Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 11(1), 2021, 01-48

www.pegegog.net

I have a letter to my faculty!

Osman AKTAN [*a], **Çetin TORAMAN** [**b]; **Ayşen Melek AYTUĞ KOŞAN** [***b]

[a] Ministry o National Education, Ankara/Turkey
Canakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale/Turkey

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2021.001

Article History:
Received 23 April 2020
Revised 03 November 2020
Accepted 04 January 2021
Online 28 January 2021

Keywords:
Faculty of Education,
Teacher education,
Narrative qualitative research.

Article Type:
Research paper

Abstract

The quality of the preservice education received by teachers is an important factor in determining their competence in the profession. The objective of this study was to reveal the thoughts and interpretations of teachers about their faculties in the first five years of their profession. The study was designed as a narrative qualitative research. The study group consisted of 25 teachers selected using the criterion sampling method. Results showed that teachers have great difficulties in their teaching life because preservice education they received is insufficient in terms of gaining teaching skills and information they acquire within the framework of theoretically weighted courses at the faculty does not help them in their future teaching life. Results also indicated that school experience / teaching practice courses are insufficient in terms of both time allocated and efficiency; teachers have problems in the education of disadvantaged students, refugee students, and students in multigrade classes, they also have problems related to classroom management skills as well as with competencies regarding managerial work and operations in school. In the study, it was determined that the prospective teachers in the faculty gained the awareness that every child is valued and should constantly be prioritized, education faculties should contribute to the professional development of teachers who are still on duty, and teachers and graduates of education faculties are respected in the society. Based on the study results, review of the missions and teacher development programs of the faculties of education is recommended.

Fakülteme mektubum var!

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2021.001

Makale Geçmişi:
Geliş 23 Nisan 2020
Düzeltme 03 Kasım 2020
Kabul 04 Ocak 2021
Çevrimiçi 28 Ocak 2021

Anahtar Kelimeler:
Eğitim Fakültesi,
Öğretmen eğitimi,
Anlatı araştırması.

Makale Türü:
Özgün makale

Öz

Öğretmenin hizmet öncesi aldıkları eğitimlerin niteliği, öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini belirlemede önemli bir etmendir. Bu araştırmanın amacı mesleğinin ilk beş yılı içerisinde olan öğretmenlerin fakültelerine yönelik düşüncelerini ve anlamlandırmalarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma nitel anlatı araştırması şeklinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilen 25 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre; eğitim fakültesindeki derslerin kuramsal ağırlıklı olduğu, fakültedeki öğrenim hayatının öğretmenlik becerilerini kazandırma açısından yetersiz olduğu, öğretmenlerin fakültede öğretmenlik hayatlarında işe yaramayan bilgiler edindikleri, bu nedenle öğretmenlik hayatlarında çok zorluk çektikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, okul deneyimi/öğretmenlik uygulamasının süre olarak az olduğu ve uygulamaların verimsiz geçtiği, öğretmenlerin dezavantajlı öğrencilerin eğitimi, mülteci öğrencilerin eğitimi, okuldaki yöneticilik iş ve işlemlerine yönelik yetkinlikler, sınıf yönetimi becerileri, birleştirilmiş sınıf uygulamaları gibi konularda problemler yaşadıkları ortaya konulmuştur. Araştırmada fakültede öğretmenlere her çocuğun değerli olduğu ve sürekli ön planda tutulması gerektiği bilincinin kazandırıldığı, eğitim fakültelerinin halen görevde olan öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması gerektiği, öğretmenlere ve eğitim fakültesi mezunlarına toplumda saygı duyulduğu belirlenmiştir.

* **Author:** karakteregitimi@gmail.com **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0001-6583-3765
** **Author:** toramanacademic@gmail.com **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0001-5319-0731
*** **Author:** aysenay1@yahoo.com **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0001-5298-2032

Introduction

The continuous and fast changes seen in scientific, technological, economic and social areas force schools as one of the social institutions to change, teachers to continuous professional development and teachers and students to question their roles (Griffin, McGaw, & Care, 2012). Enabling students to gain the skills inevitably necessitated by these changes and developments with the help of teachers in educational institutions (Binkley et al, 2012; Jacobson Lundeberg, 2016; Szucs, 2009) and building in this way a qualified human force is among the priority goals of education (Han & Kaya, 2008). Questioning of this fast transformation and reflection of the skills it necessitates on individuals have led to a better understanding of the power of teachers, who are the key component of an education system in the process of human development, to actually influence the education system (Abao, Dayagbil, & Boholano, 2015; McConney, Price, & Woods McConney, 2012; Metzler, & Woessmann, 2012).

The development levels of the countries are directly related to the quality of their education, and the quality of education is directly related to the quality of their teachers. The common feature of the education systems of the countries that are rated among the highest in international testing and scores has been found to be the presence of their teachers who are competent in their profession (Barber & Mourshed, 2007). A competent teacher is one of the most fundamental components of a quality education and is in the key position for the success of any reform initiatives in education (Chong, & Cheah, 2009; Day, 2002; Guskey, 2002). Other important factors affecting the success of students in school include the teacher's academic qualifications, professional works, and experience (Darling Hammond, 2010). Improving the quality of the education system of a country requires raising the quality of teachers and teaching profession to an adequate level (Akyuz, 2013).

Teacher Training

Teachers are expected to have been well educated in their fields before being appointed to their profession, to improve their professional knowledge and skills on a continuous basis, and to be experts in designing learner-oriented, efficient and successful teaching practices and using appropriate assessment techniques (Buyukgoze Kavas & Bugay, 2009). Teaching is a profession that requires using the knowledge and skills related to the field of specialization in all educational areas or environments (Odabas, 2010). It is also a profession that can be practised only by those who know and like it, that requires a special pedagogical training and that is unique and demanding (Darling Hammond, 2006). Teachers affect the quality of an education process with their professional qualifications and attitudes (Daglioglu, 2010). Even if the educational and physical infrastructure facilities are excellent, the insufficient professional competencies of the teachers may prevent the achievement of the desired success and the achievement of the predetermined teaching goals (Baki & Bektas Baki, 2016).

Teacher Competencies

The Ministry of National Education (MoNE) set out in 2006 general and special professional qualification areas for the teaching profession. The general qualifications include cognitive and affective characteristics and professional skills that are necessary to practice teaching profession in an efficient way. Qualifications consist of six competence areas, thirty-one sub-competencies and two hundred and thirty three performance indicators. The special area qualifications include the knowledge, attitudes and skills teachers must possess in their fields of education (MoNE, 2008). In 2017, the MoNE updated the teacher qualifications and instead of specifying a special area qualification for each branch of teaching, a single and integrative professional qualifications framework was issued to cover all teaching branches. In this context, the professional qualifications now consist of three main qualification areas, professional knowledge, professional skills, and attitudes/values (MoNE, 2017a). It is aimed to utilize the determined professional competencies in areas such as teacher recruitment, candidate teacher training process, self-evaluation, performance evaluation, career development, rewarding and continuous professional development. However, it can be said that teacher profession competencies cannot be used effectively in the specified areas (Can, 2019). It can be said that teacher training models that are taken as a basis are effective in providing teachers with professional competencies.

Teacher Training Models

Teachers working in schools today are expected to fulfill some roles. These roles can be summarized as providing all students with rich learning opportunities in terms of content, having a sense of justice, supporting students' holistic development, being prone to teamwork, paying attention to the professional development of themselves and their colleagues, and believing that every student can learn (Bredeson, 2002; Darling Hammond et al., 2009; Tatto, 1998).Teachers need to go through an effective teacher education experience to be able to fulfil these roles (Darling Hammond, Hyler & Gardner, 2017) Education of teachers involves policies and practices designed to help teacher candidates gain the knowledge, skills and attitudes necessary to effectively fulfil their duties in the classroom, school and society (Ilgan, 2013; Thompson, & Power, 2015). Different teacher training models have emerged due to the purpose of teacher education programs and the evaluation of these programs over time, and the differences in the paradigms and philosophies that result from the purpose of teacher training in countries. These models are passive technician teacher education, reflective teacher education, critical teacher education, traditional teacher education model and hands-on teacher education models (Kumaravadivelu, 2003).

In the passive technician teacher education model, the specialists responsible for the training of teachers are seen as the main source of teacher education. Education is theoretically weighted. Teachers take on the role of conveying the experts' experiences to students (Wallace, 1991). Since quality and efficiency are taken as a basis in teaching, the control mechanism has an important place in the system (Hodkinson, 2011). A reflective teacher education model emerged in response to the passive technician teacher education model, which reduced teachers' creativity by placing passive roles (Kumaravadivelu, 2003; Webb, 2002). In the reflective teacher education model, the teacher plays an active role and is in a position to generate knowledge and solve problems. While taking the initiative to increase the quality of education on the one hand, it also carries the responsibility of their professional development (Adler, 1993). In teacher education, besides professional knowledge, pre-professional observations and experiences, professional beliefs, values and attitudes have a profound effect on the teaching profession (Wallace, 1991). In teacher education, theoretical practices and professional practices are handled together (Kumaravadivelu, 2003). Teachers evaluate their professional development by using self-assessment tools such as diary keeping and observation, as well as receiving peer support and coaching practices in their teaching practices (Tezgiden Çakçak, 2015).

The critical teacher education model accepts the teaching profession as an intellectual activity. In this model, the teacher plays an active role in all stages of teaching (Giroux, & McLaren, 1986). In the critical teacher education model, teachers provide students with critical thinking skills and enable them to develop a critical attitude through education against injustices and inequalities existing in the society (Kumaravadivelu, 2003). In the traditional teacher training model, teacher candidates are trained mainly in theoretical lessons in schools, and teaching profession practices are rarely included. In the applied teacher training model developed on the basis of production and development, knowledge and skills are taught practically for the teaching profession (Marchive, 2003). Among these models, technician teacher model and reflective teacher education models are widely used and it can be said that they are still effective on teacher training programs (Ekiz & Yiğit, 2007).

Teacher Training Process in Turkey and Dominant Insights

The first studies related to teacher training process in Turkey began during the reign of Fatih Sultan Mehmet (1451-1481), and, in 1848, the first teacher training school "Dârülmallimîn-i-Rushd î" was opened in Istanbul (MoNE, 2017a). Later, teachers need in Turkey was met by different teacher education programs. This process continued in our Republican period with teacher schools, occupational courses for primary school teachers, secondary education teacher schools, village teacher's schools, village institutes, higher teaching schools and faculties of education (Akyuz, 2013). In the early years of Turkish republic, traditional teacher education model was adopted, the needs of society were taken into account in later years and practical teacher training models and practices were given weighted in order

to train teachers in the village institute (Günes, 2016). Today, teachers are recruited from two main sources. The first is the faculties of education and the second the certificate programs for pedagogical training (YOK-Higher Education Agency, 2007). It can be said that a mixed model including passive technician teacher education model, reflective teacher education model and traditional teacher education models are applied in these programs for teacher training. In teacher education, it can be said that the inability to create an education model in line with the needs of the individual and society, the current developments in the field of education and the scientific developments in other fields, and the adoption of solutions and approaches suitable for the conditions of the period in teacher education are also the source of many problems.

Perceived Problems in Teacher Education

Most of the applications and studies conducted in Turkey for teacher training did not succeed as in past teacher training practices (Abazoglu, Yildirim & Yildizhan, 2016). It can be said that most of the policies followed sought the ways to meet the number of teachers needed rather than educating qualified teachers (Ozoglu, 2010). It can be said that this situation prevents the continuous change in teacher education programs and teacher selection methods for the profession, the failure to establish a consistent policy in the field of teacher training and the development of the teaching profession in terms of quality. On the other hand, it can be said that the failure to select candidates suitable for the profession, the inability to create a unique model for teacher training, the determination of professional standards by stakeholder institutions and the lack of cooperation in order to train teachers in accordance with these standards also negatively affect teacher education.

The pre-service education received by teachers is quite important for them in acquiring the professional qualifications (Simsek, 2014). In this respect, improving the professional attitudes and skills of teachers also affects the education system positively (Toom et al, 2017). Education faculties have undertaken a mission to train qualified teachers, to conduct scientific studies and to carry out studies that will develop social awareness (Akman, 2019). However, it can be said that the faculties of education are not sufficient in number and quality to fulfil their missions and educate teachers who will make Turkey a knowledge-based society in the 21st Century and lack the capability of educating competent teachers (Ozturk, 2010). Institutions educating teachers are criticized for being ineffective in preparing teachers for the profession, insensitive in responding to today's changing needs and astray from modern practices in the field (Darling Hammond, 2008).

Although prospective teachers gained the necessary knowledge and skills through both theoretical knowledge and practical courses before starting the profession, it is known that there are serious problems with the quality of the teaching profession in Turkey (Ozoglu, Gur & Altunoglu, 2013). In the researches, it was found that teacher education was insufficient (Azar, 2011; Aypay, 2009; Can, 2019; World Bank, 2011; Goff Kfouri, 2013; Kozikoğlu, 2016; Orhan, 2017; Öz, 2012; Seferoğlu, 2009; Şişman, 2009; Yıldırım, 2016) and it was determined that they did not gain teaching skills in terms of quality (Aksoy, 2013; Büyükgöze Kavas, & Bugay, 2009; Eraslan, 2009; Eret, 2013; Ertürk et al, 2014; Kırksekiz et al, 2015; Merç, 2010; Nayır, & Çınkır, 2014; Özdemir, Ceylan, & Canoğlu, 2015; Ören, Sevinç, & Erdoğmuş, 2009; Ünver, 2014; Yan, & He, 2010; Yanpar Yelken, 2009). Teacher candidates are being graduated without fully receiving the professional education they need (Seferoglu, 2009). The reasons for this includes inadequate human resources in faculties of education, ineffective interaction between academicians and teachers working in the field (Sisman, 2009) and academic promotion concerns of academicians making their role as a researcher supersede their role as an educator (Korkmaz, 2013). It can be said that the increase in the number of faculties but the decrease in their quality negatively affects the teacher training process.

It can be said that some improvement studies were carried out to eliminate the problems experienced and to train teachers with the concern of raising more qualified teachers. These studies include the re-establishment of a working group for teacher training with the participation of new stakeholders, the application of 240 base points for entrance to education faculties; the closure of

evening education programs; studies on the accreditation of faculties and programs, arrangement of teaching profession knowledge, field education and general culture lessons (Usta, 2018), preparation of teacher strategy document (MoNE, 2017b). To educate qualified teachers, quality should be improved in the faculty members, physical facilities, managements, curricula, and teacher candidates of the institutions educating teachers, hence in the whole process of teacher development (Eristi, 2004).

Studies on Teacher Education

When the literature is examined, it can be said that various studies on teacher education have been handled with different dimensions of teacher education. It is observed that studies have been conducted on teacher development and problems in the profession of teaching (Abazoglu, Yildirim, & Yildizhan, 2016; Bumen et al., 2012; Habaci et al., 2013; Isik, Ciltas, & Bas, 2010; Ozoglu, 2010), missions of the faculties of education (Akman, 2019; Aslan, 2003), opinions on the process of teacher development (Azar, 2011; Cengiz, 2018; Cakmak, Kacar, & Arikan, 2018; Kocyigit, & Egmir, 2019; Ozer et al, 2018; Kozikoglu, & Kayan, 2018; Kose, 2016), teacher development models and quests for new teacher education models (Doganay et al, 2015; Gunes, 2016), and comparisons of teacher development programs of various countries (Aras, & Sozen, 2012; Aykac, & Sahin, 2018; Erkan, 2014; Gocen Kabaran, & Gorgen, 2016; Gul, 2016). When the researches are examined, it can be said that many studies have been carried out on teacher education in the Turkish Education System and the anxiety of seeking qualification in teacher education continues.

Training teachers, which is one of the most important parts of social life, and identification and elimination of the difficulties and deficiencies they encounter after their education contribute to the quality self-evaluation and self-improvement of the institutions authorized to educate teachers (Ozer, 2008). Since 1981 in Turkey, the only authorized higher education institutions for teacher training are the education faculties of universities operating under higher education institutions.

The evaluations and opinions of the experienced teachers who have completed their teaching education in education faculties regarding the quality of the education they received are very important in terms of revealing how successful education faculties are in preparing teachers for the profession and developing teacher training policies. In addition, teachers' opinions and evaluations about the education they received in education faculties, contributing to the elimination of the negativities experienced in teacher education can provide significant contributions to the improvement of teacher education in terms of quality. In addition, the findings obtained in the research may contribute to the evaluation of the education faculties, which are responsible for preparing prospective teachers for the profession, in terms of teacher training duties. Training process of the prospective teachers in Turkey is carried out according to "Guidelines for Student Teachers Training Process". With the candidate training program prepared according to this directive, it is aimed to minimize the professional problems of the teachers who are appointed and to get to know the working environment of the teachers closely (MoNE, 2016). Research shows that prospective teachers are not sufficiently informed about in-school and out-of-school practices in educational processes, there are problems in planning educational activities, preparation of forms and documents for practice intense, and prospective teachers complain about the situation (Köse, 2016; Ulubey, 2018), it was determined that their training was not qualified (Yılmaz, 2017). For this reason, it can be said that the findings to be obtained in the study are important in terms of contributing to the solution of the problems experienced in the training process of prospective teachers after their appointment with pre-service teacher training. The objective of this study is to reveal the thoughts and interpretations of teachers in the first five years of their profession about their faculties. In accordance with this purpose;

1. How did the graduates adapt to their professions when they completed their faculties and began the profession?
2. Did the faculties provide their graduates with the competencies to carry out the profession successfully?

3. What did the new teachers (in first five years) experience during these years?
4. As a result of their professional experience, what did the teachers, as professionals, think about their faculties?

Method

Research Design

This study explored the thoughts and interpretations of teachers in the first five years of their profession about their faculties. Participants were asked to write a letter in which they could express their feelings and thoughts. The present study tried at the same time to focus on the experiences of the participants and to examine the meanings that would be derived from such experiences. From this perspective, the study is a phenomenological research. Phenomenology focuses on the perceptions and interpretations of people who have had similar experiences and tries to find common points. These common points are called the essence of experiences (Fraenkel, & Wallen, 2006). In this study, it was tried to reach a common essence from the experiences of individuals who graduated from different faculties and had teaching experience in different places.

Participants

The study used the convenience sampling methods (Maxwell, 1996; Patton, 2002; Yildirim & Simsek, 2011). In determining teachers to take part in the study group, volunteering was taken into account in participating in the study. Participants from whom data would be easily obtained were preferred. Teachers who met the criteria of having been graduated from different branches and different faculties of education, being within the first five year of the profession, and volunteering to take part in the study were included in the study group.

The study group consisted of 25 teachers. All teachers were graduates of a faculty of education and were in the first five year of their profession. Of these 25 teachers, 18 were women and 7 men. The teachers were graduates of different faculties of education in Turkey. There were teachers currently working in rural areas and in city centers among the teachers in the study group and the teachers were also working at different levels of education. There will be different difficulties, advantages, disadvantages, in short, different professional experiences at different education levels. Therefore, the inclusion of teachers from different education levels in the study group will ensure the diversification of the data. For this reason, teachers from different education levels were included in the study group.

Table 1.
The characteristics of the Teachers in the Study Group.

		f
Gender	Female	18
	Male	7
Geographical Area	Marmara	2
	Aegea	1
	The Mediterranean	1
	Central Anatolia	2
	Black Sea	2
	Eastern Anatolia	7
	Southeastern Anatolia	10
Educational Level	Primary School	10
	Middle (Secondary) School	9
	Anatolian High School	3
	Anatolian Vocational and Technical High School	3

Data Collection Tool

The study data were collected from the letters the participants wrote to their faculties. The participants were asked to write a letter to their faculties telling about how they spent their life in the faculty, how they were appointed to the profession, what they have experienced in the profession, and what the share of their faculty was in these. Participants were not guided that the subject titles they should include in their letter should be as follows. The reason for this is that the participants are limited as much as possible in letter writing and they can express their expressions freely. They were not given any suggestion as to how long their letter would be. It was emphasized for each participant that they could write the letter as long as they wish, they should write whenever they thought they were ready to write a letter, and they could write the letter on paper or a digital medium. The data were obtained in May-August 2019. 8 letters were received written on paper. Other participants wrote the letters in word document and sent them to the researchers via e-mail.

Data Analysis

Elliot (2005) reported that an analysis of a narrative can have three focal points. The narrative's content, its structure or manner of realization, and its performance. In the content dimension, narratives deal with real events and experiences. It deals with the structure of the narrative and its realization, before and after events, and their narrative forms. Performance dimension focuses on the interactional and theoretical contexts in which the narrative is created, narrated and consumed. In this study, the analysis of the narratives focused both on content and meanings emerging from experiences. A content analysis involves processing of qualitative data obtained during the study, coding of such data, identification of themes, organizing the codes and themes, and defining and interpreting the results (Yildirim & Simsek, 2011). Stating that there are many ways of categorization, Mayring (2000) noted that there are two types of categorization that are dominant: Inductive and deductive analysis. This study used inductive content analysis. In inductive data analysis, data are first encoded. Analysis goes then from codes to categories, to meta categories and to themes. In deductive analysis, on the other hand, themes are evident in the researcher's mind in an intuitive sense thanks to their experiences in the field. In this research, the data set was coded first. Analysis goes then from codes to categories and to themes. In the Findings section, research findings are detailed by making direct citations. In direct quotes, each teacher is indicated with a code such as T1, T2, T3.

Role of the Researchers

The approaches and characteristics of the researchers are important in qualitative research (Creswell, 2012). One of the researchers is a classroom teacher graduate. He spent his professional life as a classroom teacher and special education, respectively. On the other hand, he holds a doctorate in curriculum and instruction and is currently working at the Ministry of National Education (MoNE). The researcher has publications on teacher education. This was the reason that the subject being investigated fell into his area of interest.

Another one of the researchers is a faculty member who has a PhD and he is specialist in psychological counselling and guidance, measurement and assessment in education, curricula, and educational statistics. He had teaching experience before becoming a faculty member. This was the reason that the subject being investigated fell into his area of interest. Another one of the researchers is a physician and at the same time a faculty member graduated from a school of medicine and specialized in demography, medical education, measurements, and assessments. She is currently working in the department of medical education; she has been closely associated with education and she had education in the faculty of education during her studies for her Master's and Doctorate degrees. This was the reason that the subject being investigated fell into her area of interest.

The participants and the researchers were not together at the stage of data collection. When they felt ready to write, the participants wrote their letters on their own and then forwarded them to the researchers. Therefore, there was no interaction between them at the stage of data collection.

However, the researchers performed the data analysis knowing that they should bracket their prejudices in awareness of their feelings and thoughts (epoché) during data analysis (Creswell, 2012). Thinking that their own teaching experiences might create prejudices, the researchers discussed such potential prejudices before the onset of the study. As a result of the discussion, the researchers gave feedback to each other about possible biases from their teaching and teaching experiences. For example, in the discussion, one of the researchers stated that he had a very negative faculty life and that he was not taught anything remarkable about teaching from the education faculty. Two other researchers gave feedback to this researcher that faculty life can create a great bias. In addition, the coding made by this researcher was frequently inspected by two other researchers. He was given feedback on the coding he made. These biases that may occur are listed. During the data analysis, the researchers took this list into account. The researcher, who was suspicious that he approached the data with bias, presented the codes he made to the control of another researcher. In the light of these discussions, they managed the process of data analysis being aware of their own prejudices as far as possible.

Validity and Reliability in Research

The concepts of credibility, transferability, dependability, and confirmability used in the literature of qualitative research correspond to the concepts of internal validity, external validity, reliability, and objectivity in quantitative research (Marriam & Tisdell, 2016). Voluntary participation is very important in terms of data reliability (Shenton, 2004). The researchers gave detailed information on the study to the participants before they started writing letters and stated that if they volunteered, they could take part in the study and write letters (honesty in informants) so that only those volunteered would contribute to the study. In the name of reliable data analysis, it is recommended that each researcher submit their coding to the control of other researchers (Creswell, 2012). In the analysis of the research data, the researchers opened their coding to the control of other researchers.

The participant verification strategy was used to achieve credibility in this study (Creswell, 2014; Marriam & Tisdell, 2016). As the data were analyzed and results obtained, two of the 25 teachers who took part in the study were contacted once more to obtain their views whether the results reflected their experiences. Additionally, three external experts who were not involved in the study were asked to review and evaluate the data and results obtained. One of these three experts is working as an associate professor in the education faculty. She is an expert in educational administration and has qualitative research experience. The second expert works as an assistant professor at the education faculty. He is an expert in teacher education and has qualitative research experience. The third expert is a professor at the education faculty. He works on teacher education and has a lot of qualitative research. The data analysis made by the researchers was submitted to the control of these experts. In this way, external validation (Christensen, Johnson & Turner, 2014; Creswell, 2014; 2007) was achieved. Experts checked the data analysis. They stated that they disagree with some codes and made suggestions. Arrangements were made in data analysis with their recommendations. For example, in the coding procedure, the researchers suggested to use the code “you don't have an education in line with the realities of the country” instead of the code "You have no connection with reality" in the theme "My Faculty" and for the category “You are detached from reality”. However, under the supervision of an expert, there was a warning that the sentences in the text did not explain this exactly. It was suggested that there is an emphasis on giving a really disconnected education, being limited to the teachings in educational sciences, and ignoring the sociological dimension of education. Upon this warning, the researchers were convinced and changed the code. Finally, the words of the participants were included as direct quotes from them. In this way, the direct quotation strategy (Christensen, Johnson & Turner, 2014) was utilized.

Findings

A review of the letters written by the participating teachers to their faculties in the form of narratives showed that they had experiences quite similar to each other. Efforts were done to discover

the meanings of common experiences and they were summarized as results. Four themes were obtained from the study: My faculty, my instructors, our situation and teaching.

My Faculty

The participant letters showed that many experiences involved common feelings, thoughts, and interpretations regarding faculties. The most intense expressions were under this theme. Plenty of codes were obtained. Before consolidating the codes under the theme "My Faculty", it was decided to group them in the categories 'my faculty was useless, my faculty was useful, my faculty is detached from life, my suggestions to my faculty, and my feelings towards my faculty'. The codes and categories under this theme are shown in Figure 1.

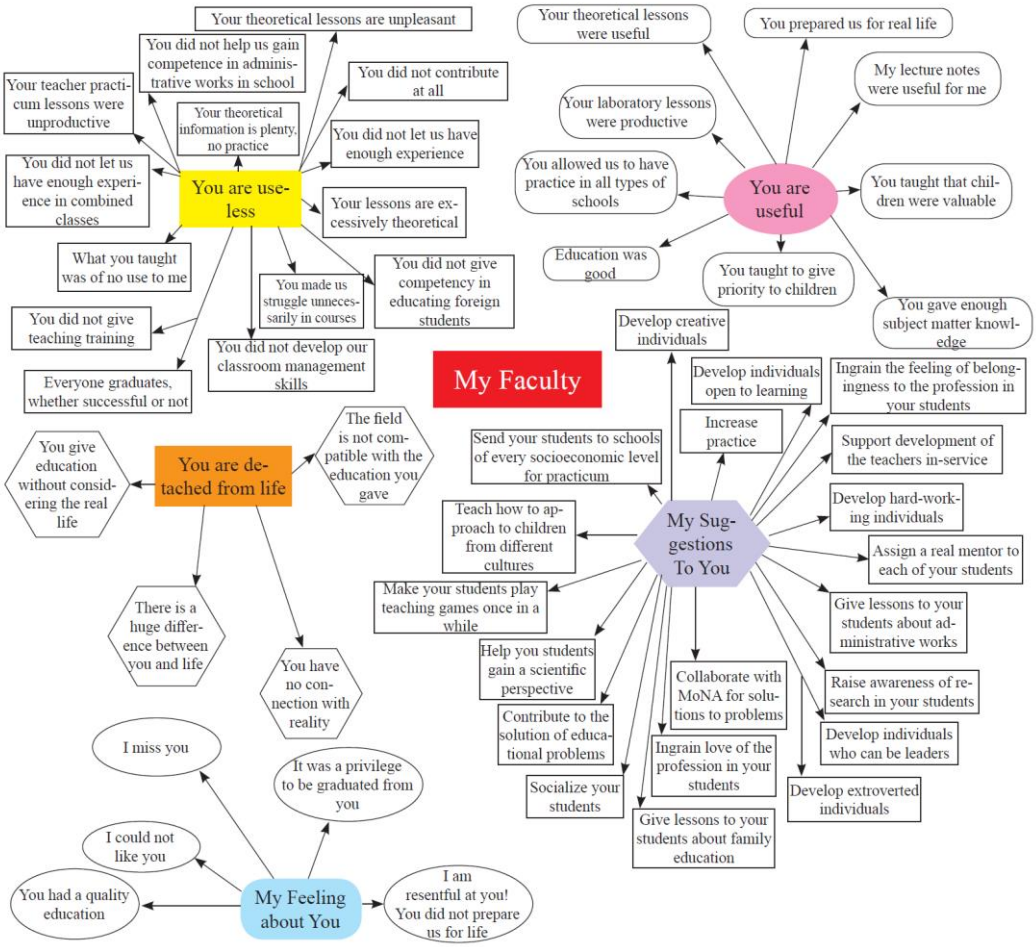


Figure 1. Codes and categories under the theme My Faculty.

* The frequency of mentioning the codes is depicted as the distance from the center in the figure

The graduates of a faculty of education expressed their thoughts as follows: "Faculty, your theoretical courses are many and practical courses few, you were a place making no contribution to us. Why have you made us struggle in lessons, was that necessary? You took us to schools for practice, but with no efficiency. How nice it would be if you had given us the opportunity to have sufficient experience! You have not given us sufficient teaching formation. I fell into the position of an administrator in the first years of my profession and you have not prepared me for that either. And now I am a teacher of foreign students from Syria, you have never told me that would happen to me. You said there were no combined classes in the country anymore! I cannot manage my class! Everyone

graduates, whether successful or not! “Believe”, the graduates of the education faculty expressed their opinions.

The situation can be summarized with the sentences of some participants:

T1[*].

Mind you, those courses involving mathematics only, which you had forced me to learn for three years, were of no use to me. They are still useless. We had taken one or two courses related to education in our final year and those were useful only as general knowledge, to tell the truth. But the classes of instructor XXX. I keep them aside of all others. Made us talk all the time. Discussed, had respect. Was probably the only one who left an impression on my university years. Became a professor recently, I was very happy; deserved it all the way, I think. Can you present my congratulations?

The instructors in the university used to say, “even if you don’t understand them or they will be of no use to you in the future, these will broaden your horizon, your perspective”. I think of it now, how nicely they made us sleep=)

T2.

I did my best to be appointed for 3 years after graduation and I completed many deficiencies in especially my subject matter courses and those related to education later on my own. I really felt like a fish out of water when I started performing my profession. I felt very insufficient and clueless. Your deficiencies manifest themselves better when you work as a teacher in a region of a different culture. When I started attending classes, I faced situations very different from what had been taught to us. The classroom management and education psychology courses we took were not sufficient to overcome the difficulties I experienced. The information we learned did not go beyond being just theoretical. But teaching is not a profession to be performed with theoretical information.

What was taught did not go beyond the sentence ‘activities to make students like the course and activate them should be performed’. Nothing was taught as to how this could be done, what kind of student profile we could encounter, and what we should do when we faced a negative situation in the classroom and experienced a control problem. Unfortunately, what we learned remained in slide decks.

T25

One thing was challenging for me in reflecting the education I received during my undergraduate studies in my professional life. That was teaching Turkish to my foreign students. We had been reminded during our undergraduate education that some of our students could come to schools without learning Turkish. We had also been taught what we should do in such a situation, but when it came to practice, I found it very difficult. Because my students were Syrians and they did not speak Turkish. It was difficult to teach them reading and writing and to guide them into adopting the Turkish education system without previous knowledge of Turkish. We could have had more practice in this during our undergraduate education.

“My Faculty, the education you have given was good, you have presented sufficient subject matter knowledge and I am happy with your theoretical courses. You have taken us to different types of schools for practice. The notes I had taken when sitting in your desk chairs were most useful for me. Your laboratory practices had been productive, and you prepared me for real life. The most important message you gave me was: "Children are valuable and give them the priority ", graduates of education faculty expressed their views.

[*] Teacher names were disguised; they were coded as T1, T2, T3, etc.

Faculty of education, there are some who miss you and some who hate and resent you. There are some who find your education of high quality and some who think you have not prepared your graduates for life. Many participants presented suggestions to their faculty in their letter. “My Faculty, at least make your students play a teaching game once in a while so that they can have some experience in that way. Help your students to socialize, raise research awareness in them and teach them the scientific perspective. So that your students can become open to leadership, creativeness, industriousness and learning. Have students practice a lot and educate them in a way they can be teachers to children from different cultures. We also need love of the profession and a sense of belongingness. We sometimes may begin the profession as both a teacher and an administrator. What if you explained administrative affairs a little bit? The Ministry of Education is on one side and you are on the other, but you meet on a common ground of education. Only if you could work together! Take responsibility and support the solution of problems. "In the form of education faculty graduates expressed their opinions. Additionally, the graduates also mentioned that their faculty was detached from life.

T12

The methods and techniques, practices taught to us in class did not correspond to those in the field. Because none of the students had the preparedness level required for those practices and methods. I was hopeless. I did my practicum in a school that had very good facilities. All of the students in my practicum school were from very good social circles. I was hopeless about how I would deal with disadvantageous children coming from different social environments and how I would support them.

My Instructors

Another theme was the one that came up in relation to the faculty members. The feelings, thoughts and interpretations related to the instructors were included in this theme. The codes under this theme are shown in Figure 2.

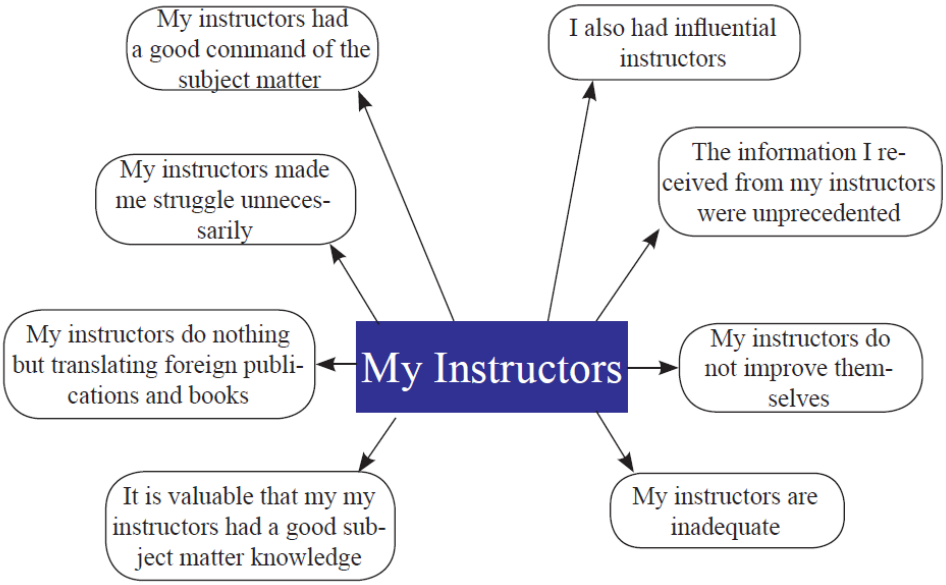


Figure 2. Codes under the theme My Instructors.

* The frequency of mentioning the codes is depicted as the distance from the center in the figure

“My Instructors, you had a good command in your field and the information I received from you was unprecedented. You made us struggle unnecessarily. We also had influential instructors, but most of you had not done anything other than translating foreign books. While it was very important that you had

good subject matter knowledge, many of you were not knowledgeable of the practices in the field. You should improve yourselves a lot more" were the thoughts of the faculty of education graduates. The situation can be summarized with the sentences of some participants:

T12

I have always praised the instructor from whom I took the first reading-writing teaching course, I cannot say very good expressions for the others. Our instructor who came to the first reading-writing teaching course had worked as a classroom teacher for 8-10 years before the academy. Was an instructor coming from the field? Made us prepare an assignment consisting of the studies to be carried out throughout the year. That assignment became my rescuer in teaching reading-writing. The works to be carried out were specified step by step in detail in there. Based on that assignment, I successfully performed my reading-writing works.

T11

I entered the faculty to become a psychological counsellor, to give support to people's psychological problems and to help them solve their problems. While studying in the faculty for four years, our instructors also kept saying "You are psychological counsellors. Your duty is to provide psychological counselling rather than providing guidance". I graduated and began working. I found out that psychological counselling was almost non-existent, our job consisted mostly of filling out student acquaintance forms and administering scales. I had to reproduce scales for so many students. I must have spent a long time by the photocopy machine in deputy principal's room, one of the primary school first year students approached me timidly and asked me: "My teacher, are you our photocopy teacher?". I think our instructors in the university had no clue of our positions where we would use our subject matter knowledge. We had practical courses in school. They would send us to these courses in the company of assistants. I don't remember the instructor responsible for the course ever came to these courses. If they actually had come, they could have seen the atmosphere where the PCG was practiced and wouldn't have talked on no basis. It's good to know the conceptual developments in science, but there are also practices in the field of actual performance.

T18

Conceptual knowledge and practices in the field do not usually align properly. Faculty members attending classes should definitely be selected from those who had a certain period of teaching experience in the field. How helpful instructors without school and classroom experience can be! This is something like trying to teach swimming without having seen the sea at all.

Our Situation

In another theme, the participants presented their insights about their situation in the days they graduated from the faculty of education and started working in the profession. The codes under this theme are shown in Figure 3.

"We, there are those who are qualified and those who are unqualified among us. Some struggled preparing plans, others acting as an administrator, a position they had in a surprisingly short time. Some had to learn their profession from their teacher friends while performing their job in the profession. Some were graduated with poor practical skills and became like fish out of water" In the form of education faculty graduates expressed their opinions.

Teaching

In the last theme, interpretations regarding the teaching profession were conveyed. Errors made in the profession, satisfaction with the profession, and to what extent the profession has been adopted by the government and faculties of education were dealt within this theme. The codes under this theme are shown in Figure 4.



Figure 3. Codes under the theme Our Situation.

* The frequency of mentioning the codes is depicted as the distance from the centre in the figure

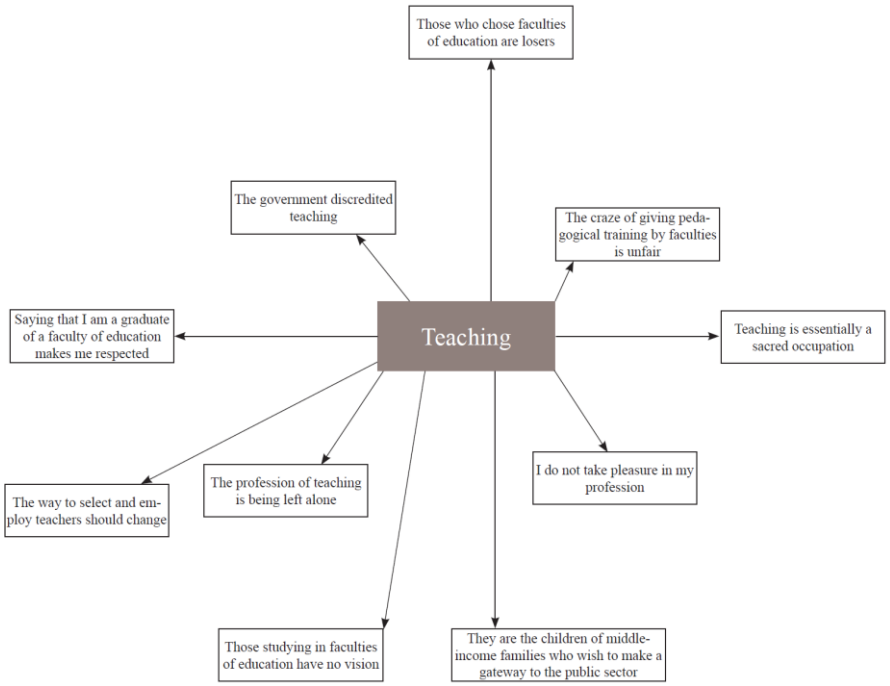


Figure 4. Codes under the theme Teaching.

* The frequency of mentioning the codes is depicted as the distance from the centre in the figure.

"Teaching, you have been discredited by the government; the faculties have undermined you with the craze of giving pedagogical training. You have been left alone. Although I hardly take pleasure doing my profession, saying that I am a graduate of faculty of education makes me respected. However, we who preferred you have also a problem. Those who chose teaching are middle income family children with low self-confidence who try to make a gateway to the public sector; there is a problem of vision" In the form of education faculty graduates expressed their opinions. The situation can be summarized with the sentences of some participants:

T16

But when I resolved the matter and looked back, I see there is really a population that prefer faculty of education; the children of middle income families are after making a gateway to a guaranteed government profession and they generally lack vision; they are hustling to find their way as soon as possible. Here, the point that hurts me is that teaching is such a sacred profession that not everyone can do!

T15

I would like to say these to the students studying in a faculty of education; hey friends wake up, if you are studying unwillingly, leave your desks and go; do the job that will make you happy. If you are studying now turning your nose up at teaching, I'm sorry but we'll get no change out of you. If you have decided to continue your journey, you should get to know the population to which you will provide education, you will develop people. Love humans, love nature; you will touch a child and s/he will touch the society. Thus, don't forget how important your job is. So, never quit improving yourselves, never say I'm done, be open to learning and novelties. If you are not open to novelties, no matter how much you love children, your job, you will not be able to provide any benefit to them.

Discussion

Below, the results obtained based on the findings of the research are presented as themes, compared with the results of other studies in the literature, and the results are discussed.

Conclusion and Discussion regarding the Findings of the Faculty of Education

When the findings obtained as a result of the research are examined, it has been determined that the courses in the faculty of education are theoretically oriented and the courses are not interesting due to the insufficient application of the courses. In different researches on teacher education (Arkün, 2011; Eret, 2013; Karadağ Yılmaz, & Öner, 2019; Buyukgoze Kavas, & Bugay, 2009; Öztürk, & Yıldırım, 2014; Pantić, & Wubbels, 2010; Selvi et al, 2017; Taş, Kunduroğlu Akar, & Kıroğlu, 2017; Yanpar Yelken, 2009) similar results were obtained regarding the theoretical predominance of teacher education. The success of teacher education depends on combining theoretical education with practice (Baumert et al, 2013; Darling Hammond, 2006). This is because teacher candidates who receive practice training together with theoretical lessons learn the subjects and concepts taught in the classroom better when accompanied with practice and in this way a more quality teaching is provided to the students (Koerner, Rust, & Baumgartner, 2002). Research findings show that a balance cannot be established between theoretical education and practical education in teacher education. It can be said that this causes teachers to graduate from their faculties without acquiring professional skills, which lowers the quality in the teaching profession. Findings regarding the theoretical emphasis on teacher education show that the effects of passive technician teacher education model and traditional teacher education model are still effective in teacher training. In the passive technician teacher training model, teachers teach with the theoretical information presented to them, using methods determined by others. The teacher is the transmitter of the learned knowledge (Hodkinson, 2011). Reviewing course contents in education faculties, preparing teacher education programs that will provide the balance between theoretical education and practical education in pre-service teacher education may be effective in ensuring the balance between theory and practice in teacher education.

According to the results of the research, it was determined that the education life in education faculties is insufficient in terms of gaining teaching skills, teachers obtain information that is not useful in their profession at the faculty, therefore they have great difficulties in their teaching lives. Results demonstrating that teachers did not find their pre-service teacher education sufficient were obtained in some studies on teacher education (Akman, 2019; Aypay, 2009; Azar, 2011; Kozikoglu, 2016; Orhan, 2017; Oz, 2012; Seferoglu, 2009; Sisman, 2009b). The schooling source that is the most determinant factor in student success in education is the quality of the teacher (Glewwe et al, 2013). The quality of the pre-service education is one of the most important factors determining the quality of teachers (Chong, & Cheah, 2009; Day, 2002; Guskey, 2002; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). Some studies have been conducted recently to find solutions to the problems experienced in teacher education with the intent to develop more qualified teachers (Usta, 2018). However, it can be said based on the study results that problems in teacher education still prevail and this prevents development of competent teachers.

According to the results of the research, it was determined that the school experience / teaching practice lesson is short in duration and the practices in schools are inefficient. The studies in the literature have also found that school experience / teaching practicum lessons are insufficient in terms of quantity (Akpınar, Çolak, & Yiğit, 2012; Arkün Kocadere, & Aşkar, 2013; Aslan, & Sağlam, 2018; Bulunuz, & Bulunuz, 2015; Çepni, & Aydın, 2015; Şimşek, Alkan, & Erdem, 2013) and lack the quality in providing teaching skills (Aksoy, 2013; Büyükgöze Kavas, & Bugay, 2009; Can, 2019; Eraslan, 2009; Eret, 2013; Ertürk et al, 2014; Kırksekiz et al, 2015; Merç, 2010; Nayır, & Çınkır, 2014; Orhan, 2017; Özdemir, Ceylan, & Canoğlu, 2015; Ören, Sevinç, & Erdoğmuş, 2009; Ünver, 2014; Yan, & He, 2010; Yanpar Yelken, 2009). It can be said that the study results regarding teacher practicum are similar to those in the literature and the quantity and quality problems in practicum still continue. Teacher practicum has been considered as one of the most important and effective stages in teacher education (Little, Goe, & Bell, 2009; Trent, 2013). Since teacher practicum provides the opportunity for teacher candidates to have experience in real classroom setting, it deeply affects professional development (Farrell, 2008) as well as personal development and social responsibilities of teacher candidates (Chambers, & Lavery, 2012). Practices carried out in real teaching environments also have a positive impact on teachers' professional attitudes and motivations (Fajardo, & Miranda, 2015). Solving quantity and quality problems of the teaching practice in Turkey can help prospective teachers to start their career with more vocational skills.

A review of the findings obtained from the study showed that teachers experience difficulties in issues such as education of students with special needs, education of refugee students, competences in works and procedures related to school management, classroom management skills, and combined class practices and their learning experiences in the faculty generally did not meet teachers' expectations in gaining professional experience. Similar results were obtained in some studies on teacher education. They found that teachers experience problems in educating refugee students (Kardes, & Akman, 2018; Seker, & Aslan, 2014), do not see themselves sufficient in educating disadvantaged students (Yasar, & Amac, 2018), have deficiencies in classroom management skills (Gilpatrick, 2010; Nelson, 2002; Ocakci, & Samanci, 2019; Palic, & Keles, 2011), experience problems in combined class practices (Aksoy, 2008; Dos, & Sagir, 2013; Erdem, Kamaci, & Aydemir, 2013; Gurel, Capar, & Kartal, 2014). In some studies, however, teachers considered themselves competent in classroom management skills, a result contrary to our study findings (Nur, 2012; Oksuz et al, 2011). School management in Turkey is an administrative position attained based on seniority in the profession of teaching (Karip, 2004). Every teacher appointed to the profession can become a candidate for the management after completing two years of teaching, a period required to become a manager (MoNE, 2018). Moreover, teachers who are appointed to primary schools with combined classes are responsible to carry out necessary administrative works as a manager in charge. It is a great deficiency, for this reason, not to have courses in faculties of education aiming at providing competence in administrative works in schools and the management works and procedures in a school.

The teacher opinions obtained from the study showed that there are as many teachers who find their education in their faculty useless as those who think that it is beneficial and there were different views as to whether the information they acquired in their faculty is of any use in their professional and real lives. This difference in teacher views about the education provided in faculties of education can be considered normal. Because the social and physical facilities of faculties of education and the faculty facilities made available to students (YOK, 2007) have different characteristics in terms of human resources (YOK, 2020). For this reason, different results have been obtained in various studies, some concluding that teacher education is satisfactory (Askin, & Demirel, 2012; Cubukcu, & Girmen, 2008; Lin, 2008; Ozer, & Gelen, 2008; Smith, & Lev Ari, 2005; Ustu et al, 2016) and some stating that it is inadequate (Azar, 2011; Aypay, 2009; Can, 2019; World Bank, 2011; Goff Kfouri, 2013; Kozikoglu, 2016; Orhan, 2017; Oz, 2012; Seferoğlu, 2009; Sisman, 2009; Yildirim, 2016). Instead of creating an original approach and teacher training model in teacher education, it can be said that the adoption of traditional educational approaches, which includes solutions and approaches suitable for the conditions of the period, is the source of many problems in teacher education.

The teachers in the study reported that they help the teacher candidates studying in faculties of education gain "the awareness that every child is valuable" and "should constantly be kept at the focal point". This result can be said to be invaluable for the profession of teaching and the function of faculties of education. It has been stressed in the literature that to achieve a successful education, teachers should love children (Barnett & Sinisi, 1990), and that positive approach and attitude of teachers towards children and their awareness about the needs of children are among the most important components determining the nature of teacher-student relationship (Dereli Iman, 2014).

It was found in the study that the teachers expressed positive opinions that they benefited much from the practical laboratory courses and the teaching practices performed in such courses, and their lecture notes in their professional life and that their subject matter courses were adequate. Contrary to the results of this study, the results of the study made by Kuru, Kacmazoglu and Tascan (2014) indicated that subject matter education courses were inadequate. They argued that the reason for this is that the subject matter and practice lessons were not adequate in content and that the courses related to subject matter education were given by faculty members who were not specialized in subject matter education.

It was expressed in the study that in order to develop professional qualifications of teachers, teacher candidates should be given the opportunity to have teacher practicum in schools having different facilities and social environments. It can be said that teacher practicums to be carried out in schools having different facilities and social environments will be a beneficial practice in terms of gaining pre-service experience as teachers may have to work with students having different characteristics and coming from different social environments. The study obtained results referring to the missions of faculties of education such as developing qualified teachers, faculties of education contributing to the professional development of the teachers already in service, faculties of education assuming responsibility in solving the educational problems of the country, and their collaboration with the MoNE in solving educational problems. It is known that faculties of education have missions such as providing professional education, conducting scientific research, and rendering social services (Akman, 2019). The study results raised concerns about the failure to establish consistency between narratives and actions in teacher development in the country.

The study has found that efforts should be done to help teachers gain the feelings of professional belongingness and love of the profession, teachers should be provided with approaches toward children from different cultures, mentor teachers should be assigned for teacher education, activities to increase socialization among students should be increased, lessons and their contents should be structured in a way to allow maintenance of teacher experience, assistance should be provided to students to gain scientific perspective and research skills, lesson or subject matter contents to improve managerial works and skills should be prepared, family trainings should be introduced, and teachers sensitive to environmental problems should be developed. There are studies in the literature reporting that

mentorship practices are effective in teacher education (Balkar, & Sahin, 2014; Evers, Van der Heijden, & Kreijns, 2016) and that teachers lack sufficient knowledge on multi-cultural education practices (Mercan Uzun, & Butun, 2016; Smith, 2009). This seems to support the results of this study. Based on the study findings, the course on serving the society practices can be utilized for the purpose of developing teachers who are sensitive to social and environmental problems. Because with serving the society practices course, teacher candidates are expected to identify current problems of the society and develop projects to solve them; and in this way, to be individuals who are sensitive to life and who have gained awareness of participation (Kucukoglu, 2012).

Conclusion and Discussion regarding the Findings of the Faculty Members

The study also found that both positive and negative evaluations are made towards the academicians giving lectures in the faculty. As positive views, the teachers reported that the academicians had a good command of the subject matter and left good impressions on them, the information they received from the academicians was very valuable, and it was particularly important that the academicians had a good knowledge of the subject matter. Achieving success in teacher education depends on combining theoretical education with practice (Baumert et al, 2013; Darling Hammond, 2006). It can be said that having the experience of working as a teacher in the field for certain periods helped the academicians working in faculties of education to have a good command of teaching practices and to gain competence in establishing balance between theoretical education and practical education and their being knowledgeable of the subject matter enabled them to be more competent in conveying professional qualifications to their students than their other colleagues. As negative views towards instructors, they reported that the instructors did not do anything but translating foreign publications and books, they forced students unnecessarily during education, they were insufficient in terms of their profession, and they did not improve themselves. The results of this study indicating that faculty members were unqualified show similarities with the results of Dilshad (2010), Karadag, Yilmaz and Oner (2019), Yilmaz et al. (2017) and Zeichner (2005). However, there are other factors affecting the quality of instructors negatively in faculties of education including large number of students per faculty member, and unbalanced distribution of the number of faculty members within the country (Abazaoglu, Yildizhan, & Yildirim, 2014). The study results revealed that generally the roles of the instructors related to academic studies were criticized. Because academicians tend to compromise their education-teaching duties for focusing too much on their academic studies (Akman, 2019). Evaluating the teaching time of faculty members in the process of obtaining academic titles may enable faculty members to care about their teaching roles as much as their academic work.

Conclusion and Discussion regarding the Findings Obtained for Teachers

According to the findings of the study, it was determined that the majority of the teachers consider themselves inadequate in professional terms. This situation can be explained by the passive technician teacher education model and traditional teacher education models in teacher education, the quality of the education provided in education faculties and the different professional development opportunities provided to students. The teachers were found to experience problems in practicing skills, classroom management, plan preparation, administrative works and skills, family education, teaching reading and writing, and identifying individual differences. Studies have reported that teachers experience problems in teaching reading and writing, classroom management, planning (Ergin, Akseki, & Deniz, 2012; Kozikoglu, 2016; Serin, & Korkmaz 2014), the way to perform administrative works and procedures, classroom management skills (Gomleksiz et al., 2010), teaching practices and planning (Kozikoglu, & Senemoglu, 2018), and considering individual differences (Eret, 2013). Based on the study results, it can be said that the areas in which teachers experience problems are similar.

The study results showed that the teachers learned mostly from their colleagues how to solve their problems and to complete their deficiencies in the profession and they improved themselves in the profession by finding solutions to the problems they experienced. In solving their problems and improving themselves in the profession, teachers mostly benefit from peer-driven practices (Bozak,

Yildirim, & Demirtas, 2011) such as exchanging experiences, in-service education (Kocyigit, & Egmir, 2019), mentorship (Balkar, & Sahin, 2014; Evers, Van der Heijden, & Kreijns, 2016), peer observation, peer coaching, and peer supervision. It can be said that teachers learn solutions to their problems from their more experienced peers in a master-apprentice relationship (Koc, & Akran, 2016).

Conclusion and Discussion about the Findings Obtained regarding the Meaning of the Teaching Profession

As for the meaning of the teaching profession, the study results revealed that the teachers see the profession of teaching as a sacred occupation and being a graduate of a faculty of education enable them to be respected by the society. There is a widespread acceptance in the society of the profession of teaching as a sacred occupation directly involved in developing people, not as a mere occupation with economic benefits (Sisman, 2016). Teachers are reliable people known by their professional reputation in the society (Gonulacar, 2016). However, it has been revealed that the society's respect towards teachers has declined and its expectations from teachers have changed (Dogan, 2018; TEDMEM, 2014; Unsal, 2018; Yurdakul et al., 2016). Nevertheless, Turkey is among the countries where teachers are respected most (TEDMEM, 2014). It can be said based on the study results that the society's respect towards teachers continues to prevail.

According to another finding obtained from the study, various discourses and policies have discredited teachers, some teachers have lost their appetite towards the profession and they have been disregarded by persons and institutions involved in the profession of teaching. Wrong policies and discourses regarding teacher employment and teacher development have led to teaching not being recognized as a profession in its full sense (Aydin, Demir, & Erdemli, 2015) and its being perceived as a "job that can easily be performed by anyone" (Ozoglu, 2010). It can be said that negative discourses about teachers who foster development of future generations impair the reputation of teaching profession and social respect to teachers. For this reason, teachers would like to see discourses and policies that support them.

In the study, it was determined that the education faculty is preferred by middle-income family children who want to have a profession under state guarantee. It has been demonstrated in studies that the profession of teaching has become a more preferred occupation in recent years due to economic security (Dogan, 2018; Karamustafaoglu, & Ozmen, 2004; Turkdogan, 2014). As a result of this situation, an extensive demand has emerged for the teaching profession from all segments (TEDMEM, 2016). Students studying in faculties of education generally come from families with a low-middle socioeconomic status living in cities (Aksu et al., 2010; Ok, & Onkol, 2007). Close to 70% of the mothers of faculty of education students and 40% of their fathers have primary school or a lower level of education (ERG, 2015). A profession with a high social reputation is expected to attack and receive a quality human force from various socioeconomic levels (Ozoglu, 2010). However, it can be said that this was not reflected in the student profile preferring the profession of teaching. Making the teaching profession a preferred occupation in the society in terms of personal and economic rights will not only raise the social status of teaching profession but may also enable it to be selected by students from higher socioeconomic circles and in higher achievement segments. Attracting successful students to the profession may enable realization of the saying "quality teachers from quality students" and thus achieving the desired quality in teacher education.

It was stressed in the study that the pedagogical training given in the faculties is an erroneous and unfair practice. Many studies have similarly concluded that the pedagogical training is unfair for the students currently studying in faculties of education (Akdemir, 2013; Cam Tosun, & Bayram, 2017; Toker Gokce, 2014; Yildirim, & Vural, 2014). With these pedagogical training programs, opening the gateway to the teaching profession for everyone who wishes to become a teacher disregarding the required teacher qualifications raises serious concerns about quality teacher development.

When the results of the research are evaluated in general, it is determined that the education provided in education faculties is insufficient in terms of gaining teaching skills and there are qualification problems with faculty members. In addition, the results were obtained indicating that every child is valued and constantly prioritized, teachers are valued in the society, various discourses and policies discredit the teaching profession, and the faculties of education should take responsibility in solving the educational problems of the country. In the light of the results obtained in faculties of education and vocational training in Turkey is not enough to meet the expectations of the teachers, can be said that in terms of teacher training problems. It can be said that these results are effective in teacher training practices and policies that differ from time to time. According to the results of the research, it can be said that there is a need for a unique teacher training model that can meet the needs of the school and society, changing the student profile as a result of the developments in today's world in teacher education. These results necessitate the preparation and implementation of teacher training policies such as strengthening pre-service vocational training for teachers, selecting qualified teacher candidates for the profession, assigning experienced human resources to vocational training programs, ensuring continuity of post-service professional development, and making more use of experienced teachers' experiences.

Suggestions

Given the results of the study, besides the above suggestions of the teachers to raise the professional qualification standards in teacher education, the teaching curricula and course contents of the faculties of education can be reviewed, more practical trainings can be provided in teaching, and the faculty member teams working in faculties of education can be increased in quantity to meet student needs. A requirement of teaching experience in the field to be able to become a faculty member and evaluation of such lecturing duties in their academic achievement would enable the teaching roles of faculty members to be also effective alongside their researching roles. Substantial scholarship opportunities can be provided to students to encourage them to prefer faculties of education from higher score brackets and personal and economic benefits can be increased to improve the social status of the profession of teaching. To urge teachers to continue their professional development after they are appointed to the profession, incentives such as research fellowships, publication incentives, foreign country experience, foreign language learning grants, and establishment of career steps may be provided.

Limitations

This study, which aims to determine the thoughts and interpretations of the teachers who work at different educational levels in the first five years of their profession, is limited to the findings obtained with the phenomenology design, one of the qualitative research methods. The use of letters only as a data collection tool in the research and the inability to provide data diversity can be expressed as another limitation. The findings of the study are limited to the positive and negative opinions of teachers on pre-service education and teachers' suggestions for improving the teacher training process.

Turkish Version

Giriş

Bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal alanda yaşanan sürekli ve hızlı değişim; sosyal kurumlardan biri olan okulları değişime, öğretmenleri sürekli mesleki gelişime, öğretmen ve öğrenci rollerinin sorgulanmasına neden olmaktadır (Griffin, McGaw, & Care, 2012). Bu değişim ve gelişimin zorunlu olarak gerektirdiği beceriler, eğitim kurumlarında öğretmenler aracılığıyla öğrencilere kazandırılması (Binkley et al, 2012; Jacobson Lundeberg, 2016; Szucs, 2009) ve böylece nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi eğitimin öncelikli amaçları arasındadır (Han, & Kaya, 2008). Bu hızlı değişimin sorgulanması ve gerektirdiği becerilerin bireylere yansıtılması ile insan yetiştirme sürecinde eğitim sisteminin kilit konumdaki unsuru olan öğretmenlerin, eğitim sistemini etkileme gücü daha iyi anlaşılmıştır (Abao, Dayagbil, & Boholano, 2015; McConney, Price, & Woods McConney, 2012; Metzler, & Woessmann, 2012).

Ülkelerin gelişmişlik seviyeleri, eğitimlerinin kalitesi ile eğitimin kalitesi de öğretmelerinin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Uluslararası sınav ve değerlendirmelerde ön planda olan ülkelerin eğitim sistemlerinin ortak özelliğinin meslekte yetkin öğretmenler olduğu belirlenmiştir (Barber, & Mourshed, 2007). Yetkin bir öğretmen, nitelikli bir eğitimin temel ögelerinden biri olup, eğitimde reform girişimlerinin başarısı için anahtar konumundadır (Chong, & Cheah, 2009; Day, 2002; Guskey, 2002). Bununla birlikte, öğretmenin akademik yeterliği, mesleğe yönelik yaptığı çalışmalar ve mesleki kıdemi öğrencilerin ders başarısını etkileyen önemli faktörlerdir (Darling Hammond, 2010). Bir ülkede eğitim sisteminin niteliğini geliştirmek, öğretmenler ile öğretmenlik mesleğini yeterli niteliğe ulaştırmaktan geçer (Akyüz, 2013).

Öğretmen Eğitimi

Öğretmenlerin mesleğe atanmadan önce alanlarında iyi yetiştirilmeleri, mesleki bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmeleri, öğretimde öğrenen merkezli verimli ve başarılı öğretim uygulamalarını tasarlama, öğretimin değerlendirilmesine yönelik olarak uygun değerlendirme tekniklerini kullanma gibi konularda uzman olmaları beklenmektedir (Büyükgöze Kavas, & Bugay, 2009). Öğretmenlik, uzmanlık alanıyla ilgili bilgi ve becerisini tüm eğitsel alanlarda veya ortamlarda kullanmayı gerektiren bir meslek dalıdır (Odabaş, 2010). Aynı zamanda, bu mesleği bilen ve seven insanların yapabileceği, özel bir pedagojik eğitim gerektiren, kendine özgü ve fedakârlık isteyen bir meslektir (Darling Hammond, 2006). Öğretmen, sahip olduğu mesleki yeterlik ve tutumları ile eğitim sürecinin niteliği üzerinde etkili olmaktadır (Dağlıoğlu, 2010). Öğretim ve fiziksel alt yapı olanaklarının çok iyi olması durumunda bile öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin yetersiz olması, istenilen başarının elde edilmesini, belirlenen öğretim hedeflerine ulaşılmasını engelleyebilir (Baki, & Bektaş Baki, 2016).

Öğretmen Yeterlikleri

Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 yılında öğretmenlik mesleğine yönelik genel ve özel alan yeterlikleri olmak üzere mesleki yeterlik alanları belirlenmiştir. Genel yeterlikler; öğretmenlik mesleğini yetkin bir şekilde gerçekleştirmek için gerekli olan bilişsel, duyuşsal özellikler ile gerekli mesleki becerileri kapsamaktadır. Yeterlikler, altı yeterlik alanı, otuz bir alt yeterlik ve iki yüz otuz üç performans göstergesinden oluşmaktadır. Özel alan yeterlikleri ise öğretmenlerin kendi eğitim aldıkları alanlarda sahip olmaları gerekli bilgi, tutum ve becerileri kapsamaktadır (MEB, 2008). Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında öğretmen yeterlikleri güncellenerek, her bir öğretmenlik mesleği ile ilgili özel alan yeterliliği belirlemek yerine, tüm öğretmenlik alanlarını kapsayacak şekilde tek ve bütüncül bir mesleki yeterlikler çerçevesi belirlenmiştir. Bu bağlamda mesleki yeterlikler; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerler olmak üzere üç temel yeterlik alanından oluşmaktadır (MEB, 2017a). Belirlenen mesleki yeterliklerin, öğretmen istihdamı, aday öğretmen yetiştirme süreci, öz değerlendirme,

performans değerlendirme, kariyer gelişimi, ödüllendirme ve sürekli meslekî gelişimin sağlanması gibi alanlarda yararlanılması amaçlanmıştır. Ancak öğretmen mesleği yeterliklerinin belirtilen alanlarda etkili olarak kullanılamadığı söylenebilir (Can, 2019). Öğretmenlere mesleki yeterliklerinin kazandırılmasında, temel alınan öğretmen yetiştirme modellerinin de etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmen Yetiştirme Modelleri

Bugün okullarda görev yapan öğretmenlerin bazı rolleri yerine getirmeleri beklenmektedir. Bu roller, tüm öğrencilerine içerik olarak zengin öğrenme fırsatları sunması, adalet duygusuna sahip olması, öğrencilerin bütüncül olarak gelişimlerini desteklemesi, ekip çalışmasına yatkın olması, kendisinin ve meslektaşlarının mesleki gelişimlerini önemsemesi ve her öğrencinin öğrenebileceğine inanması şeklinde özetlenebilir (Bredeson, 2002; Darling Hammond et al., 2009; Tatto, 1998). Bu rolleri yerine getirmek için öğretmenlerin etkin bir öğretmen eğitimi deneyimi yaşamaları gerekir (Darling Hammond, Hyler, & Gardner, 2017). Öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının sınıfta, okulda ve toplumda görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla tasarlanmış politika ve uygulamalardan oluşmaktadır (Thompson, & Power, 2015). Öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının sınıfta, okulda ve toplumda görevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla tasarlanmış politika ve uygulamalardan oluşmaktadır (İlğan, 2013; Thompson, & Power, 2015). Öğretmen eğitimi programlarının amacı ve bu programların zamanla değerlendirilmesi, ülkelerin öğretmen yetiştirme amacına kaynaklı eden paradigma ve felsefelerin farklılığı nedeniyle farklı öğretmen yetiştirme modelleri ortaya çıkmıştır. Bu modeller, pasif teknisyen öğretmen eğitimi, yansıtıcı öğretmen eğitimi, eleştirel öğretmen eğitimi, geleneksel öğretmen eğitimi model ve uygulamalı öğretmen eğitim modelleridir (Kumaravadivelu, 2003).

Pasif teknisyen öğretmen eğitimi modelinde, öğretmenlerin eğitiminden sorumlu uzmanlar, öğretmen eğitimin temel kaynağı olarak görülür. Eğitim kuramsal ağırlıklıdır. Öğretmenler, uzmanların deneyimlerini öğrencilere aktarma rolünü üstlenir (Wallace, 1991). Öğretimde kalite ve verimlilik temel alındığı için denetim mekanizması sistemde önemli yere sahiptir (Hodkinson, 2011). Öğretmenlere pasif roller yükleyerek yaratıcılıklarını azaltan pasif teknisyen öğretmen eğitimi modeline karşılık olarak yansıtıcı öğretmen eğitimi modeli ortaya çıkmıştır (Kumaravadivelu, 2003; Webb, 2002). Yansıtıcı öğretmen eğitimi modelinde öğretmen aktif bir rolde olup, bilgi üreten ve problem çözen bir konumdadır. Bir yandan öğretimin niteliğini artırmak için inisiyatif alırken bir yandan da mesleki gelişimlerinin sorumluluğunu taşır (Adler, 1993). Öğretmen eğitiminde mesleki bilgilerin yanında, meslek öncesi gözlem ve deneyimlerin, mesleki inanç, değerler ile tutumların öğretmenlik mesleği üzerinde derin etkisi vardır (Wallace, 1991). Öğretmenlik eğitiminde, teorik uygulamalar ile mesleki uygulamalar birlikte ele alınmaktadır (Kumaravadivelu, 2003). Öğretmenler, öğretmenlik uygulamalarında akran desteği alma, koçluk uygulamalarından yararlanmanın yanı sıra günlük tutma, gözlem yapma gibi öz değerlendirme araçlarını kullanarak mesleki gelişimlerini değerlendirmektedirler (Tezgiden Çakçak, 2015).

Eleştirel öğretmen eğitimi modeli, öğretmenlik mesleğini entelektüel bir etkinlik olarak kabul eder. Bu modelde öğretmen öğretimin tüm aşamalarında etkin rol oynamaktadır (Giroux ve McLaren, 1986). Eleştirel öğretmen eğitimi modelinde öğretmenler, öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini kazandırarak, toplumda varolan adaletsizlik ve eşitsizliklere karşı, eğitim yoluyla bir eleştirel tavır geliştirmelerini sağlar (Kumaravadivelu, 2003). Geleneksel öğretmen yetiştirme modelinde öğretmen adayları okullarda ağırlıklı olarak kuramsal derslerle yetiştirilmekte, öğretmenlik meslek uygulamalarına ise çok az yer verilmektedir. Üretim ve kalkınmaya dayalı olarak geliştirilen uygulamalı öğretmen yetiştirme modelinde ise öğretmenlik mesleğine yönelik, bilgi ve beceriler uygulamalı olarak öğretilmektedir (Marchive, 2003). Bu modeller içinde teknisyen öğretmen modeli, yansıtıcı öğretmen eğitim modelleri yaygın olarak kullanılmakta olup, hala öğretmen yetiştirme programları üzerinde etkili oldukları söylenebilir (Ekiz & Yiğit, 2007).

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Süreci Ve Hâkim Anlayışlar

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin ilk çalışmalar Fatih Sultan Mehmet (1451-1481) zamanında başlamış olup, 1848 yılında ise ilk öğretmen okulu olan "Dârülmallimîn-i Rüşd-î" İstanbul'da açılmıştır (MEB, 2017a). Daha sonraki süreçlerde Türkiye'de öğretmen ihtiyacı yıllar içerisinde farklı öğretmen yetiştirme programlarından karşılanmıştır. Bu süreç Cumhuriyet tarihimizde muallim mektepleri, ilk mektep muallimleri meslek kursları, orta muallim mektepleri, ilk öğretmen okulları, köy muallim mektepleri, köy enstitüleri, eğitim enstitüleri, yüksek öğretmen okulları ve eğitim fakülteleri olarak devam etmiştir (Akyüz, 2013). Türkiye'de cumhuriyetin ilk yıllarında geleneksel öğretmen yetiştirme modelinin benimsendiği, sonraki yıllarda toplumun ihtiyaçları dikkate alınarak uygulamalı öğretmen yetiştirme modelinin etkili olduğu ve köy enstitülerinde öğretmen yetiştirmek amacıyla uygulama ağırlıklı bir eğitime yer verildiği görülmektedir (Güneş, 2016). Bu gün ise iki temel kaynaktan öğretmen istihdamına devam edilmektedir. Birincisi eğitim fakülteleri, ikincisi ise pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarıdır (YÖK, 2007). Öğretmen yetiştirmeye yönelik bu programlarda, pasif teknisyen öğretmen eğitimi modeli, yansıtıcı öğretmen eğitimi modeli ve geleneksel öğretmen eğitim modellerinden içerikler taşıyan içeren karma bir modelin uygulandığı söylenebilir. Öğretmen eğitiminde, birey ve toplumun ihtiyaçları, eğitim alanındaki güncel gelişmeler ile diğer alanlarda meydana gelen bilimsel gelişmeler doğrultusunda bir eğitim modelinin oluşturulamamasının, öğretmen eğitiminde daha çok dönemin şartlarına uygun çözüm ve yaklaşımlar benimsenmesinin de birçok soruna kaynaklık ettiği söylenebilir.

Öğretmen Eğitiminde Algılanan Problemler

Türkiye'de öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak yapılan çalışma ve uygulamaların çoğu, geçmişteki öğretmen yetiştirme uygulamalarında olduğu gibi kendisinden bekleneni vermemiştir (Abazoğlu, Yıldırım, & Yıldızhan, 2016). İzlenen politikaların çoğunda, nitelikli öğretmen yetiştirmekten ziyade ihtiyaç duyulan öğretmen sayısını sağlama yollarının arandığı ifade edilebilir (Özoğlu, 2010). Bu durumunda öğretmen eğitimi programlarının ve mesleğe öğretmen seçim yöntemlerinin sürekli değişiklik göstermesi, öğretmen yetiştirme alanında tutarlı bir politikanın oluşturulamamasını ve öğretmenlik mesleğinin nitelik olarak gelişmesini engellediği söylenebilir. Bununla birlikte mesleğe uygun adayların seçilememesi, öğretmen yetiştirmede özgün bir modelin oluşturulamaması, paydaş kurumların mesleki standartların belirlenmesi ve bu standartlara uygun öğretmenler yetiştirilmesini sağlamak amacıyla gerekli işbirliğini ortaya koymamasının da öğretmen eğitimini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim, öğretmenlere mesleki yeterlikleri kazandırma açısından oldukça önemlidir (Şimşek, 2014). Bu çerçevede, öğretmenlerin mesleki tutum ve becerilerinin geliştirilmesi, eğitim sistemini de olumlu yönde etkilemektedir (Toom et al., 2017). Eğitim fakülteleri, nitelikli öğretmen yetiştirme, bilimsel çalışmalar yapma ve toplumsal duyarlılığı geliştirecek çalışmalar yapma gibi bir misyon üstlenmişlerdir (Akman, 2019). Ancak eğitim fakültelerinin bu misyonlarını yerine getirmeleri ve 21. yüzyılda Türkiye'yi bir bilgi toplumu haline getirecek öğretmenleri yetiştirebilmeleri için sayısal durumları ve kalitelerinin yeterli olmadığı, yetkin öğretmenler yetiştirebilme yeteneğinden yoksun olduğu söylenebilir (Öztürk, 2010). Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğretmenleri mesleğe hazırlamada etkisiz olma, günün değişen ihtiyaçlarına cevap vermede duyarsız kalma, alandaki güncel uygulamalardan uzak olma yönünden eleştirilmektedir (Darling Hammond, 2008).

Türkiye'de, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce hem kuramsal bilgi hem de uygulama dersleri sayesinde gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına rağmen, öğretmenlik mesleğinin niteliği ile ilgili ciddi sorunlar olduğu bilinmektedir (Özoğlu, Gür, & Altunoğlu, 2013). Yapılan araştırmalarda öğretmen eğitimin yetersiz olduğu (Azar, 2011; Aypay, 2009; Can, 2019; Dünya Bankası, 2011; Goff Kfouri, 2013; Kozikoğlu, 2016; Orhan, 2017; Öz, 2012; Seferoğlu, 2009; Şişman, 2009; Yıldırım, 2016) ve nitelik açısından öğretmenlik becerilerini kazandırmadığı (Aksoy, 2013; Büyükgöze Kavas, & Bugay, 2009; Eraslan, 2009; Eret, 2013; Ertürk et al, 2014; Kırksekiz et al, 2015; Merç, 2010; Nayır, & Çınkır, 2014; Orhan, 2017; Özdemir, Ceylan, & Canoğlu, 2015; Ören, Sevinç, & Erdoğmuş, 2009; Ünver, 2014; Yan, & He, 2010; Yanpar Yelken, 2009) ortaya konulmuştur. Öğretmen adayları ihtiyaçları olan mesleki eğitimi

tam olarak alamadan mezun olmaktadırlar (Seferoğlu, 2009). Bu durumun nedenleri arasında eğitim fakültelerinin insan kaynaklarının yetersiz oluşu, akademisyenlerle sahada görev yapan öğretmenler arasında etkileşimin yetersiz olması (Şişman, 2009) ile akademisyenlerin akademik yükselme kaygılarından dolayı araştırmacılık rollerinin eğiticilik rollerinin önüne geçmesi sayılabilir (Korkmaz, 2013). Eğitim fakültelerinin sayı olarak artmasına rağmen, fakültelerin nitelik olarak istenen düzeyde olmamalarının da öğretmen yetiştirme sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir.

Süreç içerisinde yaşan problemleri ortadan kaldırma ve daha nitelikli öğretmen yetiştirme kaygısı ile öğretmen yetiştirmeye yönelik bazı iyileştirme çalışmalarının da yapıldığı söylenebilir. Bu çalışmalar öğretmen yetiştirmeye yönelik bir çalışma grubunun yeni paydaşların da katılımıyla yeniden oluşturulması; eğitim fakültelerine girişte 240 taban puan uygulamasının getirilmesi; ikinci öğretim programlarının kapatılmaya başlanması; fakülte ve programlarının akreditasyonuyla ilgili çalışmaların yapılması, öğretmenlik meslek bilgisi, alan eğitimi ve genel kültür derslerinin uygulama ağırlıkları düzenlenmesi (Usta, 2018), öğretmen strateji belgesinin hazırlanması (MEB, 2017b) şeklinde özetlenebilir. Nitelikli öğretmenler yetiştirmek için, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim elemanlarının, fiziki donanımlarının, yönetimin, eğitim programlarının ve bu kurumlara gelen öğretmen adaylarının dolayısıyla öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin artırılması gereklidir (Erişti, 2004).

Öğretmen Eğitimi ile İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde öğretmen eğitimine yönelik çeşitli araştırmalarda öğretmen eğitiminin farklı boyutları ile ele alındığı söylenebilir. Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleğindeki sorunlar (Abazoğlu, Yıldırım, & Yıldızhan, 2016; Bümen et al., 2012; Habacı et al., 2013; Işık, Çiltaş, & Baş, 2010; Özoğlu, 2010), eğitim fakültelerinin misyonu (Akman, 2019; Aslan, 2003), öğretmen yetiştirme sürecine yönelik görüşler (Azar, 2011; Cengiz, 2018; Çakmak, Kaçar, & Arıkan, 2018; Kocyigit, & Egmir, 2019; Özer et al, 2018; Kozikoğlu, & Kayan, 2018; Köse, 2016), öğretmen yetiştirme modelleri ve öğretmen eğitiminde yeni model arayışları (Doğanay et al, 2015; Güneş, 2016), farklı ülkelerin öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması (Aras, & Sözen, 2012; Aykaç, & Sahin, 2018; Erkan, 2014; Göçen Kabaran, & Görgen, 2016; Gül, 2016) ile ilgili araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde Türk Eğitim Sisteminde öğretmen eğitimine yönelik olarak birçok çalışma yapıldığı, öğretmen eğitiminde nitelik arayışı kaygısının devam ettiği söylenebilir.

Sosyal yaşamın en önemli paçalarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve yetiştirildikten sonraki dönemlerde karşılaştıkları zorluklar ile eksikliklerin belirlenmesi ve bunların giderilmesi; öğretmen yetiştirme noktasında yetkili kurumların nitelik olarak kendilerini değerlendirmelerine ve geliştirmelerine katkı sağlar (Özer, 2008). Türkiye'de 1981 yılından bu yana Yüksek Öğretim Kurumlarına bağlı olarak çalışan üniversitelerin eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmede tek yetkili yükseköğretim kurumlarıdır. Eğitim fakültelerinde öğretmenlik eğitimlerini tamamlayan sahada deneyim sahibi öğretmenlerin, aldıkları eğitimin niteliğe ilişkin değerlendirme ve görüşleri, eğitim fakültelerinin öğretmenleri mesleğe hazırlama yeterliği konusunda ne kadar başarılı olduklarını ortaya koyması ve öğretmen yetiştirme politikalarının geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları eğitime ilişkin görüş ve değerlendirmeleri, öğretmenlik eğitiminde yaşanan olumsuzlukların giderilmesine katkı sağlaması, öğretmen eğitiminin nitelik açısından geliştirilmesine önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca araştırmada elde edilecek bulgular, öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamakla görevli olan eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme görevleri açısından kendilerini değerlendirmelerine katkı sağlayabilir. Türkiye'de aday öğretmenlerin eğitim süreçleri "Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge"'ye göre yürütülmektedir. Bu yönergeye göre hazırlanan adaylık eğitim programı ile ataması yapılan öğretmenlerin mesleki sorunlarının en aza indirilmesi ve öğretmenlerin çalışma ortamlarını yakından tanımaları amaçlanmaktadır. (MEB, 2016). Yapılan araştırmalarda aday öğretmenlerin eğitim süreçlerinde yer alan okul içi ve okul dışı uygulamaları hakkında yeterince bilgilendirilmedikleri, eğitim faaliyetlerinin planlanmasına yönelik sorunlar olduğu, uygulamaya yönelik form ve evrak hazırlamanın yoğun olduğu ve durumdan aday öğretmenlerin şikayetçi oldukları (Köse, 2016; Ulubey, 2018), adaylık eğitimlerinin nitelikli olmadığı (Yılmaz, 2017) belirlenmiştir. Bu nedenle araştırmada elde edilecek bulguların, hizmet öncesi öğretmen eğitimi ile

birlikte hizmete atanma sonrası aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlaması açından önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı mesleğinin ilk beş yılı içerisinde olan öğretmenlerin fakültelerine yönelik düşüncelerini ve anlamlandırmalarını ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda;

1. Mezunlar fakültelerini tamamlayıp mesleğe girdiklerinde mesleklerine nasıl uyum sağladılar?
2. Fakülteler mezunlarına mesleği başarıyla yürütebilecekleri yeterlikler kazandırdı mı?
3. Görevinde yeni olan (ilk beş yıl) öğretmenler bu yıllarda neler yaşadılar?
4. Yaşadıkları mesleki deneyim sonunda öğretmenler, birer meslek çalışanı olarak fakülteleri hakkında neler düşündüler?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, mesleğinin ilk beş yılı içerisinde olan öğretmenlerin fakültelerine yönelik düşünceleri ve anlamlandırmaları araştırılmıştır. Katılımcılardan duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri birer mektup olarak yazmaları istenmiştir. Araştırmada katılımcıların deneyimlerine odaklanılmış ve deneyimlerden çıkacak anlamlar incelenmeye çalışılmıştır. Bu yönüyle de araştırmada fenomenolojik bir araştırmadır. Fenomenolojide, yakın deneyimler yaşamış insanların bu yaşantılarını algılamaları ve anlamlandırmaları üzerine odaklanır ve ortak yanlar bulunmaya çabalanır. Bu ortak yönler, deneyimlerin özü olarak adlandırılır (Fraenkel, & Wallen, 2006). Bu araştırmada da farklı fakültelerden mezun olmuş, farklı yerlerde öğretmenlik deneyimi yaşamış bireylerin deneyimlerinden ortak öze ulaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Maxwell, 1996; Patton, 2002; Yıldırım, & Şimşek, 2011). Çalışma grubunda yer alacak öğretmenlerin belirlenmesinde araştırmaya katılımda gönüllü olmak dikkate alınmıştır. Kolay veri elde edilebilir katılımcılar tercih nedeni olmuştur. Çalışma grubundaki öğretmenlerin farklı branşlardan, farklı eğitim fakültelerinden mezun olmuş olması, mesleğinin ilk beş yılında olması, araştırmaya katılıma gönüllü olması ölçütlerine sahip olması sağlanmıştır.

Çalışma grubunda 25 öğretmen yer almıştır. Öğretmenlerin tamamı eğitim fakültesi mezunu ve mesleğinin ilk beş yılındadır. 25 öğretmenin 18'i kadın, 7'si erkektir. Öğretmenler Türkiye'nin farklı eğitim fakültelerinden mezundur. Çalışma grubundaki öğretmenler içerisinde halihazırda kırsalda ve şehir merkezinde görevli öğretmenler olduğu gibi, öğretmenler farklı öğretim kademelerinde de görev yapmaktadır. Farklı öğretim kademelerinde farklı zorluklar, avantajlar, dezavantajlar, kısacası farklı mesleki deneyimler söz konusu olacaktır. Farklı öğretim kademelerinden öğretmenlerin çalışma grubuna dahil edilmesi verilerin çeşitlenmesini sağlayacaktır. Bu nedenle farklı öğretim kademelerinde görevli öğretmenler çalışma grubuna dahil edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırma veriler katılımcılarının fakültelerine yazdıkları mektuplar ile toplanmıştır. Araştırmada katılımcılara fakültelerine bir mektup yazmalarını, mektupta fakülte yaşamlarının nasıl geçtiği, mesleğe atanmaları, meslekte yaşadıkları, fakültenin bundaki payının ne olduğunu anlatmaları istenmiştir. Katılımcılara yazacakları mektupta yer vermeleri gereken konu başlıkları şunlar olmalı gibi bir yönlendirme yapılmamıştır. Bunun nedeni, mektup yazımında katılımcıların olabildiğince az kısıtlanması, anlatımlarını serbest şekilde yapabilmeleridir. Katılımcılara mektubun ne kadar uzunlukta olacağına dair bir telkinde bulunulmamıştır. Her katılımcıya mektubu istediği kadar uzun yazabilecekleri, kendilerini mektup yazmaya hazır hissettiklerinde yazmaları, mektubu kâğıt ya da dijital ortamda yazabilecekleri vurgulanmıştır. Veriler Mayıs-Ağustos 2019'da elde edilmiştir. 25 katılımcının 8'inden mektuplar yazılı olarak alınmıştır. Diğer katılımcılar ise mektuplar Word belgesine yazmış ve mail aracılığı ile araştırmacılara ulaştırmıştır.

Tablo 1.
Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Özellikleri.

		f
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	7
Görev Yapılan Coğrafi Bölge	Marmara	2
	Ege	1
	Akdeniz	1
	İç Anadolu	2
	Karadeniz	2
	Doğu Anadolu	7
	Güneydoğu Anadolu	10
Görev Yapılan Kademe	İlkokul	10
	Ortaokul	9
	Anadolu Lisesi	3
	Anadolu Mesleki ve Teknik Lisesi	3

Verilerin Çözümlenmesi

Elliot (2005) anlatıların analizinin üç odağı olabileceğini belirtmiştir: Anlatının içeriği, yapısı ya da anlatının gerçekleşme şekli ve performansı. İçerik boyutunda anlatıların gerçek olaylar ve deneyimler ile ilgilenilir. Anlatının yapısı ve gerçekleşme şeklinde, olayların öncesi sonrası ve bunların aktarın biçimleri ile ilgilenilir. Performans odağında ise anlatının oluşturulduğu, anlatıldığı ve tüketildiği etkileşimsel ve kuramsal bağlamlara odaklanılır. Bu araştırmada anlatıların analizinde içeriğe odaklanılmış ve deneyimlerden ortaya çıkan anlamlara odaklanılmıştır. İçerik analizinde araştırma süresince elde edilen nitel verilerinin işlenmesi, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2011) aşamaları bulunur. Kategorileştirmenin birçok yolu olduğunu dile getiren Mayring (2000) ise iki çeşit kategorileştirmenin başat olduğunu dile getirmektedir: Tümevarımsal ve tümdengelimsel analiz. Bu araştırmada tümevarımsal içerik analizinden yararlanılmıştır. Tümevarımsal veri analizinde veri kodlanır, kodlardan kategorilere, üst kategorilere ve temalara ulaşılır. Tümdengelimsel analizde ise araştırmacının alanda bulunma deneyiminden kaynaklı olarak, sezgisel anlamda kafasında temalar belirgindir. Bu araştırmada veri seti önce kodlanmıştır. Daha sonra kodlardan kategorilere ve temalara ulaşılmıştır. Bulgular kısmında doğrudan aktarımlar yapılarak araştırma bulguları detaylandırılmıştır. Metin içi doğrudan aktarımlarda her öğretmen Ö1, Ö2, Ö3 gibi kod ile gösterilmiştir.

Araştırmacıların Rolü

Nitel araştırmalarda araştırmacıların yaklaşımları ve özellikleri önemlidir (Creswell, 2012). Araştırmacıların biri sınıf öğretmenliği mezunudur. Mesleki yaşamını sırasıyla sınıf öğretmeni ve özel eğitim olarak geçirmiştir. Diğer yandan eğitim programları ve öğretim alanında uzmanlaşmış doktora mezunudur ve halen Millî Eğitim Bakanlığında çalışmaktadır. Araştırmacının öğretmen eğitimine yönelik yayınları vardır. Bu nedenle araştırılan konu ilgi alanına girmiştir.

Diğer bir araştırmacı psikolojik danışmanlık ve rehberlik, eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim programları ve eğitim istatistiği alanlarında uzmanlaşmış doktora mezunu bir öğretim üyesidir. Öğretim üyesi olmadan önce öğretmenlik deneyimi yaşamıştır. Bu nedenle araştırılan konu ilgi alanına girmiştir. Diğer bir araştırmacı tıp fakültesi mezunu, demografi, tıp eğitimi, ölçme ve değerlendirme alanlarında uzmanlaşmış bir hekim ve aynı zamanda öğretim üyesidir. Tıp eğitimi anabilim dalında görev yapmakta, eğitimle iç içe, yüksek lisans ve doktora eğitimleri süresince eğitim fakültesinde öğrenim görmüştür. Bu nedenle araştırılan konu ilgi alanına girmiştir.

Katılımcılar ile araştırmacılar veri toplama aşamasında bir arada bulunmamıştır. Katılımcılar kendilerini yazmaya hazır hissettikleri bir zamanda kendi kendilerine mektuplarını yazıp araştırmacılara iletmiştir. Bu nedenle veri toplama aşamasında bir etkileşim söz konusu olmamıştır. Ancak veri analizi sırasında araştırmacılar duygu ve düşüncelerinin farkında olarak önyargılarını paranteze alması (epoché) (Creswell, 2012) gerektiğini bilerek veri analizini gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar kendi öğretmenlik deneyimlerinin önyargı oluşturabileceği gerçeğinden yola çıkarak çalışma başlamadan önce oluşabilecek bu önyargılar üzerine tartışmışlardır. Tartışma sonucunda araştırmacılar kendi eğitim ve öğretmenlik deneyimlerinden, oluşabilecek olası önyargıları hakkında birbirlerine geribildirim vermiştir. Örneğin yapılan tartışmada araştırmacılardan biri oldukça olumsuz bir fakülte yaşantısı geçirdiğini, eğitim fakültesinden kendisine öğretmenliğe dair kayda değer bir şey öğretilmediğini belirtmiştir. Diğer iki araştırmacı bu araştırmacıya fakülte yaşamının büyük bir ön yargı oluşturabileceği konusunda dönüt vermiştir. Ek olarak bu araştırmacının yaptığı kodlamalar diğer iki araştırmacı tarafından sık sık denetlenmiştir. Yaptığı kodlamalara dönük kendisine dönütler verilmiştir. Oluşabilecek bu önyargılar listelenmiştir. Veri analizi sırasında araştırmacılar bu listeyi göz önünde bulundurmuştur. Veriye önyargı ile yaklaştığı konusunda şüphe yaşayan araştırmacı, yaptığı kodlamaları bir diğer araştırmacının denetimine sunmuştur. Bu tartışma ışığında mümkün olduğunca kendi önyargılarının farkında veri analizi sürecini yönetmişlerdir.

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırma alanyazınında kullanılan inanılırlık, nakledilebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramları, nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenirlik ve nesnellik kavramlarına karşılık gelmektedir (Marriam, & Tisdell, 2016). Veri güvenirliği bakımından gönüllü katılım oldukça önemlidir (Shenton, 2004). Araştırmacılar mektup yazma aşaması öncesinde katılımcıları araştırma hakkında ayrıntılı biçimde bilgilendirmiş, gönüllü oldukları takdirde araştırmaya katılarak mektup yazmalarını belirterek yalnızca gönüllü katılımcıların araştırmaya katkı yapmasını sağlamıştır. Güvenilir veri analiz adına her araştırmacının yaptığı kodlamaları diğer araştırmacıların denetimine sunması önerilir (Creswell, 2012). Araştırma verilerin analizinde araştırmacılar kodlamalarını diğer araştırmacıların denetimine açmıştır.

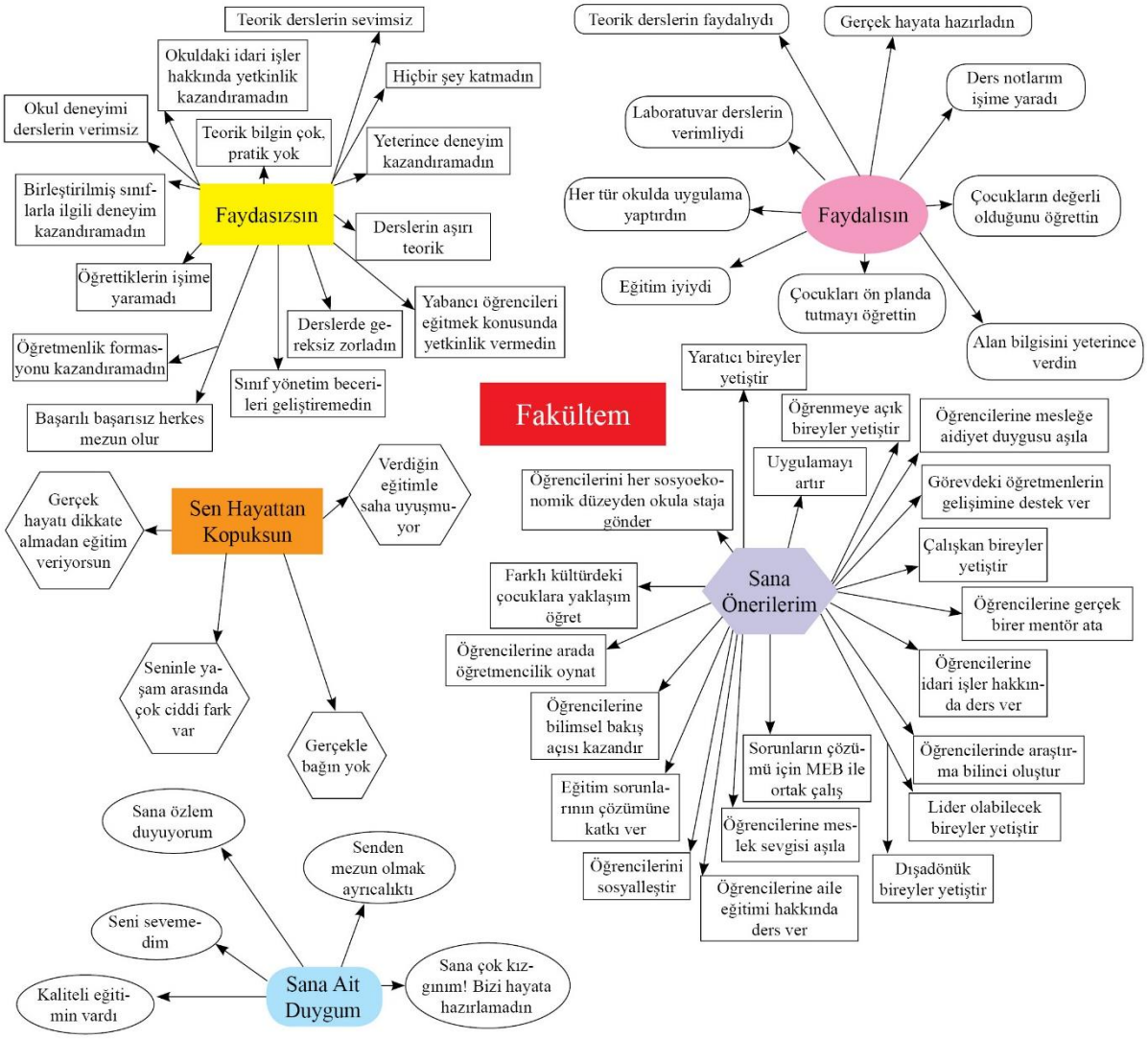
Bu araştırmada inandırıcılığın sağlanması için katılımcı doğrulaması stratejisinden yararlanılmıştır (Creswell, 2014; Marriam, & Tisdell, 2016). Elde edilen veriler çözümlenip bulgular ortaya çıktıkça, araştırmaya katılan 25 öğretmenden ikisine tekrar ulaşılmış ve bulguların onların deneyimlerini yansıtıp yansıtmadığı konusunda görüşleri alınmıştır. Ayrıca araştırmada, bu araştırmaya dahil olmamış, dışarıdan üç uzmanın elde edilen verileri ve bulguları denetlemesi ve değerlendirmesi istenmiştir. Seçilen bu üç uzmandan biri eğitim fakültesinde doçent olarak çalışmaktadır. Eğitim yönetimi alanında uzmandır ve nitel araştırma deneyimi bulunmaktadır. İkinci uzman eğitim fakültesinde doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır. Öğretmen eğitimi konusunda uzmandır ve nitel araştırma deneyimi bulunmaktadır. Üçüncü uzman eğitim fakültesinde profesör olarak görev yapmaktadır. Öğretmen eğitimi konusunda çalışmaktadır ve çok sayıda nitel araştırması bulunmaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan veri analizi bu uzmanların denetimine sunulmuştur. Bu yolla dış denetim (Christensen, Johnson, & Turner, 2014; Creswell, 2014; 2007) sağlanmıştır. Uzmanlar veri analizini kontrol etmiştir. Uzmanlar bazı kodlara katılmadıklarını belirtip önerilerde bulunmuştur. Öneriler doğrultusunda veri analizinde düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin kodlama prosedüründe "Fakültem" temasında, "Sen Hayattan Kopuksun" kategorisinde "gerçekle bağın yok" kodu yerine araştırmacılar "ülke gerçeklerine uygun eğitimin yok" kodunu önermiştir. Ancak uzman denetiminde metindeki cümlelerin tam olarak bunu anlatmadığı uyarısı gelmiştir. Gerçekle uyuşmayan, gerçekten kopuk bir eğitim verildiği, eğitim bilimlerindeki öğretilerle sınırlı kalındığı, eğitimin sosyolojik boyutunun göz ardı edildiği vurgusu olduğu önerilmiştir. Bu uyarı üzerine araştırmacılar ikna olmuş ve kodu değiştirmiştir. Son olarak da katılımcıların söylediklerine, birebir alıntılarla yer verilmiştir. Böylelikle doğrudan alıntı stratejisinden (Christensen, Johnson, & Turner, 2014) yararlanılmıştır.

Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin fakültelerine dair yazdıkları mektuplar incelendiğinde birbirine benzeşen deneyimler yaşadığı belirlenmiştir. Ortak deneyimlerin anlamı keşfedilmeye çalışılmış ve bulgu olarak özetlenmiştir. Araştırmada dört tema elde edilmiştir: Fakültem, hocalarım, bizlerin durumu ve öğretmenlik.

Fakültem

Katılımcıların mektuplarında birçok deneyimin fakülteye yönelik duygu, düşünce ve anlamlandırmada ortaklaştığı belirlenmiştir. En yoğun ifadeler bu tema altında olmuştur. Fazlaca kod elde edilmiştir. Kodların, "Fakültem" temasını altında bütünleşmeden önce; fakültem faydasızdı, fakültem faydalıydı, fakültem sen hayattan kopuksun, fakültem sana önerilerim ve sana ait duygularım kategorilerinde birleştiğine karar verilmiştir. Bu tema altındaki kodlar ve kategorilerin durumu Şekil 1'deki gibi görselleştirilmiştir.



Şekil 1. Fakültem temasına dair kod ve kategoriler.

* Şekilde kodların ifade edilme sıklığı merkeze yakınlık ve uzaklık biçiminde gösterilmiştir.

"Fakülte sen, teorik dersin çok, pratiğin az, işe yaramaz bilgiler veren, bize hiçbir şey katmayan bir yerdin. Neden derslerde bu kadar zorladın, gerek var mıydı? Okula deneyime götürdün ancak verimi yoktu. Yeterince deneyim kazandırsan ne güzel olurdu! Yeterince öğretmenlik formasyonu veremedin. Mesleğimin ilk yıllarında idarecilik kucağımda kaldı, sen buna da hazırlamadın beni. Şimdilerde Suriyeli yabancı öğrencilerin öğretmeniyim, başıma bunun geleceğini hiç söylememiştin. Hani ülkede birleştirilmiş sınıf kalmamıştı! Sınıfımı yönetemiyorum! Başarılı başarısız herkes mezun olur! İnan" şeklinde eğitim fakültesi mezunları görüşlerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların cümleleriyle durum özetlenebilir:

Ö1[†]*.*

Beni üç yıl boyunca öğrenmek zorunda bıraktığın o salt matematikten ibaret olan dersler hiçbir işime yaramadı bu arada haberin olsun. Hala da yaramıyor. Son yıl bir iki eğitim dersi almıştık o da genel kültür olarak işime yaradı desem yalan olmaz. Ama XXX hocanın dersleri. Onları ayrı tutarım hepsinden. Bizi konuştururdu sürekli. Tartışırdı, saygı duyardı. Zaten bir tek o iz bıraktı sanırım üniversite yıllarıma. Geçenlerde baktım profesör olmuş çok sevindim sonuna kadar hak ediyor bence. Tebrik ettiğimi iletir misin benim için?

Üniversitedeki hocalar "anlamasanız da ileride işinize yaramasa da bunlar sizin ufkunuzu açacak, görüş açınızı geliştirecek" derdi. Şimdi düşünüyorum da ne güzel uyutmuşlar bizi =)

Ö2.

Mezun olduktan sonra 3 yıl boyunca atanmak için çabaladım ve özellikle alan derslerime ve eğitim derslerime çalışırken birçok eksiği sonradan kendim tamamladım. Mesleğe başladığımda gerçekten de sudan çıkmış balığa döndüm. Kendimi çok yetersiz ve bilgisiz hissettim. Faklı bir kültürün yaşandığı bir bölgede öğretmenlik yaptığınızda eksikleriniz kendisini daha da ortaya çıkarıyor. Derslere girmeye başladığımda üniversitede bize öğretilenlerden çok farklı durumlarla karşılaştım. Aldığımız sınıf yönetimi, eğitim psikolojisi dersleri yaşadığım zorlukları gidermekte yeterli olmadı. Öğrendiğimiz bilgiler teorik olmaktan öteye geçmedi. Oysa öğretmenlik teorik bilgilerle yapılabilecek bir meslek değil.

Öğretilenler 'öğrenciye dersi sevdirecek onları aktif kılacak etkinliler yapılmalı' cümlesinden öteye geçmedi. Bunun nasıl yapılacağı, hangi tür öğrenci profiliyle karşılaşabileceğimiz, sınıfta olumsuz bir durumla karşılaştığımızda, kontrol sorunu yaşadığımızda ne yapacağımız hakkında bir şey öğretilmedi. Maalesef ki öğrendiklerimiz slayt sayfalarının içinde kaldı.

Ö25

Lisans eğitiminde aldığım eğitimleri meslek hayatıma taşıma konusunda tek bir şeyde zorlandım. O da yabancı öğrencilerime Türkçe öğretmek. Lisans eğitimlerimizde bazı öğrencilerimizin Türkçe bilmeden okullara gelebileceği öğretilmişti. Bu durum karşısında neler yapmamız gerektiği de verilmişti ama iş uygulamaya geldiğinde ben çok zorlandım. Çünkü benim öğrencilerim Suriyeli ve Türkçe bilmiyordu. Onlara Türkçe bilmeden okuma yazma öğretmek, Türk eğitim sistemine alıştırmak zor oldu. Bu konuda lisansta daha fazla uygulamalar yapabilirdik.

"Fakültem, senin verdiğin eğitim iyiydi, yeterince alan bilgisi sundun ve teorik derslerinden memnunum. Bizleri farklı türde okullara uygulamaya götürdün. En çok sıralarında otururken tuttuğum ders notları işime yaradı. Laboratuvar uygulamaların verimliydi ve gerçek hayata hazırladın beni. Bana verdiğin en önemli mesaj: 'Çocuklar değerlidir ve onları ön planda tutun' idi" şeklinde eğitim fakültesi mezunları görüşlerini ifade etmişlerdir.

Eğitim fakültesi, sana özlen duyan da var, senden nefret edip sana kızan da. Eğitimini kaliteli bulan da var, mezunlarını hayata hazırlamadığını düşünen de. Birçok katılımcı mektubunda fakültesine öneride bulundu. "Fakültem, öğrencilerine arada öğretmencilik oynat da bari böyle deneyim kazansınlar.

[†] Öğretmenlerin isimleri gizlenmiş ve öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 gibi kodlanmıştır.

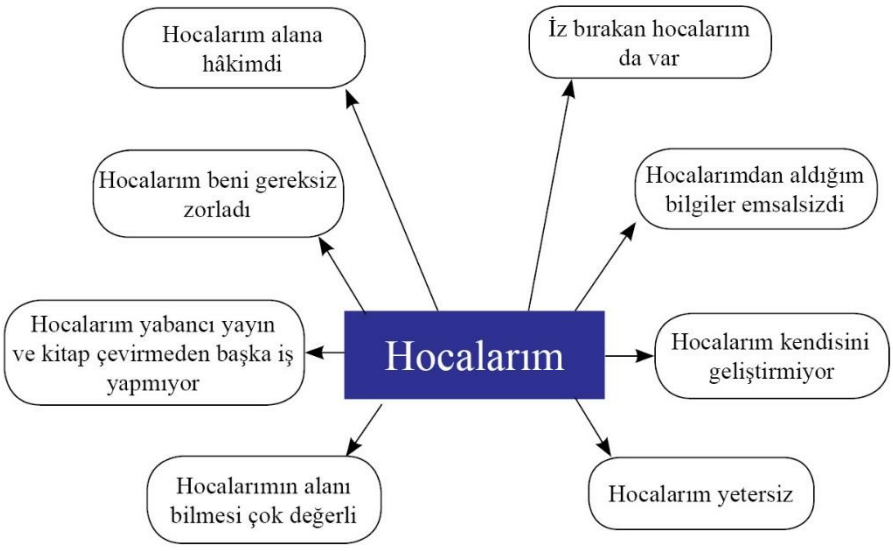
Öğrencilerini sosyalleştir, araştırma bilinci aşıla onlara ve bilimsel bakışı öğret. Öğrencilerin lider, yaratıcı, çalışkan, öğrenmeye açık olabilsin. Çok uygulama yaptır ve öğrencileri farklı kültürlerden çocuklara öğretmen yapabilecek şekilde yetiştir. Meslek sevgisine ve aidiyet duygusuna da ihtiyacımız var. Bazen hem idareci hem de öğretmen olarak mesleğe başlayabiliyoruz. Biraz da idari işleri anlatsan. Millî Eğitim Bakanlığı bir tarafta sen bir taraftasın, ama aynı paydada, eğitimde buluşuyorsunuz. Biraz ortak çalışabilseniz! Elini taşın altına koy ve sorunların çözümüne destek ver." şeklinde eğitim fakültesi mezunları görüşlerini ifade etmişlerdir. Ek olarak mezunlar fakültelerinin hayattan kopuk olduğuna da değindi.

Ö12

Derslerde bizlere anlatılan yöntem ve tekniklerin, uygulamaların sahada karşılığı yoktu. Çünkü hiçbir öğrenci o uygulama ve yöntemler için uygun hazırbulunuşluk düzeyinde değildi. Çaresizdim. Staj uygulamamı imkanları çok iyi olan bir okulda yapmıştım. Staj okulumdaki öğrencilerin hepsi çok iyi sosyal çevrelerden geliyordu. Özellikle farklı sosyal çevrelerden gelen dezavantajlı çocuklarla nasıl ilgileneceğim, onlara nasıl destek olacağım konusunda çaresizdim.

Hocalarım

Bir diğer tema öğretim üyeleriyle ilgili oluşan temadır. Bu tema altında hocalara ilişkin duygu, düşünce ve anlamlandırmalar yer almıştır. Bu tema altındaki kodların durumu Şekil 2'deki gibi görselleştirilmiştir.



Şekil 2. Hocalarım temasına dair kodlar.

* Şekilde kodların ifade edilme sıklığı merkeze yakınlık ve uzaklık biçiminde gösterilmiştir.

"Hocalarım, alanınıza hakimdiniz ve sizlerden aldığım bilgiler emsalsizdi. Bizi gereksiz zorladınız. İz bırakan hocalarımız da oldu fakat çoğunlukla yabancı kitap çevirmekten başka iş yapmadınız. Alanı bilmeniz çok önemliyken çoğunuz sahayı bilmiyorsunuz. Kendinizi daha çok geliştirmelisiniz." şeklinde eğitim fakültesi mezunları görüşlerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların cümleleriyle durum özetlenebilir:

Ö12

İlk okuma-yazma öğretimi dersini aldığım hocaya dua ettim hep, diğerleri için çok iyi şeyler ifade ettiğimi söyleyemem. İlk okuma-yazma öğretimi dersine gelen hocamız geçmişte akademiden önce 8-

10 yıl sınıf öğretmenliği yapmıştı. Sahadan gelen bir hocamızdı. Bize tüm yıl içinde yapılacak çalışmaları içeren bir ödev hazırlatmıştı. Okuma-yazma öğretiminde o ödev kurtarıcım oldu. Orada adım adım yapılacak çalışmalar detaylı hazırlanmıştı. O ödevi esas alarak okuma-yazma çalışmalarını başarı ile yürüttüm.

Ö11

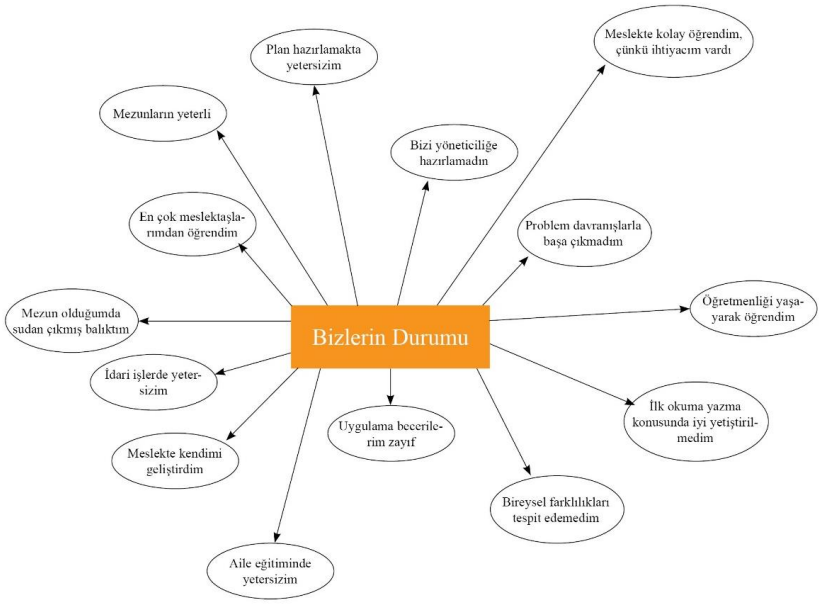
Ben fakülteye bir psikolojik danışman olmak, insanların psikolojik sorunlarına destek vermek, onların sorunlarını çözmesine yardımcı olmak için girdim. Ayrıca dört yıl fakülteyi okurken hocalarımız da "Sizler psikolojik danışmansınız. Rehberlik etmekten ziyade göreviniz psikolojik danışma yapmak" diyerek bizi yetiştirdi. Mezun oldum, göreve başladım. Baktım ki, psikolojik danışmanlık yapmak hak getire, işimiz çoğunlukla öğrenci tanıma fişi doldurmak, ölçek uygulamak. O kadar çok öğrenci için ölçek çoğaltmam gerekiyordu ki. Uzunca bir zamanımı müdür yardımcısı odasındaki fotokopi makinesinin başında geçirmiş olsam gerek, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinden biri yanıma ürkek bir şekilde sokuldu ve sordu: "Öğretmenim, siz bizim fotokopi öğretmenimiz misiniz?". Bize üniversitede eğitim veren hocalarımızın alanımızı uyguladığımız sahadan haberleri yok bence. Okulda uygulama derslerimiz olurdu. Bu derslere bizi asistanlar eşliğinde gönderirlerdi. Bu derslere dersin sorumlusu hocanın geldiğini hiç hatırlamıyorum. Esasında gelselerdi, bu arada PDR'nin uygulandığı ortamı görebilirler ve havadan konuşmazlardı. Bilim alanındaki kuramsal gelişmeleri bilmek iyidir, ancak bir de işin uygulandığı alandaki pratikler vardır.

Ö18

Kuramsal bilgilerle sahada uygulamalar birebir örtüşmüyor çoğu zaman. Derslere giren öğretim üyeleri kesinlikle sahada belli bir yıl öğretmenlik tecrübesi olan hocalardan seçilmeli. Okul ve sınıf tecrübesi olmayan hocalar ne kadar faydalı olabilir. Hiç deniz görmeden yüzmeyi öğretmeye kalkmak gibi bir şey.

Bizlerin Durumu

Bir diğer temada katılımcılar birer eğitim fakültesi olarak, eğitim fakültesinden mezun olup mesleğe başladığı günlerdeki kendi durumlarına dair içgörülerini sundular. Bu tema altındaki kodların durumu Şekil 3'teki gibi görselleştirilmiştir.



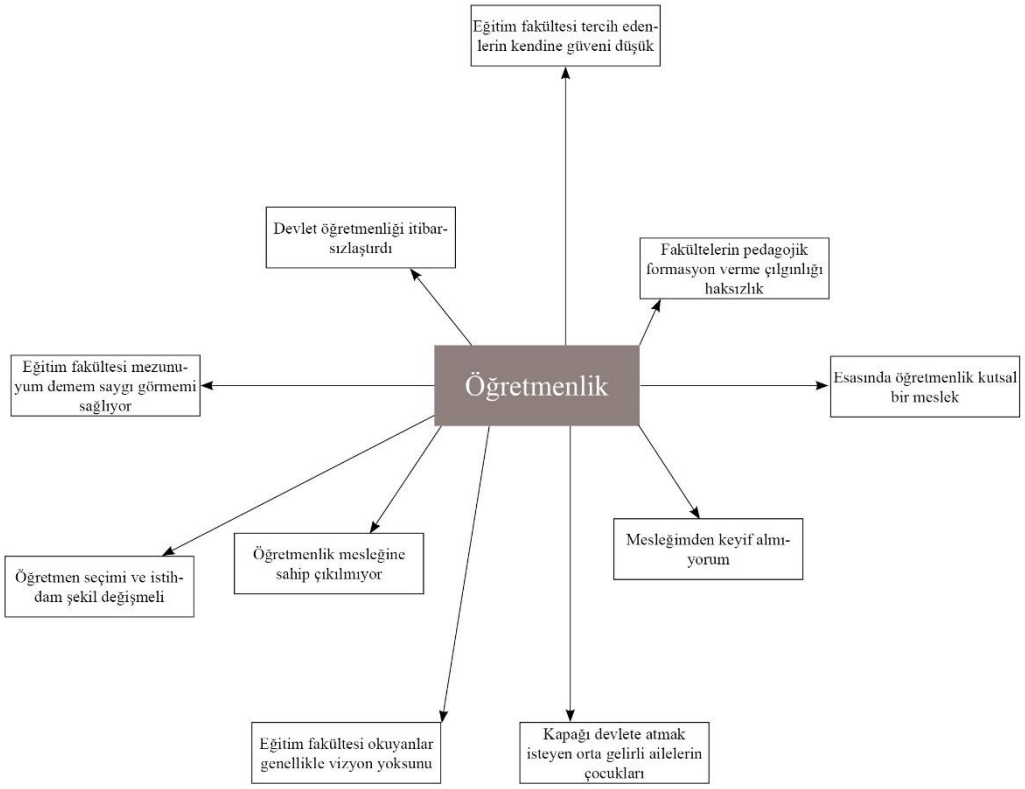
Şekil 3. Bizlerin durumu temasına dair kodlar.

* Şekilde kodların ifade edilme sıklığı merkeze yakınlık ve uzaklık biçiminde gösterilmiştir.

"Bizler, içimizde yeterli olanlar da var yetersiz de. Kimi plan hazırlamak da zorlandı, kimi kucağında bulduğu yöneticiliği yapmakta. Meslekte, mesleği uygularken, öğretmen arkadaşlarından mesleğini öğrenmek zorunda kaldı bazıları. Uygulama becerileri zayıf, sudan çıkmış balık gibi mezun oldu bazıları da." şeklinde eğitim fakültesi mezunları görüşlerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlik

Son temada öğretmenlik mesleğine dair anlamlandırmalar belirginleşmiştir. Bu temada mesleğine karşı yapılan yanlışlıklar, meslekten tatmin, devletin ve eğitim fakültelerinin mesleği sahiplenmesi anlamlandırılmıştır. Bu tema altındaki kodların durumu Şekil 4'teki gibi görselleştirilmiştir.



Şekil 4. Öğretmenliğin anlamı temasına dair kodlar.

* Şekilde kodların ifade edilme sıklığı merkeze yakınlık ve uzaklık biçiminde gösterilmiştir.

"Öğretmenlik, devlet tarafından itibarsızlaştırıldın, fakülteler pedagojik formasyon verme çılgınlığı ile baltaladı seni. Sana sahip çıkılmadı. Mesleğimden keyif almakta zorlansam da eğitim fakültesi mezunuyum demem saygı görmemi sağlıyor. Ancak seni tercih eden bizlerde de sorun var. Öğretmenliği tercih edenlerin kendine güveni düşük, kapağı devlete atmaya uğraşan orta gelirli aile çocukları ve vizyon sorunu var." şeklinde eğitim fakültesi mezunları görüşlerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların cümleleriyle durum özetlenebilir:

Ö16

Fakat işin içinden çıkınca geriye dönüp baktığımda görüyorum ki gerçekten eğitim fakültesini tercih eden bir kitle var; orta gelirli ailelerin çocukları kendilerini garanti devlet mesleğine kapağı atma derdindeler ve genelde vizyon yoksunu, bir an önce yolumuzu bulalım telaşındalar. Burada şu nokta canımı yakıyor; öğretmenlik herkesin yapamayacağı kadar kutsal bir meslek!

Ö15

Şu anda eğitim fakültesinde okuyan öğrencilere şunları söylemek isterim; arkadaşlar kendinize gelin, istemeden okuyorsanız bırakın sıralarınızı gidin, mutlu olacağınız işi yapın. Eğer siz şu anda öğretmenliğe burun kıvırarak okuyorsanız üzgünüm ki sizden hayır gelmez. Eğer yola devam etmeye karar verdiyseniz eğitim vereceğiniz kitleyi tanıyın, siz insan yetiştireceksiniz. İnsanı sevin, doğayı sevin, siz bir çocuğa dokunacaksınız o da topluma dokunacak. Bu yüzden işinizin ne kadar önemli olduğunu unutmayın. O yüzden kendinizi geliştirmekten hiç vazgeçmeyin, hiçbir zaman ben oldum demeyin, öğrenmeye ve yeniliğe açık olun. Zira yeniliğe açık olmazsanız çocukları, işinizi ne kadar sevseniz de onlara bir yarar sağlamazsınız.

Sonuç ve Tartışma

Aşağıda araştırmada elde edilen bulgulara dayalı elde edilen sonuçlar temalar halinde verilerek, alanyazında yer alan diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve sonuçlar tartışılmıştır.

Fakülte Eğitimine Yönelik Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde; eğitim fakültesindeki derslerin kuramsal ağırlıklı olduğu, derslerdeki uygulamanın yetersiz olduğu; bu nedenle derslerin ilgi çekmediği belirlenmiştir. Öğretmen eğitimine yönelik farklı araştırmalarda da (Arkün, 2011; Eret, 2013; Karadağ Yılmaz, & Öner, 2019; Büyükgöze Kavas, & Bugay, 2009; Öztürk, & Yıldırım, 2014; Pantić, & Wubbels, 2010; Selvi et al, 2017; Taş, Kunduroğlu Akar, & Kıroğlu, 2017; Yanpar Yelken, 2009) öğretmenlik eğitiminin kuramsal ağırlıklı olduğuna dair, araştırma bulgularına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen eğitiminin başarıya ulaşması, kuramsal eğitimin uygulama ile birleştirilmesine bağlıdır (Baumert et al., 2013; Darling Hammond, 2006). Çünkü kuramsal derslerle birlikte uygulama eğitimi alan öğretmen adayları derslerde öğretilen konu ile kavramları uygulamalar eşliğinde daha iyi öğrenmekte, böylece öğrencilere daha nitelikli bir öğretim sağlamaktadırlar (Koerner, Rust, & Baumgartner, 2002).

Araştırma bulguları öğretmen eğitiminde kuramsal eğitim ile uygulama eğitimi arasında denge kurulamadığını göstermektedir. Bu durumun öğretmenlerin mesleki becerilere sahip olmadan fakültelerden mezun olmalarına neden olduğu ve bu durumun da öğretmenlik mesleğinin niteliğinin düşmesinde etkili olduğu söylenebilir. Öğretmen eğitiminin kuramsal ağırlıklı olmasına yönelik bulgular, öğretmen yetiştirmede pasif teknisyen öğretmen eğitimi modeli ile geleneksel öğretmen eğitimi modeli etkilerinin hala öğretmen yetiştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Pasif teknisyen öğretmen eğitimi modelinde öğretmenler, kendilerine sunulan kuramsal bilgilerle, başkaları tafaından belirlenen yöntemlerle öğretimi gerçekleşirirler. Öğretmen öğrenilen bilginin aktarıcısı konumundadır (Hodkinson, 2011). Eğitim fakültelerindeki ders içeriklerinin tekrar gözden geçirilmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuramsal eğitim ile uygulama eğitimi arasındaki dengeyi sağlayacak olan öğretmen eğitimi programlarının hazırlanması, öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasındaki dengeyi sağlamada etkili olabilir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim fakültelerindeki öğrenim hayatının öğretmenlik becerilerini kazandırma açısından yetersiz olduğu, öğretmenlerin fakültede mesleklerinde işe yaramayan bilgiler edindikleri, bu nedenle öğretmenlik hayatlarında çok zorluk çektikleri belirlenmiştir. Öğretmen eğitimine yönelik bazı araştırmalarda (Akman, 2019; Aypay, 2009; Azar, 2011; Kozikoğlu, 2016; Orhan, 2017; Öz, 2012; Seferoğlu, 2009; Şişman, 2009b), öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini yeterli bulmadıklarına yönelik bulgular elde edilmiştir. Eğitimde öğrenci başarısı üzerindeki en belirleyici okul kaynağı öğretmen niteliğidir (Glewwe et al., 2013). Hizmet öncesi eğitimin kalitesi, öğretmenin niteliğini belirleyen en önemli etmenlerden biridir (Chong, & Cheah, 2009; Day, 2002; Guskey, 2002; Priestley, Biesta, & Robinson, 2015). Öğretmen eğitiminde yaşanan sorunlara çözüm bulmak ve daha nitelikli öğretmenler yetiştirme kaygısı ile son yıllarda bazı çalışmalar yapılmaktadır (Usta, 2018). Ancak araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmen eğitiminde sorunların devam ettiği, bu durumun yetkin öğretmenlerin yetişmesini engellediği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarına göre okul deneyimi/öğretmenlik uygulaması dersinin süre olarak az olduğu ve okullardaki uygulamaların verimsiz geçtiği belirlenmiştir. Alanyazındaki araştırmalarda okul deneyimi/öğretmenlik uygulaması derslerinin nicelik açısından yetersiz olduğu (Akpınar, Çolak, & Yiğit, 2012; Arkün Kocadere, & Aşkar, 2013; Aslan, & Sağlam, 2018; Bulunuz, & Bulunuz, 2015; Çepni, & Aydın, 2015; Şimşek, Alkan, & Erdem, 2013) ve nitelik açısından öğretmenlik becerilerini kazandırmadığı (Aksoy, 2013; Büyükgöze Kavas, & Bugay, 2009; Eraslan, 2009; Eret, 2013; Ertürk et al, 2014; Kırksekiz et al, 2015; Merç, 2010; Nayır, & Çınkır, 2014; Orhan, 2017; Özdemir, Ceylan, & Canoğlu, 2015; Ören, Sevinç, & Erdoğmuş, 2009; Ünver, 2014; Yan, & He, 2010; Yanpar Yelken, 2009) bulgulanmıştır. Öğretmenlik uygulamasına yönelik araştırma sonuçlarının alanyazınla benzerlik gösterdiği, uygulamaya dönük nicelik ve nitelik sorunlarının devam ettiği söylenebilir. Öğretmenlik uygulaması, öğretmen eğitimindeki en önemli ve etkili aşamalardan biri olarak kabul edilmiştir (Little, Goe, & Bell, 2009; Trent, 2013). Öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarına gerçek sınıfları deneyimleme fırsatı verdiği için, öğretmen adayların mesleki (Farrell, 2008) ile kişisel gelişim ve sosyal sorumluluklarını derinden etkiler (Chambers, & Lavery, 2012). Bununla birlikte gerçek öğretim ortamlarında yapılan uygulamalar öğretmenlerin mesleki tutum ve motivasyonlarını da olumlu yönde etkilemektedir (Fajardo, & Miranda, 2015). Türkiye'de öğretmenlik uygulamasına dönük nicelik ve nitelik sorunlarının çözülmesi, hizmet öncesinde öğretmenlerin daha yetkin ve mesleki yeterliklere sahip olarak mesleğe başlamalarına katkı sağlayabilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin; özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi, mülteci öğrencilerin eğitimi, okuldaki yöneticilik iş ve işlemelerine yönelik yetkinlikler, sınıf yönetimi becerileri, birleştirilmiş sınıf uygulamaları gibi konularda problemler yaşadıkları ve bu konularda genel olarak fakültedeki öğrenim hayatlarının mesleki deneyim kazandırma açısından öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı belirlenmiştir. Öğretmen eğitimine yönelik yapılan bazı araştırmalarda da benzer sonuçların elde edilmiştir. Öğretmenlerin mülteci öğrencilerin eğitimine yönelik sorunlar yaşadıkları (Kardeş, & Akman, 2018; Şeker; & Aslan, 2014), dezavantajlı öğrencilerin eğitimi konusunda kendilerini yeterli görmedikleri (Yaşar, & Amaç, 2018), öğretmenlerin sınıf yönetim becerilerine sahip olma bakımından eksikliklerinin olduğu (Gilpatrick, 2010; Nelson, 2002; Ocakcı, & Samancı, 2019; Paliç, & Keleş, 2011), birleştirilmiş sınıf uygulamalarında problemler yaşadıkları (Aksoy, 2008; Döş, & Sağır, 2013; Erdem, Kamacı, & Aydemir, 2013; Gürel, Çapar, & Kartal, 2014) belirlenmiştir. Bazı araştırmalarda ise araştırma bulgularımızın aksine, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri açısından kendilerini yetkin gördükleri belirlenmiştir (Nur, 2012; Öksüz et al, 2011). Türkiye'de, okul yöneticiliği genellikle öğretmenlik mesleğine dayalı ve belli bir kıdeme dayalı elde edilen idari bir pozisyondur (Karip, 2004). Mesleğe atanan her öğretmen, yöneticilik için öngörülen süre olan iki yıl öğretmenliği (MEB, 2018) tamamladıktan sonra, yöneticiliğe aday olabilir. Ayrıca birleştirilmiş sınıflı ilkokullara atanan öğretmenler, öğretmenlik görevleri ile birlikte müdür yetkili olarak da gerekli idari görevleri yerine getirmekle sorumludurlar. Bu nedenle eğitim fakültelerinde okullardaki idari işler ile okuldaki yöneticilik iş ve işlemelerine yönelik yetkinlikleri kazandırmaya yönelik derslerin olmaması büyük eksikliktir.

Araştırmada elde edilen öğretmenler görüşleri arasında fakültedeki öğrenimini faydasız görenler kadar öğrenim hayatını faydalı gören, fakültede edindiği bilgilerin meslek hayatında ve gerçek hayatta işlerine yaraması konusunda görüş farklılıkları olduğu belirlenmiştir. Eğitim fakültesinde verilen eğitime yönelik öğretmen görüşlerindeki bu farklılığın normal olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim fakültelerinin sosyal ve fiziksel olanakları, öğrencilere sunulan fakülte olanakları (YÖK, 2007), insan kaynaklarının niteliği açısından (YÖK, 2020) farklı özelliklere sahiptir. Bu nedenle bazı araştırmalarda da eğitim fakültelerinde verilen öğretmen eğitiminin yeterli olduğuna (Aşkın, & Demirel, 2012; Çubukçu, & Girmen, 2008; Lin, 2008; Özer, & Gelen, 2008; Smith, & Lev Ari, 2005; Uştu et al, 2016) bazılarında ise yetersiz olduğuna (Azar, 2011; Aypay, 2009; Can, 2019; Dünya Bankası, 2011; Goff Kfouri, 2013; Kozikoğlu, 2016; Orhan, 2017; Öz, 2012; Seferoğlu, 2009; Şişman, 2009; Yıldırım, 2016) yönelik farklı sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmen eğitiminde özgün bir yaklaşım ve öğretmen yetiştirme modeli oluşturmak yerine, daha çok dönemin şartlarına uygun çözüm ve yaklaşımları içeren geleneksel eğitim yaklaşımlarının benimsenmesinin de öğretmen eğitiminde yaşanan birçok soruna kaynaklık ettiği söylenebilir

Araştırmada, fakültede öğrenim gören öğretmen adaylarına "her çocuğun değerli olduğu" ve "sürekli ön planda tutulması gerektiği bilincinin" kazandırıldığı belirlenmiştir. Bu bulgunun öğretmenlik mesleği ve eğitim fakültelerin işlevi açısından çok değerli olduğu söylenebilir. Başarılı bir eğitim için, öğretmenlerin çocukları sevmesi (Barnett, & Sinisi, 1990), öğretmenin çocuklara olumlu yaklaşım ve tutumu, çocukların ihtiyaçlarının farkında olması gerektiği (Dereli İman, 2014) alanyazında vurgulanmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin lisans eğitimlerindeki uygulamalı laboratuvar derslerinden ve bu derste gerçekleştirilen öğretimlerden, ders notlarından meslek yaşamlarında çok faydalandıkları, alan eğitimi derslerinin yeterli olduğu şeklinde olumlu görüş belirttikleri bulgulanmıştır. Kuru Kaçmazoğlu ve Taşcan (2014) tarafından yapılan araştırmada ise araştırma sonuçlarının aksine alan eğitimi derslerinin yetersiz olduğuna yönelik farklı sonuçlar elde edilmiştir. Bu durumun nedenleri olarak, alan eğitimi ve uygulama derslerinin içerik olarak yeterli olmaması, alan eğitimi ile ilgili derslerin alan eğitimi uzmanı olmayan öğretim elemanları tarafından verilmesi ileri sürülmüştür.

Araştırmada öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik olarak, öğretmen adaylarına farklı imkân ve sosyal çevrelere sahip okullarda okul deneyimi uygulaması imkânı verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Okul deneyimi uygulamalarının, farklı imkân ve sosyal çevrelere sahip okullarda yapılmasının, öğretmenlerin meslek hayatlarında farklı özelliklere sahip ve farklı sosyal çevrelerden gelen öğrencilerle çalışabilecek olmaları nedeniyle, hizmet öncesi deneyim kazanmaları açısından yararlı bir uygulama olacağı söylenebilir. Araştırmada, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim fakültelerinin halen görevde olan öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması, eğitim fakültelerinin ülkenin eğitim sorunlarının çözümünde sorumluluk alması, eğitim sorunlarının çözümünde MEB ile işbirliği yapması gerektiği gibi eğitim fakültelerinin misyonlarına atıfta bulunan sonuçlar da elde edilmiştir. Eğitim fakültelerinin meslek eğitimi vermek, bilimsel araştırmalar yapmak ve toplumsal hizmetler sunmak gibi misyonlarının olduğu bilinmektedir (Akman, 2019). Araştırma sonuçları ülkede öğretmen yetiştirmeye yönelik söylem ve eylem tutarlığının sağlanamaması yönünde şüphe uyandırmıştır.

Araştırmada öğretmenlere mesleki aidiyet duygusu ve meslek sevgisi kazandırmaya yönelik çalışmaların yapılması, öğretmenlere farklı kültürlerden gelen çocuklara yönelik yaklaşımların kazandırılması, öğretmen eğitiminde mentör öğretmen görevlendirilmesi, öğrencilerin sosyalleşmesine yönelik faaliyetlerin artırılması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca derslerin ve içeriklerinin öğretmenlik deneyimini yaşatacak şekilde yapılandırılması, öğrencilere bilimsel bakış açısının ve araştırma becerilerinin kazandırılması, yöneticilik iş ve becerilerine yönelik ders veya konu içeriklerinin hazırlanması, aile eğitimine yer verilmesi, toplumsal problemler ile çevre sorunlarına duyarlı öğretmenlerin yetiştirilmesi gerektiği belirlenmiştir. Alanyazında öğretmen eğitiminde mentörlük uygulamalarının etkili olduğu (Balkar, & Şahin, 2014; Evers, Van der Heijden, & Kreijns, 2016), öğretmenlerin çok kültürlü eğitim uygulamaları konusunda yeterli bilgiye sahibi olmadıklarına (Mercan Uzun, & Bütün, 2016; Smith, 2009) yönelik araştırma sonuçları, bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Araştırma bulgularına dayalı olarak toplumsal problemler ile çevre sorunlarına duyarlı öğretmenler yetiştirilmesi amacına yönelik olarak topluma hizmet uygulamaları dersinden yararlanılabilir. Çünkü topluma hizmet uygulamaları dersi ile öğretmen adaylarından toplumun güncel sorunlarını belirlemeleri ve çözüm üretmeye yönelik projeler getirmeleri; böylece toplumda yaşama duyarlı ve katılım bilinci kazanan bireyler olmaları beklenmektedir (Küçükoğlu, 2012).

Fakülte Görevli Öğretim Üyelerine Yönelik Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada fakültede ders veren akademisyenlere yönelik olarak da hem olumlu hem de olumsuz değerlendirmelerin yapıldığı belirlenmiştir. Olumlu görüşler olarak; akademisyenlerin alana hâkim olduğu ve kendi üzerlerinde önemli izler bıraktıkları, akademisyenlerden aldıkları bilgilerin çok değerli olduğu, özellikle akademisyenlerin alanı bilmelerinin çok önemli olduğu ifade edilmiştir. Öğretmen eğitiminin başarıya ulaşması, kuramsal eğitimin uygulama eğitimi ile birleştirilmesine bağlıdır (Baumert et al., 2013; Darling Hammond, 2006). Eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerden alanda belirli sürelerde öğretmen olarak görev yapma deneyimine sahip olmalarının, öğretmenlik

uygulamalarına hâkim olma, kuramsal eğitim ile uygulama eğitimi arasındaki dengeyi sağlama açısından yeterliklerine katkı sağladığı ve alanı biliyor olmalarının mesleki yeterlikleri öğrencilere kazandırmada diğer meslektaşlarına göre daha yetkin olmalarına katkı sağladığı söylenebilir.

Hocalara yönelik olumsuz görüşler olarak da hocaların yabancı yayın ve kitap çevirmek dışında bir şey yapmadıkları, öğrenim hayatlarında kendilerini gereksiz zorladıkları, mesleki açıdan yetersiz oldukları ve kendilerini geliştirmedikleri ifade edilmiştir. Bu araştırmanın öğretim üyelerinin yetersiz olduğu yönündeki bulguları, Dilshad (2010), Karadağ Yılmaz ve Öner (2019), Yılmaz ve arkadaşları ile (2017) ile Zeichner'in (2005) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte eğitim fakültelerinde öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısının fazla olması, ülke içinde öğretim elemanı sayısının dengeli bir dağılım göstermemesi de öğretim üyesi niteliğini olumsuz etkileyen diğer faktörlerdir (Abazaoğlu, Yıldızhan, & Yıldırım, 2014). Araştırma sonuçlarına göre hocaların genellikle akademik çalışmalar ile ilgili rolleri eleştirilmiştir. Çünkü akademisyenler, akademik çalışmalarına yoğunlaşmaları nedeniyle eğitim-öğretim görevlerini aksatabilmektedir (Akman, 2019). Öğretim üyelerinin ders verme sürelerinin de akademik unvan alma süreçlerinde değerlendirilmesi, öğretim üyelerinin akademik çalışmalar kadar hocalık rollerini de önemsemelerini sağlayabilir.

Öğretmenlere Yönelik Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleki açıdan kendilerini yetersiz değerlendirdikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmen eğitiminde pasif teknisyen öğretmen eğitimi modeli ile geleneksel öğretmen eğitimi modellerine dayalı öğretim yapılması, eğitim fakültelerinde sağlanan eğitiminin niteliği ve öğrencilere sağlanan mesleki gelişim olanaklarının farklı olması ile açıklanabilir. Öğretmenlerin uygulama becerileri, sınıf yönetimi, plan hazırlama, idari iş ve beceriler, aile eğitimi, okuma yazma öğretimi, bireysel farklılıkları tespit etme gibi konularda problem yaşadıkları belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin, okuma yazma öğretimi, sınıf yönetimi, planlama (Ergin, Akseki, & Deniz, 2012; Kozikoğlu, 2016; Serin, & Korkmaz 2014), idari iş ve işlemelerin nasıl yürütüleceği, sınıf yönetimi becerileri (Gömleksiz et al., 2010), öğretim uygulamaları ve planlama (Kozikoğlu, & Senemoğlu, 2018), bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma (Eret, 2013) gibi konularda sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin sorun yaşadıkları konuların benzer olduğu söylenebilir.

Araştırma bulguları öğretmenlerin, yaşadıkları problemlerin çözümünde ve meslekî açıdan eksikliklerini giderme konusunda en çok meslektaşlarından öğrendikleri, yaşadıkları problemlere çözüm bularak mesleki açıdan kendilerini geliştirdiklerini göstermiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümünde ve mesleki yönden kendilerini gelişimlerinde en çok tecrübe paylaşımı, hizmetiçi eğitim olanakları (Kocyigit, & Egmir, 2019), mentörlük uygulamaları (Balkar, & Şahin, 2014; Evers, Van der Heijden, & Kreijns, 2016), meslektaş gözlemi, meslektaş koçluğu ve meslektaş denetimi gibi meslektaş merkezli uygulamalardan (Bozak, Yıldırım, & Demirtaş, 2011) yararlandıkları söylenebilir. Meslektaşlarının desteği ile öğretmenlerin yaşadıkları problemlerin çözümlerini daha tecrübeli meslektaşlarından usta çırak ilişkisi içinde keşfederek öğrendikleri söylenebilir (Koç, & Akran, 2016).

Öğretmenlik Mesleğinin Anlamına Yönelik Elde Edilen Bulgulara İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğinin anlamına yönelik olarak; öğretmelerin öğretmenlik mesleğini kutsal bir meslek olarak gördükleri ve öğretmenlerin eğitim fakültesi mezunu olmasının toplumda saygı görmelerini sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği sadece ekonomik yönü olan bir meslekten olarak değil, doğrudan insan yetiştirmeye yönelik kutsal bir meslek olduğu yönünde toplumda yaygın bir kabul söz konusudur (Şişman, 2016). Öğretmenler, toplumda mesleki saygınlığı ile tanınan güvenilir kişilerdir (Gönülaçar, 2016). Ancak toplumun öğretmenlere karşı saygısının azaldığı ve toplumun öğretmenlerden beklentilerinin değiştiği ortaya çıkmıştır (Doğan, 2018; TEDMEM, 2014; Ünsal, 2018; Yurdakul et al., 2016). Buna rağmen Türkiye, öğretmenlere en çok saygı duyulan ülkeler arasında yer almaktadır (TEDMEM, 2014). Araştırma bulgularına göre öğretmenlere yönelik toplumda duyulan saygının devam ettiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulguya göre, çeşitli söylem ve politikaların öğretmenleri itibarsızlaştırdığı, öğretmenlerin bir kısmının meslekten keyif almadıkları, öğretmenlik mesleğine ilgili kişi ve kurumlarca sahip çıkılmadığıdır. Öğretmen istihdamı ile öğretmen yetiştirmeye yönelik politika ve söylemlerin yanlışlığı, öğretmenliğin tam olarak bir meslek olarak algılanmamasına (Aydın, Demir, & Erdemli, 2015) ve öğretmenliğin "herkesin kolaylıkla yapabileceği bir iş" olarak algılanmasına yol açmıştır (Özoğlu, 2010). Geleceğin nesillerini yetiştiren öğretmenlere yönelik olumsuz söylemlerin toplumda öğretmenlik mesleğine olan itibarı ve toplumsal saygıyı zedelediği söylenebilir. Bu nedenle öğretmen camiasının kendilerini destekleyen söylem ve politikalar görmek istedikleri ifade edilebilir.

Araştırmada eğitim fakültesinin devlet garantisinde meslek sahibi olmak isteyen orta gelirli aile çocukları tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin son yıllarda ekonomik güvence gerekçesiyle daha fazla tercih edilen bir meslek haline geldiği ortaya konulmuştur (Doğan, 2018; Karamustafaoğlu, & Özmen, 2004; Türkdoğan, 2014). Bu durumun sonucu olarak her kesimden öğretmenlik mesleğine yönelik yoğun bir talep ortaya çıkmıştır (TEDMEM, 2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler, ortalama olarak alt-orta sosyoekonomik statüde bulunan ve kentlerde yaşayan ailelerden gelmektedirler (Aksu et al., 2010; Ok, & Önkol, 2007). Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin annelerinin yüzde 70'e ve babalarının yüzde 40'a yakını ilkokul veya daha düşük düzeyde eğitime sahiptir (ERG, 2015). Toplumsal saygınlığı yüksek olan bir meslek grubuna çeşitli sosyoekonomik seviyeden kaliteli insan gücü yönelimi ve girdisi beklenir (Özoğlu, 2010). Ancak bu durumun öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmen adayları profiline yansımadığı söylenebilir. Öğretmenlik mesleğinin özlük ve ekonomik haklar bakımından toplumda tercih edilen bir meslek olması, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü yükselteceği gibi, daha üst sosyoekonomik çevrelerden ve üst başarı diliminde yer alan öğrenciler tarafından seçilmesini de sağlayabilir. Özellikle başarılı öğrencilerin mesleğe yönelmeleri, "nitelikli öğrenciden nitelikli öğretmen" söyleminin hayata geçmesini ve dolayısıyla öğretmen eğitimde istenen niteliğin yakalanmasına sağlayabilir.

Araştırmada fakültelerde verilen pedagojik formasyonun hatalı ve haksız bir uygulama olduğu vurgulanmıştır. Birçok araştırmada da pedagojik formasyon uygulamasının hali hazırda eğitim fakültesinde öğrenim gören öğrenciler açısından adaletsizlik olduğuna yönelik (Akdemir, 2013; Çam Tosun, & Bayram, 2017; Toker Gökçe, 2014; Yıldırım, & Vural, 2014) benzer sonuçlar elde edilmiştir. Pedagojik formasyon eğitimi programları ile isteyen herkese, belirlenen öğretmen yeterliklerini göz ardı ederek öğretmenlik yolunun açılmasının nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda çok ciddi endişe oluşturduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, eğitim fakültelerinde verilen eğitimin öğretmenlik becerilerini kazandırma açısından yetersiz olduğu, öğretim üyeleri ile ilgili nitelik problemleri olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte fakültede öğretmenlere her çocuğun değerli ve sürekli ön planda tutulması gerektiği bilincinin kazandırıldığı, öğretmenlerin toplumda değer gördükleri, çeşitli söylem ve politikaların öğretmenlik mesleğini itibarsızlaştırdığı, eğitim fakültelerinin ülkenin eğitim sorunlarının çözümünde sorumluluk alması gerektiğine yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlar ışığında Türkiye'de eğitim fakültelerinde verilen mesleki eğitimin yeterli olmadığı ve öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı, öğretmen yetiştirme açısından problemler olduğu söylenebilir. Bu sonuçların ortaya çıkmasında, öğretmen yetiştirmede dönem dönem farklılık gösteren uygulama ve politikalarında etkili olduğu söylenebilir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen eğitiminde günümüz dünyasında meydana gelen gelişmeler sonucunda değişen öğrenci profilinin, okulun ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek özgün bir öğretmen yetiştirme modeline ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar, öğretmenlere hizmet öncesi verilen mesleki eğitimin güçlendirilmesi, mesleğe nitelikli öğretmen adaylarının seçilmesi, mesleki eğitim programlarına alanında deneyimli insan kaynaklarının görevlendirilmesi, hizmet sonrası mesleki gelişimin sürekliliğin sağlanması, deneyimli öğretmenlerin tecrübelerinden daha fazla yararlanılması gibi öğretmen yetiştirme politikalarının hazırlanması ve uygulanmasını zorunlu kılmaktadır.

Öneriler

Araştırma bulgularından öğretmenler tarafından öğretmen eğitimi genel olarak yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle, öğretmen eğitiminde nitelik ve standartların yakalanması için, eğitim fakültesi öğretmenlik programlarının ve ders içeriklerinin gözden geçirilmesi, öğretimde uygulama eğitimlerine ağırlık verilmesi, eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyesi kadrolarının nicelik olarak öğrenci ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde zenginleştirilmesi sağlanabilir. Araştırma öğretim üyelerinin mesleki yeterliği sağlamada gerekli mesleki donanıma sahip olmadıkları değerlendirilmiştir. Öğretim üyeleri öğretmen yetiştirmede kilit noktada bulunan eğitim görevlileridir. Araştırma bulgularından hareketle, öğretim üyeliğine seçilme aşamalarında sahada öğretmenlik deneyimi şartı olması, öğretim üyesi seçiminde objektif ölçütlerin geliştirilmesi, öğretim üyelerinin ders verme görevlerinin de akademik yükselmelerde değerlendirilmesi gibi düzenlemeler yapılarak öğretim üyelerinin mesleki yeterlikleri geliştirilebilir. Eğitim fakültelerini mesleği seven ve başarılı öğrencilerin tercih etmesini sağlamaya yönelik, öğrencilere ciddi burs olanaklarının sunulması, öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü yükseltmeye yönelik özlük ve ekonomik haklarında iyileştirmeler yapılabilir. Öğretmenlerin mesleğe atandıktan sonra da mesleki gelişimlerini sürdürme ve bunu teşvik etme adına, araştırma bursları, yayın teşviki, yurt dışı deneyimi, yabancı dil öğrenme bursu ve kariyer basamaklarının oluşturulması gibi olanaklar sağlanabilir.

Sınırlılıklar

Farklı eğitim kademelerinde görev yapan mesleğinin ilk beş yılı içerisinde olan öğretmenlerin fakültelerine yönelik düşüncelerini ve anlamlandırmalarını belirlemeye yönelik bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile elde edilen bulgularla sınırlıdır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sadece mektup kullanılması, veri çeşitliliği sağlanamaması ise başka bir sınırlılık olarak ifade edilebilir. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimine yönelik olumlu ve olumsuz görüşler ve öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik öğretmen önerileri ile sınırlıdır.

References

Abao, E., Dayagbil, F. & Boholano, H. (2015). Engagement to social networking: Challenges and opportunities to educators. *EuropeanScientific Journal, 11* (16), 173-191.

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2014). Türkiye'nin Öğretmen Profili. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9* (2), 1-20.

Abazoğlu, İ., Yıldırım, O., & Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4* (6), 143-160.

Adler, S. A. (1993). Teacher education: Research as reflective practice. *Teaching and Teacher Education*, 9 (2), 159-167.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies, 8* (12), 15–28. Doi:10.7827/TurkishStudies.5706.

Akman, Y. (2019). Eğitim fakültelerinin misyonları üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 46* (46), 39-56. Doi: 10.9779/pauefd.452829

Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E. Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 36*, 41-67.

Aksoy, N. (2008). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim-öğretim: Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin görüşlerine dayalı bir araştırma. *Eğitim, Bilim ve Toplum Dergisi, 6* (21), 82-108.

Aksoy, E. (2013). A.B.D (New York), Finlandiya, Singapur ve Türkiye'de öğretmen eğitimindeki dönüşümler (2000-2010). Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksu, M., Demir, C. E., Daloğlu, A., Yıldırım, S., & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development, 30* (1), 91-101.

Akyüz, Y. (2013). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2013*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Aras, S., & Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Niğde Üniversitesi, Niğde.

Arkün, S. (2011). *Fakülte-okul iş birliği için sosyal medya tabanlı bir modelin geliştirilmesi: Okul uygulamaları örneği*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arkün Kocadere, S., & Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28* (2), 27-43.

Aslan, K. (2003). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmalarına ilişkin bir değerlendirme. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6* (9), 24-37.

Aslan, M., & Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33* (1), 144-162.

Aşkın, İ., & Demirel, M. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1*(3), 178-189.

Aydın, I., Demir, T. G., & Erdemli, O. (2015). Teacher's views regarding the social status of the teaching profession. *Anthropologist, 22* (2), 146-156.

Aykaç, N., & Şahin, H. (2018). Comparative analysis of teacher education systems in Bulgaria, Poland, Russia and Turkey. *Educational Process: International Journal, 7* (4), 265-277.

Aypay, A. (2009). Teachers' evaluation of their pre-service teacher training. *Educational Sciences: Theory and Practice, 9* (3), 1113-1123.

Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 1*(1), 36-38.

Baki, A., & Bektaş-Baki, A. (2016). Comparison of secondary school mathematics teacher training programs in Turkey and Germany. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education, 7* (1), 229-258. doi: 10.16949/turcomat.30594

Balkar, B., & Şahin, S. (2014). The opinions of educators on implementing mentorship program for novice teachers. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science, 3* (29), 83-100.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company

Barnett, M. A., & Sinisi, C. S. (1990). The initial validation of a Liking of Children Scale. *Journal of Personality Assessment, 55*, (1-2), 161-167.

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2013). Professional competence of teachers, cognitively activating instruction, and the development of students' mathematical literacy (COACTIV): A research program. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers* (pp. 1–21). New York, NY: Springer

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In *Assessment and teaching of 21st century skills* (pp. 17-66). Springer Netherlands

Bozak, A., Yıldırım, C. M., & Demirtaş, H. (2011). An alternative method for professional development of teachers: peer observation. *Inonu Unıversıty Journal of The Faculty of Educatıon, 12* (2), 65-84.

Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research, 37* (8), 661-675.

Bulunuz, N., & Bulunuz, M. (2015). Öğretmen eğitiminde klinik danışmanlık modeli ve mevcut uygulamaların değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*, 131-141.

Bümen, N., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi, 41* (194), 31-50.

Büyükgöze Kavas, A., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25* (1), 13-21.

Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, *7* (4), 1618-1650. Doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m.

Cengiz, E. (2018). Türkiye'de İlk kez uygulanan aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin öğretmen görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15* (1), 932-968.

Chambers, D., & Lavery, S. (2012). Service-learning: A valuable component of pre-service teacher education. *Australian Journal of Teacher Education 17* (4), 128-137. Doi: 10.14221.ajte.2012v37n4

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. The USA: Pearson

Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation programmes. *Australian Journal of Teacher Education, 34* (3), 1-17. Doi:10.14221/ajte.2009v34n3.1

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design, choosing among five approaches*. The USA: Sage Publications Inc.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education Inc.

Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çeviri Editörü: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap

Çakmak, Z., Kaçar, T., & Arıkan, İ. (2018). Sosyal bilgiler aday öğretmenlerinin aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies, 5* (1), 58-82.

Çam Tosun, F., & Bayram, A. (2017). Farklı öğretmenlik programına devam eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (1), 110-123. Doi: http://dx.doi.org/10.17860/mersinefd.305766.

Çepni, O., & Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türk Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19* (2), 285-304.

Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilig, 44* (4), 123-142.

Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, (186), 72-84.

Darling Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. California: Jossey-Bass: A Wiley Imprint.

Darling Hammond, L. (2008). The case for university-based teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 333-346). NY: Routledge, Taylor & Francis.

Darling Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., Richardson, N., & Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Standford University, CA: National Staff Development Council.

Darling Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.

Darling Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo, Alto, CA: Learning Policy Institute. Retrieved from https://static1.squarespace.com/static/56b90cb101dbae64ff707585/t/5ade348e70a6ad624d417339/1524511888739/NO_LIF~1.PDF

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research, 37* (8), 677-692.

Dereli İman, E. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk sevgisi ve öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyonlarının incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7* (4), 482-504.

Dilshad, R. M. (2010). Assessing quality of teacher education: A student perspective. *Pakistan Journal of Social Sciences (PJSS) 30* (1), 85-97.

Doğan, Ö. (2018). *Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlik mesleğinin imajı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Doğanay, A., Akbulut Taş, M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan Türkkan, B., Sarı, M., … Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 5* (9), 1-21.

Döş, İ., & Sağır, M. (2013). Birleştirilmiş sınıflı ilkokulların yönetim sorunları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17* (2), 237-250

Dünya Bankası. (2011). *Türkiye'de temel eğitimde kalite ve eşitliğin geliştirilmesi: zorluklar ve seçenekler*. Rapor No:54/31-TR. https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/egitim/007.pdfadresinden 04.03.2020 tarihinde indirilmiştir.

Eğitimde Reform Girişimi [ERG]. (2015). *Öğretmen politikalarında mevcut durum ve zorluklar*. İstanbul: Sabancı Üniversitesi. 18/02/2020 tarihinde http://www.egitimreformugirisimi.org__adresinden erişilmiştir.

Ekiz, D., & Yiğit, N. (2007).Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimindeki modeller hakkında görüşlerinin program ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5* (3), 543-55

Elliot, J. (2005). *Using narrative in social research: Qualitative and quantitative approaches*. The UK: Sage.

Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının 'öğretmenlik uygulaması' üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3* (1), 207-221.

Erdem, A., Kamacı, S., & Aydemir, T. (2013). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama, 1* (1-2), 3-13.

Eret, E. (2013). *Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlaması bakımından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Erişti, B. (2004). *Avrupa Kalite Yönetimi Vakfı mükemmellik modelinin eğitim fakülteleri için uyarlaması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 11* (42), 55-66.

Erkan, S. S. Ş. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Educatıon Science, 1*(1), 1-9.

Ertürk, G., Altınkaynak, Ş. Ö., Veziroğlu, M., & Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22* (3), 897-908.

Evers, A. T., Van der Heijden, B. I., & Kreijns, K. (2016). Organisational and task factors ınfluencing teachers' professional development at work. *European Journal of Training and Development, 40* (1), 36-55.

Farrell, T. (2008). Here's the book, go teach the class' ELT practicum support. *RELC, 39* (2), 226-241

Fajardo, J. A., & Miranda, I. R. (2015). The paradox of the practicum: Affinity to and resistance towards teaching. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 20* (3), 329-341.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. NY: McGrawHill.

Gilpatrick, R. (2010). *Classrooom management strategies and behavioral interventions to support academic achievement*. Doctoral dissertation. Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3398229).

Giroux, H., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review,* 56 (3), 213-238.

Glewwe, P., Hanushek, E. A., Humpage, S. D., & Ravina, R. (2011). *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010* (Working Paper No. 17554). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research. Doi:10.3386/w17554

Goff Kfouri, C. A. (2013). Pre-service teachers and teacher education. *Procedia- Social and Behavioral Sciences, 93,* 1786–1790. Doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.117.

Griffin, P., McGaw, B., & Care, E. (2012). *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*. Dordrecht: Springer

Göçen Kabaran, G., & Görgen, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 5* (2), 478-495. Doi: 10.14686/buefad.v5i2.5000171265.

Gömleksiz, N., Ülkü, A. K., Biçer, S., & Yetkiner, A. (2010). Mesleğe yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları zorluklarla öğretmen adaylarının yaşayabilecekleri zorluklara ilişkin algılarının karşılaştırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy, 5* (3), 12-23.

Gönülaçar, Ş. (2016). *Türkiye'de Öğretmen İmajı ve İtibarı Üzerine Bir İnceleme*. http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/41461508/Turkiyede.Ogretmen.Imaji.ve.Itibari.sgonulacar.2016.pdf sitesinden 01.03.2020 tarihinde erişilmiştir.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: theory and practice*, *8* (3/4), 381-389.

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.

Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (3), 413-435.

Gürel, N., Çapar, D., & Kartal, S. (2014). Birleştirilmiş sınıf uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir araştırma. *İnternational Journal of Human Sciences, 11* (1), 1056-1076.

Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzelli, F., Ürker, A., & Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *International Periodical For The Languages, Literatureand History of Turkish or Turkic, 8* (6), 263-277.

Han, E., & Kaya, A. A. (2008). *Kalkınma Ekonomisi: Teori ve Politika.* Nobel Yayıncılık, Ankara.

Hodkinson, P. (2011). Technicism, teachers and teaching quality in vocational education and training. *Journal of Vocational Education & Training, 50* (2), 193-208.

Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14* (1), 53-62.

İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri [Özel Sayı]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6*, 41-56. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21642/232634.

Jacobson Lundeberg, V. (2016). Pedagogical Implementation of 21st Century Skills. *Educational Leadership and Administration: Teaching and Program Development, 27 (2016)*, 82-100.

Karadağ Yılmaz, R., & Öner, M. (2019). Sınıf öğretmenliği eğitiminin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 9* (4), 847-868. DOI: 10.24315/tred.533604.

Karamustafaoğlu, O., & Özmen, H. (2004). Toplumumuzda ve öğretmen adayları arasında öğretmenlik mesleğine verilen değer üzerine bir araştırma. *Değerler Eğitimi Dergisi, 2* (6), 34-49.

Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online, 17* (3), 1224-1237.

Karip, E. (2004). *Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili politikalar ve uygulamalar*. Özel Okullar ve Eğitim Yönetimi Sempozyumu, (25-27 Ocak) Antalya.

Kırksekiz, A., Uysal, M., İşbulan, O, Akgün, Ö. E., Kıyıcı, M., & Horzum, M. B. (2015). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine eleştirel bir bakış: problemler, beklentiler ve çözüm önerileri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4* (2), 433-451.

Koç, S., & Akran, K. (2016). *Aday Öğretmenlik Eğitimine İlişkin Danışman Öğretmen Algıları: Fenomenografik Bir Araştırma*. 14th International JTEFS/BBCC Conference Sustainable Development, Culture, Educational. Innovations And Challenges Of Teacher Education For Sustainable Development. May, 12 – 14, 2016 Konya, TURKEY.

Kocyigit, M., & Egmir, E. (2019). Ogretmenlerin hizmet oncesi egitim deneyimleri: Ogretmen yetistirme uzerine bir analiz. *Akdeniz Egitim Arastirmalari Dergisi, 13* (30), 320-346. doi: 10.29329/mjer.2019.218.19

Koerner, M., Rust, F. O. C., & Baumgartner, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly, 29* (2), 35-58.

Korkmaz, H. (2013). Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'nde kim fen öğretmenlerinin eğitimcisi olmaktadır? Bir karşılaştırma çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı* (1), 256-270.

Kozikoğlu, İ. (2016). *Öğretimin ilk yılı: Mesleğin ilk yılındaki öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler, hizmet öncesi eğitim yeterlikleri ve mesleğe adanmışlıkları* (Yayınlanmamış doktora tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

Kozikoğlu, İ., & Kayan, M. F. (2018). Akademisyenlerin bakış açısıyla eğitim fakültelerindeki değişim: öğrenci profili, taban puan uygulaması ve öğrenci seçimi. *Kastamonu Education Journal, 26* (6), 1863-1873. Doi: 10.24106/kefdergi.2206

Kozikoğlu, İ., & Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, – Journal of Qualitative Research in Education, 6* (3), 341-371. Doi:10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m

Köse, A. (2016). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre aday öğretmen yetiştirme sürecinin değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (3), 924-944.

Kuru Kaçmazoğlu, E., & Taşcan, M. (2014). *Öğretim elemanlarına göre fen bilgisi öğretmeni yetiştiren birimlerdeki sorunlar ve çözüm önerileri*. Öğretmen Yetiştirme Politika ve Sorunları Uluslararası Sempozyumu IV-ISPITE2014, Hacettepe Üniversitesi, 15-16 Mayıs, Ankara.

Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press.

Küçükoğlu, A. (2012). Öğretmen eğitiminde topluma hizmet uygulamaları deneyimsel bir öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 1*(4), 214-226.

Lin, H. (2008). Blending online components into traditional instruction in pre-service teacher education: The good, the bad, the ugly. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 2* (1), 1-14.

Little, O., Goe, L., & Bell, C. (2009). *A practical guide to evaluating teacher effectiveness*. Washington, DC: National Comprehensive Center of Teacher Quality

Marchive, A. (2003). La modélisation dans la formation des enseignants, de la leçon modèle au modèle de la leçon. *Recherche et Formation*, (42) 143-159. Doi: 10.3406/refor.2003.1835.

Marriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research, a guide to design and implementation*. The USA: Jossey-Bass

Mayring, P. (2000). *Qualitative content analysis*. Forum: Qualitative Social Research (On-line Journal), 1(2). http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm sayfasından erişilmiştir.

Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

McConney, A., Price, A., & Woods McConney, A. (2012). *Fast Track Teacher Education: A Review of the Research Literature on Teach For All Schemes.* Perth, WA: Murdoch University Centre for Learning, Change and Development.

MEB. (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.

MEB (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. 17 Aralık 2020 tarihinde http://tebligler.meb.gov.tr/index.php/tuem-sayilar/viewcategory/84 adresinden erişilmiştir.

MEB. (2017a). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.* Öğretmen Yetiştirime ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.

MEB. (2017b). *Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023*. Öğretmen Yetiştirime ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara.

MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği*.07/03/2020 tarihinde https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm adresinden erişilmiştir.

Mercan Uzun, E. M., & Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1*(1),72-83

Merç, A. (2010). İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması boyunca yaşadıkları sorunlar. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10* (2), 199-226.

Metzler, J., & Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics, 99* (2), 486–496.

Nayır, F., & Çınkır, Ş. (2014). Uygulama öğretmenleri, yöneticileri ve pedagojik formasyon öğrencilerinin okullarda öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi, 4* (7), 71-86.

Nelson, M. F. (2002). *A Qualitative study of effective school disciplinepractices: perceptions of administrators, TenuredTeachers, and Parents in Twenty Schools*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, East Tennessee State University the faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, Tennessee.

Nur, İ. (2012). Anaokullarında örgüt iklimi ile öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya İli Örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Ocakcı, E., & Samancı, O. (2019). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlilikleri ve sınıf yönetimi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19* (2), 604-620.

Odabaş, S. (2010). *Öğretmen adaylarının KPSS sınavına ilişkin görüşleri (Ankara örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Ok, A., & Önkol, P. (2007). The profile of prospective teachers in teacher education programs. *Eğitim ve Bilim, 32* (143), 13-26.

Orhan, E. E. (2017). Türkiye'de öğretmen adayları aldıkları öğretmen eğitimi hakkında ne düşünüyor? Nitel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim, 42* (189), 197-216.

Öksüz, Y., Çevik, C., Baba, M., & Güven, E. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30* (2), 99-113.

Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S., & Erdoğmuş, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 15* (58), 217-246

Öz, A. (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul ili örneği).* Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

Özdemir, S. M., Ceylan, M., & Canoğlu, S. N. (2015). Öğretmen adayları öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya ne kadar dönüştürebiliyor? *International Online Journal of Educational Sciences, 7* (2), 265 – 282

Özer, B. (2008). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik Meslek Bilgisi Alanındaki Gelişmeler*, (s.195–216). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları: Eskişehir.

Özer, B., & Gelen, İ. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5* (9), 39-55.

Özer, F., Erdaş Kartal, E., Doğan, N., Çakmakçı, G., İrez, S., & Yalaki, Y. (2018). Öğretmen mesleki gelişim programına genel bir bakış: Model, süreç, engel, teori ve uygulama. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (1), 63-97.

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *SETA Analiz, 17*, 4-35.

Özoğlu, M, Gür, S. B., & Altunoğlu, A. (2013). *Türkiye ve dünyada öğretmenlik: Retorik ve pratik*. Ankara: Eğitim-BirSen Yayınları.

Öztürk, C. (2010). 21.Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme, OĞUZ, O. (Ed) vd. *21.Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi (s.* 179-224). Ankara: Pegem Akademi.

Öztürk, M., & Yıldırım, A. (2014). Göreve yeni başlamış öğretmenlerin Türkiye'deki hizmet-öncesi öğretmen yetiştirme hakkındaki görüşleri. *Journal of Teacher Education and Educators, 3* (2), 149-166.

Paliç, G., & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17* (2), 199-200.

Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education–Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education, 26* (3), 694-703

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation & research methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Priestley, M., Biesta, G. J. J., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? In R. Kneyber & J. Evers (eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up*. London: Routledge.

Szucs, E.U. (2009). The role of teachers in the 21st Century. Retrieved from http://www.sens-public.org/article.php3?id_article=667&lang=fr.

Seferoğlu, S. S. (2009). Öğretmen yetiştirme alanındaki uygulamalar ve gelişmeler: Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim çalışmaları. S. Erkan (Ed.). *Eğitim bilimine giriş*, (VII. Bölüm, ss. 249-274). İstanbul: Kriter Yayıncılık

Selvi, M., Doğru, M., Gençosman, T., & Saka, D. (2017). Fen bilimleri öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin etkinlik kuramına göre incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36* (1), 175-193.

Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 155-169

Shenton, A. K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*(2), 63-75.

Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: The voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33* (3), 289-302.

Smith E. B. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education. 16* (3), 45-50.

Şeker, B. D., & Aslan, Z. (2015). Refuğee children in the educatiönal pröcess: An söcial psychölöğical assessment. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi, 8* (1), 86-105.

Şimşek, H. (2014). Osmanlı döneminde kısa süreli öğretmen yetiştirme uygulamaları (darulameliyat ve taşrada öğretmen yetiştirme). *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty), 11* (1), 77-95.

Şimşek, S., Alkan, V., & Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34* (2), 63-73.

Şişman, M. (2009). *Gelecek kuşak öğretmenlerin nitelikleri: Mevcut durum ve öneriler*. Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sempozyumu, 2-3 Kasım 2009, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Şişman, M. (2009b). Öğretmen yeterlikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10* (3), 63-82

Şişman, M. (2016). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Taş, İ. D., Kunduroğlu Akar, T., & Kıroğlu, E. (2017). Sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim üyeleri ve öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 7* (3), 578-592. Retrieved from http://oaji.net/articles/2017/593-1527841485.pdf

Tatto, M. T. (1998). The influence of teacher education on teachers' beliefs about purposes of education, roles, and practice. *Journal of Teacher Education, 49* (1), 66–77

TEDMEM. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

TEDMEM. (2016). *2016 Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.

Tezgiden Cakcak, S. Y. (2016). Öğretmen Eğitimin Temel Sorunsalı Nasıl Bir Öğretmen Yetiştirmeyi Hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji, 8,* 60-68.

Thompson, S., & Power, L. (2015). *Pre-service teacher training*. Health and Education Advice and Resource Team (HEART), Oxford, UK. Retrieved from, https://www.gov.uk/dfid-research-outputs/helpdesk-report-pre-service-teacher-training.

Trent, J. (2013). From learner to teacher: Practice, language, and identity in a teaching practicum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 41* (4), 426-440. https://doi.org/10.1080/13598 66X.2013.838621.

Toker Gökçe, A. (2014). Atanamama nedeniyle farklı bir mesleğe yönelen işsiz aday öğretmenler üzerine bir çalışma. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2* (1), 191- 208.

Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the Professional community?. *Teaching and Teacher Education, 63*, 126-136. Doi: 10.1016/j.tate.2016.12.013.

Türkdoğan, S. C. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmede etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.

Ulubey, Ö. (2018). Aday Öğretmen Yetiştirme Programının Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*(2), 480-502. Doi: 10.16986/HUJE.2017031014.

Usta, İ. (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki değişim ve açık ve uzaktan öğrenme dersine yönelik öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 4* (4), 58-68.

Uştu, H., Mentiş Taş, A., & Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi, 4* (1), 82-106. Retrieved from https://dergipark.org.tr/tr/pub/ejoir/issue/24600/260423

Ünsal, S. (2018). A Pareto Analysis of Status of Teaching Profession in Turkey. Sakarya University Journal of Education, 8 (2), 111-130.

Ünver, G. (2014). Öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma üzerine bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14* (4), 1385-1407.

Wallace, M.J. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Webb, P. T. (2002). Teacher power: The exercise of professional autonomy in an era of strict accountability. *Teacher Development, 6* (1), 47-62.

Yan, C., & He, C. (2010). Transforming the existing model of teaching practicum: a study of Chinese EFL student teachers' perceptions, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, *36* (1), 57-73

Yanpar-Yelken, T. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının ingilizce öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri (KUYEB), 9* (4), 2077-2094.

Yaşar, M. R., & Amaç, Z. (2018). Öğretmen adaylarının dezavantajlı öğrencilere eğitim verme deneyimleri: Zorluklar ve fırsatlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14* (2), 611-634.

Yıldırım, K. (2016). Farklı eğitim programlarıyla yetişen öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin etkililiğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online, 15* (1), 219-233.

Yılmaz, M. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum, 6*(16), 135-156.

Yılmaz, A. ve diğerleri. (2017). *Türkiye'de Öğretmen Eğitimi ve İstihdamı: Mevcut Durum ve Öneriler*. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adlı siteden 08.03.2019 tarihinde alınmıştır.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, İ., & Vural, Ö. F. (2014). Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators, 3* (1), 73-90.

Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., & Kurt, T. (2016). *Öğretmenlik mesleği ve mesleğin statüsü*. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.

YÖK (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007) (Öğretmenin Üniversitede Yetiştirilmesinin Değerlendirilmesi)*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.

Y.Ö.K (2020). *Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi*. 07.03.2020 tarihinde https://istatistik.yok.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Zeichner, K. (2005). A research agenda for teacher education. In M. Cochran-Smith ve K. M. Zeichner (eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 737-759). Mahwah, NJ: Erlbaum.