

**T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı**



**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ SINIF ÖĞRETMENİ,
ÖĞRETİM ELEMANI VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİNE GÖRE
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Hüseyin ÇAM

Danışman: Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU

Elazığ, 2022

T.C.
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Doktora Tezi

Tez Başlığı: Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

KABUL VE ONAY

Tez Yazarı: Hüseyin ÇAM

İlk Teslim Tarihi : 10.06.2022

Savunma Tarihi : 24.06.2022

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına göre hazırlanan bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsünün Yönetim Kurulunun 10/06/2022 tarih ve 2022-27/1 sayılı kararı ile oluşturulan jüri üyeleri tarafından değerlendirilmiş ve akademik dinleyicilere açık olarak yapılan tez savunma sınavı sonucunda oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İmza

- | | |
|--|-------|
| 1: Danışman: Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU | |
| 2: Prof. Dr. Murat TUNCER | |
| 3: Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ | |
| 4: Prof. Dr. Behçet ORAL | |
| 5: Doç. Dr. Taha YAZAR | |

O N A Y

Bu tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../ 2022 tarih ve sayılı kararıyla tescillenmiştir.

Prof. Dr. Ahmet TEKİN
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU danışmanlığında hazırlamış olduğum "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" adlı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

24/06/2022

Hüseyin ÇAM

İmza

ÖN SÖZ

Tez çalışmalarım boyunca bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım danışman hocam Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU'ya teşekkürlerimi borç bilirim. Doktora eğitimi sürecinde üzerimde her zaman emeğini hissettiğim Prof. Dr. Murat TUNCER ve Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ hocalarıma teşekkür ediyorum. Bu süreçte her zaman yanımda olan ve desteklerini hiç esirgemeyen eşim Elif ÇAM'a, dualarını her zaman üzerimde hissettiği başta annem Saliha ÇAM, babam Cemil ÇAM ve aileme ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Unutmadan son sözlerim, bu çalışmamı doktora eğitimim süresince daha az zaman ayırmak zorunda kaldığım oğlum Cemil Eymen ÇAM ve kızım Şeyma Beril ÇAM'a ithaf ediyorum

Hüseyin ÇAM

Elazığ, 2022

ÖZ

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Hüseyin ÇAM

Doktora Tezi

FIRAT ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Elazığ, 2022, Sayfa: xviii+218

Bu çalışmanın amacı 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programını sınıf öğretmenleri, öğretim elemanları ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir.

Araştırmada veri toplama süreci nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri, Türkiye’de yedi coğrafi bölgeden belirlenen yedi üniversitede sınıf öğretmenliği anabilim dalında görevli öğretim elemanları ile aynı üniversitelerde öğrenim gören sınıf öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada ilk çalışma grubunu oluşturan öğretmenler için tabakalı amaçlı örneklem türü kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ikinci ve üçüncü çalışma grubuna alınacak katılımcıları belirlemek için küme örnekleme yöntemi seçilmiştir.

Araştırmada sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla, araştırmacı tarafından her çalışma grubu için ayrı ayrı hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 71 sınıf öğretmeni, 42 öğretim elemanı ve 62 sınıf öğretmeni adayları ile yapılan görüşmeler değerlendirme kapsamına alınmıştır. Değerlendirmeye alınan nitel verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının genel anlamda sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları tarafından olumlu tarafları ön plana çıkarılmıştır. Öğretim elemanları tarafından ise programın daha çok olumsuz değerlendirildiği, genel anlamda yetersiz olduğu ve yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Genel anlamda katılımcı görüşlerine göre, sınıf öğretmenliği lisans programının güçlü yönlerinin seçmeli ders çeşitliliğinin programa esneklik kazandırması ve öğretmen adaylarının ihtiyacını karşılaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın programın zayıf yönleri olarak ise programın teorik bilgi ağırlıklı olduğu, uygulama süresi bakımından yetersiz olduğu ve programda okul deneyimi dersinin yer almamasının hatalı olduğu sıklıkla belirtilmiştir. Çalışma grubunda yer alan katılımcılar

tarafından sınıf öğretmenliği programının daha etkili olabilmesi için öğretim elemanlarının nitelikli olması gerektiği yoğunlukla ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda paydaşların görüşleri alınarak programın yeniden düzenlenmesi, programda uygulamaya ağırlık verilmesi, günümüz eğitim sistemine uygun olarak özellikle akıllı tahta kullanımı ve dijital içerik geliştirme konusunda programa dersler eklenmesi, ders kodlarında düzenleme yapılması, alanında uzman öğretim elemanı yetiştirilmesi ve programa öğrenci seçiminde belirli kriterler getirilmesi ile yeni bir sınıf öğretmeni yetiştirme programı geliştirilmesi önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, Sınıf öğretmenliği programı, Program değerlendirme.



ABSTRACT

Evaluation of Classroom Teaching Undergraduate Program According to the Views of Classroom Teachers, Instructors and Students

Hüseyin ÇAM

Ph.D. Thesis

FIRAT UNIVERSITY

Institute of Educational Science

Department of Educational Science

Division of Curriculum and Instruction

Elazığ, 2022; Page: xviii+218

The major purpose of this research is to analyse the classroom teaching undergraduate programme, which was modified in 2018, in accordance with the viewpoints of classroom teachers, instructors, and classroom teacher applicants.

The data gathering approach of the study was carried out utilising the phenomenology design, which is one of the qualitative research methodologies. The research group is made up of teachers working in the city of Kahramanmaraş and having less than ten years of professional experience; lecturers working in the classroom teaching branch in seven universities interspersed throughout seven geographical regions in Turkey; and third and fourth-year teacher candidates in the classroom teaching department studying at the aforementioned universities. In this research, a stratified purposeful sampling approach was employed for the instructors who composed the first study group. A cluster sampling strategy was utilised to identify the individuals to be included in the second and third study groups within the scope of the research. Additionally, semi-structured interview questionnaires produced by the researcher for each research group were utilised in order to explore the perspectives of classroom teachers, instructors, and prospective teachers regarding the classroom teaching undergraduate programme in detail. The interviews with 71 classroom teachers, 42 lecturers and 62 classroom teacher candidates who freely engaged in the study were included in the assessment. Descriptive analysis and content analysis were employed in the examination of the qualitative data analyzed.

As an outcome of the research, the favourable characteristics of the classroom teaching undergraduate programme, which was modified in 2018, were emphasised by the classroom instructors and teacher candidates in general. On the other hand, it was underlined that the curriculum was regarded more adversely by the teachers, that it was

insufficient in general and needed to be reorganised. In summary, according to the participants' perspectives, the advantages of the primary school teaching undergraduate programme are that the variety of optional courses allows for programme flexibility and that it meets the needs of teacher candidates.

According to the flaws of the programme, it is commonly noted that the programme is dependent on theoretical knowledge, inadequate in terms of application time, and it is improper not to include a school experience course in the curriculum. It was firmly emphasised by the participants in the research group that the teachers should be competent in order for the classroom teaching programme to be more successful. As a finding of the experiment, a recommendation to devise a comprehensive classroom teacher training programme is deserving of being made by reorganising the programme after getting the opinions of the colleagues into consideration; focusing on hands-on practise in the programme; trying to add courses to the programme, especially on the use of smart boards and digital content advancement in conformance with today's modern education system; making preparations in the course codes; coaching specialist lecturers; and trying to introduce definite requirements in the admission of candidates to the programme.

Key Words: Education program, Classroom teacher undergraduate program, Evaluation of program.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BEYANNAME	ii
ÖN SÖZ	iii
ÖZ.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISATMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ	xvi
EKLER LİSTESİ.....	xvii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1.Araştırmanın Amacı.....	7
1.2.Araştırmanın Önemi	8
1.3. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları)	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.5. Araştırmanın Tanımları.....	10
İKİNCİ BÖLÜM.....	11
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN.....	11
2.1.Eğitim Programı.....	11
2.1.1.Programın Hedefleri	14
2.1.2.Programda İçerik.....	14
2.1.3.Programda Eğitim Öğretim Durumları	14
2.1.4.Programda Ölçme Değerlendirme	15
2.2.Program Değerlendirme.....	15
2.2.1.Program Değerlendirme Yaklaşımları	16
2.2.2.Program Değerlendirme Modelleri	18
2.2.2.1.Tyler’ın Program Değerlendirme Modeli	18
2.2.2.2.Provus’un Farklar Yaklaşımı Modeli	19
2.2.2.3.Stufflebeam’in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli.....	20

2.2.2.4.Eisner’ın Eğitsel Uzmanlık Modeli	21
2.2.2.5.Metseffel ve Michael Modeli.....	22
2.3.Sınıf Öğretmeninin Nitelikleri	23
2.4.Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme	28
2.4.1.Osmanlı Döneminde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme	28
2.4.2.Cumhuriyet Döneminde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme	29
2.4.2.1.1997 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	33
2.4.2.2. 2006 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	34
2.4.2.3.Türkiye’de 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	36
2.5.Farklı Ülkelerde Sınıf Öğretmenliği Programı	46
2.5.1.Eğitim Sistemi.....	48
2.5.2.Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programının Genel Özellikleri	49
2.5.3.Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Kurumlarına Giriş Koşulları	49
2.5.4.Sınıf Öğretmeni Lisans Programının Ders İçerikleri	51
2.5.5.Sınıf Öğretmenliği Atanma Şartları	53
2.6.Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ile İlgili Araştırmalar	55
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	63
3. YÖNTEM	63
3.1.Araştırmanın Yöntemi	63
3.2.Çalışma Grubu	65
3.2.1.Çalışma Grubunda Yer Alan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler	65
3.2.2.Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler	67
3.2.3.Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler	69
3.3.Veriler Toplama Araçları	71
3.3.1.Kişisel Bilgi Formu.....	71
3.3.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları.....	72
3.3.2.1. Öğretmen Görüşme Formu	72
3.3.2.2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu	73
3.3.2.2.Öğretmen Adayı Görüşme Formu	73
3.4.Verilerin Toplanması	74
3.5.Verilerin Analizi	75
3.6.Geçerlik ve Güvenirlik.....	77

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	79
4. BULGULAR	79
4.1.Sınıf Öğretmenlerinin Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşleri	79
4.1.1.Sınıf Öğretmenlerinin Alan Eğitimi Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular	79
4.1.2.Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Bilgisi Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular	83
4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Genel Kültür Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular	86
4.1.4.Sınıf Öğretmenlerinin Programdaki Derslerin Dağılımı Görüşüne İlişkin Bulgular	88
4.2.Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşleri.....	90
4.2.1.Sınıf Öğretmenlerinin Programa Ders Eklenmesi Önerilerine İlişkin Bulgular....	90
4.2.2.Sınıf Öğretmenlerinin Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirilmesi Görüşüne İlişkin Bulgular	92
4.2.3.Sınıf Öğretmenlerinin Teori ve Uygulama Dersleri Görüşüne İlişkin Bulgular ...	93
4.2.4.Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Programının İlkokul Ders Programları İle Uygunluğu Görüşüne İlişkin Bulgular.....	95
4.2.5.Sınıf Öğretmenlerinin Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri Görüşüne İlişkin Bulgular	97
4.2.6.Sınıf Öğretmenlerinin Programına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular	99
4.3. Öğretim Elemanlarının Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşleri	100
4.3.1.Öğretim Elemanlarının Alan Eğitimi Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular	101
4.3.2.Öğretim Elemanlarının Meslek Bilgisi Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular	106
4.3.3.Öğretim Elemanlarının Genel Kültür Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular	109
4.3.4.Öğretim Elemanlarının Programdaki Derslerin Dağılımı Görüşüne İlişkin Bulgular	113

4.4.Öğretim Elemanlarının Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşleri ..	115
4.4.1.Öğretim Elemanlarının Programa Ders Eklenmesi Önerilerine İlişkin Bulgular	116
4.4.2.Öğretim Elemanlarının Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirilmesi Görüşüne İlişkin Bulgular	117
4.4.3.Öğretim Elemanlarının Teori ve Uygulama Dersleri Görüşüne İlişkin Bulgular	119
4.4.4.Öğretim Elemanlarının Lisans Programının İlkokul Ders Programları İle Uygunluğu Görüşüne İlişkin Bulgular.....	121
4.4.5.Öğretim Elemanlarının Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri Görüşüne İlişkin Bulgular	124
4.4.6.Öğretim Elemanlarının Programına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular	126
4.4.7.Öğretim Elemanlarının 2006 ve 2018 Lisans Programları Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular	128
4.5.Öğrencilerin Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşleri	130
4.5.1.Öğrencilerin Alan Eğitimi Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular	131
4.5.2.Öğrencilerin Meslek Bilgisi Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular....	133
4.5.3.Öğrencilerin Genel Kültür Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular	135
4.5.4.Öğrencilerin Programdaki Derslerin Dağılımı Görüşüne İlişkin Bulgular.....	137
4.6.Öğrencilerin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşleri.....	139
4.6.1.Öğrencilerin Programa Ders Eklenmesi Önerilerine İlişkin Bulgular.....	139
4.6.2.Öğrencilerin Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirilmesi Görüşüne İlişkin Bulgular	141
4.6.3.Öğrencilerin Teori ve Uygulama Dersleri Görüşüne İlişkin Bulgular	143
4.6.4.Öğrencilerin Lisans Programının İlkokul Ders Programları İle Uygunluğu Görüşüne İlişkin Bulgular	144
4.6.5. Öğrencilerin Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri Görüşüne İlişkin Bulgular	146
4.6.6.Öğrencilerin Programına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular	148
4.7.Katılımcı Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi.....	149
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	153
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	153
5.1.Tartışma	153

5.1.1.Sınıf Öğretmenlerinin Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşlerinin Tartışılması	155
5.1.2.Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması	157
5.1.3.Öğretim Elemanlarının Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşlerinin Tartışılması	161
5.1.4.Öğretim Elemanlarının Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması	162
5.1.5.Öğrencilerin Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşlerinin Tartışılması	166
5.1.6.Öğrencilerin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması	168
5.2.Sonuç	171
5.3.Öneriler	179
KAYNAKÇA.....	181
EKLER	201
İZİN BELGELERİ	207
ÖZ GEÇMİŞ	218

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1	Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	26
Tablo 2	2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Ders Bilgileri	40
Tablo 3	2018 Programında Yarıyıl Değişikliği Yapılan Dersler	41
Tablo 4	2018 Programında İsim Değişikliği ile Programda Yer Alan Dersler	42
Tablo 5	2018 Programında Kaldırılan Dersler	43
Tablo 6	2018 Programına Yeni Eklenen Dersler	44
Tablo 7	2018 Programında Yer Alan Seçmeli Dersler	45
Tablo 8	Güney Kore, Singapur ve Japonya’da Eğitim Sistemi.....	48
Tablo 9	Güney Kore, Singapur ve Japonya’da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme.....	49
Tablo 10	Güney Kore, Singapur ve Japonya’da Sınıf Öğretmenliğine Giriş Koşulları.....	50
Tablo 11	Güney Kore, Singapur ve Japonya’da Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları	52
Tablo 12	Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	66
Tablo 13	Çalışma Grubuna Dahil Edilen Üniversiteler	68
Tablo 14	Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı.....	68
Tablo 15	Öğretim Elemanlarına İlişkin Demografik Özellikler	69
Tablo 16	Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri	70
Tablo 17	Veri Toplama Yöntemi, Katılımcı, Örneklem ve Analiz türü	76
Tablo 18	Sınıf Öğretmenlerinin Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Görüşleri.....	80
Tablo 19	Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Görüşleri	83
Tablo 20	Sınıf Öğretmenlerinin Genel Kültür Derslerine Yönelik Görüşleri.....	86
Tablo 21	Sınıf Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Derslerin Dağılımına Yönelik Görüşleri	88
Tablo 22	Sınıf Öğretmenlerinin Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirilmesine İlişkin Görüşler.....	92
Tablo 23	Sınıf Öğretmenlerinin Teori ve Uygulama Derslerine İlişkin Görüşleri	94
Tablo 24	Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Programın İlkokul Ders Programları ile Uygunluğuna İlişkin Görüşleri	95
Tablo 25	Sınıf Öğretmenlerine Göre Programının Güçlü ve Zayıf Yönleri	97
Tablo 26	Sınıf Öğretmenlerinin Programa Yönelik Önerileri	99

Tablo 27	Öğretim Elemanlarının Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Görüşleri	101
Tablo 28	Öğretim Elemanlarının Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Görüşleri	106
Tablo 29	Öğretim Elemanlarının Genel Kültür Derslerine Yönelik Görüşleri	110
Tablo 30	Öğretim Elemanlarının Programda Yer Alan Derslerin Dağılımına Yönelik Görüşleri	114
Tablo 31	Öğretim Elemanlarının Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Görüşler.....	117
Tablo 32	Öğretim Elemanlarının Teori ve Uygulama Derslerine İlişkin Görüşleri .	119
Tablo 33	Öğretim Elemanlarının Lisans Programın İlkokul Ders Programları ile Uygunluğuna İlişkin Görüşleri	122
Tablo 35	Öğretim Elemanlarının Programa Yönelik Önerileri.....	126
Tablo 36	Öğretim Elemanlarının 2006 – 2018 Program Karşılaştırması.....	128
Tablo 37	Öğretmen Adaylarının Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Görüşleri	131
Tablo 38	Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Görüşleri	133
Tablo 39	Öğretmen Adaylarının Genel Kültür Derslerine Yönelik Görüşleri.....	135
Tablo 40	Öğretmen Adaylarının Programda Yer Alan Derslerin Dağılımına Yönelik Görüşleri	137
Tablo 41	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Görüşleri	142
Tablo 42	Öğretmen Adaylarının Teori ve Uygulama Derslerine İlişkin Görüşleri ..	143
Tablo 43	Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının İlkokul Ders Programları ile Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri	145
Tablo 44	Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	146
Tablo 45	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Programa Yönelik Önerileri.....	148
Tablo 46	Katılımcıların Derslere Yönelik Görüşleri.....	150
Tablo 47	Katılımcıların Teori ve Uygulama Sürelerine İlişkin Görüşleri	150
Tablo 48	Katılımcıların Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Görüşler	151
Tablo 49	Katılımcıların Programın İlkokul Ders Programlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri	152

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	Eğitim Programının Özellikleri.....	12
Şekil 2	Provus'un Program Değerlendirme Modelinin Temel Özellikleri	20
Şekil 3	Etkili Öğretmen Özellikleri.....	24
Şekil 4	Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alan	27
Şekil 5	Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı	39
Şekil 6	Araştırmanın İşlem Basamakları.....	64
Şekil 7	Sınıf Öğretmenlerine Göre Programa Eklenmesi Önerilen Dersler	91
Şekil 8	Öğretim Elemanlarına Göre Programa Eklenmesi Önerilen Dersler.....	116
Şekil 9	Öğretmen Adaylarına Göre Programa Eklenmesi Önerilen Dersler.....	140

KISATMALAR VE SEMBOLLER LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
AKTS	: Avrupa Kredi Transfer Sistemi
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
NCEE	: National Center on Education and the Economy
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-Operation and Development
PISA	: Programme for International Student Assessment
PIRLS	: Progress in International Reading Literacy Study
TEDMEM	: Türk Eğitim Derneği
TIMMS	: Trends in International Mathematics and Science Study
UNICEF	: United Nations International Children's Emergency Fund
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

EKLER LİSTESİ

EK 1.	Öğretmen Görüşme Formu	201
EK 2.	Öğretim Elemanı Görüşme Formu	202
EK 2.	Öğretmen Adayı Görüşme Formu	203
EK 4.	2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.....	204
EK 5.	2006 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı.....	206
EK 6.	Etik Kurul Kararı	207
EK 7.	Araştırma İzin Belgesi – Fırat Üniversitesi	209
EK 8.	Orjinallik Raporu.....	217

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bir toplumun geleceğini belirleyen en önemli etkenlerden biri eğitimidir. Bütün toplumların kendi yapısına uygun olarak insan yetiştirme bağlamında düzenlenen bir eğitim sistemi vardır. Bu sistem içerisinde bireylerin mensubu bulunduğu toplumun ve kültürün özelliklerini taşımasının yanı sıra evrensel çerçevede insan yetiştirme amacı olduğu söylenebilir.

Günümüzde yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler sonucunda okulun ve öğretmenin rollerinde değişiklikler olmaktadır. Eğitimle ilgili yapılan her türlü değişimin uygulamaya geçirilmesinde anahtar rol öğretmenlerindir. Yaşanan gelişmelere uyum sağlamak adına öğretmenlerin bilgiyi daha etkili kullanmaları, öğretim teknolojilerinden faydalanmaları ve sınıf içerisindeki bireysel farklılıkları dikkate almaları beklenmektedir. Bu durum, eğitim sürecinin işleyebilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinin belirli bir düzen içerisinde gerçekleşmesini gerektirmektedir.

Eğitim öğretimin düzenlenmesinde birbiriyle etkileşimde olan üç temel öge öğretmen, öğrenci ve programdır. Birbiriyle aynı derecede öneme sahip olan bu öğelerin kendi arasındaki uyumu, eğitim sisteminin etkili olmasını sağlar (Taçman, 2009). Eğitimin temel öğeleri olan öğretmen ve öğrencinin niteliklerinin özdeşleştiği göz önüne alındığında, eğitim sisteminin uygulama ve başarıya ulaşmasında öğretmen niteliğinin önemi görülmektedir (Köseoğlu, 1994). Öğretmenler, sürecin planlanma aşamasından, ortamın oluşturulmasına ve değerlendirilmesine kadar etkin şekilde rol alırlar. Eğitim sistemi içerisinde öğretmenlerin başarılı olmasında öğretmen yetiştirme süreci başlangıç noktası olarak kabul edilebilir. Bülbül'e (1981) göre, bir eğitim sisteminin en önemli işlevi öğretmen yetiştirmektir. Öğretmen adayları toplumun örnek insanları olarak yetiştirilmelidir. Yetiştirilen nitelikli öğretmen, kendi alanında, genel kültür alanında ve öğretmenlik mesleği yönünden bilgi ve beceri sahibidir. Aynı zamanda başarılı bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirmek için gerekli yöntem ve teknikleri kavramıştır. Öğrencilere rehberlik eder, öğrenci başarısını iyi değerlendirir ve eğitim teknolojisinin sağladığı olanaklardan en iyi biçimde yararlanır (Sözer, 1989).

Öğretmenlik meslek olarak, uzmanlık bilgisi gerektirir ve doğrudan insanla ilgili olduğundan önceden beri kutsal olduğu düşünülmüştür (Akyüz, 2013). Türk eğitim tarihinde de öğretmenler her zaman saygın ve toplum içinde davranış modeliyle örnek insanlar olarak anlaşılmıştır. Özetle öğretmen, insan mimarı olarak düşünülebilir ve insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkardır (Celep ve diğerleri, 2005).

Eğitim öğretim sürecinde okul öncesi eğitimi ile birlikte ilkökul eğitimi diğer eğitim kademelerinin başlangıcı olarak düşünülmektedir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusu tarihi açıdan incelendiğinde Osmanlı'da ilk önce Tanzimat ile birlikte 1848 yılında Ortaöğretmen Okulu (Dârülmuallimin-i Rüşdi) açılmış daha sonra da 1868'de Erkek İlköğretmen Okulu (Dârülmuallimin-i Sıbyan) açıldığı görülmektedir (Akyüz, 2013). Cumhuriyet ilan edildikten sonra ise sınıf öğretmenliği için ilköğretmen okullarında, millet mekteplerinde, köy öğretmen okullarında, köy eğitim kurslarında, köy enstitülerinde ve eğitim enstitülerinde ilkökula öğretmen yetiştirilmiştir (Altunya, 2005; Ataunal, 1994; Öztürk, 2005). Cumhuriyetin ilanından itibaren öğretmen yetiştirilmesini Milli Eğitim Bakanlığı sağlarken, 1982 yılından sonra bu görev üniversitelere devredilmiştir (Özmen, 2019; YÖK, 2007).

Eğitimin son ögesi olan programının tanımı eğitime bakış açısına göre farklılıklar göstermektedir. Demeuse ve Strauven'e (2016) göre eğitim programı, amaçlar ve içeriklerin yanında yöntem, teknik, sınama durumları ve eğitim-öğretim etkinliklerini belirterek okul programının geliştirilmesini sağlar. Wiles'e (2016) göre eğitim programı belirli hedeflerin etkinliklerle öğrenci davranışına dönüştürülmesidir. Demirel (2015) programı, okul içinde veya dışında planlanan etkinliklerle, düzenlenen öğrenme yaşantıları olarak tanımlamıştır. Öğretmen eğitimi düşünüldüğünde eğitim programı; yetiştirilecek öğretmenin niteliklerini, nelere önem vereceğini, nasıl davranacağını şekillendiren ve dolayısıyla gelecek nesillere etkisi olan bir etkidir (Özcan, 2011). Eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde temel teşkil eden bir rehber olan eğitim programı öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde belirli becerileri kazandıracak nitelikte olmalıdır. Eğitim programı, toplumun geliştirmeyi hedeflediği değerleri yeni nesillere aktarmak için resmi olarak düzenlenen bir belgedir (Bolat, 2018). İyi bir eğitim-öğretim sürecinin temelinde, iyi bir eğitim programının olması gerekmektedir. Bilimin ve bilginin hızla değiştiği çağımızda öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesi elzemdir. Ancak

programlarda yapılan değişikliğin beklentileri karşılayabilmesi için planlamanın iyi yapılması gerekmektedir. Yeterli n çalışma yapılmadığı takdirde uygulanan programların istenilen sonuçlara ulaşması mümkün değildir (Ada, 2001).

Öğretmen yetiştirme, ğretmen adaylarının görevini daha etkili yerine getirebilmesi amacıyla tasarlanan programları, politikaları ve ğretim sürecini içermektedir. Birleşmiş Milletler ocuklara Yardım Fonu (UNICEF) (2000) ğretmen eğitiminde kalite göstergeleri olarak ğrenci, ğretmen, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile öğrenme ortamlarını göstermiştir. Dilshad ve Iqbal (2010) ise ğretmen yetiştirme programını da bir gösterge olarak ifade etmiştir. Öte yandan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi programı niteliği ile ğrenci başarısının doğru orantılı olduğu belirtilmektedir (Camelia ve Elisabeta, 2013; Dilshad, 2010; Menon, 2007).

Eğitim programının etkililiği okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar eğitim sistemini olumlu yönde etkiler. Yükseköğretim açısından bakıldığında ülkemizde ğretmen yetiştirme sistemi, ğretim kademelerine göre, okul öncesi ğretmenlerinin eğitimi, sınıf ğretmenlerinin eğitimi, ortaöğretim ğretmenlerinin eğitimi ve ğretim elemanı yetiştirme eğitimi alt sistemlerini içermektedir. Farklı kademelere ğretmen yetiştiren bu kurumlar içerisinde şüphesiz “Sınıf ğretmenliği” eğitiminin ayrı bir yeri ve önemi vardır. Çünkü temel eğitimde ilkokul yılları, çocuğun yetişkin yaşamına hazırlanmasında başlangıç oluşturan bir dönemdir. İlköğretimin ilk yıllarında kazanılan bilgi, beceri ve deneyimler st kademe okullarda yeni öğrenmeler için ön koşul niteliği taşımaktadır (Gürkan, 1994). Sınıf ğretmeni, gelecek kuşakların bilişsel, duyuşsal, devinsel gelişimini yönlendiren, onların kendilerine ve diğer insanlara karşı tutumlarını şekillendiren, yaratıcılık, araştırma ve iletişim becerilerinin gelişimini etkilemektedir. Bu nedenle sınıf ğretmeni yetiştirilmesi oldukça önemli bir konudur. Bu nedenle sınıf ğretmenlerinin işini çok yönlü yapabilmesi için yeteneğe, iletişim becerilerine ve empati gücüne sahip olmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Senemoğlu, 1992).

Eğitim sistemi içerisinde ğretmen niteliğinin geliştirilmesi çalışmaları ğretmen yetiştirmenin önemini daha da artmaktadır. Dünya genelinde bilimsel gelişmelerle birlikte eğitim programlarında güncelleme çalışmaları yapılmaktadır (Walsh, 2016). Ülkemizde ğretmen yetiştirme programlarında YK tarafından yapılan değerlendirme ve güncellemelerden ğretmen adayları, öğretmenler ve dolayısıyla öğrencilerin

etkilendiği söylenebilir. Türkiye’de günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarında ve dolayısıyla sınıf öğretmenliği lisans programında farklı dönemlerde düzenlemeler yapılmıştır (YÖK, 2017).

Türkiye’de 1997 yılında öğretmen yetiştirme alanında eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma süreci ile kapsamlı bir çalışma yapılmıştır. Bu yapılanma “Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi” adı altında YÖK ve Dünya Bankası işbirliği ile gerçekleşmiştir (YÖK, 1999). Bu dönemde Millî Eğitimi Geliştirme Projesi oluşturulmuş ve bu yeni yapılanma çerçevesinde öğretmen yetiştirme çalışmalarıyla öğretmen yetiştirme modelinden, öğretim süreleri, öğretim bölümleri, programları, eğitim-istihdam uyumu, MEB ile iş birliği gibi alanlarda değişiklik ve yenilikler ortaya konmuştur (Hacettepe Üniversitesi, 2017). Sonuçta eğitim fakültelerinde “ilköğretim bölümü” kurulmuş, öğretmen yetiştirme programlarında *ana alan* ve *yan alan* uygulaması başlatılmış ve sonuçta farklı alanlarda ders verebilecek şekilde öğretmen yetiştirilmesinin yolu açılmıştır (Şişman, 1999).

Daha sonra çağdaş eğitim öğretim ortamları oluşturulması amacıyla 2006 yılında öğretim programlarında yine güncelleme çalışmaları yapılmıştır. Programlarda daha esnek bir yapı olması, fakültelere %25 oranında dersleri belirleme yetkisi verilmesi, genel kültür derslerinin programlardaki oranının artırılmasını hedefleyen bir yaklaşım benimsenmiştir (YÖK, 2007). Öğretmen yetiştirme programın önceki yapısında uygulama dersleri yerine teori derslerine ağırlık verilmiştir. Öte yandan programda yer alan ‘okul deneyimi’ dersi ile birlikte diğer meslek bilgisi derslerinin uygulama saatleri de kaldırılmıştır (Yıldırım, 2011).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme alanında lisans programlarını güncelleştirme çalışmaları son olarak 2018 yılında tamamlanmıştır. Lisans programlarının yeniden hazırlanmasında MEB tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ile Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) temel alınmıştır. Bununla birlikte Bologna sürecine uyumlu olarak fakülteler arasında AKTS yönünden belirlenen standartlar içerisinde seçmeli derslere %25 oranında yer verilmiştir. Genel çerçevede programlarda değişiklik yapılırken sınıf öğretmenliği lisans programında da bazı düzenlemelerin yapıldığı görülmektedir. Sınıf eğitimi lisans programlarında toplam ders saati önceden 178 saat iken yeni güncelleme sonrasında 150 saate düşürülmüştür. Yapılan düzenlemeler

sonucunda, öğretmen yetiştirme programlarında alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinde düzenlemeler yapılarak programlarda daha çok ağırlık verilmesi gereği ifade edilmiştir (Ulubey ve Başaran, 2019). Yeni programda ders yoğunluğu incelendiğinde en yüksek oranda alan eğitimi dersleri (%46), daha sonra meslek bilgisi dersleri (%35) ve son olarak genel kültür dersleri (%19) oranında olacak şekilde düzenlenmiştir (Yurdakal, 2018: 1486). Ayrıca YÖK tarafından programların güncellenmesi çalışmalarından önce programlarda yapısal olarak değişiklikler yapılmış ve ders içerikleri yeni program yapıları üzerine oluşturulmuştur. Eğitim fakültesinin yeni şablonunda en dikkat çekici değişimin ilköğretim bölümünde olduğu görülmektedir. Önceki program yapısında ilköğretim bölümü okul öncesi eğitimi, sınıf eğitimi, sosyal bilgiler öğretimi, matematik öğretimi ve fen bilgisi öğretimi adı altında beş anabilim dalından oluşurken son dönemde bunlar ayrılmıştır. Ayrıca *sınıf eğitimi* ve *okul öncesi* anabilim dalları ise temel eğitim bölümü şeklinde birleştirilmiştir. Daha sonra ders programları içeriği güncellenerek eğitim fakültesi programları yeniden yapılandırmıştır (Yurdakal, 2018). Öğretmen yetiştirme programlarının güncelleme gerekçelerine bakıldığında Bologna süreci ile uyum sağlanması, eğitim fakültelerinde kalite ve akreditasyon çalışmalarının başlatılmasının yanında dünyadaki gelişmelere paralel olarak ortak çekirdek programlar ve seçmeli ders havuzu oluşturulması sonucunda öğretmen adaylarının çok yönlü rol model ve araştırmacı olarak yetiştirilmesi olarak gösterilmektedir (YÖK, 2018).

Eğitim programının işlevini tam olarak yerine getirebilmesi, bilimsel çalışmalarla araştırılmasına, uygun yöntemler kullanılarak değerlendirilmesine ve program geliştirme süreçlerinde elde edilen sonuçların girdi olacak şekilde işe koşulmasına bağlıdır (Erden, 2000; Güven ve İleri, 2006). Değerlendirme sürecinin temel amacı, programın değeri üzerine karar vermektir. Ayrıca programın etkililiğinin bireye, gruba, eğitimcilere, öğrencilere, topluma uygunluğunu belirleyebilmektir (Melrose, 2006; Oliva, 2012; Stufflebeam, 2002). Bir program değerlendirme sürecinde değerlendiricinin niteliğini göstermesi bakımından önemli olan unsurlar, bilgi kaynağının kim ve ne olması gerektiğine karar verilmesidir. Değerlendirme sürecinde doğrudan veya dolaylı olarak programı etkileyen ve etkilenen paydaşlar en önemli bilgi kaynaklarıdır (Bryson, Patton ve Bowman, 2010). Paydaşların seçimi ve değerlendirme sürecine katılımının sağlanması sonuçların kullanımını ve geçerliğini olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca program değerlendirmede paydaş katılımı, veri toplama yöntemleri, veri toplama teknikleri

çeşitliliğinin sağlanması, çalışmanın geçerliği bakımından önemlidir. Bu bağlamda değerlendirmelerde daha nitelikli sonuçlar elde edebilmek için veri kaynaklarının, veri toplama yöntem ve tekniklerinin çeşitlendirilmesinin etkili olacağı söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmen yetiştirme ve sınıf öğretmenliği lisans programı konusunda daha önce yapılmış olan çok sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda farklı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Safran'a (2014) göre programlarda yapılan düzenlemelerin amacı nitelikli öğretmen yetiştirmektir fakat bu amaca ulaşamadığı görülmektedir. Diğer taraftan öğretmen yetiştirme programlarının etkili olabilmesi için öğretim programlarında uygulamanın iyileştirilmesi önerilmektedir (Aypay, 2009; Grossman ve Sand, 2008). Başka araştırmalarda ise öğretmen yetiştirme sürecinde istenilen başarıya ulaşamadığını ifade edilmektedir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Sarıtaş, 2007). Çeşitli kurumlar tarafından hazırlanan raporlara ve araştırmalara da bakıldığında ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar olduğu, istenilen seviyeye ulaşamadığı ve öğretim programlarında iyileştirmeler yapılmasına gereksinim olduğu belirtilmektedir (MEB, 2017a; TEDMEM, 2016; YÖK, 2007). Bununla birlikte sınıf öğretmenliği özelinde, Öner ve Karadağ Yılmaz tarafından 2019 yılında yapılan araştırmada sınıf öğretmenliği eğitiminde nitelik konusunda; Yıldırım ve Öner (2016) etkili ve başarılı sınıf öğretmenleri üzerine araştırma yapmıştır. Baysal, Çarıkçı ve Yaşar (2016) sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri üzerine araştırma yapmıştır. Doğan (2005) tarafından Türkiye'de sınıf öğretmeni yetiştirme sorunları üzerine, Arslan ve Özpınar (2008) öğretmen niteliklerinde ilköğretim programlarının beklentileri ile gerçekleşen durum hakkında, Türkoğlu (2004) sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirmesi, Taçman (2009) sınıf öğretmenliği programının öğretim becerilerini kazandırma düzeyini araştırmıştır. Karataş (2018) sınıf öğretmenliği programını kültürel değerlere duyarlılık açısından, Kargılı (2015) sınıf öğretmenliği programında temel matematik ve matematik öğretimi derslerinin içeriklerini, Akdoğdu ve Uşun (2017), sınıf öğretmenliği lisans programını öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelemiştir. Elma ve Ergen (2016) ise sınıf öğretmenlerine göre sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi konusunda araştırma yapılmıştır.

İlkokulda dört yıl boyunca öğrencilerin öğrenme ve gelişimine katkılar sağlayan sınıf öğretmenlerinin nitelikli olması hizmet öncesi eğitime bağlıdır ve yaşadığımız çağın

güncel koşullarına uygun özelliklerle yetiştirilmesinde lisans programı büyük önem taşımaktadır.

Türkiye’de 2018 – 2019 eğitim öğretim yılında resmi ilkokullarda toplam 268.065 öğretmen, özel ilkokullarda 32.667 öğretmen olmak üzere genel toplamda 300.732 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır (MEB, 2019).

1.1.Araştırmanın Amacı

Araştırma kapsamında Türkiye’de 2018 yılında öğretim programlarında yapılan güncelleme kapsamında sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Araştırma amacı çerçevesinde sınıf öğretmenliği lisans programının sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bunun yanında araştırmada aşağıda belirtilen alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği lisans programının uygulamadaki işlevselliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
3. Sınıf öğretmenliği anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenliği anabilim dalında görevli öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği lisans programı hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmeni adaylarının alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları lisans eğitim programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.2.Araştırmanın Önemi

Öğretmen, eğitim sisteminin temel unsurlarının başında yer almaktadır. Eğitim sisteminin başarılı olduğunun göstergesi de öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin öğretim becerilerinin yeterliği ile ilişkilidir. Öğretim becerilerini öğretmenlere kazandıran, lisans eğitim programlarında bulunan alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür dersleridir. Bu derslerin içeriği güncel bilgilerle öğrenciye verildiği zaman ülkenin ihtiyacı olan öğretim becerilerine sahip çağdaş öğretmenlere sahip olmak mümkün olabilecektir.

Yapılan araştırmalar sonucunda, çocuklara ilk yıllarda yapılacak eğitimin niteliğinin birçok açıdan önemli olduğu belirtilmektedir. Çocukların elde edecekleri başarıları, derslere ve kendilerine karşı tutumları bakımından çok önemlidir. Bununla birlikte sınıf öğretmenleri çocukların geleceğini biçimlendirme ve sağlıklı bir kişilik gelişiminde etkilidir. Ayrıca ilkökul öğretmeni herkesten önemli bir kişi olarak çocuk için örnek aldığı rol model kişilerden biri olmaktadır (Senemoğlu 2009).

Sınıf öğretmeni, bireylerin hem bilişsel hem de psikososyal gelişimi bakımından kritik bir dönemde çocukları rol model olarak etkileyen kişidir. Bu durumda, yarının büyükleri olacak çocukların nitelikleri, sınıf öğretmenlerinin niteliklerinden önemli ölçüde etkilenmektedir. Toplumda yaşayan iyi vatandaştan iyi ana-babaya, nitelikli meslek elemanından politikacıya her kesimin bilgi ve becerilerinin sosyal özelliklerinin oluşumunda sınıf öğretmenlerinin önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenleri öğretimi planlarken bireyin gelişim özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre uygulama ve değerlendirebilme becerilerine sahip olmalıdır. Bu anlamda nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla öğretmen yetiştirme programları belirli aralıklarla güncellenmektedir. Bu programların etkililiğine yönelik (Algur, 2002; Arslan ve Özpınar 2008; Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2016; Doğan, 2005; Kılıç Özmen, 2019; Şahin, 1999; Yıldırım ve Öner, 2016; Yurdakal, 2018) bazı araştırmalar yapılmıştır. Ancak bu araştırmalar incelendiğinde bunların sınıf öğretmenliği lisans programı ile birlikte genel olarak öğretmen yetiştirme programlarını değerlendirme çalışmaları olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmaların literatür taramasının yanı sıra, öğretmen adayları ile öğretim elamanlarının görüşleri doğrultusunda nitel araştırma yöntemi ile değerlendirildiği belirlenmiştir. Bununla birlikte daha önceki çalışmalarda ise hem nitel hem nicel hem de karma yöntemle araştırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada ise nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilmesi konusunda sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin öncelikle literatür taraması yapılmış daha sonra programın paydaşları olan öğretim elemanı, öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine eş zamanlı olarak başvurulmuştur. Bu nedenle çalışmanın sonucunun öğretmenlik mesleği ile ilgili eğitim politikalarına destek olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarını yetiştiren kurumların başında eğitim fakülteleri gelmektedir. Bu fakültelerde bir taraftan öğretmen adaylarını en kutsal meslek olan öğretmenliğe hazırlamak için eğitim verilirken diğer taraftan da eğitimin geliştirilmesiyle ilgili akademik araştırmalar yapılmaktadır. 2018 yılında uygulamaya başlanılan yeni lisans programlarının temel amacı öğretmen adaylarının alan bilgisi, pedagojik ve genel kültür yönlerinden toplumun değerlerini özümsemiş, donanımlı ve üstün nitelikli öğretmenler yetiştirmektir. Çalışma, ülkemizde sıkça dile getirilen temel eğitimde ilkökul eğitimi sorunlarına öğretmen eğitimi temelinde ışık tutması ve yurtdışı örnekleriyle birlikte sınıf öğretmenliği eğitimi programlarımızın değerlendirilmesine ve bundan sonra yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına katkı sunması bakımından önemli görülmektedir.

Bu araştırma sonucunda 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde geliştirilip geliştirilmediğine ilişkin veriler elde edilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca araştırmada ulaşılan bulgular, hizmet içi eğitim planları yapmak ve hizmetleri yürütmekle görevli MEB Hizmet İçi Eğitim Dairesine, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanmasında önemli katkı sağlayacaktır. Araştırmanın bundan sonra konuyla ilgili yapılacak olan araştırmalara da yol gösterebileceği ve katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sayıltıları (Varsayımları)

Bu çalışma aşağıda yer alan sayıltılara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir.

1. Sınıf öğretmenleri, öğretim elemanları ve öğretmen adayları yapılan görüşmelerde sorulan soruları gerçek görüşlerini yansıtmıştır.
2. Katılımcıların sınıf öğretmenliği lisans programını değerlendirebilecek bilgiye sahip oldukları varsayılmıştır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan ve meslekte 10 yılını doldurmamış sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar, Cumhuriyet Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Sütçü İmam Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi sınıf öğretmenliği üçüncü sınıfında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Araştırmada elde edilen sonuçlar, Cumhuriyet Üniversitesi, Fırat Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Sütçü İmam Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim elemanları ile sınırlıdır.
4. Araştırmada elde edilen bulgular 2020-2021 eğitim öğretim yılı, bahar yarıyılında toplanan verilerle sınırlıdır.
5. Elde edilen bulgular, sınıf öğretmenliği lisans programı değerlendirmesine ilişkin görüşme kapsamıyla sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Tanımları

Eğitim Programı: Planlı bir şekilde, öğrencilerin bireysel deneyimlere ulaşması için genel ve özel amaçlara ulaşmayı hedefleyen bir kavramdır.

Sınıf Öğretmeni: İlkokula başlayan öğrencilere okuma ve yazma ile temel matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve el becerisi gibi eğitimleri veren kişidir.

Program Değerlendirme: Program geliştirme sürecinin önemli bir unsuru olan program değerlendirme, hedeflerin ne düzeyde gerçekleştirildiği hakkında karar verme sürecidir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ALANYAZIN

Araştırmanın bu bölümünde eğitim programı, program değerlendirme, sınıf öğretmeninin nitelikleri, Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme, farklı ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme ve sınıf öğretmenliği lisans programı ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1.Eğitim Programı

Belirli hedefler doğrultusunda öğrenme-öğretme sürecinde uygulamaları içeren istendik yönde kültürleme çalışmaları *eğitim* olarak tanımlanmaktadır. Eğitim çalışmalarını düzenleyen ve eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsur eğitim programıdır. Eğitim programı, toplum açısından değerli olan ve topluma mal olmuş şeyleri gelecek nesillere aktarmak için kullanılan ve resmi olarak onaylanan politika belgesidir. Toplumun felsefi, siyasi, dini, ekonomik, kültürel, ideolojik beklentileri ile bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiş öğrenme-öğretme yaşantıları eğitim programında tanımlanır.

Eğitim programı kavramı daha önceden kullanılsa da Franklin Bobbitt tarafından 1918’de yazılan “Eğitim Programı” (The Curriculum) isimli kitap ile literatüre girmiştir (Korkmaz, 2007). Etimolojik köken bakımından Latince (curriculum) olan (Ellis, 2004) eğitim programı kavramına ilişkin alanyazında birbirinden farklı tanımlar vardır. Çünkü yazarların eğitim anlayışına ve felsefesine bağlı olarak tanımlamaların değişmekte olduğu ifade edilmektedir (Erden, 2000).

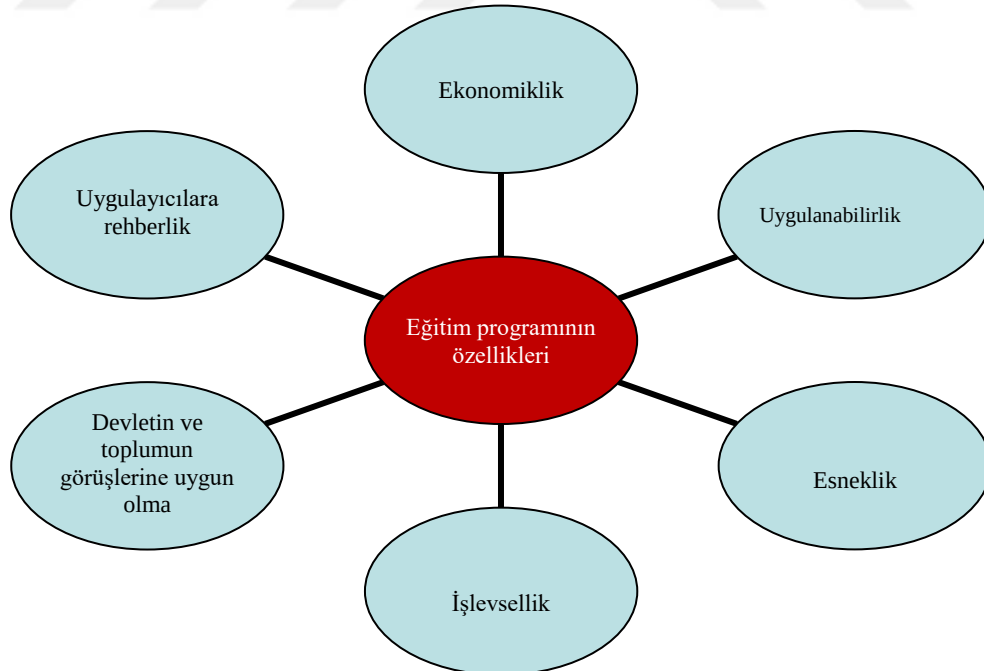
Tyler’a (1969) göre eğitim programı planlı bir şekilde, öğrencilerin bireysel deneyimlere ulaşması için genel ve özel amaçlara ulaşmayı hedefleyen bir kavramdır. Saylor ve Alexander (1974) öğrenmenin planlanması olarak tanımlarken, McNeil’a (2006) göre de eğitim programı kavramı öğretimde resmin büyük bir parçasını oluşturmaktadır. Posner (2004) eğitim programını öğretme ve değerlendirme süreçlerine karar vermek için öğrenme ürünleri dizisi olarak ifade eder. Marsh ve Willis (2007) eğitim programını, çağdaş yaşamı düzenlemek için en önemli konu bütünü, Pinar (2010),

bir toplumun sonraki nesillere aktarmak istediği veya istemediği kararlar olarak ifade etmiştir. Oliva'ya (2012) göre, öğrenenlerin okul aracılığıyla okul içinde ve dışında kazandığı tecrübeler şeklinde nitelendirilmiştir. Ornstein ve Hunkins'a (2014) göre kendine özgü temeli, bilgi alanı, araştırma yöntemi, kuram, ilke ve uzmanlığı olan bir alandır. Erden'e (2009) göre, bireyin davranışlarında istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir. Taşpınar (2015) öğrenmenin sistemli olarak gerçekleştirildiği ortamdaki tüm etkinlikler şeklinde ifade etmiştir. Eğitim programı, sosyal ve toplumsal uzlaşmayı yansıtan, resmi olarak onaylanmış bir politika beyanıdır. Bununla birlikte toplumların eğitimden beklenti ve ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenen öğrenme-öğretme yaşantılarıdır (Demirel, 2015; Ertürk, 2013; Oliva, 2012; Sarıgöz ve Özkartal, 2016; Stabback, 2016).

İyi bir eğitim programında bulunması gereken bazı özellikler aşağıdaki Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1

Eğitim Programının Özellikleri



Eğitim programında öğreteceklerimiz ne, niçin öğretiyoruz, nasıl öğreteceğiz ve ne kadar öğretmeliyiz? sorularına cevap verebilecek şekilde düzenlenmelidir (Küçükahmet,

2009). Eğitimde programlar kapsam açısından, eğitim programı, öğretim programı, ders programı, ünite programı (planı), konu planı olarak sınıflandırılmaktadır.

Eğitim programının bir parçası olan ve öğrenme-öğretme süreçleri ile ilgili etkinliklerin tamamını içeren şekli öğretim programını oluşturur (Varış, 1996). Bir dersin öğretim programında, çeşitli sınıf ve derslerde okutulacak konular, hedef kazanımlar, öğretme-öğrenme etkinlikleri ile öğretim yöntem ve teknikleri belirtilmektedir (Büyükkaragöz, 1997). Demirel'e (2015) göre öğretim programı, okulda veya okul dışında öğrenene kazandırılmak istenilen bütün öğretimsel etkinliklerdir. Bulunduğu çağı özelliklerini yansıtan öğretim programı, aynı zamanda bir toplumda çağdaş nitelikli bireylerin yetiştirilmesini sağlar (Doğanay, 2005). Eğitim programı içerisinde yer alan diğer bir kavram ise ders programıdır. Demirel'e (2015) göre ders programı, öğretim programının içinde yer alan ve planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren ders içi etkinliklerin bütünüdür.

Posner'a (2004) göre eğitim programı amacı ve işlevine göre beşe ayrılmaktadır. Bunlardan resmi eğitim programı, resmi birimlerce hazırlanan ve okullara gönderilen yazılı programdır. İşevuruk (uygulamadaki) eğitim programı, öğretmenin neyi, nasıl öğrettiği ve öğrencilerin öğrenme çıktılarını içermektedir. Örtük eğitim programı, öğretim programında açıkça belirtilmemesine rağmen öğrenme sürecinde öğrenci davranışında değişiklik meydana getiren oldukça geniş kapsamlı programdır. Öğretisiz (göz ardı edilen) eğitim programı; resmi ya da işevuruk programa dahil edilmeyen, ya da öğretilmeyen konularını ve bunların neden ihmal edildiğini ortaya koymaktadır. Son olarak destekleyici eğitim programı; resmi program dışında gönüllü olarak öğrenci ilgisine göre planlanan program şeklinde tanımlanabilir (akt: Gültekin, 2016).

Alanyazın incelendiğinde eğitim ve öğretim programının hedef, içerik (kapsam), eğitim öğretim durumları/öğrenme yaşantıları ile ölçme-değerlendirme öğelerinden oluştuğu ifade edildiği görülmektedir (Demirel, 2015; Ornstein ve Hunkins, 2014; Wiles ve Bondi, 1993). Eğitim programının dört temel ögesi aşağıda açıklanmıştır.

2.1.1.Programın Hedefleri

Eğitim programının ilk ögesi hedef, bireye kazandırılmak istenilen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin oluşmasına yönelik programın bütün basamaklarına rehberlik eder (Güneş, 2016). Eğitim programında uzak hedefler, genel hedefler ve özel hedefler olmak üzere üç tür hedef vardır. Bunlardan uzak hedefler en geniş manada devletin ulaşmayı istediği hedefler olarak ifade edilmektedir. Tüm eğitim kurumlarının ortak hedefleri bu kategoride yer alır (Yılmaz ve Sünbül, 2000). Genel hedef, uzak hedeflerin, eğitime ve okul düzeyine indirgenmesiyle daha somutlaştırılan hedeflerdir ve bir anlamda uzak hedeflerin bir yorumu niteliğini taşıyan aynı zamanda da okulun işlevlerini yansıtan hedeflerdir (Demirel, 2015). Eğitim programının özel hedefleri ise daha dar kapsamlıdır. Buna karşın uzak ve genel hedeflerden bağımsız değildir ve onların izlerini taşımalıdır. Sadece bir dersin hedeflerini ifade eder ve ders kapsamında öğrenciye kazandırılması gereken ne varsa bu kapsamda ifade edilir (Erden, 2009).

2.1.2.Programda İçerik

Eğitim programının ikinci ögesi olan içerik, eğitim programının amaçlarına ulaşması amacıyla “*ne öğretilim*” sorusunun cevabı şeklinde ifade edilmiştir (Küçükahmet, 2009). Lunenburg (2011) içerik ögesini, öğrenilmesi gereken bilgi ve konu alanları, Sönmez (2014) ise ünite ve konuların hedefleri kazandıracak yapıda düzenlenmesi olarak açıklamıştır. Varış’a (1996) göre içerikte bulunması gereken bilgi ve etkinlikler öğrenme ve öğretme açısından uygun olmalıdır.

2.1.3.Programda Eğitim Öğretim Durumları

Eğitim programında, eğitim durumları ya da öğrenme-öğretim süreci ise hedef ve içeriğin öğretim faaliyeti şeklinde uygulandığı aşamadır. Sönmez’e (2014) göre öğrencilere istendik davranışları kazandırmak için uyarıcıların düzenlenmesi ve uygulanmasıdır. Eğitim durumlarında pekiştireç, ipucu, dönüt/düzeltilme ve etkin katılım şeklinde dört önemli değişken bulunmaktadır. Bu temel öğeler öğretimin kalitesini arttırmada önemli işlevlere sahiptirler. Öğrenciye çabaları karşısında onu başarıya yönlendirecek etkili pekiştireçler verilmelidir. Aynı şekilde bir problemi çözerken direkt cevabı vermek yerine ipuçları vermek ve bu şekilde cevabı kendisinin bulmasını sağlamak daha doğru bir yöntemdir. Öğrencinin göstereceği her davranışa öğretmenin de

bir dönüt vermesi gerekmektedir. Hatta yanlış davranışlar sergilendiğinde öğretmen bu davranışları düzeltmeli, doğru olanı aktarmalıdır. Son olarak da ders içinde öğrencinin etkin katılımı sağlanmalıdır (Demirel, 2015).

2.1.4. Programda Ölçme Değerlendirme

Eğitim programında ölçme-değerlendirme, eğitimdeki hedeflere ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesi sürecidir (Ertürk 2013). Eğitimde ölçme ve ölçme sonuçlarına göre değerlendirme yapılabilir. Ölçme işlemi, sayılarla ve sembollerle bir niteliğin ifade edilmesidir. Ölçme işleminde ulaşılan sonuçların doğruluğu değerlendirme sonuçlarının da doğru olmasını sağlamaktadır. Sönmez'e (2001) göre ölçme ve değerlendirme, hedeflerin gerçekleşme veya gerçekleşmeme nedenlerini belirleme, düzeltme, onarma ve geliştirmektir.

2.2. Program Değerlendirme

Program geliştirme sürecinin bir parçası olarak (Ertürk, 2013) programın etkililiğini belirlemek için değerlendirilmesi zorunludur (Özdemir, 2009). Eğitim programları ile bireyin eğitim sürecinin planlaması yapılır (Demirel, 2015; Ertürk, 2013). Demirel (2014) mevcut programın değerlendirilmesi sonucunda, daha etkin ve başarılı bir program geliştirileceğini belirtmektedir. Programın uygulamasında sorun veya sorunlar varsa, bu programın geliştirilmesi bir ihtiyaçtır ve bir programın başarısı sürekli yenileştirme ve geliştirmeyle sağlanabilir. Toplumlarda değer ve beklentilerin değişimi doğrultusunda eğitim programları da değişmektedir (Wiles ve Bondi, 1993). Bu nedenle program değerlendirme çalışmaları sürekli olarak yapılmaktadır. Bu durumda eğitim programları ile süreç planlarının değerlendirilmesi önemli olduğu için program değerlendirmede ilave zorluklarla karşılaşmaktadır (Howson, Keitel ve Kilpatrick, 2008).

Program geliştirme sürecinin önemli bir unsuru olan program değerlendirme, hedeflerin ne düzeyde gerçekleştirildiği hakkında karar verme sürecidir (Tyler, 1969). Ayrıca programın etkililiğine ilişkin veri toplama ile bu verileri ölçütlerle karşılaştırma ve bir yargıya varma süreci olarak ifade edilebilir (Oliva, 2012; Ornstein ve Hunkins, 2014). Bloom'a (1971) göre program değerlendirme hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı konusunda yargıya varma sürecidir. Ertürk'e (2013) göre de hedeflerin gerçekleşme durumunu belirleme olarak ifade edilmiştir. Stufflebeam (2002) ile Ornstein ve Hunkins

(2014) göre program sürekli bir döngü içerisinde ve programa devam edilip edilmemesine karar verilmeyi sağlar. Uşun (2007) program değerlendirmeyi, bir program ya da öğretim yaklaşımını uygulamaya yönelik tasarlanan amaç ve hedeflere ne derecede ulaşıldığının belirlenmesi için kullanılabilecek bir araç olarak ifade etmektedir. Demirel'e (2015) göre program değerlendirme kısacası program hakkında bir yargıya varma sürecidir ve verileri toplama, yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme basamakları vardır.

Alanyazına bakıldığında program değerlendirmeye yönelik farklı yaklaşım ve modeller vardır. Erden'e (2000) göre, program değerlendirmede farklı yaklaşım ve modellerin bulunması çalışmanın amacına bağlı olarak uygun model veya modelleri kullanmaya olanak sağlar.

2.2.1. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Program değerlendirme süreci, eğitim programının hangi yaklaşımla geliştirildiğine ve nasıl bireyler yetiştirmeyi hedeflediğine göre tasarlanabilir. Program değerlendirme, programın etkililiğine ve değerine ilişkin formal olarak karar verebilmesi amacıyla sistematik olarak verilerin toplaması ve analiz edilmesi sürecidir (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002). Eğitim programının “etkililiği hakkında karar verilmesi bilimsel temellere ve değerlere göre farklı değerlendirme yaklaşımlarını oluşturmaktadır. Uzmanlar eğitim programını geliştirmek ve değerlendirebilmek amacıyla farklı kriterlerle değerlendirme yaklaşımları kullanmıştır. Araştırmacıların felsefi ve bilimsel bakış açısına göre ve programdan elde etmek istedikleri çıktılara göre de değerlendirme yaklaşımı bulunmaktadır (Gredler, 1996).

Alanyazın incelendiğinde bazı bilim adamlarının değerlendirme yaklaşımlarına öncülük ettiği görülmektedir. Fitzpatrick, Sanders ve Worthen değerlendirme yaklaşımlarını *amaca dayalı, yönetime dayalı, uzman odaklı, tüketici odaklı ve katılımcı odaklı yaklaşım* olarak sınıflandırmıştır (Callahan, 2012; Yüksel, 2010).

Amaca dayalı program değerlendirme yaklaşımında programın belirlenen amaçlara ulaşip ulaşılmadığı değerlendirilir. Yönetime dayalı yaklaşımda yönetimle ilgili karar vericilerin bilgi ihtiyaçları tanımlanır ve bu ihtiyaçların karşılanması sağlanır. Uzman odaklı yaklaşımda program değerlendirmesini uzmanlar tarafından yapılması üzerine

odaklanılır. Tüketici odaklı yaklaşımda eğitsel ürün veya hizmetler değerlendirilirken katılımcı odaklı yaklaşımda eğitim programına katılımcılardan farklı yollarla veri toplanması ile değerlendirme sürecine odaklanılır (Fitzpatrick, Sanders ve Worthen, 2004). Program değerlendirmede, amacına uygun olarak değerlendirme sorularının sorulması gerekir (Posner, 2004). Posner'a (2004) göre geleneksel, deneysel, davranışçı, disiplinler yapısı ve yapılandırmacı yaklaşım olmak üzere beş tür program değerlendirme yaklaşımı vardır.

McNeil'e (2006) göre program değerlendirme yaklaşımları, konsensüs modeller ve çoğulcu modeller şeklinde ikiye ayrılmıştır. Konsensüs modellerde değerlendirme sürecinde deneysel ve sistematik olarak sürekli bir döngü vardır. Bu model ile temelde iki soruya cevap aranmaktadır. İlk olarak düzenlenen planlı öğrenme durumları, dersler ve etkinlikler amacına ulaştı mı? İkinci olarak program sonuçları nasıl en iyi hale getirilebilir? Çoğulcu değerlendirme görüşünde ise değerlendirme yapanlar program katılımcılarının farklı değerlerine duyarlı olmalıdır. Çoğulcular program amaçları yerine program etkinliklerini değerlendirmeyi, anekdota dayalı ve doğal veriler kullanmayı tercih etmektedir. Bununla birlikte çoğulcu model yaklaşımında eleştirel sorgulama çok önemlidir ve okul değerlendirmenin merkezinde yer almaktadır (McNeil, 2006).

Lee Cronbach program değerlendirmeyi bilimsel yaklaşımlar ve hümanistik yaklaşımlar olarak ikiye ayırmıştır. Bilimsel yaklaşımlarda objektif deneyler kullanılırken, hümanistik yaklaşımda ise deneylerin yanlış sonuçlar verebileceği düşünülmektedir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Oliva'ya (2012) göre sınırlı modeller ve kapsamlı modeller olarak iki farklı program değerlendirme modeli bulunmaktadır. Sınırlı modellerde, eğitim programının hedeflerinin değerlendirilmesi ile programın düzenlenmesi ve yapılandırılması yapılır. Bununla birlikte Saylor, Alexander ve Lewis Modeli ile Stufflebeam (CIPP) modeli ise kapsamlı modellerdir. (Oliva, 2012).

Türkiye'de ise program değerlendirme çalışmaları resmi düzeyde MEB bünyesinde Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından yapılmaktadır. Diğer yandan akademisyenler ve araştırmacılar tarafından yapılan program değerlendirme çalışmaları özel olarak yapılan çalışmalardır. Ülkemizde program geliştirme alanında Ertürk (2013) tarafından programın etkililiğine karar vermek

amacıyla program tasarısı, eğitim ortamı, başarı, hedef, öğrenme ve ürün temelli değerlendirme olarak altı farklı yaklaşım sunulmuştur.

Program değerlendirme yaklaşımları incelendiğinde, değerlendirmenin temelini oluşturan araştırma ve karar verme kavramları öne çıkmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Buna göre program değerlendirme; verileri toplama, analiz etme ve karar verme aşamalarından oluşmaktadır. Çeşitli değerlendirme yaklaşımları bulunması toplanacak verilerin türü, veri toplama zamanı, toplanma şekli, örneklem grubu ve verilerin analizi konusundaki bilimsel araştırma yöntemlerinin farklılıklardan kaynaklanmaktadır (Bayat, 2012; Sıcak, 2013).

2.2.2.Program Değerlendirme Modelleri

Eğitim programlarında kapsamlı ve dinamik bir şekilde mutlaka bir değerlendirme olması gerekmektedir. Bu amaçla yukarıda bahsedilen yaklaşımlarla birlikte alanyazında farklı program değerlendirme modelleri yer almaktadır. Aşağıda başlıca program değerlendirme modelleri açıklanmıştır.

2.2.2.1.Tyler’ın Program Değerlendirme Modeli

Hedefe dayalı program değerlendirme modeli olarak bilinen bu süreç R. Tyler tarafından geliştirilmiştir. Tyler’ın değerlendirme modelinin merkezinde eğitimin hedefleri vardır (Erden, 2000). Tyler, değerlendirmeyi düzenlenen öğrenme yaşantıları ile beklenen çıktıların kazanılıp kazanılmadığının belirlemesi süreci olarak ifade etmiştir. Bu modelde sonuç odaklı bir şekilde programın güçlü ve zayıf yönleri belirlenmeye çalışılır.

Tyler tarafından geliştirilen bu değerlendirme modeli alanda kullanılan diğer modellerin geliştirilmesine esas teşkil etmiştir. Bu modelde üç temel öge bulunmaktadır (Erden, 2000). Bu ögeler hedef, öğrenme yaşantıları ve değerlendirmedir. Tyler’ın amaca dayalı program değerlendirme modelinde nicel veriler kullanılır ve eğitim programının hangi yönlerden geliştirilmesi gerektiği deneysel araştırma yöntemleri kullanılarak belirlenir.

Marsh ve Willis (2007) hedefe dayalı değerlendirme modelinin aşamalarını şu şekilde ifade etmiştir;

- Programın hedeflerini belirleme,
- Hedeflerin sınıflandırılması,
- Hedeflerin davranış cinsinden ifade edilmesi,
- Hedefe ulaşıp ulaşılmadığını gösterebilecek durumların belirlenmesi,
- Ölçme araçlarının seçilmesi ve geliştirilmesi,
- Öğrenci davranış yeterliliklerine yönelik veriler toplama,
- Hedeflerle ulaşılan verileri karşılaştırma.

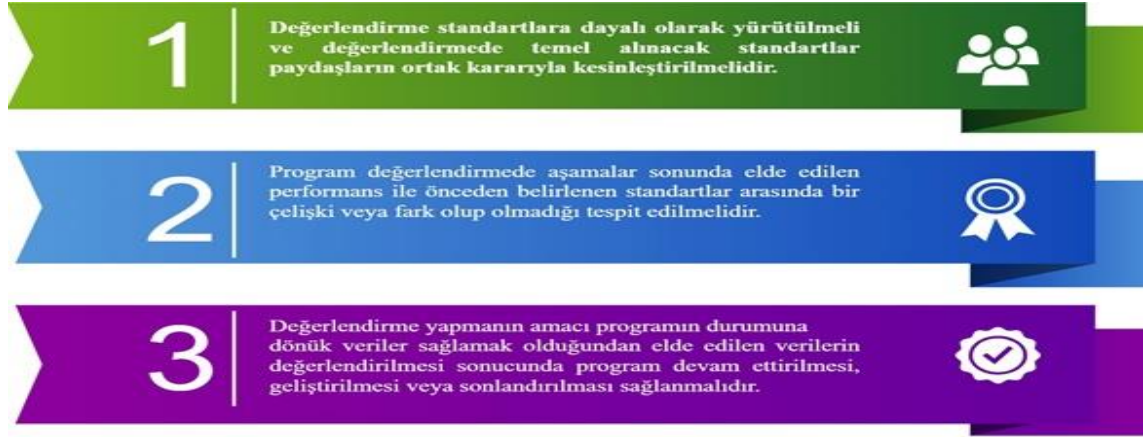
2.2.2.2.Provus'un Farklar Yaklaşımı Modeli

Provus tarafından geliştirilen fark değerlendirme modelinde programın uygulanması sürecinde program tasarısının değerlendirilmesi amaçlanır. Program değerlendirmede beklenen durumlar ile gerçekleşen durumlar arasındaki farklar ortaya konulur ve belirlenen performans ve standartlar arasında karşılaştırma yapılır. Provus'un farklar yaklaşımı modelinde süreç deneysel olarak ve hiyerarşik bir yapı içinde sürdürülür. Bu nedenle Provus'un (1969), her aşamada karşılaştırma yapılması koşuluyla belirlenen performans ve standartları dört aşamada gerçekleşir ve programla ilgili karar verilir.

Provus tarafından geliştirilen bu modelde program değerlendirme sürecinin dört aşaması ise beş bileşenden oluşmaktadır. Bu dört aşama; program standartlarını tespit etme, programın performansını belirleme, performanslar ile standartları kıyaslama, performans ile standartlar arasında farklılıkları belirlemedir. Farklar yaklaşımı modelinin beş bileşeni vardır. Bunlar; tasarım, kurma, süreçler/işlemler, ürün / sonuç ve maliyettir. Provus'un değerlendirme modelinin üç temel özelliği Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Provus'un Program Değerlendirme Modelinin Temel Özellikleri



Provus'un geliştirdiği eğitim programının değerlendirilmesi aşamalarında, elde edilen farklarla ilgili veriler her basamak için ayrı ayrı karar vericilere ulaştırılır. Ulaşılan verilere göre sonraki basamağa gitmek, önceki basamağın kullanılabilirliğini temin etmek, programı baştan başlatmak veya standart ve performansları değiştirmek ya da programı sonuçlandırmak şeklinde karar verilir (Çivicioğlu, 2016).

2.2.2.3.Stufflebeam'in Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün (CIPP) Modeli

Stufflebeam'in program değerlendirme modelinde sırasıyla bağlamın (context), girdinin (input), sürecin (process) ve ürünün (product) değerlendirilmesi şeklinde nitelendirilen dört farklı aşama vardır. Stufflebeam değerlendirmeyi, karar verme seçeneklerini belirlemek için gerekli bilgileri toplama ve yorumlama süreci şeklinde ifade etmektedir (Oliva, 2012). Bu program değerlendirme modeli sonucunda program geliştirme süreci uzmanlarına gerekli dönüt yapılır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Stufflebeam (2002), bu modelde değerlendirmede asıl amacın program geliştirmek üzerine oluşturulduğunu ve bu değerlendirme modelinin farklı alanlarda da kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Bağlamın değerlendirilmesinde programın ihtiyaçları, fırsatları ve problemlerine yönelik deneysel veriler toplanarak durum analizi yapılır. Bu analiz ile hedeflerin belirlenmesi ve geliştirilmesi ile tüm bilgilerin toplanması ve problemlerin çözülmesi sağlanır (Fitzpatrick vd. 2004; Ünal, 2011). Ayrıca programın uygulandığı ya da uygulanacağı ortamın incelemesi yapılır, betimleme yapılır, karşılanmamış ihtiyaçlar ve

kaçırılmış fırsatlara odaklanılır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bağlamın değerlendirilmesi süreci gerçek bir durum değerlendirmesi olmamakla birlikte hedefleri geliştirmek için temel oluşturur (Aközbek, 2008).

Girdinin değerlendirilmesi, belirlenen amaçlara ulaşmak için kaynaklardan nasıl yararlanılacağına ilişkin veri sağlar. Girdi değerlendirmede amaçların mevcut duruma uygunluğu, belirlenen etkinlik planları, süreçte yer alan personel ve uygulamada kullanılacak yaklaşımlar değerlendirilir (Stufflebeam, Madaus ve Kellaghan, 2002).

Süreç değerlendirmede, öğretim sürecinde planlanan ile gerçekleştirilen etkinlikler arasındaki uygunluğu belirlemek amaçlanır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu aşamada programın nasıl uygulandığı, yasal ve etik ilkelere uygunluğu ve yaşanan sorunlarla ilgili veriler toplanır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Süreç değerlendirme aşaması programın uygulanması sırasında yapılmaktadır (Akdağ, 2006).

Ürün değerlendirme aşamasında ise veri toplanır ve beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması yapılır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Ürün değerlendirmesinde uygulanan programın devam edip etmeyeceğine veya programda yapılacak değişiklik hakkında bilgiye ulaşılır (Ünal, 2011).

Stufflebeam modelinde program geliştirme aşamalarında karar alınırken eğitim politikalarını göz ardı etmesi eleştirilmektedir (Gökmenoğlu, 2014).

2.2.2.4.Eisner’ın Eğitsel Uzmanlık Modeli

Elliot W. Eisner’ın 1977 yılında geliştirdiği program değerlendirme modeline göre eğitim programı, program ve öğretim konusunda geniş bilgisi olan, analiz ve eleştirme yeteneği olan uzmanlarca değerlendirilir. Eğitsel eleştiri modelinde değerlendirmeci süreçte katılımcıdır ve niteliksel bilgi toplanmasına ağırlık verilir. Çünkü yeni bir program uygulandıktan sonra, uzmanlar tarafından programın niteliği hakkında bilgiler toplama, bilgileri yorumlama ve son olarak değerlendirme yapılır (Özdemir, 2009). Eğitsel uzmanlık modelinde uzmanlar, öğrenci çalışmalarını inceler, sınıfta gözlemler yapar, öğrencilere çeşitli sorular sorar ve öğretim materyallerini değerlendirir (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu değerlendirme modelinde ulaşılan veriler, sonuçlar ve eğitsel eleştiri ya da uzmanlık olarak adlandırılan bir değerlendirme sürecinde programın üç

boyutu olduğu görülmektedir. İlk olarak betimleme boyutunda eğitim niteliği hakkında genel yapı ve özellikler tanımlanır, daha sonra yorumlama boyutunda uygulanan program sonucu ortaya çıkan olgu ve olaylar sonuçları bakımından tahmin edilir.        boyut olan değerlendirme ile önceki aşamaların sonuçlarına göre programda gerekli düzeltmeler yapılır (Demirel, 2005). Son olarak değerlendiriciler tarafından programın geliştirilmesi ve uygulanmasına yön veren olumlu ve olumsuz yönler ortaya konularak program hakkında karar verilmeye çalışılır (Kumral ve Saracaloğu, 2011). Eisner'ın eğitsel uzmanlık modeline göre yapılan değerlendirme halka ya da kamuoyuna tebliğ edilmelidir (Ornstein ve Hunkins, 2014).

2.2.2.5. Metseffel ve Michael Modeli

Tyler'ın hedefe dayalı program değerlendirme modelinden etkilenerek Metseffel ve Michael tarafından 1960'lı yıllarda geliştirilmiştir. Mathison'a (2005) göre Metseffel ve Michael modelinde alternatif  l me araçlarının seçimine ağırlık verilir ve hedefler genelden özele doğru seçilir. Diğer taraftan Tyler modelinde performanslar amaçların kar ıla tırılmasıyla  l       bu modelde önceden belirlenen standartlarla performans karşılaştırılması yapılır (Yüksel ve Sağlam, 2012). Bu değerlendirme modelinde  ğretim sürecindeki eğitimle ilgili bütün kişiler değerlendirme sürecine katılır (Akpunar, 2011).

Metseffel ve Michael modelinde, program değerlendirme amaçıyla genel ve özel hedefler belirlenerek yaşantılar ile araç-gereçlerin genel değerlendirmesi yapılır. Gerekli görülmesi durumunda bu ögeler üzerinde değişiklikler yapılarak programın tekrar uygulanması sağlanır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Bu model ile değerlendirmede önceden belirlenen hedeflere ilişkin karar verebilmek için  l me araçları geliştirilir ve programın uygulama süreci gözlemlenir. Ayrıca programın etkililiği belirlenen hedeflere göre bireyler üzerinden  l me araçlarıyla süreç düzenli olarak gözlenir, bilgiler toplanır, istatistiksel veriler analiz edilir ve programa yönelik öneriler geliştirilir (Akpunar, 2011). Geliştirilen bu öneriler neticesinde ise program içeriğinin düzeltilmesi gerçekleştirilir.

2.3.Sınıf Öğretmeninin Nitelikleri

Bilişim teknolojisinde yaşanan hızlı gelişim her alanda olduğu gibi öğretmen eğitimini ve öğretmenden beklentileri etkilemektedir. Çünkü öğretmen, devletin eğitim politikasının uygulayıcısı ve uygulama sonuçları ile bu politikayı etkileyen kişidir (Varış, 1996). Yaşar'a (2008) göre, öğretmen; öğrencilerle etkileşim halinde olan, öğrencisine yol gösteren, eğitim programlarını uygulayan, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan, yaptığı uygulama sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişidir. Abazaoğlu'na (2014) göre öğretmenlik öğrenme aracı olması sebebiyle belirli bir düzeyde genel bilgi birikimiyle birlikte, meslek bilgisi, dil becerisi, teknoloji kullanım becerisi, öğrenciyi tanıma, yönlendirme ile etkili iletişim becerileri gerektirir. Yaşanan gelişme ve değişimle öğretmenin sorumlulukları artmaktadır. 21. yüzyılda öğretmenin rolü (Bircan, 2003; Oddens, 2004), bilgi sağlayan veya bilgi aktaran kişi değil, öğrenme çevresi ve öğrenme sürecinde rehber olarak öğrenciyle etkileşim halinde bulunan kişidir.

Öğretmenlerin güdüleyicilik, başarıya odaklanmışlık ve profesyonel olma gibi kişisel özellikleri olmalıdır (Demirel, 2004). Erden'e (2005) göre, öğretmenlerde hoşgörü, sabır, anlayış, sevecen, esprili, güdüleyici, destekleyici, cesaretlendirici, başarıya odaklanma ve teknolojiyi takip edebilme gibi kişisel nitelikler içinde olmalıdır. Öğretmenlerde kişisel niteliklerin yanında mesleki niteliklerin olması gerekmektedir. Öğretmenlerde bulunması gerekli meslekî niteliklerden (Demirel, 2004; Erden, 2005; Hoşgörür, 2005) bazıları ise; öğretim planlaması, sürece uygun öğretim yöntem ve tekniğini uygulama, sınıf yönetimi becerisi, zaman kullanım becerisi, öğrenmeyi değerlendirme, öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme becerisi, bireyi bir üst öğrenime hazırlayabilme, etkili rehberlik yapabilme, etkili iletişim kurma ve paydaşlarla işbirliği yapma olarak sıralanmaktadır.

Araştırmalarda öğretmenlerde bulunması gereken niteliklerin neler olduğu sorusunun cevabı aranmıştır (Sönmez, 2001; Sünbül, 1996). Bir öğretmende bulunması gerekli nitelikler denildiğinde, etkili öğretmen nitelikleri anlaşılmaktadır. Kılıç ve Acat'ın (2007) aktardığına göre, dört grupta toplanan etkili öğretmen özellikleri Şekil 3'te sunulmuştur.

Şekil 3

Etkili Öğretmen Özellikleri (Miron, 1983)



Korthegen (2004) etkili öğretmenlik modelinde çevre, davranış, yeterlilik, düşünce, kişilik ve görev olmak üzere altı düzey olduğunu belirtmiştir. Korthegen modeli, öğretmende hangi düzeyin yetersiz olduğunu belirlemede ve çözüm için ne neler yapılabileceği konusunda öğretmene yardımcı olmaktadır.

Eğitim sistemi içerisinde öğretmen yetiştirme programlarının niteliği, öğretim sürecinin niteliği ve öğretmen yeterlikleri öğrenci başarısını etkilemektedir. Öğretmenin mesleki gelişimi ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu alanyazında çok sayıda çalışmada ifade edilmiştir (Desimone, 2009). Korthagen, Loughran ve Russell'a (2006) göre öğretmenlerin belirli yeterliliklere ulaşmasını sağlamak için öğretmen yetiştirme programlarında olması gereken bazı koşullar vardır. Bunlar; özenle hazırlanmış bir program tasarısı, öğretmenlerin öğrenme süreci ile ilgili kapsamlı bakış açısı, özel pedagojik yaklaşımlar ve öğretmen eğitimcilerinin niteliğini geliştirmek için yatırım yapılmasıdır (Öner ve Karadağ Yılmaz, 2019).

Öğretmen nitelikleri kavramı ile birlikte günümüzde öğretmen yeterlikleri kavramı ön plana çıkmıştır. Bireysel ve kültürel açıdan toplumsal ihtiyaçlara göre öğrenci

yetiştirebilmek için rretmenlerin bilgi ve beceri bakımından yeterli olması gerekmektedir (Altınkurt ve Ekinci, 2016; Ekiz, 2003; Karaca, 2015).

Ülkemizde rretmen yeterliklerini belirlemek amacıyla başta YK ve MEB olmak üzere sivil toplum kuruluşları tarafından da farklı çalışmalar yapılmıştır. Öncelikle YK tarafından 1998 yılında yapılan rretmen yeterliklerinde, rretmen yeterlik alanları dört bölüme ayrılmıştır. Bu bölümler;

- ✓ Konu alanı ve alan eēitimine ilişkin yeterlikler,
- ✓ ēretme-ērenme sürecine ilişkin yeterlikler,
- ✓ ērenmeyi izleme, deēerlendirme ve kayıt tutmaya ilişkin yeterlikler,
- ✓ Diēer meslekî yeterliklerdir.

MEB tarafından belirlenen bu yeterlilikler uygulamaya konulmadan Temel Eēitime Destek Projesi kapsamında yurt içi ve yurt dışından getirilen uzmanlarla yeni bir çalışma başlatılmıştır. Bu alışma sonucunda 2006 yılında rretmen yeterlikleri yeniden oluşturularak temelde altı ana yeterlik ve 39 alt yeterlik alanı ile 244 performans göstergesi belirlemiştir (MEB, 2006). rretmen yeterliklerinde belirlenen ana alanlar ise;

- ✓ Kişisel ve meslekî deēerler-meslekî gelişim,
- ✓ ērenciyi tanıma,
- ✓ ēretme ve ērenme süreci,
- ✓ ērenmeyi ve gelişimi izleme ve deēerlendirme,
- ✓ Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- ✓ Program ve içerik bilgisidir.

rretmen yeterlikleri zerine Türk Eēitim Derneēi tarafından yapılan araştırma sonucuna göre ise on yeterlik alanı belirlenmiştir. Bunlar ēretim programı ve konu alanını bilme, planlama, uygulama, deēerlendirme, paydaşlarla iřbirliēi, sorumlu ve eleştirel davranabilme gibi aşamalardan oluşmaktadır (TED, 2009).

2006 yılında belirlenen rretmen yeterlik alanlarına yönelik alanyazında yapılan çalışmalarda ortaya konulan eleştiriler sonucunda MEB tarafından 2014 yılında yayınlanan 19. Millî Eēitim şrası kararlarında, MEB 2015-2019 dönemini kapsayan Stratejik Planda ve 2017 yılında yayınlanan rretmen Strateji Belgesi gibi çalışmalarda

öğretmen yeterliklerinin ihtiyaçlara göre güncellenmesi önerilmiştir. Diğer taraftan yeterlik alanlarına göre kariyer gelişimlerinin sağlanması, öğretmen yetiştirme politikalarının yeterliklere göre yürütülmesi, öğretmenlere yönelik düzenlenen eğitim öğretim faaliyetleri ve performans değerlendirme sürecinde yeterlik alanlarıyla ilgili hedefler oluşturulmuştur (TED, 2009).

MEB tarafından 2017 yılında belirlenen ihtiyaç ve hedefler doğrultusunda öğretmenlik mesleği yeterlik alanları yeniden oluşturulmuştur. Buna göre meslekî bilgi, meslekî beceri, tutum ve değerler olarak ifade edilen üç ana yeterlik alanı ile birlikte 11 yeterlik alanı ile 65 gösterge yer almıştır (MEB, 2017b). Buna ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017b)

A. Meslek Bilgisi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1.Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli Manevi ve Evrensel Değerler
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İşbirliği
	B4.Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, temelde üç ana öğeden oluşan temel bir referans metni niteliğindedir (MEB, 2017b). Bununla birlikte oluşturulan genel yeterliklerin öğretmen yetiştirme ve geliştirme süreçlerinde kullanılması ve kullanım alanları ise Şekil 4’te sunulmuştur.

Şekil 4

Öğretmen Yeterliklerinin Kullanım Alanları (MEB, 2017b: 9).



Şekil 4 incelendiğinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinde akademik ders içerikleri oluşturulması ve öğretmenlik uygulamasının öğretmen yeterlikleri kapsamında yararlanılması öngörülmüştür. Bunun yanında, öğretmen yeterlikleri oluşturulurken öğretmenlerin istihdam edilmesi, aday öğretmenlerin yetiştirilmesi, öğretmenlerin öz değerlendirmesi, performans değerlendirilmesi, öğretmen kariyer gelişim basamakları ve ödüllendirme ile sürekli meslekî gelişim aşamalarında öğretmenlerin kullanılması hedeflenmiştir. Ayrıca, hizmet öncesi döneminin yanı sıra hizmet içi eğitim faaliyetlerinde oluşturulan bu yeterlik alanlarının etkin bir şekilde kullanılması düşünülmüştür.

Türkiye’de öğretmen yetiştirme konusunda öğretmenlik yeterlikleri kazandırması gereken kurumlar eğitim fakültesidir. Bu nedenle nitelikli öğretmen yetiştirmek için öğretmen adayları kadar öğretmen eğitimcilerinin de belirli yeterliliklere ulaşması gerekmektedir.

2.4.Türkiye’de Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Bu bölümde öğretmen yetiştirmeye ilişkin olarak Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme tarihi Cumhuriyet dönemi öncesi ve Cumhuriyet dönemi sonrası şeklinde iki bölümde incelenmiştir.

2.4.1.Osmanlı Döneminde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Osmanlı Devleti döneminde en önemli eğitim-öğretim kurumları medreselerdi. Medreselerde okuyan öğrenciler mezun olduğunda memur, müderris ve öğretmen kadrolarında görev yapmıştır (Akyüz, 2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorumluluğunun kendine has bir meslek olarak düşünülmesi ve bunun sonucunda öğretmen yetiştirme sürecinde farklı bir program uygulanması gerektiği 15. yüzyılın ikinci yarısında düzenlenmiştir (Işık, 2019). Fatih Sultan Mehmet dönemine kadar medrese eğitimi görmüş olanlar öğretmenlik yapmış ve öğretmenlik için başka bir eğitim verilmemiştir (Akyüz, 2013). Bu dönemde Sıbyan mektebinde öğretmenlik yapacak adaylara, Eyüp ve Ayasofya Medreselerinde ayrı bir öğretim programı uygulanmıştır. Oluşturulan öğretim programında Arapça, sarf ve nahiv, edebiyat, mantık, adâb-ı mübâhase ve usûl-i tedris, münâkaşalı akâid, riyâziyât dersleri yer almıştır. Fakat sonraki dönemlerde bu program uygulanmamıştır (Ünal ve Birbudak, 2013).

Öğretmenliğin varlığı çok eski tarihlere kadar dayanmasına rağmen meslek olarak kabul edilmesi dünya genelinde zorunlu eğitim uygulaması ile birlikte 19. yüzyılda başlamıştır. Ülkemizde Cumhuriyet kurulmadan önce genellikle medreselerde yapılan eğitim faaliyetlerinden sonra Sıbyan mektepleri ve rüştiyelerin kurulması ile nitelikli öğretmen ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Akyüz, 2013). Osmanlı döneminde ilköğretim seviyesindeki okullara “Sıbyan mektebi” veya “mahalle mektebi” ismi verilmiştir (Demirtaş, 2007). Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk kez 1848 yılında öğrenim süresi üç yıl olarak belirlenen Darülmuallimin-i Rüşdi (Ortaöğretmen) okulu adıyla okul kurulmuştur. (Gurbetoğlu, 2015). Darülmuallimin-i Rüşdi okuluna müdür olarak 1850 yılında atanan Ahmet Cevdet Efendi’nin yapmış olduğu yasal düzenlemelerle öğrenciler okula sınavla alınmaya başlanmıştır (Aydın, 1998).

Ahmet Cevdet Efendi’nin büyük çaba gösterdiği Darülmualliminin kurulmasındaki temel amaç öğretmen yetiştirme sisteminde belirli standartlara ulaşmaktır. Fakat o

dönemde öğretmen yetiştiren tek okul olduğundan bu kurum zamanla artan öğretmen ihtiyacını karşılayamamıştır. Sonuçta Darülmualliminin ihtiyaç durumu gözetilerek öğrenci sayısında yeterli artış yapılmaması ve 1861’de Darülmuallimin nizamnamesine eklenen “geçici” olarak alan dışı öğretmen atamasını sağlayan hüküm nedeniyle daha fazla sayıda alan dışı atama yapılmıştır (Gurbetoğlu, 2015).

Osmanlı Devletinde II. Mahmud tarafından 1824 yılında İstanbul’da, ilköğretimin sadece erkek çocukları için, 1826 yılında bütün yurt genelinde zorunlu hale getirilmiş ve 1913 yılında ise parasız ve zorunlu olmuştur. Tanzimat döneminde öğretmen yetiştirme uygulamalarına bakıldığında ilköğretimin amacına uygun şekilde yeni öğretmen okulları açılmıştır (Akyüz, 2013). Dönemin ilkokullarına öğretmen yetiştirme amacıyla İstanbul’da 1868 yılında Darülmuallimin-i Sıbyan Okulu açılmıştır. İstanbul’da faaliyet gösteren bu okullar taşrada 1875 yılından sonra açılmıştır (Akyüz, 2013). Cumhuriyet dönemine kadar öğretmen yetiştirme genellikle ilköğretime yönelik olmuştur. Darülmuallimin okulunun ismi önce 1924’te Muallim Mektebi olarak, 1935 yılından sonra da öğretmen okulu olarak değiştirilmiştir.

2.4.2.Cumhuriyet Döneminde Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Osmanlı Devleti’nin yıkılmasının ardından yeni kurulan devlet sisteminde eğitime daha fazla önem verildiği görülmektedir. Bu sebeple 1924-1940 yıllarında yabancı ülkelere çok sayıda eğitim uzmanı ülkemize davet edilerek çalışmalar yapmıştır. Çalışmalar sonunda yabancı ülkelere öğretmen ve öğretim üyesi yetiştirilmek üzere öğrenci gönderilmiştir.

Cumhuriyet ilan edildikten sonra Atatürk’ün önderliğinde eğitim alanında çok hızlı ve önemli adımlar atılmıştır. Öncelikle 1926 yılında ilkokullara öğretmen yetiştiren kurumlar “İlk Muallim Mektepleri” ve “Köy Muallim Mektepleri” şeklinde ikiye ayrılmıştır. Nitekim önce 1926 yılında Kayseri’de daha sonra 1927 yılında Denizli’de, köy okullarına öğretmen yetiştirmek amacıyla “Köy Muallim Mektebi” açılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında Mustafa Necati’nin Maarif Vekili olduğu dönemde kurulan ve ilkokuldan sonra iki yıl süre ile eğitim verilen Köy Muallim Mekteplerinden öğretmen yetiştirilmiştir. 1932 yılında beklenen sonuç alınmadığı için bu okullar kapatılmıştır. Öte yandan 11 Kasım 1928’de Millet Mektepleri ve 1931’de Halk Evleri açılmıştır. Daha

sonraları İlköğretmen okullarında ilkokuldan sonra üç yıl eğitim verilerek öğretmen yetiştirilmiştir. 1936 yılında ise Eskişehir’de okuryazar köy gençlerini eğitmen olarak yetiştirmek amacıyla açılan 6 ay süreli kursların sayısı artarak 1948 yılına kadar devam etmiştir (Güneş, 2016).

Cumhuriyet ilan edildikten sonra ülkemizde 1937 yılında, MEB tarafından yeni köy öğretmen okulları açılmıştır. Eskişehir ve İzmir’de açılan bu okulların ismi 1940 yılında çıkarılan yasa ile Köy Enstitüsü olarak değiştirilmiştir. Bu tarihten sonra ülke genelinde toplam 21 köy enstitüsü açılmıştır. Bunlardan Ankara Köy Enstitüsü’nde üç yıllık yükseköğrenim süresiyle ilkokullara geçici başöğretmen ve denetmen yetiştirmek amaçlanmıştır (Taşdan ve Çuhadaroglu, 2006). Kurulduğu dönemde modern okullar olarak açılan Köy Enstitülerinin yapısı 1946’da değiştirilmiş, 1954 yılında ise kapatılarak İlköğretmen Okuluna dönüştürülmüştür. Özellikle, işbaşında eğitim ilkesini temele alan Köy Enstitüleri’nde ilkokuldan sonra beş yıl süren eğitimle yetişen öğretmenler halkın tüm yaşam alanlarında aydınlanmasına gönüllü olarak görev yapmış ve rehberlik etmiştir (Akdemir, 2013).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme amacıyla eğitim fakültesi ilk defa 1965 yılında Ankara Üniversitesi’ne bağlı olarak açılmıştır. Bu zamana kadar varlığını sürdüren İlköğretmen okulları 1969 yılında öğretmen liselerine dönüştürülmüş, İlköğretmen okulu mezunları ise lise mezunu sayılmıştır (YÖK 2007). Cumhuriyet döneminde örgün öğretim kademeleri için öğretmen yetiştirme görevi farklı öğretim kurumları tarafından yürütülmüştür. Bununla birlikte 1973 yılına kadar öncelikli olarak İlköğretmen okulları ve köy enstitüleri ülkemizde ilkokullarda sınıf öğretmeni yetiştirilmesini sağlamıştır (Baskan, 2001). Bu dönemde ilkokul öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önceleri ortaokul, sonraları lise düzeyinde olmak üzere 7-12 yıl aralığında bir eğitim süresi olduğu bilinmektedir (Güneş, 2016).

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme amacıyla açılan kurumlar öğretmen ihtiyacını karşılamada yetersiz kalmıştır. Bu nedenle öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla farklı kaynaklardan öğretmen ataması yapılmıştır. Farklı atama şekillerine yedek subayların öğretmenliği, vekil öğretmen uygulaması, mektupla ve hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirilmesi, öğretmenlik formasyon kurslarının açılmasıyla

öğretmen yetiştirilmesi gibi örnekler verilebilir. Ayrıca bazı dönemlerde eğitim fakültesi haricinde fakülte mezunlarının da öğretmen olarak ataması yapılmıştır (Akyüz, 2013).

Öğretmen yetiştirme sisteminde yaşanan sorunlara çözüm sağlamak amacıyla 1973 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu yayınlanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının üniversitelerde eğitim gördükten sonra mesleğe başlaması ilkesi benimsenmiştir (Atanur Baskan, Aydın ve Madden, 2006). Bu doğrultuda 1974 yılında sınıf öğretmenliği yapacak öğretmenlere yönelik “Eğitim Enstitüleri” açılmıştır. Enstitülerin öğrenim süresi iki yıl olup girişte lise ve dengi okul mezunu olmak koşulu istenmiştir. Daha sonra 1982 yılında 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile birlikte öğretmen yetiştirme görevi ile birlikte bütün yükseköğrenim kurumları üniversitelere bağlanmıştır. Bunula birlikte öğretmen yetiştirilmesi yeni bir yapıya kavuşmuş ve sınıf öğretmenleri de yine iki yıllık öğrenim süresi olan eğitim yüksekokullarında yetiştirilmiştir (Akyüz, 2013). Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere verilmesi ve uzmanlık alanı düzeyinde öğretmen yetiştirilmesi önemli bir gelişmedir (Özoğlu, 2010).

Öğretmen yetiştirme sorumluluğunun üniversitelere devredilmesindeki amaç öncelikle öğretmen yetiştirmede iç tutarlılığı olmayan çeşit ve düzensizliğin önüne geçmek ve ülkeyi çağdaş dünya normlarına kavuşturmadır. Bu süreçte ilköğretim öğretmeni yetiştiren eğitim enstitüleri, eğitim yüksekokulu adını alırken diğer branşlara öğretmen yetiştirilmesini sağlayan yüksek öğretmen okulları ise eğitim fakültesi adını almıştır. Eğitim fakültelerinin öğrenim süresi dört yıl, eğitim yüksekokullarının öğrenimi iki yıl olarak devam etmiştir. Bütün öğretmenlik branşları için 1989-1990 öğretim yılından itibaren, lisans eğitimini tamamlama zorunluluğu dört yıl olarak belirlenmiş ve 1992–1993 öğretim yılında eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde ilkökul öğretmeni yetiştirmeye başlanmıştır (Baskan, 2001). Öğrenim süresi dört yıla çıktığı için bu kurumlar iki yıl mezun verememiştir. Bu doğrultuda öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla pedagojik yönden uygun olmayan branş öğretmeni adayları veya daha başka alan mezunlarından öğretmen ataması yapılmıştır (Odabaş, 2010). Ancak Türkiye’de üniversite sistemi öğretmen yetiştirme alanında program ve öğretim elemanı konusunda henüz yeterli düzeyde olmadığı için nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda da yetersiz olmuştur.

Öğretmen yetiştirilmesinde bilimsel araştırmalara dayalı yapılacak olumlu değişimler nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde, ulusal eğitim sisteminde, toplumun gelişmesinde ve ülkenin kalkınmasını da olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmen yetiştirme uygulamalarında yenilikçi öğretmen yetiştirmenin esas amaç olduğu çeşitli kaynaklarda ifade edilmektedir (Bülbül, 1981). Bu açıdan bakıldığında, öğretmenin yeni gelişmeleri anlama ve öğretimi düzenleme yeteneği ile birlikte eğitimde çağdaş gelişmelere uygun nitelikte yetiştirilmesi amaçlanmalı ve nitelikli eğitim geliştirmeye öğretmenden başlanmalıdır (Aydın, Şahin ve Topal, 2008).

Nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının yetiştirmesinde eğitim fakülteleri ve öğretmen eğitimi programlarının etkisi çok büyüktür. Öğretmenlik lisans eğitimi programlarının bilimsel standartlarının olması ve öğretmenliğin doğasına göre geliştirilmesi oldukça önemlidir (Özer ve Alkan, 2017). Öğretmen eğitimi programları ile aday öğretmenlere mesleki yeterlik kazandırılması ve mesleğe başladıktan sonra karşılaştıkları çeşitli durumlara hazırlaması amaçlanır (Vural, 2007). Günümüzde bireylere eğitim programları aracılığıyla; eleştirel düşünebilme, yaratıcı düşünebilme, problem çözebilme, girişimci, işbirliği ve iletişim becerileri sahibi, bireysel ve sosyal sorumluluklarını yerine getiren, toplumsal yaşama aktif katılım sağlayan ve öğrendiği bilgileri günlük hayata uyarlayan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Binkley vd. 2012).

Bilim ve teknolojide yaşanan gelişmeler toplumların gereksinimlerinin farklılaşmasına neden olurken insanların sahip olması gereken becerilerin de farklılaştığı söylenebilir. Dolayısı ile eğitsel olguların hızlı bir biçimde yenilenmesinden eğitim-öğretim faaliyetleri etkilenirken öğretim programlarının güncellenmesi de zorunluluk haline gelmektedir. Walsh'a (2016) göre programlarda, eğitim sisteminin belirli aralıklarla çağa uyumu veya uygulanan programın eksik yönlerini tamamlamak için güncellemeler yapılmaktadır. Bunun yanında toplumun eğitim sisteminden beklentisi (Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2019: 65), ekonomik gelişmeler (Priestley ve Biesta, 2013), din olgusu, (O'Donoghue ve Harford 2012), uluslararası ilişkiler gibi birçok durumun eğitim-öğretim sistemi ve eğitim programı üzerinde etkisi vardır.

Araştırmanın bu bölümünde Türkiye’de sınıf öğretmenliği ile birlikte öğretmen yetiştirme programlarında başlıca yapılan güncelleme çalışmaları sırasıyla açıklanmıştır.

2.4.2.1.1997 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

1997 yılında ilkokul ve ortaokul okulları ilköğretim adı altında birleştirilmiş ve sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarını daha nitelikli yetiştirmek amacıyla MEB ve YÖK işbirliği projesi ile üniversitelerin yeniden yapılandırılması düşünülmüştür (EPÖ, 2011; YÖK, 1998). Projenin amacı ilk ve ortaöğretim öğretmen adayları için yükseköğretimde eğitim kalitesini arttırmaktır (YÖK, 1999). Sonuçta üniversitelerin YÖK’e devredilmesinden sonra 1997 yılında yapılan en kapsamlı düzenleme ile eğitim fakültelerinde “ilköğretim bölümü” kurulmuş, öğretmen yetiştirme programlarında başlatılan *ana alan* ve *yan alan* uygulaması ile farklı alanlarda ders verebilecek öğretmen yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Şişman, 1999).

Bu uygulama ile öğretmen yetiştirme programlarının öğrenim süresi dört yıl olan Okul Öncesi, Sınıf, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümleri oluşturulmuştur (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2014). Diğer taraftan okulöncesi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği programı ilköğretim bölümü olarak birleştirilmiştir (Sağlam, 2007). Ayrıca YÖK’e yardımcı olmak amacıyla öğretmen yetiştirme programlarının denetlenmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesiyle ilgili kurumlar arasında düzenli olarak bilgi paylaşımının sağlanması amacıyla Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi kuruldu (YÖK, 2007). Bu düzenleme sonrasında öğretim elemanlarının yurtdışına burslu olarak gönderilmesi ve eğitim almaları sağlanmıştır.

YÖK tarafından 1997 yılında yapılan reformda içinde sınıf öğretmenliği lisans programının da olduğu 16 öğretmen yetiştirme programı oluşturulmuştur. Öğretmen yetiştirilmesinde yapılan bu düzenlemelerde bütün eğitim fakültelerinde standartlaşma sağlanması amacıyla “çakılı program” olarak adlandırılan bir program olması hedeflenmiştir. Ayrıca alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin sayısı ve uygulama süresi artış göstermiştir. Ders içerikleri bağlamında bakıldığında okul deneyimi I - II derslerinin düzenlenmesi gözlem ve uygulama şeklinde olmuş, programa son yarıyıda Öğretmenlik Uygulaması dersi eklenmiştir. Konu alanı ders kitabı inceleme dersinin yanı sıra seçmeli derslere de programda kısıtlı bir şekilde yer verilmiştir (Ada, 2001). Sınıf öğretmenliği

lisans programının dersleri alan eğitimi, formasyon, genel kültür ile seçmeli ve yan alan olarak dört kategoride toplam 152 krediden oluşmuştur.

Alanyazına bakıldığında eğitim fakültelerinde yapılan bu yeni yapılanmaya yönelik sınıf öğretmenliği programı için Ataman (1998) kredi ve ders saatlerinin azaltıldığını, alan tanımlamalarının hatalı olduğunu ifade ederken, Aksu (1999) bu programda öngörülen değişikliklerin gerekli olduğunu fakat yeterli olmadığını belirtmiştir.

2.4.2.2. 2006 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

2005 yılında okullarda uygulanan öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma göre ilköğretim ve ortaöğretimin tüm kademelerinde değiştirilmiştir. Bu yaklaşıma göre etkinlik temelli, öğrencilerin aktif öğrenmeyi sağlaması ve sosyal becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (EPÖ Kurulu, 2005). Yapılandırmacı yaklaşımda, bilgiyi öğretmek yerine “öğrenmeyi öğreten öğretmen” hedeflenmektedir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında öğrencilerin karşılaştıkları problemlere çeşitli çözüm yolları geliştirmede desteklenmesiyle birlikte beceri öğretimine önem verilmiştir (Güneş, 2016). Bu dönemde ülkemizdeki çalışmalarda yapılandırıcı yaklaşımla sınıf dışında da öğrenme fırsatlarını değerlendiren öğretmen yetiştirme çabaları görülmüştür. YÖK tarafından yeni bir paradigma anlayışıyla 2006 yılında yeni öğretim programları hazırlanmış ve öğretmen yetiştirme programlarında önemli düzenlemeler yapılmıştır (Özoğlu, 2010).

İlköğretim programlarının yapılandırmacı yaklaşım felsefesine göre düzenlenmesi sonucunda öğretmen yetiştirme programlarının uygulanmasında ders içeriklerinin, ilkokul dersleri öğretim programıyla ilişkilendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (YÖK 2007). Diğer taraftan eğitim fakültelerine esneklik tanınmaması, okul uygulama derslerinin verimsizliği, genel kültür derslerinin yetersizliği gibi aksaklıklar da lisans programlarının 2006 yılında güncellenmesini gerektirmiştir (Tican Başaran ve Aykaç, 2020).

Bu düzenlemede bazı dersler programa yeni eklenmiş, bazı derslerin ismi değiştirilmiş, bazı derslerin içerikleri yeniden tanımlanmış, seçmeli ders sayıları artırılmış, öğretmenlik eğitiminde yan alan uygulaması kaldırılmıştır (Kılıç ve Acat, 2007). Ayrıca öğretmen yetiştirme programında bulunan derslerin belirlenmesinde eğitim fakültelerine daha fazla oranda esneklik sağlanmıştır. Buna karşın Yıldırım (2011)

tarafından yapılan araştırma sonucunda programlardaki ders sürelerinde bir artış yapılmadığı ve hedeflenen düzeyde esneklik sağlanmadığı belirtilmiştir.

2006 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarındaki dersler incelendiğinde, alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür şeklinde üç grup altında toplanmıştır (YÖK, 2007). Bunun yanında programdaki çakılı ders uygulamasından vazgeçilmiş, derslerin yaklaşık % 25'ini belirleme yetkisi eğitim fakültelerine verilmiş, önceki programda büyük oranda kaldırılan genel kültür derslerinin oranları artırılmış, seçmeli ders olanağı artırılmış ve uygulama ders saatleri azaltılmıştır (YÖK, 2007). Ayrıca programda yer alan dersler incelendiğinde 2006 programında lisans dersleri oransal olarak %52 alan bilgisi, %26 meslek bilgisi ve %22 genel kültür derslerinden oluşurken, derslerin toplam kredisi 178 saat ve toplamda 240 AKTS olmuştur (Doğan Taş, Kunduroğlu Akar ve Kıroğlu, 2017). Bu düzenlemeler sonrasında eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslere bir başka açıdan bakıldığında ise toplam ders saati bakımından %75'i teorik, %25'i uygulamaya yönelik derslerden oluştuğu tespit edilmiştir (YÖK, 2007). Eğitim fakültelerinde seçmeli derslerden dolayı programlar arasında az da olsa bir farklılık oluşmuştur. Benzer şekilde derslerin alan bakımından dağılımı ve diğer bazı özellikleri de uygun bulunmamıştır (Küçükahmet 2007).

Okçu ve Çelik'e (2011) göre eğitim-öğretimde temel ögenin öğretmenler olması değişmeyecektir. Ülkemiz bugüne kadar yetiştirilen öğretmenlerin niceliksel ve niteliksel bakımından planlı bir eğitim aldıklarını söylemek mümkün değildir. Öğretmen yetiştirme konusunda önceki araştırmalara bakıldığında öğretim programlarının olumlu ve güçlü yönleri olmakla birlikte, olumsuz ve zayıf yönlerinin de olduğu ifade edilmektedir (Acat ve Uzunkol, 2010). Türkiye'de 1924 yılında kabul edilen Maarif Kanunu ile başlayan düzenlemelerle birlikte öğretmen yetiştirme konusunda bugüne kadar uygulamalar başarılı olamamıştır (Takkaç, 2012). Çünkü programlarda yapılan değişiklikler sorunların kesin çözümüne yönelik olmamış ve genelde okutulacak dersler; ders süreleri, ders dönemleri, ders isimleri gibi boyutlarda gerçekleşmiştir (Ünver, Bümen ve Başbay, 2010).

Eğitim sisteminin başarıya ulaşmasında programın uygulayıcısı konumunda bulunan öğretmenlerin çok önemli rolü vardır (Girgin, 2011). Öğretmen eğitimi konusunda

yapılan reformlarda paydaşların sürece katılması önem arz etmektedir. Çünkü paydaş görüşleri alınmadan eğitim politikasının planlanan şekilde hedeflerine ulaşması çok zordur (Hopkins ve Levin, 2000). Eğitim alanında yapılan değişikliklerin ne olduğu ve nasıl sunulduğu ve paydaşlar tarafından nasıl algılandığı düşünülmektedir (Aksit, 2007). Bununla birlikte öğretmen yetiştirme programları çağın gereklerine göre sürekli iyileştirilmelidir (Hyson, Tomlinson ve Morris, 2009).

2.4.2.3. Türkiye’de 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

Günümüzde ekonomik ve sosyal kalkınma amacıyla eğitime özel bir rol biçilmesi, öğretmen kalitesini daha önemli hale gelmiştir. Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretmen yetiştirme programı üzerine sürekli çalışmalar yapılmaktadır (Özcan, 2012; TEDMEM, 2014; Yıldırım, 2013). Bununla birlikte, birçok ülkede öğretmen yetiştirme eğitiminde hızlı ve sürekli bir değişim vardır. Eğitimin de amacına ulaşabilmesi öğretim programlarının yenilenmesi ile sağlanabilir (Akınoğlu, 2005). Değişen dünya düzeninde toplumun geleneksel olarak öğretmenden bilgi aktarımı yerine bireyi geleceğe hazırlaması beklenmektedir. Hedeflere ulaşabilmek için öncelikle öğretmen yetiştirme kurumu olan eğitim fakültelerinde yenileştirme, uzman öğretmenliği sağlayacak ve öğretmenlere 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılması amaçlanmıştır (MEB, 2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı ile öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve beceri kazandırılmasının yanı sıra sosyal, kültürel entelektüel, insani ve erdemli lider olarak yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlerin özellikle 21. yüzyılın becerilerine sahip olarak yetiştirilmesinde eğitim fakültelerinde uygulanan lisans programları en önemli faktördür (Dağtekin ve Zorluoğlu, 2019).

Türkiye’de öğretmen yetiştirme görevi 1981 yılında üniversitelere devredildikten sonra belirli dönemlerde özellikle nitelikli öğretmen yetiştirme amacıyla ve çeşitli gerekçelerle program yapısında düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (Yılmaz vd. 2017). Bu doğrultuda Türkiye’de *öğretmen yetiştirme* lisans programları alanda yapılan araştırma ve değerlendirmeler dikkate alınarak 2018 yılında YÖK tarafından güncellenmiştir (Özyurt, Bahar ve Nartgün, 2017). 2017 yılından itibaren uygulanan Öğretmenlik Strateji Belgesi, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve 2023 Vizyon Belgesinin amacı 21. yüzyıl becerilerine sahip nitelikli öğretmen yetiştirmektir (MEB, 2018). Bununla birlikte 2018 yılında öğretmen yetiştirme programlarında bazı değişiklikler yapılmıştır. Bu

değişikliklerle eğitim fakültelerinde bölüm ve anabilim dalı bakımından yapılandırma çalışmaları yapılması ve sonuçta öğretmen yetiştirme programlarında değişiklikler yapılmasına ihtiyaç duyulduğu gerekçe olarak belirtilmiştir (YÖK, 2018).

Eğitim süreci açısından ilkökul eğitimi, diğer eğitim kademelerini etkileme gücü göz önüne alındığında çok hassas bir dönemdir. İlkokul dönemi eğitim sisteminin en önemli kademelerinden birisi olarak tanımlanabilir. Çünkü bu dönemde çocuğun kişilik temelleri atılır ve bireylerin yaşamı için gerekli bilgi, beceri ve değerler büyük ölçüde kazanılır. Bu yönüyle eğitimin istenen niteliğe kavuşması açısından bu dönemin ve sınıf öğretmeninin önemi daha iyi anlaşılmaktadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin görevini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi ve bilgi ve beceri yönünden yeterli donanımda yetiştirilmesi için öncelikle nitelikli bir öğretmen yetiştirme programına ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de sınıf öğretmenleri üniversitelerin eğitim fakültelerinde temel eğitim bölümüne bağlı olarak *Sınıf Öğretmenliği* anabilim dalında ve eğitim süresi dört yıl olarak yetiştirilmektedir (Özer ve Alkan, 2017). Öğretmen yetiştirme konusunda 2018 yılında Yükseköğretim Kurulu sınıf öğretmenliği programının da dahil olduğu toplam 25 öğretmenlik lisans programını güncellemiştir.

Türkiye’de yaşanan gelişmeler doğrultusunda milli eğitim politikasında, eğitim sisteminde ve eğitim programlarında çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır (Süral, 2015). YÖK’e (2018) göre öğretmen eğitimi programlarının modern bir şekilde güncellenmesi yapılmaktadır. Öğretmenlik lisans programları üzerine yapılan araştırma sonuçlarında 2018 yılında yapılan program güncelleştirme çalışmasının bazı sebepleri:

- Önceki program güncellemesinin üzerinden on yıldan fazla sürenin geçmesi,
- Değişen eğitim sisteminin yeni ihtiyaçlarının oluşması,
- Zaman içerisinde programda bulunan ders içeriklerinin yenilenmesi,
- Lisans programlarındaki bazı derslerin ağırlığının artırılmak istenmesi,
- Öğretmen yetiştirme lisans programlarının MEB tarafından hazırlanarak uygulamaya başlanılan ders programlarıyla uyumlu hale getirilme amacıdır (Dağtekin ve Zorluoğlu, 2019; MEB, 2018).

Avrupa Komisyonu tarafından aynı alandaki lisans programlarında çekirdek programlar oluşturma ve seçmeli derslerin programlarda en az derslerin %25’ini içermesi

yönündeki öneriler 2018 reformunun farklı bir etkeni olmuştur (YÖK, 2018). Programlarda daha önceden seçmeli dersler olmasına rağmen fakültelerin çok çeşitli seçmeli dersler vermeye başladığı görülmüştür. Bu nedenle seçmeli ders havuzu oluşturulması gerekli görülmüştür (Yurdakal, 2018).

Öğretmen yetiştirmede 2006 lisans programları üzerine yapılan araştırma sonuçları da 2018 yılında yapılan program güncellemelerini etkilemiştir. Uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar (Aykaç, 2018), sınıf öğretmeni adayları (Akdoğan ve Uşun, 2017; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Dereobalı ve Ünver, 2009; Özder, Konedralı ve Sabancıgil, 2013; Safran, 2014; Sarıtaş, 2007; Yıldırım ve Öner, 2016), anasınıfı öğretmenleri (Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018; Baysal, Çarıkçı ve Yaşar, 2016) ve diğer bölümleri kapsayan küçük örneklemli araştırmalara göre 2006 programı özellikle uygulama konusunda yetersiz kalmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitiminde mevcut lisans programı ile ilgili alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri boyutlarında çalışmalar yapılmıştır (YÖK, 2018). Diğer taraftan araştırma sonuçlarına göre; 2006 sınıf öğretmenliği programında yer alan dersler genel olarak uygun fakat yine de program öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerini yeterince geliştirmemektedir (Dereobalı ve Ünver, 2009). Çoban'ın (2011) öğretmen yetiştirme programlarını değerlendirdiği araştırmada alan bilgisi dışındaki derslerin öğretmen adayları tarafından yeterli görülmediği belirtmiştir. Ayan (2011) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre öğretim görevlileri lisans programında yer alan derslerin öğretmenlik mesleği açısından yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Bununla birlikte yeterli fiziksel imkânlar olmaması (Ağgöl Yalçın ve Yalçın, 2018), kültürel bakımdan yüksek farklılık olmayan okullarda öğretmenlik uygulaması (Akdağ ve Haser, 2010) ile programı uygulamada etkinlik (Tan Şişman, 2017) becerileri açısından da öğretmen yetiştirme programları yeterli görülmemiştir.

Lisans programlarının güncellenmesi kapsamında MEB tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (2017), Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) ve 2023 Eğitim Vizyon programında öğretmenlik mesleğinin yeniden yapılandırılması hedeflenmiştir. Bu nedenlerle de 2018 yılında eğitim fakültelerinde uygulanan lisans programlarıyla birlikte sınıf öğretmenliği programında da değişiklikler yapılmıştır. 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan dersler aşağıdaki görselde sunulmuştur.

Şekil 5

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı (YÖK, 2018)

I. Yarıyıl					II. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Eğitime Giriş	2	0	2	3	Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
Yabancı Dil 1	2	0	2	3	Yabancı Dil 2	2	0	2	3
Türk Dili 1	3	0	3	5	Türk Dili 2	3	0	3	5
Bilgisim Teknolojileri	3	0	3	5	Çevre Eğitimi	2	0	2	4
İlkokulda Temel Matematik	3	0	3	5	İlkokulda Temel Fen Bilimleri	3	0	3	5
Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	2	0	2	3	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2	4
Toplam	19	0	19	30	Toplam	18	0	18	30
III. Yarıyıl					IV. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
Türk Eğitimi Tarihi	2	0	2	3	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4	Seçmeli 2	2	0	2	4
Seçmeli 1	2	0	2	3	Seçmeli 2	2	0	2	3
Seçmeli 1	2	0	2	4	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
İlkokulda Drama	2	0	2	4	Seçmeli 2	2	0	2	4
Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları	0	2	1	3	Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	3	0	3	5
İlkokulda Yazma Öğretimi	3	0	3	6	Türkçe Öğretimi	3	0	3	5
Toplam	15	2	16	30	Toplam	17	2	18	30,0
V. Yarıyıl					VI. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Sınıf Yönetimi	2	0	2	3	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4	Seçmeli 4	2	0	2	4
Seçmeli 3	2	0	2	3	Seçmeli 4	2	0	2	3
Seçmeli 3	2	0	2	4	Seçmeli 4	2	0	2	4
Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3	5	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3	5
Matematik Öğretimi 1	3	0	3	4	Matematik Öğretimi 2	3	0	3	4
Fen Öğretimi	3	0	3	4	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	3	0	3	4
Toplam	19	0	19	30	Toplam	19	0	19	30
VII. Yarıyıl					VIII. Yarıyıl				
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	12
Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3	Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
Seçmeli 5	2	0	2	4	Seçmeli 6	2	0	2	4
Seçmeli 5	2	0	2	4	Seçmeli 6	2	0	2	4
Müzik Öğretimi	3	0	3	4	Karakter ve Değer Eğitimi	2	0	2	3
İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi	3	0	3	5	Görsel Sanatlar Öğretimi	3	0	3	4
Toplam	14	6	17	30	Toplam	13	6	16	30
Genel Toplam									
Dersin Adı	T	U	K	AKTS	SAAT	YÜZDE			
Meslek Bilgisi	44	12	50	88	56	35			
Genel Kültür	26	2	27	42	28	19			
Alan Eğitimi	64	2	65	110	66	46			
Toplam	134	16	142	240	150	100			

Şekil 5'te gösterilen sınıf öğretmenliği lisans programı, 2018-2019 öğretim yılında birinci sınıflardan başlayarak uygulanmaktadır ve diğer sınıflardaki öğrenciler önceki programla eğitimlerine devam etmektedir. Önceki sınıf öğretmenliği lisans programında olduğu gibi yeni programda da yer alan dersler üç kategoride sınıflandırılmıştır. Bunlar alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleridir. Öte yandan yeni programın uygulanmasıyla eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği de dahil olmak üzere 25 programın tamamında seçmeli derslerin sayıları artırılmıştır. Yeni programda Bologna sürecine

uyum sağlanabilmesi amacıyla seçmeli derslere %25 oranında yer verilmesi düşünülmüştür (YÖK, 2018).

Tablo 2

2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Ders Bilgileri

Alan	Teori	Uygulama	Toplam Ders Saati	Kredi	AKTS	Yüzde
Alan Eğitimi	64	2	66	65	110	46
Meslek Bilgisi	44	12	56	50	88	35
Genel Kültür	26	2	28	27	42	19
Toplam	134	16	150	142	240	100

Tablo 2’ye göre sınıf öğretmenliği lisans programının toplam 150 ders saati olduğu görülmektedir. Bu dersler 134 (%89,33) saati teori dersleri ve 16 (%10,67) saati uygulama dersleri olacak şekilde yer almıştır. Programda alan eğitimi dersleri %46.00, meslek bilgisi dersleri %35.00 ve genel kültür dersleri %19.00 oranında bulunmaktadır. Mezuniyet için 142 kredi ve 240 AKTS ders yükünün tamamlanması gerekmektedir.

2018 sınıf öğretmenliği lisans programında bazı dersler programdan kaldırılmış, bazı dersler birleştirilerek yeni bir ders olarak eklenmiş, bazı dersler ise ilk defa programa dahil edilmiştir. Ayrıca önceki programda bulunup yeni programda da var olan bazı derslerin ise bulunduğu yarıyıl değişmiştir. Buna ilişkin olarak bilgiler aşağıda Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3*2018 Programında Yarıyıl Değişikliği Yapılan Dersler*

<i>Alan</i>	<i>Dersin Adı</i>	<i>Önceden Bulunduğu Yarıyıl</i>	<i>2018 SÖLP Bulunduğu Yarıyıl</i>
<i>Alan Eğitimi</i>	<i>Çevre Eğitimi</i>	3	2
	<i>Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi</i>	8	6
	<i>İlk Okuma ve Yazma Öğretimi</i>	5	3
	<i>Drama (İlkokulda Drama)</i>	5	3
	<i>Türkçe Öğretimi</i>	6	4
	<i>Müzik Öğretimi</i>	4	7
<i>Genel Kültür</i>	<i>Topluma Hizmet Uygulamaları</i>	6	4
<i>Meslek Bilgisi</i>	<i>Bilimsel Araştırma (Eğitimde Araştırma Yöntemleri)</i>	4	4
	<i>Türk Eğitim Tarihi</i>	8	3
	<i>Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi</i>	8	6
	<i>Sosyoloji (Eğitim Sosyolojisi)</i>	3	1
	<i>Felsefe (Eğitim Felsefesi)</i>	3	2

Tablo 3 incelendiğinde alan eğitimi derslerinden çevre eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi, ilk okuma ve yazma öğretimi, drama (ilkokulda drama), Türkçe öğretimi ile müzik öğretiminin programda bulunduğu yarıyıl değişmiştir. Genel kültür alanında ise sadece topluma hizmet uygulamaları dersi önceden altıncı yarıyılta bulunurken yeni programda dördüncü yarıyılta yer almıştır. Ayrıca meslek bilgisi alanında ise Türk eğitim tarihi, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, sosyoloji (eğitim sosyolojisi) ve felsefe (eğitim felsefesi) derslerinin programdaki yerinin değiştiği görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği lisans programında “öğretmenlik uygulaması I” dersi 7. yarıyılta ve “öğretmenlik uygulaması II” dersi 8. yarıyılta olacak şekilde uygulanmaktadır (YÖK, 2019).

Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan güncelleme çalışmaları kapsamında bir başka değişiklik ise sınıf öğretmenliği lisans programındaki bazı derslerin önceki programda olmasına rağmen ders isimleri sınıf öğretmenliğine uygun şekilde değiştirilmiştir. Bu derslere ilişkin isim değişiklikleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4*2018 Programında İsim Değişikliği ile Programda Yer Alan Dersler*

Alan	Önceki Programda Dersin Adı	2018 Programında Dersin Adı
<i>Meslek Bilgisi</i>	<i>Bilimsel Araştırma</i>	<i>Eğitimde Araştırma Yöntemleri</i>
	<i>Eğitim Bilimine Giriş</i>	<i>Eğitime Giriş</i>
	<i>Ölçme ve Değerlendirme</i>	<i>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme</i>
	<i>Özel Eğitim</i>	<i>Özel Eğitim ve Kaynaştırma</i>
	<i>İlköğretimde Kaynaştırma</i>	
	<i>Rehberlik</i>	<i>Okullarda Rehberlik</i>
<i>Genel Kültür</i>	<i>Bilgisayar I</i>	<i>Bilişim Teknolojileri</i>
	<i>Bilgisayar II</i>	
	<i>Drama</i>	<i>İlkokulda Drama</i>
<i>Alan Eğitimi</i>	<i>Fen ve Laboratuvar Uygulamaları I</i>	<i>Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları</i>
	<i>Fen ve Laboratuvar Uygulamaları II</i>	
	<i>Fen ve Teknoloji Öğretimi I</i>	<i>Fen Öğretimi</i>
	<i>Fen ve Teknoloji Öğretimi II</i>	
	<i>Beden Eğitimi ve Spor Kültürü</i>	<i>Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi</i>
	<i>Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi</i>	
	<i>Temel Matematik I</i>	<i>İlkokulda Temel Matematik</i>
	<i>Temel Matematik II</i>	
	<i>Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği I</i>	<i>Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği</i>
	<i>Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği II</i>	
	<i>Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim</i>	<i>İlkokullarda Alternatif Eğitim Uygulamaları (Seçmeli)</i>

Tablo 4 incelendiğinde programda uygulanan zorunlu dersler kapsamında bilimsel araştırma dersi yerine eğitimde araştırma yöntemleri, eğitim bilimine giriş dersi yerine eğitime giriş, ölçme ve değerlendirme dersi yerine eğitimde ölçme ve değerlendirme, rehberlik dersi yerine okullarda rehberlik, birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi yerine seçmeli olarak ilkokullarda alternatif eğitim uygulamaları dersi programda yer almıştır.

Ayrıca ders saatlerinin azaltılması amacıyla bazı derslerin birleştirilerek yeni isim altında programa eklendiği görülmektedir. Özel eğitim dersi ile ilköğretimde kaynaştırma dersinin birleştirilmesi olarak özel eğitim ve kaynaştırma dersi eklenmiştir. Fen ve laboratuvar uygulamaları I – II dersleri birleştirilerek yerine fen bilimleri laboratuvar

uygulamaları dersi eklenmiştir. Fen ve teknoloji öğretimi I – II dersleri uygulamadan kaldırılmış ve yerine fen öğretimi dersi eklenmiştir. Beden eğitimi ve spor kültürü dersi ile beden eğitimi ve oyun öğretimi dersi uygulamadan kaldırılırken oyun ve fiziki etkinlikler öğretimi dersi uygulamaya başlanmıştır. Temel matematik I – II dersleri programdan çıkarılırken ilkokulda temel matematik dersi programa eklenmiştir. Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği I – II dersleri uygulamadan kaldırılırken bu iki dersin yerine Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği dersi uygulamaya konulmuştur.

Sınıf öğretmenliği lisans programında yapılan güncellemeler doğrultusunda önceki programa göre var olan bazı derslerin kaldırıldığı görülmektedir. Bu dersler aşağıdaki Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

2018 Programında Kaldırılan Dersler

<i>Alan</i>	<i>Dersin Adı</i>
<i>Alan Eğitimi</i>	<i>Uygarlık Tarihi</i>
	<i>Genel Fizik</i>
	<i>Genel Kimya</i>
	<i>Genel Coğrafya</i>
	<i>Genel Biyoloji</i>
	<i>Müzik</i>
	<i>Erken Çocukluk Eğitimi</i>
	<i>Sanat Eğitimi</i>
	<i>Güzel Yazı Teknikleri</i>
	<i>Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı</i>
<i>Meslek Bilgisi</i>	<i>Trafik ve İlk Yardım</i>
	<i>Okul Deneyimi</i>
<i>Genel Kültür</i>	<i>Türkçe 1 Yazılı Anlatım</i>
	<i>Türkçe 2 Sözlü Anlatım</i>
	<i>Etkili İletişim</i>

Tablo 5’e göre önceki programda bulunan 11 tanesi alan eğitimi, bir tanesi meslek bilgisi ve üç tanesi genel kültür dersi olan toplam 15 ders 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında yer almamıştır.

Programdan kaldırılan Türkçe 1 yazılı anlatım ve Türkçe 2 sözlü anlatım dersi bütün öğretmenlerin ihtiyacı olan bilgilerle dolu dersler olmasına rağmen seçmeli ders havuzunda da yer almamıştır. Öğretmenlik alanlarının tamamında gereksinim duyulan iki dersin programda yer almaması uygun bulunmamıştır. Önceki programda bulunan temel fizik, kimya ve biyoloji derslerinin programdan kaldırılmış ve bu üç ders yerine ilkokulda temel fen bilimleri dersi yer almıştır. Daha önce yapılan birçok araştırmada bu derslerin sınıf öğretmenliği lisans programı için ihtiyaç olmadığı yönünde bulgular yer almıştır. Çünkü sınıf öğretmeni ilkokul seviyesinde ders işlerken genel fizik, genel kimya ve genel biyoloji derslerinden öğrendiği çoğu bilgiyi kullanamamaktadır (Yurdakal, 2018).

Türkiye'nin bir gerçeği olan ve sınıf öğretmenlerinin büyük bir kısmının ilk atamada görev yeri birleştirilmiş sınıflı köy okullarıdır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ilk atama coğrafyası ve okul yapıları düşünüldüğünde önceki programda zorunlu olarak bulunan birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin kaldırıldığı fakat içerik olarak benzerlik gösteren ilkokullarda alternatif eğitim uygulamaları dersi seçmeli ders havuzuna eklendiği görülmektedir. Sınıf öğretmenliği programında yapılan başka bir güncellemede çocuk edebiyatı dersi zorunlu derslerden çıkarılmıştır ama seçmeli ders havuzuna eklenmiştir. Aynı şekilde etkili iletişim dersi kaldırılmış ama insan ilişkileri ve iletişim dersi seçmeli ders havuzuna eklenmiştir. Genel coğrafya dersi ile Türkiye coğrafyası ve jeopolitiği dersinin içerik bakımından paralellik göstermesi ve ders sayısının azaltılması amacıyla programdan çıkarıldığı düşünülmektedir.

Programdan kaldırılan, isim değişikliği veya dönem değişikliği yapılan derslerin yanında 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında ilk kez programa alınan zorunlu ve seçmeli dersler Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

2018 Programına Yeni Eklenen Dersler

<i>Alan</i>	<i>Zorunlu Dersler</i>	<i>Seçmeli Dersler</i>
<i>Meslek Bilgisi</i>	<i>Eğitimde Ahlak ve Etik</i>	
<i>Alan Eğitimi</i>	<i>İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi</i>	
		<i>Karakter ve Değer Eğitimi</i>

Tablo 6 incelendiğinde 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında alan eğitiminden ilkökulda yabancı dil öğretimi, karakter ve değer eğitimi ile meslek bilgisinden eğitimde ahlak ve etik dersi ilk defa sınıf öğretmenliği lisans programında yer almıştır. Öte yandan programda %25 oranında yer alması gereken seçmeli ders havuzu oluşturulmuştur. Buna göre düzenlenen seçmeli ders listesi Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

2018 Programında Yer Alan Seçmeli Dersler

Alan	Dersin Adı
Meslek Bilgisi	<i>Açık ve Uzaktan Öğrenme</i>
	<i>Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu</i>
	<i>Eğitim Hukuku</i>
	<i>Eğitim Antropolojisi</i>
	<i>Eğitim Tarihi</i>
	<i>Eğitimde Drama</i>
	<i>Eğitimde Program Dışı Etkinlikler</i>
	<i>Eğitimde Program Geliştirme</i>
	<i>Eğitimde Proje Hazırlama</i>
	<i>Eleştirel ve Analitik Düşünme</i>
Genel Kültür	<i>Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi</i>
	<i>Kapsayıcı Eğitim</i>
	<i>Karşılaştırmalı Eğitim</i>
	<i>Mikro Öğretim</i>
	<i>Müze Eğitimi</i>
	<i>Okul Dışı Öğrenme Ortamları</i>
	<i>Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama</i>
	<i>Öğrenme Güçlüğü</i>
	<i>Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme</i>
	<i>Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim</i>
Alan Eğitimi	<i>Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele</i>
	<i>Beslenme ve Sağlık</i>
	<i>Bilim Tarihi ve Felsefesi</i>
	<i>Bilim ve Araştırma Etiği</i>
	<i>Ekonomi ve Girişimcilik</i>
	<i>Geleneksel Türk El Sanatları</i>
	<i>İnsan Hakları ve Demokrasi</i>
	<i>İnsan İlişkileri ve İletişim</i>
	<i>Kariyer Planlama ve Geliştirme</i>
	<i>Kültür ve Dil</i>
Alan Eğitimi	<i>Medya Okuryazarlığı</i>
	<i>Mesleki İngilizce</i>
	<i>Sanat ve Estetik</i>
	<i>Türk Halk Oyunları</i>
	<i>Türk İşaret Dili</i>
	<i>Türk Kültür Coğrafyası</i>
	<i>Türk Musikisi</i>
	<i>Türk Sanatı Tarihi</i>
	<i>Afetler ve Afet Yönetimi</i>
	<i>Çocuk Edebiyatı</i>
Alan Eğitimi	<i>Çocuk Psikolojisi</i>
	<i>Geleneksel Çocuk Oyunları</i>
	<i>İlkokul Ders Kitapları İncelemesi</i>
	<i>İlkokul Programı</i>
	<i>İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları</i>
	<i>Kapsayıcı Dil Öğretimi</i>
Alan Eğitimi	<i>Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi</i>
	<i>Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi</i>
Alan Eğitimi	<i>Sosyal Beceri Öğretimi</i>
	<i>Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim</i>

Tablo 7'ye göre programın seçmeli ders havuzunda toplam 50 seçmeli ders yer almaktadır. Bu seçmeli dersler incelendiğinde 12 alan eğitimi, 20 meslek bilgisi ve 18 genel kültür alanında olduğu görülmektedir. Seçmeli derslerin tamamı iki saat olmakla birlikte genel kültür seçmeli dersleri üç kredi diğer seçmeli dersler ise dört kredidir. Sınıf öğretmenliği programında önceki programda belirtilen derslerden isim ve içerik olarak benzerleri olsa da seçmeli derslerin çoğunluğu yenidir.

Önceki programda seçmeli dersler birinci, ikinci ve sekizinci dönemlerde yer almakta iken yeni programda üçüncü dönemle birlikte başlayıp her dönem bulunmaktadır (YÖK, 2018). Diğer taraftan 2018 yılı öncesinde seçmeli ders belirleme yetkisi eğitim fakültelerine bırakılmıştı, yeni programda YÖK seçmeli ders tavsiyesinde bulunurken öğretim elemanlarının da seçmeli ders önerisinde bulunma yetkisi vardır (Yurdakal, 2018).

Seçmeli ders havuzunda ilk defa yer alan eğitim hukuku dersi göreve yeni başlayan ve genellikle müdür yetkili olarak köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri için eğitimin hukuksal boyutunu öğrenmeleri açısından önemli bir ders olarak görülmektedir. Aynı şekilde seçmeli ders havuzunda ilk defa yer alan eğitimde program dışı etkinlikler dersi de tören, anma, protokol, mezuniyet gibi etkinliklerin öğretmen adaylarına tanıtılması açısından önemlidir.

2.5.Farklı Ülkelerde Sınıf Öğretmenliği Programı

Ulusal ve uluslararası kuruluşlar tarafından öğretmen niteliklerini artırmak ve nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla önemli çalışmalar yürütülmektedirler (UNESCO, 2012). Çünkü öğretmen niteliğinin artması eğitim sisteminin niteliğini de artırabilmektedir. Eğitimde başarılı ülkeler incelendiğinde temel özelliği nitelikli öğretmenlere sahip olmalarıdır (Barber ve Mourshed, 2007). Öğretmen niteliğinin artmasında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimin doğrudan ilişkisi vardır. Bilgi ve bilgiye erişimin hızla yenilendiği çağımızda eğitim programlarında da bir takım yenilenme gerekmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmeni yetiştirme programının düzenli olarak değerlendirilmesi ve sonuçta geliştirilmesi sağlanmalıdır. Bu doğrultuda dünyada uygulanan programların takip edilmesi, analiz edilmesi ve uygun olan örneklerin programlara yansıtılması faydalıdır.

Eğitim alanında farklı ülkelerdeki durumların disiplinler arası bir bakış açısıyla karşılaştırılması, hem eğitim paydaşlarına bilgi vermesi hem de uluslararası işbirliği açısından son derece önemlidir (Aytekin ve Tertemiz, 2018). Diğer ülkelerin gündeminde bulunan sorun ve çözümler arasında karşılaştırma yapmak, alınacak tedbirleri belirleme konusunda önemli bir rol oynamaktadır. Öte yandan uluslararası sınav sonuçları ile eğitime küresel açıdan bakılması ve bu doğrultuda eğitim politikaları oluşturulması sağlanabilmektedir (Şimşek, Tuncer ve Dikmen, 2018).

Eğitim alanında dünyada farklı ülkelerin başarılarının karşılaştırılması amacıyla araştırmalar yaygınlaşmaktadır. Bu amaçla OECD ülkelerinde öğrencilerin öğrendiği bilgileri günlük yaşama uyarlama derecesini ölçmek amacıyla Programme for International Student Assessment (PISA), dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerini karşılaştırmak amacıyla Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), öğrencilerin matematik ve fen bilimleri becerilerini karşılaştırmak amacıyla dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyinde Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) gibi sınavlar uygulanmaktadır.

Dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyinde öğrencilerin matematik ve fen alanındaki başarıları değerlendirilmesi amacıyla Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu'nun (IEA) ilk uygulamasını 1995 yılında 46 ülkenin katılımı ile gerçekleştirdiği Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS) dört yıllık periyotlarda düzenlenen uluslararası ölçekte bir başarı izleme araştırmasıdır. Türkiye ilk olarak sekizinci sınıf seviyesinde 1999 ve 2007 yıllarında, daha sonra ise hem dördüncü sınıf hem de sekizinci sınıf seviyesinde 2011, 2015 ve 2019 yıllarında TIMSS sınavına katılım sağlamıştır. Türkiye bu sınavlarda 2019 yılına kadar fen ve matematik alanlarında TIMSS sınav sonucu değerlendirmesinde ölçek orta noktasından (500 puan) düşük puanlarla performans göstermiştir. 2019 yılında matematik alanında dördüncü sınıf düzeyinde toplam 58 ülkenin bulunduğu TIMSS sıralamasında ölçek orta noktasının (500 puan) üzerinde 37 ülke bulunmaktadır. Türkiye 523 puanla yirmi üçüncü sırada yer almıştır. Fen alanında ise yine dördüncü sınıf düzeyinde 58 ülkenin bulunduğu sıralamada ölçek orta noktasının (500 puan) üzerinde 35 ülke bulunmaktadır. Türkiye 526 puanla on dokuzuncu sırada yer almıştır.

2019 yılında yapılan TIMSS değerlendirme sınavında dördüncü sınıf matematik alanı başarı dağılımı incelendiğinde ilk on ülkenin sırasıyla Singapur (625), Hong Kong (602), Güney Kore (600), Tayvan (599), Japonya (593), Rusya (567), K. İrlanda, İngiltere, İrlanda ve Letonya olduğu görülmektedir. Benzer şekilde dördüncü sınıf fen bilimleri başarı dağılımı incelendiğinde ise ilk on ülkenin sırasıyla Singapur (595), Güney Kore (588), Rusya (567), Japonya (562), Tayvan (558), Finlandiya(555), Letonya (542), Norveç (539), ABD (539) ve Litvanya (538) olduğu görülmektedir. Önceki yapılan araştırmalara (Aytaç ve Er, 2018; Bakioğlu ve Yıldız, 2013; Korucuk 2019) bakıldığında ülkelerin uluslararası sınavlarda başarılı olmasının temel sebebinin öğretmen faktörü olduğu ifade edilmektedir. İlkokul düzeyinde dördüncü sınıf matematik ve fen bilimleri alanında ülkelerin başarı durumu göz önüne alındığında *Singapur, Güney Kore ve Japonya'nın* her iki alanda da başarı sıralamasında ilk beş ülke içerisinde olduğu görülmektedir. Öte yandan 2011 ve 2015 yılı TIMSS sonuçları incelendiğinde yine aynı ülkelerin ilk beş ülke içerisinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında farklı ülkelerin sınıf öğretmeni yetiştirme programını değerlendirme amacıyla TIMSS sınavında başarılı olan Singapur, Güney Kore ve Japonya'daki durum incelenmiştir.

2.5.1.Eğitim Sistemi

Güney Kore, Singapur ve Japonya'da eğitim sistemleri karşılaştırılması aşağıdaki Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Güney Kore, Singapur ve Japonya'da Eğitim Sistemi

Ülkeler	Okul Öncesi (yıl)	İlkokul (yıl)	Ortaokul (yıl)	Ortaöğretim (yıl)	Yükseköğretim (yıl)
Güney Kore	4	6	3	3	2/4
Singapur	3	6	5	3	3/4
Japonya	3	6	3	3	4

Güney Kore, Singapur ve Japonya'da eğitim sistemleri karşılaştırıldığında, okul öncesi eğitim süresinin Güney Kore'de dört yıl, Singapur ve Japonya'da ise üç yıl olduğu görülmektedir. İlkokul eğitimi süresinin Güney Kore, Singapur ve Japonya'da altı yıl olduğu belirlenmiştir. Ortaokul eğitimi süresi Güney Kore ve Japonya'da üç yıl iken

Singapur’da beş yıldır. Ortaöğretim süresi belirtilen ülkelerde üç yıl olarak görülmüştür. Öte yandan yükseköğretim kurumları için eğitim süresi ise bu ülkelerde iki yıl ile dört yıl arasında değişiklik gösterdiği belirlenmiştir (Korucuk, 2019; Şekerci, Gök ve Özçetin, 2019). Öte yandan Güney Kore ve Japonya’da dokuz yıl olan zorunlu eğitim uygulaması Singapur’da altı yıl olarak uygulanmaktadır. Türkiye’de ise okul öncesi eğitim 3-6 yaş aralığında zorunlu olmamakla birlikte üç yıl olarak uygulanmaktadır. İlkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeyi ise dörder yıl olmak üzere zorunlu eğitim kapsamındadır. Benzer şekilde Türkiye’de yükseköğretim kurumlarının süresi iki yıl ile dört yıl arasında değişmektedir.

2.5.2.Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programının Genel Özellikleri

Güney Kore, Singapur ve Japonya’da sınıf öğretmenliği lisans programının karşılaştırılması Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9

Güney Kore, Singapur ve Japonya’da Sınıf Öğretmeni Yetiştirme

Ülkeler	Süre	Seviye	Öğrenim Yeri
Güney Kore	4 yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi
Singapur	4 yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi
Japonya	4 yıl	Lisans	Eğitim Fakültesi

Tablo 9’a bakıldığında Güney Kore, Singapur ve Japonya’da sınıf öğretmeni olabilmek için Türkiye’de olduğu gibi öğretmen adayları eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği lisans programını başarıyla tamamlamak zorundadır. Eğitim süresi dört yıl olan eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programlarından mezun olan öğrencilere lisans diploması verilir.

2.5.3.Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Kurumlarına Giriş Koşulları

Öğretmen yetiştirmenin önemini belirten çalışmalarda öğretmen adaylarının lisans programlarına seçimi ve hizmet öncesi eğitime vurgu yapılmaktadır (Darling-Hammond ve Rothman, 2011). Öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet öncesi eğitim ile öğretmen adaylarına alan bilgisi ve meslek bilgisi kazandırıldığı için önemlidir. Bu süreçte öğretmen adayları hem teorik bilgi sahibi olurlar hem de uygulama eğitimi alırlar. Güney

Kore, Singapur ve Japonya’da sınıf öğretmenliği programına giriş koşulları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Güney Kore, Singapur ve Japonya’da Sınıf Öğretmenliğine Giriş Koşulları

Ülkeler	Sınavlar
Güney Kore	1. Yüksekokul Akademik Beceriler Testi (The College Scholastic Ability Test) 2. Mülakatlar
Singapur	1. Yükseköğretime Geçiş Sınavı (Cambridge Advanced Level Examination- GCEA) 2. Ulusal Eğitim Kurumu tarafından yapılan mülakatlar
Japonya	1. Ulusal giriş sınavı 2. Üniversitelerin kendi giriş sınavı (Mülakat - Öğrencilerin yetenek ve ilgileri)

Tablo 10 incelendiğinde Güney Kore’de öğrencilerin ortaöğretimi bitirdikten sonra lisans eğitimine devam edebilmesi için Yüksekokul Akademik Beceriler Testi adı verilen sınava girmelidir (Bakioğlu ve Baltacı, 2014). Merkezi olarak gerçekleştirilen bu sınavda üç yetenek alanına göre sınav yapılmaktadır. Bu üç alan öğrenciler tarafından tercih edilen sosyal bilimler, fen bilimleri veya mesleki eğitimden herhangi birinden oluşmaktadır (Saracaloğlu, Gündoğdu, Baydilek ve Uça, 2014). Güney Kore’de on üç üniversitede sınıf öğretmeni yetiştirme programı bulunmaktadır (Göçen Kabaran ve Görgeç, 2016). Sınıf öğretmenliği programına kabul edilmek için öncelikle lise mezunu olup mezuniyet ortalama puanı sıralamasında ilk %5’lik dilimde olmak ön koşuldur (NCEE, 2013). Diğer taraftan Güney Kore’de üniversiteye giriş için hazırlık kursları, ders dışı etkinlikler, portfolyo, tavsiye mektubu gibi başka şartlar da vardır. Bazı üniversitelerde öğrenci kabulü için merkezi sınav yanında kendi bünyesinde değerlendirme yapılmaktadır. Bazı üniversitelerde ise merkezi sınav puanı değerlendirmeye alınmamakta ve öğrencilerin bilimsel ve teknolojik becerileri ölçülmektedir (Card, 2015).

Singapur’da Cambridge Üniversitesi tarafından ortaöğretim mezunlarına yönelik merkezi olarak yükseköğretime geçiş sınavı yılda iki kez yapılmaktadır. Sınıf öğretmeni yetiştirme programına kayıt olmak için de bu sınava girmek temel koşuldur (Aksoy,

2013). Merkezi sınavda yeterli puan alan adaylar ğretim yeleri ve okul müdürlerinden oluşan komite ile mülakat sınavına davet edilir. Öğretmen adaylarının mülakat sınavında öğretmenliğe karşı ilgisi, iletişim becerisi, amaçları ve öğrenme isteği değerlendirilir (Goodwin, 2012).

Japonya’da sınıf ğretmeni adayları yazılı olan ulusal giriş sınavı ile niversiteye başlayabilmektedir. Öte yandan öğrencilerin yeteneklerini belirlemek amacıyla mülakat sınavı da yapılmaktadır. Japonya’da ilkokul ğretmeni olmak için dört yıllık lisans eğitiminin başarıyla tamamlaması ve öğretmenlik sertifikası alınması gerekir (Demirel, 2004). Japonya’da ğretmen olabilmek için üç çeşit sertifika vardır. Birinci tür sertifika lisans mezunu olanlara, ikinci sınıf sertifika iki yıllık ön lisans mezunu olanlara, nc sınıf sertifika ise lisansüstü (tezli yüksek lisans) eğitimini tamamlayan ğretmen adaylarına verilir (Ingersoll, 2007).

Türkiye’de öğrencilerin üniversitelere başvurabilmeleri için lise veya dengi okullardan mezun olmaları ve Yüksek ğretim Kurulu (YK) tarafından uygulanan sınavlarda başarılı olmaları gerekmektedir. Üniversitelerin kendi giriş koşulları veya öğrencilerini seçme yetkisi yoktur. Adaylar sadece bir programa yerleşebilmektedir (Kilimci, 2009: 1976; MEB, 2017a: 135). Ortaöğretimden yükseköğretime geçiş sisteminde sınavlar 2018-2019 eğitim ğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurumu Sınavı (YKS) adı altında yapılmaktadır. Bu sınavda lisans adayları ilki temel yeterlilik, alan yeterliliği ve isteğe bağlı olarak yabancı dil alanında sınavlar bulunmaktadır. Türkiye’de merkezi olarak yapılan yükseköğretim sınavı ğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından gerçekleştirilmektedir. Türkiye’de öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına yerleşme ve sınav değerlendirme işlemleri Yükseköğretim Kurulu Kararlarına göre yapılmaktadır.

2.5.4.Sınıf ğretmeni Lisans Programının Ders İçerikleri

Güney Kore, Singapur ve Japonya’da sınıf ğretmenliği lisans programlarındaki derslerin içeriğine yönelik bilgiler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11*Güney Kore, Singapur ve Japonya 'da Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları*

Ülkeler	Derslerin Yüzdelik Dağılımı	Kredi (AKTS)	Uygulama Dersleri
Güney Kore	% 30 Genel Dersler %70 Genel Pedagoji %50 Alan Bilgisi	145	3-5 kredi
Singapur	%45 Meslek Bilgisi %5 Genel Kültür %56 Alan Bilgisi	138	21 kredi
Japonya	%40 Meslek Bilgisi %4 Genel Kültür	124	45 Kredi

Tablo 11 incelendiğinde Güney Kore’de sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olmak için üniversitelerde farklı uygulamalar olsa da ortalama 145 kredinin tamamlanması gerekir (Kim, 2007). Programda genel dersler ve genel pedagoji dersleri olmak üzere iki kategori bulunmaktadır. Bunlardan %70’i genel pedagoji dersleri ve %30’u genel derslerden oluşmaktadır (NCEE, 2015). Uygulama ders saatlerinin ise üniversitelerde farklılık göstermesine rağmen ortalama 3-5 kredi olduğu görülmektedir (Kim, 2007).

Singapur’da öğretmen yetiştirme eğitiminden Nanyang Teknoloji Üniversitesi’ne bağlı olarak Ulusal Eğitim Enstitüsü sorumludur (OECD, 2012). Singapur’da sınıf öğretmenliği lisans programında alan bilgisi (%50), meslek bilgisi (%45), genel kültür (%5) dersleri bulunmaktadır (Aksoy ve Gözütok, 2014). Nanyang Teknoloji Üniversitesinde sınıf öğretmenliği lisans programını tamamlamak için 138 kredi ders tamamlanmalıdır. Bu derslerin dağılımında uygulama dersleri 21 kredi olacak şekilde düzenlenmiştir (Aksoy, 2013). Singapur’da Nanyang Teknoloji Üniversitesi tarafından öğretmen yetiştirmede lisans programlarının yanı sıra öğretmen eğitiminde lisans derecesinin alternatifi olarak iki yıllık Eğitim Diploması da verilebilmektedir. Diğer taraftan eğitim fakültelerinin ilgili bir alanında lisans mezunu olan adaylar Lisans Sonrası Diploma (PGDE) programı kapsamında bir yıl süreli eğitim alarak öğretmen olarak atanabilmektedir. Singapur’da öğretmen eğitimi ve sertifikasyon süreci merkezi olarak

Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir öğretmenlik sertifikası yaşam boyu geçerlidir (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Japonya’da sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim süresi dört yıldır ve öğrenciler lisans mezunu olmak için üniversiteden üniversiteye geçişmekle beraber en az 124 krediyi tamamlamalıdır. Sınıf öğretmenliği lisans programına bakıldığında alan eğitimi (%56), meslek bilgisi (%40) ve genel kültür (%4) derslerinin yer aldığı görülmektedir. Japonya’da sınıf öğretmenliği bölümünü başarıyla tamamlayabilmek için öğretim yeterliği testi adı verilen sınavda geçerli puan almak gerekmektedir (Carpeño ve Mekochi, 2015).

Türkiye’de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları YÖK tarafından düzenlenmektedir ve öğretmen yetiştirmede “sınıf öğretmenliği” lisans öğreniminin dört yıl olması belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programında toplam sekiz yarıyıl 150 saat ders ve 240 AKTS’nin tamamlanması ve öğretmenlik uygulaması derslerinden başarılı olunması gerekmektedir. Öte yandan öğretmen yetiştirme programlarının tamamında alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri olarak üç kategoride dersler sınıflandırılmıştır. Eğitim öğretim sürecinde öğretim elemanları okuttukları derslere yönelik uygun öğretim yöntemi seçebilmektedir. Ayrıca derslerin sunumunda farklı araç gereç ve malzeme kullanılabilmektedir. Öğretim programlarında zorunlu dersler (%75) ve seçmeli dersler (%25) bulunmaktadır. Eğitim fakültelerinin seçmeli dersleri belirlemede özerkliği vardır (MEB, 2017a).

Sınıf öğretmenliği lisans programındaki dersler teori ve uygulama bakımından ayrıca değerlendirilmektedir. Öğretmen adaylarının ileride görev yapmasına hazırlık olarak programda öğretmenlik uygulaması dersleri bulunmaktadır. Sınıf öğretmeni adayları, öğretmenlik uygulaması yaptıkları okullarda ders öğretmeni ve öğretim üyeleri tarafından gözlemlenir ve değerlendirilir (MEB, 2017b).

2.5.5.Sınıf Öğretmenliği Atanma Şartları

Güney Kore’de adayların öğretmen seçiminde merkezi sınavla birlikte mülakat sistemi vardır (Kerimoğlu, 2019). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik sertifikasıyla devlet kurumlarına atanmaları için yerel olarak (eyalet ve il eğitim ofisi) yapılan eğilim testi ve kişilik testlerinin uygulandığı sınavlarda başarılı olması gerekmektedir (NCEE,

2015b). Öğretmen adayları ilk aşamada eğitim bilimleri testi ve kısa cevaplı soruların yer aldığı sınavdan sonra makale yazabilme, mülakat ve uygulama sınavlarında başarılı olmak zorundadır (Yılmaz, Erden, Sarıca, Akın, Yılmaz ve Berat, 2019).

Singapur’da adayların öğretmenler olarak atanabilmesi için farklı aşamalardan oluşan bir durum bulunmaktadır. Birinci aşamada öğretmen adaylarının özgeçmiş kontrolü yapılmaktadır. Bu aşamada lisans mezunlarının akademik başarıda ilk %30’luk dilimde olanlara sınıf öğretmenliği başvuru hakkı verilmektedir. İkinci aşamada adaylar genel kültür testine tabi tutulur ve son olarak mülakat sınavı uygulanmaktadır. Mülakat sınavı üç okul müdürünün oluşturduğu komisyon tarafından öğretmen adaylarının yeterlikleri ile birlikte tutum, hem zekâ ve davranış testlerinden oluşmaktadır. Bu sınavlardan başarılı olan adayların ataması yapılmaktadır. Öğretmen adaylarının atanabilmesi için başka bir sertifika şartı bulunmamaktadır (Wang, Coleman, Coley ve Phelps, 2003).

Japonya’da sınıf öğretmeni adaylarının göreve başlayabilmesi için dört yıllık lisans diploması yanında sürekli veya geçici öğretmenlik sertifikası alması gerekmektedir. Ülke genelinde geçerli olan ve ileri düzey, birinci düzey ve ikinci düzey şeklinde üç çeşit sürekli sertifika vardır (Mete, 2013). İleri düzey sertifika için yüksek lisans, birinci düzey sertifika için lisans ve ikinci düzey sertifika için ön lisans mezunu olma şartı vardır. Geçici ilkökul öğretmenleri için sadece verildiği ilde geçerli olan ve özel konu içermeyen “genel sertifika” verilmektedir (Ingersoll, 2007). Belirlenen şartların sağlanması halinde, yerel olarak valilik eğitim kurulu tarafından on yıl geçerliliği olan bu sertifika verilmektedir (Alharthi, 2016).

Japonya’da, sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe başlayabilmeleri için öncelikle bölge eğitim kuruluna başvurması gerekir. Bölge eğitim kurulu tarafından atanacak öğretmenleri belirlemek amacıyla yerel olarak yazılı sınav yapılır (Erdoğan, 2003). Bu yazılı sınavda başarılı olan sınıf öğretmeni adayları, sözlü sınava çağrılır. Sınıf öğretmeni adaylarının kişisel özellikleri, eğitime ve öğrenciye bakış açısı ile öğretmen adayları için çok önemli olan nezaket ve düşünceli olma durumu değerlendirilir (Kinney, 1998). Daha sonra asıl öğretmenliğe başlamadan önce adaylar altı aylık staj döneminden geçer. Staj döneminde başarılı olan öğretmen adayları asil öğretmenliğe hak kazanırlar (Ergun ve Ersoy, 2014).

Türkiye’de öğretmen adaylarının ilköğretim ve ortaöğretim okullarına atanabilmesi için ilk defa 1984 yılında MEB tarafından, öğretmen adayları sayısı ihtiyaçtan fazla olduğu için sınav uygulanmıştır (Odabaş, 2010). Daha sonra 1999 yılında genel kültür ve genel yetenek sınavlarının yapıldığı Devlet Memurluğu Sınavı yapılmıştır. Bu sınava öğretmen adayları ile birlikte kamuda görev yapmak isteyen bütün memur adaylarına yönelik bir sınavdır. Öğretmen adaylarının atanabilmesi için 2001 yılında Kamu Memurluğu Sınavı, 2002 yılı sonrasında da Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) uygulanmıştır (Cirit Gül, 2016). KPSS sınavında belirli programlarda kısmen farklılaşmalar olmakla birlikte, 2006 yılından itibaren alan bilgisinin %50, meslek bilgisinin %30 ve genel kültür alanına yönelik %20 oranında sınav soruları yer almıştır (YÖK, 2008).

Günümüzde öğretmen adayları eğitim fakültesinden mezun olduktan sonra, resmi okullara atanabilmek için KPSS sınavına girmek zorundadır. Öğretmen adaylarının bu sınavda gerekli başarıyı sağlaması gerekmektedir (Kilimci, 2009). Ayrıca bazı ülkelerde öğretmen ataması için alan bilgisi sınavı yapılmaktadır (Saracaloğlu, Gündoğdu, Baydilek ve Uça, 2014). Türkiye’de de öğretmen adaylarının seçiminde 2014 yılından itibaren KPSS sınavıyla birlikte mezun olunan programın alan konularından oluşan Öğretmenlik Alan Bilgisi Testine (ÖABT) yapılmaktadır. Bununla birlikte Türkiye’de 2016 yılından itibaren KPSS sınavında başarılı olan öğretmen adaylarının MEB tarafından uygulanan mülakat sınavında da başarılı olması gerekmektedir (Aktekin, 2017). Öğretmen adayları, bu sınavlardan aldığı puanlar esas alınarak önceden belirlenen kontenjan ölçüsünde atanırlar. Türkiye’de öğretmen adaylarının atanma sürecinde, KPSS puan üstünlüğü, sözlü sınav başarısı ve adayların tercihleri dikkate alınmaktadır. Türkiye’de diğer öğretmenliklerle birlikte sınıf öğretmenliğine atanabilmek için lisans programını bitirdikten sonra KPSS sınavında ve mülakat sınavında başarılı olmak gerekmektedir (Göçen Kabaran ve Görgen, 2016).

2.6.Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı ile İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde araştırma amacına yönelik olarak sınıf öğretmenliği lisans programı üzerine daha önce yapılmış olan çalışmalara yer verilmiştir. Bu amaçla Türkiye’de yapılmış, araştırma sonuçlarına ışık tutacağı düşünülen ve ulaşılabilen çalışmalara kronolojik sıralamaya göre yer verilmiştir.

Türkiye’de sınıf öğretmenliğinde program değerlendirme çalışmalarına lisans programında okutulan derslerin değerlendirilmesiyle başlanmıştır. Bu kapsamda, uygulanan programa ilişkin değerlendirme çalışmaları YÖK tarafından 2006 yılında yapılan değişikliklerden sonra hız kazanmıştır. Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirmesi açısından yapılan çalışmaların bazıları programa yönelik görüş alınması ile gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar üç kategoride incelenebilir. Bunlar, Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığınca öğretmen yetiştirme programlarında yapılan 1997, 2006 ve 2018 yılı program değerlendirme çalışmalarıdır. Alanyazın incelendiğinde, lisans programının yanısıra sınıf öğretmeni yetiştirmede yaşanan sorunlarla sınıf öğretmenlerinin yeterliklerinin değerlendirildiği görülmektedir.

Akpınar, Turan ve Tektaş (2004) tarafından yapılan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerinin incelendiği “Öğretmen Adaylarının Gözüyle Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlilikleri” isimli araştırmada, MEB tarafından belirlenen “Öğretmen Yeterlilikleri” kullanılarak ilköğretim sınıf öğretmenlerinin yeterlikleri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması eğitimine giden dördüncü sınıf öğrencileri tarafından yeterli oldukları belirtilmiştir. Buna karşılık öğretim materyali geliştirmede ve kullanmada, özel alan bilgisi kazandırılması nitelikleri bakımından sınıf öğretmenleri orta düzeyde yeterli bulunmuşlardır.

Akyol (2005) tarafından sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin olarak yapılan araştırmada görüş ve öneriler çerçevesinde, programda yer alan bazı derslerde içerik bakımından kısmen tekrarlara yer verildiği ve bu nedenle derslerin birleştirilmesi önerilmiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programında uygulama ders saati sayısının yetersiz olduğu görüşündedir.

Küçükahmet’e (2007) göre, öğretmenlik lisans programlarının tamamında aynı oranda bulunan alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri öğretmen yetiştirme programlarında alanlarına göre farklı oranlarda olabilir ve bu oranların okul kademesine göre öğretmen yetiştirilecek programın içeriğinin belirlenmesi gerekmektedir. 2006 sınıf öğretmeni yetiştirme programı incelendiğinde yaklaşık olarak alan bilgisi %56, genel kültür %23 ve meslek bilgisi dersleri %21 oranında yer almaktadır. Her ders için her üniversitede uzmanlığa sahip öğretim elemanının bulunmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca

öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya yönelik ders saatlerinin artırılması ve özellikle “öğretim teknolojisi ve materyal tasarımı” dersinin de ağırlıklı olarak uygulamaya dayanmasına vurgu yapılmıştır.

Eroğlu’na (2008) göre öğretmen yetiştirme programlarında 2006 yılında yapılan düzenlemede “Okul Deneyimi I” dersinin programdan kaldırılmasıyla öğrencilerin mesleki uygulama alanıyla en erken üçüncü veya dördüncü sınıfta tanışması ve mesleğe yönelik olumlu bir tutum geliştiremeyeceği ifade edilmiştir. Araştırma örnekleminde yer alan öğretim elamanı ve sınıf öğretmeni adayları tarafından teori-uygulama dengesinin uygulamaya ağırlık verilmesi yönünde düzenlenmesi önerilmiştir.

Karacaoğlu (2008) tarafından yapılan “AB Uyum Sürecinde Öğretmen Yeterlikleri” isimli doktora tezi çalışmasında beş farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler mesleki bilgi açısından ve kendilerini geliştirme konusunda programın çok yeterli olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenler alan bilgisinde, ulusal ve uluslararası değerlerde oldukça yeterli olduklarını düşünmektedirler. Benzer şekilde öğretmenlerden hizmet içi eğitim alanlar öğretmenlik mesleği algısının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin branşlarına göre yeterlilik algısında herhangi bir fark olmadığı görülmüştür. Araştırmanın diğer boyutunda öğretmen adayları mesleki bilgi, alan bilgisi ile kendini geliştirme yeterliklerinde kısmen yeterli olarak değerlendirilmiştir. Gözlem sonuçlarına bakıldığında öğretmenler kısmen yeterli olarak belirlenmiştir. Ayrıca gözlem sonuçlarına göre eğitim fakültesinden mezun öğretmenler diğerlerine göre daha yeterlidirler. Görüşme sonucuna göre ise öğretmenlerin çoğunluğu meslektaşlarını yeterli görmemekte, olumsuz olarak eleştirmekte, kendilerini yeterli görmektedir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler kendilerini çok yeterli düzeyde görürken gözlemcilerle öğretmen adayları ise öğretmenleri kısmen yeterli düzeyinde buldukları belirlenmiştir.

Çoban (2011) sınıf öğretmenliği lisans programı üzerine yapılan çalışmasında alan bilgisi dışındaki derslerin sınıf öğretmeni adaylarının gereksinimlerini karşılamada yeterli olmadığını belirtmiştir. Doğan Taş, Kunduroğlu Akar ve Kiroğlu (2017) ile Yıldırım (2011) da sınıf öğretmenliği lisans programı üzerine yaptığı çalışmada seçmeli derslerin zorunlu seçmeli ders haline dönüşmesini olumsuz bir durum olarak düşünmektedir.

Duran, Sezgin ve Çoban (2011) tarafından sınıf öğretmeni adayları örnekleminde yapılan araştırmada, özellikle birleştirilmiş sınıflara yönelik eğitimin ve öğretmenlik uygulaması eğitimlerinin sınıf öğretmenliği lisans programında yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Ayan (2011) tarafından yapılan Sınıf Öğretmenliği Programlarına yönelik doktora tezinde sınıf öğretmenliği lisans programında 2006 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin kazandırılma düzeyine ilişkin olarak öğrencilerin görüşlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna karşın öğretim elemanları tarafından olumsuz görüş bildirilmiştir. Akyol (2011) ise özellikle sınıf öğretmenlerinin seçimi ve yetiştirilmesi süreçlerine önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Şahin ve Kartal (2013) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre programda yer alan genel fizik, genel kimya gibi bazı derslerin sınıf öğretmeni adaylarının ihtiyacı olmadığı, mesleki açıdan faydasız bilgiler içerdiği ifade edilmiştir ve bazı derslerin ise yanlış dönemlerde verildiği düşünülmektedir. Öte yandan teorik olan özellikle meslek bilgisi derslerinde akademik personelin bazı derslerde farkındalık oluşturamadığı ve aslında sınıf öğretmenleri için çok önemli konular içeren bu derslerin amacına ulaşamadığı belirtilmiştir.

Ateş ve Burgaz (2014) ise sınıf öğretmeni yetiştirme programı konusunda yapılan çalışmada okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması ders saatlerinin artırılması önerilmiştir. Senemoğlu'na (2011) göre sınıf öğretmenliği lisans programında öğretme uygulama derslerinin program sürecinde farklı koşullar ve olanaklara sahip olan okullarda ve farklı sınıf düzeylerinde yapılması gereklidir. Diğer taraftan öğretim derslerinin teori yerine uygulamaya yönelik olması gerektiği ifade edilmiştir.

Kazu ve Yenen (2015) tarafından öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik uygulamalarına yönelik yapılan araştırmada hizmet öncesi eğitimde uygulama derslerinin yetersiz olduğu ve nitelikli öğretmen yetiştirilmesi amacıyla alan eğitimi ve uygulama derslerinin iç içe verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Süral'in (2015) sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan derslerin öğretmen adaylarına tarafından işe vurukluğunu değerlendirdiği araştırmada uygulama derslerinin en çok ihtiyaç duyulan dersler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca bir sınıf öğretmeni adayı için

öğretim derslerinden ilk okuma yazma öğretimi ile Türkçe öğretimi derslerinin çok önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sever, Tarım, Uzun, Öveç ve Kozan'ın (2016) sınıf öğretmenliği eğitimi programındaki seçmeli derslerin değerlendirildiği çalışmada seçmeli ders havuzunda yer alan derslerin örnekleme yer alan atmış üniversitede genellikle benzer şekilde teorik içerikli derslerden oluştuğu belirlenmiştir. Öte yandan çok çeşitli seçmeli derslerin bulunmasına rağmen çoğu ders için alanında uzman öğretim elemanı olmadığı seçmeli derslerin seçiminde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınamadığı belirtilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin istedikleri dersi seçebilmelerine olanak sağlayan bir sistem oluşturulması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca seçmeli derslerin içeriklerinin zorunlu ders içeriklerinden farklı olması ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sunacak şekilde tasarlanması önerilmiştir.

Doğan Taş, Kunduroğlu Akar ve Kiroğlu'nun (2017) sınıf öğretmeni yetiştirme programının değerlendirilmesi konusunda meslek bilgisi ve genel kültür ders saatlerinin artırılmasını önerilmektedir. Bazı derslerin içerik bakımından sınıf öğretmeni adaylarına uygun hale getirilmesine vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte programda yer alan teori saatleri azaltılarak uygulama saatlerinin artırılmasını, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik uygulama öğretmenlerine eğitim verilmesi ve özellikle meslek etiği gibi derslerin programa eklenebileceğini ifade etmişlerdir.

Işık ve Tural (2017) tarafından, sınıf öğretmenliği programında yer alan dersler ile ilkokul düzeyindeki derslerin karşılaştırıldığı araştırmaya göre programda en fazla Öğretmenlik ve Teknolojik eğitim içerikli dersler olduğu, daha sonra sırasıyla, Türkçe, sosyal bilimler, fen bilgisi ve matematik dersine yönelik derslerin olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan ilkokul öğretim programında bulunan serbest etkinlikler dersine karşılık olarak sınıf öğretmeni yetiştirme programında herhangi bir ders olmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca ilkokul öğretim programında fen bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin ağırlığına oranla lisans eğitimi sürecinde bu derslere daha fazla yer verildiği belirlenmiştir.

Yılmaz ve Kural (2018), tarafından yapılan araştırmada programda yer alan derslerin genel anlamda kısmen yeterli olduğu görüşüne karşın öğretmen adaylarının

mesleki gelişim açısından derslerin niteliği konusunda sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdakal'ın (2018) sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslerin değerlendirilmesi bağlamında yapılan araştırma sonucunda önceki haline göre programda zorunlu ders sayısının azaltıldığı ve seçmeli ders sayısının arttığı belirtilmektedir. Programda yer alan seçmeli ders sayısı ve süresi bakımından esneklik sağlandığı, buna karşın özellikle derslerin dönemsel açıdan diziliminde bazı hatalar olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerinin mesleki açıdan ihtiyaç duyduğu birçok dersin programda yer almasının olumlu bir durum olduğu belirtilmiştir. Program güncelleme çalışmalarında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşü alınması gerektiği vurgulanmıştır.

Karataş (2018) tarafından yapılan çalışmada programın sınıf öğretmeni adayı için kültürel değerlere duyarlılık açısından beceri kazandırmada yetersiz olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında kültürel değerlere duyarlılık eğitime hazır bulunuşluğun sağlanmasında öğretim elemanlarının bu eğitimin bir uygulayıcısı olarak sınıf öğretmeni adaylarına rol model olabilmesi ve kültürel değerlere ilişkin pedagoji anlayışıyla derslerini yürütebilmesinin önemli olduğu ifade edilmiştir.

Ulubey ve Başaran (2019) tarafından yapılan 2018 öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesine yönelik yapılan nitel çalışmada, yenilenen lisans programlarının program geliştirme ilkelerine uygun olarak hazırlanmadığı belirtilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında yapılan düzenlemelerin nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda yetersiz olduğu düşünülmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında hem haftalık ders saatlerinin hem de uygulama ders saatlerinin artırılması ve okul deneyimi dersinin programa tekrar eklenmesi belirtilmiştir.

Öner ve Karadağ Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen yetiştirme eğitimi sürecinde akademisyenler ve eğitimciler tarafından sınıf öğretmenliği programının üzerinde en fazla tartışmaların yaşandığı alan olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca programda derslerin uygulama saatlerinin artırılmasının daha olumlu olacağı belirtilmiştir. Alan bilgisi ders saatlerinin artırılması gerektiği, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin ise orantısız olarak programda yer aldığı düşünülmektedir. Bu

nedenlerle ideal sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda programın yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Kılıç Özmen'in (2019) 2018 sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirildiği araştırma sonucuna göre programda en çok bireyi tanımaya ilişkin içerikte ve güncel bilgilerin olduğu derslerin eklenmesi beklenmektedir. Ayrıca uygulama ders saatlerinin artırılmasını ve ilkökul öğrencilerinin seviyelerine uygun içerikte derslerin yer alması beklenmektedir. Okul deneyimi dersinin programdan kaldırılmasının eleştirildiği araştırmada akademisyenlerde öğretmenlik tecrübesi olması gerektiği de vurgulanmıştır.

Susar Kırmızı ve Yurdakal (2020) tarafından yapılan sınıf öğretmenliği programı değerlendirme çalışmasında öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulmuş ve programda eksikler olmakla birlikte revize edilmesi ön plana çıkan düşünce olmuştur. Ayrıca alan dışı seçmeli derslerin varlığı ve seçmeli ders çeşitliliği programın olumlu bir yanı olarak ifade edilmiştir. Öğretmen yetiştirme programında ders saatinin azaltılması sonucunda hedeflenen bilgi ve becerileri öğretmen adaylarına kazandırılmayacağı belirtilmiştir. Fizik, kimya biyoloji gibi sınıf öğretmenlerinin ihtiyaç duymayacağı bilgilerle dolu olan derslerin kaldırılmış olması olumlu iken sınıf öğretmeni için gerekli görülen Türkçe I yazılı anlatım, Türkçe II sözlü anlatım ile çocuk edebiyatı derslerinin programdan kaldırılmasının hatalı olduğu vurgulanmıştır.

Çelik'in (2020) mezunların görüşüne göre sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirildiği araştırma sonucuna göre, özellikle alan dersleri olmakla birlikte Türkçe, matematik, ilk okuma yazma ve hayat bilgisi öğretim derslerinin bulunması, uygulama ders saatlerinin varlığı ile öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirilmesinin program açısından değerli olduğu vurgulanmıştır. Buna karşın uygulama ders saatlerinin yetersiz olduğu, okul yönetimi ile ilgili konuların az olduğu, ilkökul öğrencileri seviyesine nasıl inileceği konusunda, öğrencilere verilecek rehberlik bilgisi ve genel kültür bilgisi olarak programın yeterli olmadığı eleştirilmiştir.

Yılmaz, Yener ve Yılmaz (2021) tarafından 2007 ve 2018 yıllarında uygulanan sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmada özellikle meslek bilgisi derslerinin kapsamını artırabilmek için alan eğitimi dersleri bakımından

kısıtlamalara gidildiği tespit edilmiştir. Öte yandan günümüz eğitim sisteminde uygulamalı derslerin saat ve sayı bakımından artırılması gerekmekte iken azaltıldığı belirlenmiştir. Yeni programda okul deneyimi dersinin olmamasının ise öğretmen adaylarının edinebileceği deneyimleri kısıtladığı belirtilmiştir. Ayrıca yeni programda yer alan Öğretim Teknolojileri dersinin saat ve uygulama bakımından yetersiz kaldığı için öğretmen adaylarının öğretim sürecinde materyal oluşturma yeterliliğinin azaldığını ifade etmişlerdir. Güncellenen sınıf öğretmenliği programında oluşturulan seçmeli ders havuzunun öğretmen adaylarının ilgi duyduğu alanlarda kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağı belirtilmesine rağmen üniversitelerde yeterli sayıda alanında uzman akademisyen olmaması bu derslerin zorunlu seçmeli ders şekline dönmesine yol açtığı belirtilmiştir.

Çetin, Ünsal ve Hekimoğlu'nun (2021) öğretim elemanlarıyla yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği lisans programı değerlendirilmiştir. Programda mesleki derslerin ön plana çıkarılması, seçmeli derslerin oranının arttırılması ve ders kodlarının düzenlenmesi olumlu görülürken bazı derslerin programdan çıkarılması, ders içeriklerinin net olmaması ve uygulama ders sayısının az olması programda olumsuzluk olarak değerlendirmektedirler.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1.Araştırmanın Yöntemi

2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirildiği bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda insanların deneyim edindiği olay ve olguların temel yapısını açıklamak amacıyla gözlemlerin, incelemelerin açıklanması ve yorumlanması sağlanır (Creswell, 2009). Araştırmacılar, katılımcıların görüşlerine göre bir durumu veya olayı anlamaya çalışır (Fraenkel, Wallen & Huyn, 2011). Bu tür çalışmalar, doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılmasıyla yapılan bir araştırma türüdür (Yıldırım, 1999). Merriam'a (2013) göre nitel araştırmalar yaklaşım açısından yapılandırmacılık, olgubilim ve sembolik etkileşimcilikten türemiştir.

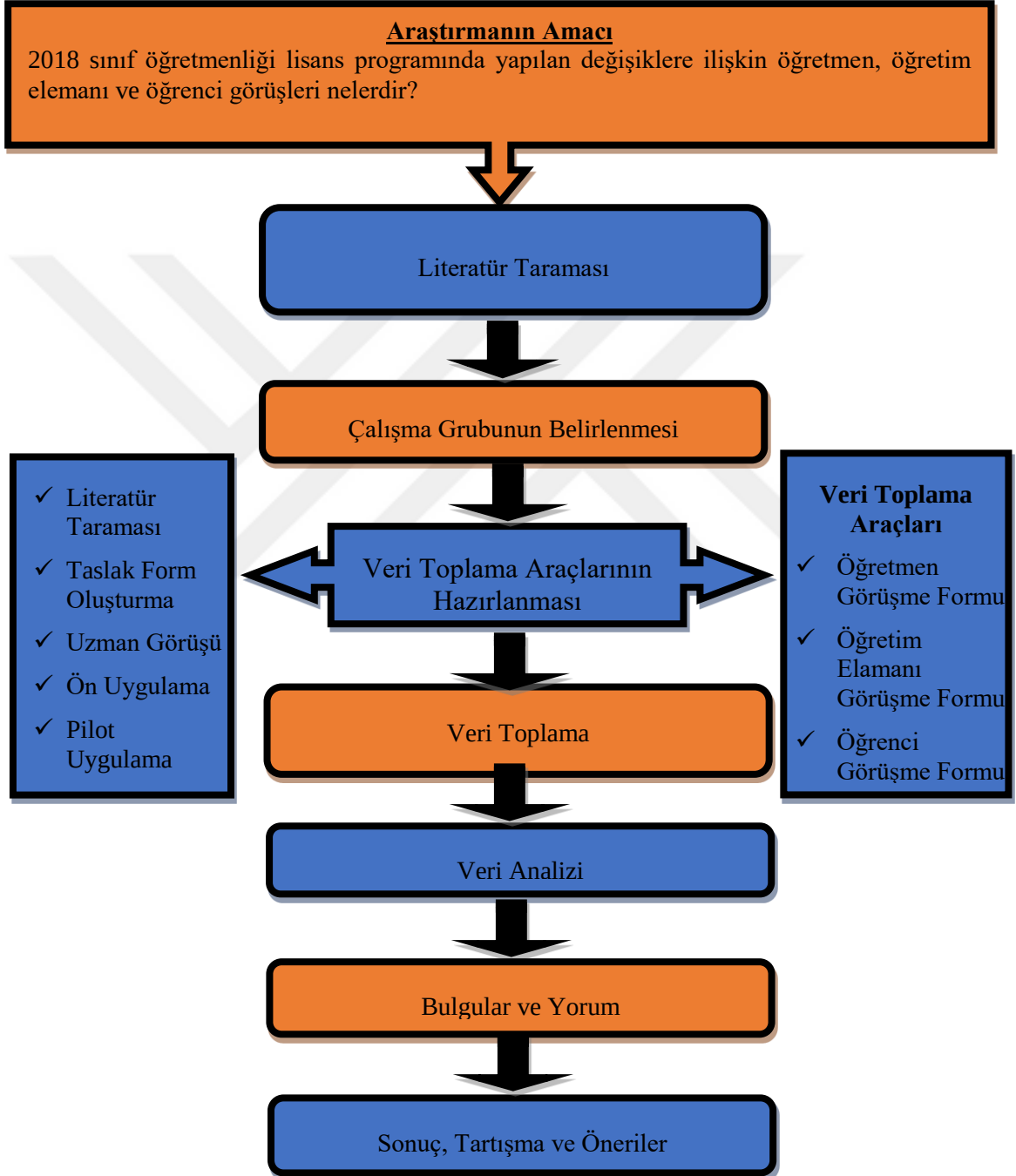
Araştırmada veri toplama süreci nitel bir araştırma yöntemi olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılarak yürütülmüştür. Fenomenolojik araştırmalarda farkında olmakla birlikte derinlemesine algı ve anlayış sahibi olmadığımız olgulara odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Ayrıca çalışma grubundaki katılımcıların çalışılan olguyu tecrübe etmiş olması ve bu olguyu dışa yansıtabilmesi gerekmektedir (Rolfe, 2006). Fenomenoloji araştırmalarında, katılımcılar tarafından oluşan bireysel algıların nasıl oluştuğu ortaya konulur (Smith ve Eatough, 2007) ve yaşanmış deneyimlerin değerlendirilmesine odaklanılır (Miller, 2003). Bu tür araştırmaların amacı, aynı olayı farklı deneyimlerle edinilen anlayışın özüne ulaşmaktır (Patton, 2014). Çepni'ye (2010) göre fenomenoloji çalışmalarında, insanların bir olgunun (fenomenin) belirli bir yönünü tecrübe etmek, yorumlamak, anlamak veya kavramsallaştırmak için kullanılan farklı yollar tanımlanır. Bu şekilde belirlenen bir olguya yönelik oluşan anlayış ortaya çıkarıldıktan sonra kavramsal açıdan kategorilere ayrılır.

Bu araştırmada öğretmen, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının sınıf öğretmenliği lisans programı hakkında görüşlerinin derinlemesine incelemesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda verilere ulaşabilmek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırma amacına uygun olarak sınıf

öğretmenliği lisans programına yönelik paydaşların yaşanmış deneyimlerine odaklanılmıştır. Araştırmanın yöntemine ilişkin aşamalar Şekil 6’da sunulmuştur.

Şekil 6

Araştırmanın İşlem Basamakları



3.2.Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu, 2020-2021 öğretim yılında mesleki kıdem olarak on yılını doldurmamış resmi ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri, eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim elemanları ile sınıf öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıfında bulunan öğretmen adaylarından oluşmaktadır.

Olgubilim deseninin kullanıldığı alanyazındaki çoğu nitel çalışmanın az sayıda örneklemle yürütüldüğü ve derinlemesine veri toplandığı görülmektedir (Baltacı, 2018). Bu nedenle nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü önemli görülmemektedir (Neuman ve Robson, 2014). Olgubilimsel araştırmada veri toplamak amacıyla örneklem büyüklüğü bir kişiden (Miles ve Huberman, 1994) 325 kişiye (Neuman, 2014) kadar olabilmektedir. Bununla birlikte fenomenolojik araştırmalarda örneklem büyüklüğüne ilişkin olarak Rubin ve Babbie (2016) 3 ila 10 kişi ile yürütülmesini önerirken, Charmaz (2011) araştırmanın en az 10 kişi ile, Starks ve Trinidad (2007) ise 10 ile 15 kişi ile yürütülmesini önermektedir.

3.2.1.Çalışma Grubunda Yer Alan Sınıf Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Araştırmada sınıf öğretmenleri boyutunda çalışma grubu oluşturulmasında tabakalı amaçlı örneklem türü tercih edilmiştir. Tabakalı örnekleme tekniği, belirli alt grupların özelliklerini gösterme, betimleme ve bunlar arasında karşılaştırmalar yapılmasını sağlar (Sönmez ve Alacapınar, 2013). Bu örnekleme türü ile araştırmacılar evrene ilişkin bilgi ve araştırma amacına uygun olarak ihtiyaç duyduğu veriyi toplayacağı örnekleme seçebilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Tabakalı amaçlı örnekleme tekniği olasılık temelli olmayan bir örnekleme türüdür. Bu örnekleme tekniğinde araştırmacı, bir duruma yönelik olarak derinlemesine bilgi sahibi olabilmek amacıyla belirli ölçütleri sağlayan bazı grupların özel bilgilerine veya deneyimlerine ulaşmaya çalışır. Seçilen örnekleme ile örnekleme hatası azaltılarak araştırmanın amacına ilişkin birçok konunun öğrenilebileceği düşünülmektedir (Berg ve Lune, 2015; Büyüköztürk vd. 2012; Patton, 2014). Bu yöntemin temelinde öncelikle örneklem alt tabakalara bölünür daha sonra örnekler bu tabakalardan seçilir (Merriam, 2013). Bu sebeple Kahramanmaraş ili merkez ilçelerinde, resmi ve özel kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenleri çalışma grubuna alınmıştır.

Çalışma grubu, program hakkında yeterli bilgi verebileceği düşüncesiyle en fazla 10 yıl kıdemi olan sınıf öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır. Araştırmada 79 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılması planlanmasına karşın sekiz öğretmen program hakkında yeterli bilgisi olmadığını belirttiği için değerlendirme kapsamı dışında bırakılmış ve 71 öğretmen görüşü değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Bilgi	Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	31	43,66
	Erkek	40	56,34
Yaş	20-29	16	22,54
	30-39	49	69,01
	40-49	6	8,45
Kıdem	1-3	23	32,39
	4-7	27	38,03
	8-10	21	29,58
Eğitim Düzeyi	Lisans	61	85,92
	Yüksek Lisans	10	14,08
	Doktora	-	-
Okul Türü	Resmi	49	69,01
	Özel	22	30,99
Okulun Yerleşim Yeri	İl Merkezi	22	30,99
	İlçe Merkezi	23	32,39
	Kırsal	26	36,62
Toplam		71	100,00

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin yaklaşık %44'ü kadın, %56'sı erkek; %23'ü 20-29 yaş aralığında, %69'u 30-39 yaş aralığında ve %8'i ise 40-49 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar mesleki kıdemleri bakımından incelendiğinde yaklaşık %32'si 1-3 yıl kıdem arasında, %38'i 4-7 yıl kıdem arasında ve %30'u 8-10 yıl kıdem arasında olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyi bakımından katılımcıların büyük çoğunluğu yaklaşık %86'sı lisans mezunu, geriye kalanları %14'ü yüksek lisans mezunu iken doktora mezunu olan herhangi bir katılımcıya rastlanmamıştır. Okul türü bakımından incelendiğinde ise resmi ilkokullarda görev yapan katılımcıların

oranı yaklaşık olarak %69'u ve özel okullarda görev yapanların oranı %31'i olduğu belirlenmiştir. Son olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden yaklaşık %31'i il merkezi, %32'si ilçe merkezi ve %37'si kırsal yerleşim yerlerinde görev yaptığı belirlenmiştir.

3.2.2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretim Elemanlarına İlişkin Bilgiler

Türkiye'de 74'ü devlet ve beşi vakıf üniversitesi olmak üzere toplamda 79 eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü bulunmaktadır (YÖK, 2022). Araştırma kapsamında ikinci ve üçüncü çalışma gruplarını Türkiye'de yedi coğrafi bölgede yer alan yedi farklı üniversitede sınıf öğretmenliği anabilim dalında görev yapan öğretim elemanlarının yanısıra sınıf öğretmeni adayları olan üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışma grubuna alınacak üniversiteleri belirlemek amacıyla küme örnekleme tekniği kullanılmıştır. Küme örnekleme tekniğinde evren büyük olduğu için daha küçük ve çalışılabilir parçalara ayrılmaktadır (Patton, 2014). Evrenin büyüklüğü ve geniş bir coğrafi alana yayılması durumunda, uygulanabilirlik açısından evren çeşitli ve benzer gruplara ayrılmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Bu amaçla ülkemizde sınıf öğretmenliği bölümü bulunan üniversiteler Türkiye'nin yedi coğrafi bölgesinden hareketle yedi kategoriye ayrılmıştır. Burada belirlenecek üniversiteler veri toplama zamanındaki ulaşılabilirlik imkânına göre seçilmiştir. Belirlenen yedi üniversitede sınıf öğretmeni adayları ile bu bölümlerdeki mevcut öğretim elemanlarının tamamı araştırmaya dâhil edilmiştir. Bölgeler ve belirlenen üniversiteler aşağıdaki Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 13*Çalışma Grubuna Dahil Edilen Üniversiteler*

Tabakalar	Üniversiteler
Akdeniz Bölgesi	Sütçü İmam Üniversitesi
Doğu Anadolu Bölgesi	Fırat Üniversitesi
Ege Bölgesi	Pamukkale Üniversitesi
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Gaziantep Üniversitesi
İç Anadolu Bölgesi	Cumhuriyet Üniversitesi
Karadeniz Bölgesi	Trabzon Üniversitesi
Marmara Bölgesi	Uludağ Üniversitesi

Araştırmanın ikinci çalışma grubunda yer alan ve belirlenen yedi üniversitede görev yapmakta olan öğretim elemanlarına yönelik özellikler aşağıdaki tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14*Öğretim Elemanlarının Üniversitelere Göre Dağılımı*

Üniversite	Prof.	Doç.	Dr.Öğ. Üye.	Öğr. Gör	Arş. Gör	Toplam	%
Cumhuriyet Üniversitesi	0	1	2	0	0	3	7,14
Gaziantep Üniversitesi	1	0	1	0	1	3	7,14
Fırat Üniversitesi	0	2	0	0	1	3	7,14
Pamukkale Üniversitesi	3	1	3	2	1	10	23,81
Sütçü İmam Üniversitesi	0	1	3	0	0	4	9,53
Trabzon Üniversitesi	3	2	1	1	3	10	23,81
Uludağ Üniversitesi	1	3	1	3	1	9	21,43
Toplam	8	10	11	6	7	42	100,00

Araştırmada sınıf öğretmenliği anabilim dalında görevli öğretim elemanlarının konuya ilişkin derinlemesine bilgi ve deneyim sahibi olduğu düşünülmüştür. Öğretim elemanlarının seçiminde unvan, uzmanlık ve kıdem açısından maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma kapsamında belirlenen üniversitelerde sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan bütün öğretim elemanları ile görüşme yapılması hedeflenmiştir. Buna karşın Fırat Üniversitesinden bir öğretim elemanı sağlık problemleri nedeniyle, bir öğretim elemanı yeterli vakti olmadığı için ve iki öğretim elemanı ise program hakkında yeterli bilgisi olmadığını belirterek araştırmaya katılmamıştır. Gaziantep Üniversitesinden iki öğretim elemanı görüşme talebini kabul etmemiş, iki öğretim elemanına ise ulaşılammıştır. Sütçü İmam Üniversitesinden bir öğretim elemanı

görüşme talebine olumsuz yanıt vermiştir. Pamukkale Üniversitesinden üç öğretim elemanı yeterli bilgisi olmadığını belirtirken sekiz öğretim elemanı ise görüşme talebine olumsuz yanıt vermiştir. Cumhuriyet Üniversitesinden bir öğretim elemanı yeterli bilgisi olmadığını belirtirken üç öğretim elemanı ise görüşme talebine olumsuz yanıt vermiştir. Trabzon Üniversitesinden dört öğretim elemanı görüşme talebine cevap vermediği için iki öğretim elemanı ise program hakkında yeterli bilgisi olmadığını belirterek araştırmaya katılamamıştır. Uludağ Üniversitesinden altı öğretim elemanı görüşme talebine her hangi bir sebep göstermeden olumsuz yanıt vermiştir. Bu nedenle ikinci örneklem grubunda toplam 42 akademisyenle görüşme yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarına yönelik diğer bilgiler aşağıdaki Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15

Öğretim Elemanlarına İlişkin Demografik Özellikler

Demografik Bilgi	Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	23	54,76
	Erkek	19	45,24
Yaş	30-39	18	42,86
	40-49	16	38,10
	50 yaş ve üstü	8	19,04
Kıdem	1-10	8	19,04
	11-20	16	38,10
	21-30	12	28,56
	31 yıl ve üzeri	5	11,90
Toplam		42	100,00

Tablo 15 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretim elemanlarının cinsiyet bakımından yaklaşık %55’i kadın, %45’i erkektir. Yaş aralığı bakımından %43’ü 30-39 yaş aralığında, %38’i 40-49 yaş aralığında ve %19’u 50 yaşında veya üzerinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar mesleki kıdemleri bakımından incelendiğinde yaklaşık olarak %19’u 1-10 yıl kıdem aralığında, %38’i 11-20 yıl kıdem aralığında, %29’u 21-30 yıl kıdem arasında ve %12’si 31 yıl ve üzeri kıdemde olduğu tespit edilmiştir.

3.2.3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmen Adaylarına İlişkin Bilgiler

Araştırmanın son çalışma grubu yukarıda belirlenen üniversitelerde üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adaylarından oluşmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarından üçüncü sınıf öğrencilerinin çalışma grubuna alınmasının sebebi, bu öğrencilerin 2018 yılında uygulanmaya başlanılan lisans programı ile öğrenim görmüş olmaları ve buradan hareketle programı yeterli bir şekilde tanımış olmaları düşüncesidir. Ayrıca bütün dünyada etkisi görülen Covid-19 salgın hastalığı nedeniyle birçok ülke gibi Türkiye’de de eğitim öğretime ara verilmek zorunda kalınmıştır. Bu nedenle sınıf öğretmeni adaylarından 2021 yılı bahar döneminde veri toplamak amacıyla ilgili kurumlardan izin belgeleri alınmasına rağmen Covid-19 salgın hastalığı nedeniyle yeterli sayıda öğrenciye ulaşılamamıştır. Sonuçta yeterli sayıda veri toplamak amacıyla 2022 yılı güz döneminde de veri toplamak zorunda kalınmış ve bu örneklem grubunda programı daha da iyi tanımaları açısından dördüncü sınıf öğrencilerinden de veriler toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin demografik özellikler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 16

Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Demografik Bilgi	Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	52	83,87
	Erkek	10	16,13
Yaş	17-20	11	17,74
	21-24	46	74,20
	25-28	3	4,84
	29 yaşı ve üstü	2	3,22
	Cumhuriyet	4	6,47
	Fırat	11	17,74
Kayıtlı Olduğu Üniversite	Gaziantep	6	9,67
	Pamukkale	6	9,67
	Sütçü İmam	13	20,97
	Trabzon	11	17,74
	Uludağ	11	17,74
Toplam		62	100,00

Tablo 16 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık %84’ü kadın, %16’sı erkek olduğu görülmektedir. Ayrıca örneklem grubunda yer alan

katılımcılar yaş açısından incelendiğinde yaklaşık olarak %18'i 17-20 yaş arasında, %74'ü 21-24 yaş aralığında, %5'i 25-28 yaş aralığında ve %3'ü 29 yaşında veya üzerindedir. Sınıf öğretmeni adayları öğrenim gördüğü üniversite bakımından incelendiğinde ise yaklaşık %6'sı Cumhuriyet Üniversitesi, %18'i Fırat Üniversitesi, %10'u Gaziantep Üniversitesi, %10'u Pamukkale Üniversitesi, %21'i Sütçü İmam Üniversitesi, %18'i Trabzon Üniversitesi ve %18'i Uludağ Üniversitesi'nde olduğu belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Nitel verilere ulaşmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmada yanıtı aranılan sorular önceden hazırlanır ve ilgili kişilerden veri toplanır (Büyüköztürk vd. 2012; Ekiz, 2009). Görüşme tekniğinde belirli bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlayabilmek amaçlanmaktadır. Bu nedenle görüşmelerde bireylerin deneyimi, tutumu, düşüncesi, niyeti, yorumu ve algıları gibi görülmeyeni anlamaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmaların genelinde inandırıcılığı artırabilmek için uzman görüşlerinden yararlanılır (Creswell, 2009).

Araştırmada 2018 yılından itibaren uygulanmaya başlanan ilköğretim sınıf öğretmenliği programına ilişkin, daha önce belirlenen sınıf öğretmenleri, öğretim elemanları ve öğretmen adaylarıyla eş zamanlı olarak görüşmeler yapılarak bilgi toplanmıştır. Bu bağlamda, sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesinde paydaşların deneyimlerine ilişkin anlamların özüne ulaşmaya çalışılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya yönelik olarak katılımcılardan daha detaylı bilgi edinmek ve araştırma amacına hizmet edecek nitelikte kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Kişisel bilgi formu oluşturma sürecinde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan ve uzmanlık alanı eğitim programları ve öğretim olan üç uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda öğretmenler için hazırlanan görüşme formunun kişisel bilgiler kısmında cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü ve okulun yerleşim yeri bilgileri yer

almaktadır. Öğretim elemanları için hazırlanan görüşme formunun kişisel bilgiler kısmında cinsiyet, yaş, görev yaptığı üniversite, unvan, kıdem, mezun olduğu fakülte ve mezun olduğu yükseköğretim programı bilgileri yer almaktadır. Öğrenciler için hazırlanan görüşme formunun kişisel bilgiler kısmında ise cinsiyet, yaş ve öğrenim gördüğü üniversite bilgileri yer almaktadır.

3.3.2.Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formları

Araştırmada sınıf öğretmenliği lisans eğitim programının etkililiği derinlemesine incelenebilmesi amacıyla verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Bu çerçevede veri toplanması amacıyla öncelikle literatür taraması yapılarak güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programı incelenmiştir. Bu amaçla sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve sınıf öğretmeni adayları için ayrı ayrı görüşme formu hazırlanmıştır.

3.3.2.1. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmanın ilk çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenlerinden veri toplamak için araştırmacı tarafından 18 sorudan oluşan taslak görüşme formu geliştirilmiştir. Daha sonra eğitim programları ve öğretim alanından üç uzmanın görüşü doğrultusunda kapsam geçerliliği ve dil/anlam bakımından uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. 2021 yılı şubat ayında Kahramanmaraş'ta görev yapmakta olan 10 sınıf öğretmenine taslak formun pilot uygulaması yapılmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonrası gelen dönütler sonucunda taslak form Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan eğitim programları ve öğretim alanından üç alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formunda 10 adet soru yer almış ve soru formuna son şekli verilmiştir (EK 2). Görüşme formunun pilot uygulamasında mesleki kıdem açısından 10 yıldan fazla kıdemi bulunan sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgisi olmadığı gerekçesiyle görüşme formuna olumsuz yanıt vermiş ve görüşme formunda kıdem açısından sınırlama yapılmıştır. Öğretmen görüşme formunun ilk sorusu program hakkında yeterli bilgi sahibi olup olmadığına yöneliktir. İki, üç ve dördüncü soru programda bulunan alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin yeterliğine yöneliktir. Beşinci soru bu derslerin yüzdelerle dağılımına yöneliktir. Altıncı soru programda yer alması düşünülen derslerin hangileri olduğuna yöneliktir. Yedinci soru nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilmesi konusunda programın genel yeterliğine yöneliktir.

Sekizinci soru programda yer alan teori ve uygulama ders saatlerine yöneliktir. Dokuzuncu soru MEB ve YÖK arasında dersler bağlamında uyumluluk görüşünü ortaya çıkarmaya yöneliktir. Onuncu soru programın güçlü ve zayıf yönlerine yöneliktir. On birinci soru ise yaşanmış tecrübelerden yola çıkarak sınıf öğretmenliği lisans programının daha etkili olması için öğretmenlere öneriler sorulmuştur.

3.3.2.2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Araştırmanın ikinci örneklem grubunu oluşturan öğretim elemanlarına yönelik öğretmen görüşme formunda yer alan birinci soru sorulmamıştır. Diğer on soru sorulmuş ve ayrıca görüşme formunun sonunda 2006 yılında uygulamaya başlanılan lisans programı ile 2018 yılında uygulamaya başlanılan lisans programının karşılaştırılmasına yönelik bir soru daha eklenmiştir. Öğretim elemanı görüşme formunda 11 soru hazırlanmıştır (EK 3). Daha sonra eğitim programları ve öğretim alanından üç uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği ve dil/anlam bakımından uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. 2021 yılı şubat ayında Fırat Üniversitesinde görev yapan iki öğretim elemanına taslak formun pilot uygulaması yapılmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonrası gelen dönütler sonucunda taslak form Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan eğitim programları ve öğretim alanından üç alan uzmanından görüş alınmış ve görüşme formu düzenlenmiştir. Görüşme formunda, lisans programı ile öğrenilen bilgi ve becerilerin gerçek öğretmenlik yaşantısında uygulanıp uygulanmadığına yönelik ve programdaki derslerin nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmeye katkısına yönelik sorular bulunmaktadır. Görüşme formunda amaç lisans programında yer alan derslerin gerçek yaşamla ilişkisini tespit etmek ve programının daha etkili olabilmesi için paydaşların görüşlerine ulaşmaktır.

3.3.2.2.Öğretmen Adayı Görüşme Formu

Araştırmada üçüncü çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmeni adayları için öğretmen görüşme formunda yer alan birinci soru sorulmamış ve diğer on sorunun yer aldığı görüşme formu hazırlanmıştır (EK 4). Daha sonra eğitim programları ve öğretim alanından üç uzmanın görüşü doğrultusunda kapsam geçerliliği ve dil/anlam bakımından uygunluğu sağlanmaya çalışılmıştır. 2021 yılı şubat ayında Fırat Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 10 sınıf öğretmeni adayına taslak formun pilot uygulaması yapılmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulama sonrası gelen dönütler sonucunda taslak form Fırat

Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapmakta olan eğitim programları ve öğretim alanından üç alan uzmanından görüş alınmış ve görüşme formu düzenlenmiştir.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma sürecinde verilerin toplanabilmesi için katılımcılarla bireysel olarak yüz yüze görüşme yapılması amaçlanmıştır. Ancak veri toplama sürecinde 2019 yılının sonlarında Çin’de başlayan ve bütün dünyada etkisini gösteren Covid-19 salgın hastalığı nedeniyle ülkemizde de toplumsal hayatı etkileyen birçok kısıtlamalar yapılmıştır. Salgın hastalığın yayılımını önlemek amacıyla özellikle sosyal mesafe ve temizlik kuralları uygulanmıştır. Bu nedenle ülkemizde bütün düzeydeki okullara önce ara verilmiş daha sonra ise uzaktan eğitim yöntemiyle eğitim öğretime devam edilmiştir. Salgın hastalık sürecinde katılımcılarla bireysel görüşme yapılamayan durumlarda bilgisayarda çevrimiçi bağlantılarla görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir.

Araştırma kapsamında oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılında toplanmıştır. Araştırmada veri toplama sürecinde öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmıştır, üniversitelerde görevli öğretim elemanları ve sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri bilgisayar ortamında çevrimiçi araçlarla görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Yüz yüze ve çevrimiçi yapılan görüşmelerde veriler kayıt altına alınmıştır. Verilerin sözlü olarak toplanması süreci araştırmacının konu hakkında, açıklama, yönlendirme ve kapsamlı bilgilendirmesi ile sağlanmıştır. Bu durum katılımcıların “sınıf öğretmenliği lisans programı” hakkında yeterli düzeyde bilgi sahibi olmaları ve sorulara daha kapsamlı yanıtlar vermesi bakımından önemlidir. Ayrıca veri toplama süreci 30 ile 40 dakika arasında değişmiştir.

Araştırmanın ilk aşamasında araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu hazırlandıktan sonra sınıf öğretmenlerinin görüşü alınmıştır. Covid-19 salgını sürecinde öğretmenlerden veri toplanabilmesi için bireysel olarak ve sosyal mesafe kurallarına uygun olarak yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde Kahramanmaraş ilinde görev yapmakta olan ve mesleki kıdemi 10 yıldan az olan 79 öğretmen görüşü değerlendirilmiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programı hakkında yeterli bilgisi olmadığını ifade eden veya uygun cevaplar alınamayan sekiz öğretmen görüşü değerlendirme dışı bırakılmış ve 71 öğretmen görüşü değerlendirmeye alınmıştır.

İkinci aşamada araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu hazırlandıktan sonra sınıf öğretmenliği bölümünde görevli öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Covid-19 salgını sürecinde öğretim elemanlarından veri toplanabilmesi için yüz yüze görüşme yapılamadığı için çevrimiçi araçlarla canlı görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Katılımcılarla yapılan canlı görüşmeler 2020-2021 eğitim öğretim yılı bahar dönemi içerisinde Türkiye’deki yedi farklı üniversitede sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan 42 öğretim elemanı ile gerçekleştirilmiştir.

Üçüncü aşamada araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu ile sınıf öğretmenliği üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Bu süreçte öğrencilerden veri toplanabilmesi için yüz yüze ve çevrimiçi araçlarla 2020-2021 eğitim öğretim yılında bahar döneminde ve 2021-2022 güz döneminde görüşmeler yapılmıştır. Türkiye’deki yedi farklı üniversitede sınıf öğretmenliği bölümünde bulunan 97 öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Araştırma hakkında yeterli bilgisi olmadığı belirtilen veya amacına uygun olmayan 35 form çıkarıldıktan sonra geriye kalan 62 form araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında verilerin elde edilmesi amacıyla veri toplama araçları üç farklı örneklem grubuna 2020-2021 öğretim yılı bahar yarıyılı ve 2021-2022 öğretim yılı güz yarıyılı içerisinde uygulanmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve ilgili üniversite rektörlüklerinden gerekli resmi izin belgeleri alınmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formları gönüllü sınıf öğretmenlerine, öğretim elemanlarına ve öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan veriler araştırmacı tarafından büyük bir titizlikle bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Nitel verilerin analiz edilmesinde temel düzey analizlerden betimsel analizin yanısıra içerik analizi yaklaşımı tercih edilmektedir (Ekiz, 2009). Araştırma kapsamında betimsel analizde, ulaşılan veriler önceden belirlenen temalar altında özetlenerek yorumlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmaların betimsel analizi,

- a) Analiz için çerçeve oluşturulması,
- b) Tematik çerçeveye dayalı olarak verilerin işlenmesi,
- c) Ulaşılan bulguların tanımlanması,
- d) Ulaşılan bulgular sonucunda analiz edilmesi, şeklinde dört aşamada gerçekleştirilir (Creswell, 2009; Yıldırım ve Şimşek 2013).

Verilerin analizinde betimsel analizin bu dört aşaması esas alınmıştır. Buna göre tematik bir çerçeve oluşturulduktan sonra veriler toplanmış ve hangi verilerin hangi tema altında toplanacağı belirlenmiştir. Daha sonra bulgular tanımlanırken katılımcı görüşleri doğrudan alıntılarla sunulmuştur. Son olarak analiz aşamasında ulaşılan bulgular neden sonuç ilişkisine göre açıklanmıştır. Araştırmada veri toplama yöntemi, katılımcı, örneklem ve analiz türüne ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 17

Veri Toplama Yöntemi, Katılımcı, Örneklem ve Analiz türü

Veri Toplama Yöntemi	Katılımcılar	Örneklem Türü	Analiz Türü
Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Sınıf Öğretmenleri	Tabakalı Amaçlı Örneklem	İçerik Analizi
Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Öğretim Elemanları	Küme Örneklem	İçerik Analizi
Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Sınıf Öğretmeni Adayları	Küme Örneklem	İçerik Analizi

Verilerin analizine başlamadan önce katılımcıların yapılandırılmış soru formuna vermiş oldukları yanıtlar öğretmen, öğretim elemanı ve öğretmen adayı görüşlerine göre tasnif edilmiştir. Araştırma katılımcılarından öğretmenler için Ö1, Ö2, Ö3,..., öğretim elemanları için ÖE1, ÖE2, ÖE3,..., ve öğretmen adayı katılımcılar için ise ÖA1, ÖA2, ÖA3,..., şeklinde katılımcı kodlaması yapılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda öğretmen görüşme formları, öğretim elemanı görüşme formları ve öğrenci görüşme formlarının incelenmesi sonucu oluşturulan tema, alt tema ve bunlara ilişkin kategoriler tablolar halinde bulgular kısmında sunulmuştur. Nitel verilerin analizinde paket programlardan faydalanılmıştır.

3.6.Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırma kapsamında iç geçerliği sağlamak amacıyla uygulama öncesi uzman görüşlerine başvurulmuştur. Çalışma grubunda yer alan bütün katılımcılar ile yapılan görüşmelerde ses ve görüntü kaydı alınmıştır. Daha sonra görüşme kayıtlarının yazımı yapılmış ve katılımcı teyidi sağlanmıştır. Öte yandan araştırmanın iç geçerliliğini artırmak için çalışmada doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırmanın dış geçerliğini sağlamak amacıyla veri toplama araçları ile verilerin analiz edilmesi süreci detaylı olarak belirtilmiştir. Ayrıca bu bağlamda araştırmanın işlem basamakları, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları, örneklem grubunun nasıl belirlendiği, katılımcı nitelikleri, uygulama süreci ve araştırma yönteminin neden seçildiği ilgili bölümlerde açıklanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenirlilik bakımından çeşitli kıstaslar olduğu ifade edilmektedir (Tashakkori ve Teddlie, 2010). Patton (2014), nitel araştırmalarda güvenirliliğin sağlanması için, uzman incelemesi, katılımcı doğrulaması, çeşitleme, gibi yöntemler olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada iç güvenirliliğin sağlanması amacıyla görüşmeler kayıt altına alınmıştır ve bulgular doğrudan aktarılmıştır. Dış güvenirlilik açısından alan uzmanları tarafından veriler uygun şekilde tartışılmış, sonuç ve bulgularda tutarlılık sağlanmıştır. Ayrıca verilerin toplanmasında yedi farklı coğrafi bölgede bulunan üniversitelerde hem öğretim elemanlarından hem de öğretmen adaylarından görüşleri alınarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Araştırmada aktarılabilirlik için bulgular sunulurken, verilerin analiz edildikten sonra oluşturulan temalar doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Katılımcı görüşlerinin sunulan temalarla uygunluğunu belirlemek için eğitim bilimleri alanından üç uzman görüşünden faydalanılmıştır. Araştırmanın tutarlılığını arttırmak için, verilerin analizinde kodlama ve temalar üzerinde görüş birliği sağlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda katılımcı görüşleri ve alt temalara yönelik veriler eşleştirilmiş, araştırmacı tarafından yapılan eşleştirmeler karşılaştırılmış ve değerlendirilmiştir. Kodlamanın güvenirlilik aşamasında Miles ve Huberman (1994) tarafından $[Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] \times 100$ belirtilen hesaplama ile yapılmıştır. Bu hesaplama ile güvenirlilik değeri %70 ve üzeri olması

durumunda kodlamaların güvenilirliğinin kabul edileceği vurgulanmıştır. Bu çalışmada öğretim elamanı görüşme verilerinin analizinde kodlayıcı güvenilirliği % 90,4 olarak, öğretmen görüşme verilerinin analizinde kodlayıcı güvenilirliği % 92,1 olarak ve öğretmen adayı görüşme verilerinin analizinde kodlayıcı güvenilirliği % 89,5 olarak belirlenmiş ve oluşturulan kategorilerin güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmada betimsel analiz kapsamında verilerin çözümlenmesinde üç uzman görüşü doğrultusunda temalar oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin temalar, ‘Alan Eğitimi Derslerinin Yeterliği’, ‘Meslek Bilgisi Derslerinin Yeterliği’, ‘Genel Kültür Derslerinin Yeterliği’, ‘Derslerin Yüzdelik Dağılımı’, ‘Ders Ekleme Önerisi’, ‘Programın Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirmeye Katkısı’, ‘Teori ve Uygulama Derslerine İlişkin Görüşler’, ‘Derslerde MEB ile YÖK Uyumu’, ‘Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri’ ile ‘Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Geliştirilmesine İlişkin Öneriler’ olarak belirlenmiştir. Oluşturulan temaların bulgular bölümündeki başlıklarla, alt başlıkların da alt temalarla uyumlu olması sağlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde verilere yönelik bulgular ve bulguların değerlendirilmesi yer almaktadır. Araştırmada betimsel analiz sonucunda ulaşılan kodlamalar ve araştırma sorularına ilişkin görüşler ana temalar altında verilmiştir.

4.1.Sınıf Öğretmenlerinin Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşleri

Araştırmada birinci alt problem “Sınıf öğretmenlerinin programdaki alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri hakkındaki görüşler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede katılımcıların dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap vermeleri istenmiş, görüşmeler ses ve görüntü kaydına alınmıştır. Daha sonra yazımı yapılan görüşmelerin analizinde paket programlar kullanılmıştır. Araştırmada görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara göre analiz edilmiştir.

4.1.1.Sınıf Öğretmenlerinin Alan Eğitimi Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk soru olarak sınıf öğretmenlerine “Lisans programında bulunan alan eğitimi derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 18*Sınıf Öğretmenlerinin Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Alan eğitimi derslerinin yeterliği	Yeterli olduğunu düşünüyorum	Ö5, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö18, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30, Ö34, Ö36, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48, Ö50, Ö51, Ö52, Ö54, Ö55, Ö57, Ö58, Ö59, Ö61, Ö62, Ö63, Ö64, Ö66, Ö67, Ö68, Ö69, Ö70	41
	Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13, Ö15, Ö17, Ö19, Ö21, Ö31, Ö33, Ö35, Ö37, Ö38, Ö53, Ö56, Ö60, Ö65	19
	Yeterli olmadığını düşünüyorum	Ö1, Ö3, Ö9, Ö16, Ö22, Ö26, Ö29, Ö32, Ö44, Ö49, Ö71	11

Tablo incelendiğinde programda bulunan alan eğitimi derslerinin yeterliğine yönelik öğretmenlerin farklı görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu alan eğitimi derslerinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte kısmen yeterli olduğunu ve yeterli olmadığını ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Alan eğitimi derslerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö 5: Alanındaki bilgileri bilmeden bu bilgilere hakim olmadan bu alanlar ile ilgili öğrencilere bilgi aktarımının sağlanması mümkün değildir. Bu sebeple alan bilgisi dersleri etkilidir ve gereklidir.

Ö 14: Aslında gerekli olan tek alan bence bu ki zaten sınavda belirleyici olan alanda bu eğer her branş kendi alan bilgisine yeterince sahip olup diğer gereksiz bilgilerle kafasını meşgul etmezse eğitimde istenilen verim sağlanabilir.

Ö 15: Genel itibariyle etkili bir eğitim verildiğini söyleyebilirim. Program ne kadar yeterli olursa olsun, bu eğitimin etkili olması dersi veren öğretim görevlisinin yeterliliği ile de alakalıdır. Öğretim görevlisi işini ne kadar ciddiye alır ve öğretme konusunda istekli olursa öğrencilerin derse ve konuya ilgisi de o derece fazla oluyor. Bunların yanında özellikle drama ve çocuk oyunları dersleri müfredatta daha fazla yer bulmalı ve bu konuda öğretmen adayları daha etkili ve yetkin yetiştirilmeli. Çünkü eğitim sadece öğretimden ibaret değil.

Ö 36: Evet elbette. Çünkü öğretilecek derslerin çerçevesini tanıyan öğretmen çerçevenin içeriğine ne konulması nasıl konulması gerektiğini bilmesi öğrenci gelişimi ve değişimi açısından son derece etkilidir.

Alan eğitimi derslerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö 7: İlk okuma yazma ve beceri dersleri için yoğunlaşma olmalıdır. Adayların ilkokulda geçirdiği staj süresi kesinlikle artırılmalıdır. Sınıf öğretmenliği lisans programını kazanan bir öğretmen adayı diğer derslerin akademik bilgilerine haizdir.

Ö 13: Düşünüyorum ancak alan bilgisi kavramının yanında alan pratiği/ uygulaması kavramlarının eklenmesi ve daha çok süre bu uygulamanın yapılması. Bu nedenle yapılan staj uygulamaları yetersizdir ve öğretmen adayı bence en az bir sene mezun olmadan bil fiil (ücretli öğretmenlik gibi) alanda uygulama yapmalıdır.

Ö 21: Alan bilgisi derslerinin yeterli olmasıyla birlikte öğretim kısmında daha farklı yöntemlerle öğretilmesi, bunu çocuğa aktarırken çocuğun anlayabileceği şekilde, yöntem ve tekniklerin anlatılması daha faydalı olacaktır.

Ö 31: Yeterli olduğunu düşünüyorum belki fen bilimleri laboratuvar etkinlikleri daha fazla olabilir Daha fazla deney yaparak öğrenme eklenebilir. Ayrıca yabancı dil saat olarak daha fazla olmalı öğretmenlerimizin yabancı dil anlamında donanımsız olduklarını düşünüyorum Bence her öğretmen en az bir dil bilerek üniversiteden ayrılmalı ve bu dil konusunda öyle teorikte bir eğitim değil yine uygulamalı olarak öğretilmeli yani üniversiteden mezun olan bir öğretmen İngilizceyi çok rahat konuşabilmelidir.

Alan eğitimi derslerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö 3: Sınıf öğretmenliği lisans programındaki alan bilgisi derslerinin etkili olmadığını ve aşırı derecede uygulamadan uzak, durağan bilgilerle doldurulmuş olduğunu düşünüyorum. Branş bazında bir alana yönelmiş alan bilgisi dersleri sınıf

öğretmenliği bağlamında kesinlikle birden fazla alan içermekle beraber tüketici derecede teorik bilgiler içermektedir. Bu doğrultuda programda bulunan alan eğitimi derslerinin etkili olduğunu düşünmüyorum.

Ö 9: Üniversitedeki derslerin etkili olduğunu düşünmüyorum. Çünkü bazı akademisyenler bize gerekli bilgiler yerine kendi alanında en iyi bildiklerini anlatıyorlar. Mesela fen bilimlerini fen bilgisi öğretmenine öğretir gibi öğretiyorlar. Kimya, fizik ve biyoloji gördüm. Gördüğüm derslerde bana anlatılanla, benim ilkokulun fizik, kimya ve biyoloji ile ilgili konuların anlattığının arasında seviye olarak dengesizlik var. Bir tek laboratuvar dersi vardı. Fen alanında bir tek o ders işime yaradı. Çocuklara deney yapabiliyorum. Yani sistem öyle bir olmalı ki bugün eğitim fakültesinde öğrendiğimi yarın staj okulunda ya da 2-3 sene sonra ilk girdiğim derste kullanmalıyım.

Ö 16: Yöntem ve teknik öğretimi olarak hepsini yetersiz görüyorum özellikle materyal tasarımı ve kullanılmasının daha fazla üzerine düşülmelidir.

Ö 29: Alan bilgisi derslerinin etkili bir şekilde işlendiğini düşünmüyorum. Bu derslerin uygulamalarla ve öğretim programlarıyla harmanlanarak işlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir kitaptan okuma yaparak ya da bir kaç kelime konuşarak geçirilebilecek dersler olduğunu düşünmüyorum.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin alan eğitimi derslerine yönelik görüşlerinin çoğunlukla yeterli veya kısmen yeterli olduğu görüşünü savunmuştur. Özellikle alan eğitiminde öğretim derslerinin öğretmenlik mesleğine başladıklarında hangi konunun nasıl öğretileceğini bu dersler sayesinde anladıklarını ifade etmişlerdir. Bu dersleri yeterli görmeyen katılımcıların ise ders içerikleri, öğretim elemanının bilgi, beceri ve tutumu ile öğrenci yeterliğinden kaynaklı olarak yetersiz olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir.

4.1.2.Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Bilgisi Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci soru olarak sınıf öğretmenlerine “Lisans programında bulunan meslek bilgisi derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 19

Sınıf Öğretmenlerinin Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Meslek bilgisi derslerinin yeterliği	Yeterli olduğunu düşünüyorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö30, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö38, Ö40, Ö41, Ö43, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö54, Ö57, Ö58, Ö60, Ö61, Ö62, Ö63, Ö64, Ö67, Ö68, Ö69, Ö70	45
	Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum	Ö4, Ö5, Ö12, Ö16, Ö21, Ö32, Ö37, Ö53, Ö59, Ö71	10
	Yeterli olmadığını düşünüyorum	Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö20, Ö29, Ö31, Ö39, Ö42, Ö44, Ö55, Ö56, Ö65, Ö66	16

Tablo incelendiğinde programda bulunan meslek bilgisi derslerinin yeterliğine ilişkin öğretmenlerin farklı görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu meslek bilgisi eğitimi derslerinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte kısmen yeterli olduğunu ve yeterli olmadığını ifade eden katılımcılar bulunmaktadır. Meslek bilgisi derslerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö 3: Öğretmenlik mesleği bilginin yönetilmesi ve üretilmesi noktasında işlevselliği olan ve bu durumun merkezinde yer alan bir meslektir. Mesleki bilgi ve beceriler muhakkak bilginin içselleştirilmesi ve işlevselliğinin sağlanması ile mümkün olacaktır. Bilgi basamağında kazanılan teorik anlamdaki bilgiler olmadan diğer basamakların inşa edilmesi mümkün olmayacaktır. Bu nedenle bir mesleğin içinin doldurulması anlamında özellikle de öğretmenlik mesleğinin kesinlikle meslek bilgisi derslerinin olmasının gerekli olduğunu aynı zamanda etkili olduğunu düşünüyorum.

Ö 14: Eğitim dersleri bence gerekli. Çünkü çocuğun gelişim döneminin özelliklerini bilip ona göre hareket etmek çocuğun dersten alacağı verimi artıracaktır.

Ö 24: Evet. Sınıf öğretmenin mesleğine yönelik iç göri, farkındalık ve deneyim kazanması ancak bu derslerle mümkün olabilir. Tabi seçenek çok fazla, bu konuda öğrencilerin de söz sahibi olması gerektiğini düşünüyorum. Özellikle sınıf yönetimi becerisi için uygulamalı ve pedagojik bir yaklaşımla kazandırılmasının önemli olduğunu düşünüyorum.

Ö 36: Öğretmenin bu uzun eğitim öğretim maratonunda öğrencinin göstereceği davranışlara tepkilere yaklaşım olarak önce anlamlandırması sonrada izleyeceği yolu metodu bilmesi açısından son derece faydalı buluyorum.

Meslek bilgisi derslerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö 5: Öğretmen bilgileri öğrencilerine aktarabildiği kadar başarılıdır. Bu sebeple özellikle öğretim ilke ve yöntemleri, drama, öğretim teknolojileri başta olmak üzere tüm meslek bilgisi dersleri gereklidir. Ancak üniversitelerde bilginin aktarılmasından ziyade uygulanması için imkan tanınmalı, öğretmen adayı bu bilgileri deneyimlemelidir.

Ö 16: Yaptığımız mesleğin klasik okul sıralarında öğrenilebileceğini ve öğretilbileceğini düşünmeyen biri olarak yukarda bahse konu olan derslerin iyileştirmeye ya da değiştirmeye daha iyi olabileceğini bu düzende düşünmüyorum.

Ö 21: Kısmen etkili olmaktadırlar. Öğretmenlik mesleğinin stajlarla birinci sınıftan dördüncü sınıfın sonuna kadar her sene staj görerek kaliteli öğretmenlerin yanında pişerek öğrenilmesi daha faydalı olur. Meslek derslerinin öğrencilerin kafasında dersleri geçeyim de sonra hallederim düşüncesinden çok bana ne tür faydası olur düşüncesinde işlenmesi ve öğretilmesi daha faydalı olacaktır.

Meslek bilgisi derslerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö 6: Hayır kesinlikle etkili değil. Bu dersleri veren hocaların birçoğu okullarda çalışmamış olduğu için uygulamanın nasıl olduğu hakkında bile düşünceleri yok. Sadece anlatılır geçilen bir ders olarak bakılmakta. Öğrenci okulu bitirip göreve başladığında anlatılanla gerçek hayatın bambaşka olduğunu görmektedir.

Ö 9: Dersler çok teorik, dersleri pratik olarak yapmadan anlamaya çalışmak çok saçma geliyor bana. Şu anda en büyük üzüntüm o dersleri keşke şimdi alsaydım. Bazen fakülte kitaplarıma bakıyorum da çok zorlandığım gelişim ve öğrenme dersi aslında ne kadar zevkli ve kolay bir dersmiş. O yüzden derslerin etkili olduğunu düşünmüyorum.

Ö 15: Kesinlikle yetersiz. Meslek bilgisi derslerinde özellikle sınıf yönetimi dersinde, daha etkili bir öğretim programı uygulanmalı, geçerli yöntem ve teknikler, bizzat yaparak yaşayarak eğitim ortamında öğretilmeli. Ayrıca özel gereksinimi olan bireylerin eğitimi konusunda daha titiz bir eğitim verilmeli ve bu eğitim somut bir eğitim ortamında verilmelidir.

Ö 66: Meslek bilgisi dersleri yeterli değil diye düşünüyorum. Atandığımızda yaşadıklarımızla bize anlatılan şeyler çok farklıydı. Uygulamalı derslere ağırlık verilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu meslek bilgisi derslerinin yeterli veya kısmen yeterli olduğu görüşünü savunmuştur. Eğitim bilgisi, sınıf yönetimi, öğretim ilke ve yöntemleri, eğitimde ölçme ve değerlendirme gibi meslek bilgisi derslerinde öğrenilen bilgilerin ilkokul düzeyinde öğrencilere yaklaşım açısından çok faydalı olduğu görüşü ön plana çıkmıştır. Bu derslerin yeterli olmadığını savunan sınıf öğretmenleri ise daha çok teorik bilginin uygulamaya dönüştürülemediği gerekçesini sunmuştur.

4.1.3. Sınıf Öğretmenlerinin Genel Kültür Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada üçüncü soru olarak sınıf öğretmenlerine “Lisans programında bulunan genel kültür derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 20

Sınıf Öğretmenlerinin Genel Kültür Derslerine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Genel kültür derslerinin yeterliği	Yeterli olduğunu düşünüyorum	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö17, Ö18, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö41, Ö43, Ö45, Ö46, Ö48, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö55, Ö56, Ö57, Ö58, Ö61, Ö62, Ö63, Ö64, Ö65, Ö67, Ö68, Ö70	44
	Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum	Ö4, Ö7, Ö9, Ö16, Ö19, Ö20, Ö21, Ö26, Ö29, Ö39, Ö60, Ö71	12
	Yeterli olmadığını düşünüyorum	Ö2, Ö8, Ö14, Ö15, Ö23, Ö32, Ö40, Ö42, Ö44, Ö47, Ö53, Ö54, Ö59, Ö66, Ö69	15

Tablo incelendiğinde programda bulunan genel kültür derslerinin yeterliğine ilişkin sınıf öğretmenlerinin farklı görüşleri olmakla birlikte çoğunlukla bu derslerin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinden 12 katılımcı genel kültür derslerinin kısmen yeterli olduğunu ve 15 katılımcı yeterli olmadığını düşünmektedir. Bununla birlikte yeterli olduğunu düşünen sınıf öğretmeni sayısı oldukça fazla olduğu (f=44) görülmüştür. Genel kültür derslerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö 1: Genel kültür dersleri hem seçmeli olsun hem zorunlu dersler olsun kesinlikle etkilidir. Kişilerin geleceklerini etkiledikleri gibi hayata karşı donanımlı birer birey olarak yetişmeleri için gerekli derslerdir.

Ö 12: Sınıf öğretmeni adayı olarak çok faydalı bilgiler öğreniyoruz. Sınıf öğretmenlerinin donanımlı olması gerektiğini düşünüyorum. Her alanda bilgi ve beceriye sahip bir nitelik için de bu derslerin görülmesi lazım.

Ö 43: Genel kültür derslerinin etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu derslerle öğretmen daha donanımlı ve özgüvenli hale gelmektedir.

Genel kültür derslerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö 4: Genel kültür dersleri kısmen yeterli diye düşünüyorum. Teorik derslerde genelde tek bir kaynak kullanılıyor (kitap ya da öğretim elemanı) bunun yeterli ve faydalı olduğunu düşünmüyorum. Uygulamalı dersler de ne yazık ki öğretim elemanına bağlı oluyor. Kimi öğrenciye fazlasıyla uygulama ve deneme şansı tanırken başkası bu şansı yeterince tanımayabiliyor.

Ö 19: Etkili olup olmadığını şartlardan bağımsız olarak düşünemeyiz. Ülkemizde eğitim fakülteleri son yıllarda plansız bir şekilde artmaktadır. Genel kültür derslerinin etkililiği müfredat anlamında etkili gibi görünse de bölümün olduğu üniversitedeki uzman akademik kadro ile daha alakalıdır diye düşünüyorum.

Ö 29: Sınıf öğretmenliği bölümünde bulunan genel kültür dersleri elbette alan için olmazsa olmaz derslerdir ancak bu derslerin yeteri kadar verimli olmadığını düşünüyorum. Genel kültür derslerinde teoriden öteye gidilemezken uygulamalı derslerde ise yöntem ve teknik eksikliklerinden kaynaklı sorunlar ortaya çıkıyor. Ayrıca yine uygulamalı dersler için ortam, zaman vs. gibi unsurlar da büyük bir önem taşıyor. Üniversitenin olanaklarının kısıtlı olması da bu derslerin etkili bir şekilde işlenememesine sebep oluyor.

Genel kültür derslerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir;

Ö 8: Hayır düşünmüyorum. Özellikle kırsal bölgelerdeki yaşayış ve kültürel öğelerle ilgili de dersler programda yer almalıdır.

Ö 14: Bence gereksiz. Çünkü öğretmen seçimi için bu derslerin çok bir gereği yok zaten öğrenim hayatımız boyunca tüm bu dersler hakkında bilgi sahibi oluyoruz

ilkokul çağına verilebilecek bilgiye sahip oluyoruz ekstra sınavda bizi bu konularla seçmeleri çok mantıklı değil.

Ö 66: Yeterli bulmuyorum, kültürel öge ve özelliklerimizin yeterli tanıtılmadığını, aktif öğrenme olmadığı için etkili olmadığını düşünüyorum.

Araştırmada sınıf öğretmenleri, genel kültür zorunlu ve seçmeli derslerinin yeterli veya kısmen yeterli olduğunu vurgulamıştır. Bu derslerde öğrenilen bilgilerin sınıf öğretmenlerini daha donanımlı ve bilgili olmasını sağladığı ifade edilmiştir. Genel kültür derslerinin yetersiz olduğunu savunan sınıf öğretmenleri ise kırsal bölgelerde yaşamaya uyum ve kültürel öğelerle ilgili içerikte dersler olmadığını veya ortaöğretim düzeyinde öğrenilen bilgilerin tekrar edilmesinden öteye geçilmediği gibi görüşler bildirmiştir.

4.1.4.Sınıf Öğretmenlerinin Programdaki Derslerin Dağılımı Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada dördüncü soru olarak sınıf öğretmenlerine “Sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin ağırlıkları yüzde olarak nasıl olmalıdır? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 21

Sınıf Öğretmenlerinin Programda Yer Alan Derslerin Dağılımına Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Derslerin dağılımı	Mevcut dağılımın uygun olduğunu düşünüyorum	Ö10, Ö21, Ö26, Ö36, Ö37, Ö55, Ö57, Ö61, Ö69	9
	Alan eğitimi dersleri artmalıdır	Ö13, Ö14, Ö34, Ö42, Ö53, Ö54, Ö60, Ö71	8
	Meslek bilgisi dersleri artmalıdır	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö23, Ö29, Ö32, Ö47, Ö50, Ö56, Ö58, Ö59, Ö62, Ö64, Ö67, Ö70	24
	Genel kültür dersleri artmalıdır	Ö4, Ö8, Ö11, Ö12, Ö15, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö30, Ö31, Ö33, Ö35, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö48, Ö49, Ö51, Ö52, Ö63, Ö65, Ö66, Ö68	30

Tablo incelendiğinde programda alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin oransal açıdan dağılımına yönelik öğretmenlerin farklı görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Tablo incelendiğinde sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan derslerin oranlarından memnun olan ve aynı kalması gerektiğini ifade eden dokuz katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılardan çoğunluğu (f=30) genel kültür derslerinin daha fazla oranda yer alması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca 24 katılımcı meslek bilgisi derslerinin sekiz katılımcı ise alan eğitimi derslerinin oranında artış olmasını ifade etmiştir. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

Ö 3: Alan eğitimi %20 olması gerektiğini düşünüyorum. Sınıf öğretmenliği bağlamında birden fazla alan içeriği mevcut olduğu için bu alanların sadeleştirilmesi ve daha az hacme sahip olması gerektiğini düşünüyorum. Meslek bilgisi %50 olması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü mesleki bilgi ve beceriler kritik öneme sahip olup çalışma sahasına girmeden önce kazanılmalıdır. Genel kültür %30 olmasını ön görmekteyim. Bu alan branş ayrımı gözetmeksizin gerekli ve zorunludur. Toplumu ilgilendiren tüm konular öğretmenlik mesleğinin reflekslerini oluşturmaktadır.

Ö 15: Alan eğitimi en az %40 gibi bir oranda olmalı. Çocukları sürece katan, onları aktif bir şekilde dersin parçası yapan alan eğitimidir. Meslek bilgisi dersleri için %20 iyidir bence. Çünkü öğretmenlik mesleği üniversitede öğrenilmiyor-öğretileniyor. Meslek bizzat köy okulunda yaparak yaşayarak öğreniliyor. Hal böyle olunca eğitim sürecinde de bu derslerin ağırlığı fazla olmamalıdır. Genel kültür dersleri ise %40 olmalıdır. Derslerde çocukların ne kadar aktif olduğu konuların öğrenilmesi ile doğru orantılı olduğu için. Özellikle drama, oyun ve fiziki etkinlikler, geleneksel çocuk oyunları gibi dersler.

Ö 21: Alan eğitimi %50 olması öğrencilerin okulda alanına hakim olması için gereklidir. Öğretmenlik sınıfta öğrenilir düşüncesinden yola çıkarak stajlarda öğrenciler mesleği, alanını daha da iyi öğrenebilirler. Meslek bilgisi için %30 yeterli olmakla birlikte zaten öğrenci bu bilgileri okuyarak halledebilir. Genel kültür dersleri %20 oranında olmalıdır. Öğrenci kendini hayat boyunca geliştireceği için okulda %20 oranında genel kültür dersleri yeterlidir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri genellikle, lisans eğitimi programında bulunan derslerin mevcut dağılımda bulunmasını doğru bulmamaktadır. Bununla birlikte çoğunlukla genel kültür ve meslek bilgisi ders sürelerinin ve oranının artırılması gerektiğini savunmuştur.

4.2.Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşleri

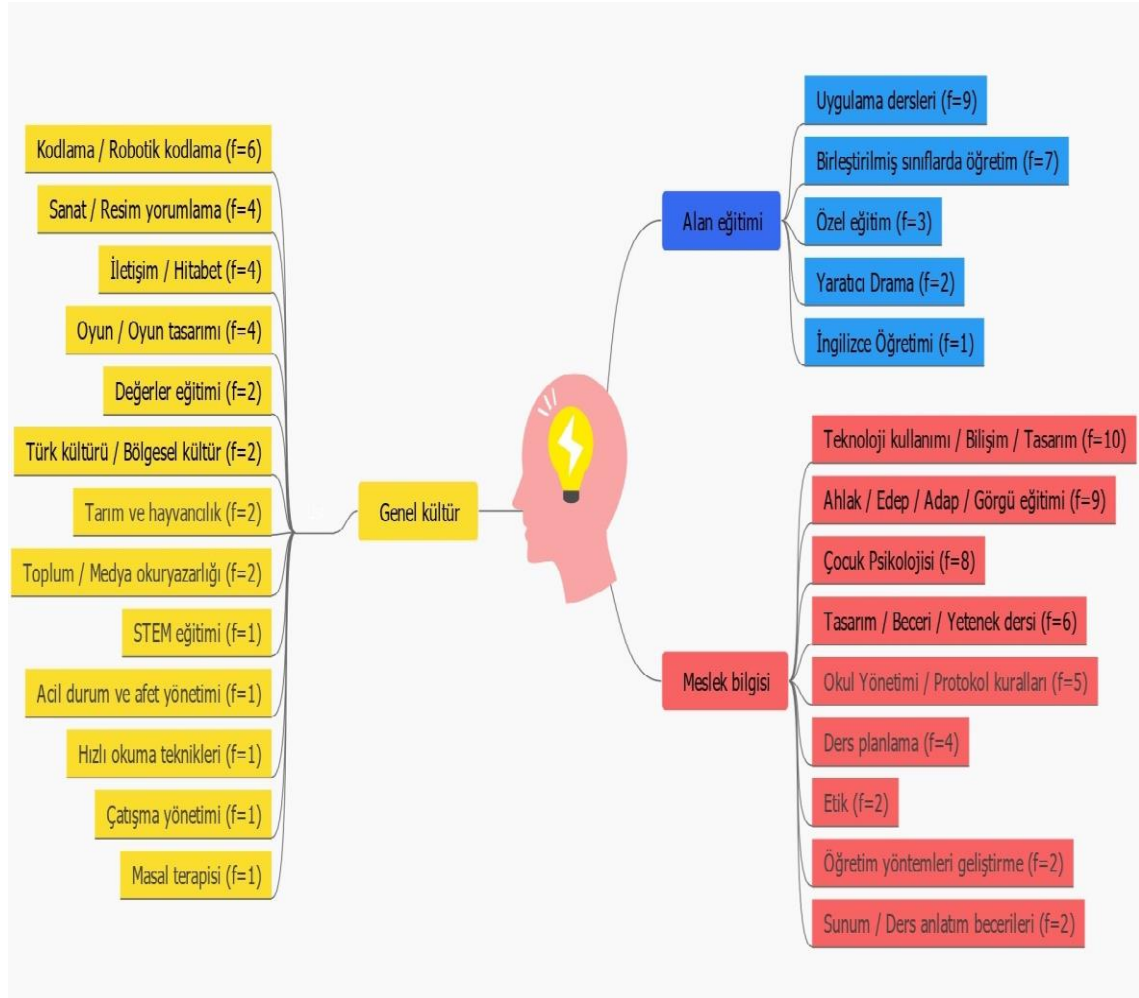
Araştırmada ikinci alt problem “Sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği lisans programı hakkındaki görüşler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede katılımcılara altı sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap vermeleri istenmiş, görüşmeler ses ve görüntü kaydına alınmıştır. Daha sonra yazımı yapılan görüşmelerin analizinde paket programlar kullanılmıştır. Araştırmada yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara göre analiz edilmiştir.

4.2.1.Sınıf Öğretmenlerinin Programa Ders Eklenmesi Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusunda “Sınıf öğretmenliği lisans programına hangi içeriklerde derslerin eklenmesini istersiniz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar çerçevesinde oluşturulan temalar aşağıdaki Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7

Sınıf Öğretmenlerine Göre Programa Eklenmesi Önerilen Dersler



Şekil 7’ye bakıldığında sınıf öğretmenlerinin alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri olarak farklı içerikte derslerin programa eklenmesini önerdikleri görülmektedir. Alan eğitimi içerikli olarak en sık önerilen dersler; uygulama dersleri, birleştirilmiş sınıflarda uygulama ve özel eğitim dersleri olmuştur. Meslek bilgisi açısından çoğunlukla, teknoloji içerikli dersler, ahlak/edep dersleri, çocuk psikolojisi, tasarım/beceri ile okul yönetimi içerikli derslerin eklenmesi önerilmiştir. Genel kültür alanında ise kodlama / robotik kodlama, sanat, iletişim ve oyun içerikli dersler en çok eklenmesi önerilen dersler olmuştur. Öte yandan beş katılımcı derslerin sayısı ve içerik olarak yeterli olduğunu ve eğitim öğretim sürecinin etkili kullanılması şartıyla ders eklemeye gerek olmadığını belirtmiştir.

4.2.2.Sınıf Öğretmenlerinin Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirilmesi Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada altıncı soru olarak sınıf öğretmenlerine “Programın nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmeye (program ve öğeleri konusunda ve bütünsel açıdan bakıldığında) katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin verdiği yanıtlara göre oluşturulan temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 22

Sınıf Öğretmenlerinin Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirilmesine İlişkin Görüşler

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Programın yeterli olduğunu düşünüyorum	Ö3, Ö18, Ö21, Ö28, Ö30, Ö33, Ö35, Ö39, Ö43, Ö53, Ö61, Ö70	12
Programın yeterli olmadığını düşünüyorum	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö13, Ö16, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö32, Ö34, Ö36, Ö37, Ö38, Ö40, Ö41, Ö42, Ö44, Ö46, Ö50, Ö57, Ö54, Ö64, Ö65, Ö67, Ö68	28
Program uygulama yönünden geliştirilmeli	Ö5, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö19, Ö23, Ö26, Ö27, Ö31, Ö45, Ö47, Ö48, Ö51, Ö52, Ö59, Ö60, Ö62, Ö69	20
Alanında uzman öğretim görevlisi olmalı	Ö2, Ö10, Ö17, Ö29, Ö49, Ö55, Ö56, Ö58, Ö63, Ö66, Ö71	11

Sınıf öğretmenlerine göre sınıf öğretmenliği lisans programı ile nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilmesine ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö 8: Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Köy okullarında birçok sorunla karşılaşılabilir. Ayrıca Türkçe bilmeyen çocuklarla ilgili de çalışmalar yapılabilir. Bunun yanında daha fazla öğretmenlik uygulaması yapılması gerekmektedir.

Ö 15: Sınıf öğretmenliği programı yeterli bilgi ve becerileri veriyor ama dediğim gibi bu bilgi ve beceriler eğitim ortamında kullanılabilir, uygulanabilir ve geçerli olmuyor. Çünkü dağ başında bir köy okuluna gittiğiniz zaman öncelikleriniz değişiyor ve yeri geliyor müfredatın dışına çıkıyorsunuz.

Ö 29: *Asla yeterli olduğunu düşünmüyorum. Burada kabahati tabi ki akademisyenlere bulmuyorum. Bizler öğrenci olduğumuz dönemlerde dersleri ya ciddiye almıyorduk ya da verilen eğitim yeterli gelmiyordu. Her iki taraftan kaynaklanan eksiklikler olduğunu düşünüyorum. Ama mesleğimi icra etmeye başladığımda çok büyük sıkıntılar yaşadım.*

Ö 32: *Yeterli bulmuyorum. Çocukların öğrenme şekillerini keşfetmekte zorlanıyorlar. Sunum becerileri yeni bilgileri eklemeye ve yorumlamaya açık değil. Tecrübelerden yararlanmayı bilmiyorlar. Sıkıntı yaşadıklarında sorun çözme kabiliyetleri gelişmemiş. Problemler karşısında bastırma ve ya kaçmayı tercih ediyorlar.*

Ö 44: *Üniversitede kazandırılan bilgi ve becerilerin pek yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bir sınıf öğretmeni daha çok mesleğini icra ederken işini öğreniyor.*

Görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden 12 kişi sınıf öğretmenliği lisans programının nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda yeterli olduğunu belirtmiştir. Buna karşın 28 sınıf öğretmeni programın yetersiz olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Ayrıca 20 sınıf öğretmeni ise programda yer alan derslerde uygulama becerisi kazandırılmadığı için nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilemediğini belirtmiştir. Bununla birlikte 10 sınıf öğretmeni, alanında uzman öğretim elemanı eksik olduğu için programın nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmede eksik kaldığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genelde programa yönelik olumsuz görüşleri olduğu ve özellikle katılımcıların büyük bir çoğunluğu uygulama yönünden programın olumsuz olduğu görüşünü savunmaktadır.

4.2.3.Sınıf Öğretmenlerinin Teori ve Uygulama Dersleri Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada yedinci soru olarak sınıf öğretmenlerine “Sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslerin teori ve uygulama saatlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin verdiği yanıtlara göre oluşturulan temalar, alt temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 23*Sınıf Öğretmenlerinin Teori ve Uygulama Derslerine İlişkin Görüşleri*

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Teori ve uygulama süreleri yeterlidir	Ö33, Ö39, Ö43, Ö44, Ö55, Ö70	6
Teori ve uygulama süreleri yeterli değildir	Ö1, Ö3, Ö8, Ö12, Ö14, Ö16, Ö22, Ö24, Ö26, Ö27, Ö32, Ö36, Ö37, Ö41, Ö47, Ö50, Ö58, Ö63	18
Teori süresi yeterli, fakat uygulama süresi yeterli değildir	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö34, Ö35, Ö38, Ö40, Ö42, Ö45, Ö46, Ö48, Ö49, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54, Ö56, Ö59, Ö60, Ö61, Ö62, Ö64, Ö65, Ö66, Ö67, Ö68, Ö69, Ö71	44
Teori süresi azaltılmalı uygulama süresi çoğaltılmalıdır	Ö13, Ö20, Ö57	3

Tablo 23 incelendiğinde görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinden sadece altısı sınıf programda yer alan teori ve uygulama saatlerinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Buna karşın 18 sınıf öğretmeni programın hem teori ve hem de uygulama saatleri yönünden yetersiz olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programında teori ders saatinin yeterli olmakla birlikte uygulama saatleri bağlamında artırılması gerektiğine yönelik sınıf öğretmenlerinden 44'ü görüş bildirmiştir. Ayrıca üç sınıf öğretmeni ise programda yer alan derslerde teoriye yönelik ders saatinin azaltılması bunun yerine uygulama ders saatinin ise artırılması gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

Ö 11: Teorik dersler yeterli fakat uygulamalı dersler yeterli değildir. Çünkü öğretmen için en önemli konu öğrenci ile baş başa gelebilmektir. Bu da uygulama ile olur. Lisans programında uygulamalı derslerin daha fazla olması gerekir.

Ö 22: Kesinlikle yeterli değildir bir öğretmenin birinci sınıf başlar başlamaz meslek bilgisi ve uygulamalı derslere başlaması gerekir dört yıl boyunca devam etmesi gerekir dört yılın sonunda da tam bir öğretmen olarak mezun olmalıdır.

Ö 41: Programda uygulamaya daha fazla yer verilmelidir. Yaparak yaşayarak öğrenmeyi odak noktası yapmış olan biz öğretmenlerin mesleğe hazırlanırken uygulamalı eğitime daha çok yer vermemiz daha faydalı olacaktır.

Ö 70: Yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü lisans programı olması gereken ders ve içerikleri bize sunuyor. Her şeyi lisans eğitiminde görmemiz mümkün değil. Göreve başladıktan sonra da ilk defa karşılaştığımız çok şey oluyor. Bunları zamanla yaparak ve yaşayarak öğreniyoruz.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin genelde programa yönelik uygulama sürelerinin yetersizliğinden dolayı olumsuz görüşleri olduğu görülmüştür. Teori ve uygulama sürelerinin yeterli olduğu görüşünü savunan sadece altı sınıf öğretmeni vardır. Bununla birlikte katılımcıların geriye kalanları ise teori ve uygulama sürelerinin yeterliğine ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir.

4.2.4.Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Programının İlkokul Ders Programları İle Uygunluğu Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada sekizinci soru olarak sınıf öğretmenlerine “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokullarda uygulanan öğretim programları ile sınıf öğretmenliği lisans programının uygulama boyutu arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz? sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin verdiği yanıtlara göre oluşturulan temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 24

Sınıf Öğretmenlerinin Lisans Programın İlkokul Ders Programları ile Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Uygun olduğunu düşünüyorum	Ö5, Ö8, Ö22, Ö30, Ö41, Ö47, Ö55	7
Kısmen uygun olduğunu düşünüyorum	Ö1, Ö2, Ö3, Ö11, Ö18, Ö19, Ö21, Ö33, Ö35, Ö38, Ö42, Ö43, Ö44, Ö48, Ö49, Ö56, Ö57, Ö58, Ö59, Ö62, Ö63, Ö68, Ö69, Ö70	24
Uygun olduğunu düşünmüyorum	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö20, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö31, Ö34, Ö36, Ö37, Ö39, Ö40, Ö45, Ö46, Ö50, Ö53, Ö54, Ö60, Ö61, Ö64, Ö65, Ö66, Ö67	35
Öğretim elemanı niteliğine bağlı olduğunu düşünüyorum	Ö17, Ö32, Ö51, Ö52, Ö71	5

Sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan derslerin isim ve içerik yönünden ilkokul düzeyinde derslerin öğretim programına uygunluğuna ilişkin yapılan görüşme sonucunda Tablo 24 analiz edildiğinde sınıf öğretmenlerinden sadece yedisi uygun, 24'ü kısmen uygun şeklinde görüş belirtmiştir. Buna karşın katılımcıların büyük çoğunluğu (f=35) sınıf öğretmeni lisans öğreniminde gördüğü dersler ve içerik ile mesleğe başladığında sınıf öğretmenliğinin uygulanmasında farklılıklar olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan dördü dersler yönünden uyum olmakla birlikte içerik yönünden uyum sağlanabilmesinin dersi veren öğretim elemanına bağlı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

Ö 12: Dersler ve öğretmenlik arasında büyük farklar var. Sorunla baş etme yöntemleri, öğrenciye hitap etme, dersi eğlenceli hale getirme gibi beceriler kesinlikle sadece sınıf ortamında kazanılabilecek tecrübelerdir.

Ö 15: Dört duvarın arasına girdiğiniz vakit, daha önce öğrendiğiniz bilgilerin geçerliğinden, doğruluğundan ziyade öğrenciye kazanımları vermenin derdine düştüğünüz için programlar birbiriyle çok uyumlu değil.

Ö 29: Programların sürekli güncellenmesinden dolayı üniversitede verilen eğitim ile meslek başındaki program birbiriyle örtüşmüyor.

Ö 31: Üniversitede gördüğümüzle işin içine girince gördüğümüz çok farklı. Aslında işte bu da tecrübe eksikliğinden kaynaklanıyor öğretmek ve öğrenmek teorikte olmuyor. Daha aktif gerçek öğretmenlerin yanında birebir yaşayarak öğrenmek gerekiyor ve her sene farklı öğretmenlerin yanında çalışmak gerekiyordu ama biz maalesef sadece bir sene aynı öğretmenin yanında görebildiğimizi gördük öğrenebildiğimizi öğrendik keşke daha fazla aktif olsaydık.

Ö 40: Öğretmenlik yaparak yaşayarak öğreniliyor. Bu sebeple üniversitede uygulanan programın uygulanabilirliği yok denecek kadar az.

Ö 62: Lisans programı ile MEB programı daha ilişkili olmalıdır. Lisans programında MEB programı ile uyumlu bir şekilde hareket edilmeli.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, sınıf öğretmenliği lisans programının ilkokullarda okutulan ders programlarıyla kısmen uygun olduğunu veya uygun olmadığı görüşünü savunmuştur.

4.2.5.Sınıf Öğretmenlerinin Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada dokuzuncu soru olarak sınıf öğretmenlerine “Sınıf öğretmenliği lisans programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? sorusuna yönelik sınıf öğretmenlerinin verdiği yanıtlara göre oluşturulan temalar ve alt temalar ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 25

Sınıf Öğretmenlerine Göre Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu
Programın güçlü yönleri	Bilgili ve beceri kazandırması	Ö1, Ö9, Ö12, Ö13, Ö16, Ö29, Ö41, Ö42, Ö43, Ö47, Ö48, Ö58, Ö67
	Mesleki yeterlilik sağlaması	Ö2, Ö40, Ö49, Ö50, Ö61
	Güncel olması	Ö3, Ö30, Ö71
	Uygulama yönünden yeterli olması	Ö4, Ö15, Ö24, Ö33, Ö44
	Alan bilgisi derslerinin yer alması	Ö5, Ö23, Ö26, Ö36, Ö37, Ö57, Ö63
	Multidisipliner yapıda olması	Ö28, Ö39, Ö55, Ö56, Ö70
	Ders çeşitliliği olması	Ö66
	Öğretim elemanı nitelikli olması	Ö7, Ö59
	Teorik bilgi bakımından yeterli olması	Ö8, Ö11, Ö12, Ö18, Ö21, Ö22, Ö25, Ö27, Ö32, Ö38, Ö45, Ö51, Ö52
	Programın güçlü yönü yoktur	Ö6, Ö20, Ö54, Ö65
Programın zayıf yönleri	Uygulama derslerinin yetersiz olması	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö25, Ö28, Ö29, Ö31, Ö32, Ö36, Ö38, Ö42, Ö43, Ö45, Ö48, Ö51, Ö52, Ö56, Ö57, Ö58, Ö59, Ö61, Ö62, Ö63, Ö65, Ö66
	Öğretim elemanlarının nitelikli olmaması	Ö4
	Derslerin içeriği yönünden yetersiz olması	Ö7, Ö10, Ö24, Ö34, Ö53, Ö60, Ö64
	Yeterli beceri kazandıramaması	Ö11, Ö39, Ö41
	Teorik derslerin fazla olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö9, Ö13, Ö14, Ö27, Ö29, Ö37, Ö40, Ö44, Ö46, Ö47, Ö49, Ö54, Ö67, Ö68
	İlkokul seviyesine uygun olmaması	Ö50
	Programda gereksiz derslerin olması	Ö15, Ö16, Ö26, Ö29
	Programın zayıf yönü yoktur	Ö35, Ö70

Tablo 25 incelendiğinde YÖK tarafından belirlenen sınıf öğretmenliği lisans programının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine yönelik olarak katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda iki tema ve 18 alt tema oluşturulmuştur. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

Ö 2: Göreve başlamadan önce mesleğe hazırlaması ile rahatlığı kazandırdığından ve az da olsa mesleki yeterliliği kazandırdığından dolayı güçlü yönlerinin bunlar olduğunu söyleyebiliriz. Uygulamalı derslerin saatinin az olması ve teorik derslerin saatlerinin fazla olması zayıf yönleri olabilir.

Ö 15: Programın güçlü yönleri, mesleki gelişim ve yeterlilik konusunda kendinizi tartmanızı, kendinizi toparlamamızı ve küçük yüreklere erişme konusunda yol gösterici olmasıdır. Zayıf yönleri ise uygulamada geçerliliği olmayan bilgilerin programda yer alması. Ayrıca sınıf öğretmenin meslek hayatında işine yaramayan bazı derslerin yer alması. Sanat tarihi, cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı gibi dersler programda yer almamalıdır.

Ö 29: Güçlü yanları insanın kendini geliştirmesine fırsat tanıyan, uygulamalı ve teorik dersleri bir arada sunan, öğrenciye staj imkanı sunarak bir nebze de olsa öğretmenlik duygusunu tattıran bir program. Zayıf yanları üniversiteler arası seçmeli dersler çok fazla farklılık gösteriyor. Teorik derslere ayrılan ders saati gereksiz. Uygulama konusunda ve staj konusunda büyük eksiklikler var.

Ö 39: Programın güçlü yanı bence öğretmen adayını sadece bir kalıba almadan çok yönlü yetiştirmesidir. Zayıf yanları ise ders geçme ve atanma kaygısıyla ezbere işlere yöneltmesi ve uygulama yapma imkanı kısıtlıdır.

Ö 49: Drama dersi, uygulama dersleri gibi aktif olunan yönleri programın güçlü kısmıdır. Zayıf kısmı ise teoride anlatılan kısımlarıdır. Maalesef alan bilgisi ve genel kültür dersleri genelde bu derslerin içerisinde yer almaktadır.

Ö 63: Öğretim derslerinin hakkıyla yapıldığında fayda sağladığını düşünüyorum. Zayıf yanları ise uygulama saatleri az olduğu için mesleğe yeterince hazırlamıyor. Atandıktan sonra derste zamanı etkili kullanamadığımı fark ettim. Çünkü buna hazır değildim.

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenlerinin, sınıf öğretmenliği lisans programının güçlü yönleri olarak bilgi ve beceri kazandırma ve teorik bilgi açısından yeterli olması şeklinde görüşleri ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenliği lisans programının zayıf yönleri olarak uygulama derslerinin yetersiz olması ve teorik derslerin fazla yer alması konuları ön plana çıkmıştır.

4.2.6.Sınıf Öğretmenlerinin Programına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada onuncu soru olarak sınıf öğretmenlerine “Sınıf öğretmenliği lisans programının daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplara göre oluşturulan temalar aşağıda tabloda sunulmuştur.

Tablo 26

Sınıf Öğretmenlerinin Programa Yönelik Önerileri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu
Uygulamaya yönelik öneriler	Uygulamalı derslerin sayısı ve süresi artmalıdır	Ö2, Ö5, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö23, Ö25, Ö26, Ö29, Ö31, Ö37, Ö38, Ö45, Ö47, Ö49, Ö50, Ö58, Ö62, Ö69, Ö70
	Öğretmenlik uygulaması süresi artmalıdır	Ö17, Ö18, Ö32, Ö36, Ö39, Ö43, Ö44, Ö47, Ö48, Ö49, Ö55, Ö56, Ö57, Ö63, Ö64, Ö68
	Farklı yapıda okullarda uygulama imkanı sağlanmalıdır	Ö13, Ö20, Ö22, Ö26, Ö34, Ö41, Ö45
İçeriğe yönelik öneriler	Ders planı hazırlama öğretilmelidir	Ö54, Ö60
	Okul yönetimi dersi eklenmelidir	Ö6, Ö7, Ö43
	Velilerle iletişim dersi eklenmelidir	Ö6, Ö7
	Köy okullarına hazırlık sağlanmalıdır	Ö8, Ö40, Ö51, Ö52, Ö59
	Türk kültürü dersi eklenmelidir	Ö42
	Teknoloji içerikli ders eklenmelidir	Ö19
	Programda mentor öğretmenlik yer almalıdır	Ö9, Ö71
Program genel yapısı ile ilgili öneriler	Program geliştirme basamaklarına uygun olmalıdır	Ö3, Ö15, Ö29, Ö30, Ö33, Ö35, Ö46, Ö53, Ö65
	Güncel bilgiler içermelidir	Ö24, Ö28
Program dışı unsurlara yönelik öneriler	Öğretmen adayları kişilikli olmalıdır	Ö27
	Öğretim elemanı nitelikli olmalıdır	Ö4, Ö10, Ö21, Ö27, Ö29
	Öneri yok	Ö13, Ö16, Ö61, Ö66, Ö67

Tablo 26’da sınıf öğretmenliği lisans programının daha yeterli olması için öğretim elemanlarının önerileri analiz edildiğinde dört tema ve 15 alt tema oluşturulduğu görülmektedir. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

Ö 5: Öğretmen adayının daha fazla gerçek öğrenciler ile bir arada bulunarak uygulama yaptırılması ve bu durumu gözlemleyen uzmanın uygulama bittiğinde

öğretmen adayını değerlendirmesi varsa eksik ve hatalarını düzeltmesi gerektiğini düşünüyorum. Toplumun ihtiyacı olan gerekli derslerin de programa dahil edilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Ö 17: Staj en azından birinci sınıfta tanıtım amaçlı olsa bu mesleği icra edemeyeceğini hissedenler baştan vazgeçebilir. Yıllarca okuyup sonunda sınıfa girenler, "Ben yapamam ama bu saatten sonra dönüş yok" diyerek yıllarca nefret ettikleri mesleğin içinde debelenirken sadece kendilerine değil çocuklarımıza ve ülkemize de büyük zararlar veriyorlar.

Ö 26: Alan derslerine daha ağırlık verilmeli, uygulamalı ders sayısı artırılabilir. Öğretmenlik uygulaması sabit bir okulda değil de farklı statüde (tek öğretmen, köy okulu, kalabalık mevcutlu okullar vb.) okullar olmalıdır.

Ö 29: Bu programın daha etkili olabilmesi için akademisyenlerin daha önce mümkünse sınıf öğretmenliği yapmış olmasını dilerdim. Ayrıca sınıf öğretmenliği bölümünün derslerine giren hocaların neredeyse tamamı alan dışından geliyor. Derslerin hatta programların düzenlenmesindeki eksiklikler de buradan kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca teorik dersler azaltılmalı, uygulamalı ders saatleri arttırılmalı. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşim halinde olabileceği, fikir alışverişinde bulunabileceği dersler konulmalıdır. Düşünme becerilerini geliştirmek ve öğretmek için uygulama yapılmalı ve dersler eklenmelidir.

Ö 59: Şartlar sağlanıp köyde staj yapılabilir ve sadece program değil köyde yaşam şartları da öğretilmeli, merkezde yaşayan biri için köy şartları zor oluyor.

Araştırma bulgularında sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik önerilerinde uygulamaya, içeriğe, programın genel yapısına ve program dışı unsurlara yönelik öneriler sunulduğu görülmüştür.

4.3. Öğretim Elemanlarının Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşleri

Araştırmada üçüncü alt problem “Sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının programdaki alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri

hakkındaki görüşler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede katılımcılara dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap vermeleri istenmiş, görüşmeler ses ve görüntü kaydına alınmıştır. Daha sonra yazımı yapılan görüşmelerin analizinde paket programlar kullanılmıştır. Araştırmada yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara göre analiz edilmiştir.

4.3.1.Öğretim Elemanlarının Alan Eğitimi Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada birinci soru olarak öğretim elemanlarına “Lisans programında bulunan alan eğitimi derslerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekanslara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 27

Öğretim Elemanlarının Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Alan eğitimi derslerinin yeterliği	Yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE23, ÖE34, ÖE38	6
	Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖE3, ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE12, ÖE13, ÖE16, ÖE17, ÖE20, ÖE28, ÖE32, ÖE33, ÖE35, ÖE37, ÖE40, ÖE41, ÖE42	18
	Yeterli olmadığını düşünüyorum	ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE11, ÖE14, ÖE15, ÖE18, ÖE21, ÖE22, ÖE24, ÖE25, ÖE26, ÖE27, ÖE29, ÖE30, ÖE31, ÖE36, ÖE39	17

Tablo 27 incelendiğinde programda bulunan alan eğitimi derslerinin yeterliğine yönelik öğretim elemanlarının farklı görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu alan eğitimi derslerinin yeterli olmadığını veya kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte verimli olduğunu düşünen öğretim elemanı sayısı oldukça az olduğu görülmüştür. Katılımcılardan biri (Ö19), alan eğitimci olmadığını belirterek bu konuda fikir beyan etmenin doğru olmadığını belirtmiştir. Alan eğitimi derslerinin yeterli olduğunu düşünen öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖE 6: Öğretim derslerine bakıldığında hayat bilgisi öğretimi, fen öğretimi, sosyal bilgiler öğretimi, ilk okuma yazma öğretimi, matematik öğretimi, derslerinin programda yer aldığı oranda müzik öğretimi, görsel sanatlar (resim) öğretimi ve

beden eğitimi öğretimi derslerine ağırlık verilmelidir. Hatta bence bu kısımda ağırlık daha fazla olmalıdır. Çünkü bakıldığında bizden beklenen başarılı birey profili budur. Öğrencide akademik başarının yanında enstrüman çalmasını, görsel sanatlar ve oyun alanında belirli yetkinlikte olması bekleniyor. Ama bir sınıf öğretmeni mesela müzikte yetkin olmadığı için bir anda sınıfta matematik dersi işlenmeye başlanıyor, hal böyleyken matematik başarı durumumuz ulusal ve uluslararası sınavlarda çok kötü durumda. Çünkü öğrenci müzik, resim beden eğitimi gibi dersleri layıkıyla göremediği için okumaktan soğuyor artık ve diğer derslerdeki başarı da düşüyor. Fizik, kimya, biyoloji derslerinin yerine temel fen bilimleri dersi gelmiş olması çok olumlu olmuştur. Çünkü bir sınıf öğretmeni olarak fiziğin, kimyanın en uç formüllerini, kuramlarını bilmek yerine ilkökul düzeyinde basit deneyleri, basit etkinlikleri öğrenmek ve bunları tasarlayabilmek daha önemlidir. Benim için basit olan lazım, bir makinanın çalışma mantığı lazım ve bunu da öğrencime nasıl aktaracağım kısmı önemli, bu nedenle programın eksikliği olduğunu düşünmüyorum.

ÖE 23: Alan eğitimi derslerinin özellikle matematik eğitimi ile ilgili zaman ve kazanımları verme konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. İlk okuma yazma, temel fen bilimleri dersinin süresi artırılmalıdır ve temel bilgilerin yeterli seviyede en azından ilkökul öğrencilerine yetecek kadar bilgi ile verilmesi gerekir. Kaldırılan fizik, kimya, biyoloji derslerini öğretmen olduğunda çok da kullanmayacağı bilgilerle dolu olduğunu ve kaldırılmasının doğru olduğunu düşünüyorum.

ÖE 38: Alan eğitimi dersleri amacına uygun kurgulanmış ve sınıf öğretmenliğinin tam da ihtiyacı olan derslerin yerleştirildiğini düşünüyorum.

Alan eğitimi derslerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖE 16: Alan eğitiminde bana yıllarca Türkçe öğretimi dersine girmemi söylediler. Ben bir Türkçeci olarak bunu kabul etmedim. Çünkü bu dersi alan uzmanları vermelidir. Fakat alan uzmanları da öğretmen adayının işine yarar bir ders anlatması lazım bu açıdan yetersizlik olduğunu düşünüyorum. Fizik, kimya,

biyoloji gibi dersler de öğrencilerin zorlandığı derslerdi, bu derslerin olmaması da doğru olmuştur.

ÖE 20: Yeni programda bu derslerin ilkökul düzeyinde bir içerikle sunulmuş olması öğretmen eğitiminin niteliğini artıracak bir düzenleme olmuştur. Ders isimlerinde ilkökulda temel matematik, ilkökulda fen bilimleri eğitimi şeklinde ifade edilmesi ilkökul çocuklarına uygun şekilde derslerin düzenlenmesi gerektiğini fark ettiriyor. Genel Fizik, kimya ve biyoloji gibi derslerin programda yer alması gerektiğini düşünüyorum. Ama bu derslerin genellikle fen edebiyat fakültesinden gelen hocalarla dersi detaylı öğrenmesi istendiğinde öğrencilerimiz zorlanıyordu. Bu bağlamda bu dersler olmalı ve fen edebiyat öğrencisi gibi anlatılmak yerine sınıf öğretmeni adayı düzeyinde işine yarar bilgilerle anlatılması daha doğru olurdu. Temel fen bilimleri dersinin temel becerileri kazandırması açısından daha derli toplu olduğunu düşünüyorum ama bu şekilde dersin saati yetersiz kalmıştır. Çok basit düzeyde de olsa sınıf öğretmenlerinin temel İngilizce bilgisi olması gerekiyor çünkü atandığında sınıfında bu dersi vermek zorunda kalacak. Kapsayıcı dil eğitimi dersinin de özellikle Doğu Anadolu ve Suriyeli öğrencilerin varlığı düşünüldüğünde faydalı bir ders olduğu kesindir. İlk okuma yazma öğretimi ile Türkçe öğretiminin ikinci sınıfa düşürülmesi biraz erken gibi oluyor ve öğretmen adaylarımızın zorlandığını hissediyorum. Ölçme değerlendirme, öğretim ilke ve yöntemleri gibi dersleri daha önce almış olsalar daha rahat olurlardı.

ÖE 35: Alan eğitimi dersleri uygundur. Bu konuda saatler ve uygulama yönünden yetersizlik var diye düşünüyorum. Belki genel kültür derslerinin saat sayısı azaltılıp eğitim dersleri artırılabilir. Bu konuda bayağı bir tartışma var fizik, kimya biyoloji gibi dersler birleştirildi, Temel fen bilgisi öğretimi dersi bilgi açısından çok yüzeysel ve yetersiz kaldı. Bazen üç tane hoca fizik, kimya biyoloji olarak dörder hafta paylaşarak bu dersi işliyorlar. Bu durumda çok yetersizlik oluyor. Eski halinin sınıf öğretmenin işine yaramayacak derinlikte bilgi ile dolu olduğunu düşünüyorum, ama en azından ikişer saat olarak bu dersler yer almalıdır. Öğretim dersleri 1-2 şeklinde yer alıyor ve tamamen teorik olarak düzenlenmiş bu derslerin uygulamalarının olması gerektiğini düşünüyorum.

Alan eğitimi derslerinin yeterli olmadığını düşünen öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖE 11: Drama, beden eğitimi, Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı dersi zorunlu ve birkaç çeşit halinde sunulmalıdır. Fizik, kimya, biyoloji, coğrafya gibi derslerin bu programda yer almaması sınıf öğretmeni açısından mutlaka bilinmesi ve alınması gerekir. Sınıf eğitimi alanındaki akademisyenlere bakarsak, program temelli çok hocamız var aslında ama fizik, kimya, biyoloji öğretimi için uzman hoca olmaması bu derslerin daha önceden öğrenciler için zorlanmasına sebep oluyordu. Fen bilgisinde araştırma görevlisi arkadaşımıza soruları sordüğümüzda bizim lisans sınavı sorularını çözmekte zorlanmıştı, öğrenciyi bu kadar zorlamak doğru değildi. Bu derslerin kaldırılıp temel fen bilimleri dersi olması doğru olmuştur. Ama Cumhuriyet dönemi Türk edebiyatı zorunlu olmalıdır. Beden eğitimi ve oyun dersinin ayrı ayrı olması gerekir, hatta bunun öğretim dersi de ayrı ders olarak yer almalıdır. İlkokul öğrencilerinin ders kadar, okulu sevmeye de ihtiyacı olduğu için oyun ve oyun yaratıcılığı çok önemlidir.

ÖE 21: Programın önceki halinde alan eğitimi derslerine bakıldığında ilk başta müzik ile ilgili üç farklı zorunlu ders ve bir de seçmeli ders vardı. Kırpıla kırpıla sadece müzik öğretimi dersi kaldı. İçeriğe baktığınızda bir yarıyıl bu müzik öğretimi dersinde orf tekniğini öğrenme, basit çocuk şarkıları yazabilme, onu ritim olarak eşitlendirebilme gibi becerileri kazandıracağız. Ayrıca bu öğretmen adayına konservatuar bölümünde verilebilecek bilgiyi biz bir yarıyıl vermemiz gerekiyor. Bu işin içinde bu türlü bir kazanım olmaz, olamaz. Çünkü öğrencimin ne nota bilgisi var, ne bir çalgı çalabiliyor, ne de müziksel bir kültürü oturtma becerisi var. Programda vereceğimiz kazanımlar için sıfırdan bir şeyler vermemiz gerekiyor. Böyle bir şey olacak iş değil, ben dört yıl bunun eğitimini aldım, 32 yıldır bu dersi veriyorum hala becerilerimi geliştirmeye çalışıyorum, sınıf öğretmenliği lisans programında bu becerinin kazandırılması mümkün değil. Çocuk burada sadece okulu bitirmek için mücadele ediyor, bu becerileri kazandırmak çok zor, basit çocuk şarkısı besteleme tekniği nasıl verilecek? Tabi ki becerileri olan öğretmen adayı var ama sayıları çok az. Ben mesleksen yaşama girdiğinde, çocuğun dil alanındaki becerilerini, beyin, beden, kas gelişimine yönelik sosyalleşen,

derslerle bu gelişime destek veren her türlü şarkıyı dağarcıklarına katmaya çalışıyorum. Gittiğinde mesleğe başladığında en azından aşinalık olsun, kullanabilsin bunları. Çevrede ne görürse onu yaşar çocuk diyorum. Sınıf öğretmeni adayı Bandura'yı duymuş ama Bandura'nın diğer derslerle ilgisini kuramıyor, Watson'u bilmeyen öğrenci, onun ilkelerini bilmeyen öğrenci şarkı refleksini duyuyor öğretmen adayımız başlıyor sallanmaya ama bunu hangi pedagoğa bağdaştıracağını bilemiyor. Ders süresi yetersiz, ders içeriği gereksiz bir şekilde çok kapsamlı, ikisi tezat oluyor.

ÖE 36: Fen bilimleri laboratuvar uygulamaları dersinin uygulamaları yeterli değildir. Sınıf mevcutları kalabalık olduğundan yeterince gözlem ve deney yapılamamaktadır. Derslerin kapsamı ile ilgili yeterli öğretim elemanı bulunmamaktadır. Özellikle ilkokulda yabancı dil öğretimi ile ilgili eğitimin yeterli olmadığını düşünmekteyim. Sınıf öğretmenliği alanı kadro verebilmek için kullanıldığından, sınıf öğretmenliği derslerini verebilecek eğitim elemanlarının istihdamını engellemiştir. Bu nedenle bazı alan bilgisi dersleri verimli olmamaktadır. Öğretmenlik uygulaması derslerine baktığımızda öğretmen adaylarının ilk atanacağı okullara uygun yapılmadığını düşünüyorum. Sınıf öğretmenliği laboratuvarları bağımsız hale getirilmelidir. Sınıf öğretmenliği alanı kadro kullanım alanı olmaktan kurtarılmalıdır.

Öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan alan eğitimi derslerine yönelik görüşleri incelendiğinde bu derslerin dönemsel sıralanışı ve içerik bakımından yeterli olduğunu savunun altı katılımcı bulunmaktadır. Bununla birlikte uygulama ders saatlerinin yetersiz olması, öğretim dersleri süresinin yetersiz olması, müzik, görsel sanatlar ve yabancı dil eğitiminde yeterli bilgi ve beceri kazandırılmaması gibi nedenlerle yetersiz olduğunu ifade eden öğretim elemanlarının sayısı oldukça fazladır.

4.3.2.Öğretim Elemanlarının Meslek Bilgisi Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci soru olarak öğretim elemanlarına “Lisans programında bulunan meslek bilgisi derslerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekanslara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 28

Öğretim Elemanlarının Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Meslek bilgisi derslerinin yeterliği	Yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE12, ÖE22, ÖE26, ÖE27, ÖE33, ÖE40	9
	Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖE2, ÖE4, ÖE8, ÖE11, ÖE15, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE23, ÖE24, ÖE28, ÖE30, ÖE34, ÖE35, ÖE38, ÖE39, ÖE41, ÖE42	18
	Yeterli olduğunu düşünmüyorum	ÖE1, ÖE3, ÖE9, ÖE10, ÖE13, ÖE14, ÖE16, ÖE20, ÖE21, ÖE25, ÖE29, ÖE31, ÖE32, ÖE36, ÖE37	15

Tablo incelendiğinde programda bulunan meslek bilgisi derslerinin yeterliğine yönelik öğretim elemanlarının farklı görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu meslek bilgisi derslerinin kısmen yeterli olduğu veya yeterli olmadığını düşünmektedir. Bununla birlikte meslek bilgisi derslerinin yeterli olduğunu düşünen öğretim elemanı sayısının oldukça az olduğu görülmüştür. Meslek bilgisi derslerinin yeterli olduğunu düşünen öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖE 6: Meslek bilgisi zorunlu dersleri aslında programda var olması gereken dersler olarak görüyorum, seçmeli olarak sunulan dersler de lisans programını bütünüyle rol oynamaktadır. Seçmeli derslere bakıldığında, eğitim hukuku, eleştirel ve analitik düşünme, proje hazırlama gibi derslerin olması düşündüğüm derslerdi ve günümüzün MEB 2023 vizyon belgesinde belirtilen öğrenme alanlarına uygun derslerin olduğunu görüyorum.

ÖE 22: Tabi ki bu temel derslerin çok önemli olduğunu, eğitim psikolojisi, sosyolojisi gibi derslerde çocuğun gelişimsel ve psikolojik yapısını öğrenmiş oluyor. Böylece ileride göreve başladığında çocuğa karşı bakış açısı ve yaklaşımını

ona göre düzenliyor. Birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar çocuğun her türlü gelişimsel özelliklerini öğrendikleri ve bunlara göre öğrenciye yaklaşım gösterdiği için önemli buluyorum.

ÖE 27: Aslında programın meslek bilgisi açısından iyi düzenlendiğini düşünüyorum. Bu derslerde iyi bir kurgu olduğunu ve iyi bir diziliş olduğunu söyleyebilirim. İlk başta eğitim bilimine giriş dersi var, bu derste öğrencilerin nasıl bir alana girdiği, bu alanın hangi alanlarla ilişkili olduğunu gösteren kazanımlar var. İkinci dönemde eğitim psikolojisi dersi var, bu derste gelişim, öğrenme var. Üçüncü dönemde öğretim ilke yöntemleri dersi var. Bu alanda bu öğrencilerle hangi yöntem ve teknik kullanılacağını, hangi esaslarla, hangi planla meslek icra edeceksin cevabını veriyoruz. Sonra öğretim teknoloji dersi bu alanda bu öğrencilerle bu yöntem ve tekniği kullanırken etkililiği artırmak için kullanmamız gereken araç gereç ve materyal bilgisi çok güzel. Bir sonraki aşama sınıf yönetimi bu işleri yaparken karşısında bulunduğumuz hedef kitleyi nasıl yönetebiliriz. Öğrenci - öğrenci, öğrenci – öğretmen, öğretmen – veli etkileşimi ile ele alınıp istenmeyen davranışları önleme engellenmesi gibi nasıl başa çıkabileceğini görüyoruz. Sonra kalite yönetimi hangi miktarda başarılı olduk işte burada ölçme değerlendirme geliyor. Sonra bunları özelde ele almak gerekiyor. Başlıyoruz bu sefer yöntem tekniği, araç gereci, ölçme ve değerlendirmeyi akademik disiplin özelinde vermeyi, fen öğretimi, matematik öğretimi, ilk okuma yazma öğretimi, özel öğretim yöntemleri arada tabi Türk eğitim sistemi ve rehberlik dersleri de var bunları da monte ettikten sonra geriye öğretmenlik uygulaması dersi kalıyor. Adayın öğrendiği bilgi ve becerileri gerçek ortamda kullanma fırsatını yakaladığı bir ders. Sekiz yarıyla yayılmış bu dizilişi çok beğeniyorum. Ölçme değerlendirme ile öğretim ilke ve yöntemleri derslerinde üç saatten iki saate düşürülmesi hata oldu.

Meslek bilgisi derslerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖE 17: Zorunlu dersler branşa özgü konular içermekle birlikte seçmeli meslek dersleri daha çok öğrencinin ilgi ve alakasına göre çeşitlilik göstermektedir. Bu durum lisans düzeyinde kabul edilebilir bir değişikliktir. Özellikle seçmeli meslek

derslerinin çok farklı alanlar içermesi öğrencilerin multidisipliner bakış açısını geliştirecektir. İlk soruda da belirttiğim gibi dersler uygun ancak müfredatta yerleştirilmesi uygun değil. Ayrıca okul deneyimi dersinin kaldırılması büyük bir hatadır. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersi yeni müfredatta yer almamaktadır. Özellikle ilk atamada adaylarımız birleştirilmiş sınıflı okullara atanmaktadır. Adaylara bu konuda bilgi vermek önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarına atanacağı çevre ve çevredeki paydaşlara (muhtar, imam gibi) ilişkin bilgileri içeren bir dersin müfredatta eklenmesi gerekmektedir.

ÖE 24: Meslek bilgisi seçmeli derslerinden müze eğitimi dersini çok önemsiyorum, kesinlikle zorunlu olmalıdır. Yani bir sınıf öğretmeni çocukları sıklıkla sanat nesneleri ile arkeolojik, antropolojik nesnelerle yüz yüze getirmelidir. Onun dışında eğitime giriş, eğitim sosyolojisi, eğitim psikolojisi dersleri çok önemli ama nitelikli verilmesi de gerekiyor, sadece programda olması yeterli gelmiyor. Programı bir sonuç olarak düşünürsek sürece de önem verilmesi gerekir. Pedagojik yaklaşımlar açısından eğitim fakülteleri zayıf kalıyor, bunu onca yürüttüğüm derslere ve sonrasında atanan öğretmenlerimizle kurduğum iletişime göre söylüyorum.

ÖE 34: Meslek bilgisi dersleri öğretmenliğin olmazsa olmaz dersleridir. Sınıf yönetimi dersinin ilkokul çocuğunun yaş ve gelişimi düşünüldüğünde öğretmenlerimizin daha farklı bilgilere sahip olması sonucu öğretim sürecinin verimli olduğunu düşünüyorum. Bilgilerin yanında beceriler de kazandırılmalıdır. Dersi veren hoca ve işleyiş şekliyle, etkileşimli bir iletişim ortamı bu derslerin daha etkili olmasında önemlidir. Pedagojik derslerin adayların öğretme bilgisine ışık tuttuğunu ama yeterli olmadığını düşünüyorum.

Meslek bilgisi derslerinin yeterli olmadığını düşünen öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖE 1: Meslek bilgisi dersleri pedagoji bilginizin alt yapısını oluşturan derslerdir. Ancak bu 2018 programında öğretim ilke yöntemleri dersini önce vermek yerine biz drama dersini önce veriyoruz. Bu programı hazırlayanlar nasıl düşünemiyor bunu merak ediyorum. Drama dersi iki saat teori şeklinde var, bu

dersin uygulaması olmazsa nasıl faydalı olacak. Program hazırlayanların derslerde ardışıklık sağlaması gerekmektedir. Seçmeli derslerden bazılarının zorunlu olması gerekir.

ÖE 16: Meslek bilgisi derslerine baktığımızda her şey kağıt üstünde kalıyor. Araştırmacıların anket sonuçlarıyla bir program oluşturulmamalı. Bu dersler öğretim elemanlarının inisiyatifine kalmış ve uygulamadan yoksun teori üzerinde kalan bilgiler sunuluyor.

ÖE 37: Meslek bilgisi dersleri kesinlikle yetersiz. Eski programda bulunan teknoloji tasarım dersinin kaldırılması çok hatalı olmuştur. Bazı derslerin dönem olarak yanlış yerleştirildiğini düşünüyorum. Meslek bilgisi kodlu derslere giren hocaların teoriyi bildiğini düşünüyorum ama sınıf öğretmeninin ihtiyaç duyduğu ilkökul düzeyinde kullanılacak yöntem ve tekniği veremeyeceğini düşünüyorum. Bu nedenle meslek bilgisi kodlu derslere eğitim bilimcilerin girmesi yanlıştır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının çoğunluğu meslek bilgisi derslerinin zorunlu ve seçmeli dersleri bütün olarak düşünüldüğünde içerik ve derslerin dönemsel sıralaması açısından yeterli veya kısmen yeterli olduğu görüşünde olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın meslek bilgisi derslerine giren öğretim elemanlarının bir sınıf öğretmeninin ihtiyacı olan ilkökul düzeyinde kullanılabilecek yöntem ve tekniği veremeyeceği gibi nedenlerle bu derslerin yetersiz kaldığı belirtilmiştir.

4.3.3.Öğretim Elemanlarının Genel Kültür Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada üçüncü soru olarak öğretim elemanlarına “Lisans programında bulunan genel kültür derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekanslara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 29*Öğretim Elemanlarının Genel Kültür Derslerine Yönelik Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Genel kültür derslerinin yeterliği	Yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE9, ÖE20, ÖE40	7
	Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖE10, ÖE11, ÖE12, ÖE18, ÖE19, ÖE22, ÖE23, ÖE26, ÖE27, ÖE28, ÖE29, ÖE30, ÖE31, ÖE35, ÖE36, ÖE38, ÖE39, ÖE41, ÖE42	19
	Yeterli olduğunu düşünmüyorum	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE8, ÖE13, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE21, ÖE24, ÖE25, ÖE32, ÖE33, ÖE34, ÖE37	16

Tablo 29 incelendiğinde programda bulunan genel kültür derslerinin yeterliğine yönelik öğretim elemanlarının farklı görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretim elemanlarının çoğunluğu genel kültür derslerinin kısmen yeterli olduğunu veya yeterli olmadığını düşünmektedir. Bununla birlikte yeterli olduğunu düşünen öğretim elemanı sayısı oldukça az olduğu görülmüştür. Genel kültür derslerinin yeterli olduğunu düşünen öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖE 6: Genel kültür zorunlu derslerine bakıldığında, programın içinde bulunması gereken derslerdir. Bence bu derslerin hepsi de faydalı derslerdir. Seçmeli derslerde önceden bu kadar fazla seçenek yoktu. Türk tarihi ve kültürüne yönelik derslerin programda bulunması kesinlikle önemlidir.

ÖE 9: Sonuçta her ders bir etki yaratır ve genel kültür dersleri de etkili diye düşünüyorum. Seçmeli olarak derslerin çeşitliliği güzel. Seçmeli derslerde alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinde farklı ders açılabilmesi için YÖK'e başvuru yapılması gerekiyor ama genel kültür derslerinde fakülte bünyesinde değerlendirmelerle seçmeli ders açılabilir. Ben de bu yolu kullanarak eğitim fakültelerinde olmayan akıl ve zeka oyunları dersini açtım ve faydalı oldu. Bu şansın tanınması da faydalı olmuştur.

ÖE 20: Genel kültür zorunlu kategorisindeki derslerin gerekli ve içerik olarak faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu dersleri öğrencilerimiz önceden beri almış olsa da bilgi yönündeki eksikleri göze çarptığı için bu dersler programda yer almalıdır. Seçmeli derslerin fakülte imkanları çerçevesinde nasıl uygulandığı önemli bir

boyut, imkanlar dahilinde bu dersler öğrencilerimiz tarafından seçilebildiğinde faydalı olduğu kesinlikle açıktır. Seçmeli derslerin geniş bir yelpazede olduğunu ve bunun da sınıf öğretmenlerinin genel kültür anlamında geniş bir çerçeveye sahip olması gerektiği için faydalı olduğunu düşünüyorum. Yabancı uyruklu öğrencilerimizde de gözle görünür bir artış olduğu için bu öğrenciler için de bu derslerin olması gereklidir.

Genel kültür derslerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖE 10: Genel kültür derslerinin içeriği ve faydası konusunda çok yoğun ya da hangi kazanımlara hitap ettiği konusunda tam olarak bir bilgim yok. Söz konusu derslerin kapsamının artırılması önemlidir. Yurtdışından gelen öğrenciler de oluyor öğrencilerimiz onlarla çok da etkili iletişim kuramıyor. Bu derslerin uzaktan eğitim kapsamına alınması da istenilen verimi engellemektedir. Ama topluma hizmet uygulamaları dersi program için olumlu bir yöndür. Bir toplumsal sorunu merkeze alarak öğrencilerle çalışmalar yürütüyoruz, bu açıdan faydalıdır. Ama her fakültede bu şekilde uygulanıyor mu onu bilemiyorum. Yoksul çocuklara kitap göndermek amaca hizmet etmiyor, o çocuklarla iletişime geçip eğitime nasıl dahil edebilirim, üst öğrenime nasıl taşıyabilirim, sahip olduğum birikim onlara nasıl katkı sağlar onların düşünülmesi gerekir.

ÖE 22: Genel kültür derslerinden zorunlu derslerin sınıf öğretmeni adayı için alt yapı sağladığı ve bu derslerde öğrenilen bilgilerin ileride kullanabileceği bilgileri içerdiği için faydalı olduğunu düşünüyorum. Seçmeli derslerin ise öğretmen adayının tamamını alamadığını, aldığı derslerde ise bilgilerin çok yüzeysel kaldığını düşünüyorum. Birazcık daha detaylandırılarak bu derslerin verilmesi gerekiyor.

ÖE 30: 2018 programda yer alan derslerin geneli için bir yorum yapmak doğru değil aslında çünkü programın henüz çıktısı yok, önümüzde bir değerlendirme ölçütü yok. Ama bu dersler alınmalı mıdır, bir sınıf öğretmeni için olmalı mıdır evet olmalıdır. Bilişim teknolojileri dersi bütün öğretmenlerin alması gerekir. Topluma hizmet uygulamasına değer veren birisiyim ama bunun bir ders olarak

kazandırılabilceğine inanmıyorum. Topluma hizmetin gönüllülük esasına göre yürütülmesi gerekir ve ilkokuldan beri bireye verilmelidir. İhtiyaç olduğu için ve öğrencilere kazandırılmadığı düşünöldüğü için programda yer aldığını düşünüyorum.

Genel kültür derslerinin yeterli olmadığını düşönen öğretim elemanlarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖE 8: Genel kültür dersleri YÖK tarafından belirlenen ve tüm programlara konulmuş bu zorunlu derslerde üniversite seviyesine gelmiş öğrencilerin verilen bilgileri zaten öğrenmiş olarak geldiğini düşünüyorum. Eğitim fakültelerinde de bu dersler çoğunlukla uzaktan eğitim yoluyla işlenen dersler, öğrenciler için faydalı dersler olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerin sadece uğraşsınlar gözüyle bakılan dersler gibi görüyorum. Bunun yerine kendi alanlarıyla ilgili alan derslerinin alınmasının daha doğru olduğunu düşünüyorum. Seçmeli derslerin varlığı güzel ama bu derslerin hele hele de taşra üniversitelerinde öğretim elemanı profiline göre zorunlu seçmeli dersler şeklinde, öğrenciler merak alanlarına göre dersleri seçmeye çalışıyor ama ders yükü tamamlanamayan öğretim elemanına ders verebilmek için ilgisi olmayan derslere girebiliyor. Bunların tamamı düşünöldüğünde derslerin sınıf öğretmeni adayları için çok da faydası olmadığını söyleyebilirim.

ÖE 21: Genel kültür derslerinde, ders sayısının, saatinin az ya da çok olması önemli değil bence. Ders saatinin fazla olması o dersin iyi öğretilceğı anlamına gelmiyor. Zevk eğitimi anlamında Türk musikisi dersi, halk müziğı dersi olmalıdır ama çalgı çalma becerileri ile ilgili beceri veremediğimiz için bu tür anlamdaki genel kültürlerini seçmeli olarak değil zorunlu olarak dört yıl boyunca bu genel kültürlerini geliştireceğı derslerin olması lazım. Mesela çalgı eğitimi olması lazım ve öğretmen adayı bu derste farklı bölümlerdeki hocalardan da dersi alabilmelidir. Yani bu tür öznel becerilerin, sadece akademik anlamda değil de ruhlarını da doyuracak başka türlü etkinlikler yapmasına fırsat verilmelidir. Türkiye’de yedi coğrafi bölge var, her bölgeye ilişkin halk oyunları var, öğretmen adayı hem bedenini geliştirsın hem de mesleki bilgi edinmiş olsun. Tiyatro eğitimi olsun, konuşma kültürü olsun, güzel konuşmayı geliştirebilecek tiyatral çalışmaların

olduğu drama dersi olsun ve sekiz yarıyıl olsun bu becerisi tamamen gelişsin. Veya çocuk oyunları, çocuk şarkıları veya bağlama dersi alsın gibi etkinlikler seçmeliyi kaldırsın madem böyle zorunlu ders aldırınsınlar daha mantıklı olur bence.

ÖE 24: Genel kültür kendi alanım müzik ve yaratıcı drama seçmeli ders havuzunda da el sanatları, Türk musikisi, sanat ve estetik dersleri var. Biz istiyoruz ki sınıf öğretmenleri sınıfta çocuklarla müzik yapabilecek donanıma sahip olsun. Zevk eğitimi için Türk musikisi dersi olsun ama donanımlı olması için bu olmaz. Müzik eğitimi dersi son sınıfta ve yedinci dönemde bulunuyor. Türk musikisi pedagojik donanımı, tutumu, bilgi ve becerisini ileri götürmeyecektir. Çünkü müzik eğitimcileri olarak biz ilkokulda Türk musikisi dersini zor bulduğumuz için sınıf öğretmenleri için uygun bulmuyorum. Sınıf öğretmeni adayları özellikle sanat eğitimi yeterliklerinde son derece zayıf mezun oluyor. Genel kültür dersleri çok da genel kültürlerini geliştirecek yeterlik ve çeşitlilikte değil.

Araştırmada öğretim elemanlarının genel kültür alanında özellikle seçmeli derslerde öğrenci ilgisi ve isteği doğrultusunda derslerin seçilememesi ve alanında uzman öğretim elemanı olmaması sebebiyle genelde kısmen yeterli veya yeterli olmadığı görüşü savunulmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının ihtiyacı olan bilgi ve içerik açısından genel kültür derslerinin yeterli olduğu görüşünde olan katılımcı sayısı oldukça düşük sayıdadır.

4.3.4.Öğretim Elemanlarının Programdaki Derslerin Dağılımı Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada dördüncü soru olarak öğretim elemanlarına “Sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin ağırlıkları yüzde olarak nasıl olmalıdır? Neden?” sorusuna yönelik öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekanslara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 30*Öğretim Elemanlarının Programda Yer Alan Derslerin Dağılımına Yönelik Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Derslerin dağılımı	Mevcut dağılımın uygun olduğunu düşünüyorum	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE5, ÖE12, ÖE30, ÖE31, ÖE33, ÖE35	9
	Alan eğitimi dersleri artmalıdır	ÖE4, ÖE7, ÖE8, ÖE11, ÖE13, ÖE15, ÖE17, ÖE23, ÖE24, ÖE25, ÖE26, ÖE27, ÖE28, ÖE29, ÖE32, ÖE34, ÖE36, ÖE37, ÖE38, ÖE41	20
	Meslek bilgisi dersleri artmalıdır	ÖE9, ÖE10, ÖE20	3
	Genel kültür dersleri artmalıdır	ÖE6, ÖE16, ÖE18, ÖE22, ÖE39, ÖE40	6
	Kararsızım	ÖE14, ÖE19, ÖE21, ÖE42	4

Yukarıdaki tablo incelendiğinde programda yer alan derslerin oranlarından memnun olan ve aynı kalması gerektiğini ifade eden dokuz katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılardan çoğunluğu alan eğitimi derslerinin daha fazla oranda yer alması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca üç katılımcı meslek bilgisi derslerinin altı katılımcı ise genel kültür derslerinin oranında artış olmasını ifade ederken dört katılımcı ise bu konuya ilişkin görüş bildirmemiştir. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

ÖE 1: Şuanda olduğu gibi alan eğitimi %46, meslek bilgisi %35 ve genel kültür %19 oranında yer alabilir. Genel kültür bitmeyecek bir şey, o nedenle öğrencilere çağın gereklerine göre kendilerini güncellemeleri noktasında bakış açısı geliştirmeliyiz. O nedenle Genel kültür dersleri yeterli ve en az oranda olmalı ve %19 iyi. Alan eğitimi derslerinin en fazla oranda olması gerektiğine inanıyorum, çünkü sahada bunları uygulayacak öğrenciler.

ÖE 14: Derslerin oransal olarak dağılımı işi sayılarla alakalı değildir. Programcılar da aslında biz bu dersleri üç gruba ayıralım diyorlar, sonra dersleri dağıtıyorlar, sonuçta yüzde kaç olmuş diye hesaplıyorlar. Yani başlangıçta yüzde verip ona göre düzenlenmiyor. Bence de öğrenci faydası göz önüne alınmalıdır. Yüzdelik oran vermek doğru değil.

ÖE 32: Ders ağırlıkları dağılımı sıralaması en yüksek alan eğitimi, sonra meslek bilgisi ve genel kültür şeklinde sıralanmalı diye düşünüyorum zaten. Ama alan bilgisi dersi en az %50 olmalı ve uygulama saatleri de artarak bu oran olmalı. Üniversiteye gelen öğrenciye hala genel kültür dersi vermemiz biraz yanlış geliyor

bana. Karakter ve değer eğitimi diğer derslerde ara disiplin olarak verilmeli buna ders olarak yer verilmemeli. İçerikte diğer derslerde genel kültür dersleri yerleştirilebilir. Bana göre meslek bilgisi dersleri %40 oranında olursa ve genel kültür derslerinin de %10 oranında olması iyi olur diyorum.

ÖE 40: Alanlar bazında ders saatlerinin oranı dengelenmelidir. Alan eğitimi ders sayısı fazladır, meslek bilgisi ve alan eğitimi dersleri birbirini tekrar eden dersler olarak görüyorum. Bu yüzden alan eğitimi %35 meslek bilgisi %35 genel kültür % 30 olmalıdır. Sınıf öğretmeni mesela tarihçi gözüyle baktığımda Troya, Odesa ve İlyada destanı hangi olayı anlatır, Gilgamiş destanı neyi anlatır bunların içerik olarak öğrenciye keyif verdiğini düşünüyorum. Fakat genel kültür derslerinin gereksizmiş gibi algı oluşturulması hatalıdır. Öğretim veriliyor ama neyi öğreteceği verilmeyince biraz içi boş oluyor. Beşinci sınıflar ortaokula alındı, uygarlık tarihi de beşinci sınıfta veriliyor bu nedenle sınıf öğretmenlerine uygarlık tarihi dersi verilmiyor. Bence sınıf öğretmenleri de bunlardan haberdar olmalı.

Araştırmaya katılan öğretim elemanları genellikle, lisans eğitimi programında bulunan alan eğitimi ders sürelerinin artırılması gerektiği görüşünü ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar genel kültür ve meslek bilgisi ders sürelerinin ve oranının artırılması gerektiğini savunmuştur.

4.4.Öğretim Elemanlarının Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşleri

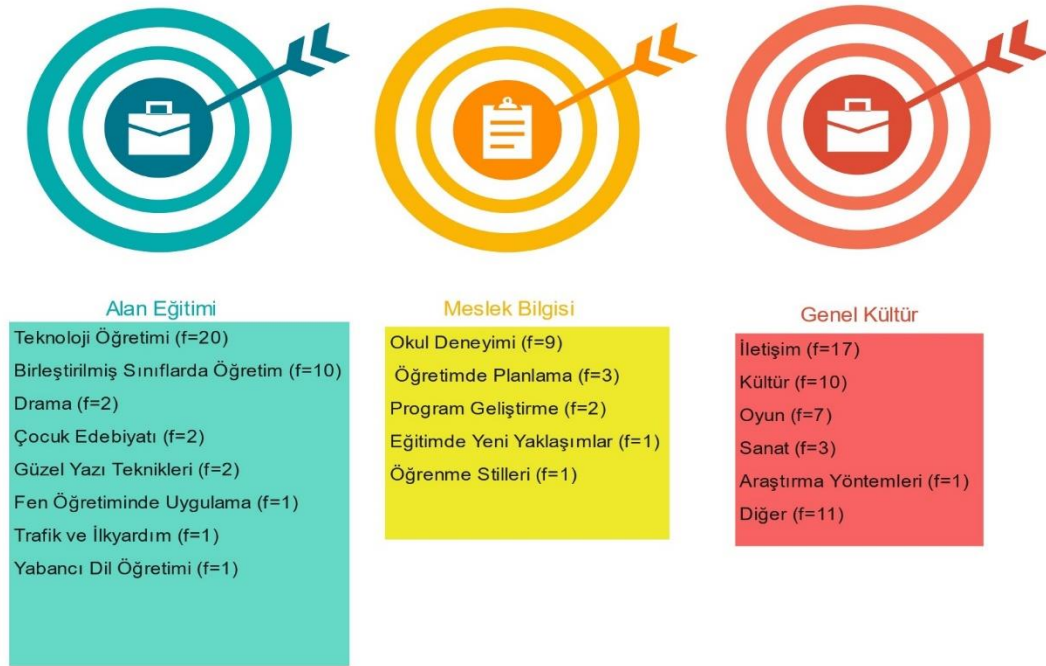
Araştırmada dördüncü alt problem “Sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının programdaki alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri hakkındaki görüşler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede katılımcılara yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap vermeleri istenmiş, görüşmeler ses ve görüntü kaydına alınmıştır. Daha sonra yazımı yapılan görüşmelerin analizinde paket programlar kullanılmıştır. Araştırmada yapılan görüşmeler görüşme formunda bulunan sorulara göre analiz edilmiştir.

4.4.1.Öğretim Elemanlarının Programa Ders Eklenmesi Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada beşinci soru olarak öğretim elemanlarına “Sınıf öğretmenliği lisans programına hangi içeriklerde derslerin eklenmesini istersiniz? Neden?” sorusuna yönelik öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekanslara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Şekil 8

Öğretim Elemanlarına Göre Programa Eklenmesi Önerilen Dersler



Programa ders eklenmesine yönelik Şekil 8 incelendiğinde öğretim elemanları alan eğitiminde sadece bilgisayar kullanımı yerine yaşadığımız çağa uygun olarak teknolojiyi kullanma ve içerik geliştirme ile ilgili dersleri, birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve öğretmenlik uygulaması gibi derslerin yer almasını önermiştir. Ayrıca meslek bilgisi alanında program geliştirme, planlama ve uygulama içerikli derslerin yeterince yer almadığını, genel kültür alanında ise özellikle iletişim, kültür ve oyun konusunda daha fazla ders içeriği olması gerektiğine yönelik görüşler bildirilmiştir. Ayrıca katılımcılardan beşi programa ders eklemeye gerek olmadığını ifade etmiştir.

4.4.2.Öğretim Elemanlarının Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirilmesi Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada altıncı soru olarak öğretim elemanlarına “Programın nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmeye (program ve öğeleri konusunda ve bütünsel açıdan bakıldığında) katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 31

Öğretim Elemanlarının Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Görüşler

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Programın yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖE33	1
Programın yeterli olmadığını düşünüyorum	ÖE2, ÖE3, ÖE7, ÖE10, ÖE15, ÖE24, ÖE28, ÖE34, ÖE42	9
Alanında uzman öğretim görevlisi olmalı	ÖE1, ÖE11, ÖE20, ÖE22, ÖE23, ÖE29, ÖE31, ÖE32, ÖE36, ÖE37	10
Program uygulama yönünden geliştirilmeli	ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE8, ÖE9, ÖE19, ÖE26, ÖE30, ÖE35, ÖE39, ÖE40, ÖE41	12
Ders içeriği zenginleştirilmeli	ÖE12, ÖE13, ÖE17, ÖE18, ÖE25, ÖE38	6
Öğrenci seviyesi yüksek olmalı	ÖE14, ÖE16, ÖE21, ÖE27	4

Öğretim elemanlarına göre sınıf öğretmenliği lisans programı ile nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilmesine ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir.

ÖE 2: Gönül isterdi ki biz bu programla bütün ihtiyaçlara uygun bir eğitim sunuyoruz diyebilelim. Ama işlerin bu şekilde gitmediğini, uygulamadan uzak kaldığını gözlemliyoruz. Genel olarak uygulama noktasında eksik bir program olduğu için yeterli nitelik oluşmuyor. Son bir yılın sadece uygulama dersi olması gerektiğini düşünüyorum. Teorik bilgilerin üç yılda tamamen öğretilmesi gerektiğini ve son yıl uygulama okuluna gitmelidir. Ayrıca biz merkez okullara uygulama olarak gönderiyoruz halbuki ilk göreve başlayacakları yerler kenar semtler veya köy okulları olacağı için bu tür okullarda da tamamlaması faydalı olacaktır. Örneğin öğretim ilke ve yöntemleri dersinde onlarca yöntem öğreniyor, basamaklarını öğreniyor ama haftada bir kez okula giden öğretmen adayı bu öğrendiği bilgileri uygulayacak zaman bulamıyor.

ÖE 10: Nitelik açısından baktığımızda çalışmaların uygulaması çok önemlidir. Yapılan işin nitelik boyutu bu soruya daha yararlı olabilir. Öğretmen olacak bireylerde sınıflar çok kalabalık, seçmeli derste 80 tane öğrenci varsa ne yapılabilir burada, normal derslerde bile 40 öğrencinin altına düşmüyor. Bu açıdan baktığımızda sadece programla ilgili bir durumdan bahsedemeyiz, öğrenci sayısı çok kalabalık, eldeki imkanlar yeterli değil, öğretim elemanı üzerindeki iş yükü ve baskı çok fazla. Öğretim elemanı bir yandan akademik çalışmalarını sürdürüyor, diğer taraftan sınıfta öğrenci var. Biraz da öğretim elemanı “mış gibi” yapıyor. Bir sürü hatlar açılmış, öğretim elemanı sürekli şikayet ediliyor, öğretim elemanı bununla da ilgileniyor. Daimi kadroda değil arkadaşlar, iki senede bir sözleşme yenilenmesine dayalı baskılar var. Doçent olmuş kadroya geçemiyor bu baskıların her türlüyle karşı karşıya kalıyoruz.

ÖE 16: Hiç düşünmüyorum. 27 yıldır eğitim fakültesinde öğretmen yetiştirme işini yapıyorum. Her geçen yıl seviye daha düşüyor. Hiç kitap okumadan öğrenciler geliyor fakülteye, bu öğrencilerin gerçekten öğretmen olup olmadığının tayin edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Okuma konusunda eksik olan öğretmen adayının ileride öğretmenlik yapamayacağını düşünüyorum. Bu anlamda gelen öğrencinin belirli seviyede olması, programın daha geliştirilmesi ve dersi veren öğretim elemanlarının da uzman kişiler olması gerekir.

ÖE 23: Nitelik kısmı bence sadece programa değil üniversitenin tutumu ya da hocaların tutumuna bağlıdır. Çünkü aynı programı bütün üniversiteler uyguluyor ama çıkan öğrenci kalitesi farklı. Finlandiya’da öğretmen adayları o işin içine katıldığı için öğretmen nitelikli yetişiyor ve öğrencilerinin de başarılı olmasını sağlıyor. Ders çok gerekli olsa da bazen öğrencilerimiz aslında dersi değil dersi veren hocayı sevmiyor. O nedenle çocuğa yetebilmek için öğretmen adayımız bunları bilmek zorunda ama hocalarımızın da tutumu önemlidir.

ÖE 37: Yeterli ama teorik olarak yeterli ama gerçekten içerik ve uygulaması olarak daha nitelikli bir sınıf öğretmeni yetiştirilebilir. Alan eğitimci bir hoca dersi daha etkin verebilir. Önceden beri bakıldığında aslında program içeriği olarak yeterlidir. Doğrudan yeterli değil Ama daha da yeterli hale getirilebilir. Hangi derse kimin girdiği yani alana dönük örneklendirme yapamayan eğitim bilimci

yerine alan eğitimci dersi vermeli ve ders kodları, ders dönemleri düzenlenerek programın nitelikli olması düzenlenebilir.

Görüşme yapılan katılımcılardan sadece biri sınıf öğretmenliği lisans programının nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda yeterli olduğunu belirtmiştir. Buna karşın dokuz öğretim elemanı programın yetersiz olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Ayrıca altı öğretim elemanı programın içerik yönünden daha çok bilgi içermesi gerektiğini ifade ederken, 12 öğretim elemanı ise programda yer alan derslerde uygulama becerisi kazandırılmadığı için nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilemediğini belirtmiştir. Bununla birlikte 10 öğretim elemanı, alanında uzman öğretim elemanı eksik olduğu için dört öğretim elemanı ise öğrenci yapısından kaynaklı bir şekilde programın nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmede eksik kaldığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının genelde programa yönelik olumsuz görüşleri olduğu ve özellikle katılımcıların tamamı uygulama yönünden programın olumsuz olduğu görüşünde bulunmuştur.

4.4.3.Öğretim Elemanlarının Teori ve Uygulama Dersleri Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada yedinci soru olarak öğretim elemanlarına “Sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslerin teori ve uygulama saatlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusuna yönelik öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan temalar, alt temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 32

Öğretim Elemanlarının Teori ve Uygulama Derslerine İlişkin Görüşleri

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Teori ve uygulama süreleri yeterlidir	ÖE40	1
Teori ve uygulama süreleri yeterli değil	ÖE1, ÖE14, ÖE29, ÖE41, ÖE42	5
Teori süresi yeterli, fakat uygulama süresi yeterli değildir	ÖE2, ÖE3, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE12, ÖE13, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE24, ÖE25, ÖE26, ÖE27, ÖE28, ÖE30, ÖE31, ÖE32, ÖE33, ÖE35, ÖE36, ÖE37, ÖE38, ÖE39	33
Teori süresi azaltılmalı uygulama süresi çoğaltılmalı	ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE8, ÖE9, ÖE19, ÖE26, ÖE30, ÖE35, ÖE39, ÖE40, ÖE41	3

Tablo 32'ye göre görüşme yapılan öğretim elemanlarından sadece biri programda yer alan teori ve uygulama saatlerinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Buna karşın beş öğretim elemanı programın hem teori ve hem de uygulama saatleri yönünden yetersiz olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programında teori ders saatinin yeterli olmakla birlikte uygulama saatleri bağlamında artırılması gerektiğine yönelik öğretim elemanlarından 33'ü görüş bildirmiştir. Ayrıca üç öğretim elemanı ise programda yer alan derslerde teoriye yönelik ders saatinin azaltılması bunun yerine uygulama ders saatinin ise artırılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının genelde programa yönelik olumsuz görüşleri olduğu ve özellikle hiçbir katılımcının uygulama yönünden programa olumlu cevap vermediği görülmüştür. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

ÖE 2: Uygulama saatlerinin az olduğu zaten görünüyor, bence teorik saatler aynı kalarak uygulama saatlerinin artırılması gerekmektedir. Sadece teori anlatarak uygulama becerisi kazandıramıyoruz. Drama dersini yürütüyorum ben önceden dört saat olan bu ders için keşke bir dönem daha olsa diye düşünürken iki saat teoriye dönüşmüş durumda bu kabul edilebilir bir durum değil. Drama teorik olarak öğretilebilecek bir ders değil, ben de 14 hafta ders döneminde sadece bir hafta teori anlatıyorum diğer haftalarda uygulama yapıyorum. Teorik bilgi uygulama yaparken de verilebiliyor ama teorik bilgi verilirken bunu şu şekilde uygulayacaksın diyerek uygulama öğretilmiyor.

ÖE 4: Uygulama saatlerinin artırılması gerekir çünkü öğretmen adayı öğretmenlik mesleği uygulandıkça, farklı mikro öğretimler yapıldıkça, sorunlarla karşılaştıkça gelişecek bir meslek. Bu açıdan çok çok yetersiz bir program oluşturulmuş. Önceden var olan okul deneyimi dersinin kaldırıldığı düşünüldüğünde uygulamanın yetersizliği daha da artmıştır.

ÖE 11: Alan eğitimi derslerinin azalması hatalı olmuş ve uygulamanın artmasını kesinlikle savunuyorum. Alan eğitiminde %60 ders yükü olsa da uygulama olmadıktan sonra faydalı olmayacaktır. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin az olduğunu düşünüyorum. Uygulama ders saatleri çok az, teori lazım ama bu kadar teori dersi olmamalıdır.

ÖE 31: Sadeleştirme yapılmış programda ama bu uygulama saatlerinden gitmiştir. Öğretmenlik uygulaması ders saatine girmemesi gerekir ve ayrıca bir dönem ayrılmalıdır. Öğretim teknolojileri dersine bilgisayar ve öğretim teknolojisi uzmanı giriyor ve uygulaması yok. Ama teori ve uygulama olarak iç içe girmiş bir ders işlendiğini biliyoruz. Bazı özel öğretim derslerinde uygulama yapılmalıdır.

ÖE 39: Teori azaldıkça işin özü de azalır, teori olmalı aynı şekilde uygulama da olmalı. Mentör öğretmenlik uygulaması yapıyoruz, halk eğitimle iş birliği yapılarak bir enstrüman çalmayı öğretmeliyiz. Bu beceriler erken çocukluk dediğimiz dönemde verilmeli ve sekiz yaşına kadar beyin gelişimini büyük ölçüde tamamlıyor. O yüzden ne verebilirsek bu dönemde verebiliriz ve öğretmen de daha çok beceriye sahip olmalıdır.

Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının genelde programa yönelik uygulama sürelerinin yetersizliğinden dolayı olumsuz görüşleri olduğu görülmüştür. Teori ve uygulama sürelerinin yeterli olduğu görüşünü savunan sadece bir öğretim elemanı vardır. Bununla birlikte katılımcıların geriye kalanları ise teori ve uygulama sürelerinin yeterliğine ilişkin olumsuz görüş bildirmiştir.

4.4.4.Öğretim Elemanlarının Lisans Programının İlkokul Ders Programları İle Uygunluğu Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada sekizinci soru olarak öğretim elemanlarına “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokullarda uygulanan öğretim programları ile Sınıf öğretmenliği lisans programının uygulama boyutu arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz? sorusuna yönelik öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 33

Öğretim Elemanlarının Lisans Programın İlkokul Ders Programları ile Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Uygun olduğunu düşünüyorum	ÖE4, ÖE6, ÖE8, ÖE12, ÖE20, ÖE34, ÖE41	7
Kısmen uygun olduğunu düşünüyorum	ÖE2, ÖE3, ÖE7, ÖE9, ÖE11, ÖE13, ÖE14, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE22, ÖE25, ÖE26, ÖE29, ÖE30, ÖE31, ÖE33, ÖE35, ÖE42	19
Uygun olduğunu düşünmüyorum	ÖE16, ÖE21, ÖE32	3
Öğretim elemanına bağlıdır	ÖE10, ÖE23, ÖE24, ÖE28, ÖE36	5
Ders olarak uyumlu ama içerik uygun değil	ÖE1, ÖE5, ÖE15, ÖE27, ÖE37, ÖE38, ÖE39, ÖE40	8

Tablo 33 analiz edildiğinde programda yer alan derslerin isim ve içerik yönünden ilkökul düzeyinde derslerin öğretim programına uygunluğuna ilişkin yapılan görüşme sonucunda öğretim elemanlarından sadece yedisi uygun, 19'u kısmen uygun şeklinde görüş belirtmiştir. Buna karşın üç öğretim elemanı YÖK ve MEB arasında eş güdümlü çalışmalar yapılmadığı için uygun olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan beşi dersler yönünden uyum olmakla birlikte içerik yönünden uyum sağlanabilmesinin dersi veren öğretim elemanına bağlı olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Buna rağmen sekiz katılımcı ise ders isimleri yönünden uygunluk olsa da içerik yönünden uygunluk olmadığı görüşünde bulunmuştur. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

ÖE 8: Öğretim programını öğrencimize gösteriyoruz ve ona göre de dersleri işliyoruz. İlkokul programında ne varsa önce onu gören aday öğretmenimiz bizim açımızdan bilgi ağırlıklı konular olmayan bu konuları öğrenci seviyesinde nasıl basitleştirebiliriz, nasıl oyunlaştırabiliriz, nasıl eleştirel düşünmeyi sağlayabiliriz ben kendi açımdan MEB ile bütünleşmiş bir şekilde öğretmen adayını yetiştiriyoruz. Milli Eğitim Bakanlığı'nda olan karakter ve değer eğitimi de etkinliklerle derslerimde işliyorum. Öğretim elemanın uzman olmadığı derslerde hocam sen de şu derse gir deniyor hoca da o da giriyor böyle bir yaklaşım olması fayda vermiyor. Tüm üniversitelerde personel eksikliği giderilirse bu sorun ortadan kalkacaktır.

ÖE 10: Aslında belirli noktalarda uyumlu ama belirli noktalarda uyumsuzluk var. Ders ismi bile mesela fen bilgisi, fen bilimleri olarak değişmiş, ama lisans programında fen bilgisi olarak devam etti. Bazen entegre çalışma olmuyor, bir

tarafından MEB kendi programını hazırlıyor, diğer tarafta yükseköğretim kurumunun hazırladığı program var, iki kurum birbirinden tamamen bağımsız çalışıyor. Hangi kitleye öğretmen yetiştiriliyorsa söz konusu programlara hakim olmalıdır, bu hakimiyet gerçekleştirilirse sorun olmayacaktır. Öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının mutlaka sınıfa gidip o dersi temel eğitimde vermesi gerekiyor, o havayı solumadan doğrudan akademiye geçiş doğru olmuyor.

ÖE 18: Aralarındaki ilişki kopuktur çünkü birçok akademisyen okulların gerçekliğinden bağımsız yaşamakta, MEB ile üniversiteler tam anlamıyla uyumlu bir koordine oluşturamamaktadır. Bu durum programa da yansımaktadır. Bir akademisyen kendi dersiyle ilgili o eğitim kademesinde nelere ihtiyaç duyulmaktadır gibi bir problemle yola çıksa da okullarda uygulama ve gözlemlene durumu eksik kalmaktadır.

ÖE 31: Son zamanlarda ilköğretim programına bırakılan değerler ve beceriler var ve bunlar öğretmene bırakılmıştır. Fakat bizim programda böyle bir ders vermiyoruz. MEB bir şeyler uyguluyor ve üniversiteler buna uyak uydurmaya çalışıyor. İkisi arasında bir koordinasyon yok. MEB program geliştirme çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin ve öğretim elemanlarının bu süreçte ne kadar yer aldığı belirsizdir. Bazen bu çalışmalara fakültelerden eleman çağırıyorlar ama alan eğitimcilerini çağırıyorlar. Alan eğitimci de oraya gidiyor ben aslında kimyacıyım bu işten çok da anlamam diyor ve farklı bir sorun oluşuyor. MEB diyor ki ben öğretmeni istihdam ediyorum ama siz yetiştiriyorsunuz ama ben öğretmeni kendi programımı uygulamak için alıyorum dolayısıyla bu açıdan birliktelik sağlanmalıdır.

Araştırmada öğretim elemanlarının çoğunluğu, sınıf öğretmenliği lisans programının ilköğretimde okutulan ders programlarıyla kısmen uygun olduğunu veya ders isimleri açısından uygun olmakla birlikte ders içerikli açısından uygun olmadığı görüşünü savunmuştur.

4.4.5.Öğretim Elemanlarının Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada dokuzuncu soru olarak öğretim elemanlarına “Sınıf öğretmenliği lisans programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? sorusuna yönelik öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan temalar ve alt temalar ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 34

Öğretim Elemanlarına Göre Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu
Programın güçlü yönleri	Seçmeli derslerin çeşitliliği	ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE9, ÖE13, ÖE14, ÖE16, ÖE17, ÖE25, ÖE27, ÖE29, ÖE30, ÖE31, ÖE35, ÖE38, ÖE41
	Teorik bilginin yoğun olması	ÖE1, ÖE5, ÖE7, ÖE12, ÖE15, ÖE33, ÖE39, ÖE40
	Programın güncel bilgiler içeriyor olması	ÖE6, ÖE19, ÖE33, ÖE34
	İçerik ve kapsam yönünden yeterli olması	ÖE11, ÖE18, ÖE40
	Çok disiplinli yapıda olması	ÖE3, ÖE23, ÖE25, ÖE26, ÖE35, ÖE36
	Alan eğitimi derslerinin yeterli olması	ÖE8, ÖE13, ÖE16, ÖE22, ÖE30, ÖE32, ÖE35
	Öğretim elemanlarının nitelikli olması	ÖE8, ÖE17, ÖE37
	İlkokuldaki dersler ile uyumlu olması	ÖE4, ÖE20, ÖE41
Programın zayıf yönleri	Diğer	ÖE17, ÖE23, ÖE27, ÖE31, ÖE33
	Öğretim derslerinde uygulama eksikliği	ÖE2, ÖE4, ÖE5, ÖE6, ÖE7, ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE11, ÖE12, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE26, ÖE27, ÖE29, ÖE30, ÖE31, ÖE33, ÖE35, ÖE38, ÖE39, ÖE41
	Programın yoğun bilgi içeriyor olması	ÖE7, ÖE14
	Öğretmenlik uygulaması derslerinin yetersiz olması	ÖE4, ÖE9, ÖE17, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE29, ÖE31
	Ders kodlarının hatalı olması	ÖE4, ÖE10, ÖE26, ÖE37, ÖE38, ÖE41
	Derslerin dönemsel dağılımının hatalı olması	ÖE1, ÖE2, ÖE4, ÖE9, ÖE29, ÖE30, ÖE35, ÖE41
	Birleştirilmiş sınıflarda eğitime yönelik hazırlık olmaması	ÖE3, ÖE6, ÖE12, ÖE20, ÖE29
	Genel kültür derslerinin içeriği ve kapsamı	ÖE8, ÖE16, ÖE40
	Öğretim elemanının yeterli nitelikte olmaması	ÖE11, ÖE14, ÖE34, ÖE36
	Seçmeli derslerin “zorunlu seçmeli ders” şekline dönüşebilmesi	ÖE5, ÖE13, ÖE16, ÖE27
	Programın sınıf öğretmeni için temel beceriler kazandırması	ÖE15, ÖE17, ÖE22, ÖE24, ÖE31, ÖE36, ÖE42
	Diğer	ÖE5, ÖE6, ÖE8, ÖE9, ÖE10, ÖE11, ÖE20, ÖE23, ÖE28, ÖE34

Öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği lisans programının güçlü ve zayıf yönlerine yönelik görüşleri Tablo 34’de görülmektedir. YÖK tarafından belirlenen sınıf öğretmenliği lisans programının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesinde katılımcılarla

yapılan görüşmeler sonucunda iki tema ve 20 alt tema oluşturulmuştur. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

ÖE 25: Güçlü yön olarak tek yönü var aslında çok yönlü olması ve her şeyden biraz olması güçlü yöndür. Ayrıca seçmeli ders çeşitliliğinin sayı itibariyle fazla olması güçlü yöndür. Çocukların ufkunu genişletmesi manasında bu seçmeli dersler güçlü yön olarak söylenebilir. Zayıf yönü ise genel manada uygulama noktasında yetersizlik olarak söyleyebiliriz.

ÖE 31: Programın güçlü yanları seçmeli ders sayısının fazla olması ve çeşitlilik arz etmesidir. Zayıf yönü, uygulama olmaması, daha önce okul deneyimi dersi vardı şimdi yok. Dolayısıyla hem derslerin uygulaması hem de öğretmenlik uygulamasının yetersiz olduğunu düşünüyorum. Fizik, kimya, biyoloji gibi temel derslerin de programda yer alması gerekir. Çünkü kavram bilmeyen öğretmen kazanımı kazandırmaya çalışıyor. Öğretim derslerinin de ders saat sayısı azdır.

ÖE 41: Programda güçlü yönler, yeni dersler eklenerek ve seçmeli dersler açılarak öğrencilere bir alan açılmıştır, programın ilköğretim programıyla eşdeğer yapılandırılmasıdır. Zayıf yönleri ise derslerin alan eğitimi yerine meslek bilgisi dersleri olarak kodlanması, uygulamanın az olması ve Okul deneyimi dersinin olmaması en zayıf yönleridir. Öğretmenlik uygulaması dersinin tıptaki gibi her döneme yayılabilir veya ekstra bir yıl tamamen staja gidebilir.

Araştırmada öğretim elemanlarına göre seçmeli derslerin sayı ve içeriği, teorik bilginin yoğun olması açısından, özellikle alan uzmanları bakımından ders dağılımının yapılması ve nitelikli öğretim elemanı olması programın güçlü yanları olarak ön plana çıkmıştır. Diğer taraftan katılımcılara göre öğretim derslerinde uygulama imkanı bulunmamaktadır. Bu nedenle öğretmenlik uygulama derslerinin yetersizliği, ders kodlarının hatalı olması, derslerin dönemsel dağılımda yer alan hatalar, birleştirilmiş sınıflara veya farklı sosyo ekonomik bölgelere yönelik bir içerikte hazırlayıcı olmaması, temel becerileri kazandıramaması ile öğretim elemanlarının yeterli nitelikte olmaması düşünceleri programın zayıf yönleri olarak ön plana çıkmıştır.

4.4.6.Öğretim Elemanlarının Programına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada onuncu soru olarak öğretim elemanlarına “Sınıf öğretmenliği lisans programının daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir? sorusu yöneltmiştir. Katılımcıların verdiği cevaplara göre oluşturulan tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 35

Öğretim Elemanlarının Programa Yönelik Önerileri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu
Uygulamaya yönelik öneriler	Uygulama dersleri sayısı artmalıdır	ÖE2, ÖE5, ÖE6, ÖE9, ÖE14, ÖE15, ÖE32, ÖE33, ÖE34, ÖE37, ÖE38, ÖE39
	Okul deneyimi dersi programda bulunmalıdır	ÖE5, ÖE35
	Uygulama okulu olmalıdır	ÖE8, ÖE12, ÖE32
	Öğretim elemanlarının ders kodlarında düzenleme yapılmalıdır	ÖE38
	İş başında yetiştirme uygulaması olmalıdır	ÖE5, ÖE7, ÖE32
İçeriğe yönelik öneriler	Programı içeriği çağdaş yöntemlere göre geliştirilmeli	ÖE2, ÖE13, ÖE14, ÖE38, ÖE39
	Müdür yetkili öğretmenliğe hazırlayıcı olmalı	ÖE3, ÖE10, ÖE30
	Öğrencilere iletişim becerileri kazandırılmalı	ÖE4, ÖE14, ÖE23, ÖE40, ÖE41
	Dijital içerik geliştirme bilgisi kazandırılmalı	ÖE7, ÖE23, ÖE31, ÖE33
	Yazı yazma ve resmi yazışma bilgileri kazandırılmalı	ÖE4, ÖE14, ÖE30, ÖE41
Derslere yönelik öneriler	Öğrencileri E-Okul, MEBBİS, ŞÖK ve zümre öğretmenler kurulu gibi görevlere hazırlayabilmeli	ÖE33
	Zorlu şartlara karşı oryantasyon eğitimi sunulmalı	ÖE6, ÖE20, ÖE22
	Genel kültür dersleri ve saatleri artmalı	ÖE26, ÖE28, ÖE40
	Birleştirilmiş sınıflara yönelik zorunlu ders olmalı	ÖE8, ÖE9, ÖE30, ÖE34
	Tasarım ve beceri atölyesine yönelik ders olmalı	ÖE31
Program genel yapısı	Esnek seçmeli dersler olmalıdır	ÖE15, ÖE30, ÖE38
	Program geliştirme aşamalarına uyulmalı	ÖE2, ÖE14, ÖE36, ÖE37
Program dışı unsurlar	Spor ve sanatsal uzman öğretmen yetiştirilmeli	ÖE35
	Programa öğrenci seçiminde özel şartlar olmalı	ÖE13, ÖE27, ÖE35
	KPSS sınavının, programın etkililiğini azaltıyor olması	ÖE35
	Öğretim elemanının yeterli nitelikte olmaması	ÖE17, ÖE18, ÖE22, ÖE34
	Üniversiteler arasında uygulamada birliktelik olmalı	ÖE21

Sınıf öğretmenliği lisans programının daha yeterli olması için öğretim elemanlarının önerileri analiz edildiğinde beş tema ve 22 alt tema oluşturulmuştur. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

ÖE 6: Ülkemizde sınıf öğretmeni atandığında eğitimi zorlaştıran etmenler vardır. Coğrafi şartlar, kültürel, sosyal, ekonomik, ulaşım, farklılıkların olduğu bir gerçektir. Buna yönelik oryantasyon manasında bir çalışma olmalıdır. MEB

bunu atan an aday öğretmene bir parça gösteriyor ama atanmadan önce  ğretmen adayının bunları görmesi gerekir. Planlama olarak iyi planlama yapıyoruz ama uygulama boyutunda sıkıntılar oluyor, daha çok uygulamaya ağırlık verilmeli.

 E 20: Köy okullarına gidemememiz programın bir eksik noktasıdır. Çünkü sınıf  ğretmenlerinin çoğunluğunun ilk atama yerleri olan doğuda atandıklarında karşılaşacakları sorunlardan bir parça haberdar edebilmemiz gerekiyor. Oryantasyon bir işe başlama aşamasında yapılır ama belki lisans eğitiminin son döneminde toplumsal yapıdan, fiziki şartlardan, eğitim olanaklarından ve dil problemlerinden daha haberdar olmaları sağlanabilmelidir.

 E 32: Öğretim dersleri daha artırılabilir. 4. sınıf dersleri biraz daha hafifletilmeli, en azından teori olmamalı, intörn doktorluk gibi uygulama sınıfında zaman geçirmeli ve KPSS hazırlığı için vakit ayrılabilir. Son sınıfta daha çok okulda olup sonra gelip üniversitede gelip bu sorunları anlatsa ve çözüm  nerileri alsa her şey  ğretmen için daha güzel olur.

 E 35: Köy enstitüsü mantığında çok yönlü  ğretmen yetiştiremiyoruz, enstrüman alabilen, hobileri olan, spor dalında uzmanlaşmış, sanat alanında uzmanlaşmış  ğretmen yetiştiremiyoruz. Satranç bilmeyen  ğretmen adayımız bile var. Bu tür becerileri ve hobileri olan, kendini geliştirmiş  ğretmen olmadığını görüyoruz. Öte yandan sınıf öğretmenliğine giriş için bazı nitel özelliklere de bakılmalıdır, oradan kaynaklı sorunlar da var. Yeteneklerin geliştirilmesi önemlidir. Ayrıca okul sonunda olan KPSS sınavı da var. Bazı fakültelerde KPSS ağırlıklı dersler işlendiğini de biliyoruz, bu çok yanlış bir durum. Atanamadıktan sonra becerilerinin olması yanlış diye düşünülüyor. Bizim fakültemizde biz  ğretmen yetiştirmeyi planlıyoruz, KPSS için hazırlık yapmıyoruz.

Araştırma bulgularında  ğretim elemanları tarafından sınıf  ğretmenliği lisans programına yönelik önerilerinde uygulamaya, ieriğ , programın genel yapısına ve program dışı unsurlara yönelik öneriler sunulduğu görülmüştür. Bu amaçla programda uygulamaya yönelik önerilerde uygulama ders saatlerinin artırılması, okul deneyimi dersinin programa eklenmesi, özellikle dördüncü sınıfta “uygulama okulu” olması,  ğretim elemanlarının ders kodlarında düzenleme yapılarak bazı meslek bilgisi derslerine

alan eğitimi uzmanlarının girmesi ve iş başında yetiştirme sağlanmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Öte yandan içeriğe yönelik olarak, iletişim becerileri, dijital içerik geliştirme bilgisi ve resmi yazışma öğretimi gibi içeriklerin programa ilgili derslerle eklenmesi belirtilmiştir. Ayrıca derslere yönelik olarak, tasarım beceri atölyesi, zorlu şartlara karşı oryantasyon gibi, programın genel yapısına yönelik, spor ve sanatsal açıdan uzman öğretmen yetiştirilmesi ile program dışı unsurlara yönelik olarak, programa öğrenci seçimi ve lisans eğitimi sonrası KPSS sınavına yönelik öneriler sunulmuştur.

4.4.7.Öğretim Elemanlarının 2006 ve 2018 Lisans Programları Karşılaştırmasına İlişkin Bulgular

Araştırmada on birinci soru olarak öğretim elemanlarına “2018 yılında uygulamaya başlanılan sınıf öğretmenliği lisans programı ile önceki sınıf öğretmenliği lisans programını karşılaştırdığınızda düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema ve alt temalar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 36

Öğretim Elemanlarının 2006 – 2018 Program Karşılaştırması

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu
2006 Programı	İçerik yönünden daha yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖE1
	Ders dönemlerinin dizilişi yönünden olumludur	ÖE2, ÖE14, ÖE20
	Uygulama bakımından daha olumludur	ÖE2, ÖE4, ÖE9, ÖE20, ÖE23, ÖE24, ÖE26, ÖE27, ÖE29, ÖE31, ÖE33
	Okul deneyimi dersinin olması olumludur	ÖE9, ÖE22, ÖE24, ÖE29
	Ders saatlerinin daha fazla olması olumludur	ÖE27
	Yeni programa nazaran daha yeterliydi	ÖE1, ÖE2, ÖE3, ÖE5, ÖE9, ÖE12, ÖE13, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE24, ÖE26, ÖE27, ÖE29, ÖE30, ÖE34, ÖE35, ÖE39
2018 Programı	Seçmeli derslerin kısıtlı olması olumsuzdur	ÖE8
	Seçmeli ders çeşitliliği olumludur	ÖE1, ÖE2, ÖE11, ÖE22, ÖE40
	Güncel olması olumludur	ÖE4, ÖE41
	İşe dönük ve sade olması olumludur	ÖE4, ÖE8, ÖE20, ÖE32
	Öğretim derslerinin fazla olması olumludur	ÖE5, ÖE33
	Sınıf öğretmenin ihtiyacı kadar bilgi içermesi olumludur	ÖE6, ÖE32
	Ders saatleri azaltılmış olması olumsuzdur	ÖE5, ÖE30
	Uygulama süresi bakımından yetersizdir	ÖE5, ÖE8, ÖE11, ÖE17, ÖE35, ÖE36
	Program geliştirme aşamalarına uygun hazırlanmamış	ÖE9, ÖE10, ÖE35
	İçerik bakımından daha yetersiz	ÖE15, ÖE38, ÖE39, ÖE40
	Kaldırılan veya birleştirilen dersler hatalı olmuştur	ÖE12, ÖE13, ÖE 14, ÖE22, ÖE29, ÖE38

Tablo 36’da ğretim elemanlarına göre Sınıf ğretmenliği lisans programının 2018 yılında güncellenmiş halinin 2006 programı ile karşılaştırılması yapılmıştır. Buna göre ğretim elemanlarına ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

E 5: Dersler azaltıldı, ğretim dersleri arttı, uygulama dersleri azaltıldı. Benim kendi dersim dşnldğnde genel biyoloji dersi vardı, bu derste biyoloji ile ilgili öğrenmesi gereken bütün bilgileri öğrenip en azından yorum yapabilecekleri bir ders vardı. Bunun yerine temel fen bilimleri dersi geldi ve bu derste yüzeysel bilgiler vermek zorunda kalıyoruz. Çünkü üç ders tek derse düşürüldü. Bu müfredat oluşturulurken bu derslerin çok fazla önemli olmadığı dşnlmş ama öğretmenlerle konuştuğumuzda bu derslerde ciddi anlamda eksiklik yaşadıklarını söylüyorlar. Hatta eski öğrencim laboratuvar dersine ben de gelebilir miyim diyor bana. Çünkü eksikliği hissediyor. Gerçekten bu dersin hakkını vermek istiyorsanız uygulamalar yapmak zorundasınız ve bu süre yeterli gelmiyor. Bence bir sınıf ğretmeni birçok alanda derin bilgisi yoksa bile en azından yorum yapabilecek seviyede olmalıdır. Bu derslerin saati azaltılmıştır ve mezun verdikten sonra bu programın eksikliği bu açıdan daha net görülecektir.

E 14: 1997’de var olan programdan aldığımızda içerik olarak bu kadar çok değişim olmadı aynı şekilde 2006’da içerik olarak çok değişiklik olmadı ama 2018 yılında programda çok fazla değişiklik oldu. Belirli derslere giren hocalar için bir anda bir değişim oldu. 1997 ve 2006’da çok da fazla içerik bakımından uçurum yaşamadık. Ama 2018 de uçurum oldu, dersler kaldırıldı, birleştirildi, dönem değiştirildi neler oluyor diye sormaya başladık.

E 38: Karakter eğitimi ders ile verilecek bir ders değil. Bu derslerle ğrenci daha ahlaki ve etik davranacağı kanaatinde değilim. Öğretim ilke ve yöntemleri dersinin içeriğine planlama, lme değerlendirme gibi ayrı ders olacak içeriğin girmemesi gerekiyordu. Yapılan ders birleştirmeleri doğru değil, detaylı bilgi yerine yüzeysel bilgi verildiğini dşniyorum. İhtiyaca göre ders sayısı artırılabilir, bundan çekinmemek lazım.

E 41: 2006 programı eskimişti 2018 programı daha iyi ve güncel olmuştur. Daha işe dönük olmuştur. 2018 programı yapılırken çalıştaylara katıldım,

çalıştayda aldığımız kararlar ve öneriler maalesef son safhada uygulanmadı. Yoksa biz bu öğretmenlik uygulaması dersinin varlığı ve uygulama saatlerinin artırılmasını önermiştik ama sonunda YÖK kendi bildiğini yapmaya çalıştı. Bu da programın bir noktasının sakat olmasına sebep oldu.

2006 sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik öğretim elemanlarının genel görüşleri, öğrencilerin daha bilgili yetişmesi, ders dönemlerinin dizilişi yönünden olumlu olması, uygulama saatleri bakımından olumlu olması, okul deneyimi dersinin var olması, ders saatlerinin daha fazla olması ve 2018 programına göre daha yeterli olması yönünden üstün olduğu düşünülmektedir. 2018 sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin olarak ise seçmeli derslerin çeşitlilik göstermesi, güncel bilgiler içermesi, işe dönük ve sade olması, öğretim derslerinin fazla olması ve sınıf öğretmenin ihtiyacı kadar bilgi içermesi yönünden olumlu görüşler bildirilmiştir. Bununla birlikte ders saatlerinin azaltılmış olması, uygulama bakımından yetersiz olması, program geliştirme aşamalarına uygun şekilde hazırlanmamış olması, içerik bakımından yetersiz olması ile kaldırılan ve birleştirilen derslerin hata olarak değerlendirildiği görüşler olmuştur.

Öğretim elemanlarından bazıları (ÖE3, ÖE8, ÖE19) 2006 ve 2018 sınıf öğretmenliği lisans programlarının her ikisinin de ortak özelliği olarak iyi olmadığı ve ihtiyaçlara cevap veremediğine yönelik düşüncelerini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programının içeriğinden ziyade programa girişte seviyeli öğrenci alınmadığı için programın niteliği de düşmektedir şeklinde görüşler ifade edilmiştir.

4.5.Öğrencilerin Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşleri

Araştırmada beşinci alt problem “Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin yeterlikleri hakkında görüşleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede katılımcılara dört sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap vermeleri istenmiş, görüşmeler ses ve görüntü kaydına alınmıştır. Daha sonra yazımı yapılan görüşmelerin analizinde paket programlar kullanılmıştır. Araştırmada yapılan görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara göre analiz edilmiştir.

4.5.1.Öğrencilerin Alan Eğitimi Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada birinci soru olarak öğretmen adaylarına “Lisans programında bulunan alan eğitimi derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik sınıf öğretmeni adaylarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekanslara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 37

Öğretmen Adaylarının Alan Eğitimi Derslerine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Alan eğitimi derslerinin yeterliği	Yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA16, ÖA17, ÖA19, ÖA20, ÖA21, ÖA22, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA29, ÖA30, ÖA31, ÖA32, ÖA33, ÖA34, ÖA35, ÖA36, ÖA37, ÖA38, ÖA39, ÖA40, ÖA41, ÖA42, ÖA45, ÖA46, ÖA47, ÖA49, ÖA50, ÖA51, ÖA52, ÖA53, ÖA54, ÖA55, ÖA56, ÖA57, ÖA58, ÖA59, ÖA60, ÖA61, ÖA62	48
	Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖA3, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA9, ÖA13, ÖA15, ÖA18, ÖA23, ÖA43, ÖA44	11
	Yeterli olmadığını düşünüyorum	ÖA14, ÖA24, ÖA48	3

Tablo 37 incelendiğinde programda yer alan, alan eğitimi derslerinin yeterliğine ilişkin öğretmen adaylarının farklı görüşleri olduğu tespit edilmiştir. Alan eğitimi derslerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖA 10: Alan bilgisi derslerinin etkili olduğunu düşünüyorum. Derslerde biz öğretmen adaylarına uygulama odaklı gidildiği için bilgileri daha kolay öğrenmemiz sağlanıyor aynı zamanda meslek için prova yapma imkânı elde etmiş oluyoruz.

ÖA 32: Evet etkilidir. Öğretmenlik mesleğine hazırlık olarak aldığımız bu dersler öğretmen olunca öğrencilerimiz için gerekli bilgileri içerisinde barındırmaktadır. Bununla birlikte kendimizi çoğu alanda geliştirme çabasını da bizlere sunmaktadır.

ÖA 60: Evet, sebebi öğretim dersleri özellikle öğretmek diyoruz ve çocuklara öğretmek için çocukların seviyesini iyi bilmek çok önemlidir. Onlara uygun eğitim olanağı sunmak için bu öğretim derslerini iyi bilmek, iyi anlamak ve iyi aktarabilmek çok önemlidir.

Alan eğitimi derslerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖA 7: Evet etkili olduğunu düşünüyorum. Ama keşke bu dersleri bizzat sınıf ortamında görebilseydik. O zaman daha etkili olabileceğini düşünüyorum. Yine de etkili oluyor. En azından ne öğreteceğimi nasıl öğreteceğimi anlamış oluyorum.

ÖA 13: Bu derslerin öbür derslere göre daha etkili olduğunu düşünmekle birlikte bu derslerin aktarımında uygulamaya ağırlık verilmesi ve uygulamalarda bizlerin de aktif bir şekilde yer alması sonucu kalıcılığının ve faydasının da arttığının kanısındayım.

ÖA 43: Alan eğitimi dersleri kesinlikle bizim için çok faydalıdır. Fakat daha önce de belirttiğim gibi sınıf ortamında bizlere uygulamalı olarak gösterilmek şartıyla daha yeterli hale gelmemiz mümkündür.

Alan eğitimi derslerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖA 14: Bu derslerin yeterli olmadığı kanaatindeyim. Çünkü alan bilgisi anlamında etkili bir eğitim aldığımı düşünmüyorum.

ÖA 24: Alan eğitimi dersleri aslında sınıf öğretmeninin yetişmesi açısından olması gereken içerikte derslerdir. Fakat bize uygulama olmadan yüzeysel anlatıldığı için yeterli değildir.

ÖA 48: Yetersiz. Çünkü yeteri kadar uygulama ağırlıklı derslerimiz yok. Alan eğitimi dersleri öğretim dersleridir. Öğretmen adayına uygulamayı göstermeden bu derslerin yeterli olmayacağını düşünüyorum.

Programda yer alan, alan eğitimi derslerinin yeterliğine ilişkin öğretmen adaylarının farklı görüşleri olmakla birlikte çoğunlukla bu derslerin yeterli olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Öğretmen adaylarından 48 katılımcı alan eğitimi derslerinin yeterli olduğunu, ayrıca 11 katılımcı kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte sadece üç katılımcı bu derslerin yeterli olmadığını düşünmektedir.

4.5.2. Öğrencilerin Meslek Bilgisi Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada ikinci soru olarak öğretmen adaylarına “Lisans programında bulunan meslek bilgisi derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik sınıf öğretmeni adaylarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekanslara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 38

Öğretmen Adaylarının Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Meslek bilgisi derslerinin yeterliği	Yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA22, ÖA23, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA30, ÖA31, ÖA32, ÖA33, ÖA34, ÖA35, ÖA36, ÖA37, ÖA38, ÖA40, ÖA42, ÖA43, ÖA44, ÖA45, ÖA46, ÖA48, ÖA49, ÖA50, ÖA51, ÖA52, ÖA53, ÖA54, ÖA55, ÖA56, ÖA57, ÖA58, ÖA59, ÖA60, ÖA61, ÖA62	53
	Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖA6, ÖA13, ÖA21, ÖA29, ÖA39, ÖA41, ÖA47	7
	Yeterli olmadığını düşünüyorum	ÖA9, ÖA24	2

Tablo 38 incelendiğinde programda bulunan meslek bilgisi derslerinin yeterliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının farklı görüşleri olduğu görülmektedir. Meslek bilgisi derslerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖA 7: Tabii ki etkili olduğunu düşünüyorum. Bu dersleri veren hocalar da güzel anlatıyorsa ders tadından yenmiyor. Eğitime dair her alanda az bile olsa bilgi sahibi olduğumu düşünüyorum. Eğitimci olarak eğitime dair bilgiler sahibi olunması gerek. Ve ben bu bilgileri bu derslere borçluyum.

ÖA 31: Evet ben genel anlamda eğitim derslerini çok faydalı buluyorum. Çünkü gerçekten o derslerde bir öğretmen adayının öğrenmesi gereken fazlaca kavram, konu var. Benim en etkili bulduğum eğitim psikolojisi ve sosyolojisi oldu. Bunun yanında meslek bilgisi seçmeli derslerinin de bazılarının verilmesi oldukça mantıklı geliyor program geliştirme bunlardan biri çünkü KPSS’de soru çıkıyor.

ÖA 45: Evet. Mesleğe dair gereken bilgileri edinmemizi sağladığını şu an düşünüyorum. Gelecekte mesleğe başladığımda derslerin verimliliğini daha iyi anlayacağımı düşünüyorum.

Meslek bilgisi derslerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖA 6: Kısmen etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü meslek derslerinin daha öğrenci merkezli olması gerektiğini düşünüyorum.

ÖA 21: Aslında bu derslerin bize ne kadar etkili bir şekilde verildiği ile ilgili bir husustur. Biz mesleki derslerimizin günlük hayatla ilişkilendirerek ve bu ilişkilendirmenin farkındalığından haberdar olarak yetiştirilmekteyiz. Bu da bu alandaki mesleki derslerin işleniş şekline göre etkili olabileceğini düşünmememe sebep oluyor.

ÖA 47: Her öğretmenin çocuğa dokunacağı ve bu mesleği icra etmek için gerekli teorik bilgiyi bilmesi gerektiği için gerekli olduğunu düşünüyorum. Ancak teorik bilgi hiçbir zaman tek başına işe yaramayacaktır, uygulamanın da eş zamanlı olması gerektiğini düşünüyorum.

Meslek bilgisi derslerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖA 9: Meslek bilgisi derslerinin yeterli olmadığını düşünüyorum. Çünkü bu derslerin uygulaması yok ve teoride kalıyor.

ÖA 24: Meslek bilgisi derslerinin içeriğine bakmadan, bu dersleri veren çoğu hocanın bilgi yönünde eksik olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle de bir sınıf öğretmeni adayı için yeterli olmadığını düşünüyorum.

Programda bulunan meslek bilgisi derslerinin yeterliğine yönelik sınıf öğretmeni adaylarının farklı görüşleri olmakla birlikte çoğunlukla bu derslerin yeterli olduğu görüşü savunulmuştur. Öğretmen adaylarından 53 katılımcı meslek bilgisi derslerinin yeterli olduğunu, ayrıca yedi katılımcı kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte sadece iki katılımcı bu derslerin yeterli olmadığını düşünmektedir.

4.5.3. Öğrencilerin Genel Kültür Derslerinin Yeterliği Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada üçüncü soru olarak öğretmen adaylarına “Lisans programında bulunan genel kültür derslerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik sınıf öğretmeni adaylarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekanslara ilişkin bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 39

Öğretmen Adaylarının Genel Kültür Derslerine Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Genel kültür derslerinin yeterliği	Yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖA1, ÖA2, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA16, ÖA18, ÖA20, ÖA21, ÖA24, ÖA25, ÖA26, ÖA27, ÖA28, ÖA31, ÖA32, ÖA33, ÖA34, ÖA35, ÖA37, ÖA39, ÖA40, ÖA41, ÖA42, ÖA43, ÖA44, ÖA46, ÖA48, ÖA50, ÖA52, ÖA53, ÖA54, ÖA55, ÖA56, ÖA57, ÖA58, ÖA59, ÖA61	41
	Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖA11, ÖA12, ÖA15, ÖA30, ÖA49, ÖA51, ÖA62	7
	Yeterli olmadığını düşünüyorum	ÖA3, ÖA9, ÖA13, ÖA14, ÖA43, ÖA16, ÖA17, ÖA19, ÖA22, ÖA23, ÖA29, ÖA36, ÖA38, ÖA45, ÖA47, ÖA60	14

Tablo 39 incelendiğinde sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan zorunlu ve seçmeli genel kültür dersleri bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının farklı görüşleri bulunmaktadır. Genel kültür derslerinin yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖA 16: Etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü diğer dersler öğretmenlikte yapabileceklerimizi bize sunarken genel kültür dersleri bize hem kendimizi öğretmen olarak hem de bir birey olarak geliştirmemizi sağlar. Bu derslere farklı dersler de eklenmelidir.

ÖA 27: Etkisinin olduğunu düşünüyorum. Çünkü bizim hitap edeceğimiz kişiler çocuk, hayal dünyaları oldukça geniş bize karşı yönelttikleri soruları cevapsız bırakmamalıyız, bizim için öğrendiğimiz her bilgi bizim lehimize olur, genel kültür seçmeli dersler doğruyu yanlış en etkili şekilde nasıl anlatacağımızı, boş zamanlarda öğrencilerimizle vakit geçirmek için dersler görüyoruz.

ÖA 61: Evet etkili olduğunu düşünüyorum, bir öğretmen adayı olarak bu dersler hakkında bilgi sahibi olmamız hem kendi kültürümüz hem de yetiştireceğimiz öğrenciler için oldukça faydalı.

Genel kültür derslerinin kısmen yeterli olduğunu düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖA 11: Uzaktan eğitimle verilen etkisi az olsa da diğer derslerin yüz yüze verilmesi ve derslerde yapılan etkinliklerle daha etkili olduğunu düşünüyorum.

ÖA 30: Genel kültür seçmeli derslerinin bazılarını etkili buluyorum. Örneğin kariyer planlama ve sanat tarihi derslerini iyi ki almışım diyorum. Nedeni ise farklı konularda bilgi birikiminin olması benim için önemli.

ÖA 51: Kısmen katılıyorum. Bazı derslerin gelecekteki öğrencilerime bir katkısı olduğunu düşünmüyorum.

Genel kültür derslerinin yeterli olmadığını düşünen öğretmen adaylarından bazılarının görüşleri şu şekildedir;

ÖA 13: Etkili olduğunu düşünmüyorum çünkü bizler bu derslerin çoğunu önceki eğitim dönemlerimizde gördük. Lisans eğitiminde de aynısını tekrardan görmek bizler için daha çok sıkıcı hale gelmektedir. Bu derslerin aktarımında farklı değişikliklere gidilseydi daha iyi olurdu bizim için.

ÖA 14: Hayır düşünmüyorum. Genel kültür dersleri veriliyor ama etkili bir şekilde verildiğini düşünmüyorum.

ÖA 29: Bu derslere gerekli önemin gösterildiğini düşünmüyorum. Geleceğin öğretmenleri olarak öğrencileri yetiştirecek kadar gerekli bilgiyi özellikle de genel

kültür derslerindeki bilgileri üniversitede yeterli aldığını söylemem. Çok daha fazla önem gösterilmesi gerekmektedir.

Sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan zorunlu ve seçmeli genel kültür dersleri bütün olarak değerlendirildiğinde farklı görüşler olmakla birlikte öğretmen adaylarının çoğunluğunda bu derslerin yeterli olduğu düşüncesi ön plana çıkmıştır. Öğretmen adaylarından yedi katılımcı genel kültür derslerinin kısmen yeterli olduğunu ve 14 katılımcı ise bu derslerin yeterli olmadığını düşünmektedir.

4.5.4.Öğrencilerin Programdaki Derslerin Dağılımı Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada dördüncü soru olarak öğretmen adaylarına “Sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin ağırlıkları yüzde olarak nasıl olmalıdır? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara göre oluşturulan tema, alt temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 40

Öğretmen Adaylarının Programda Yer Alan Derslerin Dağılımına Yönelik Görüşleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Derslerin dağılımı	Mevcut dağılımda olmalı	ÖA7, ÖA11, ÖA12, ÖA28, ÖA48, ÖA53, ÖA56, ÖA57, ÖA60	9
	Alan eğitimi dersleri artmalı	ÖA13, ÖA32, ÖA38, ÖA39, ÖA50, ÖA54, ÖA58, ÖA61, ÖA62	9
	Meslek bilgisi dersleri artmalı	ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA10, ÖA14, ÖA15, ÖA17, ÖA18, ÖA21, ÖA24, ÖA27, ÖA31, ÖA33, ÖA35, ÖA36, ÖA43, ÖA46, ÖA51, ÖA52	19
	Genel kültür dersleri artmalı	ÖA1, ÖA2, ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA16, ÖA19, ÖA20, ÖA22, ÖA23, ÖA25, ÖA26, ÖA29, ÖA30, ÖA34, ÖA37, ÖA40, ÖA41, ÖA42, ÖA44, ÖA45, ÖA47, ÖA49, ÖA55, ÖA59	25

Tablo 40 incelendiğinde sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin oranlarına yönelik dört farklı görüş bulunmaktadır. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

ÖA 6: Genel kültür dersleri için %20 oranı yeterlidir. Lisans programında meslek ve alan bilgisi dersleri ağırlıkta olmalıdır. Çoğu öğretmen adayı mesleğe başladığında alan bilgisi ve meslek bilgisi yönünden yeterli bilgi ve beceride

olmadığını ve bu nedenle mesleğin ilk başlarında zorlandığını gözlemledim. Bu manada meslek ve alan derslerinin daha ağırlıklı olmalıdır. Bana göre meslek bilgisi %40 oranında ve alan eğitimi %40 oranında olmalıdır.

ÖA 15: Genel kültür derslerinde %20 oran yeterlidir. Çünkü bu konularda kendi kendimizi geliştirebileceğimizi düşünüyorum. Meslek bilgisi dersleri meslekte nerde nasıl davranmamız gerektiğini mesleğe dair bakış açımızın oluşması için oldukça önemli olduğu için %40 oranı uygundur. Alan eğitimi dersleriyle alanımızda uzmanlaşacağımız için %40 gibi bir oran gerekmektedir. Bizler çocukların temelini oluşturduğumuzdan alana dair donanımlı olmalıyız.

ÖA 23: Genel kültür dersleri %30 oranında yer almalıdır. Bir sınıf öğretmeni birçok alanda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmalıdır. Bu yüzden genel kültüre de önem vermeli. Meslek bilgisi dersleri %30 oranında olabilir, bu derslerin sınıf öğretmeni için birçok dersin temelini de oluşturuyor. Alan eğitimi dersleri %40 gibi bir oranda olmalıdır. Alan bilgisi bir öğretmenin sahip olması gereken becerilerden oluşuyor bu yüzden alan bilgisinin biraz daha fazla olması gerekiyor.

ÖA 47: Genel kültür zorunlu ve seçmeli dersleri %25 oranında olabilir. Öğretmenler genel kültür olarak derslerin yanında kendilerini geliştirmeleri gerekir. Ancak toplumsal bilinç uyandırmak açısından bu oranın gerekli olacağını düşünüyorum. Meslek bilgisi dersleri de %25 oranında olabilir. Çünkü mesleki bilgi temelini oluşturabilmek için bu oranın yeterli olacağını düşünüyorum. Ayrıca mesleki bilgi teorik olarak yeterli kalmayacağından uygulamalı eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum. Bu nedenle %50 oranında alan bilgisi olması gerektiğini düşünüyorum.

ÖA 60: Genel kültür dersleri %20 olması gayet iyidir. Ne eksik ne de çok fazla olmasına gerek yoktur. Meslek bilgisi dersleri %30 oranında olabilir. Sebebi sonuçta mesleğe hazırlayan meslekte temel yerlerde etkisi olan ders içerikleri mevcuttur. Alan eğitimi zorunlu ve seçmeli dersleri %50 oranında olabilir. Çünkü öğretim dersleri bence çok önemli olduğu için bu oranı verdim.

Sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan derslerin mevcut oranlarını uygun gören ve aynı kalması gerektiğini ifade eden dokuz katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılardan çoğunluğu genel kültür derslerinin daha fazla oranda yer alması gerektiğini belirtmiştir. Bununla birlikte 19 katılımcı meslek bilgisi derslerinin ve dokuz katılımcı ise alan eğitimi derslerinin oranında artış olması gerektiğini ifade etmiştir.

4.6.Öğrencilerin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşleri

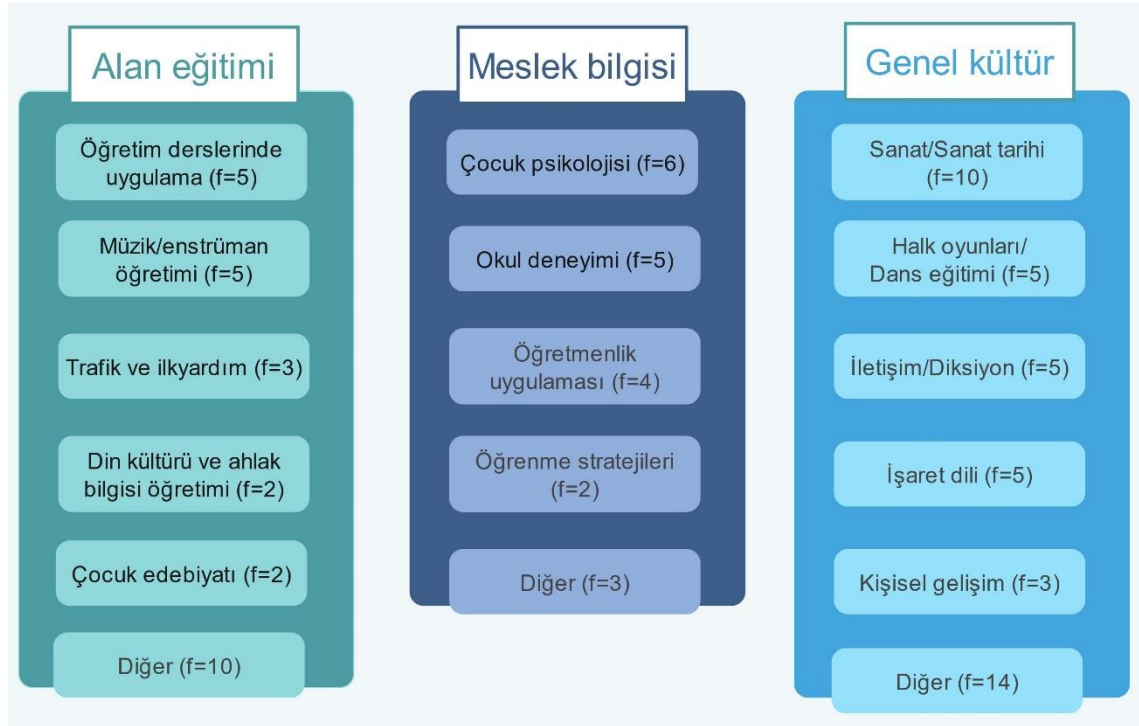
Araştırmada altıncı alt problem “Sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları lisans eğitimi programı hakkındaki görüşler nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu çerçevede katılımcılara 11 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara cevap vermeleri istenmiş, görüşmeler ses ve görüntü kaydına alındıktan sonra yazımı yapılan görüşmelerin analizinde paket programlar kullanılmıştır.

4.6.1.Öğrencilerin Programa Ders Eklenmesi Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada beşinci soru olarak öğretmen adaylarına “Sınıf öğretmenliği lisans programına hangi içeriklerde derslerin eklenmesini istersiniz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara göre oluşturulan temalar aşağıda Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 9

Öğretmen Adaylarına Göre Programa Eklenmesi Önerilen Dersler



Şekil 9 incelendiğinde görüşme yapılan sınıf öğretmeni adaylarının alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür alanlarında programa ders ekleme önerileri bulunmaktadır. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

ÖA 11: Bilgisayar, oyun destekli öğretim içerikleri ve uzaktan eğitim araçlarının öğretimi dersleri eklenmelidir. Çünkü günümüzde öğrenciler internet üzerinden her şeye ulaşıyor. Öğretmenlerin de bu konuda bilgi sahibi olup dersleri ona göre işleminin önemli olduğunu düşünüyorum.

ÖA 32: Veli iletişimi, köy okullarında uyum sağlama (soba yakma, köy fiziki şartlarına uyum gibi) içerikleri eklenebilir. Çünkü bu konular bize anlatılmamakta. Bizler öğretmen olunca bunlar ile nasıl baş edeceğimizi bilmediğimiz için bu içerikler olursa bizlere yol gösterir.

ÖA 51: Uygulamalı derslerin biraz daha fazla olmasını isterim. Kendim için söylüyorum bunu çünkü ben çok çekingen biriyim uygulamalı dersler zorunlu olursa belki bu sayede kendimi daha iyi bir şekilde ifade ederim. Böylece özgüvenim

artar ve sınıf ortamında rahat hissederim. Mesleğe geçmeden bu eksik noktayı tamamlamam gerekir.

Görüşme yapılan sınıf öğretmeni adaylarının programa daha çok genel kültür alanında ders ekleme önerisinde bulunduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların özellikle sanat içerikli dersler ve iletişim içerikli dersleri önerdiği görülmektedir. Bununla birlikte katılımcılar teknolojik içerikli ve teknoloji eğitimde daha aktif kullanmaya yönelik ders eklenmesini önermişlerdir. Alan eğitimi açısından derslerde uygulama, trafik ve ilk yardım, müzik / enstrüman öğretimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, çocuk edebiyatı gibi dersleri, meslek bilgisi açısından ise okul deneyimi ve okul yönetimi, çocuk psikolojisi, öğretmenlik uygulaması, öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik ders eklenmesini önermişlerdir. Genel kültür alanında önerilen diğer derslere bakıldığında, hayvan ve doğa sevgisi, kişisel gelişim, halk oyunları, beden eğitimi ve spor, güncel bilgiler, zeka ve strateji oyunları, işaret dili, dans eğitimi, soba yakma, köye uyum, görgü kuralları gibi derslerin programda yer almasının uygun olacağı belirtilmiştir. Ayrıca katılımcıların yaklaşık %20'si derslerin yeterli olduğu ve ders eklemeye gerek olmadığını ifade etmiştir.

4.6.2. Öğrencilerin Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirilmesi Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada altıncı soru olarak öğretmen adaylarına “Programın nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmeye (program ve öğeleri konusunda ve bütünsel açıdan bakıldığında) katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 41*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Görüşleri*

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Programın yeterli olduğunu düşünüyorum	ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA17, ÖA20, ÖA21, ÖA26, ÖA36, ÖA40, ÖA41, ÖA45, ÖA46, ÖA49, ÖA51, ÖA52, ÖA53, ÖA54, ÖA55, ÖA56, ÖA57, ÖA58, ÖA59, ÖA60, ÖA61, ÖA62	25
Programın yeterli olmadığını düşünüyorum	ÖA13, ÖA16, ÖA24, ÖA25, ÖA37, ÖA38	6
Alanında uzman öğretim görevlisi olmalı	ÖA3, ÖA23, ÖA33	3
Program uygulama yönünden geliştirilmeli	ÖA1, ÖA2, ÖA7, ÖA8, ÖA9, ÖA14, ÖA15, ÖA18, ÖA19, ÖA22, ÖA29, ÖA31, ÖA32, ÖA34, ÖA35, ÖA42, ÖA43, ÖA44, ÖA47, ÖA50	20
Ders içeriği zenginleştirilmeli	ÖA5, ÖA6, ÖA28, ÖA30, ÖA48	5
Öğrenci seviyesi yüksek olmalı	ÖA4, ÖA27, ÖA39	3

Tablo 41’de sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilmesine ilişkin altı tema oluşturulmuştur. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

ÖA 12: Henüz öğretmenlik yapmadığım için tam bilemiyorum fakat dönem olarak ilerledikçe kendimi daha bilgili ve herhangi bir derse girdiğimde ne yapmam gerektiğini bilen bir hale geliyorum. Bilgi ve beceri yeterliliği kazandırma konusunda yeterli geliyor. Biraz da alanla ilgili kitaplarla kendimizi desteklemeliyiz tabi.

ÖA 21: Aslında bu konu derslerin işlenişine göre değişmektedir. Özellikle Trabzon Üniversitesi’nde öğretim derslerinde bir sınıf ortamında ders işlememiz veya bir öğrenci ile çalışma imkanının öğretmenlerimiz tarafından bize verilmiş olması bilgi ve becerilerin kazandırılması açısından becerimizi artırmaktadır. Ama bu konuda deneyimin de önemli olduğunu düşünüyorum. Sadece programlarda alınan derslerde kazanılacak beceriler değildir bunlar. Yapararak yaşayarak öğrenilmesi önem arz etmektedir.

ÖA 35: Bilgi konusunda program yeterli fakat beceri konusunda yeterli olmadığını düşünüyorum. Beceri kazanmamız için daha çok uygulama yapmamız gerek fakat uygulama saatleri az.

Görüşme yapılan öğretmen adaylarından çoğunluğu sınıf öğretmenliği lisans programının nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirme konusunda yeterli olduğunu belirtmiştir. Buna karşın sadece altı öğretmen adayı programın yetersiz olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Bununla birlikte beş katılımcı programın içerik yönünden daha çok bilgi içermesi gerektiğini ifade ederken, 20 katılımcı ise programda yer alan derslerde uygulama becerisi kazandırılmadığı için tam anlamıyla nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilemediğini belirtmiştir. Ayrıca üç katılımcı, alanında uzman öğretim elemanı eksik olduğu için üç katılımcı ise öğrenci yapısından kaynaklı bir şekilde programın nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmede yeterli olduğu veya kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir.

4.6.3. Öğrencilerin Teori ve Uygulama Dersleri Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada yedinci soru olarak öğretmen adaylarına “Sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslerin teori ve uygulama saatlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir? sorusuna yönelik öğretim elemanlarının verdiği yanıtlara göre oluşturulan temalar, alt temalar ve frekans bilgileri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 42

Öğretmen Adaylarının Teori ve Uygulama Derslerine İlişkin Görüşleri

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Teori ve uygulama süreleri yeterlidir	ÖA4, ÖA11, ÖA21, ÖA26, ÖA34, ÖA36, ÖA37, ÖA39, ÖA41, ÖA43, ÖA44, ÖA49, ÖA53, ÖA56, ÖA57	15
Teori ve uygulama süreleri yeterli değil	ÖA9, ÖA15, ÖA16, ÖA24, ÖA25, ÖA30, ÖA33, ÖA42, ÖA46, ÖA48, ÖA52	11
Teori süresi yeterli, fakat uygulama süresi yeterli değildir	ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA12, ÖA14, ÖA17, ÖA18, ÖA19, ÖA20, ÖA22, ÖA27, ÖA28, ÖA29, ÖA31, ÖA32, ÖA35, ÖA38, ÖA40, ÖA45, ÖA47, ÖA50, ÖA51, ÖA55, ÖA58, ÖA59, ÖA61, ÖA62	29
Teori süresi azaltılmalı uygulama süresi çoğaltılmalı	ÖA2, ÖA3, ÖA13, ÖA54, ÖA60	5
Teori derslerinin süresi artırılmalı	ÖA1, ÖA23	2

Tablo 42’ye göre görüşme yapılan sınıf öğretmeni adaylarının programda yer alan derslerin teori ve uygulama açısından değerlendirildiği ve beş tema oluşturulduğu görülmektedir. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

ÖA 7: Teori ders saati yeterli ama uygulamalı ders saati az. Teoride verilen birçok ders uygulamalı olarak verilmeli. Çünkü bilindiği üzere uygulamalı dersler daha kalıcı ve öğreticidir. Ayrıca öğrenciyi aktif kılmaktadır.

ÖA 23: Ben bunun yine hocalara bağlı olduğunu düşünüyorum. iki öğretim dersini ele alalım. Bir hoca derste birçok farklı öğretim yöntemi kullanıyor, etkinlik yapıyor. Böyle olunca da ders saati yeterli olmuyor. Başka bir hoca da ya anlatıp geçiyor ya da sunum yaptırıp geçiyor ders erkenden bitiyor.

ÖA 48: Programda yer alan derslerin uygulama bakımında yeterli olmadığını düşünüyorum. Teorik bilgiler aktarıldığı için özellikle uygulama geri planda kalıyor.

Görüşme yapılan sınıf öğretmen adaylarından 15'i lisans programında yer alan teori ve uygulama saatlerinin yeterli olduğunu, 11'i programın hem teori ve hem de uygulama saatleri yönünden yetersiz olduğuna yönelik görüş bildirmiştir. Programda teori ders saatinin yeterli olmakla birlikte uygulama saatleri bağlamında artırılması gerektiğine yönelik öğretmen adaylarının 29'u görüş bildirmiştir. Ayrıca beş öğretmen adayı programda yer alan derslerde teoriye yönelik ders saatinin azaltılması bunun yerine uygulama ders saatinin ise artırılması gerektiğini, iki öğretmen adayı ise teori derslerinin yeterli olmadığını ve artırılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmen adaylarının genelde programa yönelik olumsuz görüşleri olduğu görülmüştür

4.6.4.Öğrencilerin Lisans Programının İlkokul Ders Programları İle Uygunluğu Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada sekizinci soru olarak öğretmen adaylarına “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilkokullarda uygulanan öğretim programları ile Sınıf öğretmenliği lisans programının uygulama boyutu arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz? sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara göre oluşturulan tema ve frekanslar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 43

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının İlkokul Ders Programları ile Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri

Tema	Katılımcı Kodu	Frekans
Uygun olduğunu düşünüyorum	ÖA3, ÖA4, ÖA5, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA10, ÖA11, ÖA12, ÖA14, ÖA16, ÖA18, ÖA19, ÖA21, ÖA22, ÖA26, ÖA27, ÖA30, ÖA31, ÖA32, ÖA33, ÖA34, ÖA36, ÖA37, ÖA38, ÖA39, ÖA41, ÖA43, ÖA44, ÖA45, ÖA48, ÖA49, ÖA51, ÖA52, ÖA53, ÖA56, ÖA57, ÖA59, ÖA60, ÖA61	40
Kısmen uygun olduğunu düşünüyorum	ÖA1, ÖA9, ÖA17, ÖA23, ÖA28, ÖA42, ÖA46, ÖA47, ÖA50, ÖA58, ÖA62	11
Uygun olduğunu düşünmüyorum	ÖA2, ÖA13, ÖA20, ÖA24, ÖA54, Ö55	6
Kararsızım	ÖA15, ÖA25, ÖA29, ÖA35, ÖA40	5

Tablo 43'te sınıf öğretmeni adaylarının, sınıf öğretmenliği lisans programının ilkökul ders programları ile uygunluğuna ilişkin görüşleri dört tema altında toplanmıştır. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

ÖA 1: Lisans programında aldığımız eğitimde ilkökul öğretim programlarına daha detaylı bilgi verilebilir. Çünkü öğretmen adayı öğrenciler olarak bizler işin meslek boyutunda eksik kalabiliriz.

ÖA 7: Evet tabii ki uyumlu olduğunu düşünüyorum. Bizim üniversitede derslerde gördüğümüz her öğretim programı bizzat ilkökullarda uygulanan derslerin öğretim programı ile uyumlu olarak görüyorum.

ÖA 20: Herhangi bir şekilde uyum olduğunu düşünmüyorum. Biz lisans eğitimimizde daha çok öğrencilerin aktif olmalarını sağlayacak şekilde bir eğitim aldık. Fakat ilkökul öğrencileri derslerde pek aktif tutulmuyor.

ÖA 33: Evet bence uyumlu. Milli Eğitim Bakanlığı'nın programı derslerle ilişkili hale getirilerek anlatılıyor. Böylece öğretim programlarından daha fazla haberdar oluyoruz. Yani lisans programıyla ilkökul programı harmanlanıyor.

ÖA 28: İlkokullarda uygulanan programa göre bizim programımız da değişiklik gösteriyor, ama diğer durumlarında öğrenciye öğretilmesi taraftarıyım çünkü sürekli değişen bir sistem var ve eski haline de dönebiliyor.

ÖA 62: Uyumlu ama yeni öğretmen adayları daha yeni daha iyi öğretim teknikleri kullanıyor bu yönde olumlu bir değişimle daha uyumlu olabilir.

Programda yer alan derslerin isim ve içerik yönünden ilköğretim düzeyindeki derslerin öğretim programına uygunluğuna ilişkin yapılan görüşme sonucunda sınıf öğretmeni adaylarından büyük çoğunluğu uygun (f=40) veya kısmen uygun (f=11) şeklinde görüş belirtmiştir. Buna karşın bazı öğretmen adayları (f=6) YÖK ve MEB arasında eş güdümlü çalışma yapılmadığı için uygun olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcılardan beşi konu hakkında detaylı bilgi sahibi olmadığı için kararsız olarak değerlendirilmiştir.

4.6.5. Öğrencilerin Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri Görüşüne İlişkin Bulgular

Araştırmada dokuzuncu soru olarak öğretmen adaylarına “Sınıf öğretmenliği lisans programının güçlü ve zayıf yönleri nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara göre oluşturulan tema ve alt temalar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 44

Sınıf Öğretmeni Adaylarına Göre Programın Güçlü ve Zayıf Yönleri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu
Güçlü Yön	Bilgi ve beceri kazandırması	ÖA1, ÖA2, ÖA8, ÖA10, ÖA13, ÖA23, ÖA33, ÖA42, ÖA51, ÖA52, ÖA54, ÖA57
	Öğretmenlik motivasyonu kazandırması	ÖA3, ÖA5, ÖA15, ÖA41
	Uygulamalı derslerin olması	ÖA4, ÖA22, ÖA27, ÖA34, ÖA50
	Teorik bilgi yüklü olması	ÖA4, ÖA24, ÖA32, ÖA47
	Öğrenciye yönelik olması	ÖA6, ÖA7, ÖA29, ÖA59
	Seçmeli derslerin çeşitliliği	ÖA7, ÖA9, ÖA12, ÖA14, ÖA16, ÖA20, ÖA30, ÖA35, ÖA38, ÖA60
	Meslek bilgisi dersleri	ÖA11, ÖA19, ÖA21
	Nitelikli öğretim elemanı	ÖA17, ÖA18, ÖA46, ÖA48
	Kolay atanma imkanı sunması	ÖA25, ÖA31
	İlköğretime uygun yapıda olması	ÖA28, ÖA36
Zayıf Yön	Uygulama derslerinin yetersiz olması	ÖA1, ÖA2, ÖA6, ÖA8, ÖA9, ÖA12, ÖA13, ÖA14, ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18, ÖA22, ÖA23, ÖA31, ÖA32, ÖA33, ÖA42, ÖA46, ÖA47, ÖA51, ÖA60
	Nitelikli öğretmen yetiştirilememesi	ÖA4, ÖA26, ÖA30, ÖA50
	İlk yardım dersi olmaması	ÖA7
	Okul deneyimi dersi olmaması	ÖA7, ÖA10, ÖA12, ÖA17, ÖA52
	Uzaktan eğitimle ders işlenmesi	ÖA11, ÖA58
	Uzmanlaşacak bilgi sunulamaması	ÖA19, ÖA21, ÖA59
	Genel kültür dersleri açısından yetersiz	ÖA20, ÖA34
	Öğretim elemanının yeterli nitelikte olmaması	ÖA24, ÖA28, ÖA37, ÖA55
	Teorik olması ve öğrencinin pasif kalması	ÖA54
	Fizik, kimya ve biyoloji derslerinin birleştirilmesi	ÖA6
	Kararsızım	ÖA25, ÖA27, ÖA29, ÖA35, ÖA40, ÖA56
	Zayıf yönü yok	ÖA5, ÖA36, ÖA37, ÖA38, ÖA41, ÖA43, ÖA44, ÖA45, ÖA49, ÖA53, ÖA57, ÖA62

Tablo 44 incelendiğinde YÖK tarafından belirlenen sınıf öğretmenliği lisans programının güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesine yönelik olarak katılımcılarla

yapılan görüşmeler sonucunda iki tema ve 25 alt tema oluşturulmuştur. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

ÖA 4: Sınıf öğretmenliği lisans programı kapsamındaki uygulamalı derslerimizin sayısı ve saati yetersiz olmasına karşı çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Yaratıcılığımızı, becerimizi, emeğimizi bu derslerde ortaya koyabiliyoruz. Eksik olduğumuz noktaları görüp kendimizi geliştirebiliyoruz. Teorik derslerle bilgi ve kültür sahibi oluyoruz. Bunlar programın güçlü yanlarıdır. Zayıf yanı ise bazı dersler sadece dersten ibaret kalıyor. Örneğin kopya çekmenin, başkasının hakkını çalmanın ahlaksız bir davranış olduğunu göstermesini beklediğimiz öğretmen adayı başkasının hakkını gasp ediyor. Buna göre ders içeriklerinin farklı bir boyut kazanması gerekiyor. Programın bu kısmının geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

ÖA 17: Programa bakıldığında ders içeriklerinin yanı sıra kendi üniversitemde dersime giren öğretim üyeleri açısından güçlü olduğunu düşünüyorum. Zayıf yanları ise teorik ders saatlerinin daha fazla olmasıdır diye düşünüyorum. Sınıf öğretmenliği bölümünde uygulamalı ders saatleri olmalıdır. Sınıf öğretmenliğinde derslerinin güncellemesinden sonra okul deneyimi dersinin kaldırılması program açısından yetersizlik olarak görüyorum. Okul deneyimi dersinin kaldırılmaması gerektiğini düşünüyorum.

ÖA 51: Programın güçlü yanlarına bakıldığında her açıdan donanımlı iyi bir öğretmen yetiştirilmeye çalışılıyor. Bunu sağlamak için ders içerikleri çok iyi düzenlenmiş. Zayıf yanları ise bir sınıf öğretmeni yetiştirmek için çok iyi şekilde hazırlanmış program ancak teorik bilginin çok fazla verildiğini düşünüyorum. Uygulama kısmına daha çok ağırlık vermek gerekir.

ÖA 59: Öğretim yapacağımız nesile uygun yetiştirilmemiz yönünden güçlüdür. Aynı zamanda bu nesille çevremizde karşılaşma ihtimalimiz fazladır ve onlara faydalı olabiliriz. Zayıf yanlarına bakıldığında belli bir uzmanlık alanının olmaması eksikliklerdir. Çünkü tek bir dersin yerine birçok dersin öğretimini yüzeysel olarak görüyoruz.

Araştırma kapsamında öğrencilerin sınıf öğretmenliği lisans programının güçlü yönleri olarak; bilgi ve beceri kazandırması, seçmeli derslerin çeşitliliği, öğretmenlik motivasyonu kazandırması gibi görüşler ifade edilmiştir. Programın zayıf yönleri olarak ise uygulama derslerinin yetersiz sayıda olması, okul deneyimi dersinin olmaması ve uzmanlaşacak bilgi sunulmaması gibi görüşler belirtilmiştir.

4.6.6.Öğrencilerin Programına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmada onuncu soru olarak öğretmen adaylarına “Sınıf öğretmenliği lisans programının daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir? sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının verdiği cevaplara göre oluşturulan tema ve alt temalar aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 45

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Programa Yönelik Önerileri

Tema	Alt Tema	Katılımcı Kodu
Uygulamaya	Uygulama ders saati artmalı	ÖA5, ÖA6, ÖA9, ÖA10, ÖA12, ÖA16, ÖA18, ÖA23, ÖA29, ÖA32, ÖA33, ÖA39, ÖA46, ÖA54, ÖA59, ÖA7, ÖA13, ÖA15, ÖA47, ÖA48, ÖA50
	Okullarda gözlem yapılmalı	ÖA8, ÖA10, ÖA17, ÖA26, ÖA30, ÖA31, ÖA42, ÖA57, ÖA60, ÖA62
	Öğretmenlik uygulaması artmalı	ÖA1
	Öğretim dersleri daha etkili olmalıdır	ÖA18
İçeriğe	Süreçe göre ölçme değerlendirme olmalı	ÖA21
	Kitle iletişim araçları programa yerleştirilmeli	ÖA2
Derslere	Gereksiz dersler programdan çıkarılmalıdır	ÖA11
	Bilgisayar yazılım dersi olmalı	ÖA14, ÖA25
	Seçmeli ders sayısı artmalı	ÖA20, ÖA21
	Genel kültür dersleri daha etkin olmalı	ÖA28
	İlk yardım ve afet dersi olmalı	ÖA32
	Veli ile iletişim dersi olmalı	ÖA34
	Kodlama dersi olmalı	ÖA5, ÖA34
	Enstrüman dersi olmalı	ÖA22, ÖA52
Program Genel Yapısı	Çocuğu anlamaya yönelik olmalı	ÖA3, ÖA4, ÖA55
Program Dışı	Programa öğrenci seçimi	ÖE35
Unsurlar	KPSS sınavının varlığı	ÖE27
	Öğretim elemanının niteliği	ÖA19, ÖA36, ÖA37, ÖA40, ÖA41, ÖA43, ÖA44, ÖA45, ÖA49, ÖA51, ÖA53, ÖA56, ÖA58
	Öneri yok	

Tablo 45 incelendiğinde sınıf öğretmenliği lisans programının daha yeterli olması için öğretmen adaylarının önerileri analiz edildiğinde beş tema ve 18 alt tema oluşturulduğu görülmektedir. Katılımcılara ait bazı görüşler aşağıda verilmiştir.

ÖA 5: Uygulama derslerinin saatlerinin daha fazla olması gerekir. Bir de halk oyunları tarzı ders ya da kurslar açılabilir.

ÖA 12: Öğretim derslerinde de uygulama yapmaya gidebiliriz. İçerikte de bazı derslerde sürekli aynı şeyleri tekrarlıyoruz. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi almamıza rağmen öğretim yöntemlerini birkaç derste daha tekrardan görmemiz gibi şeyler bilgi tekrarına ve öğrencinin sıkılmasına neden oluyor.

ÖA 30: Öğretmenlik uygulamasının daha önceden başlamasını ve eksik yönleri daha önceden keşfedilip o doğrultuda eğitime ağırlık verilmeli.

ÖA 41: Sınav odaklı bir sistemin olması beni derslerden soğutuyor hatta çoğu kişinin sınav olduğu için ders çalıştığını düşünüyorum.

Sınıf öğretmenliği lisans programının iyileştirilmesi için öğretmen adaylarının çoğunluğu uygulama ders saatlerinin artırılması veya öğretmenlik uygulamasının artırılmasını önerdikleri görülmektedir. Özellikle 2018 yılında sınıf öğretmenliği lisans programı yapılmadan önce daha fazla sürede olmasına rağmen program güncellemesi sonrası uygulama saatlerinin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Ayrıca programın ilkökul öğrencilerinin gelişim özelliklerine göre düzenlenmesi ve ders içeriklerinin de aynı doğrultuda düzenlenmesi önerilmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarına göre program dışı unsurlar olarak nitelendirilebilecek programa öğrenci alımının düzenlenmesi, öğretim elemanlarından beklentiler ve lisans eğitimi sonrasında öğretmen olarak atanabilmek için KPSS sınavının olması da programın daha işlevsel olabilmesine engel teşkil etmektedir.

4.7.Katılımcı Görüşlerinin Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi

Araştırmada görüşme soruları aracılığıyla elde edilen bulgular yukarıda sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarına göre ayrı ayrı incelenmiştir. Bu bulgulara yönelik bütünsel bir değerlendirme yapıldığında;

- Sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının programda verilen derslere ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 46*Katılımcıların Derslere Yönelik Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Sınıf Öğretmeni %	Öğretim Elemanı %	Öğretmen Adayı %
Alan eğitimi	Yeterli	57,75	14,63	77,42
	Kısmen yeterli	26,76	43,90	17,74
	Yetersiz	15,49	41,47	4,84
Meslek bilgisi	Yeterli	63,38	21,43	85,48
	Kısmen yeterli	14,85	42,86	11,29
	Yetersiz	22,54	35,71	3,26
Genel kültür	Yeterli	61,98	16,66	66,13
	Kısmen yeterli	16,90	45,24	11,29
	Yetersiz	21,12	38,10	22,58

Tablo 46 incelendiğinde sınıf öğretmenleri ve öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu programda yer alan derslerin içerik ve kapsam yönünden yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu ise programda yer alan derslerin genel anlamda içerik ve kapsam bakımından yeterli olmadığını düşünmektedir. Ayrıca katılımcılar sınıf öğretmenliği lisans programının daha yeterli olabilmesi için programa ders eklenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Programda günümüz sınıf öğretmenliği eğitiminde özellikle birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve dijital içerik oluşturmaya yönelik derslerin olması gerektiği, genel kültür anlamında ise sosyal, sanatsal ve spor içerikli derslerin olması gerektiği yönünde öneride bulunmuştur.

- Araştırma bulgularına göre katılımcıların teori ve uygulama ders sürelerine ilişkin görüşleri aşağıdaki Tablo 47’de sunulmuştur.

Tablo 47*Katılımcıların Teori ve Uygulama Sürelerine İlişkin Görüşleri*

Tema	Sınıf Öğretmeni %	Öğretim Elemanı %	Öğretmen Adayı %
Teori ve uygulama süreleri yeterlidir	8,45	2,38	24,19
Teori ve uygulama süreleri yeterli değildir	25,35	11,90	17,74
Teori süreleri yeterli fakat uygulama süreleri yetersizdir	61,97	78,57	46,77
Teori süreleri azaltılmalı	4,23	7,14	8,06
uygulama süreleri çoğaltılmalıdır	-	-	3,24
Teori süreleri artırılmalıdır	-	-	-

Tablo 47 incelendiğinde programda yer alan teori ve uygulama saatlerine yönelik olarak katılımcıların büyük çoğunluğu programın uygulama süresi yönünden yetersiz olduğu düşüncesindedir. Yaklaşık olarak sınıf öğretmenlerinin %61,97’si, öğretim elemanlarının %78,57’si ve öğretmen adaylarının %46,77’si teori saatlerinin yeterli olmakla birlikte uygulama saatlerinin artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Öte yandan katılımcılar tarafından sınıf öğretmenliği lisans programının güçlü ve zayıf yönlerini ifade edilirken de “uygulama süresinin yetersiz olması” şeklinde çok sayıda yanıt alınmıştır.

- Güncellenen program aracılığıyla nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilmesine yönelik katılımcıların görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Tablo 48

Katılımcıların Nitelikli Sınıf Öğretmeni Yetiştirmeye İlişkin Görüşler

Tema	Sınıf Öğretmeni %	Öğretim Elemanı %	Öğretmen Adayı %
Programın yeterli olduğunu düşünüyorum	16,90	2,38	40,32
Programın yeterli olmadığını düşünüyorum	39,44	21,43	9,68
Alanında uzman öğretim görevlisi olmalı	15,49	23,81	4,84
Program uygulama yönünden geliştirilmeli	28,17	28,57	32,26
Ders içeriği zenginleştirilmeli	-	14,29	8,06
Öğrenci seviyesi yüksek olmalı	-	9,52	4,84

Tablo 48 incelendiğinde güncellenen program ile nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilmesi düşüncesi en çok öğretmen adaylarında (%40,32), daha sonra sınıf öğretmenlerinde (%16,90) ve en az ise öğretim elemanlarında (%2,38) bulunmaktadır. Nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilmesi için öğretmen adaylarına uygulama yaptırmak gerektiği bu nedenle programın uygulama yönünden geliştirilmesi gerektiği üç tür katılımcılarda da ön plana çıkmaktadır. Öğretim elemanları ve öğretmen adayları mevcut derslerin içerik yönünden geliştirilmesi ile birlikte programa öğrenci alımında düzenleme yapılması sonucunda programın nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmeye daha çok katkı sağlayacağını bildirmiştir.

- Öğretmen yetiştirme programlarının amacına uygun olarak öğrenim düzeyi ile ilişkili olması gerekmektedir. Bu açıdan ilkökul eğitimi düzeyinde yer alan dersler ile lisans

programındaki derslerin uyumlu olması beklenmektedir. Araştırma da MEB ile YÖK arasında uyum açısından katılımcıların görüşleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 49

Katılımcıların Programın İlkokul Ders Programlarına Uygunluğuna İlişkin Görüşleri

Tema	Sınıf Öğretmeni %	Öğretim Elemanı %	Öğretmen Adayı %
Uygun olduğunu düşünüyorum	9,86	16,66	64,52
Kısmen uygun olduğunu düşünüyorum	33,80	45,24	17,74
Uygun olduğunu düşünmüyorum	49,30	7,14	9,68
Öğretim elemanına bağlıdır	7,04	11,90	-
Ders olarak uyumlu ama içerik değil	-	19,05	-
Kararsızım	-	-	8,06

Tablo 49 incelendiğinde sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan dersler ile ilkokul düzeyinde yer alan derslerin birbiri ile uygunluğuna ilişkin öğretmen adaylarının %64,52'si uygun olduğu düşüncesinde iken bu oran öğretim elemanlarına göre %16,66 ve sınıf öğretmenlerine göre ise %9,86 düzeyindedir. Bu uygunluk tam manasıyla olmasa da öğretim elemanı niteliği, içerik ve yöntem bakımından yeterli hale getirebileceği düşüncesinde olan sınıf öğretmenleri (%7,04) ve öğretim elemanları (%19,05) bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının ise çoğunluğu programların uygun olduğu kanaatinde iken bazı öğretmen adayları (%8,06) konu ile ilgili yeterince bilgisi olmadığı için kararsız kaldığını ifade etmiştir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma sonucunda ulaşılan bulgular ilgili literatür çerçevesinde benzer ve farklı yönleri göz önüne alınarak bütüncül bir yaklaşımla tartışılmış ve ulaşılan sonuçlara göre öneriler sunulmuştur.

5.1.Tartışma

Çalışmada Türkiye’de 2018 yılında öğretim programlarında yapılan güncelleme kapsamında sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Alanyazında öğretmen yetiştirme programlarında 2018 yılında güncelleme yapıldıktan sonra sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin olarak doküman incelemesinin (Yurdakal, 2018) yanı sıra nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yoluyla araştırmalar yapıldığı görülmüştür. Görüşme yoluyla küçük çalışma gruplarından alınan verilerle öğretim elemanları ile görüşme (Abide, 2020; Çetin, Ünsal ve Hekimoğlu, 2021; Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2020), öğretmenler ile görüşme (Çelik, 2020) ve hem öğretmen hem de öğretmen adayları ile görüşme (Kılıç Özmen, 2019) yapılarak değerlendirme yoluna gidildiği tespit edilmiştir. Bu araştırmanın farkı, programın değerlendirilmesine yönelik sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşüne başvurulmuş olmasıdır. Öte yandan araştırmada paydaş görüşleri alınmasında öğretmenlerden Kahramanmaraş ilinde görev yapıyor olma sınırlaması getirilirken öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşleri alınması için Türkiye’de yedi coğrafi bölgeden yedi üniversite belirlenerek maksimum çeşitlilik sağlanmaya çalışılması yönünden diğer araştırmalardan farklılık göstermektedir. Ayrıca alanyazında 2018 yılı öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesinin değerlendirildiği farklı öğretmen yetiştirme programlarına (Ağçam ve Babanoğlu, 2020; Aykaç ve Stebler, 2019; Dağtekin ve Zorluoğlu, 2019; Demir, Akbaş ve Gök, 2021; Tican Başaran ve Aykaç, 2020; Tokcan ve Tangülü 2019) yönelik araştırmalar yapıldığı görülmüştür.

Araştırmada sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın çalışma gruplarını Kahramanmaraş ilinde görev yapan 71 sınıf öğretmeni, Cumhuriyet Üniversitesi, Fırat

Üniversitesi, Gaziantep Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Sütçü İmam Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi ve Uludağ Üniversitesi'nde görev yapmakta olan 42 öğretim elemanı ile aynı üniversitelerde öğrenim gören 62 sınıf öğretmeni adayını oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışma kapsamında araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formları ile katılımcıların görüşü alınmıştır. Bu kısımda, elde edilen bulgular alanyazında ilgili çalışmalardan da yararlanılarak tartışılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinin temel özelliği gereği ele alınan araştırma verilerinin değişkenleri bağımsız olarak değil de bütüncül olarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda her biri ayrı bir değişken olarak ele alınabilecek paydaşlarla yapılan görüşmelerde toplanan veriler bütüncül bir açıdan değerlendirilmiştir.

2018 sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde programın önceki haline göre toplam ders sürelerinde azalma olduğu, uygulama ders saatlerinin azaldığı, seçmeli derslerde daha fazla çeşitlilik olduğu, bazı derslerin kaldırıldığı, bazı derslerin birleştirildiği, bazı derslerde isim değişikliği yapıldığı, bazı derslerde ders kodu bakımından düzenleme yapıldığı tespit edilmiştir. Benzer şekilde Çalışıcı (2019) ve Yılmaz, Yener ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan araştırmalarda genel anlamda derslerde kısıtlamalara gidildiği fakat meslek bilgisi derslerinde önceki programa göre artış olduğu ifade edilmektedir. Nicelik açısından alan eğitimi derslerinde en çok fen bilimleri alanında azalma olduğu tespit edilmiştir. Bu alanda önceki programda fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları I ve II, fen ve teknoloji öğretimi I ve II, genel kimya, genel biyoloji, genel fizik olmak üzere yedi farklı ders, 2018 yılında güncellenen programda ilkökulda temel fen bilimleri, fen bilimleri laboratuvar uygulamaları ve fen öğretimi olmak üzere üç ders bulunmaktadır.

Öğretmen yetiştirme programlarının belirli paradigmalardan etkilenmesi göz önüne alındığında, 2023 Vizyon Belgesinde önem verilen değerler eğitimi bağlamında 2018 sınıf öğretmenliği lisans programına din kültürü ve ahlak bilgisi dersi ile birlikte eğitimde etik ve ahlak, karakter ve değer eğitimi, Türk halk oyunları gibi zorunlu ve seçmeli dersler eklendiği düşünülebilir. Bu derslerin programda yer alması alanyazındaki diğer araştırmalarda da olumlu karşılanmaktadır (Tican Başaran ve Aykaç, 2020; Yılmaz, Yener ve Yılmaz, 2021; Yurdakal, 2018). Bununla birlikte felsefe, sosyoloji ve bilimsel araştırma yöntemleri derslerinin isimleri eğitimde felsefe, eğitimde sosyoloji ve eğitimde

bilimsel araştırma yöntemleri şeklinde düzenlenmiş ve eğitim temelinde programda yer almıştır. Ayrıca ders kodlarında düzenleme yapılarak 2006 programında genel kültür alanında bulunan Türk eğitim tarihi ile eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri dersi zorunlu meslek bilgisi dersleri olarak tanımlanmıştır. Daha önce programda yer alan müzik eğitimi II dersinin kaldırılması sonucunda müzik eğitimi dersinin kapsamının daraltılması eleştirilen diğer bir alan olmuştur. Ayrıca 2006 programında toplamda 44 saat olan uygulama ders saatinin 2018 yılında 16 ders saatine düşmesi konusunda teorik eğitime dönüşmeye yol açacaktır. Bologna sürecine uyum sağlanması amacıyla (Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2020; Tican Başaran ve Aykaç, 2020) 2018 yılında program güncellenmesi sonrasında sınıf öğretmenliği lisans programını tamamlamak için gereken ulusal ders kredisi azalmasına rağmen AKTS kredileri değişmemiştir. Bu doğrultuda aşağıda araştırmanın alt amaçlarına ilişkin ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

5.1.1.Sınıf Öğretmenlerinin Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşlerinin Tartışılması

Araştırmada birinci alt problem kapsamında sınıf öğretmenlerinin alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Programda dersler alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür şeklinde üç kategoride sınıflandırılmaktadır. Programda belirtilen alanlarda zorunlu derslerin yanı sıra seçmeli dersler yer almaktadır. Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi amacıyla bu kategorilerde yer alan dersler ve içeriklerinin belirli bir yeterlilikte olması gerekmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin yeterli veya kısmen yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte derslerin yeterli olmadığını düşünen sınıf öğretmenleri de bulunmaktadır. Öte yandan yüzdelik dağılım ve ders saati bakımından programın mevcut halini olumlu düşünen katılımcılar olmakla birlikte, alan eğitiminde, meslek bilgisinde ve genel kültürde derslerin programda daha fazla yer alması gerektiğine yönelik görüşler de ortaya konmuştur. Bu bulgulara göre sınıf öğretmenlerine göre alan eğitimi derslerinin genel anlamda yeterli olduğu ifade edilebilir. Ayrıca sınıf öğretmenlerine göre programda meslek bilgisi ve genel kültür dersleri açısından daha zengin içeriğe yer verilmesi gerekmektedir.

Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular alanyazındaki çalışmalarda ulaşılan bulgularla benzerlik göstermektedir. Güncellenen programın alan eğitimi ve meslek

bilgisi ağırlıklı olması öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi (TEDMEM, 2016) adına önemli görülmektedir. Elmas (2013) tarafından yapılan yüksek lisans tezi sonucuna göre öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin algılarına göre alan eğitimi bilgisi öğrencilerin tutum, motivasyon ve başarısını en çok etkileyen etmenlerdendir. Çoban (2011) sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırma sonucunda en çok meslek bilgisi derslerinin daha sonra alan eğitimi ve genel kültür derslerinin işe yaradığı sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz ve Kural (2018) tarafından sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği lisans programında verilen derslerin niteliğine yönelik katılımcıların büyük çoğunluğu “kısmen yeterli” şeklinde görüş bildirmiştir. Gültekin ve Özenç İra (2019) tarafından farklı ülkelerin sınıf öğretmeni yetiştirme sisteminin incelendiği araştırmada alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde etkili olduğu fakat derslerin dağılımında ve içeriğinde ülkelere göre farklılık bulunduğu ifade edilmektedir. Çelik (2020) ve Kara, Demir, Aracagök ve Şahin’in (2018) yaptığı araştırmalarda öğretmenlere göre programda genel kültür alanında yeterli düzeyde bilgi verilmemektedir. Araştırma sonucundan farklı olarak Çelik (2020) programın başta alan eğitimi dersleri olmak üzere bazı konularda yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri seçmeli derslerde sayı ve çeşitliliğin artmasını programa yönelik en olumlu yön olarak bildirilmiştir. Çünkü öğrencilerin ilgi, istek ve beceri gelişimi noktasında imkan tanınması yararlı olacaktır. Bağcı (2014) tarafından sınıf öğretmeni, okul müdürü, eğitim denetmeni ve öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda 2006 sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirildiği yüksek lisans tezinde programda yer alan derslere yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Buna göre sınıf öğretmenleri seçmeli derslerde çeşitliliğin ve sayının artırılması gerektiğini önermiştir. Bu sonuç 2018 sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik sınıf öğretmenlerine göre araştırma sonunda ulaşılan bulgularda seçmeli derslerin çeşitliliğinin olumlu olduğu görüşü ile örtüşmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan derslerin içerikleriyle birlikte fiziksel şartlar, öğrenci ilgisi, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim elemanı niteliği gibi diğer faktörler de derslerin etkili olmasını etkilemektedir. Çelik (2020) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan araştırmada programda bulunan özellikle öğretim derslerinde uygulamaya daha fazla oranda ağırlık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgulara göre programın etkili olabilmesi için derslerin içeriği ile birlikte öğretim elamanının tutumu ve uzmanlığı göz ardı edilmemelidir. Başkan (2001) tarafından yapılan araştırmada öğretim elemanlarının nicel ve nitel yetersizliğinin yanı sıra ders yüklerinin fazla olması programın başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Çelik (2020) ise programda yer alan derslerin alanında uzman öğretim elemanları tarafından verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretim elamanının öğrenme sürecini iyi yönetebilmesi için alanında uzman olması temel koşuldur. Bu nedenle günümüzde dijital öğrenmenin eğitimde yer almasıyla birlikte yeni öğrenme yaklaşımları uygulanmalıdır. Nitekim Odom ve Bell'e (2013) göre geleneksel öğrenme yaklaşımları öğrenenlere bilimsel kavramları öğretmekte sınırlı kalmakta ve sosyal etkileşimi azaltmaktadır. Allen ise (1995) araştırma sonucunda, derslerde öğrencilerin daha aktif olmasını sağlayan öğretim yöntemleri kullanımının öğrencilerin bilişsel yapılarının gelişmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir.

5.1.2.Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması

Bu araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin sınıf öğretmenliği lisans programının uygulamadaki işlevselliği hakkındaki görüşlerinin incelenmesidir. Lisans programında öğrenilen bilgilerin gerçek sınıf ortamında uygulanması eğitim sisteminin ulusal ve uluslararası alanda başarısını etkilemektedir. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenleri programın uygulamada daha işlevsel olabilmesi için öğretim derslerinde uygulama saatleri, teknolojiyi daha etkin kullanabilmek, okul yönetimi, iletişim ve oyun içerikli derslerin daha fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir. Programın teorik bilgi sunması bakımından yeterli olmakla birlikte beceri kazandırmada uygulama bakımından eksik olduğu, ilkokul derslerinin öğretim programıyla paralellik göstermediği, en güçlü yönünün teorik bilgi ile dolu olması, en zayıf yönünün derslerde uygulama olmaması yönünde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan derslerde uygulama ve öğretmenlik uygulamasının daha çok verilmesi, farklı sosyo ekonomik koşullardaki okullara göre hazırlık olması gerektiği, programa girişte nitelikli öğrenci seçimi ve öğretim elemanı niteliğinin programın başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu kendilerini özellikle fen bilimleri dersinde laboratuvar kullanımı konusunda yetersiz hissettiğini ifade etmiştir. Bu nedenle de derslerde laboratuvar etkinliklerine istenilen düzeyde zaman ayıramadığını ifade etmiştir.

Dolayısıyla sınıf öğretmenliği yetiştirme programında uygulama derslerine daha fazla zaman ayrılması ve öğretmen adaylarının bu konuda daha donanımlı yetişmesi sağlanması gerektiği düşünülmektedir.

Ayan (2011) tarafından yapılan çalışma bulgularına göre sınıf öğretmenleri tarafından lisans programının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırmada yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cücük (2016) ve Kaya ve Samancı'nın (2013) sınıf öğretmenleri ile yürütülen çalışmalarda, sınıf öğretmenliği lisans eğitiminde öğrenilen bilgilerin gerçek sınıf ortamında uygulamada zorlandığı ve öğretmen adaylarının ancak uygulamalı dersler sayesinde bu zorluğu aşabileceği ifade edilmiştir. Sönmez ve Cemaloğlu (2017) tarafından yapılan araştırma bulgularına göre programa öğretmen adayı alınmasında belirli kriterler olması gerektiği, nitelikli ve öğretmenlik mesleğine ilgisi olan kişilerin seçilmesi gerektiği, öğretmen istihdamı ve kariyer planlamasının da birlikte ele alınarak bu sayede öğretmenlik mesleğinin toplumda hak ettiği konuma yükselmesinin sağlanabileceği belirtilmiştir. Çelik (2020) ise sınıf öğretmenlerinin ilkokul düzeyindeki öğrenci seviyesine nasıl inebileceği konusunda yeterli bilgi ve deneyim kazandırılmadığını, alanda yeterince donanıma sahip olmadan mezun olunması ve uygulamaların gerçek hayattan kopuk olması yönünden nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmede eksiklikler olduğunu vurgulamıştır.

Araştırma sonucunda okul deneyimi veya okullarda gözlem adı altında programa ders eklenmesi gerektiğine yönelik ifadeler oldukça fazladır. Bununla birlikte Çelik (2020) tarafından yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği lisans programına hem günümüz şartlarına uygun olması hem de temel devlet memurluğu konusunda bilgi içermesi bakımından proje yazım eğitimi, dijital beceri eğitimi, halk oyunları, resmi yazışmalar ve milli eğitim mevzuatı gibi dersler eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Öğretmen eğitimi programlarında genel olarak bakıldığında teorik veya uygulamalı dersler bulunmaktadır. Fakat öğrencilerin teorik derslerde öğrendiği bilgileri uygulama noktasında davranışa dönüştürmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Derslerin sadece teorik olarak işlenmesi, sınıf öğretmeni adaylarının mesleğin gerektirdiği detayları görmelerini engelleyebilmektedir. Dolayısıyla lisans eğitiminde öğrenilen bilgi ve becerilerin uygulamaya dönüşmesine engel olmakta ve zamanla unutulmasına sebep olabilmektedir.

Öte yandan yaşadığımız bilgi toplumunda çağa ayak uydurabilmek ve diğer ülkelerle rekabet edebilmek için bilgiye ulaşmak bir zorunluluktur.

Ülkemizde üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biri eğitim alanında, öğretim programları aracılığı ile öğretmen adaylarına kazandırılan bilgilerin gerçek hayata yeterli düzeyde aktarılamadığı ve bu nedenle teorik bilginin beceriye dönüşmemesidir. Şişman (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda dünyada uygulama temelli öğretmen yetiştirme modellerinin yer almasına rağmen ülkemizde teori ağırlıklı öğretmen yetiştirme modelinin devam ettiği ifade edilmiştir. Gültekin ve Özenç İra (2019) tarafından farklı ülkelerin sınıf öğretmeni yetiştirme sisteminin incelendiği araştırmada eğitimde başarılı olan ülkelere göre Türkiye’de öğretmenlik uygulamalarının az olduğu, Singapur, Finlandiya gibi ülkelerde öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulamaları konusunda gözlem, yansıtma ve beceri kazandırmada çok fazla zaman ayrıldığı görülmüştür. Çelik ve Bozgeyikli (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda OECD ülkelerinin çoğunluğunda hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulamasına ayrılan sürenin fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte YÖK tarafından 2018 yılında güncellenen öğretmen yetiştirme programlarıyla birlikte sınıf öğretmenliği lisans programında öğretmenlik uygulamaları dersinin 7. ve 8. yarıyıl *öğretmenlik uygulaması I - II* olarak sadece iki dönemde verildiği görülmektedir (YÖK, 2019). Alanyazında AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelendiğinde bu ülkelerde öğretmenlik uygulamaları ve staj sürelerine bakıldığında, Türkiye’de öğretmen adaylarına sadece bir yıl öğretmenlik uygulaması dersi verildiği ve bunun AB ülkeleri içerisinde en az süre olduğu vurgulanmıştır (Arduç, Taşkın ve Mutlu, 2020). Çelik (2020) araştırmada öğretmenlere göre programın olumsuz tarafı olarak uygulama süresi yönünden yeterli olmadığını ifade etmiştir. Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme lisans programlarında 1997, 2006 ve 2018 yıllarında kapsamlı bir şekilde güncelleme yapıldığı görülmektedir. Bu programların uygulama süreleri bakımından kendi arasında karşılaştırılması yapıldığında 1997 öğretim programında uygulama ders süresinin 50 saat olduğu, 2006 öğretim programında yer verilen uygulama ders süresinin 44 saat olduğu görülmektedir (YÖK, 2007). Bununla birlikte 2018 öğretim programı ile eğitimini tamamlayan bir sınıf öğretmeni adayı 16 saat uygulama dersi alacaktır.

Güncellenen 2018 sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde programda teorik olarak yer alan bazı alan eğitimi ders içeriklerinde birleştirme yapıldığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerine göre güncellenen programın en olumlu yönü seçmeli ders sayısı ve çeşitliliğinin artırılmış olmasıdır. Uygulama derslerinin var olması olumlu bir yön olarak ifade edilmekle birlikte uygulama sürelerinin artırılması gerektiği bildirilmiştir. Bu doğrultuda programın en zayıf yönü olarak uygulama süresinin yetersiz olması programın en zayıf yönü olarak ön plana çıkmıştır. Bu bulguya benzer bulgular alanyazında yapılan çalışmalarda da (Abide, 2020; Dağtekin ve Zorluoğlu, 2019; Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2020) rastlanmaktadır.

Sınıf öğretmenliği lisans programının daha faydalı olabilmesi için program geliştirme basamaklarına uygun davranılmadığına yönelik sınıf öğretmenlerinin eleştirisi göze çarpmaktadır. Benzer şekilde Kara ve Sağlam (2014) tarafından yapılan araştırma bulgularında, programın güncellenmesi sürecinde, program değerlendirme ve buna dayalı program geliştirme aşamalarına uygun davranılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan Çelik (2020) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenliği lisans programının geliştirilmesi için yapılan önerilerde ilkökul öğrenci seviyesine uygun olarak öğretim derslerinin bulunması gerektiği, üniversitede öğretim üyesi olabilmek için sınıf öğretmenliği tecrübesi olması gerektiği, sınıf öğretmeni adaylarına günümüz koşullarına uygun olarak dijital beceri kullanımı konusunda bilgili olarak yetiştirilmesi, öğretmen adaylarının en azından bir enstrüman çalabilmesi konusunda eğitimi verilmesi, oyunla öğretim konusunda yeterli olması ve iletişim / diksiyon eğitimi verilmesi ifade edilmiştir.

Araştırma sonucunda 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmeni yetiştirme programında daha önceden bulunan genel fizik, genel kimya ve genel biyoloji dersinin sınıf öğretmenleri tarafından programdan çıkarılması olumlu olarak karşılanmıştır. Çünkü bu derslerde öğrenilen bilgilerin ilkökul öğrencilerine faydası olmadığını dolayısıyla bu konuda YÖK ve MEB arasında uyumsuzluk olduğu vurgulanmıştır. Bu bulgu Susar Kırmızı ve Yurdakal (2020), Çelik (2020) ve Özmen (2019) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre sınıf öğretmenleri genel kültür alanında özellikle iletişim becerileri, diksiyon ve hitabet becerileri gibi içeriğe sahip dersler olmaması olumsuzluk olarak belirtilmiştir. Fakat Yılmaz, Yoncalık ve Çimen'e (2010)

göre bir öğretmenin öğretim sürecinde başarılı olabilmesi iletişim becerileri ile sağlanabilir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının iletişim becerilerini geliştirebilmek amacıyla sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan genel kültür derslerinin içerikleri yeterli olduğu söylenebilir.

5.1.3.Öğretim Elemanlarının Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşlerinin Tartışılması

Araştırmada üçüncü alt problem sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının programdaki alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerine ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan derslerin yeterliğine ilişkin olarak öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu alan eğitimi derslerinin yeterli olmadığını veya kısmen yeterli olduğunu, ifade ederken sadece altı katılımcı bu dersleri yeterli görmektedir. Katılımcıların yaklaşık olarak yarısı meslek bilgisi derslerinin yeterli olmadığını veya kısmen yeterli olduğunu ifade ederken dokuz katılımcı yeterli görmektedir. Katılımcıların genel kültür dersleri için de yeterli olmadığı veya kısmen yeterli olduğunu görüşünü savununlar çoğunlukta iken yedi katılımcı programın yeterli olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan öğretim elemanları programda yer alan derslerin dağılımına ilişkin olarak çoğunlukla alan eğitimi derslerinin daha fazla yer alması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Meslek bilgisi derslerinin daha fazla oranda bulunmasını veya genel kültür derslerinin daha fazla oranda yer alması gerektiğini düşünen katılımcı sayısı oldukça azdır.

Abide (2020) tarafından 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirildiği araştırmada alan eğitimi derslerinin azaltılmış olmasının programın olumsuz bulunan bir yönü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güncellenen programda alan eğitiminin meslek bilgisi ve genel kültür bilgisine oranla daha az yeterli olduğu görülmüştür. Ayrıca öğretim üyeleri alan eğitimi derslerinin oranının (%50) artırılması gerektiği vurgulanmıştır (Taş, Akar ve Kızıoğlu, 2017). Beden eğitimi öğretmenliği lisans programının değerlendirildiği araştırmada ise öğretim elemanlarına göre alan eğitimi derslerinin kuramsal bilgi açısından olumlu olmakla birlikte uygulamalı dersler açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kızılkaya Namlı, 2018). Dağtekin ve Zorluoğlu (2019) tarafından fen bilgisi öğretmenliği lisans programının değerlendirildiği öğretim elemanları ile yapılmış olan

araştırmada programın alan eğitimi ve uygulama bakımından yeterli olmadığı fakat genel kültür ve seçmeli dersler yönünden olumlu olduğu belirtilmiştir.

Türkiye’de öğretmen yetiştirmeye ilgili fakültelerin programlarında yapılan değişikliklerle öğretmen eğitiminde niteliğin artırılması amaçlanmaktadır. Bu amacın gerçekleşmesi, lisans programının uygulayıcıları olan öğretim elemanlarının uygulama konusunda istek ve inançlarına bağlıdır (Guskey, 2002; Çetin, 2017). Abide (2020) ve Yılmaz, Yener ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan araştırmalarda elde edilen bulgulara göre 2018 programında seçmeli derslerin oranının artması bireylerin kişisel gelişimlerine katkıda bulunacağı düşüncesiyle olumlu karşılanmıştır. Buna karşın eğitim fakültelerinde bulunan öğretim elemanlarının uzmanlık alanı dışında kalan derslerin açılmaması sebebiyle seçmeli derslerin öğrencilerin ilgi ve istekleri doğrultusunda açılmayacağı ve zorunlu seçmeli ders haline gelebilecek durumlar olduğu ifade edilmiştir. Ancak özellikle seçmeli derslerde üzerinde durulması gereken esas soru bu dersleri kimin yürüteceği ile ilgilidir. Çünkü dersleri okutacak olan öğretim üyelerinin uzmanlıkları, mesleki gelişim durumları, yeterliği, bu derslere bakış açıları nitelikli öğretmen yetiştirme açısından önemli birer faktördür (Atik Kara ve Sağlam, 2014; Baki, 2010; Şendağ ve Gedik, 2015).

Araştırma sonucunda programda yer alan dersler ve içeriklerine yönelik öğretim elemanları görüşüne göre programın olumlu ve olumsuz yanlarının olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programının yeterliği konusunda Ayan (2011) tarafından yapılan doktora tezi bulgularına göre öğretim elemanları tarafından sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırmada kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada esas üzerinde durulması gereken konu ise 2006 sınıf öğretmenliği programına yönelik eleştirilerin dikkate alınmadığı ve önceki araştırmalarda ifade edilen sorunların 2018 programında da devam ettiği söylenebilir.

5.1.4.Öğretim Elemanlarının Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması

Araştırmada dördüncü alt problem sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği lisans programı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Eğitimin kalitesini belirleyen en önemli unsurlardan biri eğitim programlarıdır. Öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitimin niteliği öğretmenlerin

nitelikli yetişmesine ve dolayısıyla öğrenci başarısına da pozitif yönlü etki etmesine sebep olacaktır. Bu açıdan bakıldığında sınıf öğretmenliği bağlamında lisans programının uygulayıcısı öğretim elemanlarının programa ilişkin görüşleri değerlidir. Araştırma sonucunda programın daha etkili olabilmesi için teknoloji içerikli derslerin, birleştirilmiş sınıflara yönelik derslerin, öğretmenlik uygulaması derslerinin iletişim ve kültür ağırlıklı derslerin programda yer almasına yönelik görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programı ile sınıf öğretmeni adaylarının nitelikli olarak yetiştirileceğine ilişkin sadece bir öğretim elemanı olumlu görüş bildirmiştir.

Programın uygulama boyutunda mutlaka geliştirilmesi gerektiği, alanında uzman öğretim elemanlarının programın başarılı olmasında bir etken olduğu ve programa öğrenci alımında belirli seçicilik olması gerektiği de düşünülmektedir. Benzer şekilde teori ve uygulama boyutunun yeterliğine ilişkin sadece bir öğretim elemanı programı bu şekliyle yeterli görmüştür. Hem öğretim derslerinde uygulama saatlerinin hem de öğretmenlik uygulaması saatlerinin artırılması gerektiği belirtilmiştir. Öte yandan öğretim elemanlarının geneli programın ilkökul dersleri ile uyumlu olduğunu, programın en güçlü yanının seçmeli ders çeşitliliğinin olması, teorik bilgi bakımından yoğun olması, multidisipliner yapıda olması gibi özelliklerini vurgulamıştır. Programın zayıf yönleri ise, uygulama bakımından yetersiz olması, ders kodlarının hatalı olması, derslerin dönemsel dağılımında hatalar olması, Türkiye'nin bir gerçeği olan birleştirilmiş sınıflara yönelik dersler olmaması gibi durumlar nedeniyle programın bir sınıf öğretmenin ihtiyacı olan becerileri kazandıramadığı belirtilmiştir.

Seçmeli ders çeşitliliğine yönelik alanında uzman öğretim elemanı olmaması sebebiyle “zorunlu seçmeli ders” olmasının öğrencinin ilgi ve ihtiyacına cevap verememesine yol açtığı da vurgulanmıştır. Bu bağlamda programın daha etkili olabilmesi için uygulama saatlerinin artırılması, iş başında yetiştirme, farklı sosyo ekonomik yapılardaki okullarda öğretmenlik uygulaması, program geliştirme aşamalarına uygun şekilde program hazırlanması, iletişim becerileri yüksek öğrenci, birleştirilmiş sınıflar, programa öğrenci seçimi ve alanında uzman öğretim elemanı yetiştirilmesi gibi konularda programın daha yeterli olacağına yönelik öneriler sunulmuştur. Öte yandan öğretim elemanları tarafından 2006 yılında uygulamaya başlanılan sınıf öğretmenliği lisans programı ile 2018 yılında güncelleme yapıldıktan

sonraki programın karşılaştırılmasında seçmeli ders çeşitliliği ve programın sade yapıda olması yönünden olumlu karşılandığı, buna karşın uygulama bakımından yetersiz olması, içerik bakımından yetersiz olması, kaldırılan veya birleştirilen derslerin hatalı olması ve program geliştirme aşamalarına uygun hazırlanmadığı görüşü bildirilmiştir. 2006 yılında uygulamaya başlanılan programa yönelik ise uygulama bakımından daha yeterli olması, derslerin dönemsel dizilişi yönünden daha olumlu olmasının yanı sıra 2018 programından daha yeterli olduğu görüşü ağırlıktadır. 2018 programıyla karşılaştırıldığında 2006 programının seçmeli ders çeşitliliği sunmaması eleştirilen tek konu başlığı olmuştur.

Çetin, Ünsal ve Hekimoğlu'nun (2021) öğretim elemanlarıyla yapılan araştırma sonucunda güncellenen programda seçmeli ders sayısının arttırılması, mesleki derslerin ön plana çıkarılması ve ders kodlarının düzenlenmesi olumlu görülürken bazı derslerin programdan çıkarılması, ders içeriklerinin net olmaması ve uygulama ders sayısının az olması programda olumsuzluk olarak değerlendirmektedirler. Abide'nin (2020) araştırma bulgularında öğretim elamanlarına göre, sınıf öğretmenliği lisans programının en olumlu tarafı çok geniş yelpazede seçmeli ders havuzu bulunmasıdır. Buna karşın programın olumsuz tarafı ise alan bilgisi ders saatlerinin azaltılması ile uygulama süresi bakımından yetersiz olması şeklinde ifade edilmiştir. Dağtekin ve Zorluoğlu'nun (2019) çalışmasında da seçmeli ders çeşitliliğinin olumlu karşılandığı bildirilmiştir.

Sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik öğretim elamanlarının en güçlü önerisi okul uygulamalarının ve uygulama saatlerinin artırılması olmuştur. Öğretmen adaylarının mesleği tanımaları amacıyla 2018 yılından önce programda yer alan okul deneyimi dersinin olmaması dikkat çekmektedir. Ayrıca öğretmenlik uygulamalarının arttırılması gerektiği ve çoğu öğretim elemanları tarafından dördüncü sınıfta tamamen uygulama derslerine yer verilmesi önerilmektedir. Abide (2020) ve Susar Kırmızı ve Yurdakal (2020) tarafından yapılan araştırmalarda öğretim elemanları 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının uygulama ders süreleri bakımından yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Diğer taraftan Özmen'in (2019) sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırma sonucunda mevcut programda bulunan derslerle mesleğe yönelik uygulama imkanı bakımından yeterli olmadığı ve uygulama süresinin artırılması önerilmiştir. Yılmaz, Yener ve Yılmaz (2021) yaparak yaşayarak öğrenmenin vurgulandığı bir dönemde uygulama ders süresinin azalması

tartışmaya açık bir konu olduğunu ifade etmektedir. Işık ve Tural (2017) tarafından yapılan araştırma sonucunda lisans programında alınan dersler ile sınıf öğretmenliği arasında beceri uyumsuzluğu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yurdakal (2018), değişen sınıf öğretmenliği lisans programının incelenmesine yönelik çalışmasında akademisyenlerden farklı olarak öğretmenlik uygulaması dersinin sadece iki dönemde değil üç veya dört dönemde verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu durum mevcut araştırma için de geçerlidir. Akademisyenler uygulama dersinin süresi artırılmış olsa da yine de yeterli olmadığını belirtmişlerdir.

Yılmaz, Yener ve Yılmaz'a (2021) göre birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin kaldırılması da programın olumsuz yönü olarak belirtilmektedir. Abide (2020) tarafından alan uzmanlarına göre 'çocuğu tanıma ve anlamaya' yönelik derslerin programa eklenmesi ile birlikte genel kültür alanında iletişim, güzel yazı, diksiyon, girişimcilik ve tarıma yönelik içerikte dersler eklenmesi önerilmiştir. İlkokullarda bulunan serbest etkinlikler dersi için lisans programında herhangi bir dersin olmaması katılımcılar tarafından programın eksik bir yönü olarak vurgulanmıştır. Işık ve Tural (2017) tarafından uzman görüşler ile yapılan araştırma bulguları bu bulguyla örtüşmektedir.

Yılmaz, Yener ve Yılmaz (2021) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre 2018 programının genel olarak ders sayısı, ders saati ve ders içerikleri bakımından belirli bir oranda azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun çok disiplinli yapıda olan sınıf öğretmenlerinin yeterli bilgi ve beceride yetişmesine engel olacağı vurgulanmıştır. Öte yandan Abide (2020) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri alan bilgisi, teknoloji bilgisi ve çocuk gelişimi konusunda mesleki özellikleri taşımalıdır. Kişisel özellikler bakımından ise iletişim becerisi, hoşgörü ve merhamet gibi özelliklere sahip olması vurgulanmıştır. Öner ve Karadağ Yılmaz (2019) öğretim elemanları ile yapılan araştırma sonucunda ideal sınıf öğretmenin; mesleğini seven, iletişim becerisi olan, disiplinler arası ilişki kurabilen ve hoşgörülü olması gerektiği belirtilmiştir. Bu açıdan bakıldığında öğretim elemanları fakültede verilen eğitimin ideal sınıf öğretmeni yetiştirme bakımından yetersiz kaldığı düşünülebilir.

Öner ve Karadağ Yılmaz'a (2019) göre öğretmen adaylarının fakültede yeterli sayıda alanında uzman öğretim elemanı bulunmaması sebebiyle hem derslerde hem de programın genel yapısında öğretim elemanlarından istenilen düzeyde verim

alamamaktadır. Dolayısıyla programın daha etkili ve istenilen hedeflere ulaşabilmesi amacıyla sınıf öğretmenliği alanında uzman öğretim elemanına ihtiyaç duyulduğu görülmektedir.

Türkiye’de öğretmen ihtiyacından fazla mezun öğretmen adayı olduğu için öğretmen alımında KPSS sınavı yapılmaktadır. Öğretmen adayları KPSS sınavı nedeniyle atanma kaygısı yaşamakta ve eğitim programlarında istenilen sonuçları alamamaktadır. Araştırmanın bu sonucu Çetin, Ünsal ve Hekimoğlu (2021) ve Yıldırım (2011) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

5.1.5.Öğrencilerin Alan Eğitimi, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür Derslerine İlişkin Görüşlerinin Tartışılması

Araştırmada beşinci alt problem olarak sınıf öğretmeni adaylarının alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının çoğunluğu alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri değerlendirildiğinde ders saati ve içerik yönünden yeterli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan alan eğitiminde, meslek bilgisinde ve genel kültürde bu derslerin yeterli olmadığını düşünenlerin sayısı oldukça azdır. Bununla birlikte özellikle sosyal, kültürel, sanatsal ve oyun bağlamında genel kültür derslerinin sayısı ve süresinin daha da fazla olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında derslerin yüzdelik olarak mevcut dağılımda olmasını uygun gören ve alan eğitimi derslerinin artırılması gerektiğini düşünenler düşük sayıdadır. Buna karşın meslek bilgisi ders sürelerinin artırılması gerektiğini ve genel kültür dersleri süresinin de artırılması gerektiğini düşünen öğretmen adayı sayısı daha çoktur.

Araştırmada elde edilen bulguların aksine Şahin ve Kartal’ın (2013) yaptığı araştırma bulguları incelendiğinde, sınıf öğretmeni adayları bazı alan eğitimi derslerinin içerik yönünden mesleğe hazırlayıcı olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir ve sınıf öğretmenleri için programda meslek bilgisi ve genel kültür derslerinde belirli oranda artış sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Atik Kara ve Sağlam’a (2014) göre meslek bilgisi dersleri öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterlikleri kazandırma yönünden incelendiğinde meslek bilgisi dersleri genel anlamda performans göstergelerini karşılamaktadır. Kılıç ve Acat’ın (2007) sınıf

öğretmeni adayları ile yaptığı araştırma sonucuna göre meslek bilgisi derslerinin gerekli görüldüğü ifade edilmiştir. Bununla birlikte genel kültür ve alan eğitimi derslerinin ise kısmen gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda uygulama derslerinin işe vuruk olarak değerlendirildiği, teorik dersler ile alan eğitimi ve genel kültür derslerinin ise işe vuruk bulunmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim derslerinin tamamı çok gerekli görülmektedir. Bunun için öğretmen yetiştiren okulların programları, dinamik toplumun koşulları gereği ihtiyacı karşılayacak şekilde sürekli düzenlenmelidir (Ada, 2001).

Sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan ders oranları açısından Çoban'ın (2011) yaptığı araştırma sonucunda bulgularında sınıf öğretmenliği programındaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeterli oranda bulunmamaktadır. Eraslan'ın (2008) çalışmasında ise alan eğitimi ve meslek bilgisi ders sürelerinin arttırılması yönünde öneride bulunulmuştur. Öner ve Karadağ Yılmaz (2019) tarafından yapılan çalışma sonucunda alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür dersleri bakımından dağılımının uygun olmadığı ifade edilmiştir.

Fırat-Durdukoca ve Ege (2016) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenliği lisans programı değerlendirilmiştir. Bu çalışmada alan eğitimi, meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin etkililiğine ilişkin aday öğretmenlerin görüşüne başvurulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının alan eğitimi dersleri içeriğinin bilgi, beceri ve donanım sağlamada yeterli olmadığı, meslek bilgisi derslerinin eğitsel problemlerin çözümü konusunda yeterli olmadığı, teori ve uygulamaya yönelik dersler bakımından uygun dağılım olmadığı, genel kültür derslerinin ise içerik olarak iletişim becerisi kazandırmada olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kumral (2011) ve Şahin ve Kartal (2013) tarafından yapılan çalışmalarda, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin meslek bilgisi derslerine ilişkin uygulama yönünden yeterli olmadığı ve dersler yönünden eksiklikler olduğu bulgusu ile örtüşmektedir.

Şahin ve Kartal (2013) tarafından sınıf öğretmeni adayları ile yapılan çalışmada alan eğitimi derslerinde teorik bilginin uygulama ile desteklendiği derslerin etkili olduğu, bunun haricinde ise kısmen etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bayındır'a (2015) göre öğretmen adayları tarafından programdaki lisans derslerinin kısmen yeterli olduğu ve

öğretmen adaylarına yeterli düzeyde etkili öğretmenlik becerileri kazandırılmadığı ifade edilmiştir.

Şahin ve Kartal (2013) öğretim elemanlarının nitel ve nicel olarak yetersizliğiyle beraber aşırı ders yükü olması nedeni ile yetkin olmadıkları içerikte ders yürütmek zorunda kalmasının programa olumsuz yansımaları olduğunu ifade etmiştir. Fırat-Durdukoca ve Ege (2016) araştırmasında lisans programında yer alan bazı derslerin yeterli olamamasında öğretim elemanı niteliği ve niceliğinin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan alan eğitimi derslerinin yeterli olamamasına sebep olarak KPSS sınavının olması da öğretmen adayları tarafından vurgulanmıştır. Kılıç ve Acat'ın (2007) araştırmasında programın etkili olabilmesi amacıyla öğretim elemanlarının alan bilgisi ve meslek bilgisi derslerinde daha fazla uygulamaya yer verebilmesinin öğretim yöntem ve tekniğine bilgisi konusunda eğitilmesi ile mümkün olabileceğini belirtmektedir.

5.1.6.Öğrencilerin Sınıf Öğretmenliği Lisans Programına İlişkin Görüşlerinin Tartışılması

Araştırmada altıncı alt problem sınıf öğretmeni adaylarının aldıkları lisans eğitim programı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Öncelikle programda öğretmen adayları tarafından genel kültür dersleri yönünden geliştirilmesi gerektiği ve bu nedenle sanat içerikli, spor/oyun içerikli, müzik/halk oyunları içerikli ve iletişim içerikli derslere daha fazla yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Sınıf öğretmeni adayları nitelikli olarak yetiştirilme konusunda programın uygulama yönünden geliştirilmesini savunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmeni adayları genel anlamda programı yeterli görmekte ve programın yetersiz olduğunu savunanların sayısı oldukça düşüktür. Bu doğrultuda programda teori saatlerinin yeterli olduğunu ve uygulama saatlerinin artırılması gerektiğini düşünen öğretmen adayı oldukça yüksektir. Bununla birlikte çoğunlukla lisans programında yer alan derslerin ilkökul öğrencilerine uygun ve ilkökul ders programları ile uyumlu olduğu düşünülmektedir. Öte yandan programın güçlü yanları olarak bilgi ve beceri kazandırması, ders çeşitliliğinin olması, öğretmenliğe yönelik motivasyon kazandırması ön plana çıkmaktadır. Programın zayıf yönleri konusunda uygulama bakımından yetersiz olması, öğretmenlik uygulaması bakımından yetersiz olması düşüncesi yoğunluktadır. Bununla birlikte programın zayıf yönü olmadığını düşünen öğretmen adayları da bulunmaktadır. Bu bağlamda programın daha yeterli hale gelmesi konusunda uygulama

saatleri ile öğretmenlik uygulaması sürelerinin artırılması yoğunlukla önerilmiştir. Yine programa öğrenci seçiminde belirli kriterler olması gerektiği, nitelikli öğretim elemanı olması gerektiği ve KPSS sınavının var olması programın yeterli olmasını etkileyen etmenler olarak görülmektedir.

Araç (2018) sınıf öğretmeni adaylarının nitelik açısından derslerin meslek hayatına dönük olması gerektiğini ve öğretmen adaylarının niteliğinin zayıf ve orta düzeyde olduğundan, düşük puanla öğretmen adayı alındığından öğretmen adayının niteliğini etkilediğinden bahsetmiştir. Araştırmaya benzer olarak Alparslan'ın (2014) çalışmasında, öğrenci kalitesi noktasında kısmen bir memnuniyetsizlik söz konusudur. Türkiye'de öğretmen adaylarının seçiminde temel belirleyici şart olan öğrenci seçme sınavının bazı nitelikleri ölçmekten uzak olduğu bilinmektedir (Şişman, 2009). Memduhoğlu ve Topsakal (2008) çalışmasında, başarının ve verimin yükseltilmesi için programa giriş puanının yükseltilmesini önermiştir.

Öğretmen adaylarına göre yaşadığımız çağda teknolojinin eğitim hayatına yansımaları olmaktadır ve bu yönde ders içerikleri programa eklenmelidir. Öte yandan sınıf öğretmeni adayları genel kültür yönünden ve iletişim becerileri yönünden derslerin olmasını ifade etmişlerdir. Nitekim Özmen (2019) tarafından öğretmen adayları ve ilkokul öğretmenleri örneklem alınarak güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirildiği araştırmada benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu araştırmada katılımcılar programa diksiyon, yaratıcı drama, çocuk psikolojisi ve gelişimi derslerin eklenmesini önermiştir. Öte yandan Kamışlı, Karşlı ve Olkun (2020) tarafından sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslerde çocuğu tanımaya ve çocuk gelişimine yönelik içerik bulunmaması eleştirilmiştir. Son olarak, çocuklarda bulunan farklılıkların eğitim sürecini olumsuz etkilememesine dair uygulama ve felsefe içerikli, çok kültürlü eğitim ve kapsayıcı eğitim gibi derslerin programda yer alması önerilmektedir.

Fırat-Durdukoca ve Ege'ye (2016) göre çoğu öğretmen adayı sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan dersler teori ve uygulama dengesi yönünden yeterli bulunmamaktadır. Katılımcılar nicelik açısından en çok uygulamalı derslerin ve seçmeli ders sayısının artırılması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarının görüş bildirdiği farklı araştırma sonuçları da programlarda daha fazla uygulamaya yer verilmesi ve günümüz ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde düzenlenmesi açısından bu çalışma

sonuçları ile benzerlik göstermektedir (Kaya, Polat ve Karamüftüoğlu, 2014; Öner ve Karadağ Yılmaz, 2019; Şahin ve Kartal, 2013).

Araştırma bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarına göre programın zayıf yönleri mevcuttur. Öner ve Karadağ Yılmaz'a (2019) göre öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının yeterli bilgi, beceri ve niteliğe sahip olmadığını ifade etmektedir. Öğretim elemanı niteliği konusunda üniversite öğrencilerinin memnuniyet düzeylerini belirlemesine yönelik yapılan araştırmada derslerin planlandığı gibi saatinde ve düzenli bir şekilde işlenmesinin yanı sıra derse katılan öğretim üyelerinin kalitesinin de etkili olduğu belirlenmiştir (Bakır, Arslan ve Gegez, 2016). Alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarından bazılarının yeterli akademik bilgi düzeyinde olmadığına dair (Baştürk, 2015; Beşoluk ve Horzum, 2011; Ceylan ve Demirkaya, 2006; Öner ve Karadağ Yılmaz, 2019; Şahin ve Kartal, 2013) araştırmalara rastlanmaktadır. Araştırma bulguları önceki yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Nicelik bakımından yeterli öğretim elemanı bulunmaması, derslere uzmanlık alanı farklı kişilerin girmesine yol açıyor ve bu durum öğretim elemanlarının yetersiz olduğu düşüncesine yol açmaktadır.

Öğretmen adayları tarafından programın iyileştirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Benzer şekilde önceki yapılan araştırmalar incelendiğinde Araç (2018) programın Kamu Personeli Seçme Sınavı'na uygun olması yönünde öneride bulunmuştur. Ayrıca ders içeriklerinin düzenlenmesi, uygulamalı ders sayısının artırılması, okuma kültürünün geliştirilmesi ve derslerde eğitim teknolojilerinin kullanılması gerektiğinden bahsetmişlerdir (Araç, 2018). Katılımcılar öğretmen adayı seçiminde etkin olunması gerektiğinden ve ölçme değerlendirme konusunda zayıf olunduklarından bahsetmişlerdir. Aydın, Şahin ve Topal'ın (2008) yaptığı bir çalışmada, öğrenci seçimiyle ilgili uygulamadaki sistemlerin yetersiz olduğu, bu nedenle eğitim kalitesinin olumsuz etkilendiği bildirilmektedir. Bu araştırma sonuçları eldeki çalışmayla benzerlik göstermektedir. Öner ve Karadağ Yılmaz (2019) programa öğrenci alımında belirli kriterler oluşturulması gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Kana'ya (2014) göre öğretmen adayları, dördüncü sınıfta KPSS gibi bir sınav olduğu için stres yaşandığını ve dolayısıyla öğretmenlik uygulaması dersinin istenilen düzeyde

verimli olmadığını belirtmiştir. Sınıf mevcudunun azaltılması, fiziksel şartlarda iyileştirmenin yapılması, teknolojik donanımlı özel dersliklerin yapılması gerektiğini düşündüğü belirlenmiştir. Bundan başka ders yüklerinde azalma, teorik ve uygulamalı ders saatlerinin artırılması önerilerinin bulunduğu da ifade edilebilir (Susar Kırmızı, 2012).

Öğretmen adaylarına göre sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan derslerin ders isimleri ve içeriği ilköğretim öğrencilerine hitap edecek şekildedir. Araç da (2018) derslerin içeriklerinin Millî Eğitim Bakanlığı ile entegre halde belirlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

5.2.Sonuç

Araştırma sonucunda 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının genel anlamda sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları tarafından olumlu tarafları ön plana çıkarılmıştır. Öğretim elemanları tarafından ise programın olumsuz tarafları belirtilmiş, programın sınıf öğretmeni adayları için genel anlamda yetersiz olduğu ve yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Sınıf öğretmenliği lisans programına ilişkin olarak seçmeli ders çeşitliliğinin programa esneklik kazandırması ve öğretmen adaylarının ihtiyacını karşılaması açısından üç farklı çalışma grubunda genel anlamda olumlu değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. YÖK tarafından seçmeli derslerde çeşitlilik sağlanması ile hem akademik personel hem de öğretmen adaylarının fiziksel imkanlardan etkin bir şekilde faydalanılmasının amaçlandığı düşünülebilir. Fakat alanında uzman öğretim elemanı olmadığı için öğretmen adaylarının ilgi ve istekleri doğrultusunda almak istediği bazı seçmeli derslerin hiç açılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Seçmeli derslerin daha etkili olabilmesi için, öğretim elemanlarının isteğine göre değil öğrencilerin ilgi ve isteğini karşılayabilecek nitelikte olması sağlanmalıdır. Öte yandan seçmeli derslerde diğer bölümlerden öğrencilerle birlikte dersler işlenmektedir. Araştırma sonucunda bu durumun öğretmen adaylarının sosyalleşmesi anlamında olumlu sonuçlar doğurabileceği gibi diğer yandan da derslerde sınıfların daha kalabalık dersliklerde işlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Kalabalık dersliklerde ders işlenmesinin ise derslerde amaçlanan düzeyde fayda sağlamaya engel teşkil edeceği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programındaki bazı derslerin isimleri ve içeriklerinin ilkökul seviyesi için düzenlendiği söylenebilir. Araştırmada katılımcılar genellikle temel matematik dersi yerine ilkökulda temel matematik, drama dersi yerine ilkökulda drama, fizik, kimya ve biyoloji dersi yerine ilkökulda temel fen bilimleri dersi, yabancı dil öğretimi dersi yerine ilkökulda yabancı dil öğretimi derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının ihtiyacına göre içerik ve kapsam yönünden düzenlenmesini olumlu karşılamıştır. Bununla birlikte fizik, kimya ve biyoloji derslerin kaldırılması öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından olumlu karşılanırken öğretim elemanları tarafından olumsuz karşılandığı söylenebilir. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin öğrenmesi gereken temel fizik, kimya ve biyoloji bilgisinin programa eklenen ilkökulda temel fen bilimleri dersi ile sağlanması düşünülmüştür. Öğretmen ve öğretmen adayları bu dersleri sınıf öğretmenliği için gereksiz ve meslek hayatında kullanılmayacak bilgi içerdiği için kaldırılmasını olumlu karşılamıştır. Sınıf öğretmenleri genellikle bu derslerde öğretilen bazı konuların ilkökulda hiç kullanılmadığını ifade etmiş ve bu derslerin kaldırılmasını uygun bulmuştur. Bazı sınıf öğretmenleri ise bu derslerin gerekli olduğunu fakat derslere giren öğretim elemanlarının fen edebiyat fakültesinden geldiğini, bu nedenle konuların bir sınıf öğretmeni adayı için üst düzeyde işlendiğini ve bu derslerin kaldırılmasını uygun bulmuştur. Fakat öğretim elemanları ders saatlerinin azalması ve derslerin birleştirilmesi noktasında öğretmen adaylarına temel kavram bilgisi ve becerilerin öğretilmeyeceğini dolayısıyla, öğretmenlik mesleğine başladığında belirli zorluklarla karşılaşacaklarını ve öğrencilere de derslerin verimli bir şekilde işlenmesi noktasında eksiklikler olacağını düşünmektedir. Özetle fizik, kimya ve biyoloji derslerinin sınıf öğretmenliği lisans programında içerik bakımından daha hafifletilmiş olarak ve sınıf öğretmenliği alanından öğretim elemanları ile işlenmesi şartıyla programda yer almasının daha doğru bir yaklaşım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu anlamda araştırmada temel fen bilimleri dersinin hem içerik hem de ders saati bakımından yetersiz kaldığı düşünülmektedir.

Çalışma grubunda yer alan paydaşlar tarafından birleştirilmiş sınıflarda öğretim, Türkçe I yazılı anlatım, Türkçe II sözlü anlatım ve çocuk edebiyatı gibi derslerin sınıf öğretmenleri için mutlaka programda yer alması gerektiği yoğunlukla önerilmiştir. Çünkü ders içi etkinliklerde ve okul yöneticiliği bağlamında (özellikle müdür yetkili

öğretmenlik) nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde olumsuzluk yaratacağı ifade edilmektedir.

Türk eğitim tarihi, eğitim felsefesi ve eğitim psikolojisi dersleri için ders kodlarının genel kültür yerine meslek bilgisi olarak düzenlenmesi ve bu derslerin isimlerinde yapılan değişikliklerle eğitim boyutunda ele alınması sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve sınıf öğretmeni adayları tarafından olumlu karşılanmaktadır. Ders içeriklerinin bütün bölümleri kapsayacak şekilde düzenlenmesi yerine eğitimsel bakış açısıyla düzenlenmesi öğretmen adayları açısından olumlu sonuçlar doğuracaktır.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik 2018 yılında yapılan düzenleme sonrasında meslek bilgisi ve genel kültür derslerinin tamamı alınmadan alan eğitiminde öğretim derslerinin dönemsel olarak erken verildiği görülmüştür. Programdaki bu düzenleme sınıf öğretmenleri ve öğretmen adayları tarafından göz önünde bulundurulmamasına rağmen öğretim elemanları tarafından eleştirilmiştir. Öğretim elemanlarına göre programda dördüncü yarıyılta bulunan öğretim ilke ve yöntemleri dersi, beşinci yarıyılta sınıf yönetimi dersi, yedinci yarıyılta öğretmenlik uygulaması I ve sekizinci yarıyılta öğretmenlik uygulaması II dersleri dönemsel açıdan hatalı yerleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretim elemanları tarafından dördüncü dönemdeki öğretim ilke ve yöntemleri dersini görmeden üçüncü dönemde ilkokulda drama ve ilk okuma yazma öğretimi dersleri ile dördüncü dönemde Türkçe öğretimi derslerinin programda yer almasının hatalı olduğu düşünülmektedir. Çünkü sınıf öğretmeni adayı öğretim ilke ve yöntemleri dersindeki bilgileri öğrenmeden diğer derslerin öğretimini yeterli düzeyde anlaması mümkün değildir.

Araştırma sonucunda bazı katılımcılar tarafından sınıf öğretmenliği lisans programında öğretmen adaylarına yabancı dil öğretimi konusunda yeterli bilgi verilemediği ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenleri İngilizce öğretiminde sıkıntı yaşadıkları için İngilizce branş öğretmenlerinin derslere girmesini istemektedir. Ayrıca bazı katılımcılar sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan bilişim teknolojileri dersinin içerik ve kapsam bakımından öğretmen adayları için yeterli bilgi ve beceri sağlamadığını düşünmektedir. Özellikle bilgisayar, tablet ve akıllı telefonların yoğunlukla kullanıldığı çağımızda öğretmenlerimizin bu araçları kullanabilmesi doğaldır. Günümüzde öğretmenler açısından önemli olan durum bilişim teknolojileri araçlarını kullanmanın

yanı sıra dersleri daha aktif işleyebilmek için dijital içerik geliştirme becerisinin kazandırılması olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan bakıldığında programda zorunlu derslerde bir dönem ve üç saat olarak yer alan bilişim teknolojileri dersinin öğretmen adayları için yeterli olmadığı ve seçmeli dersler grubunda da bu alanda herhangi bir derse yer verilmemiş olması olumsuzluk olarak düşünülmektedir.

Kırsal alanlarda veya gecekondu gibi yerleşim bölgelerinin özelliğini bilen öğretmenler yetiştirilmesi ihtiyacı olduğu için buna göre içeriği bulunan dersler sınıf öğretmeni yetiştiren okulların programlarında yer almalıdır. Bununla birlikte sınıf öğretmeni adayları ileride çok kültürlü sınıf ortamında öğrenme sürecini başarılı bir şekilde yönetebilmek için belirli bir yeterlik düzeyinde olmalıdır. Mezunların sınıf yönetimi, dil sorunu, rehberlik, uygulama eksikliği ve kültürel farklılıklar gibi konularda zorluk yaşadığı tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarından bazıları derslerin alanlara göre yüzdeler olarak dağılımını uygun bulurken katılımcılardan bir kısım sınıf öğretmeni ve öğretim elemanları alan eğitimi derslerinin oranının artırılması gerektiğini, bir kısım sınıf öğretmeni adayları ise genel kültür derslerinin programda daha fazla yer alması gerektiğini düşünmektedir. Bu sonuçlar 2006 yılından itibaren 174 saat olarak uygulanan sınıf öğretmenliği lisans programının 2018 yılından sonra 150 saat olarak uygulanmasının eleştirilmesine yol açmıştır. Kuramsal temeller bağlamında yeterli olmayan öğretim programıyla öğretmen yetiştirilmesinin “doktorlara sağlam bir anatomi ve fizyoloji bilgisi verilmeden ameliyat tekniklerinin öğretilmesi” gibi olduğu düşünülmektedir (Darling-Hammond 2006).

Katılımcılar tarafından daha nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilmesi amacıyla programa bazı derslerin eklenmesi önerilmiştir. Sınıf öğretmenliği lisans programına başlangıçta öğretim derslerinde uygulama saatleri eklenmesi, öğretmenlik uygulaması, okul deneyimi, okul yönetimi, iletişim, teknoloji kullanımı, birleştirilmiş sınıflarda öğretim, dijital içerik geliştirme, proje hazırlama, etik, spor, sanat, oyun ve kültür içerikli derslerin eklenmesi önerilmiştir. Programda öğretim derslerinde uygulama ve okul deneyimi derslerinin yer alması gerektiği olumlu karşılanabilir. Bununla birlikte katılımcılar tarafından eklenmesi önerilen derslerin büyük bir kısmının (proje hazırlama eğitimi, program geliştirme, eğitimde program dışı etkinlikler, kapsayıcı eğitim, öğrenme

güçlüğü, bilimsel etik, insan ilişkileri ve iletişim, sanat ve estetik, halk oyunları, Türk sanat tarihi, çocuk edebiyatı, geleneksel çocuk oyunları, kapsayıcı dil öğretimi, Türk kültüründe çocuk) aslında seçmeli ders havuzunda olduğu göze çarpmaktadır. Buna rağmen bu derslerin önerilmesi programda seçmeli ders havuzunda bulunan derslerden yeterince faydalanılmadığını göstermektedir.

Öğretmen yetiştirme programının nihai amacı günümüz şartlarına uygun bilgi ve beceri yönünden donanımlı nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Araştırma kapsamında sınıf öğretmeni, öğretim elemanı ve öğretmen adaylarından elde edilen bir diğer bulgu da sınıf öğretmenliği lisans programının niteliği konusunda “*üniversiteden üniversiteye değişiyor*” şeklinde dönütler alınmasıdır. Bu eleştirilerin önüne geçilmesi amacıyla hizmet öncesi öğretmen eğitiminde standartlar belirlenmesi ve genel anlamda öğretmen yetiştirme sisteminin bilimsel ölçütlerle değerlendirilmesi (Lobman, Ryan ve McLaughlin, 2007) sağlanmalıdır.

Türkiye’de Tanzimat dönemiyle birlikte eğitimde batı tarzında öğretmen yetiştirme uygulamaları başlamıştır. Bu dönemde 1848 yılında Darülmüallimin erkek öğretmen okulunun açılması ile nitelikli öğretmen yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Öte yandan bu dönemde öğretmen okulu mezun sayısı az olduğu için sonraki dönemlerde öğretmenliğe meslek dışı atamalar olmuştur. Türk eğitim sisteminde en büyük sorunlardan biri öğretmen yetiştirme sisteminin tarihsel bir süreklilik gösterememesidir. Bu nedenle öğretmenlik mesleğine yönelik mesleğin statüsü de olumsuz etkilenmektedir. 2000’li yıllara kadar özellikle sınıf öğretmeni ihtiyacı farklı kaynaklardan da karşılanmaya çalışılmıştır. Türk eğitim tarihinde nitelikli öğretmen yetiştirme sorunu sürekli gündemde olan bir konudur. Bu araştırmada katılımcıların genellikle sınıf öğretmenliği lisans programı ile nitelikli öğretmen yetiştirilmesinin mümkün olmadığına dair inançları göze çarpmaktadır.

Araştırma sonucunda paydaşlardan ulaşılan verilerden bir diğeri de öğretim elemanlarının niteliğine yöneliktir. Çalışma grubunda yer alan bazı katılımcılar sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim elemanlarının nitelikli olabilmesi için mutlaka sınıf öğretmenliği yapması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretim elemanları tarafından sınıf öğretmenliğinin uygulamasını yapmadan teorik bilgilerle öğretmen adaylarına bilgi aktarılması tam anlamıyla yeterli görülmemektedir. Ayrıca paydaşlardan öğretim elemanı nitelikli olduğu için programın da nitelikli olduğunu savunanlar kadar

öğretim elemanı niteliği yetersiz olduğu için programın da yetersiz olduğuna yönelik görüşler mevcuttur. Araştırma kapsamında görüşme yapılmak istenilen katılımcılara bakıldığında sekiz sınıf öğretmeni ile 11 öğretim elemanı “*program hakkında yeterli bilgisi olmadığını*” belirterek görüşme talebine olumsuz yanıt vermiştir. Özellikle sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapmakta olan öğretim elemanlarının bu nedenle görüşme talebine olumsuz yanıt vermesi de katılımcıların nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirilmesi için “*nitelikli öğretim elemanı olmalı*” düşüncesini haklı çıkarmaktadır. Konu ile ilgili olarak araştırmada bazı öğretim elemanları ise “*öğretim elemanlarının derslere girmek, akademik çalışmalar yapmak, bazen idari görev üstlenmek ve bazen de şikayetlere yönelik savunma yapmak gibi konuların*” öğretim elemanlarının iş yoğunluğunu artırdığı ve niteliğini olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır.

Sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik paydaşlar tarafından programa öğrenci seçiminde belirli kriterler olması gerektiği ifade edilmiştir. Günümüzde sınıf öğretmenliği lisans programına öğrenci seçiminde merkezi sınavlar uygulanmakta ve başarı sıralaması şartından başka bir ön koşul bulunmamaktadır (YÖK, 2020). Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan öğretim planlarının ülke gerçeklerine ve toplumsal ideallere göre yapılmadığı ve gereksinimleri karşılayacak bir niteliğe sahip olmadığı yapılan birçok çalışmadan anlaşılmaktadır. Diğer taraftan sınıf öğretmeni adayları tarafından lisans programının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırmada yeterli olduğu ifade edilmiştir. Fakat teorik bilgilerin uygulamaya yeterince aktarılamadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmen yetiştirme programlarında 2018 yılında yapılan güncelleme sonrası uygulama ders süresi ile birlikte toplam ders saati sayısı azalırken teori derslerinin saati sabit kalmıştır. Bu bakımdan programın diğer bir olumlu yönü ise teorik bilgi bakımından yeterli olduğu görüşüdür. Fakat programda yer alan derslerin 2018 yılı öncesine göre uygulama süreleri bakımından azaltılmış olması katılımcılar tarafından eleştirilmiştir. Bu bağlamda katılımcılar tarafından ilkokullarda drama dersinin programda iki saat ve teori dersi olarak yer alması eleştirilmiştir. Drama dersinin uygulaması olmadan öğretmen adaylarına faydalı bir eğitim verilmesi ve dersin amaçlanan becerileri kazandırması mümkün değildir. Benzer şekilde müzik öğretimi dersi programda bir dönemde, üç saat ve teori dersi olarak yer almaktadır. Bu şekilde müzik anlamında hem teorik bilgi hem de

uygulama becerisi kazandırılmasının çok zor olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda müzik öğretimi alanında yeterli beceriye sahip olmadan mezun olan sınıf öğretmeni adayları atandığında ilkokul öğrencilerine yeterince faydalı olamayacağı için müzik dersinin ilkokul düzeyinde gereksiz bir ders olarak düşünülmesine yol açabilir. Bu durum katılımcılar tarafından yeterli uygulama imkanı olmadığı için sınıf öğretmeni adaylarının yeterli beceri kazanamadan mezun olacağı düşüncesiyle eleştirilmiştir.

Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulamaları ile kuram ve uygulama bütünlüğünün sağlanmalıdır. Kuramsal bilgilerin gerçek sınıf ortamında gözlemlenmesi ve uygulanması öğretmenlik uygulamaları ile sağlanır. Öğretmen adaylarından; alanlarıyla ilişkili ileri düzeyde kuramsal ve uygulamalı bilgilere sahip olmaları, kazandıkları bu bilgileri farklı durumlarda kullanmaları, analiz etmeleri beklenmektedir. Araştırmada elde edilen veriler analiz edildiğinde paydaşların programa yönelik en sık dile getirdiği olumsuzluk uygulama derslerinin ve ders sürelerinin yetersiz olması düşüncesidir. Sınıf öğretmenliği lisans programına yönelik olarak uygulama derslerinin yetersiz olduğu 2006 programına ilişkin yapılan (Akdağ ve Haser, 2010; Akdemir, 2013; Akdoğdu ve Uşun, 2017; Ayan, 2011; Bağcı, 2014; Ceylan ve Demirkaya, 2006; Çoban, 2010; Ekinci ve Tican-Başaran, 2015; Kilimci, 2006; Özkut ve Kaya, 2012) araştırmalarda eleştirilen bir durumdur. Çünkü bu araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının mesleği tanıma fırsatı, mesleğe yönelik farkındalık ve ders süresinin azaltılması hatalıdır. Buna rağmen 2018 programında uygulama derslerinin ve saatlerinin daha da düşürüldüğü tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında bütün paydaşların uygulama saatlerinin artırılması gerektiğine ve programın bu şekilde nitelikli öğretmen yetiştirmede yetersiz olacağına yönelik bulgulara ulaşılmıştır. Bununla birlikte okul deneyimi dersinin programdan kaldırılması ise yine bütün paydaşlar tarafından eleştirilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersinin dördüncü sınıfa bırakılması hatalı görülmektedir. Bu nedenlerle programın hazırlanması sürecinden akademisyenlerin haberi olmadığı veya program geliştirme çalışmalarında alınan kararların uygulanmadığı belirtilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen yetiştirme programlarında ders içeriklerinin teoriye dayalı olduğu ve uygulama açısından derslere daha fazla yer verilmesi gerekmektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının yetiştirilmesi sürecinde çağın ihtiyaçları göz önüne alınmalıdır. Bu nedenle bir taraftan dijital içerik geliştirme konusunda yetkinlik

sağlanmalı diğer taraftan okul uygulamaları il merkezindeki ilkokullarla birlikte köy okullarında yapılmalıdır.

Araştırmada sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan dersler ile ilkokul düzeyinde yer alan dersler arasında uygunluğa ilişkin öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu uygun olduğu görüşünde, öğretim elemanları ve sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu uygun olmadığı görüşündedir. OECD ülkelerinin birçoğunda öğretmenlik uygulamasına çok fazla zaman ayrılmaktadır. Programda yer alan derslerin içerik ve isim açısından ilkokul dersleri ile benzerlik göstermesine rağmen yeterli uygulama süresi olmadığı ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazandırmada yeterli olmadığı için lisans programı ile ilkokul düzeyindeki dersler arasında uyumsuzluk olduğu düşünülmektedir. Örneğin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 4+4+4 gibi sistem değişikliği uygulanmadan YÖK tarafından öğretmen yetiştirme programlarında düzenleme yapılması gerekirdi. İlkokul öğrenim düzeyinin beşinci sınıfa kadar olduğu 2012 yılından önce sosyal bilgiler dersinde uygarlık tarihine yönelik içerik ve konular bulunmaktaydı. Fakat 4+4+4 sistemine geçildikten sonra beşinci sınıflar ortaokul düzeyinde olmuştur. Bu nedenle uygarlık tarihi ile ilgili konular ortaokul düzeyinde işlenmektedir. Dolayısıyla 2018 yılı sınıf öğretmenliği lisans programında uygarlık tarihi dersinin kaldırıldığı düşünülmektedir. Araştırmada ne yazık ki ülkemizde MEB ve YÖK arasında bu konularda yeterli koordinasyon olmadığı vurgulanmıştır.

Sonuç olarak; bu çalışmada 2018 yılında güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının paydaşların görüşü ve ihtiyaçlar dikkate alınmadan, pilot uygulama yapılmadan program geliştirme aşamalarına uygun olmayan bir şekilde geliştirildiği düşünülmektedir. Seçmeli derslerde çeşitliliğin ve oranın artması, teorik bilginin yoğunluğu programın güçlü yönleri olarak gözlemlenirken, uygulama ders ve süresinin yetersiz olması, öğretim elemanı niteliğinin yetersiz olması programın en önemli zayıf yanları olarak vurgulanmıştır. Bu nedenle sınıf öğretmenliği lisans programının daha etkili olabilmesi için sınıf öğretmenleri, öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından uygulamaya yönelik, derslere yönelik, ders içeriği ve kapsamına yönelik, programa öğrenci seçimine yönelik, öğretmen atamasında KPSS sınavına yönelik, öğretim elemanı niteliğine yönelik birçok öneri sunulmuştur.

Toplumun ve bireyin ihtiyaçlarının değişmesi ğretmen yetiştirme programlarının da bu ihtiyaa yönelik düzenlenmesini gerektirmektedir. Araştırmada katılımcıların program geliştirme basamaklarına uyulmadan programın güncellendiği görüşü ortaya çıkmaktadır. Program geliştirmenin başlangıç noktası ihtiyaç analizidir. İhtiyaç analizinin de paydaş görüşleri dikkate alınarak yapılması gerekmektedir. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (2018) belgesinde lisans programı mezunları, veliler, okul müdürleri, öğretmenler ve ğretim elemanları ile görüşmeler yapıldığı ifade edilmektedir (YK, 2018). Ayrıca 2016 yılında İstanbul’da, 2017 yılında Ankara’da ve Eskişehir’de ğretmen yetiştirme programlarına yönelik çalıştaylar yapılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubunda yer alan katılımcılar YK tarafından 2018 yılında güncellenen programın ihtiyaç analizi yapılmasına yönelik düzenlenen çalıştaylarda alınan kararların uygulanmadığı görüşündedir.

Sınıf ğretmeni yetiştirme programının etkili olması için güncel olması, çağın ihtiyaçlarına cevap vermesi, teorisinin pratiğe dönüştürülmesi, ğretim elemanı niteliği, programa ğrenci seçimi, KPSS sınavının varlığı gibi unsurlar etkili olmaktadır. Özellikle uygulama ders süresi bakımından yetersiz olması ve seçmeli derslerin ğrenci ilgi ve isteği doğrultusunda seçilememesi gibi nedenlerle programın etkililiği sınırlı olmaktadır. Sınıf ğretmeni yetiştirme programının içeriğine yönelik eleştirilerle birlikte programın uygulanması açısından da eleştiriler bulunmaktadır. Özellikle ğretim elemanlarının uzmanlık alanı ve ğretim sürecinde etkililik olamaması ön plana çıkmaktadır. Sınıf ğretmenliği lisans programının günümüzde toplumun değişen eğitim ihtiyaçları gz önünde bulundurularak, geleceğin öğretmenlerine alternatif eğitim yaklaşımları, sorun ve ortam açısından etkili olabileceği bilgi, beceri ve davranış kazandırılabilmesi bağlamında iyileştirilmelidir.

5.3.neriler

- MEB 2023 Vizyon Belgesi ve MEB ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri bağlamında sınıf ğretmenlerinin meslekteki gereksinimleri gz önünde bulundurulmalıdır.
- İlköğretim sınıf ğretmenliği programlarının yeniden düzenlenmesinde paydaşların görüşleri alınarak ihtiyaç analizi yapılmalıdır.

- Hazırlanacak olan programların öncelikle pilot uygulamaları yapılmalıdır.
- Sınıf öğretmeni yetiştirmede planlamalar ileriye dönük ve uzun vadeli olarak yapılmalıdır.
- Zorunlu derslerin sayısı artırılabilir ve içeriği zenginleştirilebilir.
- Sınıf öğretmenliği lisans programının yeniden düzenlenmesinde alan eğitimi derslerinin oranı 2018 programına kıyasla arttırılabilir.
- Sınıf öğretmenliği lisans programının yeniden düzenlenmesinde meslek bilgisi derslerinin sınıf öğretmenliği alanına özgü olarak düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmenliği lisans programının yeniden düzenlenmesinde meslek bilgisi derslerine alan eğitimi uzmanlarının girebilmesi için ders kodları düzenlenebilir.
- Sınıf öğretmenliği lisans programının yeniden düzenlenmesinde genel kültür derslerinin oranı 2018 programına kıyasla arttırılabilir.
- Seçmeli derslerde alanında uzman öğretim elemanı yetiştirilebilir.
- Günümüz eğitime özellikle etkileşimli tahta kullanımı ve dijital içerik geliştirme konusunda programa dersler eklenebilir.
- Uzaktan eğitim becerilerinin kazandırılmasına yönelik dersler programa eklenebilir.
- Çok kültürlü bir yapının olduğu ülkemizde sınıf öğretmenliği lisans programına çok kültürlü eğitime yönelik dersler eklenebilir.
- Sınıf öğretmenliği lisans programının içeriğinde uygulamaya ağırlık verilmelidir.
- Genel öğretmenlik becerileri ile birlikte sınıf öğretmenliği özelinde bilgi ve becerileri kazandırmaya yönelik program düzenlenebilir.
- Okul Deneyimi veya okullarda gözlem adı altında programa ders eklenebilir.
- Öğretim derslerinin dönemleri tekrar incelenmelidir. Bu dersleri almadan önce gerekli olan ön koşul derslerin alınması yoluna gidilmelidir.
- Program geliştirmede MEB ve YÖK arasında uyum sağlanmalıdır.
- Sınıf öğretmeni adaylarının seçiminde KPSS dışında alternatif ölçütler belirlenebilir.
- Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesine yönelik daha kapsamlı veriler elde etmek amacıyla farklı çalışma grupları belirlenerek karma desenli araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünya’da öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları, *Turkish Studies*, 9(5), 1-46.
- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6, 143-160.
- Abide, Ö. F. (2020). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarının öğretmen yetiştirme programlarına ve istihdamına yansımaları (Sınıf öğretmenliği örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Acat, M. B. ve Uzunkol, E. D. (2010). Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim programlarındaki değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 9(31), 1-27.
- Ada, S. (2001). Sınıf öğretmeni yetiştiren okullarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin program içindeki yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 1-10.
- Ağçam, R. & Babanoğlu, M. P. (2020). A SWOT analysis of English language teacher training curriculum. H. Şahin (Ed.), In *educational sciences: Theory, current researches and new trends*, 209-221.
- Ağgül-Yalçın, F. ve Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online*. 17(1), 367-383.
- Akdağ M. (2006). *Öğretimde planlama öğretimde değerlendirme*. M. Gürol (Ed.), *Programı deneme, değerlendirme ve sürdürme içinde*. Akış Yayıncılık.
- Akdağ, Z. ve Haser, C. (2010). Beginning early childhood education teachers’ problems in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 884-889.
- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Akdoğdu, E. ve Uşun, S. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 826-847. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304738>.
- Akınoğlu, O. (2005). Türkiye’de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Aközbek, A. (2008). *Lise 1. sınıf matematik öğretim programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Akpınar, B; Turan, M ve Tekataş H. (2004). Öğretmen adaylarının gözüyle sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri. *İnönü Üniversitesi, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Eğitim Fakültesi*, Malatya.
- Akpınar B. (2011). *Eğitim programları ve öğretim*. Data Yayınları.

- Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, 27(2), 129-137.
- Aksoy, E. (2013). A.B.D. (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010). Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, E. ve Gözütok, D. (2014). Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de öğretmen eğitimindeki dönüşümler. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 13(25), 23-26.
- Aksu, M. B. (1999). Öğretmen eğitiminde çağdaş yaklaşımlardan örnekler. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 44.
- Akyol, H. (2005). *Sınıf öğretmenliği lisans programı hakkında görüş ve öneriler*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, 22-24 Eylül 2005, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Akyol, H. (2011). Sınıf öğretmenliği eğitimi: Sorunlar ve öneriler. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 2, 11-14.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. Kültür Kolejlere Yayınları.
- Algur, Ş. (2002). 1997 Yılında YÖK tarafından başlatılan eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma uygulamasının değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Alharthi, N. (2016). Comparing teacher preparation programs in the United States and Japan (Order No. 10250204). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1879980048). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1879980048?accountid=16382>
- Allen, E. E. (1995). Active learning and teaching: improving postsecondary library instruction. *Reference Librarian*, 24 (51-52), 89-103.
- Alparslan, A. M. (2014). Öğretim elemanlarının işlerinden tatmin, üniversitelerinden memnun ve gönüllü olmalarındaki öncülleri: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 82-101.
- Altinkurt, Y. ve Ekinci, C. E. (2016). Examining the relationships between occupational professionalism and organizational cynicism of teachers. *Educational Process: International Journal*, 5(3), 236-253.
- Altunya, N. (2005). *Köy enstitüsü sistemine toplu bir bakış*. Kelebek Matbaası.
- Araç, K. E. (2018). Öğretmen adayları ve akademisyenlerin memnuniyet düzeylerini etkileyen faktörler: Sınıf öğretmenliği ana bilim dalının sorunlarının incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arduç, M.A., Taşkın, G. ve Mutlu, F. (2020). Türkiye’de 2018 yılında uygulamaya konulan fen bilgisi öğretmenliği lisans programının 1998 ve 2006 lisans programları ile karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 71-94.

- Arslan, S. ve Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 263-270.
- Atanur Başkan, G., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 35-42.
- Ataünal, A. (1994). Türkiye’de ilköğretim öğretmeni yetiştirme sorunu ve ABD, İngiltere, Fransa ve Almanya’daki çağdaş uygulama ve eğilimler (1923-1994). *MEB Yükseköğretim Genel Müdürlüğü*.
- Ateş, H. ve Burgaz, B. (2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye’deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler, *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1710-1722.
- Atik Kara, D. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 28-86. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.2c3s2m>.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 15, 275-286.
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Aykaç, N. (2018). Türkiye (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) ve Amerika’daki (Kent State Üniversitesi) okulöncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(48), 624-649.
- Aypay, A. (2009). Teachers’ evaluation of their pre-service teacher training. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(3), 1113-1123.
- Aytaç, A. ve Er, K. O. (2018). Türkiye’de ve Finlandiya’da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-19.
- Aytekin Koç, G. ve Tertemiz, N. (2018). PİSA sonuçlarının 2003-2015 eğitim sistemi ve ekonomik göstergeler kapsamında incelenmesi: Türkiye ve Güney Kore örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 103-128.

- Bağcı, E. (2014). *Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programının paydaş görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Bakır, N. O., Arslan, F. M. ve Gegez, A. E. (2016). Üniversite öğrencilerinde memnuniyet oluşturan unsurların saptanması: Marmara üniversitesi işletme fakültesi öğrencileri ile bir araştırma. *Marmara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 38(1), 93-125. <https://doi.org/10.14780/iibd.69451>.
- Baki, A. (2010). Öğretmen eğitiminin lisans ve lisansüstü boyutlardan değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 15-31.
- Bakioğlu, A. ve Yıldız, A. (2013). Finlandiya'nın PISA başarısına etki eden faktörler bağlamında Türkiye'nin durumu. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 37-53.
- Bakioğlu, A. ve Baltacı, R. (2014). *Güney Kore eğitim sistemi*. A. Bakioğlu (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim yönetimi içinde*, 43-84. Nobel Yayıncılık.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. London: McKinsey and Company.
- Başkan, A. G. (2001). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. Ritim İletişim Yayınları.
- Baştürk, S. (2015). Öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında sınıf öğretmenliği programı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 34-51.
- Bayat, S. (2012). *Stake'in uygunluk/olasılık modeline göre ilk okuma yazma programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Baysal Z. N., Çarıkçı, S. ve Yaşar, E. B. (2016). Sınıf öğretmenlerinin düşünme becerileri öğretime yönelik farkındalıkları. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* 5(1), 7-28. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.5c1s1m>.
- Berg, B. L. & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (H. Aydın, Çev.). Eğitim Kitabevi.
- Beşoluk S. & Horzum B. M. (2011). Prospective teachers views regarding pedagogical courses, field knowledge courses and willingness to serve as a teacher. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44(1), 17-49.
- Bircan, İ. (2003). Eğitimde yeni yönelimler gelişmiş ülkelerde sınıf öğretmeni yetiştirme uygulamaları. *Eğitimde Yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi, 44-47.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). *Defining twenty-first century skills*. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Ed.), *Assessment and teaching of 21st century skills*. 17-66.

- Bloom, B. S. (1971). Handbook on formative and summative evaluation of student learning. ERIC Document Reproduction Service No: ED049304 <https://eric.ed.gov/> adresinden 15 Eylül 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Bolat, Y. (2018). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, (12)18, 121-138.
- Bryson, J. M., Patton, M. Q. & Bowman, R. A. (2010). Working with evaluation stakeholders: A rationale, step-wise approach and toolkit. *Evaluation and Program Planning*, 34, 1-12.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62- 81.
- Bülbül, A. S. (1981). *Üniversitede öğretmen yetiştirme ve Hacettepe örneği*. Yayınlanmamış doçentlik tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(25). 13-21.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme*. Kuzucular Ofset.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Callahan, C. M. & Hertberg-Davis, H. L. (2012). *Fundamentals of gifted education: Considering multiple perspectives*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Camelia, S. & Elisabeta, P. M. (2012). Initial teacher training in Romania - a critical view. *5th International Conference EDU-WORLD 2012 - Education Facing Contemporary World Issues. Procedia - Social and Behavioral Sciences* 76, 780 – 784.
- Card, J. (2005). Life and death exams in South Korea. *Asia Times*, 11(30), 1-7.
- Carpeño, E. R. & Mekochi, Y. (2015). Formación inicial del profesorado en Japón y España. Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 101-127.
- Celep, C. , Kıran, H., Balcı, A., Arslan, H., Doğan, E., Sarpkaya, R., Üstün, A., Yılmaz, M., Yücel, C.ve İra, N. (2005). *Meslek olarak öğretmenlik*. Anı Yayıncılık.
- Ceylan, S. ve Demirkaya, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmenliği programı ve program dahilinde sunulan hizmetler konusundaki memnuniyet düzeyleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 146-160.
- Charmaz, K. (2011). Grounded theory methods in social justice research. *The Sage Handbook Of Qualitative Research*, 4, 359-380.
- Cirit Gül, A. (2016). Türkiye ile Çin, Finlandiya, Japonya ve Hollanda'nın öğretmen yetiştirme ve seçme sistemlerinin karşılaştırılması. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 63-72.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (2nd edition). Sage Publication.

- Cüçük, E. (2016). Sınıf öğretmenlerinin lisans öğreniminde aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi eğitiminin meslek hayatlarındaki etkililiğine ilişkin görüşleri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 33, 523-543.
- Çalışıcı, B. (2019). *2016-2018 yılları arasında Türkiye’de öğretmen yetiştirme politikalarına ilişkin bir değerlendirme*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Çelik, Y. (2020). Mezunların görüşlerine göre sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 329-349. <https://doi.org/10.7822/omuefd.658115>
- Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları*. EBSAM.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Akademi Kitabevi.
- Çetin, A. (2017). *Özel dershanelerden resmi okullara atanan ilköğretim fen bilimleri öğretmenleri üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Çetin, A., Ünsal, S. ve Hekimoğlu E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 337-358.
- Çivicioğlu M. (2016). *Ortaöğretim rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi. Zonguldak.
- Çoban, A. (1998). 21. Yüzyıla girerken öğretmen eğitiminin boyutları. *Milli Eğitim Dergisi*, 137, 82-90.
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 28-45.
- Çoban, A. (2010). Türkçe öğretmenliği lisans programlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 5(3), 958-976.
- Dağtekin, A. ve Zorluoğlu, S. L. (2019). Güncellenen fen bilgisi öğretmenliği lisans programı hakkındaki akademisyenlerin görüşleri. *International Journal of Educational Studies*, 6(1), 31-35. <https://doi.org/10.33710/sdujes.538114>
- Darling-Hammond, L. & Rothman, R. (2011). Lessons learned from Finland, Ontario, and Singapore. L. Darling-Hammond and R. Rothman (Eds.), *In Teacher and leader effectiveness in high performing education systems* (1-11). Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2016). *Eğitimde program geliştirme politik kararlardan uygulamaya*. (Y. Budak, Çev.). Pegem Yayınları.
- Demir, N., Ertem Akbaş, E. ve Gök, M. (2021). Yenilenen ilköğretim matematik öğretmenliği lisans programı ile ilgili öğretim elemanlarının görüşleri. *Yüzüncü*

- Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 70-105. doi: 10.33711/yyuefd.859490
- Demirel, Ö. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Karşılaştırmalı eğitim*. Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, Z. (2007). Osmanlı'da sıbyan mektepleri ve ilköğretimin örgütlenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (1), 173-183.
- Dereobalı, N. ve Ünver, G. (2009). Okulöncesi öğretmenliği lisans programı derslerinin öğretim elemanları tarafından genel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 161-181.
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Dilshad, M. & Iqbal, H. M. (2010). Quality indicators in teacher education programmes. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 30(2), 401-411.
- Dinç Altun, Z. ve Uzuner, F. G. (2018). Sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1416-1632. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.39790-471132>.
- Doğan Taş, İ., Kunduroğlu Akar, T. ve Kıroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi* 7(3), 578-592.
- Doğanay, A. (2005). *Sosyal bilgiler öğretimi. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.). Pegem A Yayıncılık.
- Duran, E., Sezgin, F., ve Çoban, O. (2011). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.
- Ekinci, N. ve Tican-Başaran, S. (2015). Okul deneyimi dersinin öğrencilerin öğretmenlik algılarına etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 13-24.
- Ekiz, D. (2003). Teacher professionalism and curriculum change: Primary school teachers' views of the new science curriculum. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 47-61.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of curriculum theory*. Routledge Press.
- Elma, C. ve Ergen, Y. (2016). Yeni mezun sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 2 (4), 185-211.

- Elmas, Z. T. (2013). *İlköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersindeki öğrencinin başarısını, tutumunu ve motivasyonunu etkileyen öğretmen nitelikleri ile ilgili algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- EPÖ Profesörler Kurulu (2005). *İlköğretim 1-5. sınıflar öğretim programlarını değerlendirme toplantısı (Eskişehir) sonuç bildirgesi*.
- EPÖ Profesörler Kurulu (2011). *Öğretmen yetiştirme sürecini değerlendirme toplantısı (Hacettepe Üniversitesi) sonuç bildirgesi*.
- Erden, M. (2000). *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Epsilon Yayınları.
- Erden, M. (2009). *Eğitim bilimlerine giriş*. Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş eğitim sistemleri*. Sistem Yayıncılık.
- Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye’deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.
- Eroğlu, G. (2008). Gazi Üniversitesi mesleki eğitim fakültesi öğrencilerinin okul deneyimi-I dersine ilişkin görüşleri. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 3(4), 103-125.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi.
- Fırat Durdukoca, Ş. ve Ege, İ. (2016). Sınıf öğretmenliği lisans öğretim programının aday öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Studies*. 11(3), 131-148. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9264>
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. L. (2004). *Program evaluation alternative approaches and practical guidelines*. Pearson Education Inc.Lipsey.
- Fraenkel, J.R., Wallen, N. & Huyn, H. (2011). *How to design and evaluate researchin education*. McGraw-Hill.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet dönemi ortaokul Türkçe öğretimi programlarının içerik, genel ve özel amaçlarıyla karşılaştırmalı gelişim düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 11-26.
- Goodwin, A. L. (2012). *Quality teachers, Singapore style*. L. Darling-Hammond, & A. Lieberman (Ed.). *Teacher education around the world: Changing policies and practices* (22-44). Routledge.
- Gökmenoğlu T. (2014). Geniş açı: modeller ve yaklaşımlar açısından Türkiye’de program değerlendirme çalışmaları. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 55-70.
- Gözütok, F. D. (2003). Türkiye’de program geliştirme çalışmaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 90-102.
- Gredler, M. E. (1996). Program evaluation: Data analysis and interpretation. *Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc*, 15, 295-307.

- Grossman, G. M. & Sand, M. K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernisation and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28, 70-80.
- Gurbetoğlu, A. (2015). Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme çabaları ve geçmişten alınmayan dersler. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(13), 75-94.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Gültekin, M. (2016). *Eğitim, öğretim ve programlarla ilgili temel kavramlar*. M. Gültekin ve İ. Usta (Ed.) Çocuk gelişiminde program içinde (1-26). Eskişehir Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gültekin, M. ve Özenç-İra, G. (2019). Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın sınıf öğretmeni yetiştirme sistemleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 8(4), 126-140.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Gürkan, T. (1994). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi I. Eğitim Bilimleri Kongresi. 2, 707-761, Adana.
- Güven, B. ve İleri, S. (2006). Program değerlendirme kavramı ve ilköğretimde program değerlendirme çalışmalarına kuramsal bir bakış. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1-2), 141-163.
- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: mevcut durum ve öneriler*. Ankara.
- Hopkins, D. & Levin, B. (2000). Educational reform and school improvement. *NIRA Review*, 21-26. Retrieved on 12 April, 2021 from: <http://nira.or.jp/past/publ/review/2000summer/hopkins.pdf>
- Hoşgörür, V. (2005). *İletişim*. Z. Kaya (Ed.), Sınıf yönetimi içinde. Pegem Yayıncılık.
- Howson, G., Keitel, C. & Kilpatrick, J. (2008). *Curriculum development in mathematics*. Cambridge University Press.
- Hyson, M., Tomlinson, H. B. & Morris, C. A. S. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future", *Early Childhood Research and Practice*, 11(1). Retrieved on 18 February, 2021 from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848839.pdf>.
- Ingersoll, R.M. (2007). Short on power long on responsibility. *Educational Leadership*, 65(1), 20-25.
- Işık, D. A. ve Tural A. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programı dersleri ile ilköğretim derslerinin karşılaştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-8.
- Işık, K. (2019). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Kabaran, G. G. ve Görge, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5(2), 478-495. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000171265>
- Kamışlı, H. (2019). Sınıf öğretmenliği lisans programının çok kültürlü eğitim kavramları açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 18(4).1539-1549. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.632381>
- Kamışlı, H., Karslı Çalamak, E. ve Olkun, S. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarının çocuğun bütünsel gelişimi açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 34(2), 451-467.
- Kana, F. (2014). Türkçe eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi: Bir durum çalışması. *Tarih Okulu Dergisi*, 17, 745-764. <https://doi.org/10.14225/Joh447>
- Kara, N., Demir, M.K., Aracagök, S. ve Şahin, Ç. (2018). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimleri açısından sınıf eğitimi lisans programlarının yeterliliği, *Turkish Studies Educational Sciences*, 13/19, 1061-1082 .
- Karaca, D. (2015). *İlk ve ortaokullarda bürokratikleşme düzeyinin öğretmen profesyonelliğine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karataş, K. (2018). *Kültürel değerlere duyarlı eğitim açısından sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Kargılı, B. (2015). *1982-2006 Yılları arasında sınıf öğretmenliği programlarında okutulan temel matematik ve matematik öğretimi derslerinin içeriklerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu
- Kavcar, C. (2003). *Alan öğretmeni yetiştirme. eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu (81-89)*, Sivas: Cumhuriyet Üniversitesi.
- Kaya, H. Ş. ve Samancı, O. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi dersinde iletişimle ilgili ilk izlenimleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 1(1), 419-428.
- Kaya, V. H., Polat, D. ve Karamüftüoğlu, H. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 30, 569-584.
- Kayış, A. (2009). *Güvenirlilik analizi*. Ş. Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kazu, İ. Y. ve Yenen, E. T. (2015). Öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik uygulamalarının temel alındığı bir model önerisi. *Researcher: Social Science Studies*, 3(2), 26-34.

- Kerimoğlu, P.N. (2019). *Türkiye ve Güney Kore eğitim sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, A. ve Acat, B. (2007). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin gereklilik ve dışa vurukluk düzeyi. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 21-37.
- Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O., Akgün, Ö. E., Kırıyıcı, M. ve Horzum, M. B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: problemler, beklentiler ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 433-451.
- Kızılkaya Namlı, A. (2018). *Beden eğitimi ve spor öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kilimci, S. (2006). *Almanya, Fransa, İngiltere ve Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kilimci, S. (2009). Teacher training in some EU countries and Turkey: How similar are they? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1975–1980
- Kinney, C. (1998). Teachers and teaching profession in Japan, The educational system in Japan: *Case Study Findings*, <http://www.ed.gov/pubs/JapanCaseStudyChapter5b.html> web adresinden 20 Ağustos 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kim, E. (2007). *The quality and qualifications of the teaching force in the Republic of Korea*. In R. M. Ingersoll (Ed.), *A comparative study of teacher preparation and qualifications in six nations*.
- Korkmaz, İ. (2007). *Eğitim programı: Tasarımı ve geliştirilmesi*. A. Doğanay (Ed.), Öğretim ilke ve yöntemleri, (2-34). Pegem A Yayıncılık.
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- Korthagen, F.A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: A more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- Korucuk, M. (2019). Farklı ülkelerde öğretmenlik eğitimi veren okulların değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(89), 477-498. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14774>
- Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kumral, Ö. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği öğretim programının değerlendirilmesi bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kumral, O. ve Saracaloğlu, A. S. (2011). Eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitsel eleştiri modeli. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 15-29.

- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Nobel Akademi Yayınları.
- Lobman, C., Ryan, S. & McLaughlin, J. (2007). Reconstructing teacher education to prepare qualified preschool teachers: Lessons from New Jersey. *Early Childhood Research and Practice*, 7(2), 1-15.
- Lunenburg, F. C. (2011). Key components of a curriculum plan: Objectives, content, and learning experiences. *Schooling*, 2(1), 1-4.
- Marsh, C. J. & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River, Pearson Education.
- Mathison, S. (2005). *Encyclopedia of evaluation*. Sage Publications.
- McNeil, J.D. (2006). *Contemporary curriculum*. John Wiley & Sons, Inc.
- MEB (2006). *Temel eğitime destek projesi - Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Melrose, M. (2006). Exploring paradigms of curriculum evaluation and concepts of quality. *Qualityin Higher Education*, 4(1), 37-43.
- Memduhoğlu, H. B. ve Topsakal, C. (2008). Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının niteliği ve programlarda yaşanan sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 95-129.
- Menon, M. (2007). *An anthology of "best practices" in teacher education*. (In T. K. S. Lakshmi, K. Rama, J. Hendrikz). National Assessment and Accreditation Council (NAAC).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Nobel Akademi Yayıncılık.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya’da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *Turkish Studies*, 8(12), 859-878.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017a). *Öğretmen strateji belgesi: 2017-2023*. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017b). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesleyy_genel_yeterlyklery.pdf web adresinden 20 Şubat 2020 tarihinde erişilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge, <https://oygm.meb.gov.tr/www/uygulama-ogrencilerinin-mill-egitim-bakanligina-bagli-egitimogretim-kurumlarinda-yapacaklari-ogretmenlik-uygulamasina-iliskin-yonerge/icerik/668>, web adresinden 09 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). 2018-2019 örgün eğitim istatistikleri. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> web adresinden 18 Mart 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Miron, M. (1983). What makes a good teacher? *Higher Education In Europe*, 2, 45-53.
- NCEE (2013). South Korea: Intructional systems. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-educationbenchmarking/top-performing-countries/south-korea-overview/> web adresinden 19 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- NCEE (2015). Teacher and Principal Quality. <http://www.ncee.org/programs-affiliates/center-on-international-educationbenchmarking/top-performing-countries/hong-kongoverview/hong-kong-teacher-and-principal-quality/> web adresinden 19 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Neuman, L. W. (2014). *Social research methods: qualitative and quantitative approaches*. Pearson Education Limited.
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Pearson Canada
- Odabaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Oddens, D. A. M. (2004). Kişilik nitelikleri açısından Hollanda’da mesleki eğitim için öğretmen eğitimi eğilimleri. *Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğretmen Eğitimi Uluslar Arası Konferansı*, Ankara, 37-44.
- Odom, L. & Bell, V. C. (2013). Associations of middle school student science achievement and attitudes about science with student-reported frequency of teacher lecture demonstrations and student-centered learning bell University of Missouri-Kansas City. *International Journal of Environmental & Science Education*, 10(1), 87-97.
- O’Donoghue, T. & Harford. J. (2012). Contesting the limond thesis on British influence in Irish education since 1922: A comparative perspective. *Comparative Education*, 48 (3), 337–346.
- OECD (2012). *Education at a glance 2012: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- Okçu, V. ve Çelik, H. C. (2011). Öğretmen adaylarının KPSS’ye ilişkin görüşlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 2(1), 30-54.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Oliva, P. F. (2012). *Developing the curriculum*. Pearson Higher.

- Ornstein, C. A. ve Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: temeller, ilkeler ve sorunlar*. (A. Arı, Çev.). Eğitim Yayınları
- Öner, M. ve Karadağ Yılmaz, R. (2019). Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9 (4), 847-868. <https://doi.org/10.24315/tred.533604>
- Özcan, M. (2011). Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü: Bir reform önerisi. *Türk Eğitim Derneği-TED İktisadi İşletmesi*, Ankara.
- Özçakır Sümen, Ö. ve Çağlayan, K. T. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 249-272.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özder, H., Koneduralı, G. ve Sabancıgil, P. (2013). KKTC’de okulöncesi öğretmeni yetiştirme programının değerlendirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(2), 1-10.
- Özer, B. ve Alkan, S. (2017). AB ve Türkiye öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve Türkiye için bir model önerisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-95.
- Özkut, B. ve Kaya, S. Ö. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminin mesleki yaşantılarına olan etkilerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1), 167-179.
- Özmen Kılıç, Z. (2019). 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577387>
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı*, 17.
- Öztürk, C. (2005). *Türkiye’de düünden bugüne öğretmen yetiştiren kurumlar*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Özyurt, Y., Bahar, M. ve Nartgün, Z. (2017). Fen bilgisi öğretmenliği lisans dersleri öğrenme çıktılarının özel alan yeterlikleriyle örtüşme düzeyi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2096-2116. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363999>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (S. Çelik ve F.Ö. Karataş, Çev.). Pegem Akademi.
- Pinar, W. F. (2010). *What is curriculum theory?* London: Routledge.
- Priestley, M. & Biesta G. (2013). *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. Bloomsbury.
- Posner, G.J. (2004). *Analyzing the curriculum*. Mcgraw-Hill Companies, Inc.

- Rolfe, G. (2006). Validity, trustworthiness and rigour: Quality and the idea of qualitative research. *Journal of Advanced Nursing*, 53(3), 304-310.
- Probus, M.M.(1969). *The Discrepancy evaluation model. An approach to local program improvement and development*. Pittsburgh Public Schools.
- Rubin, A. & Babbie, E. R. (2016). *Empowerment series: Research methods for social work*. Cengage Learning.
- Safran, M. (2014). *Eğitim fakülteleri, öğretmen yetiştirme süreci ve yeni arayışlar*. 4. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu. Ankara. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/ispite_2014.pdf web adresinden 22 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Sağlam, M. ve Yüksel, İ. (2007). Program değerlendirmede meta-analiz ve meta değerlendirme yöntemleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 18, 175-188.
- Saracaloğlu, A., Gündoğdu, K., Baydilek, N. B. ve Sanem, U. Ç. A. (2014). Türkiye, Güney Kore ve Japonya’da dershanecilik sisteminin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 51, 417-433.
- Sarıgöz O. ve Özkartal Z. (2016). An examination of preservice teachers’ views on implicit learning in terms of some variables. *The Journal of International Social Research*, 9(44), 952-959.
- Sarıtaş, M. (2007). Determining in what level of the course ‘School Experience 1’ is beneficial for preservice teachers. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 121-143.
- Saylor, J. G. & Alexander, W. M. (1974). *Planning curriculum for schools*. Holt, Rinehart and Winston.
- Senemoğlu, N. (1992). Türkiye ve İngiltere’de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve türkiye’deki sistemin geliştirilmesi için öneriler. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156.
- Senemoğlu, N. (2009). Yaratıcılık ve öğretmen nitelikleri. *Ankara Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi*, 64, 36-39.
- 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), 35-47.
- Sever, R., Tarım, K., Uzun, İ., Öveç, G.B. ve Kozan, D. (2016). Sınıf öğretmenliği eğitimindeki seçmeli dersler. *Turkish Studies*, 11(3), 1969-1990. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9462>
- Sıcak, A. (2013). *İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji öğretim programının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Smith, J. A. & Eatough, V. (2007). *Interpretative phenomenological analysis*. In E. Lyons & A. Coyle, (Ed.). *Analysing qualitative data in psychology*. 35-50. Sage.
- Sönmez, V. (2001). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi.

- Sönmez, V. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sönmez E. ve Cemaloğlu, N. (2017). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki imaj algısı ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2117-2141.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sözer, E. (1989). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışlarını kazandırma yönünden etkililiği*. Yayımlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Stabback, P. (2016). *What makes a quality curriculum? Current and critical issues in curriculum and learning*. UNESCO International Bureau of Education.
- Starks, H. & Trinidad, S. B. (2007). Choose your method: A comparison of phenomenology, discourse analysis, and grounded theory. *Qualitative Health Research*, 17(10), 1372-1380.
- Stebler, M. Z. ve Aykaç, N. (2019). Evaluation of the 2018 undergraduate curriculum of the Turkish teaching program on the basis of the opinions of faculty members, *Journal of Language Education and Research*, 5(2), 116-138.
- Stufflebeam, D. (2002). *The CIPP model for evaluation*. In: Evaluation models, 279-317.
- Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (2002). *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. Dordrechts: Springer.
- Susar Kırmızı, F. (2012). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 7(3), 2353- 2366.
- Susar Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ. (2019). Sınıf öğretmenlerinin 2018 Türkçe dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 64-76.
- Susar, F. ve Yurdakal, İ. H. (2020). Yenilenen (2018) sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme lisans programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies*, 15(5), 3715-3745. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.45127>
- Sünbül, A.M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4) 597-607.
- Süral, S. (2015). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programındaki derslerin gerekliliği ve işe vurukluk düzeyleri hakkındaki görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 34-43.
- 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.
- Şahin, H. (1999). *Sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara

- Şahin, E (2020). *2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının analizi ve akademisyen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Şekerci, R., Gök, R. ve Özçetin, S. (2019), Türk eğitim sistemi ile diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin karşılaştırılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Journal of Global Sport and Education Research*, 2(1), 10-23.
- Şimşek, M., Tuncer, M. Ve Dikmen, M. (2018). PISA 2015'e katılan öğrencilerin PISA'ya ilişkin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(58). 559-569.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem Yayıncılık.
- Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 72-91.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Taçman, M. (2009). *Sınıf öğretmenliği lisans programlarının öğretim becerilerini kazandırma yönünden değerlendirilmesi (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tan Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde "eğitim programı" kavramı. *Elementary Education Online*, 16(3), 1301-1315. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.330259>
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks, Sage.
- Taşdan, M. ve Çuhadaroglu, E. O. (2006). Türkiye'de eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme ilişkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 5(10), 209-224.
- Taşpınar, M. (2015). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri*. Edge Akademi.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- TED (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- TEDMEM, (2014). Öğretmen istihdam politikaları: sorunlar ve güncel tartışmalar. <https://tedmem.org/etkinlikler/ogretmen-istihdam-politikalarisorunlar-ve-guncel-tartismalar> web adresinden 23 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- TEDMEM (2016). 2016 eğitim değerlendirme raporu. Türk Eğitim Derneği Yayınları. <https://tedmem.org/yayin/2016-egitim-degerlendirme-raporu> web adresinden 25 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Tican Başaran, S. & Aykaç, N. (2020). Evaluation of 2018 Turkish early childhood teacher education curriculum. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 889-928. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.028>
- Tokcan, H. ve Tangülü, Z. (2019). 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine karşılaştırmalı bir analiz çalışması, *Turkish Journal of Social Research*, 23, 97-119. <https://doi.org/10.33905/bseusbed.558321>

- Türkoğlu, S. (2004). *Çukurova ve Mersin Üniversitesi sınıf öğretmenliği programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Adana
- Tyler, R. (1969). *Basic principles of curriculum and instruction*. The University of Chicago Press.
- Ulubey, Ö. ve Başaran, S. (2019). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-300. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.012>
- UNESCO (2012). Unesco strategy on teachers (2012--2015). <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002177/217775e.pdf> web adresinden 26 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- UNICEF (2000). Defining quality. *A Paper Presented at the International Working Group on Education meeting, Florence Italy*, June 2000.
- Uşun, S. (2007). *Türkiye'de yeni uygulamaya konulan (1-5. sınıflar) ilköğretim programlarının değerlendirilmesi*. VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Eskişehir.
- Ünal, M. (2011). *Avrupa birliği Erasmus öğrenci öğrenim hareketliliği programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Ünal, U. ve Birbudak, T. S. (2013). *İstanbul dârülmuallimîni (1948-1924)*. Atatürk Araştırma Merkezi.
- Ünver, G., Bümen, N. T. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 63-77.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme. Teori ve teknikler*. Alkım Yayıncılık.
- Vural, L. (2007). Trakya Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği mezunu öğretmenlerin program değerlendirmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 80-96.
- Walsh, T. (2016). 100 years of primary curriculum development and implementation in Ireland: a tale of a swinging pendulum, *Irish Educational Studies*, 1-16. <https://10.1080/03323315.2016.1147975>
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J. & Phelps, R. P. (2003). Preparing Teachers around the World. https://www.ets.org/Media/Education_Topics/pdf/prepteach.pdf web adresinden 29 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Wiles, J. & Bondi, J. (1993). *Curriculum development. A guide to practice*. Merrill Prentice Hall.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim program liderliği* (M.B. Avcı, Çev.). Nobel Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (2008). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. Eğitim bilimine giriş içinde*. M.Gültekin (Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 23(112), 7- 17.

- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(6), 1-17.
- Yıldırım, N. ve Öner, S. (2016). Etkili/başarılı sınıf öğretmenleri üzerine nitel bir analiz. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(3), 135-155.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, E. ve Kural V. (2018). Sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde verilen derslere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 23-29.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2000). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Mikro Yayıncılık.
- Yılmaz, İ., Yoncalık, O. ve Çimen, Z. (2010). İletişim becerisi ile öğretimde yeterlik arasındaki ilişkinin öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(4), 143-150.
- Yılmaz, M., Yener, Y. ve Yılmaz, B. (2021). 2007 ve 2018 sınıf öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması ve yeni programa öneriler. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 918-932. <https://doi.org/10.33206/mjss.816433>
- Yılmaz, A. ve diğerleri. (2017). Türkiye’de öğretmen eğitimi ve istihdamı: mevcut durum ve öneriler. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf web adresinden 29 Mayıs 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, R. B., Erden, G., Sarıca B., Yılmaz, Ö., Berat, G. ve Akın, M. (2019). PISA’da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemleri. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 2(2), 217-236.
- YÖK (1998). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden https://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.doc web adresinden 17 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- YÖK (2008). http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/yeni_programlar_ve_icerik.ht2.m. web adresinden 29 Eylül 2021 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2017). Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M+FAK%C3%9CLTES%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERETMEN+YET%C4%B0%C5%9ET%C4%B0RME+L%C4%B0SANS+PROGRAMLARI.pdf/054dfc9e-a753-42e6-a8ad-674180d6e382> web adresinden 04 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim Kurulu Yayınları.
- YÖK (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari.pdf web adresinden 04 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.

- YÖK (2019). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.
- YÖK (2020). Üniversiteye Girişte Başarı Sırası. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2019/yok-universiteye-giriste-basarisirasi-citasini-yukseltti.aspx> web adresinden 09 Ekim 2021 tarihinde erişilmiştir.
- YÖK (2022). Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi. <https://istatistik.yok.gov.tr/> web adresinden 18 Kasım 2021 tarihinde erişilmiştir.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge*, 6(29), 1483-1499. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-06-29-10>
- Yüksel, İ. ve Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*. Pegem Akademi.



EKLER

EK 1. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ

Merhaba. Eğitim Fakültelerinde şu anda uygulanan Sınıf Öğretmenliği lisans programlarının uygulamada öğretmen yeterliklerini kazandırma düzeyi hakkında bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın genel amacı, “Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirmesini” yapmaktır.

Hüseyin ÇAM
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitimde Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyet:	Kadın ()	Erkek ()	
Yaş :			
Kıdem :	0-3 ()	4-7 ()	8-10 ()
Okul Türü:	Devlet Okulu ()	Özel Okul ()	
Okulun Yerleşim Yeri :	İl Merkezi ()	İlçe Merkezi ()	Kırsal ()
Eğitim Düzeyi :	Lisans ()	Yüksek Lisans ()	Doktora ()

SORULAR

- 1- Sınıf öğretmenliği lisans programı hakkında bilginiz var mı ?
Evet () Hayır ()
- 2- Lisans programında yer alan **genel kültür** derslerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?
- 3- Lisans programında yer alan **meslek bilgisi** derslerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?
- 4- Lisans programında yer alan **alan bilgisi** derslerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?
- 5- Sınıf öğretmenliği programında ;
 - a) Genel kültür derslerinin,
 - b) Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin
 - c) Alan bilgisi derslerinin ağırlıkları % olarak nasıl olmalıdır ? Neden ?
- 6- Sınıf öğretmenliği lisans programına hangi içeriklerde derslerin eklenmesini istersiniz ? Neden ?
- 7- Programın nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmeye katkısı olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?
- 8- Sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslerin teori ve uygulama saatlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir ?
- 9- MEB’de uygulanan öğretim programı ile Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının uygulama boyutunda arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz ?
- 10- Sınıf öğretmenliği lisans programının; Güçlü yönleri nelerdir ? Zayıf yönleri nelerdir ?
- 11- Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir ?

EK 2. Öğretim Elemanı Görüşme Formu

ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ

Merhaba. Eğitim Fakültelerinde **2018 yılında güncellenen Sınıf Öğretmenliği lisans programının** değerlendirilmesine ilişkin bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri, öğretim elemanları ve öğretmen adayları ile görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. Bu şekilde zamanı da iyi kullanabileceğimizi düşünüyorum. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın genel amacı, "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirmesini" yapmaktır.

Hüseyin ÇAM
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitimde Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyeti : **Kadın ()** **Erkek ()**
Görev Yaptığınız Üniversite :
Unvanı:
Yaş :
Kıdem :
Mezun Olduğunuz Fakülte:
Mezun Olduğu Yükseköğretim Programı (Branş) :

SORULAR

- 1- Lisans programında yer alan **genel kültür** derslerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?
- 2- Lisans programında yer alan **meslek bilgisi** derslerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?
- 3- Lisans programında yer alan **alan bilgisi** derslerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?
- 4- Sınıf öğretmenliği programında ;
 - a) Genel kültür derslerinin,
 - b) Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin
 - c) Alan bilgisi derslerinin ağırlıkları % olarak nasıl olmalıdır ? Neden ?
- 5- Sınıf öğretmenliği lisans programına hangi içeriklerde derslerin eklenmesini istersiniz ? Neden ?
- 6- Programın nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmeye katkısı olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?
- 7- Sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslerin teori ve uygulama saatlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir ?
- 8- MEB'de uygulanan öğretim programı ile Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının uygulama boyutunda arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz ?
- 9- Sınıf öğretmenliği lisans programının; Güçlü yönleri nelerdir ? Zayıf yönleri nelerdir ?
- 10- Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir ?
- 11- 2018 yılında uygulamaya başlanılan Sınıf öğretmenliği lisans programı ile önceki sınıf öğretmenliği lisans programını karşılaştırdığınızda düşünceleriniz nelerdir ?

EK 2. Öğretmen Adayı Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

GİRİŞ

Merhaba. Eğitim Fakültelerinde şu anda uygulanan Sınıf Öğretmenliği lisans programlarının uygulamada öğretmen yeterliklerini kazandırma düzeyi hakkında bir araştırma yapıyorum. Bu araştırma kapsamında sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapıyorum. Yaptığım tüm görüşmelerde verilen bilgiler, sadece araştırma amacıyla kullanılacak ve kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu şekilde zamanı da iyi kullanabileceğimizi düşünüyorum. Bu araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz için şimdiden teşekkür ederim. Başlamadan önce bana sormak istediğiniz bir soru varsa, yanıtlamak isterim.

Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın genel amacı, "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirmesini" yapmaktır.

Hüseyin ÇAM
Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitimde Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Doktora Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyeti : Kadın () Erkek ()
Yaş :
Üniversite :

SORULAR

- 1- Lisans programında yer alan **alan eğitimi** derslerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?
- 2- Lisans programında yer alan **meslek bilgisi** derslerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?
- 3- Lisans programında yer alan **genel kültür** derslerinin etkili olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?
- 4- Sınıf öğretmenliği programında ;
 - a) Alan eğitimi derslerinin,
 - b) Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin
 - c) Genel kültür derslerinin ağırlıkları % olarak nasıl olmalıdır ? Neden ?
- 5- Sınıf öğretmenliği lisans programına hangi içeriklerde derslerin eklenmesini istersiniz ? Neden ?
- 6- Programın nitelikli sınıf öğretmeni yetiştirmeye katkısı olduğunu düşünüyor musunuz ? Neden ?
- 7- Sınıf öğretmenliği lisans programındaki derslerin teori ve uygulama saatlerine ilişkin görüşleriniz nelerdir ?
- 8- MEB’de uygulanan öğretim programı ile Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının uygulama boyutunda arasındaki ilişkiyi nasıl değerlendiriyorsunuz ?
- 9- Sınıf öğretmenliği lisans programının; Güçlü yönleri nelerdir ? Zayıf yönleri nelerdir ?
- 10- Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının daha etkili olabilmesi için önerileriniz nelerdir ?

EK 4. 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

I. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitim Giriş	2	0	2	3
MB Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
GR Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
GR Yabancı Dil 1	2	0	2	3
GR Türk Dili 1	3	0	3	5
GR Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5
AE İlkokulda Temel Matematik	3	0	3	5
AE Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	2	0	2	3
Toplam	19	0	19	30

II. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
MB Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
GR Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
GR Yabancı Dil 2	2	0	2	3
GR Türk Dili 2	3	0	3	5
AE Çevre Eğitimi	2	0	2	4
AE İlkokulda Temel Fen Bilimleri	3	0	3	5
AE Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2	4
Toplam	18	0	18	30

III. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
MB Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
MB Seçmeli 1	2	0	2	4
GR Seçmeli 1	2	0	2	3
AE Seçmeli 1	2	0	2	4
AE İlkokulda Drama	2	0	2	4
AE Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları	0	2	1	3
AE İlkokulda Yazma Öğretimi	3	0	3	6
Toplam	15	2	16	30

IV. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
MB Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
MB Seçmeli 2	2	0	2	4
GR Seçmeli 2	2	0	2	3
GR Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
AE Seçmeli 2	2	0	2	4
AE Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	3	0	3	5
AE Türkçe Öğretimi	3	0	3	5
Toplam	17	2	18	30,0

V. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
MB Eğitimde Ahlak ve Etik	2	0	2	3
MB Seçmeli 3	2	0	2	4
GR Seçmeli 3	2	0	2	3
AE Seçmeli 3	2	0	2	4
AE Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3	5
AE Matematik Öğretimi 1	3	0	3	4
AE Fen Öğretimi	3	0	3	4
Toplam	19	0	19	30

VI. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
MB Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB Seçmeli 4	2	0	2	4
GR Seçmeli 4	2	0	2	3
AE Seçmeli 4	2	0	2	4
AE Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3	5
AE Matematik Öğretimi 2	3	0	3	4
AE Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	3	0	3	4
Toplam	19	0	19	30

VII. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10
MB Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2	0	2	3
MB Seçmeli 5	2	0	2	4
AE Seçmeli 5	2	0	2	4
AE Müzik Öğretimi	3	0	3	4
AE İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi	3	0	3	5
Toplam	14	6	17	30

VIII. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	12
MB Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB Seçmeli 6	2	0	2	4
AE Seçmeli 6	2	0	2	4
AE Karakter ve Değer Eğitimi	2	0	2	3
AE Görsel Sanatlar Öğretimi	3	0	3	4
Toplam	13	6	16	30

Genel Toplam	T	U	K	AKTS	SAAT	YÜZDE
MB Meslek Bilgisi	44	12	50	88	56	35
GR Genel Kültür	26	2	27	42	28	19
AE Alan Eğitimi	64	2	65	110	66	46
Toplam	134	16	142	240	150	100

Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Seçmeli Dersler (2018)

<i>Alan</i>	<i>Dersin Adı</i>
<i>Alan Eğitimi</i>	<i>Açık ve Uzaktan Öğrenme</i>
	<i>Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu</i>
	<i>Eğitim Hukuku</i>
	<i>Eğitim Antropolojisi</i>
	<i>Eğitim Tarihi</i>
	<i>Eğitimde Drama</i>
	<i>Eğitimde Program Dışı Etkinlikler</i>
	<i>Eğitimde Program Geliştirme</i>
	<i>Eğitimde Proje Hazırlama</i>
	<i>Eleştirel ve Analitik Düşünme</i>
<i>Genel Kültür</i>	<i>Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi</i>
	<i>Kapsayıcı Eğitim</i>
	<i>Karşılaştırmalı Eğitim</i>
	<i>Mikro Öğretim</i>
	<i>Müze Eğitimi</i>
	<i>Okul Dışı Öğrenme Ortamları</i>
	<i>Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama</i>
	<i>Öğrenme Güçlüğü</i>
	<i>Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim</i>
	<i>Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme</i>
<i>Genel Kültür</i>	<i>Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele</i>
	<i>Beslenme ve Sağlık</i>
	<i>Bilim Tarihi ve Felsefesi</i>
	<i>Bilim ve Araştırma Etiği</i>
	<i>Ekonomi ve Girişimcilik</i>
	<i>Geleneksel Türk El Sanatları</i>
	<i>İnsan Hakları ve Demokrasi</i>
	<i>İnsan İlişkileri ve İletişim</i>
	<i>Kariyer Planlama ve Geliştirme</i>
	<i>Kültür ve Dil</i>
<i>Alan Eğitimi</i>	<i>Medya Okuryazarlığı</i>
	<i>Mesleki İngilizce</i>
	<i>Sanat ve Estetik</i>
	<i>Türk Halk Oyunları</i>
	<i>Türk İşaret Dili</i>
	<i>Türk Kültür Coğrafyası</i>
	<i>Türk Sanatı Tarihi</i>
	<i>Afetler ve Afet Yönetimi</i>
	<i>Çocuk Edebiyatı</i>
	<i>Çocuk Psikolojisi</i>
<i>Alan Eğitimi</i>	<i>Geleneksel Çocuk Oyunları</i>
	<i>İlkokul Ders Kitapları İncelemesi</i>
	<i>İlkokul Programı</i>
	<i>İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları</i>
	<i>Kapsayıcı Dil Öğretimi</i>
<i>Alan Eğitimi</i>	<i>Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi</i>
	<i>Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi</i>
<i>Alan Eğitimi</i>	<i>Sosyal Beceri Öğretimi</i>
	<i>Türk Kültüründe Çocuk ve Eğitim</i>

EK 5. 2006 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programı

SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik I	2	0	2
A	Genel Biyoloji	2	0	2
A	Uygartık Tarihi	2	0	2
GK	Türkçe I: Yazılı Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	2	0	2
GK	Yabancı Dil I	3	0	3
GK	Bilgisayar I	2	2	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3
TOPLAM		18	2	19

II. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Temel Matematik II	2	0	2
A	Genel Kimya	2	0	2
A	Türk Tarihi ve Kültürü	2	0	2
A	Genel Coğrafya	2	0	2
GK	Bilgisayar II	2	2	3
GK	Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	0	2
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	2	0	2
GK	Yabancı Dil II	3	0	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3
TOPLAM		20	2	21

III. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili I: Ses ve Yapı Bilgisi	2	0	2
A	Genel Fizik	2	0	2
A	Müzik	1	2	2
A	Beden Eğitimi ve Spor Kültürü	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları I	0	2	1
A	Çevre Eğitimi*	2	0	2
GK	Felsefe*	2	0	2
GK	Sosyoloji*	2	0	2
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	0	3
TOPLAM		15	6	18

IV. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Türk Dili II: Cümle ve Metin Bilgisi	2	0	2
A	Çocuk Edebiyatı	2	0	2
A	Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	3	0	3
A	Sanat Eğitimi	1	2	2
A	Fen ve Teknoloji Lab. Uygulamaları II	0	2	1
A	Müzik Öğretimi	1	2	2
A	Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	1	2	2
A	Güzel Yazı Teknikleri*	1	2	2
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2
MB	Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	2	2	3
TOPLAM		15	12	21

V. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi I	3	0	3
A	İlkokuma ve Yazma Öğretimi	3	0	3
A	Hayat Bilgisi Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi I	3	0	3
A	Drama	2	2	3
MB	Ölçme ve Değerlendirme	3	0	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		19	2	20

VI. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Fen ve Teknoloji Öğretimi II	3	0	3
A	Türkçe Öğretimi	3	0	3
A	Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3
A	Matematik Öğretimi II	3	0	3
A	Erken Çocukluk Eğitimi	2	0	2
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2
MB	Okul Deneyimi	1	4	3
TOPLAM		16	6	19

VII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Görsel Sanatlar Öğretimi	1	2	2
A	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	2	0	2
A	Trafik ve İkyardım	2	0	2
A	Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı*	2	0	2
GK	Etkili İletişim	3	0	3
MB	Öğretmenlik Uygulaması I	2	6	5
MB	Rehberlik	3	0	3
MB	Özel Eğitim*	2	0	2
TOPLAM		17	8	21

VIII. YARIYIL

	DERSİN ADI	T	U	K
A	Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim	2	0	2
A	Seçmeli	2	0	2
GK	Türk Eğitim Tarihi*	2	0	2
GK	İlköğretimde Kaynaştırma	2	0	2
MB	Seçmeli	2	0	2
MB	Öğretmenlik Uygulaması II	2	6	5
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2
TOPLAM		14	6	17

GENEL TOPLAM	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat
	134	44	156	178

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, GK: Genel kültür dersleri

İZİN BELGELERİ

EK 6. Etik Kurul Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 10/04/2020-389039

T.C.

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu



Sayı :97132852/302.14.01/
Konu :Etik Kurul Kararı

EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALINA

Anabilim Dalmız Öğretim Üyesi Doç.Dr. İbrahim Yaşar KAZU'nun danışmanı olduğu doktora öğrencisi Hüseyin ÇAM'a ait "**Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**"konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Gereğini ve bilgilerinizi rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Kurul Başkanı

Bu

ETİK KURUL KARARI

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACILARIN ADI SOYADI
26.03.2020	07	11	Sorumlu Araştırmacı : Doç.Dr.İbrahim Yaşar KAZU Yardımcı Araştırmacı: Hüseyin ÇAM

KARAR

“Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ (Başkan)			
Prof. Dr. Sebahattin DEVECİOĞLU (Üye)	İmza	Doç. Dr. Rıfat BİLGİN (Üye)	İmza
Doç. Dr. Süleyman İLHAN (Üye)	İmza	Doç.Dr. Haki PEŞMAN (Üye)	İmza
Doç. Dr. İrfan EMRE (Üye)	İmza	Doç.Dr. Yunus Emre KARAKAYA (Üye)	İmza
Doç. Dr. Taner YILDIRIM (Üye)	İmza	Dr. Öğr. Üyesi Serkan BİÇER (Üye)	İmza
Doç.Dr. Erkan Turan DEMİREL (Üye)	İmza	Dr.Öğr. Üyesi Ayşe Ülkü KAN (Üye)	İmza

EK 7. Araştırma İzin Belgesi – Fırat Üniversitesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 22/10/2020-419682

T.C.



FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :88076204/044/
Konu :Anketler-Hüseyin ÇAM

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜNE

İlgi :21/10/2020 tarihli, 419445 sayılı ve "Anketler-Hüseyin ÇAM" konulu yazı

Danışmanlığı Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU'nun yaptığı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Hüseyin ÇAM'a ait "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada yer alan uygulamaları 15.12.2020-01.06.2021 tarihleri arasında Fakültemiz Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programında yapması Dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ
Dekan Vekili

EK :
1- Yazı ve Ekleri

DAĞITIM
Eğitim Bilimleri Enstitüsüne
Temel Eğitim Bölümüne



T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik

Sayı: 26468960-044/E.34474
Konu: Hüseyin ÇAM'ın Uygulama İzni

10.11.2020

İlgi : 01.11.2020 tarihli ve 11611387-044.01.01-E.119898 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Genel Sekreterliğinin alınan ilgi yazısında bahsi geçen Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Hüseyin ÇAM'ın Üniversitemiz Eğitim Fakültesinde uygulama yapma talebi Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi arz/rica ederim.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:
Üst Yazı
Dağıtım :
Fırat Üniversitesi Rektörlüğüne (Ek
Konulmadı)
Eğitim Fakültesi Dekanlığına



T.C.
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 55545571-302.99
Konu : Doktora Tez Çalışması (Hüseyin ÇAM)

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 01/11/2020 tarihli ve 119898 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Hüseyin ÇAM'ın, "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında geliştirdiği ölçeği; Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine uygulaması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. İbrahim Taner OKUMUŞ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

ANKA ÇAM SÖZ. BİLİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI



T.C.
GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ
Rektörlük



Sayı :87841438/605.01/E.18906
Konu :Anket Uygulama İzni (Hüseyin ÇAM)

12/11/2020

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :01/11/2020 tarihli, 119898 sayılı ve "Anket Uygulama İzni (Hüseyin ÇAM) (Kopyası)" konulu yazı

Üniversiteniz Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Hüseyin ÇAM'ın, Doç.Dr.İbrahim Yaşar KAZU danışmanlığında yürüttüğü "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında geliştirdiği ölçeği Üniversitemiz Eğitim Fakültelerinde uygulama talebi uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır
Prof.Dr. Arif ÖZAYDIN
Rektör





T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :93282220-302.08.01/
Konu :Uygulama İzni Hk (Hüseyin ÇAM)

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi :a) Üniversitenizin 24/10/2020 tarih ve 11611387/100/119688 sayılı yazısı.
b) Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Dekanlığının 06/11/2020 tarih ve E.67172 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programı doktora öğrencisi Hüseyin ÇAM'ın, "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" isimli doktora tez çalışması kapsamında, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitimi Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerine ve öğretim elamanlarına, 15.12.2020 - 01.06.2021 tarihleri arasında ölçek uygulama isteği Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

e-imzalıdır

Prof. Dr. Necip ATAR
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

EKLER :

- 1- İlgi (a) Yazı ve Ekleri (... Sayfa)
- 2- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (... Sayfa)





T.C.
TRABZON ÜNİVERSİTESİ
Fatih Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 48203248-730.08.03-E.945
Konu : Anket Uygulama İzni (Hüseyin
ÇAM)

12.11.2020

REKTÖRLÜK MAKAMINA
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 02.11.2020 tarihli ve 99699167-730.08.03-E.1353 sayılı yazı.

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora öğrencisi Hüseyin ÇAM'ın, "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" konulu doktora tez çalışması kapsamında geliştirdiği ölçeği Fakülteniz Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği lisans programında uygulama isteği kendisinin yapması koşuluyla Dekanlığımızca uygun görülmüştür.
Gereğini bilgilerinize arz ederim.

*** e-imzalıdır**
Prof. Dr. Hikmet YAZICI
Dekan



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ

Sayı : 30182376-044-E.48101
Konu : Anket Uygulama İzni (Hüseyin ÇAM)

04/12/2020

FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : 27.11.2020 tarihli ve 121159 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Hüseyin ÇAM'ın, "Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasının uygulamalarını, 15.01.2021 - 01.06.2021 tarihleri arasında Üniversitemiz Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı bünyesinde yapması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Alim YILDIZ
Rektör

00000000000000000000000000000000



T.C.
KAHRAMANMARAŞ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 35776031-605.01-E.17314276
Konu : Uygulama İzni Talebi (Hüseyin ÇAM)

27.11.2020

ELAZIĞ FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Bila/2020 tarihli ve 11611387/100/ sayılı yazınız.
b) Millî Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890
(2020/2) sayılı Genelgesi.

İlgi (a) dilekçe ile başvurulanan Üniversiteniz Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Öğretim Bilim Dalı doktora öğrencisi Hüseyin ÇAM'ın **"Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi"** konulu yüksek lisans çalışmasına veri oluşturmak amacıyla, İlimiz ilçelerinde bulunan ilkokulda görev yapan öğretmenlere ilgi (a) yazınız ekindeki anket ve ölççeklerinin online olarak uygulanabilmesine yönelik izin talebiniz Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Denetimi ilçe millî eğitim müdürlüğünde ve okul/kurum idarelerinde olmak üzere, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten elektronik ortama aktarılmış veri toplama aracının ilgi (b) Genelge doğrultusunda 2020-2021 Eğitim Öğretim döneminde okulların açılması halinde eğitim öğretim aksatılmadan, pandemi kurallarına uygun olarak veya online olarak uygulanmasına izin verilmiştir. Söz konusu veri toplama aracının Bakanlığımız Veri Toplama Modülü üzerinden yayınlanması Müdürlüğümüz görev ve sorumluluğu dahilinde değildir.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Ahmet AKKÜNCÜ
İl Millî Eğitim Müdür V.

Ek:
- Veri Toplama Araçları (5 sayfa)

EK 8. Orjinallik Raporu



FEN
BİLİMLERİ
ENSTİTÜSÜ
1983

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
LİSANSÜSTÜ TEZ BENZERLİK RAPORU

FORM
20

I - ÖĞRENCİ BİLGİLERİ

Adı ve Soyadı	Hüseyin ÇAM	Öğrenci No: 172401202
Bilim Dalı	EPÖ	
Programı	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Bütünleşik Doktora	

II - TEZ BİLGİLERİ

Tez Başlığı (Enstitü Tescilli)	Sınıf Öğretmenliği Lisans Programının Sınıf Öğretmeni, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi
Danışman	Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU
II. Danışman	

III - ENSTİTÜ BENZERLİK RAPORU

Yukarıda bilgileri verilen öğrencimizin tezi, CD ortamında MSWORD ve PDF formatında vermiş olduğu kopyaları kullanılarak aşağıda belirtilen filtreler uygulanmak suretiyle TURNİTİN intihal tespit programında analiz edilmiştir:

1. Kaynaklar bölümü hariç
2. Özet ve Abstract dâhil, diğer ön bölümler hariç
3. Alıntılar dâhil
4. Benzerlik oranı %1 ve üzeri ise dâhil

İntihal tespit programının üretmiş olduğu rapora göre ilgili tezin benzerlik oranı

Tez savunma sınavından önce
taranan sayfa sayısı (184)

% 14

Tez Savunma Sınavından sonra
taranan sayfa sayısı (186)

% 06

değerlerine sahip olup Enstitümüzce uygulanan kabul edilebilir üst sınır %25'dir.

Kontrol Personeli Celal YILMAZ Bilgisayar İşletmeni	Tez, veri tabanına saklanmıştır. ☐ Saklanmamıştır. ☐	04/07/2022
Sınav Jüri Üyesi (Unvanı, Adı ve Soyadı)	<u>Düşünce:</u> •	İmza

AÇIKLAMA

1. Form öğrenci tarafından bilgisayar ortamında doldurulur ve üst yazı ekinde savunma sınavı jüri üyelerine gönderilir.
2. Her bir jüri üyesi bu raporu dikkate alarak Tez Bireysel Değerlendirme Formu'nda ve bu formda ilgili alanları doldurmalıdır.

Firat Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
23119 - Elazığ / TÜRKİYE

<http://ebe.firat.edu.tr/>

Telefon : +90 424 237 0086
Fax: +90 424 237 0087
e-posta: egtbilens@firat.edu.tr

ÖZ GEÇMİŞ

Hüseyin ÇAM

KİŞİSEL BİLGİLER

ADRES :

TELEFON :

EPOSTA :

DOĞUM
YERİ/TARİHİ:

MEDENİ
HALİ:

EĞİTİM BİLGİLERİ

LİSANSÜSTÜ

LİSANS :

LİSE :

İŞ DENEYİMİ
2010 – 2011

2011 – 2018

2018 – 2022

BİLDİĞİ YABANCI