PEGEM EĞİTİM ve ÖĞRETİM DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF EDUCATION and INSTRUCTION

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Supporting teachers' professional development: Examining the opinions of pre-school teachers attending courses in an undergraduate program

Turkish Title of Article:

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi: Lisans programındaki derslere katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi

Author(s):

Mehmet TORAN, Sevcan YAĞAN GÜDER

For Cite in:

Toran, M. & Yağan Güder, S. (2020). Supporting teachers' professional development: Examining the opinions of pre-school teachers attending courses in an undergraduate program. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(3), 809-868. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.026

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Supporting teachers' professional development: Examining the opinions of pre-school teachers attending courses in an undergraduate program

Makalenin Türkçe Başlığı:

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi: Lisans programındaki derslere katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi

Yazar(lar):

Mehmet TORAN, Sevcan YAĞAN GÜDER

Kaynak Gösterimi İçin:

Toran, M. & Yağan Güder, S. (2020). Supporting teachers' professional development: Examining the opinions of pre-school teachers attending courses in an undergraduate program. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(3), 809-868. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.026

PEGEMAKADEMİ

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10(3), 2020, 809-868

www.pegegog.net

Supporting teachers' professional development: Examining the opinions of pre-school teachers attending courses in an undergraduate program

Mehmet TORAN [*a], **Sevcan YAĞAN GÜDER** [**a]

[a] İstanbul Kültür University, Faculty of Education, İstanbul /Turkey

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.026

Article History:
Received 15 January 2020
Revised 25 May 2020
Accepted 21 June 2020
Online 23 July 2020

Keywords:
In-service training,
Professional development,
Preschool teacher,
Preschool education.

Article Type:
Research paper

Abstract

This study aimed to determine the opinions of preschool teachers about courses they attended in a preschool undergraduate program in order to support their professional development. The case study, one of the qualitative research designs, was adopted in the study. Two sampling strategies, snowball and criterion sampling, were used for the determination of participants. 26 teachers from 6 different preschools voluntarily participated in the research. The data were collected through semi-structured interviews carried out in two steps; before and after participating in the courses in the preschool undergraduate program. Descriptive analysis was employed in the analysis of the data. Results revealed that preschool teachers put into practice in-service program outputs tailored to their needs and in line with their professional development needs and made suggestions so that in-service training programs to be designed for their professional development can be more effective. In conclusion, the preschool teachers were found to need alternative in-service training programs.

Öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesi: Lisans programındaki derslere katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.026

Makale Geçmişi:
Geliş 15 Ocak 2020
Düzeltme 25 Mayıs 2020
Kabul 21 Haziran 2020
Çevrimiçi 23 Temmuz 2020

Anahtar Kelimeler:
Hizmet içi eğitim,
Mesleki gelişim,
Okul öncesi öğretmeni,
Okul öncesi eğitim.

Makale Türü:
Özgün makale

Öz

Mevcut araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişiminin desteklenmesi için okul öncesi lisans programındaki tercih ettikleri derslere katılan öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerini tespit etmek amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemi olmak üzere iki farklı örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Araştırmaya 6 farklı anaokulundan 26 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın verileri, tercih edilen okul öncesi lisans derslerine katılmadan önce ve sonra olmak üzere iki aşamada yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış olup verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçları doğrultusunda gereksinim duydukları, ihtiyaçlarına uygun tasarlanmış hizmet içi program çıktılarını uygulamaya dönüştürdükleri ve mesleki gelişimleri için tasarlanacak hizmet içi eğitim programlarının etkili olabilmesi için öneriler geliştirdikleri görülmüştür. Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin alternatif hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

* **Author:** m.toran@iku.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0003-3457-9113
** **Author:** s.guder@iku.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0002-6423-3693

Introduction

The professionalization process of a teacher generally starts with the university education and continues with the acquisition of professional competencies during the university education and with the experience of working as a teacher. Therefore, the professionalization process of the teacher is accepted as a process that continues lifelong and that is constantly furnished with new information and skills (Jalongoe, Isenberg & Gerbracht, 1995; Kosko & Wilkins, 2009). The professional competencies of teachers should be improved and planned accordingly in order to increase the quality in education, to apply new methods and techniques in an effective manner and to set up the pedagogical climate of schools according to needs of students (Evans, 2002; Little, 1993). In this regard, it is inevitable that the teacher training and development creates a historical culture. While this historical culture varies by country, it also becomes different according to the requirements of societies.

It can be said that the teacher training process in Turkey started with the establishment of the Republic of Turkey in 1923. The modernization of the society was adopted as one of the most important priorities of the founding teams of the Republic and education was accepted as a significant locomotive for this. For this reason, the secularization, which was accepted as an important step to the modernization of the society, required structural arrangements both in the field of education and in other social and economic areas (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003). This structural arrangement was centralized by making education a complete division of the Ministry of National Education (MoNE) with the Law on Unification of Education enacted in 1924, and it was resolved that structural reforms and laws related to education, programs applied in schools, and the teacher training and appointments be carried out by the MoNE (Toran, 2012). While the teacher training programs in Turkey were conducted by the MoNE until 1982, they started to be carried out by faculties of education after 1982. The duration of the teacher training programs until 1989 was two years and after 1989, the competencies of teachers were determined again and the duration was increased to four years but problems continued both with meeting the need for teachers and increasing the quality (Baskan, Aydın & Madden, 2006; Şişman, 2009). As was the case with all fields of teaching, the preschool teaching field was also affected by these changes. However, due to the fact that the literacy campaign was carried out effectively particularly during the first years of the Republic, a less interest than that in the primary school level was shown but the interest started increasing gradually especially as of the 1990s (Deretarla Gül, 2008). Goals were set particularly related to the competencies of teachers in order to conduct studies for popularization of the preschool education, to increase the quality and to implement effective models but such goals could not be achieved due to many structural problems such as the problem of access to preschool education, problems in teacher training, and the frequent change of the education policies (Toran, 2012).

Regarding the preschool education, structural problems as well as policies that were frequently changed related to the pre-service processes and the increase of the professional competency of preschool teachers were a significant obstacle and negatively affected the professionalization process (Kavak, Aydın & Akbaba-Altun, 2007; Saylan 2013; the Council of Higher Education [YÖK], 2018). On the other hand, the fact that the central policies aimed at the provision of competencies suitable for the requirements of teachers also in in-service processes were frequently changed pose problems in increasing the competencies of teachers (MoNE, 2017). In-service training programs are prepared and provided by the MoNE to teachers in order to provide preschool teachers with competencies in compliance with the international standards, requirements and application.

In Turkey, the first example of in-service training programs started in 1937 with the traveling head teachers who analyzed onsite the needs of the teachers working in villages and who provided them with pedagogical assistance (Günel & Tanrıverdi, 2014). This application, which was realized to increase the quality of teachers and to find a solution to problems that the teachers encountered in practice, started to be implemented after being systematized with a central structure by the Department of In-service Training within the MoNE as of 1960 (Ozer, 2004). With this central structure, it was tried to support the professional development of teachers with face-to-face training and printed publications (books, leaflets, etc.). Due to the fact that in-service training programs carried out by a central structure were

particularly far from the requirements of teachers and did not respond to regional and socio-cultural problems in terms of pedagogy, the duty to prepare and provide in-service training programs were assigned in 1993 to the local provincial directorates of national education of MoNE, on condition of the approval of the Ministry (Bayrakci, 2009; Günel & Tanrıverdi, 2014). Despite this transformation, it was observed that the desired level of benefit could not be obtained from the in-service training for various reasons such as little interest in in-service training programs, failure to meet teachers' needs, trying to implement a standard program and insufficient teaching environment and physical opportunities. As a result, in 2006, a more dynamic in-service training model started to be implemented with the cooperation of non-governmental organizations, universities and private educational institutions as well as the industry, provided that the audit and approval process was carried out by the MoNE, and this model is still implemented today (Bümen, Ateş, Çakar, Ural & Acar, 2012). Despite these structural improvements, aimed at quality and quantity, made in the in-service training in Turkey, the fact that the content of the in-service training was intended not for the needs in practice but for the objectives set in the education policies led to the continuation of the teachers' lack of interest in the in-service training (Karasolak, Tanrıseven & Konokman, 2012). In many researches made, it was revealed that the in-service programs provided to teachers were not deemed sufficient in terms of both physical and pedagogical aspects, and that the participation in the in-service programs was not at a sufficient level due to many reasons such as teachers' personal benefits, working conditions, professional burnout, confidence in the in-service training, etc. (Demirel & Budak, 2003; Önen, Mertoğlu, Saka & Gürdal, 2009). Moreover, it was also determined that the in-service training program provided to preschool teachers was not a determinant for the professional satisfaction and that the in-service training programs were not effective in increasing the professional competencies (Öztürk, Öztürk & Kaya, 2016; Şen, 2011).

According to researches carried out (Akay & Gürgür, 2018, Seçer, 2010; Uşun & Cömert, 2003), the in-service training provided by the public sector cannot satisfy the expectations of preschool teachers in terms of increasing the professional competencies and are not planned according to the professional needs of preschool teachers. Moreover, it has also been revealed that preschool teachers need such a training which enriches particularly their pedagogical practices and which they can directly put into practice (Toran, 2019).

In order to increase the quality in education and in order for it to be sustainable, teachers as the implementers are expected to professionally accommodate themselves to social changes, transformations and requirements, in general, and to have competencies to meet students' needs, in specific (Guskey, 2002). To achieve such accommodation and competencies, both the pre-service and the in-service processes of teachers are required to be carried out in parallel with each other and to support each other (James, 1979). In this sense, the contribution by the professional competency of teachers to social changes is possible if the pre-service and the in-service programs are integrated and provided to teachers accordingly (Borko, 2004; Bygdeson-Larsson, 2006).

In this respect, updating the content of the in-service training programs, planning it according to the requirements of preschool teachers and making it accessible to preschool teachers have great importance in terms of the realization of quality applications in the preschool education. Furthermore, the quality in-service training program provided is important not only to influence the professional competency of teachers but also for preschool teachers to realize the effective applications suitable for the changing needs of children. On the other hand, the fact that the alternative in-service training programs provided particularly for the professional development of preschool teachers have not been implemented in Turkey and that there is a limited number of researches related to the in-service training makes this research important. Based on this importance, this study aims to determine the opinions of the preschool teachers, who attend the courses in the preschool undergraduate program regarding the process in order to support their professional development.

Method

Research Design

The case study, one of the qualitative research designs, was adopted in the study. A case is defined as a limited system and it is stated that it contains an event, an activity or a process (Johnson & Christensen, 2014). In this study, the case was determined as the process of participation in the courses in pre-school undergraduate programs for professional development. A case study research can be defined as the description of a case where the researcher collects in-depth information through multiple information resources about the real life, a current limited system (Creswell, 2013). Yin (1984) stated that there were four types of case study (as cited in Akturan 2013, Yıldırım & Şimşek 2016), while Stake (1995) explained that there were three types of it: intrinsic case studies, instrumental case studies and collective case studies (as cited in Creswell 2013; Johnson & Christensen, 2014). The purpose of the intrinsic case study is to understand a particular case. This design is a classical single-case design and the aim of the researcher is to describe that particular case. Intrinsic case studies are very common in the field of education and are frequently used particularly to describe a program and to see how effective it is (Johnson & Christensen, 2014). The intrinsic case study was also employed in this study aiming at describing preschool teachers' views about courses they attended in the undergraduate programs, and ensuring an evaluation of the courses in the undergraduate programs by the teachers who participated in the training.

Participants

Two different sampling strategies, the snowball and criterion sampling methods, were used for the determination of the participants. In the first data collection step of the study, with the snowball sampling method, the directors of the public independent preschools in Istanbul were informed about the research and were requested to make an announcement to volunteer teachers who wanted to participate in the study. As a result of the announcement made by the directors, 26 teachers from 6 different preschools voluntarily participated in the research. On the other hand, the participants of the second data collection step comprised of 10 teachers who were selected among those 26 teachers with the criterion sampling method. The key determinant criterion for the selection of the 10 teachers was the maximum absence of 2 weeks during the 12-week in-service training process.

Since the main objective of the study is to support professional development as an alternative, the evaluation of this process is based on the prediction that only the teachers who continued participating in the in-service training will be the providers of more objective information. Table 1 shows detailed demographic information of the participants.

In view of the demographic information on 26 teachers who participated in the study, it draws the attention that the teachers have different ages ranging from 20 to 45 and that they represent a quite young group of teachers. 18 of 26 teachers have a bachelor's degree while 8 of them have an associate's degree and it has been determined that 8 of 26 teachers with a bachelor's degree were graduated from the non-formal education. Moreover, it has been determined that 11 teachers work as permanent teachers and that the other teachers work as substitute/paid teachers.

Research Process

Following the determination of the volunteer participants of the study, the participants were provided with information on the courses included in the spring term of the Undergraduate Program of Preschool Education Teaching of the Faculty of Education of the university where the researchers work, as well as on the course hours and instructors lecturing such courses. The teachers were asked to select maximum 4 courses, among the specified courses, in line with their own requirements. The feedback provided by the teachers was evaluated, and it was determined that they wanted to participate in the following courses: "Play and Toy Design", "Creativity and Its Education", "Inclusion in Preschool Education" and "Special Education". The courses were carried out face to face and practically, and there was no special application for the preschool teachers who attended the courses. After the

determination of the courses, the instructors of these courses were informed and the process of following the courses of the undergraduate program started for the teachers. During this process, the teachers attended the courses on the days and time of the courses and in the classes of these courses together with the undergraduate program students. Among the 4 courses determined, the courses of Play and Toy Design and Creativity and Its Education are lectured by the same instructor while the courses of Inclusion in Preschool Education and Special Education are lectured by another instructor. Both instructors have worked in terms of theory and practice for a long time in their fields of specialization and they both have a PhD degree.

Table 1
Demographic Information about Participants.

Teacher Code	Age	Sex	Education Level	Education Type	Professional Seniority	Staff Status
Ö1	24	Woman	Bachelor's degree	Formal	1	Permanent teachers
Ö2*	25	Woman	Bachelor's degree	Formal	2	Paid teachers
Ö3*	38	Woman	Bachelor's degree	Non-Formal	18	Paid teachers
Ö4	24	Woman	Associate Degree	Formal	4	Paid teachers
Ö5	27	Woman	Bachelor's degree	Non-Formal	7	Paid teachers
Ö6	45	Woman	Bachelor's degree	Non-Formal	6	Permanent teachers
Ö7*	33	Woman	Bachelor's degree	Non-Formal	13	Paid teachers
Ö8*	40	Woman	Bachelor's degree	Non-Formal	8	Permanent teachers
Ö9	28	Woman	Bachelor's degree	Formal	6	Permanent teachers
Ö10*	23	Woman	Associate Degree	Formal	1	Paid teachers
Ö11	25	Woman	Associate Degree	Formal	6	Paid teachers
Ö12	32	Woman	Associate Degree	Formal	8	Paid teachers
Ö13	25	Woman	Bachelor's degree	Non-Formal	7	Paid teachers
Ö14*	25	Woman	Associate Degree	Formal	6	Paid teachers
Ö15	20	Woman	Associate Degree	Formal	1	Paid teachers
Ö16	26	Woman	Bachelor's degree	Formal	5	Permanent teachers
Ö17*	28	Woman	Bachelor's degree	Formal	6	Permanent teachers
Ö18	30	Woman	Bachelor's degree	Formal	5	Permanent teachers
Ö19	35	Woman	Bachelor's degree	Formal	12	Permanent teachers
Ö20*	24	Woman	Associate Degree	Non-Formal	2	Paid teachers
Ö21	27	Woman	Associate Degree	Non-Formal	9	Paid teachers
Ö22*	24	Woman	Bachelor's degree	Formal	2	Permanent teachers
Ö23	26	Woman	Bachelor's degree	Formal	5	Permanent teachers
Ö24	25	Woman	Bachelor's degree	Formal	1	Paid teachers
Ö25*	30	Woman	Bachelor's degree	Formal	6	Permanent teachers
Ö26	26	Woman	Bachelor's degree	Formal	2	Paid teachers

*-teachers who attended the courses regularly and participate in the second part of the research.

Data Collection and Analysis

The data of the study were collected through semi-structured interviews which were carried out in two steps, before and after participating in the preschool undergraduate courses. Before the start of the training for the participants, the researches met the teachers one by one, determined the days and time suitable for them, and got an appointment with them for the pre-interview. Before the pre-interview, the researchers sent pre-interview questions to two academicians who are experts in teacher education, prepared interview questions in line with their opinions and they tested these questions by conducting pilot interviews with 3 teachers. During the pilot interviews, the teachers confirmed that the questions were clear, understandable and objective, and thus the questions were structured to be used during the main interview. Following the pilot interviews, the pre-interview was made with 26 teachers. During the pre-interview process, the questions aimed at determining the teachers' reasons for participating in the

in-service training and their expectations from the training were asked. These questions are related why preschool teachers need this kind of training, how they decided to attend these courses and what they expect from this training process. Following the pre-interviews, the teachers were explained that a second interview would be made following the end of the undergraduate courses attended, and the process of attending the courses started. The teachers attended the courses for 12 weeks together with the undergraduate program students and after the course process ended, the final interview was made with 10 teachers who were volunteers and who had a maximum absence of 2 weeks. During the final interview, questions were asked in order to determine the opinions and suggestions of the teachers regarding the process and the level of satisfaction of their expectations. The second interview questions determine the level of meeting the expectations, positive and negative experiences about the process, similar or different aspects and suggestions from the in-service training programs the teachers participated before.

In the study, since a case created by the researches would be described in detail, the descriptive analysis technique was employed in analysing the data. During the analysis of the data, the face-to-face interviews made with the teachers were written out and read one by one. The researchers realized their reading studies and determined certain codes for each interview, by considering the aim of the research and the interview questions. Coding can be defined as marking data in various directions. Coding should be general and subjective, allowing similar codes to be made. In this context, the researchers made in-vivo coding without changing the expressions of the participants in order to generalize the coding they made subjectively in this study. In the coding process, the data were divided and the meaning integrity was preserved. After the codings were created, all codes were reviewed, new codes were added or combined with existing codes while each analysis was performed. While the coding process continued, some codes expired and were deleted. When the coding process reached saturation, the coding phase finished (Miles & Huberman, 2016; Roberts & Priest, 2006) and the determined codes were then grouped under certain themes and were presented with direct quotes from the opinions of the participants.

Validity-Reliability of the Research and Ethical Issues

In order to ensure the validity and reliability, multiple strategies were employed in the study. The first one of these strategies is the pilot interview made with 3 teachers and the finalization of the interview form in accordance with the feedback provided by the teachers, before starting the data collection process.

The second one is the multiple interviews made with the teachers who participated in the research. During the research, each teacher was interviewed twice and then the strategies such as dealing with the collected data for a long time, making in-depth descriptions, receiving feedback from the participants, using the statements of the participants without making any change to them, and checking the notes and voice records were used. Moreover, in terms of the research ethics, the ethical principles such as being impartial in the determination of the participants, clearly informing all teachers about the aim and content of the research, taking volunteering as a basis during the data collection process, preparing codes such as Teacher 1 and Teacher 2 in order for the real names and identification information of the teachers not to be used in the research, etc. were taken into account.

Results

The findings obtained in the study conducted to determine the opinions of the teachers, who attended undergraduate courses in a preschool department, about the process with intent to support their professional development were grouped under three main themes. These themes are requirements, experiences and suggestions.

Requirements of the Preschool Teachers

When the "Requirements" theme, obtained following the analysis of the opinions of the preschool teachers who attended undergraduate courses was examined, it was observed in particular that there were many reasons driving the teachers to participate to these courses. Graduation from open education undergraduate program, insufficiency of the undergraduate/associate's degree education, need for professional development, and finding solutions to problems encountered in practice were among these reasons. Among the teachers who participated to undergraduate courses in preschool department, particularly the teachers who graduated from the open education emphasized that the training would eliminate the professional insufficiency caused by the fact that they could not have a face-to-face formal education. They also highlighted that the open education process did not provide them with the academic competencies during their academic professionalism process.

> "As I am an open education graduate and I could not have one-to-one courses, I have many deficiencies. And I actually fill such deficiencies through Instagram, social media, etc. but sometimes I have questions to ask to a specialist... Because I always feel incompetent as my education, as I am an open education graduate, as I want to make something only to develop myself." Teacher 3

When the statements of the Teacher 3 are examined, it is observed that s/he emphasizes that as s/he could not have one-to-one courses during the open education, this makes him/her feel incompetent in terms of profession, that s/he sometimes needs to seek advice of a specialist, and that s/he tries to eliminate his/her professional incompetency by using particularly the internet-based social networks. Moreover, the Teacher 8, who is likewise an open education graduate, highlights that particularly the teaching internship applications of preschool teachers are insufficient and that they cannot realize an effective internship practice. In addition, the Teacher 6 underlines that the formal education in a campus environment is more effective than the open education.

> "As we graduated from the open one [open education], there was not adequate opportunity to do a teaching internship, etc. and after all, we could not have an education like formal education, we have the lack of it, too... That is, we are very deficient in this regard... Of course, it's a good feeling, I mean, even sitting at that desk, it's something like... When you are in the university environment, it's better." Teacher 8

> "As I graduated from the open education, I love to participate in such studies where I can develop myself and I can be active... Besides, it has always been my unfulfilled desire, as I have said, being an open education graduate, you know, that university environment, etc., that's why it excited me." Teacher 6

As it can be seen in the statements of the Teacher 8 and the Teacher 6, it reveals that the preschool teachers wanted to participate to undergraduate courses in preschool program both due to the fact that their open education graduation did not support their professionalization process at a sufficient level and in order to benefit from a process where they could feel active with university culture in a university environment.

Regarding the professionalization of the preschool teachers, the fact that courses they took during their undergraduate education were provided in theory and were not aimed at practice and caused them to have difficulties in putting such theoretical competencies into practice is revealed in the statements of the Teacher 20 and the Teacher 25. In addition, they indicated that courses given during the undergraduate courses in preschool department and courses needed in the field were not provided to them during their undergraduate education and accordingly caused them to feel professionally incompetent in this regard.

> "…let me explain, that theoretical information you learnt in university doesn't work much here, that is, yes, it is correct at some point but is very different at other points. In fact, you learn as you gain experience, you learn as you live, you learn what it is and yes, you learn it in theory but you cannot be involved in it, in that subject but here, as you are in person involved in the problem, you learn better and you gain experience." Teacher 20

"...the courses in theory are different from the situations in the profession... As I have said, the courses in theory are forgotten. You know, we should put them into practice after a long time. We see that we don't have enough mind then... For example, as I have just mentioned, it remains in theory in special education, you know, I expect courses that are aimed a little at practice, that is, while saying courses aimed at practice, I mean the quality courses where we can address the problems we have now in the school or where we can conduct studies for such problems. For the special education, instead of, for example, saying only that the characteristics of the children with Down's Syndrome are these, etc., there should be something that we can also apply, as I have said..." Teacher 25

It was observed that the professional need for putting theory into practice, as revealed in the statements of the Teacher 20 and the Teacher 25, was determinant for the preschool teachers for their participation in the undergraduate courses in preschool department. It was seen that the preschool teachers preferred to participate to these courses with the need for enhancing their professional competencies not only to become practical in finding solutions to problems they encounter in schools but also to provide a suitable learning process to children having individual differences, such as children with special needs.

It was highlighted that the desire of the preschool teachers to particularly enrich activities they make during the learning process in their classes, to be aware of the developmental requirements of children, and to realize creative, non-monotone and effective applications by paying regard to the high benefit for children was determinant for their participation in the undergraduate courses in preschool program.

"Let me explain, sometimes you, a teacher, something happens to you in a play or drama course that you say what I can give much to the children, not monotone, but how I can improve this play, this drama course, this activity; I mean, I started out aiming this, for this reason. What other things can I do for the children so that it becomes attractive for them? In fact, that's what's on my mind; I mean, a monotone activity, or a more exciting and catchier activity? Of course, I prefer the second one, that's the reason..." Teacher 21

It is disclosed in the expression of the Teacher 21 that the wish of the preschool teachers to diversify activities they apply in the education environment, to make such activities enjoyable for children, and to professionally improve themselves affected their participation in the undergraduate courses. It was determined furthermore that the preschool teachers participated in the undergraduate courses in order to improve themselves in terms of profession, to learn up-to-date information and practices in the preschool education, and to develop a different point of view, other than the standard applications of the preschool education.

"Because development does not have a limit, the world is constantly changing, there are new developments; in order to follow them, in order to improve myself a bit more, that's the reason..." Teacher 2

"I hope to improve myself, it can give a new point of view. I think that what we learn here is always gain because you know, one's talents can lie fallow after some time, I didn't want to experience this, in short... It has been 6 years, I thought that it might be a recall, I might know different teachers; after all, the teaching styles of teachers are different. While teaching a lesson, we can teach it from very different aspects. I believe that this will give different perspectives." Teacher 16

It is underlined in the statements of the Teacher 2 and the Teacher 16 that the preschool teachers participated in the undergraduate courses in preschool program being aware of their requirements related to the competency of updating their own professional competencies over time, closely following changing paradigms in the preschool education, and reflecting them in their practices. In addition, it was indicated that their desire to improve themselves in parallel with changes and transformations in education and to include them in their own educational practices were also determinant for their participation in such an in-service training.

While it was observed that the requirements of the preschool teachers, who participated to the preschool undergraduate courses, vary by their own professional competencies, it was also determined that they need a university-based in-service training process.

Views on Experiences in Undergraduate Courses Attended

The opinions of the preschool teachers, who continued to the preschool undergraduate courses for 12 weeks, about their experiences and their suggestions to increase the quality of the training in which they participated were received and evaluated. In this regard, the "experiences" theme was created. The preschool teachers stated that their experiences during the training process were focused on theory to practice and on interaction in the training process.

The preschool teachers, who participated to the undergraduate courses, declared that they found their experiences in the training process important, that they put competencies they gained in the training process into practice, that they planned the activities, in which students participate actively, together with students, and that they realized activities included in the daily flow in a more effective and quality manner.

> "...I applied the things I learned and I saw that they were practicable and I saw that they were liked much by the children, I mean, this amazes me. The simple things attract their attention very much. For example, I took attendance, I applied to my class the technique for taking attendance that the instructor taught in the class, it is awesome. The children still do that with pleasure... Following the course we took in the in-service training, we made candy jars with Eva foam. I made candies and I attached the pictures of the children on them. I prepared a schedule from Monday to Friday. The children took the candies by seeing their names and attached them under their names. They do this by themselves. The children are actively involved; they include themselves in the work. That is, it was the theme that "your presence in the class is very important for me" and we did this with candy jars and the children became very happy. Joining the lines in a different way, in the meaning of respecting the diversity, this was emphasized much. The instructor showed us in 2-3 studies the respect for diversity, thinking in a different way, creative thinking, etc., they are very simple things and I applied all of them. I mean, with the sticks and pictures, very simple pictures the instructor showed us, the diversity was taught, I applied all of them..." Teacher 3

As stated by the Teacher 3, the teachers explained that the pedagogical competencies gained during the training process were transferred directly into the class environment and in this sense, even routine activities were transformed into non-monotone and more amusing activities where the participation of children was higher. Moreover, it was declared by the teachers that they felt more competent in terms of planning the creative teaching process and this process facilitated the adaptation of children to learning. They also stated that they did not feel competent in terms of planning aimed at children with special needs and in terms of the process of inclusive education but they improved themselves during the training process and they reflected this to their practices.

> "I have a special education student. In the past, I used to respond to the student like this: For example, I used to try to have the student make something that the student didn't want to make. But our instructor gave an example while teaching that this should not be done. For example, our instructor, wiping the mouth of the child with a wet wipe may not please the child, but there is not a situation like this anymore, anything that is not liked by the child is removed. I learned that there must not be any such forced things, for instance." Teacher 7

It was revealed in the statement of the Teacher 7 that the preschool teachers who participated in the training aimed at the inclusive education students successfully overcame difficulties they had in practice; following the training, they eliminated wrong practices, which they used to apply before the training, and they updated their wrong or missing knowledge.

When the experiences of the preschool teachers, who participated to the undergraduate courses, are evaluated, it was revealed that there was a positive interaction between the teachers and the undergraduate program students, this interaction made differences in the perspectives of the preschool teachers, and the mutual interaction was at a high level, unlike the in-service training provided by the MoNE.

> "In the beginning, when we went to the class, being with students, for example, was a different thing for us, it was nice for us. Because normally, the in-service training provided to us was always with teachers. We used to look at situations always from a teacher perspective, now we have seen the situations also from their perspective and with things they encounter when they are just students. We have looked from the perspective of the teachers who will graduate soon and who have not started working yet and this has enriched us and broadened our viewpoint in fact..." Teacher 2

It is understood from the explanations of the Teacher 2 that the interaction the preschool teachers had with the undergraduate program students gave a different point of view to them, being with the undergraduate students during the training eliminated their monotony and the preschool teachers shared their experiences with the undergraduate students by placing themselves in the centre of a dynamic learning.

> "It's very different, I have felt myself some valuable during this seminar. They would benefit from my experiences, as a teacher, and they said this, they asked a few questions, and I told my own experiences during the seminar as I am an active implementer. The other seminars are totally different and they are provided single-sided, in a monolog style, here it's totally different... Far better, absolutely far better, I didn't think that it would be like this, I didn't think that I could take part more actively but during each class, thanks to our instructor who allowed us to speak, asked our opinions, and we had the opportunity to understand what we practiced, it has been beyond my expectations." Teacher 3

As mentioned in the opinions of the Teacher 3, the preschool teachers participated in such an in-service training for the first time, the interaction was high in the preschool undergraduate courses, and an effective process that was dominated not by a monolog but a mutual dialog was carried out compared to the previous in-service training they received in the past. Furthermore, the preschool teachers indicated that they shared their experiences and practices in the class environment and they found solutions to problems they had in practice with a plural participation. On the other hand, it was determined that the preschool teachers had a high level of interaction not only with the undergraduate program students but also with the instructors providing the training and this motivated the preschool teachers more particularly in practice.

Suggestions for In-Service Programs

In view of the opinions of the preschool teachers who participated to the undergraduate courses, it was observed that the teachers developed suggestions for the model provided to them and such opinions were evaluated under the "suggestions" theme. When the suggestions of the preschool teachers were evaluated, it was seen that they emphasized the "duration of the training" and the "quality of the instructors".

The preschool teachers stated that courses spread over the term as they preferred was an advantage for them, short time in-service training in which they participated in the past did not provide any benefit for them, and this degree program was more functional as it was spread over time. Furthermore, it was highlighted, in the opinions of the Teacher 8 and the Teacher 6, that the preschool teachers would prefer to participate in the suggested functional in-service training programs spread over time, and in-service training programs to be provided by other institutions must be designed in a similar manner.

> "I don't believe that the training we have in meeting rooms or anywhere for a few hours is very long-lasting or catchy. This kind of continuous training in which we can participate for a long time... I wish that all seminars were like this, so we will participate in them." Teacher 8

"Of course, that was good that it was spread over the term. In terms of the process, I had at least the opportunity to compensate and make something, I don't know how to say, more different, I mean, I had the opportunity to catch up with the other when I missed a subject. In this respect, that was nice that it was spread over the process." Teacher 6

On the other hand, it was that the preschool teachers, who participated to the undergraduate courses, emphasized not only the duration and functionality of the in-service training but also the quality of the instructor providing the in-service training.

"I often participate in in-service training programs. I also participated in those provided by the Ministry of National Education and I found some deficiencies there. For example, fully comprehensive answers were not given to our questions, the trainer might have lack of knowledge and I thought that it was somewhat formality, but this seminar, as I have said, has been very different from the seminars provided to us by the Ministry of National Education. For example, we liked it very much that we were much involved in this training interactively as participants, but the other training programs were always provided with the projection of slides..." Teacher 3

"First of all, I believe that the trainer to provide this in-service training is important. S/he must be a really well equipped person in terms of knowledge, the content is important; what will it give to us, how current are topics, how much does it follow the development? These are important but, in my opinion, the most important of all is the trainer and the knowledge of the trainer." Teacher 2

It was observed that the preschool teachers consider that in-service training programs of the MoNE they received in the past were provided in a monotone manner, the contribution of such training programs to their professional competencies was weak, and they consider themselves passive receivers. However, the preschool teachers indicated that the undergraduate courses training in which they participated was different from the in-service training provided by the MoNE because they felt more active in this training, and they improved their professional competencies with up-to-date subjects and practices. It was disclosed, with the opinions of the Teacher 2 and the Teacher 3, that the preschool teachers, who participated in the in-service training program, emphasized the importance of in-service training to be provided by other institutions in the same manner, in-service training provided by the MoNE should be revised in this respect and competencies such as qualified, interactive, participative, being able to follow current information and practices should especially be taken into consideration in the selection of the trainer.

Conclusion and Discussion

Some important findings were obtained in this study aiming to determine the opinions of the preschool teachers about the undergraduate courses they attended in a preschool program with the purpose of supporting their professional competencies. The first finding is that the preschool teachers needed an in-service training. It was observed that there were many reasons driving the preschool teachers to participate in these undergraduate courses. Graduation from open education undergraduate program, insufficiency of the undergraduate/associate's degree education, need for professional development, and finding solutions to problems encountered in practice were among these reasons. They indicated that they needed the suggested alternative in-service training due to the fact that the open education system neither adequately supports the professionalism process of preschool teachers nor provides an active participation for preschool teachers during the learning process. On the other hand, in the research of Gultekin (2006), it was stated that preschool teacher candidates from the open education faculty have a positive perception for their learning process and they gain their teaching competencies. Likewise, Gultekin (2010) indicated that the visual, audio and written sources provided to preschool teacher candidates in the open education process are considered sufficient by the preschool teacher candidates studying in the open education system, and furnish their academic competencies. However, in this study, the preschool teachers declared that the reason for the professional problems they have particularly in practice is the learning processes based on the open education. It was determined that preschool teachers who graduated from the open education faculty have problems in

terms of classroom management and adopt an authoritative attitude (Gol-Guven, 2009) and preschool teachers who are open education graduates practice negative strategies against children with problematical behaviors (Uysal, Altun & Akgün 2010). Moreover, preschool teachers, who are open education graduates, were found as having fewer competencies compared to those who graduated from the formal education in terms of applying in-class activities and particularly making preparations for school (Bay & Alisinanoğlu, 2012; Gable & Halliburton, 2003). In the study conducted by Aktan Kerem and Cömert (2005), preschool teachers stated that one of the problems they have in terms of their profession is the type of education from which they graduated, the open education graduates do not feel competent in the practice, and they want to participate in in-service training programs to develop themselves in this regard.

It was observed in this study that the factors such as the desire of the preschool teachers to enrichactivities they make during the learning process in their classes, to be aware of the developmental requirements of children, to realize creative, non-monotone and effective applications by paying regard to the high benefit for children, and to find solutions to problems they encounter in their schools were determinant for their participation in the undergraduate courses. Researches conducted (Egert, Fukkink & Eckhardt, 2018; Scarinci, Rose, Pee & Webb, 2015; Vu, Han & Buell, 2015) unveil that quality preschool education practices are associated with the pedagogical competencies of teachers. It has been emphasized that teachers preferred to participate in the in-service training program in order to increase their professional competencies, to enrich effective activities in the class, and for their belief that the in-service training would improve their competencies.

It was determined that the preschool teachers taking part in this study participated in the suggested in-service training program with the purpose of providing a suitable learning process and applying an effective inclusive education for children having individual differences such as children with special needs. In the study of Seçer (2008), it was determined that the preschool teachers who participated in the in-service training enriched their inclusive education practices and their perspective for children with special needs was changed in a positive way following the in-service training provided. In the research conducted by Sharma, Forlin and Loreman (2008), the attitudes of preschool teachers, from different countries, both towards children with special needs and inclusive education were found to be changed positively following in-service training for inclusion provided with the aim of carrying out appropriate inclusion practices for children with special needs.

The preschool teachers, who attended the undergraduate courses, declared that they found their experiences in the in-service training process important, they put competencies they gained with these experiences into practice, and they planned creative teaching activities, in which children participate actively, together with children. The preschool teachers stated that practices they realized facilitated the adaptation of the children to the process, they performed an effective classroom management, activities in class were transformed into non-monotone activities and evolved into a more amusing process, and the participation of the children was also at a high level. Previous research (Burchinal, Cryer, Clifford & Howes, 2002; Dunst, 2015; Honig & Hirallal, 1998; Toran, 2019; Vu et al., 2015; Williams, 2010) determined that in professional development programs, preschool teachers transformed themselves in a positive manner, this transformation also rapidly reflected to the quality in-class practices, and the professional satisfaction of teachers increased. In this study, on the other hand, it was highlighted that the preschool teachers noticed certain wrong practices they realized before the in-service training and by leaving such wrong practices, they realized more effective practices paying regard to the high benefit for children. In the study conducted by Hadley, Waniganayake and Shepherd (2015), it was determined that an alternative in-service training program provided to preschool teachers was effective and preschool teachers started using different strategies in their professional practices. Likewise, in another study carried out by McMillan, Walsh, Gray, Hanna, Carville and McCracken (2012), it was found that the professional development model developed for the professionalization of preschool teachers was effective and increased their professional competencies. In an action research conducted by Cain and Milovic (2010), it was stated that preschool teachers who participated in the in-

service training program allowed a positive change to take place in the preschool education and preschool teachers gained a lifelong learning competency.

The preschool teachers, who attended the undergraduate courses in the preschool department, stated that they did not feel competent in terms of planning aimed at the children with special needs and in terms of the process of inclusive education but they improved themselves during the in-service training process they received and they reflected this to their practices. Past research (Akay & Gürgür 2018; Bruder, Mogro-Wilson, Stayton & Dietrich, 2009; Mitchell & Hegde 2007; Özaydın & Çolak, 2011; Seçer, 2010), revealed that preschool teachers having a child with special needs in their class required an in-service training related to inclusive education, and, when their such requirement was met with the mentorship system and face-to-face in-service training programs, they showed a positive attitude towards children with special needs and applied an inclusive education suitable for children with special needs.

The teachers stated that as the preschool undergraduate courses were spread over a long period, this was an advantage for them compared to other in-service training programs in which they participated in the past. They emphasized that this process activated the preschool teachers and increased their professional competencies with up-to-date subjects and practices. The preschool teachers criticized, in particular, the fact that the in-service training programs they received in the past were for a short time and they were passive participants in those trainings. The preschool teachers, who participated in the in-service training program, emphasized the importance of in-service training to be organized by other institutions in the same manner, in-service training provided by the MoNE should be revised in this respect. In the study conducted by Diamond and Powell (2011), it was observed that the interactive and participatory professional development program, which was designed for preschool teachers, was effective and preschool teachers employed competencies obtained from such training effectively in their professional practices. Moreover, previous research (Gianina-Ana, 2013; Fuligni, Howes, Lara-Cinisomo & Karoly, 2009; Kretlow, Cooke & Wood, 2012; Rudd, Lambert, Satterwhite & Smith, 2009) revealed that preschool teachers participate, with a high participation rate, not in classical in-service training programs but in in-service training programs that are more dynamic, in which preschool teachers are involved in the process, that are designed based on a mentorship/coaching system, and that are effective and suitable for their intended purpose, in order to improve their professional development in an effective manner and to see the results thereof in the practice.

The teachers indicated that, for in-service training, it is important that the trainer provides the training in a quality, interactive and participatory manner, and it is required that the trainer has the competencies to follow up-to-date information and practices. The preschool teachers stated that the trainers, who were in charge of the preschool undergraduate courses they attended, satisfied these competencies and the other institutions, and particularly the MoNE, should make the selection of trainers more carefully. Past research revealed that trainers who directly interact with teachers in in-service training programs, who provide teachers with mentorship and coaching, and who are specialists of their fields have an importance in conducting an effective in-service program and in-service training programs having trainers with these qualifications are preferred more by teachers (Bygdeson-Larsson, 2006; Egert et al., 2018; McMillan et al., 2012; Williams, 2010).

In conclusion, it was determined that, for their professional development, the preschool teachers are interested in in-service training models that are different from those provided as standard, that are dynamic and have a high level of interaction, and that are designed in line with the requirements of preschool teachers. As a result of the interviews made with the preschool teachers who attended the preschool undergraduate courses, it was observed that the teachers have expectations for the content and quality of in-service training programs. The preschool teachers emphasized that the in-service training programs in which they directly participate and turn the new information they learn into practice, and which have a high level of interaction with the trainer are more effective, unlike the classical in-service training programs in which they feel passive, which are monotone and in which they are not active participants. It was established that the preschool undergraduate courses provided to the

preschool teachers met both the professional competencies in the program process and those competencies which they must have gained before and that the professional competencies they needed in practice were satisfied with the theoretical information. In addition, during the process, it was highlighted that the planning should be made according to the requirements of preschool teachers in practice in order to increase the quality of in-service training programs, and it was also observed that the quality of the trainer to provide the in-service training is also a determinant for the implementation of the in-service training.

Suggestions and Limitations of Study

In line with the findings of this study, suggestions can be made under three headings regarding in-service training of teachers. The first of these is to prepare in-service training programs to be offered to teachers in line with the needs of teachers. However, it is recommended that in-service training programs to be prepared in line with the requirements are prepared by making multi-dimensional need analyses. Secondly, it is recommended to evaluate teachers' in-service training program processes, take into account their experience and update in-service programs in line with these experiences. Thirdly, given the structural suggestions developed by teachers for in-service training, it is recommended to review in-service training programs completely in line with the needs of teachers and renew this dynamic structure in a continuous cycle. In general, it is recommended to develop in-service training programs that will support the solution of problems encountered by preschool teachers in practice.

The most important limitation of this research is that it is limited to preschool teachers attending undergraduate courses. However, since the opinions of the teachers are related to the courses in the undergraduate program they attend, the findings obtained are limited to these views.

Turkish Version

Giriş

Öğretmenin mesleki gelişim süreci genel olarak üniversite eğitimi ile başlamaktadır. Üniversite eğitimi sürecinde mesleki yeterlilikler edinilmesi ve öğretmen olarak çalışma deneyimi ile de bu süreç devam etmektedir. Dolayısıyla öğretmenin mesleki gelişim süreci yaşam boyu devam eden sürekli yeni bilgi ve beceriler ile donatılan bir süreç olarak kabul edilmektedir (Jalongoe, Isenberg & Gerbracht, 1995; Kosko & Wilkins, 2009). Öğretimde niteliğin arttırılabilmesi, yeni yöntem ve tekniklerin etkili bir şekilde uygulanabilmesi, okulların pedagojik ikliminin öğrencilerin ihtiyaçları üzerine kurgulanabilmesi için öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin geliştirilmesi ve buna uygun olarak planlanması gerekmektedir (Evans, 2002; Little, 1993). Bu bağlamda öğretmen yetiştirme ve geliştirmenin tarihsel bir kültür yaratması da kaçınılmazdır. Bu tarihsel kültür ülkeden ülkeye değişiklik göstermekle birlikte toplumların ihtiyacına göre de farklılaşmaktadır.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecinin 1923'te Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu ile başladığı söylenebilir. Toplumun modernizasyonu cumhuriyetin kurucu kadrolarının en önemli öncelik alanlarından biri olarak benimsenmiş ve bunun için eğitim önemli bir lokomotif olarak kabul edilmiştir. Bu sebeple toplumun modernleşmesinin önemli bir adımı olarak kabul edilen sekülerleşme hem eğitim alanında hem de diğer sosyal ve ekonomik alanlarda yapısal düzenlemeleri gerektirmiştir (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003). Eğitimde bu yapısal düzenleme 1924 yılında çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim tamamen Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlanarak merkezileştirilmiş ve eğitimle ilgili yapısal reformların, yasaların, okullarda uygulanan programların, öğretmen yetiştirme ve öğretmen atamalarının MEB tarafından yürütülmesine karar verilmiştir (Toran, 2012). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programları 1982 yılına kadar MEB tarafından, 1982'den günümüze kadar ise üniversitelere bağlı eğitim fakülteleri tarafından yürütülmektedir. 1989 yılına kadar öğretmen yetiştiren programların süresi iki yıl iken, 1989 yılından sonra öğretmen yeterlilik alanları yeniden belirlenerek dört yıla çıkarılmış ancak hem öğretmen ihtiyacını karşılama hem de niteliği arttırma konusunda sorunlar devam etmiştir (Baskan, Aydın & Madden, 2006; Şişman, 2009). Öğretmenliğin tüm alanlarında olduğu gibi okul öncesi öğretmenliği alanı da bu değişimlerden etkilenmiştir. Ancak özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında okuma yazma seferberliği etkin bir şekilde yürütüldüğünden dolayı ilkokul kademesine verilen ilgiden daha az ilgi gösterilmiş olup özellikle 1990'lardan itibaren ilgi giderek artmaya başlamıştır (Deretarla Gül 2008). Okul öncesi eğitimde yaygınlaştırma çalışmaları, niteliğinin arttırılması ve etkili modellerin uygulanabilmesi için özellikle öğretmen yeterliliklerine yönelik hedefler oluşturulmuş ancak okul öncesi eğitime erişim sorunu, öğretmen yetiştirmede sorunlar, eğitim politikalarının sıklıkla değiştirilmesi gibi yapısal birçok sorunlardan dolayı bu hedeflere ulaşılamamıştır (Toran, 2012).

Okul öncesi eğitimde yapısal sorunlarla birlikte hizmet öncesi süreçlerde okul öncesi öğretmeninin mesleki yeterliliğinin arttırılmasında sıklıkla değiştirilen politikalar önemli bir engel olarak mesleki gelişim sürecini olumsuz etkilemiştir (Kavak, Aydın & Akbaba-Altun, 2007; Saylan 2013; Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2018). Bununla birlikte hizmet içi süreçlerde de öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun yeterliliklerin kazandırılmasına yönelik merkezi politikaların sıklıkla değiştirilmiş olması öğretmen yeterliliklerini arttırmada sorun yaratmaktadır (MEB, 2017). Okul öncesi öğretmenlerine uluslararası standartlara, ihtiyaçlara ve uygulamaya uygun yeterliklerin kazandırılması için hizmet içi eğitim programları hazırlanmakta ve MEB tarafından öğretmenlere sunulmaktadır.

Türkiye'de hizmet içi eğitim programlarının ilk örneği 1937 yılında gezici başöğretmenler tarafından köyde görev yapan öğretmenlerin, ihtiyaçları yerinde analiz edilerek pedagojik destek sağlama şeklinde başlamıştır (Günel & Tanrıverdi, 2014). Öğretmen niteliğinin arttırılması ve öğretmenin uygulamada yaşadığı sorunlara çözüm üretmek için gerçekleştirilen bu uygulama, 1960 yılından itibaren MEB'e bağlı Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından merkezi bir yapı ile sistematik hale getirilerek uygulanmaya

başlamıştır (Ozer, 2004). Bu merkezi yapı ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri yüz yüze eğitimler ve basılı (kitap, kitapçık vb) yayınlar ile desteklenmeye çalışılmıştır. Merkezi bir yapı tarafından yürütülen hizmet içi eğitim programlarının özellikle öğretmenlerin ihtiyaçlarından uzak olması, bölgesel ve sosyokültürel sorunlara pedagojik olarak yanıt verememesi sebebiyle hizmet içi eğitim programlarının hazırlanması ve sunulması 1993 yılında bakanlık onayı olmak şartı ile MEB'e bağlı yerel il milli eğitim müdürlüklerine bırakılmıştır (Bayrakci, 2009; Günel & Tanrıverdi, 2014). Bu dönüşüme rağmen hizmet içi eğitim programlarına ilginin az olması, öğretmenlerin ihtiyacını karşılayamaması, standart bir programın uygulanmaya çalışılması, öğretim ortamı ve fiziksel yetersizliklerin olması gibi nedenlerden ötürü hizmet içi eğitimlerden istenilen düzeyde fayda sağlanamadığı görülmüştür. Dolayısı ile denetim ve onay süreci MEB'de olmak şartı ile Sivil Toplum Kuruluşları, Üniversiteler ve Özel Öğretim Kurumları ve sanayi ile 2006 yılından itibaren işbirliği yapılarak daha dinamik bir hizmet içi eğitim modeli uygulanmaya çalışılmış ve günümüzde de bu şekilde uygulanmaktadır (Bümen, Ateş, Çakar, Ural & Acar, 2012).

Türkiye'de hizmet içi eğitimde gerçekleştirilen nitelik ve niceliğe yönelik bu yapısal iyileştirmelere rağmen hizmet içi eğitimlerde içeriğin uygulamadaki ihtiyaçlar yerine eğitim politikalarında belirlenen hedeflere yönelik oluşturulması öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı ilgisizliğinin devam etmesine neden olmuştur (Karasolak, Tanrıseven & Konokman, 2012). Yapılan pek çok araştırmada, öğretmenlere sunulan hizmet içi programlarının gerek fiziksel gerekse pedagojik olarak yeterli görülmediği, öğretmenlerin özlük hakları, çalışma koşulları, mesleki tükenmişlik ve hizmet içi eğitime inanç gibi birçok nedenden dolayı hizmet içi programlarına katılımın yeterli düzeyde olmadığı ortaya konmuştur (Demirel & Budak, 2003; Önen, Mertoğlu, Saka & Gürdal, 2009). Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerine sunulan hizmet içi eğitim programının mesleki doyum üzerinde belirleyici olmadığı, mesleki yeterlilikleri arttırmada hizmet içi eğitim programlarının etkili olmadığı da ayrıca saptanmıştır (Öztürk, Öztürk & Kaya, 2016; Şen, 2011). Yapılan araştırmalar (Akay & Gürgür, 2018, Seçer, 2010; Uşun & Cömert, 2003) mesleki yeterliliği arttırmada kamu tarafından sunulan hizmet içi eğitimlerin okul öncesi öğretmenlerinin beklentilerini karşılayamadığı aynı zamanda da okul öncesi öğretmeninin mesleki ihtiyacına göre de planlanmadığı yönündedir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin özellikle pedagojik uygulamalarını zenginleştiren; doğrudan uygulamaya dönüştürebilecekleri eğitimlere ihtiyaç duydukları da ortaya konulmuştur (Toran, 2019).

Eğitimde niteliğin arttırılması ve bunun sürdürülebilir olması için uygulayıcı olarak öğretmenlerin genelde toplumsal değişime, dönüşüme ve ihtiyaçlara mesleki olarak uyum sağlaması; özelde ise öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak yeterliliklere sahip olması beklenmektedir (Guskey, 2002). Bu uyum ve yeterliliklerin edinilebilmesi için öğretmenin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi süreçlerinin birbiri ile paralel yürütülmesi ve birbirini desteklemesi gerekmektedir (James, 1979). Bu anlamda, öğretmenlerin mesleki yeterliliğinin toplumsal dönüşüme katkı sunması hizmet öncesi ve hizmet içi programların bütünleştirilmiş bir şekilde öğretmene sunulması ile mümkün olabilmektedir (Borko, 2004; Bygdeson-Larsson, 2006).

Bu bağlamda, hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin güncellenmesi, okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçlarına göre planlanması ve okul öncesi öğretmenleri tarafından erişilebilir olması okul öncesi eğitimde nitelikli uygulamaların gerçekleştirilmesinde büyük bir önem taşımaktadır. Aynı zamanda sunulan nitelikli hizmet içi eğitim programı öğretmenin mesleki yeterliliğini etkilemede önemli olmakla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin çocukların değişen ihtiyaçlarına uygun etkili uygulamaları gerçekleştirebilmelerinde de önem arz etmektedir. Bununla birlikte Türkiye'de özellikle okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için sunulan alternatif hizmet içi eğitim programlarının uygulanmamış olması ve hizmet içi eğitime yönelik sınırlı araştırmaların (Akay & Gürgür, 2018, Seçer, 2010; Uşun & Cömert, 2003) olması da bu araştırmayı önemli kılmaktadır. Bu önem üzerinden mevcut araştırmada mesleki gelişiminin desteklenmesi için okul öncesi lisans programındaki tercih ettikleri derslere katılan okul öncesi öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerini tespit edilmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) benimsenmiştir. Durum, sınırlandırılmış bir sistem olarak tanımlanmakta ve bir olayı, bir etkinliği veya bir süreci içerdiği belirtilmektedir (Johnson & Christensen, 2014). Mevcut araştırmada durum, mesleki gelişim için okul öncesi lisans programlarında yer alan derslere katılım süreci olarak belirlenmiştir. Durum çalışması araştırması, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla derinlemesine bilgi topladığı bir durumun betimlenmesi olarak tanımlanabilir (Creswell, 2013). Yin (1984) durum çalışmalarının dört türü olduğunu belirtirken (akt. Akturan, 2013; Yıldırım & Şimşek, 2016) Stake (1995), ise üç türü olduğunu ifade etmiştir (akt. Creswell, 2013; Johnson & Christensen, 2014) ve bu türleri içsel durum çalışmaları, araçsal durum çalışmaları ve ortak durum çalışmaları olarak ayırmıştır. İçsel durum çalışmasının amacı, özel bir durumu anlamaktır. Bu desen klasik tek durumlu bir desendir ve araştırmacının amacı bu özel durumu derinlemesine betimlemektir. İçsel durum çalışmaları eğitim alanında son derece yaygın olup, özellikle bir programı betimlemek, ne kadar etkili olduğunu görmek için sıklıkla kullanılmaktadır (Johnson & Christensen, 2014). Bu çalışmada da, durum çalışması türlerinden içsel durum çalışması kullanılmış olup, öğretmenlerin katıldıkları lisans programlarındaki derslere ilişkin görüşlerini betimlemek ve eğitime katılan öğretmenler tarafından lisans derslerinin değerlendirilmesinin yapılmasının sağlanması amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde kartopu ve ölçüt örnekleme yöntemi olmak üzere iki farklı örnekleme stratejisi kullanılmıştır. Araştırmanın birinci veri toplama aşamasında kartopu örnekleme yöntemi ile İstanbul'da kamuya bağlı bağımsız anaokulu yöneticilerine araştırma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğretmenlere duyuru yapılması rica edilmiştir. Yöneticilerin duyurusu sonucunda 6 farklı anaokulundan 26 öğretmen araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Araştırmanın ikinci veri toplama aşamasının katılımcıları ise, yine bu 26 öğretmen içerisinden ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş 10 öğretmen oluşturmuştur. Bu 10 öğretmenin seçimindeki temel ölçüt, 12 haftalık hizmet içi eğitim sürecinde en fazla 2 hafta devamsızlık temel belirleyici ölçüt olarak uygulanmıştır. Araştırmada temel amaç mesleki gelişimi alternatif olarak desteklemek olduğundan, bu süreci değerlendirmek ancak hizmet içi eğitime devamlılığı olan öğretmenlerin daha nesnel bilgi sağlayıcısı olacakları ön görüsünden kaynaklanmaktadır. Tablo 1'de araştırmaya katılan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Araştırmaya katılan 26 öğretmene ilişkin demografik bilgiler incelendiğinde; öğretmenlerin 20 ile 45 yaş aralığında değişen yaşlara sahip oldukları ve oldukça genç bir öğretmen grubunu temsil ettikleri göze çarpmaktadır. 26 öğretmenden 18'i lisans mezunu ve 8 tanesi ise ön lisans mezunudur ve lisans mezunu 26 öğretmenden 8 tanesinin yaygın öğretim mezunu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin 11'nin kadrolu ve diğer öğretmenlerin ise ücretli öğretmen statüsünde çalıştıkları tespit edilmiştir.

Araştırma Süreci

Araştırmanın gönüllü katılımcıları belirlendikten sonra, katılımcılara araştırmacıların görev yaptıkları Üniversitenin Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği Lisans Programı bahar döneminde yer alan dersler, ders saatleri, dersi veren öğretim elemanı bilgileri iletilmiştir. Öğretmenlerden belirtilen derslerden en fazla 4 tanesinden kendi gereksinimleri doğrultusunda tercih yapmaları istenmiştir. Öğretmenlerden gelen dönütler değerlendirilmiş ve "Oyun ve Oyuncak Tasarımı", "Yaratıcılık ve Eğitimi", "Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma" ve "Özel Eğitim" derslerine devam etmek istedikleri belirlenmiştir. Dersler yüz yüze ve uygulamalı olarak sunulmuş, derslere katılan öğretmenlere yönelik özel bir uygulama yapılmamıştır. Dersler belirlendikten sonra dersin ilgili öğretim elemanına bilgi verilmiş ve öğretmenlerin lisans derslerini takip etme süreçleri başlamıştır. Bu süreçte öğretmenler dersin gün ve saatinde lisans öğrencilerinin olduğu sınıfta, onlarla birlikte derslere katılım göstermişlerdir. Belirlenen 4 dersten Oyun

ve Oyuncak Tasarımı ile Yaratıcılık ve Eğitimi derslerini aynı öğretim elemanı yürütmekteyken benzer şekilde Okul Öncesi Eğitimde Kaynaştırma ve Özel Eğitim derslerinin ikisi de başka bir öğretim elemanı tarafından yürütülmektedir. Her iki öğretim elemanı da kendi uzmanlık alanlarında uzun zaman teorik ve uygulamalı olarak çalışmış ve her ikisi de doktora derecesine sahiptir.

Tablo 1.
Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.

Öğretmenin kodu	Yaşı	Cinsiyeti	Eğitim Düzeyi	Eğitim Türü	Mesleki Kıdem	Kadro Durumu
Ö1	24	Kadın	Lisans	Örgün	1	Kadrolu
Ö2*	25	Kadın	Lisans	Örgün	2	Ücretli
Ö3*	38	Kadın	Lisans	Yaygın	18	Ücretli
Ö4	24	Kadın	Ön lisans	Örgün	4	Ücretli
Ö5	27	Kadın	Lisans	Yaygın	7	Ücretli
Ö6	45	Kadın	Lisans	Yaygın	6	Kadrolu
Ö7*	33	Kadın	Lisans	Yaygın	13	Ücretli
Ö8*	40	Kadın	Lisans	Yaygın	8	Kadrolu
Ö9	28	Kadın	Lisans	Örgün	6	Kadrolu
Ö10*	23	Kadın	Ön lisans	Örgün	1	Ücretli
Ö11	25	Kadın	Ön lisans	Örgün	6	Ücretli
Ö12	32	Kadın	Ön lisans	Örgün	8	Ücretli
Ö13	25	Kadın	Lisans	Yaygın	7	Ücretli
Ö14*	25	Kadın	Ön lisans	Örgün	6	Ücretli
Ö15	20	Kadın	Ön lisans	Örgün	1	Ücretli
Ö16	26	Kadın	Lisans	Örgün	5	Kadrolu
Ö17*	28	Kadın	Lisans	Örgün	6	Kadrolu
Ö18	30	Kadın	Lisans	Örgün	5	Kadrolu
Ö19	35	Kadın	Lisans	Örgün	12	Kadrolu
Ö20*	24	Kadın	Ön lisans	Yaygın	2	Ücretli
Ö21	27	Kadın	Ön lisans	Yaygın	9	Ücretli
Ö22*	24	Kadın	Lisans	Örgün	2	Kadrolu
Ö23	26	Kadın	Lisans	Örgün	5	Kadrolu
Ö24	25	Kadın	Lisans	Örgün	1	Ücretli
Ö25*	30	Kadın	Lisans	Örgün	6	Kadrolu
Ö26	26	Kadın	Lisans	Örgün	2	Ücretli

*-derslere düzenli devam eden ve araştırmanın ikinci kısmına da katılan öğretmenler

Veri Toplama Süreci ve Analiz

Araştırmanın verileri, üniversitede sunulan okul öncesi lisans derslerine katılmadan önce ve sonra olmak üzere iki aşamada yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Katılımcılar eğitime başlamadan önce araştırmacılar öğretmenler ile tek tek görüşerek uygun oldukları gün ve saati belirleyip ön görüşmeyi yapmak üzere randevulaşmışlardır. Ön görüşme zamanı gelmeden önce araştırmacılar ön görüşme sorularını öğretmen eğitimi konusunda uzman iki akademisyene yönlendirerek, onların fikirleri doğrultusunda hazırlamış ve bu soruları 3 öğretmen ile pilot görüşme gerçekleştirerek test etmişlerdir. Yapılan pilot görüşmede soruların açık, anlaşılır, tarafsız olduğu öğretmenler tarafından teyit edilmiş olup, esas görüşmede kullanılmak üzere yapılandırılmıştır. Pilot görüşmelerin ardından 26 öğretmen ile ön görüşme yapılmıştır. Ön görüşme sürecinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma nedenleri ve beklentilerini tespit etmeye yönelik sorular sorulmuştur. Bu sorular, böyle bir eğitim sürecine neden gereksinim duydukları, sürece katılmaya nasıl karar verdikleri ve eğitim sürecinden neler bekledikleri ile ilgili sorulardır. Ön görüşmelerden sonra öğretmenlere katıldıkları lisans derslerinin bitiminin ardından ikinci bir görüşme yapılacağı belirtilmiş ve derslere katılım süreci başlatılmıştır. Öğretmenler, 12 hafta boyunca lisans öğrencileri ile derslere katılmış ve ders

süreci bittikten sonra, derslere en fazla 2 hafta devamsızlık yapan ve gönüllü olan 10 öğretmen ile son görüşmeler yapılmıştır. Son görüşmelerde öğretmenlerin sürece ilişkin görüşleri, önerileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyini tespit etmeye yönelik sorular sorulmuştur. İkinci görüşme soruları ise daha çok beklentilerin karşılanma düzeyi, sürece ilişkin olumlu ve olumsuz deneyimleri, daha önce katıldıkları hizmet içi eğitim programlarından bezer ya da farklı yanları ve önerilerini belirlemeye yönelik sorulardır.

Araştırmada, araştırmacılar tarafından oluşturulan bir durum ayrıntıları ile betimleyeceğinden verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında, öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmeler yazıya dökülmüş ve tek tek okunmuştur. Araştırmacılar, araştırmanın amacı ve görüşme sorularını göz önünde bulundurarak okumalarını yapmış ve her bir görüşme için belirli kodlar ortaya çıkmıştır. Kodlama; verinin çeşitli yönleri ile işaretlenmesi olarak tanımlanabilir. Kodlama öznel olabildiği kadar aynı zamanda da benzer kodların yapılabilmesine olanak sağlayıcı şekilde genel olmalıdır. Bu bağlamda bu araştırmada, araştırmacılar öznel olarak yaptıkları kodlamaların genelleyebilmesini de sağlamak için katılımcıların ifadelerini hiç değiştirmeden yani in-vivo kodlama yapmışlardır. Yine kodlama surecinde hem veri parçalara ayrılmış hem de anlam bütünlüğü korunmuştur. Kodlamalar oluşturulduktan sonra tüm kodlar gözden geçirilmiş, her bir analiz yapılırken ya yeni kodlar eklenmiş ya da var olan kodlarla birleştirilmiştir. Kodlama sureci devam ederken bazı kodlar geçerliği yitirmiş ve silinmiştir. Kodlama süreci doygunluğa ulaştığında kodlama aşaması bitmiş (Miles & Huberman, 2016; Roberts & Priest, 2006) ve ardından, belirlenen kodlar belirli temalar altında toplanmıştır. Bulgular, katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur.

Araştırmanın Geçerliliği- Güvenirliliği ve Etik Hususlar

Araştırmada, geçerliliğin ve güvenirliğin sağlanması amacıyla birden fazla strateji kullanılmıştır. Bunlardan ilki, veri toplama sürecine başlamadan önce 3 öğretmen ile pilot görüşme yapılması ve öğretmenlerden alınan dönütler doğrultusunda görüşme formuna son halinin verilmesidir. İkinci olarak, araştırmaya katılan öğretmenler ile birden fazla görüşülmesidir. Araştırmada her bir öğretmen ile iki defa görülmüş sonrasında ise toplanan veriler ile uzun süre meşgul olunması, derinlemesine betimlemenin yapılması, katılımcılardan geri bildirim alınması, katılımcıların ifadelerinin değiştirilmeden kullanılması, notların ve ses kayıtlarının kontrolü gibi stratejiler kullanılmıştır. Bununla birlikte, araştırma etiği açısından, araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde yansız davranılması, tüm öğretmenlere araştırmanın amacından ve içeriğinden açıkça bahsedilmesi, veri toplama sürecinde gönüllüğün esas alınması, öğretmenlerin gerçek isim ve kimlik bilgilerinin araştırmada kullanılmaması için Öğretmen 1, Öğretmen 2 gibi kodlamaların yapılması gibi etik ilkeler göz önünde tutulmuştur.

Bulgular

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi amacıyla okul öncesi lisans derslerine katılan öğretmenlerin sürece ilişkin görüşlerinin neler olduğunun tespit edilmesi amacıyla yapılan çalışmada elde edilen bulgular başlıca üç tema altında toplanmıştır. Bu temalar; gereksinimler, deneyimler ve öneriler olarak saptanmıştır.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Gereksinimleri

Okul öncesi lisans programındaki tercih edilen derslere katılan okul öncesi öğretmenlerin görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen “Gereksinimler” teması incelendiğinde; özellikle öğretmenleri okul öncesi lisans programındaki derslere katılmaya iten birçok nedenin olduğu görülmüştür. Bu nedenlerin açık öğretim lisans programından mezun olmak, lisans/ön lisans eğitiminin yetersizliği, mesleki olarak kendini geliştirmeye duyulan ihtiyaç ve uygulamada karşılaşılan sorunlara çözümler üretmek olduğu saptanmıştır. Okul öncesi lisans programındaki derslere katılan öğretmenlerden özellikle açık öğretimden mezun olan öğretmenlerin yüz yüze, örgün eğitim alamamanın yarattığı mesleki yetersizliği gidereceğine vurgu yaparken, aynı zamanda açık öğretim sürecinin akademik olarak kendilerinin mesleki gelişim sürecinde akademik yeterlilik sağlamadığını vurgulamışlardır.

"Ben açık öğretim mezunu olduğum için birebir dersleri alamadığım için çok eksiğim var. Bu eksiğimi de aslında instagram sosyal medya hani onun üzerinden yapıyorum ama bir uzmana soracağım sorular oluyor… Çünkü kendimi ben hep yetersiz hissediyorum açık öğretim olduğum için benim eğitimim sadece kendi kendimi geliştirme adına hep bir şeyler yapmak istediğim için" Öğretmen 3

Öğretmen 3'ün ifadeleri incelendiğinde, açık öğretimde birebir ders alamamanın kendisini mesleki olarak yetersiz hissettirdiğini bununla birlikte zaman zaman uzmana danışma ihtiyacı hissettiğini ve özellikle internet tabanlı sosyal ağları kullanarak mesleki yetersizliğini gidermeye çalıştığını vurguladığı görülmektedir. Bununla birlikte yine açık öğretimden mezun olan Öğretmen 8 ise, okul öncesi öğretmenlerinin özellikle staj uygulamalarının yetersiz olduğunu, etkili bir staj uygulaması gerçekleştiremediklerine vurgu yapmaktadır. Ayrıca Öğretmen 6, kampüs ortamında örgün eğitimin açık öğretimden daha etkili olduğunu vurgulamaktadır.

"Açıktan [Açık Öğretim] mezun olduğumuz için yeteri kadar böyle staj yapma imkânı falan yoktu zaten yani normal örgün gibi okuyamadık onun da çok eksikliği var… Bayağı bir eksiğiz yani bu konuda… Tabi ki, güzel bir duygu oluyor yani o sırada oturmak bile şey oluyor… Okul ortamında olunca daha iyi oluyor böyle" Öğretmen 8

"Açık öğretimden mezun olmamdan ötürü kendimi geliştirebileceğim böyle aktif olabileceğim çalışmalara katılmayı seviyorum… Zaten hep içimde bir ukdedir dediğim gibi açık öğretimden mezun hani o üniversite ortamı falan bu yüzden heyecanlandırdı beni" Öğretmen 6

Okul öncesi öğretmenlerinin açık öğretimden mezun olmalarının, hem mesleki gelişim süreçlerini yeterli düzeyde desteklememesinden hem de üniversite ortamında üniversite kültürü ile birlikte kendilerini aktif hissedebilecekleri bir süreçten yararlanabilmek için okul öncesi lisans programındaki derslere katılmak istedikleri Öğretmen 8 ve Öğretmen 6'nın ifadelerinde açığa çıktığı görülebilmektedir.

"Açıkçası şöyle söylim okulda öğrendiğiniz o teorik bilgiler burda çokta işlemiyo yani evet bazı noktalarda doğru ama bazı noktalarda çok ayrı. Tecrübe sahibi oldukça aslında öğreniyorsunuz, yaşadıkça öğreniyorsunuz onun nasıl bir şey olduğunu, evet teorikte öğreniyorsunuz ama tam onun içine giremiyorsunuz o konunun ama burda bizzat birebir sorunun içinde olduğunuz için daha iyi öğreniyorsunuz tecrübe sahibi oluyorsunuz". Öğretmen 20

"…teoride ki derslerle meslekteki durumlar farklılık gösteriyor… Bir dediğim gibi teoride ki dersler unutuluyor. Hani çok zaman sonra uygulamaya dökmemiz gerekiyor. Bir bakıyoruz o zaman yeteri kadar aklımız da kalmamış… Mesela az önce de bahsettiğim gibi özel eğitimde teorikte kalıyor dedim ya, ben biraz uygulamaya yönelik, uygulamaya yönelik derken gerçekte bizim şu an okulda karşılaştığımız sorunları ele alabileceğimiz ya da bunlara yönelik çalışmalar uygulayabileceğimiz nitelikte dersler bekliyorum. Sadece hani özel eğitimde mesela Down Sendromlu çocukların özellikleri şunlardır şunlardır deyip geçmek yerine biraz daha böyle dediğim gibi bizim de uygulayabileceğimiz şeylerin olması…" Öğretmen 25

Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için kendi lisans öğrenimleri sürecinde aldıkları derslerin teorik olarak sunulması ve uygulamaya dönük olmamasının teorik yeterliliklerini uygulamaya dönüştürmede zorluk yaşamalarına neden olduğu Öğretmen 20 ve Öğretmen 25'in ifadelerinde açığa çıkmıştır. Ayrıca okul öncesi lisans programında sunulan dersler ve sahada ihtiyaç duyulan derslerin kendilerine lisans öğrenimleri süresince sunulmadığı bu bağlamda mesleki olarak kendilerini yetersiz görmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmen 20 ve Öğretmen 25'in söylemlerinde de açığa çıkan; teorinin uygulamaya dönüştürülmesine duyulan mesleki ihtiyacın okul öncesi lisans programındaki derslere katılmalarında belirleyici olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenlerinin okullarda karşılaştıkları sorunlara çözümler geliştirme noktasında pratiklik kazanma ile birlikte özel gereksinimli çocuklar gibi bireysel farklılıklara sahip çocuklara uygun öğrenme süreci sunma noktasında da mesleki yeterliliklerini zenginleştirmek gereksinimi ile okul öncesi lisans programındaki derslere katılmayı tercih ettikleri görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi lisans programındaki derslere katılmalarında özellikle sınıflarındaki öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri zenginleştirme, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının farkında olma ve çocukların yüksek yararını gözeterek yaratıcı, monotonluktan çıkmış etkili uygulamaları gerçekleştirme isteklerinin belirleyici olduğu vurgulanmıştır.

> "Ya ben şöyle söylim size hani bazen bi öğretmen bi oyun dersinde olsun drama dersinde olsun öyle bişey oluyo ki hani monoton değil de daha çok çocuklara ne verebilirim hani bu oyunu bu drama dersini ben etkinliği daha nasıl geliştirebilirim hani buna yönelik bundan dolayı ben yola çıktım. Daha başka çocuklara neler neler yapabilirim ki onlara cazip gelsin diye aslında benim aklımda olan bu hani monoton bi etkinlik mi yoksa daha heyecanlı daha çok akılda kalıcı bir etkinlik mi tabi ki de ikincisini tercih ederim ben bundan dolayı…"Öğretmen 21

Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim ortamında uyguladıkları etkinliklerin çeşitlendirilmesi, çocuklar için eğlenceli hale getirilmesi ve öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak geliştirme isteği okul öncesi lisans programındaki derslere katılımlarını etkilediği Öğretmen 21'in ifadelerinde açığa çıkmaktadır. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin kendilerini mesleki olarak geliştirme, okul öncesi eğitimde güncel bilgi ve uygulamaları öğrenme, okul öncesi eğitiminin standart uygulamalarının dışında farklı bakış açıları kazanmak için okul öncesi lisans programındaki derslere katıldıkları belirlenmiştir.

> "Çünkü gelişimin bir sınırı yok devamlı dünya değişiyor yeni gelişmeler oluyor onları takip etmek için, biraz daha kendimi geliştirmek için bu sebeple…" Öğretmen 2

> "Kendimi geliştireceğimi umut ediyorum yeni bi bakış açısı doğurabilir ne alırsak kar diye düşünüyorum ben çünkü hani insan bir süre sonra insan körebiliyo onu yaşamak istemedim açıkçası… Aradan 6 sene geçti hani tekrar bi hatırlatma olur farklı öğretmenler tanırım sonuçta öğretmenlerinde işleyişleri bile farklı biz bir konu işlerken çok farklı açılardan işleyebiliyoruz farklı görüş açıları katacağına inanıyorum." Öğretmen 16

Okul öncesi öğretmenlerinin zamana karşı kendi mesleki yeterliliklerini güncelleme ve okul öncesi eğitimde değişen paradigmaları yakından izleme ve bunu uygulamalarına yansıtma gibi yeterliliklere ilişkin gereksinimlerinin farkında olarak okul öncesi lisans programındaki derslere katıldıkları Öğretmen 2 ve Öğretmen 16'ının ifadelerinde vurgulanmıştır. Bununla birlikte eğitimde meydana gelen değişim ve dönüşüme paralel olarak kendilerini geliştirme isteği ve bunu kendi eğitim uygulamalarına dâhil etme isteğinin de böyle bir hizmet içi eğitime katılmalarında belirleyici olduğu dile getirilmiştir.

Okul öncesi lisans programındaki derslere katılan okul öncesi öğretmenlerinin gereksinimlerinin kendi mesleki yeterliliklerine göre değişim gösterdiği görülmekle birlikte ayrıca üniversite temelli bir hizmet içi eğitim sürecine de gereksinim duydukları belirlenmiştir.

Katılınan Lisans Derslerindeki Deneyimlere Yönelik Görüşler

Okul öncesi lisans programındaki derslere 12 hafta boyunca devam eden okul öncesi öğretmenlerinin deneyimlerine ve katıldıkları eğitimin niteliğinin arttırılmasına yönelik önerilerine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu bağlamda "deneyimler" teması oluşturulmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin katıldıkları lisans derslerindeki eğitim sürecinde teoriden uygulamaya ve eğitim sürecinde etkileşime odaklandıklarını belirtmişlerdir.

Okul öncesi lisans programındaki derslere katılan okul öncesi öğretmenlerinin eğitim sürecindeki deneyimlerini önemli buldukları, eğitim sürecinde edindikleri yeterlilikleri uygulamaya dönüştürdükleri, çocukların aktif katılım sağladıkları etkinlikleri birlikte planladıkları, bununla birlikte günlük akışta yer alan etkinliklerin daha etkili ve nitelikli bir şekilde gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

> "…öğrendiklerimi uyguladım ve uygulanabilir olduğunu da gördüm ve çocuklar tarafından çok sevildiğini de gördüm yani bu beni şaşırtıyor basit şeyler ilgilerini çok çekiyor mesela yoklama yaptım mesela onlara hocanın sınıfta öğrettiği yoklamayı sınıfıma uyguladım müthiş hala keyifle yapıyor çocuklar… Hizmet içinde aldığımız dersten sonra şeker kavanozu yaptık evadan. Şekerler yaptım üzerine resimlerini yapıştırdım çocukların ve bir çizelge hazırladım pazartesiden cumaya. Çocuklar isimlerini görerek alıp şekerlerini isimlerin altına yapıştırdılar. Kendisi yapıştırıyor. Çocuk bilfiil içine

katılıyor işin içine kendisini katıyor. İşte senin sınıfta olman benim için çok önemli temasıydı ve biz bunu şeker kavanozlarıyla yaptık çok mutlu oldu çocuklar. Farklılıklara saygı anlamında çizgileri farklı şekilde birleştirme daha çok bunun üzerinde durdu. Hoca 2-3 çalışmada hep farklılıklara saygı, farklı düşünebilme, yaratıcı düşünebilmeyi gösterdi bize çok basit şeyler ve hepsini uyguladım yani bize gösterdiği çubuklarla resimlerle çok basit resimlerle şeyi yaptık farklılıkları işledik yaptım hepsini uyguladım ben …" Öğretmen 3

Öğretmen 3'ün belirttiği gibi eğitim sürecinde edinilen pedagojik yeterliliğin doğrudan sınıf ortamına aktarıldığı, bu anlamda rutin etkinliklerin bile monotonluktan çıkarılarak daha eğlenceli ve çocuk katılımının da üst düzeyde olduğu etkinliklere geçiş yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte yaratıcı öğretim sürecini planlamada kendilerini daha yeterli gördüklerini ve bu sürecin çocukların öğrenmeye uyumunu kolaylaştırdığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli çocuklara yönelik planlamalarda ve kaynaştırma eğitimi sürecinde öğretmenlerin kendilerini yeterli görmediği; eğitim sürecinde kendilerini geliştirdiklerini ve bunu uygulamalarına yansıttıklarını belirtmişlerdir.

"Özel eğitim öğrencim var. Öğrenciyi daha öncelerde şöyle müdahale ediyordum. Mesela istemediği bir şeyi çocuğa yaptırmaya çalışıyordum. Ama hocamız yapılmaması gerektiğini anlatırken örnek vermişti. Örneğin öğretmenimiz ıslak mendille ağzını silme çocuğun hoşuna gitmeyebilir ama artık öyle bir durum yok çocuğun hoşuna gitmeyen bir şey kaldırıldı. Öyle zoraki bir şey olmaması gerektiğini öğrendim mesela". Öğretmen 7

Kaynaştırma öğrencilerine yönelik eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada karşı karşıya kaldıkları güçlüklerin üstesinden başarı ile geldikleri, eğitim öncesi gerçekleştirdikleri yanlış uygulamaları eğitim aldıktan sonra giderdikleri, yanlış ya da eksik bilgilerini güncelledikleri Öğretmen 7'nin ifadesi ile açığa çıkmıştır.

Okul öncesi lisans programındaki derslere katılan okul öncesi öğretmenlerinin deneyimleri değerlendirildiğinde öğretmen-lisans öğrencileri arasında olumlu bir etkileşimin ortaya çıktığı bu etkileşimin okul öncesi öğretmenlerinin bakış açılarında farklılık yarattığı aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sunulan hizmet içi eğitimlerden farklı olarak karşılıklı etkileşimin üst düzeyde olduğu belirtilmiştir.

"En başta biz sınıfa gittiğimizde öğrencilerle birlikte olmak mesela bize değişik geldi ve güzel geldi. Çünkü normalde aldığımız hizmetiçleri genelde hep öğretmenlerle oluyordu. Hep öğretmen bakış açısıyla olaylara bakıyorduk şimdi daha öğrenciyken de onların da ilk başta karşılaştıkları şeylerle de olaylara bakmış olduk. Daha yeni mezun olacak işe başlamayan öğretmenlerin gözünden bakmış olduk o bizi zenginleştirdi açıkçası bakış açımızı genişletti…" Öğretmen 2

Öğretmen 2'nin ifadelerinden anlaşılan okul öncesi öğretmenlerinin lisans öğrencileri ile deneyimledikleri etkileşimin kendilerine farklı bir bakış açısı kazandırdığını ifade etmektedir. Bununla birlikte eğitim süresince lisans öğrencileri ile birlikte olmanın kendilerini monotonluktan kurtardığını ve kendilerini dinamik bir öğrenmenin merkezine yerleştirerek mesleki deneyimlerini lisans öğrencileri ile paylaştıklarına zemin hazırladığını ifade etmişlerdir.

"Çok farklı bu seminerde kendimi biraz değerli hissettim öğretmen olarak tecrübelerimden faydalanacaklardı ve söylediler, sordular birkaç şey sordular ben kendi tecrübelerimi de bilfiil uygulayıcı olduğum için seminerde aktardım. Diğer seminerlerde tamamen tek taraflı biraz monolog tarzında geçiyor, burada tamamen farklı… Fazlasıyla, kesinlikle fazlasıyla böyle olacağını düşünmemiştim daha aktif olarak katılabileceğimi düşünmemiştim ama ben her derste sağ olsun hocam bizi kaldırdı fikirlerimizi sordu uyguladığımız şeyleri anlatma fırsatımız oldu beklentimin üstündeydi." Öğretmen 3

Öğretmen 3'ün görüşlerinde de dile getirdiği gibi okul öncesi öğretmenlerinin ilk defa böyle bir hizmet içi eğitime katıldıkları, okul öncesi lisans programındaki derslerde etkileşimin üst düzeyde olduğu, daha önce katıldıkları hizmet içi eğitimlerle karşılaştırtıldığında monologun değil karşılıklı diyaloğun hâkim olduğu etkin bir sürecin yürütüldüğüdür. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenleri deneyimlerini, uygulamalarını sınıf ortamında paylaştıklarını ve uygulamada karşılaştıkları sorunlara çoğulcu bir

katılımla çözüm ürettiklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin sadece lisans öğrencileri ile değil, aynı zamanda da eğitimi veren öğretim üyesi ile de üst düzeyde bir etkileşime girdiklerini bunun özellikle okul öncesi öğretmenlerini uygulamada daha fazla motive ettiği belirlenmiştir.

Hizmet içi Programlara Yönelik Öneriler

Okul öncesi lisans programındaki derslere katılan okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin kendilerine sunulan alternatif mesleki gelişim sürecine yönelik öneriler geliştirdikleri görülmüş ve bu görüşler "öneriler" teması altında değerlendirilmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin önerileri değerlendirildiğinde "eğitimin süresi" ve "eğitimcinin niteliğine" vurgu yaptıkları görülmüştür.

Okul öncesi öğretmenleri kendilerinin tercih ettikleri derslerin döneme yayılmış olmasının kendileri için bir avantaj olduğunu, özellikle daha önce katıldıkları hizmet içi eğitimlerin kısa süreli olmasının kendilerine bir yarar sağlamadığını, bu lisans programının zamana yayılmış olması ile daha işlevsel olduğunu belirtmişlerdir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenleri zamana yayılmış hizmet içi eğitimlere katılmayı tercih edeceklerini, başka kurumlar tarafından yapılacak hizmet içi eğitim programlarının da benzer şekilde tasarlanması gerektiği Öğretmen 8 ve Öğretmen 6'nın görüşleri ile vurgulanmıştır.

> "Yani gidip de toplantı salonları ya da herhangi bir yerde bir iki saat gördüğümüz eğitimin çok kalıcı olduğuna inanmıyorum. Böyle devamlılığı olan uzun süre gidebileceğimiz… Keşke hep böyle olsa bütün seminerler biz de katılırız, devam ederiz." Öğretmen 8

> "Döneme yayılması daha iyi oldu tabi. Süreç açısından en azından telafi etme ve bir şeyleri nasıl desem daha farklı hani birini kaçırdığımda birini yakalama imkanım oldu en azından. O açıdan sürece yayılması güzeldi." Öğretmen 6

Bununla birlikte okul öncesi lisans programındaki derslere katılan okul öncesi öğretmenlerinin sadece hizmet içi eğitimin süresi ve işlevselliğine değil aynı zamanda da hizmet içi eğitimi veren eğitimcinin de niteliğine vurgu yaptıkları görülmektedir.

> "Hizmet içi eğitimlere ben çok katılıyorum. Milli Eğitiminkilere de katıldım orda bazı eksiklikler gördüm. Mesela sorularımıza tam olarak kapsamlı cevap verememişti eğitimci kişi biraz bilgi eksikliği olabilir ve biraz formalite gibi geldi bize ama bu seminer diyorum ya bizim milli eğitimden aldığımız seminerlerden çok farklıydı. Mesela bu eğitimde çok hoşuma gitti biz interaktif olarak biz katılımcı olarak çok fazla o eğitimin içindeydik ama diğer eğitimler hep böyle slaytla gösterim anlatma…" Öğretmen 3

> "Bir kere bu hizmet içi eğitimi verecek eğitmenin önemli olduğunu düşünüyorum. Gerçekten donanımlı bir kişi olmalı, içerik önemli bize ne kadar şey katacak, ne kadar güncel konular, gelişimi ne kadar takip ediyor. Bunlar önemli ama önemlisi bence verecek kişi eğitmen, eğitmenin donanımı." Öğretmen 2

Okul öncesi öğretmenlerinin daha önce katıldıkları MEB hizmet içi eğitimlerinin monoton bir şekilde sürdüğünü, eğitimin kendilerinin mesleki yeterliliklerine katkısının zayıf olduğunu, aynı zamanda kendilerini pasif bir alıcı olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Buna karşın okul öncesi öğretmenlerinin katıldıkları okul öncesi lisans programındaki derslerin MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitimden farklı olduğunu, kendilerini daha aktif hissettiklerini, güncel konular ve uygulamalar ile mesleki yeterliliklerini arttırdıklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim programına katılan okul öncesi öğretmenlerinin başka kurumlar tarafından verilecek hizmet içi eğitimlerin benzer şekilde verilmesinin önemine vurgu yaparak özellikle MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitimlerin bu doğrultuda gözden geçirilmesi ve eğitimcinin seçiminde özellikle eğitim sürecinin nitelikli, interaktif, katılımcı, güncel bilgi ve pratikleri takip edebilen yeterliliklerinin göz önünde bulundurulması Öğretmen 2 ve Öğretmen 3'ün görüşleri ile açığa çıkmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Mesleki gelişimin desteklenmesi için okul öncesi lisans programındaki tercih ettikleri derslere katılan okul öncesi öğretmenlerinin sürece ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada birkaç önemli bulgu elde edilmiştir. Bunlardan ilki, öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinim duyduklarını belirtmeleridir. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi lisans programındaki derslere katılmaya iten birçok nedenin olduğu görülmüştür. Bu nedenlerin; açık öğretim lisans programından mezun olmak, lisans/ön lisans eğitiminin yetersizliği, mesleki olarak kendini geliştirmeye duyulan ihtiyaç ve uygulamada karşılaşılan sorunlara çözümler üretmek olduğu saptanmıştır. Açık öğretim sisteminin, okul öncesi öğretmenlerin hem mesleki gelişim sürecini yeterli düzeyde desteklemediğini hem de öğrenim sürecinde okul öncesi öğretmenlerine aktif katılım sunmadıkları için önerilen alternatif hizmet içi eğitime gereksinim duydukları belirtilmiştir. Buna karşın Gultekin (2006) tarafından yapılan araştırmada açık öğretim fakültesi okul öncesi öğretmeni adaylarının öğrenim sürecine yönelik pozitif algılarının olduğu ve öğretmenlik yeterliliklerini kazandıkları belirtilmiştir. Benzer şekilde Gultekin (2010) açık öğretim sürecinde okul öncesi öğretmen adaylarına sunulan görsel, işitsel, yazılı kaynakların açık öğretimde okuyan okul öncesi öğretmen adayları tarafından yeterli bulunduğunu ve onların akademik yeterliliklerini donattıkları belirtilmiştir. Ancak bu araştırmada okul öncesi öğretmenleri özellikle uygulama ile karşı karşıya kaldıkları mesleki sorunların kaynağının açık öğretime dayalı öğrenim süreçleri olduğunu belirtmişlerdir. Açık öğretim fakültesinden mezun olan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda sorunlar yaşadığı ve otoriter tutum sergiledikleri (Gol-Guven, 2009), açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sorun davranışları karşısında olumsuz stratejiler uyguladıkları saptanmıştır (Uysal, Altun & Akgün 2010). Bununla birlikte açık öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinin sınıf içi etkinlikleri uygulamada özellikle okula hazırlık çalışmalarında yeterliliklerinin örgün öğretim mezunu okul öncesi öğretmenlerinden daha düşük olduğu saptanmıştır (Bay & Alisinanoğlu 2012; Gable & Halliburton, 2003). Aktan Kerem ve Cömert (2005) tarafından yapılan araştırmada, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin mesleki olarak yaşadıkları sorunlardan birinin mezun oldukları öğrenim türü olduğunu, açık öğretim mezunlarının uygulamada kendilerini yeterli hissetmediğini ve bu konuda kendilerini geliştirmek için hizmet içi eğitim programlarına katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi lisans programındaki derslere katılmayı tercih etmelerinde sınıflarındaki öğrenme sürecinde gerçekleştirdikleri etkinlikleri zenginleştirme, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarının farkında olma ve çocukların yüksek yararını gözeterek yaratıcı, monotonluktan çıkmış etkili uygulamaları gerçekleştirme ve okullarında karşılaştıkları sorunlara çözümler geliştirme gibi etkenlerin belirleyici olduğu görülmüştür. Yapılan araştırmalar (Egert, Fukkink & Eckhardt, 2018; Scarinci, Rose, Pee & Webb, 2015; Vu, Han & Buell, 2015) nitelikli okul öncesi eğitimi uygulamalarının öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini arttırmak, sınıf içi etkili uygulamaları zenginleştirmek ve hizmet içi eğitimin yeterliliklerini arttıracaklarına olan inançlarından dolayı hizmet içi eğitime katılmayı tercih ettikleri vurgulanmaktadır.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklar gibi bireysel farklılıklara sahip çocuklara uygun öğrenme süreci sunmak ve etkili kaynaştırma eğitimi uygulamak için önerilen hizmet içi programa katıldıkları belirlenmiştir. Seçer (2008) tarafından yapılan araştırmada hizmet içi eğitime katılan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarını zenginleştirdikleri ve alınan hizmet içi eğitim sonrasında özel gereksinimli çocuklara yönelik algılarının olumlu yönde değiştiğini belirlemiştir. Sharma, Forlin ve Loreman, (2008) yaptıkları araştırmada farklı ülkelerdeki okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuklara yönelik uygun kaynaştırma uygulamaları gerçekleştirmek için sunulan kaynaştırmaya yönelik hizmet içi eğitim sonrasında hem özel gereksinimli çocuklara yönelik tutumlarında olumlu yönde değişimin olduğu gözlenmiş hem de kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarında değişim olduğu saptanmıştır.

Okul öncesi lisans programındaki derslere katılan okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim sürecindeki deneyimlerini önemli buldukları, bu deneyimler ile edindikleri yeterlilikleri uygulamaya dönüştürdükleri, çocukların aktif katılım sağladıkları yaratıcı öğretim etkinliklerini birlikte planladıklarını

belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri uygulamaların çocukların sürece uyumunu kolaylaştırdıkları, etkili sınıf yönetimi gerçekleştirdikleri, sınıf içi etkinliklerin monotonluktan çıkarılarak daha eğlenceli bir sürece evirildiğini ve çocuk katılımının da üst düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar (Burchinal, Cryer, Clifford & Howes, 2002; Dunst, 2015; Honig & Hirallal, 1998; Toran, 2019; Vu vd., 2015; Williams, 2010) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarında kendilerini pozitif yönde dönüştürdüklerini, bu dönüşümün aynı zamanda sınıf içi nitelikli uygulamalara hızlıca yansıdığı ve öğretmenlerin mesleki doyumunun yükseldiği saptanmıştır. Öte yandan bu araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim öncesi gerçekleştirdikleri bazı yanlış uygulamaların farkına vardıkları ve bu yanlış uygulamaları terk ederek daha etkin, çocuğun yüksek yararını gözeten uygulamalar gerçekleştirdikleri vurgulanmıştır. Hadley, Waniganayake & Shepherd (2015) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerine sunulan alternatif hizmet içi eğitim programının etkili olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki uygulamalarda farklı stratejileri kullanmaya başladıkları tespit edilmiştir. McMillan, Walsh, Gray, Hanna, Carville & McCracken (2012) tarafından yapılan bir başka araştırmada da okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için geliştirilen profesyonel gelişim modelinin etkili olduğu ve okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini arttırdığı bulunmuştur. Cain ve Milovic (2010) tarafından yapılan eylem araştırmasında sunulan hizmet içi eğitim programına katılan okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitimde olumlu yönde bir değişimin gerçekleşmesine olanak sağladığı ve okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme yeterliliğini kazandığını belirtmişlerdir.

Okul öncesi lisans programındaki derslere katılan okul öncesi öğretmenleri özel gereksinimli çocuklara yönelik planlamalarda ve kaynaştırma eğitimi sürecinde kendilerini yeterli görmediği; katıldıkları hizmet içi eğitim sürecinde kendilerini geliştirdiklerini ve bunu uygulamalarına yansıttıklarını belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar (Akay & Gürgür 2018; Bruder, Mogro-Wilson, Stayton & Dietrich, 2009; Mitchell & Hegde 2007; Özaydın & Çolak, 2011; Seçer, 2010) sınıfında özel gereksinimli çocuk olan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını, bu ihtiyaçları mentörlük sistemi ve yüz yüze hizmet içi eğitim programları ile karşılandığında özel gereksinimli çocuklara karşı olumlu tutum sergiledikleri ve özel gereksinimli çocukların ihtiyaçlarına uygun kaynaştırma eğitimi uyguladıklarını ortaya koymuştur.

Okul öncesi lisans programındaki derslerinin uzun bir sürece yayılmış olmasının daha önce katıldıkları diğer hizmet içi eğitim programları ile karşılaştırdıklarında kendileri için bir avantaj olduğunu belirtmişlerdir. Bu sürecin okul öncesi öğretmenlerini aktif hale getirdiğini, güncel konular ve uygulamalar ile mesleki yeterliliklerini arttırdığını vurgulamışlardır. Okul öncesi öğretmenleri özellikle daha önce katıldıkları hizmet içi eğitimlerin kısa süreli olmasını ve süreçte pasif katılımcı olmalarını eleştirmişlerdir. Hizmet içi eğitim programına katılan okul öncesi öğretmenlerinin başka kurumlar tarafından verilecek hizmet içi eğitimlerin benzer şekilde tasarlanmasının önemine vurgu yaparak özellikle MEB tarafından sunulan hizmet içi eğitimlerin bu doğrultuda gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Diamond ve Powell (2011) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi öğretmenlerine yönelik geliştirilen interaktif ve katılımcı profesyonel gelişim programının etkili olduğu, okul öncesi öğretmenlerin mesleki uygulamalarında bu eğitimden edindikleri yeterlilikleri etkili bir şekilde kullandıklarını gözlemlemişlerdir. Ayrıca yapılan araştırmalar (Gianina-Ana, 2013; Fuligni, Howes, Lara-Cinisomo & Karoly, 2009; Kretlow, Cooke & Wood, 2012; Rudd, Lambert, Satterwhite & Smith, 2009) okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini etkili bir şekilde ilerletmek ve bunun sonuçlarını uygulamada görmek için klasik hizmet içi eğitim yerine daha dinamik, okul öncesi öğretmeninin süreçte yer aldığı ve mentörlük/koçluk sistemi ile kurgulanmış etkili ve amacına uygun hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarına katılımı üst düzeyde gerçekleştirdiklerini ortaya koymuştur.

Hizmet içi eğitimde eğitimi yürüten eğitimcinin süreci nitelikli, interaktif ve katılımcı olarak yürütmesinin önemli olduğunu ayrıca güncel bilgi ve pratikleri takip edebilen yeterliliklerinin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul öncesi öğretmenleri katıldıkları okul öncesi lisans programındaki dersleri veren eğitimcilerin bu yeterlilikleri karşıladığını başta MEB olmak üzere başka kurumların eğitimci seçimini daha dikkatli yapması gerektiği belirtmişlerdir. Öğretmenlerle hizmet içi eğitim programlarında

doğrudan etkileşime giren, öğretmenlere mentörlük ve koçluk yapan, bununla birlikte alanında uzman olan eğitimcilerin etkili hizmet içi programının yürütülmesinde önem taşıdığı ve aynı zamanda da öğretmenler için bu özellikleri taşıyan eğitimcinin olduğu hizmet içi eğitim programlarının tercih sebebi olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Bygdeson-Larsson, 2006; Egert vd., 2018; McMillan vd., 2012; Williams, 2010).

Sonuç olarak, okul öncesi öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için standart olarak sunulan hizmet içi eğitim programlarından farklı olarak dinamik ve etkileşimin üst düzeyde olduğu ifade edilmiş, okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyaçlarına uygun tasarlanmış hizmet içi eğitim modellerine ilgi gösterdikleri belirlenmiştir. Okul öncesi lisans programındaki derslere katılan okul öncesi öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda hizmet içi eğitimin içeriği ve niteliği konusunda beklentilerinin de olduğu görülmüştür. Okul öncesi öğretmenleri klasik bağlamda kendilerini pasif hissettikleri, monoton ve aktif katılımcı olmadıkları hizmet içi eğitim programları yerine doğrudan katılım sağladıkları ve aynı zamanda da öğrendikleri yeni bilgileri uygulamaya dönüştürdükleri, eğitimci ile etkileşimin üst düzeyde olduğu hizmet içi eğitim programlarının daha etkili olduğunu vurgulamışlardır. Okul öncesi öğretmenlerine sunulan okul öncesi lisans programındaki derslerin sadece öğretim sürecinde değil, aynı zamanda daha önce edinmeleri gereken mesleki yeterlilikleri de karşıladığı, uygulamada ihtiyaçları olan mesleki yeterliliklerin teorik bilgi ile birlikte karşılandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte süreçte okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının niteliğinin arttırılması için öğretmenin uygulamadaki ihtiyaçlarına göre planlamaların yapılması vurgulanmış ve hizmet içi eğitimi verecek eğitimcinin niteliğinin de hizmet içi eğitimin uygulanmasında belirleyici olduğu görülmüştür.

Araştırmanın Önerileri ve Sınırlılıkları

Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik üç başlıkta öneriler geliştirilebilir. Bunlardan ilki öğretmenlere sunulacak hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanması önerilmektedir. Bununla birlikte gereksinimler doğrultusunda hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarının çok yönlü ihtiyaç analizleri yapılarak hazırlanması önerilmektedir. İkincisi ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim programı süreçlerinin değerlendirilmesi, deneyimlerinin dikkate alınması, bu deneyimler doğrultusunda hizmet içi programın güncellenmesi önerilmektedir. Üçüncüsü ise öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik geliştirdikleri yapısal önerilerinin dikkate alınarak tamamen öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi eğitim programlarının gözden geçirilmesi ve bu dinamik yapının sürekli bir döngü içerisinde yenilenmesi önerilmektedir. Genel olarak okul öncesi öğretmenlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunların çözümüne destek olacak hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesi önerilmektedir.

Bu araştırmanın en önemli sınırlılığı lisans derslerine katılan okul öncesi öğretmenlerle sınırlı olmasıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin görüşleri katıldıkları lisans programındaki derslere ilişkin olduğu için elde edilen bulgular bu görüşlerle sınırlıdır.

References

Akay, E., & Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in* Education, 6(1), 9-36.

Aktan Kerem, E., & Cömert, D. (2005). Türkiye'de okul öncesi eğitimin sorunları ve çözüm önerileri. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 21, 155-172

Akturan, U. (2013). Örnek olay çalışması. In: T. Baş and U. Akturan, eds. *Nitel Araştırma Yöntemleri. (*2nd ed). Ankara: Seçkin Yayıncılık, 181-195.

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

Bay, D. N., & Alisinanoğlu, F., (2012). Ana sınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(6), 1-14.

Bayrakcı, M. (2009). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.

Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, *33*(8), 3-15.

Bruder, M. B., Mogro-Wilson, C., Stayton, V. D., & Dietrich, S. L. (2009). The national status of in-service professional development systems for early intervention and early childhood special education practitioners. *Infants & Young Children*, *22*(1), 13-20.

Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, *6*(1), 2-11.

Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.

Bygdeson-Larsson, K. (2006). Educational process reflection (EPR): An evaluation of a model for professional development concerning social interaction and educational climate in the Swedish preschool. *Journal of In-Service Education*, *32*(1), 13-31.

Cain, T., & Milovic, S. (2010). Action research as a tool of professional development of advisers and teachers in Croatia. *European Journal of Teacher Education*, *33*(1), 19-30.

Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on Teacher Education in Turkey. *European Journal of Teacher Education, 26*(2), 253–279.

Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *33*(33), 62-81.

Deretarla Gül, E. (2008). Meşrutiyet'ten günümüze okul öncesi eğitim. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(1), 269-278.

Diamond, K. E., & Powell, D. R. (2011). An iterative approach to the development of a professional development intervention for Head Start teachers. *Journal of EarlyIİntervention*, *33*(1), 75-93.

Dunst, C. J. (2015). Improving the design and implementation of in-service professional development in early childhood intervention. *Infants & young children*, *28*(3), 210-219.

Egert, F., Fukkink, R. G., & Eckhardt, A. G. (2018). Impact of in-service professional development programs for early childhood teachers on quality ratings and child outcomes: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *88*(3), 401-433.

Evans, L. (2002). What is teacher development?. *Oxford Review of Education*, 28(1), 123-137.

Fuligni, A. S., Howes, C., Lara-Cinisomo, S., & Karoly, L. (2009). Diverse pathways in early childhood professional development: An exploration of early educators in public preschools, private preschools, and family child care homes. *Early Education and Development*, *20*(3), 507-526.

Gable, S., & Halliburton, A. (2003, June). Barriers to child care providers' professional development. *Child and Youth Care Forum* 32(3), 175-193.

Gianina-Ana, M. (2013). Kindergarten Teachers' Perceptions on in-service Training and Impact on Classroom Practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 76, 481-485.

Gol-Guven, M. (2009). Evaluation of the quality of early childhood classrooms in Turkey. *Early Child Development and Care*, *179*(4), 437-451.

Gultekin, M. (2006). The attitudes of preschool teacher candidates studying through distance education approach towards teaching profession and their perception levels of teaching competency. *Turkish Online Journal of Distance Education*, *7*(3), 184-197.

Gultekin, M. (2009). Quality of distance education in turkey: preschool teacher training case. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, *10*(2), 1-24.

Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching*, 8(3), 381-391.

Günel, M., &Tanrıverdi, K. (2014). Dünya'da ve Türkiye'de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza (kayıpları) mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.

Hadley, F., Waniganayake, M., & Shepherd, W. (2015). Contemporary practice in professional learning and development of early childhood educators in Australia: reflections on what works and why. *Professional development in education*, *41*(2), 187-202.

Honig, A. S., & Hirallal, A. (1998). Which counts more for excellence in childcare staff—years in service, education level or ECE coursework?. *Early Child Development and Care*, 145(1), 31-46.

Jalongo, M. R., Isenberg, J. P., & Gerbracht, G. (1995). *Teachers' stories: From personal narrative to professional insight.* San Francisco: Jossey-Bass, Inc. Publishers

James, C. (1979). A programme for in-service education for teachers in the early childhood education field. *Journal of In-Service Education*, 5(2), 42-44.

Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları: Nitel, nicel ve karma yaklaşımlar*. Ankara: Eğiten Kitap.

Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G. Y. (2012). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.

Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara: Yüksek Öğretim kurulu Yayınları No- 5.

Kosko, K.W., & Wilkins, J.L.M. (2009). General educators' in-service training and their self- perceived ability to adapt instruction for students with IEP's. *The Professional Educator*, 33(2), 1-10.

Kretlow, A. G., Cooke, N. L., & Wood, C. L. (2012). Using in-service and coaching to increase teachers' accurate use of research-based strategies. *Remedial and Special Education*, *33*(6), 348-361.

Little, J. W. (1993). Teachers' professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *15*(2), 129-151.

McMillan, D. J., Walsh, G., Gray, C., Hanna, K., Carville, S., & McCracken, O. (2012). Changing mindsets: the benefits of implementing a professional development model in early childhood settings in Ireland. *Professional development in education*, *38*(3), 395-410.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi (Trans. Ed S. Akbaba Altun & A. Ersoy,) Ankara: Pegem Akademi.

Milli Eğitim Bakanlığı [MoNE]. 2017. *General competencies for teaching profession* [Online]. Retrived April 22, 2018, from http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29111119_TeachersGeneralCompetencies.pdf

Mitchell, L. C., & Hegde, A. V. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *28*(4), 353-366.

Ozer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of in-service Education*, *30*(1), 89-100.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 9-23.

Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve "okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı"na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, *1*(1), 189-226.

Öztürk, T., Öztürk, F. Z., & Kaya, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerine ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim durumları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *18*(1), 92-114.

Roberts, P., & Priest, H. (2006).Qualitative research in social sciences. *Nursing Standard, 20*, 41-45.

Rudd, L. C., Lambert, M. C., Satterwhite, M., & Smith, C. H. (2009). Professional development+ coaching= enhanced teaching: Increasing usage of math mediated language in preschool classrooms. *Early Childhood Education Journal*, *37*(1), 63-69.

Saylan, N. (2013). Sürekli değiştirilen öğretmen yetiştirme sistemi. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, *3*(6), 10-19.

Scarinci, N., Rose, T., Pee, J., & Webb, K. (2015). Impacts of an in-service education program on promoting language development in young children: A pilot study with early childhood educators. *Child Language Teaching and Therapy*, *31*(1), 37-51.

Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, *18*(1), 43-53.

Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability and Society, 23*(7), 773-785.

Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)* Unpublished doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

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

Toran, M. (2012). Early childhood education in Turkey: A critical overview. In K. Inal and G. Akkaymak (Eds.), *Neoliberal transformation of education in Turkey.* (pp.191–204), New York: Palgrave Macmillan.

Toran, M. (2019). Does sense of efficacy predict classroom management skills? An analysis of the pre-school teacher's professional competency. *Early Child Development and Care*, *189*(8), 1271-1283.

Uşun, S., & Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *23*(2), 125-138.

Uysal, H., Altun, S. A., & Akgün, E. (2010). Okul öncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online, 9*(3). 971-979.

Vu, J. A., Han, M., & Buell, M. J. (2015). The effects of in-service training on teachers' beliefs and practices in children's play. *European Early Childhood Education Research Journal*, *23*(4), 444-460.

Williams, J. (2010). Constructing a new professional identity: Career change into teaching. *Teaching and Teacher Education*, *26*(3), 639-647.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10th ed.) Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2018. *Okul öncesi öğretmenliği lisans programı* [Online]. Retrived June 13, 2019 from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/okul_oncesi.pdf/7df366cd-74f9-4e5c-b3af-96482405f8bd