



Okul Öncesi Eğitimi Bölümlerinde Verilen Lisans Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Merve Makar* - Gamze Işık* - Sema Öztürk*

Öz

Bu araştırmanın amacı; üniversitelerin okul öncesi eğitimi bölümlerinde verilen lisans eğitimini okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseninde tasarlanmış olan araştırmanın çalışma grubunu maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen 44 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmada, okul öncesi lisans eğitiminin uygulamaya dönük olmadığı, mesleğe katkı sağlamadığı, gereksiz derslerin olduğu, derslerin güncel olmadığı, öğrenilen yöntem ve teknikleri tam olarak uygulanamadığı, alınan teorik derslerin faydalı olmadığı, lisans programının teori ve uygulama dengesini kuramadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, Lisans programı, Lisans eğitimi, Okul öncesi eğitimi, Okul öncesi öğretmenliği

Evaluation of Undergraduate Education in Preschool Education Departments in the Context of Preschool Teachers' Views

Abstract

The aim of this research is to evaluate the undergraduate education given in the preschool education departments of universities in the context of the views of preschool teachers. The study group of the research, which was designed in the phenomenology design, which is one of the qualitative research designs, consists of 44 preschool teachers determined by the maximum diversity sampling method. Research data were collected with a semi-structured interview form developed by the researchers. The data obtained in the research were analyzed with the content analysis technique. In the research, it has been determined that pre-school undergraduate education is not practical, does not contribute to the profession, there are unnecessary lessons, the lessons are not up-to-date, the methods and techniques learned cannot be fully applied, the theoretical lessons taken are not useful, and the undergraduate program cannot balance theory and practice.

Keywords: Teacher training, Undergraduate program, Undergraduate Education, Preschool education, Preschool teaching

| | | |
|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| Türü: Araştırma makalesi | Gönderim Tarihi: 21.01.2023 | Kabul Tarihi: 03.03.2023 |
|---------------------------------|------------------------------------|---------------------------------|

Atf: Makar, M., Işık, G. & Öztürk, S. (2023). Okul öncesi eğitimi bölümlerinde verilen lisans eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitime Özgün Bakış Dergisi*, 1(1), 171-192, doi:10.5281/zenodo.7677711

* Öğretmen, Yalçın Çelebi Anaokulu, akcmervee@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-7134-325X, Türkiye

* Öğretmen, Hicabi Çelebi Ortaokulu, gamzesever55@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3278-5776, Türkiye

* Öğretmen, Eskipazar Ortaokulu, semaztrk42@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8056-6121, Türkiye

Giriş

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de okul öncesi eğitimde ciddi artışlar yaşanmaktadır. Okul öncesi eğitim, küçük çocuklara yaşamlarını sürdürdükleri evlerinin dışında ilk kurumsal deneyimi yaşatan ve çocukların eğitime ilişkin değer ve inançlarının şekillenmesinde etkili olan bir eğitim basamağıdır (Denizel-Güven & Cevher, 2005). Kaliteli bir erken çocukluk eğitimi sayesinde çocuklar, özellikle de sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelenler, okul yaşantısına daha başarılı bir şekilde uyum sağlayabilmektedirler. Okul öncesi dönem, çocukların bilişsel ve fiziksel gelişimleri başta olmak üzere, diğer tüm alanlardaki gelişimlerinin en hızlı olduğu dönemdir. Bu nedenle gelişim açısından okul öncesi dönem kritik önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemde kazanılan tüm beceri ve davranışlar, çocukların ilerleyen yıllardaki kişilik yapısını, alışkanlıklarını, değer sistemlerini ve eğitim hayatlarını etkilemektedir (Balaban, 2017).

Çocukların geleceğinde önemli rol oynayan birçok becerinin temellerinin atıldığı okul öncesi dönemde zengin deneyimler, ortamlar ve materyaller sunmak gerektiği genel kabul gören bir husustur (Yıldız, 2022). Okul öncesi eğitimi, çocuk açısından hem okul yaşamının ilk adımını hem de sosyal hayatta yaşanan değişimlere ayak uydurulabilmesinin başlangıcını oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların eğitimlerinden birinci derecede sorumlu olan kişi ise okul öncesi öğretmenleridir. Bu nedenle eğitim sistemindeki değişikliklerin ve geliştirmelerin ilk basamağını oluşturan öğretmenlerin de okul öncesi öğretmenleri olduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitimi, çocukların bilişsel, zihinsel, psikomotor gelişimi, yaratıcılık ve hayal gücü potansiyelini en üst düzeye çıkarmak açısından önemli rollere sahiptir (Hayber, 2022). Bu sebeple okul öncesi eğitim kurumları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, gelişim ve yaş düzeyleri gibi etkenleri göz önünde bulundurarak öğrencilere kaliteli eğitim ortamları sağlamalıdır.

Gelişimin önemli bir bölümünü oluşturan okul öncesi dönem, kişinin yaşama dair becerilerinin büyük kısmını edindiği evredir. Bu süreç, çocuğun gelişiminin yakından takip edildiği ve desteklendiği kritik bir zaman dilimini kapsamaktadır. Dönem itibari ile oyun döneminde olan okul öncesi dönem çocukların eğitim süreci, tüm gelişim alanlarını destekleyecek etkinlikler doğrultusunda şekillenmektedir (Tarkoçin, Alagöz & Boğa, 2020). Okul öncesi dönemde çocukların aile ortamlarından sonra karşılaştıkları ilk kurumsal ortam okul öncesi eğitim kurumları, ilk kişi ise okul öncesi öğretmenidir. Okul öncesi öğretmenin, çocukların gelişim özelliklerini bilmesi, somut yaşantılar yoluyla öğrenmelerini desteklemesi, olabildiğince çok duyuya hitap etmesi, eğitim sürecini zenginleştirici olanaklar sunması, çocukların bireysel farklılıkları doğrultusunda planlama ve değerlendirme yapması, öğrenme sürecinde çeşitli yöntem, teknik stratejisine sahip olması ve değişime gelişime açık olması gerekmektedir (Dağlıoğlu & Genç, 2018). Okul öncesi dönem çocuğunun gelişimi, içinde bulunduğu ortam ve toplum yapısından etkilenmektedir. Bu doğrultuda toplumsal olarak yaşanan tüm durumlar öncelikli olarak okul öncesi dönem çocuğunu etkilemektedir (Bartan, 2022).

Okul öncesi eğitimi, doğumdan altı yaşa kadar olan dönemi içine alan, çocuğun bilişsel, motor ve sosyal becerilerinin büyük kısmının geliştiği, ruh ve beyin gelişimi açısından kritik gelişmelerin yaşandığı bir dönemi ifade etmektedir (Wells, 2015). Çocuğun bu dönemde elde ettiği deneyim, etkileşimde bulunduğu sosyal çevre, kazandığı beceriler, onun yetişkinlik döneminin altyapısını meydana getirir (MEB, 2013). Okul öncesi dönemin yaşamın böylesine kritik yıllarını kapsamaması, okul öncesi öğretmenlerinin önemini daha da arttırmaktadır (Yalçın,

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Yalçın & Macun, 2017). İyi yetişmiş, kendini geliştirmiş öğretmenler sayesinde etkili ve verimli ortamlar oluşturulup önceden belirlenen amaçlara ulaşılabilir. Kaliteli bir okul öncesi eğitimin göstergelerinden biri öğretmen ve çocuk arasındaki etkileşimdir (Santrock, 2016). Bu etkileşimler, nitelikli öğretmenler sayesinde çocukların okul öncesi eğitimden en üst düzeyde yararlanmalarını sağlayarak öğrenme sürecini destekler (Gökçen & Kutluca, 2022).

Okul öncesi eğitim, çocukların psikomotor, bedensel, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarını destekleyerek onların yetişkinlik dönemlerinde farklılıklara saygı duyan, çeşitli bakış açılarına sahip, aktif ve üretken bireyler yetiştirmeyi ve içinde var olan potansiyeli açığa çıkarmalarını sağlamayı amaçlayan bir eğitim sürecidir (Mantaş, 2018). Ailede başlayan okul öncesi eğitim süreci, temel eğitim kurumlarında devam etmektedir. Çocukların ilk sosyal çevresi ailesidir. Çocuğun bu sosyal çevresi daha sonra öğretmeni ve arkadaşlarını da içine alarak onun kişiliğinin şekillenmesine yardımcı olur. Dolayısıyla ailelerin ve okul öncesi öğretmenlerinin üstleneceği görev ve sorumluluklar önem arz etmektedir. Öğretmen, eğitim sürecindeki kalite ve öğretimsel niteliğin belirlenmesinde en önemli öğelerden biridir (Erdoğan & Demirkasimoğlu, 2010). Öğretmen ve çocuk arasında kurulan etkili iletişim sayesinde hem çocukların sosyal duygusal gereksinimleri karşılanmış olur hem de çocuk öğrenmeye karşı olumlu tutumlar besler. Öğretim sürecinin önemli bir bileşeni olan öğretmen, öğrencilerini iyi tanıyan ve bilgiyi sunarken onların ihtiyaçlarını dikkate alarak doğru öğretim stratejilerini kullanan ve bilgiyi daha anlaşılır hale getirirken öğrencilerinin gelişimine de katkıda bulunan kişi olarak tanımlanabilir.

Öğrencilerle en yakın ve uzun süreli etkileşimde bulunan kişilerden biri olan öğretmen, asıl işlevi olan öğrenmeyi kolaylaştırmaya ek olarak, öğrenciye model olma, öğrenciye rehberlik yapma gibi işlevleri de yüklenmek durumundadır (Açıkgöz, 2003). Nitelikli bir öğretmenin olmadığı bir eğitim sisteminde kaliteden bahsetmek olanaklı değildir. Eğitimde kaliteyi sağlamak amacıyla programlar geliştirilip okullar modern araç-gereçlerle donatılsa, öğretim süresi uzatılsa ve eğitim ortamlarının fiziksel yapıları iyileştirilse de; bütün bu öğeleri eğitim sürecinde aktif olarak kullanacak nitelikli öğretmen yoksa istenilen hedeflere ulaşılması olanaklı olamaz (Erişen, 2004). Okulda yapılan eğitim ve öğretimde öğretmenlerin etkisi çok yönlüdür. Öğretmenler bir yandan, öğrencilerin zihinsel gelişmeleri için gerekli yolları açarken, diğer yandan da çocuğun sosyal bir varlık olarak şekillenmesi ve kültürel açıdan gelişmesi için çaba gösterir (Kızıltepe, 2004). Etkili öğretmen, yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerini doğru yer, zaman ve tekniğe uygun olarak kullanabilen öğretmendir (Açıkgöz, 2003).

Okul öncesi eğitimde kalitenin oluşmasında ve çocukların bu ilk okul deneyimlerini olumlu kılmakta en kritik rol, programın uygulayıcısı olan öğretmene düşmektedir. Çünkü erken çocukluk deneyimlerinin kalitesi, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin yeterlilikleriyle yakından ilişkilidir. Bu bağlamda okul öncesi eğitiminin amaçları göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi öğretmenlerine çocukları tüm yönleriyle geliştirmek ve eğitmek için önemli bir rol düşmektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin bu nedenle gelecek kuşaklar üzerinde etkili olacak bir misyonu bulunmaktadır (Koçyiğit, 2012). Okul öncesi öğretmeni, geleceğin yetişkinleri olacak çocukların bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerini şekillendiren ve geleceklerine yön çizen öğretmendir. Öğrencinin eğitim hayatının devamındaki öğrenmeleri ve sonrasındaki yaşantıları, okul öncesindeki öğrenmeleri ve deneyimlerinden etkilenmektedir. Bu durum, hem bireylerin hem de toplumların başarısı ve

mutluluğu açısından okul öncesi öğretmenlerinin önemini ortaya koymaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin kendilerinden beklenen nitelikte eğitim öğretim hizmeti sunabilmelerinde ise hizmet öncesinde alacakları eğitimin büyük önemi bulunmaktadır. Bu durumda öğretmen yetiştiren kurumların ve bu kurumlarda uygulanacak programların niteliği ve içeriği, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini etkilemektedir (Şahin, Kartal & İmamoğlu, 2013).

Öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin kendilerinden beklenen becerilere ve yeterliklere sahip olmalarında en önemli unsur, öğretmenlerin yetiştirilmesidir. Öğretmen yetiştirme programları, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesini sağlayarak eğitim sistemine olumlu katkılar yapabilir. Bilimsel ve teknolojik alanda kaydedilen hızlı gelişmeler bireylerin geçmiş yıllara göre daha karmaşık sorunlarla karşı karşıya kalmalarına sebep olmaktadır. Karşılaşılan sorunların çözümü için birden çok disiplinin bulgularından yararlanılması ve disiplinlerarası anlayışın benimsenmesi gerekmektedir (Taş & Kiroğlu, 2018). Bunun için de programların, programda yer alacak derslerin ve bu derslerin içeriklerinin, program süresince yapılacak öğretim etkinliklerinin doğru şekilde planlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Eğitim sistemlerinin hedeflerine ulaşabilmesi için, öğretmenlerin belirli özellikleri taşımaları gerekir. Eğitimin asıl hedefi olan öğrencilerin öğrenmelerinin sağlanması, öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları, topluma uyumlu ve faydalı bireyler olarak yetiştirilmeleri için öğretmenlerin bazı yeterlikleri taşımaları gerekmektedir (Şahin, Kartal & İmamoğlu, 2013).

Öğretmenlerin meslek yaşantıları boyunca başarılı bir şekilde eğitim ve öğretim faaliyetlerini sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları yeterlikler, mesleki yeterlik olarak tanımlanır (Blömeke, Felbrich, Müller, Kaiser & Lehmann, 2008). Hizmet öncesi eğitimin sonunda öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri ve mesleki becerileri kazanmaları hedeflenir. Öğretmen yetiştirme sürecinde verilecek eğitimin, gelecekte öğretmen olarak eğitim sistemine girecek olan adayları, öğretmen olduklarında yaşayabilecekleri bazı zorluklara karşı hazırlaması beklenir. Bu süreçte öğretmen adaylarına gerekli yeterliklerin kazandırılmaması, öğretmen olduklarında ihtiyaç duyacakları becerilerle donatılamaması hem öğretmen yetiştirme için harcanacak kaynakları ve zamanı gereksiz kılacak hem de etkili öğretmenler yetiştirilememesi nedeniyle eğitim sistemini ve sonucunda toplumu olumsuz etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme sisteminin iyi planlanması, sorunların giderilmesi önem taşımaktadır (Vural, 2006).

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

Eğitim sistemini oluşturan pek çok öge bulunmaktadır. Bu ögeler arasında öğretmen, öğrenci ve eğitim programı üçlüsü diğerlerine göre daha ön plandadır. Bu üç öge içerisinde ise en etkili olanı öğretmendir (Kiroğlu, 2020). Çünkü öğretmen emeklilik sürecine kadar öğrenciyle, öğrenci velisiyle, okul yöneticileri ve diğer üst yöneticilerle aktif temas halindedir (Makar & Aslan, 2020). Eğitim sisteminin bel kemiğini oluşturan en önemli öge olan öğretmenin kendisinden beklenen görevleri yerine getirebilmesi için yetkin bir donanımına sahip olması gerekmektedir (Çetin, 2018).Günümüzde öğretmen yetiştirme, yükseköğretim kurumlarının sorumluluğundadır. Öğretmen niteliğinin geliştirilmesi için bu durum olumlu

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

kabul edilmektedir. Özellikle öğretmenlerin farklı kurumlarda, farklı şekillerde yetiştirilmesi yerine aynı ya da benzer kaynaklarda yetiştirilmeleri, bu olumluluğun bir dayanağı olarak ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının üniversitelerde yetiştirilmeleri, bilimsel faaliyetlerin yürütüldüğü ve araştırmaların yapıldığı bir ortamda öğrenim görmelerine olanak sağlamaktadır. Bu şekilde bilimsel düşünmenin ve belli standartlarda öğretmen yetiştirme uygulamalarının yürütülmesinin önü açılmaktadır (Doğan, 2005).

Öğretmenlik mesleği, bilgi birikimi, planlama süreci, alan bilgisi, gelişmiş dil becerisi, teknolojik gelişmelere yakınlık ve teknolojik araçları kullanabilme yeteneği, farklı seviye ve kişilikteki öğrencileri tanıma ve yönlendirme, etkili iletişim gibi birtakım yeteneklere ve becerilere sahip olmayı gerekli kılmaktadır (Taş, 2021). Öğrencilerin bu yeterliliklere sahip olan öğretmenlerin rehberliğinde olması eğitim kalitesi bakımından hedeflenen noktaya ulaşmayı beraberinde getirecektir. Gelecek nesillerin niteliği de hiç kuşkusuz onları yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır. Kısaca öğretmen, insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr olmaktadır (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Toplumların geleceğine yön veren nitelikli öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi ise, büyük ölçüde hizmet öncesinde almış olduğu eğitimin kalitesine ve öğretmen yetiştirme programlarının niteliğine bağlıdır (Akarsu, Yılmaz & Geçit, 2020). Öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarına okutulacak ders ve içeriklerden, öğrenme-öğretme süreçlerine, etkinliklere kadar birçok sürece yön vererek çalışmalara kılavuzluk etmektedir.

Öğretmen yetiştirme programlarında genel olarak öğretmen adaylarının alan bilgisine, meslek bilgisine ve öğretim uygulamalarına yönelik dersler yer almaktadır (Senemoğlu, 2011). Bunların yanı sıra öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin geliştirilmesi, toplumun farklılıklarını tanınması, düşünme ve araştırma becerilerini kazanması, bireysel niteliklerinin artırılması, değerler konusunda geliştirilmesi gibi konular da öğretmen yetiştirmede önemli boyutları oluşturmaktadır (Ubuz & Sarı, 2009). Öğretmen yetiştirme sürecinde adaylar, öğrendikleri bilgileri öğretme sürecinde nasıl kullanacağı konusunda her zaman önemli kazanımlar elde edemeyebilir. Alan bilgisi ve pedagoji, genellikle birbirinden ayrı şekilde öğretilir. Öğretmen adaylarının bu farklı bilgi temellerini öğrenirken bilgiyi öğretim bağlamında nasıl kullanacağına ilişkin kendi yollarını bulmaları da beklenir (Nilsson, 2008). Buna karşın hâlen köklü bir anlayış değişiminin yaşanmadığı geleneksel öğretmen yetiştirme programları; alan bilgisi ve pedagoji hakkında yeterince bilgi edinilmesi için yeterli zamanın tanınmaması, yükseköğretim kurumları ile okullar arasındaki iletişim eksiklikleri, derslerin içeriğinin yetersiz olması, yeterince uygulamaya dönük olamaması gibi konularda eleştirilmektedir (Darling-Hammond, 2000). Değişen yaşam şartları ile öğretmenlerden beklenen özellikler de değişmekte ve bu durum öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitiminde yenilenmesi gerektiğini göstermektedir. Öğretmen yetiştirme kurumlarının 1982'de üniversitelere devredilmesinden sonra YÖK 1997, 2006 ve 2018 yıllarında öğretmen yetiştirme lisans programlarında güncellemelerde bulunmuştur.

Üniversitelerin okul öncesi eğitimi bölümlerinde okul öncesi öğretmeni adaylarına verilen lisans eğitimini görevdeki okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmek, okul öncesi eğitimi lisans programlarının olumlu ve olumsuz yönlerini, öğretmenlerin öğretmenlik yaşantılarını nasıl etkilediğini, öğretmenlerin lisans programında yeterli ve yetersiz gördükleri derslerin hangileri olduğunu ortaya koymak açısından önem taşımaktadır. Okul öncesi öğretmenlerinin üniversitede aldıkları hizmet öncesi eğitime ilişkin

görüş ve düşüncelerinin ortaya konmasının, eğitimcilere, program hazırlayıcılara ve eğitim konusundaki karar mekanizmalarına önemli bilgiler ve bakış açıları sunacağı düşüncesi de bu çalışmayı önemli kılmaktadır. Ayrıca araştırmada ulaşılabilecek sonuçların okul öncesi eğitimi lisans programının geliştirilmesine katkı sunabileceği de düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı; üniversitelerin okul öncesi eğitimi bölümlerinde okul öncesi öğretmeni adaylarına verilen lisans eğitimini atanmış okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri bağlamında değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Okul öncesi öğretmenlerinin, lisans düzeyinde almış oldukları eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin, lisans eğitiminde aldıkları derslere ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin 2018 lisans programına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden olan olgubilim deseninde bir çalışmadır. Olgubilim araştırmalarında bir olguya ilişkin, o olguyu deneyimleyen bireylerin görüşleri ve deneyimleri incelenir. Bu deneyimlerin bireyler tarafından nasıl anlamlandırıldığı, bireysel ve ortak anlamda bilince nasıl dönüştürüldüğü keşfedilmeye çalışılır. Bu olguların araştırılması, bu olgulara ilişkin doğrudan deneyimleri olan kişilerin deneyimlerinden yola çıkarak anlayışı geliştirmeyi ve derinlemesine bilgi edinilmesini sağlayabilmektedir (Patton, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ve bu eğitimin mesleklerine yansımalarına ilişkin yaşantıları anlaşılmasına çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubuna dâhil edilecek katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, çalışılan konudaki çok sayıda varyasyonu içeren genel noktaların saptanmasıdır. Bu şekilde birbirinden birçok yönden farklı olan birimlerin ortak noktaları, deneyimleri saptanabilmektedir (Patton, 2005). Bu çalışmada il, ilçe ve köy okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak örneklem çeşitliliği yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmaya 44 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların %63.64'ü kadın, %36.36'sı erkektir. Mesleki kıdemleri 2-30 yılları arasında değişmekte olan katılımcıların 19 farklı üniversiteden mezun olmuş olmaları da mezun olunan üniversite açısından çeşitlilik sağlanmasına katkı sunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları belli sorulardan oluşmakta ve katılımcılar sorulara verdikleri yanıtlarla kendi kişisel görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktadırlar (Yıldırım & Şimşek, 2021). Görüşme formda yer alan sorular için iki alan uzmanının görüşü alınmıştır. Konuyla ilgili üç okul öncesi öğretmeniyle görüşülmüştür. Formda demografik bilgilere ilişkin soruların ardından öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin görüşleri, öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerini meslek hayatında nasıl kullandıklarına,

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

lisans programlarında faydalı buldukları ve az faydalı buldukları derslere ve 2018 lisans programındaki derslere ilişkin görüşlerinin sorulduğu açık uçlu sorular yer almaktadır. Açık uçlu sorular, katılımcılara düşüncelerini, duygularını, inançlarını ve tercihlerini açıklama imkânı sunan sorulardır (Ekiz, 2020). Görüşmeler katılımcıların onay verdiği durumlarda kayıt altına alınmış, daha sonra yazıya çevrilmiştir. Katılımcıların kayıt alınmasını istemediği durumlarda ise görüşmeyi yapan araştırmacı, katılımcının yanıtına ilişkin detaylı notlar almıştır. Bu çalışmada bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine titizlikle uyulmuş ve bu amaçla gerekli izinler alınmış, katılımcılara Gönüllü Onam Formu imzalatılmıştır. Çalışmada görüşme yapılan katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, katılımcı öğretmenlerin isimleri Ö1, Ö2,... Ö44 şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi; benzer verileri belli kategoriler ve temalar etrafında bir araya getirerek anlaşılabilir bir şekilde düzenleyen ve çıkarımlarda bulunmaya olanak sağlayan bir analiz tekniğidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). İçerik analizinde araştırılan olay ya da olguların kavramsallaştırılması, birbiriyle benzer nitelikte olanların bir araya getirilmesi söz konusudur. Bu şekilde ifade edilen birbirine benzer kavramlar bir araya getirilerek kategorilendirilir. Burada tümevarımcı bir süreçten söz etmek mümkündür (Özdemir, 2018). Fenomenolojik araştırmalar için bu süreç ele alındığında, kavramsallaştırmanın sonunda fenomene ilişkin deneyimlerin anlaşılması adına kavramlar kategorilere ve sonunda temalara ulaşılmasını sağlar (Creswell, 2021). Bu doğrultuda katılımcıların yanıtlarından oluşturulan görüşme dökümleri tekrarlı şekilde okunmuş, bu okumalar sonunda birincil kodlama yapılmıştır. Ortaya çıkan bu kodlar tekrar gözden geçirildikten sonra birbirine benzeyen kodlar kategoriler altında birleştirilmiş, kategoriler sayesinde fenomene ilişkin deneyimlerden yola çıkarak ortak anlayışların anlaşılmasına çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Geçerlik, genel anlamda bir çalışmanın bulgularına güven sağlanabilmesini ve bulguların doğruluğunu ifade eden bir kavramdır (Marczyk, DeMatteo & Festinger, 2005). Ancak nitel araştırmalarda tek bir gerçeğin ya da doğrunun bulunması değil, insanların bakış açılarının veya toplumsal yaşamın içeriden bir bakış açısıyla tasviri söz konusudur. Bu nedenle geçerlik, nicel araştırmalardan farklı bir şekilde ele alınmaktadır. Benzer bir durum güvenirlilik için de geçerlidir. Nitel araştırmalarda sabit ve tekrarlanabilir ölçümler, farklı araştırmacıların birbirine çok yakın sonuçlara ulaştığı durumlar mümkün olamamaktadır. Bu yüzden güvenirlilik kavramı da nitel araştırmalarda farklı algılanmalıdır (Neuman, 2014). Nitel araştırmada temel anlamda geçerlik ve güvenirliliğin, araştırmacının dürüstlüğü ve şeffaflığı ile ilgili olduğu söylenebilir (Saldana, 2016). Nitel araştırmalarda, araştırmacıların ön yargıları ulaşılacak sonuçlar ve bunların geçerliği açısından önemlidir. Burada sözü edilen, araştırmacının ön yargılarından tamamen arınması ve çalışmaya hiçbir şekilde yansıtması değildir. Araştırmacı, ön yargılarının farkında olmalı ve bunu okuyuculara ifade etmelidir. Yansıtılabilirlik olarak da adlandırılan bu tartışma, nitel araştırmada geçerlik stratejilerinden biridir (Creswell, 2021; Johnson & Christensen, 2014). İnanırcılık olarak da ifade edilebilecek iç geçerliğin sağlanması adına, ulaşılan sonuçlar katılımcılarla paylaşılmış, sonuçların doğruluğu ve yeterliği katılımcılarca teyit edilmiştir (Miles, Huberman & Saldana, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmacı üçlemesi ve düşük çıkarım tanımlayıcıları da nitel araştırmalarda geçerlik

stratejileri arasında ifade edilebilir (Johnson & Christensen, 2014). Bu doğrultuda verilerin toplanmasında ve yorumlanmasında birden fazla araştırmacı bulunmasıyla ve katılımcıların ifadelerine doğrudan alıntılarla yer verilmesiyle bu stratejiler uygulanmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise araştırmacıların kod listelerinin birbirleriyle yüksek uyum sağladığı belirlenmiş, akran incelemesi amacıyla bir alan uzmanının görüşleri alınmıştır (Miles, Huberman & Saldana, 2014).

Bulgular

1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitimine İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimi bölümlerinde verilen lisans eğitimine ilişkin görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Lisans Eğitimlerine İlişkin Görüşleri

| Tema | Alt tema |
|---------|-------------------------|
| Olumsuz | Uygulamaya dönük değil |
| | Fazla kuramsal |
| | Mesleğe katkı sağlamaz |
| | Gereksiz dersler var |
| | Hocalar yetersiz |
| Olumlu | Güncel değil |
| | Kuramsal açıdan faydalı |
| | Hocalar yeterli |
| | Uygulanabilir. |
| | Güncel |

Tablo 1’e göre; okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinin “Olumlu” ve “Olumsuz” olmak üzere iki tema altında birleştiği; Olumsuz temasının; uygulamaya dönük değil, fazla kuramsal, mesleğe katkı sağlamaz, hocalar yetersiz, gereksiz dersler var ve güncel değil alt temalarından; Olumlu temasının ise kuramsal açıdan faydalı, hocalar yeterli, uygulanabilir ve güncel alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Katılımcıların ifade ettiği olumsuz görüşler incelendiğinde, lisans eğitiminin uygulama dönük olmadığına ve öğrenilenlerin sınıf ortamında uygulanabilirliğinin düşük olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Bir katılımcı(Ö11), “*Aldığımız derslerin uygulamayla ilgisi yok. Dersler gereksiz kuru bilgilerle doluydu.*” ifadesiyle derslerin uygulamaya dönük olmadıklarını belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö28), “*Uygulamalı derslerimizde çoğu zaman teorik düz anlatım yöntemi kullanıldı. Meslek hayatımızda bize gerekli olacak uygulamalara yer verilmedi.*” sözleriyle derslerin uygulamadan uzak olduğunu açıklamıştır. Başka bir katılımcı(Ö45) ise “*Lisans döneminde aldığım eğitimin kocaman bir sıfır olduğunu söyleyebilirim. Lisans eğitiminin meslekte bana hiçbir faydası olmamıştır diyebilirim. Öğretmenliği mesleğe başlayınca öğrendim.*” sözleriyle lisans eğitiminin uygulama yönünün zayıf olduğunu dile getirmiştir. Bir başka katılımcı (Ö44) “*Göreve başladığımda üniversitede aldığım derslerin hiçbir işime yaramadığını fark ettim.*” sözleriyle üniversitede öğrenilenlerin sınıf ortamında uygulanabilirliğinin düşük olduğuna ifade etmiştir.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer olumsuzluk ise, lisans düzeyinde aldıkları derslerin kuramsal ağırlıklı olmalarıdır. Bir katılımcı(Ö12) bu konudaki görüşünü, “*Aldığımız dersler çok fazla teorikti. Aslında uygulamaya dönük ve meslekte kullanılacak derslerin verilmesi daha*

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

iyi olurdu.” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka katılımcı(Ö33), üniversitede verilen lisans eğitiminin kuramsal ağırlıklı olmasını “Bölümde okurken aldığım eğitim tamamen içi boş kuramsal bilgilerden ibaretti. Bize öğretilenlerin alanda hiç faydası olmayan teorik bilgilerdir. Bu bilgileri ezberledik ve sonra unuttuk.” sözleriyle dile getirmiştir. Bir katılımcı(Ö1) ise “Üniversite öğretmen değil teorisyen yetiştiriyor. O yüzden verilen dersler de tamamen teorik oluyor. Boşuna zaman dolduruyorlar.” demek suretiyle konu hakkındaki olumsuz görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer olumsuzluk ise, üniversitelerde alınan lisans eğitiminin mesleğe katkı sağlamamasıdır. Bir katılımcı(Ö18) bu konudaki görüşünü “Üniversitede okuduğumuz derslerin maalesef mesleğimize bir faydası yok. Çünkü hayatla ya da öğretmenlik mesleğiyle iç içe olan dersler almadık.” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka katılımcı(Ö13), üniversitede verilen lisans eğitiminin mesleğe katkı sağlamamasını “Okulda okurken aldığım eğitim tamamen hikâye. Üniversite meslek öğretmemekte, boşuna zaman doldurmaktadır bence.” sözleriyle dile getirmiştir. Bir katılımcı(Ö2) ise “Üniversiteler meslek erbabı yetiştirmekten uzaktır. Aldığımız lisans eğitiminin okul öncesi öğretmenliğine bir katkısı olmamıştır ve hiçbir meslektaşım katkı sağladığını da söyleyemez.” demek suretiyle konu hakkındaki olumsuz görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer olumsuzluk ise, üniversitelerde alınan lisans eğitiminde gereksiz derslerin varlığıdır. Bir katılımcı(Ö14) bu konudaki görüşünü “Üniversitede gereksiz birçok ders aldık. Hiç birinin mesleğe faydası olmadığını söyleyebilirim.” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka katılımcı(Ö22) üniversitede verilen lisans eğitiminde gereksiz derslerin varlığını “Bölümde okurken birçok ders aldık. Bence bu derslerin çoğu gereksizdi. Sadece dört yıllık süreyi doldurmak için bu dersleri koyduklarından eminim.” sözleriyle dile getirmiştir. Bir katılımcı(Ö41) ise “Okul öncesi öğretmenin sayısal derslerle ne işi olabilir. Bu derslerde çok zorlandık. Çünkü bu dersler mesleğimiz için gereksiz derslerdi.” demek suretiyle konu hakkındaki olumsuz görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların dile getirdiği bir olumsuzluk da, derse giren öğretim üyelerinin yetersizliğidir. Bu konuda katılımcılardan biri(Ö15) “Derslerimize alanında kendini ispatlamış uzman kişiler girmedi.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı(Ö40) derslere giren öğretim üyelerinin yetersizliğini “Üniversite hocalarının çoğunun yetersiz olduklarını ve konuya hâkim olmadıklarını söyleyebilirim. Çoğu uygulamadan da habersiz bence.” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcıların dile getirdiği bir diğer olumsuzluk ise, üniversitede alınan lisans eğitiminin güncel olmamasıdır. Bir katılımcı (Ö30) bu konudaki görüşünü “Üniversitede aldığım derslerin çoğu eski bilgiler içermekteydi. Eski baskılar kitaplar okuduğumuzdan bilgiler eskiydi.” şeklinde dile getirmiştir. Bir başka katılımcı(Ö20) üniversitede verilen lisans eğitiminin güncel olmadığını “Üniversitede aldığım derslerin güncel olmadığını farkındaydım. Çünkü Milli Eğitim Bakanlığı okul öncesinde değişiklikler yapardı ancak bizim hocalar hep bildiklerini anlatırlardı. Hatta birçok hocanın değişen okul öncesi öğretim programından haberi bile yoktu.” demek suretiyle konu hakkındaki olumsuz görüşünü belirtmiştir.

Üniversitede verilen lisans eğitime ilişkin olumlu görüşler incelendiğinde, katılımcılar tarafından lisans eğitiminin kuramsal açıdan faydalı olduğunun, uygulamaya dönük olduğunun, hocaların yeterli olduklarının ve bilgilerin güncel olduğunun ifade edildiği görülmektedir. Bir katılımcı(Ö5) üniversitede verilen lisans eğitiminin kuramsal açıdan faydalı olduğuna ilişkin görüşlerini “*Teorik bilgileri çok iyi öğrendik. Her arkadaşımın okul öncesi konusunda birer teorisyen olduğu söyleyebilirim.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka katılımcı(Ö42), “*Derslerin büyük çoğunluğu teorikti. Teorik bilgiler konusunda bizi iyi yetiştirdiler. Bir mesleğin teorik bilgilerini bilmek de lazım bence.*” Bir başka katılımcı(Ö38) üniversitede verilen lisans eğitiminin kuramsal açıdan faydalı olduğunu “*Üniversitede aldığım derslerin teorik bilgi açısından bana faydası oldu. Farklı ortamlarda mesleğinle ilgili konuşabilmen için işin teorisini bilmen gerekir.*” demek suretiyle konu hakkındaki olumlu görüşünü belirtmiştir

Katılımcıların ifade ettiği diğer olumlu görüşlerden biri ise öğretim üyelerinin yeterli olduklarıdır. Bir katılımcının(Ö4) “*Üniversitede iyi bir eğitim aldığımı söyleyebilirim. Hocalarımız alanlarında başarılı ve deneyimli kişilerdi.*” şeklindeki ifadesi ile bir başka katılımcının(Ö3) “*Üniversitedeki hocalarımın alanlarında uzman olduklarını düşünüyorum. Hocalar bizi en iyi şekilde eğittiler.*” şeklinde ifadesi dikkate değer değerlendirmelerdir.

Üniversitede verilen lisans eğitime ilişkin olumlu görüşlerden biri de eğitimin uygulanabilir olduğudur. Bir katılımcı(Ö9) bu konudaki görüşlerini “*Üniversitede öğrendiklerimi öğretmen olduktan sonra sınıfta uyguladım. Bundan dolayı aldığım eğitimi beğeniyorum.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka katılımcı(Ö29), “*Derslerin çoğu teorikti ancak uygulamaya dönük olanlar da vardı. Öğrendiğimiz teorik bilgileri uygulamaya dökmek hocaların değil öğretmenler olarak bizim işimiz.*” demek suretiyle konu hakkındaki olumlu görüşünü belirtmiştir.

Üniversitede verilen lisans eğitime ilişkin olumlu bir diğer görüş ise lisans eğitimin güncel olduğudur. Bir katılımcı(43) bu konudaki görüşlerini “*Üniversiteler güncel bilgilerin verildiği yerlerdir. Hocalar alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip ettiklerinden verdikleri bilgiler güncel olmaktadır.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bir başka katılımcı(Ö25), “*Üniversite hocaları gelişme ve değişimlere açık kişilerdir. Sürekli yenilikleri takip etmektedirler. Bu da verdikleri eğitimin yeni ve güncel olmasını sağlamaktadır.*” demek suretiyle konu hakkındaki olumlu görüşünü belirtmiştir.

2. Lisans Eğitiminde Öğrenilen Öğretim Yöntem ve Tekniklerinin Kullanılmasına İlişkin Görüşler

Okul öncesi öğretmenlerinin, lisans eğitiminde öğrenilen yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ilişkin görüşler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Görüşleri

| Tema | Alt tema |
|---------|---------------|
| Olumsuz | Uygulanamaz |
| | Çok karışık |
| | Gereksiz |
| | Zahmetli |
| Olumlu | Faydalı |
| | İlgi çekici |
| | Uygulanabilir |

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tablo 2'ye göre; okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde öğrendikleri yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerinin “Olumlu” ve “Olumsuz” olmak üzere iki tema altında birleştiği; Olumsuz Görüş temasının; uygulanamaz, çok karışık, gereksiz ve zahmetli alt temalarından; Olumlu Görüş temasının ise faydalı, ilgi çekici, öğretici ve uygulanabilir alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Bir katılımcı (Ö10), “*Lisans eğitiminde öğrendiğimiz yöntem ve teknikler gerçekte uygulanır gibi değil. Öğretim yöntem ve teknikleri de dersler gibi teorik şeyler.*” ifadesiyle lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamaya dönük olmadıklarını belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö38), “*Öğrendiğimiz öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğu gerçek hayatta uygulanabilir değil. Çünkü okullar ve öğrenciler birbirlerinden farklı oldukları gibi olanaklar da farklıdır.*” sözleriyle öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamadan uzak olduklarını açıklamıştır. Başka bir katılımcı (Ö45) ise “*Yöntem ve teknikleri uygulayacak araç-gerecimiz ve ortamımız yok. Birçok okulda masa sandalye bile yok.*” sözleriyle lisans eğitiminde öğrendiği yöntem ve teknikleri uygulayamadığını dile getirmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği diğer olumsuz görüşlerden biri de lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin çok karışık olduklarıdır. Bir katılımcı (Ö6), “*Lisans eğitiminde öğrendiğimiz yöntem ve teknikler gerçekte çok karmaşık. Bu yöntemleri çok iyi öğrendiğimi söyleyemem.*” ifadesiyle öğretim yöntem ve tekniklerinin karışık olduklarını belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö31), “*Öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunu gerçekten öğrenemedim. Bunlar karışık şeyler ve uygulaması da bu karışıklıktan dolayı çok zor.*” sözleriyle öğretim yöntem ve tekniklerinin karışıklığına vurgu yapmıştır. Bir katılımcı(Ö43) da, “*Lisans eğitiminde anlatılan öğretim yöntem ve teknikleri kafa karıştırıcı şeylerdi. Her biri bir başka şeyi önemsiyor gibiydi.*” demek suretiyle, lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerini karışık olmakla eleştirmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği bir diğer olumsuz görüş ise, lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin gereksiz olduklarıdır. Bir katılımcı (Ö7), “*Lisans eğitiminde öğretilen yöntem ve tekniklerin gereksiz olduğunu düşünüyorum. Çünkü her öğretmen kendi yöntem ve tekniğini kendisi belirler.*” ifadesiyle öğretim yöntem ve tekniklerinin gereksiz olduklarını belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö16), “*Öğretim yöntem ve teknikleri gereksiz bir bilgidir. Çünkü öğrenciler birbirlerinden farklı olduklarından bu yöntem ve teknikleri ezberlemeye gerek yok.*” sözleriyle öğretim yöntem ve tekniklerinin gereksiz olduğunu açıklamıştır. Bir katılımcı(Ö18) ise, lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerin gereksiz olduğunu “*Okulda bize öğretilen öğretim yöntem ve tekniklerini gereksiz buldum. Çünkü hep hayali şeylerdi. Uygulaması olanaklı olmayan şeylerdi.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği olumsuz bir görüş de lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin zahmetli olduklarıdır. Bir katılımcı (Ö21), “*Lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama birçok açıdan çok zor. Çünkü hem araç-gereç hem de ortam gerekli.*” ifadesiyle öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamanın zahmetli olduğunu belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö40), “*Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamak çok zahmetli. Bunlar teoride kulağa hoş geliyor ama uygulaması çok zor.*” sözleriyle öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamanın zahmetli olduğuna vurgu yapmıştır. Bir başka katılımcı(10) ise, lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin zahmetli olduklarını

“Üniversitede bize öğretilen ders işleme yöntem ve teknikleri araç-gereç bulmayı, ortam hazırlamayı gerekli kılan şeylerdi. Bence bütün bunları yapmak çok zor ve çok zahmetli.” sözleriyle dile getirmiştir.

Olumlu görüşler incelendiğinde; katılımcıların ifade ettiği olumlu görüşlerden birinin lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin faydalı oldukları görüşüdür. Bir katılımcı (Ö19), *“Okulda öğrendiğim yöntem ve teknikler öğretmenlikte çok işime yaradı. Meslek icrasında bunlardan yararlandım.”* ifadesiyle öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığını ve faydalı olduklarını belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö37), *“Öğrendiğimiz öğretim yöntem ve tekniklerin çok faydasını gördüm. Ne zaman ne yapacağımı bildim böylece. Yoksa etkinlikleri rastgele yapmış olacaktım.”* sözleriyle öğretim yöntem ve tekniklerinin faydalı olduğunu ve kendisine yol gösterdiğini açıklamıştır. Bir diğer katılımcı (Ö44) ise *“Yöntem ve teknikler öğretmenin kılavuzudur. Öğretim yöntemlerini bilmeden öğretmenlik yapamazsınız. İyi ki böyle bir ders okumuşum.”* sözleriyle lisans eğitiminde öğrendiği yöntem ve tekniklerin öğretmenlik mesleğindeki faydasına ve önemine değinmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği diğer olumlu görüşlerden biri de lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin ilgi çekici oldukları görüşüdür. Bir katılımcı (Ö20), *“Üniversitede öğrendiğim yöntem ve teknikler ilgi çekici olduğundan çocukların dikkatlerini toplayabiliyorum. Bu açıdan bunları öğretmeleri iyi olmuş.”* öğretim yöntem ve tekniklerinin ilgi çekici ve dikkat toplayıcı olduklarına vurgu yapmıştır. Bir başka katılımcı(Ö28), *“Öğretim yöntem ve teknikleri dersleri çok farklı yollardan anlatmanı ve etkinlikleri uygulamayı sağlıyor. Bu da dersin sıkıcılığını gideriyor. Öğrencilerin de derse ilgisini çekiyor.”* sözleriyle öğretim yöntem ve tekniklerinin ilgi çekici ve sıkıcılığı giderici olduklarını ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı (Ö40) ise *“Farklı yöntem ve teknikler ilgi çekerek öğrencileri derse güdülüyor.”* demek suretiyle lisans eğitiminde öğrendiği yöntem ve tekniklerin ilgi çekici ve güdüleyici olduklarına değinmiştir.

Katılımcıların ifade ettiği diğer olumlu görüşlerden biri de lisans eğitiminde verilen öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulanabilir oldukları görüşüdür. Bir katılımcı (Ö15), *“Öğrendiğim yöntem ve teknikleri derslerde çoğu zaman uyguladım.”* sözleriyle yöntem ve tekniklerin uygulanabilir olduklarını açıklamıştır. Bir başka katılımcı(Ö28), *“Derslerde öğretim yöntem ve tekniklerinden çok yararlandım. Uyguladığım yöntemler sayesinde daha güzel ders işlediğimi söyleyebilirim.”* sözleriyle uyguladığı öğretim yöntem ve tekniklerinin ders işlenişini daha güzel hale getirdiğini ifade etmiştir. Bir diğer katılımcı(Ö39) ise *“Öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamalarını da öğrendiğimizden derslerimde çoğunu kolaylıkla uygulayabildim ve iyi sonuçlar aldım.”* demek suretiyle lisans eğitiminde öğrendiği yöntem ve teknikleri uygulayabildiğini ve olumlu sonuçlar aldığını belirtmiştir.

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Aldıkları Derslere İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları derslere ilişkin görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Lisans Eğitiminde Aldıkları Derslere İlişkin Görüşleri

| Tema | Ders Türü | Dersler |
|------------|----------------|--|
| Az Faydalı | Meslek Bilgisi | Eğitimde Araştırma Yöntemleri Okul Öncesi Eğitim Programları |
| | Alan Eğitimi | Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi |
| | Genel Kültür | Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Yabancı Dil Türk Dili |
| Faydalı | Meslek Bilgisi | Eğitime Giriş Türk Eğitim Tarihi Öğretim Teknolojileri Eğitim Felsefesi Eğitim Sosyolojisi Eğitim Psikolojisi Öğretim İlke ve Yöntemleri Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Sınıf Yönetimi Öğretmenlik Uygulaması Okullarda Rehberlik Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimde Ahlak ve Etik |
| | Alan Eğitimi | Erken Çocukluk Eğitimine Giriş Çocuk Sağlığı ve İlk Yardım Erken Çocukluk Döneminde Gelişim Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim Erken Çocuklukta Fen Eğitimi Erken Çocuklukta Matematik Eğitimi Erken Çocuklukta Müzik Eğitimi Erken Çocuklukta Oyun Gelişimi ve Eğitimi Erken Çocukluk Eğitiminde Drama Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları Çocuk Ruh Sağlığı Karakter ve Değer Eğitimi Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi |
| | Genel Kültür | Bilişim Teknolojileri Topluma Hizmet Uygulamaları |

Tablo 3'e göre okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde aldıkları meslek derslerinden bir tanesini, alan eğitimi derslerinden beş tanesini, genel kültür derslerinden ise üç tanesini az faydalı buldukları; diğer dersleri ise faydalı buldukları görülmektedir. Az faydalı görülen meslek dersinin Eğitimde Araştırma Yöntemleri dersi olduğu, alan eğitimi derslerinin ise Okul Öncesi Eğitim Programları, Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı, Erken Çocuklukta

Sanat Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları ve Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi gibi kuramsal dersler oldukları; gel kültür derslerinin ise Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Yabancı Dil ve Türk Dili dersleri olduğu görülmektedir.

Bir katılımcı(Ö9), *“Eğitimde araştırma yöntemleri dersi neden verilir anlamadım. Biz öğretmen olacağız bilim adamı değil. Doğrudan mesleğimize yönelik dersler verilmelidir.”* demek suretiyle dersi az faydalı görme nedenini açıklamaktadır. Başka bir katılımcı(Ö12) *“Okul öncesi programlarını biz hazırlamadığımızdan bu programların tarihsel gelişimlerini öğrenmemize gerek yok. Bu derslerle zaman geçireceğimize mesleğe yönelik dersler almalıydık bence.”* sözleriyle alan eğitimi derslerinden bazılarının az faydalı olduklarına vurgu yapmıştır. Bir başka katılımcı(Ö27), *“Verilen alan eğitimi derslerin az faydalı oluşunu “Sanat eğitimi dersi bence meslekte pek faydalı bir ders değil. Çünkü bir sanat tarihi ya da resim öğretmeni olmayacağız.”* sözleriyle açıklamaktadır. Bir diğer katılımcı(Ö41) ise *“Eğitim politikalarına ilişkin ders almamız bence gereksizdi. Çünkü eğitim politikalarını belirleyen biz değiliz. Kaldı ki bu ders eğitim bilimleri bölümünde okuyanlara verilmelidir.”* demek suretiyle alan eğitimi derslerinden bazılarını neden az faydalı gördüklerini ifade etmiştir. Bir katılımcı(Ö10), *“Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersi az faydalı bir derstir. Çünkü bu dersi neredeyse ilkokuldan beri görüyoruz zaten. Sürekli aynı şeyleri tekrar etmek zaman kaybıdır bence.”* demek suretiyle genel kültür derslerinden bazılarını az faydalı görme nedenlerini açıklamıştır. Bir katılımcının (Ö13), *“Yabancı dil dersi ile Türk Dili dersleri bize pek faydası olmayan derslerdir. Çünkü bu dersleri neredeyse okul hayatına başladığımızdan beri görüyoruz. Bir de biz dil öğretmeni olmayacağız.”* sözleri daha önceki eğitim basamaklarında alınan derslerin tekrar edilmesinin gereksiz olduğuna vurgu yapmaktadır.

Tablo 3’e göre öğretmenlerin bir ders dışında meslek derslerini genelde faydalı gördükleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin meslek derslerini faydalı görme nedenlerini ise derslerin uygulamaya dönük olmasının oluşturduğu anlaşılmaktadır. Özellikle Öğretmenlik Uygulaması, Sınıf Yönetimi ve Okullarda Rehberlik derslerinin en faydalı görülen derslerden olduğu belirlenmiştir. Bir katılımcı(Ö40), *“Aldığımız derslerin hemen hemen hepsi faydalıydı ama meslek bilgisi dersleri çok daha faydalı bence.”* demek suretiyle meslek derslerinin daha faydalı olduğunu ifade etmiştir. Bir başka katılımcı (Ö19), *“Meslek derslerinin daha faydalı olduğunu söyleyebilirim. Çünkü bu derslerin çoğu uygulamaya dönük derslerdi.”* diyerek meslek derslerini faydalı bulma nedeninin uygulamaya dönük olmaları olduğunu açıklamıştır.

Tablo 3’e göre öğretmenler lisans eğitiminde aldıkları Bilişim Teknolojileri ve Topluma Hizmet Uygulamaları derslerini faydalı gördüklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı(Ö1) *“Bu dersleri faydalı görme nedenini “Bilişim çağındayız. Dolayısıyla bu dersi almamız çok iyi oldu. Bilişim teknolojisi hem okulda hem de günlük yaşamda önemli.”* sözleriyle açıklamıştır. Bir başka katılımcı(Ö35), *“Topluma Hizmet Uygulamaları dersi bence faydalıydı. Çünkü okulu toplumdaki ayrı düşünemeyiz. Bu derste okulu ve toplumu nasıl kaynaştıracığımızı öğrendim diyebilirim.”* sözleriyle bu dersi toplumsal yönünün varlığından dolayı faydalı gördüğünü açıklamıştır.

4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2018 Lisans Programına İlişkin Görüşleri

Okul öncesi öğretmenlerinin 2018 lisans programına ilişkin görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin 2018 Lisans Programına İlişkin Görüşleri

| Tema | Alt tema |
|---------|--------------------------------------|
| Olumsuz | Uygulamalı dersler az |
| | Karmaşık |
| | Seçmeli ders çok fazla |
| | Ders sayısı fazla |
| | Öğretmenlik Uygulaması dersi az |
| Olumlu | Sadeleştirilmiş |
| | Gereksiz dersler azaltılmış |
| | Seçmeli dersler artırılmış |
| | Uygulamalı derslere ağırlık verilmiş |

Tablo 4 üzerinde yapılan incelemede; okul öncesi öğretmenlerinin, 2018 okul öncesi eğitimi lisans programına ilişkin görüşlerinin “Olumsuz” ve “Olumlu” olmak üzere iki tema altında birleştiği; olumsuz temasının; uygulamalı dersler az, karmaşık, seçmeli ders çok fazla ve ders sayısı fazla alt temalarından; olumlu temasının ise sadeleştirilmiş, gereksiz dersler azaltılmış, seçmeli dersler artırılmış ve uygulamalı derslere ağırlık verilmiş alt temalarından oluştuğu görülmektedir.

Bir katılımcı(Ö23), “Bence yeni programda da eski programda da olması gereken en önemli ders Öğretmenlik Uygulamaları dersidir. Bu ders lisans eğitimini birinci sınıftan son sınıfına kadar devam etmelidir. Üniversite okuyan öğrenciler meslekleriyle ilgili olarak sahayı tanımalıdır.” ifadesiyle uygulama derslerinin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Benzer bir görüş, bir katılımcı(Ö31) tarafından “Öğretmenlik Uygulaması ders saatinin ve sayısının artırılmaması bence olumsuz bir durumdur. Teorik bilgilerle bir yere varılmaz.” ifadesiyle belirtmiştir. Katılımcıların bir kısmı programın karmaşık oluşundan ve çok sayıda dersin varlığından şikâyetçi olmuştur. Bir katılımcı(Ö11) bu konudaki görüşünü “Program karma karışık. Birbirleriyle ilgisiz ve gereksiz çok ders var. Biz düzen ve sıralama yok bence. Kalabalık ders sayısı başarı elde edilemez.” sözleriyle dile getirmiştir. Seçmeli derslerin sayıca artırılmış olması bazı öğretmenler tarafından olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Bir katılımcı(Ö2) “Seçmeli derslerin çoğu gereksiz ve dikkate alınmayan dersler. Seçmeli dersleri önemseyen yok. O yüzden seçmeli derslerin artırılması kötü bir durum bence.” sözleriyle seçmeli derslerin işlenişine gereken önemin verilmediğini açıklamıştır.

2018 okul öncesi eğitimi lisans programı hakkında olumlu görüş belirten katılımcılardan biri(Ö3) “Programın sadeleştirilmiş olmasını olumlu buluyorum. Daha önceki programın karmaşık olduğunu düşünüyorum.” ifadesiyle programın sadeleştirilmesini olumlu bulduğunu belirtmiştir. Bir başka katılımcı(Ö9) seçmeli ders sayısının fazla olmasını “Esnek bir program her zaman daha iyidir. Seçmeli dersler öğretmen adaylarının ihtiyaçlarına göre ders almalarına fırsat tanımaktadır.” sözleriyle belirtmişlerdir. Bir katılımcı (Ö10) ise, “Lisans programına daha fazla uygulamalı ders konması olumlu bir durumdur. Öğretmenlik uygulamaya dönük bir meslektir. O yüzden kuru bilgilerle zaman geçirilmemelidir.” ifadesiyle programın uygulamaya dönük olmasını olumlu bulduğunu belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada, katılımcı okul öncesi öğretmenlerinin lisans öğrenimlerini fazla teorik ve uygulama yönünden zayıf buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Taş, Kunduroğlu-Akar & Kıroğlu (2017) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin teori ile uygulama arasındaki dengenin sağlanması ve uygulamalı derslerin ağırlığının artırılması şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Vural (2006) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmen adaylarının, derslerin uygulamaya dönük olması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç-Özmen (2019) tarafından yapılan araştırmada da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, uygulamalı derslerin artması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Kosnik ve Beck (2009) ile Saloviita ve Tolvanen (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar da bu anlamda araştırma bulgularımız desteklemektedir. Flores, Santos, Fernandes & Pereira (2014) tarafından yapılan çalışmada, katılımcılar öğretmenlik uygulamasının okullarda uygulanabilirlik açısından çok kısa olduğunu belirtmişlerdir. Murray ve Passy (2014) de öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını okula hazırlamak konusunda eksiklikleri olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlik mesleğinin uygulama ağırlıklı bir meslek olması, öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde kuramsal bilgiler yanında uygulamaya dönük bilgilerle de donatılmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Senemoğlu'nun (2011), öğretmenlerin mesleki becerilerini diğer bileşenlere göre okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde kazandıklarına yönelik bulgusu, uygulamanın önemini ortaya koymaktadır.

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

Okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitimlerini teorik açıdan faydalı, uygulama açısından yetersiz görmeleriyle benzer doğrultuda, lisans eğitiminde öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu meslekte kullanmakta zorlandıklarına ilişkin katılımcı görüşleri bulunmaktadır. Yöntem ve tekniklerin birçoğunu kullanmadığını belirten katılımcılar bireysel farklılıklar, fiziki koşullar, araç-gereç yetersizliği, yoğun müfredat gibi koşullardan kaynaklı olarak bunları kullanmanın zor olduğu görüşündedir. Ayrıca lisansta öğrenilen öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğunun işlevsel olmaması, bunların lisansta

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

yeterince öğrenilememiş olması gibi zorluklar da bulunmaktadır. Lisans eğitiminde teori ve uygulama dengesi kurulamadığı gibi, öğretim yöntem ve tekniklerinin aktarılmasında da bu dengenin sağlanamamış olması önemli bir sorundur. Öğretim yöntem ve tekniklerinin nasıl uygulanacağına ilişkin yeterli bilginin verilmemiş olması öğretmenler tarafından dile getirilen bir olumsuzluktur (Kosnik & Beck, 2009). Bunların yanı sıra lisans eğitiminde öğrendiği öğretim yöntem ve tekniklerinin birçoğunu kullandığını ve faydalı olduğunu belirten ya da belli koşullar altında kısmen bunları kullanabildiğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Bu karşıtlığın görev yapılan okulun fiziki koşulları, araç-gereç olanakları ve mezun olunan üniversite gibi değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin özellikle meslek bilgisi derslerini faydalı buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çoban (2011) tarafından yapılan araştırmada da meslek bilgisi derslerinin diğer derslere göre meslekte daha faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamaya dönük derslerin az olması ve öğretmenlik uygulamalarının yapılmaması öğretmen adaylarının okulu ve okul ortamını yeterince tanıyamadan mesleğe başlamaları sonucunu doğurmaktadır (Küçükahmet, 2007). Müdüroğlu-Arısoy, Arısoy ve Boydak-Özanc (2023) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar da araştırma bulgularımızla paralellik göstermektedir. Az faydalı görülen dersler arasında Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Okul Öncesi Eğitim Programları, Erken Çocukluk Dönemi Edebiyatı, Erken Çocuklukta Sanat Eğitimi, Erken Çocukluk Eğitimi Politikaları ve Erken Çocukluk Dönemi Çevre Eğitimi olduğu görülmektedir. Faydasız ya da az faydalı bulunan dersler arasında meslek bilgisi derslerinin olmaması ve alan eğitimi ile genel kültür derslerinden uygulamaya dönük olmayan derslerin az faydalı olarak nitelendirilmesi dikkat çekici bir sonuçtur. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerinin meslekte uygulama alanı olmayan dersleri az faydalı, uygulamaya dönük dersleri ise faydalı buldukları sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmada, 2018 okul öncesi eğitimi lisans programının öğretmenler tarafından uygulamalı ders sayısının azlığı, programın karmaşık oluşu, seçmeli ders sayısının çok fazla olması ve ders sayısının fazla olması bakımından eleştirildiği tespit edilmiştir. Sadeleştirilmiş olması, gereksiz derslerden arındırılmış olması, seçmeli ders sayısının artırılmış olması ve uygulamalı derslere ağırlık verilmiş olması söz konusu programın olumlu yönleri olarak tespit edilmiştir. Katılımcıların programa ilişkin karşıt görüşler ileri sürdükleri ortadadır. Katılımcıların bir kısmı programın sadeleştirildiğini ileri sürerken, programın karmaşık oluşundan şikâyetçi ola katılımcılar da bulunmaktadır. Diğer bir karşıtlık da seçmeli dersler konusundadır. Katılımcıların bir kısmı seçmeli ders sayısının artmasını olumlu bir esneklik olarak görürken, bazı katılımcılar bunu olumsuz bir durum olarak değerlendirmektedir. Zelyurt'a (2021) göre alan eğitimi derslerinin seçmeli ders kategorisine alınması alanda yetişecek öğretmen adaylarının bilgi eksikliğine yol açabilir. Meslek bilgisi ve genel kültür alanında seçmeli ders sayısının artırılması ise katkı sağlayıcı bir gelişme olarak düşünülebilir. Bartan (2019), yapmış olduğu çalışmada okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının okul öncesi öğretmen yetiştirme lisans programında genel kültür derslerinin seçmeli derslere dönüştürülmesi ve çeşitliliğinin artırılması yönünde görüş belirttiklerini tespit etmiştir. Akarsu, Yılmaz ve Geçit (2020), çalışmalarında lisans programında seçmeli ders sayısının artırılarak çeşitlendirilmesinin öğretmen adaylarının ilgi duyacakları, kendilerini daha iyi geliştirmek isteyecekleri konularda ders seçimleri yapabilmeleri bakımından önemli olduğunu ifade etmişlerdir.

Uygulamalı derslerin sayısının yetersiz olması, katılımcıların lisans öğrenimlerinin uygulama yönünü zayıf bulmalarıyla tutarlı şekilde olumsuz karşılanmıştır. Özellikle faydalı dersler arasında belirtilen Öğretmenlik Uygulaması dersi ön plana çıkmaktadır. Öğretim yeterliliği için önemli bir kaynak olarak sınıf içinde öğrencilerle ve öğretim materyalleriyle etkileşimden kazanılacak deneyim, öğretmen adaylarının performans başarısı duygusu kazanmalarına ve performanslarını artırmalarına yardımcı olur (Liaw, 2009). Bu nedenle Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmenlerce önemli görülmesi anlaşılabilir. Teori ve uygulama dengesinin kurulamamış olması ve programın teori ağırlıklı derslerden oluşturulmuş olması, 2018 okul öncesi eğitimi lisans programının çözülmesi gereken sorunlarından biridir. Müdüroğlu-Arısöy, Arısöy ve Boydak-Özanc (2023) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızı destekleyen çalışmada da lisans programının teori ağırlıklı derslerden oluşturulması programa yönelik bir eleştiri olarak tespit edilmiştir. Zelyurt (2021) tarafından yapılan çalışmada son 2018 programında uygulamalı ders saatlerine hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Uygulamalı ders sayısının azlığı ve uygulamaya dönük sınırlı çalışma yapılması öğretmen adaylarının alana yönelik uygulamalara tabi olmadan mezun olmaları ve göreve başladıklarında hizmet öncesinde edinmiş oldukları teorik bilgileri nasıl pratiğe dönüştürecekleri konusunda endişe duymalarına sebep olmaktadır. Şahin, Kartal ve İmamoğlu (2013) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının daha fazla uygulamalı ders talebinde buldukları tespit edilmiştir. Kaymakçı, Keskin ve Çimen (2018) tarafından yapılan ve araştırma bulgularımızla örtüşen çalışmada, katılımcıların çoğunun lisans eğitiminde uygulama ve staj derslerine daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini belirttikleri tespit edilmiştir. Yıldız-Altan, Ulutaş ve Demiriz (2018) yaptıkları çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması ders saatinin artırılmasını ve tüm derslerde uygulamaya ağırlık verilmesini talep ettiklerini tespit etmişlerdir.

Öneriler

1. Araştırmada ulaşılan en belirgin sonucun, okul öncesi öğretmenlerinin lisans eğitiminde uygulamalı dersleri yetersiz görmeleri ve öğrenilenlerin uygulanabilirliğini düşük bulmaları olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda Öğretmenlik Uygulaması dersi daha erken dönemlere alınabilir ve ders saati artırılabilir.
2. Öğretmenlerin meslek bilgisi derslerini faydalı ve gerekli buldukları bulgusundan yola çıkarak, daha fazla meslek bilgisi dersinin programa eklenmesi gerektiği önerilebilir.
3. Meslek bilgisi derslerinin ve uygulamalı derslerin ağırlık kazanacağı bir lisans eğitimi, öğretmen adaylarının mesleğe daha hazır bir şekilde başlamalarını ve öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama konusunda daha az zorluk yaşamalarını sağlayabilir.
4. Öğretmenler tarafından faydalı olmadığı düşünülen derslerin ya da ders içeriklerinin okul öncesi eğitimi lisans programından çıkarılması daha sonuç alıcı olabilir.
5. Daha önceki öğretim programlarında yer alan Okul Deneyimi dersinin, içeriğinde bazı değişiklikler yapılarak 2018 lisans programında yeniden yer alması yararlı olabilir.
6. Konuyla ilgili olarak daha geniş kapsamlı nicel çalışmalar yapılarak, hem öğretmenlerin mesleki deneyimlerinden hem de öğretmen adaylarının görüşlerinden yararlanılabilir.

Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (2009). *Etkili öğrenme ve öğretme*. İzmir: Bilişim Yayınları
- Akarsu, A. H., Yılmaz, A., & Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının yapısı: 2006-2018 programlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 23-60. DOI: 10.21764/mauefd.556902
- Balaban, E. (2017). *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve okul öncesi öğretmenlerinin yönetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Projesi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Bartan, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin covid 19 pandemi döneminde uygulanan uzaktan eğitim sürecine ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-24
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: Teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Blömeke, S., Felbrich, A., Müller, C., Kaiser, G. & Lehmann, R. (2008). Effectiveness of teacher education. *ZDM Mathematics Education*, 40, 719–734.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. S. B. Demir & M. Bütün (Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakmak, E. & Civelek, F. (2013). Sınıf öğretmenliği lisans programının MEB özel alan öğretmen yeterlikleri açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 349–367.
- Çelikten M., Şanal M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237
- Çetin Ş. (2018). Öğretmenlik mesleğinde değerler. M. Ergün, B. Oral & T. Yazar (Ed.). *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz (Dün, Bugün, Yarın)* içinde (ss. 165). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çoban, A. (2011). Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 28–45.
- Dağlıoğlu, E. & Genç, H. (2018). *Erken çocukluk eğitime giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 166–173.
- Denizel-Güven, E. & Cevher, F. N. (2005). Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 1-22
- Doğan C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve öğretmen yetiştirme sorunları. *Bilig*, 35, 133-149

- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 399-431.
- Flores, M. A., Santos, P., Fernandes, S. & Pereira, D. (2014). Pre-service teachers' views of their training: Key issues to sustain quality teacher education. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(2), 39–53.
- Gökçen, M. & Kutluca, A.Y. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik inançlarının pedagojik yeterlikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 214-240. DOI: 10.17860/mersinefd.1120188
- Hayber, B. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin kurumlarında yaşadıkları sorunlar. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 16-25
- Johnson, B. & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*. S. B. Demir (Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaymakçı, K., Keskin, E. & Çimen, E. (2018). Eskişehir ilindeki ilköğretim matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları dersler üzerine görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi (ESTÜDAM) Eğitim Dergisi*, 3(1), 23-41.
- Kılıç-Özmen, Z. (2019). 2018 sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521–548.
- Kıroğlu K. (2020). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel, Z. Kaya & K. Kıroğlu (Ed.). *Eğitime Giriş* içinde (ss. 263-282). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Koçyiğit, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumlarında personel. G. Uyanık-Balat (Ed.). *Okul öncesi eğitime giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Kosnik, C. & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 key elements of pre-service preparation*. London: Routledge.
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203–218.
- Liaw, E. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176–180.
- Makar, E. & Aslan, H. (2020). Teachers' opinions on the process of re-tirement planning. *OPUS–International Journal of Society Researches*, 16(Eğitim ve Toplum Özel Sayısı), 6478-6505. doi: 10.26466/opus.805216
- Mantaş, H. C. (2018). *Okul öncesi fen eğitimi: bir içerik analizi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul

Okul Öncesi Eğitimi Lisans Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

- Marczyk, G., DeMatteo, D. & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. MEB Basımevi.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: a methods sourcebook*. California: Sage Publications.
- Murray, J. & Passy, R. (2014). Primary teacher education in England: 40 years on. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 492–506.
- Müdüroğlu-Arisoy, F., Arisoy, E. & Boydak-Özanc, M. (2023). Views of primary school teachers on undergraduate education. *Başkent University Journal Of Education*, 10(1), 17-31
- Neuman, W. L. (2014). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. London: Pearson.
- Nilsson, P. (2008). Teaching for understanding: The complex nature of pedagogical content knowledge in pre - service education *International Journal of Science Education*, 30(10), 1281–1299.
- Özdemir, M. (2018). Veri analiz yöntemleri: Nicel ve nitel veri analizi. K. Beycioğlu, N. Özer & Y. Kondakçı (Ed.), *Eğitim yönetiminde araştırma içinde* (ss. 133–167). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Saldana, J. (2016). *Fundamentals of qualitative research*. New York: Oxford University Press.
- Saloviita, T. & Tolvanen, A. (2017). Outcomes of primary teacher education in Finland: An exit survey. *Teaching Education*, 28(2), 211–225.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi*. G. Yüksel (Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are initial primary teacher education curricula in Turkey? Student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 36–47.
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y. & İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 101-118.
- Taba, S., Castel, A., Vermeer, M., Hanchett, K., Flores, D. & Caulfield, R. (1999). Lighting the Path: Developing Leadership in Early Education, *Early Childhood Education Journal*, 26 (3),

- Tarkoçin, S., Alagöz, N. & Boğa, E. (2020). Okul öncesi dönem çocuklarının pandemi sürecinde (COVID-19) davranış değişiklikleri ve farkındalık düzeylerinin anne görüşlerine başvurularak incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 1017-1036.
- Taş, H. (2021). Destek eğitim odasında görevlendirilen sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin bilgi düzeyleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 22(1), 207-232.
- Taş, H. & Kıroğlu, K. (2018). 2017 İlkokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 17(2), 697-716.
- Taş, İ.D., Kunduroğlu-Akar, T. & Kıroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Journal of Higher Education and Science*, 7(3), 578.
- Ubuz, B. & Sarı, S. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 53-61.
- Vural, L. (2006). Sınıf öğretmenliği programına kayıtlı öğrencilerin lisans programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 1-220.
- Wells, M. B. (2015). Predicting preschool teacher retention and turnover in newly hired head start teachers across the first half of the school year. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 152-159.
- Yalçın, M., Yalçın, F. A. & Macun, B. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde öğretmen cinsiyeti ile ilgili görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 693-710.
- Yıldırım, Ş. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarını kullanma durumlarının değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(33), 94-127.
- Yıldız-Altan, R., Ulutaş, İ. & Demiriz, S. (2018). Okul öncesi öğretmenliği lisans programında yer alan "öğretmenlik uygulaması" dersine ilişkin görüşlerin karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(3), 869-886.
- Zelyurt, H. (2021). The comparison of the 2018 undergraduate preschool instruction curriculum and previous curricula, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1452-1479.