SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNDEN FAKÜLTELERİNE MEKTUP VAR: MESLEĞE YENİ BAŞLAYANLARIN DENEYİMLERİNE YÖNELİK FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA

Yüksek Lisans Tezi

Elif YAMAK

Eskişehir 2026

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNDEN FAKÜLTELERİNE MEKTUP VAR: MESLEĞE YENİ BAŞLAYANLARIN DENEYİMLERİNE YÖNELİK FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA

Elif YAMAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı

Danışman: Doç. Dr. Servet ÜZTEMUR

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şubat 2026

Eskişehir

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Elif Yamak ’ın “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden Fakültelerine Mektup Var: Mesleğe Yeni Başlayanların Deneyimlerine Yönelik Fenomenolojik Bir Çalışma” başlıklı tezi 22/01/2026 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

		Ünvanı Adı Soyadı	**İmza**
Üye (Danışman)	**:**	**Doç. Dr. Servet ÜZTEMUR**	**.....**
Üye	**:**	**Doç. Dr. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ**	**.....**
Üye	**:**	**Dr. Öğr. Üy. Ali GÖKALP**	**.....**

Prof. Dr. Nafiz Öncü CAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNDEN FAKÜLTELERİNE MEKTUP VAR: MESLEĞE YENİ BAŞLAYANLARIN DENEYİMLERİNE YÖNELİK FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA

Elif YAMAK

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Sosyal Bilgiler Eğitimi Programı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Şubat 2026

Danışman: Doç. Dr. Servet ÜZTEMUR

Bu araştırmanın amacı, göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri çerçevesinde mezun oldukları fakültelere ilişkin görüşlerini bütüncül bir perspektifle ortaya koymaktır. Nitel araştırma yaklaşımı benimsenerek fenomenoloji deseninde yürütülen çalışmanın katılımcılarını, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında görev yapan ve 0-5 yıl arasında mesleki kıdeme sahip 15 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış; elde edilen veriler tematik analiz yöntemi kapsamında tümevarımsal (inductive) bir yaklaşımla analiz edilmiştir. Bulgular, sosyal bilgiler lisans programında alan eğitimi boyutunda disiplinler arası bir dengesizlik bulunduğunu; programın mesleki yeterliklerin geliştirilmesi, sahaya özgü becerilerin kazandırılması ve genel kültür bilgisinin desteklenmesi açısından çeşitli sınırlılıklar barındırdığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, teknoloji yeterliğine ilişkin deneyimlerin katılımcıların mezun oldukları fakültelere ve öğretim elemanlarının pedagojik ve mesleki özverisine bağlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Katılımcılar, mesleğe başladıkları ilk yıllarda özellikle sığınmacı öğrencilerle eğitim, dilsel ve kültürel uyum, çevresel uyum, bürokratik süreçler, sınıf yönetimi ve okul paydaşlarıyla iletişim gibi alanlarda çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlar, lisans eğitimi ile öğretmenlik uygulamaları arasında belirgin bir uyumsuzluk olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının daha uygulama temelli bir yapıya kavuşturulması ve sahadaki gereksinimlerle daha güçlü bir biçimde ilişkilendirilmesi gerektiği vurgulanmış; öğretim elemanlarına ve program geliştiricilere yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, Göreve yeni başlayan öğretmenler, Sosyal bilgiler, Sosyal bilgiler lisans programı, Fenomenoloji.

ABSTRACT

A LETTER FROM SOCIAL STUDIES TEACHERS TO THEIR FACULTIES: A PHENOMENOLOGICAL STUDY ON THE EXPERIENCES OF NOVICE TEACHERS

Elif YAMAK

Turkish and Social Sciences Education Department

Social Studies Education Program

Graduate School of Anadolu University, February 2026

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Servet ÜZTEMUR

The study aims to explore the perspectives of early career social studies teachers regarding the faculties they graduated from, within the context of their professional experiences, from a holistic perspective. Using a qualitative research approach, the study employed a phenomenological design. The participants were 15 social studies teachers employed during the 2024-2025 academic year with 0-5 years of experience. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed inductively using thematic analysis. The findings identified an interdisciplinary imbalance in the field education component of the social studies undergraduate program; the program has limitations in developing professional skills, teaching field-specific knowledge, and supporting general cultural understanding. However, experiences related to technological skills varied by faculty of graduation and by the pedagogical and professional dedication of the teaching staff. Participants reported facing various challenges in their early years of teaching, particularly in areas such as education with refugee students, linguistic and cultural adaptation, environmental adaptation, bureaucratic processes, classroom management, and communication with school stakeholders. The results reveal a significant disconnect between undergraduate education and actual teaching practices. Therefore, it is emphasized that teacher training programs should be more practice-oriented and better aligned with field requirements; various recommendations were proposed for academics and program developers.

Keywords: Teaching Training, Early-Career Teachers, Social studies, Social studies bachelor's degree program, Phenomenology.

ÖN SÖZ

Lisans eğitimi, bir öğretmenin meslek hayatı boyunca kullanacağı en değerli birikimleri edindiği ve öğretmen kimliğini inşa ettiği önemli bir dönemdir. Bu süreçte öğretmen adayları, meslek yaşamları boyunca kullanacakları bilgi, beceri ve deneyimleri heybelerine koyarak mesleğe ilk adımlarını atmaktadır. Ancak öğretmen yetiştirme sistemlerinin gerçek başarısı, yalnızca program içerikleriyle ya da bu programların nasıl tasarlandığıyla değil, bu programlardan mezun olan öğretmenlerin sahadaki uygulamalarıyla ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle mesleğe yeni adım atan öğretmenlerin lisans eğitimlerine ilişkin değerlendirmeleri, sadece bireysel görüşler olarak değil; aynı zamanda eğitim sistemimizin geleceğine tutulan birer ayna olarak ele alınmalıdır. Göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri bağlamında mezun oldukları fakültelerine yönelik geri bildirimlerini incelediğim bu çalışmanın sonuçlarının, sosyal bilgiler öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamakla görevli olan öğretim elemanlarına önemli geri bildirimler sunabileceği beklenmektedir. Bu geri bildirimlerin, eğitim fakültelerinin programlarını daha nitelikli ve güncel hâle getirmelerine katkı sağlayarak öğretmen adaylarını mesleğe daha iyi hazırlamalarına katkıda bulunacağı umulmaktadır.

Bu akademik yolculuğun her aşamasında bilgi, sabır ve deneyimleriyle bana rehberlik eden, çalışmamın her adımında değerli vaktini ve bilgisini esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Servet ÜZTEMUR'a ve bu süreçteki desteklerinden dolayı değerli eşi Ayla ÜZTEMUR'a içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme ve savunma sürecinde yapıcı eleştirileri ve değerli katkılarıyla çalışmamın gelişmesine katkı sağlayan saygıdeğer jüri üyeleri Dr. Öğr. Üyesi Ali GÖKALP ve Doç. Dr. Ayşegül PEHLİVAN YILMAZ'a içten teşekkürlerimi sunarım. Lisans eğitimimden bugüne kadar üzerimde emeği olan tüm değerli hocalarıma ayrıca teşekkür ederim.

Araştırmanın odağında yer alan, meslekteki yoğun tempolarına rağmen deneyimlerini, lisans eğitimine dair eleştiri ve önerilerini içtenlikle paylaşan tüm katılımcılarıma teşekkür ederim. Onların görüşleri, bu çalışmanın ruhunu ve temel dayanağını oluşturmuştur.

Son olarak; bu uzun ve yorucu süreçte tüm stresimi paylaşan, desteğini ve dualarını hiçbir zaman esirgemeyen, her başarımda olduğu gibi bu çalışmamda da en büyük pay sahibi olan; hayatım boyunca her koşulda yanımda bulunan, sabırları, anlayışları ve

destekleriyle bana güç veren babam Hüseyin Yamak, annem Emel Yamak ve ağabeyim İlyas Yamak'a en içten teşekkürlerimi sunarım. Varlıkları ve bana olan inançları, bu süreci kararlılıkla sürdürmemde en önemli motivasyon kaynağım olmuştur. Hayatım boyunca yaşadığım deneyimler sayesinde bana güçlü kalmayı ve dik durmayı öğreten herkese müteşekkirim.

Elif YAMAK

Eskişehir, 2026

19/02/2026

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan "Bilimsel İntihal Tespit Programı"yla tarandığını ve hiçbir şekilde "intihal içermediğini" beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Elif YAMAK

19/02/2026

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI

Bu tezi hazırlarken ChatGPT, Gemini, DALL-E vb. üretken yapay zekâ programlarından tez yazımı sırasında destek almadığımı beyan ederim. Tezin hazırlığı aşamasında yabancı kaynaklardan Türkçeye çeviri amacıyla Gemini ve DeepL programlarından çeviri desteği aldığımı beyan ederim. Çeviri programlarından aldığım bilgilerin doğruluğunu kontrol ettiğimi bildiririm.

Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Elif YAMAK

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI……..ı

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT iv

ÖN SÖZ v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vii

ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIM BEYANI viii

TABLOLAR DİZİNİ xiii

ŞEKİLLER DİZİNİ xiv

KISALTMALAR DİZİNİ xv

1 GİRİŞ 1

1.1 Problem Durumu 1

1.2 Araştırmanın Amacı 4

1.3 Araştırmanın Önemi 5

1.4 Varsayımlar 6

1.5 Sınırlılıklar 7

1.6 Tanımlar 7

2 ALAN YAZIN 8

2.1 Öğretmenlik Mesleği 8

2.2 Öğretmen Yetiştirme 11

2.3 Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi 11

2.3.1 Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen yetiştirme 12

2.3.2 Cumhuriyetin ilk yıllarından 1982'ye kadar olan MEB dönemi 12

2.3.3. 1982'den sonraki üniversite temelli dönem (YÖK dönemi) 14

2.4 Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Süregelen Sorunları 15

2.5 Sosyal Bilgilerin Tanımı ve Önemi 16

2.6 Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi 17

2.7 Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi 19
2.7.1 Eğitim enstitülerinde sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme 20
2.7.2 Yüksek öğretmen okullarında sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme .. 20
2.7.3 YÖK'ün öğretmen yetiştirme görevini üstlenmesi ve üniversitelerde sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme 21
2.8 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının Türkiye'deki Gelişimi 22
2.8.1. 1998 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı 22
2.8.2. 2006/2007 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı 23
2.8.3. 2018 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı 23
2.9 Öğretmen Yeterlikleri 24
2.10 Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik Belirleme Süreci 26
2.11 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 26
2.12 Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri 27
2.12.1 Öğretim sürecini planlama ve düzenleme 28
2.12.2 Öğrenme- öğretme süreci 28
2.12.3 İzleme ve değerlendirme 29
2.12.4 Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma 29
2.12.5 Mesleki gelişimi sağlama 30
2.13 Konu ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar 31
2.13.1 Öğretmenliğin ilk yılları ve mesleğe uyum sürecine odaklanan çalışmalar 31
2.13.2 Öğretmen yetiştirme sürecine ve programlara odaklanan çalışmalar 33
2.13.3 Sosyal bilgiler özelinde yapılan çalışmalar 35
3 YÖNTEM 39
3.1 Araştırmanın Dayandığı Paradigma 39
3.2 Araştırmanın Deseni 39
3.3 Çalışma Grubu 40
3.4 Veri Toplama Tekniği ve Aracı 41
3.4.1 Verilerin toplanması 42
3.5 Verilerin Çözümlenmesi 42
3.6 Araştırmacının Rolü 43

3.7 İnandırıcılık **43**
3.8 Araştırma Etiği **44**

4 BULGULAR **45**
4.1 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Lisans Sürecinde Aldıkları Alan Eğitimine İlişkin Görüşleri **45**
4.2 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Lisans Sürecinde Aldıkları Meslek Bilgisine İlişkin Görüşleri **48**
4.2.1 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlik algısı **55**
4.3 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Lisans Sürecinde Aldıkları Genel Kültür Bilgisine İlişkin Görüşleri **61**
4.4 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Lisans Sürecinde Aldıkları Teknoloji Bilgisine İlişkin Görüşleri **65**
4.5 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Meslekte Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Çözüm Üretme Bağlamında Lisans Eğitimine İlişkin Görüşleri **67**
4.6 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Uyum Sağlama Bağlamında Mezun Oldukları Lisans Programına İlişkin Görüşleri **75**
4.7 Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte ve Lisans Programına İlişkin Genel Değerlendirmeleri **85**
4.7.1 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans sürecinde aldıkları uygulamalı derslere ilişkin görüşleri **85**
4.7.2 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim fakültesi ve lisans programına ilişkin genel değerlendirmeleri **92**
4.7.3 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim fakültelerine ilişkin duygu ve düşünceleri **102**

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER **108**
5.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Alan Eğitimi) **108**
5.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Meslek Bilgisi) **110**
5.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Genel Kültür Bilgisi) **111**
5.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Teknoloji Bilgisi) **112**
5.5 Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Meslekte Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunlara Çözüm Üretme Yöntemleri) **113**

5.6 Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Mesleğe Uyum) 116
5.7 Yedinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Genel Değerlendirme).... 118
5.8 Öneriler 121
KAYNAKÇA 124
EKLER
ÖZ GEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 3.1 Çalışma Grubunun Özellikleri 40

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 4.1. Katılımcıların Alan Eğitimine Yönelik Görüşleri 45

Şekil 4.2. Katılımcıların Meslek Bilgisine Yönelik Görüşleri 48

Şekil 4.3. Katılımcıların Mesleki Yeterlik Algısı 55

Şekil 4.4. Katılımcıların Genel Kültür Bilgisine Yönelik Görüşleri 61

Şekil 4.5. Katılımcıların Teknoloji Bilgisine Yönelik Görüşleri..... 65

Şekil 4.6. Katılımcıların Meslekte Karşılaştıkları Zorluklar 67

Şekil 4.7. Farklar ve Uyumsuzluklar 75

Şekil 4.8. Katılımcıların Uygulamalı Derslere Yönelik Görüşleri 85

Şekil 4.9. Katılımcıların Mezun Oldukları Lisans Eğitimine İlişkin Görüşleri..... 92

Şekil 4.10. Katılımcıların Mezun Oldukları Eğitim Fakültelerine İlişkin Duygu Düşünceleri……..102

KISALTMALAR DİZİNİ

BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı

NCSS : Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi

ÖYGM : Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

YÖK : Yükseköğretim Kurulu

1 GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Öğretmen, eğitim sisteminin en temel yapı taşıdır. Nitelikli öğretmenler, yalnızca bireylerin akademik başarısına değil, aynı zamanda ülkenin toplumsal kalkınmasına, demokratik kültürün güçlenmesine ve kültürel değerlerin aktarımına da doğrudan katkıda bulunur (Eskicumalı, 2002). Öğretmen, yalnızca bilgi aktaran değil; aynı zamanda öğrencilerin düşünme biçimlerini, değer sistemlerini ve toplumsal kimliklerini biçimlendiren bir rehberdir (Tarman, 2010). Bir ülkenin eğitim sisteminin kalitesi, büyük ölçüde o sistem içerisinde görev yapan öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. Hiçbir eğitim modeli, uygulayıcılarının niteliklerinin ötesinde bir başarı gösteremez. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme süreçlerinin niteliği, eğitim sisteminin genel başarısında gerekli bir ön koşuldur (Ataç, 2003).

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde iki temel unsur belirleyicidir. Bunlardan ilki, öğretmen olmayı hedefleyen bireylere yönelik uygulanan hizmet öncesi eğitim programlarıdır. Bir diğeri ise göreve başladıktan sonra öğretmenlerin görevleri esnasında katıldıkları hizmet içi eğitim programlarıdır. Bu iki temel unsurdan hangisinin daha etkili olduğuna yönelik bir karşılaştırma yapmak doğru değildir. Zira bu unsurlar öğretmenlerin niteliğinin geliştirilmesinde önemli ve birbirini tamamlayıcı niteliktedir (Özer, 2008). Öğretmenlerin kendilerine yüklenen bu rol ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için hizmet öncesi eğitimlerinde nitelikli bir eğitim almaları ve aldıkları eğitime uygun olarak kendi branşlarında görev yapmaları gerekmektedir (Azar, 2011).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin gelişimi incelendiğinde, bu alandaki ilk önemli adımın 1848 yılında İstanbul Fatih'te atıldığı görülmektedir. Rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan Darülmuallimin, çağdaş anlamda açılan ilk öğretmen okulu olarak kabul edilmektedir. Bu tarih esas alındığında, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin yaklaşık 150 yıllık bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir (Aydın, 1998, s. 275 akt. İnan ve Bayrak, 2015). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin köklü bir geçmişe ve önemli bir birikime sahip olmasına karşın yapılan araştırmalar; Türkiye'de öğretmen adaylarının lisans eğitimleri ile sahadaki uygulama süreçleri arasında ciddi bir kopukluk olduğunu göstermektedir (Akcan, 2016; Akhan, 2015; Aktaş, 2018; Çelik ve Kahraman, 2020; Çimen, 2021; Gülay ve Altun, 2017). Öğretmen açığını kapatmak adına niteliğin göz ardı edilerek mektupla öğretmen

yetiştirme, yedek subay öğretmenler, vekil öğretmenler ve pedagojik formasyon gibi kısa dönemlik programlar oluşturulması; öğretmen yetiştiren programların uygulamayı göz ardı ederek kuramsal ağırlıklı olması, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve eğitim fakülteleri arasında koordinasyon eksikliğinin olması Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemlerinin süregelen sorunları arasında yer almaktadır (Akdemir, 2013; İnan ve Bayrak, 2015; Şendağ ve Gedik, 2015).

Uluslararası literatürde öğretmen yetiştirme yaklaşımları üç temel bileşen üzerine inşa edilmektedir. Bunlar; özel alan eğitimi, pedagojik formasyon ve genel kültürdür (Ayrancı ve Başkan, 2021; Şişman, 2009). Bu bileşenlerin programlardaki oranları ve düzenleniş biçimleri zaman zaman farklılık gösterebilse de her birinin öğretmen yetiştirme programlarında yer alması ve öğretmen adaylarının bu alanlarda yeterli bilgi ve beceri düzeyine ulaşması temel bir gereklilik olarak görülmektedir (Güçlü ve Güçlü, 1996; akt. İnan ve Bayrak, 2015). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı da bu doğrultuda 1998, 2006 ve 2018 yıllarında yeniden yapılandırılmıştır (Akarsu vd., 2020; Sağdıç, 2018; Turan, 2023). 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı'nın temel amacı, MEB'in öğretim programları ve devletin vatandaş yetiştirme politikalarıyla uyumlu biçimde, çağın gerektirdiği niteliklere sahip sosyal bilgiler öğretmenleri yetiştirmektir (Şarpal, 2019).

2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Lisans Programı, 2006 programına kıyasla önemli yapısal değişiklikleri içermektedir. Güncelleme kapsamında, programdaki ders sayılarında ve kredilerinde düşüş yaşanmış; meslek bilgisi derslerinin programdaki payı artırılırken alan eğitimi derslerinin oranı ilk kez %50'nin altına düşmüştür. Ancak program, önceki programda olduğu gibi tarih ve coğrafya alanı ağırlıklıdır ve programda bulunması gereken çok disiplinli anlayışı tam anlamıyla yansıtmamaktadır. Programın en çok eleştirilen yönü, 2006 programında dahi yetersiz olduğu belirtilen uygulamalı ders saatlerinin azaltılması olmuştur. Ayrıca, öğretmenlik uygulamasına hazırlık niteliğindeki Okul Deneyimi dersi programdan tamamen kaldırılmıştır. Sonuç olarak, bu yapısal daralma ve uygulama eksikliği, yeni programın nitelikli öğretmen yetiştirme hedeflerine ulaşma kapasitesinin tartışmalı hale gelmesine yol açmıştır. Bu durum, literatürde önemli bir problem alanı olarak ele alınmaktadır (Akarsu vd., 2020; Sağdıç, 2018; Şarpal, 2019; Turan, 2023).

Öğretmenlerin kendilerinden beklenen rol ve sorumlulukları yerine getirebilmeleri için birtakım yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM], 2017). Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin sahip olması beklenen bilgi, beceri, tutum, değer ve davranışları kapsayan bir nitelikler bütününü ifade etmektedir (Ergünay ve Parsons, 2023; Şişman, 2009). Türk eğitim sisteminde, öğretmenlerden beklenen niteliklerin belirlenmesi sorumluluğu MEB'e ait olup; MEB, 2017 yılında güncellediği Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesinde, her bir özel alan için ayrı yeterlikler belirlemek yerine, genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterliklerini ekleyerek bütünsel bir çerçeve sunmuştur (ÖYGM, 2017).

Bu çerçeve doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki bilgi yeterlik alanında; sorgulayıcı bir bakış açısını içerecek şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, mevzuat hakkında bilgi sahibi olmaları ve mesleki uygulamalarını bu doğrultuda yürütmeleri; bununla birlikte öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkim olmaları gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, mesleki beceri yeterlik alanı kapsamında; eğitim-öğretim etkinliklerini etkili biçimde planlamaları, öğrenme-öğretme ortamlarını öğrencilerin gelişim düzeylerine ve ihtiyaçlarına uygun şekilde düzenlemeleri, öğretme sürecini etkin biçimde yürütmeleri ve bu sürecin sonucunda objektif bir şekilde ölçme ve değerlendirme yapabilmeleri gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, tutum ve değerler yeterlik alanı kapsamında; millî, manevi ve evrensel değerleri gözetmeleri; öğrencilere destekleyici bir yaklaşımla rehberlik etmeleri, insan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü temel alan bir tutum sergilemeleri; ayrıca öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik etkinliklere katılım sağlamaları beklenmektedir (ÖYGM, 2017). Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda hedeflenen başarıya ulaşılabilmesi için, bu programı uygulayacak öğretmenlerin MEB tarafından tanımlanan bu yeterlikler doğrultusunda yetiştirilmeleri büyük önem taşımaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerinden beklenen bu yeterlikleri kazanması noktasında lisans programları önemli bir rol üstlenmektedir.

Mevcut çalışma kapsamında, ulusal ve uluslararası literatür tarandığında daha önce yapılmış çalışmaların genellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara odaklandığı (Barkauskaitė ve Meškauskienė, 2017; Çakmak, Gündüz ve

Emstad, 2018; Çelik ve Kahraman, 2021; Gönenç ve Açıkalın, 2016; Gülay ve Altun, 2017; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Yılmaz ve Tepebaş, 2011) görülmüştür. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde ise göreve yeni başlayan öğretmenlerin genellikle teori ve uygulama uyumsuzluğu, öğretimi planlama ve uygulama, sınıf yönetimi, öğrenci, veli ve meslektaş ile ilişkiler, resmi politikalar ve idareciler konularında sorun yaşadıkları ve bu sorunların temel sebebi olarak, aldıkları lisans eğitiminin bu alanlara yeterince hazırlayıcı olmadığını sıklıkla vurguladıkları görülmüştür. Bu sonuçlar, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarının niteliğinin öğretmenlerin mesleğe uyum süreçleri ve mesleki yaşamları açısından ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde öğretmen yetiştirme sürecinin sahadaki yansımalarının ve bu sürecin öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine etkilerinin ise sınırlı biçimde ele alındığı görülmüştür (Akhan, 2015; Aktaş, 2018; Bozok, Özdemir ve Seraslan, 2016). Ancak, göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte ve lisans programlarına ilişkin deneyim ve görüşlerini derinlemesine inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, söz konusu araştırma ile elde edilecek bulgular aracılığıyla literatürde mevcut olan bu boşluğun giderilmesi hedeflenmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmanın problem durumu, mesleğe yeni başlayan (1–5 yıl kıdeme sahip) sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans eğitimlerini, meslekteki gerçek saha deneyimleri doğrultusunda nasıl değerlendirdiklerini ortaya koymak olarak tanımlanabilir. Bu çalışma, sahadan elde edilen nitel veriler aracılığıyla öğretmen yetiştirme süreçlerine ilişkin uygulama temelli bir bakış sunmayı ve dolayısıyla öğretmen eğitimi alanında politika ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri bağlamında mezun oldukları fakültelerine yönelik görüşlerini bütüncül bir şekilde ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Katılımcılar, öğretmenlik deneyimleri sonrasında fakültelerinde aldıkları eğitimi alan eğitimi açısından nasıl değerlendirmektedir?
2. Katılımcılar, öğretmenlik deneyimleri sonrasında fakültelerinde aldıkları eğitimi meslek bilgisi açısından nasıl değerlendirmektedir?

3. Katılımcılar, öğretmenlik deneyimleri sonrasında fakültelerinde aldıkları eğitimi genel kütür bilgisi açısından nasıl değerlendirmektedir?
4. Katılımcılar, öğretmenlik deneyimleri sonrasında fakültelerinde aldıkları eğitimi teknoloji bilgisi açısından nasıl değerlendirmektedir?
5. Katılımcılar, meslekte karşılaştıkları sorunlara çözüm üretme bağlamında fakültelerinden aldıkları eğitimi nasıl değerlendirmektedir?
6. Katılımcılar, mesleğe uyum sağlama bağlamında fakültelerinden aldıkları eğitimi nasıl değerlendirmektedir?
7. Katılımcılar, mezun oldukları fakülte ve lisans programını genel olarak nasıl değerlendirmektedir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Literatürde öğretmen yetiştirme süreçlerine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmasına karşın, bu çalışmaların genellikle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimine yönelik görüşlerini incelediği (Akhan, 2015; Bozok, Özdemir ve Seraslan, 2016; Ersoy ve Yağcıoğlu, 2019; Ünlü, Koçoğlu ve Ay, 2015) göreve yeni başlayan öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmaların ise öğretmenlerin mesleki uygulama sürecinde karşılaştığı sorunlara odaklandığı görülmektedir (Akhan, 2015; Barkauskaitė ve Meškauskienė, 2017; Çakmak, Gündüz ve Emstad, 2018; Çelik ve Kahraman, 2021; Gönenç ve Açıkalın, 2016; Gülay ve Altun, 2017; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Yılmaz ve Tepebaş, 2011). Ancak, göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin göreve başladıktan sonraki dönemde, yani gerçek saha içinde edindikleri deneyimler bağlamında mezun oldukları fakülte ve lisans programına dair değerlendirmelerini derinlemesine inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, söz konusu araştırma ile elde edilecek bulgular aracılığıyla literatürde mevcut olan bu boşluğun giderilmesi hedeflenmektedir.

Öğretmen yetiştirme sistemlerinin başarısı, yalnızca bu programların nasıl tasarlandığına ya da içeriklerinin niteliğine bakılarak değerlendirilemez. Asıl belirleyici unsur, bu programlardan mezun olan öğretmenlerin sahadaki performanslarıdır. Bu nedenle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mezun oldukları lisans eğitimlerine yönelik değerlendirmeleri, öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğini anlama noktasında büyük önem taşımaktadır (Çakmak vd., 2018).

Öğretmen yetiştirme programlarının etkililiğini anlama noktasında öğretmenlerin meslekteki ilk yıllarında yaşadıkları deneyimler önemli bir role sahiptir. Feiman-

Nemser'e (2001) göre öğretmenlerin görevlerindeki ilk yılları; öğretmen yetiştirme programlarında edinilen bilgilerin gerçek sınıf ortamında uygulandığı, test edildiği ve yeniden düzenlendiği önemli bir zaman dilimini ifade etmektedir. Darling-Hammond (2006) ise, etkili öğretmen yetiştirme programlarının temel başarısının teorik eğitim ile mesleğe geçiş süreci arasındaki uyumdan kaynaklandığını ifade etmektedir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreçleri üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde edindikleri bilgi ve becerilerin, mesleğe atandıktan sonra karşılaştıkları gerçek saha koşullarıyla tam anlamıyla örtüşmediğini göstermektedir (Akhan, 2015; Aktaş, 2018). Akhan (2015), gerçekleştirdiği çalışmada, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitimin mesleki yeterlikler açısından çeşitli sınırlılıklar içerdiğini ortaya koymuştur. Aktaş (2018) gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin aday öğretmenlik sürecinde teori ve uygulama arasındaki tutarsızlıklarla yüzleştiklerini belirtmiştir. Bu durum, öğretmenlerin meslekte ilk yıllarında karşılaştıkları güçlükleri artırmakta; öğretmenlik mesleğinden erken kopuş, mesleki tükenmişlik ve iş doyumsuzluğu gibi olumsuz sonuçları doğurabilmektedir (Zorba, 2023). Bu bağlamda, araştırmanın göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans eğitimine ilişkin görüşlerini doğrudan sahadan elde edilen nitel veriler aracılığıyla incelemesi; böylelikle lisans eğitiminin sosyal bilgiler öğretmenlerini mesleğe hazırlama yeterliği konusundaki başarısını ortaya koyması açısından alana önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının, sosyal bilgiler öğretmen adaylarını mesleğe hazırlamakla görevli olan öğretim elemanlarına da önemli geri bildirimler sunabileceği düşünülmektedir. Bu geri bildirimler, eğitim fakültelerinin programlarını daha nitelikli ve güncel hale getirmelerini sağlayarak, öğretmen adaylarını mesleğe daha iyi hazırlamalarına olanak tanıyabilir. Dolayısıyla, gerçekleştirilen çalışmanın hem program geliştirme çalışmalarına hem de öğretmen yetiştirme politikalarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 Varsayımlar

Katılımcıların, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruları samimiyetle yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma, mesleğinin ilk beş yılında olan 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler ile sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

Öğretmenlik: "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği" (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973, md. 43).

Öğretmen Yetiştirme: "Öğretmenlerin mesleğe hazırlanması ve istihdam edilmesine yönelik politika ve uygulamaları kapsayan bir yapı" (Darling-Hammond, 2017)

Yeterlik: "Bir işi etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerler" (ÖYGM, 2017).

Öğretmen Yeterlikleri: "Öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar" (ÖYGM, 2017).

Sosyal Bilgiler: "Vatandaşlık yeterliklerini geliştirmeyi amaçlayan; sosyal bilimler ve beşerî bilimlerin içeriklerini bütünleştiren bir alan" (Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS], 1994).

2 ALAN YAZIN

Bu bölümde; öğretmenlik mesleği, öğretmen yetiştirme, Türkiye'de öğretmen yetiştirme ve öğretmen eğitiminin süregelen sorunları hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra sosyal bilgiler dersinin tanımı ve önemi, sosyal bilgiler dersinin tarihsel gelişimi, sosyal bilgiler lisans programları, sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmenin tarihsel gelişimi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterliklerinden söz edilmiştir. Bölümün son kısmında ise bu araştırmanın konusu ile ilgili bu zamana kadar yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 Öğretmenlik Mesleği

Meslek; belirli bir bilgi, beceri ve ilgi gerektiren, bireylerin ihtiyaçlarını karşılamasına, yaşamlarını devam ettirmelerine olanak sağlayan, belirli bir iş bölümü gerektiren, ekonomik getirisi olan bir uğraş alanı olarak tanımlanabilir. Meslekler, tarihsel süreç içerisinde toplumsal, ekonomik ve sosyal yaşantının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Ünsal, 2021). Öğretmenlik mesleği ise insanlık tarihi kadar eskidir. İnsanlar hayatta kalabilmek, değişen çevre ve yaşam koşullarına ayak uydurabilmek için öğrendiklerini başkalarına aktarma ve başkalarından da yeni şeyler öğrenme ihtiyacı duymuştur. Bu bilgi aktarma rolünü görev olarak üstlenen kişiler zamanla bu uğraşlarından kazanç elde etme isteği duymuşlardır. Böylelikle öğretmen, karşılık beklemeden ya da maddi kazanç sağlama beklentisiyle öğrendiği bilgi, beceri ve değerleri diğer bireylere aktaran kişi olarak tanımlanmaya başlamıştır (Eskicumalı, 2002; Şensoy ve Köse, 2023).

Türk Dil Kurumu'na göre öğretmenlik mesleği, "mesleği bir bilim dalını, bir sanatı veya teknik bilgileri öğretmek olan kimse" olarak tanımlanırken; Uluslararası Çalışma Örgütü (ILO) ve Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından ise "okullarda öğrencilerin eğitimiyle görevli tüm kişiler"i ifade etmektedir (Gönülaçar, 2016, s.4). Öğretmenlik, diğer tüm mesleklerin bilişsel ve devinişsel özelliklerinin öğretilmesinde önemli bir rol oynayan meslek dalıdır. Bu nedenle öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerden kısmen daha önemli bir meslek dalı olduğu söylenebilir (Türer, 2009; akt. Işık vd., 2010).

Öğretmenlik, on dokuzuncu yüzyıldan itibaren bir meslek olarak nitelendirilmeye başlanmıştır. Öğretmenliğin bir meslek olarak nitelendirilmesinde Sanayi Devrimi'nin etkisi olduğu söylenebilir. Sanayi Devrimi'yle birlikte yeni iş alanları doğmuş ve nitelikli eleman ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Bunun bir sonucu olarak da eğitim yaygınlaşmıştır. Eğitimin yaygınlaşması neticesinde de öğretmenlik bir meslek olarak doğmuştur

(Gönülaçar, 2016; Ünsal, 2021). Geçmişte herkesin yapabileceği varsayılan ve çocuk bakım işi olarak algılanan öğretmenlik mesleği, bugün birçok ülkede bilimsel, akademik ve uzmanlık boyutları olan seçkin ve profesyonel bir meslek statüsüne ulaşmıştır. Artık belirli konularda bilgi sahibi olan herkesin öğretmen olamayacağı kabul görmektedir. Öğretmen, eğitim sisteminin temel yapı taşıdır. Bir ülkenin gelişmesinde ve ilerlemesinde, donanımlı bireylerin yetiştirilmesinde, toplumsal huzurun korunmasında, kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasında ve bireylerin toplumla uyumlu bireyler olarak yetişmesinde başrolü oynayan kişidir (Eskicumalı, 2002).

Bir ülkede öğretmenliğin meslek oluşu, o ülkede devletin öğretmen yetiştirme ve çalışma standartlarını belirlemek için ölçütler koymasıyla başlamaktadır. Türkiye'de de Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren öğretmenliği meslek haline getirmek için çeşitli yasal çalışmalar yapılmıştır. 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu'nun 1. maddesine göre, öğretmenlik, devletin temel görevlerinden biri olan eğitim ve öğretim sorumluluğunu üstlenen, bağımsız bir meslek dalı olarak tanımlanmış ve çeşitli sınıf ve derecelere ayrılmıştır (Akyüz, 2019; Yaşaroğlu, 2005). 1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesinde ise şu ifadelere yer verilmektedir:

> Öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkân verecek biçimde düzenlenir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Öğretmenlik mesleği, uzmanlık eğitimi gerektiren profesyonel bir meslek alanıdır. Profesyonel meslekler, belirli bir teorik bilgiye ve özel uzmanlığa dayanan, uzun bir eğitim sürecinin ardından edinilen meslekler olarak tanımlanabilir (Eskicumalı, 2002; Yaşaroğlu, 2005). Profesyonel mesleklerin belirli özellikleri bulunmaktadır. Bunlar; uzmanlık gerektiren bilgi akademik eğitimle edinilir, mesleki uygulama standartları ilgili meslek kuruluşları tarafından belirlenir, mesleğin icrası yeterlik sınavları, yeterliğin sürekli değerlendirilmesi ve iyileştirilmesini içerir, toplumsal statüsü ve ekonomik kazancı görece yüksektir, mesleğin icra edilmesinde belirli bir düzeyde özerklik sunar (Gönülaçar, 2016). Garmston'a (1998, akt. Yaşaroğlu, 2005) göre, profesyonel bir öğretmende bulunması gereken temel özellikler vardır. Bunlar: öğreteceği alanda

derinlemesine bilgi sahibi olmak, alanına özgü konuları öğrencilere aktarma konusunda farklı öğretim yöntemlerini tanımak ve hangi konular için en etkili yöntem ve tekniğin hangileri olduğunu belirleyebilmek, çocukların fiziksel ve psikolojik gelişimi ve öğrenme teorileri hakkında bilgi sahibi olmak ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine duyarlı yaklaşmak, kendi güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olmak ve değerlerini ve normlarını iyi analiz edebilmek, okuldaki meslektaşlarıyla etkili ve sağlıklı bir iletişim kurabilmek, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerinin farkında olmak ve sınıf içerisinde farklı bilişsel düzeydeki öğrencilere en etkili öğretimin hangisi olduğu konusunda karar verebilmek.

Öğretmenlik, zamanla ve toplumsal koşullara göre değişebilen, birçok rol ve sorumluluğu içeren bir meslektir. Bu meslek fedakârlık, sevgi, hoşgörü, sabır, anlayış, empati, azim ve tahammül gerektirir (Çetin ve Ünsal, 2023). Öğretmenlik mesleği kendi içerisinde temel özellikleri barındırmaktadır. Bunlar kişisel ve mesleki özellikler olarak sınıflandırılabilir. Öğretmenlik mesleğinin kişisel özellikleri şunlardır: öğretmenlik öncelikle öğrencileri ve mesleği sevmeyi gerektirir. Etkili iletişim becerilerine sahip olmayı ve bunu sınıf ortamına yansıtmayı gerektirir. Aynı zamanda, güçlü bir karaktere ve örnek alınacak bir kişiliğe sahip olmayı zorunlu kılar. Özgür ve bilimsel düşünebilme yetisiyle birlikte, sürekli araştırma yapma ve kendini geliştirme anlayışını da barındırır. Öğretmenliğin mesleki özellikleri ise şunlardır: öğretmenlik alan, genel kültür ve pedagojik formasyonla ilgili yeterlik gerektirir. Bunun yanı sıra, öğretmenler yalnızca ders anlatmakla kalmaz, aynı zamanda idari ve yönetimsel görevler de üstlenebilir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilere, velilere ve topluma karşı çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır (Eskicumalı, 2002; Yaşaroğlu, 2005). Bu sorumluluklar yasal yükümlülükler ve toplumsal sorumluluklar olarak sınıflandırılır. Yasal sorumluluklar, öğretmenlerin hukuki çerçevede yerine getirmeleri gereken yükümlülükleri içerirken, toplumsal sorumluluklar, öğretmenlerin mesleklerini icra ederken toplumun beklentilerine karşı duyduğu sorumluluktur (Ocak, 2019).

Toplumsal yaşamın en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda iki temel etken söz konusudur. Bunlardan ilki öğretmen olmak isteyen adaylara uygulanan hizmet öncesi eğitim programlarıdır. Bir diğeri ise, hizmet öncesi eğitim programlarını başarılı bir şekilde bitirerek okullarda görev alan öğretmenlere görev içerisinde verilen hizmet içi eğitim programlarıdır. Bu iki temel etken birbirini

tamamlar niteliktedir. Ancak öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet öncesi eğitimin en belirleyici basamaklardan biri olduğu söylenebilir (Işık vd., 2010).

2.2 Öğretmen Yetiştirme

Her toplum kendi sosyal, ekonomik, kültürel ve politik değerleri doğrultusunda kendine özgü bir eğitim sistemi kurar ve geliştirir. Eğitim sistemi, kendi içerisinde sürekli etkileşim halinde olan öğrenci, öğretmen ve program unsurlarından oluşmaktadır. Eğitim sisteminin başarılı ve verimli olabilmesi, bu üç temel unsurun belirlenen hedef doğrultusunda uyum içerisinde ilerlemesine bağlıdır. Bu unsurların herhangi birinde meydana gelebilecek bir aksaklık, tüm sistemin işleyişini olumsuz etkileyebilir. Bu üç unsurun her biri eğitim sistemi için eşit derecede önemlidir. Ancak öğretmen unsuru özel bir dikkat gerektirir (Abazaoğlu vd., 2016; Azar, 2011). Eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri öğretmenlerdir. Bir ülkede eğitimin niteliğini belirleyen en önemli faktörlerden biri, o eğitim sistemi bünyesinde görev yapan öğretmenlerin kalitesidir. Bu nedenle öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci ayrıca dikkat edilmesi gereken bir süreçtir. (Cabacı ve Çoban, 2024; Yücel-Toy, 2015).

Öğretmen yetiştirme programları temelde üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada yetiştirilecek adaylar belirli bir sistem doğrultusunda seçilir, ikinci aşamada ise seçilen adaylar belirli bir program dahilinde hizmet öncesi eğitime tabi tutulur, en son aşamada ise öğretmen adayları kamu personeli olarak atanır ve görev dahilinde hizmet içi eğitimlere dahil edilir. Öğretmenlerin, eğitim sisteminin en önemli yapı taşı olduğu düşünüldüğünde, öğretmen yetiştirmeye ilişkin basamaklarının her birinin ne denli özenli ve nitelikli bir eğitim sürecini gerektirdiği görülmektedir (Cabacı ve Çoban, 2024). Öğretmen, öğretim sürecini planlayan, uygulayan ve öğrencilerin gelişimini değerlendiren kişidir (Göçer, 2020). Bu mesleği etkili bir şekilde icra edebilmek, yalnızca alanında bilgi sahibi olmayı değil, aynı zamanda sahip olduğu bu bilgileri aktarabilme becerilerini de gerektirir. Bu sebeple öğretmen adaylarının aldığı eğitim üç temel bilgi alanından oluşmaktadır. Bu bilgi alanları alan bilgisi, genel kültür ve meslek bilgisidir. Etkili bir öğretmen yetiştirme programının, bu üç temel bilgi alanını kapsaması gereklidir (Göçer, 2020; Şişman, 2009).

2.3 Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de öğretmen yetiştirme süreci, Osmanlı İmparatorluğu'ndan günümüze kadar uzanan zengin ve katmanlı bir geçmişe sahiptir. Türkiye’de öğretmen yetiştirmenin

tarihsel gelişimi üç ana dönemde ele alınabilir. Bunlar: Cumhuriyet öncesi dönem, Cumhuriyetin ilk yıllarından 1982'ye kadar olan MEB dönemi ve 1982'den sonraki üniversite temelli dönem Yükseköğretim Kurulu (YÖK) dönemidir. Bu dönemler; öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan kurumlar ve çıkarılan yasalar bağlamında incelenebilir. (Akdemir, 2013; Çetin ve Ünsal, 2023).

2.3.1 Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen yetiştirme

Osmanlı İmparatorluğu'nda ilköğretim alanındaki önemli gelişmeler ve öğretmen yetiştirme süreçleri, 1824 yılında II. Mahmud döneminde yayımlanan bir fermanla başlamıştır. Bu fermanla, başlangıçta sadece İstanbul'daki erkek çocukları için ilköğretim zorunlu hale getirilmiş, 1826 yılında ise bu zorunluluk tüm yurt geneline yayılmıştır. Daha sonra 1913 yılında çıkarılan bir yasa ile ilköğretim, tüm imparatorluk coğrafyasında parasız ve zorunlu hale getirilmiştir. İlköğretimin zorunluluğu sebebiyle bu amaca uygun olarak öğretmen okullarının açılması gündeme gelmiştir (Abazaoğlu vd., 2016).

Bu gelişmeler neticesinde Osmanlı İmparatorluğu'nda çağdaş öğretmen yetiştirme faaliyetleri, 16 Mart 1848 tarihinde İstanbul Fatih'te Darülmuallimin’ in açılmasıyla başlamıştır. Bu kurum başlangıçta rüştiye (ortaokul) seviyesine öğretmen yetiştirmeyi hedeflemiş ve yalnızca erkek öğretmen adaylarını kabul etmiştir. Öğretmen yetiştirme alanındaki gelişmeler zamanla farklı kademelere yayılarak çeşitlilik göstermiştir. Örneğin, 1868 yılında erkek ilk öğretmen okulu olan Darülmuallimin-i Sıbyan kurulmuştur. Ardından, 26 Nisan 1870'te kız öğretmen okulu Darülmuallimat adıyla açılmıştır. Yükseköğretim seviyesindeki öğretmen yetiştirme ihtiyacını karşılamak amacıyla 1891'de Darülmuallimin-i Âliye (Yüksek Öğretmen Okulu) faaliyete geçmiştir. Bu kurumların yanı sıra, 1913 yılında Ana Muallim Mektebi açılmıştır. Osmanlı döneminde öğretmen yetiştirme sistemleri sıbyan, rüştiye ve idadiye olarak üç kademeye ayrılmıştır (Abazaoğlu vd., 2016; Yalçınkaya ve Aktepe, 2016).

2.3.2 Cumhuriyetin ilk yıllarından 1982'ye kadar olan MEB dönemi

Cumhuriyetin ilanının ardından Türkiye'de sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda önemli değişimler yaşanmış; okuryazarlık oranının artırılması ve halkın eğitim seviyesinin yükseltilmesi ülkenin öncelikli hedefleri arasına girmiştir. Mustafa Kemal Atatürk, bu hedeflerin gerçekleşmesinde öğretmenlerin üstleneceği önemli rolü çeşitli konuşmalarında vurgulamıştır (Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025). Akyüz'ün (1987) aktardığına göre Atatürk, 1921 yılındaki Maarif Kongresi'nin açılış konuşmasında

öğretmenleri “gelecekteki kurtuluşun saygıdeğer öncüleri” olarak tanımlamış ve “irfan ordusu” olarak nitelendirdiği öğretmenlerin, savaş meydanlarında kazanılan zaferin sürekli ve kalıcı sonuçlar vermesinde belirleyici olacağını belirtmiştir.

Cumhuriyetin ilanından sonra, öğretmen yetiştirme politikalarının birincil hedef noktası ilkokullar ve özellikle kırsal kesimler için öğretmen yetiştirmek olmuştur. Bu yaklaşımın temelinde, ülke genelindeki düşük okuryazarlık oranlarını artırma, nüfusun büyük bir kısmının yaşadığı köylerde okullaşma oranlarını yükseltme ve ilköğretimi yaygınlaştırarak zorunlu hale getirme hedefleri yer almıştır (Akyüz, 2019; Çetin ve Ünsal, 2023). Bu dönemde, bu ihtiyaçlar doğrultusunda köy muallim mektepleri ve şehir muallim mektepleri olmak üzere öğretmen yetiştiren kurumlar arasında ikili bir ayrım gözetilmiştir. Bu ayrımın temel gerekçeleri arasında; köydeki yaşam şartlarının zorluğu, şehirde yetişen öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası köylere gitmek istememesi ve klasik öğretmen okullarının köy öğretmen ihtiyacını karşılayamaması gösterilmiştir (Akyüz, 2019; Benli, 2020). Köy muallim mekteplerinde köylerde görev yapmak isteyen öğretmen adayları yetiştirilirken şehir muallim mekteplerinde ise daha çok kasaba ve şehirlerde öğretmenlik yapmak isteyen öğretmen adayları yetiştirilmiştir. 1927-1928 eğitim öğretim yılında faaliyete geçen köy muallim mekteplerinin faaliyetlerine çeşitli nedenlerle son verilmiştir (Çetin ve Ünsal, 2023).

Nüfusun büyük çoğunluğunun kırsal bölgelerde yaşaması nedeniyle, 1938-1954 yılları arasında halk eğitimi odaklı politikalar gözetilmiştir. Bu bağlamda, 1936'da Köy Eğitmeni Yetiştirme Kursları açılmış ve kısa sürede öğretmen ihtiyacı karşılanmaya çalışılmıştır (Çetin ve Ünsal, 2023; Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025). 1940 yılına gelindiğinde ise öğretmen yetiştiren bu kurumların yanında Köy Enstitüleri açılmaya başlanmıştır. Köy Enstitüleri’nin açılması öğretmen yetiştirme sürecinde dönüm noktalarından biri olmuştur. Bu kurumlar iş başında yaparak ve yaşayarak öğrenme modelinde bir öğretmen yetiştirme modeli sunmuş; bunun bir sonucu olarak da bu kurumlardan mezun olan öğretmenler, köylerde gönüllü ve özverili bir şekilde köy öğretmenliği yapmışlar ve köylerin gelişmesinde önemli roller üstlenmişlerdir. Çok kısa bir zaman zarfında Ankara, Eskişehir, Samsun, İzmir, Van, Kars, Erzurum, Antalya ve Diyarbakır illerinde Köy Enstitüleri açılarak bu kurumların sayısında artış yaşanmıştır. Ancak bu kurumlar, siyasi içerikli eleştirilerle karşılaşmış ve 1954 yılında kapatılarak İlköğretmen Okulları çatısı altında birleştirilmiştir (Akdemir, 2013).

1955-1981 yılları arasında Türkiye'de öğretmen eğitiminin süresinin uzatılması ve öğretmenlik mesleği için yükseköğrenim şartının getirilmesi gibi önemli yapısal değişiklikler yaşanmıştır. 1973 yılında çıkarılan Millî Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenliğin özel ihtisas gerektiren bir meslek olduğu ve tüm kademelerde görev yapacak öğretmenlerin yükseköğrenim düzeyinde eğitim alması gerektiği hükme bağlanmıştır. Ancak özellikle 1960-1980 yılları arasında, öğretmen açığını gidermek amacıyla yedek subay öğretmenler, vekil öğretmenler, barış gönüllüleri ve öğretmenlik formasyonu gibi kısa dönemlik uygulamalara başvurulmuştur. Bu kısa dönemlik çözümler, öğretmenlik mesleğinin niteliğine zarar vermiş ve 1982'deki 11. Millî Eğitim Şûrası'nda bu durum nitelik sorunu olarak değerlendirilmiştir (Çetin ve Ünsal, 2023; Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025).

2.3.3. 1982'den sonraki üniversite temelli dönem (YÖK dönemi)

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemindeki en önemli dönüm noktalarından biri, 1982 yılında öğretmen yetiştiren tüm kurumların YÖK bünyesine devredilmesidir. Bu değişikliğin gerekçesi olarak mevcut kurumlardaki tutarsızlıkların giderilmesi ve çağdaş normlara uygun bir sistem kurulması ihtiyacı gösterilmiştir (Benli, 2020). 1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile öğretmen eğitimi üniversite düzeyine taşınmış; iki yıllık eğitim enstitüleri eğitim yüksekokullarına, dört yıllık yüksek öğretmen okulları ise eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Ancak bu dönemde, eğitim fakültelerinin deneyimsizliği ve ülke ihtiyaçlarının gözetilmemesi gibi sorunlar nedeniyle beklenen nitelikli sonuçlara ulaşılamamıştır (Abazoğlu vd., 2016; Benli, 2020; Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025).

Öğretmen yetiştirme programlarının çağın gerisinde kaldığı ve yenilenme ihtiyacı sebebiyle 1998 yılında YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında kapsamlı bir yeniden yapılanma gerçekleştirilmiştir (Akdemir, 2013). Bu dönemde akademik disiplin odaklı yaklaşım yerine, uygulama yoluyla mesleki gelişime önem veren bir anlayış benimsenmiştir. Öğretmenlik sertifikası ya da pedagojik formasyon programları sonlandırılarak tezsiz yüksek lisans eğitimi ile öğretmen eğitimi modeline geçilmiştir. Ancak uygulama öğretmenlerinin eğitiminin yeterli olmaması ve fakülte-okul iş birliğindeki eksiklikler nedeniyle beklenen fayda tam olarak sağlanamamıştır (Abazoğlu vd., 2016; Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025).

1998 reformuna yönelik eleştiriler sonucunda 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında yeniden kapsamlı bir düzenleme yapılmış ve 1998 öncesi programlardaki akademik disiplin odaklı dersler büyük ölçüde programa geri getirilmiştir. Genel kültür ders saatleri artırılırken uygulama saatleri azaltılmıştır. Pedagojik formasyon uygulamalarında da kararsızlıklar yaşanmış; 2009'da lisans eğitimi sırasında alınabilmesi kararı, 2010'da yeniden formasyon eğitimine geçilmesi ve 2012'de kaldırılıp 2013'te yeniden başlatılması gibi inişli çıkışlı bir seyir izlenmiştir (Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025).

2.4 Türkiye'de Öğretmen Eğitiminin Süregelen Sorunları

Türkiye'de öğretmen eğitimi, köklü bir geçmişe sahip olmasına karşın, Cumhuriyetin ilk yıllarından bu yana sürekli değişimlere ve sorunlara maruz kalmış; birçok girişime rağmen köklü sorunlarını aşmakta güçlük çekmiştir (Talu ve Tezci, 2025; Yıldırım ve Çobanoğlu, 2025). Bunun sebebi, Türkiye'de öğretmen eğitimi alanındaki değişimlerin çoğunun kapsamlı değerlendirmelerden ziyade politik yönelimler veya talepler doğrultusunda, planlama olmaksızın gerçekleşmesi ve bu yüzeysel çalışmaların alanın niteliğini geliştirememesidir (Abazoğlu vd., 2016; Yıldıran, 2015). Bu bağlamda, Türkiye'de öğretmen eğitiminde karşılaşılan önemli sorunlar aşağıda açıklanmıştır.

Türkiye'de Cumhuriyet'in ilanından sonra öğretmen eğitimi konusunda karşılaşılan başlıca sorunlardan biri, ülkedeki öğretmen sayısının yetersizliğidir. Bu nedenle, Cumhuriyet'in ilk dönemlerinden itibaren öğretmen yetiştirme politikaları, niteliği artırmaktan ziyade, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısını karşılamaya yönelik politikalar doğrultusunda şekillenmiştir (Işık, 2023). Özellikle 1960-1980 yılları arasında öğretmen açığını gidermek amacıyla mektupla öğretmen yetiştirme, yedek subay öğretmenler, vekil öğretmenler ve pedagojik formasyon gibi kısa dönemlik programlar oluşturulmuş; bu durum öğretmenlik mesleğinin niteliğine zarar vermiştir (Akdemir, 2013). 1982 yılında öğretmen yetiştiren kurumlar YÖK'e bağlanmıştır. Bu tarihten itibaren ilkokul öğretmenleri eğitim yüksekokulları tarafından, ortaöğretim öğretmenleri ise eğitim fakülteleri tarafından yetiştirilmeye başlanmıştır. 1989 yılına gelindiğinde eğitim enstitülerinin eğitim süresi dört yıla çıkarılmıştır. Bu durum bu kurumların iki yıl boyunca mezun verememesine sebep olmuş ve ülkedeki öğretmen açığını daha da artırmıştır. Bu gelişmeler öğretmen eğitimi konusunda yapılan değişikliklerin planlama dahilinde gerçekleşmediğinin bir göstergesidir (Aydın ve Baskan, 2006).

Türkiye'de öğretmen eğitiminde görülen temel sorunlardan bir diğeri de öğretmen yetiştiren programların kuramsal ağırlıklı olması ve üniversitede edinilen teorik bilgilerin sınıf içi uygulamalarla yeterince bütünleştirilememesidir. Öğretmen adayları, hizmet öncesi eğitimleri boyunca gerçek sınıf ortamını yalnızca bir veya iki dönem deneyimleyebilmekte; bu da teori ve uygulama arasındaki uyumsuzluğu artırmaktadır (İnan ve Bayrak, 2015; Şendağ ve Gedik, 2015).

Türkiye'de öğretmen eğitiminde görülen temel sorunlardan bir diğeri de YÖK ve MEB arasında etkili ve sürekli bir iş birliğinin sağlanamamasıdır. Bu durum bazı alanlarda öğretmen açığına, bazı alanlarda ise gereğinden fazla öğretmen yetiştirilmesine yol açmıştır. Öğretmen adaylarının seçiminde mesleğe yönelik ilgi, yetenek ve yatkınlık gibi önemli özelliklerin göz ardı edilmesi de öğretmen eğitimi açısından önemli sorunlara yol açmaktadır. Tüm bu koşullar, eğitimin kalitesini ve öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığını olumsuz etkilemektedir (İnan ve Bayrak, 2015).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminde gerçekleştirilen değişikliklerden bir diğeri, MEB tarafından 2025 yılında kurulan Millî Eğitim Akademisi olmuştur. Bu yeni sistemde, KPSS yerine Millî Eğitim Bakanlığı Akademi Giriş Sınavı (MEB-AGS) getirilmiş; sınavı kazanan öğretmen adaylarının üç dönem akademide eğitim görmeleri planlanmıştır. Bu yeni yapılanma, öğretmen yetiştirme sürecinde köklü değişiklikleri beraberinde getirirken; özellikle eğitim fakülteleri öğretim elemanları arasında ciddi endişe ve eleştirilere neden olmuştur (Gül, 2025; Pınar ve Sarıçam, 2025).

2.5 Sosyal Bilgilerin Tanımı ve Önemi

Sosyal bilgiler eğitimi, bireylerin içinde bulundukları toplumu daha iyi kavramalarını, demokratik toplum yapısına ve değerlerine uyum sağlamalarını ve sorumlu birer vatandaş olarak aktif rol üstlenmelerini amaçlayan disiplinler arası bir öğrenme alanıdır. Bu alan; tarih, coğrafya, ekonomi, hukuk, siyaset gibi çeşitli sosyal bilim dallarının temellerini bir araya getirerek bireyin çevresi ile olan ilişkisini farklı açılardan değerlendirmesine olanak tanır (Öztürk, 2015). Sosyal bilgileri tanımlamak, sosyal bilimlerin diğer disiplinlerine göre daha güçtür; çünkü bu alan hem disiplinler arası hem de çok disiplinli bir yapıya sahiptir. Bu nedenle literatürde sosyal bilgiler üzerine birçok farklı tanım bulunmaktadır (Doğanay, 2002).

Sosyal bilgiler eğitimi, farklı disiplinler tarafından çeşitli perspektiflerle tanımlanmıştır. Tarihçiler, sosyal bilgileri çoğunlukla tarih temelli bir ders olarak ele alırken; sosyal

bilimciler bu alanı, sosyal bilimlerin bütününü kapsayan, disiplinler arası bir yapı olarak değerlendirmiştir (Çalışkan ve Uzunkol, 2021). Bu yaklaşım farklılıkları, sosyal bilgilerin tanımında görülen çeşitliliğin temel nedenlerinden biridir. Alandaki en kapsamlı çalışmalardan birini geliştiren Barr, Barth ve Shermis (1977), sosyal bilgileri vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkilerine dair bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesi olarak tanımlamışlardır (Akt. Doğanay, 2005). Sosyal bilgilere ait bir diğer tanımlama ise NCSS tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu tanıma göre "sosyal bilgiler; vatandaşlık yeterliklerini kazandırmak için sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır." (NCSS, 1993). Türkiye'de sosyal bilgilere ilişkin en kapsamlı tanım ise 2005 sosyal bilgiler programını hazırlayan komisyon tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu tanıma göre:

> Sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir (MEB, 2005).

Sosyal bilgiler dersi, ilköğretim öğrencilerin kendilerini tanımalarına, içinde bulundukları toplumun değerlerini kavramalarına, yaşadıkları çevrede olup bitenleri anlamlandırmalarına, geçmişteki önemli tarihsel gelişmeleri öğrenme ve bu gelişmelerin günümüze etkilerini kavramalarına fırsatı sunar. Toplumla doğrudan bağlantılı olan bu ders hem toplumsal olaylardan etkilenir hem de bireylerin topluma katkıda bulunmalarını sağlayarak toplumu şekillendirme potansiyeline sahiptir (Özmen, 2015). Sosyal bilgiler dersi; eleştirel düşünme, karar verme, gözlem yapma, girişimcilik, problem çözme ve toplumsal katılım gibi becerilerin gelişmesini desteklerken, aynı zamanda adalet, barış, bilimsel yaklaşım, eşitlik, saygı, sevgi ve yardımseverlik gibi evrensel değerlerin kazandırılmasını hedefler. Bu yönüyle ders, öğrencilerin toplumsal yaşama bilinçli, aktif ve sorumlu bireyler olarak katılmalarını sağlayan temel bir eğitim alanıdır (Çalışkan ve Uzunkol, 2021).

2.6 Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi

Sosyal bilgiler dersinin temelini oluşturan konu ve derslerin öğretimi Antik Yunan ve Roma gibi büyük medeniyetlerin eğitiminde önemli bir yere sahip olmuştur. Türklerde ise bu derslerin ilk izlerine, Selçuklular dönemindeki Nizamiye Medreselerinde

rastlanmaktadır. Bu gelenek, sonraki Türk-İslam devletlerinde ve Osmanlı medrese sisteminde de devam etmiştir. Her ne kadar sosyal bilgilere konu olan içeriklerin kökeni Antik Yunan'a kadar dayansa da bu alanların sistemli ve yaygın biçimde okullarda öğretilmeye başlaması 19. yüzyılda Batı Avrupa ve Kuzey Amerika ülkelerinde gerçekleşmiştir. Ancak bu dersler, 20. yüzyıla kadar birçok ülkede tek disiplin temelli bir yaklaşımla sunulmuş, disiplinler arası bir yapı kazanmaları ise zamanla mümkün olmuştur (Kılıçoğlu, 2014; Öztürk, 2015).

Birinci Dünya Savaşı yıllarına kadar sosyal bilgiler terimi hiçbir eğitim programında bir ders adı olarak yer almamıştır. Bu terim, ilk kez NCSS tarafından literatüre kazandırılmıştır. Ancak 1920'li yıllarda bu dersin uygulanmasında çeşitli güçlüklerle karşılaşılmıştır. Bazı öğretmenler, disiplinler arası yaklaşımı benimsemekte ve uygulamakta isteksiz davranarak tarih veya coğrafya gibi alanlara yoğunluk vererek geleneksel öğretim yöntemlerini sürdürmüş ve bu yeni ders anlayışına karşı direniş göstermiştir (Öztürk, 2015; Keskin, 2020).

Amerika Birleşik Devletleri'nde sosyal bilgiler eğitimi, tarih boyunca savaşların etkisi ve ideolojik değişimlerle birlikte sürekli bir dönüşüm geçirmiştir. (Kan, 2010). Özellikle 1920'li yıllardan itibaren bu dersin temelini oluşturan düşünsel yaklaşımlarda belirgin değişimler gözlemlenmiştir. 1930'lu yıllarda Stanford Üniversitesi'nden Prof. Paul Hanna tarafından geliştirilen genişleyen topluluklar modeli, sosyal bilgiler öğretimine yeni bir bakış açısı kazandırmıştır. Ülkedeki siyasal, kültürel ve ekonomik gelişmeler yalnızca toplumu değil, aynı zamanda dersin içeriğini de önemli ölçüde şekillendirmiştir. Örneğin, 1929'daki Büyük Buhranın ardından ekonomik konular sosyal bilgiler dersinin odağına yerleşmiş; 1940 ve 1950'li yıllarda ise tarih ve coğrafya, bu dersin en belirgin alanları haline gelmiştir (Öztürk, 2015).

1960'ların başından itibaren sosyal bilgiler eğitimi, yoğun eleştirilere maruz kalmış ve bu eleştirel ortam, yeni sosyal bilgiler hareketinin ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. Bu hareketin doğuşunda ve gelişiminde Bruner'in buluş yoluyla öğretim stratejisi etkili olmuştur (Öztürk, 2015). Bu hareketin neticesinde tarih ve coğrafyanın ağırlığı azaltılmış; bunun yerine siyaset bilimi, ekonomi, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi disiplinlere daha fazla yer verilmiştir. Ancak 1970'lerin ortasından itibaren bu yenilikçi yaklaşım ivmesini kaybetmiş, 1980'li yıllarda ise büyük ölçüde terk edilerek geleneksel öğretim yöntemlerine geri dönülmüştür (Kan, 2010).

Yeni sosyal bilgiler hareketinin yansımaları Türkiye'de de hissedilmiştir. 1960'lı yıllarda, disiplinler arası bir vatandaşlık eğitimi anlayışı doğrultusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda, 1962 yılında yayımlanan ilkokul programı taslağında tarih, coğrafya ve vatandaşlık dersleri toplum ve ülke incelemeleri başlığı altında birleştirilmiştir. 1968 yılında yürürlüğe giren ilkokul programı ile bu dersin adı sosyal bilgiler olarak değiştirilmiş ve bu isim Türkiye'de ilk kez resmi olarak kullanılmıştır. Ancak bu disiplinler arası yaklaşım uzun ömürlü olmamış; 1985 yılında sosyal bilgiler dersi kaldırılarak yerine milli tarih, milli coğrafya ve vatandaşlık bilgisi gibi ayrı dersler getirilmiş, böylece yeniden tek disiplinli bir öğretim modeline geçilmiştir (Kılıçoğlu, 2014; Öztürk, 2015).

1990'lı yıllara gelindiğinde NCSS, sosyal bilgiler dersinin yeni sosyal bilgiler hareketinin temel ilkeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmasına karar vermiştir. Bu doğrultuda programlar, sosyal yapılandırmacı kuram temelinde, disiplinler arası ve bütüncül bir yaklaşımla şekillendirilmiş; iş birlikli öğrenme, problem çözme gibi çağdaş öğretim yöntemleri ön plana çıkmıştır (Kılıçoğlu, 2014). Türkiye'de de 1998 yılından itibaren uluslararası gelişmeler dikkate alınarak sosyal bilgiler öğretim programlarının yenilenmesine yönelik çalışmalar hız kazanmıştır. Bu çalışmaların sonucunda, 2005 yılında hazırlanan yeni öğretim programıyla birlikte geleneksel, konu merkezli ve davranışçı yaklaşım terk edilerek öğrenci merkezli, bilişsel ve yapılandırmacı bir anlayış benimsenmiştir. (Çatak, 2020; Öztürk, 2015).

2.7 Türkiye'de Sosyal Bilgiler Öğretmeni Yetiştirmenin Tarihsel Gelişimi

1968 yılından önce, sosyal bilgiler dersinin içeriğinde yer alan konular genellikle tarih ve coğrafya öğretmenleri tarafından okutulmaktaydı. Bu bağlamda, 1968 yılı öncesinde sosyal bilgiler öğretmenliği alanına yönelik özel bir öğretmen yetiştirme programının varlığından söz etmek mümkün değildir (Tokcan ve Tilki, 2018; Yaylak, 2019). Bu yaklaşım ve öğretmen yetiştirme anlayışı, 1997 yılına dek sürdürülmüştür. 1997 yılında alınan kararla, eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının kurulması gündeme gelmiş ve bu programlara ilk öğrenci alımı 1998-1999 öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Bu döneme kadar sosyal bilgiler dersleri, eğitim enstitülerinin ilgili bölümlerinden mezun olan öğretmenler, yüksek öğretmen okullarının tarih-coğrafya ya da coğrafya-tarih bölümlerinden mezun olanlar ve eğitim fakültelerinin tarih ya da coğrafya öğretmenliği programlarını tamamlayan öğretmenler tarafından yürütülmüştür

(Turan, 2023). Bu bağlamda Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmenin tarihsel gelişimi üç alt başlık altında incelenebilir.

2.7.1 Eğitim enstitülerinde sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme

Türkiye'de ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulan ilk okul 1926 yılında Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla Konya'da açılan Orta Muallim Mektebi'dir. Bu okul 1927 yılında Ankara'ya taşınmış ve ismi Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü olarak değiştirilmiş ve yeni bölümler eklenmiştir 1940'lı yıllara gelindiğinde Gazi Eğitim Enstitüsü ülkedeki ortaokul öğretmeni ihtiyacını karşılayamaz hale gelmiştir. Bu durumun sonucunda İstanbul, Balıkesir ve İzmir gibi şehirlerde de eğitim enstitüleri kurulmuştur. Bu kurumlar fen ve edebiyat bölümleri altında ortaokul öğretmeni yetiştirme görevini üstlenmişlerdir. 1967-1968 yılında fen ve edebiyat bölümleri matematik, fen ve tabiat bilgisi ile Türkçe ve sosyal bilgiler bölümlerine ayrılmıştır (Küçükoğlu, 2006).

Eğitim enstitüleri bünyesinde ilk defa sosyal bilgiler isimli bir bölüm, 1967-1968 öğretim yılında Edebiyat bölümü kaldırılarak açılmıştır. Bu bölümün ilk ders çizelgesinde alan bilgisi dersleri ağırlıklı olarak tarih ve coğrafya disiplinlerinden oluşurken, sosyoloji, psikoloji ve yurttaşlık eğitimi gibi derslere de yer verilmiştir (Turan, 2023). 1978-1979 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen değişiklikler kapsamında ise eğitim enstitüleri dört yıllık yüksek öğretmen okullarına dönüştürülmüş, mevcut sosyal bilgiler bölümü programdan kaldırılarak yerine yeniden tarih-coğrafya, coğrafya-tarih bölümleri kurulmuştur (Ercan, 2009).

2.7.2 Yüksek öğretmen okullarında sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme

Ülkede lise düzeyinde branş öğretmeni ihtiyacı günden güne artarak eğitim enstitülerinin hem ortaokul hem lise kademelerine öğretmen yetiştirecek biçimde yeniden yapılandırılmasını gündeme getirmiştir. Bu yapılanma neticesinde 1978-1979 eğitim-öğretim yılından itibaren, eğitim enstitülerinin süresi dört yıla çıkarılarak adı yüksek öğretmen okulu olarak değiştirilmiştir (Duman, 1988, s. 190; akt. Turan, 2023). Yüksek öğretmen okullarının bölüm yapısı, tek disiplin merkezli bir anlayışla şekillenmiş ve doğrudan liselerde okutulan dersler esas alınarak düzenlenmiştir. Bu nedenle söz konusu kurumlarda sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmeye yönelik bir bölüm açılmamıştır. Sosyal bilimler alanında yer alan tarih-coğrafya ve coğrafya-tarih bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin, ortaokullarda sosyal bilgiler dersini okutmaları istenmiştir (Ercan, 2009; Turan, 2023).

Yüksek öğretmen okullarından mezun öğretmenlerin yalnızca tek bir branşta yetişmesi, ortaokulda her ders için ayrı bir öğretmene ihtiyacı doğurmuş; bu da öğretmen sayısında ve niteliğinde sorunlara yol açmıştır. Lise düzeyine göre yetişen branş öğretmenleri, ortaokul kademesinde görev almakta isteksiz davranmış; sınıf öğretmenliği ise sadece ilköğretimin ilk kademesine odaklandığından, ikinci kademedeki ortaokul öğretmen açığı giderilememiştir (Küçükoğlu, 2006).

2.7.3 YÖK'ün öğretmen yetiştirme görevini üstlenmesi ve üniversitelerde sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme

1982 yılında öğretmen okullarının YÖK'e devredilerek eğitim fakültelerine dönüştürülmesiyle birlikte öğretmen yetiştirme sistemi YÖK çatısı altına alınmıştır. Ancak bu yapısal değişim, sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme sürecinde başlangıçta kayda değer bir farklılık yaratmamış; sosyal bilgiler alanında görev yapacak öğretmenler, sosyal bilimler eğitimi bölümü bünyesindeki tarih ve coğrafya öğretmenliği anabilim dallarında yetiştirilmeye devam etmiştir (YÖK, 2007; akt. Kaymakcı, 2012 s. 46).

1997 yılında sekiz yıllık zorunlu temel eğitime geçiş sonrası oluşan öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla YÖK, ilköğretim branş öğretmenlikleri için ayrı lisans programları açılmasına karar vermiştir (Tokcan ve Tilki, 2018; Turan, 2023). Bu gelişmeler doğrultusunda, eğitim fakültelerinde ilköğretim bölümleri bünyesinde sosyal bilgiler öğretmenliği programlarının kurulması gündeme gelmiş ve uygulamaya konmuştur. 1998 yılında yeni bir program geliştirilmiş; bu kapsamda öğretmen adaylarının Türkçe derslerini yan alan olarak almaları da zorunlu hale getirilmiştir. Bu program, disiplinler arası yaklaşımı benimsemiş ve sosyal bilgiler dersinin doğasına uygun olarak felsefe, sosyoloji, psikoloji, ekonomi, vatandaşlık bilgisi, arkeoloji ve sanat tarihi gibi farklı sosyal bilim disiplinlerine ait derslere programda yer vermiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programını geliştirme çalışmalarından bir diğeri de 2006 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu programla birlikte yan alan uygulaması kaldırılmıştır. Programın disiplinler arası yapısı daha da genişletilerek siyaset bilimine giriş, temel hukuk, antropoloji ve insan hakları ve demokrasi gibi dersler programa eklenmiştir. Son olarak 2018 yılında sosyal bilgiler lisans programı yeniden güncellenmiştir (Kaymakcı, 2012; Turan, 2023).

2.8 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programlarının Türkiye'deki Gelişimi

Türkiye'de sosyal bilgiler dersinin ilk kez 1968 yılında okul müfredatlarında yer almasına rağmen sosyal bilgiler öğretmenliği programının kurumsallaşması ve yaygınlaşması 1997 yılında zorunlu ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla hız kazanmış ve YÖK tarafından yapılan yeniden yapılandırma neticesinde 1997-1998 akademik yılından itibaren fakültelerde aktif olarak öğrenci alımına başlamıştır (Kaymakcı, 2012; Turan, 2023). Türkiye'de sosyal bilgiler lisans programları 1998, 2007 ve 2018 yıllarında önemli yapısal değişikliklere uğramıştır. Söz konusu programların başlıca özellikleri ve gerçekleştirilen değişiklikler aşağıda açıklanmıştır.

2.8.1. 1998 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı

YÖK'ün sosyal bilgiler öğretmenliği için hazırladığı ilk program, 1998-1999 akademik yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 1998 yılı sosyal bilgiler lisans programı ülkedeki öğretmen ihtiyacını karşılamaya yönelik olarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Türkçe yan alan derslerini de okumaları zorunluğunu getirmiştir. Böylelikle ihtiyaç duyulduğunda sosyal bilgiler öğretmenlerinin Türkçe dersini de öğretebilmeleri hedeflenmiştir (Özav, 2001).

1998 yılı sosyal bilgiler lisans programında 163 saat ders yer almaktadır. Bu ders saatlerinden 93'ü sosyal bilgiler ve Türkçe alan bilgisine ayrılmıştır. Geriye kalan ders saatleri de 52 saat meslek bilgisi, 18 saat genel kültür derslerine ayrılmıştır. Alan bilgisine ayrılan 93 saatin 74 saati sosyal bilgiler alanına yönelikken geriye kalan 19 saat ise yan alan olan Türkçe alanına yönelik dersleri içermektedir. 1998 yılı sosyal bilgiler lisans programı, öğretmenlik mesleğini merkeze alan bir anlayışa sahiptir. Bu kapsamda okul deneyimi ve uygulamaları üç yarıyıla yayılmıştır (Turan, 2023). Ancak programda yer alan derslerin büyük bir çoğunluğu teorik niteliktedir. Toplam 163 saatin 131 saati teorik derslerden oluşurken, 32 saatlik kısmı uygulamalı derslere ayrılmıştır (Özav, 2001; Tonga, 2020). 1998 yılında uygulamaya koyulan bu programla birlikte Türkiye'de öğretmen yeterlikleri de yeniden yapılandırılmıştır. Bu kapsamda, MEB ile çeşitli üniversitelerin temsilcilerinden oluşan Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu kurulmuştur. (Akarsu vd., 2020).

2.8.2. 2006/2007 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı

2006-2007 eğitim-öğretim yılında sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programında bir güncellemeye gidilmiştir. Bu değişikliğin temel sebepleri arasında; 1998 yılı sosyal bilgiler lisans programında yan dal uygulamasının çeşitli olumsuz durumlara sebebiyet vermesi, programın çağın gereksinimleri doğrultusunda öğretmen yetiştirmede yetersiz kalması yer almıştır. Bu doğrultuda yeni lisans programı hazırlanmış ve yeni programda yan dal uygulamasına son verilmiş; bilimsel araştırma becerilerine sahip, bilişim teknolojilerini etkin biçimde kullanabilen ve çağdaş değerlere önem veren öğretmenlerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu amaçla, bilim tarihi ve etkili iletişim gibi genel kültür derslerinin oranı artırılmıştır. Ayrıca tüm bölümlerde ortak olarak topluma hizmet uygulamaları dersi programlara eklenmiştir (YÖK, 2007, akt. Yılmaz vd., 2023).

2006 yılı sosyal bilgiler lisans programı güncellemesiyle birlikte Türkçe yan alan dersleri kaldırılarak program; alan ve alan eğitimi, genel kültür ve meslek bilgisi dersleri olmak üzere üç bölümden oluşacak şekilde düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte programdaki ders saatleri 170 ders saatine yükselmiştir. Programdaki ders saatlerinin büyük bir çoğunluğunu alan bilgisi dersleri oluşturmaktadır. Ayrıca bu düzenlemeyle birlikte programdaki sosyal bilim derslerinin sayısında da artış yaşanmıştır. 1998 Programı'nda dokuz sosyal bilim disiplini yer alırken 2006 Programı'nda bu sayı 11 sosyal bilim disiplinine yükselmiştir. Siyaset bilimine giriş, temel hukuk, antropoloji ve insan hakları ve demokrasi gibi dersler programa eklenen yeni derslerden bazılarıdır. 1998 lisans programında 32 saat olan uygulamalı ders saati, 2006 programıyla birlikte 28 saate düşürülmüştür. Bu durum, programdaki teorik ders saatlerinin yoğunluğunu artırmıştır (Kaymakcı, 2012; Tonga, 2012; Turan, 2023).

2.8.3. 2018 Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı

2018 yılı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı, YÖK tarafından MEB bünyesinde gerçekleştirilen değişikliklere ayak uydurmak, mevcut programda uygulama sürecinde görülen sorunları gidermek ve Avrupa Yükseköğretim Alanı'ndaki Bologna Süreci'ne uyum sağlamak gibi temel amaçlarla hazırlanarak 2018-2019 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bu düzenlemeyle birlikte programın toplam ders saati 170'ten 154'e düşürülmüştür. Yeni derslerin eklenmesiyle birlikte programda meslek bilgisi derslerinin oranı artırılırken alan eğitimi derslerinin toplam dersler içindeki oranı ilk kez %50'nin altına inmiştir (Turan, 2023).

Bu düzenlemeyle birlikte sosyal bilim disiplinlerine ait birçok zorunlu ders programdan kaldırılmıştır. Zorunlu ders kapsamından çıkarılan dersler arasında; sosyal psikoloji, arkeoloji, sosyoloji, felsefe, ekonomi, antropoloji, temel hukuk, ülkeler coğrafyası ve çağdaş dünya tarihi yer almaktadır. Buna karşın eğitim sosyolojisi, eğitimde ahlak ve etik, sosyal bilgiler öğretim programları ve afetler ve afet yönetimi gibi bazı alan eğitimi ve meslek bilgisi dersleri de zorunlu ders olarak programa eklenmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte uygulamalı ders saatlerinde de bir azalma gerçekleşmiştir. 2006 programında 28 saat olan uygulamalı ders saati 2018 programıyla birlikte 14 saate düşürülmüştür. Okul ve sınıf ortamını tanımaya yönelik önemli bir ders olan okul deneyimi dersi programdan çıkarılmıştır. Bunun yerine Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II dersleri programa eklenmiştir. (Akarsu vd., 2020; Sağdıç, 2018; Tokcan ve Tangülü, 2019).

Programda gerçekleştirilen bir başka değişiklik ise Bologna Sürecine uyum amacıyla seçmeli derslerin oranında bir artış yaşanmasıdır. 2018 yılı sosyal bilgiler lisans programı için YÖK tarafından toplam 52 dersten oluşan ortak bir seçmeli ders havuzu oluşturmuş; bu havuzda 21 meslek bilgisi, 18 genel kültür ve 13 alan eğitimi dersi bulunmaktadır. Ayrıca, Meslek Bilgisi ve Genel Kültür seçmeli derslerinin, program fark etmeksizin fakültenin bütün lisans programlarında ortak alınabilmesi kararı da getirilmiştir (Tokcan ve Tangülü,2019; Turan ve Kaymakcı, 2019).

2.9 Öğretmen Yeterlikleri

Küreselleşmeyle birlikte gerçekleşen hızlı değişimler toplumları bilgi çağının sürekli değişen ve yenilenen şartlarına uyum sağlamaya zorlamaktadır. Bu durum, küresel ölçekte rekabet edebilme ve problem çözme gibi üst düzey bilişsel becerilerin önemini artırmaktadır. Bireylerin sahip olması gereken niteliklerde giderek farklılaşmaktadır. Bireylerin sahip olması gereken bu niteliklerin kazandırılmasında eğitimin ve özellikle de öğretmenlerin rolü hayati bir önem taşımaktadır. Öğretmenler, çağdaş toplumlarda yalnızca eğitim ve öğretim işini gerçekleştirme sorumluluğu taşımamaktadır. Bu sorumluluklarının yanında kendilerine, öğrencilere ve bütün topluma yeni beceriler ve değerler kazandırılmasında çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir. Öğretmenlerin mesleklerini gerektiği gibi icra edebilmesi için çeşitli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir (ÖYGM, 2017).

Milli Eğitim Temel Kanunu'yla birlikte öğretmenlik, devletin eğitim-öğretim görevlerini üzerine alan özel ihtisas mesleği olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanması, bu mesleği icra edecek kişilerin mesleğin getirdiği görevleri tam manasıyla yerine getirebilmeleri için bazı yeterliklere sahip olmalarını gerektirmektedir (Şişman, 2007). MEB yeterlik kavramını "Bir işi etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve değerler" şeklinde tanımlarken öğretmen yeterliklerini ise "öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar" olarak tanımlamaktadır (ÖYGM, 2017).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olarak tanımlanmasının yanı sıra bu mesleğin, özel alan eğitimi, genel kültür ve pedagojik formasyon olmak üzere üç boyutta ele alındığı da belirtilmektedir. Özel alan eğitimi boyutu öğretmenin, öğretimini gerçekleştirdiği dersin içeriğine hâkim olmasını ve alandaki güncel gelişmeleri takip etmesini gerektirir. Genel kültür boyutu öğretmenin, içinde bulunduğu toplumu ve kültürü iyi tanımasının yanı sıra bu toplumsal kültürü öğrenciye aktarabilmeyi gerektirir. Pedagojik formasyon boyutu ise öğretmenin, sahip olduğu bilgi, beceri ve değerleri öğrenciye aktarabilme becerisini gerektirir (Uslu, 2015).

Öğretmen yeterlikleri kavramının kökeni 1890'lı yıllara kadar uzanmaktadır. Ancak bu kavram 1960'lı ve 1970'li yıllarda önem kazanarak bilimsel yayınlara konu olmaya başlamıştır (Struyven ve De Meyst, 2010; akt. Yılar ve Cüce, 2021). 1986 yılında UNESCO tarafından yapılan bir çalışmada "Öğretmen nasıl bir insan olmalıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin sahip olması gereken temel özellikler şu şekilde sıralanmıştır: Öğretmen, insana değer veren, bilişsel ve duyuşsal yönden gelişim içerisinde olan, karar verme sürecinde aktif katılımcı, insan ilişkilerinde iş birliğine önem veren, bilgiye ulaşma ve kullanmada rehber olan, yaşam boyu sürekli gelişimi benimseyen ve toplumun gelişimine rehberlik eden kişi olarak tanımlanmıştır (Paykoç, 1997, s. 115; akt. Uslu, 2015). Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi çeşitlerini ilk kez ortaya koyan kişi ise Shulman'dır. Shulman ve arkadaşları, öğretmenlerin barındırması gereken mesleki yeterliklere ilişkin sorular sorarak, öğretmenlerin sahip olması gereken mesleki yeterlikleri ortaya koymuşlardır. Bu yeterlikler, özel alan öğretmenlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemeye yönelik çalışmalara öncülük etmiştir (Gençtürk ve Sarpkaya, 2014). Çağdaş anlamda

öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik yaklaşım, ilk kez 1970'li yıllarda ABD ve İngiltere gibi ülkelerde benimsenmiş; 2000'li yıllardan itibaren ise dünya genelinde yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Yılar ve Cüce, 2021).

2.10 Türkiye'de Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik Belirleme Süreci

Türkiye'de öğretmen yeterliklerine ilişkin ilk çalışmalar, 1998-1999 yıllarında YÖK ile Dünya Bankası iş birliğiyle yürütülen YÖK-Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında, hizmet öncesi öğretmen eğitimi alanında başlatılmıştır. MEB, öğretmen yeterliklerine ilişkin ilk resmi çalışmaları yürütmek üzere 1999 yılında ilgili kurum ve üniversite temsilcilerinden oluşan Öğretmen Yeterlikleri Komisyonu'nu kurmuştur. Bu komisyonun çalışmaları neticesinde, 2002 yılında eğitme-öğretme yeterlikleri, genel kültür bilgi ve becerileri ve özel alan bilgi ve becerileri ana başlıklarından oluşan Öğretmen Yeterlikleri belgesi yürürlüğe konulmuştur. Daha sonra, Temel Eğitime Destek Programı (TEDP) kapsamında yürütülen çalışmalar sonucunda, 2006 yılında Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri belgesi; altı ana yeterlik alanı (Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim, Öğrenciyi Tanıma, Öğrenme ve Öğretme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul, Aile ve Toplum İlişkileri, Program ve İçerik Bilgisi) ve bunlara ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşacak şekilde belirlenerek yürürlüğe girmiştir. Eğitim alanındaki yeni gelişmeler ve eğitim sistemindeki yeniliklere uyum sağlama ihtiyacı doğrultusunda, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 2017 yılında güncellenmiştir (ÖYGM, 2017). Bu güncellemeyle birlikte her branş için ayrı ayrı özel alan yeterlikleri oluşturmak yerine, tüm öğretmenlerin alanlarına özgü yeterliklerini de kapsayan bütüncül ve tek bir yeterlik çerçevesine geçilmiştir (Yılar ve Cüce, 2021).

2.11 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini güncelleme sürecinde birçok paydaşın görüşüne başvurulmuş ve farklı ülkelerin yeterlik belgeleri incelenmiştir. Güncellenen belge, her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri ekleyerek bütünsel ve tek bir metin oluşturmuştur. Bu yeni çerçeve, mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler olmak üzere birbirini tamamlayan üç yeterlik alanı, bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Mesleki bilgi yeterlik alanı içerisinde alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yer almaktadır. Mesleki beceri yeterlik

alanı içerisinde eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme yeterlikleri yer almaktadır. Tutum ve değerler yeterlik alanı içerisinde ise milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği, kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri bulunmaktadır. Bu belge, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının yetkinlik düzeylerini belirlemede, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının programlarını düzenlemede, mesleğe kabul ve adaylık süreçlerinde, mesleki gelişim ihtiyaçlarının tespitinde, performans değerlendirmelerinde ve kariyer geliştirme çalışmalarında temel bir referans niteliğindedir (ÖYGM, 2017).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri doğrultusunda, öğretmenlerin mesleki bilgi yeterlik alanında; alanında sorgulayıcı bir bakış açısını içerecek şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip olmaları beklenmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin ilgili mevzuat hakkında bilgi sahibi olmaları ve mesleki uygulamalarını bu doğrultuda yürütmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, mesleki beceri yeterlik alanı kapsamında; eğitim-öğretim süreçlerini etkili biçimde planlamaları, öğrenme-öğretme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenlemeleri ve sağlıklı, güvenli ortamlar oluşturmaları, öğretme sürecini etkin biçimde yürütmeleri ve bu sürecin sonucunda ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapabilmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin, tutum ve değerler yeterlik alanı kapsamında; millî, manevi ve evrensel değerleri gözetmeleri; öğrencilerin gelişimini destekleyici bir yaklaşımla onlara rehberlik etmeleri; insan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü temel alan bir tutum sergilemeleri; ayrıca öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik etkinliklere katılım sağlamaları beklenmektedir. Öğretmenlerin sürekli gelişime açık bireyler olmaları gerekmektedir (ÖYGM, 2017).

2.12 Sosyal Bilgiler Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler, görev yaptıkları eğitim kademesine ve uzmanlaştıkları alana göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle, tüm öğretmenlerde bulunması gereken ortak bilgi, beceri, tutum ve değerleri tanımlayan öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin yanı sıra, her branşa özgü olarak özel alan yeterlikleri de geliştirilmiştir (ÖYEGM, 2010). Bu gelişmeler neticesinde ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler de dahil olmak üzere toplam 14 alanda özel alan yeterlikleri hazırlanarak 2008

yılında yürürlüğe girmiştir. Bu belge, sosyal bilgiler öğretmeni özel alan yeterliklerini beş ana yeterlik alanı (1. öğretim sürecini planlama ve düzenleme, 2. öğrenme-öğretme süreci, 3. izleme ve değerlendirme, 4. okul, aile ve toplumla iş birliği yapma, 5. mesleki gelişimi sağlama), yirmi alt yeterlik ve 132 performans göstergesi şeklinde tanımlamıştır (Yılar ve Cüce, 2021). Bu beş ana yeterlik alanı ve alt yeterlikler aşağıda açıklanmıştır.

2.12.1 Öğretim sürecini planlama ve düzenleme

Bu yeterlik alanı üç alt yeterlik alanına ve 19 göstergeye ayrılmaktadır. Bu alt yeterlikler; öğretim sürecini planlayabilme, öğrenme ortamlarını düzenleyebilme, öğretim sürecine uygun materyal ve kaynaklar kullanabilmedir. Öğretim sürecini planlayabilme alt yeterlik alanında öğretmenin, öğretim sürecini öğretim programındaki etkinliklere uygun olarak planlayabilmesi ve öğretim sürecini öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve ilgi düzeyleri doğrultusunda düzenleyebilmesi beklenir. İkinci alt yeterlik alanı olan öğretim ortamlarını düzenleyebilmede öğretmenlerden öğretim ortamını öğretim programına ve sınıftaki tüm öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenleyebilmesi beklenmektedir. Öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme alt yeterlik alanında öğretmenlerden öğretim sürecinde kullanacağı materyalleri hazırlama ve kullanmada bilişim teknolojilerini kullanabilmesi, öğretim sürecinde öğrencilerin çeşitli kaynaklarına erişmesine öncülük edebilmesi ve öğretim sürecinde kullandığı materyallerin güncelliğini ve etkililiğini değerlendirmesi bu doğrultuda gerektiğinde yeni materyaller üretmesi beklenmektedir (ÖYGM, 2008 s.174-175).

2.12.2 Öğrenme- öğretme süreci

Bu yeterlik alanı altı, alt yeterlik alanı ve 44 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu alt yeterlikler; Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öğe ve süreçler ile kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi bilincini kazandırabilme, öğrencilerin, insan, yer ve çevre etkileşimini algılamalarını sağlayabilme, ekonomik faaliyetler ve gelişmelerin toplumlar üzerindeki etkisini kavratabilme, demokratik yönetim anlayışını, insanların doğuştan ve toplum içinde kazandığı haklar ile kişilere, topluma, insanlığa karşı sorumlulukları olduğu bilincini kazandırabilme, Atatürk ilke ve inkılâplarının dayandığı temel esaslar ile Türk inkılâbının tarihi anlamını, toplumun siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik alanda gelişimine etkilerini ve önemini kavratabilme ve özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme yeterlikleridir. Bu yeterlik alanında öncelikle, öğrencilerin konuların özünü yakın

çevrelerinden örneklerle kavramaları beklenir. Bu yeterlik alanı öğretmenin sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunması durumunda; özel gereksinimli öğrencinin, özel öğrenme düzeyini belirlemek amacıyla uzmanlarla iş birliği yapmasını gerektirir. Bu yeterlik alanının ikinci aşaması öğrencilerin edindikleri bilgileri gerçek yaşamla ilişkilendirebilecekleri ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilecekleri etkinliklerin düzenlenmesi ve düzenlenen etkinliklerin özel gereksinimli öğrencilere göre uyarlanmasını gerektirir. Son aşama ise, öğretmenlerin, kültürel mirasın korunması, insan-çevre sorunlarına çözüm önerileri üretilmesi veya temel hak ve sorumlulukların tanıtımı gibi konularda öğrencilerin projeler hazırlamalarına rehberlik etmeleri ve bu çalışmalar için resmî kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmaları beklenir (ÖYGM, 2008 s.176-178).

2.12.3 İzleme ve değerlendirme

Bu yeterlik alanı üç alt yeterlik ve 22 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu alt yeterlikler; ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme ve öğretim sürecinde uygulanan ölçme aracından elde edilen verileri değerlendirebilmedir. Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme yeterlik alanı, öğretmenin uygulamaların öğretim programındaki kazanımlara uygunluğunun farkında olmasını, öğrencilerin süreç sırasındaki gelişimlerini izlemeyi, programdaki bütün kazanımlara yönelik değerlendirme yapmayı ve her bir öğrencinin durumunu belirleyip buna yönelik önlemler almayı gerektirir. Araç ve yöntemleri kullanabilme yeterlik alanı ise öğretmenin öğretim sürecinde kullanacağı araçları amaca uygun olarak belirlemesini, mevcut ya da geçerlik ve güvenirliği belirlenmemiş araçları kullanmamasını, öğrencilerin gelişimlerini farklı boyutlarıyla değerlendirmek amacıyla çeşitli araçlar kullanmayı ve öğrenci ile velileri ölçme ve değerlendirmenin amaçları hakkında bilgilendirmeyi gerektirir (ÖYGM, 2008 s.179-180).

2.12.4 Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma

Bu yeterlik alanı beş alt yeterlik alanı ve 26 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu alt yeterlikler; öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı konularda geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme, öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme, ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme, okulun kültür ve öğrenme merkezi

haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme ve toplumsal liderlik yapabilmedir. Bu yeterlik alanının en temel aşaması öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı becerilerin geliştirilmesinde ailelerle etkin bir iş birliği yapabilme yeterliğidir. Öğretmenin bu bağlamda, aile katılımının ve desteğinin önemini bilmesi, ailenin rolü hakkında bilgilendirme yapması ve öğrencilerin gelişiminin izlenmesi konusunda ailelerle iş birliği yapması beklenir. Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme yeterliğinde öğretmenin, öğrencilere ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini hissettirmesi, törenlere katılımları için teşvik etmesi ve bayram törenlerinde öğrencilere ilgi ve yetenekleri doğrultusunda görev ve sorumluluklar vermesi beklenir. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme yeterliği kapsamında, öğretmenin tören yönetmeliği doğrultusunda bayram organizasyonlarında görev alması, ulusal bayram ve tören organizasyonlarında tüm öğretmenlerle iş birliği içinde çalışması ve diğer okullarla iş birliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapması beklenir. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme yeterliğinde, öğretmenin iş birliği yapılabilecek sivil toplum ve çeşitli kurum ve kuruluşları belirleyerek öğrencileri bu kurum ve kuruluşlarla ilgili bilgilendirmesi, ilgili bir kurum veya kuruluşla iş birliği yapması ve okulun kültür ve öğrenme merkezi haline gelmesini desteklemesi beklenir. Toplumsal liderlik yapabilme yeterliğinde öğretmenin, okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarının ifade edilmesi için fırsatlar oluşturması, bu ihtiyaçları belirlemesi ve bu ihtiyaçları karşılamak için yakın çevresindeki kişiler, kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapması beklenir (ÖYGM, 2008 s.181- 182).

2.12.5 Mesleki gelişimi sağlama

Bu yeterlik alanı üç alt yeterlik alanı ve 19 performans göstergesinden oluşmaktadır. Bu alt yeterlikler şunlardır: mesleki yeterliklerini belirleyebilme, sosyal bilgiler öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme ve mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme. Bu yeterlik alanı öncelikle öğretmenin, öğretmenlik mesleği yeterlikleri temelinde yansız biçimde öz değerlendirme yapmasını ve veli, öğrenci, meslektaş ve yönetici görüşlerinden yararlanarak mesleki gereksinimlerini belirlemesini gerektirir. Bir sonraki aşama öğretmenin, kişisel ve mesleki gelişimini sağlamak amacıyla bireysel mesleki gelişim

planını oluşturmasını ve bu süreçte sosyal bilgiler öğretimini desteklemek için bilimsel ve eğitimle ilgili süreli yayınları ve sosyal bilimler alanındaki çalışmaları takip etmesini ve sosyal bilgiler öğretimi ile ilgili konferans, seminer ve bilimsel toplantılara dinleyici olarak katılmasını gerektirir. Yeterliğin ileri düzeylerinde öğretmenlerin konuşma ve yazma düzeyinde en az bir yabancı dil bilmesi de beklenir. Son olarak, öğretmen mesleki gelişimine yönelik araştırmalarında bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini dikkate alması ve bu yöntemlere uygun olarak hazırlanmış sosyal bilimlere yönelik proje veya makale gibi ürünler ortaya koyması beklenir (ÖYGM, 2008 s.183).

2.13 Konu ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde literatürde yer alan çalışmalar özetlenmiş ve bu araştırmanın söz konusu çalışmalardan ayrılan özgün yönleri belirtilmiştir.

2.13.1 Öğretmenliğin ilk yılları ve mesleğe uyum sürecine odaklanan çalışmalar

Gülay ve Altun (2017) tarafından yapılan çalışmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda; göreve yeni başlayan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun fakülteden mezun olduktan sonra kendilerini mesleğe yeterince hazır hissetmedikleri, ancak görev süresince mesleki yeterlik algılarının zamanla geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcılar, öğrenme-öğretme sürecinde en çok zaman yönetimi ile farklı yöntem ve teknikleri uygulama konusunda güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Çelik ve Kahraman (2021) tarafından yapılan çalışma, göreve yeni başlayan öğretmenlerin meslekte çeşitli zorluklarla karşılaştığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin deneyimlediği zorluk alanları; resmi politikalar ile okul uygulamaları arasındaki farklar, sosyal ilişkilerde yaşanan güçlükler, öğretim sürecine dair uygulama sorunları, yetersiz destek mekanizmaları, bireysel özelliklerin etkisi ve okul ile çevreye uyum süreci olarak belirtilmiştir. Bu zorluk alanlarının temel nedeni olarak; teori ve uygulama uyumsuzluğu, okul ve çevre bağlamının etkisi, bireysel faktörler ile bağlamsal koşulların etkileşimi gösterilmiştir.

Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018) tarafından yapılan çalışmada, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğin ilk yılında karşılaştıkları güçlükleri belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin; öğretimi planlama ve

uygulama, sınıf yönetimi, toplum ile ilişkiler ve fiziksel çevreye uyum, meslektaş, veli ve yönetici ile ilişkiler, okulun fiziki yapısı ve olanaklar konularında çeşitli güçlüklerle karşılaştığı tespit edilmiştir.

Çimen (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin gözünden öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında yaşananların tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda; öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında mesleki bilgi ve becerilerinin yetersiz olması ve fiziki çevreden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada; KKTC'de Gazimağusa ve İskele ilçelerinde bulunan ortaöğretim okullarında öğretmenlik mesleğine yeni başlamış olan öğretmenlerin öz yeterlik algısını derinlemesine incelemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kendilerini; sınıf yönetimi, sınıfların kalabalık olması, okul kültürünün etkisi, özel gereksinimli öğrenciler, beklenmeyen davranışlar ve pedagojik alan bilgisi konularında yetersiz gördükleri tespit edilmiştir.

Sali ve Kecik (2018) tarafından yapılan çalışma, mesleğinin ilk dört yılında olan İngilizce öğretmenlerinin meslekte algıladıkları zorlukları tanımlamayı amaçlamaktadır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda; öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretimi planlama, programı yetiştirme ve öğrencilerin derse karşı ilgisizliği gibi konularda sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kazak ve Yavuz (2024) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun neden ve sonuçlarını anlamak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin; veli, meslektaş, okul yönetimi ve öğrenci kaynaklı gerçeklik şoku yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun; hayal kırıklığı, meslekten soğuma ile mesleki, sosyal ve psikolojik anlamda öğrenciye yetememek gibi sonuçlar doğurduğu sonucuna varılmıştır.

Barkauskaitė ve Meškauskienė (2017) tarafından yapılan çalışmada, göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğinin ilk yıllarında öğrencilerin eğitim sorunlarıyla uğraşırken karşılaştıkları zorluklar incelenmektedir. Çalışma, öğretmenlerin mesleki uygulama alanlarında karşılaştıkları çeşitli zorlukları ortaya koymuştur. Bu zorluklar arasında; öğrenme ve öğretme süreçlerinin bireyselleştirilmesi, özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle etkili biçimde çalışma, velilerle iş birliği kurma ve öğrencileri öğrenmeye motive etme gibi konular öne çıkmaktadır.

Delican ve Sönmez (2020) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin göreve ilk başladıklarındaki deneyimlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda; sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimi süresinde almış oldukları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin, meslek hayatlarına olumlu etki ettiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların, mesleki bilgi açısından kendilerini yetersiz gördükleri belirlenmiştir.

Çakmak, Gündüz ve Emstad (2018) tarafından yapılan çalışma; Norveçli ve Türk acemi öğretmenlerin mesleklerinin ilk beş yılında karşılaştıkları zorlu anlar hakkındaki deneyimlerini araştırmayı amaçlayan nitel bir araştırmadır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda hem Norveçli hem de Türk aday öğretmenlerin, öğretmenlik pratiğinde karşılaştıkları zorlayıcı anlardan ders çıkardıkları; bu zorluklarla (sınıf yönetimi, disiplin ve öğretim yönetimi gibi) başa çıkmak için ya stajda edindikleri bilgileri kullandıkları ya da zamanla geliştirdikleri kendi problem çözme stratejilerine dayanarak çözümler buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda incelenen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleğe başladıkları yıllarda çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları ve bu sebeple gerçeklik şoku yaşadıkları görülmektedir. Mevcut literatür, büyük oranda öğretmenlerin mesleğe başladıklarında deneyimledikleri sorun alanlarını betimlemeye odaklanmıştır. Bu araştırma ise; farklı branş öğretmenlerinden ziyade doğrudan sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilmesi ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunları yalnızca tanımlamak yerine, bu deneyimleri mezun olunan lisans programı bağlamında derinlemesine incelemesi açısından mevcut araştırmalardan ayrışmaktadır. Bu yönüyle çalışma; lisans programlarının öğretmenleri mesleğe hazırlama yeterliğini, sahadaki uygulayıcıların deneyimleri üzerinden ortaya koyması bakımından literatürdeki çalışmalardan ayrışmaktadır.

2.13.2 Öğretmen yetiştirme sürecine ve programlara odaklanan çalışmalar

Akcan (2016) tarafından yapılan çalışmada, göreve yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin öğretmenlik eğitim programlarına karşı tutumlarını ve ilk yıllarda karşılaştıkları zorlukları keşfetmek amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda; göreve yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe güçlü bir teorik temelle başlamalarına rağmen, gerçek okul ortamının (sınıf yönetimi, sınav baskısı, motivasyon eksikliği)

yarattığı gerçeklik şoku nedeniyle üniversitede öğrendikleri pedagojik bilgileri uygulamada zorlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Feiman-Nemser (2001) tarafından yapılan çalışma, öğretmenlerin ilk hazırlık aşamasından meslekteki ilk yıllarına kadar uzanan profesyonel öğrenme sürekliliğinin nasıl tasarlanabileceği konusunda tartışma ve müzakere başlatmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, güçlü okullar için öğretmenlere ciddi ve sürekli öğrenme fırsatları sunulması gerektiği, ancak geleneksel öğretmen yetiştirme programlarının yaklaşımlarının karmaşık öğrenmeyi desteklemek üzere tasarlanmadığı ve bu nedenle yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bozok, Özdemir ve Seraslan (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmen adaylarının üniversitelerde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşlerinin neler olduğunu; üniversitelerde ne tür bir öğretmenlik eğitimi almak istediklerini belirlemek ve öğretmen adaylarının bu eğitiminin daha başarılı olabilmesi için önerilerinin neler olduğunu ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda, eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama hususunda sınırlı kaldığı tespit edilmiştir.

Çelik (2011) tarafından yapılan çalışma, öğretmen eğitimcileri için iyileştirilmiş mesleki standartlara olan ihtiyacı ele alarak, öğretmen eğitimcilerinin özelliklerini ve yeterliklerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, Türkiye'de öğretmen eğitimcilerinin mesleki standartlarının eksikliğine dikkat çekmekte; ABD ve Avustralya örnekleriyle karşılaştırıldığında, Türkiye'de standartların merkezi olarak YÖK tarafından belirlendiğine ve genellikle yayın sayısı gibi akademik ölçütlere odaklanıldığına, bu durumun da öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken kendine özgü niteliklerin göz ardı edilmesine yol açtığına vurgu yapmaktadır.

Aktaş (2018) tarafından yapılan çalışma, Türkiye'deki aday öğretmen yetiştirme programı bağlamında yürütülen faaliyetler aracılığıyla aday öğretmenlerin elde ettiği kazanımları incelemeyi ve belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda; aday öğretmen yetiştirme programının, yeni atanan öğretmenlerin mesleğe uyum süreçlerinde ve pratik yeterliklerinin geliştirilmesinde; özellikle sınıf yönetimi, öğretim teknikleri ve okulun idari işleyişini öğrenme konularında somut katkılar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Baş ve Nural (2023) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda; Türkiye'de öğretmen adaylarının seçim süreci, uygulama eksikliği ve hizmet içi eğitimlerin yetersizliği gibi temel sorunlar tespit edilmiştir.

Yukarıda incelenen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; literatürün büyük oranda öğretmen yetiştirme sistemindeki yapısal sorunlara, öğretmen adaylarının lisans programlarına yönelik görüş ve tutumlarına ya da öğretmen eğitimcilerinin sahip olması gereken niteliklere odaklandığı görülmektedir. Mevut araştırma ise bu çalışmalardan farklı olarak; öğretmen yetiştirme sürecini yalnızca bir program değerlendirmesi olarak ele almaktan ziyade, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri doğrultusunda mezun oldukları lisans programına ilişkin görüşlerini incelemesi bakımından literatürden ayrışmaktadır.

2.13.3 Sosyal bilgiler özelinde yapılan çalışmalar

Yılmaz ve Tepebaş (2011) yılında yapılan çalışmada, mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve tecrübelerine göre ilköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda; mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun bulunduğu sosyal ve fiziki çevrenin imkânları, öğrenme ortamlarındaki kaynakların yetersizliği, idareciler, meslektaş, veli ve öğrencilerle ilgili çeşitli problemler yaşadıkları tespit edilmiştir.

Yılar ve Cüce (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini lisans eğitimi bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin özel alan yeterliklerini kazanmaları konusunda öğretmenlik uygulaması, özel öğretim yöntemleri, öğretim ilke ve yöntemleri ile okul deneyimi gibi derslerin etkili olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Doppen (2004) tarafından yapılan çalışmada, göreve yeni başlayan 4 sosyal bilgiler öğretmenini sınıftaki ilk yıllarında tarih derslerinde teknolojinin kullanımı incelenmektedir. Araştırmanın bulguları doğrultusunda göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin pedagojik inançları, teknolojiye yönelik tutumları ve destek eksiklikleri hem sınıf içi uygulamalarını hem de öğrencilerin tarihsel düşünme, araştırma

yapma ve dijital kaynakları kullanma becerilerini doğrudan etkilediği, bu durumun tarih öğretiminde teknolojinin etkili entegrasyonunu hem öğretmenler hem öğrenciler açısından karmaşık hale getirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Göksu ve Taşyürek (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunları tespit etmeyi amaçlamaktadır. Araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştığı çeşitli zorluklara odaklanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yetersiz olması, derse karşı ilgisizlik, öğretmenlerin kendilerini geliştirememe sorunu, okulun fiziki imkanlarının yetersizliği, ders saatinin yetersizliği, velilerin ilgisizliği, olumsuz çevre koşulları gibi faktörlerin sosyal bilgiler öğretmenleri için sorun teşkil ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gönenç ve Açıkalın (2016) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanının bulguları doğrultusunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlara dair çeşitli faktörler ortaya konulmuştur. Bu faktörler arasında, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin düşük olması, öğrencilerin derse olan ilgisizlikleri, olumsuz davranışları, güncel olayları takip etmemeleri, araç-gereçlerin yetersiz olması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, bürokratik engellerle karşılaşılması, sosyal bilgiler dersinin haftalık ders saatinin yetersiz olması, ders ve velilerin sosyal bilgiler dersine gereken önemi verememesi, öğretmenlerin geleneksel yöntemler dışındaki yöntem ve teknikleri kullanmada zorlanmaları, öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olması gibi konular bulunmaktadır.

Ünlü, Koçoğlu ve Ay (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışma, sosyal bilgiler dersi öğretmen adaylarının görüşlerine göre sosyal bilgiler lisans programında uygulamalı derslerde yaşanan sorunların tespiti ve bu sorunların mesleki yeterlik üzerine etkilerini araştırmayı amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmen adaylarının uygulamalı derslerde kredi uyumsuzluğu, dersin içeriği, öğretim üyesi ve program yapısı kaynaklı sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adayları uygulamalı derslerinin yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Yılmaz, Karadağ ve Bayram (2023) tarafından yapılan çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programına yönelik görüş ve önerilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda,

katılımcıların aldıkları lisans eğitimlerini milli, manevi ve evrensel değerleri geliştirme, kişisel ve mesleki gelişimi sağlama konularında etkili olduğunu düşünmelerine karşın; öğrenme öğretme sürecini yönetme, alan eğitimi bilgisi iletişim ve iş birliği konularında yetersiz kaldığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Ersoy ve Yağcıoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada 21. yüzyılın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitiminden neler beklediğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmen adaylarının öğretmen yetiştirme programlarının bireyin karakterini, bilgi ve becerileri bir bütün olarak ele alan bütüncül bir yaklaşımla düzenlenmesi, staj derslerinin lisans eğitiminin ilk yıllarından itibaren başlaması, aktif öğrenme yöntemlerinin derslerde kullanılması gibi beklentilerine sahip olduklarını sonucuna ulaşılmıştır.

Akhan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programından yeni mezun olan öğretmen adaylarının sosyal bilgiler programı üzerine düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda, öğretmen adayları üniversitede aldıkları eğitimin mesleki yeterlikleri açısından yetersiz kaldığını, öğretim elemanlarının ders işleme yöntemlerinin etkili olmadığını ve uygulamalı derslerin sayıca az olduğunu düşünmektedir.

Şimşek, Yıldırım ve Öntaş (2021) tarafından yapılan çalışmada mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin birinci yıl deneyimlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda katılımcılarının sosyal bilgiler alanını tercih etme nedenleri arasında sosyal bilgilerin çok disiplinli yapısı, ilgilerini çekmesi ve başka alternatiflerin olmaması gibi faktörlerin etkili olduğu, katılımcıların okulların gelişmiş fiziksel olanaklara sahip olması yönünde beklentilerinin olduğu ve mesleğe ilk başladıkları yıllarda mesleğe uyum, iletişim ve kişisel donanım eksikliği konularında sorunlar yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda incelenen çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; literatürde sosyal bilgiler öğretiminde yaşanan sorunlara ve öğretmen adaylarının lisans programına ilişkin görüşlerine yer verildiği görülmüştür. Mevcut çalışmaların büyük bir kısmının, mesleğe henüz başlamamış öğretmen adaylarının beklentilerine veya sahadaki genel problemlerin betimlenmesine odaklandığı saptanmıştır. Bu çalışma ise söz konusu çalışmalardan farklı olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleğe başladıktan sonra karşılaştıkları durumları yalnızca birer sorun alanı olarak ele almakla kalmayıp, bu deneyimleri doğrudan mezun

olunan lisans programı bağlamında derinlemesine incelemesi açısından diğer araştırmalardan ayrışmaktadır. Akhan (2015) ve Şimşek vd. (2021) tarafından yapılan çalışmaların mevcut çalışma ile en fazla benzerlik gösteren çalışmalar olduğu düşünülmektedir. Ancak Akhan'ın çalışması henüz mesleğe başlamamış sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans programına ilişkin görüşleri ile sınırlıdır. Buna karşın mevcut araştırma, fiilen devlet okullarında göreve başlamış sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri bağlamında lisans programına ilişkin görüşlerini incelemesi açısından bu çalışmadan ayrışmaktadır. Şimşek vd. (2021) tarafından yürütülen çalışmada ise mevcut araştırmada olduğu gibi göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenleriyle çalışılmış; ancak araştırma öğretmenlerin yalnızca birinci yıl deneyimleriyle sınırlı kalmıştır. Bu yönüyle söz konusu çalışma öğretmenlerin yaşadıklarına odaklanırken, mevcut araştırma yaşananların lisans eğitimiyle olan ilişkisini incelemesi bakımından literatürdeki çalışmalardan ayrılmaktadır. Literatürde öğretmen yetiştirme süreçlerine ilişkin çok sayıda çalışma bulunmasına karşın, bu çalışmaların genellikle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimine yönelik görüşlerini incelediği, göreve yeni başlayan öğretmenlerle gerçekleştirilen çalışmaların ise öğretmenlerin mesleki uygulama sürecinde karşılaştığı sorunlara odaklandığı görülmektedir. Ancak, göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin göreve başladıktan sonraki dönemde, yani gerçek saha içinde edindikleri deneyimler bağlamında mezun oldukları fakülte ve lisans programına dair değerlendirmelerini derinlemesine inceleyen bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, söz konusu araştırma ile elde edilecek bulgular aracılığıyla literatürde mevcut olan bu boşluğun giderilmesi hedeflenmektedir.

3 YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Dayandığı Paradigma

Göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri bağlamında mezun oldukları fakültelerine yönelik görüşlerinin bütüncül bir şekilde incelendiği bu araştırmada, yorumlayıcı paradigma tercih edilmiştir. "Paradigma, doğruluk ve gerçekliğin doğasına ilişkin varsayımları, araştırılabilecek nitelikteki soruları ortaya koyan ve bunların nasıl yapılacağına ilişkin bir bilim felsefesi ya da çerçevesidir." (Glesne, 2012, s.7). Yorumlayıcı paradigma ise sosyal olguları bu olguları deneyimleyen bireylerin bakış açısından anlamayı ve yorumlamayı amaçlayan bir araştırma sürecini ifade etmektedir (Chon, Mannıon ve Morrıson, 2021). Bu yaklaşımda bilgi, bireylerin olay, durum ve deneyimlere yükledikleri anlamlar üzerinden şekillenir (Glesne, 2012).

3.2 Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemi kapsamında fenomenoloji (olgubilim) desenine göre yürütülmüştür. Fenomenoloji, bireylerin bir olguya ya da kavrama ilişkin yaşantılarını temel alarak bu deneyimlerden ortak anlamlar ortaya koymayı amaçlayan bir araştırma desenidir. Bu desende amaç; bireysel deneyimlerden hareketle incelenen olgunun özünü ve evrensel anlamını ortaya çıkarmaktır (Creswell, 2013). Fenomenoloji deseninde, araştırma sürecinin merkezinde deneyim kavramı yer alır. Araştırmanın başından sonuç aşamasına kadar tüm süreç, incelenen olguya dair deneyimler çerçevesinde şekillenir (Merriam, 1998; Patton, 2002; van Manen, 1990 akt. Toprak, 2021). Bu desende yürütülen araştırmalar; incelenen fenomenin tanımlanması, bu fenomene ilişkin deneyime sahip bireylerden veri toplanması ve elde edilen veriler doğrultusunda deneyimlerin özünü yansıtan bütüncül bir betimlemenin yapılması aşamalarından oluşmaktadır (Creswell, 2013). Bu araştırma, göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri doğrultusunda mezun oldukları fakültelere ilişkin algı ve değerlendirmelerini bütüncül bir biçimde incelemeyi amaçlamaktadır. Bu kapsamda araştırmanın temel hedefi; öğretmenlerin söz konusu deneyimlerine ilişkin algılarının özünü ortaya koyarak bütüncül bir betimleme sunmaktır. Araştırmanın bu temel amacına uygun olarak fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Bu doğrultuda araştırmada incelenen fenomen, sosyal bilgiler öğretmenlerinin göreve yeni başladıkları

dönemde mesleki deneyimleri bağlamında mezun oldukları fakültelere yönelik algı ve deneyimleridir.

3.3 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2024-2025 eğitim öğretim yıllında görev yapan 15 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların seçiminde; amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, çalışma grubunun çalışmanın, amacına ve mantığına uygun olarak seçildiği örnekleme yöntemidir (Patton, 2018). Ölçüt örnekleme yöntemi ise; araştırmacı tarafından önceden belirlenmiş ölçütler doğrultusunda çalışma grubunun belirlendiği bir amaçlı örnekleme türüdür (Patton, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde; kamuda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapma ve mesleğinin ilk beş yılında olma ölçütleri kullanılmıştır. Katılımcılar bu ölçütler doğrultusunda belirlenmiştir. Çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1

Çalışma Grubunun Özellikleri

Rumuz	Görev Yaptığı İl	Mezuniyet Yılı	Mesleki Kıdem (Yıl)	Yüksek Lisans Durumu
Ercan	Mardin	2022	2	✓
Timur	Ağrı	2022	2	–
Betül	Şanlıurfa	2020	2	✓
Arda	Şanlıurfa	2020	1	–
Yasin	Şanlıurfa	2019	1	–
Figen	Gaziantep	2023	2	–
Kübra	Eskişehir	2009	5	–
Nuran	Eskişehir	2019	5	✓
Leman	Eskişehir	2009	5	–
Berna	Eskişehir	2012	5	–
Gönül	Eskişehir	2010	5	–
Feride	Eskişehir	2013	5	–
Yeliz	Eskişehir	2007	5	–
Şahin	İstanbul	2021	1	✓
Utku	İstanbul	2015	5	–

Tablo 3.1'de katılımcıların görev yaptıkları iller, mezuniyet yılları, mesleki kıdemleri ve yüksek lisans durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Mevcut çalışma kapsamında

katılımcıların isimleri gerçek isimlerine benzer şekilde değiştirilerek verilmiştir. Katılımcıların çoğunun Eskişehir'de görev yaptığı görülmektedir. Katılımcıların mezuniyet yılları 2009 ile 2023 arasında değişmekte; mesleki kıdemleri ise 1-5 yıl aralığında yer almaktadır. Bu durum, katılımcıların ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak seçildiğini göstermektedir. Ayrıca Ercan, Betül, Nuran ve Şahin öğretmenlerin yüksek lisans yaptıkları görülmektedir.

3.4 Veri Toplama Tekniği ve Aracı

Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış bireysel görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edilen bir tekniktir. Bu tür görüşmelerde, açık uçlu sorular görüşmeci tarafından önceden hazırlanmakta; ancak soruların sırası ve derinliği görüşme sürecinde farklılaşabilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının ihtiyacı olan bilgileri elde etmesini sağlayan bir çerçeve sunarken, aynı zamanda araştırmanın amacına hizmet edecek zengin, nitel verilerin ortaya çıkmasını sağlayacak yeterli esnekliği korur (Merriam, 2009).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun taslak hali hazırlandıktan sonra konu alanında uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan; soruların sırasının yeniden düzenlenmesine, bazı soruların formdan çıkarılmasına ve gerekli görülen sorular için sondaj sorularının eklenmesine yönelik geri bildirimler alınmıştır. Bu geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzman görüşü sonrasında formun uygulanabilirliğini değerlendirmek için Timur ve Ercan öğretmenlerle pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşmeler sırasında katılımcıların bazı soruları anlamakta zorlandıkları fark edilerek sorular bu doğrultuda yeniden düzenlenmiştir. Ayrıca pilot görüşmeler, araştırmacının görüşme sürecine ilişkin hatalarını fark etmesine ve öz değerlendirme yapmasına olanak sağlamıştır. Bu süreçte sondaj sorularının artırılması gerektiği görülmüştür. Pilot görüşmelerden elde edilen veriler yalnızca formun uygulanabilirliğini değerlendirmek amacıyla kullanılmış; analize dâhil edilmemiştir. Pilot çalışma sonucunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanan ve 15 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuna (Ek 2) son hâli verilmiştir.

3.4.1 Verilerin toplanması

Verilerin toplanması sürecinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve göreve yeni başlayan 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, öğretmenlerin ders saatleri dışında ve gönüllü katılımları esas alınarak yürütülmüştür. Her görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Katılımcılara diledikleri anda araştırmadan ayrılabilecekleri belirtilmiş; ancak araştırmadan ayrılan herhangi bir katılımcı olmamıştır. Görüşmeler sırasında katılımcıların soruları yanıtlamakta zorlandıkları durumlarda, yanıtları yönlendirmeyecek şekilde ek açıklamalar yapılmış ve deneyimlerini hatırlamalarını kolaylaştırmak amacıyla destekleyici örneklere yer verilmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak amacıyla görüşmeler, tercih ettikleri yer ve zamanlarda gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin bir kısmı yüz yüze, bir kısmı ise çevrim içi olarak yapılmıştır. Tüm görüşmeler, katılımcı onayı alınarak ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.5 Verilerin Çözümlenmesi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, tematik analiz kapsamında inductive (tümevarımsal) yaklaşım ile çözümlenmiştir. Tematik analiz, toplanan nitel verilerden anlam çıkarmayı amaçlayan ve veriler arasındaki örüntüleri ortaya koymaya odaklanan karşılaştırmalı bir analiz sürecidir. Bu süreçte ham veriler kodlanmakta, ardından bu kodlar araştırma sorularına yanıt verecek biçimde tutarlı temalara dönüştürülmektedir (Merriam, 2009). Tümevarımsal yaklaşımda, analiz sürecinde hangi boyutların önemli olacağına ilişkin ön kabuller oluşturulmadan, temaların verinin kendi içinden ortaya çıkmasına olanak tanınmaktadır. Bu yaklaşımın temel amacı, araştırmacının verilerden kendiliğinden oluşan anlam örüntülerini keşfetmesidir (Patton, 2002). Braun ve Clarke'a (2006) göre tematik analiz: verilere aşina olma, başlangıç kodlarını oluşturma, temaları arama, temaları gözden geçirme, temaları tanımlama ve adlandırma ile raporu hazırlama olmak üzere altı aşamadan oluşmaktadır.

Araştırmanın temel hedefi, katılımcıların mesleki deneyimleri bağlamında mezun oldukları fakülte ve lisans eğitimine ilişkin algılarının özünü ortaya koyarak bütüncül bir betimleme sunmaktır. Araştırmanın bu temel hedefi doğrultusunda, yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin derinlemesine incelenmesine olanak tanıyan tümevarımsal tematik analiz yöntemi tercih edilmiştir. Tematik analizle, katılımcıların

algısına ilişkin herhangi bir ön kabul oluşturulmadan veriler incelenmiş; katılımcı deneyimlerinde öne çıkan ortak ve farklı yönler belirlenerek araştırılan fenomenin özünü yansıtan tutarlı temalar oluşturulmuştur.

Tematik analiz sürecinde, öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmelerden ses kayıt cihazı aracılığıyla elde edilen veriler, herhangi bir anlam kaybı olmaksızın birebir yazılı metne dönüştürülmüş ve Microsoft Word ortamına aktarılmıştır. Ardından görüşme dökümleri çıktı alınarak defalarca okunmuş ve başlangıç kodları oluşturulmuştur. Kodlama sürecinde, oluşturulan kodların katılımcıların ifade ettiği anlamları değiştirmemesine ve görüşlerini doğrudan yansıtmasına özen gösterilmiştir. Elde edilen kodlar, danışmanın yönlendirmeleri doğrultusunda yeniden gözden geçirilmiş; kodlar arasındaki ilişkiler incelenerek araştırma sorularına yanıt veren kapsamlı ve tutarlı temalara dönüştürülmüştür. Daha sonra temalar bütünsel uyum açısından değerlendirilmiş; kod, kategori ve temalar adlandırılmıştır. Bu aşamada kod, kategori ve temalara ilişkin taslak diyagramlar oluşturulmuştur. Sürecin sonunda elde edilen veriler, bulgular bölümünde ayrıntılı olarak raporlaştırılmıştır.

3.6 Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada araştırmacının rolü, veri toplama sürecinin yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yürütülmesi ve katılımcıların mesleki deneyimlerini derinlemesine anlamaya yönelik çabalar doğrultusunda öğrenen araştırmacı rolüyle sınırlıdır. Öğrenen araştırmacı, araştırma sürecinde bilgiyi aktarandan ziyade katılımcılardan bir şeyler öğrenmek isteyen, katılımcılarla etkileşim halinde olan ve onların aktarımlarını dikkatle dinleyen araştırmacıdır (Glesne, 2012). Bu doğrultuda araştırmacı, görüşmeler sırasında katılımcıların mesleki deneyimlerini kendi ifadeleriyle ortaya koymalarına imkân tanımış ve sürece yön veren değil, süreci anlamaya çalışan bir tutum sergilemiştir.

3.7 İnandırıcılık

Araştırma kapsamında inandırıcılığı artırmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilme sürecinde konu alanında uzmanlardan görüş alınmıştır. Uzmanlar, soruların sırasının yeniden düzenlenmesi, bazı soruların formdan çıkarılması ve gerekli görülen sorulara sondaj soruları eklenmesine yönelik geri bildirimlerde bulunmuşlardır. Bu geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son hâli verilmiştir. Görüşmelerden önce, EK 2'de yer alan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular katılımcılarla paylaşılmış ve araştırmanın amacı hakkında

bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılardan, görüşmeye gönüllü olarak katıldıklarına, ses kaydı alınmasına izin verdiklerine ve elde edilen verilerin araştırma kapsamında kullanılmasına onay verdiklerine ilişkin gönüllü katılım formu alınmıştır.

Veri analizi sürecinde temalar oluşturulurken, verilerin anlam bütünlüğünü koruyan ve katılımcı görüşlerini en iyi şekilde yansıtan açık, sade ve anlaşılır temalar geliştirilmesine özen gösterilmiştir. İnandırıcılığı artırmak amacıyla bulgular bölümünde yarı yapılandırılmış görüşmelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar, temaların somutlaştırılması ve yapılan yorumların desteklenmesi amacıyla dikkatle seçilmiştir. Kodlama işlemleri araştırmacı ve danışman tarafından birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Bağımsız kodlamaların ardından kodlar karşılaştırılmış; görüş birliği ve görüş ayrılığı bulunan noktalar belirlenerek tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3.8 Araştırma Etiği

Araştırma kapsamında öncelikle Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurulmuş ve gerekli etik kurul izni alınmıştır. Etik Kurul Karar Belgesi Ek 1'de sunulmuştur. Bu iznin ardından, nitel verilerin toplanabilmesi için MEB'den uygulama izinleri alınmıştır. Uygulama izin belgeleri de Ek 3'te yer almaktadır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından veri toplama sürecine geçilmiştir. Veri toplama sürecinde etik ilkelere uygun hareket edilmiş ve katılımcıların araştırmaya gönüllü olarak katılmaları sağlanmıştır. Görüşmelerden önce katılımcılara araştırmanın amacı, veri toplama aracı ve veri toplama süreci hakkında bilgi verilmiş; gönüllü katılım formu imzalatılmıştır. Gizlilik ilkesi gereği katılımcıların isimleri gerçek isimlerine benzer şekilde değiştirilerek kullanılmıştır. Araştırmacı, bulgular bölümünde katılımcıların görüşlerini doğrudan aktarmış ve sonuçları bu veriler doğrultusunda yorumlamıştır.

4 BULGULAR

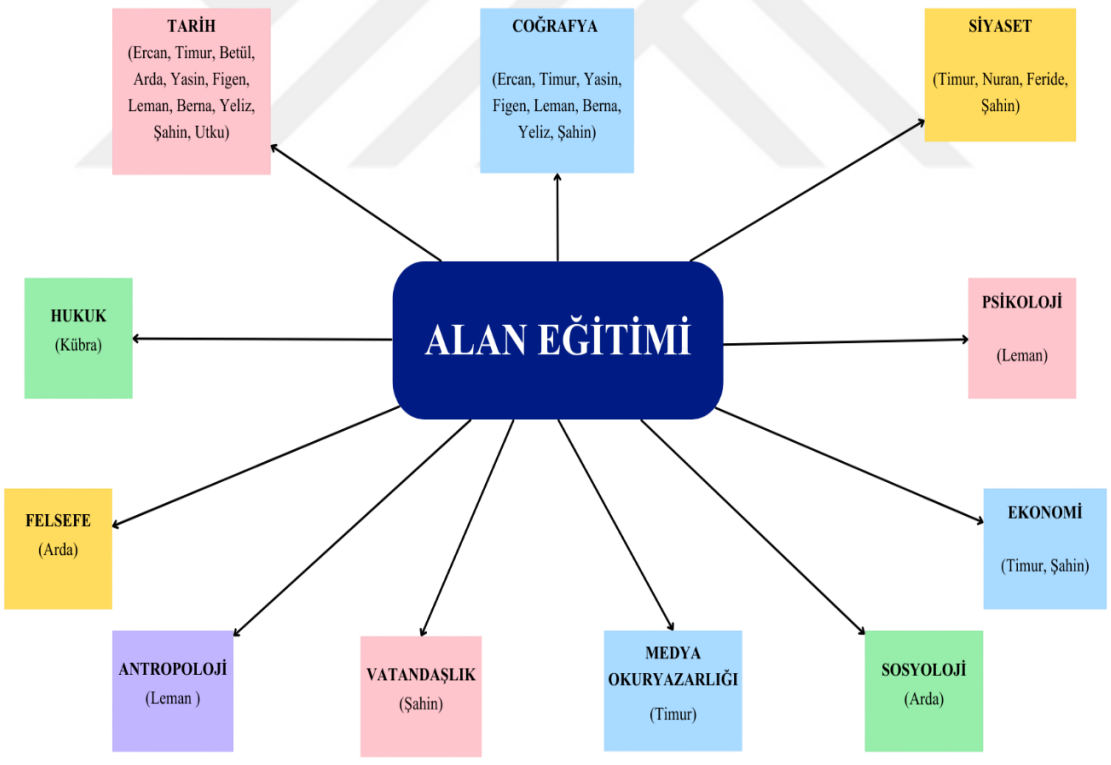
Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın genel amacı ve alt amaçlarına yanıt bulmak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara yönelik yorumlara yer verilmiştir.

4.1 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Lisans Sürecinde Aldıkları Alan Eğitimine İlişkin Görüşleri

Bu alt amaç kapsamında göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri sonrasında mezun oldukları eğitim fakültesinden aldıkları eğitimi alan eğitimi açısından nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan bulgular Şekil 4.1'de sunulmuştur.

Şekil 4.1.

Katılımcıların Alan Eğitimine Yönelik Görüşleri



Şekil 4.1'de görüldüğü üzere katılımcıların alan eğitimine ilişkin görüşleri 11 ana temada toplanmıştır. Katılımcılara göre sosyal bilgiler lisans programı çok disiplinli bir yapıya sahiptir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, özellikle tarih ve coğrafya temalarında yoğunlaşmıştır. Bu durum, lisans eğitiminde söz konusu derslere daha fazla ağırlık

verildiğini göstermektedir. Tarih ve coğrafya temalarında yer alan öğretmenler, lisans eğitimleri sırasında bu alanlarda nitelikli bir eğitim aldıklarını ve bu konuları öğrencilere aktarırken zorluk yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu temaları temsil etmesi açısından Ercan ve Leman'ın görüşleri aşağıda sunulmuştur.

> Lisans eğitiminde aldığım alan bilgisi derslerinin gayet yeterli olduğunu ve beni de iyi hazırladığını düşünüyorum. Onda bir problem yaşamadım; yani mesela ne bileyim, bir tarih konusunu anlatırken zorlandığımı ya da bir coğrafya konusunu anlatırken zorlandığımı hatırlamıyorum alan bilgisi açısından. (Ercan)

> Alan eğitimi konusunda, mesela tarih konusunda çok detaylı bir eğitim aldık. İlk Çağ tarihi ve Osmanlı tarihi derslerini detaylı gördüğümüzü hatırlıyorum. Yine coğrafyada inanılmaz verim aldığımı düşünüyorum. Tabii, diğer alanlar da var: psikoloji, arkeoloji, antropoloji vs. Bu dersleri de güzel aldık. Onlarda da herhangi bir sıkıntı yaşamadım. (Leman)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere katılımcılar, tarih ve coğrafya derslerinde nitelikli bir eğitim aldıklarını ve bu dersler kapsamında kendilerini yetkin hissettiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca alan eğitiminin yalnızca bu iki alanla sınırlı olmadığını; psikoloji, arkeoloji ve antropoloji gibi diğer disiplinleri de bünyesinde barındırdığını vurgulamışlardır. Buna karşın bazı katılımcılar, lisans eğitimleri sırasında alan bilgisinde nitelikli bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu temsil etmesi açısından, aşağıda Arda ve Şahin'in görüşlerine yer verilmiştir.

> Alanda o kadar etkili olmadığını düşünüyorum. Bence onlar sadece orada anlatılıp geçiliyor. Alana gelince aslında biz tekrar baştan kendimiz okuyoruz, tekrar baştan kendimiz çalışıyoruz. Kendimize göre neler yapabiliriz? Bunu kendimiz belirliyoruz. Yani yaparak yaşayarak öğreniyoruz ama fakültede öyle değil, sadece bilgi verip geçiliyordu. Bu yüzden bilgi anlamında yeterli ama işte alan eğitiminin nasıl uygulanacağı konusunda yine bir eksiklik var. Yine her şey uygulamaya gidiyor aslında. (Arda)

> Tarih düşünüyorum, lisans eğitiminde ben hiçbir hocamdan tarih hakkında hiçbir şey öğrenmedim. Yani ne biliyorsam kendim bu aşamaya geldim. Coğrafya konusunda hocalarım iyidir. O konuda çok şey öğrenmişimdir ama tarih alanında mesela kesinlikle hiçbir şey öğrenmedim, hiçbir katkısı olmamıştır bana bölümün, keza siyaset ve vatandaşlık konusunda gene onlar da bizim konularımız onlarda da hiçbir şey öğrendiğimi düşünmüyorum. O konuda donanımlı öğretmenler yoktu yani bunu açıkça söyleyebilirim bölümüm için. (Şahin)

Yukarıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde siyaset, tarih ve vatandaşlık gibi temel derslerde yeterli bilgi edinememiş ve bu alanlarda öğretim elemanlarının yetersizliğini vurgulamışlardır. Bu durum, alan eğitiminin fakülteler arasında farklılık gösterebildiğini ve öğretim elemanlarının niteliğinin alan eğitiminde belirleyici bir etken olduğunu göstermektedir. Ayrıca, Arda'nın görüşlerinden de anlaşılabileceği gibi bazı katılımcılar, lisans eğitiminde aldıkları alan eğitiminin teori ağırlıklı olduğunu düşünmektedir. Bu derslerin, daha fazla uygulama odaklı etkinliklerle desteklenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durumu temsil etmesi bakımından Gönül'ün görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Yok ya, o alanda iyi öğretmenlerimiz de vardı ama dediğim gibi hep teoriyi veriyorlardı. Hep teori hep teori. Tabii bilgileri öğrenmemizi sağlıyorlardı ama o teorinin yanında öğrencilere bunları yapabilirsiniz, bu etkinlikleri yapabilirsiniz diye daha fazla değinebilirlerdi bence. (Gönül)

Gönül'ün ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde alan eğitimi derslerinin teorik yoğunluğa sahip olduğunu belirterek bu derslerde uygulama ve etkinliklere daha fazla ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Buna karşın Yeliz, lisans eğitimi sürecinde alan eğitimi derslerinde uygulamalı deneyimler yoluyla öğrendiğini belirtmiştir. Yeliz'in görüşlerinden alıntılar aşağıda yer almaktadır.

> Özellikle coğrafya alanında çok şanslıydım. Çünkü deneyim katarak, yaparak yaşayarak öğreten bir hocam vardı. Hatta pek çok meyveyi, pek çok taşı ben üniversiteye gittiğimde öğrendim… Osmanlı tarihinde çok iyi bir hocam vardı ama İslam tarihinde ne yazık ki eksik kaldım. Hâlâ da o eksikliği yaşıyorum gibi diyebilirim. (Yeliz)

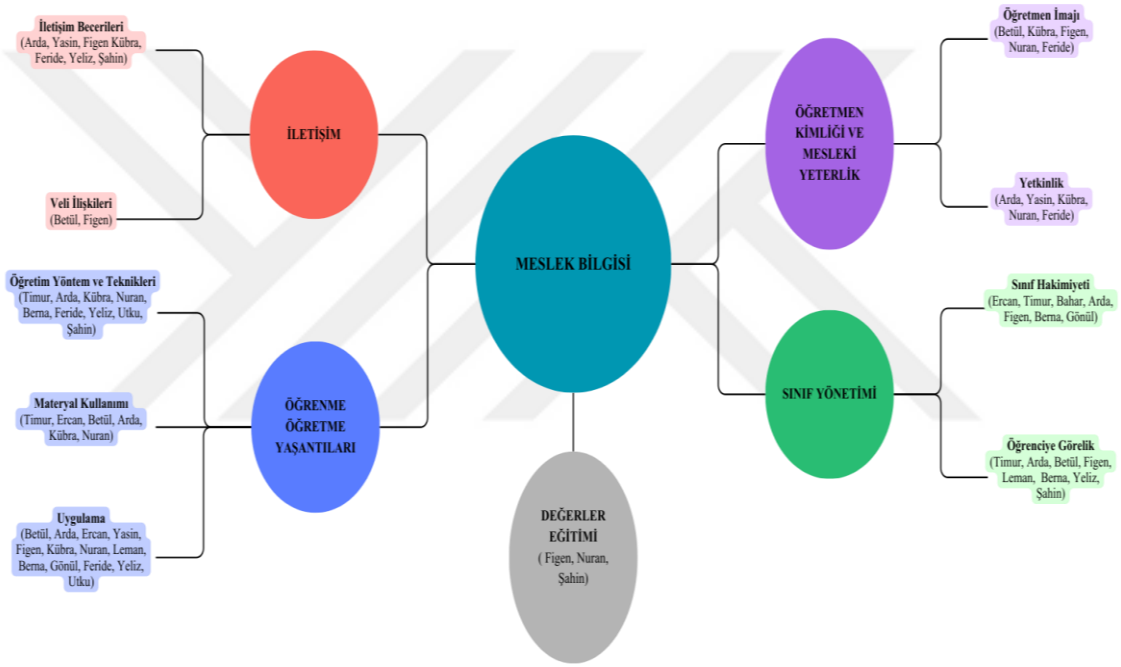
Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere alan eğitimine ilişkin derslerin işleniş biçimi, öğretim elemanlarına ve dersin içeriğine göre farklılık gösterebilmektedir. Bazı öğretim elemanları yaparak-yaşayarak öğrenme stratejisini etkili biçimde kullanarak katılımcıların uygulama yoluyla öğrenmelerini desteklemişlerdir. Ancak bazı öğretim elemanları derslerde yeterli uygulama fırsatı sunmamış ve katılımcılar bu nedenle çeşitli sorunlar yaşamışlardır. Alan derslerinde yaşanan sınırlılıklar, öğretmenlerin alan bilgisi yeterliklerini etkileyebilmektedir. Bu bulgular doğrultusunda lisans eğitiminde alan eğitimi derslerinde uygulama temelli öğrenme fırsatlarının artırılması gerektiği yorumu yapılabilir.

4.2 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Lisans Sürecinde Aldıkları Meslek Bilgisine İlişkin Görüşleri

Bu alt amaç kapsamında katılımcıların öğretmenlik deneyimleri sonrasında mezun oldukları eğitim fakültesinden aldıkları eğitimi meslek bilgisi açısından nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan bulgular Şekil 4.2'de sunulmuştur.

Şekil 4.2.

Katılımcıların Meslek Bilgisine Yönelik Görüşleri



Şekil 4.2'de katılımcıların meslek bilgisine ilişkin görüşlerinin beş ana temada toplandığını görülmektedir. Bu temalar; iletişim, öğrenme-öğretme yaşantıları, değerler eğitimi, sınıf yönetimi ile öğretmen kimliği ve mesleki yeterliktir. İletişim teması, kendi içinde iletişim becerileri ve veli ilişkileri kategorilerine ayrılmaktadır. İletişim becerileri kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sayesinde iletişim becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu temsil etmesi açısından Arda ve Kübra'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bende normalde kekemelik sorunu var. Ben hiç konuşamıyordum ve hocalarımız uygulamalı dersleri artırdığı için ben kekemeliği yendim ve şu an sizle akıcı bir şekilde konuşabiliyorum. Bu konuda bana etkisi oldu yani, akıcı konuşmamda yararlı oldu. Sonra bana özgüven kazandırdı, dedim ya ben başta size yani biraz daha böyle konuşamadığım için biraz daha

> şeydim, pasiftim, böyle kenardaydım, böyle dinlemiyordum. Şimdi artık daha özgüvenliyim. Özgüven kazandırdı eğitim fakültesi, bilgi sahibi yaptı. (Arda)
>
> Az önce de bahsettiğim gibi, öğretmenlerimiz hep bize sunum yaptırıyordu. Bu sunumlar birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar düzenli olarak devam etti. Bu da ilk yaptığımız sunumda titreyen dizlerimizi bizden alıp götürdü. Topluluk karşısında inanılmaz rahat konuşuyorduk. Sınıfta da hiçbir şekilde bir heyecana kapıldım diyemem. Ya da başka öğretmenler beni dinlediğinde hiçbir zaman heyecana kapıldım diyemem. Bu sunumlar bize yüksek bir özgüven kattı diyebilirim beceri olarak. (Kübra)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde gerçekleştirdikleri uygulamalı etkinlikler ve sunumlar sayesinde iletişim becerilerinin geliştiğini ve bu sayede kendilerini daha özgüvenli hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, uygulamalı derslerin öğretmen adaylarının mesleki özgüvenlerini artırmada ve iletişim becerilerini geliştirmede önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Veli ilişkileri kategorisinde yer alan katılımcılar, mezun oldukları lisans eğitimi sayesinde velilerle nasıl iletişime geçilmesi gerektiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu Figen, "Nasıl iletişime geçeceğimi biliyorum. Bu yönde katkı sağladı. Velilerle nasıl iletişime geçeceğimi, ya da nasıl düşündüklerini biliyorum." sözleriyle dile getirirken, Betül "Öğretmenin tutumu, veli ile ilişkileri, daha kalıcı bir şekilde dersi nasıl aktarabiliriz gibisinden vs. bunlara değiniliyordu" ifadeleriyle lisans eğitiminde velilerle iletişime ilişkin içeriklere yer verildiğini belirtmiştir. Bu görüşler, lisans eğitiminin öğretmen adaylarına mesleki bilgi bağlamında velilerle etkili iletişim kurma becerisi kazandırdığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrenme-öğretme yaşantıları teması da kendi içinde öğretim yöntem ve teknikleri, materyal kullanımı, uygulama ve kalıcı öğrenmeler kategorilerine ayrılmaktadır. Öğretim yöntem ve teknikleri kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimleri sırasında mesleki bilgi bağlamında öğretim yöntem ve tekniklerini öğrendiklerini ve bunları meslek yaşamlarında da kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Timur ve Utku'nun görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Aldığımız eğitim sayesinde az buçuk yöntem ve tekniklerin farkında olduğumuz için, buna bağlı olarak da işte mesela tarih anlatımı yaparken hangi yöntem ve tekniği kullanarak ders anlatmamız gerektiğini biliyoruz. İşte çocukların anlamadığı noktalarda nasıl anlatmamız gerektiğini, hangi noktaları vurgulamamız gerektiğini, bunların hepsini öğrenmemiz aslında meslek bilgisi dersleri sayesinde oluyor. Hani o konuda benim için yararlı olduğunu söyleyebilirim kısacası ama işte çok fazla yöntem ve teknik kullanılıyor mu? diye sorarsan maalesef kullanılmıyor. Çünkü işte sınıf mevcudu bu konuda bazen avantajlı bazen dezavantajlı duruma sokabiliyor öğretmeni. (Timur)
>
> Dediğim gibi, farklı teknikler, farklı yöntemler… Hangisini nerede kullanmamız gerekiyor, hangi konuda hangi yöntem, hangi teknik? Bunu öğrendik. Aslında süreç içerisinde bazen dediğim gibi o teknikle değil de diğer tekniği uyguladığımızda daha verimli olduğumuzu

> görüp bunları değiştirebiliyoruz. O başka bir şey ama eğitim bilimlerinin bu farkı oldu diyebilirim. (Utku)

Timur ve Utku, lisans eğitimleri sürecinde meslek bilgisi bağlamında öğretim yöntem ve tekniklerini ve bu tekniklerin nasıl uygulanması gerektiğini öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca, çeşitli sebeplerle söz konusu yöntem ve teknikleri gerçek sahada uygulayamadıklarını veya mevcut şartlara göre çeşitli uyarlamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşler; lisans eğitiminin, meslek bilgisi bağlamında öğretim yöntem ve teknikleri tanıma ve bunları sınıf ortamında uygulama konusunda bilgi ve beceriler kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Materyal kullanımı kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde meslek bilgisi bağlamında derse yönelik materyal hazırlamayı öğrendiklerini ve bunu meslek yaşantılarında da uyguladıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Nuran, "Onda da yine materyal hazırlama dersleri… Hazırladığım materyalleri çocuklarla uygulatabildim yeri geldi." sözleriyle dile getirmiştir. Nuran, materyal hazırlama derslerine değinmiş ve bu derste öğrendiklerini gerçek sahada da uyguladığını vurgulamıştır. Bu görüşler, lisans eğitiminin meslek bilgisi bağlamında materyal hazırlama ve bunları sınıf ortamında uygulama konusunda bilgi ve beceri kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Uygulama kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde uygulamalı etkinliklere yer verildiğini ve bu durumun meslek bilgilerine önemli katkılar sağladığını ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Ercan ve Nuran'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Son senemizde drama dersi almıştık. Bu derste iş birliğini, takım çalışmasının önemini iyice kavradığımı söyleyebilirim. Drama daha çok aklımda kalmış; empati, iş birliği ve takım çalışması dramada önemini gördüğüm, değer olarak benimsediğim şeyler hem de uygulamaya çalıştığım şeyler. (Ercan)

> Çünkü derste yapılan etkinliklerle, öğrenci varmış gibi yaptığımız uygulamalarla bunları meslek hayatımda da hatırlayıp kullanabildim. Onun dışında, yine aldığımız derslerin örnekleriyle birlikte sınıfta o iklimi yaşatmaya çalıştım. (Nuran)

Ercan ve Nuran, lisans eğitimleri sürecinde gerçekleştirilen uygulamalı etkinliklerin meslek bilgilerine önemli katkılar sağladığını ve uygulamalı derslerde yaparak yaşayarak edindikleri bilgileri gerçek sahada da kolaylıkla uygulayabildiklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın bazı katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde uygulamalı etkinliklere sınırlı düzeyde yer verildiğini ve bunun mesleki bilgilerini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu durumu temsil etmesi açısından Betül ve Leman'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Keşke uygulamalı olsaydı da daha kalıcı olsaydı. Çünkü çok fazla bilgi vardı. O verilen bilgiler hepsi de faydalı bilgilerdi, bir öğretmende olması gereken bilgilerdi ama çoğu maalesef sadece yazıda kaldı. Yaparak yaşayarak yapsaydık o dersleri, uygulamalı bir şekilde işleseydik hepsinin bizde kalıcı kalacağını düşünüyorum." (Betül)

> Teorik olarak meslek bilgisi derslerini aldık; sınıf yönetimi şudur, budur vs. ama uygulamada örnek olmadıktan sonra bir anlamı kalmıyor. Bir de yaşayarak yaparak yaşayarak öğrenilecek şeyler, yani sınıf ortamına girmeden hiçbir aldığınız teorik bilgi işe yaramıyor açıkçası. Uygulayamıyorsunuz da okuldan okula, sınıftan sınıfa değişen bir şey yani. (Leman)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Betül ve Leman, lisans eğitimleri sürecinde meslek bilgisi kapsamında verilen derslerin öğretmenlik mesleği adına önemli bilgiler içerdiğini; ancak bu derslerin uygulamalı olarak gerçekleştirilmemesi sebebiyle öğrenilen bilgilerin kalıcı olmadığını ve gerçek sahaya aktarılamadığını ifade etmişlerdir. Bu görüşler, lisans eğitimlerinde uygulamalı ders ve içeriklerin öğretmen adaylarının meslek bilgisi kapsamında edindikleri bilgileri pekiştirmede, kalıcı hâle getirmede ve sahada etkili biçimde kullanabilmede önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

Değerler eğitimi temasında yer alan katılımcılar, lisans eğitimlerinin mesleki bilgi bağlamında kendilerine değerler eğitimine yönelik farkındalık kazandırdığını ifade etmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Nuran ve Şahin'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bizim değer eğitimi diye bir seçmeli dersimiz vardı. Değerler eğitiminde öğrencilere alan bilgisini aktarmayla birlikte, değerlerimizi de nasıl aktaracağımızı öğrendik. Dersler birbirini tamamlar vaziyette olduğu için aldığım alan bilgisi derslerini bu örtük program gibi, değerler eğitimi gibi konularla birlikte öğrencilere harmanlayarak verebildim. Bu yönden üniversitemden çok memnunum. (Nuran)

> O yüzden şu an öğrenim hayatımda sadece öğretmenlerimin kendi yaşadığı deneyimleri hatırlıyorum; öğrenciye karşı iyi olmak, iyi insan olmak… Onların bana kattıklarını uygulamaya çalışıyorum. (Şahin)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Nuran, lisans eğitimi sırasında alan eğitimiyle birlikte değerler eğitimini de öğrendiğini ve bu sayede meslek yaşamında değerleri konu anlatımıyla harmanlayarak aktarabildiğini ifade etmiştir. Şahin ise lisans eğitimi sürecinde değerleri model alarak öğrendiğini ve bu deneyimlerini meslek yaşamına da aktardığını belirtmiştir. Bu görüşler, değerler eğitiminin sadece teorik bilgi aktarmaktan öte, alan dersleriyle harmanlanmış olarak uygulanmasının öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda önemini göstermektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına değerler konusunda rol model olmasının mesleki gelişimleri üzerindeki etkisini de ortaya koymaktadır.

Sınıf yönetimi teması da kendi içinde sınıf hâkimiyeti ve öğrenciye görelik kategorilerine ayrılmaktadır. Sınıf hâkimiyeti kategorisinde yer alan katılımcılar, sınıf yönetimi

becerisinin öğretmenlik mesleğinde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde sınıf içinde öğrencilerin dikkatini çekme ve sınıf hâkimiyetini sağlama konusunda çeşitli yöntem ve kurallar öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ancak sınıf yönetimiyle ilgili aldıkları eğitimin çoğunlukla teorik düzeyde kaldığını, bu nedenle sahada çeşitli zorluklar yaşadıklarını da vurgulamışlardır. Bu temayı temsil etmesi açısından Leman ve Ercan'ın görüşleri aşağıda sunulmuştur.

> Şimdi mesela bizim sınıf yönetimi hocamız vardı, bir tane. Sınıf yönetimi dersi anlatırken bize öğrenciye nasıl davranmamız gerektiğini söylüyordu. Tam hatırlamıyorum; tepkisel, önleyici gibi şeyler vardı sınıf yönetimi teknikleri ama mesela bir arkadaşımı, koskoca bir öğretmen adayını dersten kovduğunu hatırlıyorum. Yani şimdi, anlattığınız dersle uygulamalarınızın da tutarlı olması gerekiyor. Teorik olarak meslek bilgisi derslerini aldık; sınıf yönetimi şudur budur vs. ama uygulamada örnek olmadıktan sonra bir anlamı kalmıyor. (Leman)

> Sınıf yönetiminde çok fazla hani çok teorik kaldı. Mesela; "çocuk şunu yaparsa şunu yap, şunu yaparsa şunu yap." onun yerine hemen bir drama ortamı oluşturup tiyatro ortamı oluşturup ve orada mesela o olayları canlandırmak daha faydalı olurdu diye düşünüyorum. (Ercan)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere katılımcılar, sınıf yönetimini meslek bilgisi bağlamında önemli bir yetkinlik alanı olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Ancak lisans eğitimleri sürecinde sınıf yönetimine ilişkin uygulama eksikliği bulunduğunu ve içeriğin çoğunlukla teorik düzeyde kaldığını da eleştirmişlerdir. Ercan öğretmen ise sınıf yönetimi konusunda uygulamalı içeriklere daha fazla yer verilmesi ve içeriğin drama benzeri etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüşler, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerisi kazanmalarında uygulamalı etkinliklerin önemini göstermektedir.

Öğrenciye görelik kategorisinde yer alan katılımcılar, meslek bilgisi bağlamında her öğrencinin farklı ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeyine, öğrenme hızına ve bireysel özelliklere sahip olduğunu; bu nedenle eğitim sürecinin bu farklılıklara uygun biçimde planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Timur ve Şahin'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Dediğim gibi, her bir çocuğun zihin yapısı farklı, olgunlaşma süreci farklı; yani bir ders anlatırken her çocuğu bir tutarak ders anlatamazsın yani. Mesela, sınıfta da BEP'li öğrenciler de var, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler de var… İşte özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların kimler olduğu, bu çocukların yaşadığı süreçler, bu çocuklara nasıl yaklaşmamız gerektiğinin hepsi bize dördüncü sınıfta anlatıldı... Dördüncü sınıfta, işte staj eğitimi alıyoruz ya, her iki haftada bir özel eğitim okuluna gidilebilir mesela. Hani, oradaki çocukların yaşadığı sorunlar üzerine öğrencilerin gözlemlenmesi için… Mesela öğrencilere özel eğitim sınıflarının bulunduğu okullarda görevlendirme yapılabilir. (Timur)

> Yani bize bunlar bahsediliyor; yani her çocuğun farklı olduğu falan lisansta da bahsedilmişti de her çocuk farklı ancak her çocuğa farklı davranamıyorsun işte. Çünkü o imkân sahada olmuyor yani benim okuma yazma bilmeyen öğrencim varken o 40 dakika içinde ben onunla

> nasıl farklı davranabilirim? Davranamıyorum veya otizmli öğrencilerim, BEP'li öğrencilerim var… Ben BEP programları hazırlamıyorum yani çünkü bana kimse BEP programı hazırlamayı öğretmedi ki… BEP'li öğrenciye nasıl davranacağımı bilmiyorum ki ne yapabilirim? E işte, gene kervanı yolda düzüyoruz. (Şahin)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, her öğrencinin farklı ilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeyine, öğrenme hızına ve bireysel özelliklere sahip olduğunu; buna uygun bir eğitim sürecinin planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca görev yaptıkları okullarda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin bulunduğunu da ifade etmişlerdir. Katılımcılara lisans eğitimleri sürecinde özel gereksinimli öğrencilere yönelik nasıl bir eğitim aldıkları sorulduğunda, bu alana ilişkin kuramsal bilgileri edindiklerini; ancak özel gereksinimli öğrencilerle çalışma ve bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama konularında yeterli uygulama yapılmadığını belirtmişlerdir. Timur ise hizmet öncesi eğitimde, staj uygulamaları dersi kapsamında öğretmen adaylarına özel gereksinimli öğrencilerle çalışma fırsatı sunulması gerektiğini dile getirmiştir. Bu görüşler, lisans programlarında özel eğitim alanının uygulama boyutuna sınırlı düzeyde yer verildiğini göstermektedir.

Öğretmen kimliği ve mesleki yeterlik teması da kendi içinde öğretmen imajı ve yetkinlik kategorilerine ayrılmaktadır. Öğretmen imajı kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde öğretmenliğe ilişkin geliştirdikleri çeşitli bakış açılarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Betül ve Şahin'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Sınıfta öğretmenin yapması gerekenler, yapmaması gerekenler. Öğretmenin tutumu, veli ile ilişkileri daha kalıcı bir şekilde dersi nasıl aktarabiliriz gibisinden vesaire… Öğretmenlik gibi şahane bir meslek kazandırdı bana. (Betül)

> ...hocam işte derdimi dinliyordu veya saçma sorularıma cevap veriyordu. Ben de aynı şekilde çocukları dinliyorum çok ne dertleri sıkıntıları ne kadar saçma da olsa bile dinliyorum karşımdakini değerli hissettirmeye çalışıyorum … Hoca beni değerli hissettiriyordu çünkü. Ben de çocuklara güveniyorum işte bir şeyler aldırıyorum yani çocuklarla iyi ilişki kurmaya çalışıyorum. Ben öğretmenler odasına çocuğu getiriyorum oturtturuyorum sanki arkadaşım gibi. … hoca da öyleydi hala da öyle görüşüyorum. (Şahin)

Betül ve Şahin, lisans eğitimleri sürecinde öğretim elemanlarının tutumlarından etkilenerek öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirdiklerini ve bu bakış açısını mesleki yaşamlarında da sürdürmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yönelik tutumlarının, adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve yaklaşımlarını doğrudan etkilediğini göstermektedir.

Yetkinlik kategorisinde yer alan katılımcılar ise lisans eğitimi sürecinin mesleki yetkinlik kazandırma açısından sınırlı düzeyde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Betül ve Yasin'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Üniversitede aldığım eğitimlerin işe yaradığını düşünmüyorum, hani materyal haricinde pek de bir şey olmadı bana ama şey oldu şöyle bir şey: mesela ben atanmadan önce ücretli öğretmenlik yapmıştım o bana bayağı bir işe yaramıştı. Bayağı bir deneyim kazanmıştım. Onun dışında lisans pek şey olmamıştı. (Betül)

> Orada kendimi daha çok geliştirebilmemiz gerekirken, hani gerek ortam olsun gerek çevre olsun gerek öğretmenler olsun kendimi yeterli derecede geliştiremediğimi düşünüyorum. Belki de sözel ders, sosyal bilgiler; o gözle bakılıp böyle çalışmamak, kendini geliştirmeme sadece sorunu öğretmenlerde değil de kendimde çevremdeki arkadaşlarımda hani zaten atanamayacağız gözüyle bakıp da sadece dersi geçme mantığı olduğu için o yönden düşük olduğunu düşünüyorum. (Yasin)

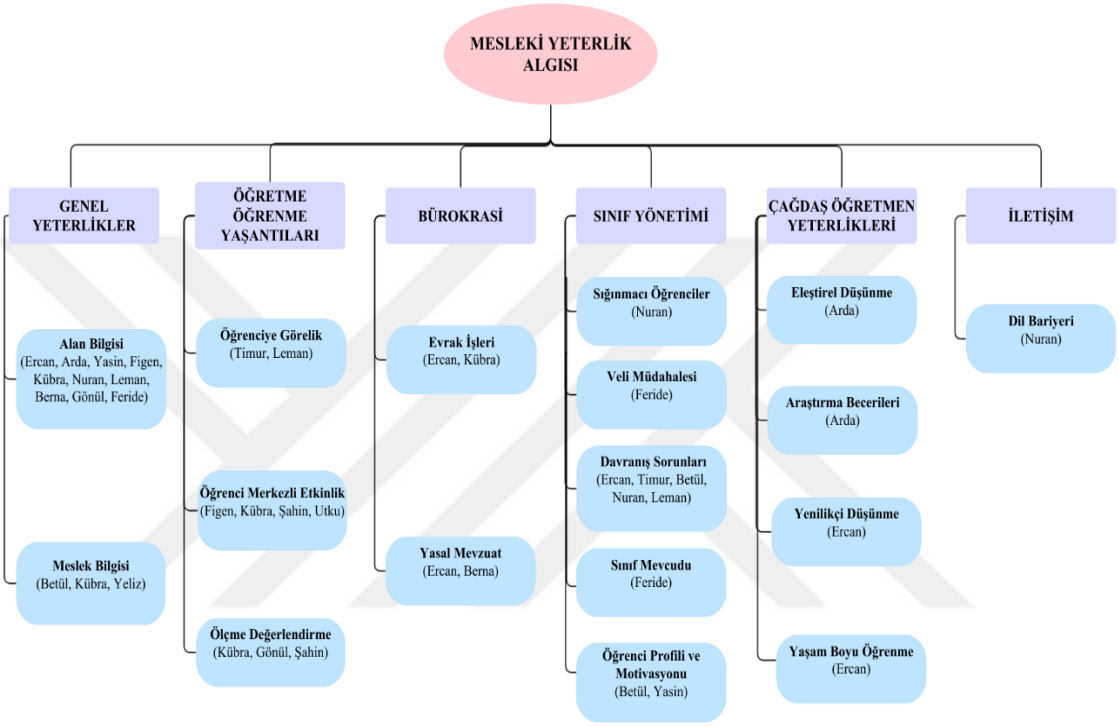
Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Betül, lisans eğitiminin mesleki yetkinlik kazandırma açısından anlamlı bir katkı sağlamadığını; buna karşın ücretli öğretmenlik deneyiminin mesleki gelişimine önemli katkılar sunduğunu ifade etmiştir. Yasin ise mezun olduğu üniversite ortamının, özellikle çevresel faktörler ve motivasyon eksikliği nedeniyle, mesleki yetkinlik bağlamında kendisini geliştirmesi için yeterli imkân sunmadığını belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda lisans eğitiminin mesleki yetkinlik kazandırma konusunda her zaman yeterli olmadığı, uygulama deneyimlerinin ise öğretmen adaylarının gelişiminde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.

4.2.1 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlik algısı

Bu alt amaç kapsamında katılımcıların, mesleki yeterlik algısı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar Şekil 4.3' te sunulmuştur.

Şekil 4.3.

Katılımcıların Mesleki Yeterlik Algısı



Şekil 4.3 incelendiğinde katılımcıların mesleki yeterlik algısının altı tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; genel yeterlikler, öğretme-öğrenme yaşantıları, bürokrasi, çağdaş öğretmen yeterlikleri, sınıf yönetimi ve iletişimdir. Genel yeterlikler teması ise kendi içinde alan bilgisi ve meslek bilgisi olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Alan bilgisi kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimleri sayesinde alan bilgisi konusunda kendilerini yetkin gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Arda ve Leman'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Ben genel anlamda coğrafyacılarımızın çok iyi olduğunu düşünüyorum coğrafya konusunda. Coğrafya bilgisi konusunda bana çok şeyler kattıklarını düşünüyorum… Yani böyle daha çok kapsamlı düşünmemizi sağladı. Atıyorum sadece şurada dağ var, burada şu var, bu sözü bu söylemiş, bu bunun yöntemiymiş dışında daha fazla kitap okutturdu bize, daha fazla araştırma yaptırdı ve bize hem öğrendiklerimizi yorumlama, yazma kabiliyeti kazandırdığı için coğrafya dersimizi çok seviyordum ben bu yüzden. (Arda)

> Az önceki söylediğim hocamdan yola çıkarak söyleyeceğim. Coğrafya hocamdan. Coğrafyam tabii ki onun sayesinde çok daha iyi oldu. Onun dışında yine aynı hocamın ders işleyiş tarzı; hani bahsettiğim yaparak yaşayarak öğrenme, öğrencileri derse katma, işte

> motive etme, ödül yöntemini kullanma. Bizim de hoşumuza gidiyordu açıkçası. Öğreniyorduk ama yani, keyifle gidiyorduk derse…Yani öğrenciyle iletişimi gayet güzeldi. Bu bağlamda da öğrenciyle bağ kurabilen öğretmen olduğu zaman onun derslerini daha iyi dinliyorsunuz, daha çok seviyorsunuz. O yüzden coğrafyayı daha çok severim mesela. (Leman)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, öğretim elemanlarının kendilerine yönelik tutumları, ders işleme biçimleri ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye fırsat tanıyan uygulamaları sayesinde coğrafya alanını daha çok sevdiklerini ve bu alanda kendilerini daha yetkin gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum, hizmet öncesi eğitim programlarında görev yapan öğretim elemanlarının ders işleme biçimleri ile tutumlarının, öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından önemli olduğunu göstermektedir.

Meslek bilgisi kategorisinde yer alan katılımcılar, mezun oldukları lisans eğitimi sayesinde meslek bilgisi konusunda kendilerini yetkin gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Betül ve Kübra'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Formasyon eğitimleri, gerçekten çok iyiydi. Hani aldığımız hocalarımız çok çok iyiydi formasyon eğitimlerinde, eğitim bilimleri dediğimiz. O konuda kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. Çok da iyi çalışıyordum hani çünkü öğretmen meslek bilgilerinin dışındaki sınıf hakimiyetini sağlayan bilgilerdi. (Betül)

> Dediğim gibi yine gelişim ve öğrenme psikolojisi alanı; öğretmenimizin de bize çok güzel bir şekilde verdiği bu ders sonunda, onların derinine inebilmek bizler için çok etkili… Veli toplantısı olduğunda o yaşın, o yaş çocuklarının nasıl yansımaları olur, aileye bunların psikolojik altyapısını ben diyorum, bir pedagog değilim. Çok detaylı bilmem ama çocuklarınızın yaş dönemini size psikolojik durumlarından bahsetmeliyim. Size karşı çıkacaklar, size farklı cevaplar verecekler. Bu cevapları vermeleri, onların sağlıklı kişilik gelişimi gösterdiğinin bir belirtisidir. Velilere dahi faydam öğrendiğim bu bilgiler noktasında dokunuyor diyebilirim. (Kübra)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, mezun oldukları lisans programında meslek bilgisi kapsamında yer alan dersler sayesinde kendilerini bu alanda yetkin gördüklerini ve bu derslerde öğrendiklerini meslek yaşamlarında da kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, meslek bilgisi derslerinin öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelişimindeki önemini göstermektedir.

Öğretme-öğrenme yaşantıları teması kendi içinde öğrenciye görelik, öğrenci merkezli etkinlik ve ölçme-değerlendirme kategorilerine ayrılmaktadır. Öğrenciye görelik kategorisinde yer alan katılımcılar, sosyal bilgiler dersindeki konuları öğrenciye görelik ilkesine uygun biçimde anlatma konusunda kendilerini yeterince yetkin görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Timur ve Leman'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Sosyal bilgiler dersi biraz bazı kısımlarda öğrenme alanlarında soyut kalıyor ve çocuğa soyut şeyi somutlaştırmaya çalışırken, anlatıncaya kadar kırk takla atıyorsun. Orada biraz problem yaşıyorum. Onu da dediğim gibi, o problemlerle karşılaştığımda ya danışman öğretmeninden ya da mesela müdürümüz sosyal bilgiler öğretmeni yine aynı şekilde eksik kaldığım alanlarda ondan da yardım alabiliyorum. (Timur)

> Öğrencinin seviyesine inmekte zorlanıyorum. Seviyesine inmekte doğru bir tabir değil ama o yaş grubunun seviyesine inmekte zorlandığımı hissettiğim zamanlar oluyor ama oturup çalışıyorum, öyle söyleyeyim. Not çıkartıyorum; ondan sonra nasıl daha iyi anlatabilirim? Bazı hocalar slaytlar paylaşıyorlar; bu slaytlardan bakıyorum. Yani eksik olduğum konuları hissettiğim anda üzerine gitmeye çalışıyorum açıkçası. (Leman)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere katılımcılar, sosyal bilgiler konularını öğrencilerin yaş düzeyine uygun biçimde ifade etme ve soyut içerikleri somutlaştırma konusunda kendilerini yetkin olarak görmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, bu alanlarda araştırmalar yaptıklarını, deneyimli meslektaşlarından destek aldıklarını ve bu konular üzerinde çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Bu görüşler, lisans eğitiminin sosyal bilgiler öğretiminde öğrencinin gelişim düzeyine uygun anlatım ile soyut konuların somutlaştırılması konusunda öğretmen adaylarına yeterli uygulama ve deneyim fırsatı sunmadığını göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sahada bu alanlarda zorluk yaşadıkları ve söz konusu eksiklikleri meslek yaşamlarında kendi çabalarıyla gidermeye çalıştıkları anlaşılmaktadır.

Öğrenci merkezli etkinlik kategorisinde yer alan katılımcılar ise mezun oldukları lisans programı sayesinde öğrenci merkezli etkinlik hazırlama ve bunları sınıf ortamında uygulama konusunda kendilerini yetkin gördüklerini ifade etmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Kübra ve Utku'nun görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Öğretim ilke yöntemlerimiz de çok güzel geçti bizim üniversitede. Uygulamalar yaptık ve gerçekten o uygulamaların da alana ve sahaya çok iyi yansıdığını düşünüyorum. Örnek veriyorum bir istasyon tekniğini yapacağım zaman istasyon ne demek kitaba falan bakmama hiç gerek kalmıyor. Çünkü biz o tekniği defalarca sınıfta uyguladığımız için kendimiz istasyon tekniğinin birer çocuğu olarak onları yaparak yaşayarak ilerlediğimiz için çok rahat, çok verimli ilerliyorum. Neden? Ben bir istasyon tekniğini biliyorum, bir kar topunu biliyorum, bir beyin fırtınası, bir ters beyin fırtınasını tık tık anında uygulayıp çıkabiliyorum. (Kübra)

> Farklı yöntemler uyguluyorum derslerde. Bu da çocukların da hoşuna gidiyor. O yüzden donanımlı görüyorum sürekli olarak da farklı bir eğitim aslında her sene 2-3 yeni teknik uygulamaya çalışıyorum diyebilirim. (Utku)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde öğrenci merkezli etkinlikleri bizzat deneyimledikleri için gerçek sınıf ortamında bu etkinlikleri uygulama konusunda zorlanmadıklarını ve kendilerini bu alanda yetkin gördüklerini ifade etmektedir. Bu bulgular, lisans eğitiminde uygulamaya dayalı etkinliklere yer

verilmesinin öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Ölçme ve değerlendirme kategorisinde yer alan öğretmenler, ölçme ve değerlendirme konusunda kendilerini yetkin görmediklerini belirtmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Kübra ve Şahin'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Ölçme değerlendirmede sınavlar konusunda çok titiz davranmaya çalışıyorum ama bu konuda çok harika olduğumu düşünmüyorum. Çünkü temeli güzel, alamadık maalesef. Aslında bize anlatan hocamız da kanımca çok hâkim değildi. Teorik alanlar bunlar, belki de biraz da zorca olduğu içindir; alana kendilerinin de çok yüksek hakimiyeti olmadığı için bize de veremediklerini düşünüyorum. Sınav hazırlayıp soru noktasında kendimi geliştirmek istiyorum. Aslında hazırladığım soruları da çok beğeniyorlar ama ben o soruları hazırlarken çok uğraşıyorum. Daha hızlı ve pratik değilim. Daha çok yolum olduğunu düşünüyorum, daha çok hazırlamam gerektiğini düşünüyorum. (Kübra)

> İyi sınav sorusu yazdığımı düşünüyorum, yani ölçme kurallarına uygun ama iyi değerlendirme yapamıyor olabilirim. O konuda eksiğim, kafama göre veriyorum, içimden ne gelirse çünkü çok ciddiye almıyorum ondan dolayı olabilir o konuda bir eksikliğim var. Bana bir defa üniversitede sınav sorucu hazırlatılmış mı? Hayır. Bir defa sınav okutulmuş mu? Şöyle okunmalı hayır, aç tahtayı, slaytı hazırla anlat bana işte; ölçmenin bağıl değerlendirmesi ondan sonra mutlak sıfırı hikâye. (Şahin)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde ölçme ve değerlendirme alanında ders veren öğretim elemanlarının konuya yeterince hâkim olmaması ve bu konuların uygulamalı olarak ele alınmaması gibi nedenlerle gerçek sınıf ortamında ölçme ve değerlendirme konusunda çeşitli sorunlar yaşadıklarını ve kendilerini bu alanda yetkin görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda, lisans eğitiminde ölçme ve değerlendirme becerilerinin kazandırılmasına sınırlı düzeyde yer verildiği söylenebilir.

Bürokrasi teması ise kendi içinde evrak işleri ve yasal mevzuat kategorilerine ayrılmaktadır. Bu temada yer alan katılımcılar, evrak işleri ve yasal mevzuat konularında kendilerini yetkin görmediklerini belirtmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Ercan ve Berna'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bahsettiğim evrak işleri, özellikle burada bir eksiklik, bu net bir şekilde vardı. Ya da nasıl diyeyim, idare ile olan ilişkiler, özlük hakları falan. Bence kesinlikle eklenmesi lazım; lisans eğitimine bu özlük haklarına dair kısa bir şey ya da memurluğun hukuki kısmına yönelik bir şeyler bu konuda bazı eksiklikler hissettim. (Ercan)

> Meslek hayatımda, mesela öğretmenlerin hakları neler, izin günleridir, şudur budur. Bu konularda çok bilgim yok bak benim. (Berna)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar; evrak işleri, idare ile ilişkiler ile öğretmenlerin hak ve sorumlulukları konularında görev yaptıkları okullarda çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, lisans eğitiminde evrak işleri ve yasal mevzuat konularına ayrıca değinilmesi gerektiğini de vurgulamışlardır. Bu

bulgular doğrultusunda, lisans programlarının öğretmen adaylarına evrak işleri, idare ile ilişkiler ve yasal mevzuat konularında gerekli bilgi ve becerileri kazandırmada sınırlı kaldığı söylenebilir.

Çağdaş öğretmen yeterlikleri teması ise kendi içinde eleştirel düşünme, araştırma, yenilikçi düşünme ve yaşam boyu öğrenme kategorilerine ayrılmaktadır. Bu temada yer alan katılımcılar, lisans eğitimleri sayesinde çağdaş öğretmen yeterlikleri bağlamında kendilerini yetkin gördüklerini ifade etmektedir. Bu temayı temsil etmesi açısından Ercan ve Arda'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Yani şey olabilir belki… Yeni şeylere açık olmak diyebilirim. Sanki bilgi birikimi desem. Bilgi birikimimi lisanstan almadım, yani şöyle söyleyeyim: evet aldım bir şeyler ama o tek başına yeterli olmayacaktı. Daha çok bilgiye açık olma becerisini aldım. Sonra kendim koydum üzerine. Bu beceri daha çok işime yaradı yani sınıfta. Yani yeni bilgiyi almaya açıklık diyebilirim. (Ercan)

> Bize hocamız, bilinenlerin dışında o bilgiye nasıl ulaşabileceğimizi öğretti. Mesela bilgiyi nasıl bulabileceğimizi; mesela bize direkt bilgiyi vermedi, bilgiye nasıl ulaşabileceğimizi öğretmişti. (Arda)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde bilgi birikiminden ziyade araştırma, yenilikçi düşünme, eleştirel düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerilerini edindiklerini ve kendilerini bu konularda yetkin gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda lisans eğitiminin, öğretmen adaylarının çağdaş öğretmen yeterliklerini geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir.

Sınıf yönetimi temasında yer alan katılımcılar ise sığınmacı öğrenciler, davranış sorunları, kalabalık sınıflar, öğrenci profili ve motivasyonu gibi etkenler nedeniyle sınıf hâkimiyetini sağlamakta güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle kendilerini sınıf yönetimi konusunda yetkin görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Ercan ve Nuran'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> En yetersiz olanı hangisiydi diye sorsanız, herhalde sınıf yönetimiydi. Çünkü staja gittiğimizde bile mesela çok hani farklı gelmişti stajdan sonra işe başladıktan sonra da yine çok çok farklı geldi. Tamam görüyoruz, şöyle yapalım, böyle yapalım ama; matematik gibi işlemiyor ya dünya. Yani şöyle gelirse böyle yap ya da mesela şu kademeli ceza vereceksen şu yedi basamağı uygula falan. Ya da işte ödül için şunu uygula, falan. Sınıf ortamı pek böyle işlemiyor, o yüzden sınıf yönetiminin yetersizdi diyebilirim. (Ercan)

> Üniversitede mültecilerle alakalı hiçbir ders görmedik. Yani Türkiye'nin yeni bir gündemi bu. Özellikle Eskişehir'de de olsun, Şanlıurfa'da da olsun sınıflar çok karma etnik kökenlere sahip artık ve bunlara hem müdahale etme konusunda hem de öğrencilerin hepsini kapsayacak bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda çok büyük sorunlar yaşayabiliyorum. Bir de mülteci öğrencilere yapılan akran zorbalığı diyebiliriz. Bununla alakalı sınıfı yönetme konusunda sorunlarım oldu. Bu konularda kendimi birazcık eksik görüyorum. Biz üniversite okurken artık Suriye'de bir savaş olduğu ve akın akın Türkiye'ye gelişler olduğu belliydi. Bununla alakalı öğretmenler, geleceği biraz öngörerek yine örtük bir şekilde tavsiyelerde bulunabilirdi. (Nuran)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, sınıf hâkimiyetini sağlama konusunda çeşitli zorluklar yaşadıklarını; bu nedenle sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetkin hissetmediklerini ifade etmişlerdir. Ercan, mezun olduğu eğitim fakültesinde sınıf yönetimine ilişkin kuramsal bilgileri edindiğini, ancak bu bilgileri gerçek sahada uygulamanın çoğu zaman mümkün olmadığını belirtmektedir. Nuran ise sığınmacı öğrencilere uygulanan akran zorbalığı sebebiyle sınıf yönetimini sağlama ve kapsayıcı eğitim konularında sorunlar yaşadığını ve mezun olduğu eğitim fakültesinde sığınmacı öğrencilerle eğitim konusuna değinilmediğini ifade etmiştir. Ayrıca Nuran, sığınmacı öğrencilerle eğitim konusunun eğitim fakültelerinde örtük program dahilinde işlenebileceğini önermiştir. Bu bulgular, lisans eğitiminde öğretmen adaylarına sınıf yönetimi becerisi kazandırılması ile kapsayıcı eğitime ilişkin bilgi ve becerilerin geliştirilmesine sınırlı düzeyde yer verildiğini göstermektedir.

İletişim teması ise kendi içinde dil bariyeri kategorisine ayrılmaktadır. Bu kategoride yer alan katılımcılar, görev yaptıkları bölgedeki yerel dili anlamakta zorlandıkları için çeşitli iletişim sorunları yaşadıklarını ve bu nedenle farklı bir dilde iletişim kurma konusunda kendilerini yetkin görmediklerini ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Nuran'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Eğer daha düşük bir kademeye girseydim, dediğim gibi özellikle doğunun kırsal kesimlerinde çok büyük bir dil problemi yaşayabilirdim. Bunu velilerle zaman zaman da yaşadım. Kendimi Arapça gibi Kürtçe gibi sonuçta Türkiye'nin yoğun bir vatandaş kesimi de farklı dilleri, ana dil olmasa da aile içinde konuşuyorlar. Burada iletişim sağlamada yeri geldi eksikliklerim oldu. (Nuran)

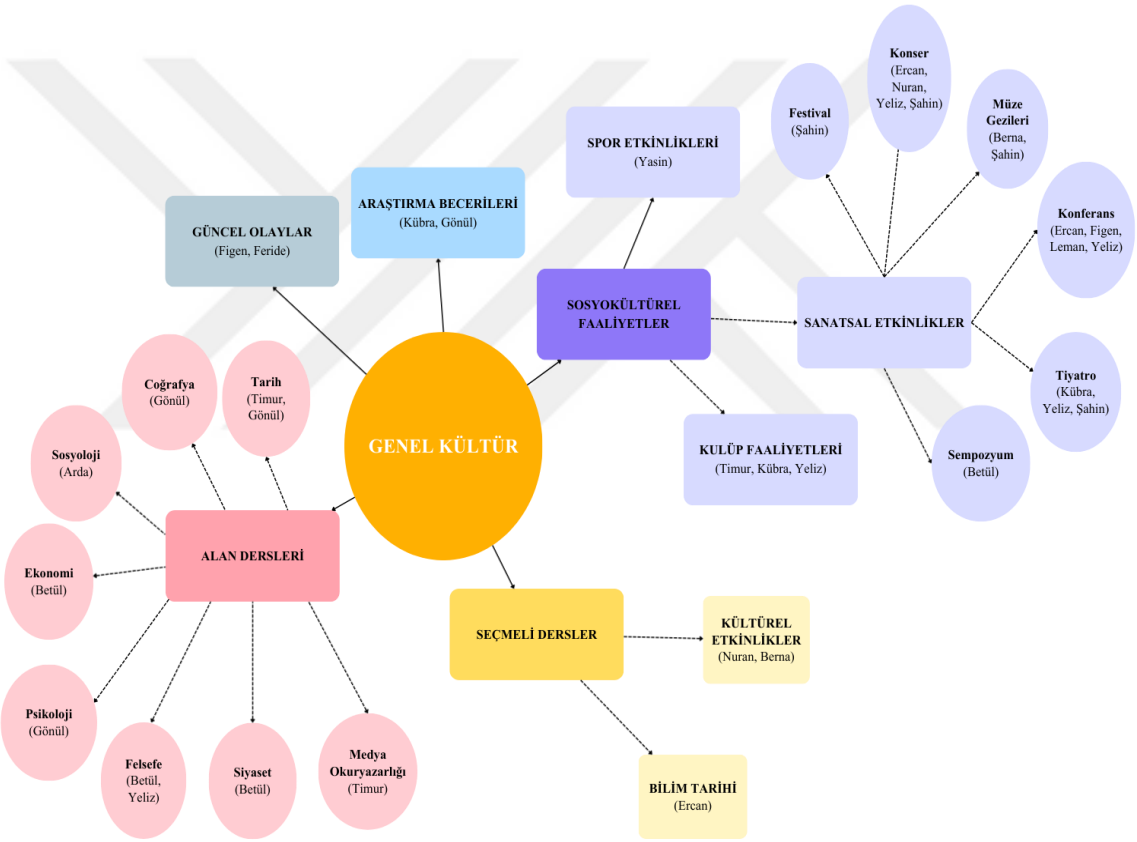
Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere Nuran, görev yaptığı bölgede konuşulan dili anlamakta güçlük çektiği için iletişim sorunları yaşadığını, bu nedenle de farklı bir dilde iletişim kurma noktasında kendisini yetkin hissetmediğini ifade etmektedir. Bu bulgulardan hareketle; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini mesleki bağlamda yetkin gördükleri alanların, fakültelerinde almış oldukları eğitimin içeriği ve niteliği doğrultusunda şekillendiği yorumu yapılabilir.

4.3 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Lisans Sürecinde Aldıkları Genel Kültür Bilgisine İlişkin Görüşleri

Bu alt amaç kapsamında, katılımcıların öğretmenlik deneyimleri sonrasında mezun oldukları eğitim fakültesinden aldıkları eğitimi genel kültür bilgisi açısından nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan bulgular Şekil 4.4'te sunulmuştur.

Şekil 4.4.

Katılımcıların Genel Kültür Bilgisine Yönelik Görüşleri



Şekil 4.4 incelendiğinde, katılımcıların genel kültür bilgisine ilişkin görüşlerinin araştırma becerileri, sosyokültürel faaliyetler, seçmeli dersler, güncel olaylar ve alan dersleri olmak üzere beş ana temada toplandığı görülmektedir. Araştırma becerileri temasında yer alan katılımcılar, lisans eğitimleri sayesinde araştırma becerisi kazandıklarını belirtmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Kübra'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Tabii ki derinlemesine araştırma yapma, kütüphane, bilim, bilimsel bilgi, metodoloji… Bu gibi durumları biz gerçekten deneyimleyerek gittik ilerledik. Kütüphane nedir, nasıl araştırma yapılır, neler yapılır, telifi ne bu durumun, patenti ne, İSBN numarası nedir? Bunun gibi birçok şeyi üniversitede öğrenerek gittik. Neden? Çünkü biz araştırma yaptık. Bir araştırma nasıl yapılır? Bunu da çok iyi öğrendik. Sahaya yansımasını şu şekilde örnek vermek isterim: öğrencilerime araştırma proje ödevi verirken, tabi ki asla o etkinlikleri küçümsemiyorum; Hadi bakalım heyelan maketi yap getir" gibi yaklaşımlarım yok. Üniversitede aldığım bu araştırma eğilimleri, çocuklara proje ödevi verirken daha yaratıcı proje ödevleri vermeme de temel teşkil etti. (Kübra)

Yukarıdaki alıntıda görüldüğü üzere Kübra, lisans eğitimi sürecinde kütüphanelerde çeşitli araştırmalar gerçekleştirdiğini, bu süreçte araştırma becerileri edindiğini ve bunun bir sonucu olarak meslek hayatında öğrencilerine ödev verirken araştırmaya dayalı, daha yaratıcı görevler vermeye özen gösterdiğini ifade etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, lisans eğitiminin öğretmen adaylarına genel kültür kapsamında araştırma becerilerini kazandırdığı söylenebilir.

Sosyokültürel faaliyetler teması kendi içinde spor etkinlikleri, kulüp faaliyetleri ve sanatsal etkinlikler olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Bu temada yer alan katılımcılar, mezun oldukları üniversitede düzenlenen etkinlikleri genel kültür bilgisi kapsamında değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Kübra ve Yeliz'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bu kulüplerde aldığım görevler mesleki deneyim olarak bana şunları yansıttı, diyebilirim. Yeri geldiğinde okulun önünde, bir milli bayramda sunum yapıyoruz. Oradaki etkinliklerde de biz 500 kişilere, 1000 kişilere sunuculuk yaptık, konuşmalar yaptık. Burada aynı anda 1300 öğrencinin önünde elimizde mikrofonu ilk aldığımızda bile tıkır tıkır konuşabilmek bizim için güzel ve etkili bir deneyimdi. (Kübra)

> İnanılmaz fırsatlar sundu: gezi kulübüyle, kulüp aktiviteleriyle, konserlerle, etkinliklerle, konferanslarla, tiyatrolarla, onların drama dersleriyle. Yani okulda kulüp çalışmaları çok fazlaydı. Ben önce gezi kulübü başkanıydım ama diğer kulüplere de katılabiliyordum. Dansları deneyimledim. Daha sonra katıldığım gezilerde, her yörenin kesinlikle ne yenilecekse onu tattıran ne meşhursa orayı gösteren geziler düzenledik hep. Dolayısıyla genel kültür anlamında da çok fazla tecrübeye kazandım. (Yeliz)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, mezun oldukları üniversitede düzenlenen sosyokültürel faaliyetlerin genel kültür bilgilerini artırdığını, iletişim ve sunum becerilerini geliştirdiğini ve bu nedenle öğretmenlik mesleğine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Buna karşın bazı katılımcılar, mezun oldukları üniversitenin genel kültür bilgisini artırma konusunda kendilerine yeterli fırsatlar sunmadığını ifade etmiştir. Bu görüşü temsil etmesi açısından Arda ve Utku'nun görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Eğitim fakültesi genel anlamda bu konuda biraz daha yine yetersiz geliyor bana. Tamam, bilgi veriliyor ama bence yeteri kadar genel kültür bilgisi kazanılmıyor; yine birey kendi çabasıyla ve ben sevdiğim için araştırıyorum bakıyorum ama bu fakültede değil, daha çok

> günlük yaşamımda kendim çabamla yapıyorum. Fakültede bence bu kadar yeterli olduğunu düşünmüyorum. (Arda)
>
> Açıkçası çok büyük fırsatlar sunduğunu düşünmüyorum. Bu konuda yetersiz olduğumu da düşünüyorum. Hayır hayır; neredeyse hiç etkinlik yoktu. Drama falan vardı, ona da ben yetenekli olmadığım için, sevmediğim için katılmamıştım. Onun dışında hiçbir etkinlik olmadı ya da ben bilmiyorum. Eğitim fakültesi adına olmadı diyebilirim. (Utku)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere bazı katılımcılar, mezun oldukları eğitim fakültesi ve üniversitenin genel kültür bilgisini artırma konusunda kendilerine yeterli fırsatlar sunmadığını belirtmiş; bu nedenle genel kültürlerini geliştirmek için bireysel çaba göstermeleri gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşler, genel kültür bilgisinin mezun olunan üniversite bağlamında farklılıklar gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Seçmeli dersler temasında yer alan katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde aldıkları seçmeli dersleri genel kültür bilgisi kapsamında değerlendirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu Ercan, "Şöyle, seçmeli derslerde genel kültür açısından güzel dersler vardı: antropoloji, bilim tarihi iyiydi, diye hatırlıyorum." sözleriyle dile getirirken, Berna ise "Kültürel etkinlikler diye bir dersimiz vardı; müzeleri falan gezmiştik." Bu görüşler, katılımcıların mezun oldukları lisans programında yer alan seçmeli derslerin genel kültür bilgilerini artırmada etkili olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu doğrultuda, lisans programında yer alan seçmeli derslerin öğretmen adaylarının genel kültür bilgisini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Alan dersleri temasında yer alan katılımcılar, lisans programında bulunan alan bilgisi derslerinin genel kültür bilgilerini artırdığını ifade etmişlerdir. Bu durumu Gönül, "Tabii, sosyal bilgiler biliyorsunuz geniş bir alan: coğrafya, tarih, sosyoloji, psikoloji, mantık. Bir sürü konu var. Hem üniversite aldığımız eğitimler hem de KPSS'ye hazırlandığımız dönem, genel kültürümü fazlasıyla arttırdığını düşünüyorum." sözleriyle dile getirmiştir. Bu görüşler, katılımcıların mezun oldukları lisans programındaki alan bilgisi derslerinin genel kültür bilgilerini geliştirdiğini düşündüklerini göstermektedir. Bu doğrultuda, lisans programında bulunan alan derslerinin öğretmen adaylarının genel kültür bilgisini artırmada etkili olduğu söylenebilir.

Güncel olaylar temasında yer alan katılımcılar mezun oldukları fakültede güncel konulara yeterince yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Betül ve Feride'nin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Genel kültüre ağırlık vermiyorlardı. Böyle hatırlıyorum yanlış hatırlamıyorsam; tabii ağırlık veren hocalarımız ya da derslerimiz yoktu ki zaten bizim mesleki derslerimiz alan derslerimiz genel kültürle ilgili derslerdi. İşte ekonomisi vardı, felsefesi vardı, siyaseti vardı sanatı vardı

> vesaire onlar da zaten biz yeterince genel kültürle ilgili şey yapabiliyorduk ama güncel konular olsun çok fazla ağırlıklı vermiyorlardı derslerde maalesef ki. (Betül)
>
> Çok fazla değil ya çok kitabi bilgilerle şey yaptık, güncel genel kültür olarak çok donanımlı değildik yani konular çok güncel olarak işlenmiyor. (Feride)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, mezun oldukları eğitim fakültesinin genel kültür bilgilerini arttırma konusunda kendilerine yeterli fırsatlar sunmadığını ve lisans eğitimleri sürecinde güncel konulara yer verilmediğini belirtmişlerdir. Bu görüşler, genel kültür bilgisinin fakülteler arasında farklılık gösterebildiği yönünde yorumlanabilir.

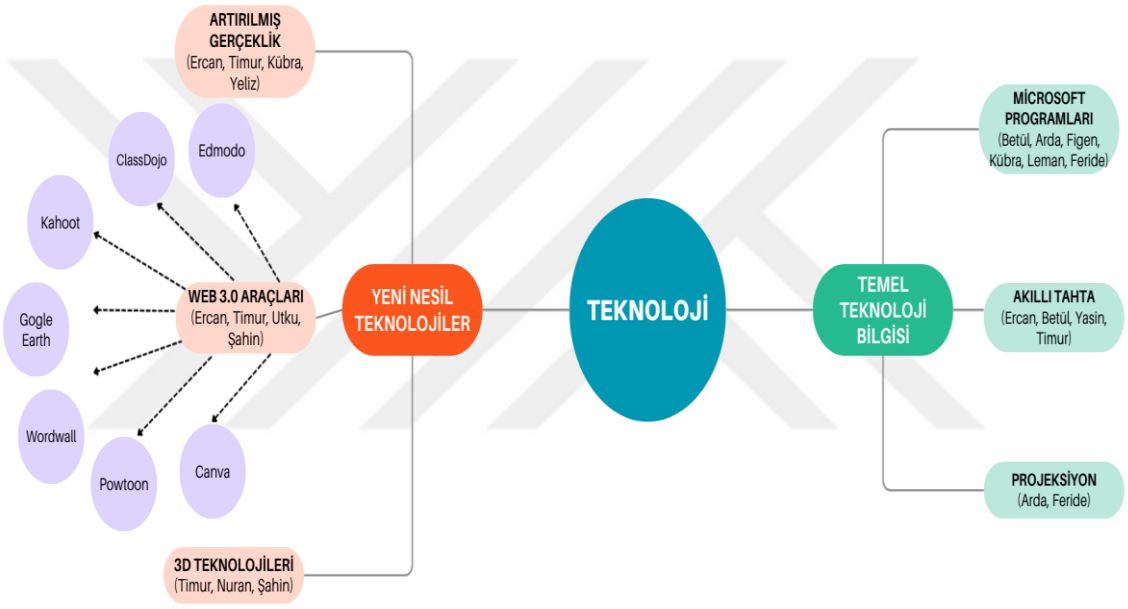
Tüm bu bulgular doğrultusunda, katılımcıların mezun oldukları eğitim fakültelerinde aldıkları eğitimi genel kültür bilgisi açısından; alan bilgisi dersleri, seçmeli dersler ve üniversite bünyesinde düzenlenen sosyokültürel faaliyetler bağlamında değerlendirdikleri ve fakültelerin genel kültür bilgisi kazandırma konusunda bazı alanlarda sınırlı kaldığı söylenebilir.

4.4 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Lisans Sürecinde Aldıkları Teknoloji Bilgisine İlişkin Görüşleri

Bu alt amaç kapsamında, katılımcıların öğretmenlik deneyimleri sonrasında mezun oldukları eğitim fakültesinden aldıkları eğitimi teknoloji bilgisi açısından nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan bulgular Şekil 4.5'te sunulmuştur.

Şekil 4.5.

Katılımcıların Teknoloji Bilgisine Yönelik Görüşleri



Şekil 4.5 incelendiğinde katılımcıların teknoloji bilgisine ilişkin görüşlerinin iki ana temada toplandığı görülmektedir. Bu temalar; temel teknoloji bilgisi ve yeni nesil teknolojilerdir. Temel teknoloji bilgisi teması kendi içinde Microsoft programları, akıllı tahta ve projeksiyon kategorilerine ayrılmaktadır. Bu temada yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde temel teknoloji bilgisi edindiklerini ifade etmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Ercan ve Arda'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Mesela bilgisayar dersimiz vardı; fakat bilgisayar sınıfımızda f klavye vardı klavyelerde. Ya tamam, yerli üretim falan ya da bir dönem f klavye kullanılmaya çalışıldı falan ama şeyle uyumlu değil. Nasıl diyeyim? Dünyayla uyumlu değil ya da sınıfa girdiğinizde sınıftaki ekipmanla uyumlu değil. O yüzden biraz eksik kaldığını söyleyebilirim. Bir de minik bir şey ekleyeyim: Akıllı tahtalarda farklı işletim sistemleri kullanılıyor. Belki bu eklenebilseydi, belki daha güzel olurdu. Ya da akıllı tahtayı kullanmaya yönelik bir şeyler eklense daha iyi olur. (Ercan)

> Teknoloji, şimdi teknolojik anlamda bilgi yok. Sadece projeksiyon kullanıyoruz üniversitede ama başka bir şey yok. Teknolojik anlamda ne yapmamız gerektiğini bilmiyoruz. Biz mesela eğitim alıyorduk sınıfta Word kullanmayı bilmeyen, PowerPoint kullanamayan adamlar vardı. Bunlar nasıl teknolojiden yararlanabilecek. Atıyorum bu WEB 2.0 şeyleri var onlar falan kullanmayı bilmiyorlar. Neler olduğu haberleri bile yok mesela böyle bunlar yüzeysel kalıyor. O zaman için sadece işte tahtadan yazarak bir de bu projeksiyon kullanıyordu. Teknolojik materyal olarak neleri kullanmamız gerektiği sadece lafta şunları kullansan iyi olur ama dediğim gibi yine teoride kalıyor her şey bize kullandırılmıyordu çok. (Arda)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde teknolojiye ilişkin öğrendiklerinin temel düzeyle sınırlı kaldığını ve üniversitede kullandıkları teknolojik ekipmanların güncel uygulamalarla ve gerçek saha koşullarıyla uyumlu olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, teknoloji bilgisinin öğretmen adaylarına uygulamalı deneyimler yoluyla kazandırılması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu bulgular, bazı eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına teknoloji bilgisi kazandırmada yeterli olanak ve uygulamayı sağlayamadığını göstermektedir.

Yeni nesil teknolojiler teması ise kendi içinde Web 3.0 araçları, artırılmış gerçeklik ve 3D teknolojileri olmak üzere kategorilere ayrılmaktadır. Bu temada yer alan katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde temel teknoloji bilgisinin yanında yeni nesil teknoloji argümanlarını da öğrendiklerini ifade etmektedir. Bu temayı temsil etmesi açısından Nuran ve Şahin'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> O konuda da çok iyi değerlendiriyorum. Orada bir hocamız vardı. Kendisi 3D yazıcılarla ilgileniyordu… Hoca bu konuda çok daha iyi olduğu için 3D yazıcılarla ilgili bizim de çalışma imkânımız oldu onun sayesinde. Bununla ilgili kendimden çok iyi örnek verebilirim. Ben 3D yazıcıları üniversitemde öğrendim. …Hoca sayesinde öğrendim. Ardından meslek hayatıma başladığımda 3D yazıcılarla ilgili bir TÜBİTAK projesi yaptım. Bölge birincisi oldum ve Türkiye'de de tarih alanında Türkiye üçüncüsü olduk öğrencilerimle birlikte. Bu yüzden de bu konuda üniversiteden, üniversitenin dersleri etkiliydi. Ben de onları fırsata çevirdim. Bu konuda çok iyi yetiştirildik. (Nuran)

> İyi, o konuda çoğu üniversitede yoktu büyük ihtimalle, akıllı tahtalarımız vardı; yani akıllı tahtada ne yapacağımı şu an o konuda deneyimliyim; yani akıllı tahta kullanımında … Hoca'nın 3D yazıcılarda bir şeyler yapıyordu …Hocanın verdiği dersler işte Canva'yı kullanma, Tinkercad ondan sonra Powtoon, eğitim uygulamaları interaktif onları öğrenmiştim o konuda evet iyiydi. (Şahin)

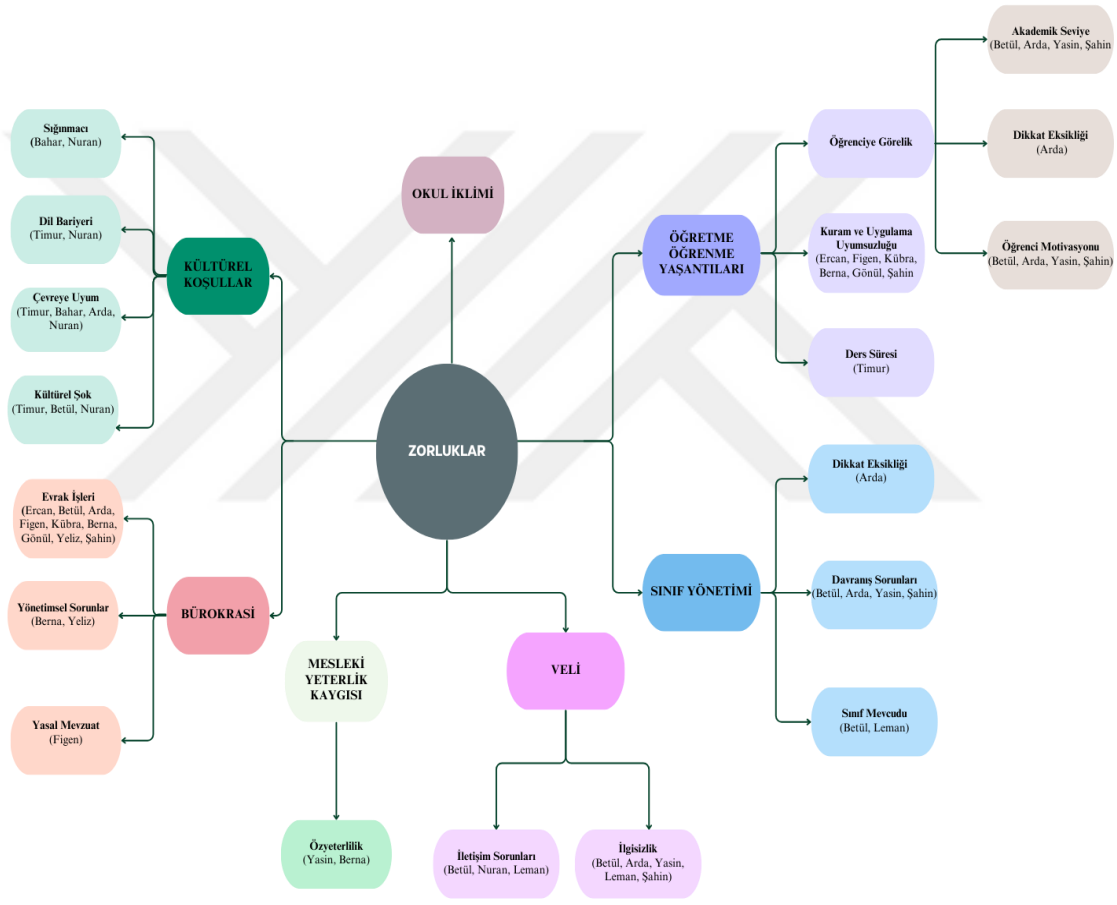
Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere bazı katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde temel teknoloji bilgisinin yanı sıra Web 3.0 araçlarını ve 3D teknolojilerini deneyimleyerek öğrendiklerini; bu nedenle edindikleri bilgileri meslek yaşantılarına da aktarabildiklerini ifade etmişlerdir. Tüm bu bulgular doğrultusunda, teknoloji bilgisinin mezun olunan üniversiteye ve üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının özverisine bağlı olarak farklılık gösterebildiği yorumu yapılabilir.

4.5 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Meslekte Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunlara Çözüm Üretme Bağlamında Lisans Eğitimine İlişkin Görüşleri

Bu alt amaç kapsamında, katılımcıların meslekte karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara çözüm üretme yöntemleri lisans eğitimi bağlamında incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar Şekil 6'da sunulmuştur.

Şekil 4.6.

Katılımcıların Meslekte Karşılaştıkları Zorluklar



Şekil 6 incelendiğinde, katılımcıların meslekte karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerin yedi ana temada toplandığı görülmektedir. Bu temalar; kültürel koşullar, bürokrasi, mesleki yeterlik kaygısı, veli, sınıf yönetimi, öğrenme öğretme yaşantıları ve okul iklimidir. Kültürel koşullar teması; sığınmacı, dil bariyeri, çevreye uyum ve kültürel şok olmak üzere dört kategoriye ayrılmaktadır. Sığınmacı kategorisinde yer alan katılımcılar, görev yaptıkları okulda sığınmacı öğrencilerin bulunduğunu ve bu öğrencilerle iletişimde çeşitli güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Betül, "Üstelik orada çok fazla Suriyeli öğrenci vardı. Hani şu an azalmaya başladı da okulda çok fazla Suriyeli öğrenci

vardı. Okuma yazma bilmiyorlardı. Türkçe konuşuyorsun, anlamıyorlardı. Burada bayağı bir zorluk yaşamıştım.” sözleriyle dile getirmiştir. Betül’ün ifadeleri, görev yaptığı okulda sığınmacı öğrencilerle eğitim sürecinde hem iletişim hem de öğretim açısından güçlükler yaşandığını göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin lisans eğitimi sürecinde, çokkültürlü sınıflarda karşılaşabilecekleri dil ve uyum sorunlarına yönelik daha kapsamlı bir şekilde hazırlanmaları gerektiğini göstermektedir.

Dil bariyeri kategorisinde yer alan katılımcılar ise görev yaptıkları okulun bulunduğu bölgede konuşulan yerel dil sebebiyle öğrencilerle çeşitli iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Timur’un görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Çünkü buradaki çocuklar şöyle, Kürtçe konuşuyorlar ve sen ders anlatırken bir anda şeyle karşılaşabiliyorsun; çocuk Türkçe soru soracakken Kürtçe soru soruyor. Onu anlamlandırmaya çalışıyorsun, işte o problemi aşmaya çalışıyorsun çocuklarla... Çocuklarla konuştuk. Hani söyledim, ben çocuklara açık açık söyledim, Kürtçe bilmediğimi söyledim ve hani ders içerisinde Kürtçe konuşmamaları gerektiğinden bahsettim. Öyle, biraz daha hani ılımlı bir şekilde süreci çözmeye çalıştık. (Timur)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere Timur, görev yaptığı bölgenin dilsel ve kültürel özellikleri nedeniyle öğrencilerle iletişim kurmakta başlangıçta güçlük yaşadığını belirtmiştir. Öğrencilerin Kürtçe konuşmasının, ders sırasında anlama ve anlatma süreçlerinde çeşitli engeller oluşturduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte Timur, bu sorunu öğrencilerle açık iletişim kurarak ve karşılıklı anlayış geliştirerek çözmeye çalıştığını da dile getirmiştir.

Çevreye uyum kategorisinde yer alan katılımcılar, görev yaptıkları okulun bulunduğu çevreye uyum sağlama konusunda çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Nuran’ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> …Daha sonra farklı bir kültüre gittiğim için şehrin kültürüne, öğrencilerin kültürüne, okulun iklimine alışmada çeşitli zorluklar yaşamıştım ama en çok beni zorlayan ve rahatsız eden konu; evinizden farklı bir şehirde gidip orada hangi yerlerde güvenli oluruz, nasıl bir yerde konaklamamız gerekiyor konusuydu; köy okuluna atanmıştım çünkü. Ulaşımını nasıl sağlarım? gibi durumlar beni ilk başta sıkıntıya uğratan durumlardı. (Nuran)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere Nuran, görev yaptığı okulun bulunduğu şehre ve okul kültürüne alışmakta çeşitli zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Özellikle köy okuluna atanmış olması nedeniyle konaklama, ulaşım ve güvenlik gibi temel ihtiyaçlara dair belirsizlikler yaşadığını ifade etmiştir. Bu durumun, mesleğe yeni başladığı dönemde kendisini zorlayan ve rahatsız eden önemli bir etken olduğunu dile getirmiştir.

Kültürel şok kategorisinde yer alan katılımcılar, görev yaptıkları bölgenin kültürel yapısına uyum sağlama konusunda çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu Timur, "İlk olarak şöyle, bir anda kendimi bilmediğim bir ortamda buldum. Çünkü daha önce Türkiye'nin doğu illerine çok fazla gitmediğim için hem kültürel anlamda zorluklar yaşadım orada." sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Betül de "Şöyle Şanlıurfa'daydım. Şanlıurfa az çok biliyorsunuz etnik köken bakımından karışık bir yerdi. Özellikle Eyyübiye gibi bir ilçesine atanmıştım. Orada Arap kökenli işte Kürtler, Türk deyince onun bir zorluğunu yaşamıştım." ifadeleriyle görev yaptığı bölgenin kültürel yapısına uyum sürecinde yaşadığı güçlükleri ifade etmiştir. Bu görüşler Timur ve Betül'ün görev yaptıkları bölgenin kültürel yapısına uyum sağlama sürecinde çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermektedir. Timur, daha önce deneyimlemediği bir coğrafyada bulunmanın kendisinde kültürel anlamda bir yabancılık hissi yarattığını ifade ederken; Betül ise görev yaptığı ilçenin etnik çeşitliliğinin iletişim ve etkileşim süreçlerinde kendisini zorladığını dile getirmiştir. Her iki görüş de kültürel şokun öğretmenlerin mesleki uyum sürecinde önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

Bürokrasi teması; evrak işleri, yasal mevzuat ve yönetimsel sorunlar olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Evrak işleri kategorisinde yer alan katılımcılar, görev yaptıkları süre boyunca belge hazırlama ve resmi işlemleri yürütme konusunda çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi amacıyla Ercan'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bunun dışında sınıf dışındaki öğretmenlik işleri hakkında, örneğin nöbet olabilir, diğer evrak işleri olabilir, mesela dilekçe yazmak olabilir; bu konularda biraz zorlandığımı hatırlıyorum. Mesela en basitinden aday öğretmenlik dosyası ve işte rehberlik dosyası nasıl hazırlanması gerekir? Zümre toplantısı tutanağı nasıl hazırlanmalı? Veli toplantısı tutanağı nasıl hazırlanmalı? Bir de buna ek olarak normal bir resmi yazışma dili nasıl olmalı? Bir dilekçe temelde nasıl yazılır? Yani bu tarz bilgiler lisansta daha eksikliğini gördüğüm için hani işe başladıktan sonra zorlandığım şeylerden birisi oldu diyebilirim. Mesela bir seçmeli ders eklenebilirdi; resmi yazışmalar işte tam bilemiyorum da bu tarz eksikliklere yönelik bir seçmeli ders olabilirdi ya da belki doğrudan bir program olmasa bile akademisyenler bunu program dışı bir şekilde verebilirdi belki. (Ercan)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere Ercan, öğretmenlik mesleğinin sınıf dışı sorumlulukları ve evrak işleri konusunda yeterli ön bilgiye sahip olmadan göreve başladığını ve bu nedenle çeşitli zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Aday öğretmenlik dosyası, rehberlik dosyası, zümre ve veli toplantısı tutanakları gibi belgelerin hazırlanması; resmi yazışma dili ve dilekçe yazımı gibi konularda lisans eğitimi sürecinde yeterli hazırlık görmediğini ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin göreve başlamadan önce bürokratik işlemlere ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve bu eksikliğin

sahada çeşitli güçlükler doğurduğunu göstermektedir. Ayrıca Ercan, söz konusu bilgi ve becerilerin öğretmen yetiştirme programlarına seçmeli dersler ya da örtük program aracılığıyla dâhil edilmesini önermiştir. Yönetimsel sorunlar kategorisinde yer alan katılımcılar ise okul yönetimiyle ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Berna ve Yeliz'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> İdareyle ilgili; ilk atandığım yerde idarem biraz baskıcıydı. Çok fazla zorluyorlardı. Bazı konularda. Onu yaşadım biraz, evet. (Berna)

> Benim genellikle idarecilerle problemim oldu bu anlamda. Yapmak istediğim etkinliklerde çok destek göremedim açıkçası. Kendi özel arabamla lisans eğitmeni olan arkadaşımı okula getirip çocuklara yıl sonu gösterisi hazırlığı yaptırırken, okulun müdürü tarafından basıldım: "Hocam siz burada ne yapıyorsunuz, çocuklara ne yaptırıyorsunuz?" gibi bir tavırla. Farklı etkinlikler planlamak istedim, her sınıfa harita asmak istedim. Bununla ilgili çalışmalar yaptım ama tamamlanmadı, bilemiyorum. (Yeliz)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere Berna ve Yeliz, görev yaptıkları okullarda idarecilerle kurdukları ilişkilerde çeşitli sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Berna, ilk görev yerindeki idarenin baskıcı tutumunun kendisini zorladığını belirtirken; Yeliz ise planladığı etkinliklerde yeterli idari desteği göremediğini ve bu durumun mesleki motivasyonunu olumsuz etkilediğini dile getirmiştir.

Yasal mevzuat kategorisinde yer alan katılımcılar ise görevleri süresince eğitimle ilgili resmî düzenlemeler, yönetmelikler ve okul içi uygulamalara ilişkin yeterli ön bilgiye sahip olmadıkları için çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Figen'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> İşte zümre nedir, zümre dosyaları nedir? Ya da müdürle nasıl bir ilişki kurmamız gerekiyor, nasıl dosyalarla müdürle iletişime geçmemiz gerekiyor gibi hiçbir bilgi almadık. Bu konuda gerçekten çok zorluk yaşadık. Sürekli deneyimli olan arkadaşlarımdan neler yapmam gerektiği ile ilgili bilgi almak zorunda kaldım. Şöyle mesela öğretmen dosyası hakkında bir örnek verebilirim; bunu hazırlamamız gerektiğini, hatta bazen müdürün gelip bu dosyaya bakmak isteyebileceğini, böyle bir hakkı da varmış. Ancak ben bilmediğim için neredeyse ikinci dönemin başına kadar öğretmen dosyası hazırlamamıştım çünkü bunun zorunlu bir şey olduğunu bilmiyordum. Ya da aynı zamanda zümre tutanağı falan sağ olsun, zümre başkanımız gönderiyordu ama benim çıkaracağım evraklar da varmış, onları da bilmiyordum. (Figen)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere Figen, yasal mevzuat ve okul içi resmî uygulamalar konusunda yeterli ön bilgiye sahip olmadan göreve başladığını ve bu nedenle sahada çeşitli zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Özellikle öğretmen dosyası, günlük plan ve zümre tutanakları gibi belgelerin hazırlanması ile okul yönetimiyle yürütülen resmî iletişim süreçlerinde bilgi eksikliği yaşadığını; bu noktada deneyimli meslektaşlarının desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin

mesleğe hazırlık sürecinde mevzuata dayalı uygulamalara ilişkin yeterli yönlendirme alamadıklarını ve bu eksikliğin uygulamada çeşitli sorunlara yol açtığını göstermektedir.

Mesleki yeterlik kaygısı temasında yer alan katılımcılar, mesleki yeterlik kaygısı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Yasin ve Berna'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Mesela sınıf hakimiyeti konusunda kendimi, yetersiz hissediyorum. Mesela öğrencilerin ilgi seviyesi çok düşük olduğu için hani kendimi çok kötü hissediyorum; sanki bir şey anlatamıyormuşum gibi geliyor. Hocam, tabii öğretmenlik mesleği sabır gerektiren bir şey; öncelikle sabırlı olman gerekiyor. Eğer sabırlı olamazsan, bu meslek gerçekten çok zor bir meslek hani sabırlı olmaya çalışıyorum. Onun dışında kendimi öğretmenlikte geliştirebilecek konulara ağırlık veriyorum mesela hani diksiyon eğitimi almaya çalışıyorum. Konularda daha çok hakimiyet sağlamak için iki üç gün önceden çalışıp gidiyorum nasıl anlatabilirim etkinlikleri nasıl düzenleyebilirim hani bu konuda kendimi biraz daha geliştirmeye çalışıyorum bu şekilde. (Yasin)

> Mesela sınıfta çok gürültü olduğunda halen daha yaşıyorum aslında bunu. Sınıfta dersi anlatırken biraz gürültüyü engelleyemiyorum. Biraz ben otoriter değilim gibi geliyor, yani bana. Çocuk da bunu biliyor; bildiği için de gürültü yapıyor diye düşünüyorum. Sınıf yönetimiyle ilgili öğretmen arkadaşlarıma danışıyorum aslında. Siz neler yapıyorsunuz? falan diye. Onlar da işte biraz ceza verdiklerini söylüyorlar, işte gruptan yazdıklarını söylüyorlar. Velisiyle görüştüklerini söylüyorlar. Bakalım daha o boyutlara geçmedim ben ama. (Berna)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere katılımcıların, sınıf yönetimi konusunda yeterli deneyime sahip olmadıkları için mesleki yeterlik kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Katılımcılar, bu kaygıyla başa çıkabilmek için öğrencilere karşı daha sabırlı olmaya çalıştıklarını, iletişim becerilerini geliştirmeye önem verdiklerini, derslere önceden hazırlanarak girdiklerini ve deneyimli meslektaşlarından destek aldıklarını belirtmişlerdir.

Veli teması da kendi içinde iletişim sorunları ve ilgisizlik kategorilerine ayrılmaktadır. İletişim sorunları kategorisinde yer alan katılımcılar, velilerle iletişim konusunda sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Nuran'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Velilerle bazen dil konusunda bir sorun yaşadık. Çünkü bölge Şanlıurfa olduğu için Arapça gibi farklı dillerle konuşuluyordu. Türkçe bilinmeyen veliler vardı. Bu yüzden hani çocuklarla değil, ama velilerle konuşurken zaman zaman sorunlar yaşadık. Öğrencilerden yardım aldık ilk başta. Çocuklar, yine o kültürün çocuğu olduğu için Arapça biliyorlardı. Biz Türkçe söyledik onlar Arapçaya çevirdi. Velilerin söyledikleri Arapça sözleri çocuklar Türkçeye çevirdi. Bu şekilde sorunlar aştık. (Nuran)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere Nuran, görev yaptığı bölgede velilerle iletişim kurarken dil farklılıkları nedeniyle çeşitli güçlükler yaşadığını; bu zorlukları aşabilmek için zaman zaman öğrencilerin tercümanlığına başvurduğunu ifade etmiştir. İlgisizlik kategorisinde yer alan katılımcılar ise velilerin eğitim sürecine yeterince ilgi

göstermemeleri nedeniyle çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Leman'ın ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

> Şöyle, ilk başladığım okulda İstanbul Sultan Beyli 'de çalışıyordum. Orada veli profili birazcık, nasıl diyeyim? Tabi orasının sosyal ekonomik durumu da biraz düşük. İlgisiz olma durumu vardı velilerde. Yani iletişim kurmaya çalışıyorsunuz, öğrencilerin devamlılığı, devamsızlığı, işte Zoomdan o zaman ders anlatıyorduk. Öğrenci katılımı çok azdı. Velilerle iletişime geçiyorsunuz. Kimisinin elinde bilgisayar yok ya da internet ağı yok. Dolayısıyla velilerle iletişim o dönemde sıkıntıydı ve ilgi düzeyleri azdı diyebiliriz yani. Genellikle ilkokul mezunuydu velilerim o dönemde. (Leman)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, görev yaptıkları bölgelerde velilerle iletişim kurmakta güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu güçlüklerin; velilerin sosyoekonomik düzeylerinin düşük olması, öğrencilerin ve velilerin okula karşı ilgisizliği gibi nedenlerden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Sınıf yönetimi teması da kendi içinde dikkat eksikliği, davranış sorunları ve sınıf mevcudu kategorilerine ayrılmaktadır. Bu temada yer alan katılımcılar; sosyal bilgiler ders saatinin yetersizliği, öğrencilerin çeşitli davranış problemleri, sınıfların kalabalık olması ve öğrencilerin derse karşı ilgisizliği gibi nedenlerle sınıf yönetiminde çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Figen ve Kübra'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Sınıf yönetimi, şöyle diyebilirim; Üniversitede bununla ilgili "Evet, şunları yapın, bu metotları uygulayın," gibi direkt verilen bir eğitim vardı. Evet, ama bunların uygulanabilir olduğu konusunda endişelerim var. Yani kimler uygulayabiliyor, bilemiyorum. Çünkü çocuklarla direkt iletişime geçildiğinde aslında bunların pek uygulanabilir olmadığını görüyorsunuz. Çünkü üç beş öğrencisi olan kişilerde işe yarayabilir ama sınıflarımız çok kalabalık ve hepsine ulaşmamız gerekiyor. Bu metotlar bir zaman sonra işe yaramaz oluyor. (Figen)

> Öğretmenlik mesleğine ilk başladığımda beni en çok zorlayan sınıf yönetimi olmuştu. Çünkü biz bunları teorik bilgi olarak bilgi olarak almıştık okuldan. Uygulama durumunda ise yaptığımız stajlarda çalıştığım okullardaki çocuklar kadar zor çocuklar görmedim. Stajdaki çocuklarımız, daha böyle merkez okullarının daha uyumlu çocuklarıydı. Öğrencim Ferdi, ismini de hiç unutmuyorum. Ferdi hakkında ne yapacağımı bilememiştim. Mesela yerinde durmayan bir çocuk, güzellikle yaklaşmıştım olmamıştı. Sert davranmıştım yine olmamıştı. Daha sonra Zümreme sormuştum: "Hocam bu gibi durumlarda ne yapıyorsunuz? Böyle çocuklar karşısında ne yapmalıyız?" Onun bana önerileri doğrultusunda Ferdi ile daha güzel bir iletişim kurup daha verimli ilerleyebilmiştim. Tam olarak halledemesem de ders işlenebilir hale getirmiştim diyebilirim. (Kübra)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, sınıf yönetimi konusunda çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Lisans eğitimi sürecinde sınıf yönetimine ilişkin yöntem ve teknikleri öğrenmiş olmalarına rağmen, bu bilgi ve uygulamaların gerçek sınıf ortamında her zaman işe yaramadığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı ile öğrencilerde görülen davranış sorunlarının, sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin başlıca nedenleri olduğunu vurgulamışlardır. Bunun yanı sıra,

yaşadıkları sorunlara çözüm bulabilmek için farklı yöntemler denediklerini ve zümrelerinden destek aldıklarını da belirtmişlerdir.

Öğretme-öğrenme yaşantıları teması kendi içinde kuram ve uygulama uyumsuzluğu, öğrenciye görelik ve ders süresi kategorilerini içermektedir. Kuram ve uygulama uyumsuzluğu kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitiminde öğrendikleri kuramsal bilgileri gerçek sahada uygulama konusunda çeşitli güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Şahin'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Ya şimdi, bizim teoride gördüğümüz işte yöntemlerin tekniklerin veya sınıf yönetiminde yapmamız gerekenlerin pratikte pek bir karşılığı yok. Pratikte o karşılığının olmadığını görünce insan afallıyor. Bu sefer kendin deneyimleyerek, işte yaşadıklarınla kime nasıl davranman gerektiğini, sınıfta ne yapman gerektiğini tecrübe ederek bir plan çiziyorsun. Çünkü evdeki hesap çarşıya uymuyor; yani benim düşündüğüm gibi bir öğrenci profili yok. Çünkü biz bilim yaparken bir ideal üzerinden konuşuyoruz, düşünüyoruz o idealde öğrenci seni dinliyor işte sen istediğin yöntem tekniği uyguluyorsun. Altı tane şapka veriyorsun falan böyle bir dünya yok yokmuş yani. Öyle olduğu için de sınıf yönetiminde olsun ya da derste ne yapacağım konusunda olsun sıkıntı yaşadım. (Şahin)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere Şahin, teorik bilgi ile saha uygulamaları arasında belirgin bir uyumsuzluk yaşadığını ifade etmiştir. Lisans eğitimi sırasında öğrendiği yöntem, teknik ve sınıf yönetimi bilgisinin pratikte karşılık bulmadığını fark ettiğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin idealize edilmiş kuramsal yaklaşımlarla sahaya gönderilmelerinin, sınıf içi uygulamalarda yetersizlik hissi yaratabildiğini ve mesleki uyum sürecini zorlaştırabildiğini göstermektedir.

Öğrenciye görelik kategorisinde yer alan katılımcılar, öğrencilerin akademik düzeylerinin düşük olması, dikkat eksikliği ve motivasyon eksikliği gibi nedenlerle sınıf içi uygulamalarda çeşitli güçlüklerle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Arda'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Şanlıurfa'nın ülke genelindeki en düşük eğitim düzeyine sahip olması ve eğitime daha az önem verilmesinden dolayı birazcık zorluk yaşadım. Burada çocuklar, veliler olsun okula fazla önem vermiyor. Çocukların çoğu okula gitmek istemiyor; okula devamsızlık oranı çok fazla. Sonra buradaki çocukların durumu biraz daha şey nasıl desem ders çalışmayı sevmiyorlar, okumayı sevmiyorlar. Daha çok nasıl aştım çocuklarla bir teknik var bu tekniği kullanıyorum daha çok. Büyükanne kuralı diyorlar ya diyorum: çocuklar ben dersimi anlatırsam bir dahaki derste size birazcık daha nasıl diyeyim sevdiğiniz bir etkinlik atıyorum bir şarkı açabilirim size işte atıyorum sizle beraber bir tane video izleyebiliriz ya da diyorum size mesela boyama yaptırabilirim bir şeyler yaptırabilirim diye çocukları böyle anlaşma yapıyorum çocuklarla. Çocuklar da sözüne sadık kalıyor böylelikle dersi işleyebiliyorum birazda. (Arda)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere Arda, öğrencilerin okula yönelik ilgi ve motivasyonlarının düşük olması nedeniyle sınıf içinde çeşitli sorunlarla karşılaştığını

belirtmiştir. Bu sorunların üstesinden gelebilmek için farklı davranış stratejileri uyguladığını ve öğrencilerle iş birliği temelli bir iletişim kurmaya çalıştığını ifade etmiştir.

Ders süresi kategorisinde yer alan katılımcılar ise sosyal bilgiler dersine ayrılan sürenin yetersizliği nedeniyle öğretim sürecinde çeşitli güçlükler yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Timur'un görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bir de sosyal bilgilerde şöyle bir problem var: Bizim ders saatimiz çok az. Yani bir konu için bize üç saat ders anlatmamız isteniyor. Baktığında, o da gerçekten çok az. Çocuğa konuyu mu anlatacaksın, özümsemesi mi sağlayacaksın, bir de üstüne üstelik test çözdürerek kalıcılığı mı sağlayacaksın? Bunların hepsini üç saat içerisinde yapman isteniyor. Bu da çok az oluyor; yetmiyor yani. Süre sorunu yaşıyorsun. (Timur)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere Timur, sosyal bilgiler dersine ayrılan sürenin yetersizliği nedeniyle öğretim sürecinde çeşitli güçlükler yaşadığını ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretim programındaki ders saatlerinin içerik ve öğrenme hedefleriyle uyumlu olmadığını göstermektedir.

Okul ikilimi temasında yer alan katılımcılar, görev yaptıkları okulun iklimine uyum sağlamakta güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Gönül'ün görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> Okul atmosferi insanı zorluyor. Öğretmenler odası, oradaki dinamikler ve nasıl davranman gerektiği bu konularında zorlanmışım. Mesela ilk atandığımız zaman öğretmenlerin odasında daha sıcak bir ortam beklerken farklı şeyler olabiliyordu. Arkadan konuşmalar olsun, pek iyi niyetli insanlar olmaya biliyor. Fazla da açılmamak lazım, fazla da her şeyi anlatmamak, açılmamak lazım. Biraz daha böyle profesyonel olmak lazım. Ben biraz daha duygusaldım ilk atandığım zaman daha duygusaldım. O göreve başladığında biraz da duygusal da olmamak lazım. Profesyonel olmak lazım. (Gönül)

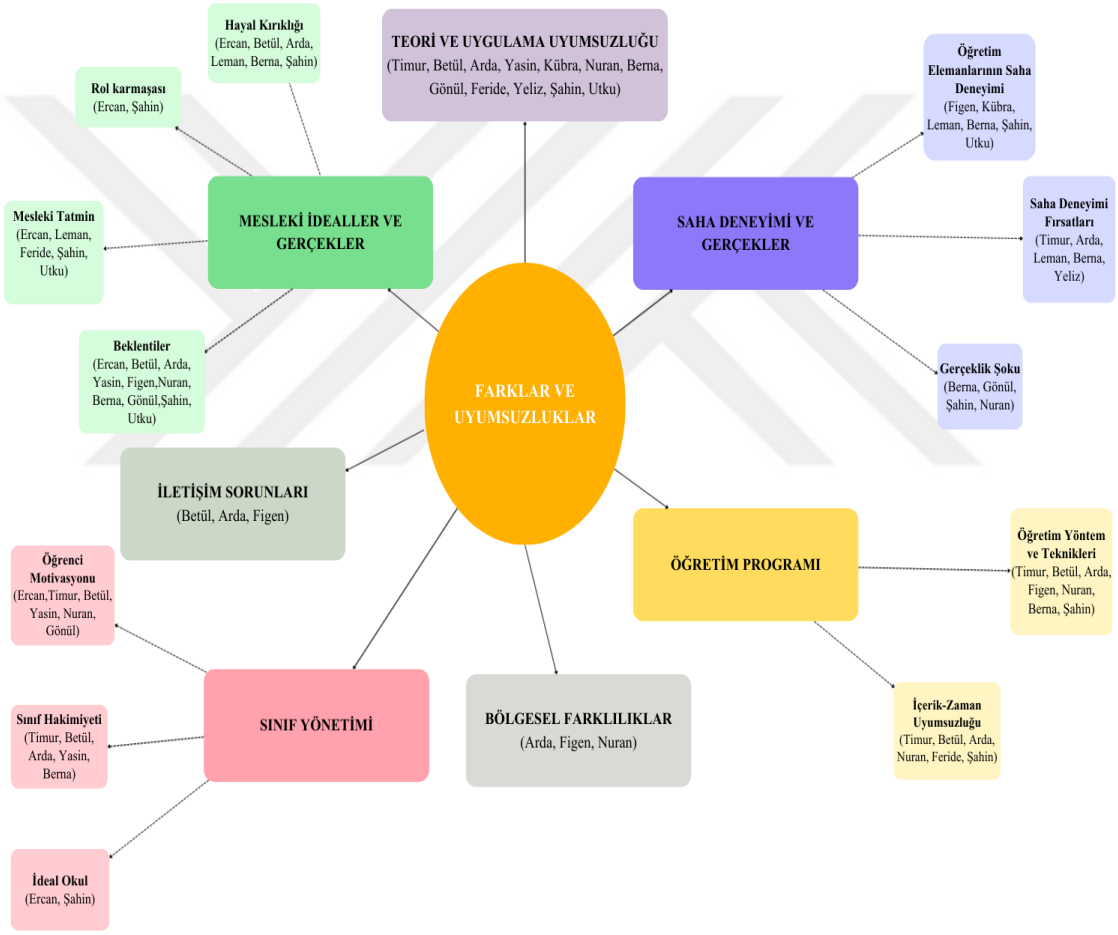
Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere Gönül, görev yaptığı okulun sosyal ortamının beklentilerinden farklı olduğunu ve bu nedenle çeşitli güçlüklerle karşılaştığını belirtmiştir. Özellikle öğretmenler odasındaki ilişkiler ve iletişim biçimleri, mesleki uyum sürecinde kendisini zorlayan unsurlar arasında yer almıştır. Bu deneyiminden hareketle, öğretmenlik mesleğinde duygusallıktan ziyade profesyonel bir tutum sergilemenin önemini vurgulamıştır. Bu bulgular, okul ikliminin öğretmenlerin mesleğe uyum süreçleri açısından önemli bir etken olduğunu göstermektedir.

4.6 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Uyum Sağlama Bağlamında Mezun Oldukları Lisans Programına İlişkin Görüşleri

Bu alt amaç kapsamında, katılımcıların lisans eğitimi sürecinde geliştirdikleri mesleki beklentiler ile gerçek saha deneyimleri arasındaki farklılıkların, mesleğe uyum süreci bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar Şekil 4.7'de sunulmuştur.

Şekil 4.7.

Farklar ve Uyumsuzluklar



Şekil 4.7 incelendiğinde, katılımcıların lisans eğitimi sürecinde geliştirdikleri mesleki beklentiler ile gerçek saha arasındaki farklar ve uyumsuzlukların yedi ana tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar; mesleki idealler ve gerçekler, iletişim sorunları, sınıf yönetimi, bölgesel farklılıklar, öğretim programı, saha deneyimi ve gerçekler, teori ve uygulama uyumsuzluğudur. Mesleki idealler ve gerçekler teması ise kendi içinde hayal kırıklığı, rol karmaşası, mesleki tatmin ve beklentiler kategorilerine ayrılmaktadır. Hayal

kırıklığı kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde geliştirdikleri mesleki beklentiler ile sahada karşılaştıkları durumlar arasındaki farklılıklar nedeniyle hayal kırıklığı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Ercan ve Arda'nın görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> Biraz daha akademik bilginin aktarımı odaklı bir eğitim vermeyi bekliyordum. Bulduğum şey daha çok temel davranışları, temel değerleri öğretsek yeter gibi bir şeye dönüştü öyle söyleyebilirim. Yani en azından çocuklara kendini ifade etmeyi kazandırırsan yeterli gibi bir şeye indi beklentim öyle söyleyeyim. Koskoca bir sosyal bilgiler programı var, içerisinde çok fazla akademik şey var mesela ama hepsini vermek mümkün değil. O yüzden hani en azından bazı çok temel şeyleri versek yeter gibi bir düşünceye ulaştım. Bu da bende büyük hayal kırıklığı yarattı açıkçası. (Ercan)

> Ben daha çok dediğim gibi, öğrenmek için can atan öğrenciler bekliyordum daha çok. Ondan sonra sürekli soru soran, merak eden, sorgulayan bireyler bekliyordum; ancak gördüğüm ise ders dinlemek istemeyen, kaytaran, sürekli oyun oynamak isteyen çocuklar. Bunları görünce biraz hayal kırıklığına uğradım. Ondan sonra daha çok ilgili veliler bekledim. Çocuklarının durumuyla ilgili neler yapabiliriz konuştuğumuz, tartıştığımız çocuklar için uğraştığımız bir ortam bekledim ama veliler de ilgisiz. Veliler ilgisiz olduğu için çocuklar da salmış, umursamaz bir haldeler bu da beni üzüyor. (Arda)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere katılımcıların; göreve başlamadan önce öğrencilerin derse karşı ilgisi, öğrenci motivasyonu ve veli ilgisi konularında belirli beklentilere sahip oldukları, ancak gerçek sahada farklı durumlarla karşılaştıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcıların, göreve başlamadan önce idealist bir öğretmen yaklaşımı sergiledikleri; mesleğe başladıktan sonra ise bu idealist yaklaşımdan uzaklaşmak durumunda kaldıkları anlaşılmaktadır. Buna karşın bazı katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde gerçekçi mesleki beklentilere sahip olduklarını, bu nedenle hayal kırıklığı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu temsil etmesi açısından Kübra'nın görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

> Evet, bu konuda bir hayal kırıklığı yaşadım diyemem. Çünkü ben her çocuğun yüksek potansiyel içerdiğini düşünüyorum. Bu yüzden ben öğrencilerimizden öyle çok yüksek, çok anlayan, çok akademik, çok mental olarak ileride durumlar beklemedim. Bir hayal kırıklığına da uğradım diyemem, çünkü elimizdeki duruma göre ilerleme kaydederek ilerleyeceğimizi düşünüyordum hep. (Kübra)

Yukarıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere bazı katılımcılar, öğrencilerin akademik düzeyine ilişkin daha gerçekçi mesleki beklentilere sahip oldukları için hayal kırıklığı yaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, katılımcıların mesleğe başladıklarında yaşadıkları hayal kırıklığının kişisel beklentilere bağlı olarak şekillendiğini göstermektedir.

Rol karmaşası kategorisinde yer alan katılımcılar ise öğretmenlik mesleğinin rolleri dışında farklı roller de üstlendiklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu durumu Ercan, "Yani çok kısa özetlemem gerekirse bir noktada şöyle bir hisse kapıldım: Tabi biraz abartılı bir söylem ama hani biz öğretmenlik yapmıyoruz, biz çocuk bakıcılığı yapıyoruz." sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Şahin ise "Ben bir çobanlık yaptığımı düşünmeye başladım; yani bir öğretmen değil, daha çok kafası karışık, nereye gideceğini bilmeyen bir koyun sürüsü var ve ben onların kaybolmasını engelleyen bir çobanım öyle yani." ifadeleriyle yaşadığı rol karmaşasını betimlemiştir. Bu görüşler, bazı katılımcıların öğretmenliğin bilgi aktarıcı ve rehber rolünden uzaklaştığını ve zamanla kendilerini farklı rollerle özdeşleştirdiklerini göstermektedir. Bu durumun, lisans eğitimi ve gerçek saha arasındaki uyumsuzluktan kaynaklandığı söylenebilir.

Mesleki tatmin kategorisindeki katılımcılar, mesleki beklentilerinin öğretmenlik mesleğini icra etmek ve öğrencilerle bir arada bulunmak olduğunu, bu doğrultuda mesleki tatmin yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Söz konusu kategoriyi temsil etmesi bakımından Feride ve Utku'nun görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Valla benim meslekten beklentim, çocuklarla bir arada olmaktı. Yani öğretmenlik mesleğini icra etmek istiyordum. Bunu da yapabiliyorum çok şükür. Hani ekstra başka bir beklentim olmadı. (Feride)

> Ya şimdi şöyle; herkes mesleğinde sevilen bir öğretmen olmak ister. Öğrencilerine bildiklerini aktarabilen, onlara mümkün olduğunca yol gösteren, örnek olabilen bir öğretmen olmak ister açıkçası. Ben de beş yıllık süreçte geriye dönüp baktığımda, gerçekten hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden hem velilerden olumlu dönütler aldığımı görüyorum. Bu da açıkçası beni mutlu ediyor; demek ki ben hedeflediğim bazı şeyleri başarabilmişim diye düşünüyorum ve bazı öğrencilerim de benim gibi sosyal bilgiler öğretmeni olmak istediğini söylüyor demek ki onlara da birazcık örnek oluyorum diye düşünüyorum. (Utku)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere bazı katılımcıların, lisans eğitimi sürecinde öğretmenlik mesleğini icra etmek, öğrencilerle bir arada bulunmak ve onlara örnek teşkil etmek gibi çeşitli beklentilere sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların, meslek hayatlarında bu beklentilerinin karşılık bulması sayesinde mesleki tatmin yaşadıkları söylenebilir.

Bir diğer kategori beklentiler kategorisidir. Bu kategoride yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde öğretmenlik mesleği ile ilgili çeşitli beklentilere sahip olduklarını, ancak göreve başladıktan sonra bu beklentilerden uzaklaştıklarını ifade etmektedir. Bu durumu temsil etmesi açısından Feride'nin görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> Yani beklentilerim daha farklıydı. Dediğim gibi, ben sınıfa girdiğimde güzel güzel böyle bütün öğrendiğim yöntem tekniklerle ders anlatabileceğimi zannediyordum. Mesela ben Antep'te göreve başladım yani tamamen yarıdan fazlası okuma yazmayı öğretmekle geçti.

> Okuma yazma bilmiyorlardı ki ben daha neyi aktaracaktım? Öyle bir durum olmadı, yani beklenti olarak. Çünkü merkezdeki okullarda staj yaptığımız için zannediyoruz ki hep çok iyi, çok donanımlı öğrenciler var, veliler çok bilinçli; ama düşünsene, sahada aynı beklenti olmuyor. (Feride)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere, öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce meslekle ilgili çeşitli beklentileri bulunmaktadır. Ancak çeşitli sebeplerle bu beklentilerin büyük bir kısmı sahada karşılanamamaktadır. Bu durum fakülteler ile gerçek saha arasındaki farkı ortaya koymaktadır.

İletişim sorunları temasında yer alan katılımcılar, sahada veli ve idare ile çeşitli iletişim zorlukları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Figen'in görüşlerinden alıntılar aşağıda verilmiştir.

> Şöyle velilerin ve ailelerin isteklerinin bu kadar değişik olabileceğini düşünmüyordum ben açıkçası. Buna biraz şaşırdım ve düşüncelerimi de değiştirdi yani şöyle; mesela ben öğretmenliğe başladığımda önceliğim çocukların iyi birer insan iyi vatandaş olabilmesi, işte ülkemize katkı sağlayabilecek güzel çocuklar yetiştirebilme düşüncesiydi benim düşüncem. Ancak şu an ailelerin düşüncesi tamamen akademik açıdan başarılı çocuklar. O yüzden mesela bu konuda maalesef yapacağım şeyleri değiştirmek zorunda kaldım. (Figen)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere Figen, göreve başlamadan önce öğrencilerin gelişimiyle ilgili sahip olduğu önceliklerin ailelerin beklentileriyle örtüşmediğini ve bu nedenle mesleki ideallerini yeniden gözden geçirmek zorunda kaldığını ifade etmektedir. Bu durum, lisans eğitimi sırasında geliştirilen mesleki beklentiler ile sahadaki gerçek koşullar arasındaki uyumsuzluğu ortaya koymaktadır.

Sınıf yönetimi teması, kendi içinde öğrenci motivasyonu, sınıf hâkimiyeti ve ideal okul olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmaktadır. Öğrenci motivasyonu kategorisinde yer alan katılımcılar, öğrencilerin derse karşı ilgisizliği nedeniyle mesleki beklentilerinin sahadaki gerçek durumla örtüşmediğini ifade etmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından, Timur'un görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Sürekli olarak akılları farklı bir yerde, mesela nasıl anlatayım, şöyle: bu bölgedeki çoğu erkek öğrencinin kafasında şu var; bir an önce İstanbul'a gitmek, İstanbul'da börekçi olmak. Böyle olduğunda dersi dinlemiyorlar mesela. Biz ders anlattığımızda işte o beş tane çalışkan öğrenci doğrudan bizim dediklerimizi anlıyor, özümsüyor ama on, on beş öğrenci bazı şeyleri anlamakta zorlanabiliyor. Tekrarlıyoruz ama dediğim gibi üniversitede nasıl oluyordu: sen bir vereceksin çocuklar hemen anlayacak sen sınav yapacaksın öyle bir şey olmuyor işte maalesef dediğim gibi. (Timur)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde derse ilgili ve motive öğrencilerle karşılaşmayı beklemiş; ancak gerçek saha deneyimleri bu beklentilerini karşılamamıştır. Bu durum, lisans eğitimi sırasında geliştirilen mesleki beklentiler ile sahadaki gerçek koşullar arasındaki uyumsuzluğu ortaya koymaktadır.

Sınıf hâkimiyeti kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde edindikleri sınıf yönetimi bilgilerinin sahadaki uygulamalarla farklılık gösterdiğini ifade etmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Yasin ve Berna'nın görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> Öğrencilerin seviyesi çok düşük. Staj gördüğüm okullardaki öğrenci seviyesiyle bu buradaki öğrenci seviyelerini karşılaştırdığım zaman gerçekten hani aralarında fark olduğunu düşünüyorum. Oradan da kaynaklı olabilir. Bir de üniversite uygulama alanı olmadığı için burası uygulama alanı olduğu için hani birçok olayla karşılaşabiliyorsunuz. Hani anındalık ilkesi vardır ya hani; ne olacağını bilemiyoruz anında gelişiyor olaylar. Öğrenciler de biraz daha hiperaktif olduğu için zorluk yaşıyoruz. (Yasin)

> Evet aslında eğitim fakültesinde gördüklerimizle mesleğe başladığımızdaki arasında çok fark var. Çünkü meslekte direkt sen varsın orada ve sen yönetmenisin. Sınıf sana ait ve orada ne yapacağını şaşırabiliyorsun bazen. Bazen çocuk öyle bir espri yapıyor ya da bir kötü söz söylüyor: ne yapacağını bilemiyorsun. Yani sahayla eğitim arasında çok fark var. (Berna)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere, katılımcılar sınıf yönetimi konusunda lisans eğitimi sürecinde edindikleri kuramsal bilgiler ile sahadaki uygulamalar arasında farklar olduğunu belirtmişlerdir. Gerçek sahada olayların anlık müdahale gerektirdiğini ve bu sürekli değişen yapı nedeniyle sınıf hâkimiyetini sağlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Bu durum fakülteler ile gerçek saha arasındaki farkı ortaya koymaktadır.

İdeal okul kategorisindeki katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde öğretim faaliyetlerinin idealize edilmiş okul ve öğrenci modelleri üzerinden aktarıldığını, ancak bu öğrenimlerin saha gerçeklikleriyle uyuşmadığını belirtmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Ercan ve Şahin'in görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> Akademisyenler MEB'i anlatırken daha böyle ideal sınıf ve ideal okul üzerinden örnek veriyorlar. Sanki Türkiye'nin her yerindeki okullarda ve sınıflarda bire bir aynıymış gibi ama tabii çok fark ediyor. Şehirden şehre, mahalleden mahalleye çok fark ediyor. Belki biraz şey yapabilirlerdi ama tabii bunu programa nasıl uyarlayabilirler bilmiyorum. Şu bölgede biraz daha şöyle olabilir, bu bölgede biraz daha böyle olabilir. En basitinden mesela iklim olarak ya da belki kültür olarak falan böyle şeylerden bahsedebilirlerdi. (Ercan)

> Yine aynı şeyleri söyleyeceğim; ideal bir öğrenci tiplemesi, ideal bir okul üzerinden konuşuluyor. Ancak İstanbul içerisinde bile Küçükçekmece'deki bir okulla Avcılar'daki, Esenyurt'taki bir okulun iklimi bile aynı olmuyor. O yüzden bir ideal üzerinden konuşmaktansa daha özerk yapılar kurulabilir. Bu anlamda, yani ben İstanbul'a öğretmen yetiştiriyorum. Böyle olabilir. Çünkü oranın iklimi başka, Kars'ın iklimi başka; git bakalım Kars'ta kaç metre rakımda anlat bakalım -10 derecede. Yani oranın okul iklimiyle, öğrencisinin karakteriyle İstanbul'un veya Bodrum'un bir mi? Değil. Bu manada hocalarımızın anlattıklarıyla karşılaştıklarımın hiç paralellik göstermediğini düşünüyorum. (Şahin)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde akademisyenlerin çoğunlukla ideal okul, sınıf ve öğrenci modelleri üzerinden örnekler sunduğunu ancak sahadaki okul, sınıf ve öğrenci profillerinin bundan daha farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, eğitim içeriklerinde bölgesel farklılıkların

da dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır. Söz konusu durum, bir sonraki ana tema olan bölgesel farklılıklar temasında da ele alınmıştır.

Bölgesel farklılıklar temasındaki katılımcılar, okulların fiziksel imkânlarının, öğrencilerin ilgi ve motivasyon düzeyleri ile veli profillerinin bölgeye göre değişkenlik gösterdiğini belirtmişlerdir. Bununla birlikte, lisans eğitimi sürecinde söz konusu farklılıklara yönelik kapsayıcı bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Arda ve Nuran'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Dediğim gibi, akademik olarak sanki her teknik bizde uygulanabiliyor, yapılabiliyor ya da uygun olduğu düşünülüyor. Bizim toplumumuza uygun mu, değil mi? Hangi teknikler daha uygun? Bunlar gösterilmiyor, bize sadece bütün teklikler veriliyor. Bunları kullanabilirsin deniliyor ama nasıl kullanacağız? Bizim toplumuz için hangilerinin uygun olduğu bize gösterilmedi. (Arda)

> Ben özellikle staj yaparken Eskişehir'in donanımlı ve materyali fazla olan okullarda stajımı tamamladım. Bu yüzden de Türkiye'nin her yerindeki okulların materyal bakımından, okul durumu bakımından, birbirine yakın şekilde malzemeye sahip olduğunu düşünmüştüm ve hocalarımızdan da hani yani sonuçta o bölgelere gidip tecrübe etmedikleri için onların da benimle aynı düşüncede olduğunu tahmin ediyorum. Ancak sahaya girip özellikle de köy okullarından çalıştıktan sonra maalesef Türkiye'deki okulların malzeme eksikliğinin çok fazla olduğunu bazen sıra, öğretmen masası gibi eksiklerin dahi devam ettiğini gördüm yani. (Nuran)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere bölgesel farklılıklar temasındaki katılımcılar, lisans eğitimleri sırasında bölgesel farklılıkların yeterince dikkate alınmadığını; sahada ise bölgeden bölgeye değişen koşullar nedeniyle çeşitli güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanlarına, bölgesel farklılıkları göz önünde bulundurarak eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemeleri yönünde önerilerde bulunmuşlardır.

Öğretim programı teması ise kendi içinde içerik-zaman uyumsuzluğu ile öğretim yöntem ve teknikleri kategorilerine ayrılmaktadır. İçerik-zaman uyumsuzluğu kategorisindeki katılımcılar, sosyal bilgiler öğretim programının içeriği ile ders süresi arasındaki uyumsuzluğu vurgulamaktadır. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Betül ve Feride'nin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bir de şey deniliyor; işte farklı farklı anlatın, farklı teknikler kullanın, farklı materyaller kullanın. Kesinlikle mümkün olmuyor; sana verilen süre belli, 35-40 dakika. Anlatmamız gereken konular belli, programımız belli. Sosyal bilgilerin programı çok çok geniş. Osmanlı Devleti'nin kuruluş dönemini anlatmam gerekiyor 40 dakikada, 35 dakikada. Ben bunu hem öğrenciye anlatacağım, aktaracağım hem sınıf hâkimiyetini kuracağım hem öğrenciden dönüt almam gerekiyor öğrenip öğrenmediğine dair. Bütün bunlar hayal ürünü ya; bence öğretmenin süper kahraman falan olduğunu düşünüyorlar herhalde. (Betül)

> Şimdi şöyle; eğitim fakültesinde öğrenci merkezli bir eğitim sistemini gördük ama onun uygulanması hâlâ çok da mümkün olmuyor. Çünkü yani o kadar zamanımız yok. Üç saatlik bir sosyal bilgiler dersiyle, iki saatlik bir İnkılap Tarihi dersinde öğrenci derse boş bir şekilde

> geldiği için senin ona bir şeyler katman gerekiyor. Onu merkeze koyup da bir şeyler öğretebilmen için bir esnek zaman yok. (Feride)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, sosyal bilgiler öğretim programının içeriği ile ders süresi arasında bir uyumsuzluk bulunduğunu; bu nedenle derslerinde öğrenci merkezli etkinliklere yeterince yer veremediklerini belirtmektedir. Bu bulgular, eğitim fakültesinde benimsenen öğretim anlayışı ile saha uygulamaları arasındaki farklılığı göstermektedir.

Öğretim yöntem ve teknikleri kategorideki katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde öğrendikleri yöntem ve teknikleri gerçek sahada uygulamakta zorlandıklarını belirtmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Figen'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Şöyle, öğretim teknikleri öğrendik ama öğretim tekniklerinin bir işe yaradığını düşünmüyorum ben. Yani hiçbir okul bu öğretim tekniklerine hazır değil ve öğrenciler de hazır değil. Öyle olunca da hani o dersleri boşuna almış oluyoruz. Tabii ki bize katkıları olabilir; farklı bakış açısı kazanıyor olabilir vs. ama uygulanabilirlik konusunda ben sıkıntı olduğunu düşünüyorum. Şimdi okullar buna hazır değil. Yeteri kadar materyal yok ya da sınıf ortamı buna hazır değil ya da sınıflar çok kalabalık olduğu için çok zorluk yaşanıyor böyle durumlarda. Bu konular eksik bence. (Figen)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde öğrendikleri öğretim yöntem ve tekniklerini; okulların fiziksel yetersizlikleri, ders saatlerinin sınırlı olması ve sınıfların kalabalık olması gibi nedenlerle sahada uygulamakta zorlandıklarını ifade etmektedir. Bu bulgular, lisans eğitimi sürecinde kazanılan bilgi ve becerilerin sahadaki uygulamalarla yeterince uyumlu olmadığını göstermektedir.

Saha deneyimi ve gerçekler teması ise kendi içinde öğretim elemanlarının saha deneyimi, saha deneyimi fırsatları ve gerçeklik şoku kategorilerine ayrılmaktadır. Öğretim elemanlarının saha deneyimi kategorisinde yer alan katılımcılar, öğretmen yetiştirme programlarında görev alan öğretim elemanlarının doğrudan saha deneyimine sahip olmasının önemini vurgulamaktadır. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Figen ve Kübra'nın görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> Sadece … Hoca öğretmenlik yaptığından bahsediyordu. O da ilk yılında nasıl atandığından, işte öğretmenlikte neler yaşandığından; sağ olsun sadece öğretmenlikten bahseden oydu. Sadece onun anlattıklarından umutlanabiliyordum. Sadece öğretmenliğe karşı duygularımızı o yeşertiyordu. Çünkü diğerleri öğretmenlik yapmamıştı bile. Hiçbir şekilde öğretmenlikte bulunmamışlar ve gelip öğretmenlikle ilgili asıp kesebiliyorlardı ama ... Hoca direkt öğretmenlik yaptığı için öğretmenleri asıp kesmiyordu. Çünkü biliyordu öğretmenliğin nasıl bir meslek olduğunu. Öğretmenliğin hem zorluğundan hem güzelliğinden işte MEB'den vs. bahsediyordu ama bizde ne oluyordu? Bu, yorum gücümüzü artırıyor, bakış açımızı değiştiriyordu ama hem iyi yönde hem de kötü yönde. (Figen)
>
> Akademisyen hocalarımızın genel olarak alan yazınıyla yoğunluğu vardı. Kendi alanlarına çok hâkim, çok derinlemesine ama hepsinin sahada yoğun tecrübesi olmadığı için bunu bize

> yansıtabildiklerini düşünmüyorum. Ben kesinlikle tecrübe etmeyen birinin, özellikle uygulamalı derslerde ve pedagoji derslerinde faydalı olabileceğini düşünmüyorum. Çünkü uygulama başka bir şey, kitap yazmak, bilim insanı olmak başka bir şey. Bu da tamamen bir meslek ve bu mesleğin de belli kuralları var ve mesleğin kuralları mesleğin içinde öğrenilir. Mesleğin kurallarını da yaşamadan, yapmadan anlatmak çok da sağlıklı gelmiyor bana. Yani teorik olarak bunlar böyle yapılmalıdır, böyle olmalıdır demek. Görmek, gözlemlemek bence bunların da yeterli olduğunu düşünmüyorum. (Kübra)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, öğretmen yetiştirme sürecinde görev alan öğretim elemanlarının saha deneyimine sahip olmalarının ve öğretmenlik mesleğinin gerçekliklerinden bahsetmelerinin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca saha deneyiminin, akademik uzmanlıktan farklı bir birikim gerektirdiğini belirterek; teorik bilgi ile uygulama arasındaki bu ayrımın eğitim sürecine doğrudan yansıdığını ifade etmişlerdir.

Saha deneyimi fırsatları kategorisinde yer alan katılımcılar ise lisans eğitimi sürecinde gerçek sınıf ve okul ortamlarını deneyimleme imkânlarının önemine dikkat çekmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Leman'ın görüşlerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

> Dediğim gibi eğer öğretmenler odasına girmiş olsaydım, oradaki havayı tatmış olsaydım, ya da ne bileyim, sınıflara daha aktif bir şekilde girip çıkmış olsaydım, öğrencilerle iletişim kursaydım, eminim çok daha kolay olurdu. En azından kaygı düzeyim azalırdı diyebilirim mesleğe ilk başladığımda. (Leman)

Yukarıdaki alıntıda görüldüğü üzere katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde yeterli saha deneyimi fırsatı sunulmadığını ve bu nedenle mesleğe başladıklarında çeşitli kaygılar yaşadıklarını ifade etmektedir. Leman, göreve başladığında karşılaştığı güçlüklerin; öğrencilerle yeterince etkileşim kurmamış olmaktan ve okul ortamını önceden tanımamaktan kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir.

Gerçeklik şoku kategorisinde yer alan katılımcılar ise lisans eğitimi sürecinde sahadaki olumsuz koşulların kendilerine yeterince yansıtılmadığını, bu nedenle mesleğe başladıklarında gerçeklik şoku yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu durumu temsil etmesi açısından Kübra ve Nuran'ın görüşlerinden yapılan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> Olumsuz durumlardan bize çok fazla bahsedilmedi. Yani, böyle şeylerle karşılaşacaksınız, böyle olumsuzluklarla karşılaşacaksınız gibi durumlar, örnek olaylar üzerinden işlenerek bize biraz daha uygulama şansı sağlansaydı biz biraz daha hazırlıklı gelirdik, gardımızı alırdık. Yani hiç gardımızı almadık; çok çiçek böcek diye düşündük. (Kübra)

> Akademisyenlere MEB birazcık daha tozpembe geliyor. İçinde de olmadıkları için ve uzak kesimlerde, ilçeler ve köylerle de çok iletişim halinde olmadıkları için eğitim düzeyinde... Üniversitede öğretmen adaylarıyla farklı sosyal proje geliştirme ödevleri gibi bir dersle birlikte, en azından bulundukları şehirlerdeki köy okulları ile iletişim halinde kalırlarsa hem öğretmen adaylarının Türkiye'nin gerçeklerini görmesi yönünde katkı sağlayacağını düşünüyorum hem de imkânı düşük olan okullarda öğrencilere, öğretmen adaylarının

> desteklerinin olabileceğini düşünüyorum. Bu sayede hem akademisyenlerin mesleki görüşleri bu kadar yüzeysel kalmaz, deneyimleyebilir hem de öğretmen adayları göreve başladıktan sonra şok olmaz diyebilirim. (Nuran)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere katılımcılar; lisans eğitimi sürecinde gerçek sahada karşılaşılabilecek olumsuz durumlara yeterince değinilmediğini, bu durumun mesleğe başladıklarında gerçeklik şoku yaşamalarına neden olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretim elemanlarının saha gerçekliklerinden uzak olmalarının, öğretmenlik mesleğine dair gerçekçi bir tutum sergilemelerini engellediğini dile getirmişlerdir. Nuran ise bu sorunun çözümüne yönelik olarak; öğretim elemanlarının bulundukları şehirdeki köy okullarıyla iş birliği yapmalarını ve öğretmen adaylarının dezavantajlı okullarda sosyal sorumluluk projeleri yürüterek sahayı doğrudan deneyimlemelerini önermiştir.

Teori ve uygulama uyumsuzluğu temasındaki katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde edindikleri kuramsal bilgileri gerçek sahaya aktarmada güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Timur ve Leman'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Eğitim fakültesinde öğrendiklerimiz biraz daha böyle teorik kalıyor ama sahaya geçtiğimizde uygulama olduğu için gerçekten teorik ve uygulama arasında çok büyük problem yaşıyorsun. Çünkü dediğim gibi bilmediğiniz bir ortama geliyorsun; ne kadar teorikte öğrensen o bilmediğin bölgede o öğrenmiş olduğum teorik şeyleri uygulamaya aktarmak çok zor oluyor. (Timur)

> Okulda aldığımız bilgiler teorik oluyor, saha ise çok farklı. Yani şöyle, çok komik bir şey söyleyebilirim size. En basitinden sınıf defteri doldurmak bile bilmediğimiz bir şey. Yani mesleğe başladığınız zaman. Bunların bence eğitim fakültelerinde uygulamalı verilmesi gerekiyor diye düşünüyorum. Çok basit gibi görünen bir şey ama bilmiyorsunuz ve böyle miydi şöyle miydi? Diye bir muallakta kalıyorsunuz. Kesinlikle teorik ve uygulama arasında dağlar kadar fark var. (Leman)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde edindikleri teorik bilgiler ile gerçek saha uygulamaları arasında farklar bulunduğunu ve kuramsal bilgileri sahada uygulamakta zorlandıklarını ifade etmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına pratik öğretmenlik becerilerinin kazandırılmasının önemini vurgulamaktadırlar. Buna karşın bazı katılımcılar ise lisans eğitimi sürecinde uygulamaya dayalı bir eğitim aldıklarını ve bu nedenle sahada öğrendiklerini uygulamakta zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşü temsil etmesi açısından Yeliz ve Utku'nun görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Eğitim fakültesinde öğrendiklerimle sahada çok fark yaşamadım. Çünkü, zaten uygulamalı olarak pek çok şeyi biz gördük. Sınıf yönetimi, yöntem, teknikler. Bunların hepsini uygulayarak geldik biz. O anlamda ben, kendi fakültemin çok donanımlı yetiştirdiğine inanıyorum. Artılarını hep gördüm. Bire bir olmadı ama tecrübe kazandıkça, neyi nereye koyacağımı gördükçe hep kolaylaştırdı. (Yeliz)

> Dolayısıyla hem bu konular hem de nasıl uygulayacağımız bize öğretildi. Aslında orada öğrendiklerimi, yine materyal tasarımı ya da eğitim bilimleri derslerinde öğrendiklerimi uygulayabiliyorum. Gerçek sahada tabii ki ufak farklılıklar olur; uygulama başka bir şey ama büyük ölçüde eğitim fakültesinde öğrendiğim şeyleri rahat bir şekilde uygulayabiliyorum. (Utku)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere Yeliz ve Utku, lisans eğitimi sürecinde edindikleri kuramsal bilgileri uygulama fırsatı bulduklarını; bu nedenle sahada bazı farklılıklarla karşılaşsalar da öğrendiklerini uygulama konusunda sorun yaşamadıklarını ifade etmektedir. Bu durum, lisans eğitiminde uygulamaya dayalı öğrenme deneyimlerinin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Tüm bu bulgular doğrultusunda, lisans eğitiminde eğitim faaliyetlerinin ideal okul ve öğrenci bağlamında ele alınmasının, öğretim elemanlarının saha deneyimine sahip olmamasının ve öğretmen adaylarına yeterli düzeyde saha deneyimi fırsatı sunulmamasının, eğitim fakültesi ile gerçek saha arasındaki farkı artırdığı söylenebilir. Ayrıca katılımcıların mesleki idealleri ile sahadaki gerçekler arasındaki uyumsuzluğun; hayal kırıklığı, rol karmaşası ve mesleki tatminsizlik gibi duygular yaşamalarına yol açtığı söylenebilir.

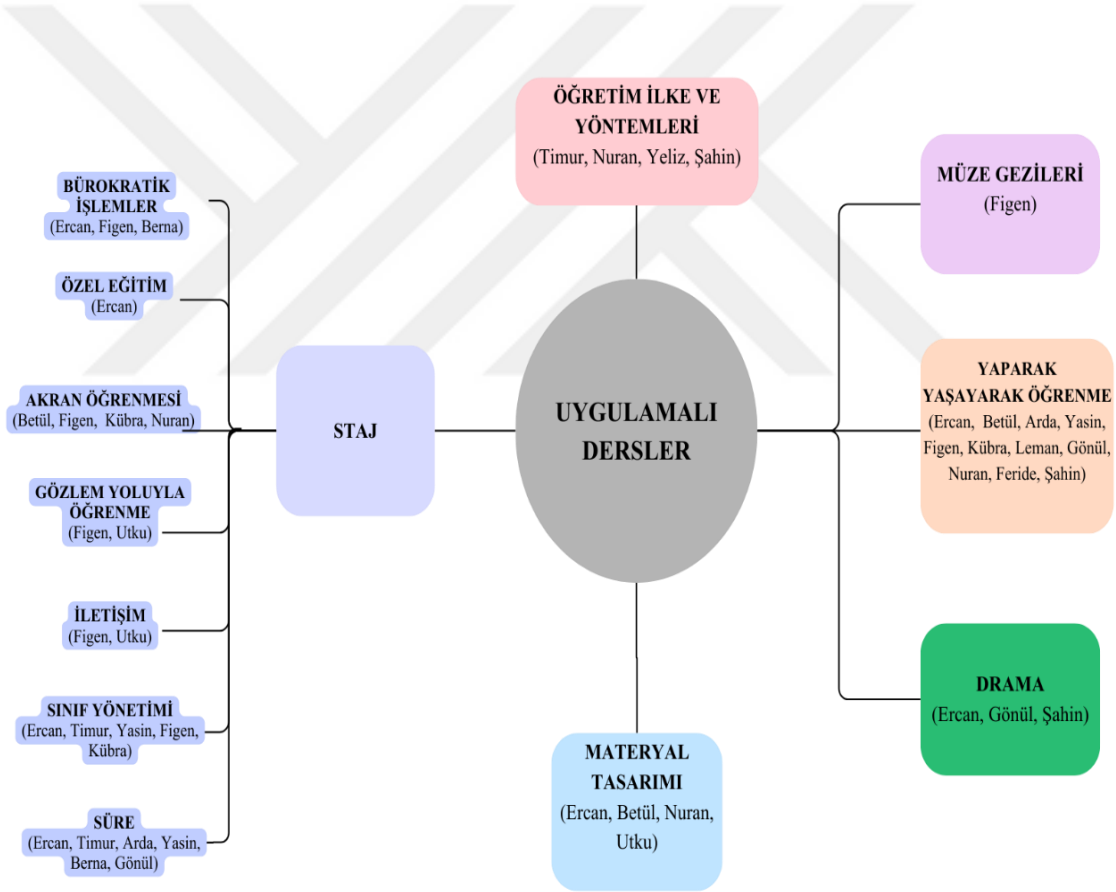
4.7 Katılımcıların Mezun Oldukları Fakülte ve Lisans Programına İlişkin Genel Değerlendirmeleri

4.7.1 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisans sürecinde aldıkları uygulamalı derslere ilişkin görüşleri

Bu alt amaç kapsamında, katılımcıların öğretmenlik deneyimleri sonrasında mezun oldukları eğitim fakültesinde aldıkları eğitimi uygulamalı dersler bağlamında nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar Şekil 4.8'de sunulmuştur.

Şekil 4.8.

Katılımcıların Uygulamalı Derslere Yönelik Görüşleri



Şekil 4.8 incelendiğinde, katılımcıların uygulamalı derslere ilişkin görüşlerinin altı ana temada toplandığı görülmektedir. Bu temalar; staj, materyal tasarımı, drama, yaparak yaşayarak öğrenme, müze gezileri ile öğretim ilke ve yöntemleridir. Staj teması ise kendi içinde bürokratik işlemler, özel eğitim, akran öğrenmesi, gözlem yoluyla öğrenme, iletişim, sınıf yönetimi ve süre olmak üzere kategorilere ayrılmaktadır. Bürokratik işlemler kategorisindeki katılımcılar, staj sürecinde öğretmenlik mesleği açısından önemli

olan resmî ve idari işlemlere yeterince yer verilmediğini ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi amacıyla Ercan ve Berna'nın görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> Özellikle bu evrak işleri konusunda, genel olarak sınıf içerisindeki işlemleri daha net takip edebilirken, işte zümre toplantıları olsun ŞÖK' ler olsun ya da işte diğer şeyler olsun, o noktalarda sürece dahil edilmedik stajda o yüzden bazı zorluklar yaşadım diyebilirim. (Ercan)

> Stajı da sadece derse girip, ders anlatma boyutunda değil de böyle biraz idare kısımlarda, evrak kısımlarında olması bence daha iyi olur. (Berna)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere Ercan, staj sürecinde bürokratik işlemlerle ilgili uygulamalara yeterince dâhil edilmediğini ve bunun meslek hayatında çeşitli zorluklar yaşamasına neden olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Berna da staj uygulamalarının yalnızca ders anlatımıyla sınırlı kalmaması, okulun idari işleyişi ve evrak süreçlerini de kapsaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşler doğrultusunda öğretmenlerin lisans eğitimi süresince okulun yönetimsel işleyişine dair yeterli deneyim kazanamadıklarını söylenebilir.

Özel eğitim kategorisindeki katılımcılar, stajın özel gereksinimli öğrencilerle eğitim süreçlerini deneyimleme açısından kendilerine önemli katkılar sağladığını ifade etmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Ercan'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Aslında stajdayken bazı BEP'li öğrencilere ders verme şansım da oldu ve birden fazla farklı farklı BEP'i olan mesela işitme yetersizliği, dikkat dağınıklığı, görme bozukluğu yani farklı bir skalada görebildiğim için kendimi çok şanslı hissediyorum. Sınıfımda şu an buna benzer öğrenciler var. Farklı BEP'lere sahip öğrenciler ve hepsine nasıl yaklaşmam gerektiğini biliyorum… Evet yine BEP'li öğrencilere nasıl yaklaşmamız gerektiğine dair farklı farklı yetersizlikler konusunda teorik derslerimiz vardı ama yine çok kâğıt üstünde kaldı. Staja gitmeden önce böyle bir ders aldım staja gittikten sonra dersteki şeylerin çoğu kafamda değildi ve o ben stajda kendi kendime öğrendim ya öğrenciyle beraber öğrendim. (Ercan)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Ercan, staj sürecinde özel gereksinimli öğrencilerle çalışma imkanına sahip olduğunu ve bu deneyimlerin meslek hayatına doğrudan katkı sağladığını ifade etmektedir. Lisans eğitimi sırasında özel eğitime ilişkin bir ders almış olmasına rağmen, bu bilgilerin daha çok kuramsal düzeyde kaldığını; asıl öğrenmenin ise staj sürecinde, uygulama içinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu bulgu, öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitim alanına yönelik uygulama temelli içeriklerin ne denli önemli olduğunu göstermektedir.

Akran öğrenmesi kategorisinde yer alan katılımcılar, staj uygulamaları sürecinde diğer öğretmen adaylarını gözlemleyerek öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu Figen, "Özellikle birkaç arkadaşla staja gittiğimiz için birbirimizi yorumlayabiliyorduk. İşte

‘Bunu yapabiliriz, şunu yapabiliriz,’ ya da ‘Bunda eksikliğin var,’ gibi. Bu konuda stajın çok güzel katkılarını gördüm.” sözleriyle dile getirmiştir. Bu görüş, staj sürecinde karşılıklı geri bildirimde bulunmanın ve birlikte öğrenmenin, öğretmenlik deneyimi kazanma açısından anlamlı katkılar sağladığını göstermektedir. Dolayısıyla, staj uygulamalarında akran geri bildirimi ve işbirlikçi öğrenme ortamlarının önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Gözlem yoluyla öğrenme kategorisinde yer alan katılımcılar, staj sürecinde öğretmenlerini gözlemleyerek öğrendiklerini ifade etmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Utku’nun görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Benim staj öğretmenim çok iyi bir öğretmendi. Çocuklar onu çok seviyordu. Ben de dışarıdan uzun bir süre gözlemleme imkânı buldum. Çocuklar neden öğretmeni çok seviyor? Ben de böyle bir şey istiyorum; çocuklar beni sevsin, ben de onları seveyim, güzel iletişim kuralım. Öğretmenimizin neden öyle olduğunu açıkçası biraz gözlemleme imkânı buldum. Çocuklara çok fazla söz hakkı veriyordu. Daha sonrasında çocuklara kendi hayatlarından örnekler verme şansı çok fazla sunuyordu. Çocuklar da derse katıldıklarında dersi çok seviyorlardı. Kendim de bunu uyguladım. Çocukları işin içine katmak için sürekli onların hayatlarından örnekler vermelerini sağlıyorum. (Utku)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere Utku, staj sürecinde öğretmenini gözlemleme fırsatı bulduğunu; öğretmeninin öğrencilere söz hakkı tanıyan ve kendilerini ifade etmelerini destekleyen bir tutum sergilediğini belirtmektedir. Kendisinin de bu yaklaşımı meslek yaşamında uygulamaya çalıştığını ifade etmektedir. Bu durum, staj uygulamalarında öğretmenlerin öğretmen adayları için mesleki kimlik ve öğretmenlik imajı açısından önemli birer rol model olduğunu göstermektedir.

İletişim kategorisinde yer alan katılımcılar, staj sürecinde öğrencilerle birebir iletişim kurma fırsatı bulduklarını belirtmektedir. Figen bu durumu, “Öğrencilerle birebir iletişim konusunda staj çok etkili oldu. Çünkü üniversitede ne yapıyoruz, sürekli eğitim alıyoruz ama çocuklarla iletişime geçemiyoruz. Yani onların üzerinde nasıl bir etkimiz ya da bir katkımız olduğunu göremiyoruz; ancak staj zamanı bunu gözlemleyebiliyoruz.” sözleriyle ifade etmiştir. Figen, staj uygulamalarının yalnızca kuramsal bilgileri sınıf ortamında uygulama imkânı sunmakla kalmadığını; aynı zamanda öğrencilerle doğrudan iletişim kurma ve bu iletişimin etkilerini gözlemleme açısından da önemli katkılar sağladığını belirtmektedir.

Sınıf yönetimi kategorisinde yer alan katılımcılar, staj uygulamalarının sınıf yönetimi konusunda kendilerine önemli deneyimler kazandırdığını ifade etmektedir. Ercan bu durumu, “Staj ise sınıf yönetimi konusunda yardımcı oldu ama çok da yeterli gelmemiş;

başladığımda biraz onu fark ettim. Onun dışında öğrenebildiğimiz kadar, o da olmasaydı epey bir zorlanırdım öyle söyleyebilirim." sözleriyle dile getirmiştir. Kübra ise "Staj uygulamasının bana katkısı, tabii ki öğrencileri gözlemledim, sınıf atmosferini gözlemledim. Öğretmenin sınıf yönetimine dair olumlu noktalarını gözlemleyip kendime ve hayatıma geçirmeye çalıştığım noktaları oldu." ifadelerini kullanmıştır. Ercan, stajın sınıf yönetimi konusunda kendisine deneyim kazandırdığını ancak sahada karşılaşılan durumlar için tek başına yeterli olmadığını belirtmektedir. Kübra ise staj sürecinde sınıf ortamını gözlemleme fırsatı bulduğunu, öğretmenin sınıf yönetimine ilişkin olumlu uygulamalarını örnek alarak kendi meslek yaşantısına aktarmaya çalıştığını vurgulamaktadır. Genel olarak bu görüşler, staj uygulamalarının öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığını göstermektedir.

Süre kategorisinde yer alan katılımcılar, staj uygulamalarının süre bakımından yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Timur ve Arda'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Stajın en fazla katkı sağladığını söyleyebilirim; ama şöyle: staj dördüncü sınıfta değil de üçüncü ve dördüncü sınıfta olsaydı daha iyi olabilirdi. Çünkü sadece bir sene içerisinde, yanlış hatırlamıyorsam, 12 hafta gitmiştik; çok kısa kalıyordu. Bazı şeyleri öğrenebilmek, tecrübe edinebilmek için yeterli değildi. Onun yerine üçüncü ve dördüncü sınıfta staj eğitimi görseydik daha iyi olabilirdi. Öğretmen eğitimi gören öğrenciler, dördüncü sınıftan mezun olup okula geldiklerinde bu konuda gerçekten çok büyük problem yaşıyorlar; derler ya, sudan çıkmış balığa dönmek gibi, o durum yaşanıyor. (Timur)

> Staj daha erken başlamalı; deneyerek öğreneceğiz. Biz mesela son yıl yapıyoruz: bir dönem gözlem, diğer dönem ders anlatıyoruz; okul bitiyor. Biz bununla yeterli öğretmen olamayız, yetmez. Çocukları anlayamayız, tanıyamayız; yani yetersiz olacağını düşünüyorum. (Arda)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere Timur ve Arda, staj uygulamalarının öğretmenlik deneyimlerine önemli katkılar sağladığını; ancak süre açısından yetersiz kaldığını ifade etmektedir. Katılımcılar, staj süresinin kısa olmasının mezuniyet sonrasında sahada çeşitli sorunlara yol açtığını ve öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini tam anlamıyla geliştirmelerini engellediğini belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler, staj uygulamalarının üçüncü sınıftan başlayarak daha uzun süreli ve kapsamlı hale getirilmesi gerektiği konusunda ortak bir görüş belirtmişlerdir.

Materyal tasarımı temasındaki katılımcılar, bu ders kapsamında sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek çeşitli materyaller hazırladıklarını ve bu materyalleri farklı etkinliklerde kullanma fırsatı bulduklarını belirtmektedir. Bu temayı temsil etmesi açısından, Betül ve Nuran'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Materyal dersimiz vardı, onu hatırlıyorum. Materyaller düzenliyorduk hani öğrenciye daha görerek yaşayarak anlatabilmek için bizler de yapmıştık. Altı şapka yapmıştım ben zannedersem. Ben onu kullanıyorum mesela okulda hani derslerimde. Ya da arkadaşlarımın yaptığı güzel materyaller vardı; onlardan ilham almıştım onları kullanmaya çalışıyorum. (Betül)

> Materyal hazırlama dersinde, bizim yaptığımız dönemlik ya da aylık periyotlarla kendi hazırladığımız materyaller olması gerekiyordu. Bununla biz de çeşitli materyaller hazırladık. Mesela ben SOS BU diye bir oyun yaptım. Buna göre çocukları oyunlaştırarak sosyal bilgilerin kavramlarını konularını öğretmeyi amaçladığım bir materyalim var ve bunu o dönem sürdürülebilir olmasına ekonomiklik ilkelerine dayalı olarak yaptım. Bugün hala derslerimde kullanabiliyorum. Onun dışında arkadaşlarım çarkıfelek çok yapmışlardı; çeşitli öğrenme alanlarıyla alakalı o çarkıfelekleri kullanabiliyoruz. (Nuran)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Betül ve Nuran, lisans eğitimleri sürecinde materyal tasarımı dersinde sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilecek çeşitli materyaller hazırladıklarını ve bu materyalleri meslek hayatlarında aktif biçimde kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya dayalı ders içeriklerinin öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerinin gelişimine önemli katkı sağladığını göstermektedir.

Drama temasında yer alan katılımcılar ise lisans eğitimleri sırasında yaratıcı drama dersinde çeşitli uygulamalı etkinlikler gerçekleştirdiklerini belirtmektedir. Bu temayı temsil etmesi açısından Ercan ve Şahin'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Son sınıfta gördüğümüz drama dersi kesinlikle çok işime yaradı. Drama dersinde kendi yaptığımız uygulamaları öğrencilere yaptırmak ve bundan olumlu geri dönüşler almak beni mutlu etmişti mesleğe ilk başladığım anlarda. Drama daha çok işte öğrencilerle iletişim; işte oyun kurucu olmak hem sınıfın içerisinde hem de sınıfın dışarısında öğrencileri idare etme konusunda epey yardımcı oldu. Bazı kazanımları dramaya uygun şekilde işlediğimde güzel dönüşler aldım. (Ercan)

> Evet, yaratıcı drama dersimiz vardı; … Hoca ve … Hoca beraber giriyordu. Ben yaratıcı dramayı bir defa yaptım; aynı hafta dördüncü ve beşinci sınıflarda uyguladım. Yaptığımız yaratıcı drama sırasında sınıfta bir öğrenci, herkesin içinde küfretti. Bu durum drama etkinliğinin içinde gerçekleşti. Ben ondan sonra bıraktım. … Hoca ve … Hoca yaratıcı dramayı gerçekleştirirken, bir öğrenci küfrederse ne yapılması gerektiğini öğretmedi. O yüzden, bu anlamda bana bir katkısı olmadı. (Şahin)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Ercan, lisans eğitimi sürecinde yaratıcı drama dersinde edindiği deneyimleri gerçek sahada öğrencileriyle uyguladığını ve olumlu geri dönüşler aldığını belirtmektedir. Buna karşın Şahin ise, yaratıcı drama dersinde edindiği deneyimleri sahada uygulamaya çalıştığında öğrencilerin çeşitli davranış sorunları nedeniyle güçlükler yaşadığını; bu nedenle söz konusu ders kapsamında edindiği bilgilerin uygulamaya aktarılmasında bazı sınırlılıklar bulunduğunu ifade etmektedir.

Müze gezileri temasında yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde tarihî mekânlara geziler düzenlediklerini ve bu geziler sırasında çeşitli uygulamalar gerçekleştirdiklerini

belirtmektedir. Bu temayı temsil etmesi açısından Figen'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Müzeye gidiyorduk mesela sınıfça, sosyal bilgiler öğretmenliği okuduğumuz için. Müzeye gitmeden önce kendimize program hazırlayıp, onları nasıl uygulayabiliriz diye bakıyorduk. Müzeyi geziyorduk, program için ne değişiklik yapabiliriz, hangi konuları işleyebiliriz, nasıl işleyelim, hangi tekniklerle işleyebiliriz gibi sorular yöneltiyorduk birbirimize. Hem de müzeye gezmiş oluyorduk… Mesela kendi sınıfımı müze gezilerine götürdüm. Deneyimliydim çünkü neler yapacağımı biliyordum, müzelerde hangi kuralları nasıl çocuklara uygulatacağımı biliyordum. O yüzden, o program benim için çok rahat geçti; diğer öğretmenler zorlanmışlardı mesela. (Figen)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Figen, lisans eğitimi sürecinde tarihî mekânlara ve müzelere geziler düzenlediklerini; bu geziler öncesinde planlar hazırladıklarını, gezi sırasında bu planları uyguladıklarını ve sonrasında eksiklikleri değerlendirdiklerini belirtmiştir. Ayrıca bu deneyimlerini meslek yaşamına doğrudan aktarabildiğini ifade etmiştir. Bu bulgular, uygulamalı etkinlikler yoluyla yaparak ve yaşayarak edinilen öğrenme deneyimlerinin meslek hayatına doğrudan aktarılabildiğini göstermektedir.

Öğretim ilke ve yöntemleri temasında yer alan katılımcılar ise lisans eğitimleri sırasında bu derste çeşitli uygulamalı etkinlikler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Yeliz'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Yöntem teknik dersinde özellikle tek tek uyguladığımız için her yöntemi çok iyi anladım. Çünkü bütün sınıf arkadaşlarımıza uyguladık. Hatta yöntemin ismi şimdi aklıma gelmiyor; kamera çekimleri de yaptık ve sonradan da değerlendirdik. Aynı zamanda derste uygularken de hocalarımızla, arkadaşlarımızla beraber değerlendirdik. Her yöntemi tek tek; kitaptan okumakla kalmadığı için, tek tek uyguladığımız için hâlâ aklımda tüm sınırlarıyla; o açıdan çok büyük bir avantajdı benim için. (Yeliz)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere Yeliz, lisans eğitimi sürecinde öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayarak öğrendiğini, mikro öğretim uygulamaları yaptıklarını ve bu uygulamaların ardından öğretmeni ve arkadaşlarıyla birlikte değerlendirmelerde bulunduklarını belirtmiştir. Öğretim yöntem ve tekniklerini yaparak ve yaşayarak deneyimleme fırsatı bulmasının, öğrendiklerinin kalıcılığını artırdığını ifade etmiştir. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında yer alan uygulamalı etkinliklerin önemini göstermektedir.

Yaparak-yaşayarak öğrenme temasında yer alan katılımcılar ise kuramsal bilgilerin öğretmen adaylarına uygulama temelli yaşantılar yoluyla kazandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu temayı temsil etmesi açısından Leman'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Belki bir-iki derste konu anlatımı düzeyinde uygulamalar yaptık ama dediğim gibi çoğunlukla teorik eğitim aldık. Teorik eğitimi aldığımız zaman da maalesef kalıcı olmuyor.

> Yaparak yaşayarak öğrenme diye bir şey var… Uygulamada ise staj dönemindeki eksikliklerden kaynaklanan eksikler var. Eğer sınıf ortamına girmiş olsaydık, öğrencilerle ilişkili olsaydık o dönemde, o havayı tatmış olsaydık, ders anlatsaydık bilfiil, etkinlikler yapsaydık çocuklarla; tabii ki bu yaşadığımız şeyleri daha az yaşayabilirdik belki. Ya da yaşamış olsak bile, en azından hazırlıklı olmuş olurduk ama hiçbir şekilde sınıf ortamına girmeden direkt atanıp bir sınıf ortamına girmekle diğeri arasında dağlar kadar fark var yani. (Leman)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Leman; lisans eğitimi sürecinde çoğunlukla teorik ağırlıklı eğitim aldığını, uygulamalı içeriklerin konu anlatımıyla sınırlı kaldığını, staj sürecinde ise sınıf ortamına dahil olup öğrencilerle etkileşim kuramadığı için mesleğe başladığında çeşitli zorluklarla karşılaştığını ifade etmiştir. Bu durum; uygulamalı dersler ve staj uygulamalarının öğretmenlik mesleği deneyiminde ne denli önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir.

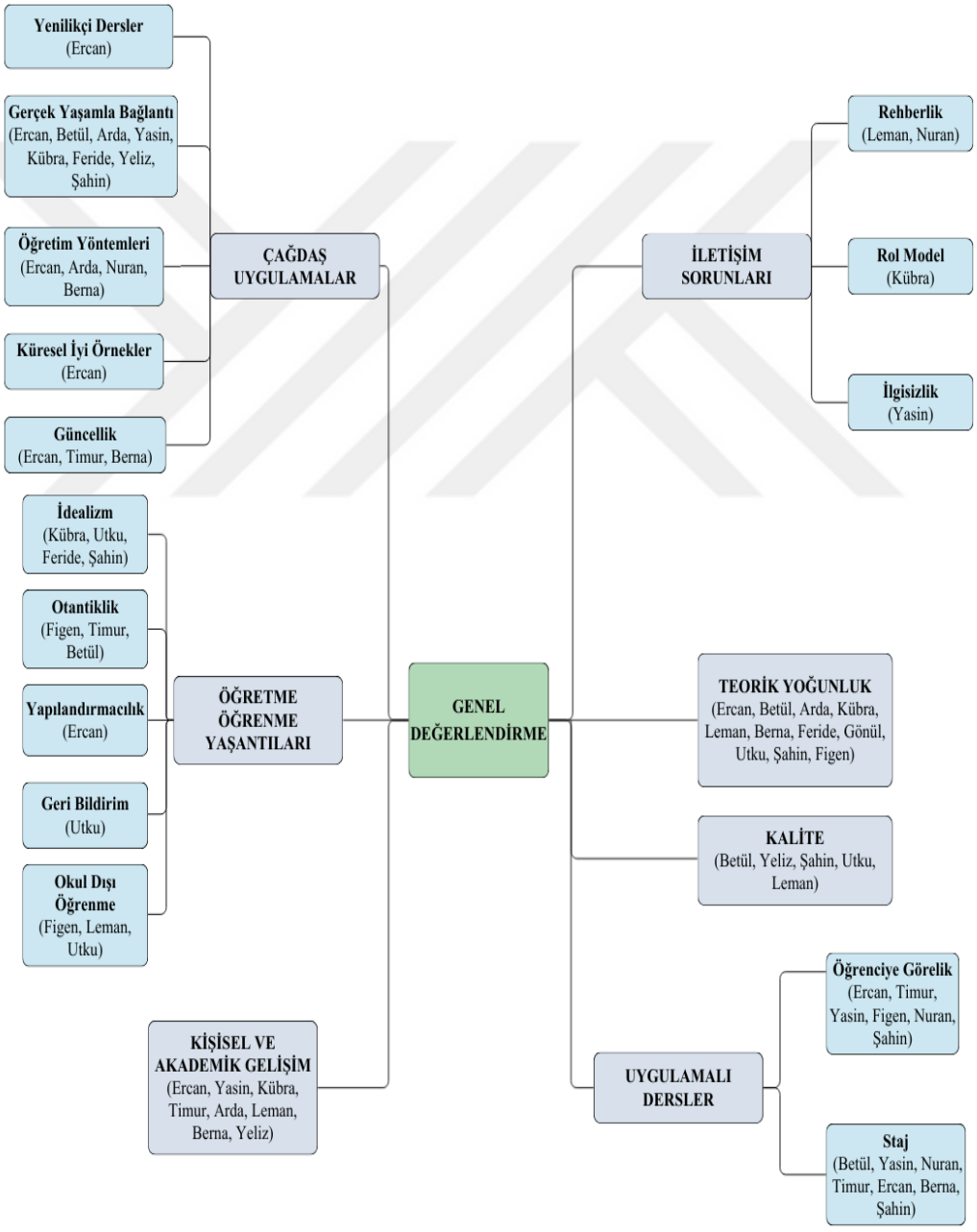
Tüm bu bulgular doğrultusunda; staj, öğretim ilke ve yöntemleri, materyal tasarımı, müze gezileri, drama gibi uygulamalı etkinliklerin öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından önemli bir yere sahip olduğu yorumu yapılabilir. Uygulamalı etkinliklerde yaparak yaşayarak edinilen bilgi, beceri ve değerlerin daha kalıcı olduğu ve meslek yaşamına doğrudan aktarılabildiği; teorik içeriklerin ise daha kolay unutulduğu söylenebilir.

4.7.2 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim fakültesi ve lisans programına ilişkin genel değerlendirmeleri

Bu alt amaç kapsamında, katılımcıların öğretmenlik deneyimleri sonrasında mezun oldukları eğitim fakültesi ve lisans programını genel olarak nasıl değerlendirdikleri incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan bulgular Şekil 4.9'da sunulmuştur.

Şekil 4.9.

Katılımcıların Mezun Oldukları Lisans Eğitimine İlişkin Görüşleri



Şekil 4.9 incelendiğinde, katılımcıların lisans eğitimine ilişkin görüşlerinin yedi ana temada toplandığı görülmektedir. Bu temalar; çağdaş uygulamalar, öğretme-öğrenme yaşantıları, kişisel ve akademik gelişim, uygulamalı dersler, kalite, teorik yoğunluk ve iletişim sorunlarıdır. Çağdaş uygulamalar teması ise kendi içinde gerçek yaşamla bağlantı, yenilikçi dersler, öğretim yöntemleri, küresel iyi örnekler ve güncellik kategorilerine ayrılmaktadır. Gerçek yaşamla bağlantı kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitiminde gerçek yaşamla bağlantılı konu ve içeriklere yer verilmesinin önemine değinmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Betül ve Arda'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bir şeyin kitapta olup da kitapta yapılıp ya da işte hayata geçirmek bambaşka oluyor. Hayata geçirdiğin zaman kendin yaşıyorsun. Hani en baştan dedim ya, ben akademisyen olsam kendi öğrencilerime tavsiye etsem; her dönemde öğrencileri bazı gruplara ayrılıp okullara gönderirdim hani görsünler, yaşasınlar o ortama hâkim olsunlar. Bu yüzden yapıp yaşayarak öğrenmek insana daha çok şey katıyor. (Betül)

> Biz bilgiyi veriyoruz, tamam; atıyorum diyelim ki Türkiye'nin dağları konusu verdik diyelim. Bu dağları çocuk sınavda kâğıda yazdı tamam ama bu dağları anlatabiliyor mu? Nasıl anlatması gerekiyor, çocuğun düzeyine indirgeyebiliyor mu? Bunu görmemiz lazım. O yüzden bana eksik gibi geliyor bunu göstersek belki daha çok severler dersi diye düşünüyorum. (Arda)

Katılımcılardan, mesleki deneyimleri doğrultusunda kendilerini birer öğretim elemanı olarak hayal etmeleri ve öğretmen adayları yetiştirdiklerini düşünerek lisans eğitimine yönelik önerilerini paylaşmaları istenmiştir. Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, öğretmen adayı yetiştirmeleri durumunda daha çok gerçek yaşamla bağlantılı bir eğitim anlayışı benimseyeceklerini ifade etmiş ve öğretmen adaylarının gerçek saha deneyimleriyle erken dönemde karşılaşmalarının önemini vurgulamışlardır. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarında sahaya dayalı deneyimlerin artırılmasının, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmede önemli bir rol oynadığını göstermektedir

Yenilikçi dersler kategoride yer alan katılımcılar, lisans eğitiminde yenilikçi derslere yer verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumu Ercan, "Drama tarzı daha böyle yenilikçi derslere biraz daha fazla ağırlık verilmesi lazım." sözleriyle dile getirmiştir. Bu görüş, lisans eğitimi sürecinde öğrenci merkezli ve yenilikçi derslerin artırılmasına ihtiyaç duyulduğunu ve lisans programlarının bu doğrultuda güncellenmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretim yöntemleri kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin önemini vurgulamışlardır. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Nuran öğretmenin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

> Derse girdiğim an kendim bir hafta konuyu anlatıyorsam, diğer yarısında da onların bir ortaokul öğrencisine nasıl anlatacaklarını düşünerek dersi onların anlatmalarını isterdim. Diğer derslerle bağlantılı olarak, öğretim yöntemleri teknikleriyle de bağlantılı olarak, bu konu hangi yöntemle daha iyi öğretilebilir? Bunu ortaokul çocuğuna nasıl kazandırabiliriz? Bunu tasarlamalarını dersin son on dakikasında da grup arkadaşları ile ya da bireysel bir şekilde bunu sunmalarını isterdim. (Nuran)

Katılımcılardan, mesleki deneyimleri doğrultusunda kendilerini bir öğretim elemanı olarak düşünmeleri ve öğretmen adayları yetiştirdiklerini varsaymaları istenmiş; bu doğrultuda lisans eğitimine ilişkin önerileri alınmıştır. Yukarıdaki alıntıda görüldüğü üzere Nuran, öğretmen adayı yetiştiriyor olsaydı öğrencilerine öncelikle kuramsal bilgiyi kazandıracağını ardından bu bilgileri öğrenci merkezli etkinliklerle zenginleştireceğini belirtmiştir. Böylece öğretmen adaylarının hem alan bilgisini hem de bu bilgiyi nasıl öğreteceklerini öğrenebileceklerini vurgulamıştır. Bu bulgular, lisans programının kuramsal bilgi ile öğrenci merkezli etkinlikleri bütünleştirecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini göstermektir.

Küresel iyi örnekler kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde kuramsal bilginin yanı sıra eğitim sistemiyle ilgili küresel iyi örneklere de yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu durumu Ercan, "Bir de daha böyle çağdaş uygulamalara yönelik dünyada neler yapılıyor? Bu tarz şeyleri alıp örnek olay olarak fakültelerde işleyebilseydik, daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum." sözleriyle ifade etmiştir. Bu görüş, Ercan'ın lisans eğitiminin yalnızca kuramsal içeriklerle sınırlı kalmaması gerektiğini düşündüğünü ve eğitim alanında dünyada uygulanan çağdaş ve başarılı örneklerin programa daha fazla dâhil edilmesini gerekli gördüğünü göstermektedir. Bu durum öğretmen yetiştirme programlarının, dünyadaki çağdaş ve başarılı uygulamalara yeterince yer vermemesi nedeniyle güncellik boyutunda eksik kaldığını göstermektedir. Bu durum güncellik kategorisinde de ele alınmaktadır. Güncellik kategorisinde yer alan katılımcılar, mezun oldukları eğitim fakültesini eğitim alanındaki güncel gelişmeleri yeterince takip etmemeleri açısından eleştirmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi amacıyla Ercan'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Güncel okumalar yapmalarını isterdim. Yani mesela eğitimde ne olup bitiyor bir baksınlar. Eğitimdeki teorik bilgiyle ilgili güncel okumalar yapsınlar. Mesela biz günceli çok okumazdık; 1600'lü yıllarda yazılmış bir pedagoji kitabını işte bir özetini görüyor, okuyor, sonra da yarısını anlıyor, yarısını anlamıyorduk; derste de geçiyorduk. Bu konuda çocukları, gençleri buna yöneltebilirdim. Bazı eğitim dergilerinden, güncel eğitim dergilerinden, uluslararası eğitim dergilerinden haberdar ederdim. (Ercan)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere Ercan, lisans eğitimi sürecinde güncel konulara yeterince yer verilmediğini ifade etmektedir. Ayrıca, kendisi öğretim görevlisi olma

imkânına sahip olsaydı, öğrencilerini eğitimde güncel konular hakkında bilgilendireceğini ve uluslararası alanda güncel eğitim dergilerini okumaları konusunda yönlendireceğini belirtmiştir. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının güncellik boyutunda eksiklikler barındırdığını ve bu yönüyle yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Öğretme-öğrenme yaşantıları teması; idealizm, otantiklik, yapılandırmacılık, geri bildirim ve okul dışı öğrenme olmak üzere beş kategoriye ayrılmaktadır. İdealizm kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde öğretmenlik mesleğine ilişkin hem olumlu hem de olumsuz saha gerçeklerine yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Kübra ve Şahin'in görüşlerinden alıntılar aşağıda sunulmuştur.

> Biz biraz daha hayalperest olarak o sınıflara girdik. Yani olumlu tarafı çiçek, böcek her şey, anlatılıyor ama genelde bir şeylerin olumsuz tarafları çok fazla anlatılmıyor, üstünde durulmuyor. Olumsuzlukları anlatıp onlara yönelik pratik çözüm önerilerini hocalarımız bize söyleselerdi, hayatlarından bu örnek durumları bizlere anlatsalardı çok daha farklı olurdu. Neden anlatamıyorlar? Çünkü kendileri sahada öğretmenlik yapmadıklarından, biz daha çok akademik bir eğitime maruz kaldık diyebilirim. (Kübra)

> Gerçek sahada nasıl öğrenci profilleriyle karşılaşabileceklerinden bahsederdim. Bahsetmek de önemli ama onlarla karşılaştırırdım. Mesela ikinci sınıfta, gerçekten öğretmenlik meslek uygulamaları dersi adına işte gerçek okul iklimiyle bazı öğrencileri karşılaştırsan belki de insanlar ikinci sınıfta bölümü bırakabilirler. Bunu yapamayacağını düşünüp bırakabilecek arkadaşlarımız olabilir. Yani ben şu an öğretmenler odasına bakıyorum; yani mesleği sevmiyor, çocukları sevmiyor ama orada. Çünkü üniversite okumuş, KPSS çalışmış, belli bir emek var ve o vazgeçebilir mi o kadar emek verdikten sonra? Vazgeçemez insan. Sonuçta çocukla muhatap oluyoruz, geleceği yetiştiriyorsun aslında. Muhatap olmak istemeyeceğin çocuklarla 60 yaşına kadar o mesleği icra edeceğine işte erkenden onlarla tanışıp "A, ben bu mesleği yapabilir miyim, yapamaz mıyım?" diyebilir. (Şahin)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Kübra, mezun olduğu eğitim fakültesinde öğretim elemanlarının saha deneyimine sahip olmaması nedeniyle lisans eğitimi sürecinde gerçek sahaya ilişkin olumsuz durumlara yeterince değinilmediğini, bu nedenle mesleğe başladığında çeşitli zorluklarla karşılaştığını ifade etmiştir. Şahin ise öğretmen adaylarının erken dönemde gerçek okul ortamlarıyla karşılaştırılmasının, mesleğe yönelik farkındalık geliştirmeleri ve kişisel uygunluklarını değerlendirmeleri açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu iki görüş birlikte değerlendirildiğinde, öğretmen yetiştirme programlarında saha temelli deneyimlerin artırılmasının ve öğretim elemanlarının mesleki saha deneyimine sahip olmasının, öğretmen adaylarının mesleğe daha bilinçli ve hazırlıklı başlamaları açısından önemli bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır.

Otantiklik kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının gerçek sahada karşılaşabilecekleri sorunlara ve bu sorunlara çözüm önerilerine yönelik eğitim almaları gerektiğini vurgulamaktadır. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Figen ve Berna'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Öncelikle öğrencilerimin daha fazla çocuklarla muhatap olmalarını isterdim. Çünkü öğreniyoruz; "Bunu böyle yapmalıyız, şunu şöyle yapmalıyız." diye ama çocukların neler hissettiklerini bilmiyoruz. Biz anlatırken mesela sıkılıyor olabilirler. Ben bunu nereden bileceğim? Üniversite okurken bunu bilemem ki. Bir öğrenci düşünelim; bu dersi sevdirebilmem için o çocukla muhatap olmam gerekiyor. Onun sevdiği şekilde benim dersimi değiştirmem gerekiyor. (Figen)

> Mesela drama yöntemini kullanabilirdik; sınıfta öyle davranış bozukluğu olan öğrenciler varmış gibi yapıp bizlerin neler yapabileceğine dair bir dramayla falan da desteklenebilirdi onlar. (Berna)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde öğrencilerle iletişim sorunları, davranış problemleri ile derse yönelik ilgi ve motivasyon eksikliği gibi gerçek saha durumlarını deneyimleyebilecekleri etkinliklere yeterince yer verilmemesini eleştirmektedir.

Yapılandırmacılık kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde yapılandırmacı öğrenme ilkesinin sıkça vurgulandığını; ancak bu anlayışa uygun bir öğrenme süreci deneyimlemediklerini belirtmekte ve bu nedenle mezun olduğu eğitim fakültesini eleştirmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Ercan'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Şey vurgusu vardı; klasik eğitimden sıyrılın, daha modern yöntemleri kullanılın deniliyordu ama nasıl yapmamız gerektiği de çok söylemiyordu. Yani bu sloganlaşmıştı. Hani ezberletmeyin, öğretin ama nasıl? Herkes bunu söylüyor, ezberletmenin kötü bir şey olduğunu, kötü ama nasıl yapacağız? Onu söylemiyorlardı. (Ercan)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere Ercan, lisans eğitimi sürecinde davranışçı öğrenme yöntemlerinin olumsuz yönlerine değinildiğini ve yapılandırmacı öğretim anlayışının önemsendiğini belirtmiştir. Ancak öğretim elemanlarını, yapılandırmacı yaklaşımın sınıf içinde nasıl uygulanacağına dair yeterince rol model olmamaları yönünde eleştirmektedir. Bu durum, lisans eğitimi sürecinde yapılandırmacı yaklaşımın kuramsal düzeyde benimsendiğini; buna karşın, uygulamaya aktarılması konusunda çeşitli eksiklikler bulunduğunu göstermektedir.

Geri bildirim kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarını, öğretmen adaylarının gelişimini destekleyecek nitelikte geri bildirim sunmamaları yönüyle eleştirmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Utku öğretmenin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bence üniversitedeki en büyük eksiklerimizden bir tanesi buydu. Birçok öğrenci berbat sunumlar yapmasına rağmen, birçok eksiği olmasına rağmen hem arkadaşları hem öğretmenleri "Çok iyi anlattın, süper, bravo!" gibi eksikleri hiç görmeden aslında geçirdiler öğrencileri diye düşünüyorum. Halbuki tam tersi; eksik varsa onu orada öğreneceğiz ki öğretmenlik hayatında gerçekten bu eksiklerle başlamayalım. Çünkü eksikle başladığımızda bu çocuklara da yansıyacak. Çocuklar seni sevmeyince sen bu sefer işini sevmeyeceksin ve süreç daha başlamadan bir olumsuzlukla başlayacak, tüm öğretmenlik hayatını etkileyecek. (Utku)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere Utku, lisans eğitimi sürecinde öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının sunumları sırasında yaptıkları hataları çoğu zaman görmezden geldiğini; bu durumun ise meslek yaşamında olumsuz sonuçlar doğurabileceğini belirtmektedir. Bu nedenle lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına yapıcı ve eleştirel geri bildirimler verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşler, lisans eğitimi sürecinin yalnızca not bağlamında ele alınmaması gerektiği, öğretim elemanların değerlendirme süreçlerinde yapıcı eleştirel dönütlere yer vermesi gerektiği yönünde yorumlanabilir.

Okul dışı öğrenme kategorisinde yer alan katılımcılar ise lisans eğitimi sürecinde okul dışı öğrenme etkinliklerine yeterince yer verilmemesi konusunda mezun oldukları eğitim fakültelerini eleştirmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Figen ve Utku'nun görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> İşte ne bileyim, toprak yapılarını falan derste öğreneceğimize gidip direkt tarlada falan öğrenebilirdik. Zaten köyde okuyoruz. Yani elimizde böyle bir şey var, bunu kullanmalıydık. Mesela direkt karşımızda Fırat vardı, okulumuzun; o Fırat'ı kullanabilmemiz lazımdı. Yanında direkt Zeugma Antik Kenti, neden okulla gitmedik hiç? Sonuçta alanımı kapsıyor. Hatta derste bile bahsetmemiz gerekiyordu bazen. O zaman ben direkt gidip sınıfça hocamla gözlemleyebilirdim orayı. Ben eğer ki öğretim görevlisi olsaydım bunlara daha çok önem verirdim. (Figen)

> Üniversitede aslında bilmiyorum, neden yapılmadı; tek bir şehir dışı gezisi yapmadık biz. Sadece bir kere müzeye gittik o da okulun dibindeki bir kâğıt müzesiydi. Yani imkânım olsa uygulamalı eğitim, müze gezileri, farklı alan gezileri bunları eklemek isterdim. Eğlenceli olurdu aslında. Birazcık şeye de sebep oldu. Mesela çok kopuk bir sınıfımız vardı. Eğer bu alan gezileri, farklı müze gezileri, farklı şehirlere geziler olsaydı eğer bu sınıfın kaynaşmasına da bence katkı sağlardı. (Utku)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Figen ve Utku, lisans eğitimi sürecinde derslerle bütünleştirilmiş okul dışı etkinliklere yeterince yer verilmemesi konusunda mezun oldukları eğitim fakültelerini eleştirmişlerdir. Ayrıca, kendileri öğretim görevlisi olsalar derslerinde okul dışı öğrenme etkinliklerine yer vereceklerini de ifade etmişlerdir. Bu görüşler, lisans programlarında okul dışı öğrenme uygulamalarının artırılması gerektiğini göstermektedir.

Kişisel ve akademik gelişim temasında yer alan katılımcılar, kendilerini yeterli görmedikleri alanları ve bu alanlarda gelişim sağlamak için gösterdikleri çabaları dile

getirmişlerdir. Bu temayı temsil etmesi açısından Yasin ve Kübra'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Hocam özellikle hani kendimi geliştirmem gerekiyordu. Kendimi; hitabet olsun, diksiyon olsun bu konularda geliştirmem gerekiyordu. Ondan sonra mesela burada bir okul var, hani staj gibi gideyim; oradaki deneyimli hocalar nasıl ders anlatıyorlar, nasıl sınıf yönetimi sağlıyorlar, onları gözlemledim. Bir de vereceğimiz derslere evde hazırlanıp, çalışmalar yaparak okula gittim. (Yasin)

> Evet, imkânım olsaydı bir kere yabancı dile kesinlikle eğilirdim. Yabancı dilim basit düzeyde. Yabancı dilimin olması da beni daha çok uluslararası düzeyde başka sosyal bilgiler öğretimi programlarıyla da tanıştırırdı. Sadece Türkiye ile sınırlı kalmaz; biraz daha yurt dışındaki modelleri de sadece böyle kitaplardan okuyarak değil, o öğretmenlerle de birebir iletişim kurarak kendimi yetiştirmek, geliştirmek isterdim. (Kübra)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Yasin, hitabet, diksiyon ve sınıf yönetimi konularında kendini yeterli görmediğini; bu nedenle bu alanlarda çeşitli eğitimler aldığını ve deneyimli meslektaşlarını gözlemleyerek kişisel gelişimi için çaba gösterdiğini ifade etmiştir. Kübra ise yabancı dil konusunda kendisini yeterli görmediğini, eğer lisans eğitimi sürecine geri dönebilme imkanına sahip olsaydı yabancı dilini geliştirme konusunda çaba göstereceğini, yabancı dilinin gelişmesi durumunda da sosyal bilgiler eğitimi alanında küresel alanda araştırmalar yapma imkanına sahip olabileceğini ifade etmiştir.

Uygulamalı dersler teması kendi içerisinde öğrenciye görelik ve staj kategorilerine ayrılmaktadır. Öğrenciye görelik kategorisindeki katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde kuramsal bilgileri öğrendiklerini, ancak bu bilgileri öğrencilerin seviyesine uygun şekilde aktarmaya yönelik bir eğitim alamadıklarını ifade etmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Nuran'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Mesela yeni yakın çağ tarihini biz aldık, öğrendik; ancak bunu inkılap tarihinde çocuklara basitleştirerek nasıl öğretiriz bunu öğrenmedik. Bununla ilgili ya konu anlatımları ya da oyunlar tasarlayarak, üniversitede ders alırken mesleki tecrübe de kazanmak isterdim yani. O şekilde de ders içeriğine değiştirilmesini isterdim. (Nuran)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere Nuran, lisans eğitimi sürecinde yalnızca akademik düzeyde kuramsal bilgiye odaklanıldığını, ancak bu bilgilerin nasıl sadeleştirilip öğrencilere sunulacağına dair uygulamalara ise yeterince yer verilmediğini ifade etmektedir. Ayrıca, tarih öğretiminde bilgiyi oyunlaştırarak öğrenci seviyesine uygun hale getirme becerilerine eğitim fakültelerinde daha fazla yer verilmesi gerektiğini de vurgulamaktadır. Bu görüşler doğrultusunda, lisans programının kuramsal bilgiyi öğretmenin yanında, bu bilgileri öğrenciye göre aktarma becerisini kazandırma açısından güncellenmesi gerektiği yorumu yapılabilir.

Staj kategorisindeki katılımcılar, lisans eğitiminde staj uygulaması derslerinin süresini yetersiz bulduklarını ve bu derslerin kendilerini gerçek sahaya hazırlamadaki önemini vurgulamaktadırlar. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Betül ve Şahin'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Stajın son yılda yapılmasından bahsediyoruz ya, onun ilk yıldan yapılması gerekiyordu ya da her yıl stajın olması gerekiyordu. En az bir dönem hani okulda geçirmemiz, idare ilişkileri öğrenmemiz o sınıf hakimiyetini öğrenmemiz gerekiyordu. (Betül)

> Ben staj da yapmadım pandemiye denk geldi. Yalandan işte üç ay, dört ay gidip gelmek onun bile bir katkısı vardır da ben yapmadım. Stajı daha zamana yaymak, işte birinci sınıfın ikinci dönemi bir defa, ikinci sınıf bir daha böyle olsaydı. Bunların eksikliğini çektiğimi düşünüyorum ben daha çok. İşte evrak işleriydi, ıvır zıvır işlerdi bunlara dair bir hazırlığımın olmaması beni zorladı. Sahada problemli öğrenciyle yüz yüze geliyorum ona ben dersi nasıl anlatacağım ona dair bir şey yok. (Şahin)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde staj uygulamalarının süre bakımından yetersiz olduğunu ve bunun sonucunda sahada sınıf yönetimi, idareyle ilişkiler ve evrak işleri gibi konularda çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade etmektedir. Bu doğrultuda, staj uygulamalarının süresinin artırılması gerektiğini önermektedirler.

Kalite temasında yer alan katılımcılar, mezun oldukları eğitim fakültesi ve lisans programını, ders içerikleri ve öğretim elemanlarının alan yeterliği açısından eleştirmektedir. Bu temayı temsil etmesi açısından Betül ve Utku'nun görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Gereksiz dersler vardı; mesela okulda işime yaramayacak dersler ya da işime yaramayacak konular vardı. Oradaki bilgilerle eğitim camiasına sahadaki bilgiler kesinlikle aynı değil, kesinlikle uyuşmuyor. Hani ben okulda o kadar çok şey öğrendim bana zorla öğrettiler sınav döneminde vs. ama hiçbiri işe yaramıyor diyorsun. Hiçbiri işe yaramadı. (Betül)

> Özellikle akademisyenlerin eğitim seviyesiyle ilgili cevap verebilirim. Yani iki üç öğretmenim dışında gerçekten girdiğimiz derslerden hiçbir şey anlamıyorduk. Bu konuda birazcık geliştirilmesi gerekiyor diye düşündüm. (Utku)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Betül, mezun olduğu eğitim fakültesini ders içeriklerinin işlevselliği açısından eleştirmekte ve lisans eğitimi sürecinde edindiği bilgilerin gerçek sahada yeterince karşılık bulmadığını ifade etmektedir. Utku ise mezun olduğu eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarının alan yeterliklerini sorgulamakta ve bu konuda eleştirilerde bulunmaktadır.

Teorik yoğunluk temasında yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde kuramsal bilginin ağırlıkta olduğunu, uygulamaya yönelik içeriklere ise sınırlı ölçüde yer verildiğini belirtmektedirler. Bu temayı temsil etmesi açısından Ercan ve Leman'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Yani mesela bizim derslerimiz çok ağır olmadığı için ben kendi başıma açıp Garner okuyabiliyordum ya da psikolojiden bir kaynak bulup okuyabiliyordum. Sonrasında bu kendi okumalarım, lisansta aldığım teorik eğitimden bana daha çok fayda sağladı diyebilirim…Kabaca, teorik dersi biraz daha azalıp, biraz daha uygulamayı arttırdım. Uygulamayı arttırırken de mesela bunun şöyle bir sakıncası var; uygulamada çok salıvermemek lazım. Çünkü öğrenciler ya da akademisyenlere uygulamayı şöyle de görebiliyordu; hani bu daha basit, o zaman biz salalım onlarla da yapsın biz yapmayalım gibi bir şeye de dönüşebiliyor. Bu sürecin de iyi izlenmesini sağlamak gerekiyor. O çıktıları da iyi ölçebilmek gerekiyor uygulamayı arttırırken. (Ercan)

> Ben dediğim gibi, her şey teorik olarak amaçlanmış. Öğretmenlikten bize öğrencilere vermemiz beklenen şey ne? Öğrenciler öğrenme içinde olsunlar, yaparak yaşayarak öğrensinler ama akademik seviyeye baktığınız zaman her şey düz anlatım yöntemiyle ilerledi o dönemde. Orada bir tezatlık var diye düşünüyorum yani. Bizden beklenen ama bize verilen farklı şeyler. (Leman)

Yukarıdaki alıntılarda da görüldüğü üzere Ercan, eğitim alanında okuduğu kitapların kendisine teorik eğitimden daha fazla fayda sağladığını, imkânı olsa lisans eğitimi sürecinde teorik derslerin yoğunluğu azaltıp uygulamalı derslere daha fazla yoğunluk vermek istediğini ifade etmiştir. Ayrıca eğitim sürecinde uygulamayı arttırırken sürecin dikkatli bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini de vurgulamıştır. Leman ise lisans eğitimi sürecinde öğrenci merkezli, yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımının benimsenmesinin beklendiğini; ancak eğitim sürecinin ağırlıklı olarak kuramsal ilerlediğini ve bu durumun bir çelişki yarattığını ifade etmektedir. Bu görüşler doğrultusunda, lisans eğitiminin kuramsal bilginin yanında uygulamalı içeriklerle desteklenecek şekilde düzenlenmesi gerektiği söylenebilir.

İletişim sorunları teması ise kendi içinde rehberlik, rol model ve ilgisizlik kategorilerine ayrılmaktadır. Rehberlik kategorisinde yer alan katılımcılar, mezun oldukları eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki gelişim imkânları konusunda yeterli rehberlik desteğini sağlayamadıklarını ifade etmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Nuran'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Yani ben ilk senemde atandım ama dershaneye gitmeseydim KPSS'yle ilgili o konu dağılımları, hangi konulardan ya da derslerden sorumlu olacağımı bilmiyordum. Bu yüzden de akademik bilgi olarak evet, ancak mesleğe adım atmada geçeceğimiz yolları öğretmede maalesef zayıf kaldığını düşünüyorum. (Nuran)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere Nuran, mezun olduğu eğitim fakültesini mesleki gelişim imkânları konusunda yeterli rehberlik desteği sunmaması nedeniyle eleştirmektedir. Bu bulgular, öğretmen yetiştirme programlarının mesleki yönlendirme boyutunda bazı sınırlılıklar içerdiğini göstermektedir.

Rol model kategorisindeki katılımcılar, mezun oldukları eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarını rol model olamama konusunda eleştirmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Kübra'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bir öğretim görevlisinin de mantık olarak her türlü sınıfı teneffüs etmesi gerektiğini düşünüyorum. O deneyimi almadan da gerçekten katkı sağlayabileceklerini düşünmüyorum. Çünkü sadece kağıtla, kalemle, teorikle çok çok bilgililer, çok derinlemesine araştırmalar yapıyorlar ama çok derin teorik bilgilerle bu örnekleri, bu uygulamaları yaşatabileceğini çok da düşünmüyorum. (Kübra)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere Kübra, mezun olduğu eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının kuramsal bilgi açısından donanımlı olduklarını; ancak bu bilgileri gerçek sınıf ortamında uygulama konusunda yeterli deneyime sahip olmadıklarını vurgulamaktadır. Bu görüş doğrultusunda, öğretim elemanlarının sınıf ortamına dair doğrudan deneyimlerinin bulunmamasının, öğretmen adaylarına aktarılan bilgilerin uygulama boyutunun zayıf kalmasına yol açtığı söylenebilir. Bu durumun da öğretmen yetiştirme sürecinde kuram ile uygulama arasında bir dengesizlik oluşturduğu ifade edilebilir. İletişim sorunları temasında yer alan bir diğer kategori ise ilgisizliktir. Bu kategorideki katılımcılar, mezun oldukları eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarını öğrencilere karşı yeterli ilgi ve alaka göstermemeleri nedeniyle eleştirmektedir. Bu durumu Yasin, "Benim gördüğüm kadarıyla üniversitedeki hocaların ilgisiz ve alakasız olduklarını düşünüyorum. Herkese yüksek puan verip geçireyim mantığıyla düşündükleri için bence sıkıntı orada. Bence üniversite hocalarının daha üst düzey bir ilgi ve alaka göstermeleri gerekirdi." sözleriyle dile getirmiştir. Bu doğrultuda Yasin, mezun olduğu eğitim fakültesindeki öğretim elemanlarını, öğrencilere karşı sergiledikleri ilgisiz tutum nedeniyle eleştirmektedir.

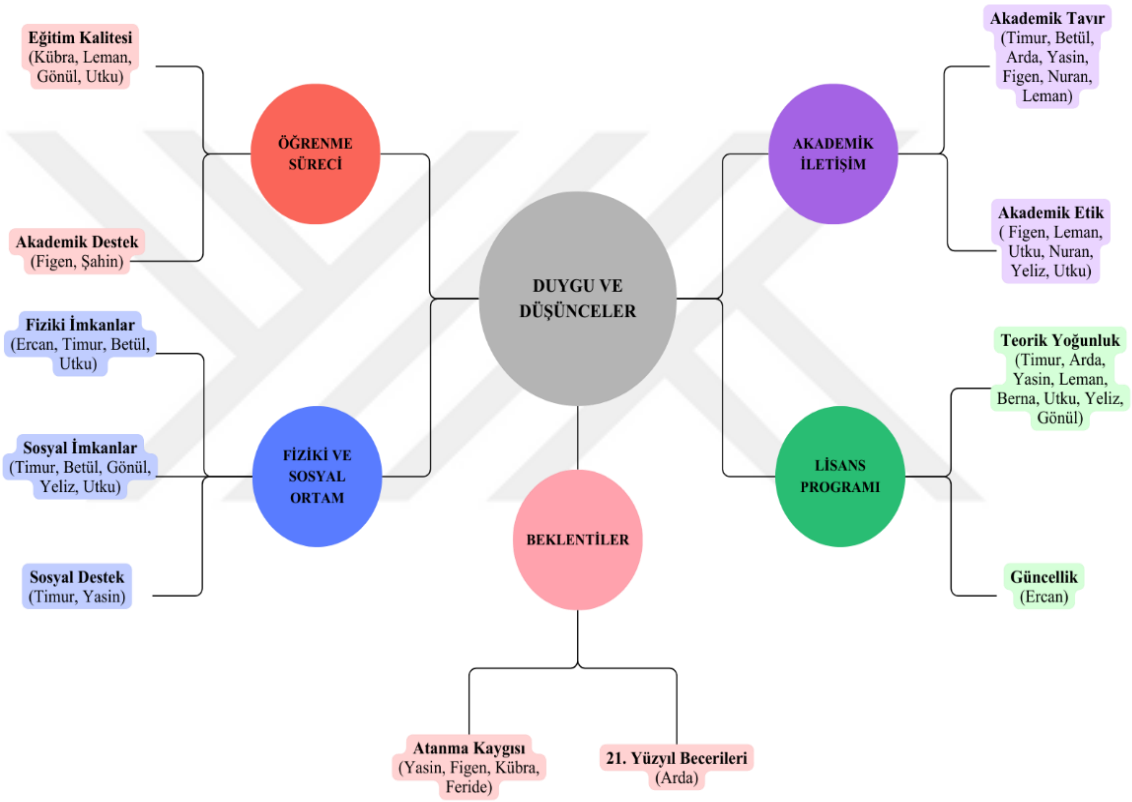
Tüm bu bulgular doğrultusunda, katılımcıların lisans eğitimine ilişkin genel değerlendirmelerinin; yenilikçi dersler, gerçek yaşamla bağlantı, küresel iyi örnekler, güncellik ve uygulamalı dersler bağlamında şekillendiği ve lisans eğitiminin bu doğrultuda güncellenmesini önerdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra, katılımcılar lisans eğitimini teorik yoğunluk bakımından eleştirmekte ve mezun oldukları eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının zaman zaman ilgisiz davranışlar sergilediğini, mesleki gelişim fırsatları hakkında yeterli yönlendirme yapmadığını, rol model olamadığını ve güncel konulara derslerde yeterince yer vermediğini ifade etmektedir. Bu bulgular doğrultusunda lisans eğitimi ve saha arasında uyumsuzluk olduğu yorumu yapılabilir.

4.7.3 Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim fakültelerine ilişkin duygu ve düşünceleri

Bu alt amaç kapsamında, katılımcıların mezun oldukları eğitim fakültelerine ilişkin duygu ve düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu alt amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar Şekil 4.10'da sunulmuştur.

Şekil 4.10.

Katılımcıların Mezun Oldukları Eğitim Fakültelerine İlişkin Duygu ve Düşünceleri



Şekil 4.10 incelendiğinde, katılımcıların mezun oldukları eğitim fakültesine yönelik duygu ve düşüncelerinin beş ana temada toplandığı görülmektedir. Bu temalar; öğrenme süreci, fiziki ve sosyal ortam, beklentiler, lisans programı ve akademik ilişkilerdir. Öğrenme süreci teması ise kendi içinde eğitim kalitesi ve akademik destek olmak üzere iki kategoriye ayrılmaktadır. Eğitim kalitesi kategorisinde yer alan katılımcılar, ders aldıkları öğretim elemanlarını ders anlatımı ve meslek imajı bağlamında eleştirmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından, Leman ve Utku'nun görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Mesela bir Osmanlı Tarihi hocamız vardı; sadece kitaptan okuyordu. Sadece okuyarak ders işliyordu. Profesör işte bölüm başkanı ama nasıl aktardığınız önemli ya hani. Kendiniz bir

> şey yapmanız gerekiyor üniversitede. Şunu anlamıştık sene sonu geldiği zaman, biz bir şey almak istiyorsak bunu kendi çabamızla almalıyız. Yoksa kimsenin bize vereceği bir şey yok mantığıyla. Dört sene öyle ilerledim. (Leman)
>
> Eleştirdiğim öğretmenlere mesaj göndermek isteseydim; birazcık daha kendilerini geliştirmelerini söyleyebilirdim. Birazcık yani yaptıkları işin hakkını vermeleri gerektiğini söyleyebilirdim. Gerçekten uzaktan bakıldığında bile öğretmen olarak gözükmüyorlardı. Ne sınıf otoritesi ne de akademik bilgi olarak. (Utku)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere katılımcılar, mezun oldukları eğitim fakültelerindeki bazı öğretim elemanlarının yeterli donanıma sahip olmadığını ve öğrenme sürecinde kendilerinin daha fazla sorumluluk almaları gerekliliği duyduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, Utku, öğretim görevlilerinin mesleki anlamda kendilerini geliştirmeleri gerektiğine yönelik öneride bulunmaktadır.

Akademik destek kategorisindeki katılımcılar, mezun oldukları eğitim fakültesinde görev yapan öğretim elemanlarının mesleki gelişim olanakları konusunda yeterli rehberlik sağlamadıklarını ifade etmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi amacıyla Şahin ve Feride'nin görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> İyi insan yetiştirme konusunda hocalarımın hepsine müteşekkirim. Ancak hazırlıklı bir öğretmen yetiştirdiklerini düşünmüyorum. Zaten mezun ettikleri öğrencilerin yüz tanesinden beş tanesi MEB'de öğretmenlik yapmıyor o da bir gerçek yani donanımlı öğretmen olmayı bırak öğretmen olamıyor. O yüzden o konuda bizi yalnız bıraktıklarını düşünüyorum arkadaşlarımı. (Şahin)
>
> Yani bize böyle gereksiz bir mesleğe atanamayacağımız bir mesleğe boşu boşuna burada bir araya gelmişiz gibi inancımızı yıkmak yerine bu mesleği daha çok sevdirebilirlerdi, bize inanabilirlerdi. Yani duygusal yönü değer yönü çok zayıftı. Boşuna oraya gelmiş bir insan kitlesiydik onlar için orada. Yani hiçbir anlamımız yoktu olmayacaktı gerek yoktu o şekilde yani. (Feride)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, öğretmenlik mesleğine hazırlık, mesleği sevdirme ve mesleki gelişim imkanları konusunda öğretim elemanlarından yeterli rehberlik desteği alamadıklarını ifade etmişlerdir.

Fiziki ve sosyal ortam teması; fiziki imkânlar, sosyal imkânlar ve sosyal destek olmak üzere üç kategoriye ayrılmaktadır. Fiziki imkânlar kategorisindeki katılımcılar, mezun oldukları şehir, üniversite ve eğitim fakültesinin fiziksel olanaklarının lisans eğitim süreçlerine olumlu katkı sağladığını ifade etmektedir. Ercan bu durumu, "Üniversitemi seviyorum, üniversitemiz güzeldi. Güzel bir kampüsü vardı, sınıflar genişti ferahtı yani fiziki açıdan gerçekten rahat bir yerdeydi ulaşım imkanlarımız falan iyiydi o açıdan seviyorum kampüsünü de seviyorum." sözleriyle dile getirmiştir. Alıntıdan da anlaşılacağı üzere katılımcıların genelinin mezun oldukları şehir, üniversite, kampüs ve sınıfların fiziksel olanaklarından memnun oldukları söylenebilir.

Fiziki ve sosyal ortam temasında yer alan bir diğer kategori ise sosyal imkânlardır. Bu kategorideki katılımcılar, mezun oldukları üniversite ve fakültenin sunduğu sosyal imkânlara ilişkin olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Yeliz'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> İstanbul'da bulunuyor olmasının artısı; belki de çok fazla sosyal etkinlik ulaşma imkânı olsun, konferanslar olsun, konserler olsun. Buna ulaşma imkânı var. O çok güzel. Onun dışında kulüpleri çok iyi çalışıyordu üniversitenin. Bende aynı zamanda üniversitede gezi kulübü başkanlığı da yaptım. (Yeliz)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, mezun oldukları şehir ve üniversitenin sunduğu sosyal imkânlardan memnun olduklarını ifade etmektedir. Fiziki ve sosyal ortam temasında yer alan bir diğer kategori ise sosyal destektir. Bu kategorideki katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde sınıf arkadaşlarından gördükleri sosyal desteğin önemini vurgulamaktadır. Bu durumu Yasin, "Hocam, oradaki arkadaşlık ortamı, paylaşma, yardımlaşma. Diyelim ki bir etkinlik anlatacaksınız ama zorlanıyorsunuz, arkadaşlarından yardım alıyorsun. Ben oradaki arkadaşlık ortamının derse ilgi konusunda etkili olduğunu düşünüyorum." sözleriyle ifade etmiştir. Yasin'in bu sözleri, mezun olduğu eğitim fakültesinde sınıf arkadaşlarıyla kurduğu paylaşım ve yardımlaşmaya dayalı sosyal destek ortamının derslere yönelik ilgisini artırdığını göstermektedir.

Beklentiler teması; atanma kaygısı ile 21. yüzyıl becerileri olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Atanma kaygısı kategorisindeki katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde öğretmenlik mesleğine ilişkin çeşitli beklentiler geliştirdiklerini ve mesleğe başlama sürecine dair kaygı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Figen'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bir hocamız derse girdiğinde, ilk dersimizdi galiba, birinci sınıfta. Buradan kaç kişi öğretmenlik yapacak demişti? Bu soru hem hepimizi şok etmişti. Zaten oraya hepimiz öğretmen olmaya gelmedik mi? Yani bu nasıl bir soru? Zaten toplumda bir baskı görüyorsun. Öğretmenlik okuyorsun, atanacak mısın? Atanabilecek misin? İş bulabilecek misin? Zaten bu baskılarla yüzleşmeye çalışıyorsun. Bir de onun üstüne gelip hocalarının sana böyle davranması seni tamamen düşürüyor. (Figen)

> Öğretmenlerimiz güzel niyetlilerdi, bizleri ellerinden geldiğince yetiştirdiler ama okulumuz bittiğinde atama durumlarımızın çok zor olduğunu da belirttiler. Bazen ümidi kestiğimiz ekip bunlar diye üzen hocalarımız da oluyordu. (Kübra)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde bazı öğretim elemanlarının mesleğe başlama sürecinin zorluklarını vurgulamasının kendilerinde atanma kaygısı oluşturduğunu ve bu durumun motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. 21. yüzyıl becerileri kategorisindeki katılımcılar ise lisans eğitimleri sırasında kendilerine 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını beklediklerini;

ancak bu beklentilerinin yeterince karşılanmadığını belirtmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Arda'nın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bize eleştirel düşünme becerisini kazandırmalarını isterdim. Ondan sonra dediğim gibi etkin vatandaşlık rolleri kazandıran bir eğitim vermelerini isterdim. Veriyorlardı ama dediğim gibi her şey yüzeysel kalıyor biraz daha derinlemesine inilebilirdi. Daha böyle eleştirel düşünen, daha böyle sorgulayan bireyler yetiştirmeliyiz derdim ve bunu bize aşılayın ve bize sorgulamayı öğretin derdim. (Arda)

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı üzere Arda, lisans eğitimi sürecinde araştırma, sorgulama ve eleştirel düşünme becerilerine yüzeysel olarak değinildiğini; bu becerileri gerçek anlamda kazandıracak bir eğitim beklediğini ancak bu beklentisinin karşılanmadığını ifade etmiştir.

Lisans programı teması ise kendi içinde güncellik ve teorik yoğunluk kategorilerine ayrılmaktadır. Güncellik kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans programı kapsamında güncel konu ve gelişmelere yeterince yer verilmediğini belirtmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Ercan'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bir de son şeyleri tam takip etmiyorlardı. Yani güncel olaylar. Mesela şu an herkes yapay zekayı konuşuyor. Aslında ben üniversitedeyken de yapay zekâ kendini göstermeye başlamıştı. Fakat hiç böyle bahsetmediler. Bu konulara ya da bu konulara benzer konulara çok fazla ağırlık verilmedi diyebilirim. Güncel literatürü takip etseler daha iyi olur. Bunu söylemek istiyorum. Keşke biraz daha güncel literatürü takip edip bizi de ondan haberdar etselerdi diyorum. (Ercan)

Yukarıdaki alıntıda da görüldüğü üzere Ercan, lisans eğitimi sürecinde güncel konulara yeterince yer verilmediğini ifade etmiştir. Bu doğrultuda, öğretim elemanlarına güncel literatürü takip etmeleri ve öğretmen adaylarını güncel gelişmeler hakkında daha fazla bilgilendirmeleri gerektiği yönünde bir öneri sunmuştur.

Teorik yoğunluk kategorisinde yer alan katılımcılar, lisans eğitimi sürecinde kuramsal bilginin ağırlıkta olduğunu, uygulamaya ise sınırlı düzeyde yer verildiğini ifade etmişlerdir. Bu durumu Timur, "Eleştiri konusunda söylediğim tek şey var ders süresinin az olması, derslerin genellikle teorik olması. Teorik değil de uygulamaya yönelik olsaydı daha faydalı olabilirdi diye düşünüyorum." şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde Berna, "Eleştirim sadece … Üniversitesine değil, genel olarak da eğitim fakültelerine. Nasıl diyeyim? Hani tıp fakültesi öğrencileri böyle hastanede staj yaparlar ya biz de bizzat eğitimin içinde olabiliriz. Sadece sürece daha fazla dahil edilebiliriz." sözleriyle öğretmen adaylarının tıp fakültelerinde olduğu gibi eğitimin içine daha fazla dâhil edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüşler, katılımcıların lisans eğitimi sürecinde kuramsal bilginin ağırlıklı olduğunu ve uygulamalı eğitimin artırılmasının mesleğe hazırlık

açısından daha etkili olacağını düşündüklerini göstermektedir. Buna karşın Yeliz ise lisans eğitimi sürecinde edindiği kuramsal bilgileri uygulayarak deneyimleme fırsatı bulduğunu ifade etmiştir. Yeliz'in görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Bende aynı zamanda üniversiteye gezi kulübü başkanlığı da yaptım. Derslerle entegre yaptık hatta biz bunu coğrafya hocamızla. Antalya'ya beş yıldızlı bir otele konaklamaya gidiyorsunuz ama yolda gördün mü? Antiklinal, senklinal diye diyorsunuz. Mağaraya giriyorsun, karstik oluşumdur böyle bir eğitimdi. Bu açıdan kesinlikle süperdi benim için. Şu anda da o deneyimlerimi aktarmaya çalışıyorum çocuklara bol gezmeli, öğrenmeli, deneyimli eğitimler. (Yeliz)

Yukarıdaki alıntılarda görüldüğü üzere Yeliz, lisans eğitimi sürecinde özellikle coğrafya dersinde kuramsal bilgileri geziler ve çeşitli uygulamalı etkinlikler yoluyla yaparak ve yaşayarak öğrenme fırsatı bulduğunu; bu deneyimlerini meslek hayatına da aktarmaya çalıştığını ifade etmiştir. Tüm bu bulgular doğrultusunda, lisans eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına kuramsal bilginin yanı sıra yaparak-yaşayarak öğrenme fırsatları sunulmasının, mesleğe hazırlık açısından önemli bir rol oynadığı söylenebilir.

Akademik iletişim teması, akademik tavır ve akademik etik olmak üzere iki alt kategoriye ayrılmaktadır. Akademik tavır kategorisindeki katılımcılar, mezun oldukları eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yönelik tutum ve davranışlarına ilişkin farklı görüşler dile getirmişlerdir. Bu kategoriyi temsil etmesi amacıyla Timur ve Betül'ün görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Ben … Üniversitesinde bir yıllık bir eğitim gördüm ya açıkça söylemek gerekirse…Üniversitesinde gördüğüm eğitimden hiç memnun değildim. Çünkü oradaki öğretmenlerde biraz şey vardı böyle ego vardı ve öğrenciye yaklaşımları hiç iyi değildi ama …Üniversitesine geçtikten sonra gerçekten buranın iyi bir üniversite olduğunu, öğretmenlerin de öğrencilere yönelik yaklaşımlarının gerçekten çok iyi olduğunun farkına vardım ve eğer ki işte şu anda ben öğretmensem bu gerçekten de …Üniversitesi sayesinde oldu. (Timur)

> Akademisyenlerin dertleri öğrencileri değildi; e kendileriydi. İşte araştırma görevlisi olalım, level atlayalım, unvan alalım hep kendilerine dönük çalışırlardı. Biz odalarına gittiğimiz zaman bile makale yazıyorum şu an müsait değilim der gönderirlerdi. Bu konudan çok mustariptim. Ben senin öğrencinim, sen benden sorumlusun. Mesela derse girip de dersi yarıda bırakıp gittikleri oluyordu. Toplantım var diye işte sırf makale yazacaksın, araştırma yapacaksın diye öğrencilerini yarı yolda bırakıp gitmeleri çok nahoş bir olaydı mesela. Çok şaşırırdım, biraz da egoist bulurdum. (Betül)

Yukarıdaki alıntılardan anlaşılacağı üzere katılımcılar, öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına yönelik tutum ve davranışlarının farklılık gösterebildiğini belirtmişlerdir. Özellikle mesafeli ve ilgisiz tutumların, öğretmen adaylarının motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra bazı katılımcılar, öğretim elemanlarını mesleki sorumluluklarını yeterince yerine getirmemeleri nedeniyle eleştirmiştir.

Akademik etik kategorisinde yer alan katılımcılar, öğretim elemanlarını akademik etik ilkeleri bağlamında eleştirmektedir. Bu kategoriyi temsil etmesi açısından Figen ve Nuran'ın görüşlerinden alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

> Birkaç hocamızın kendi düşüncelerini benimseyebilmemiz için zorunlu tuttuğu kitaplar vardı ve o kitapların mutlaka okutulması için vize ve finalde soracağını sürekli söylüyordu ve soruyordu da ama mesela kitabın içeriği hiç benlik değil. Benim düşüncelerime ters. İstemiyorum onu okumak, yani zorunda mıyım? Hayır, değilim ama özgür irademiz yokmuşçasına dayatıyordu. (Figen)

> Tabii ki yaşların büyümesi ve kişilerin dünya görüşü kazanması üniversite yıllarında oldu. Bazı kişilerin dünya görüşü, bazı hocalarla uyuşurken bazı görüşler uyuşmuyordu. Burada bazı hocaların maalesef ki onunla aynı dünya görüşüne sahip olan kişilere biraz daha ılımlı yaklaştıklarını gördüm bunu görmek istemezdim. Daha objektif olmalarını beklerdim. (Nuran)

Yukarıdaki alıntılardan da anlaşılacağı üzere, akademik etik kategorisindeki katılımcılar; lisans eğitimi sürecinde özgür düşünce ortamının yeterince sağlanmadığını ve bazı öğretim elemanlarının objektiflikten uzak tutumlar sergilediğini belirterek mezun oldukları eğitim fakültelerine yönelik eleştirilerde bulunmuşlardır.

Tüm bu bulgular doğrultusunda, katılımcıların mezun oldukları eğitim fakültelerine ilişkin görüşlerinin; eğitim kalitesi, akademik destek, fiziki ve sosyal olanaklar, atanma kaygısı, teorik yoğunluk ve akademik etik boyutlarında şekillendiği görülmektedir. Katılımcılar, mezun oldukları fakültenin sosyal çevresi ve fiziki olanakları açısından olumlu görüşler bildirirken; lisans programının teorik yoğunluğu, öğretim elemanlarının öğrencilere yaklaşımı ve eğitim kalitesi konularında ise eleştirel görüşler dile getirmişlerdir.

5 SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlar değerlendirilmiş; sonuçların literatürdeki yeri karşılaştırmalı olarak tartışılmış ve bu doğrultuda önerilere yer verilmiştir.

5.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Alan Eğitimi)

Araştırma bulguları, sosyal bilgiler lisans programında alan eğitimi bakımından disiplinler arası bir dengesizlik bulunduğunu ve özellikle tarih ve coğrafya derslerine ağırlık verildiğini göstermektedir. Literatürde yer alan çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir. Akarsu vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada, 2006 ve 2018 sosyal bilgiler lisans programları karşılaştırılmış; 2018 programının disiplinler arası yapısının 2006 programına göre kısmen daraltıldığı, farklı sosyal bilim alanlarını bütünleştiren disiplinler arası yaklaşımla örtüşmediği ve ders sayıları ile kredi saatlerinin azaltılmasının alan derslerinin çeşitliliğini ve derinliğini önemli ölçüde zedelediği belirtilmiştir. Benzer şekilde Turan (2023), 2018 programında hukuk, ekonomi, sosyoloji ve siyaset bilimi gibi diğer sosyal disiplinlere ait derslerin, önceki programa kıyasla hem ders sayısı hem de kredi açısından azaltıldığını ortaya koymuştur. Sağdıç (2018) da bu azalmanın alan derslerinin çeşitliliğini sınırladığını ifade etmiştir. Tonga (2020) ise bu durumu, sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli doğasından bir sapma olarak değerlendirmiş ve alan bilgisi derslerinin azaltılmasının öğretmen adaylarında bilgi eksikliğine yol açabileceğini belirtmiştir. Kınacı (2021) tarafından yapılan çalışmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak, öğretmen yetiştirme programındaki ders grupları ile ortaokul sosyal bilgiler dersi programındaki ünite ve kazanımlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, ders grupları ile kazanımlar arasında uyumsuzluk olduğu belirlenmiştir. Diğer sosyal disiplinlerin kazanımlarla en fazla ilişkili ders grubu olmasına rağmen, lisans programında ders sayısının en fazla bu alanda azaltıldığı tespit edilmiştir. Söz konusu bu çalışmalar, sosyal bilgiler lisans programında alan eğitimi bakımından disiplinler arası bir dengesizlik bulunduğunu bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak mevcut araştırmada lisans programı doğrudan incelenmemiş; öğretmenlerin mesleki deneyimleri bağlamında lisans programına ilişkin algısı ele alınmıştır. Öğretmenlerin lisans programında disiplinler arası dengesizlik olduğunu düşünmelerinin, sosyal bilgiler lisans eğitimin halen tek disiplinli anlayışla ele alınması ve çok disiplinli anlayışa uyum sağlamakta zorlanılmasından kaynaklanabileceği söylenebilir. Ayrıca KPSS'de sosyal bilgiler alanına

yönelik soruların ağırlıklı olarak tarih ve coğrafya alanlarından oluşması, bu derslerin lisans eğitiminde daha fazla öne çıkmasına ve diğer disiplinlerin geri planda kalmasına neden olmuş olabilir.

Araştırmada, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, tarih ve coğrafya derslerinde nitelikli bir eğitim aldıklarını, bu derslerde edindikleri bilgi ve becerileri meslek yaşamlarına aktarırken zorlanmadıklarını ve alan bilgisi açısından kendilerini yetkin gördüklerini ifade etmişlerdir. Buna karşın bazı öğretmenler siyaset, vatandaşlık ve hukuk gibi temel alanlarda nitelikli bir eğitim almadıklarını ve öğretim elemanlarının bu alanlardaki bilgi düzeylerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, alan eğitiminin fakültelere ve öğretim elemanlarının niteliğine bağlı olarak değişiklik gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Yılar ve Cüce'nin (2021) çalışmasında da sosyal bilgiler öğretmenlerinin alan bilgisi konusunda kendilerini yetkin olarak gördükleri ve bu yeterlik algısını yalnızca lisans eğitimine değil; sosyal medya, kişisel çabalar, kaynaklara erişim kolaylığı, hizmet içi eğitimler ve KPSS kursları gibi çeşitli faktörlere bağladıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Yılmaz vd. (2023) tarafından yapılan çalışmada da katılımcılar, alan bilgisi ve alan eğitimi açısından lisans eğitimini yeterli bulmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, öğretmenlerin meslek yaşamlarına temel alanlarla bilgi eksikliği ile başladıklarını göstermektedir. Alan bilgisinin öğretmen yeterliklerinde belirleyici bir unsur olduğu dikkate alındığında, bu eksikliklerin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini olumsuz etkileyebileceği söylenebilir (Shulman, 1986). Öğretim elemanlarının alanlarına ilişkin yeterliklerinde görülebilen bazı eksikliklerin ise, YÖK tarafından yürütülen öğretmen yetiştirme programlarının uygulanmasına yönelik denetim ve izleme süreçlerinin yeterince etkin olmamasından kaynaklanabileceği söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer sonucu, alan eğitiminin büyük ölçüde teorik bilgi aktarımı şeklinde yürütülmesidir. Öğretmenler, edindikleri bilgileri sınıf ortamına aktarma ve somutlaştırma konusunda mezuniyet sonrasında ciddi güçlükler yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Akhan'ın (2015) çalışmasında da sosyal bilgiler öğretmen adaylarının programın yoğun olarak teorik dersleri içermesinden rahatsız olduklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgu, araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekte ve alan eğitiminde teorik ağırlığın uygulamayı geri planda bıraktığını göstermektedir. Bu sonuç, öğretim elemanlarının önerdikleri yapılandırmacı öğretim yöntemleri ile sınıf içi uygulamaları arasında bir tutarsızlık olduğunu göstermektedir. Bu tutarsızlığın, yapılandırmacı

yaklaşımın uygulanmasına yönelik dirençten ve bazı derslerin hâlen geleneksel yöntemlerle yürütülmesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca alan eğitimine yönelik derslerin doğası gereği daha çok kuramsal bilgileri içermesi ve uygulama boyutunun sınırlı kalması da bu sonuca neden olmuş olabilir.

5.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Meslek Bilgisi)

Araştırma bulguları, öğretmenlerin meslek bilgisi derslerinde edindikleri deneyimlerin sahadaki uygulamalarla yeterince örtüşmediğini göstermektedir. Katılımcılar, meslek bilgisi derslerinde yer verilen sınırlı sayıdaki uygulamalı etkinliklerin iletişim becerilerini geliştirdiğini ve özgüvenlerini artırdığını ifade etmekle birlikte, derslerin genel olarak teorik kaldığını ve bu nedenle öğrenilen bilgilerin kalıcı olmadığını belirtmişlerdir. Özellikle sınıf yönetimi ile ölçme ve değerlendirme gibi öğretmenlik mesleğinin temel boyutlarında yaşanan uygulama eksikliğinin, mesleğe başladıkları ilk yıllarda çeşitli güçlükler yaşamalarına yol açtığı görülmüştür. Bu durum, öğretmenlerin söz konusu alanlardaki yeterliklerini büyük ölçüde kendi bireysel çabalarıyla geliştirmek zorunda kaldıklarını ortaya koymaktadır. Ayrıca katılımcıların deneyimleri, öğretmen yetiştirme programlarında özel gereksinimli öğrencilerle çalışmaya hazırlama sürecinin çeşitli sınırlılıklar içerdiğini göstermektedir. Öğretmenler, BEP hazırlama ve kaynaştırma öğrencileriyle çalışma konularında yeterli uygulama deneyimi kazanmadan mezun olduklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın bazı katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde öğretim elemanlarının tutumlarından olumlu yönde etkilendiklerini; bu deneyimin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağladığını ve bu bakış açısını mesleki yaşamlarında sürdürmeye çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgular, lisans eğitiminin öğretmen adaylarına mesleki yetkinlik kazandırma sürecinde bazı alanlarda sınırlılıklar içerdiğini göstermektedir. Nitekim Akhan'ın (2015) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmen adayları, aldıkları eğitimi mesleki yeterlikleri açısından yeterli bulmadıklarını ve bu derslerden daha fazla beklenti içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Bozak vd. (2016), aday öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim fakültelerinin öğretmenleri mesleğe hazırlama konusunda sınırlılıklar içerdiği görüşünde olduğunu ortaya koymuştur. Delican ve Sönmez (2020) ise sınıf öğretmenlerinin mezuniyet sonrasında kendilerini mesleki bilgi ve yeterlik açısından deneyimsiz ve yetersiz gördüklerini belirlemiştir. Çimen'in (2021) çalışmasında da mesleğin ilk yılında yaşanan sorunların başında mesleki bilgi ve beceri

yetersizliklerinin geldiği ve bu durumun teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasında yaşanan güçlüklerle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bu çalışmalar, lisans eğitiminin öğretmen adaylarına mesleki yetkinlik kazandırma sürecinde bazı alanlarda sınırlılıklar içerdiği sonucunu destekler niteliktedir. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarında teorik içeriklere ağırlık verilmesi ve uygulamalı içeriklere ise sınırlı şekilde yer verilmesinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca programda alan bilgisi derslerine yoğunluk verilmesi ve derslerin işleniş şekillerinin fakülteler arasında farklılıklar göstermesi de bu sınırlılıklara sebebiyet vermiş olabilir. Meslek bilgisi dersleri öğretmen yeterliklerinin önemli bir unsurudur (Şişman, 2009). Bu nedenle, öğretmenlerin bu alandaki eksikliklerinin diğer mesleki yeterliklerini ve öğretim becerilerini doğrudan etkileyebileceği söylenebilir.

5.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Genel Kültür Bilgisi)

Araştırmanın bulguları, katılımcıların mezun oldukları eğitim fakültelerinden aldıkları eğitimi genel kültür bilgisi bağlamında; alan bilgisi dersleri, seçmeli dersler ve üniversite bünyesinde düzenlenen sosyokültürel faaliyetler üzerinden değerlendirdiklerini göstermektedir. Bazı katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde araştırma, iletişim ve sunum becerileri kazandıklarını ifade ederken; bazıları ise eğitim fakültelerinin genel kültür bilgilerini geliştirme konusunda yeterli fırsatlar sunmadığını ve güncel konulara lisans eğitimi sürecinde yeterince yer verilmediğini belirtmiştir. Bu görüşler doğrultusunda, genel kültür bilgisinin mezun olunan üniversiteye göre farklılık gösterebildiği ve eğitim fakültelerinde bu alana ilişkin bazı sınırlılıkların bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akhan'ın (2015) çalışmasında da adaylar alan derslerinin genel kültür bilgilerine olumlu katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ancak, öğretmen yetiştirme programlarında genel kültür bilgisinin konumu hâlen tartışma konusudur. Nitekim Sağdıç (2020), Türkiye'de öğretmen eğitimi programlarında genel kültür eğitiminin kapsamının oldukça sınırlı olduğunu ve bu alanın, programlar içerisinde en fazla ihmal edilen alan olarak karşımıza çıktığını ifade ederek, söz konusu bu durumun sistematik bir sorun alanı olduğunu vurgulamaktadır. Bu sonuçların; öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisi boyutuna ağırlık verilmesi, genel kültür derslerine sınırlı sayıda yer ayrılması, derslerin halen geleneksel yöntemlerle yürütülmeye çalışılması, ders içeriklerinin güncel konularla yeterince ilişkilendirilmemesi ve sosyokültürel faaliyetlerin öğretmen adaylarının gelişimini destekleyecek biçimde yeterince çeşitlendirilememesinden kaynaklandığı

düşünülebilir. Öğretmen eğitiminde yalnızca kuramsal alan bilgisine ağırlık verilmesi ve genel kültür boyutunun ise göz ardı edilmesi, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin gelişimi sınırlandırmaktadır. Öğretmen yeterlikleri; alan bilgisi, meslek bilgisi ve genel kültür bilgisi olmak üzere birbirini tamamlayan üç unsurdan oluşmaktadır (Şişman, 2009). Bu üç unsurdan herhangi birinde meydana gelebilecek bir eksiklik, diğer yeterlik alanlarını da olumsuz etkileyerek öğretmenlerin meslek yaşamlarında çeşitli sorunlar yaşamasına sebebiyet verebilecektir. Bir diğer deyişle genel kültür ve alan bilgisi yeterli olmayan bir öğretmen adayının çok iyi bir meslek bilgisine sahip olması onu iyi bir öğretmen yapmaya yetmeyecektir (Özcan, 2011, s.72).

5.4 Dördüncü Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Teknoloji Bilgisi)

Araştırma bulguları, öğretmenlerin teknoloji bilgisi açısından mezun oldukları üniversitelere göre farklı deneyimler yaşadıklarını göstermektedir. Katılımcılardan bazıları, lisans eğitimi sürecinde teknoloji alanında edindikleri bilgilerin temel düzeyle sınırlı olduğunu ve üniversitede kullanılan teknolojik ekipmanların güncel ve gerçek saha ile uyumlu olmadığını ifade etmişlerdir. Buna karşın, bazı katılımcılar ise lisans eğitimleri süresince temel teknoloji bilgisinin yanı sıra Web 3.0 araçlarını ve 3D teknolojilerini deneyimleme fırsatı bulduklarını, bu sayede öğrendiklerini mesleki yaşamlarına entegre edebildiklerini ifade etmiştir. Bu bulgular doğrultusunda, teknoloji bilgisinin mezun olunan üniversite ve üniversitede görev yapan öğretim elemanının özverisi sebebiyle farklılık gösterebildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bal ve Karademir (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin pedagojik bilgi açısından kendilerini yüksek düzeyde yeterli algılamalarına karşın, teknoloji bilgisi açısından daha düşük düzeyde yeterlik algısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu, bazı üniversitelerde teknoloji eğitiminin temel düzeyde kalması yönündeki araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Öte yandan Bıçak ve Şeker'in (2022) çalışmasında, bilgisayar kullanma düzeyi yüksek olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik bilgi, teknolojik pedagojik bilgi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi boyutlarında kendilerini anlamlı düzeyde daha yeterli gördükleri ortaya konmuştur. Benzer şekilde Özer ve Albayrak Özer (2017), öğretmen adaylarının Web 2.0 araçlarını eğitimde kullanma isteklerinin yüksek olmasına karşın, bu araçlara ilişkin bilgi düzeylerinin yetersiz kaldığını belirlemiş; söz konusu durumun uygulama ağırlıklı eğitim eksikliğinden kaynaklanabileceğine dikkat çekmiştir. Bütün bu sonuçlar, teknoloji bilgisinin

öğretmenler için ne denli önemli olduğunu göstermektedir. Teknoloji bilgisi, öğretmenin sahip olduğu diğer bilgi alanlarını öğrencilerine teknolojik araç ve materyaller aracılığıyla aktarabilmesini olanak sağlayan önemli bir bilgi türüdür. Bu bağlamda teknoloji bilgisi; teknolojik araçların işlevini anlama, uygun teknolojik aracı seçme ve pedagojik amaçlara hizmet edecek şekilde uyarlama gibi becerileri barındırır (Koehler vd., 2013). Öğretmenlerin teknoloji bilgisi açısından üniversitelere göre farklı deneyimler yaşadıkları bulgusunun, bazı fakültelerde kullanılan teknolojik ekipmanların güncel ve gerçek saha koşullarıyla uyumlu olmamasıyla; bazı fakültelerde ise teknolojik altyapının daha donanımlı olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bilişim teknolojileri derslerine giren öğretim elemanlarının teknoloji bilgisi ve bu bilgilerini öğrencilerine aktarma isteği ve özverisi de söz konusu farklılıklara neden olmuş olabilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerin bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanabilmeleri, mesleki yeterliklerinin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (ÖYGM, 2008). Bu bağlamda, teknoloji bilgisinin öğretmenlik mesleği açısından önemli bir yeterlik alanı olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin teknoloji bilgisi alanında yaşayacağı herhangi bir eksiklik öğretmenin diğer yeterlik alanlarını ve öğretme sürecini olumsuz etkileyebilecektir. Araştırmada, eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarını mesleğe hazırlama konusunda alan eğitimi, meslek bilgisi, genel kültür bilgisi ve teknoloji bilgisi boyutlarında sınırlı kaldıkları alanlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu sonuçların, öğretmen yetiştirme sürecini yürüten öğretim elemanlarına önemli geri bildirimler sunduğu ve programların niteliğinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5.5 Beşinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Meslekte Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunlara Çözüm Üretme Yöntemleri)

Araştırma bulguları, öğretmenlerin mesleğe ilk başladıkları yıllarda sığınmacı öğrencilerle eğitim, dilsel ve kültürel uyum, okulun bulunduğu bölgeye uyum, bürokratik işlemler, öğretmenlerin hak ve sorumlulukları, sınıf yönetimi, veli ve öğrencilerle iletişim, öğrenci ilgi ve motivasyon eksikliği, ders süresi, kuram ve uygulama uyumsuzluğu, meslektaş ve idare ile ilişkiler gibi konularda önemli güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Bu bulgu, öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları güçlüklerin yalnızca pedagojik süreçle ilgili olmadığını; okul iklimi ve okulun bulunduğu çevrenin sosyokültürel yapısının da bu güçlüklerde önemli bir etken olduğunu göstermektedir. Literatürde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları

güçlükleri ele alan pek çok çalışma bulunmaktadır. Nitekim Kozikoğlu ve Senemoğlu (2018), aday öğretmenlerin öğretimi planlama ve uygulama, sınıf yönetimi ve okulun fiziki ve sosyal yapısına uyum sağlama konularında belirgin zorluklar deneyimlediğini belirtmiştir. Benzer şekilde Çimen (2021), mesleğin ilk yılında karşılaşılan en temel sorunun kuramsal bilginin uygulamaya aktarılmasındaki güçlükler olduğunu tespit etmiştir. Yılmaz ve Tepebaş (2011) ise mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin okulun sosyal ve fiziksel çevresine ilişkin yetersizlikler, materyal eksiklikleri ve veli öğretmen iletişimi gibi unsurlar nedeniyle uyum sürecinde zorlandıklarını vurgulamıştır. Bununla birlikte, Kazak ve Yavuz (2024) öğretmenlerin bu güçlükler nedeniyle gerçeklik şoku yaşadıklarını ve mesleğe yönelik motivasyonlarının olumsuz etkilendiğini ifade etmiştir. Şimşek vd. (2021) de mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin uyum, iletişim, kuramsal bilgiyi uygulamaya aktarma, fiziki donanım eksikliği ve mesleki deneyim yetersizliği gibi çeşitli sorunlarla karşı karşıya olduklarını göstermiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin ilk yıl karşılaştıkları sorunların hem pedagojik hem de okul ortamının sosyal-fiziksel koşullarından kaynaklandığı bulgusunu destekler niteliktedir. Ancak mevcut araştırma, yalnızca bu güçlükleri belirlemekle sınırlı kalmayıp, öğretmenlerin söz konusu güçlüklere ilişkin algısını ve bu güçlüklere çözüm üretme süreçlerini lisans eğitimine yönelik değerlendirmeleriyle birlikte ele alması bakımından literatürdeki çalışmalardan ayrışmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin alışık oldukları sosyokültürel çevrelerden farklı bölgelerde görev yapmalarının yanı sıra, lisans eğitimi sürecinde çokkültürlü sınıflarda karşılaşabilecekleri dil ve uyum sorunlarına yönelik yeterince kapsamlı bir hazırlık sürecinden geçmemelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca Türkiye'nin her yerinde okulların benzer sosyal-fiziksel koşullara sahip olmaması da söz konusu sonuçlara sebebiyet vermiş olabilir. Bununla birlikte, lisans eğitiminde edinilen kuramsal bilgilerin gerçek sınıf koşullarıyla tam olarak örtüşmemesi de öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları güçlükleri artıran bir etken olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, öğretmenlerin mesleğin bürokratik boyutuna hazırlıksız olduklarıdır. Katılımcılar; sınıf defterini doldurma, resmi yazışma kuralları, evrak tutma, zümre tutanakları, e-okul sistemlerini kullanma ve özlük hakları konularında bilgi eksikliği yaşadıklarını ve bu durumun mesleğin ilk yıllarında idarecilerle sorun yaşamalarına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, öğretmen yetiştirme programlarında mevzuat bilgisi ve bürokratik uygulamalara yönelik eğitimin

bulunmamasının uygulamada sorunlara yol açtığı ve öğretmenlerin kendilerini tam anlamıyla mesleğe hazır hissetmemelerine neden olduğu söylenebilir. Bu sonuç, öğretmen yetiştirme programlarında görev yapan bazı öğretim elemanlarının saha deneyiminin sınırlı olmasından ya da mevzuat ve bürokratik uygulamalara ilişkin güncel bilgilere yeterince hâkim olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, öğretmenlerin mesleğin ilk yıllarında sınıf yönetimi konusunda yeterli deneyime sahip olmadıkları için belirgin bir mesleki yeterlik kaygısı yaşadıklarıdır. Katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde sınıf yönetimine ilişkin çeşitli yöntem ve teknikleri öğrenmiş olsalar da bu bilgi birikiminin gerçek sınıf ortamında her zaman karşılık bulmadığını ifade etmişlerdir. Özellikle sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı ve öğrencilerin sergiledikleri çeşitli davranış sorunlarının sınıf yönetiminde karşılaştıkları güçlüklerin başlıca nedenleri olduğunu dile getirmişlerdir. Benzer şekilde, Şimşek vd. (2021) tarafından yapılan çalışmada da mesleğe yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim ve davranış sorunları, zaman ve sınıf yönetimi ile öğrencilerin akademik seviyelerine ilişkin çeşitli güçlükler yaşadıkları belirtilmiştir. Sınıf yönetimi, etkili bir öğretim sürecinin gerçekleşebilmesi için öğrenme ortamının düzenli, güvenli ve öğrenmeye elverişli hâle getirilmesini ifade eder. Bu kapsamda etkili sınıf yönetimi, öğretmenin öğrenme sürecini planlama, düzenleme ve sürdürebilme becerilerini içeren eğitimin temel basamağıdır (Çalık, 2021). Bu sebeple öğretmenlerin sınıf yönetiminde yaşadıkları güçlüklerin öğretmenlerin mesleki yeterliklerini de olumsuz etkileyebileceği söylenebilir. Bu sonuç, öğretmenlik uygulaması sürecinin yalnızca dördüncü sınıfla sınırlı olması, bu süreçte öğretmen adaylarının ders anlatma fırsatlarının sınırlı kalması ve dolayısıyla sınıf yönetimi becerilerini yeterince geliştirememelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin meslekte karşılaştıkları sorunlarla başa çıkmak için çeşitli çözüm yolları geliştirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar; öğrencilerle açık iletişim kurma, iletişim becerilerini geliştirme, derse hazırlıklı girme, meslektaşlardan destek alma ve profesyonel bir tutum sergileme gibi yöntemlere başvurduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleğe ilk başladıkları yıllarda ciddi bir gerçeklik şoku yaşadıkları görülmektedir. Bu şoku tetikleyen temel etkenler arasında; atandıkları bölgelerin kültürel yapısına yabancılık çekmeleri, dil bariyeri, veli ilgisizliği ve fiziksel donanım eksiklikleri yer almaktadır. Bu sonuçlar, Çelik ve Kahraman (2021)

ile Kazak ve Yavuz (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar ile uyumludur. Her iki çalışmada da göreve yeni başlayan öğretmenlerin; veli ilişkileri, meslektaş ve okul yönetimiyle iletişim, öğrenci davranışları ve mesleki deneyim eksikliğinden kaynaklanan çeşitli güçlüklerle karşılaştıkları ve bu nedenle gerçeklik şoku yaşadıkları tespit edilmiştir. Mevcut araştırma ise öğretmenlerin yalnızca karşılaştıkları sorunları değil, bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarını da ele alması bakımından literatürdeki çalışmalardan ayrışmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme programlarının Türkiye'nin farklı sosyoekonomik ve kültürel bölgelerindeki okul gerçeklerini yeterince yansıtamadığını düşündürmektedir. Bu durum, öğretmen yetiştirme programlarını hazırlayan ve uygulayan uzmanların gerçek saha koşulları hakkında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.

5.6 Altıncı Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Mesleğe Uyum)

Araştırma, katılımcıların lisans eğitimi sürecinde geliştirdikleri mesleki beklentiler ile sahadaki gerçek koşullar arasında belirgin farklar ve uyumsuzluklar bulunduğunu göstermektedir. Katılımcıların bazıları, mesleğe başlamadan önce öğrencilerin ilgi ve motivasyonu, veli ilgisi, okulların fiziksel imkânları ve sınıf mevcutları gibi konularda çeşitli beklentilere sahip olduklarını; ancak bu beklentilerinin önemli ölçüde sahada karşılanmadığını ifade etmiştir. Bu durum, katılımcıların göreve başladıkları ilk yıllarda gerçeklik şoku yaşamalarına neden olmuştur. Buna karşın bazı katılımcıların, öğrencilerin akademik düzeyine ilişkin daha gerçekçi mesleki beklentilere sahip oldukları ve bu nedenle hayal kırıklığı yaşamadıkları görülmüştür. Bu bulgu, mesleğe başlama sürecinde yaşanan uyum sorunlarının öğretmenlerin bireysel beklentileriyle de ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmenlerin göreve başlamadan önce idealist öğretmen yaklaşımı sergiledikleri, mesleğe başladıktan sonra ise bu idealist yaklaşımlarını korumakta zorlandıkları görülmüştür. Bazı katılımcılar, öğretmenliğin bilgi aktarıcı ve rehberlik edici rollerinden uzaklaştıklarını; zamanla farklı roller üstlenmek zorunda kaldıklarını ve bu durumun rol karmaşasına yol açtığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, lisans eğitimi sürecinde geliştirilen mesleki beklentiler ile sahadaki gerçek koşullar arasında uyumsuzluklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde de benzer şekilde, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özellikle ilk yıllarında ciddi uyum sorunları yaşadıkları ve bu sürecin öğretmenlerin meslekte kalma kararlarını etkileyebildiği belirtilmektedir. Nitekim Feiman-Nemser'e (2001) göre, mesleğe yeni başlayan

öğretmenler ilk yıllarında yoğun uyum sorunları yaşayabilmekte; bu nedenle önemli bir bölümü üç yıl içinde mesleği bırakmakta, devam edenler ise zamanla başlangıçtaki mesleki ideallerini yitirebilmektedir. Bu durum, öğretmen adaylarının lisans eğitimi sürecinde mesleğin gerçek koşullarıyla yeterince erken karşılaşmalarının önemini ortaya koymaktadır. Öğretmen adaylarının mesleği tanıma ve mesleğe hazırlanmalarında staj uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir. Ancak staj uygulamalarının lisans eğitiminin yalnızca son sınıfında yer alması, öğretmen adaylarının mesleğin gerçek koşullarını yeterince erken tanımalarını güçleştirmektedir. Staj uygulamalarının dördüncü sınıf yerine lisans eğitiminin daha erken dönemlerinde, özellikle birinci sınıfta başlatılması, öğretmen adaylarının çalışacakları sahayı daha yakından tanımalarına olanak sağlayabilir. Bu sayede adaylar, mesleğe ilişkin bilinçli bir şekilde eğitime devam etme ya da farklı bir yönelimde bulunma kararı verebilirler. Ayrıca, öğretmen adaylarının staj uygulamalarını çoğunlukla merkez ilçelerde ve fiziksel açıdan görece daha donanımlı okullarda gerçekleştirmelerinin, farklı okul gerçekleriyle erken dönemde karşılaşmalarını sınırlandırdığı ve mesleğe uyum sürecini güçleştirdiği söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, öğretmen adaylarına kazandırılan kuramsal bilgi ve becerilerin sahadaki uygulamalarla her zaman örtüşmediğidir. Katılımcılar, sınıf yönetimi başta olmak üzere lisans eğitimi sürecinde öğrendikleri yöntem ve tekniklerin gerçek sınıf ortamlarında yeterince karşılık bulmadığını; sahada yaşanan durumların çoğu zaman anında müdahale gerektirdiğini ve bu nedenle sınıf hâkimiyetini sağlamakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı katılımcılar, lisans eğitimleri sürecinde kuramsal bilgileri uygulayarak deneyimleme fırsatı bulduklarını ve bu nedenle sahada daha az uyum sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, öğretmen eğitiminde uygulamaya dayalı öğrenmenin, teorik bilgilerin sahaya aktarılmasında belirleyici bir rol oynadığını göstermektedir. Nitekim Çelik ve Kahraman (2021) tarafından yapılan meta-sentez çalışmasında da kuramsal bilgi ile sınıf içi uygulamalar arasındaki uyumsuzluğun göreve yeni başlayan öğretmenler açısından önemli bir sorun alanı oluşturduğu ve mesleki kaygıyı artırdığı ortaya konmuştur. Ders içeriklerinin büyük ölçüde kuramsal bilgiye dayanması, kuramsal bilginin uygulamayla yeterince bütünleştirilememesi, öğretmen adaylarının gerçek sınıf deneyimlerinden uzak kalmaları ve staj deneyimlerinin sınırlı olması bu sonuca neden olmuş olabilir.

Araştırmanın bir diğer önemli sonucu, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarını çoğunlukla idealize edilmiş okul koşullarına göre hazırladığı ve kırsal ya da dezavantajlı bölgelerin gerçeklerini yeterince yansıtmadığıdır. Bu durum, lisans eğitiminde verilen öğretmenlik eğitiminin Türkiye'nin farklı sosyoekonomik ve kültürel yapılara sahip bölgelerindeki okul gerçeklerini yeterince kapsamadığını göstermektedir. Yılmaz ve Tepebaş'ın (2011) çalışmasında öğretmenler, lisans eğitiminde karşılaşmadıkları gerçek okul koşulları nedeniyle öğrencilikten öğretmenliğe geçiş sürecinde uyum güçlüğü yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ersoy ve Yağcıoğlu (2019), öğretmen adaylarının lisans eğitiminden beklentilerinin büyük ölçüde uygulamaya ve gerçek okul koşullarına yönelik olduğunu, ancak bu beklentilerin programlar tarafından yeterince karşılanmadığını ortaya koymuştur. Bu sonucun, öğretmen yetiştirme programlarında görev alan bazı öğretim elemanlarının saha koşulları ve uygulamalarına yeterince aşina olmamalarından ve sahaya ilişkin bilgilerinin büyük ölçüde literatürde yer alan çalışmalarla sınırlı kalmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının uzun süredir aktif olarak okul ortamlarında bulunmamaları ve ders içeriklerini güncel saha ihtiyaçlarına göre uyarlayamamaları da bu sonuçlara neden olmuş olabilir.

5.7 Yedinci Alt Amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma (Genel Değerlendirme)

Araştırma sonuçları, staj, öğretim ilke ve yöntemleri, materyal tasarımı, müze gezileri ve drama gibi uygulamalı etkinliklerin öğretmenlerin mesleki yeterlikleri açısından önemli bir yere sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu etkinlikler sırasında yaparak ve yaşayarak kazanılan bilgi, beceri ve değerlerin daha kalıcı olduğu ve meslek yaşamına daha kolay aktarılabildiği; buna karşın teorik içeriklerin daha kolay unutulduğu belirlenmiştir. Yılmaz vd. (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin, lisans programında öğretmenlik uygulaması, öğretim yöntem ve teknikleri ile diğer uygulamalı derslerin artırılması gerektiğini vurgulamaları, mevcut araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu sonucun, öğretmen adaylarının teorik içerikli derslerde pasif dinleyici konumunda bulunmaları; uygulamalı ders ve içeriklerde ise aktif olarak görev almaları ve öğrenme sürecine bizzat katılmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma, staj uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından önemli katkılar sunduğunu göstermektedir. Katılımcılar, staj sürecinin kuramsal olarak

edindikleri bilgileri gerçek sınıf ortamında uygulama fırsatı tanıdığını, sınıf yönetimi konusunda deneyim kazandırdığını ve öğrencilerle birebir iletişim kurma becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca stajın akran geri geri bildirimi, gözlem yapma ve işbirlikçi öğrenme ortamları sunduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın staj uygulamalarının süresinin kısa olmasının mezuniyet sonrası sahada çeşitli sorunlara yol açtığını ve mesleki yeterliklerini tam anlamıyla geliştirmelerini engellediğini de belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, staj uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından önemli bir yere sahip olduğu; ancak süresinin kısa olması nedeniyle beklenen etkiyi tam anlamıyla ortaya koyamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç literatürdeki diğer çalışmalarla uyumludur. Nitekim Delican ve Sönmez (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin öğretmenlerin meslek hayatlarına olumlu katkılar sağladığı belirtilmektedir. Yılar ve Cüce (2021) de öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi uygulamaya dayalı derslerin mesleki yeterliklerin kazandırılmasında etkili olduğunu, ancak uygulamaların niteliği ve süresine ilişkin sınırlılıkların bulunduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde Gülay ve Altun (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğretmenlerin, öğretmenlik uygulamasının süre ve içerik açısından daha etkin ve işlevsel hâle getirilmesi gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Ersoy ve Yağcıoğlu'nun (2019) çalışmasında ise sosyal bilgiler öğretmenleri, lisans programında öğretmenlik uygulamasına yönelik derslerin birinci sınıftan itibaren başlayacak şekilde yapılandırılmasını önermişlerdir. Öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının okulun işleyişini tanımalarını, öğretim sürecini deneyimlemelerini, öğrencilerin öğrenme biçimlerini gözlemlemelerini ve öğretmen kimliğini geliştirmelerini sağlayan; edinilen bilgi ve becerilerin uygulamaya aktarıldığı önemli bir derstir (Demircioğlu, 2015). Bu nedenle öğretmenlik uygulamasının süre ve içerik açısından daha etkili hâle getirilmesinin gerektiği söylenebilir.

Katılımcıların mezun oldukları fakülte ve lisans programına ilişkin genel değerlendirmeleri; yenilikçi ders içerikleri, gerçek yaşamla bağlantı, küresel iyi örneklerin programa yansıtılması, güncellik ve uygulamalı dersler bağlamında şekillenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılar, lisans eğitiminin söz konusu alanları kapsayacak biçimde güncellenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Lisans eğitiminin ağırlıklı olarak kuramsal bir yapıya sahip olması eleştirilmiş; eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının öğretmen adaylarıyla yeterince ilgilenmedikleri, mesleki gelişim olanakları konusunda yeterli rehberlik sunmadıkları ve rol model olma görevini

sınırlı düzeyde yerine getirdikleri ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretim elemanlarının akademik açıdan yetkin olmalarına karşın, önemli bir bölümünün öğretmenlik deneyimine sahip olmaması ya da saha uygulamalarından uzak kalması nedeniyle verilen eğitimin sahaya yeterince yansımadığı belirtilmiştir. Tüm bu bulgular, lisans eğitimi ile saha uygulamaları arasında belirgin bir uyumsuzluk bulunduğunu ve mevcut lisans programlarının mesleğin güncel gereksinimlerini yeterince karşılamadığını göstermektedir. Benzer şekilde Akhan'ın (2015) çalışmasında da sosyal bilgiler öğretmen adayları öğretim elemanlarından daha fazla mesleki rehberlik beklediklerini belirtmişlerdir. Ersoy ve Yağcıoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada da katılımcıların, programdaki kazanımların uygulamaya dönük olması, öğretim elemanlarının olumlu rol model özellikleri taşıması ve öğretmen adaylarına mesleki rehberlik sunması yönünde görüş ve beklentilere sahip oldukları görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin göreve başlama sürecinde kendilerini tam anlamıyla hazır hissetmeden mesleğe adım atmak durumunda kaldıklarını göstermektedir. Bu durum ise, öğretmenlerin sahada karşılaşabilecekleri güçlüklerin artmasına, mesleki uyum sürecinde daha fazla zorlanmalarına ve öğretmenlik mesleğinin niteliğinin olumsuz yönde etkilenmesine yol açabilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları eğitim fakültelerine yönelik duygu ve düşüncelerinin; eğitim kalitesi, akademik destek, fiziki ve sosyal olanaklar, atanma kaygısı, teorik yoğunluk ve akademik etik gibi boyutlarda şekillendiği belirlenmiştir. Katılımcılar, fakültelerin fiziki olanakları ve sosyal çevresine ilişkin olumlu görüşler dile getirirken; lisans programlarının teorik yoğunluğu, öğretim elemanlarının alan yeterlikleri ve öğrencilere yaklaşımları, özgür düşünce ortamının sınırlı olması ve genel eğitim kalitesi konularında eleştirilerde bulunmuşlardır. Bu bulgular doğrultusunda, öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere ilişkin değerlendirmelerinin hem olumlu hem de eleştirel yönler içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar, literatürdeki çalışmalarla da örtüşmektedir. Nitekim Akhan'ın (2015) çalışmasında öğretmen adayları, teorik derslerin fazlalığına ve uygulamalı derslerin yetersizliğine dikkat çekmiş; öğretim elemanlarının ders işleme yöntemleri ile ölçme-değerlendirme süreçlerini eleştirmişlerdir. Benzer şekilde Ersoy ve Yağcıoğlu'nun (2019) araştırmasında, öğretmen adaylarının öğretim elemanlarından olumlu rol model özellikleri sergilemelerini, öğrencilere ilgili ve rehberlik edici bir yaklaşım benimsemelerini ve etkili iletişim becerilerine sahip olmalarını bekledikleri belirlenmiştir. Ünlü vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada ise

öğretmen adayları, öğretmen yetiştirme programlarında uygulamalı derslerin ağırlıklı olması gerektiğini belirtmiş; yeterli uygulama yapma fırsatı bulamamaları nedeniyle teorik derslerden mesleki açıdan yeterince yararlanamadıklarını ve edindikleri bilgilerin ezbere dayalı kaldığını ifade etmişlerdir. Bu sonucun, mevcut araştırmada farklı eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerle görüşülmesinden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinde görev yapan öğretim elemanlarının farklı rol model özelliklerine sahip olmaları da öğretmen adaylarının lisans eğitimine yönelik algı ve deneyimlerinin çeşitlenmesinde etkili olmuş olabilir.

5.8 Öneriler

Araştırmada, sosyal bilgiler lisans programında alan eğitimi boyutunda disiplinler arası bir dengesizlik olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, programdaki ders içeriklerinin sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli ve bütüncül yapısını yansıtma konusunda sınırlılıklar taşıdığını düşündürmektedir. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler lisans programlarının gözden geçirilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersinin çok disiplinli yapısı dikkate alınarak tarih ve coğrafya alanları arasındaki ağırlığın dengelenmesi; siyaset bilimi, hukuk, vatandaşlık bilgisi ve sosyal antropoloji gibi alanlara yönelik derslerin sayı ve içerik bakımından desteklenmesinin programa katkı sağlayabileceği söylenebilir. Ayrıca, alan eğitimine yönelik derslerde kuramsal bilginin uygulamaya dönük içeriklerle birlikte ele alınmasının öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmesine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırma, lisans eğitiminin öğretmen adaylarının mesleki yetkinliklerini geliştirme, sahaya özgü bilgi ve beceriler kazandırma konusunda bazı sınırlılıklar taşıdığını göstermektedir. Özellikle sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim ve kaynaştırma gibi öğretmenlik mesleğinin temel alanlarında yaşanan bu sınırlılıkların, öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda çeşitli güçlüklerle karşılaşmalarında etkili olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, lisans eğitiminin meslek bilgisi boyutunun güçlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme, özel eğitim ve kaynaştırma konularının yalnızca tek bir ders kapsamında ele alınması yerine, öğretmen adaylarının uygulama süreçlerine aktif olarak katılım sağladıkları zorunlu ve uygulamalı derslerle desteklenmesinin mesleğe hazırlık sürecine katkı sunabileceği düşünülmektedir.

Araştırma, lisans eğitiminin öğretmen adaylarına genel kültür bilgisi kazandırma konusunda bazı sınırlılıklar taşıdığını göstermektedir. Bu doğrultuda, lisans programlarında öğretmen adaylarının kişisel gelişimlerini ve entelektüel meraklarını destekleyebilecek alan dışı disiplinlerden oluşan esnek ve dinamik bir seçmeli ders havuzuna yer verilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının genel kültürlerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin artırılmasının bu sürece katkı sağlayabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarını alan dışı akademik ve kültürel etkinliklere (müzeler, tiyatrolar, sinema, geziler, paneller, söyleşiler vb.) katılım konusunda teşvik etmelerinin genel kültür gelişimini destekleyebileceği söylenebilir.

Araştırmada, teknoloji bilgisinin mezun olunan üniversite ve üniversitede görev yapan öğretim elemanının özverisi sebebiyle farklılık gösterebildiği tespit edilmiştir. Bu durumun, öğretmen adaylarının teknolojiye erişim ve teknoloji kullanımı açısından eşit olmayan deneyimler yaşamalarına yol açabildiği söylenebilir. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarının, sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknoloji bilgisini pedagojik bilgi ve alan bilgisiyle bütünleştirebilecek yeterlikleri destekleyecek şekilde yeniden düzenlenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, eğitim fakültelerinin teknolojik ekipmanlarının güncel eğitim teknolojileri ve gerçek saha ile uyumlu olacak şekilde düzenlenmesi de önerilmektedir.

Araştırma, katılımcıların mesleğe başladıkları ilk yıllarda sığınmacı öğrencilerle eğitim, dilsel ve kültürel uyum, okulun bulunduğu çevreye uyum, bürokratik işlemler, öğretmenlerin hak ve sorumlulukları, sınıf yönetimi, veli ve öğrencilerle iletişim, öğrenci ilgi ve motivasyonu, ders süresi, meslektaş ve okul yönetimiyle ilişkiler gibi alanlarda çeşitli güçlükler yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda, lisans eğitimi sürecinin öğretmenlerin çokkültürlü sınıflarda karşılaşabilecekleri dil ve uyum sorunlarını ele alacak biçimde zenginleştirilmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, mesleğin bürokratik boyutuna yönelik uygulamalı derslerin de programa eklenmesi önerilmektedir.

Araştırmada, öğretmen yetiştirme programının adayları genellikle idealize edilmiş koşullara göre yetiştirdiği, kırsal ve dezavantajlı bölgelerin gerçeklerini göz ardı ettiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, lisans programlarının sahadaki uygulamalara göre yeniden düzenlenmesi önerilmektedir. Staj okullarının seçiminde yalnızca merkezi ve

görece elverişli koşullara sahip okullarla sınırlı kalınmaması; kırsal ve dezavantajlı bölgelerde yer alan okulları da kapsayacak şekilde çeşitlendirilmesinin öğretmen adaylarının farklı okul bağlamlarını tanımalarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir Bu yaklaşımın, öğretmen adayları ve öğretim elemanlarının gerçek saha koşullarına ilişkin farkındalıklarını artırarak mesleğe geçiş sürecinde yaşanabilecek gerçeklik şokunun azaltılmasına destek olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, uygulamalı etkinlikler sırasında yaparak-yaşayarak edinilen bilgi, beceri ve değerlerin daha kalıcı olduğu ve meslek yaşamına doğrudan aktarılabildiği; buna karşın teorik içeriklerin ise daha kolay unutulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu doğrultuda lisans programındaki uygulamalı ders ve içeriklerin artırılması önerilmektedir. Ayrıca araştırma, staj uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki yeterlikleri açısından önemli bir yere sahip olduğu; ancak süresinin kısa olması nedeniyle beklenen etkiyi tam anlamıyla ortaya koyamadığı göstermektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlik uygulaması derslerinin süresinin gözden geçirilmesi ve öğretmen adaylarına daha fazla uygulama olanağı sunulması önerilmektedir.

Araştırma, lisans eğitimi ile saha arasında uyumsuzluk olduğu ve mevcut lisans programlarının mesleğin güncel ihtiyaçlarıyla yeterince örtüşmediğini göstermektedir. Bu bağlamda, lisans programlarının kuramsal bilgi ile öğrenci merkezli etkinlikleri daha dengeli biçimde bütünleştirecek; yenilikçi ders içerikleri, gerçek yaşamla bağlantılar ve küresel iyi örnekler doğrultusunda güncellenmesi önerilmektedir.

Araştırma bulgularının ortaya koyduğu program güncellemelerinin hayata geçirilebilmesi ve saha ile eğitim fakülteleri arasındaki uyumsuzluğun giderilebilmesi açısından, MEB ve YÖK arasındaki iş birliğinin güçlendirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarının güncel saha ihtiyaçlarını yansıtacak biçimde düzenli olarak gözden geçirilmesi ve ortak bir izleme ve değerlendirme mekanizmasının oluşturulmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir. Buna ek olarak, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik oryantasyon programlarının kapsamı genişletilerek, sadece teorik bilgilere değil, aynı zamanda idari süreçlere, sosyokültürel farklılıklara ve sınıf yönetimi bağlamındaki pratik zorlukları ele alan uygulamalı eğitimleri de içermesinin mesleğe uyum sürecine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abazoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 4*(6), 143-160.

Akarsu, A. H., Yılmazer, A. ve Geçit, Y. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen eğitimi programlarının yapısı: 2006-2018 programlarının karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (56)*, 23-60.

Akcan, S. (2016). Novice non-native English teachers' reflections on their teacher education programmes and their first years of teaching [İngilizce öğretmenliğine yeni başlayan anadili İngilizce olmayan öğretmenlerin öğretmenlik eğitim programları ve öğretmenlikteki ilk yıllarına ilişkin düşünceleri]. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, *18*(1), 11-24. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v18n1.48608

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(12), 15-28. https://www.researchgate.net/publication/304085902.

Akhan, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler lisans programı üzerine düşünceleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, (32)*, 267-289.

Akyüz, Y. (1987). Atatürk'ün Türk Eğitim tarihindeki yeri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi, 4*(10), 71-90.

Akyüz, Y. (2019). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2019*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Ataç, E. (2003). 21. yüzyılda öğretmen eğitimi: Türkiye'de öğretmen eğitiminin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 13(2), 1-31.

Ayrancı, B. B. and Başkan, A. (2021). Competence areas as a new notion instead of teacher competencies [Öğretmen yeterlikleri yerine yeni bir kavram olarak yetkinlik alanları]. *Education Quarterly Reviews*, *4*(Special Issue 1), 1-14. https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.02.222

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

Bal, M. ve Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34*(34), 15-32.

Barkauskaitė, M. and Meškauskienė, A. (2017). Problems and support needs of beginning teachers during the first years in the profession [Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarındaki sorunları ve destek ihtiyaçları]. *European Journal of Social Sciences: Education and Research, 10*(1), 189-198.

Baskan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *15*(1), 35-42.

Baş, H. ve Nural, E. (2023). Türkiye'de öğretmen yetiştirme uygulamalarında yaşanan sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin

değerlendirilmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, *4*(1), 16-46. https://doi.org/10.54637/ebad.1222046

Benli, F. (2020). İlkokullara öğretmen yetiştirme (1923-2018). *Milli Eğitim Dergisi*, *49*(228), 71-105.

Bıçak, E. ve Şeker, M. (2022). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine (TPAB) bir bakış. *Türkiye Eğitim Dergisi, 7*(2), 472-487. https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1168417.

Bozak, A., Özdemir, T. ve Seraslan, D. (2016). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin eğitim fakültelerinde almış oldukları öğretmenlik eğitimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *13*(36), 100-113.

Braun, V. and Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology [Psikolojide tematik analizin kullanılması]. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(1), 77-101.

Cabacı, N. ve Çoban, A. (2024). Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *TÜBAD (Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi), 9*(2), 348-362.

Cohen, L., Manion, L. ve Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (E. Dinç ve K. Kıroğlu, Çev.; 1. Baskı). Pegem Akademi. (Orijinal yayın tarihi 2018).

Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma deseni* (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.; 4. Baskı). Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi 2013).

Çakmak, M., Gündüz, M. and Emstad, A. (2018). Challenging moments of novice teachers: survival strategies developed through experiences [Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin zorlu anları: Deneyimler yoluyla geliştirilen hayatta kalma stratejileri]. *Cambridge Journal of Education*, *49*(1), 1-16. https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1476465

Çalık, T. (2021). Sınıf yönetimi ile ilgili temel kavramlar. İçinde T. Çalık ve M. M. Arslan (Ed.), *Sınıf yönetimi* (ss. 2-13). Pegem Akademi.

Çalışkan, H. ve Uzunkol, E. (2021). Sosyal bilgiler alanı özellikleri ve temel amaçları. İçinde V. Aktepe, M. Gündüz, N. Fidan ve E. Yalçınkaya (Ed.), *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 2-18). Pegem Akademi Yayınevi.

Çam Aktaş, B. (2018). Introduction to teaching program in Turkey: Attainments of novice teachers [Türkiye'de öğretmenliğe giriş programı: Aday öğretmenlerin kazanımları]. *European Journal of Education Studies*, *4*(8), 164-190. https://doi.org/10.5281/zenodo.1286337

Çatak, M. (2020). Programlara göre sosyal bilgilerin tarihi gelişimi. İçinde M. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 1-24). Anı Yayıncılık.

Çelik, O. T. ve Kahraman, Ü. (2021). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları güçlükler. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 51*, 179-205.

Çelik, S. (2011). Characteristics and competencies for teacher educators: Addressing the need for improved professional standards in Turkey [Öğretmen eğiticilerinin özellikleri ve yeterlilikleri: Türkiye'de geliştirilmiş mesleki standartlar ihtiyacının ele alınması]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *36*(4), 73-87.

Çetin, A. ve Ünsal, S. (2023). Türkiye'de öğretmenlik mesleği. İçinde M. Kara ve F. Bozpınar (Ed.), *Eğitime giriş* (ss. 329-348). Nobel Akademik Yayıncılık.

Çimen, B. (2021). Öğretmenlerin gözünden öğretmenlik mesleğinin ilk yılları. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 367-378. https://doi.org/10.21666/muefd.688637.

Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs* [Etkili öğretmen eğitimi: Örnek programlardan çıkarılan dersler]. Jossey-Bass.

Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? [Dünya genelinde öğretmen eğitimi: Uluslararası uygulamalardan neler öğrenebiliriz?]. *European Journal of Teacher Education*, *40*(3), 291-309.

Delican, E. ve Sönmez, Ö. F. (2020). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları ilk deneyimler. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi, 5*(2), 125-151.

Demircioğlu, İ. H. (2015). Etkili öğretmen. İçinde İ. H. Demircioğlu (Ed.), *Aday öğretmenler için okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması* (ss. 1-15). Anı Yayıncılık.

Doğanay, A. (2002). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Yayıncılık.

Doğanay, A. (2005). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi.* Pegem Yayıncılık.

Doğanay, A. (2015). Sosyal bilgiler öğretimi. İçinde C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.), *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 17-52). Pegem Yayıncılık.

Doppen, F. H. (2004). Beginning social studies teachers' integration of technology in the history classroom [Başlangıç düzeyindeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin tarih sınıflarında teknolojiyi entegrasyonu]. *Theory & Research in Social Education*, *32*(2), 248-279. https://doi.org/10.1080/00933104.2004.10473254

Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *5*(5), 747-766. https://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2015.041

Ercan, B. (2009). *Türkiye'de ilköğretim II. kademeye sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirme sistemleri (1923-2008)* [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Ergünay, O. and Parsons, S. A. (2023). A comparison of teacher competence frameworks in the USA and Türkiye [ABD ve Türkiye'deki öğretmen yeterlik çerçevelerinin bir karşılaştırması]. *Journal of International Studies in Teacher Education*, *27*(1). https://journals.library.brocku.ca/index.php/jiste/article/view/4165

Ersoy, F. (2019). 21. yüzyılın sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitiminden beklentileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, *7*(9), 1-26.

Eskicumalı, A. (2002). Eğitim, öğretim ve öğretmenlik mesleği. İçinde Y. Özden (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss. 2-31). Pegem Akademi Yayıncılık.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching [Hazırlıktan uygulamaya: öğretmenliği güçlendirmek ve sürdürmek için bir süreklilik tasarlamak]. *Teachers College Record*, *103*(6), 1013-1055.

Gençtürk, E. ve Sarpkaya, G. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlikleri. İçinde M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 49-66). Pegem Akademi.

Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu, Çev.; 4. Baskıdan Çeviri). Anı Yayıncılık. (2011)

Göçer, A. (2020). *Meslek öncesi öğretmen yetiştirme Türkçe- Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve micro öğretim uygulamaları*. Pegem Akademi.

Göksu, M. ve Taşyürek, Z. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *9*(1), 275-289. https://doi.org/10.31592/aeusbed.1213859

Gönenç, S. ve Açıkalın, M. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve bunlara getirdikleri çözüm önerileri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *7*(1), 0-18.

Gönülaçar, Ş. (2016). *Türkiye'de öğretmen imajı ve itibarı üzerine bir inceleme*. Erişim adresi:https://www.academia.edu/20607351/Türkiye_de_Öğretmen_İmajı_ve_İtibarı_Üzerine_Bir_İnceleme

Görgen, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri açısından işlevselliği. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (28)*, 56-73.

Gül, M. (2025). Öğretmen adaylarının Millî Eğitim Akademisi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi, 7*(1), 58-73.

Gülay, A. ve Altun, T. (2017). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yeterlik algılarının ve karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, (31)*, 738-749.

Gümüş-Sarı, A. (2022). Twenty-first-century teacher competencies and trends in teacher training [21. yüzyıl öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimindeki eğilimler]. İçinde *Contemporary issues in education* (ss. 245-260). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-9640-4

Hammersley, M. and Traianou, A. (2017). *Nitel araştırmalarda etik: İhtilaflı konular ve bağlam* (S. Balcı ve B. Ahi, Çev.). Anı Yayıncılık. (Orijinal kitabın yayın yılı 2012)

Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *14*(1), 53-62. https://izlik.org/JA76GS94NW

Işık, E. (2023). Öğretmenlerin gözünden erken cumhuriyet döneminde eğitim: Muallim Sesi Dergisi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(2), 226-237.

İnan, H. ve Bayrak, E. (2015). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin mesleki yeterliklere etkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, *3*(17), 322-332. https://doi.org/10.16992/ASOS.826

Kan, Ç. (2010). A.B.D ve Türkiye'de sosyal bilgilerin tarihsel gelişimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(2), 663-672.

Kaymakcı, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programlarının içerik değerlendirmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 2*(1), 45-61.

Kazak, E. ve Yavuz, Ş. K. (2024). Öğretmenlerin yaşadıkları gerçeklik şokunun neden ve sonuçları. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, *37*(1), 241-267. https://doi.org/10.19171/uefad.1397012

Keskin, Y. (2020). Sosyal bilgiler programı tarihi ve güncel gelişmeler. İçinde T. Çelikkaya, Ç. Demirbaş ve T. Yıldırım (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi I* (ss. 1-42). Pegem Akademi.

Kılıçoğlu, G. (2014). Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve Türkiye'de gelişimi ve önemi. İçinde M. Safran (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 3-16). Pegem Akademi Yayınevi.

Kınacı, N. D. (2021). *Sosyal bilgiler öğretmen yetiştirme programları ve ortaokul sosyal bilgiler dersi programının içerik bakımından karşılaştırılması* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.

Koçoğlu, E. ve Egüz, Ş. (2019). Türkiye'de, sosyal bilgiler eğitimine ilişkin alan eğitimcilerinin sorunsal tespitleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 26-37. https://doi.org/10.33206/mjss.482523.

Koehler, M. J., Mishra, P., Akcaoglu, M. and Rosenberg, J. M. (2013). The technological pedagogical content knowledge framework for teachers and teacher educators [Öğretmenler ve öğretmen eğiticileri için teknolojik pedagojik alan bilgisi çerçevesi]. İçinde *ICT integrated teacher education models* (ss. 1-8). Commonwealth of Learning.

Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 6*(3), 341-371.

Küçükoğlu, A. (2006). Türk öğretmen yetiştirme sisteminde eğitim enstitüleri (Bir model olarak Kazım Karabekir Eğitim Enstitüsü). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *14*(2), 377-392.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* [Nitel araştırma: Tasarım ve uygulama için bir rehber]. Jossey-Bass.

Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). *1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu*. T.C. Resmî Gazete, (14574, 24 Haziran 1973). Erişim adresi: https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf

Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *Sosyal bilgiler (6. ve 7. sınıflar) öğretim programı taslağı*. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

National Council for the Social Studies. (1994). *Expectations of excellence: Curriculum standards for social studies* [Mükemmellik beklentileri: sosyal bilgiler için müfredat standartları]. NCSS.

NCSS. (1993, Ocak/Şubat). *The Social Studies Professional*. National Council for the Social Studies.

Ocak, G. (2019). Öğretmenlik mesleği ve gelişmeler. İçinde K. Keskinkılıç (Ed.), *Eğitime giriş* (ss. 33-79). Pegem Akademi Yayıncılık.

ÖYEGM. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.

ÖYEGM. (2010). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için okul temelli mesleki gelişim kılavuzu*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf.

ÖYGM. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Erişim adresi: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

Özav, L. (2001). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine düşünceler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *3*(1), 165-177.

Özcan, M. (2011). Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü (Bir reform önerisi). Türk Eğitim Derneği. Erişim adresi: https://ted.org.tr/wp-content/uploads/2024/03/Bilgi_Caginda_Ogretmen_Ozet.pdf

Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. İçinde A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler* (ss. 195-216). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Özmen, C. (2015). Dünyada ve Türkiye'de sosyal bilgiler. İçinde C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (ss. 3-19). Pegem Akademi Yayınevi.

Öztürk, C. (2015). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. İçinde c. Öztürk (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık Eğitimi* (ss. 1-31). Pegem Akademi Yayınevi.

Patton, M. Q. (2002). Qualitative research and evaluation methods [Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri] (3rd ed.). Sage Publications. Erişim adresi: https://aulasvirtuales.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/02/qualitative-research-evaluation-methods-by-michael-patton.pdf

Patton, M. Q. (2018). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, Ed. ve Çev.). Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2002)

Pınar, İ. ve Sarıçam, H. (2025). Eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin milli eğitim akademisi ile ilgili görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 16*(1), 12-29.

Sağdıç, M. (2018). Türkiye'de 2018 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler lisans programının 2006 lisans programı ile karşılaştırılması. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 5*(10), 308-321. https://doi.org/10.20860/ijoses.488657.

Sağdıç, M. (2020). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin genel kültür meselesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (43)*, 1-15.

Sali, P. and Kecik, İ. (2018). Challenges of first years of teaching in Turkey: Voices of novice EFL teachers [Türkiye'de öğretmenliğin ilk yıllarının zorlukları: Yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin sesleri]. Journal of Teacher Education and Practice, 11(3), 95-108. Erişim adresi: https://eric.ed.gov/?id=EJ1174177

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching [Anlayanlar: Öğretimde bilgi artışı]. Educational Researcher, 15(2), 4-14. Erişim adresi: https://doi.org/10.3102/0013189X015002004

Şahin, E. (2019). *Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik algılarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Şahin, S. (2023). *Sosyal bilimlerde araştırma: Kavramlar, yöntemler, veri analizi, yayım ve etik*. Pegem Akademi.

Şarpal, H. (2019). *2018 Sosyal bilgiler öğretmenliği öğretim programının incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.

Şendağ, S. ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşiğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi, 5*(1), 70-91.

Şensoy, Ü. ve Karabağ Köse, E. (2023). Öğretmenlik mesleği imajının öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine bağlı olarak incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Dergisi, 23*(3), 1092-1114. https://Doi.Org/10.17240/Aibuefd.2023..-1142779

Şimşek, Ü. ve Öntaş, T. (2021). First-year experiences of social studies teachers starting their profession in the public sector [Kamuda mesleğe başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilk yıl deneyimleri]. *International Journal of Educational Methodology.* Erişim adresi: https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.171

Şişman, M. (2007). *Öğretmenliğe giriş* (3.Baskı). Pegem A Yayıncılık.

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

Talu, A. A. ve Tezci, E. (2025). Türkiye'de öğretmen yetiştirme konulu çalışmalara dair sistematik bir inceleme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (64)*, 1978-2005. https://doi.org/10.53444/deubefd.1605160.

Tarman, B. (2010). Global perspectives and challenges on teacher education in Turkey [Türkiye'de öğretmen eğitimi üzerine küresel perspektifler ve zorluklar]. *International Journal of Progressive Education, 6*(3), 12-20.

Tokcan, H. ve Tangülü, Z. (2019). 2006 ve 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı üzerine karşılaştırmalı bir analiz çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, (23)*, 97-119.

Tokcan, H. ve Tilki, A. (2018). Türkiye'deki sosyal bilgileri eğitimi lisans programlarının mevcut durumunun incelenmesi (2017). *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8*(2), 200-223.

Tonga, D. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 10*(4), 779-803.

Tonga, D. (2020). Son yirmi yılda Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(3), 1547-1564. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-542763.

Toprak, E. (2021). Olgu bilim (fenomenoloji). İçinde M. Çelebi (Ed.), *Nitel araştırma yöntemleri* (ss. 32-37). Pegem Akademi.

Turan, R. (2023). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretmeni yetiştirmenin tarihçesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 13*, 1282-1312.

Turan, S. ve Kaymakcı, S. (2019). 2018 sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı neler getirdi? *2. Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (Tam Metin Bildiri Kitabı)*. Eğiten Kitap Yayıncılık.

Uslu, S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yeterlikleri. İçinde C. Dönmez ve K. Yazıcı (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (ss. 59-89). Pegem Akademi.

Ünlü, İ., Koçoğlu, E. ve Ay, A. (2015). Sosyal bilgiler lisans programındaki uygulamalı derslere yönelik öğretmen adayı görüşlerinin incelenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi, 5*(1), 371-386.

Ünsal, S. (2021). Öğretmenlik mesleğinin tanımı, önemi ve öğretmenlerin değişen rolleri üzerine nitel betimsel bir araştırma. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(42), 1481-1504.

Yalçınkaya, E. ve Aktepe, V. (2016). Öğretmen yetiştirmenin tarihçesi. İçinde A. Uzunöz (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (ss. 397-427). Pegem Akademi.

Yaşaroğlu, F. (2005). Bir meslek olarak öğretmenlik. İçinde D. Ekiz ve H. Durukan (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş* (ss. 31-76). Lisans Yayıncılık.

Yaylak, E. (2019). Türkiye'de Sosyal Bilgiler Eğitiminin Yükseköğretimdeki Durumu. *OPUS International Journal of Society Researches, 11*(18), 800-838. https://doi.org/10.26466/opus.545800.

Yılar, M. B. ve Cüce, K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel alan yeterliklerini etkileyen faktörler ve bunların lisans programıyla ilişkisi. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(2), 661-683. https://doi.org/10.24315/tred.689486.

Yıldıran, G. (2015). Öğretmen eğitimi üzerine düşünceler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27*(2), 1-11.

Yıldırım, A. ve Çobanoğlu, R. (2025). Türkiye'de öğretmen eğitimi: Erken Cumhuriyet Dönemi'nden günümüze gerçekleşen değişimlerin analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 23*(1), 382-415. https://doi.org/10.37217/tebd.1519546.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, C., Karadağ, Y. ve Bayram, F. Ö. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı nasıl olmalı? öğretmenlerin deneyimleri, görüşleri ve önerileri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42*(1), 97-160.

Yılmaz, K., ve Tepebaş, F. (2011). İlköğretim düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar: mesleğine yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *2*(1), 157-177. https://izlik.org/JA95YM88AC

Yücel-Toy, B. (2015). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi araştırmalarının tematik analizi ve öğretmen eğitimi politikalarının yansımaları. *Eğitim ve Bilim Dergisi, 40*(173), 23-60.

Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programı*. Ankara Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.

Zorba, M. G. (2023). Exploring novice English teachers' professional development: Insights from the Turkish context [Yeni başlayan İngilizce öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini keşfetmek: Türkiye bağlamından görüşler]. International Journal of Curriculum and Instruction, 15(2), 875-894. Erişim adresi: https://ijci.net/index.php/IJCI/article/view/1232

EKLER

EK-1. Etik Kurul Karar Belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 14.05.2024	Protokol No: 733305	Tarih: 28.05.2024

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Yüksek Lisans Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden Fakültelerine Mektup Var: Mesleğe Yeni Başlayanların Deneyimlerine Yönelik Fenomenolojik Bir Çalışma
~~PROJE~~/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Servet ÜZTEMUR
TEZ YAZARI:	Elif YAMAK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için öncelikle teşekkür ederiz. Bu formun amacı sizi araştırma sürecinden haberdar etmek ve katılımınızla ilgili izin almaktadır.

Bu araştırma Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Programında tez çalışması olarak gerçekleştirilmektedir. Göreve yeni başlayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri bağlamında mezun oldukları fakültelerine yönelik görüşleri ile ilgilenmekteyim. Bunun için sizlerle görüşmeler yapmayı planlamamaktayım. Sizin belirlediğiniz yer ve zamanda gerçekleştirilecek bu görüşmenin yaklaşık 1 saat süreceği tahmin edilmektedir. Görüşme esnasında ses kayıt cihazı kullanılarak görüşme kaydedilecektir. Kimliğiniz gizli tutulacaktır.

Görüşme Soruları

Kendinizden bahsedebilir misiniz?

1) Öğretmenlik mesleğine ilk başladığınızda ne gibi zorluklarla karşılaştınız? Bu zorlukları nasıl aştınız?
2) Eğitim fakültesinde öğrendikleriniz ile sahadaki gerçeklik arasındaki farkı örneklendirerek açıklayabilir misiniz?
3) Lisans eğitiminizi size sağladığı mesleki bilgi, beceri ve değer açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Hangi dersler veya uygulamalar size daha fazla fayda sağladı ve nasıl?
4) Lisans eğitiminizin sizi öğretmenlik mesleğine yeterince hazırladığını düşünüyor musunuz? Eğer düşünmüyorsanız, eksik gördüğünüz noktalar nelerdir? Bu eksiklikleri nasıl telafi ettiniz veya telafi etmeye çalışıyorsunuz?
5) Lisans eğitiminizdeki uygulamalı dersler kapsamında edindiğiniz bilgi ve deneyimler meslek yaşantınıza nasıl yansıdı? Bu derslerin güçlü ve sınırlı bulduğunuz yanları olduysa örneklerle açıklar mısınız?
6) Öğretmenliğe başladığınızda, üniversitede aldığınız eğitimin size nasıl katkı sağladığını düşünüyor musunuz? Yaşadığınız deneyimlerle örneklendirerek açıklar mısınız?
7) İmkânınız olsaydı mesleki açıdan daha donanımlı olmanız için lisans eğitiminizde neleri değiştirmek isterdiniz?

8) Lisansta aldığınız eğitimiz sayesinde öğretmenlik mesleğinde hangi konularda kendinizi daha donanımlı görüyorsunuz? Örneğin, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, değerlendirme teknikleri gibi konularda neler düşünüyorsunuz?
9) Mezun olduğunuz eğitim fakültesine yönelik duygu ve düşünceleriniz neler? Örneğin, hangi konularda memnuniyetiniz veya eleştirileriniz var?
   Mezun olduğunuz fakültedeki hocalarınıza bir mesaj göndermek isteseydiniz ne söylerdiniz?
10) Üniversitede sahip olduğunuz öğretmenlik mesleği beklentileriyle görev yaptığınız süre içerisinde tecrübe ettiklerinizin uyumlu olduğunu düşünüyor musunuz? Öğretim elemanlarının MEB'le ilgili anlattıklarıyla gerçek arasında ne tür farklar var?
11) Öğretmenlik mesleği deneyimleriniz sonrasında mezun olduğunuz eğitim fakültesinden aldığınız eğitimi alan eğitimi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Alan eğitimi konusunda ne gibi güçlü yönleriniz oldu ve bu yönleri nasıl değerlendiriyorsunuz?
12) Öğretmenlik mesleği deneyimleriniz sonrasında mezun olduğunuz eğitim fakültesinden aldığınız eğitimi meslek bilgisi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Hangi dersler veya uygulamalar size mesleki bilgi anlamında daha fazla katkı sağladı?
13) Öğretmenlik mesleği deneyimleriniz sonrasında mezun olduğunuz eğitim fakültesinden aldığınız eğitimi genel kültür bilgisi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Eğitiminiz size genel kültürünüzü artırma konusunda ne gibi fırsatlar sundu?
14) Öğretmenlik mesleği deneyimleriniz sonrasında mezun olduğunuz eğitim fakültesinden aldığınız eğitimi teknoloji bilgisi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
15) Kendinizi hangi konularda yetersiz görüyorsunuz? Öğretmenlik mesleği deneyimlerinizden yola çıkarak, eksik olduğunuzu düşündüğünüz alanları belirtebilir misiniz? Bu eksiklikleri gidermek için neler yapıyorsunuz veya yapmayı planlıyorsunuz? Bu eksikliklerinizde fakültenizin ne ölçüde payı olduğunu düşünüyorsunuz?

EK-3. MEB Uygulama İzinleri

Başvuru No: MEB.TT.2024.001215

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu:

T.C. Kimlik No:

Adı Soyadı: ELİF YAMAK

Araştırmanın Adı: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinden Fakültelerine Mektup Var: Mesleğe Yeni Başlayanların Deneyimlerine Yönelik Fenomenolojik Bir Çalışma

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen, Sözleşmeli Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı:

Uygulama Yapılacak Birim: Ortaokul

Uygulama Yapılacak İl: ESKİŞEHİR

Veri Toplama Aracının Başlığı: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 23.09.2024

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 23.09.2025

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni ESKİŞEHİR İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için 'https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

ÖZ GEÇMİŞ

Adı Soyadı: Elif YAMAK

E-Posta:

Telefon:

ORCID Numarası:

Eğitim Bilgileri:

Lise: Sabri Kılıçoğlu Anadolu Lisesi

Lisans: Anadolu Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı

Mesleki Deneyimi:

2022 yılından itibaren Eskişehir'de telekomünikasyon sektöründe faaliyet gösteren bir kurumda satış temsilcisi olarak görev yapmaktadır.

Bildiriler

Üztemur, S., Yamak, E., Damar, İ. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Çevre Bilinci ve Çevre Eğitimi: Bir Doküman İncelemesi [Sözlü bildiri]. *12. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu (USBES).* Edirne, Türkiye.