PEGEM EĞİTİM ve ÖĞRETİM DERGİSİ

PEGEM JOURNAL OF EDUCATION and INSTRUCTION

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Evaluation of 2018 Turkish early childhood teacher education curriculum

Turkish Title of Article:

Türkiye 2018 okul öncesi öğretmeni yetiştirme programının değerlendirilmesi

Author(s):

Semra TİCAN BAŞARAN, Necdet AYKAÇ

For Cite in:

Tican Başaran, S. & Aykaç, N. (2020). Evaluation of 2018 Turkish early childhood teacher education curriculum. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(3), 889-928. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.028

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Evaluation of 2018 Turkish early childhood teacher education curriculum

Makalenin Türkçe Başlığı:

Türkiye 2018 okul öncesi öğretmeni yetiştirme programının değerlendirilmesi

Yazar(lar):

Semra TİCAN BAŞARAN, Necdet AYKAÇ

Kaynak Gösterimi İçin:

Tican Başaran, S. & Aykaç, N. (2020). Evaluation of 2018 Turkish early childhood teacher education curriculum. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10*(3), 889-928. http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.028

PEGEMAKADEMİ

Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, 10(3), 2020, 889-928

www.pegegog.net

Evaluation of 2018 Turkish early childhood teacher education curriculum

Semra TİCAN BAŞARAN [*a], **Necdet AYKAÇ** [**a]

[a] Muğla Sıtkı Koçman University, Faculty of Education, Muğla /Turkey

Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.028

Article History:
Received 22 January 2020
Revised 06 May 2020
Accepted 29 June 2020
Online 06 August 2020

Keywords:
Early childhood teacher education,
Curriculum renewal,
Curriculum evaluation.

Article Type:
Research paper

Abstract

This study aims to examine the characteristics of the Turkish Early Childhood Teacher Education Curriculum updated in 2018 and reveal the views of university lecturers as its end users. In the first stage of the study, previous and updated curricula were examined in order to reveal the characteristics of the latter, in the second stage, the curriculum-related views and recommendations of lecturers from private and public universities in Turkey were obtained. Increased number of elective courses was the most favored characteristic of the new curriculum while lack of flexibility, less practicum, and the failure of certain new courses to meet needs were the negative aspects. Increasing practicum and ensuring the participation of all stakeholders in the curriculum development process were the most vociferous recommendations of the lecturers.

Türkiye 2018 okul öncesi öğretmeni yetiştirme programının değerlendirilmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.028

Makale Geçmişi:
Geliş 22 Ocak 2020
Düzeltme 06 Mayıs 2020
Kabul 29 Haziran 2020
Çevrimiçi 06 Ağustos 2020

Anahtar Kelimeler:
Okul öncesi öğretmeni eğitimi,
Program güncelleme,
Program değerlendirme.

Makale Türü:
Özgün makale

Öz

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de 2018'de güncellenen Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Programının özelliklerini ve nihai uygulayıcılar olarak öğretim elemanlarının görüş ve önerilerini ortaya koymaktır. Çalışmanın ilk aşamasında güncellenen ve önceki okul öncesi öğretmeni yetiştirme programları incelenerek yeni programın özellikleri ortaya koyulmuştur. İkinci aşamada Türkiye'de özel veya devlet üniversitelerinden öğretim elemanlarının programa ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır. Seçmeli derslerin arttırılması yeni programın en olumlu yeniliği iken esnek olmaması, uygulamaların azaltılmış olması, yeni bazı derslerin ihtiyaçlara yönelik olmaması eleştirilen yönleridir. Uygulamaların arttırılması ve program geliştirme sürecine tüm paydaşların katılımının sağlanması öğretim elemanlarının en cok üzerinde durdukları önerileridir.

* **Author:** semrabasaran@mu.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0003-2734-7779
** **Author:** necdetaykac@mu.edu.tr **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0001-8020-713X

Introduction

Changes in the society's demographic structure (Pianta, Barnett, Burchinal, & Thornburg, 2009), new scientific studies about child development and learning, and the positive effects of early learnings to individuals' future learning as well as social and economic success have increased the expectations from early childhood education (ECE) and early childhood teachers (ECTs) (Barnett, 2003, The Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2011; Shonkoff & Phillips, 2000). The quality of ECTs which depends on education and training (OECD, 2006), affects the pedagogical quality of ECE, which in turn affects child acquisitions (OECD, 2005). Teachers who receive a minimum of 4-year initial education in the field of ECE yield better educational outcomes (Barnett 2003; Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Elliot, 2006; Howes, 1997; Whitebook, 2003). ECTs who have had good initial education are more positive in their relations with children (Dwyer, Chait, & Mckee, 2000; Howes, James, & Ritchie, 2003; Sommer, Samuelsson, & Hundeide, 2010) and can design supportive environments for child development (Goe, 2007).

However, there are discrepancies between existing early childhood teacher qualities and expectations from them (Pianta et al., 2009). Two main reasons for this are the mismatch between the teacher education curriculum content and today's needs (Bowman et al., 2001, Lobman, Ryan, & McLaughlin, 2005) and the diversity in teacher education curricula (Ackerman, 2004). Globally, there are vast differences between initial ECT education programs. In certain countries, these teachers comprise the group that receives the least amount of education (Early et al., 2007).

In Turkey, education faculties are the main institution which raises ECT; however, alternative ways such as "second education" and "distance education" were taken whenever a need arose for teachers prior to 2012 (Eurydice, 2019). Training teachers via alternative ways which is like "pouring water into a bucket with a gaping hole at the bottom" (Darling-Hammond, 2006, p. 12) has been a concern for criticism in Turkey as well (Doğanay et al., 2015; Erdem, 2015; Saylan, 2013).

The most important characteristic of quality teacher education systems is a high quality initial teacher education curriculum (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Özcan, 2012). Therefore, criticisms directed towards teacher education systems mostly focus on curricula, and these criticisms form the bases of teacher education reforms (Yıldırım, 2011).

Milestones in ECE Teacher Education in Turkey

The Kindergarten Teacher Class launched in 1913-1914 school year, under the *Darülmuallimat* (Female Teachers' Training School) is considered as the beginning of ECT education as a separate field even though it may have been far from the understanding of education in our day (Güler & Öztürk, 2003). The National Education Law numbered 1739 defined teaching as a specialist profession requiring education in the fields of general knowledge (GK), pedagogical content knowledge (PCK) and pedagogical knowledge (PK), which was an important milestone in the professionalism of early childhood teaching. Reforms for restructuring teacher education institutions have been undertaken ever since the 80s (Atay-Turhan, Koc, Isıksal & Isıksal, 2009). With the transfer of teacher education to universities in 1982, ECTs started to be educated in 2-year colleges (ISCED 5 level) until 1992 (Gursimsek, Kaptan, & Erkan, 1997), and in education faculties through undergraduate programs (ISCED 6 level) ever since, which has been a strength for Turkey in ECE (Kavak, Aydın, & Akbaba-Altun, 2007; OECD, 2017).

In the 15 years following the transfer of teacher education to universities, teacher education curricula have been criticized for the lack of logical ties between courses, the lack of emphasis on practicum, the small number of field education courses and elective courses, inconsistencies in implementations in different institutions and the differences these have caused in teacher quality (Higher Education Council [HEC], 1998). In order to address these problems and meet the need for basic education teachers, reforms were undertaken in teacher education in 1997. This involved the restructuring of education faculties as well as the updating of teacher education curricula (Grossman,

Onkol, & Sands, 2007). The early childhood teacher education curriculum (ECTEC) was one of the 16 teacher education curricula officially accepted during the 1997 reforms. With the new regulations, all education faculties started to follow a standard curriculum which later came to be known among teacher educators as the "fixed curriculum", the number of PK courses and their duration were increased, as well as teaching practice courses. As a result of the traditional belief that the country's education level could be improved via basic education, the 1997 reform prioritized elementary school teacher education (Simsek & Yildirim, 2001), making no special emphasis on ECT education.

Problems such as the lack of flexibility in education faculties caused by the standard teacher education curriculum, the inefficiency of teaching practice, the disregard for the GK dimension, the lack of coordination between faculties and universities, and the lack of quality lecturers (Kavcar, 2002) demanded that the 1997 curricula be updated once again in 2006. The ECTEC was primarily updated as a result of Turkey's intended accession to the European Union (EU). While the internal factors that played a role in the updating of the ECTEC included the small number of PK and GK courses as well as limited university-society collaboration and scientific research experiences, the external factors included the updated ECE curriculum in 2006 and the identification of general competencies for the teaching profession (Atay-Turhan et al., 2009).

The 2006 reform targeted "educating problem-solving teachers who teach how to learn, rather than the technician teacher who follows what s/he is told to do" (HEC, 2006, p.4). The process also aimed to obtain parallelism with the teacher education curricula in EU countries. Faculties were given 25.00 % flexibility to choose their courses, thus softening the effects of the fixed program. The number of courses which was 51 in the 1997 ECTEC rose to 57, and the total number of credits rose from 146 to 152, in order to have a balanced distribution of courses in different fields. The addition of the courses entitled Scientific Research Methods, Research Project, Preparation for Elementary Education and Elementary Curricula, and Service Learning are among the noteworthy innovations brought by the 2006 ECTEC (HEC, 2006). However, according to Küçükahmet (2007), who has concerns regarding course distribution by different fields and some other curricular issues, the 2006 ECTEC seems "like a plate of rotten food on the table to anyone who is knowledgeable in the field" (p.217).

The Rationale for the 2018 Reform

The factors that led to the 2018 reform included the updating of the General Competencies of the Teaching Profession in line with the European Higher Education Competencies Framework in 2017 (Ministry of National Education [MoNE], 2017), the formation of core curricula for initial teacher education programs at undergraduate level across Europe by the European Commission and their recommendations that curricula comprise at least 25.00 % elective courses (HEC, 2018). Other than these, 2006 research results on the ECTEC were another driving force. The common criticism of international comparative studies (Aras & Sözen, 2012; Aykaç, 2018), comprehensive studies with Turkish samples (Haktanır, Dağlıoğlu, & Güler, 2010), and studies with small samples of ECTEC students (Dereobalı & Ünver, 2009; Özder, Konedralı, & Sabancıgil, 2013; Şahin, Kartal & İmamoğlu, 2013; Uysal, Özen-Altınkaynak, Taşkın, Akman, Dinçer, 2016) and ECE teachers (Ağgül-Yalçın & Yalçın, 2018; Özkut & Kaya, 2012; Öztürk, Zayimoğlu-Öztürk, & Kaya, 2016) was that the 2006 ECTEC was poor on practicum.

According to teacher candidates who referred to the ECTEC with the metaphors of "dusty chest, bottle with a hole at the bottom, empty box" (Uysal et al., 2016), the courses and course content in the curriculum were insufficient, and the educational methods were unsuitable (Şahin et al., 2013). According to lecturers, the courses in the 2006 curriculum were generally appropriate, albeit some not superior to their alternatives in the 1997 curriculum, and the capacity of the new curriculum to improve teacher candidates' affective characteristics was low (Dereobalı & Ünver, 2009). The 2006 curriculum also had deficiencies in imparting effective teaching (Akdağ & Haser, 2010) and curriculum implementation (Tan-Şişman, 2017) skills in underprivileged (Ağgül-Yalçın & Yalçın, 2018) schools with broad cultural differences.

Turkey's quantitative and qualitative ECE indicators were also thought to take role in the 2018 reforms. Although schooling rate in ECE is expected to be above 60.00 % for 2010 based on per capita income (World Bank [WB], 2013), 66.88% was only reached in the 2017-2018 school year for 5-year-olds (MoNE, 2019). Turkey's ECE schooling rate is the lowest among OECD countries (OECD, 2017). PISA (MoNE, 2016a) and TIMSS (MoNE, 2016b) national reports show that students who undergo ECE have different achievement levels than the international trend, thus implying that the quality of ECE in Turkey is not at the expected level (TEDMEM, 2017).

Changes in educational curricula are inevitable to meet changing needs and expectations (Wiles & Bondi, 1998). Curricula need to be evaluated as a complementary step of the curriculum development process (Oliva & Gordon II, 2005) and to see whether they have unexpected aspects (Demirel, 2017; Yüksel & Sağlam, 2012) and to make acceptance, change or termination decisions (Ornstein & Hunkins, 1998). Evaluation is a process that can be undertaken before, during and after curriculum implementation and the key in the process is to ask right questions to right people (Oliva & Gordon II, 2005). As teacher education curricula are developed by a centralized body, when decisions regarding curriculum implementation are made (Oliva & Gordon II, 2005), program-related views and recommendations of lecturers as the implementers may offer scientific data to decision makers (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2004).

Turkey's previous experiences have shown that the participation of teacher educators in the process is essential for the sustenance of teacher education reforms (Grossman et al., 2007). Policy initiatives that disregard stakeholder views have little chance of obtaining favorable outcomes (McLaughlin, 1991). Whether curriculum-oriented or structural, or stemming from intrinsic or extrinsic motivation, policies cannot be guaranteed to be implemented as they were planned (Hopkins & Levin, 2000). The acceptance level of any change in education does not only depend on what the change itself is or how it is presented, but also how it is perceived by the main stakeholders. Therefore, as innovations are designed, besides the structural factors, the perceptions of end users should also be considered (Aksit, 2007). Also, regardless of the existing condition of teacher education curricula, they always have the potential to be improved (Hyson, Tomlinson, & Morris, 2009).

This study therefore aims to examine the characteristics of the 2018 ECTEC and evaluate it with regard to the views of its end users, lecturers.

Answers will be sought to the following questions:

1. What are the characteristics (compulsory and elective courses, number of class hours and credits, courses which were removed, changed and added) of the 2018 ECTEC?
2. What are the views of lecturers regarding the 2018 ECTEC (strengths and weaknesses, courses in the curriculum) and their recommendations for improvements?

The results are expected to guide future ECTEC evaluation and development studies, and contribute to the development of evidence-based teacher education policies.

Method

Research Design

The present research is a qualitative study aiming to evaluate the 2018 ECTEC. Qualitative studies reveal detailed information about the thoughts and reactions of people about the topic studied (Creswell, 2003). In order to reveal perceptions and phenomena both realistically and holistically if it is required, written documents about the research topic may be analyzed (Yıldırım & Şimşek, 2016). In the present study, the 2018 ECTEC and the 2006 curriculum were first studied, then as end users of the curriculum, views and recommendations of the lecturers about the 2018 ECTEC were collected.

Study Group

The study group consisted of 21 volunteering lecturers, six of whom were males, from 14 public and one private education faculties located in different regions of Turkey. The majority of them (62.00%) were lecturers with PhD degrees, along with a professor and an associate professor. Lecturers had a minimum of 1.5 and a maximum of 36.00 years professional experience, and the mean was 12.26 years. Sixteen lecturers were specialists in ECE, four in curriculum and instruction and one in classroom teaching. One of the lecturers in the study group had taken part in the updating of the 2018 ECTEC; one had participated in a preparation workshop; 3 had submitted their views via their institutions; one had done so individually; and 15 stated that their views had not been taken.

Data Collection

In the first stage of the study, data were collected by examining the 2006 and 2018 ECTEC and informative documents. These analyses were supported in the second stage by gathering lecturer views via the e-Written View Collection Form (e-WVCF) developed by the researchers. The draft form asked the lecturers their views about the ECTEC (added-removed, compulsory-elective, theoretical-practical courses, the distribution of courses by different fields, strengths and weaknesses of the curriculum) and their recommendations. The draft form was finalized and turned into e-form after obtaining the views of two experts from the fields of ECE, curriculum development and measurement and evaluation, and completing a trial run with a lecturer. Following this, the views of lecturers teaching the ECTEC were collected by sending the link for the e-WVCF to their institutional e-mail addresses.

Data Analysis

In the first stage of the study, the data obtained were subjected to descriptive analysis. In this kind of analysis, data are summarized based on pre-specified themes and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2016). The themes considered here were compulsory and elective courses, the number of class hours and credits, and removed, changed and added courses. The second stage involved content analysis on the data obtained from the lecturers. In content analysis, similar data are gathered under certain concepts and themes, and mass data are made more understandable (Kvale, 1996). The content analysis process included a careful reading of a 5 371-word document on the views of lecturers, coding of concepts, and building of themes based on code similarities and relationships.

There are several reliability criteria in qualitative research (Lincoln & Guba (1985) as cited in Teddlie & Tashakkori, 2009). In the study, to improve credibility expert views were taken. Numerical data were used to increase objectivity in data interpretation and make comparisons between themes and categories. In addition, direct quotations were taken from participant responses to support the comments made in the study and directly reflect participant perspectives. In addition, data were diversified by using document analysis and collecting the views of lecturers. For transferability purposes, details about the topic of the study and its context were presented.

Findings

This section presents findings obtained by descriptive analyses, followed by those obtained via content analysis.

Findings about the Characteristics of the 2018 ECTEC

Descriptive analysis findings regarding the comparison of the general characteristics of the 2018 and the 2006 ECTEC in relation to certain themes are presented in Figure 1 and Tables 1 to 4.

Figure 1, which summarizes the number of class hours and credits in the 2018 and 2006 ECTEC, shows that the total number of courses increased to 59 in the 2018 curriculum. While the number of compulsory courses dropped to 43, the number of elective courses rose to 16. Whereas the 2006 ECTEC consisted of 48.00% PCK, 27.00% PK and 25.00% GK courses, these rates were 46.00%, 35.00% and 19.00%, respectively, in the 2018 curriculum. In the 2006 ECTEC, 72.57% of the total number of 175 class

hours were theoretical, while in the 2018 ECTEC 90.54% of the total number of 148 class hours were theoretical. Whereas in the 2018 ECTEC, PCK class hours dropped to 64 with no practicum hours and GK class hours dropped to 28 (2 practicum hours), PK hours were raised to 56 (12 practicum hours). The total number of local credits required for graduation was lowered to 141.

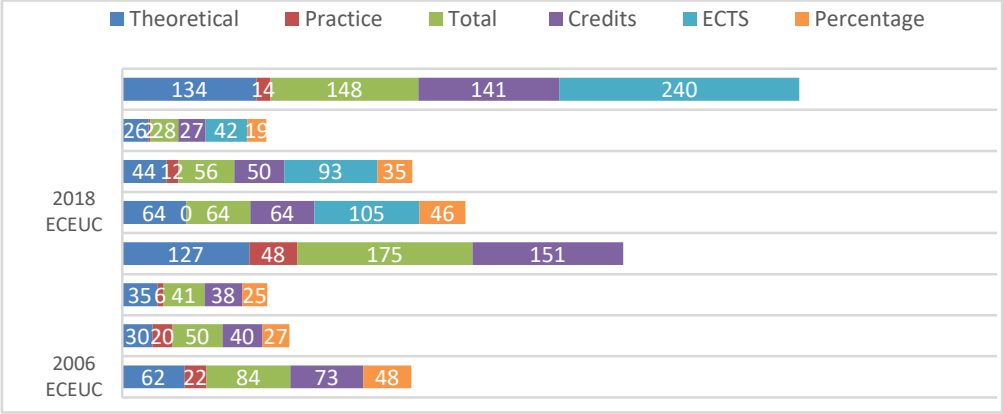


Figure 1. Number of class hours and credits in the 2006 and 2018 ECTEC.

Table 1.
Courses from the 2006 ECTEC which were Removed in the 2018 ECTEC.

Area	Course
PCK	Human Anatomy and Physiology
	Psychology
	Material Development
	Special Instructional Methods II
	Research Project I
	Research Project II
	Early Childhood Development II
	Mother-Child Nutrition
	Music Education II
PK	Special Instructional Methods I
	School Experience
GK	Computers II
	Statistics
	GK Elective

Table 1 shows that a total of 14 courses from the 2006 ECTEC, 9 of which are PCK courses, were not included in the 2018 ECTEC. Those that were present in the 2006 ECTEC and were adapted to with certain changes to the 2018 ECTEC are listed below in Table 2.

Table 2 shows that 31 courses from the 2006 curriculum were included in the 2018 ECTEC with changes to their name, practice, theory or total class hours and semester. While 13 courses from the 2006 ECTEC featured in the 2018 ECTEC with the same name, 19 courses underwent a name change, 17 courses underwent a semester change, 9 courses underwent a reduction of total class hours, and 6 underwent an increase in their theoretical class of hours. The 2006 ECTEC courses Creativity and Its Development, Parent Education and Effective Communication were turned into elective courses in the 2018 ECTEC with different names, and nine courses with practicum hours, such as Drama, only featured in this new curriculum with no practicum hours.

Table 2.
Courses from the 2006 ECTEC which were Adapted *with* Changes *into the 2018 ECTEC.*

2006 ECTEC			**2018 ECTEC**		
Course	**Term**	**T*/P****	**Course**	**Term**	**T/P**
Introduction to ECE	1	3	Introduction to Early Childhood (EC) Education	1	3
Turkish Language I: Written Expression	1	2	Turkish Language I	1	3
Foreign Language I	1	3	Foreign Language I	1	2
Computers I	1	2/2	Computing Technologies	1	3
Introduction to Educational Science	1	3	Introduction to Education	1	2
Educational Philosophy	2	2	Educational Philosophy	1	2
Mother-Child Health and First Aid	2	3	Child Health and First Aid	1	2
Turkish Language II: Oral Expression	2	2	Turkish Language II	2	3
Foreign Language II	2	3	Foreign Language II	2	2
Educational Psychology	2	3	Educational Psychology	2	2
Educational Sociology	3	2	Educational Sociology	2	2
EC Development I	3	3	EC Development	2	3
Turkish Educational History	4	2	Turkish Educational History	3	2
Scientific Research Methods	6	2	Research Methods in Education	3	2
Science Education	5	2/2	Early Science Education	3	3
Mathematics Education	4	3	Early Mathematics Education	3	3
Creativity and its Development	3	2/2	Early Childhood Creativity and Creative Child Activities		
Educational Principles and Methods	3	3	Educational Principles & Methods	4	2
Educational Technologies and Materials Development	4	2/2	Educational Technologies	4	2
Community service practices	6	1/2	Community Service Practices	4	1/2
Effective Communication	6	3	Human Relations and Communication		
Music Education I	5	1/2	Early Music Education	4	3
Play Development in Children	3	2	EC Play Development and Education	4	3
Physical Education and Play	5	2/2	EC Play Development and Education	4	3
Drama	4	2/2	Drama in ECE	4	2
Children's Literature	4	2	EC Literature	6	2
Child Mental Health	4	3	Child Mental Health	7	3
Visual Arts Education	5	2/2	EC art Education	5	3
Classroom Management	5	2	Classroom Management	6	2
Measurement and Evaluation	6	3	Measurement and Evaluation in Education	5	2
Counselling	7	3	Counselling in Schools	7	2
Special Education	6	2	Special Education and Inclusion	8	2

* Theoretical, ** Practical

In addition to the courses that were removed and changed, certain ones were added for the first time to the 2018 ECTEC. These can be found in Table 3, and elective courses in Table 4. Table 3 shows that 25 new courses, 16 of which were elective, were added to the 2018 ECTEC. New elective or compulsory courses in PCK outnumbered those in the other areas. Table 2 and 3 also reveal that, in the 2018 ECTEC, an emphasis was made on “Early childhood” in PCK course titles, and “Education” in PK course titles.

Table 3.
New Courses in the 2018 ECTEC which were not Present in the 2006 ECTEC.

Area	Course	Semester
	Infant Development and Education	2
	ECE Curricula	3
	Knowing and Evaluating Children	5
	Learning Approaches in Early Childhood	5
	EC Environmental Education	6
PCK	Character and Values Education	7
	Adaptation to School and Early Literacy Education	7
	ECE Policies	8
	Elective I, II, III, IV, V, VI	3, 4, 5, 6, 7, 8
PK	Morality and Ethics in Education	6
	Elective I, II, III, IV, V,VI	3, 4, 5, 6, 7, 8
GK	Elective I, II, III, IV,	2, 4, 5, 6

According to Table 4, there is a total of 53 courses, 20 are in the PK area, 18 in the GK and 15 in the PCK areas, in the elective course pool of the 2018 ECTEC. Of these two-hour elective courses, GK courses have 3 credits while others have 4 credits. Although some courses such as Drama may have had similar alternatives in the 2006 ECTEC, most elective courses are new ones.

Lecturer Views about the 2018 ECTEC

Findings concerning lecturer views about the 2018 ECTEC are presented in Tables 5 and 6, while the findings regarding their recommendations are given in Table 7.

Table 5 shows that most (f=118) of the data regarding lecturer views (f=141) on the 2018 ECTEC were gathered under weakness themes. While the lecturers thought that the strengths of the curriculum were increased number of elective courses and their types (f=11), addition of contemporary courses (f=9), having balance in the number of courses in different areas (f=8) and bringing standards to ECT education (f=2), the weaknesses gathered under the themes of the general structure of the curriculum (f=64), course contents (f=16), curriculum preparation style (f=8), uniformity in teacher education (f=15) and lack of lecturers (f=15). The positive aspects of the curriculum are summarized below in the views of lecturers (L) L4 and L7:

L4. *The best aspect of the curriculum is the increase in the number and type of elective courses*.

L7: *Bringing certain standards will spark an increase in quality, particularly in universities with not enough lecturers.*

Lecturers believed that the 2018 ECTEC was not superior to the 2006 one regarding its general structure (f=10) and that it was not capable of educating quality ECTs (f=15), and that these stemmed from the low rate of practices (f=17) and the mismatch between course content and real needs (f=11). Also, due to practices such as standardized elective courses (f=6) or the need to ask for the HEC's permission to open new courses (f=5), they thought that the 2018 ECTEC had the potential to cause uniformity in ECT education (f=15).

According to the lecturers, another disadvantage of the curriculum was that it was developed with a bureaucratic understanding (f=4), without obtaining the views of field experts (f=4).

Table 4.
Elective Courses in the 2018 ECTEC by PK, GK and PCK.

PK	GK	PCK
Open and Distance Learning	Addiction and Combating It	Family Education and Participation
Child Psychology	Nutrition and Health	Child and Media
Attention Deficit and Hyperactivity Disorder	History and Philosophy of Science	Behavior Management in Children
Educational Legislation	Science and Research Ethics	Mobility Development and Education in Children
Educational Anthropology	Economics and Entrepreneurship	Social Skill Education in Children
History of Education	Traditional Turkish Handcrafts	Traditional Children's Games in ECE
Drama in Education	Human Rights and Democracy Education	Language and Concept Development in EC
Extracurricular Activities in Education	Human Relations and Communication	Sensory Education in Early Childhood (EC)
Curriculum Development in Education	Career Planning and Development	Rhythm, Dance and Orff Education in EC
Project Preparation in Education	Culture and Language	Creativity and Creative Child Activity in EC
Critical and Analytical Thinking	Media Literacy	ECE in Different Countries
Inclusive Education	Professional English	Education for Hospitalized Children
Comparative Education	Art and Esthetics	Children at Risk and Education
Micro Instruction	Turkish Folk Dances	Evaluation of In-Class Learning
Museum Education	Turkish Sign Language	Family and Children in Turkish Culture
Out of School Learning Environments	Turkish Cultural Geography	
Learning Difficulties	Turkish Music	
Personalized Instruction and Adaptation	Turkish Art History	
Sustainable Development and Education		
Adult Education and Lifelong Learning		

Lecturers 9, 8, 12 and 20 summarized the negative aspects of the curriculum as follows:

L9: *Utopic courses. I wonder if they really asked the views of teachers working in the field.*

L8: *Bureaucratic model- we did it -you'll buy it.*

L12: *The increase in the number of elective courses is good for presenting students with options but there is a lack of lecturers who can offer these courses.*

L20: *Of course, change is good but it is essential in this process to accurately read needs. The new curriculum is too local. Instead of courses such as Coding and Robotics or STEM education, we got courses irrelevant to ECE such as Handcrafts or Turkish Music.*

As shown in Table 6, the views of lecturers about the courses in the 2018 ECTEC were gathered under five main themes.

Table 5.
Lecturer Views about the Strengths and the Weaknesses of the 2018 ECTEC.

Views	f
Strengths	23
The increase in the number and types of elective courses	11
Addition of contemporary courses	9
Balancing number of course in different areas	8
Bringing standards to the ECTEC	2
Balancing the number of courses in different semesters	2
Requiring that PCK courses are taught by field experts	1
Weaknesses	118
General structure of the curriculum	64
Not being better than the old curriculum	10
Not being suitable for educating quality ECTs	15
Involving little practicum	17
Offering certain courses in the wrong semester	8
Low ratio of PCK courses	8
Reduced number of class hours	6
Course contents	16
Course content not meeting needs	11
Courses being highly theoretical	3
Being a local, as opposed to global, curriculum	2
Uniform teacher education	15
Elective courses being standardized	6
Having to ask for HEC's permission to open new courses	5
Limiting the freedom to open new courses	3
Promoting uniform teacher education	1
Lecturer need	15
Lack of lecturers to teach certain new courses	4
Lack of lecturers to teach certain elective courses	7
Lack of lecturers to teach PCK courses	4
Curriculum preparation style	8
Not taking field experts' opinions	4
Preparation of the curriculum with a bureaucratic understanding	4

Table 6 reveals that lecturer views about the courses in the 2018 ECTEC gathered under the themes: elective courses, practicum courses, courses that were present in the 2006 ECTEC and were also included in the 2018 ECTEC, those that were removed in the 2018 ECTEC, and those that were included for the first time in the 2018 ECTEC. In the elective courses theme, lecturers thought that the increase in the number of elective courses (f=12) and their types (f=3) was positive for the contents of the 2018 ECTEC, while some lecturers (f=7) noted that course content did not reflect needs. Regarding the practicum theme, while lecturers thought that it was a positive development to allow students to take elective courses any semester they wished (f=3), they also emphasized the lack of lecturers equipped to teach some of the elective courses (f=6). Under the originality theme, the need to take permission from the HEC to open new elective courses (f=4), not giving initiative to lecturers (f=4) and standardizing elective courses (f=5) were mentioned as the limitations. On the other hand, L21 thought positively about having to ask permission from the HEC for elective courses as it would ensure "*sharing of information between universities*".

The theme of practicum courses had no positive views and housed the highest number of negative ones (f=39). The negativities that lecturers mentioned in this theme included the lack of practicum hours (f=14), the removal of the School Experience course (f=15), the excessive demands of the MoNE (f=4) and the resulting deficiency in PCK experts (f=4).

Table 6.
Lecturer Views on the 2018 ECTEC Courses.

Views	f (Positive)	F (Negative)
Elective courses		
Contents		
The increase in the number of elective courses	12	
The increase in the variance of elective courses	3	
Not basing the courses on needs		7
Implementation		
Flexibility in taking the courses any semester	3	
Lack of lecturers		6
Originality		
The need to ask for the HEC's permission to open new elective courses	1	4
Not giving initiative to lecturers		4
Standardization of elective courses		5
Practicum courses		
Removal of the School Experience course		15
Lack of practicum hours for courses that require practical work		14
The excessive demands of the MoNE		4
Lack of PCK specialist lecturers		4
Delaying teaching practicum until the senior year		2
Courses that were present in the 2006 ECTEC and were also included in the 2018 ECTEC		
Contents		
Necessary courses	8	
Duration		
The decrease in the number of class hours		3
The decrease in the number of practicum hours		2
Courses that became compulsory		
Knowing and Evaluating Children	1	
Educational Philosophy	1	
Courses that became elective		
Parent Education		4
Effective Communication		2
Courses that were present in the 2006 ECTEC but were removed from the 2018 ECTEC		
Research Project I, II	3	
Human Anatomy and Physiology	2	1
School Experience		9
Special Instruction Methods I, II		3
EC Development II		2
Materials Development		1
New Courses in the 2018 curriculum		
Morality and Ethics in Education	5	3
Character and Values Education	2	1
EC Environmental Education	3	
ECE Curricula	1	
Education of Hospitalized Children		1
Infant Development		1
ECE Policies		1
Total	45	99

While they had positive views about the contents of courses which were present in both the 2006 and 2018 ECTEC (f=8), they did not think positively about Parent Education (f=4) course becoming an elective one. Likewise, while they thought positively about the removal of the courses Research Project I and II (f=3) in the 2018 ECTEC, they criticized the removal of certain courses, most notably School Experience (f=9).

Some lecturers had positive thoughts about the up-to-date nature of the courses included for the first time in the 2018 ECTEC (f=5) such as Morality and Ethics in Education (f=5), Character and Values Education (f=2) and EC Environmental Education (f=3). However, there were others who believed that courses such as Morality and Ethics in Education (f=3) were overrated.

While L12's views reflect the positive aspects of the curriculum, those of L5, L4 and L11 reflect the negative aspects:

L12: *More elective courses and the opportunity to take them any semester will give flexibility to students and allow us to direct them towards their interests…*

L5: *... skill and practice-based courses have been ripped off. … Internship opportunities have particularly been shrunk.*

L4: *Lack of practicum hours in courses such as drama, music or play is a huge loss for students.*

L11: *I see the requirement to apply to the HEC to open new PCK-related elective courses as a blow to the academic freedom of universities and lecturers.*

Lecturers' recommendations for improving the 2018 ECTEC are given in Table 7.

Table 7.
Lecturer Recommendations about the 2018 ECTEC.

Recommendations	**f**
Practical Work	39
School practices should be increased	14
Practicum hours are needed	11
School Experience should be a freshman year course	8
Teaching practice should start in the junior year	3
School practices should increase towards the senior year	3
There should be professional practice areas in universities	1
Courses	13
Courses and their contents should be up-to-date	4
Lecturers should be given more independence	7
Universities should be able to design their own elective courses	2
Curriculum development process	15
The country needs a teacher education philosophy	2
All stakeholders should participate in curriculum development	7
Curriculum development should be based on scientific criteria	3
The curriculum should be redesigned	3
Lecturers	3
PCK specialist lecturers should be trained	1
Lecturer quality should be considered	1
Lecturers should know curriculum content well	1

Table 7 shows that lecturer recommendations were gathered under the themes practical work (f=39), courses (f=13), curriculum development process (f=15) and lecturers (f=3). In the practical work theme, lecturers mostly recommended increasing school practice (f=14) and adding practicum hours for courses that need them (f=11); while in the courses theme they recommended more freedom for

lecturers when suggesting course and developing course content (f=7); and in the curriculum development process theme they recommended ensuring the participation of all stakeholders (f=7) and taking scientific criteria as their basis (f=3). Lecturer L11, L13 and L19's recommendations are noteworthy:

L11: *The curriculum should be renewed…by a comprehensive group including professionals in curriculum development by considering scientific education criteria.*

L13: *…medicine education and teacher education are similar in that both are practical sciences. If this model is right for doctor education, why isn't it used when educating teachers?*

L19: *Observation courses should start in early years, teaching practice courses should start as of year 3, and the 4th year should be mainly internship.*

Discussion, Conclusion and Implications

Discussion

With the updated ECTEC, the number of courses increased. The number of compulsory courses was decreased, and that of elective courses was increased threefold to make its ratio in the curriculum rise to 27.00%. While credits in the 2018 ECTEC decreased in PCK and GK, they rose by in PK. It seems that the 2018 ECTEC at least partially supports Küçükahmet's (2007) view that the ECTEC should be PK and GK intensive. While the number of courses decreased in the PCK and GK, it rose in PK. In the 2018 curriculum, the changes regarding course hours mostly aimed to support the PK, while the changes in course contents mostly aimed to support PCK (HEC, 2018).

Even though lecturers have some positive views about the 2018 ECTEC, criticisms far outweigh these. While lecturers saw the increased number and type of elective courses, the addition of up-to-date courses and the balancing of courses across GK, PCK and PK areas as the strengths of the curriculum, they also thought that the curriculum was generally not better than the old one, and therefore not fit for quality ECT education. Lecturers viewed the improper semester of certain courses and the low ratio of PCK courses, reduced course and practicum hours as the weaknesses of the curriculum. Some lecturers stated that the balanced number of courses across different areas was the strength of the new curriculum. This balance clearly enabled a common knowledge base, which is the basis of teacher education (Long & Riegele, 2002). According to Yıldırım (2011), teacher education curricula that integrate PCK and PK have more chances of educating higher quality teachers.

The PCK and PK emphasis in the updated curriculum is thought to be valuable for preventing ECTs from being seen as child-minders (Boyd, 2013; Zembat, 2012) and for increasing professionalism in teaching (TEDMEM, 2016). However, the 2018 curriculum seems to have regressed to the most harshly criticized element of the 1997 curriculum, namely fixed (HEC, 2006) or uniform curriculum (Üstüner, 2004), by eliminating the flexibility of selecting 25.00% of the courses given to education faculties by the 2006 ECTEC. Even though the HEC (2018) contends that the common elective course pool was created to eliminate disorder, the fixed curriculum understanding is furthered by the allowance of a maximum of six courses in PCK and PK areas with the approval of the HEC. Lecturers also voiced similar opinions. Some lecturers think that the ECTEC was developed with a bureaucratic understanding without inviting expert opinions; lecturer freedom to open courses was banished by standardizing elective courses; and this would lead to uniformity in teacher education. It seems that the 2018 ECTEC renewal will fuel criticisms toward the bureaucratic approach (Feiman-Nemser, 2001; Doğanay et al., 2015) and the centralized one-size-fits-all model (Kavak, et al., 2007) with which initial teacher education curricula are developed, and it will serve to continue the yearning for education faculties that are capable of create their own teacher education model (TEDMEM, 2017; Yıldırım, 2013). On the other hand, it should be noted that there are also lecturers who believe that curricula created by the HEC have the advantage of bringing standards to universities.

The local credits needed to become an ECT were lowered, but the ECTS credits were not changed. The reason for the HEC (2018) to decrease the total number of credits is to align with the Bologna process, and to also enable teacher candidates to participate in extracurricular social and cultural activities and more easily attend school practice. However, this does not look possible with the reduced course hours because senior year teacher candidates in Turkey do not put enough emphasis on school practice as they need to prepare for the comprehensive Public Personnel Selection Exam (PPSE) held annually for becoming a teacher (Eraslan, 2009).

Findings from the document analysis show that the number and type by area of elective courses increased. According to the lecturers, this was one of the strongest positive aspects of the 2018 ECTEC. The five previous elective courses, one in GK and four in PCK, were raised in number and distributed more evenly across different areas in the new curriculum (6 PCK, 6 PK and 4 GK). While the 2006 ECTEC had left the identification of elective courses to individual education faculties, the 2018 ECTEC witnessed the formation of an elective course pool in order to fix the chaos caused by hundreds of different elective courses in different faculties (HEC, 2018). It was stated that the aim was to make the best use of lecturers and physical amenities in faculties and also to prevent elective courses from turning into "compulsory elective" courses. However, lecturer criticisms about the elective courses being identified by the HEC, the limitation on the number of courses in PCK and PK that they can suggest with the approval of the HEC and the lack of lecturers for certain elective courses show that there is a risk of not being able to offer needs based elective courses.

Teacher education curricula are affected by ideologies (Spodek, 1974) and paradigms (Yıldırım, 2011). Courses such as Educational Legislation, Human Rights and Democracy Education, Sustainable Development and Education, Media Literacy and those such as Turkish Folk Dances and Families and Children in Turkish Culture offer clues about the determining ideology or paradigm in forming the elective course pool. In relation to these, the HEC (2018) stated that when developing the 2018 curriculum, they never lost sight of the need for teachers who have internalized national, spiritual and universal values. The emphasis in the 2023 Education Vision (MoNE, 2018) on equipping future generations with the national culture via education may be said to be related with these preferences.

The 2018 ECTEC also includes courses that resemble those in the 2006 ECTEC. For example, the compulsory 2006 course Parent Education becoming an elective course in 2018 with the title Family Education and Involvement was not seen as a positive development by lecturers. Recent work by Lindberg (2018) has shown that teacher candidates graduate with knowledge deficiencies about family involvement and that all candidates need to take this course. As it is now an elective course, not all ECT candidates will receive family education, and it seems that their deficiencies in "School, Family and Society Relationships", one of the Turkish ECT competencies, (MoNE, 2008) will continue.

According to document analysis results, while the total course hours were decreased as compared to the 2006 ECTEC, theoretical course hours increased and practical course hours decreased by 71.00%. Of the total course hours on the curriculum, 91.00% are allocated to theoretical courses. While 88.00% of the 14 practicum hours in the 2018 curriculum belong to the PK area, all 22 practicum hours in 2006 in the PCK area have been cancelled. As can be seen, the total class hours and practicum hours were significantly reduced in the 2018 ECTEC, while the number of theoretical course hours increased. In addition, while the course hours in PCK and GK areas decreased, those in the PK area increased. Lecturer criticisms about the decrease in the total course hours and practical courses and the highly theoretical course content parallel these findings. While some lecturers thought that course distribution by area was appropriate, an equal number of lecturers believed that PCK courses were not enough.

Darling-Hammond (2006) equates educating teachers with curricula that do not have theoretical bases to "training doctors in the techniques of surgery without giving them a thorough knowledge of anatomy and physiology" (p.4). As the practice-based 1997 curricula did not offer solid theoretical bases (Üstüner, 2004), the 2006 curricula aimed to establish theory-practice balance (Öztürk, 2008). The reasons for the failure to have theory-practice balance include the inability of lecturers to update

themselves (Lobman et al., 2005) and the inadequate PCK and PK background of some lecturers in the teacher education programs. Altan (2017) likens this situation to the assignment of an orthopedist lecturer in the urology department of a faculty of medicine. Studies on the 2006 curriculum revealed that practical work was limited and it could be increased by a strong cooperation between schools and faculties (Akdağ & Haser, 2010; Aras & Sözen, 2012; Büyükgöze-Kavas & Bugay, 2009; Özder et al., 2013; Şahin et al., 2013); however, with the 2018 ECTEC, the balance between theory and practice was once again disturbed in favor of theory, as was the case in the 90s (Yıldırım, 2011). In this case, "educating and developing teachers with practical work" (HEC, 2018, p.8) does not seem possible at a favorable level.

In the European higher education area, as a requirement of alignment with the Bologna process, initial teacher education curricula were renewed and common core curricula were drawn (HEC, 2018). Therefore, the opening of PK and GK courses to all departments as common courses is a positive development for the efficient use of human resources and physical infrastructure in education faculties. However, Dereobalı and Ünver (2009) note that there is a risk of course content not being adapted to the field of ECE as the courses are taught by lecturers from other fields.

It is noteworthy that the courses removed from the previous curriculum were mostly in the PCK area. For instance, the decision to remove the course Mother-Child Nutrition, which used to focus on equipping young children with healthy food consumption habits and on preparing balanced menus for children, does not reflect research findings that one in every six children is either overweight or obese (OECD, 2017) and that the problems of being slightly heavy or thin have become more common among children aged 0-5 years (Turkish Ministry of Health, 2014).

The removal of Music Education II also contradicts with the research results that suggest enlarging the scope of the music education course and adapting it to ECE (Özkut & Kaya, 2012). On the other hand, the removal of Human Anatomy and Physiology overlaps with lecturer views and findings of a previous curriculum evaluation study (Şahin et al., 2013).

The removal of the School Experience course is perhaps the most noticeable and most commonly criticized change in the 2018 ECTEC. The reduction of the School Experience course from the 1997 ECTEC, where it was taught in semesters 2, 6 and 7 (HEC, 1998), to a one-off course in the 2006 curriculum in semester 5 (HEC, 2006), and then its complete removal in the 2018 curriculum suggests that the school practice debate will re-emerge. The decision to remove this course which enabled teacher candidates to observe work environments and know the profession (Akdemir, 2013) contradicts with research results that the School Experience classes increased teacher candidates' awareness of the teaching profession (Ekinci & Tican-Başaran, 2015) and that the 2006 ECTEC should have changed the semesters and continued with these three classes without decreasing their number (Akdağ & Haser, 2010). HEC (2018) states that the contents of School Experience were incorporated into the Teaching Practice course, and that offering Teaching Practice 1 and 2 in two semesters means increased practical courses. However, while this decision which was a result of the effort to establish a core curriculum brought an advantage to education departments which offered School Experience and an additional Teaching Practice course, it became a disadvantage for ECE which offered School Experience as well as Teaching Practice I and II.

Some lecturers believed that the removal of the courses Research Project I and II from the 2018 ECTEC was a positive development. According to studies evaluating the 2006 ECTEC, the course was not found effective due to its implementation, the lack of a pre-requisite course (Özder et al., 2013) and the failure of senior year teacher candidates to show enough interest in the course due to the PPSE (Eraslan, 2008). This will probably refuel the criticism that the 1997 ECTEC "overlooks" the issue of the researching teacher education required by the 21st century (Mustan, 2002). It was also overlooked that nearly 20.00% of the teacher education curricula in Finland known with its PISA success included research methods courses (Vaillant & Manso, 2013) and that the European Commission (2000) recommended quality teacher education curricula to also include research education. As the addition of

research courses was seen as one of the main strengths of the 2006 ECTEC (Öztürk, 2008) and the 2018 ECTEC aimed to educate researching teachers (HEC, 2018) and researching children through ECE (MoNE, 2013), removing Research Project I and II seems to be a backward step. There is a need for teachers who prepare students for the 21st century (Schleicher, 2012). In order to do this, curricula must educate innovative and researching teachers as opposed to civil servants simply carrying out a given curriculum (Achiron, 2012).

Some lecturers thought that a weakness of the 2018 ECTEC was the lack of lecturers well-equipped to teach certain courses in the curriculum. Similar criticisms were voiced in other studies as well (Altan, 2017; Dereobalı & Ünver, 2009). In the ECT education programs, the number of students per lecturer was too high and differences existed between curricula (Abazaoğlu, Yıldırım & Yıldızhan, 2016). In addition, the latest school practice regulations by the MoNE require that each lecturer has a maximum of 8 practice students and that each student gets observed at least four times, which exacerbated the need for lecturers. Therefore, there is the risk that the already shrunk school practices in the 2018 ECTEC will be affected even more negatively.

While 31 courses from the 2006 ECTEC were transferred to the 2018 ECTEC with certain changes in their title, practice, theory or total course hours and semesters, a total of 25 new courses were added, of which 16 were elective. Lecturers thought that the courses transferred from the 2006 ECTEC were necessary; however, they did not appreciate the fact that their course and practice hours were lower and that some PCK courses had become elective. The cancellation of practicum hours in courses such as Drama in ECE does not reflect the results of previous research that practical courses are the most beneficial ones (Şahin et al., 2013) and that the curriculum renewal process needs to consider practicum hours (Büyükgöze-Kavas & Bugay, 2009; Darling-Hammond, 2006; Özder et al., 2013; Özkut & Kaya, 2012; Uysal et al., 2016). The HEC (2018) states that not having practicum hours does not mean that there will be no practice; however, considering that the new curriculum also decreased theoretical course hours, it seems unlikely that there will be time for practicum. This may bring back the lack of practice problems experienced before the 1997 reforms.

The preference for “Early Childhood” in PCK course titles and “Education” in PK courses is a positive change as these titles help the perception of these courses as belonging to ECE in the core curricula that are common for all fields of education (Dereobalı & Ünver, 2009).

A small number of lecturers viewed the addition of up-to-date courses in the curriculum as innovative regarding content, more lecturers argued that course content did not reflect needs and contents of courses such as Infant Development and Early Childhood Development were similar. The same is true for the Evaluation of In-Class Learning and Evaluation and Measurement in Education courses, which did not have pre-requisites. The existence of courses with similar content means that the criticism of overlapping content in the 2006 ECTEC (Dereobalı & Ünver, 2009) will continue for the new one as well.

While courses on Professional Ethics were suggested for the 2006 ECTEC, the course entitled Morality and Ethics in Education was added to the 2018 ECTEC as a compulsory PK course. It may be stated that the addition of this course in the new curriculum facilitated the education of ethical, role model teachers with internalized professional values and ideals despite the social, cultural and ethical problems of recent years (HEC, 2018) and thus enabled the professionalism mentioned in the Green Paper on Teacher Education in Europe (European Commission, 2000).

The expanded scope of the Informatics Technologies course is a positive development for equipping teacher candidates with 21st century skills (P21, 2019) and Turkish General Teacher Competencies (MoNE, 2017). However, course content being limited to equipping teacher candidates, but not children, with Information Communication Technologies (ICT) skills despite the heightened interest in imparting ICT skills in ECE curricula (OECD, 2017), is an important deficiency for the new curriculum.

Child development and learning depends on their culture and environment (National Association for the Education of Yougn Children [NAEYC], 2009). Student differences also affect teachers' self-sufficiency perceptions and work satisfaction (OECD, 2016). Therefore, the inclusion of courses on special education and cultural differences in the 2018 ECTEC is an innovative aspect. However, limiting the education of children with cultural differences only to the elective course of Inclusive Education will likely cause the continuation of criticisms regarding the knowledge deficiencies of teachers in cultural differences (Akdağ & Haser, 2010; Lobman et al., 2005) especially regarding the Syrian children living in Turkey.

Lecturers made several recommendations for the improvement of the 2018 ECTEC. Increasing school practice and assigning practicum hours to necessary courses were among the most audibly voiced suggestions. They stated that, similar to the 1997 ECTEC, teacher candidates should take a school experience course in their freshman year in order to get to know the profession, and that teaching practice should increase starting from semesters 6 and 7 towards the final year. Some lecturers even suggested that this final year should be fully devoted to practicum. They also believed that universities and lecturers should be given the freedom to suggest courses and identify course content, and that the curriculum renewal process should include all stakeholders. Indeed, some lecturers suggested that the curriculum be redesigned. Doğanay et al. (2015) also showed similar weaknesses in the 2006 ECTEC.

Lecturers were of the opinion that Turkey needs a teacher education philosophy. Altan (2017) also argues that an educational model needs to be determined for the country and teacher education should fit within this model. Although there is no one-size-fits-all model agreed upon in teacher education (Cochran-Smith, 2000; Yıldırım, 2011), it may be possible to decide on teacher education standards in line with an educational philosophy so that the teacher education system may rely on scientific criteria (Lobman & Ryan, 2007).

Conclusion

The study concluded that, ECTEC was developed with a bureaucratic understanding without following the curriculum development principles. A comprehensive needs assessment study with the participation of all stakeholders couldn't be undertaken to identify specific needs. Increased number and type of elective courses, the addition of up-to-date courses and the balancing of courses across GK, PCK and PK areas are the strengths of the new curriculum. On the other hand, uniformity and limited number of practical courses and practicum hours are the weaknesses. Next ECTEC should be developed in line with the principles of curriculum development.

Implications

Future ECTEC development processes are recommended to follow the principles of curriculum development. To this end, effective participation of all parties in the ECTEC development process should be ensured, and a comprehensive needs assessment study should be undertaken to identify courses and their content. The approach to be adopted in the development of initial teacher education curricula should be "working with, not for, education faculties".

Secondly, the links between theory and practice should be strengthened. In order to do this, practical courses and practicum hours should be added to the ECTEC. School practice can be increased by re-introducing the School Practice course, which was part of the 2006 ECTEC, in semesters 2 and 5 in order to help ECT candidates get to know the profession, and in semesters 6, 7 and 8 so as to reinforce theoretical information with practice and also to increase the candidates' professional readiness.

In order to educate innovative researcher teachers, the curriculum needs the Research Project course where students can experience the scientific process. Naturally, lecturers should be provided a sustainable support throughout the implementation.

The standard curriculum approach needs to be more flexible to allow the exploration of effective teacher education models. For this to be realized, education faculties need to be able to identify the contents of teacher education curricula.

Furthermore, teacher education curriculum renewal should adopt a balanced change policy with small but steady steps instead of big changes over large chunks of time. Considering that initial teacher education curricula in Turkey become renewed every 10 years on average, the year 2028 should not be the goal for the next set of renewals. The country's teacher education philosophy should first be defined, and any initial teacher education curriculum built in line with this philosophy should be open to renewal independently from other initial teacher education curricula.

Study group consisted of 21 lecturers even though the initial target was to reach all 358 lecturers working with ECTEC across Turkey, lecturer views based upon their first impressions and use of the e-WVCF as the only data collection ınstrument from lecturers were the limitations of the study. Therefore, the study may be replicated in the 2021-2022 school year, when the first graduates of the new curriculum will emerge, with a bigger number of lecturers, studying teacher candidates and graduates who experience the process, and with more detailed data collection methods, such as interviews.

Acknowledgement

This study was presented in the 6th International Congress on Curriculum and Instruction held in Kars, Turkey between 11-13 October 2018 as oral presentation.

Turkish Version

Giriş

Toplumun demografik yapısındaki değişimler (Pianta, Barnett, Burchinal & Thornburg, 2009), çocuğun gelişimi ve öğrenmesi ile ilgili yeni bilimsel çalışmalar ve erken dönemdeki öğrenmelerin bireyin öğrenme, sosyal ve ekonomik başarısına olumlu etkileri okul öncesi eğitim (OÖE) ve okul öncesi öğretmenlerinden beklentileri arttırmıştır (Barnett, 2003, Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü [OECD], 2011; Shonkoff & Phillips, 2000). Okul öncesi öğretmenlerinin niteliği eğitimi ve yetiştirilmesi ile ilişkili olup (OECD, 2006), OÖE'nin pedagojik kalitesini, o da çocuğun kazanımlarını etkilemektedir (OECD, 2005). OÖE alanında en az dört yıl başlangıç eğitimi alan öğretmenler ile daha iyi eğitim sonuçları elde edilmektedir (Barnett 2003; Bowman, Donovan, & Burns, 2001; Elliot, 2006; Howes, 1997; Whitebook, 2003). İyi bir başlangıç eğitimi almış OÖE öğretmenleri çocuklarla ilişkilerinde daha olumlu (Dwyer, Chait & Mckee, 2000; Howes, James & Ritchie, 2003; Sommer, Samuelsson, & Hundeide, 2010) ve gelişimlerini destekleyici ortamlar sunabilen öğretmenlerdir (Goe, 2007).

Ancak, mevcut okul öncesi öğretmenlerinin nitelikleri ile onlardan beklenenler arasında uyumsuzluklar bulunmaktadır (Pianta et al., 2009). Bunun temel nedenlerinden ikisi; öğretmen yetiştirme programlarının günün ihtiyaçlarına uygun olmaması (Bowman et al., 2001; Lobman, Ryan, & McLaughlin, 2005) ve okul öncesi öğretmeni (OÖÖ) yetiştirme programlarının çeşitliliğidir (Ackerman, 2004). Dünya genelinde başlangıç eğitimi bakımından okul öncesi öğretmenleri arasında büyük farklılıklar söz konusudur, hatta, kimi ülkelerde temel eğitim öğretmenleri arasında en az eğitim alan gruptur (Early et al., 2007).

Türkiye'de OÖÖ yetiştiren ana kurum eğitim fakülteleridir ancak öğretmen ihtiyacına bağlı olarak 2012 öncesinde "ikinci öğretim" ve "uzaktan eğitim" gibi alternatif yollarla OÖÖ yetiştirilmiştir (Eurydice, 2019). Darling-Hammond'a (2006) göre, "dibi delik kovaya su dökmek" (p. 12) gibi olan alternatif yollarla öğretmen yetiştirme Türkiye'de de eleştiri konusu olmuştur (Doğanay et al., 2015; Erdem, 2015; Saylan, 2013).

Nitelikli öğretmen yetiştirme sistemlerinin en önemli özelliği nitelikli başlangıç eğitimi programlarıdır (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Darling-Hammond, 2000; Darling-Hammond & Bransford, 2005; Özcan, 2012). Bu nedenle, öğretmen yetiştirme sistemlerine yapılan eleştiriler daha çok programlara yöneliktir ve bu eleştiriler öğretmen yetiştirme reformlarının temelini oluşturmaktadır (Yıldırım, 2011).

Türkiye'de OÖÖ Yetiştirmede Kilometre Taşları

Darülmuallimat (Kız Öğretmen Okulu) bünyesinde 1913-1914 öğretim yılında açılan Ana Muallime Sınıfı günümüz anlayışından uzak olsa da özel bir alan olarak OÖÖ yetiştirilmesinde başlangıç kabul edilmektedir (Güler & Öztürk, 2003). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile öğretmenlik mesleğinin genel kültür, alan eğitimi (AE) ve pedagojik formasyon eğitimi gerektiren özel uzmanlık mesleği olarak tanımlanması okul öncesi öğretmenliğinin meslekleşmesi anlamında önemli bir kilometre taşıdır. 80'li yıllardan bu yana da öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılmasına yönelik reformlar gerçekleştirmektedir (Atay-Turhan, Koc, Isıksal & Isıksal, 2009). 1982'de öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesiyle 1992'ye kadar ön lisans (ISCED 5) (Gursimsek, Kaptan & Erkan, 1997), 1992'den bu yana eğitim fakültelerinde lisans (ISCED 6) düzeyinde OÖÖ yetiştirilmektedir ki bu durum Türkiye'nin OÖE'deki güçlü yanlarından birisidir (Kavak, Aydın, & Akbaba-Altun, 2007; OECD, 2017).

Üniversitelere devrinden sonraki 15 yıllık dönemde öğretmen yetiştirme programları, dersler arasında mantıksal ilişki olmadığı, uygulamaların ihmal edildiği, alan eğitimi derslerinin ve seçmeli derslerin kıt olduğu, okul uygulamalarında tutarsızlıklar olduğu ve bunların öğretmen niteliğinde farklılıklara yol açtığı yönünde eleştirilmişlerdir (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 1998). Bu sorunların

giderilmesi ve temel eğitim sisteminin öğretmen ihtiyacını karşılamak amacıyla 1997'de öğretmen eğitiminde köklü reformlar gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte bir yandan eğitim fakülteleri yeniden yapılandırılırken, diğer yandan öğretmen yetiştirme programları güncellenmiştir (Grossman, Onkol & Sands, 2007). 1997 reformunda okul öncesi öğretmenliği lisans programı (OÖÖLP) resmi olarak kabul edilen 16 öğretmen yetiştirme programından birisidir. Yeni düzenleme ile tüm eğitim fakülteleri "çakılı program" olarak bilinen standart bir program takip etmeye başlamış, Meslek Bilgisi (MB) derslerinin sayısı ve uygulama süresi ile okul uygulamaları arttırılmıştır. Ülkenin eğitim seviyesini arttırma aracının temel eğitim olduğuna dair geleneksel algının bir sonucu olarak 1997 reformunda ilkokul öğretmeni yetiştirmeye öncelik verilmiş (Şimşek & Yıldırım, 2001), OÖÖ yetiştirilmesine özel bir vurgu yapılmamıştır.

Standart öğretmen yetiştirme programı anlayışının eğitim fakültelerine esneklik tanımaması, okul uygulamalarının verimsizliği, genel kültür (GK) boyutunun ihmal edilmesi, fakülte-üniversite eşgüdümsüzlüğü, nitelikli öğretim elemanı yetersizliği gibi aksaklıklar (Kavcar, 2002) 1997 programlarının 2006'da güncellenmesini gerektirmiştir. OÖÖLP Türkiye'nin Avrupa Birliği (AB)'ne üyelik amacı doğrultusunda öncelikle güncellenen programlardan birisidir. MB ve GK derslerinin az olması, üniversite-toplum işbirliği ve bilimsel araştırma deneyimlerinin sınırlı olması OÖÖLP'nin güncellenmesinde rol alan içsel etkenlerken, 2006'da OÖE programının güncellenmesi ve öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin belirlenmesi dışsal etkenlerdir (Atay-Turhan et al., 2009).

2006 reformuyla "kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine problem çözen ve öğrenmeyi öğreten öğretmenleri yetiştirmek hedeflenmiştir" (YÖK, 2006, p.4). Süreçte AB ülkeleri öğretmen yetiştirme programları ile paralelliğin sağlanması da göz önünde bulundurulmuştur. Fakültelere %25.00 oranında derslerini belirleme yetkisi verilerek çakılı program esnetilmiştir. 1997 OÖÖLP'de 51 olan ders sayısı 57'ye, toplam kredi 146'dan 152'ye çıkarılırken, derslerin alanlara göre dağılımı dengelenmeye çalışılmıştır. Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Araştırma Projesi dersleri, İlköğretime Hazırlık ve İlköğretim Programları ve Topluma Hizmet Uygulamaları derslerinin eklenmesi 2006 OÖÖLP'nin önemli yenilikleridir (YÖK, 2006). Fakat derslerin alanlara göre dağılımını ve diğer bazı özelliklerini uygun bulmayan Küçükahmet'e (2007) göre 2006 öğretmen yetiştirme lisans programları "bu işten anlayanlar için sofraya konmuş bir tabak bozuk yemek" (p.217) gibidir.

2018 Reformunun Gerekçeleri

2017'de Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlikler Çerçevesi doğrultusunda güncellenmesi (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017) ve Avrupa Komisyonunun aynı alanda eğitim veren lisans programları için çekirdek programların oluşturulması ve programlarda en az %25.00 oranında seçmeli derslere yer verilmesine yönelik önerileri 2018 reformunu başlatan etkenlerdir (YÖK, 2018). Bunların dışında, 2006 OÖÖLP üzerine yapılan araştırma sonuçları da itici güç oluşturmuştur. Uluslararası karşılaştırmalı çalışmalar (Aras & Sözen, 2012; Aykaç, 2018) Türkiye örnekleminde yapılan kapsamlı çalışmalar (Haktanır, Dağlıoğlu & Güler, 2010) ve OÖÖLP öğrencilerini (Dereobalı & Ünver, 2009; Özder, Konedralı & Sabancıgil, 2013; Şahin, Kartal & İmamoğlu, 2013; Uysal, Özen-Altınkaynak, Taşkın, Akman & Dinçer, 2016) ve okul öncesi öğretmenlerini (Ağgül-Yalçın & Yalçın, 2018; Özkut & Kaya, 2012; Öztürk, Zayimoğlu-Öztürk & Kaya, 2016) kapsayan küçük örneklemli araştırmaların ortak eleştirisi; 2006 OÖÖLP'nin uygulama fakiri olmasıdır.

OÖÖLP'yi "tozlu sandık, dibi delik şişe, içi boş kutu" metaforları ile tanımlayan OÖÖ adayı öğrencilere göre (Uysal et al., 2016), programda yer alan dersler ve içerikleri yetersiz, uygun öğretim yöntemleri kullanılmamaktadır (Şahin et al., 2013). Öğretim elemanlarına göre 2006 programındaki dersler genel olarak uygun fakat yine de bazı dersler 1997 programındaki alternatifinden daha iyi değil ve programın öğretmen adaylarının duyuşsal özelliklerini geliştirme kapasitesi düşüktür (Dereobalı & Ünver, 2009). İmkânları sınırlı (Ağgül-Yalçın & Yalçın, 2018), kültürel farklılıkların fazla olduğu okullarda öğretmenlik (Akdag & Haser, 2010) ve eğitim programını etkin bir şekilde uygulayabilme (Tan-Şişman, 2017) becerilerinin kazandırılmasında da 2006 programının eksiklikleri bulunmaktadır.

Türkiye'nin nicel ve nitel OÖE göstergelerinin de 2018 reformunda rol aldığı düşünülmektedir. Kişi başına gelir oranına göre OÖE'de okullulaşma oranının 2010'da %60.00'ın üzerinde olması beklenirken (Dünya Bankası [WB], 2013) 2017-2018 eğitim öğretim yılında beş yaş grubunda %66.88'e ulaşılabilmiştir (MEB, 2019). Türkiye erken çocukluk eğitimi (EÇE) okullulaşma oranı en düşük OECD ülkesidir (OECD, 2017). Ayrıca, PISA (MEB, 2016a) ve TIMSS (MEB, 2016b) ulusal raporları OÖE alan öğrencilerin başarı düzeyinin uluslararası eğilimden farklı olduğunu, OÖE'nin niteliğinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (TEDMEM, 2017).

Değişen ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda eğitim programlarının da değişimi kaçınılmazdır (Wiles & Bondi, 1998). Program geliştirme sürecinin tamamlayıcı bir parçası olarak (Oliva & Gordon II, 2005) beklenmedik yanlarının olup olmadığını belirlemek (Demirel, 2017; Yüksel & Sağlam, 2012) ve kabul, değişiklik ya da sonlandırma kararı verebilmek (Ornstein & Hunkins, 1998) için eğitim programlarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme, programın uygulanma öncesi, esnası ve sonrasında gerçekleştirilebilen bir işlemdir ve bu işlemde işin sırrı doğru kişilere doğru soruları sormaktır (Oliva & Gordon II, 2005). Öğretmen yetiştirme programlarının merkezi bir yapı tarafından geliştirildiği göz önünde bulundurulduğunda, programın nasıl uygulanacağına dair kararlarda (Oliva & Gordon II, 2005), uygulayıcılar olarak öğretim elemanlarının görüş ve önerileri karar vericilere bilimsel veriler sunacaktır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2004).

Türkiye'nin önceki deneyimleri öğretmen eğitimi reformlarının sürdürülebilirliği için öğretmen eğitimcilerinin sürece katılımlarının önemli olduğunu göstermiştir (Grossman et al., 2007). Paydaşların görüşlerini almayan politika girişimlerinin istenilen sonuçlara ulaşma şansı düşüktür (McLaughlin, 1991). Politikalar ister programlara yönelik ister yapısal olsun, ister iç ister dış motivasyon kaynaklı olsun planlandıkları şekilde uygulamaya geçeceklerinin garantisi yoktur (Hopkins & Levin, 2000). Eğitim alanındaki bir değişikliğin kabul görme düzeyi sadece değişikliklerin ne olduğuna ve nasıl sunulduğuna değil, ana paydaşlar tarafından nasıl algılandığına da bağlıdır. Bu nedenle yenilikler kurgulanırken nihai kullanıcıların algıları da göz önünde bulundurulmalıdır (Aksit, 2007). Ayrıca, öğretmen yetiştirme programlarının mevcut durumu nasıl olursa olsun her zaman iyileştirilme potansiyelleri bulunmaktadır (Hyson, Tomlinson, & Morris, 2009).

Bu nedenlerle bu araştırma 2018 OÖÖLP'nin özelliklerini incelemeyi ve nihai uygulayıcılar olarak öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda OÖÖLP'yi değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır.

1. 2018 OÖÖLP'nin özellikleri (zorunlu ve seçmeli dersler, ders saati ve kredi sayıları, kaldırılan, değiştirilen ve eklenen dersler) nelerdir?
2. Öğretim elemanlarının 2018 OÖÖLP (güçlü ve zayıf yanları, programda yer alan dersler) hakkındaki görüşleri ve iyileştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Çalışmanın sonuçlarının bundan sonra yapılacak olan OÖÖLP'yi değerlendirme ve geliştirme çalışmalarına ışık tutması ve kanıta dayalı öğretmen yetiştirme politikaları geliştirmeye katkı sağlaması beklenmektedir.

Yöntem

2018 OÖÖLP'yi değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, çalışılan konu hakkında insanların düşünceleri ve tepkileri ile ilgili detaylı bilgilerin ortaya çıkarıldığı araştırmalardır (Creswell, 2003). Algıların ve olayların gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulabilmesi için gerekirse, dokümanlar da incelenebilir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda; araştırmada önce 2018 ve 2006 OÖÖLP programı dokümanları incelenmiş, ardından uygulayıcılar olarak öğretim elemanlarının 2018 OÖÖLP'ye ilişkin görüş ve önerileri alınmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu 14'ü devlet üniversitesine, biri özel üniversiteye bağlı eğitim fakültesinden, altısı erkek 21 gönüllü öğretim elamanı oluşturmuştur. Çoğunluğu (%62.00) Dr. Öğr. Üyesi olan çalışma grubunda birer profesör ve doçent bulunmaktadır. En az 1.50, en çok 36.00, ortalama 12,26 yıllık mesleki deneyimi olan öğretim elemanlarının 16'sı OÖE, dördü eğitim programları ve öğretim, birisi de sınıf eğitimi alanında uzmandır. Çalışma grubundaki öğretim elemanlarının birisi 2018 OÖÖLP'nin güncellenme sürecine, birisi bir hazırlık çalıştayına katılmış, 3'ü kurumu aracılığı ile birisi bireysel olarak görüşlerini bildirirken, 15'i görüşlerinin alınmadığını belirtmiştir.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin toplanması

Araştırmanın ilk aşamasında 2006 ve 2018 OÖÖLP'ler ve açıklama dokümanları incelenerek veriler toplanmıştır. İkinci aşamada, araştırmacılar tarafından geliştirilen e-Yazılı Görüş Alma Formu (e-YGAF) ile öğretim elemanlarının görüşleri alınmıştır. Taslak formda öğretim elamanlarına OÖÖLP ile ilgili düşünceleri (dersler, derslerin alanlara göre dağılımı, programın güçlü ve zayıf yanları) ve önerileri ile ilgili açık uçlu sorulara yer verilmiştir. OÖE, program geliştirme ve ölçme değerlendirme alanlarından ikişer uzmanın görüşleri ve bir öğretim elemanı ile yapılan ön uygulama sonuçlarına göre taslak forma son biçimi verilerek e-forma dönüştürülmüştür. e-YGAF'nin bulunduğu link 2018-2019 akademik yılında Türkiye'de eğitim fakültelerinde bulunan 74 OÖÖLP'lerde görevli 358 öğretim elemanın kurumsal e-posta adresine gönderilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Betimsel analizde veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Betimsel analizde, zorunlu ve seçmeli dersler, ders saati ve kredi sayıları, kaldırılan, değiştirilen ve eklenen dersler temaları temel alınmıştır. İkinci aşamada öğretim elemanlarından elde edilen veriler içerik analizine tabi tutularak daha anlaşılır hale getirilmiştir (Kvale, 1996). Bu kapsamda, öğretim elemanlarının görüşlerini kapsayan toplam 5371 sözcükten oluşan doküman incelenerek kavramlar kodlanmış, sonra kodların benzerlik ve ilişkilerine dayanarak temalar oluşturulmuştur.

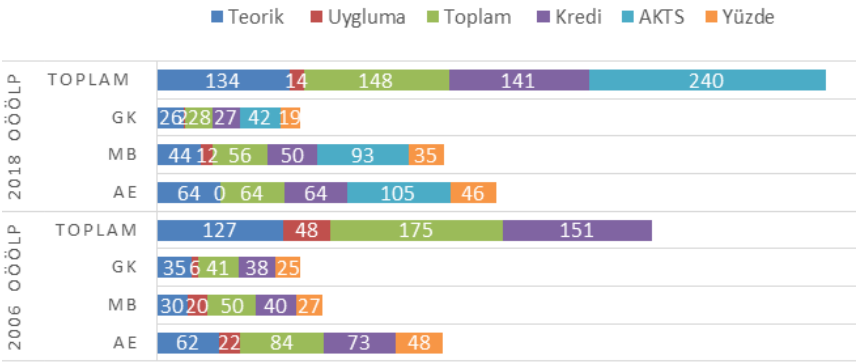
Nitel araştırmalarda çeşitli güvenilirlik kıstasları bulunmaktadır (Lincoln & Guba (1985); akt. Teddlie & Tashakkori, 2009). Çalışmada inanılırlığı güçlendirmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Sayısal değerler sunularak verilerin yorumlanmasında nesnelliği arttırma ve tema ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapma imkânı sağlanmıştır. Yorumları desteklemek ve katılımcıların bakış açılarını doğrudan yansıtabilmek amacıyla katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ek olarak, doküman incelemesi ve öğretim elemanlarından görüş alınarak veri çeşitlemesi sağlanmıştır. Aktarılabilirlik için araştırmanın konusu ve gerçekleştirildiği bağlam ile ilgili ayrıntılar sunulmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde önce betimsel analiz, sonra içerik analizi ile elde edilen bulgular sunulmuştur.

2018 OÖÖLP'nin Özelliklerine Dair Bulgular

2018 OÖÖLP'nin genel özelliklerinin belirli temalar ekseninde 2006 OÖÖLP ile karşılaştırmalı olarak incelendiği betimsel analiz bulguları Grafik 1 ve Tablo 1-4'te verilmiştir. 2018 ve 2006 OÖÖLP'lerdeki ders saatleri ve kredi sayılarını özetleyen Grafik 1'e göre 2018 programında toplam ders sayısı 59'a çıkmıştır. Zorunlu ders sayısı 43'e düşerken, seçmeli ders sayısı 16'ya yükselmiştir. 2006 OÖÖLP %48.00 AE, %27.00 MB ve %25.00 GK derslerinden oluşurken, 2018 programında bu oranlar sırasıyla %46.00, %35.00 ve %19.00'dır. 2006 OÖÖLP'de toplam 175 ders saatinin %72.57'si, 2018 OÖÖLP'de toplam 148 ders saatinin %90.54'ü kuramsaldır. 2018 OÖÖLP'de AE ders saati hiç uygulama saati olmayacak şekilde 64'e, GK ders saati 28'e (2'si uygulama) düşerken, MB ders saati 56'ya (12'si uygulama) çıkmıştır. Mezuniyet için tamamlanması gereken toplam yerel kredi 141'e düşmüştür.



Grafik 1. 2006 ve 2018 OÖÖLP'lerde alanlara göre ders saatleri ve kredi sayıları.

Tablo 1.
2006 OÖÖLP'de Olup 2018 OÖÖLP'de Kaldırılan Dersler.

Alan	Ders Adı
AE	İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi
	Psikoloji
	Materyal Geliştirme
	Özel Öğretim Yöntemleri II
	Araştırma Projesi I
	Araştırma Projesi II
	Erken Çocukluk Döneminde(EÇD'de) Gelişim II
	Anne Çocuk Beslenmesi
	Müzik Eğitimi II
MB	Özel Öğretim Yöntemleri I
	Okul Deneyimi
GK	Bilgisayar II
	İstatistik
	GK Seçmeli

Tablo 1'e göre 2006 OÖÖLP'de bulunan dokuzu AE dersi toplam 14 ders 2018 OÖÖLP'de yer almamıştır. 2006 OÖÖLP'de olup bazı değişikliklerle 2018 OÖÖLP'de de yer alan dersler Tablo 2'de listelenmiştir. Tablo 2'de 2006 programında yer alan 31 dersin isim, uygulama, teori veya toplam ders saati ve dönemi bakımından değişikliklerle 2018 OÖÖLP'de yer aldığı görülmektedir. 2006 OÖÖLP'de yer alan 13 ders aynı isimle 2018 OÖÖLP'de yer alırken, 19 dersin ismi, 17 dersin dönemi değişmiş, 9 dersin toplam ders saati azalırken, altı dersin teorik ders saati artmıştır. 2006 OÖÖLP'de Yaratıcılık ve Geliştirilmesi, Anne Baba Eğitimi ve Etkili İletişim dersleri 2018 OÖÖLP'de farklı isimlerle seçmeli derse dönüştürülürken, Drama gibi uygulama saatleri olan dokuz ders uygulama saatleri olmaksızın yer almıştır.

Kaldırılan ve değişiklik yapılan derslerin yanı sıra 2018 OÖÖLP'de ilk kez programa alınan dersler Tablo 3'te seçmeli dersler ise Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 3 2018 OÖÖLP'de 16'sı seçmeli toplam 25 yeni ders eklendiğini göstermektedir. AE alanına eklenen seçmeli veya zorunlu ders sayısı diğer alanlara göre daha fazladır.

Tablo 2 ve 3'te 2018 OÖÖLP'de AE ders isimlerinde "Erken Çocukluk", MB ders isimlerinde "Eğitim" vurgusu yapıldığı görülmektedir.

Tablo 2.
2006 Programında Olup 2018 Programında Değişikliklerle Yer Alan Dersler.

2006 OÖÖLP			**2018 OÖÖLP**		
Dersin Adı	**Dönem**	**T*/U****	**Dersin Adı**	**Dönem**	**T/U**
OÖE'ye Giriş	1	3	EÇE'ye Giriş	1	3
Türkçe I: Yazılı Anlatım	1	2	Türk Dili I	1	3
Yabancı Dil I	1	3	Yabancı Dil I	1	2
Bilgisayar I	1	2/2	Bilişim Teknolojileri	1	3
Eğitim Bilimine Giriş	1	3	Eğitime Giriş	1	2
Eğitim Felsefesi	2	2	Eğitim Felsefesi	1	2
Anne Çocuk Sağlığı ve İlkyardım	2	3	Çocuk Sağlığı ve İlkyardım	1	2
Türkçe II: Sözlü Anlatım	2	2	Türk Dili II	2	3
Yabancı Dil II	2	3	Yabancı Dil II	2	2
Eğitim Psikolojisi	2	3	Eğitim Psikolojisi	2	2
Eğitim Sosyolojisi	3	2	Eğitim Sosyolojisi	2	2
EÇD'de Gelişim I	3	3	EÇD'de Gelişim	2	3
Türk Eğitim Tarihi	4	2	Türk Eğitim Tarihi	3	2
Bilimsel Araştırma Yöntemleri	6	2	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	3	2
Fen Eğitimi	5	2/2	EÇ'de Fen Eğitimi	3	3
Matematik Eğitimi	4	3	EÇ'de Matematik Eğitimi	3	3
Yaratıcılık ve Geliştirilmesi	3	2/2	EÇ'de Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri	2-8	2
Öğretim İlke ve Yöntemleri	3	3	Öğretim İlke ve Yöntemleri	4	2
Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	4	2/2	Öğretim Teknolojileri	4	2
Topluma Hizmet Uygulamaları	6	1/2	Topluma Hizmet Uygulamaları	4	1/2
Etkili iletişim	6	3	İnsan İlişkileri ve İletişim	4	2, 4-6
Müzik Eğitimi I	5	1/2	EÇ'de Müzik Eğitimi	4	3
Çocukta Oyun Gelişimi	3	2	EÇ'de Oyun Gelişimi ve Eğitimi	4	3
Beden Eğitimi ve Oyun Öğretimi	5	2/2			
Drama	4	2/2	EÇE'de Drama	4	2
Çocuk Edebiyatı	4	2	EÇD Edebiyatı	6	2
Çocuk Ruh Sağlığı	4	3	Çocuk Ruh Sağlığı	7	3
Görsel Sanatlar Eğitimi	5	2/2	EÇ'de Sanat Eğitimi	5	3
Sınıf Yönetimi	5	2	Sınıf Yönetimi	6	2
Ölçme ve Değerlendirme	6	3	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	5	2
Rehberlik	7	3	Okullarda Rehberlik	7	2
Özel Eğitim	6	2	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	8	2

*Teorik, **Uygulamalı

Tablo 4'e göre 2018 OÖÖLP'de seçmeli ders havuzunda 20 MB, 18 GK ve 15 AE alanlarında toplam 53 seçmeli ders yer almaktadır. Tamamı ikişer saat olan seçmeli derslerden GK dersleri üç, diğerleri dörder kredidir. Eğitimde Drama gibi 2006 OÖÖLP'de benzerleri olanlar olsa da seçmeli derslerin çoğunluğu yeni derslerdir.

Öğretim Elemanlarının 2018 OÖÖLP Hakkındaki Görüşleri

Öğretim elemanlarının 2018 OÖÖLP'ye yönelik görüşlerinden elde edilen bulgular Tablo 5 ve 6'da, önerilerinden elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 3.
2006 OÖÖLP'de Olmayıp 2018 OÖÖLP'deki Yeni Dersler.

Türü	Ders adı	Dönem
	Bebeklik Döneminde Gelişim ve Eğitim	2
	OÖE Programları	3
	Çocuğu Tanıma ve Değerlendirme	5
	Erken Çocuklukta Öğrenme Yaklaşımları	5
	EÇD Çevre Eğitimi	6
AE	Karakter ve Değer Eğitimi	7
	Okula Uyum ve Erken Okuryazarlık Eğitimi	7
	EÇE Politikaları	8
	Seçmeli I, II, III, IV, V, VI	3, 4, 5, 6, 7, 8
MB	Eğitimde Ahlak ve Etik	6
	Seçmeli I, II, III, IV, V,VI	3, 4, 5, 6, 7, 8
GK	Seçmeli I, II, III, IV,	2, 4, 5, 6

Tablo 4.
MB, GK ve AE Alanlarına Göre 2018 OÖÖLP'deki Seçmeli Dersler.

MB	GK	AE
Açık ve Uzaktan Öğrenme	Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	Aile Eğitimi ve Katılımı
Çocuk Psikolojisi	Beslenme ve Sağlık	Çocuk ve Medya
Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu	Bilim Tarihi ve Felsefesi	Çocukta Davranış Yönetimi
Eğitim Hukuku	Bilim ve Araştırma Etiği	Çocukta Hareket Gelişimi ve Eğitimi
Eğitim Antropolojisi	Ekonomi ve Girişimcilik	Çocukta Sosyal Beceri Eğitimi
Eğitim Tarihi	Geleneksel Türk El Sanatları	EÇE'de Geleneksel Çocuk Oyunları
Eğitimde Drama	İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi	EÇ'de Dil ve Kavram Gelişimi
Eğitimde Program Dışı Etkinlikler	İnsan İlişkileri ve İletişim	EÇ'de Duyu Eğitimi
Eğitimde Program Geliştirme	Kariyer Planlama ve Geliştirme	EÇ'de Ritim, Dans ve Orff Eğitimi
Eğitimde Proje Hazırlama	Kültür ve Dil	EÇ'de Yaratıcılık ve Yaratıcı Çocuk Etkinlikleri
Eleştirel ve Analitik Düşünme	Medya Okuryazarlığı	Farklı Ülkelerde EÇE
Kapsayıcı Eğitim	Mesleki İngilizce	Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi
Karşılaştırmalı Eğitim	Sanat ve Estetik	Risk Altındaki Çocuklar ve Eğitimi
Mikro Öğretim	Türk Halk Oyunları	Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi
Müze Eğitimi	Türk İşaret Dili	Türk Kültüründe Aile ve Çocuk
Okul Dışı Öğrenme Ortamları	Türk Kültür Coğrafyası	
Öğrenme Güçlüğü	Türk Musikisi	
Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama	Türk Sanatı Tarihi	
Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim		
Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme		

Tablo 5.
Öğretim Elemanlarının 2018 OÖÖLP'nin Güçlü ve Zayıf Yönlerine İlişkin Görüşleri

Görüşler	f
Güçlü yanları	23
Seçmeli ders sayısının ve çeşidinin arttırılması	11
Güncel derslerin eklenmesi	9
Alanlara göre ders sayısının dengelenmesi	8
OÖÖ yetiştirme programına standart getirilmesi	2
Dönemlere göre ders sayısının dengelenmesi	2
AE derslerini alan uzmanlarının verme zorunluluğu getirilmesi	1
Zayıf yanlar	118
Programın genel yapısı	64
Eski programdan daha iyi olmaması	10
Nitelikli OÖÖ yetiştirmeye uygun olmaması	15
Uygulamalara az yer verilmesi	17
Bazı derslerin dönemlerinin uygun olmaması	8
AE derslerinin oranının düşük olması	8
Ders saatlerinin azaltılması	6
Ders içerikleri	16
Ders içeriklerinin ihtiyaçlara yönelik olmaması	11
Derslerin kuramsal ağırlıklı olması	3
Küresel değil, yerel bir program olması	2
Tek tip öğretmen yetiştirme	15
Seçmeli derslerin standart hale getirilmesi	6
Yeni ders açmak için YÖK'ten izin alınması	5
Ders açma özgürlüğünün sınırlandırılması	3
Tek tip öğretmen yetiştirmeye dönük olması	1
Öğretim elemanı ihtiyacı	15
Yeni bazı dersler için yeterli öğretim elemanının olmaması	4
Seçmeli bazı dersler için yeterli öğretim elemanının olmaması	7
AE dersleri için yeterli öğretim elemanının olmaması	4
Programın hazırlanış biçimi	8
Alan uzmanlarının görüşlerinin alınmaması	4
Bürokratik anlayışla hazırlanması	4

Tablo 5 öğretim elemanlarının 2018 OÖÖLP'ye yönelik görüşlerinden elde edilen verilerin (f=141) çoğunun (f=118) programın zayıf yanlarına yönelik temalar altında toplandığını göstermektedir. Öğretim elemanlarına göre seçmeli ders sayısının ve çeşidinin arttırılması (f=11), güncel derslerin eklenmesi (f=9), alanlara göre ders sayısının dengelenmesi (f=8) ve OÖÖ yetiştirmeye standart getirilmesi (f=2) programın güçlü yanları iken, programın genel yapısı (f=64), ders içerikleri (f=16), programın hazırlanış biçimi (f=8), tek tip öğretmen yetiştirme (f=15) ve öğretim elemanı yetersizliği (f=15) temaları altında toplanan zayıflıkları bulunmaktadır. Öğretim elemanı (ÖE) ÖE4 ve ÖE7'nin görüşleri programın olumlu yanlarını özetlemektedir:

ÖE4. *Seçmeli derslerin sayısının ve çeşidinin artması en olumlu yanı programın*.

ÖE7: *Eğitime belli bir standart getirmesi özellikle öğretim elemanı az olan üniversitelerde belli bir kalite artışı getirecektir.*

Öğretim elemanları 2018 programının genel yapısı bakımından 2006 programından daha iyi olmadığını (f=10) ve nitelikli OÖÖ yetiştirmeye uygun olmadığını (f=15), bunun uygulamalara az yer verilmesi (f=17) ve ders içeriklerinin ihtiyaçlara yönelik olmaması (f=11) ile ilişkili olduğunu düşünmektedirler. Ayrıca, seçmeli derslerin standart hale getirilmesi (f=6), yeni dersler için YÖK'ten izin

alınması (f=5) gibi uygulamalar nedeniyle 2018 OÖÖLP'nin OÖÖ yetiştirmede tek tipleşmeye neden olma (f=15) potansiyeli bulunduğunu düşünmektedirler.

Öğretim elemanlarına göre bürokratik bir anlayışla (f=4), alan uzmanlarının görüşleri alınmadan (f=4) geliştirilmiş olması programın diğer dezavantajıdır.

Öğretim elemanları ÖE 9, 8, 12 ve 20'nin görüşleri programın olumsuz yanlarını özetlemektedir:

ÖE9: *Ütopik dersler. Alanda çalışan öğretmenlerin gerçekten ihtiyaçları sorulmuş mu merak ediyorum.*

ÖE8: *Bürokratik model- biz yaptık -siz alın*

ÖE12: *Seçmeli ders sayısının artması öğrencilere seçenek sağlama açısından başarılı ancak bu dersleri verebilecek öğretim üyesi eksiği var.*

ÖE20: *Değişime ihtiyaç duymak elbette güzel ama değişim sürecinde ihtiyaçları doğru okumak çok önemli. Yeni program fazla yerel. Kodlama ve Robotik, STEM eğitimi gibi dersler beklenirken El Sanatları, Türk Musikisi gibi OÖE ile doğrudan ilgisi olmayan dersler bulunmaktadır.*

Öğretim elemanlarının 2018 OÖÖLP'deki derslere yönelik görüşleri Tablo 6'da görüldüğü üzere beş ana tema altında toplanmıştır. Tablo 6'ya göre öğretim elemanlarının 2018 OÖÖLP'de yer alan dersler ile ilgili görüşlerinin; seçmeli, uygulama gerektiren, 2006 OÖÖLP'de olup 2018 OÖÖLP'de de yer alan, almayan ve ilk kez 2018 OÖÖLP'de yer alan dersler temaları altında toplandığı görülmektedir. Öğretim elemanları seçmeli dersler temasında 2018 OÖÖLP'de içerik bakımından seçmeli ders sayısının (f=12) ve çeşidinin (f=3) artmasını olumlu karşılarken, bazı öğretim elemanları (f=7) ders içeriklerinin ihtiyaçlara dayandırılmadığını düşünmektedir. Öğretim elemanları uygulama teması ile ilgili olarak seçmeli derslerin istenilen dönem alınabilmesini (f=3) olumlu karşılarken, yeni bazı seçmeli dersler için öğretim elemanı yetersizliği (f=6) olduğuna dikkat çekmektedirler. Yeni seçmeli dersler için YÖK'ten onay alınması (f=4) öğretim elemanlarına inisiyatif verilmemesi (f=4) ve seçmeli derslerin standart hale getirilmesi (f=5) özgünlük alt teması altında belirtilen sınırlılıklardır. ÖE21 seçmeli dersler için YÖK'ten izin alınmasını 'üniversiteler arası bilgi paylaşımını sağlaması" açısından olumlu bulmaktadır.

Uygulama dersleri teması olumlu görüşün olmadığı, olumsuz görüşlerin en fazla olduğu temadır (f=39). Uygulama saatlerinin olmaması (f=14), Okul Deneyimi dersinin kaldırılması (f=15), MEB'in fazla talepleri (f=4) nedeniyle öğretmenlik uygulamaları için AE uzmanı yetersizliği (f=4) öğretim elemanlarının uygulamalarla ilgili belirttikleri olumsuzluklardır.

2006 programında olup 2018 programında da yer verilen dersleri içerik bakımından (f=8) olumlu bulurlarken, Anne-Baba Eğitimi (f=4) dersinin seçmeli olmasını olumlu bulmamışlardır. 2018 programında yer verilmeyen Araştırma Projesi I ve II (f=3) derslerinin olmamasını olumlu karşılarken, Okul Deneyimi (f=9) en fazla olmak üzere bazı derslerin olmamasını eleştirmektedirler.

Öğretim elemanlarının bazıları ilk kez 2018 programında yer alan yeni bazı derslerin içeriklerinin güncel olmasını (f=5) bu anlamda Eğitimde Ahlak ve Etik (f=5), Karakter ve Değer Eğitimi (f=2) ve EÇD Çevre Eğitimi (f=3) gibi bazı derslerinin konulmasını olumlu karşılamıştır. Ancak Eğitimde Ahlak ve Etik (f=3) gibi derslerin gereğinden fazla abartıldığını düşünenler de bulunmaktadır. ÖE12'nin görüşleri programın olumlu yanlarını, ÖE12, ÖE5, ÖE4, ÖE11'in görüşleri ise olumsuz yanlarını özetlemektedir:

ÖE12: *Seçmeli derslerin artması ve istenilen dönem alınabiliyor olması öğrencilere esneklik sağlar ve ilgilerine yönlendirilmelerine yardım eder…*

ÖE5: *... beceri ve uygulamaya yönelik dersler adeta tırpanlanmış. … Bilhassa staj olanakları iyice daraltılmış.*

ÖE4: *Drama, müzik, oyun gibi derslerin uygulama saatlerinin olmaması, öğrenciler açısından büyük bir kayıp.*

ÖE11: *AE ile ilgili seçmeli ders açmak için YÖK'e başvurmanın üniversitelerin ve öğretim elemanlarının akademik özgürlüğüne vurulmuş bir darbe olduğunu düşünüyorum.*

Tablo 6.
Öğretim Elemanlarının 2018 OÖÖLP'deki Derslere Yönelik Görüşleri.

Görüşler	f (Olumlu)	f (Olumsuz)
Seçmeli dersler		
İçerik		
Seçmeli ders sayısının artması	12	
Seçmeli ders çeşitliliğinin artması	3	
İhtiyaçlara dayandırılmamış olması		7
Uygulama		
İstenilen dönem alınabilmesi	3	
Yeterli öğretim elemanının olmaması		6
Özgünlük		
Yeni seçmeli dersler için YÖK'ten onay alınması	1	4
Öğretim elemanlarına inisiyatif verilmemesi		4
Seçmeli derslerin standartlaştırılması		5
Uygulama dersleri		
Okul Deneyimi dersinin kaldırılması		15
Uygulama gerektiren derslerin uygulama saatlerinin olmaması		14
MEB'in fazla talepleri		4
AE uzmanı öğretim elemanı yetersizliği		4
Öğretmenlik uygulamalarının son sınıfa bırakılması		2
2006 programında olup 2018 programında da yer alan dersler		
İçerik		
Olması gereken dersler	8	
Süre		
Ders saatlerinin azaltılması		3
Uygulama saatlerinin azaltılması		2
Zorunlu derse dönüştürülen dersler		
Çocuğu tanıma ve değerlendirme dersinin zorunlu olması	1	
Eğitim felsefesi dersinin zorunlu olması	1	
Seçmeli derse dönüştürülen dersler		
Anne -Baba Eğitimi		4
Etkili İletişim		2
2006 programında olup 2018 programında olmayan dersler		
Araştırma Projesi I, II	3	
İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi	2	1
Okul Deneyimi		9
Özel Öğretim Yöntemleri I ve II		3
EÇD'de Gelişim II		2
Materyal Geliştirme		1
İlk kez 2018 programında yer alan dersler		
Eğitimde Ahlak ve Etik	5	3
Karakter ve Değer Eğitimi	2	1
EÇD Çevre Eğitimi	3	
OÖE Programları	1	
Hastanede Yatan Çocuklar		1
Bebeklik Döneminde Gelişim		1
EÇE Politikaları		1
Toplam	45	99

Öğretim elemanlarının 2018 OÖÖLP'nin iyileştirilmesine yönelik önerileri Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7.
Öğretim Elemanlarının 2018 OÖÖLP'ye Yönelik Önerileri.

Öneriler	f
Uygulamalar	39
Okul uygulamaları arttırılmalı	14
Uygulama saatleri konulmalı	11
Okul Deneyimi dersi birinci sınıfta olmalı	8
Öğretmenlik uygulamaları üçüncü sınıfta başlatılmalı	3
Okul uygulamalarının yoğunluğu son sınıfa doğru artmalı	3
Üniversitelerde mesleki uygulama alanları olmalı	1
Dersler	13
Dersler ve içerikleri güncel olmalı	4
Öğretim elemanlarına daha fazla özgürlük tanınmalı	7
Üniversiteler seçmeli derslerini kendileri oluşturabilmeli	2
Programın geliştirilme süreci	15
Ülkenin öğretmen yetiştirme felsefesi olmalı	2
Program tüm paydaşların katılımı sağlanmalı	7
Program geliştirilirken bilimsel ölçütler temel alınmalı	3
Program yeniden geliştirilmeli	3
Öğretim elemanları	3
AE uzmanı öğretim elemanı yetiştirilmeli	1
Öğretim elemanı niteliği göz önünde bulundurulmalı	1
Öğretim elemanları programın içeriğini iyi bilmeli	1

Tablo 7 öğretim elemanlarının önerilerinin uygulamalar (f=39), dersler (f=13), programın geliştirilme süreci (f=15) ve öğretim elemanları (f=3) temalarında toplandığı görülmektedir. Öğretim elemanları uygulamalar temasında yoğunlukla okul uygulamalarının arttırılmasını (f=14) ve uygulama gerektiren derslere uygulama saatlerinin konulmasını (f=11); dersler temasında ders önerme ve içeriğini oluşturmada öğretim elemanlarına daha fazla özgürlük tanınmasını (f=7); programın geliştirilme süreci temasında ilgili tüm paydaşların katılımının sağlanmasını (f=7) ve bilimsel ölçütlerin temel alınmasını (f=3) önermişlerdir. Öğretim elemanı ÖE11, ÖE13 ve ÖE19'un önerileri dikkat çekicidir:

ÖE11: *Eğitim programı ve geliştirilmesi için bu işin mutfağında yar alması gereken profesyonellerin olduğu; … teşekküllü bir çalışma grubu yeniden bilimsel eğitim ölçütleri gözetilerek programı yenilemeli.*

ÖE13: *…tıp eğitimi ile öğretmenlik eğitimi uygulamalı bilim olmaları yönüyle birbirine benzer. Doktor yetiştirirken bu model doğru ise öğretmen yetiştirirken neden kullanmıyorsunuz...*

ÖE19: *Gözlem derslerinin ilk yıllara konması, öğretmenlik uygulaması derslerinin 3. sınıftan başlaması ve dördüncü sınıfın staj yoğunluklu geçmesi gerekmektedir.*

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Güncellenen OÖÖLP'de toplam ders sayısı artmıştır. Zorunlu ders sayısı azaltılmış, seçmeli derslerin sayısı üç kat arttırılarak programdaki oranı %27.00'a çıkarılmıştır. 2018 OÖÖLP'de kredi oranı AE ve GK alanında azalırken, MB alanında artmıştır. 2018 programında Küçükahmet'in (2007) OÖÖLP'nin MB ve GK ağırlıklı olması gerektiğine yönelik görüşleri kısmen desteklenmiş görünmektedir. Ders saatleri AE ve GK alanlarında azalırken, MB alanında artmıştır. 2018 programında ders saatlerine yönelik yapılan değişikliklerle daha çok MB alanı, ders içeriklerinde yapılan değişikliklerle daha çok AE alanı güçlendirilmeye çalışılmıştır YÖK (2018).

Öğretim elemanlarının 2018 OÖÖLP'ye yönelik olumlu görüşleri olsa da eleştirileri çok daha fazladır. Öğretim elemanları seçmeli ders sayısı ve çeşidinin arttırılmasını, güncel derslerin eklenmesini ve alanlara göre ders sayısının dengelenmesini programın güçlü yanları olarak görürken programın genel yapısı itibarıyla eski programdan daha iyi olmadığını, bu nedenle nitelikli OÖÖ yetiştirmeye uygun olmadığını düşünmektedirler. Öğretim elemanları bu kapsamda bazı derslerin döneminin uygun olmaması ve AE derslerinin oranının düşük olmasını, ders saatlerinin azaltılmasını ve uygulamalara az yer verilmesini programın zayıf yanları olarak görmektedirler. Bazı öğretim elemanlarına göre alanlara göre ders sayılarının dengelenmiş olması yeni programın güçlü yanıdır. Bu denge ile öğretmen eğitimine temel oluşturan bilgi tabanları ortaklığının (Long & Riegele, 2002) sağlandığı görülmektedir. Yıldırım'a (2011) göre AE'nin MB ile bütünleştiği öğretmen eğitimi programlarının daha nitelikli öğretmenleri yetiştirme olasılıkları daha fazladır.

Güncellenen programın AE ve MB ağırlıklı olması okul öncesi öğretmenlerinin çocuk bakıcısı olarak görülmelerine dair algının (Boyd, 2013; Zembat, 2012) kırılması ve mesleğin profesyonelleşmesi (TEDMEM, 2016) adına önemli görülmektedir. Ancak 2018 programında 2006 programındaki %25.00 oranında ders belirleyebilme esnekliği kaldırılarak 1997 programın en çok eleştirilen çakılı program (YÖK, 2006) veya tek tip program (Üstüner, 2004) anlayışına geri dönülmüş görünmektedir. YÖK (2018) dağınıklıkları gidermek amacıyla ortak seçmeli ders havuzu oluşturulduğunu belirtse de, AE ve MB alanlarında YÖK onayı ile en fazla altı ders açılabilmesi çakılı program anlayışının devamı niteliğindedir. Öğretim elemanları da benzeri görüşleri iletmişlerdir. Bazı öğretim elemanları OÖÖ lisans programının alan uzmanlarının görüşleri alınmadan, bürokratik bir anlayışla hazırlandığını, seçmeli dersler standart hale getirilerek öğretim elemanlarının ders açma özgürlüğünün sınırlandırıldığını ve bu durumun öğretmen eğitiminde tek tipleşmeye neden olacağını düşünmektedirler. 2018 güncellemesi ile öğretmen yetiştirme lisans programlarının bürokratik anlayışla (Doğanay et al., 2015; Feiman-Nemser, 2001) ve merkezi sistem tarafından geliştirilen tek model (Kavak, et al., 2007) olmasına yönelik eleştiriler ve kendine özgü öğretmen yetiştirme modelini oluşturup, geliştirebilen eğitim fakültelerine duyulan özlem (TEDMEM, 2017; Yıldırım, 2013) devam edecek gibi görünmektedir. Öte yandan programların YÖK tarafından belirlenmesinin programlara standart getirdiğini düşünen öğretim elemanları da bulunmaktadır.

OÖÖ olabilmek için tamamlanması gereken yerel kredi düşürülmüş ancak AKTS kredileri değişmemiştir. YÖK'ün (2018) toplam krediyi düşürme amaçları Bolonya sürecine uyum sağlanmasının yanı sıra, öğretmen adaylarının program dışı sosyal ve kültürel etkinliklere katılımlarının ve okul uygulamalarına daha kolay gidebilmelerinin sağlanmasıdır. Ancak ders saatlerinin azaltılmasıyla bu amaçların gerçekleşmesi pek mümkün görünmemektedir çünkü Türkiye'de son sınıf öğretmen adayları öğretmenliğe giriş için yılda bir kez yapılan, kapsamı oldukça geniş Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) nedeniyle okul uygulamalarına gereken önemi verememektedirler (Eraslan, 2009).

Doküman analizinden elde edilen bulgular seçmeli derslerin sayısının ve alanlara göre çeşitliliğin arttığını göstermektedir. Öğretim elemanlarına göre bu değişiklik 2018 programının en güçlü yanlarından birisidir. Eski programda biri GK, dördü AE alanında olan beş seçmeli dersin yeni programda sayıca daha fazla ve alanlara göre daha dengeli (6 AE, 6 MB ve 4 GK) dağıtıldığı söylenebilir. 2006 programında seçmeli derslerin belirlenmesi eğitim fakültelerine bırakılırken 2018 programında fakültelerde yüzlerce farklı seçmeli ders açılmasından kaynaklı dağınıklığı gidermek amacıyla seçmeli ders havuzları oluşturulmuştur (YÖK, 2018). Böylece bir yandan fakültelerin öğretim elemanı ve fiziki imkânlarından en iyi şekilde yararlanılması hedeflenirken diğer yandan seçmeli derslerin "zorunlu seçmeli" derslere dönüşmemesinin hedeflendiği belirtilmiştir. Ancak öğretim elemanlarının seçmeli derslerin YÖK tarafından belirlenmiş olması, GK alanı hariç diğer alanlar için YÖK izni ile sınırlı sayıda ders önerebilmeleri ve bazı seçmeli dersler için yeterli öğretim elemanı olmadığına yönelik eleştirileri ihtiyaçlara uygun çeşitlilikte seçmeli derslerin sunulamama riski olduğunu göstermektedir.

Öğretmen yetiştirme programları belirli ideolojilerden (Spodek, 1974) ve paradigmalardan (Yıldırım, 2011) etkilenmektedir. Eğitim Hukuku, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitimi, Medya Okuryazarlığı gibi dersler ile Türk Halk Oyunları, Türk Kültüründe Aile ve Çocuk gibi

dersler seçmeli ders havuzunun oluşturulmasında belirleyici olan ideoloji veya paradigma hakkında ipuçları vermektedir. Bu durum ile ilgili olarak, YÖK (2018), 2018 programları geliştirilirken milli, manevi ve evrensel değerleri içselleştirmiş öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu gerçeğinin daima göz önünde bulundurulduğunu ifade etmiştir. 2023 Eğitim Vizyonundaki (MEB, 2018) eğitim yoluyla milli kültürün yeni nesillere kazandırılması vurgusunun da bu tercihlerle ilişkili olduğu söylenebilir.

2018 OÖÖLP'de 2006 OÖÖLP'de de benzerleri olan dersler bulunmaktadır. 2006 programında zorunlu bir ders olan Anne-Baba Eğitimi dersinin Aile Eğitimi ve Katılımı adıyla 2018 OÖÖLP'de seçmeli derse dönüştürülmesi öğretim elemanları tarafından olumlu karşılanmamıştır. Lindberg (2018) tarafından yapılan çalışma öğretmen adaylarının aile katılımı konusunda bilgi eksiklikleri ile mezun olduklarını ve tüm öğretmen adaylarının bu dersi alması gerektiğini ortaya koymuştur. Seçmeli bu ders ile OÖÖ adaylarının tamamının aile eğitimi almaları mümkün olmayacak ve okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlikleri arasında bulunan "Okul, Aile ve Toplum İlişkileri" yeterlik alanına (MEB, 2008) yönelik eksiklikleri devam edecek gibi görünmektedir.

Doküman analizi sonuçlarına göre, 2006 programına göre toplam ders saati azalırken, teorik ders saati artmış, uygulama ders saati %71.00 azalmıştır. Programda yer alan toplam ders saatinin %91.00'ı teorik derslere ayrılmıştır. 2018 programında yer alan 14 uygulama saatinin %88.00'ı MB alanında yer alırken 2006 programındaki AE'ye yönelik 22 uygulama ders saatinin tamamı kaldırılmıştır. 2018 programında toplam ders saati ve uygulama ders saati sayısı bariz bir şekilde azalırken teorik ders saati sayısı artmış, AE ve GK alanlarında ders saatleri azalırken MB alanında artmıştır. Öğretim elemanlarının toplam ders saati, uygulama derslerinin azaltılması, ders içeriklerinin kuramsal ağırlıklı olmasına yönelik eleştirileri bu bulgular ile paralellik göstermektedir. Bazı öğretim elemanları derslerin alanlara göre dağılımını uygun bulurken aynı oranda öğretim elemanı AE derslerinin az olduğunu düşünmektedir.

Darling-Hammond'a (2006) göre kuramsal temelleri olmayan programlarla öğretmenlerin yetiştirilmesi "doktorlara sağlam bir anatomi ve fizyoloji bilgisi verilmeden ameliyat tekniklerinin öğretilmesi" gibidir (p.4). Uygulama ağırlıklı 1997 programları güçlü teorik temeller sunamadığından (Üstüner, 2004) 2006 programlarında teori uygulama dengesi kurulmaya çalışılmıştır (Öztürk, 2008). Kuram uygulama dengesinin kurulamama nedenleri öğretim elemanlarının kendilerini güncelleyememesi (Lobman et al., 2005) ve öğretmen yetiştirme lisans programlarındaki bazı öğretim elemanlarının AE ve MB altyapılarının yeterli olmamasıdır. Altan (2017) bu durumu tıp fakültesinde üroloji bölümüne uzmanlığı ortopedi olan bir öğretim elemanının görevlendirilmesine benzetmektedir. 2006 programı ile ilgili yapılan çalışmalar uygulamaların sınırlı olduğunu, arttırılması için okul ve fakülte arasında güçlü bir işbirliğinin olması gerektiğini ifade edegelmiştir (Akdag & Haser, 2010; Aras & Sözen, 2012; Büyükgöze-Kavas & Bugay, 2009; Özder et al., 2013; Şahin et al., 2013) fakat, 2018 programı ile kuram uygulama dengesi 90'lı yıllarda olduğu gibi (Yıldırım, 2011) kuram lehine tekrar bozulmuş gibi görünmektedir. Bu durumda, "Öğretmenin uygulama içinde yetiştirilmesi ve geliştirilmesi" (YÖK, 2018, p.8) istenilen düzeyde mümkün görünmemektedir.

Avrupa yükseköğretim alanında Bologna sürecine uyum çalışmalarının gereği olarak öğretmen yetiştirme lisans programları güncellenmiş ve ortak çekirdek programlar oluşturulmuştur (YÖK, 2018). Bu kapsamda MB, GK derslerinin program ayrımı yapılmadan ortak dersler olarak bütün bölümlere açılması eğitim fakültelerinde insan kaynakları ve fiziki alt yapının verimli kullanılması açısından olum bir gelişmedir. Fakat Dereobalı ve Ünver'e (2009) göre derslerin OÖE alanından olmayan öğretim elemanları tarafından verilmesinin içerik ve uygulamaların OÖE'ye uyarlanamama riski taşımaktadır.

Önceki programdan 2018 programında yer verilmeyen derslerin çoğunluğunun AE derslerinden olması dikkat çekicidir. Bu kapsamda; erken yaşlarda sağlıklı ve dengeli beslenme alışkanlıklarının kazandırılması ve çocuklar için menü hazırlama içerikli Anne Çocuk Beslenmesi dersinin kaldırılması, dünya genelinde her altı çocuktan birinin aşırı kilolu veya obez olduğu (OECD, 2017), Türkiye genelinde ise 0-5 yaş çocuklarda hafif şişmanlık ve zayıflığın arttığını gösteren araştırma bulguları (Sağlık Bakanlığı, 2014) ile örtüşmemektedir.

Müzik Eğitimi II dersinin kaldırılması müzik eğitimi dersinin kapsamının genişletilmesini ve OÖE'ye yönelik uyarlanmasını öneren araştırma sonuçları (Özkut & Kaya, 2012) ile örtüşmemektedir. Fakat, İnsan Anatomisi ve Fizyolojisi dersinin kaldırılmış olması öğretim elemanlarının görüşleri ve önceki programı değerlendiren çalışmanın (Şahin et al., 2013) bulguları ile örtüşmektedir.

Okul Deneyimi dersinin kaldırılması 2018 programının en dikkat çeken farklılığı ve öğretim elemanlarının en fazla eleştiri getirdikleri konudur. 1997 programlarında 2., 6. ve 7. dönemlerde yer alan okul deneyimi dersinin (YÖK, 1998), 2006 programında 5. dönemde tek derse indirilmesi (YÖK, 2006), 2018 programından ise tamamen kaldırılması okul uygulamaları ile ilgili tartışmaları tekrar gündeme getirecek gibi görünmektedir. Öğretmen adaylarına çalışma ortamını gözlemleyerek mesleği tanıma fırsatları sunan (Akdemir, 2013) bu dersin kaldırılması, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik farkındalıklarını attırdığını (Ekinci & Tican-Başaran, 2015) ve 2006 programında sayısının azaltılması yerine dönemleri değiştirilerek devam etmesi gerektiğini (Akdag & Haser, 2010) dile getiren araştırmaların sonuçları ile örtüşmemektedir. YÖK (2018) Okul Deneyimi dersinin içeriğinin Öğretmenlik Uygulaması dersi ile birleştirilerek bütün programlarda Öğretmenlik Uygulaması I ve II olmak üzere iki döneme çıkarılarak uygulama derslerinin arttırıldığı belirtilmektedir. Ancak çekirdek programlar oluşturma çabasının bir sonucu olan bu uygulama Okul Deneyimi ve bir Öğretmenlik Uygulaması dersi olan öğretmenlik alanları için belirtilen avantajı sağlarken Okul Deneyimi dersinin yanı sıra Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersi olan okul öncesi öğretmenliği için dezavantaj oluşturmuştur.

Araştırma Projesi I ve II derslerinin 2018 programında yer almaması bazı öğretim elemanları tarafından olumlu karşılanmıştır. 2006 programının değerlendirildiği çalışmalara göre dersin verimli bulunmama nedenleri; dersin uygulanışı ve ön koşul dersler alınmadan dersin alınması (Özder et al., 2013) ve son sınıfta öğretmen adaylarının KPSS'ye hazırlanabilmek için derse gereken ilgiyi gösterememeleridir (Eraslan, 2008). Bu durum, 1997 OÖÖLP ile 21. yüzyılın gerektirdiği araştırmacı öğretmeni yetiştirme konusunun "savsaklandığı" (Mustan, 2002) eleştirilerini yeniden gündeme getirecek gibi görünmektedir. PISA başarısı bilinen Finlandiya'da öğretmen yetiştirme programlarının %20.00'ının araştırma yöntemleri derslerinden oluştuğu (Vaillant & Manso, 2013) ve Avrupa Komisyonunun (2000) nitelikli öğretmen eğitimi programlarının araştırma eğitimini de kapsamasına yönelik önerileri gözden kaçırılmıştır. Araştırma derslerinin eklenmesi 2006 programının en güçlü yanlarından birisi olarak görülürken (Öztürk, 2008) ve 2018 OÖÖLP ile araştırmacı öğretmenlerin yetiştirilmesi (YÖK, 2018) ve OÖE'de araştırmacı çocuklar yetiştirilmesi (MEB, 2013) hedeflenirken Araştırma projesi I ve II derslerinin kaldırılması geri bir adım olarak değerlendirilmektedir. Öğrencileri 21.yüzyıla hazırlayan öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Schleicher, 2012). Bunun için ise öğretim programını hayata geçirmekle sorumlu memurlar yerine yenilikçi ve araştırmacı öğretmenler yetiştiren programlara ihtiyaç duyulmaktadır (Achiron, 2012).

Bazı öğretim elemanlarına göre 2018 OÖÖLP'nin zayıf yanlarından bir diğeri; programda yer alan bazı dersler için yeterli sayıda ve nitelikte öğretim elemanının olmamasıdır. Benzeri eleştiriler başka çalışmalarda da dile getirilmiştir (Altan, 2017; Dereobalı & Ünver, 2009). OÖÖLP'de öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısı fazla ve programlar arasında farklılıklar bulunmaktadır (Abazaoğlu, Yıldırım & Yıldızhan, 2016). Ek olarak, okul uygulamalarında MEB tarafından en son yapılan düzenlemeler ile her öğretim elemanının en fazla 8 uygulama öğrencisinin olması ve her bir uygulama öğrencisinin en az dört kez izlenme zorunluluğu öğretim elemanı ihtiyacını daha da arttırmıştır. Bu nedenle 2018 programında azalan okul uygulamalarının niteliğinin daha da olumsuz etkilenme potansiyeli bulunmaktadır.

2006 programında yer alan 31 ders isim, uygulama, teori veya toplam ders saati ve dönemi bakımından değişikliklerle 2018 programında tekrar yer alırken, 16'sı seçmeli olmak üzere toplam 25 yeni ders eklenmiştir. Öğretim elemanları 2006 programından aktarılan derslerin olması gereken dersler olduğunu ancak ders ve uygulama saatlerinin azaltılmasını ve bazı AE derslerinin seçmeli derse dönüştürülmesini olumlu karşılamamaktadırlar. Erken Çocukluk Eğiminde Drama gibi uygulama gerektiren derslerin uygulama saatlerinin kaldırılmış olması, uygulamalı derslerin en yararlı dersler olduğu (Şahin et al., 2013) ve program güncellemelerinde derslerin uygulamalara yer verecek şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulayan araştırmaların (Büyükgöze-Kavas & Bugay, 2009; Darling-

Hammond, 2006, Özder et al., 2013; Özkut & Kaya, 2012; Uysal et al., 2016) sonuçları ile örtüşmemektedir. YÖK (2018) uygulama saatlerinin olmamasının uygulama yapılmayacağı anlamına gelmeyeceğini belirtmektedir ancak yeni programda derslerin kuramsal ağırlıklı ve ders saatlerinin de azaltıldığı göz önünde bulundurulursa uygulamalara yer verilmesi güç görünmektedir. Bu durum 1997 reformları öncesinde yaşanan uygulama eksikliği sorunlarını geri getirebilir.

AE ders isimlerinde "Erken Çocukluk" MB derslerinde "Eğitim" ifadelerinin tercih edilmesi tüm öğretmenlik programları için ortak olan çekirdek programlarda derslerin OÖE alanına yönelik algılanmasını ve uyarlanmasını kolaylaştırması (Dereobalı & Ünver, 2009) bakımından olumlu bir değişikliktir.

Öğretim elemanlarının birkaçı, içerik bakımından güncel derslerin programa eklenmesini programın yenilikçi bir yanı olarak görürken çoğu öğretim elamanı, ders içeriklerinin ihtiyaçlara yönelik olmadığını ve Bebeklik Döneminde Gelişim, EÇD'de Gelişim gibi bazı derslerin içeriklerinin benzer olduğunu düşünmektedirler. Benzer bir durum Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ve Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi dersleri için de geçerli olup bu dersler için ön koşul da konulmamıştır. İçerikleri örtüşen bu dersler, 2006 programına yapılan içerik binişikliği eleştirilerinin (Dereobalı & Ünver, 2009) yeni program için de devam edeceğini göstermektedir.

2006 programında Mesleki Etik ile ilgili derslerin açılması önerilirken 2018 programında Eğitimde Ahlak ve Etik dersi zorunlu MB dersi olarak programa konulmuştur. Dersin programa konulması ile yeni programın son yıllarda yaşanan sosyal, kültürel ve etik sorunlar nedeniyle, iyi ahlaklı, mesleki değer ve idealleri içtenlikle özümsemiş rol model öğretmenlerin yetiştirilmesi (YÖK, 2018) ve böylece Avrupa'da Öğretmen Eğitimi üzerine Yeşil Belge [Green Paper on Teacher Education in Europe] dokümanında (Avrupa Komisyonu, 2000) belirtilen profesyonelleşmeyi sağlayabilme kapasitesinin arttırıldığı söylenebilir.

Bilişim Teknolojileri dersi ile dersin kapsamının genişletilmesi öğretmen adaylarına 21. yüzyıl becerilerinin (P21, 2019) ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinin (MEB, 2017) kazandırılması açısından olumlu bir gelişmedir. Ancak, EÇE programlarında Bilgi İletişim Teknolojileri (BİT) becerilerinin kazandırılmasına artan ilginin (OECD, 2017) aksine dersin kapsamının yalnızca öğretmen adaylarına temel BİT becerilerinin kazandırılması ile sınırlı tutulması çocuklara BİT becerilerinin kazandırılmasını kapsamaması yeni programın önemli bir eksikliğidir.

Çocuğun gelişim ve öğrenmesi geldiği kültüre ve içinde bulunduğu çevreye göre değişmektedir (National Association for the Education of Yougn Children [NAEYC], 2009). Öğrenci farklılıkları öğretmenin öz yeterlik algısını ve iş doyumunu da etkilemektedir (OECD, 2016). Bu anlamda, 2018 OÖÖLP'de özel eğitime ve kültürel farklılıklara yönelik derslerin yer alması 2018 OÖÖLP'nin yenilikçi yanlarından birisidir. Ancak kültürel farklılıkları olan çocukların eğitiminin Kapsayıcı Eğitim dersi ile sınırlı tutulması, Türkiye'deki Suriye'li göçmen çocuklar göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin kültürel farklılıklar konusunda eksik yetiştikleri eleştirilerini (Akdag & Haser 2010; Lobman et al., 2005) devam ettirme potansiyeli taşımaktadır.

Öğretim elemanlarının 2018 OÖÖLP'nin iyileştirilmesine yönelik önerileri bulunmaktadır. Okul uygulamalarının arttırılması ve uygulama gerektiren derslere uygulama saatlerinin eklenmesi öğretim elemanlarının en güçlü önerileridir. Bu kapsamda 1997 OÖÖLP'de olduğu üzere öğretmen adaylarının mesleği tanımaları amacıyla birinci sınıfta okul deneyimi dersinin olması gerektiğini ve öğretmenlik uygulamalarının 6-7. dönemlerden başlanarak son sınıfa doğru uygulamaların arttırılması gerektiğini düşünmektedirler. Hatta bazı öğretim elemanları son sınıfın tamamen uygulamalara ayrılmasını önermektedirler. Ders önerme ve ders içeriklerini belirlemede üniversitelere ve öğretim elemanlarına özgürlük tanınması ve programların güncellenme sürecine tüm paydaşların katılımının sağlanması gerektiğini düşünmektedirler. Hatta bazı öğretim elemanları programın yeniden geliştirilmesini önermektedirler. Doğanay vd. (2015) de 2006 öğretmen yetiştirme lisans programlarının benzer zayıf yanları olduğunu ortaya koymuşlardır.

Öğretim elemanları Türkiye'nin öğretmen yetiştirme felsefesinin olması gerektiğini düşünmektedirler. Altan'a (2017) göre de ülke için bir eğitim modeli belirlenerek bu modele uygun öğretmen yetiştirilmesi gerekmektedir. Öğretmen yetiştirmede uzlaşı sağlanabilmiş "herkese uyan" bir model bulmak mümkün olmamakla birlikte (Cochran-Smith, 2000; Yıldırım, 2011), eğitim felsefesi doğrultusunda öğretmen yetiştirme standartlarının belirlenerek öğretmen yetiştirme sisteminin bilimsel ölçütlere göre izlenmesi (Lobman & Ryan, 2007) mümkün olabilir.

Sonuç

Sonuç olarak; bu çalışmada ÖÖÖLP program geliştirme ilkeleri izlenmeden bürokratik bir anlayışla geliştirildiği, ilgili tüm tarafların katılımıyla kapsamlı bir ihtiyaç belirleme çalışmasının yapılmadığı ortaya konulmuştur. Seçmeli derslerin sayısı ve türü, güncel derslerin eklenmesi ve GK, AB ve MB alanlarındaki derslerin dengelenmesi programın güçlü yanları iken, tek tip olması, uygulama dersi ve saatlerinin azlığı programın öne çıkan zayıf yanlarıdır.

Öneriler

Bundan sonraki OÖÖLP geliştirme süreçlerinin program geliştirme ilkelerine uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Bunun için OÖÖLP geliştirme sürecine ilgili tüm tarafların etkin katılımı sağlanmalı, derslerin ve içeriklerinin belirlenmesinde kapsamlı bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Öğretmen yetiştirme lisans programlarının geliştirilmesinde "eğitim fakülteleri için değil, eğitim fakülteleri ile birlikte çalışma" yaklaşımı benimsenmelidir.

Teori ve uygulama arasındaki bağları güçlendirecek şekilde uygulamalar arttırılmalıdır. Bunun için OÖÖLP'ye uygulama dersleri ve uygulama gerektiren derslere uygulama saatleri eklenmelidir. OÖÖ adaylarının mesleği tanıması amacıyla 2006 OÖÖLP'de yer alan Okul Deneyimi dersi 2. ve 5. döneme, teorik bilgilerin uygulama ile pekiştirilmesi ve öğretmen adaylarının mesleğe hazır oluşluklarını arttırmak amacıyla 6, 7 ve 8. dönemlere Öğretmenlik Uygulaması dersi konularak okul uygulamaları arttırılmalıdır.

Yenilikçi ve araştırmacı öğretmenler yetiştirmek isteniyorsa, bilimsel sürecin deneyimlendiği Araştırma Projesi dersi programda yer almalı, dersin bu hedefe yönelik gerçekleştirilebilmesi için öğretim elemanlarına sürdürülebilir bir destek sağlanmalıdır.

Standart program yaklaşımeeının esnetilerek, etkili öğretmen yetiştirme modellerinin keşfedilebilmesi sağlanmalıdır. Bunun için eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme programlarının içeriğini belirleyebilme fırsatları sunulmalıdır.

Öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesinde geniş zaman aralıklarında büyük değişimler yerine küçük fakat sürekli değişim adımları ile dengeli bir değişim politikası benimsenmelidir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme lisans programlarının ortalama on yılda bir güncellendiği göz önünde bulundurulursa sıradaki güncellemeler için 2028 beklenmemelidir. Ülkenin öğretmen yetiştirme felsefesi tanımlanarak bu doğrulta geliştirilecek öğretmen yetiştirme lisans programları kendi alanlarına özgü ihtiyaçlar doğrultusunda diğer öğretmen yetiştirme programlarından bağımsız olarak güncellenebilmelidir.

Çalışma grubunun 21 öğretim elemanından oluşması, OÖÖLP henüz uygulanmadığı için öğretim elemanlarının görüşlerinin ilk izlenimlerine dayalı olması ve görüşlerinin sadece e-YGAF ile toplanmış olması çalışmanın sınırlılıklarıdır. Bu nedenle, programın ilk mezunlarını vereceği 2021-2022 akademik yılında süreci deneyimleyen daha fazla öğretim elemanı, öğrenci öğretmen adayları ve mezunlar gibi ilgili tarafları kapsayan çalışma grupları ile ve görüşme gibi daha detaylı veri toplama yöntemleri ile çalışma tekrarlanabilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma 11-13 Ekim 2018 tarihlerinde Kars Türkiye'de gerçekleştirilen 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

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

Achiron, M. (2012). *Another perspective on teachers' pay.* Retrieved on 06 January, 2019 from: http://oecdeducationtoday.blogspot.fr/2012/05/another-perspective-on-teachers-pay.html.

Ackerman, D. J. (2004). States' efforts in improving the qualifications of early care and education teachers. *Educational Policy*, *18*(2), 311-337.

Ağgül-Yalçın, F. & Yalçın, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitimin sorunlarıyla ilgili görüşleri: Ağrı ili örneği. *İlköğretim Online. 17*(1), 367-383.

Akdağ, Z. & Haser, C. (2010). Beginning early childhood education teachers' problems in Turkey. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 9*, 884-889.

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, *8*(12), 15-28.

Aksit, N. (2007). Educational reform in Turkey. *International Journal of Educational Development*, *27*(2), 129-137.

Altan, M. Z. (2017). Öğretmenlik mesleği: Bugünü ve geleceği. *Eğitime Bakış*, 41, 18-26.

Aras, S. & Sözen, S. (2012). Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi. *Proceedings of Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi [Xth National Science and Mathematics Education Congress], 2012*. Niğde, Türkiye: Niğde Üniversitesi. Retrieved on 22 January, 2019 from: http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2527-31_05_2012-11_40_01.pdf.

Atay-Turhan, T., Koc, Y. & Isıksal, M. (2009). The new Turkish early childhood teacher education curriculum: A brief outlook. *Asia Pasific Education Review*, *10*, 345-356.

Aykaç, N. (2018). Türkiye (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi) ve Amerika'daki (Kent State Üniversitesi) okulöncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *48*, 624-649.

Barnett, W. S. (2003). Better teachers, better preschools: Student achievement linked to teacher qualifications. National Institute for Early Education Research Preschool Policy Matters. Issue 2, 2-13.

Bowman, B. T., Donovan, M. S., & Burns, M. S. (Eds.) (2001). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press.

Boyd, M. (2013). "I love my work but…" The professionalization of early childhood education. *The Qualitative Report*, *18*(71), 1-20.

Büyükgöze-Kavas, A. & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri [Perceptions of prospective teachers about deficiencies of pre-service teacher education and suggestions]. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(25), 13-21.

Cochran-Smith, M. & Zeichner, K.M. (Eds.) (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.

Cochran-Smith, M. (2000). The future of teacher education: Framing the questions that matter. *Teaching Education*, *11*(1), 13-24.

Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage Publications, Inc.

Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: National Academy of Education. Retrieved on 16 March, 2019 from: http://www.highered.nysed.gov/pdf/lindadarlinghammond.pdf.

Darling-Hammond, L. (2000). How teacher education matters. *Journal of Teacher Education, 51*(3), 166-173.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314.

Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme. Kuramdan uygulamaya* (25th Ed.). Ankara: PEGEM Akademi Yayıncılık.

Dereobalı, N. & Ünver, G. (2009). Okulöncesi öğretmenliği lisans programı derslerinin öğretim elemanları tarafından genel bir bakış açısıyla değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(3), 161-181.

Doğanay, A., Akbulut Taş, M., Yeşilpınar, M., Yolcu, E., Turhan Türkkan, B., Sarı, M., Karakuş, M., Aybek, B., Sadık, F., & Akbulut, T. (2015). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde model arayışı [Search for a new model in pre-service teacher education]. *International Journal of Curriculum and Instruction Studies, 5*(9), 1-21.

Dwyer, M. C., Chait, R., & McKee, P. (2000). *Building strong foundations for early learning: Guide to high-quality early childhood education programs.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Planning and Evaluation Service.

Early, D. M., Maxwell, K. L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R. H., Bryant, D., % Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development, 78*(2), 558-580. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01014.x

Ekinci, N. & Tican-Başaran, S. (2015). Okul deneyimi dersinin öğrencilerin öğretmenlik algılarına etkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1), 13-24.

Elliott, A. (2006). *Early Childhood Education: Pathways to quality and equity for all children. Australian Education Review, No. 50, Australian Council for Educational Research*. Retrieved on 06 February, 2019 from: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=aer.

Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 3*(2), 238-248.

Erdem, A.R. (2015). Türkiye'deki öğretmen yetiştirmenin [A][1], [B][2], [Ç][3] si [The [A][4] , [U][5] , and [C][6] of teacher training in Turkey]. *Journal of Teacher Education and Educators, 4*(1), 16-38

European Commission. (2000). *Green paper on teacher education in Europe: High quality teacher education for high quality education and training* F. Buchberger, B. P. Campos, D. Kallos & J. Stephenson (Eds.), Retrieved on 08 July, 2019 from http://www.cep.edu.rs/sites/default/files/greenpaper.pdf

Eurydice. (2019). *Initial education for teachers working in early childhood and school education.* Retrieved on 06 February 2019, from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/initial-education-teachers-working-early-childhood-and-school-education-99_en.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record, 103*(6), 1013-1055.

Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2004). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (3rd Ed). Boston: Pearson Education.

Goe, L. (2007). *The link between teacher quality and student outcomes: A research synthesis*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teeacher Quality. Retrieved on 28 January, 2019 from: http://www.niusileadscape.org/docs/FINAL_PRODUCTS/LearningCarousel/LinkBetweenTQandStudentOutcomes.pdf.

Grossman, G. M., Onkol, P. E., & Sands, M. (2007). Curriculum reform in Turkish teacher education: Attitudes of teacher educators towards change in an EU candidate nation. *International Journal of Educational Development, 27*(2), 138–150.

Gursimsek, I., Kaptan, F., & Erkan, S. (1997). *General view of teacher education policies of Turkey*. Paper presented at the the 49th annual meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, Phoenix, Arizona, USA.

Güler, D.S. & Öztürk, F. 2003. Türkiye'de okul öncesi öğretmeni yetiştirmeye dönük ilk program ve uygulamalar [First currciculum and applications for preschool teacher training in Turkey]. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 2*(4), 262-275.

Haktanır, G., Dağlıoğlu, H. E., & Güler, T. (2010). *Türkiye'de okulöncesi eğitimin durumu.* Ankara: UNESCO Turkish National Comission. Retrieved on 28 June, 2019 from: https://www.academia.edu/30956376/UNESCO_Rapor_Haktan%C4%B1r_G._Da%C4%9Fl%C4%B1o%C4%9Flu_E._ve_G%C3%BCler_T._2010.pdf.

HEC [Higher Education Council]. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Higher Education Council. Retrieved on 1June, 2019 from: https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf.

HEC [Higher Education Council]. (2006). *Eğitim fakültelerinde uygulanacak yeni programlar hakkında açıklama*. Ankara: Higher Education Council. Retrieved on 17 May, 2018, from: http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/49875.

HEC [Higher Education Council]. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: Higher Education Council. Retrieved on 17 May, 2018 from: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf.

Hopkins, D. & Levin, B., 2000. *Educational reform and school improvement. NIRA Review, 21-26.* Retrieved on 16 February, 2019 from: http://nira.or.jp/past/publ/review/2000summer/hopkins.pdf.

Howes, C. (1997). Children's experiences in center based care as a function of teacher background and adult:child ratio. *Merrill-Palmer Quarterly, 43*(3), 404-425.

Howes, C., James, J., & Ritchie, S. (2003). Pathways to effective teaching. *Early Childhood Research Quarterly*, *18*(1), 104-120.

Hyson, M., Tomlinson, H. B., & Morris, C. A. S. (2009). Quality improvement in early childhood teacher education: Faculty perspectives and recommendations for the future", *Early Childhood Research and Practice*, *11*(1). Retrieved on 06 February, 2019 from: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848839.pdf.

Kavak, Y., Aydın, A., & Akbaba-Altun, S. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007).* Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1-2), 1-14.

Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *5*(2), 203-218.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publication Ltd.

Lindberg, E. N. (2018). Öğretmen eğitiminde aile katılım: Ne, neden ve nasıl). *Kastamonu Education Journal, 26*(3), 953-964.

Lobman, C. & Ryan, S. (2007). Differing discourses on early childhood teacher development. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, *28*(4), 367-380.

Lobman, C., Ryan, S., & McLaughlin, J. (2005). Reconstructing teacher education to prepare qualified preschool teachers: Lessons from New Jersey. *Early Childhood Research and Practice*, *7*(2).

Long, D. & Riegle, R. (2002). *Teacher education: The key to effective school reform.* Westport, Connecticut: Bergin &Garvey.

McLaughlin, M. W. (1991). Learning from experience: Lessons from policy implementation. *Educational Policy Analysis, 9(2), 171*–178.

Ministry of Health (2014). *Türkiye beslenme ve sağlık araştırması 2010*. Ankara: Türkiye Cumhuriyeti Sağlık Bakanlığı. Retrieved on 21 May, 2019 from: https://hsgm.saglik.gov.tr/depo/birimler/saglikli-beslenme-hareketli-hayat-db/Yayinlar/kitaplar/diger-kitaplar/TBSA-Beslenme-Yayini.pdf.

MoNE [Ministry of National Education]. (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MoNE [Ministry of National Education]. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Ankara. Milli Eğitim Bakanlığı. Retrieved on 15 February, 2018 from: http://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf.

MoNE [Ministry of National Education]. (2016a). *PISA 2015 ulusal raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Retrieved on 06 January, 2019 from: http://odsgm.meb.gov.tr/test/analizler/docs/PISA/PISA2015_Ulusal_Rapor.pdf.

MoNE [Ministry of National Education]. (2016b). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen ön raporu: 4. ve 8. Sınıflar*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. Retrieved on 06 January, 2019 from: http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/TIMSS_2015_Ulusal_Rapor.pdf.

MoNE [Ministry of National Education]. (2017). *General competencies for teaching profession*. Ankara: Ministry of National Education. Retrieved on 10 February, 2019 from: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29111119_TeachersGeneralCompetencies.pdf.

MoNE [Ministry of National Education]. (2018). *Turkey's education vision 2023*. Retrieved on 30 April, 2019 from: https://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_VIZYON_ENG.pdf.

MoNE [Ministry of National Education]. (2019). *National education statistics: Formal education 2017/18*. Ankara: Ministry of National Education. Retrieved on 12 February, 2019 from: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf.

Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 29*, 115-127.

NAEYC [National Association for the Education of Young Children] (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age 8. Position Statement.* Retrieved on 10 January, 2019 from: https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/PSDAP.pdf.

OECD [The Organization for Economic Cooperation and Development] (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers.* Retrieved on 25 January, 2019 from: https://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf .

OECD [The Organization for Economic Cooperation and Development] (2006). *Starting strong II: Early childhood education and care.* Paris: OECD Publishing.

OECD [The Organization for Economic Cooperation and Development] (2011*). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. Pointers for policy development.* Retrieved on 25 January, 2019 from: http://www.oecd.org/education/school/48627229.pdf.

OECD [The Organization for Economic Cooperation and Development] (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care.* Retrieved on 25 January, 2019 from: http://www.oecd.org/education/school/49325825.pdf.

OECD [The Organization for Economic Cooperation and Development] (2016). *TALIS 2018 survey.* Retrieved on 25 January, 2019 from: http://www.oecd.org/education/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf.

OECD [The Organization for Economic Cooperation and Development] (2017). *Starting strong 2017: Key OECD indicators on early childhood education and care. Paris: OECD Publishing.* Retrieved on 12 February, 2019 from: http://www.charlotte-buehler-institut.at/wp-content/uploads/2017/10/Starting-Strong-2017.pdf.

Oliva, P. F. & Gordon II, W. R. (2005). *Developing the curriculum* (8th ed.). US: Pearson Education.

Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (3rd ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modelinde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon [Conceptual framework: Vision in action in the model of university within school]. *Journal of Teacher Education and Educators*, *1*(1), 107-132.

Özder, H. Konedralı, G., & Sabancıgil, P. 2013. KKTC'de okulöncesi öğretmeni yetiştirme programının değerlendirilmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 2*(2),1-10.

Özkut, B., & Kaya, S. Ö. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin lisans döneminde aldıkları müzik eğitiminin mesleki yaşantılarına olan etkilerinin incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education, 1*(1), 167-179.

Öztürk, D. S. G. (2008). Innovations in pre-school teacher education in Turkey. In B. Özer, H. Yaratan, & H. Caner (Eds), *Proceedings of International Conference on Educational Sciences ICES'08.* Famagusta, North Cyprus: Eastern Mediterranean University.

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

P21. (2019). *Framework for 21st century learning.* Retrieved on 10 January, 2019 from: file:///C:/Users/Casper_3743/Downloads/P21_Framework_Brief.pdf.

Pianta, R. C., Barnett, W. S., Burchinal, M., & Thornburg, K. R. (2009). The effects of preschool education: What we know, how public policy is or is not aligned with the evidence base, and what we need to know. *Psychological Science in the Public Interest*, *10*(2), 49–88. Retrieved on 22 January, 2019 from: https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1529100610381908.

Saylan, N. (2013). Sürekli değişen öğretmen yetiştirme sistemi. *International Journal of Curriculum and Instruction Studies, 1*(1), 9-17.

Schleicher, A. (Ed). (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing.

Shonkoff, J. P. & Phillips, D.A. (Eds). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press. Retrieved on 31 January, 2019 from: http://aapdc.org/wp-content/uploads/2014/01/From-Neurons-to-Neighborhoods-The-Science-of-Early-Childhood-Development.pdf.

Simsek, H., & Yildirim, A. (2001). The reform of pre-service teacher education in Turkey. In R. G. Sultana and P. Lang (Eds), *Challenge and change in the Euro-Mediterranean region: Case studies in education innovation* (pp 411-430). New York: Peter Lang Publishing.

Sommer, D., I. Samuelsson, P., & Hundeide, K. (2010). *Child perspectives and children's perspectives in theory and practice.* New York: Springer.

Spodek, B. (1974). Teacher education: Of the teacher, by the teacher, for the child. *Journal of Teacher Education, 31*(6), 45-55.

Şahin, Ç., Kartal, O. Y., & İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri [The opinions of pre-school teacher candidates about pre-school teacher education program]. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 14*(1), 101-118.

Tan-Şişman, G. (2017). Öğretmen yetiştirme lisans programları ders içeriklerinde "eğitim programı" kavramı. *Elementary Education Online*, *16*(3), 1301-1315. Retrieved on 16 March, 2019 from: http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2461/2098.

Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. USA: SAGE Publications, Inc.

TEDMEM. (2017). *Güçlü bir başlangıç 2017: Erken çocukluk eğitimi ve bakımı. Retrieved* on 24 November, 2018 from: https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/guclu-bir-baslangic-2017-erken-cocukluk-egitimi-ve-bakimi.

UNESCO [United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization]. (2018). *Early childhood care and education*. Retrieved on 11 May, 2019 from: https://en.unesco.org/themes/early-childhood-care-and-education.

Uysal, H., Özen-Altınkaynak, Ş., Taşkın, N., Akman, B., & Dinçer, F.Ç. (2016). Okul öncesi öğretmeni adaylarının okul öncesi öğretmenliği programına ilişkin metaforik algıları. *Cumhuriyet International Journal of Education (CIJE), 5*(3),1-15.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(7).

Vaillant, D. & Manso, J. (2013). Teacher education programmes: Learning from worldwide inspiring experiences. *Journal of Supranational Policies of Education*, *1*, 94-115.

WB [World Bank] (2013). *Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi.* Rapor no: 77723-TR.

Whitebook, M. (2003). *Early education quality: Higher teacher qualifications for better learning environments: A review of literature.* Berkeley: Institute of Industrial Relations, University of California. Retrieved on 28 January, 2019 from: https://www.researchgate.net/publication/234660371_Early_Education_Quality_Higher_Teacher_Qualifications_for_Better_Living_Environments_A_Review_of_the_Literature

Wiles, J. & Bondi, J. (1998). *Curriculum development: A guide to practice* (5th ed.). New Jersey: Prentice Hall, Inc.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma [Competing Agendas and Reform in Teacher Education]. *International Journal of Curriculum and Instruction Studies, 1*(1), 1-17.

Yıldırım, A. (2013). Türkiye'de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Education and Science, 38*(169), 175-191.

Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde program değerlendirme*: *Yaklaşımlar, modeller, standartlar.* Ankara: PEGEM Akademi.

Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Education and Science, 37*(163), 203-215.