

ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi (ÇABAÇAM) Modeli'nin Gönüllü Eğitimlik Yapmış Olan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kişisel ve Mesleki Gelişimlerine Katkısı Üzerine Bir Anlatı Araştırması*

Mervenur Korkut Adatepe ^{1**} Ebru Aktan Acar ²

Özet: Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi yapısında bulunan ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi'nde lisans eğitimleri döneminde gönüllü eğitimlik yapmış olan okul öncesi öğretmenlerinin ÇABAÇAM modelindeki uygulama tecrübeleri sonucunda kişisel ve mesleki gelişimlerine katkılarına yönelik bir anlatı araştırmasıdır. Öğretmenlik mesleği kutsal bir meslek olup, öğretmenlik mesleğinde hizmet öncesi eğitimin önemi ülkemiz tarafından kabul görmüş bir durumdur. Öğretmen öğrenci için her öğretim basamağında etkili iken okul öncesi dönemde etkisi daha da önem kazanmaktadır. Okul öncesi dönemi, insan yaşamının en temel dönemidir. Öğrenme hızı diğer dönemlere göre bu dönemde daha yüksektir. Çocuklar içgüdüsel olarak keşfetmeye ve öğrenmeye açık durumdadır. Erken çocukluk eğitimine bakıldığında çocuğun gelişiminde ve eğitiminde okul öncesi öğretmenin önemli bir etkisinin olduğu görülmektedir. Öğretmenin aldığı eğitim, yaptığı uygulamalar, mesleki ve kişisel gelişimi öğrencilerin akademik başarıları üzerinde doğrudan etki göstermektedir. Bu durumdan hareketle kurulan ÇABAÇAM modeli, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi'nde eğitimlerine devam etmekte olan öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerini desteklemeyi amaçlayan ayrıca dezavantajlı gruplardan gelen ve sınınmacı ailelerin çocuklarının eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden yola çıkarak topluma kazandırılmasını hedefleyen bir modeldir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olan "anlatı araştırması" deseni kapsamında gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından literatür taraması sonucu, yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı'nda eğitim görmüş ve ÇABAÇAM modelinde gönüllü eğitimlik olarak görev yapmış olan okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Görüşme için 12 katılımcı araştırmacı tarafından seçilmiştir. Verilerin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular 9 tema altında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından analiz edilen bulguların sonuçlarına bakıldığında, ÇABAÇAM'ın okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimleri üzerinde kişisel ve mesleki boyutlarda katkılarının olduğu görülmektedir. Lisans eğitimleri sürecinde öğretmen adaylarının gelişimini desteklemeyi ve öğretmenlerin mesleğe mesleki yeterliklerini kazanmış bir şekilde başlamasını amaçlayan ÇABAÇAM modelinin, amacını gerçekleştirmiş bir model olduğu araştırma bulguları ile ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, ÇABAÇAM, Hizmet Öncesi Eğitim, Öğretmen, Farkındalık, ÇOMÜ

Geliş Tarihi: 05.02.2024 – **Kabul Tarihi:** 10.12.2024 – **Yayın Tarihi:** 31.12.2024

DOI:

*Bu çalışma 1. yazarın 2. Yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ **Mervenur Korkut Adatepe**, Institute of Graduate Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, ORCID: 0000-0003-1582-8735.

****Correspondence:** mervenurk.25@gmail.com

² **Ebru Aktan Acar**, Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Basic Education. ORCID: 0000-0002-9944-9013.

An Anecdotal Narrative Study of the Impact on the Personal and Professional Development of Preschool Teachers Participating in Voluntary Classroom Practice within the ÇABA Multi- Purpose Early Childhood Education (ÇABAÇAM) Model

Abstract: This research focuses on the contributions of the practical experiences of preschool teachers, who voluntarily served as educators at the ÇABA Multi-Purpose Early Childhood Education Center (ÇABAÇAM) during their undergraduate studies at Çanakkale Onsekiz Mart University, to their personal and professional development. Teaching is a sacred profession, and the importance of pre-service training in teaching is widely recognized in our country. While teachers have a significant impact on students at all stages of education, their role in early childhood education is particularly critical. The preschool period is the most fundamental phase of human life, during which the pace of learning is higher compared to other stages. Children are instinctively open to exploration and learning. Early childhood education plays a vital role in the development and education of children, and preschool teachers have a significant influence on this process. The education that teachers receive, their practical experiences, and their personal and professional development have a direct impact on the academic success of their students. In light of this understanding, the ÇABAÇAM model was established to support the pre-service training of teacher candidates studying at Çanakkale Onsekiz Mart University. Additionally, it aims to provide children from disadvantaged groups and refugee families with equal opportunities in education and to integrate them into society. This study was conducted using the “narrative research” design, one of the qualitative research methods. A semi-structured interview form was developed by the researcher based on a literature review as the data collection tool. The study group consisted of preschool teachers who had studied in the Early Childhood Education Undergraduate Program at Çanakkale Onsekiz Mart University’s Faculty of Education and served as voluntary educators in the ÇABAÇAM model. Twelve participants were selected by the researcher for the interviews. The data were analyzed using content analysis. The findings of the research were categorized into nine themes. According to the results analyzed by the researcher, the ÇABAÇAM model has made significant contributions to the personal and professional development of preschool teachers. The findings demonstrate that the model has successfully achieved its goal of supporting teacher candidates’ development during their undergraduate studies and preparing them to enter the teaching profession with sufficient professional competencies.

Keywords: Preschool education, ÇABAÇAM, Pre-service training, teacher, Awareness ÇOMÜ

GİRİŞ

Okul öncesi dönem insan yaşamının ilk altı yılını kapsayan en temel dönemlerdendir. Bu dönemde beyin gelişimin ve öğrenme hızının diğer dönemlere bakıldığında daha yüksek olduğu bilinmektedir. Öğrenme erken yaşta başlar ve ömür boyu devam eder. Çocuğun Okul öncesi dönemdeki aldığı eğitim ömür boyu alacağı eğitimlerdeki başarılarını etkilemektedir. Çocuklar keşfetmeye ve öğrenmeye açık durumdadır. Doğdukları andan itibaren çocuklar çevrelerindeki uyaranları gözlemler, inceler ve anlamlandırmaya çalışır. Çocuğun gelişim

süreci çocuğa sunulan keşfetme ve öğrenme imkanlarına göre farklılık göstermektedir (Aral ve Kadah,2018). Çocuğun gelişim sürecinin olumlu bir şekilde sürdürülebilmesi için iyi bir aile ortamı, nitelikli bir okul öncesi eğitimi ve okul öncesi öğretmenine ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde nitelikli bir okul öncesi eğitimine erişim sağlayabilen çocukların okul başarılarının ve okul yaşamına uyumlarının yüksek olduğu görülmektedir (Heckman, 2012).

Çocuğun gelişimini ve okul başarısında öğretmenin önemli bir rolünün olduğu görülmektedir. Çocuğun öğretmeni ile kurduğu güven bağı ve iletişim çocuğun kendisini keşfetmeye ve öğrenmeye açmasında önemli bir etkidir. Öğretmenin çocuğun gelişimini bilmesi, bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak öğretim planları hazırlaması ve çocuğun gelişimini gözlemleyerek yakından takip etmesi gerekmektedir. Öğretmen öğrenme sürecinde çocuğa yalnızca bilgiyi aktaran kişi değil çocuğun bilgiye ulaşması için rehber olan kişi konumunda olması gerekmektedir (Sabuncuoğlu, 2016). Öğretmen aynı zamanda çocuğa rol model olmalıdır. Durak Demirhan'a (2012) göre çocuk bir hamurdur ve öğretmen ise o hamuru şekillendirecek kişidir. Öğretmenin çocuğu doğru şekillendirebilmesi çocuklara etkili bir eğitim sunabilmesi için belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Nitelikli bir eğitim için öğretmenin gerekli kişisel ve mesleki yeterliliklere sahip olması gerekmektedir.

Ülkemizde öğretmen eğitimleri üniversitelerin eğitim fakültelerinde gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri süresince alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisine yönelik eğitimler verilmektedir. Aynı zamanda bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul deneyimi ve öğretmenlik staj uygulaması dersleri de alınmaktadır (Karaca ve Aral, 2011). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik Taslağı" incelendiğinde nitelikli bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlilikler şu şekildedir;

- Kişisel ve Mesleki Gelişim
- Öğrenciyi Tanıma
- Öğretme ve Öğrenme Süreçleri
- Öğrenme ve Gelişimi İzleme/ Değerlendirme
- Okul, Aile ve Toplum İlişkileri
- Program ve İçerik Bilgisi

Taslakta yer alan yeterlilikler incelendiğinde öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet süreleri boyunca kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyici olacak şekilde eğitimlere

katılmaları gerekmektedir. Öğretmenin çocuğun ihtiyaçlarını karşılayabilmesi ve gelişimini destekleyebilmesi için çocuğu tanıyor gelişim durumunu yakından gözlemleyebiliyor olması gerekmektedir. Öğrenme ve öğretme süreçlerine hâkim olası çocuğun gelişim düzeyine ve bireysel farklılıklarına uygun olacak şekilde öğretim sürecini planlayabilmesi gerekmektedir. Öğretmen yalnızca bir çocuğun hayatına dokunmakla kalmayıp bir toplum üzerinde etkiye sahiptir. Öğretmenin aile, okul ve toplum ile kurduğu iletişim ve oluşturduğu model büyük önem taşımaktadır. Nitelikli bir eğitim için nitelikli bir öğretmen gerekmektedir. Öğretmenin programı tanınması ve yeterli alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Bir öğretmenin tüm bu yeterliliklere sahip olması ve öğrencilerine nitelikli bir eğitim sunması gerekmektedir (MEB, 2006).

Kramer (2008), nitelikli bir okul öncesi öğretmeninde olması gereken özellikleri belirlemiştir. Bunlar; her zaman öğrenmeye açık, gelişmeye istekli, gözlem yapabilen, toplumu tanıyan, enerjik, öğretmeye istekli, esnek, meraklı, incelemeye ve araştırmaya açık olarak belirtmiştir. Colker (2008) ise yaptığı araştırma ile okul öncesi öğretmenin sahip olması gereken özellikleri belirlemiştir. Bunlar; tutku, azim, gerçeklik, risk alabilmek, sabır, saygı, yaratıcılık, esneklik, güvenilirlik, enerjik, esprili, öğrenmeye açık olarak açıklamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının okul öncesi öğretmenleri için belirlediği alan yeterlikleri incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini kişisel ve mesleki anlamda geliştirmesi gerektiği belirtilmiştir. Okul öncesi öğretmen adayları, mesleki hayatlarında başarılı ve donanımlı bir öğretmen olabilmek için eğitim fakültelerinde aldıkları dört yıllık lisans eğitiminin yanında kendilerini kişisel ve mesleki alanlarda geliştirmek için gerekli girişimlerde bulunmalıdır.

Kişisel Gelişim

Öğretmenlik çağın gereksinimlerini ve ihtiyaçlarını bilen, toplumun her yönden gelişimini sağlayan, toplumun refahını belirleyen bir meslektir. Bir ülkenin kalkınması ve toplumun refah seviyesi nitelikli bir öğretmenin görev ve sorumluluklarını gerçekleştirmesi ile mümkündür. Nitelikli bir öğretmen kişisel ve mesleki gelişimine önem veren ve sürekli öğrenmeye açık olan kişidir.

Kişisel gelişim, bireyin alanında yeterlilik kazanması için başlattığı bir süreçtir. Bu süreç bireyin potansiyelini, yeteneklerini ve kaynaklarını etkin bir biçimde yaşam boyu kullanması olarak değerlendirilebilmektedir. Kişisel gelişim bireyin kendini eksik gördüğu alanlarda gelişim sağlamak için başlattığı bir değişim sürecidir. Bu süreçte ilk adım bireyin kendini tanımasıdır. Bireyin içindeki gücün ve potansiyelinin ne olduğunu bilmesi

gerekmektedir. Sonrasında istek, ihtiyaç ve potansiyelleri doğrultusunda hareket etmelidir. Kişisel gelişim, kişinin kendi bütünü hakkında bilgi sahibi olması ancak bütünüün içinden bir ya da iki ayrı nokta üzerinde odaklanarak o alanlara daha fazla odaklanmasıdır (Sezik, 2005).

Okul öncesi dönemin önemi göz önüne alındığında okul öncesi öğretmenlerinin nitelikli bir eğitim sunması çocukların üzerinde yaşam boyu etkilidir. Çocukların ilk öğretmenlerine olan tutum, ilgi ve sevgileri diğer eğitim kademelerindeki öğretmenlerine bakış açılarını da belirleyecektir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde okul öncesi öğretmen ve öğretmen adayları dört yıllık lisans eğitimleri ve mesleki yaşamları süresince öğretmenlik yetkinliklerini en iyi şekilde yerine getirebilmek için kişisel olarak kendilerini geliştirmelidir. Öğretmenlerin mesleki hayatlarında başarılı olabilmeleri için lisans eğitimleri boyunca ve sonrasında kişisel ve mesleki gelişimlerine önem vermesi gerekmektedir.

Mesleki Gelişim

Öğretmenlik mesleğinin temeli bilgiyi öğretmenin yanında sürekli bilgiyi öğrenmeye ve işlemeye açık olmayı gerektirmektedir. Özcan (2011) çalışmasında öğretmenlerin eğitim almaya başladıkları süreçten itibaren çalışma hayatlarının sonuna kadar öğrenmeyi öğrenen kişiler olması gerektiğini belirtmiştir. Çünkü hızla değişen toplumun ihtiyaç ve gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin sürekli gelişim içerisinde olması gerekmektedir.

Mesleki gelişim kavram olarak ele alındığında bireyin mesleki becerilerini en üst seviyede gerçekleştirebilmesi için kendisini geliştirdiği alan olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermesi nitelikli bir eğitim-öğretim hizmetinin oluşmasını etkilemektedir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi, devamlı bir şekilde öğrenmesi, alanında gerekli bilgi, beceri ve değerlere sahip olması ve bunları geliştirmesi bunun sonunda da mesleki ve kişisel alandaki değişimini kapsayan bir süreçtir. Öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve değerlerini arttırmak öğrencilerin başarısının artmasını etkileyen süreç ve aktivitelerdir (Guskey, 2000).

Nitelikli bir öğretmenin plan yapabilme, eğitim ortamlarını düzenleyebilme, ölçme ve değerlendirme yapabilme, milli, manevi ve evrensel değerlere sahip olma, iletişim becerisi yüksek olma, öğrencilerine rehberlik edebilme ve sürekli gelişim içinde olma gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Tüm bunlar gözetildiğinde öğretmenin hizmet öncesi aldığı eğitim ve uygulama deneyimleri ve meslek hayatı boyunca mesleki gelişimi için yaptığı aktiviteler eğitim sistemi ve toplumun gelişimi için büyük bir önem arz etmektedir.

Ülkemizde Öğretmen Eğitimi

Ülkemizde öğretmen olabilmek ilk olarak YÖK'e bağlı üniversitelerinin eğitim fakültelerinde öğrenim görmeye hak kazanmak gerekmektedir. Dört yıllık eğitim içeriğinde öğretmen adaylarının gerekli alan bilgisi ve formasyon eğitimine sahip, teknolojik gelişmelere hâkim, farklı öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilen, alanında gerçekleştirilen bilimsel çalışmaları takip eden ve eğitim sistemindeki değişimlere hâkim bir öğretmen yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlamak anabilim dallarının görevidir.

Okul öncesi eğitim programına göre öğretmen; çocuklara değer gördüklerini ve sevildiklerini hissettikleri güvenli bir ortam sunan, keşfetmelerini sağlayan, çocukların farklı bireysel ve gelişim özelliklerinin farkında olan, var olan yeteneklerini geliştirmesini ve yeni beceriler kazanmasını sağlayan, tutarlı bir iletişim kurabilen, çocuğa iyi bir model olan, yeni öğrenme imkanları yaratan, farklı öğrenme ortamları oluşturan ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilen bireyler olmalıdır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenin çocukların müzik, edebiyat, spor, sanat, dans gibi farklı branşlardaki becerilerini bilmeli ve becerilerini geliştirecek ortamlar düzenleyebilmesi, fen, matematik gibi temel bilim alanlarına yönelik etkinlik oluşturabilmesi, alanındaki gelişimleri takip edebileceği düzeyde yabancı dile sahip olması, yaratıcı ve ekip çalışmasına uygun olması, sorumluluk alabilmesi ve çözüm üretebilmesi gibi niteliklere sahip olması hedeflenmektedir. Bu bağlamda bakıldığında öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesinin hedeflendiği görülmektedir (Büyükgöze Kava ve Bugay, 2009).

4 yıllık lisans eğitimi sürecinde uygulanan eğitim programı sonucunda okul öncesi öğretmen adayları bu niteliklere sahip olabilmektedir. Türkiye Yükseköğretim Yeterlikleri Çerçevesine bakıldığında öğretmen adaylarına kazandırılması hedeflenen yeterlikler üç başlık altında toplanmıştır. Bunlar; bilgi, beceri ve yetkinliktir. Eğitim Reformu Girişimi Eğitim İzleme Raporu öğretmenler (2019) raporuna göre, bu yeterliklerin okul öncesi öğretmen adaylarına kazandırılması için yetiştirilen öğretmen adaylarının donanımlı hale gelmesine yönelik öğretmen politikaları öncelikli olarak belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulamalarına daha fazla zaman ayrılması önemle vurgulanmıştır (ERG, 2009).

Toplum için büyük önem taşıyan öğretmenlik mesleği için eğitim fakültelerinde yürütülen eğitim programlarının gelecekte hedeflenen eğitim revizyonları göz önüne alınarak düzenlenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar ve dünya genelindeki uygulamalarda göz

önüne alındığında öğrencilerin lisans eğitimlerine girişleri yalnızca belirlenen merkezi sınavlar haricinde bir önceki eğitim kademesinde gerçekleştirdiği projeler, katıldıkları etkinlikler ve mülakatlar ile desteklenmesi gerekmektedir. Lisans eğitimleri boyunca öğretmen adaylarına uygulama ve gözlem yapabilecekleri farklı imkanlar ve uygulama okulları sunulmalıdır (Şimşek, 2005).

Öğretmen Yetiştirme Modeli Olarak ÇABAÇAM

ÇABAÇAM Modeli çocuk, aile, öğretmen ve toplumu bir arada ele alan bir modeldir. Modelde eğitimciler lisans programlarına devam eden öğretmen adaylarından seçilmektedir. Öğretmen adayları ÇABAÇAM’da hem uygulama yapma hem de kişisel ve mesleki olarak kendilerini geliştirmeye yönelik eğitim, proje ve araştırmalara katılmaktadır. Öğretmen adayları ÇABAÇAM’da gönüllülük esaslı olacak şekilde görev almaktadır. Bu model çok boyutlu toplum temelli bir eğitim modeli olarak ele alınmaktadır.

Çok Amaçlı Erken Müdahale Programı (ÇASEMP)	Aile	Öğretmen Adayı/Eğitmen	Toplum
<ul style="list-style-type: none">• Branş Etkinlikleri• Proje Çalışmaları• Alan Gezileri• Gelişimsel Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none">• Aile Katılımı Çalışmaları• Aile Eğitimi Seminerleri• Online Aile Çemberleri• Psikolojik Danışmanlık ve Aile Danışmanlığı• Ev Ziyaretleri• Kurslar	<ul style="list-style-type: none">• Gönüllü Eğitimlik• Eğitimci Eğitimi Seminerleri• Mini Eğitimci Eğitimleri• ÇABA/Cam Webinar• Kongre, Seminer ve Çalıştaylara Katılım• Mentörlük• Proje Yürütme ve Bilimsel Etkinliklerde Paylaşım• Lisans Programlarına Teori ve Uygulamada Katkı• Psikolojik Danışmanlık• Kurslar• Eğitim ve Kültür Gezileri	<ul style="list-style-type: none">• Kozalak Değişim Atölyesi• Aile Çocuk Etkinlikleri• Paylaşım Seminerleri• ÇABAÇAM Sohbetleri• ÇABA/Cam Online• Projeler• Ödüller• Bilimsel Faaliyetler• Ev Sahiplikleri• Gönüllüler

Şekil 1. ÇABAÇAM çok boyutlu model.

ÇABAÇAM çok boyutlu bir modeldir. Bu modelin boyutları Şekil 1’de de görüldüğü üzere Çok Amaçlı Erken Müdahale Programı Çok Amaçlı Erken Müdahale Programı, aile, öğretmen adayları/eğitmen ve toplum olarak belirlenmiştir. ÇABAÇAM modelinin öncelikli hedefi, dezavantajlı çevrelerden gelen ve erken çocukluk eğitiminden faydalanamayan çocuklar için eşit fırsatlara sahip ortam sunmak ve ücretsiz eğitim imkânı yaratmaktır. Aynı zamanda öğretmen boyutunu da ele alan ÇABAÇAM hizmet öncesi öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe dökmesine, yaparak- yaşayarak öğrenmesine imkân sunmaktadır.

ÇABAÇAM’da hizmet öncesi öğretmen adayları gönüllü eğitimlik yapmaktadır. Öğretmen adayları için bu imkân hizmet öncesi uygulama yapma ve deneyim kazanmak için büyük önem taşımaktadır. Aynı zamanda ÇABAÇAM öğretmen adaylarına “Eğitmen Eğitimleri” sunmaktadır. Eğitimlik eğitimleri birçok alanda ve alanında uzman kişiler tarafından sağlanmaktadır. Öğretmen adaylarının akademisyenler ile “Mentörlük, Proje Yürütme ve Bilimsel Etkinlikler” gerçekleştirilmektedir. Öğretmen adayları akademisyenlerin danışmanlığında gerçekleştirdikleri araştırma bulgularını çeşitli bilimsel ortamlarda sunma fırsatı yakalamaktadır. Aynı zamanda öğretmen adayları farklı alanlarda aldığı eğitimlikleri sınıf ortamında uygulayarak bilgilerini pekiştirmektedir. ÇABAÇAM öğretmen adayı/ eğitimlik boyutuyla öğretmen adaylarına lisans öğrenimleri boyunca öğrendikleri teorik bilgileri uygulama, çeşitli araştırma ve projelerde yer alma, uzman kişiler tarafından gerçekleştirilen eğitimlik eğitimliklerine katılma, uzmanlar tarafında sağlanan psikolojik danışmanlık, kurslar, eğitim ve kültür gezilerine katılma imkanları sağlamaktadır. Kurum bünyesinde toplumsal boyutta farklı illerde bulunan eğitim kurumlarına kırtasiye, oyuncak gibi malzeme ihtiyaçlarını karşılamak için kurulan “Kozalak Oyuncak Değişim Atölyesi” de bulunmaktadır (ERG,2021).

Öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlerde bulunması gereken yetkinlikler incelendiğinde kaliteli bir eğitim için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Nitelikli bir öğretmenin temelleri de aldığı lisans eğitimi sürecinde atılmaktadır. Öğretmen yaşam boyu öğrenme yaklaşımını benimsemeli, kişisel ve mesleki gelişimine önem vermelidir. ÇABAÇAM eğitimlik boyutunda incelendiğinde öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinden itibaren çocuklar ile uygulama yapmalarına olanak sağlayan ve kendilerini geliştirmeleri için farklı imkanlar sunan bir model olarak değerlendirilebilmektedir. Bu çalışmanın amacı ÇABAÇAM Modeli’nin gönüllü eğitimlik yapmış olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısını incelemektir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olmuş, ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi’nde (ÇABAÇAM) gönüllü eğitimlik yapmış olan 12 okul öncesi öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubu 11 kadın, 1 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmada katılımcıların çalışma konusu hakkında detaylı bilgi ve yeterli

tecrübeye sahip olması önem taşımaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında görüşme sürecinin devamlılığını sağlama, katılımcılara kolay ulaşabilme, en az 1 yıl gönüllü öğretmenlik yapmış olması ve meslekteki tecrübe süreleri ölçüt alınarak göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 1 Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin demografik özelliklerine göre dağılımı

Katılımcı	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Eğitim Düzeyi	Gönüllü Eğitimlik Süresi
Ayşe	Kadın	5 Yıl	Lisans	2 Yıl
Ece	Kadın	1 Yıl	Lisans	3 Yıl
Nazlı	Kadın	11 Yıl	Lisans	4 Yıl
Melis	Kadın	7 Yıl	Lisans	3 Yıl
Ali	Erkek	1 Yıl	Lisans	3 Yıl
Eda	Kadın	11 Yıl	Lisans	1.5 Yıl
Ayla	Kadın	4 Yıl	Lisans	4 Yıl
Zeynep	Kadın	5 Yıl	Lisans	2.5 Yıl
Gül	Kadın	10 Yıl	Lisans	3 Yıl
Lale	Kadın	7 Yıl	Lisans	2.5 Yıl
Derya	Kadın	2 Yıl	Lisans	2.5 Yıl
Özge	Kadın	7 Yıl	Yüksek Lisans	4 Yıl

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin %92’si kadın öğretmenler ve %8’i erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların %92’si lisans mezunudur.

Veri Toplama Aracı

Anlatı araştırma modeli kullanılan bu çalışmada veri toplama tekniği olarak nitel araştırma yönteminde çoğunlukla kullanılan görüşme tekniği kullanılmıştır. Anlatı araştırma modeli kullanılan bu çalışmada veri toplama tekniği olarak nitel araştırma yönteminde çoğunlukla kullanılan görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada verilerin toplanması için görüşme tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanabilmesi için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırma verileri, 2010-2021 yılları arasında ÇOMÜ ÇABA Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi’nde gönüllü öğretmenlik yapmış 12 okul öncesi öğretmeni ile gerçekleştirilen görüşmeler ile toplanmıştır. Yapılan görüşmeler 480 dakika sürmüştür ve deşifre edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda görüşme kayıtları deşifre yöntemi ile yazıya aktarılmıştır. Deşifre edilen görüşmeler, içerik analizi kullanılarak kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi,

olayların ya da olguların temeline odaklanan tümevarımsal bir analiz metodudur. İçerik analizinde elde edilen veriler dört kademedede analiz edilmektedir. Bunlar; (1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ve (4) bulguların değerlendirilmesi ve yorumlanması (Miles ve Huberman, 1994; Eysenbach ve Köhler, 2002; akt. Baltacı, 2017). Araştırmada elde edilen veriler kategorilere ayrılmıştır. Araştırmada ilk olarak deşifre edilen görüşme metinleri üzerinde ön kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Ön kodlamaların ardında temalar oluşturulmuştur. Tablo 2’de görüldüğü üzere belirlenen temaların başlıkları altında 40 kod belirlenmiştir. Analiz ve incelemelerin akabinde ortaya çıkan veriler yorumlanarak araştırma bulguları oluşturulmuştur.

Tablo 2 Kod ve Frekanslar

Görüşme Kodlar	Frekans	Toplam Yüzdesi (%)
Çocuk Hayali Olması	4	33,34
Okul Öncesi Eğitim Dönemine İlgi Duyma	3	25
Öğretmenlik Mesleğine Karşı İlgi Duyma	3	25
Lise Eğitiminin Etkisi	5	41,67
Öğretmenlik Uygulama Ders Süresinin Yetersiz Olması	10	83,34
Gözlemlenen Öğretmen ve Sınıf Çeşitliliğinin Yetersizliği	4	33,34
Gözlem Öğretmeni ile İletişimin Yetersizliği	5	41,67
Staj Danışmanı ile Yaşanan İletişim Yetersizliği	3	25
Eğitim Programında Seçmeli Ders Çeşitliliğinin Yetersizliği	3	25
Veli ile İletişim Kurmada Yetersizlik	3	25
Ders Esnasında Hocaların Tanıtımı	9	75
Ders için ÇABAÇAM’da Bulunma	1	8,34
Arkadaş Aracılığı ile	2	16,67
Üniversitede Yapılan Duyurular	5	41,67
Mülteci Çocuklar ile İletişim	3	25
Dezavantajlı Gruplar ile İletişim	5	41,67
Öğrenci Sorumluluğu Alma	3	25
Çocuklar ile İlk Defa Uygulama Yapma	3	25
Hedef/ Kariyer	8	66,67
Motivasyon	6	50
Yaratıcılık	7	58,34
Mesleki Görüş ve Düşünce	6	50
Günlük Hayat Aktiviteleri	4	33,34
İletişim Becerileri	5	41,67
Materyal Tasarımı	6	50
Mesleki Yeterlikleri Kazanma	10	83,34
Alan Gezileri ve Aile Ziyaretleri	3	25
Araştırma ve Proje Geliştirme	6	50

Gönüllü Katılımcı Bulabilme	7	58,34
Finans Sağlama ve Sponsor Bulma	3	25
Uygun Mekân İmkânı	3	25
Ülke Geneline Uygulanabilme	8	66,67
Dil ve Kültür Farkındalığı	6	50
Dezavantajlı Gruplar ile İletişim Kurma	3	25
Dezavantajlı Gruplar ile Uygulama Yapma	4	33,34
Empati Yapma ve Değerlendirme	3	25
Seminer	3	25
Sosyal Medya	9	75
Toplantı	5	41,67
Kişisel Sohbetler	8	66,67

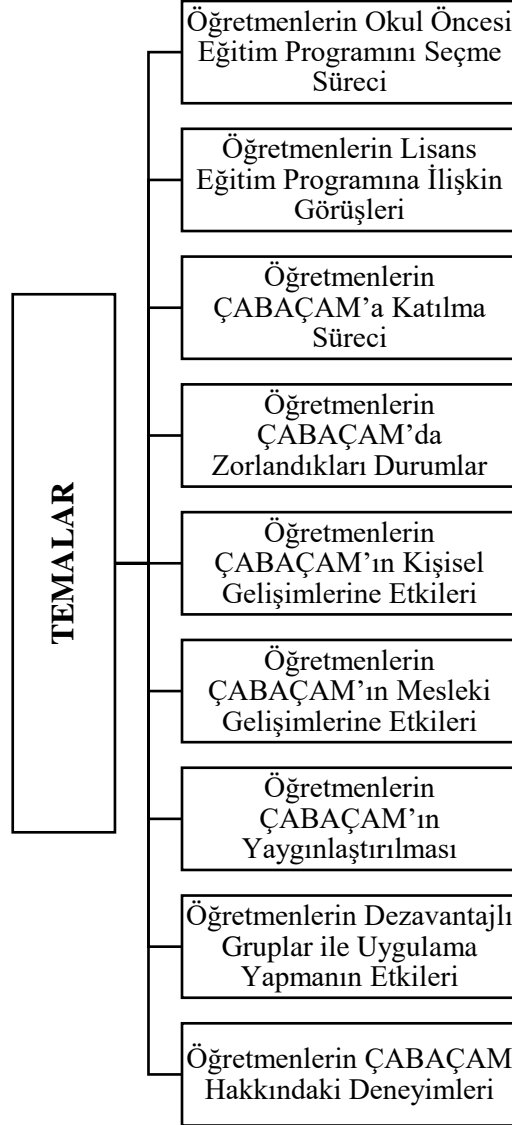
Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yöntemlerinde geçerlik ve güvenilirlik yanı sıra inandırıcılık ön plana çıkarılmıştır. İnanırıcılık dört boyutta ele alınmaktadır. Bunlar; inanılrlık, teyit edilebilirlik, güvenilirlik ve transfer edilebilirliktir (Guba ve Lincoln, 1982).

Creswell ve Millet (2000) geçerliliğın katılımcı ve araştırmacının düşüncelerinden, bulguların doğruluğuna dayanmaktadır ve araştırma için önem taşıdığını belirtmiştir. İnanılrlığı arttırmak görüşlerin derinlemesine anlaşılabilmesi için katılımcılar ile 442 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sürecinde kullanılan araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu altı uzman akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Çalışma grubu oluşturulurken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu sayede araştırmada kullanılacak bulgular yeterli süre uygulama yapmış gönüllü öğretmenler ve mesleki kıdeme sahip öğretmenler tarafından elde edilmiştir. Görüşmeler Zoom Cloud Meeting programının kaydetme özelliğı ile video olarak kayıt altına alınmıştır. Bulgular sunulurken katılımcı kimlikleri, takma ad kullanılarak kodlanmıştır. Araştırma bulguları, okuyucular tarafından anlaşılır olacak şekilde yazılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin tüm okuyucular tarafından aynı veya benzer bir şekilde anlaşılabilmesi gerekliliğı göz önüne alınarak araştırmacı tarafından aktarımlar sade ve anlaşılır bir dil kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma da tutarlılığın arttırmak için yorum ve genelleme yapılmamıştır. Katılımcı ifadelerinin bulunduğu bölümler doğrudan alıntılar yapılarak kullanılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini sağlamak için araştırmada elde edilen veri kayıtları ve raporları araştırmacı tarafından muhafaza edilmektedir.

BULGULAR

Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi dönemde ÇABAÇAM'ın kişisel ve mesleki gelişimlerine etkileri ile ilgili bulgular katılımcıların anlatılarından alıntılar yapılarak desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada ortaya çıkan bulgular Şekil 4'te 9 tema altında sunulmuştur.



Şekil 2. Temalar

Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programını Seçme Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programına nasıl dahil oldukları ve öğretmenlik mesleğini seçme gerekçelerinin önemli olduğu düşünülmüş ve bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenliği nasıl seçtiklerine ilişkin verilerin

toplanması amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular ile tema oluşturulmuş ve katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda veriler analiz edilerek tema ve kodlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programını Seçme Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Kişi
<i>Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitim Programını Seçme Süreci</i>	Çocukluk Hayali Olması	ECE, NAZ, MELİS, EDA
	Okul Öncesi Eğitim Dönemine İlgili Duyma	AYŞE, NAZ, ALİ
	Öğretmenlik Mesleğine Karşı İlgili Duyma	AYŞE, ZEYNEP, LALE
	Lise Eğitiminin Etkisi	ECE, AYLA, ZEYNEP, GÜL, DERYA

Tablo 3’te verilen bulgular incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim programını seçme sürecine ilişkin görüşlerinin “Çocukluk Hayali Olması, Lise Eğitiminin Etkisi” konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Okul öncesi öğretmenleri söz konusu konular üzerinden eğitim programına dahil olma süreçlerine açıklamaya çalışmışlardır. Kodlar incelendiğinde en çok öne çıkan kodun lise eğitiminin etkisi olduğu saptanmıştır. Bulgular değerlendirilecek olursa katılımcıların mesleklerini seçmeleri üzerinde lise eğitimleri, okul öncesi döneme ilgi duymaları, çocukluk hayallerinin olması ve öğretmenlik mesleğine karşı duydukları ilgi etkili olmuştur.

Öğretmenlerin Lisans Eğitim Programına İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları lisans eğitimlerinin niteliği ve öğretmenlerin lisans eğitim süreçleri hakkındaki görüşleri ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda bulgular, okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde öğretmenlik uygulaması dersi ve seçmeli derslerle ilgili nitelikler belirttiği gözlemlenmiştir. Elde edilen tema ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4’te sunulan bulgulara bakıldığında öğretmenlerin lisans eğitim programına ilişkin görüşlerinin “Öğretmenlik Uygulama Ders Süresinin Yetersiz Olması, Gözlem Öğretmeni ile İletişimin Yetersizliği ve Gözlemlenen Öğretmen ve Sınıf Çeşitliliğinin Yetersizliği” kodları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. “Staj Danışmanı ile Yaşanan İletişim Yetersizliği, Eğitim Programında Seçmeli Ders Çeşitliliğinin Yetersizliği, Veli ile İletişim Kurmada Yetersizlik” kodlarında eşit dağılımda katılımcı görülmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Lisans Eğitim Programına İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Kişi
<i>Öğretmenlerin Lisans Eğitim Programına İlişkin Görüşleri</i>	Öğretmenlik Uygulama Ders Süresinin Yetersiz Olması	AYŞE, ECE, NAZ, MELİS, ALİ, ZEYNEP, GÜL, LALE, DERYA, ÖZGE
	Gözlemlenen Öğretmen ve Sınıf Çeşitliliğinin Yetersizliği	AYŞE, ECE, AYLA, ÖZGE
	Gözlem Öğretmeni ile İletişimin Yetersizliği	NAZ, ALİ, EDA, DERYA, ÖZGE
	Staj Danışmanı ile Yaşanan İletişim Yetersizliği	AYŞE, EDA, ÖZGE
	Eğitim Programında Seçmeli Ders Çeşitliliğinin Yetersizliği	NAZ, MELİS, LALE
	Veli ile İletişim Kurmada Yetersizlik	MELİS, EDA, GÜL

Katılımcılar aldıkları lisans eğitim programını değerlendirdiklerinde seçmeli derslerin daha çok olması ve alanlarında ihtiyaç duydukları farklı derslerin de programa eklenmesinin daha yararlı olacağı yönünde görüşler bildirmiştir. Bazı katılımcıların görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersi için gittikleri kurumlarda görev yapan öğretmenlerin süreçte daha aktif olması gerektiği, staj öğrencisine destek olması gerektiği ve staj öğrencisinin uygulamalarını gözlemleyerek dönütler vermesi gerektiği yönündedir. Aynı zamanda katılımcılar uygulama ders süresinin az olması ve farklı öğretmen ve sınıf gözlemleyemedikleri konusunda görüşler bildirmişlerdir.

Öğretmenlerin ÇABAÇAM'a Katılma Sürecine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde ÇABAÇAM'ı öğrenme ve ÇABAÇAM'a katılma süreçlerini içeren görüşlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Burada katılımcıların ÇABAÇAM'ı hangi yöntem sayesinde katıldıklarına ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler tema ve kodlar ile Tablo 5'te sunulmuştur.

Katılımcıların ÇABAÇAM' katılma süreçleri ve anlatıları analiz edildiğinde “Ders Esnasında Hocaların Tanıtımı ve Üniversitede Yapılan Duyurular” kodlarında yoğunlaştığı Tablo 5'te görülmüştür. Katılımcıların cevapları incelendiğinde birçok katılımcının ÇABAÇAM'ı ders esnasında hocaların tanıtımları ile öğrendikleri ve bu şekilde katılma kararı aldıkları görülmektedir. Katılımcıların yoğunlaştığı bir diğer görüş ise üniversitede yapılan

duyurular ve tanıtım toplantıları yönünde olduğu görülmektedir. ÇABAÇAM'a uygulama yapabilmek ve kendilerini geliştirebilmek için başvurduklarını da katılımcılar belirtmiştir

Tablo 5. Öğretmenlerin ÇABAÇAM'a Katılma Sürecine İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Kişi	
<i>Öğretmenlerin ÇABAÇAM'a Süreci</i>	<i>Katılma</i>	Ders Esnasında Hocaların Tanıtımı	AYŞE, ECE, NAZ, MELİS, ALİ, EDA, AYLA, DERYA, ÖZGE
		Ders için ÇABAÇAM'da Bulunma	AYŞE
		Arkadaş Aracılığı ile	EDA, GÜL
		Üniversitede Yapılan Duyurular	NAZ, MELİS, ALİ, ZEYNEP, LALE

Öğretmenlerin ÇABAÇAM'da Zorlandıkları Durumlara İlişkin Görüşleri

Katılımcıların ÇABAÇAM'da geçirdikleri gönüllü eğitimlik sürecinde zorlandıkları durumlara ilişkin anlatıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların mülteci çocuklar ve dezavantajlı grup ile olan deneyimleri üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Elde edilen veriler tema ve kodlar ile Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin ÇABAÇAM'da Zorlandıkları Durumlara İlişkin Görüşleri

Tema	Kod	Kişi
<i>Öğretmenlerin ÇABAÇAM'da Zorlandıkları Durumlar</i>	Mülteci Çocuklar ile İletişim	AYŞE, ECE, ALİ
	Dezavantajlı Gruplar ile İletişim	AYŞE, ECE, EDA, AYLA, ÖZGE
	Öğrenci Sorumluluğu Alma	AYŞE, MELİS, AYLA
	Çocuklar ile İlk Defa Uygulama Yapma	AYŞE, EDA, GÜL
	Velilerin Erkek ve Kadın Öğretmenlere Karşı Bakış Açısı	ALİ

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların yoğunlukla “Dezavantajlı Gruplar ile İletişim” kodu içerisinde yanıtlar verdikleri görülmektedir. “Mülteci Çocuklar ile İletişim, Öğrenci Sorumluluğu Alma ve Çocuklar ile İlk Defa Uygulama Yapma” kodları içerisinde katılımcıların eşit oranda görüş bildirdiği görülmüştür.

Öğretmenlerin ÇABAÇAM'ın Kişisel Gelişimlerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada ÇABAÇAM'ın katılımcıların kişisel gelişimlerine olan etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Katılımcıların hizmet öncesi dönemde gerçekleştirdikleri gönüllü eğitimlik sürecinde ÇABAÇAM'ın kişisel gelişimlerine birçok alanda etkili olduğuna yönelik söylemlerde buldukları görülmüştür. Bu bağlamda elde edilen veriler tema ve kodlarla Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğretmenlerin ÇABAÇAM'ın Kişisel Gelişimlerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Kişi
<i>Öğretmenlerin ÇABAÇAM'ın Kişisel Gelişimlerine Etkileri</i>	Hedef/ Kariyer	NAZ, MELİS, EDA, AYL A, ZEYNEP, GÜL, DERYA, ÖZGE
	Motivasyon	ECE, NAZ, EDA, AYL A, GÜL, ÖZGE
	Yaratıcılık	AYŞE, ECE, NAZ, MELİS, ALİ, EDA, ÖZGE
	Mesleki Görüş ve Düşünce	ECE, MELİS, ZEYNEP, LALE, DERYA, ÖZGE
	Günlük Hayat Aktiviteleri	AYŞE, NAZ, ALİ, GÜL
	İletişim Becerileri	AYŞE, ALİ, EDA, GÜL, ÖZGE

Katılımcıların ÇABAÇAM'ın kişisel gelişimlerine etkiler hakkındaki görüşlerinin “Hedef/ Kariyer, Motivasyon, Yaratıcılık, Mesleki Görüş ve Düşünce” kodlarında yoğunlaştığı görülmüştür.

Öğretmenlerin ÇABAÇAM'ın Mesleki Gelişimlerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada ÇABAÇAM'ın katılımcıların mesleki gelişimlerine olan etkilerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Katılımcıların ÇABAÇAM'da gerçekleştirdikleri gönüllü eğitimlik sürecinin meslek hayatlarındaki uygulamalarında önemli ölçüde etkili olduğuna yönelik söylemlerde buldukları görülmüştür. Bu bağlamda elde edilen veriler tema ve kodlarla Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin ÇABAÇAM’ın Mesleki Gelişimlerine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Kişi
<i>Öğretmenlerin ÇABAÇAM’ın Mesleki Gelişimlerine Etkileri</i>	Materyal Tasarımı	AYŞE, ECE, EDA, ZEYNEP, GÜL, DERYA
	Mesleki Yeterlikleri Kazanma	AYŞE, ECE, MELİS, ALİ, EDA, AYLA, ZEYNEP, GÜL, LALE, DERYA
	Alan Gezileri ve Aile Ziyaretleri	AYŞE, MELİS, ZEYNEP
	Araştırma ve Proje Geliştirme	NAZ, ALİ, AYLA, GÜL, LALE, ÖZGE

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların çoğunlukla “Materyal Tasarımı, Sınıf İçi Uygulamaları, Mesleki Yeterlikleri Kazanma” kodları altında anlatılarda bulunmuştur. Ayşe, Ece, Eda ve Gül katılımcıları anlatılarında, ÇABAÇAM’ın mesleki gelişimlerine etkileri olarak materyal tasarımı, sınıf yönetimi, planlama ve mesleki yeterlik kazanma konularına yer vermiştir. Sınıf içi uygulamaları ve mesleki yeterlik kodlarında da katılımcıların görüşleri yoğunluktadır.

Öğretmenlerin ÇABAÇAM’ın Yaygınlaştırılması Hakkındaki Görüşleri

Araştırmada katılımcıların ÇABAÇAM’ın yaygınlaştırılması hakkındaki görüşleri alınmıştır. Elde edilen veriler tema ve kodlar ile Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğretmenlerin ÇABAÇAM’ın Yaygınlaştırılması Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Kişi
<i>ÇABAÇAM Modeli’nin Yaygınlaştırılması</i>	Gönüllü Katılımcı Bulabilme	ECE, MELİS, EDA, AYLA, LALE, DERYA, ÖZGE
	Finans Sağlama ve Sponsor Bulma	AYŞE, ALİ, GÜL
	Uygun Mekân İmkânı	MELİS, GÜL, DERYA
	Ülke Geneline Uygulanabilme	AYŞE, NAZ, MELİS, EDA, AYLA, ZEYNEP, LALE, ÖZGE

Tablo 9’da görüldüğü üzere katılımcıların ÇABAÇAM Modeli’nin yaygınlaştırılması gerektiğine ancak bazı engeller ile karşılaşılacağı yönünde görüşler bildirdikleri görülmüştür. Katılımcıların çoğu ÇABAÇAM’ın yaygınlaştırılması gerektiğini anlatılarında belirtmiştir ancak yaygınlaştırılması konusunda bazı imkanların oluşturulması gerektiğini düşünmektedirler. Bu imkanlar uzun vadede özverili bir şekilde çalışabilecek gönüllü öğretmenlerin bulunması, uygun mekân sağlanması ve gönüllü ve ücretsiz bir eğitim sağladığı için finans ve sponsor bulma olduğunu anlatılarında belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin Dezavantajlı Gruplar ile Uygulama Yapmanın Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Katılımcıların dezavantajlı gruplar ile uygulama yapmanın etkileri hakkındaki görüşleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların dezavantajlı gruplar ile uygulama yapma deneyimleri ve görüşleri incelenmiş bu doğrultuda kodlar geliştirilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Dezavantajlı Gruplar ile Uygulama Yapmanın Etkileri Hakkındaki Görüşleri

Tema	Kod	Kişi
<i>Öğretmenlerin Dezavantajlı Gruplar ile Uygulama Yapmanın Katkıları</i>	Dil ve Kültür Farkındalığı	AYŞE, ECE, EDA, AYLA, ZEYNEP, DERYA
	Dezavantajlı Gruplar ile İletişim Kurma	AYŞE, NAZ, MELİS
	Dezavantajlı Gruplar ile Uygulama Yapma	ALİ, AYLA, ZEYNEP
	Empati Yapma ve Değerlendirme	ALİ, AYLA,11

Tablo 10’a bakıldığında katılımcıların dezavantajlı gruplar ile uygulama yapmanın etkileri hakkındaki görüşlerinin yoğunlukla “Dil ve Kültür Farkındalığı” kodu altında toplandığı görülmektedir. Katılımcılar meslek hayatlarında da dezavantajlı gruplardan gelen çocuklar ile çalıştıklarını ve ÇABAÇAM’daki eğitimlik süreçlerinde bu gruptaki çocuklarla uygulama deneyimlerini meslek hayatlarında da uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin ÇABAÇAM Hakkındaki Deneyimlerini Paylaşım Yöntemleri

ÇABAÇAM hakkındaki deneyimlerini katılımcıların hangi yollar ile çevresiyle paylaştıkları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda kodlar belirlenmiştir. Elde edilen bulgular tema ve kodlar ile Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğretmenlerin ÇABAÇAM Hakkındaki Deneyimlerini Paylaşım Yöntemleri

Tema	Kod	Kişi
<i>Öğretmenlerin ÇABAÇAM Hakkındaki Deneyimlerini Paylaşım Yöntemleri</i>	Seminer	MELİS, EDA, GÜL ECE, NAZ, ALİ, AYLA, ZEYNEP, GÜL, LALE, DERYA, ÖZGE
	Sosyal Medya	AYŞE, ECE, MELİS, EDA, ZEYNEP
	Toplantı	AYŞE, ECE, NAZ, ALİ, AYL A, LALE, DERYA, ÖZGE
	Kişisel Sohbetler	

Tablo 11’de katılımcıların ÇABAÇAM hakkındaki deneyimlerini paylaşma yöntemlerinde yoğunluğun “Sosyal Medya ve Kişisel Sohbet” kodlarında olduğu görülmektedir. Katılımcılar ÇABAÇAM’ı takip etme ve çevreleri ile paylaşma konusunda sosyal medyayı aktif bir şekilde kullandıklarını oradaki uygulama ve deneyimlerini ise kişisel sohbetlerinde çoğunlukla paylaştıklarını anlatılarında belirtmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Ülkemizde uygulanan eğitim fakülteleri programları incelendiğinde 2019 yılından itibaren programda değişiklikler yapıldığı görülmüştür. 2019 yılına kadar 3. sınıfta okul deneyimi, 4. sınıfta iki dönem boyunca staj uygulaması bulunurken yapılan değişiklik ile yalnızca 4. Sınıfın ikinci döneminde staj uygulaması yapılması kararlaştırılmıştır. Alınan bu karar sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında yetersizlikler olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın amacı, ÇABAÇAM projesinde gönüllü eğitmenlik yapmış ve şu anda da aktif olarak öğretmenlik görevinde bulunan okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimleri döneminde ÇABAÇAM’da gerçekleştirdikleri uygulamaların kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısını olup olmadığını değerlendirme yönündedir.

Araştırmacı tarafından okul öncesi öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır ve öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bulgular incelendiğinde ÇABAÇAM’ın öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine olumlu katkılarının bulunduğu görülmüştür. Öğretmenler ÇABAÇAM’da görev aldıkları için mesleki yeterlik kazandıklarını ve öğretmenliğe başladıklarında daha deneyimli ve nitelikli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca

kendilerini lisans eğitimi sürecinde ÇABAÇAM'da yer almayan arkadaşlarına göre mesleki açıdan bir adım önden mezun olduklarını düşündükleri belirtmişlerdir.

Katılımcılar eğitim fakültelerinde uygulanan eğitim programı ve hizmet öncesi eğitim niteliklerini değerlendirdiğinde öğretmenlik uygulamasının yetersiz olduğunu ve lisans programında alan ile ilgili seçebilecekler daha çok seçmeli derse yer verilmesi gerektiği görüşlerini bildirmişlerdir. Ayrıca adaylar öğretmenlik uygulamasında da evrak işleri, plan hazırlama, veli ile iletişim, alan gezileri, aile ziyaretleri gibi bir çok alanda deneyim edinme fırsatı bulmadıklarını anlatılarında belirtmişlerdir. Bu araştırmada öğretmenlerin anlatıları sırasında verdiği ifadeler birçok araştırma sonuçlarıyla da örtüşmektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminde yer alan, okul öncesi öğretmenlerinin ÇABAÇAM Modeline ilişkin görüşleri incelendiğinde eğitimlik yapmış olan okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimlerinin ön planda tutulduğu görülmektedir. ÇABAÇAM ilkeleri arasında yer alan kuram ve uygulama bütünlüğü ilkesi ile öğretmen adaylarına öğrendikleri mesleki bilgileri uygulama fırsatı sunmakta ve gerçek öğrenme- öğretilme sürecini çocuklar ile deneyimleyebilmelerini sağlamaktadır. Bu deneyimler sayesinde öğretmenler mezun olduklarında mesleğe başlamak için hazır hale gelmektedir. Katılımcılar görüşlerinde, ÇABAÇAM'da uygulama yapma imkanları olmasa mesleğe başladıklarında zorlanacakları durumlar yaşayabileceklerini, lisans sürecinde de sınıftaki ÇABAÇAM Modeli'nde gönüllü eğitimlik yapmamış olan arkadaşlarına göre deneyim ve bilgi açısından alanda kendilerini daha deneyimli ve daha ileride gördüklerini belirtmişlerdir. Güler'in (2022) öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu araştırmada, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde lisans programında uygulama açısından eksikliklerinin bulunduğu sonucuna varılmıştır. Elde edilen sonuçlar mevcut araştırma sonuçları ile örtüşmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde yer alan öğretmenlerin lisans eğitimine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin mesleğe başladıklarında, meslek bilgisi yönünden eksiklik hissettikleri ve bu eksikliklerini sonrasında tecrübe ve hizmet içi eğitimler ile gidermeye çalıştıkları görülmüştür (Goel ve Goel, 2012; Tan Şişman, 2021). Ülkemizde eğitim fakültelerinde verilen eğitim programları zaman içerisinde değişime uğramış ancak öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi göz önüne alınarak bir iyileştirme yapılmamıştır. Bu çalışmada lisans eğitimi süresince alınan teorik derslerin yeterli görüldüğü ancak alanda uygulamaya yönelik tecrübe eksikliğinin bulunduğu katılımcı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde

aldıkları teorik bilgiyi yeterli gördükleri ancak mesleki uygulama bilgisi alanında eksiklerinin olduğu sonucu yapılan çalışma ile örtüşmektedir (Cochran ve Smith ,2004; Koçyiğit ve Eğmir, 2019). 2018 yılında YÖK tarafından lisans eğitimi programında uygulama derslerinin süreleri üzerinde değişiklik yapılmış ve ders süreleri kısaltılmıştır. Bu çalışmada, katılımcı öğretmenlerin çoğu uygulama derslerinin süresinin az olduğunu ve bu nedenle göreve başladıklarında tecrübe eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan çalışmaların sonuçlarına bakıldığında öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin sayılarını az buldukları ve yeterince uygulama yapamadıkları ortaya konulmuştur (Büyükgoze Kavas ve Bugay, 2009; Şahin ve Sezgin, 2020). Elde edilen bir başka sonuca göre, katılımcı öğretmenler staj süresince kendilerine yoğun iş yükünün yüklendiği ve sınıf sorumluluğunun tamamen verildiğini, gittikleri uygulama okullarında bulunan sınıf öğretmenleri tarafından yeterli desteği alamadıklarını belirtmişlerdir. Yapılmış olan çalışmalarda da bunu destekler nitelikte sonuçlara ulaşılmıştır. Staj öğretmenlerinin stajyer öğrencilere ağır iş yükü verdiği ve stajda gerçekleştirmeleri gereken sorumlulukların dışında sorumluluklar yükledikleri, danışman öğretim üyeleri ve staj öğretmenleri tarafından yönlendirme ve desteğin verilmediği ortaya konulmuştur (Mcnamara, 2006; Aydın ve Akgün, 2014). Bu bağlamda yapılan tüm araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin meslek bilgisi yönünden kendilerini eksik hissettikleri, uygulama ders sürelerinin az olduğu, uygulamaya yönelik tecrübe eksikliklerinin bulunduğu ve staj süresince üstlendikleri görevlerin yoğunluğu yapılan çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Elde edilen sonuçlar, yapılan çalışma sonuçları ile tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde yer alan ÇABAÇAM Modeli'nin okul öncesi öğretmenlerinin kişisel gelişimleri üzerine katkısına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcıların daha çok "Hedef/ Kariyer, Yaratıcılık ve Motivasyon" temaları üzerinde durduğu görülmüştür. Modelin öğretmenlerin mesleki düşünceleri ve idealleri üzerinde etkili olduğu yaratıcılıklarını geliştirdiği ve olaylara farklı bakış açılarından bakmayı sağladığı katılımcılar tarafından sıklıkla belirtilmiştir. Acat ve Yenilmez'in (2004) yaptığı çalışmada öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde proje üretimine ağırlık verilmesi ve bu konuda desteklenmesi ve öğretmenlerin motivasyonunu düşürücü etkenlere karşı önlemler alınması gerektiği sonuçlarına varılmış, Dereli ve Acat'ın (2010) gerçekleştirdiği araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin motivasyonlarını yüksek olduğu ve kariyer gelişimleri için alanlarında eğitimler almaları gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda incelendiğinde araştırma sonuçları yapılan çalışmanın bulgularında yer alan gönüllü eğitimler için gerçekleştirilen eğitimler ile

benzerlik göstermektedir. ÇABAÇAM'ın katılımcıların günlük hayat aktiviteleri üzerinde etkisi konusunda anlamlı bir sonuca ulaşılammıştır. Güler ve Acar'ın (2023) gerçekleştirdiği çalışmada da ÇABAÇAM'da gerçidikleri zamanın öğretmen adaylarının iletişim becerileri, kültürel etkileşimleri, hümanist tutumları üzerinde olumlu katkı sağladığı görölmüştür. Çalışmada modelin öğretmen adaylarının eğitim sırasında çocuklarla, diğer öğretmen adaylarıyla, ailelerle ve alan uzmanlarıyla iletişim kurmalarını sağlayan çoklu iletişim imkanlarından kaynaklı kişisel gelişimlerine katkıları ortaya konmuştur. Aynı zamanda, kültürel etkileşim yönünden, modelin çok kültürlü yapısı katılımcılar üzerinde bu açıdan olumlu bir etki yaratmış olabilir. ÇABAÇAM ile öğretmenlerin toplum içerisinde kendini ifade edebilme, etkinlik ve programlarda özgüven ile aktif katılım sağlayabilme, sistem ve disiplini günlük hayatına taşıma gibi katkılarının olduğu görölmektedir (Gül ve Köse, 2021).

Araştırmanın dördüncü alt probleminde yer alan ÇABAÇAM Modeli'nin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimleri üzerine katkısına ilişkin görüşleri incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunları çözmek için meslektaşlarına, internete ve kitaplara başvurdukları görölmüştür. ÇABAÇAM'da gönüllü eğitimlik yapan öğretmenler bir sorunla karşılaştıklarında diğer gönüllü eğitimlik yapan öğretmenler ile fikir alışverişi yapabilmekte, sorunlarına ortak bir çözüm bulabilmektedir. Yapılan çalışmada ortaya çıkan sonuçlara göre öğretmenlerin farklı illerde görev yapmasına rağmen iletişimlerinin devam ettiğini belirtmişlerdir. Ertürk vd. (2014) yaptıkları araştırmada da üniversitelerin mezun izleme sistemi oluşturarak mezunlarına meslek yaşamlarında destek sağlaması ve mesleki gelişimlerini destekleyici müdahale programlarının oluşturulması önerilmiştir. Ertürk ve diğerleri tarafından yapılan araştırma bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarının çoğunluğunun hizmet öncesi eğitim sürecinde herhangi bir konferans, çalıştay, seminer gibi etkinliklere katılmadığı görölmüştür. Katılımcı öğretmenler, ÇABAÇAM sayesinde konferans, seminer vb. gibi eğitim etkinliklerine dahil olduklarını belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler lisans eğitimleri sürecinde merak ettikleri alanlara dair de seçmeli derslerin olması gerektiğini belirtmiştir. Öztürk vd. (2016) araştırmasında ise öğretmenlerin aldıkları lisans eğitimini alan bilgisi yönünden çok yeterli görürken uygulama ve mesleki gelişimleri yönünden yetersiz buldukları görölmektedir. Bu açıdan araştırma yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Çalışma bulgularında katılımcı öğretmenler ÇABAÇAM'da gerçekleştirdikleri uygulamalar sonucunda mesleki yeterlilik kazandıklarını, mesleğe başladıklarında sınıf içi uygulamalarında zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin mesleki gelişiminin gelişen teknoloji ve yenilikçi yaklaşımlar doğrultusunda ömür boyu sürmesi gerektiği ve

öğrenme sürecinin devam etmesi gerekliliği yapılan araştırmalarla desteklenmiştir (Ellis, 2010; Darling ve Hammond, 2010; Tynjala ve Heikkinen, 2011; Francois, 2020).

Araştırmanın beşinci alt probleminde yer alan ÇABAÇAM ‘da dezavantajlı gruplardan gelen çocuklar ile uygulama yapmanın okul öncesi öğretmenlerinin kişisel ve mesleki gelişimleri üzerine katkısına ilişkin görüşleri incelendiğinde katılımcı öğretmenler, farklı kültürleri tanıdıklarını ancak dil konusunda iletişim kurarken zorluklar yaşadıklarını ve dezavantajlı gruplar ile çalışırken empati duygularının geliştiğini, aile ziyaretleri ile hem çocuklara hem de ailelerine katkı sağladıkları için mesleki motivasyonlarının yükseldiğini belirtmişlerdir. Araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin öğretmenlik uygulamalarında ideal okul ortamının yanı sıra olumsuz koşullarda yer alan okul ortamlarını görmelerinin, dezavantajlı bölgelerde de uygulama yapmalarının ve farklı kültürlerden olan çocuklar ile uygulama gerçekleştirmelerinin gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Toker ve Gökçe, 2013; Akdemir, 2013; Ladson ve Billings, 2006). Erbaş ve Aktan’ın (2023) yaptığı araştırmada da öğretmen adaylarının dezavantajlı gruplar ile gerçekleştirdikleri uygulamalar öncesinde kişisel ve mesleki açıdan gerekli eğitimler aldığı ve dezavantajlı gruplara karşı bilinçlendirildikleri görülmektedir. ÇABAÇAM modeli ile öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde dezavantajlı gruplar ile gerçekleştirdikleri uygulamaların ve model kapsamında aldıkları eğitimlerin öğretmen adaylarının akademik başarıları, kişisel ve mesleki gelişimleri üzerinde olumlu katkılarının bulunduğu görülmektedir. Bu bakımdan araştırma sonuçları yapılan çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Yurt içi ve yurt dışı araştırma sonuçları incelendiğinde hizmet öncesi eğitimde öğretmenlerin aldıkları eğitimin önemi daha iyi bir şekilde anlaşılmaktadır. ÇABAÇAM’ın öğretmen adaylarına sunduğu imkân ve fırsatlar göz önüne alındığında uygulamaların ve eğitimlerin, öğretmenlere katkıları bakımından önem arz ettiği görülmektedir. Yerli ve yabancı alanyazının incelenmesi sonucunda araştırmacının gerçekleştirdiği bu çalışmada, öğretmen adaylarının aldığı lisans eğitimi programlarının ve öğretmenlik uygulaması ders süreçlerinin öğretmenler açısından daha kaliteli bir hale getirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur. ÇABAÇAM’ın hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının, kişisel ve mesleki gelişimleri ve mesleki yaşantıları süresince olumlu katkılar sağladığı görülmektedir. ÇABAÇAM modeli öğretmen adaylarının yaparak, yaşayarak öğrenmelerine, teorik bilgileri uygulamaya dökmelerine, eğitimci eğitimleri ile kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleme imkanları sunmaktadır. Öğretmen adayları bu proje sayesinde mesleki yeterliklerini kazanmış,

öğrencilerine daha nitelikli ve nicelikli bir eğitim sunabilecek yeterliliğe sahip olabilmektedirler.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B., ve Yenilmez, K. (2004). “Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlikmesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri”. Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6(12), 125-139.
- Acun, M. İ. (2018). “İsveç ve Türkiyede erken çocukluk dönemi politikalarının eğitim programlarına yansımaları” Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akdemir, A. S. (2013). “Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları”. Electronic Turkish Studies, 8(12).
- Aktan, O., ve Akkutay, Ü. (2014). “OECD ülkelerinde ve Türkiye’de okulöncesi eğitim”. Asya Öğretim Dergisi, 2(1), 64-79.
- Akyüz, Y. (1996). “Anaokullarının Türkiye’de kuruluş ve gelişim tarihçesi”, Millî Eğitim Dergisi, 132.
- Altıntaş, S. (2022). “Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri için açık eğitim kaynaklarını kullanma alışkanlıklarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri açısından değerlendirilmesi” (Master's thesis, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü).
- Arkan, A., ve Öztürk, N. (2018). “2023 Eğitim Vizyonu’nda erken çocukluk eğitimi”. Seta Perspektif, 218, 1-6.
- Ataman, O., ve Adıgüzel, A. (2019). “Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi”. Journal of Theoretical Educational Science, 12(2), 678-700.
- Atlı, S. (2013). “Türkiye’de ve Avrupa Birliği ülkelerinde uygulanan okul öncesi eğitim programları”. Dergi Park, 2 (56).
- Aydın, A. (1998). “Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 15(15), 275-286.
- Balaban, Ö., ve Çakmak, D. (2016). “Üniversite öğrencilerinin kişisel gelişim eğitimlerine yönelik algılarının incelenmesi”. Sakarya İktisat Dergisi, 5(1), 1-17.

- Başkan, G. A., Aydın, A., ve Madden, T. (2006). “Türkiye’deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırımlı bir bakış”.Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15(1), 35-42.
- Büyüköze 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.
- Canbeldek, M. (2015). “Okul öncesi eğitim kurumlarında kalite ile okul öncesi dönem çocuklarının gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi” (Master's thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Cochran-Smith, M. (2004). “The problem of teacher education”. Journal of teacher education, 55(4), 295-299.
- Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABAÇAM.(t.y.).Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ÇABAÇAM “Çok Amaçlı Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi”. Erişim Adresi: <https://cokamaclimerkez.comu.edu.tr/>.
- Çiltaş, A., ve Akıllı, M. (2011). “Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (4), 64-72.
- Ellis, V. (2010). “Impoverishing experience: The problem of teacher education in England”. Journal of education for teaching, 36(1), 105-120.
- Erbaş, Y. H., ve Aktan Acar, E., (2023). “Sığınmacı Ve Mülteci Çocukların Eğitimi. Çokkültürlülük ve Okul Öncesi Eğitim” (Pp.205-223), Ankara: Vizetek Yayıncılık.
- ERG (2021). Eğitim İzleme Raporu. Erişim: 15 Aralık 2021, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2021-ogretmenler/>.
- ERG (2022). Eğitim İzleme Raporu. Erişim: 22 Aralık 2022, <https://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2022-ogretmenler/>.
- Ersay, E. (2021).” Erken çocukluk döneminde öğretmenin niteliği ve öğretmen yetiştirme”. Erken Çocukluk Eğitimine Giriş, 101-120.
- Ertürk, G., Altınkaynak, ř. Ö., Veziroğlu, M., ve Erkan, S. (2014). “Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi”. Kastamonu Eğitim Dergisi, 22(3), 897-908.

- Goel, D. R., ve Goel, C. (2012). “*Teacher education scenario in India: Current problems and concerns*”. MIER Journal of Educational Studies Trends and Practices, 231-242.
- Göktaş, Ö., ve Şad, S. N. (2014). “*Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: ölçütler, sorunlar ve öneriler*”. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(4), 115-128.
- 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.
- Gül, İ., ve Köse, H. S. (2021). “*Aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim ile kişisel mesleki yetkinliklerinin incelenmesi*”. Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi, 12(49), 447- 466.
- Güler, C., (2022) “*ÇOMÜ ÇABA çok amaçlı erken çocukluk eğitim merkezi'nin (ÇABAÇAM) okul öncesi öğretmen adaylarının akademik başarı, kişisel ve mesleki gelişimleri üzerine etkisinin incelenmesi*”
- Güler, C., & Acar, E. A. (2023). “*the effects of the ÇABA multi-purpose early childhood education (ÇABAÇAM) model on the academic achievement, personal and professional development of preschool teacher trainees*”. International Journal of Progressive Education, 19(3).
- Günay, R., Yücel, Toy, B., ve Bahadır, E. (2016). “*Öğretmen Eğitiminde Ders Araştırması Modeli ve Türkiye'de Hizmet Öncesi Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Bir Model Önerisi*”. Journal of International Social Research, 9(42).
- Karakoç, B., Turan Özpolat, E., ve Kara, K. (2018). “*Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi*” (1987-2017). Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12(24), 313-333.
- Koçyiğit, M., ve Eğmir, E. (2019). “*Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: Öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz*”. Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 13(30), 320-346.
- Köksal, N., ve Çöğmen, S. (2014). “*oÖğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyici üniversite olanakları*”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35(35), 85-98.
- Kösece Loğoğlu, P., Akbaşı, S., ve Üredi, L. (2016). “*Hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde gerçekleşen öğretmenlik uygulamalarına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi*”. Electronic Turkish Studies, 11(3).

- Öztürk, T., Öztürk, F. Z., 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.
- Topal, M. (2021). “2023 Eğitim Vizyonu Belgesiyle 11. Kalkınma Planı'nda Eğitimle İlgili Hedeflerin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi”. Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(1), 156-195.
- Yılmaz, R. B., Erden, G., Sarıca, B., Yılmaz, Ö., Berat, G., ve Akın, M. “PISA’da Başarılı Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme ve Atama Sistemleri”. Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi, 2(2), 217-236.