

Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitim Deneyimleri: Öğretmen Yetiştirme Üzerine Bir Analiz*

Mehmet Koçyiğit¹ & Eray Eğmir²

Özet: Nitel bir araştırma olarak tasarlanan ve yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile veri toplanan bu çalışmada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin kendi deneyimleri ışığında değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde edindikleri deneyimler farklı boyutlarına odaklanılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçları incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin aldıkları eğitimi alan bilgisi açısından daha güçlü ancak meslek bilgisi yönünden daha eksik gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğe başladıklarında öğretmenlerin çoğu öğretmenlik meslek bilgisi yönünden eksiklikler hissettiğini belirtmiş, bir kısmı da hedef veli ve öğrenci kitlesini tam tanımadan mezun olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu eksikliklerini tecrübe paylaşımları ve hizmet içi eğitimler yoluyla giderdiklerini beyan etmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı eğitim sürecinde eğitim aldıkları kurumun örtük programının ya da kurum kültürünün kendilerini öğretmenliğe tam hazırlamadığını belirtmiştir; bir kısmında ise bu konu ile ilgili bir farkındalık da oluşmamıştır.

Anahtar kelimeler: Hizmet Öncesi Eğitim, Öğretmen Yetiştirme, Öğretmenler, Eğitim Deneyimleri.

Geliş Tarihi: 19.02.2019 – **Kabul Tarihi:** 21.11.2019 – **Yayın Tarihi:** 24.12.2019

DOI: 10.29329/mjer.2019.218.19

Teachers' Experiences in Pre-Service Training: An Analysis on Teacher Training

Abstract: In this qualitative study, the data of which were collected through a semi-structured interview form, it is aimed to evaluate the pre-service training of teachers in the light of their own experiences. In this direction, the experiences of teachers in the pre-service trainings have been tried to be revealed by focusing on different dimensions. When the results of the study are examined, it is concluded that the teachers in general feel more powerful in terms of their field knowledge but lacking in terms of professional knowledge. Most of the teachers stated that they felt deficiencies in terms of their teaching professional knowledge and some of them stated that they had graduated without knowing the target parents and students. Most of the teachers stated that they had solved their shortcomings through experience sharing and in-service training. A majority of the teachers stated

* Bu çalışma 28-30 Eylül 2018 tarihleri arasında düzenlenen II. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi'nde (UBEK-2018) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 **Mehmet Koçyiğit**, Assist. Prof. Dr., Education Administration, Afyon Kocatepe University, ORCID: 0000-0002-1836-844X

2 **Eray Eğmir**, Assist. Prof. Dr., Educational Sciences/curriculum and Instruction, Afyon Kocatepe University Education Faculty, ORCID: 0000-0003-3054-1011

İrtibat Yazarı: eegmir@aku.edu.tr

that the hidden curriculum or corporate culture of the institution they were educated did not prepare them fully for teaching; moreover, some of the participants had no awareness about this issue.

Keywords: Pre - Service Training, Teacher Training, Teachers, Educational Experiences.

GİRİŞ

Hızlı ve kapsamlı değişikliklerin yaşandığı çağımızda toplumlar sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel yönlerden çeşitli aşamalar geçirmektedirler. Bilgi toplumuna geçişi hazırlayan sebepler, öngörüleceği üzere toplumsal değişimi beraberinde getirmektedir. Toplumsal değişim de toplumsal yapı ve kurumların değişimini tetiklemekte ve bu durum eğitsel sistem ve faaliyetlerin yapısı üzerinde çarpıcı gelişmelere sebep olmaktadır. Bu doğrultuda okulların misyonu yeniden sorgulanmakta ve ülkeler, küresel gelişmelerle uyumlu hale getirmeye çalıştıkları eğitim sistemleriyle hem uluslararası alanda söz sahibi olmaya hem de kendi insan kaynaklarını en verimli şekilde yetiştirmeye çalışmaktadır.

Eğitim, toplumun değerlerini yeni kuşaklara aktarmak, bireyin potansiyelini fark etmesi ve geliştirmesine yardımcı olmak, toplumsal hayata uyumlu ve verimli biçimde katılım göstermesi için gerekli becerileri kazandırmak ve meslek edindirmek gibi birçok işlevi yerine getirir. Bununla birlikte özellikle günümüzde karmaşık/açık uçlu problem çözme, inovasyon, etkili iletişim, eleştirel düşünme ve işbirlikli çalışma gibi becerileri kazanmış olmak da önemli görülmektedir (Topses, 2011: 2).

Eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen reformlar, bu tür becerilerin bireylerde ortaya çıkmasını sağlamak için bileşenlerini düzenleme eylemlerini merkeze koymaktadır. Eğitim sistemlerinin yapısı incelendiğinde öğretmen, yönetici, öğrenci, fiziksel ortam/koşullar, teknolojik alt yapı, eğitsel araç-gereç ve materyaller ve eğitim/öğretim programı gibi birçok bileşenin bu sistem içerisinde işler olduğu görülmektedir. Bu bileşenlerden özellikle öğretmen unsuru ülkenin eğitime dair felsefesinin uygulamaya dönüştürülmesinde hayati bir yere sahiptir (Şişman, 2006: 211). Ayrıca öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi süreçlerde edindiği gelişim, öğretmen kimlik ve rollerine dair algıları, mesleğe adanmışlıkları ve eğitsel süreçlerdeki etkenlik düzeyleri, eğitime ilişkin reformların uygulanması üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Zira değişikliği içselleştiremeyen bir öğretmen kadrosu, reformu hayata geçirmemeyi tercih edecektir. Bu çerçevede, eğitim sisteminin düzeyinin artması öğretmen ve kurum yöneticilerinin mesleki beceri ve tutumlarının geliştirilmesine bağlıdır (MEB, 2018; Toom, Pietarinen, Soini ve Pyhäältö, 2017; Villegas-Reimers, 2003).

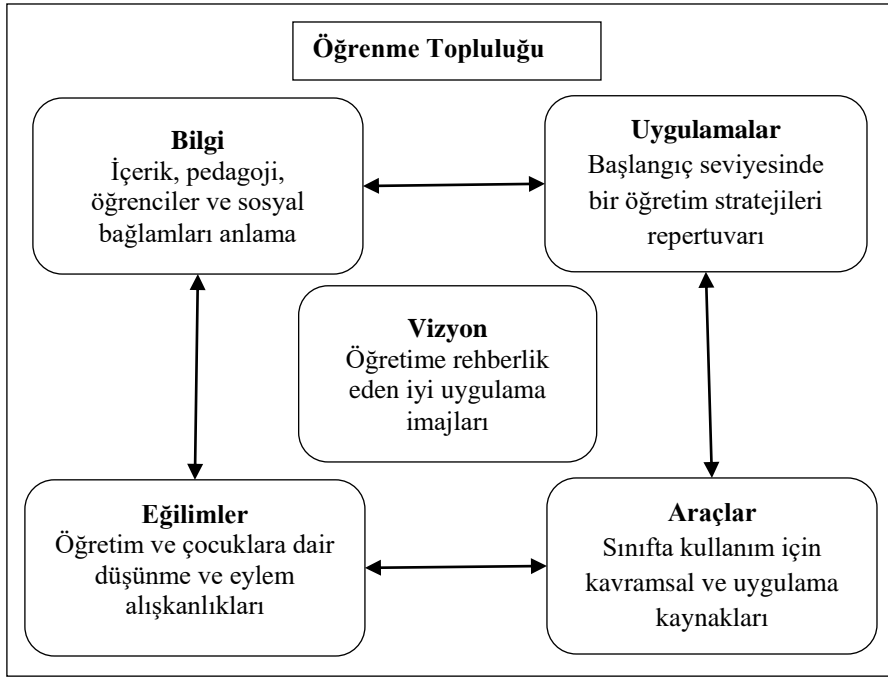
1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, “Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle

yükümlüdürler” biçiminde özetlenmiştir (MEB, 1973). Bu nedenle özellikle günümüzde, içinde yaşadığı toplumun bilgi toplumu normlarına uyması amacıyla belli birtakım becerilerin öğrencilere kazandırılması ve öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme yetisine ulaşmada, alanındaki ve eğitsel süreçlerdeki gelişmeleri takip eden ve bu gelişmeleri sınıf içi öğretme-öğrenme süreçlerine yansıtabilen bir öğretmen profili önemli görülmektedir. (Helvacı, 2015: 250; Ocak, 2012: 52).

Bu bağlamda öğretmenlik, üzerindeki büyük sorumluluğu taşıyabilmek için yüksek yeterliliklere sahip olunması gereken bir meslek olarak kabul edilmektedir. Modern toplumlarda öğretmenler yalnızca eğitim-öğretim süreçlerini yürüten teknisyenler değil, rol model vasfına sahip kişilerdir. Öğretmene yönelik bu beklentiler etkili bir öğretmeni tanımlayan bileşenlerin belirlenmesini ve bu çerçevede hazırlanan öğretim yetiştirme politikalarının etkili biçimde uygulanmasını gerektirmektedir (MEB, 2017a). Görev yapan öğretmenler kendi alanlarındaki içeriğe hâkim olmalı, pedagojik anlamda ve öğretim programına dair okuryazarlık anlamında ise yeterli donanımına sahip olmalıdır. Buna ek olarak da sınıf yönetimi tekniklerini uygulayabilmeli, öğrenciye net ve yapıcı dönütler verebilmeli ve dersini etkili biçimde planlayabilmelidir. Sınıf iklimini, etkili öğrenmeye yardımcı olacak hale getirmek öğretmenin sorumluluğundadır. Öğretmenlerin olumlu, özgüvenli, motive olmuş, sabırlı, sıcak veya destekleyici olmaları gerekmektedir. Etkili bir öğretmen olmak için kişisel ve profesyonel özellikler önemli ölçüde birbiriyle ilişkilidir ve birbirini tamamlar (Gündoğdu ve Silman, 2007: 261; Pop, 2015).

Bu amaçla birçok ülke, yetiştirdiği öğretmenlerin hangi özelliklere sahip olmasına dair beklentilerini yeterlik veya standartlar biçiminde listelemiştir. Öğretmen yeterlikleri farklı öğretim ortamlarında etkili bir performans için gerekli olan bilgiler, beceriler, tutumlar ve kişilik özelliklerinin bir bütünü olarak tanımlanabilir (Şahin, 2004: 58). MEB (2017a) öğretmenlik yeterlik alanlarını “mesleki bilgi”, “mesleki beceri” ve “tutum ve değerler” olarak belirlemiştir. “Mesleki bilgi” yeterlik alanı; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi; “mesleki beceri” yeterlik alanı eğitim, öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme; “tutum ve değerler” yeterlik alanı ise milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini içermektedir.

Darling-Hammond ve Baratz-Snowden (2007) ise yeterlikleri sağlamak adına uygulanacak öğretmen eğitime dair bir çerçeve önermiştir (Şekil 1). Buna göre ideal bir öğretmen eğitimi, bilgi, tutumlar, materyaller, uygulama ve vizyon bileşenlerine ilişkin pratikler içermelidir.



Şekil 1. Öğretimin Öğrenilmesine Dair Bir Çerçeve

(Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007, s.121'den uyarlanarak alınmıştır)

Bu doğrultuda eğitimde başarı elde etmek için, eğitim sistemlerinin kritik aktörlerinden biri olan öğretmenleri hizmet öncesinde yetiştirmeye dönük sistemlerin, çağın gereklerine uygun, ülkenin eğitimden beklentisi ile uyumlu ve öğretmen adaylarını bütüncül bir anlayışla geliştirecek ve mesleğe hazırlayacak bir yapıda olması gerekmektedir (MEB, 2017b; Özden, 1999). Çünkü doğuştan veya birdenbire etkili öğretmen olmak mümkün değildir. Ancak ve ancak kasıtlı ve planlı eğitim süreçleri ve buna ek olarak pratiğe dönük deneyimler ile etkili öğretmen yetiştirmek mümkün olabilecektir.

Öğretmen eğitimi öğretmen adaylarının sınıfta, okulda ve toplumda görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla tasarlanmış politika ve uygulamalardan oluşmaktadır (Thompson ve Power, 2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitimi deneyimi, öğretmen adaylarının edindikleri teoriyi uygulamaya koymalarına ve kamuda ya da özel eğitim kurumlarında istihdam edildiklerinde üstesinden gelmeleri gereken zorluklarla tanışmalarına olanak tanır. Öğretmen eğitimi programında yaşanan bu ilk zorluklar, öğrencilerin konu ile ilgili bilgi, pedagojik beceriler ve tutumların öğretmen eğitim alanı içindeki göze çarpan ve birbirine bağlı unsurları temsil ettiği gerçeğini anlamalarına yardımcı olur (Pop, 2015).

Türkiye'de 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okulların bünyesinde olan öğretmen yetiştirme programları, daha sonra üniversitelere devredilmiştir. Yüksek öğretmen okulları ve eğitim enstitüleri gibi kurumlar bünyesinde bulunan öğretmen yetiştirme programları, bir süre sonra eğitim fakültelerine dönüşen eğitim yüksekokulları içinde eğitim/egitim bilimleri fakülteleri ile yeniden yapılandırılmıştır. Türkiye'de 1980'li yıllardan itibaren, öğretmen eğitimi programları “alan

dersleri” “meslek bilgisi dersleri” “genel kültür dersleri”, ve “okul deneyimi” uygulamalarından oluşmaktadır (Demirel, 1999; Senemoğlu, 2011).

Genel kültür, öğretmenin diğer yeterliklerini destekleyici bir boyut olarak alınmıştır. Buna göre genel kültür, öğretmenin mesleki rollerini daha etkili bir şekilde yerine getirmesine yardımcı olan ve eğitim sürecindeki disiplinler arası deneyim ve birikimleri içeren bir alandır. Alan dersleri öğretmenin öğretmekle yükümlü olduğu disiplinle ilgili bilgi, beceri, tutum, tavır ve alışkanlıklarını kapsamaktadır. Meslek formasyonu ya da genel pedagoji bilgisi olarak da tanımlanan öğretmenlik meslek bilgisi eğitim-öğretimle ilgili genel bilgileri içermektedir. Alan bilgisi konuya özel etkili öğretimi tanımlarken, pedagojik formasyon bilgisi etkili planlama stratejileri, sınıf yönetimi ve motivasyonu sağlama, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerini tanıma, zaman yönetimi ve ölçme-değerlendirme bilgisi gibi tüm öğretmenlerin ortak sahip olması gereken yeterlikleri işaret etmektedir (Banks, Leach ve Moon, 1999; Erden, 1999; Titrek, 2006).

Ülkemizde öğretmen eğitimine ilişkin gerçekleştirilen reformlar göz önüne alındığında Üstüner (2004)'e göre 1996 yılına kadar hizmet öncesi süreçte her alanda bilgiye sahip ve çok yönlü, rol model bir şahsiyet yetiştirilmesi amaçlanmaktaydı. 1997 yılından itibaren uygulamaya konulan öğretmen yetiştirme modeli, öğretmenlik mesleğinin teknik boyutuna vurgu yapmaktaydı. Bu modele göre öğretmenlik uygulamasının süreçteki ağırlığı artırılmış ve planlı öğretime dönük dersler programa dâhil edilmiştir (YÖK, 1998). 2007 yılında gerçekleştirilen düzenlemede ise problem çözme becerisini öğretim süreçlerine entegre edebilmiş ve öğrenmeyi öğrenme becerisini öğrencilerine kazandırabilecek bir öğretmen profili amaçlanmıştır (Akyüz, 2012; Kavak, Aydın ve Akbaba Altun, 2007; Yıldırım, 2016).

Alanyazın incelendiğinde hizmet öncesi öğretmen eğitiminin etkililiğine dair öğretmen adayları üzerine yapılan çalışmalara rastlanmış ama görev yapmakta olan öğretmenlerin değerlendirmelerine dair çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Üstüner, 2004; Yıldırım, 2016). Ayrıca öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin niteliksiz oluşuna dair bulgular, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin önemini daha da artırmaktadır (Avşar, 2011; Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2014; Çatmalı, 2006; Göksoy, 2014; Güney, 2018; Karadağ, 2015; Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2013; Kıranlı ve Yıldırım, 2014; Özaydın ve Çolak, 2011; Parmaksız ve Sıcak, 2015; Sezer, 2006). Çünkü bu bulguya göre bir öğretmen adayı hizmet öncesi öğretimde geliştiremediği bir yeterliğe ilişkin hizmet yaptığı süreçte planlı bir eğitim fırsatı elde edebilse bile, bu eğitim etkili olamayacaktır.

Yukarıdaki açıklamalar ışığında, eğitim politikalarında öncelikli sıralarda öğretmenlerin mesleki gelişiminde önemli yere sahip hizmet öncesi öğretmen eğitiminin değişen şartlara uyumlu bir hale getirilmesine dair çabalar yer almalıdır. Bu nedenle hizmet öncesi eğitimin niteliğine ilişkin saptamaların yapılması, gerçekleştirilmesi düşünülen reformlar için bir ihtiyaç analizi işlevi taşıması nedeniyle de kritik bir öneme sahiptir (MEB, 2017b).

Problem Durumu

Öğretmen yetiştirme ile ilgili ilk kurum 16 Mart 1848'de kurulan Darülmuallimin'dir. O tarihten sonra Cumhuriyet öncesi ve sonrasında farklı şekil ve usullerde öğretmen yetiştirilmeye çalışılmışsa da bu günkü sistemin temeli olarak 2547 Sayılı Yüksek Öğretim Kanunu'nun yürürlüğe girdiği 1982 yılında, öğretmen yetiştirme görevinin MEB'den üniversitelere devredilmesi gösterilebilir (Eşme, 1999; Şendağ ve Gedik, 2015). Öğretmen yetiştirme sistemindeki felsefe, anlayış ve uygulamalar farklılaşsa da birçok çalışma yürütüldüğü dönemdeki hizmet öncesi öğretmen eğitiminin sorunlarına odaklanmıştır. Alanyazında ilgili çalışmalar incelendiğinde genel olarak şu konuların ele alındığı söylenebilir (Gündüz ve Odabaşı, 2004; Şendağ ve Gedik, 2015; Yıldırım, 2013):

- Kalabalık sınıflarda öğretmen yetiştirilmesi
- Kuramsal ağırlıklı öğretim programları
- Öğretim üyelerinin profili
- Pedagojik formasyon uygulamaları
- Öğretmenlerin öğretim teknolojilerine karşı dirençli davranışları (program kaynaklı)
- Teorik eğitim ile uygulama arasındaki farklılaşma
- Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine-eğitime ilişkin tutum ve algıları
- Öğretmen adaylarının, kendi yeterliklerine ilişkin algıları,
- Okullarda uygulama konusunda öğretmen adaylarının, öğretim elemanlarının ve uygulama öğretmenlerinin algıları,
- Öğretmen eğitimi programlarının bir boyutuna ya da bütününe ilişkin analizler.

Bunların yanında yine öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak gelecekte araştırma yapmak isteyen araştırmacılara öğrenci profili, öğretmen adayının yetiştirildiği süreç, meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür derslerinin öğretmen adayı üzerindeki etkisi, öğretmen eğitiminin niteliğinin öğrenci başarısındaki etkisi, öğretmen eğitimi programının yapısı, okul uygulamalarının düzey ve kapsamı gibi konular hakkında çalışmalar yapılabileceği önerilmiştir (Yıldırım, 2013).

Bu çalışmada da var olan öğretmen, öğretmen adayı ve eğitim fakültesi sayısı ışığında konunun önemine binaen hâlihazırda görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleğe başladıktan sonra geriye dönüp baktıklarında kendi eğitim süreçlerini mesleki ihtiyaçları ile de kıyaslayarak değerlendirebilecekleri ve bu konuda önemli dönütler sağlayabilecekleri varsayılmıştır. Yine alanyazında konu ile ilgili yapılan çalışmalar ve gelecekteki çalışmalara dönük öneriler de dikkate alınarak bu çalışma kapsamında

- Alınan eğitimin güçlü ya da zayıf yönleri
- Mesleğe başlandığında hissedilen muhtemel eksiklikler (kuram ve uygulama arasındaki fark kaynaklı eksiklik)
- Öğretmenlerin mesleki gelişim (eksikliklerini giderme) yöntemleri
- Öğretmen yetiştirme programındaki derslerden etkili olan tür
- Öğretmenliğe hazırlayan programın örtük programı ya da okul kültürünün bıraktığı izler
- Öğretmenlerin kendi deneyimlerinden hareketle öğretmen yetiştirmeye dair önerileri

katılımcılara yöneltilen soru ve sondalarla irdelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin kendi deneyimleri ışığında değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde edindikleri deneyimler farklı boyutlarına odaklanılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel desende tasarlanmış bir araştırma olup araştırmada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim olgusuna dönük görüşlerinin fenomenolojik bir yaklaşımla derinlemesine analiz edilmesi hedeflenmiştir. Fenomenoloji deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmanın çalışma grubunu uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 2017-2018 eğitim-öğretim yılında mesleği icra etmekte olan öğretmenler oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada ihtiyaç duyulan veriler araştırmacılar tarafından bir eğitim bilimleri ve bir dil uzmanının görüşleri de dikkate alınarak hazırlanmış bir yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmacıların hazırladığı görüşme formu iki bölüme ayrılmıştır. İlk bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Bu bölümde öğretmenin cinsiyet, kıdem, lisans eğitimini hangi yılda bitirdiği, alanında lisansüstü bir eğitim almış veya almakta olma durumu, görev yaptığı kademe ve okul türü, görev yaptığı il ve ilçe ile şu anda idari görev yürütüp yürütmediği sorulmaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlere öğretmen yetiştirme süreçlerinde aldıkları eğitime yönelik görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla şu sorular yöneltilmiştir:

1. Eğitim fakültesinden mezun olduktan (veya formasyon aldıktan) ne kadar sonra mesleğe başladınız?
2. Aldığınız öğretmenlik eğitimi nasıl değerlendirirsiniz? Size neler katmış olabilir? Hangi alanlarda sizi daha çok geliştirmiştir? Aldığınız eğitimin en güçlü yönleri nelerdir?
3. Mesleğe başladığımızda eksikliğini hissettiğiniz bir husus oldu mu? Aldığınız öğretmenlik eğitiminin eksik kaldığını düşündünüz mü? Yoksa sizi tam olarak öğretmenliğe hazırladığını söyleyebilir misiniz? Eksik kaldığını düşündüğünüz yönler nelerdir?
4. Mesleğe başladıktan sonra kendinizde gördüğünüz eksiklikleri nasıl giderebildiniz?
5. Eğitim hayatınızda en çok aklınızda kalan, size etki eden, sizi geliştiren bir ders hatırlıyor musunuz? Hangisidir?
6. Fakültenizde aldığımız dersleri bir kenara bırakıp fakültenizdeki atmosferi/kültürü değerlendirdiğinizde sizi öğretmenliğe hazırlayan bir ortamda mı eğitim aldınız? Neden?
7. Öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili önerileriniz veya eklemek istediğiniz bir husus var ise belirtiniz.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma sürecinde veriler araştırmacılar tarafından öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Araştırmacılar öğretmenlerin bilgisi ve onayı dâhilinde süreçte görüşmenin bir kaydını tutmuşlar ve bu kayıtları görüşmeler esnasında tutmuş oldukları notlarla desteklemişlerdir. Görüşmeler ortalama 35 dakika sürmüş ve görüşmeler öğretmenlerin dış müdahalelerden etkilenmemesi amacıyla kurumlardaki uygun mekânlar kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme sürecinin başında tüm öğretmenlere çalışmanın amacından kısaca bahsedilmiş, zengin veriler elde etmek amacıyla görüşme sonda sorularla desteklenmiştir. Verilerin analizi nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerine direkt olmayan metotlarla çalışma imkanı sunan bir tekniktir. Bu teknik, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği hatta sayısallaştırıldığı sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Geçerlik, Güvenirlik, Etik

Çalışmanın inanılabilirliğinin ve tutarlılığının sağlanması amacıyla sunulan veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bununla birlikte verilerin kodlanması aşamasında veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlayıcılar arası tutarlılığın kontrol edilmesi amacıyla Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan kodlayıcılar arası görüş birliği hesaplanmıştır. Bu amaçla $\Delta = C \div (C + \delta) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplama yapılmıştır. Formülde, Δ : Güvenirlik

katsayısını, C : Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını ve ∂ : Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısını ifade etmektedir (Baltacı, 2017, s. 8). Hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası görüş birliği oranının %83,3 olduğu tespit edilmiştir. Bu oranın en az %80 olması beklenmektedir, dolayısıyla araştırmacıların kodlamalarının içsel tutarlılığının yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Katılımcılara kişisel bilgilerinin üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı beyan edildiğinden veriler raporlanırken isimler yerine katılımcı numaraları kullanılmıştır (k1, k2 gibi).

Katılımcılar

Katılımcılar 12 erkek ve 11 kadın olmak üzere 23 öğretmenden oluşmaktadır. Tablo 1’de katılımcıların kıdem ve mezuniyet yıllarına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Kıdemleri ve Mezun Oldukları Yıllar

Kıdem (yıl)	N	Mezuniyet	N
3	2	1993	1
4	4	1994	1
6	3	2004	1
7	2	2005	1
8	4	2006	1
9	1	2007	3
10	2	2008	1
11	1	2009	1
12	1	2010	2
13	1	2011	1
20	1	2012	4
24	1	2013	2
		2014	3
		2015	1

Katılımcılar en az 3 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerden oluşmaktadır ($n=2$), en yüksek kıdeme sahip katılımcı ise 24 yıldır meslektedir. En eski mezun olan katılımcı 1993 yılında, en yeni mezun olan katılımcı ise 2015 yılında mezun olmuştur. Katılımcılar arasında en çok mezunu bulunan yıl 2012’dir ($n=4$). Tablo 2’de katılımcıların mezun oldukları üniversite ve fakültele göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Mezun Oldukları Üniversiteler

Üniversite	Fakülte	N
Selçuk Üni.	Eğitim	5
Ondokuz Mayıs Üni.	Eğitim	2
Dokuz Eylül Üni.	Eğitim	2
Afyon Kocatepe Üni.	Eğitim	2
Trakya Üni.	Eğitim	2
Anadolu Üni.	Açık öğretim	1
Anadolu Üni.	Eğitim	1
Ege Üni.	Eğitim	1
Gazi Üni.	Eğitim	1
Gazi Üni.	Teknik Eğitim	1
Isparta SDÜ.	İlahiyat+formasyon	1

Karadeniz Teknik Üni.	Eğitim	1
Marmara Üni.	İlahiyat+formasyon	1
Pamukkale Üni.	Eğitim	1
Recep Tayyip Erdoğan Üni.	Eğitim	1

Tablo 2 incelendiğinde çalışma grubu içerisinde Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi gibi köklü fakültelerden mezun olanlar olduğu gibi 2006 sonrası açılan üniversitelerden de mezun olanlar mevcuttur. Mezun olunan fakülteler arasında ise eğitim fakültelerinin yanı sıra açık öğretim ve ilahiyat fakültesi gibi fakülteler de bulunmaktadır. Tablo 3'te katılımcıların lisansüstü eğitim alma durumlarına göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Durumları

Bölüm	Program türü	N
Hayır	--	13
Eğitim Prog. ve Öğrt.	Doktora	2
Eğitim Prog. ve Öğrt.	Y. Lisans	2
Sınıf Öğrt.	Doktora	1
Din eğitimi	Y. Lisans	1
Eğitim Bilimleri	Y. Lisans	1
Özel eğitim	Y. Lisans	1
Sınıf Öğrt.	Y. Lisans	1
Sosyal Bilgiler Eğitimi	Y. Lisans	1

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlası (n=13) herhangi bir lisansüstü eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Lisansüstü eğitim aldığını ifade eden 10 katılımcıdan 3'ü doktora, geri kalanı yüksek lisans seviyesinde eğitim almıştır veya almaktadır. Lisansüstü eğitim aldığını belirtenlerin hepsi de eğitim alanında bu eğitimlerini almıştır.

Katılımcıların görev yaptıkları iller ve okul türlerine göre dağılımları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların Görev Yaptıkları İl ve Okul Türleri

Şehir	N	Okul	N
Afyonkarahisar	8	İlkokul	6
Antalya	4	Ortaokul	5
İstanbul	2	İmam Hatip Lisesi	2
Şırnak	2	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2
Aksaray	1	Rehberlik Araştırma Merkezi	2
Bursa	1	Anadolu Lisesi	1
Denizli	1	İmam Hatip Ortaokulu	1
Erzurum	1	İl Milli Eğitim Müdürlüğü	1
Isparta	1	Okul Öncesi Kademesi	1
Kütahya	1	Özel Eğitim Merkezi	1
Van	1	Sosyal Bilimler Lisesi	1

Tablo 4 incelendiğinde görülmektedir ki en çok katılımcı Afyonkarahisar ilinde görev yapmaktadır (n=8). İllerin dağılımına bakıldığında birkaç farklı coğrafi bölgede buldukları ve aralarında büyükşehirlerin de bulunduğu görülebilir. Görev yapılan okul türüne göre en çok katılımcı ilkokul (n=6) ve ortaokullarda (n=5) görev yapmaktadır. Katılımcıların il müdürlükleri ve rehberlik araştırma merkezleri de dâhil olmak üzere 11 farklı tür kurumda görev yaptıkları tablodan anlaşılmaktadır. Katılımcıların idari görevi olup olmadığı Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların İdari Görevleri

İdari görev	N
Yok	16
Müdür	2
Müdür Yardımcısı	2
Bölüm başkanı	1
Koordinatör	1
Şube müdürü	1

Tablo 5’e göre katılımcıların büyük bir kısmının herhangi bir idari görevinin olmadığı görülmektedir (n=16). Katılımcılardan ikisi müdür, ikisi ise müdür yardımcılığı görevlerini sürdürmektedir. Birer katılımcı ise diğer idari görevleri yürütmektedir. Tablo 6’da katılımcıların mezun olduktan ne kadar süre sonra göreve başladıkları görülmektedir.

Tablo 6. Katılımcılar İçin Mezuniyetten Göreve Başlayana Kadar Geçen Süre

Göreve başlayana kadar geçen süre	N
Mezun olur olmaz	16
4 yıl	1
3 yıl	1
2 yıl	3
1 yıl	2

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlası mezun olur olmaz işe başlamıştır (n=16). Üç katılımcı mezun olduktan iki yıl sonra, iki katılımcı da bir yıl sonra göreve başlamıştır. Birer katılımcı da üç ve dört yıl sonra göreve başladıklarını ifade etmişlerdir.

BULGULAR

Katılımcılara ilk olarak aldıkları eğitimin en güçlü yönlerinin neler olduğu sorusu yöneltilmiştir. Yanıtlar incelendiğinde katılımcıların büyük bölümü aldıkları eğitimin en güçlü yönünün yanı sıra en zayıf yönlerini de belirtmeyi tercih etmişlerdir.

Tablo 7. Alınan Öğretmenlik Eğitiminin Güçlü ve Zayıf Yönleri

Alınan eğitimin güçlü yönleri	N
Alan bilgisi açısından güçlü	12
Pedagojik anlamda güçlü	6
Uygulama, staj güçlü	4
Alınan eğitimin zayıf yönleri	N
Meslek bilgisi zayıf	11
Uygulama zayıf	2
Genel kültür zayıf	1
Yüzeysel bir eğitim aldık	1

Tablo 7 incelendiğinde 22 katılımcının aldıkları eğitime dair güçlü bir yön ifade ettikleri görülmektedir. Buna göre 12 katılımcı aldıkları eğitimi alan bilgisi açısından güçlü bulurken 6 katılımcı pedagojik açıdan güçlü bulduğunu ifade etmiştir. Dört katılımcı ise aldıkları eğitimin güçlü yönü olarak uygulama, staj boyutunu ön plana çıkarmışlardır. Katılımcıların büyük bir bölümü (n=11) aldıkları eğitimin en zayıf yönü olarak meslek bilgisini işaret etmiştir. Birer katılımcı da genel kültür açısından ve eğitimin genel durumu açısından aldıkları öğretmenlik eğitimini zayıf olarak nitelendirmişlerdir.

Bir sonraki soru olarak katılımcılara “Mesleğe başladığımızda eksikliğini hissettiğiniz bir husus oldu mu? Aldığımız öğretmenlik eğitiminin eksik kaldığını düşündünüz mü? Yoksa sizi tam olarak öğretmenliğe hazırladığımı söyleyebilir misiniz?” şeklinde bir soru yöneltilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların Mesleğe Başladıktan Sonra Kendilerini Eksik Hissettikleri Hususlar

Hissedilen Eksiklikler	N
Meslek bilgisi, pedagojik açıdan eksiklik hissettim	7
Uygulama (staj) eksikti	5
Öğretmenlerden ziyade psikolojik danışman gibi yetiştik	2
Öğretmenlerin yasal hakları ve mevzuat konusunda eksiktik	2
Teorik eğitim eksikti (KPSS kursu faydalı oldu)	2
Amaçsız bir öğrenci kitlesi ve veliler ile nasıl yapacağız. Bu kitleyi tanı mıydık	2
Alan bilgisi açısından eksiklerim olduğunu gördüm	1
Herhangi eksik hissettiğim bir husus olmadı	3

Tablo 8’e göre katılımcılar mesleğe başladıktan sonra kendilerinde en fazla meslek bilgisi ve uygulama bakımlarından eksiklikler hissetmişlerdir (n=12). İkişer öğretmen kendilerini yasal haklar ve mevzuat, teorik eğitim ve öğrenci ve velileri tanıma hususlarında eksik olarak gördüklerini beyan etmişlerdir. İki katılımcı da rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümünden olup burada aldıkları eğitimin öğretmenlikten ziyade psikolojik danışman gibi kendilerini yetiştirdiğini ifade etmişlerdir. Yalnızca bir katılımcı alan bilgisi açısından eksiklikler hissettiğini belirtmiştir. Üç katılımcı ise eksiklik hissettikleri herhangi bir durum olmadığını ifade etmiştir.

Bir sonraki soru olarak öğretmenlere kendilerinde gördükleri eksiklikleri nasıl giderdikleri sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin Kendilerinde Gördükleri Eksiklikleri Giderme Yolları

Eksikliklerinizi nasıl giderdiniz	N
Tecrübe paylaşımı	14
Hizmetiçi eğitim	9
Lisansüstü eğitim	3
Deneme yanılma	3
Zümre toplantıları	1

Tablo 9’a göre öğretmenlerin büyük bölümü mesleki açıdan eksiklik hissettikleri konularda tecrübe paylaşımı yaparak bu eksiklikleri giderdiklerini ifade etmişlerdir (n=14). Hizmet içi eğitimler de öğretmenler tarafından önemli bir gelişim unsuru olarak görülmektedir (n=9). Lisansüstü eğitimi bu amaçla kullandığını ifade eden katılımcı sayısı üç iken, deneme yanılma yolu ile sorunlarını çözmeye çalıştığını ifade eden öğretmen sayısı da üç olarak ortaya çıkmıştır. Zümre toplantılarını bu anlamda bir çözüm yolu olarak gören öğretmen sayısı ise birdir. Toplam sayı katılımcı toplam sayısından fazladır çünkü katılımcılar bu soruya birden fazla seçenek belirterek cevap vermişlerdir.

Katılımcılara dördüncü olarak öğretmenlik eğitimi sonucunda en çok akıllarında kalan, kendilerini en çok geliştirdiğini düşündükleri dersler sorulmuştur. Bu soruya cevap olarak belirtilen derslerin isimleri listelenmek yerine alan dersi ve meslek bilgisi dersi başlıkları altında gruplanmış ve Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmenlik Eğitimden En Çok Akılda Kalan/En Çok Geliştirdiği Düşünülen Dersler

Ders Türü	N
Alan dersi	12
Meslek bilgisi	8
Hepsi	1
Yok	2

Tablo 10’a göre katılımcıların yaklaşık yarısı (n=12) en çok akıllarında kalan, kendilerini en çok geliştirdiğini düşündükleri dersler olarak alan derslerini belirtmişlerdir. Sekiz katılımcı meslek bilgisi derslerinden birinin ismini verirken, iki katılımcı hiçbir dersin böyle bir etki bırakmadığını ifade etmiştir. Bir katılımcı ise aldığı tüm derslerin kendini olumlu yönde etkilediğini ve aklında yer ettiğini ifade etmiştir.

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen beşinci soru öğretmenlik için eğitim aldıkları fakülte/programdaki kurum kültürü ve örtük program hakkındadır. Onları öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı ya da öğretmen olacaklarını hissettiren bir kurum kültürünün ya da örtük programın varlığını hissedip hissetmedikleri hakkında verdikleri yanıtlar Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmenliğe Hazırlamada Fakülte Kültürü / Örtük Program

Görüşler	N
Hayır	13
Evet, öğretmenmişiz gibi davrandılar	7
Yorum / farkındalığım yok	3

Tablo 11’den anlaşılacağı üzere katılımcıların yarısından fazlası öğrenim gördükleri kurum ya da programlarda kendilerini mesleğe hazırlamaya yardımcı olacak bir fakülte kültürü ya da örtük program olmadığını ifade etmişlerdir (n=13). Katılımcılardan bir kısmı (n=7) bir kurum kültürü olduğunu, kendilerine öğrenci olmalarına rağmen öğretmenmiş gibi muamele edildiğini ve bu şekilde mesleğe hazırlandıklarını ifade etmişlerdir. Üç katılımcı ise konu ile ilgili herhangi bir farkındalıklarının olmadığını belirtmiş ya da yorum yapmamışlardır.

Son olarak katılımcılardan öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili önerileri ya da eklemek istedikleri bir husus var ise belirtmeleri istenmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar üç ana başlık altında toplanmış ve Tablo 12, 13 ve 14’te sunulmuştur.

Tablo 12. Yetiştirilen Öğretmen Niteliklerine Dair Öneriler

Yetiştirilen öğretmen niteliklerine dair öneriler	N
Sabırlı ve öğrenciye aşına, öğrencileri tanıyan öğretmen yetiştirilmesi	4
Öncelikle isteyenlerin öğretmen olabilmesi, mecbur kalanların değil.	1
Üniversiteye girmeden önce ruhsal durumlarının ve çocuklara karşı tavırlarının raporlanması	1
Anadolu insanını, köyleri, çocukları sevmeyenlerin öğretmen olmaması	1

Katılımcılar tarafından ortaya konan önerilerden bir kısmı yetiştirilecek öğretmenlerin niteliklerine dairdir. Buna göre öğretmenler sabırlı ve öğrencilere aşına bireylerden seçilmelidir (n=4). Mecbur kalanlardan ziyade istekli bireylerin, insanımızı, köyleri ve çocukları seven kişilerin öğretmen olması ve öğretmen olmak isteyen bireylerin üniversiteye girmeden önce ruhsal durumları hakkında inceleme yapılması da birer katılımcı tarafından önerilmiş hususlardır.

İkinci grup öneriler öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programı ve ders içeriklerine ilişkindir. Bununla ilgili veriler Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Öğretim Programı ve Ders İçeriklerine Dair Öneriler

Öğretim programı ve ders içeriklerine dair	N
Meslek bilgisi derslerine ve uygulamaya (staja) ağırlık verilmesi	11
Pedagojik ders içeriklerinin ülkemiz gerçekleriyle örtüşmesi, farklı okul türlerine yönelik yöntemler belirlenmesi	1
Adayların daha net bilgilerle yasal haklar gibi bilgilerle donatılarak mezun edilmesi	1
Müfredat güncel olması	1

Tablo 13’e göre katılımcılardan öğretmen eğitiminde meslek bilgisi derslerine ve uygulamaya (staja) daha çok ağırlık verilmesine dair çok sayıda öneri gelmiştir (n=11). Bir katılımcı ders

içeriklerinin ülke gerçekleri ve farklı okul türleri dikkate alarak şekillendirilmesi, bir diğer katılımcı da programlarda öğretmenlerin yasal hakları gibi daha net ve uygulamaya dönük bilgilere yer verilmesi konusunda önerilerde bulunmuşlardır. Bir katılımcı da öğretim programlarının içeriklerinin güncel tutulması gerektiğini ifade etmiştir.

Son olarak katılımcılardan gelen önerilerden herhangi bir kategoriye girmeyenler ise Tablo 14'te özetlenmiştir. Bu grupta herhangi bir başlık altında gruplanamayan farklı öneriler ve herhangi bir öneride bulunmamış üç katılımcıya yer verilmiştir. Toplam öneri sayısının katılımcı sayısından fazla olması katılımcıların bazılarının birden fazla öneri sunmuş olmalarından kaynaklanmaktadır.

Tablo 14. Öğretmen Yetiştirme Süreci İle İlgili Diğer Öneriler

Diğer	N
Farklı fakülte ve bölümlerden mezun olanların aynı öğretmenlik branşında istihdam edilmesinin yol açtığı sorunların giderilmesi	1
Rehberlik öğretmenin görev tanımı yapılırken mesleğin vazgeçilmez özelliklerinin göz önünde bulundurulması	1
Öğretmen adaylarının özgüvenini artıracak, yetisini geliştirecek yöntemlerin belirlenmesi	1
Fakülte sayısının azaltılıp niteliğe önem verilmesi	1
Getirilen bir sistemin uygulama fırsatı bulmadan kaldırılmasının problem oluşturması	1
Eğitim fakültelerinin disiplinin en iyi işletildiği kurumlar arasında olması gerekliliği	1
Yok	3

Tablo 14 incelendiğinde farklı fakülte mezunlarının aynı alanda öğretmenlik yapmasına dair bir standart getirilmesinden eğitim fakültelerinin disiplin süreçlerini en iyi işleten kurumlar olması gerektiği önerisine kadar farklı öneriler sunulduğu görülmektedir. Öğretmen yetiştiren kurum sayısının azaltılıp niteliğe önem verilmesi ve getirilen yeniliklerin uygulanabilmesine zaman tanınacak şekilde uzun ömürlü olması gerektiği önerileri de dikkat çeken önerilerdendir. Bu kategoriye herhangi bir öneri getirmeyen katılımcılar da dâhil edilmiştir (n=3).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüz eğitim sistemi öğretmenlerin sınıf içi rollerini değiştirmektedir. Geleneksel öğretimde bilginin tek kaynağı ve aktarıcısı olan öğretmenler, yapılandırmacı eğitimde öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemsendiği ve öğrencinin merkeze alınarak aktif öğrenme yaşantıları geçirmesine olanak sağlayacak öğretimsel tasarımlar yapacak rehberler olarak görülmektedir. Bu yetilerin öğretimde gelişmesi için, kasıtlı ve sürekli çabaları içeren nitelikli bir öğretmen eğitimi sürecinin işe koşulması önemlidir.

Öğretmen eğitiminin bileşenleri olarak öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci alımı, alınan öğrencilerin yetiştirilmesi, istihdamı ve hizmet içi eğitim bir bütünün ayrılmaz parçalarıdır. Bu bileşenler içerisinde hizmet öncesi eğitim, bir öğretmenin temel öğretmenlik bilgisini ve alana dair içeriği öğrenmesi ve öğretime ilişkin yetilerini geliştirmesi açısından önemli görülmektedir.

Alanyazında son dönemde tartışılmakta olan öğretmen etkenliği kavramının boyutları incelendiğinde, öğretmenin hizmet öncesi eğitim geçmişi, etkenlik düzeyini belirleyen etmenlerden biridir (Priestly, Biesta ve Robinson, 2015). Öğretmen etkenliği öğretmenlerin pratiklerini/eylemlerini yönetme ve tasarlama sürecine aktif olarak katılım göstermelerini içerir (Van der Haijden, Geldens, Beijaard ve Popeijus, 2015) ve öğretmenlerin anlamlı bir değişiklik gerçekleştirebilmek için seçimler yapmasını ve bilinçli bir şekilde eyleme geçmesini gerektirir (Toom, Pyh lt  ve O'Connell Rust, 2015). Bu bağlamda bir öğretmenin hizmet öncesinde almış olduğu eğitimin niteliği, mesleği yürütmesi esnasındaki nitelik düzeyini doğrudan etkileyen en önemli unsurlardan biridir.

Geçmişte, geleneksel öğretmen eğitimi genellikle aşırı teorik olduğu, uygulama ile bağlantısının çok az olduğu, parçalı ve tutarsız dersler içerdiği ve  ğretim  yeleri arasında açık, paylaşılan bir  ğretim anlayışı olmadığı için eleştirilmiştir. Büyük  l de ilgisiz disiplinler topluluğu olan ve ortak bir öğretme ve öğrenme anlayışına sahip olmayan programların, yeni öğretmenler arasında uygulamaya dönük yetiyi geliştirme konusunda zayıf bir etki yaptığı ifade edilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının teori ve uygulama bağlantısını kurmadaki bu eksikliğinden dolayı, yeni başlayan öğretmenler mesleğin ilk yıllarında sadece kendi sezgileriyle yollarını bulabilme çabasına girişmektedir. Bu nedenle 1980'lerin sonunda başlayan  ğretmen eğitimi reformları, tutarlı bir iyi  ğretmen vizyonunu vurgulayan daha entegre ve tutarlı programları temsil eden program tasarımlarını hedeflemektedir (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007).

Ülkemizde  ğretmen eğitime dönük yakın tarihteki gelişmeler incelendiğinde yüksek  ğretim yasası gereğince 1982 yılından itibaren tüm eğitim basamaklarına  ğretmen yetiştiren kurumların  niversite çatısı altında toplanması;  ğretmen eğitimi kalitesinin artırılmasına dönük önemli bir düzenleme olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak, zamanla eğitim fakültelerinde akademik uzmanlaşma amacıyla eğitim programlarında alan derslerine daha fazla ağırlık verilerek öğrenim her geçen gün biraz daha akademik hale getirilmiş; buna karşılık programlarda pedagojik bilgi ve becerileri kazandıran derslere daha az yer verilmiştir. Eğitim fakültelerinde yaşanan bu olumsuz durumun giderilmesi,  ğretmen eğitiminde okul basamaklarına göre dengenin sağlanması ve  ğretmen eğitiminde niteliğin artırılması amacıyla,  ğretmen eğitiminde yeni bir yapılanmaya gidilerek eğitim fakültelerinin  ğretmen eğitimi programları yeniden düzenlenmiş ve programlar 1998–1999  ğretim yılından itibaren uygulamaya konmuştur. Son olarak ise 2017 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen  ğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri ve  ğretmen Strateji Belgesi (2017-2023) göz önünde bulundurularak, 2018-2019  ğretim yılı başında öğretmenlikle ilgili 25 lisans programı güncellenerek mesleki alan dersleri ve seçmeli derslerin ağırlıkları artırılmıştır (<http://www.yok.gov.tr/ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>).

Bu bilgiler ışığında çalışmada öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinin kendi deneyimleri ışığında değerlendirilmesi hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde edindikleri deneyimler farklı boyutlarına odaklanılarak ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bulgular incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin aldıkları eğitimi alan bilgisi açısından daha güçlü ancak meslek bilgisi yönünden daha eksik gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Mesleğe başladıklarında öğretmenlerin çoğu öğretmenlik meslek bilgisi yönünden eksiklikler hissettiğini belirtmiş, bir kısmı da hedef veli ve öğrenci kitlesini tam tanımadan mezun olduklarını belirtmiştir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu eksikliklerini tecrübe paylaşımları ve hizmet içi eğitimler yoluyla giderdiklerini beyan etmişlerdir.

Hizmet öncesi eğitim yaşantılarını değerlendiren öğretmenlerin çoğu alan derslerinin kendilerine daha çok şey kattığını beyan etmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı eğitim sürecinde eğitim aldıkları kurumun örtük programının ya da kurum kültürünün kendilerini öğretmenliğe tam hazırlamadığını belirtmiştir; bir kısmında ise bu konu ile ilgili bir farkındalık da oluşmamıştır.

Ülkemizde öğretmen eğitimi temel noktalar itibari ile birtakım reformlar geçirmiş ve çağa ayak uydurması için revizyona uğramıştır; ancak buna rağmen hizmet öncesi eğitimde öğretmen adaylarına ihtiyaç duyulan becerilerin kazandırılmadığı yönünde yaygın bir kanı bulunmaktadır (Aypay, 2009; Dünya Bankası, 2011; Goff-Kfourı, 2013; Karacaoğlu, 2008; Küçükahmet, 2007; Şişman, 2009; Üstüner, 2004).

Oskay, Erdem, Akkoyunlu, Soran ve Yılmaz (2010), çalışmalarında hizmet öncesi öğretmen eğitiminin uygulamadan kopuk yapılandırıldığını belirtmiş ve sınıf içinde bireysel farklılıklara hitap edecek çeşitli uygulamalar kullanma becerisini en yetersiz alan olarak belirlenmiştir. Öğretmenler aldıkları lisans eğitiminin, kendilerini etkili öğretim gerçekleştirme ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yaklaşım noktalarında yeteri kadar becerili kılmadığını düşünmektedirler. Yıldırım (2016)'ın çalışmasında öğretmenlerin büyük kısmı hizmet öncesinde almış oldukları lisans eğitimini etkisiz bulmaktadır. Yine Aksoy (2013) da alan temelli öğretim yöntemlerinin yani özel öğretim yöntemleri bilgisinin ülkemiz eğitim sistemi tarafından yeterince geliştirilemediğini ifade etmiştir.

Eret (2013) yaptığı çalışmada hizmet öncesi öğretmen eğitiminin teorik ağırlığa sahip ve uygulama boyutunu eksik bırakan bir yapı gösterdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte sınırlı tutulan uygulama deneyimlerini de verimlilikten uzak yürütüldüğünü ifade etmiştir. Öztürk, Zayımoğlu Öztürk ve Kaya (2016) okul öncesi öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada, kazanımlara uygun etkinlik tasarlama, etkili araç-gereç kullanma, sınıf yönetimi (Gülmez-Dağ, 2012) ve ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma gibi formasyon alanına giren konularda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Yine Uçar, Başar ve Hamarat (2007) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin

yeni programlara dönük okuryazarlıklarının düşük olduğunu ve öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışa dönük yöntem ve teknikleri uygulama konusunda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemiştir.

Kozikoğlu (2016) da çalışmasında, aday öğretmenlerin almış oldukları hizmet öncesi eğitimlerinin onları öğretmenlik mesleğine hazırlamada yeterli olmadığını düşündükleri belirlemiştir. Aday öğretmenlerin görüşlerine göre; lisans eğitimindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının gerek nicelik gerekse nitelik olarak yetersiz olduğu, lisans eğitiminin kuram ağırlıklı olduğu ve öğretmenleri gerçek koşullara hazırlamada yetersiz olduğu görülmüştür.

Öğretmen adayları başlıca, sabırlı ve öğrenciyi tanıyan öğretmen yetiştirilmesi, meslek bilgisi ve uygulama (staj) derslerine daha fazla ağırlık ve önem verilmesi ve öğretmen eğitiminde niceliğin artırılmasına değil niteliğe ve disipline önem verilmesi gerektiği şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Bununla birlikte öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmen adaylarını meslekte karşılaşılabilecekleri farklı durumlara karşı donanımlı kılacak bir yapıda olması da öneriler arasındadır. Zira ülkemiz coğrafi anlamda farklı şartlar taşıyan bölgelerden oluşmaktadır. Hatta aynı bölgenin veya ilin iki farklı okulunda bile şartlar değişebilmekte ve farklı ihtiyaçlar oluşabilmektedir. Bu noktada öğretim ilkelerinden öğrenciye görelilik ve esneklik ilkeleri gereği öğretmenin bu şartlara karşı adapta olabilecek ve hatta bu ihtiyaçları aldığı eğitim ile giderebilecek bir yetiye sahip olması önemli görülmektedir.

Adıgüzel (2008) de öğretmenlik uygulamasının birleştirilmiş sınıflarda ve köy okullarında da yapılması gerektiğini belirtmiş ve bu yolla adayların görev yaptığı süreçte karşılaşması olası tüm durumları deneyimlemesi gerektiğini ifade etmiştir. Öztürk, Zayımoğlu Öztürk ve Kaya (2016) ve Gülmez- Dağ (2012) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmalarda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencileri öğretim sürecine katma noktasında öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını becerili kılmadığını belirtmiştir.

Eret (2013)'e göre öğretmen adayları aldıkları eğitimin, kendilerini öğretimi bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak planlama konusunda yeteri kadar geliştirmediğini belirtmektedir. Ayrıca, adaylar, kaynaştırma öğrencileriyle çalışabilme konusunda daha fazla beceriye ihtiyaçları olduğunu da düşünmektedirler. Kozikoğlu (2016) da aday öğretmenlerin hangi konuyu ne kadar sürede işleyeceklerine karar vermede, öğretimi öğrencilerin düzeyine uygun olarak planlama ve uygulamada, öğrencilerin özel yeteneklerini destekleyecek etkinlikler düzenlemede daha çok güçlük yaşadıkları görülmüştür. Aday öğretmenlerin sınıf yönetiminde; kalabalık sınıflarda etkili öğrenme ortamları düzenlemede ve sınıf disiplinini sağlamada, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede de güçlük yaşadıkları görülmüştür.

Ergünay (2018) yaptığı çalışmada çalışma grubunu oluşturan üç öğretmenin de alan bilgisinde eksiklik hissettiğini, bir öğretmenin alan öğretimi bilgisinde bir öğretmenin de sınıf yönetiminde

eksiklik hissettiğini belirlemiştir. Bir öğretmenin ise alan öğretiminde deneyimle geliştiğini belirlemiştir ki bu çalışmada da katılımcıların 14 tanesi tecrübe paylaşımı ve 3 tanesi ise deneme-yanılma ile öğretmenlik yetilerini geliştirdiğini ifade ederek ilgili çalışmanın bulgusunu desteklemiştir. Çalışmada hizmet öncesi öğretime ilişkin uygulama eksikliği, alan bilgisi-öğretmenlik meslek bilgisi ilişkilendirmede eksiklik, kurumsal işleyişe ilişkin bilgilendirme eksikliği, öğretim materyali kullanmaya ilişkin bilgilendirme eksikliği, staj uygulamalarında denetim eksikliği, öğretmenlik uygulamalarında eksiklik ve alan öğretimi bilgisi kazandırmada eksiklik, gibi bu çalışmanın bulgularını destekleyen eksiklik alanları ortaya çıkmıştır.

Alanyazında hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulama deneyimlerinin adayların becerilerini yeteri kadar geliştirmediğini ve üniversite-okul işbirliğinin etkili kurulmadığını bulgulayan çalışmalar mevcuttur (Aksoy, 2013; Ayan, 2011; Büyükgöze-Kavas ve Bugay, 2009; Eret, 2013; Ertürk, Özen Altınkaynak, Veziroğlu ve Erkan, 2014; Gökçe ve Demirhan, 2005; Gülmez-Dağ, 2012; Muğaloğlu ve Doğança, 2009; Özdemir, Ceylan ve Canoğlu, 2015; Senemoğlu, 2011; Şaşmaz-Ören, Sevinç ve Erdoğan, 2009; Ünver, 2014; Yalın Uçar, 2012; Yanpar-Yelken, 2009).

Arkün (2011) çalışmasında, öğretmen eğitiminde kuram ve uygulamanın uyumsuzluğuna dikkat çekerken, Atik Kara (2012) ise öğretmen adayları, pedagojik formasyon derslerinin uygulamalı olarak işlenmediğini için teori-uygulama bağlantısını kuramamaktadır. Ayrıca öğretmenlik uygulamasında öğretmen adayı ile uygulama öğretmenin arasındaki ilişkinin sınırlı ve yüzeysel olmasının ve de öğretmen adayının uygulama öğretim elemanından istenen ve tatmin edici seviyede dönüt alamamasının bu sürecin etkisini azalttığı ifade edilen hususlardan biridir (Gülmez-Dağ, 2012; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Eret, 2013; Aksoy, 2013).

Bu durumun ise bir yönüyle öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı ile ilişkili olduğu ifade edilebilir. Öğretmen yetiştirmeye dair istatistiklere bakıldığında 2018 yılı itibarıyla 93'ü aktif olmak üzere toplam 96 eğitim ve eğitim bilimleri fakültesinde eğitim ve alt alanlarında 270.681 öğretmen adayı lisans öğrenimine devam etmektedir (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak ise 1.030.130 öğretmen görev yapmaktadır (MEB, 2018). Bu açıdan bakıldığında günümüz öğretmen yetiştirme sorunları içerisinde eğitim fakültelerinde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazla olması temel sorunlardan biridir. Bununla birlikte ülke içinde öğretim elemanı sayısının dengeli bir dağılım göstermemesi başka bir sorun alanını oluşturmaktadır (Duman, 2006; Üstüner, 2004).

Öğretim üyesinin yetersizliği öğretmenlik uygulamalarının yürütülmesini ve takibini zorlaştırmaktadır. Bu durum da bazen öğretmenlik formasyonu sahibi olmayan öğretim üyelerinin de bu dersleri verebilmeleri gibi bir sonuç doğurmaktadır. Bununla birlikte kredi tanımlarında uygulama saati bulduran derslerin, bu ilgili saatlerinde neler yapılacağı net olmaması da öğrencilerde meslek bilgisinin yeteri kadar gelişmemesinin nedenlerindedir. Aynı zamanda ihtiyaç duyulan

öğretmen sayısı ile bu öğretmenlik alanına kaynaklık eden bölümlerde öğrenim görmüş/görmekte olan öğretmen adayı sayısı arasında dengesizlikler mevcuttur. Bu nedenle okullaşma oranının yukarıya çekilmesi adına niteliğin ıskalanması özellikle eğitim fakülteleri için kabul edilemez bir durumdur (Üstüner, 2004). Bu doğrultuda YÖK ve MEB özellikle son yıllarda sürecin kalitesini artırmak adına önlemler almış ve de en son klinik danışmanlık modelini öğretmenlik deneyimi sürecinin temeline koymaya dair çalışmalara başlamıştır. Millî Eğitim Bakanlığının son yıllarda öğretmenlik uygulamasına verdiği önemi artırması isabetli olarak değerlendirilebilir. Ayrıca YÖK'ün son eğitim programında meslek bilgisi derslerinin ağırlığını artırması bu araştırma bulguları çerçevesinden isabetli görünmektedir.

Bunun yanı sıra bilimsel ölçütlere uyan ve sürekliliğe sahip bir öğretmen yetiştirme reformunun henüz hayata geçirilememiş olması da güncel bir sorundur. Zira YÖK başkanı Saraç (2018) "Türkiye olarak artık eğitimde sürekli yeni kavram, yaklaşım ve modeller ithal eden ve deneyen bir ülke değil, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında ulaştığımız olgunlaşma düzeyimize bağlı olarak telif ve yerli modeller geliştiren ve bunları ihraç edebilecek bir konuma geldiğimiz kanaatindeyim. Zira hiçbir sosyal sistem ve eğitim sistemi, bir ülkeden başka bir ülkeye olduğu gibi transfer edilemez. Bunlar, belirli tarihi, sosyal, kültürel, ekonomik, politik sistemlerin etkileşiminin bir ürünüdür" diyerek bu duruma değinmiştir. (<http://www.egitimajansi.com/haber/yok-baskani-saractan-pedagogik-formasyon-aciklamasi-haberi-67885h.html-15.11.2018-gecmisten-gunumuz>). Bu doğrultuda, açıklanan vizyon belgesinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitiminin niteliği de konu edilmiş ve bu sürecin kalitesinin lisansüstü eğitim süreçleriyle yukarıya çekilmesi ve uygulama ağırlıklı bir yapıya dönüştürülmesinin amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2018).

Getirilen bir sistemin uygulamadaki sonuçları görülmeden değiştirilmesi bu çalışmada öğretmen eğitim sisteminin sorunlarından biri olarak belirtilmiştir. Aksoy (2013) de değişen politikaların ülkemizdeki öğretmen yetiştirme sistemlerinin problemlerinden biri olduğunu ifade etmiştir. Adıgüzel (2008) program standartları geliştirme çalışmalarının bilimsel olmamasının ve eğitim fakültelerinde akreditasyon çalışmalarının yapılmamasının öğretmen eğitimi çabalarının kalitesini düşürdüğünü belirlemiştir. Ayrıca "Fakülte-okul işbirliği" bağlamında, fakülte ile uygulama okulları arasında gerekli iletişimin sağlanamamasını, uygulama çalışmalarının yetersiz olmasını ve uygulama okullarının tam denetlenememesini sorun alanları olarak belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenlik mesleğinin adanmışlık yönü göz önüne alınarak, yalnızca puan veya iş kaygısı gibi nedenlerle öğretmenlik alanına yönelen öğrencilerin mesleği nitelikli biçimde yerine getiremeyeceğine dair bir görüş de çalışmada ortaya çıkmıştır. Adıgüzel (2008) ve Eret (2013) de eğitim fakültelerine öğrenci seçiminde, üniversiteye giriş sınavının tek ölçüt olmaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışmada adayların daha net, öğretmenlerin yasal hakları gibi bilgilerle donatılarak mezun edilmesi gerektiğine dair bir bulgu mevcuttur. Eret (2013)'e göre öğretmen adaylarının yasal

görev ve haklarına dair farkındalıkları düşüktür. Bununla birlikte okulda disiplinler arası çalışmalar yapma ve sınıf yönetimi alanlarında da yeterli beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Programda öğretmenin öğretim dışındaki görevlerine ve sorumluluklarına biraz daha vurgu yapmak gerekmektedir.

Bu sonuçlar ışığında farklı üniversitelerden farklı yıllarda mezun olup farklı kurumlarda görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim dönemlerine ait benzer fikirlere sahip olması aydınlatıcı bir husus olarak ifade edilebilir. Giderek artan sayıda fakülte ve bölümlerin açılması, pedagojik formasyon gibi uygulamalar öğretmenlerde nitelik kaygısı uyandırmış ve bunların tekrar değerlendirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2008). *Eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi program standartlarının gerçekleştirme düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Aksoy, E. (2013). *A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye’de Öğretmen Eğitimindeki Dönüşümler (2000-2010)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arkün, S. (2011). *Fakülte-okul işbirliği için sosyal medya tabanlı bir modelin geliştirilmesi: Okul uygulamaları örneği*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atik Kara, D. (2012). *Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Avşar, P. (2011). Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirmesi. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 191, 230-241.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Aypay, A. (2009). Teachers’ evaluation of their pre-service teacher training. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1113-1123.
- Ayvacı, H. S., Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*. 3 (1), 1-15.
- Banks, F., Leach, J. ve Moon, B. (1999). New understandings of teachers’ pedagogic knowledge. In Leach, J. ve Moon, B. (Eds.), *Learners & Pedagogy* (p. 89-110), London: Paul Chapman Publishing.
- Büyükgöze Kavas, A. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 13-21.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çatmalı, M. (2006). “*Gelecek için eğitim*” hizmetiçi eğitim kursunun değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.
- Darling-Hammond L. ve Baratz-Snowden, J. (2007). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750647.pdf> adresinden 21.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duman, T. (2006). Öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler. M. Ç. Özdemir (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde. (ss. 357-388). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Dünya Bankası. (2011). Türkiye’de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: zorluklar ve seçenekler. Rapor No:54/31-TR.<http://siteresources.worldbank.org/TURKEYINTURKISHTEXTN/Resources/455687-1326904565778/EducationQualityReport2011-tr.pdf> adresinden 08.02.2013 tarihinde indirilmiştir.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Eret, E. (2013). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ergünay, O. (2018). *Aday öğretmenlerin ilk yıl mesleki deneyimlerinin Hammerness, Darling-Hammond ve Bransford’un öğretmen eğitimi modeli bağlamında incelenmesi: Bir çoklu durum çalışması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M., ve Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908.
- Eşme, İ. (1999). Bugünün öğretmen yetiştirme modeli: Sorunlar ve çözüm önerileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11, 141–152.
- Goff-Kfourı, C. A. (2013). Pre-service teachers and teacher education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 93, 1786–1790.
- Gökçe, E. ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Göksoy, S. (2014). Hizmet-İçi eğitim faaliyetlerinin süreç ve sonuçlarının niteliğine yönelik öğretmen görüşleri. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 387-402.
- Gülmez-Dağ, G. (2012). *An assessment of pre-service teacher education in terms of preparing teacher candidates for teaching*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gündoğdu, K., ve Silman, F. (2007). Bir meslek olarak öğretmenlik ve etkili öğretim. Z. Cafoğlu (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* içinde, (ss. 259-292). Ankara: Grafiker Yayıncılık.

- Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology–TOJET*, 3(1), 43-48.
- Güney, B. (2018). *Sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Mardin ili Midyat ilçesi örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Helvacı, M. A. (2015). Öğretmenlik mesleğinin özellikleri. N. Saylan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (9. Baskı) içinde, (ss. 271-287). Ankara: Anı Yayıncılık.
- <http://www.egitimajansi.com/haber/yok-baskani-saractan-pedagogik-formasyon-aciklamasi-haberi-67885h.html-15.11.2018-gecmisten-gunumuz>.
- <http://www.yok.gov.tr/ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>.
- <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- Karacaoğlu, Ö.C. (2008). Öğretmenlerin yeterlik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 33-50.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kavak, Y., Aydın, A. ve Akbaba Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri 1982-2007*. Ankara: YÖK Yayınları.
- Kıranlı, S. ve Yıldırım, Y. (2014). Okul yöneticileri ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 219-251.
- Kozikoğlu, İ. (2016). Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları. (Yayımlanmamış doktora tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulamaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- MEB. (2018) *Milli eğitim istatistikleri, 2017-2018*.
- MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden 21.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2017a). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2017b). *Öğretmen strateji belgesi: 2017-2023*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2018). *Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu*. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf adresinden 14.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- Muğaloğlu, E. Z., ve Doğanca, Z. (2009). Fulfilling the “missing link” between university and authentic workplace in teacher training. *Journal of Workplace Learning*, 21(6), 455-464.

- Ocak, G. (2012). Meslek olarak öğretmenlik. K. Keskinçilic (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (7. baskı) içinde, (ss. 37-87). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Oskay, Ö., Erdem, E, Akkoyunlu, B., Soran, H. ve Yılmaz, A. (2010, Mayıs). *Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecindeki yeterlikler açısından kendilerini değerlendirme üzerine bir çalışma*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II, Hacettepe Üniversitesi, Beytepe-Ankara.
- Özaydın, L. ve Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı”na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189–226.
- Özdemir, S. M., Ceylan, M. ve Canoğlu, S. N.(2015). To what extent can pre-service teachers turn theoretical knowledge they have acquired into practice? *International Online Journal of Educational Sciences*, 7(2), 265-282.
- Özden, Y. (1999). Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Öztürk, T., Zayimoğlu Öztürk, F. ve Kaya, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(1), 92-114.
- Parmaksız, R. Ş. ve Sıcak, A. (2015). Uzaktan hizmetiçi eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 187-212.
- Pop, R. (2015). Understanding pre-service trainees’ perceptions of their teacher training experience. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 209, 378-382.
- Priestley, M., Biesta, G. J. J. ve Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey: Student teacher faculty and teachers let us know. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 1(1), 35-47.
- Sezer, E. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Çalışan Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Şahin, E. A. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 58. Şahin, A. E. (2004). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/sahin.htm>.
- Şaşmaz-Ören, F., Sevinç, Ö. S., ve Erdoğmuş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Educational Administration and Planning*, 15(58), 217-246.
- Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşğinde türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 172–187. <https://doi.org/10.17943/etku.35232>.
- Şişman, M. (2006). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.

- Thompson, S. ve Power, L. (2015). *Pre-service teacher training*. HEART (Health & Education Advice & Resource Team) Helpdesk Report.
- Titrek, O. (2006). Öğretmenlik mesleği. Erçetin, Ş. ve Tozlu, N. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* içinde, (ss. 309-336). Ankara: Hegem Yayınları.
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., ve Pyhäältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community?. *Teaching and Teacher Education*, 63, 126-136.
- Toom, A., Pyhäältö, K. ve Rust, F. O. (2015) Teachers' professional agency in contradictory times, *Teachers and Teaching*, 21(6), 615-623.
- Topses, M. D. (2011). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uçar, A., Başar, M. A. ve Hamarat, S. (2007). Çanakkale ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik istatistiksel bir yaklaşım, Çanakkale Araştırmaları Türk Yıllığı, s.103-127, URL: http://canakkalearastirmalari.comu.edu.tr/images/form/dosya/dosya_884132.pdf.
- Ünver, G. (2014). Öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma üzerine bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1385-1407.
- Üstüner, M. (2004) Geçmişten günümüze Türk Eğitim Sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Van der Heijden, H. R. M. A., Geldens, J. J. M., Beijaard, D. ve Popeijus. H. L. (2015). Characteristics of Teachers as Change Agents. *Teachers and Teaching*, 21(6), 681-699.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of literature*. Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning.
- Yalın Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- Yanpar-Yelken, T. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının İngilizce öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 2047-2094.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldırım, K. (2016). Farklı eğitim programlarıyla yetişen öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 15(1), 219-233.
- YÖK (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Yükseköğretim yayınları. 01.08.2015 tarihinde erişilmiştir: <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz;jsessionid=FABA1C90AFC1D3F21160DCA46678A36A>.

Teachers' Experiences in Pre-Service Training: An Analysis on Teacher Training

EXTENDED SUMMARY

Teacher training is an integrated process that includes student selection, pre-service training, employment of pre-service teachers and in-service training in faculties. One of the important components of this process is pre-service teacher education. Teacher training consists of policies and practices designed to give prospective teachers the necessary knowledge, skills and attitudes in order to perform their duties effectively in the classroom, school and community (Thompson & Power, 2015). The experience of pre-service teacher training allows pre-service teachers to implement the theory they have acquired and to meet the challenges they need to overcome when employed in public or private education institutions. These initial challenges in the teacher education program help students understand the fact that knowledge, pedagogical skills and attitudes represent prominent and interdependent elements within the teacher education area (Pop, 2015).

In this study, in regard to the importance of the matter considering the number of the existing teachers, teacher candidates and faculties of education, it is assumed that the teachers who are already working can evaluate their education processes by comparing them with their professional needs and then they can provide important feedback. In the context of this study considering the studies on the subject and suggestions for future studies in the literature,

- strengths or weaknesses of the training received
- probable deficiencies felt after starting to perform the profession (due to the distinction between theory and practice)
- professional development methods of teachers
- the type of lessons that are effective in the teacher training program
- the hidden curriculum of the program that prepares for teaching or the traces left by the school culture
- teachers' suggestions for teacher education based on their own experiences were analysed through questions and probes directed to the participants.

Purpose of The Research

In this study, it is aimed to evaluate the pre-service trainings of teachers in the light of their own experiences. In this direction, the experiences of the teachers in the pre-service training have been tried to be revealed by focusing on their different dimensions.

METHOD

The research was designed in a qualitative design and the data were collected by researchers using a semi-structured interview form which was prepared by considering the reviews of an expert of educational sciences and an expert of a Turkish language. In the research, it is aimed to analyse the views of teachers about pre-service education phenomenon with a phenomenological approach. The Phenomenology pattern focuses on the phenomena that we are aware of but do not have an in-depth and detailed understanding (Yıldırım & Şimşek, 2008). The study group of the study consisted of teachers who are practicing the profession in 2017-2018 academic year.

CONCLUSION

When the results of the study are examined, it is concluded that the teachers in general feel more powerful in terms of their field knowledge, but they lack in terms of professional knowledge. Most of the teachers stated that they felt deficiencies in terms of their teaching professional knowledge and some of them stated that they had graduated without knowing the target parents and students. Most of the teachers stated that they had solved their shortcomings through experience sharing and in-service training. Most of the teachers evaluating pre-service educational experiences stated that the field courses added more to them. A majority of the teachers stated that the hidden curriculum or corporate culture of the institution they were educated did not prepare them fully for teaching; moreover, some of the participants had no awareness about this issue. The participants suggested that emphasis should be given to the quality and discipline rather than increasing the quantity; and training teachers who are patient and who know the students well should be also minded. Professional knowledge and practice (internship) courses should be given more importance. In addition, it is among the suggestions that teacher training systems should be designed to equip teacher candidates against different situations they may encounter in the profession.