

Kocaeli Üniversitesi

Eğitim Dergisi

E-ISSN: 2636-8846

2022 | Cilt 5 | Sayı 2

Sayfa: 538-559



Kocaeli University
Journal of Education

E-ISSN: 2636-8846

2022 | Volume 5 | Issue 2

Page: 538-559

Sınıf öğretmenliği lisans programının (2018) aday öğretmenlerin öz-yeterlik inançları bağlamında değerlendirilmesi

Evaluation of the primary school education undergraduate program (2018) in the context of self-efficacy beliefs of pre-service teachers

Celal Boyraz,  <https://orcid.org/0000-0001-5668-5051>

Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cboyraz@bayburt.edu.tr

İsmail Sarıkaya,  <https://orcid.org/0000-0002-4870-8345>

Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ismailsarikaya@bayburt.edu.tr

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Gönderim Tarihi

21 Temmuz 2022

Düzeltilme Tarihi

28 Kasım 2022

Kabul Tarihi

30 Kasım 2022

Önerilen Atıf

Recommended Citation

Boyraz, C., & Sarıkaya, İ. (2022). Sınıf öğretmenliği lisans programının (2018) aday öğretmenlerin öz-yeterlik inançları bağlamında değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 538-559.

<http://doi.org/10.33400/kuje.1146130>

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, aday sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmenliği müfredatına yönelik görüşleri ve öz-yeterlik inançları üzerinden 2018 Sınıf Öğretmenliği lisans programını değerlendirmektir. Araştırmada karma yöntem araştırması temel desenlerinden çeşitleme deseni benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan ve 2021-2022 öğretim yılında mezun olan 65 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklemenin benimsendiği araştırmada 2018 Sınıf Öğretmenliği müfredatında yer alan tüm dersleri almış olmak ölçüt olarak alınmıştır. Veri toplama amacıyla ilk olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve iki bölümden oluşan yapılandırılmış görüşme formu ve Sarıkaya ve Sökmen (2021) tarafından sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları için geliştirilen öz-yeterlik inançları ölçeği kullanılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin analizinde betimsel ve kestirimsel istatistikten faydalanılırken, nitel verilerin analizinde içerik analiz adımları takip edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılar, alan eğitimi dersleri ve meslek bilgisi derslerini katkısı yüksek dersler olarak nitelendirmişlerdir. Ayrıca öğretmenlik öz-yeterlik inançları ile alan eğitimi ve meslek bilgisi ders gruplarının katkı düzeyi dereceleri arasında orta düzeyli; alan eğitimi ve meslek bilgisi seçmeli ders gruplarının katkı düzeyi dereceleri arasında ise düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur. Ancak adayların öğretmenlik öz-yeterlik inançları ile genel kültür zorunlu ve seçmeli ders gruplarının katkı düzeyi dereceleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde katılımcıların derslerin sağladığı katkının öğretim elemanı, derslerin içeriği ve atanma kaygısı gibi değişkenlerden etkilendiği söylenmiş ve uygulamaya yönelik derslere daha fazla yer verilmesi gerekliliği öne çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: sınıf öğretmenliği, lisans programı, öz-yeterlik, öğretmen adayı

ABSTRACT

The aim of this study is to evaluate the 2018 primary school teaching undergraduate program on the self-efficacy beliefs and views of preservice teachers. In the study, the variation pattern, which is one of the basic designs of mixed methods research, was adopted. The participants of the study are 65 teacher candidates who are studying in a primary school teaching program at a state university and graduated in the 2021-2022 academic year. In the study, in which criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was adopted, taking all the courses in the 2018 Primary School Teaching curriculum was taken as a criterion. In order to collect data, a semi-structured interview form consisting of two parts and developed by the researchers and the self-efficacy beliefs scale developed by Sarıkaya and Sökmen (2021) for primary school teachers and teacher candidates were used. While descriptive and predictive statistics were used in the analysis of the data obtained from the scale, content analysis steps were followed in the analysis of qualitative data. As a result of the research, the participants described the field education courses and vocational knowledge courses as courses with a high contribution. In addition, there is a moderate level of contribution level between teaching self-efficacy beliefs and field education and vocational knowledge course groups; it has been revealed that there is a low-level, positive and significant relationship between the degree of contribution of field education and vocational knowledge elective course groups. However, it was seen that there was no significant relationship between the teaching self-efficacy beliefs of the candidates and the contribution level of the general culture compulsory and elective course groups. In the interviews, it was stated that the contribution of the participants of the courses was affected by variables such as the instructor, the content of the courses, the anxiety of appointment, and the necessity of giving more place to the practical courses came the fore.

Keywords: primary school teaching, undergraduate program, self-efficacy, preservice teacher

GİRİŞ

Eğitim sistemlerinin en temel basamağını oluşturan ilkokullarda verilen eğitimin niteliğini belirleyen önemli etmenlerden biri sınıf öğretmenlerinin niteliğidir. Nitelikli sınıf öğretmenlerinin yetişebilmesi için hizmet öncesi dönemde özenli bir eğitim sunulması gerekir. Bu bağlamda Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirilmesi tarihsel süreç içinde farklı uygulamalarla sürdürülmüştür. Bu uygulamalar, gelişen teknoloji ve ihtiyaçlara bağlı olarak sürekli değiştirilmiş ve nitelik arayışında çeşitli revizyonlar gerçekleştirilmiştir. Sınıf öğretmeni yetiştiren okullar 1924’ten günümüze kadar geçen sürede sık sık program ve isim değişikliği yaşamıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında ilkokul üzerine beş yıl olan ilk öğretmen okulları, Köy Muallim Mektepleri, 1930’lu yıllarda ilkokulun üzerine altı yıl olan Eğitim Yurtları ve Köy Eğitim Kursları, 1940 yılında 3803 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri, 1953 yılından itibaren ilkokul üzerine yedi yıl, ortaokul üzerine üç yıl eğitim veren İlk Öğretmen Okulları, 1974-1975 öğretim yılında liseden sonra iki yıllık Eğitim Enstitülerinde sınıf öğretmeni yetiştirilmiştir. 25 Temmuz 1982’den itibaren bu okullar eğitim yüksek okulları haline dönüştürülerek üniversitelerin bünyesine alınmış, 1989-1990 öğretim yılından itibaren liselerden sonra dört yıllık lisans eğitimi vermeye başlanmıştır. 03.07.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü haline getirilmiştir. Daha sonraki yıllarda ise İlköğretim Bölümü içinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’na dönüştürülmüştür (Ada, 2001; Aydın, Şahin & Topal, 2008; Doğan, 2005). Son olarak 28.02.2017 tarihli Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Genel Kurul kararıyla eğitim fakültelerindeki bölüm ve anabilim dalı adları yeniden düzenlenerek İlköğretim bölümleri Temel Eğitim bölümlerine dönüştürülmüştür. Sınıf öğretmenliği ise Temel Eğitim Bölümünde okul öncesi öğretmenliği ile birlikte anabilim dalı olarak yer almıştır.

Toplumunu oluşturan tüm bireylerin sahip olması gereken en temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı ilkokul eğitimi için yetiştirilmesi gereken öğretmenlerin fakültelerden ayrıldıktan sonraki dönemlerde karşılaştıkları zorluklar ve yetersizlikler hizmet öncesi dönemde verilen eğitimin niteliği ile doğrudan ilgilidir. Bu yetersizliklerin iyi analiz edilmesi ve giderilmesi için yetkili kurumların eğitim programlarını geliştirmeleri, değerlendirmeleri ve sürekli güncellemelerde bulunmaları hizmet öncesi dönem eğitiminin niteliğini olumlu yönde etkileyecektir (Işık, Çiltaş & Baş, 2010). Günümüzde sınıf öğretmeni yetiştiren eğitim fakültelerinin programları ve işleyişi, Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) ve Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde bulunan Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulmaktadır (Şendağ & Gedik, 2015). Öğretmen yetiştirme programları; yetiştirilecek adayların seçimi, belirli bir süre ve program dâhilinde eğitimleri (hizmet öncesi eğitim), görevlendirilecek olan öğretmen adaylarının seçimi ve görev başındaki öğretmenlerin eğitimleri (hizmet içi eğitim) gibi aşamalardan oluşmaktadır (Akdemir, 2013). Özellikle hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarına verilen eğitimin niteliği öğretmen adaylarının niteliğini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu bağlamda hizmet öncesi dönemde en önemli unsurlardan birisi öğretmen adaylarına sekiz yarıyıl boyunca sunulan lisans programıdır.

Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme müfredatlarıyla ilgili olarak 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır. Son değişiklik ise 2018 yılında eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin bölüm ve anabilim dalı yönünden yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme müfredatlarının yeniden güncellenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir (YÖK, 2018). Yeni müfredat, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 1. sınıfa başlayan lisans öğrencileri ile birlikte kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır. YÖK (2018), yapılan değişikliği aşağıda yer alan ifadelerle gerekçelendirmiştir:

Öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesinin üzerinden on yılı aşkın bir süre geçmiştir. Bu süreçte mevcut programlarla ilgili çeşitli araştırma ve değerlendirmeler yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu, alan eğitimine yönelik derslerle öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin yeniden oluşturulması ve programlarda bunlara ağırlık verilmesi, öğretmenlik uygulamalarının daha geniş bir zamana yayılması ve daha yapılandırılmış bir biçimde gerçekleştirilmesi, öğretmen yetiştirme lisans programlarının Millî Eğitim

Bakanlığının yeniden hazırlayarak uygulamaya koyduğu ders programlarıyla uyumlu hale getirilmesi, bir ihtiyaç olarak gündeme gelmiştir.

Öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15- 20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almıştır. Böylelikle bütün öğretmen yetiştirme lisans programları arasında çekirdek müfredat oluşturulmuştur.

Özellikle ilkökul öğretmenlik programında alan bilgisi yanında alan eğitimine de ağırlık verilmiştir. Programın hedef öğrenci kitlesi göz önüne alındığında öğretim programları, daha çok temel beceri, tutum, değer kazandırma ve uyum sağlama üzerine yapılandırılmıştır. Örneğin; ilkökulda çocuğa fen öğretmekten daha çok fen okuryazarlığı; matematikle ilgili kural ve formül öğretiminden öte temel sayısal bilgi ve beceriler, matematik okuryazarlığı, matematiksel düşünme becerileri kazandırmak, öncelikli hale getirilmiştir. Dolayısıyla dünyadaki gelişmeler doğrultusunda programlar, alan bilgisinin yanı sıra, alanın eğitimine ve öğretimine yönelik mesleki bilgi ve beceriler kazandırmayı önceleyerek oluşturulmuştur.

Yukarıda yer alan ifadelerden müfredat değişikliğinin genel anlamda alan eğitimine verilen önem, öğretmenlik uygulamasının yeniden planlanması, MEB ile uyum ve dünyada var olan gelişmeler ile gerekçelendirildiği anlaşılmaktadır. Aday sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi dönemde aldıkları eğitimin niteliği öğretmen olduklarında yeterliklerini olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmen yeterlikleri bağlamında çalışan eğitim araştırmacıları, eğitim ve öğretimin kalitesini arttırmaya yönelik atılacak ilk adımın öğretmenlerle ilgili olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Araştırmacılar, ilk olarak öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik inançlarının bilinmesi gerektiğini belirtmektedirler (Stanton, Cawthon & Dawson, 2018). Bu inançlardan biri de öz-yeterliktir.

Öz-yeterlik, bireyin kendi yetenekleri üzerine düşünmesi, karşılaştığı güçlükleri nasıl aşacağına yönelik çözümler üretmesini içeren; bireyin seçimini, çabasını, esnekliğini ve başarısını etkileyebilen bir faktör olarak tanımlanmaktadır (Britner & Pajares, 2006). Öz-yeterlik kavramına özel bir yer veren Bandura (1997) ise öz-yeterliği, herhangi bir davranışı sergilerken bireyin kendine duyduğu güven düzeyi olarak tanımlamaktadır. Öğretmen öz-yeterliği ise öğretmenin öğrenme-öğretme sürecini etkili bir biçimde yürütebilmesine yönelik güveni olarak tanımlanabilir. Araştırmacılar öğretmen öz-yeterliğini, öğrenmede zorluk yaşayan, motive olamayan, dikkatini derse yönlendiremeyen öğrencilerin bile öğrenme düzeyine getirilmesi olarak tanımlamaktadırlar (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri önemlidir. Çünkü ilkökul öğrencilerinin gelişim düzeyleri ve öğrenmede öğretime duydukları ihtiyaç, çalışma koşullarının güç olması ve altyapı-materyal-rehberlik yetersizliği (örn: birleştirilmiş sınıflı köy okullarında görev yapma) gibi doğrudan sınıf öğretmenlerinin çalışma şartlarını belirleyen bazı koşullar (Atalay & Yener, 2019; Hyry-Beihammer & Hascher, 2015; Taole & Mncube, 2012) özellikle sınıf öğretmenlerinin yüksek öz-yeterliğe sahip olmalarını gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleklerine dair öz-yeterliklerinin ve eğitim hayatları boyunca edindikleri mesleğe yönelik fikirlerin bilinmesinin öğretme niteliği ve sürekliliğini etkileyerek eğitim sürecinin düzenlenmesinde yol gösterici niteliğe sahip olduğu düşünülebilir (Chesnut, 2017). Kısaca, sınıf öğretmeni ve aday sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin yüksek olması, sınıf içi ve sınıf dışı bağlamlarda karşılaşabilecekleri zor durumlar karşısında alternatif çözümler sunmalarını olumlu yönde etkileyecektir (Main & Hammond, 2008). Nitelikli bir hizmet öncesi eğitim bu noktada önemli bir bileşenken hizmet öncesi eğitimde sunulan müfredatın sınıf öğretmenliğini bütün boyutlarıyla kuşatması beklenmektedir. Bu beklenti ancak müfredatın öğretmen öz-yeterliklerini artıracak biçimde oluşturulmasıyla karşılanabilecektir.

Literatüre bakıldığında öğretmen yetiştirme sisteminin birden fazla boyutu olduğu ve bu boyutlar üzerine birçok araştırmanın gerçekleştirildiği görülebilir. Bunlar arasında; öğretmenlik mesleğinin yeri ve öneminin belirtildiği çalışmalar (Çermik, Doğan, & Şahin, 2010; Uras & Kunt, 2006;), öğretmen yetiştirmenin nasıl olması gerektiğinin önerildiği çalışmalar (Doğan, 2005; Işık, Çiltaş & Baş, 2010; Tazebay, 2007), yetiştirilen öğretmenlerin sahip olduğu niteliği

inceleyen çalışmalar (Köksal, 2008; Ok & Önkol, 2007), öğretmen yetiştirme programlarının eksikliklerinin belirtildiği çalışmalar (Çelik, 2000; Elma & Ergen, 2016; Küçükahmet, 2007; Senemoğlu, 2003) ve bu programların yeniden düzenlemesiyle ilgili çalışmalar (Aslan, 2003; Başkan, 2001; Kale, 2006; Parker, 2008; Senemoğlu, 2003) yer almaktadır.

2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren sınıf öğretmenliği programları yenilenen müfredatı kademeli olarak uygulamaya başlamış olup müfredatın içeriklerini dersler bağlamında incelemek gerek karar vericilere gerekse ileride yapılacak olan farklı program geliştirme süreçlerine ışık tutarak sınıf öğretmenliği alanının niteliğini etkileyebilecektir. Alanyazında 2018 müfredatını incelemeye yönelik bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Altunova & Aslan, 2019; Dönmez-Yapucuoğlu & Gündoğdu, 2020; Karabacak, 2022; Kılıç-Özmen, 2019; Susar-Kırmızı & Yurdakal, 2020; Ulubey & Başaran, 2019; Yurdakal, 2018). Yurdakal (2018) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmenliği 2018 müfredatı ders ve içerik yönünden incelenmiştir. Doküman incelemesinin yapıldığı araştırma sonucunda sınıf düzeyi değiştirilen bazı derslerin olumsuzluklar barındırdığı (İlkokuma yazma öğretimi ve Türkçe öğretimi gibi), bazı değişikliklerin ise öğretmen adaylarına katkı sağlayabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır. Kılıç-Özmen (2019) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenleri ve son sınıf aday öğretmenlerinin 2018 müfredatı hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir. 2006 ve 2018 lisans programlarının karşılaştırılması ile eklenmesi ve çıkarılması gereken dersler üzerinden sorular yöneltilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının, eklenmesini arzu ettikleri derslerin büyük çoğunluğu, seçmeli dersler adı altında yer alan ders havuzunda bulunmaktadır. Yeni programdan Genel Fizik, Genel Kimya, Genel Biyoloji, Uygarlık Tarihi gibi derslerin çıkarılması da katılımcıların beklentisi yönünde olmuştur. Ayrıca alan eğitimi derslerine ilk yıldan başlanması, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmalarında ve mesleği tanımlarında önemli olduğu değerlendirilmiştir. Karabacak (2022) ise 2018 sınıf öğretmenliği müfredatının revizyonu sırasında YÖK Program Güncelleme Komisyonunda görev alan akademisyenlerle gerçekleştirdiği çalışmasında, revizyonun program geliştirme sürecine uygun yapılmadığını, pilot uygulamanın yapılmadığını, programda aşamalılık ilişkisine yer verilmediğini, paydaş görüşlerinin programa yansıtılmadığını, sınıf öğretmenliğinin temel eğitim ve uygulama derslerinden bazılarının programdan kaldırıldığını, ders saatlerinin azaltıldığını ya da söz konusu bu derslerin seçmeli ders grubuna alındığını, meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimindeki zorunlu ve seçmeli derslerin içeriklerinin çakıştığını, seçmeli derslerin sayısı arttırılırken uygulamalı derslerin ders saatlerinin azaltıldığını ortaya koymaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde müfredatın teorik olarak incelendiği, akademisyen görüşlerine dayalı değerlendirildiği ancak öğretmen adaylarının deneyimlerine dayanan uygulama sürecinin ele alınmadığı söylenebilir. Ayrıca 2018 sınıf öğretmenliği müfredatının öğretmen öz-yeterlik inançlarına ne ölçüde katkı sağladığı da merak konusudur. Bu bağlamda 2018 müfredatında yer alan dersleri deneyimleyerek 2022 yılında mezun olan sınıf öğretmeni adaylarının müfredatı nasıl deneyimledikleri önemli bir soru işaretidir. Eldeki araştırma bu soruya cevap vermek üzere tasarlanmıştır. Ayrıca aday sınıf öğretmenlerinin müfredata yönelik deneyimlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerindeki yordayıcılığının incelenmesinin müfredatın niteliği hakkında çıkarımlarda bulunmayı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın alt amaçları şu şekildedir;

- 1) Aday sınıf öğretmenleri 2018 Sınıf Öğretmenliği Lisans Programlarını nasıl deneyimlemektedirler?
 - a) Sınıf öğretmeni adayları derslerin kendilerine sağlamış olduğu katkıyı nasıl derecelendirmektedir?
 - b) Sınıf öğretmeni adaylarının 2018 müfredatına yönelik değerlendirmeleri ve önerileri nelerdir?
- 2) Aday sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları hangi düzeydedir?
- 3) Aday sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile derslerin/ders gruplarının katkı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

- 4) Alınan dersler/ders grupları, adayların mesleğe yönelik öz-yeterlik inançlarının anlamlı birer yordayıcısı mıdır?

YÖNTEM

Mevcut çalışma, karma yöntem araştırmalarına ait temel desenlerden çeşitleme desenine uygun olarak tasarlanmıştır. Bu desende amaç, hem nicel hem de nitel analizden elde edilen bulguları birleştirmektir. Bu desen, probleme nicel ve nitel veri türleri ile farklı bakış açıları geliştirmek amacıyla kullanılır (Creswell, 2017). Nicel verilerin nitel verilerle detaylandırılması beklendiğinde takip edilen çeşitleme deseninde önce nicel verilere ardından nitel verilere uygun sorular oluşturulmaktadır (Bryman, 2006). Bu çalışmada da müfredatla yönelik aday sınıf öğretmenleri görüşlerine, ders gruplarına göre ders verimliliği düzeylerine ve öz-yeterlik inançlarına yönelik sorular nicel ve nitel boyutlarıyla ele alındığı için çeşitleme deseninin benimsenmesi uygun görülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, evrenden belirli kriterleri sağlayan kişilerin örnekleme dahil edilmesi ile oluşturulan örnekleme yöntemidir (Fraenkel vd., 2015). Çalışmanın ölçütü, 2018 Sınıf Öğretmenliği müfredatında yer alan dersleri almış olmaktadır. Bu doğrultuda araştırma, bir devlet üniversitesinde sınıf öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 65 dördüncü sınıf öğrencisi ile birlikte yürütülmüştür. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Form, iki bölümden oluşmaktadır. Formun ilk kısmında 2018 Sınıf öğretmenliği programı müfredatında yer alan zorunlu ve seçmeli derslerin bir listesi bulunmaktadır. Bu listeyi kullanarak öğretmen adaylarının almış oldukları meslek bilgisi, genel kültür ve alan eğitimi derslerini katkı düzeyleri açısından derecelendirmeleri sağlanmıştır. İlk kısım 65 öğrenciye birlikte uygulanmıştır. Formun diğer kısmında ise yarı-yapılandırılmış görüşme soruları yer almaktadır. Formun geliştirilmesinde analitik yöntemlerden yararlanılmıştır. İlk olarak alanyazın desteğine başvurulmuş temel sorular belirlenmiştir. Ardından üç lisans öğrencisiyle pilot görüşme yapılmış ve taslak forma son hali verilmiştir. Taslak form Temel Eğitim alanında uzman iki, ölçme değerlendirme alanında uzman bir öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri sonucunda forma iki yeni soru ve bazı sonda soruları eklenmiştir. Bu aşamadan sonra form tekrardan iki lisans öğrencisine uygulanmış ve anlaşılabilirlik açısından sınanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşme formunun son halinde 10 adet açık uçlu soru yer almaktadır. Formda "Seçmeli ders havuzunu siz oluştursaydınız hangi dersleri eklerdiniz?", "Bulduğu ders döneminin değişmesi gerektiğini düşündüğünüz ders/dersler var mıdır? Nedenleri ile birlikte açıklar mısınız?" şeklinde sorular bulunmaktadır. Formun ikinci kısmında yer alan sorular kullanılarak farklı bir zaman aralığında öğrencilerle yüz yüze ya da video konferans yoluyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan ikinci veri toplama aracı, Sarıkaya ve Sökmen (2021) tarafından sınıf öğretmeni ve öğretmen adayları için geliştirilen öz-yeterlik inançları ölçeğidir. Ölçek, toplam varyansın yaklaşık %58'ini açıklayan, 19 madde ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliği araştırmacılar tarafından test edilmiştir. Maddelere ait ortak faktör varyansı .378 ile .758 arasında değişmektedir. Madde faktör yükleri ise .574 ile .855 arasında değer almaktadır. Ölçeğin tamamına yönelik Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .906 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma kapsamında ölçeğin tamamına yönelik Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ise .918 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı uyumuna ilişkin uyum indeksleri kabul edilebilir (RMSEA, RMR, SRMR, RFI, GFI, AGFI) ve mükemmel uyuma (X^2/sd , NFI, NNFI, CFI, RFI) işaret etmektedir. Yapılan DFA sonucunda madde toplam korelasyon değerlerinin .52 ile .91

arasında değer aldığı ve maddelere ait t değerlerinin anlamlı olduğu rapor edilmiştir. Ölçeğin kullanım izni için yazarlardan e-posta yoluyla izin alınmıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analizi

Araştırma verileri 2021-2022 bahar dönemi sonunda toplanmıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının 2018 Sınıf Öğretmenliği Müfredatında yer alan tüm dersleri almış olma şartı sağlanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda öğretmen adaylarına form verilerek derslerin katkı düzeyi hakkında derecelendirme yapılmaları istenmiştir. Bu formla birlikte Sınıf Öğretmenleri için Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği de uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci kısmı için katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, öğretmen adaylarının belirlediği zamanda yüz yüze ya da video konferans programları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin kaydedilebilmesi için katılımcılardan onam formu alınmıştır. Görüşmelere katılmak isteyen 15 gönüllü öğrenci ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Nitel bulguların analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizinde Dey (1993) tarafından önerilen adımlar izlenmiştir. İlk aşamada veri transkript edilerek kodlar oluşturulmuş, kodlardan hareketle kategoriler ve temalara ulaşılmıştır. Çalışmada Cohen Kappa formülü yardımıyla kodlayıcılar arası uyum indeksi hesaplanmıştır. Bu aşamada araştırmacılar tarafından kodlanan veri setinin yaklaşık olarak yarısı temel eğitim alanında uzman başka bir öğretim üyesi tarafından daha kodlanmıştır. Bu işlem sonucunda hesaplanan uyum değeri .86'dır. Bu değer, kodlayıcılar arası uyumun sağlandığına işaret etmektedir (Miles & Huberman, 2015).

Ölçekten elde edilen verilerin analizinde ise betimsel ve kestirimsel istatistikten faydalanılmıştır. Betimsel istatistikte ortalama, standart sapma değerleri kullanılmıştır. Bu doğrultuda her bir ders için katkı düzeyi ve katılımcıların öz-yeterlik inanç düzeyleri sunulmuştur.

Kestirimsel istatistik kısmına geçmeden önce verilerin analize uygunluğu değerlendirilmiştir. Çok değişkenli normal dağılım varsayımını test etmek amacıyla ilk olarak Mahalanobis uzaklık katsayıları incelenmiştir. Çalışma başlangıçta altı yordayan değişkenle yürütüldüğü için uzaklık katsayısı kesim noktası 22.46 olarak alınmış (Seçer, 2015); bu değeri aşan ölçek olmadığı gözlenmiştir. Devam eden aşamada modele anlamlı katkı sağlayan dört yordayan değişkenle işlem yapıldığı için kesim noktası 18.47 olarak tekrar güncellenmiş ve iki kişiye ait ölçekler çalışmanın dışında tutulmuştur. Bu işlemler sonucunda elde edilen veri setinin tek değişkenli normal dağılım sergileyip sergilemediğini kontrol etmek amacıyla ayrıca aritmetik ortalama ve medyan yakınlığı, basıklık ve çarpıklık değerleri, P-P ve Q-Q grafikleri ve veri dağılımına ait histogramlar incelenmiştir. Analiz sonucunda medyan ve ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu; basıklık ve çarpıklık değerlerinin ise +1 ile -1 arasında değer aldığı görülmüştür (bkz. Tablo 2). Yapılan tüm incelemeler sonucunda veri dağılımının normal olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca regresyonun ön şartlarından olan çoklu doğrusallık bağıntı varsayımları-Tolerance, VIF- ile bağımsız hatalar varsayımı -Durbin Watson- incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda Tolerance değerlerinin .10'dan yüksek olduğu; VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda çoklu doğrusallık probleminin olmadığı ifade edilebilir (Field, 2013). Bağımsız hatalar varsayımının incelendiği Durbin-Watson istatistik değerinin 2.133 olduğu görülmüştür. Bu değer 1-3 arasında olması, bağımsız hatalar varsayımının sağlandığını göstermektedir (Field, 2013). Varsayımların sağlanmasının ardından kestirimsel istatistikler yapılmıştır.

Kestirimsel istatistik kısmında ise Pearson Momentler Çarpım korelasyonu ile derslerin katkı düzeyleri ile katılımcıların öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmiştir. Tahmin modeli oluşturmak için ise hiyerarşik regresyon analizinden yararlanılmıştır. Hiyerarşik regresyon, araştırmacının kendisi tarafından ilgili kuramsal çerçeve ya da bulgular doğrultusunda yordayıcı değişkenleri modele kattığı regresyon modelidir (Field, 2013). Bu yolla modele eklenen her bir değişkenin yordayan değişken üzerindeki olası etkisini tespit etmek ve katkı düzeylerini aşama

aşama görmek mümkün olmaktadır. Tahmin modelinde alan eğitimi, meslek bilgisi, alan eğitimi seçmeli ve meslek bilgisi seçmeli derslerinin katkı düzeyi yordayan değişken; öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeyleri ise yordayan değişken olarak belirlenmiştir. Ayrıca değişkenlerin modele eklenme sırası belirlenirken alanyazın desteğine başvurulmuştur. Nitekim alanyazında yer alan bazı çalışmalar (örneğin bkz. Sarıkaya vd., 2017) sınıf öğretmenlerinin hangi dersleri daha faydalı bulduğuna yönelik bazı fikirler sunmaktadır. Korelasyon analizi sonuçları göz önünde bulundurularak yordayan değişkenler modele dahil edilmiş; öz-yeterlikle istatistiksel olarak ilişkili olmayan değişkenler modele dahil edilmemiştir. Çalışmada, analizler toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Etiği

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23.05.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022-121

BULGULAR

Araştırma kapsamında aday sınıf öğretmenlerinden 2018 sınıf öğretmenliği müfredatında yer alan derslerin kendilerine sağladığı katkıyı derecelendirmeleri istenmiştir. Zorunlu dersler tüm öğrenciler tarafından derecelendirilmişken, seçmeli dersler yalnızca ilgili dersi alan öğrenciler tarafından derecelendirilmiştir. Bu nedenle alan eğitimi ve meslek bilgisi seçmeli ders sayısı almak zorunda oldukları altı dersten, genel kültür seçmeli dersleri ise dört dersten daha fazladır. Aday sınıf öğretmenlerinin derslere yönelik yaptığı 1-5 arasında ki derecelendirme puanları toplanarak her bir derse ilişkin ortalama puanlar hesaplanmıştır. Bu bağlamda elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1*Sınıf Öğretmenliği Programı Derslerinin Aday Öğretmenler İçin Katkı Düzeyi Ortalamaları*

AE Dersleri	\bar{X}	SS	MB Dersleri	\bar{X}	SS	GK Dersleri	\bar{X}	SS
Matematik Öğretimi I	4.68	0.64	Sınıf Yönetimi	4,44	0.84	Bilişim Teknolojileri	3.49	1.28
Matematik Öğretimi II	4.54	0.84	Öğretmenlik Uygulaması I	4.43	1.01	Türk Dili I	3.44	1.16
Karakter ve Değer Eğitimi	4.51	0.72	Okullarda Rehberlik	4.43	0.87	Topluma Hizmet Uyg.	3.41	1.52
Hayat Bilgisi Öğretimi	4.40	0.81	Öğretmenlik Uygulaması II	4.32	1.09	Türk Dili II	2.92	1.3
İlkokuma ve Yazma Öğr.	4.38	1.05	Öğretim Teknolojileri	3.94	1.22	AIİT I	2.7	1.43
Sosyal Bilgiler Öğretimi	4.25	0.9	Eğitimde Ahlâk ve Etik	3.51	1.31	AIİT II	2.54	1.37
Müzik Öğretimi	4.10	0.98	Eğitime Giriş	3.44	1.24	Yabancı Dil II	2.35	1.35
Türkçe Öğretimi	4.08	1.02	Eğitimde Araştırma Yön.	3.29	1.11	Yabancı Dil I	2.21	1.33
İlkokulda Yabancı Dil Öğr.	3.94	1.28	Eğitim Felsefesi	3.22	1.1			
İlkokulda Drama	3.86	1.34	Öğretim İlke ve Yön.	3.10	1.39			
Oyun ve Fiziki Etk. Öğr.	3.83	1.2	Eğitim Psikolojisi	3.06	1.26			
Fen Bilimleri Lab. Uyg.	3.63	1.34	Türk Eğitim Sis. ve Okul Yön.	3.03	1.15			
Görsel Sanatlar Öğretimi	3.62	1.26	Özel Eğitim ve Kaynaştırma	2.95	1.21			
Çevre Eğitimi	3.56	1.22	Eğitimde Ölçme ve Değ.	2.68	1.16			
İlkokulda Temel Matematik	3.51	1.38	Türk Eğitim Tarihi	2.65	1.22			
Din Kül. ve Ahlâk Bil. Öğr.	3.51	1.33	Eğitim Sosyolojisi	2.17	1.23			
İlkokulda Temel Fen Bil.	3.46	1.28						
Fen Öğretimi	3.46	1.4						
Türkiye Coğrafyası ve Jeo.	3.37	1.3						
Türk Tarihi ve Kültürü	2.40	1.34						
Toplam	3.85	1.13	Toplam	3.42	1.15	Toplam	2.88	1.34
AE Seçmeli Dersler	\bar{X}	SS	MB Seçmeli Dersler	\bar{X}	SS	GK Seçmeli Dersler	\bar{X}	SS
Sınıf İçi Öğrenmelerin Değ.	4.37	1.00	Mikro Öğretim	4.36	0.95	İnsan İliş. ve İletişim	3.9	1.29
İlkokulda Alt. Eğitim Uyg.	4.33	0.9	Eğitimde Drama	4.05	1.00	Türk Musikisi	3.89	1.41
İlkokul Ders Kitapları İnc.	4.15	1.3	Eğitimde Program Dışı Etk.	3.91	1.12	Geleneksel Türk El San	3.76	1.39
Kapsayıcı Dil Öğretimi	3.96	1.22	Eleştirel ve Analitik Düşünme	3.74	1.21	Beslenme ve Sağlık	3.67	1.32
Sosyal Beceri Öğretimi	3.94	1.14	Okul Dışı Öğrenme Ort.	3.68	1.19	Bilim Tarihi ve Fels.	3.53	1.39
Çocuk Edebiyatı	3.91	1.23	Müze Eğitimi	3.47	1.27	Sanat ve Estetik	3.53	1.46
İlkokul Programı	3.76	1.06	Eğitimde Program Geliştirme	3.34	0.94	Bağımlılık ve Bağ. Müc.	3.33	1.63
Türk Kül. Çocuk ve Eğitim	3.75	1.04	Eğitimde Proje Hazırlama	3.32	1.12	Türk Sanatı Tarihi	3.16	1.34
Geleneksel Çocuk Oyunları	3.75	1.43	Karşılaştırmalı Eğitim	3.05	1.31	İnsan Hak./Dem. Eğit.	3.1	1.39
Çocuk Psikolojisi	3.58	1.34						
Toplam	3.95	1.17	Toplam	3.66	1.12	Toplam	3.54	1.40

Celal Boyraz, İsmail Sarıkaya

Sınıf öğretmenliği lisans programının (2018) aday öğretmenlerin öz-yeterlik inançları bağlamında değerlendirilmesi

Alan eğitimi dersleri bağlamında Tablo 1 incelendiğinde, aday öğretmenler alan eğitimi zorunlu derslerin kendi mesleki gelişimlerine yüksek düzeyde katkı sağladığını düşünmektedir. Özellikle öğretime yönelik ve uygulama ağırlığı taşıyan derslerin diğer alan eğitimi derslerine göre daha fazla katkı sağladığının düşünülmesi oldukça anlamlıdır. Matematik I ($\bar{X}=4.68$, $SS=.68$), Matematik II ($\bar{X}=4.54$, $SS=.84$), Hayat Bilgisi ($\bar{X}=4.40$, $SS=.81$), Sosyal Bilgiler ($\bar{X}=4.25$, $SS=.90$), İlkokuma ve Yazma ($\bar{X}=4.38$, $SS=1.05$), Türkçe ($\bar{X}=4.08$, $SS=1.02$) ve Müzik Öğretimi ($\bar{X}=4.10$, $SS=.98$) gibi derslerin uygulama ağırlıklı olarak yürütülmesinde bu katkının önemli olduğu söylenebilir. Öğretim dersi olmamasına rağmen yüksek düzeyde katkı sağladığı düşünülen "Karakter ve Değer Eğitimi" ($\bar{X}=4.51$, $SS=.72$) dersinin de uygulamaya ağırlık verilerek işlenmesi katılımcılarla yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Alan eğitimi zorunlu derslerinden olan Türk Tarihi Kültürü ($\bar{X}=2.40$, $SS=1.34$) dersi ise aday öğretmenlere göre oldukça düşük düzeyde bir katkı sağlamaktadır. Öğretim dersi olmasına rağmen daha düşük düzeyde katkı sağladığına inanılan Fen Öğretimi ($\bar{X}=3.46$, $SS=1.40$), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi ($\bar{X}=3.51$, $SS=1.33$) gibi derslerde bulunmaktadır.

Meslek bilgisi derslerine yönelik olarak Tablo 1 incelendiğinde yine uygulama imkanı verilen derslerin katkı düzeylerinin diğer derslere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Aday sınıf öğretmenleri Öğretmenlik Uygulaması I ve II ($\bar{X}=4.43$, $SS=1.01$; $\bar{X}=4.32$, $SS=1.09$) derslerinin kendilerine yüksek düzeyde katkı sağladığını düşünmektedirler. Bunun yanı sıra Sınıf Yönetimi ($\bar{X}=4.44$, $SS=.84$), Okullarda Rehberlik ($\bar{X}=4.43$, $SS=.87$) ve Öğretim Teknolojileri ($\bar{X}=3.94$, $SS=1.22$) derslerinin de meslek bilgisi anlamında yüksek düzeyde katkı sağladığı söylenebilir. Bu derslerin Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) eğitim bilimleri alan sınavı ile ilişkili olmasının bu katkı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir. Diğer taraftan Öğretim İlke ve Yöntemleri ($\bar{X}=3.10$, $SS=1.19$), Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme ($\bar{X}=2.68$, $SS=1.16$) ve Eğitim Psikolojisi ($\bar{X}=3.06$, $SS=1.26$) gibi hem mesleki gelişime katkı sağlaması muhtemel hem de KPSS eğitim bilimleri sınavının önemli bir kısmını oluşturan derslerin katkı düzeyinin daha düşük olması derslerin işlenişine yönelik açıklamalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Genel kültür dersleri bağlamında Tablo 1 incelendiğinde ise öğretmen adayları tarafından genel kültür derslerinin sağladığı katkının oldukça sınırlı değerlendirildiği söylenebilir. Özellikle eş zamansız (asenكرون) olarak uzaktan eğitimle yürütülen Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I ve II dersleri ($\bar{X}=2.70$, $SS=1.43$; $\bar{X}=2.54$, $SS=1.37$) ve Yabancı Dil I ve II ($\bar{X}=2.21$, $SS=1.33$; $\bar{X}=2.35$, $SS=1.35$) derslerinin düşük düzeyde katkı sağladığı görülmektedir. Türk Dili I ve II ($\bar{X}=3.44$, $SS=1.16$; $\bar{X}=2.92$, $SS=1.30$) dersleri, Topluma Hizmet Uygulamaları ($\bar{X}=3.41$, $SS=1.52$) ve Bilişim Teknolojileri ($\bar{X}=3.49$, $SS=1.28$) dersleri ise genel kültür anlamında en çok katkı sağlayan dersler olarak düşünülmektedir. Zorunlu derslere yönelik genel bir inceleme yapıldığında en yüksek katkı sağlayan ders gurubunun alan eğitimi dersleri ($\bar{X}=3.85$, $SS=1.13$) olduğu görülmektedir. Meslek bilgisi derslerinin ($\bar{X}=3.42$, $SS=1.15$) ve genel kültür derslerinin ($\bar{X}=2.88$, $SS=1.33$) ise daha düşük düzeyde katkı sağladığı düşünülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde seçmeli ders gruplarından katkı düzeyi yüksek derslerin, tıpkı zorunlu derslerde olduğu gibi uygulama imkânı olan ve sınıf öğretmenliği alanına yönelik dersler olduğu görülmektedir. Alan eğitimi seçmeli derslerden, İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları ($\bar{X}=4.33$, $SS=.90$) dersinin içeriğini ülkemizde var olan taşınabilir eğitim, yatılı ve pansiyonlu eğitim, birleştirilmiş sınıf gibi ilkökula özgü uygulamalardan oluşturulması muhtemel katkılarından olabilir. Yine Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi ($\bar{X}=4.37$, $SS=1.00$) ve İlkokul Ders Kitaplarının İncelenmesi ($\bar{X}=4.15$, $SS=1.30$) gibi uygulama imkânı verilmesi muhtemel dersler öğretmen adaylarına katkı sağlamıştır. Aynı şekilde meslek bilgisi seçmeli derslerden Mikro Öğretim ($\bar{X}=4.36$, $SS=.95$) ve Eğitimde Drama ($\bar{X}=4.05$, $SS=1.00$) derslerinin öğretmen adayların aktif olduğu dersler olması öğretmen adayları tarafından katkı düzeyi yüksek dersler olarak değerlendirilmiştir. Genel olarak bakıldığında aday sınıf öğretmenleri teorik içeriğe sahip derslerin kendilerine istenilen düzeyde katkı sağlamadığını düşünmektedirler. Genel olarak incelendiğinde ise aday öğretmenlerin en yüksek düzeyde katkı sağlayan derslerin alan eğitimi dersleri olduğunu düşündüğü söylenebilir ($\bar{X}=3.95$, $SS=1.17$). Meslek bilgisi dersleri ($\bar{X}=3.66$,

SS=1.12) ve genel kültür dersleri (\bar{X} =3.54, SS=1.40) alan eğitim derslerine göre daha düşük düzeyde katkı sağlamaktadır.

Katılımcıların her ders grubuna yönelik katkı düzeyleri ve öz-yeterlik inanç puanlarına yönelik betimsel istatistik bulguları Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2

Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	\bar{X}	SS	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
AE Toplam	63	76.43	11.83	78	-.716	.205
MB Toplam	63	49.35	7.25	50	-.126	-.639
GK Toplam	63	21.08	7.1	22	-.229	-.330
AES Toplam	63	20.38	5.91	20	.154	.822
MBS Toplam	63	23.37	6.45	22	.005	-.471
GKS Toplam	63	12.86	3.68	14	-.169	-.647
Öz-yeterlik inanç	63	66.19	11.92	66	.826	.591

AE=Alan Eğitimi, MB=Meslek Bilgisi, GK=Genel Kültür, AES=Alan Eğitimi Seçmeli, MBS=Meslek Bilgisi Seçmeli, GKS=Genel Kültür Seçmeli

Tablo 2’de yer alan değerler her bir ders grubu ve öz-yeterlik inançları için ortalama, standart sapma ve medyan değerlerini içermektedir. Ayrıca tabloda yer alan ortalama ve medyan değerleri ile çarpıklık ve basıklık değerleri veri dağılımının normalliği konusunda ipuçları sunmaktadır. Öz-yeterlik ölçeğinden alınabilecek puan en çok 95 olduğu düşünüldüğünde sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarına ilişkin ortalama puanın (\bar{X})=66.19, SS=11.92) yüksek düzeyde olduğu biçiminde yorumlanabilir. Ders gruplarının katkı düzeyleri ile aday öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılan Pearson momentler çarpım korelasyonu analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Değişkenlere Ait Korelasyon Analizi Sonuçları

	AE	MB	GK	AES	MBS	GKS
Öz-yeterlik inançları	.624**	.610**	-.028	.260*	.259*	.214

** $p < .01$ * $p < .05$

Tablo 3 aday sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançları ile alan eğitimi ders grubunun katkı düzeyi ($r=.624$, $p < .01$) ve meslek bilgisi ders grubunun ($r=.610$, $p < .01$) katkı düzeyi dereceleri arasında orta düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. Adayların öğretmenlik öz-yeterlik inançları ile alan eğitimi seçmeli ders grubunun katkı düzeyi ($r=.260$, $p < .05$) ve meslek bilgisi seçmeli ders grubunun ($r=.259$, $p < .05$) katkı düzeyi dereceleri arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin var olduğu söylenebilir. Ancak adayların öğretmenlik öz-yeterlik inançları ile genel kültür ders grubunun katkı düzeyi ($r=-.028$, $p > .05$) ve genel kültür seçmeli ders grubunun ($r=.214$, $p > .05$) katkı düzeyi dereceleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı anlaşılmaktadır. Bu sebeple bir sonraki adımda yapılacak olan hiyerarşik regresyon modeline genel kültür ve genel kültür seçmeli ders grubu değişkenleri eklenmemiştir. Tabloda yer alan korelasyon değerleri göz önünde bulundurularak modele ilk olarak alan eğitimi, ikinci adımda meslek bilgisi, üçüncü adımda alan eğitimi seçmeli, dördüncü ve son adımda ise meslek bilgisi seçmeli ders grubu değişkenleri eklenmiştir. Yapılan hiyerarşik regresyon analizine yönelik bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4
Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4	
	B/ Stan. B	B/ Stan. B	95% G.A.	B/ Stan. B	95% G.A.	B/ Stan. B	95% G.A.	
Sabit	46.36**	42.02**	[35.1, 48.9]	36.85**	[29.7, 43.9]	34.50**	[27.2, 41.7]	
AE	.260**/.624**	.163**/391**	[.057, .269]	.183**/.440**	[.084, .282]	.192**/.463**	[.096, .289]	
MB		.238**/350**	[.065, .411]	.212**/312**	[.051, .373]	.194**/286**	[.037, .352]	
AES				.240**/289**	[.092, .389]	.193**/232**	[.042, .343]	
MBS						.148**/195**	[.010, .287]	
R^2	.389	.458		.540		.574		
F	38.886**	25.340**		23.076**		19.521**		
ΔR^2	.379	.440		.516		.544		
ΔF	38.886**	7.592**		10.512**		4.614**		

** $p < .01$

Tablo 4 incelendiğinde hiyerarşik regresyon analizinin dört aşamada gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan korelasyon analizi sonuçları göz önünde bulundurularak değişkenler sıralanmış ve analize dahil edilmiştir. İlk adımda modele yalnızca alan eğitimi derslerinin ($F(1, 61)=38.886, p=.000$); ikinci adımda alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin ($F(2, 60)=25.340, p=.000$); üçüncü adımda alan eğitimi, meslek bilgisi ve alan eğitimi seçmeli derslerinin ($F(3, 59)=23.076, p=.000$); son olarak yukarıda bahsi geçen ders gruplarına ek olarak meslek bilgisi seçmeli derslerinin katkı dereceleri eklenmiş ($F(4, 58)=19.521, p=.000$) ve kurulan modellerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Alan eğitimi derslerinin tek başına ilgili varyansın yaklaşık olarak %38'ini ($\Delta R^2=.379$); alan eğitimi ve meslek bilgisi derslerinin %44'ünü ($\Delta R^2=.440$); alan eğitimi, meslek bilgisi ve alan eğitimi seçmeli derslerinin yaklaşık olarak %52'sini ($\Delta R^2=.516$); tüm değişkenlerin birlikte ilgili varyansın yaklaşık olarak %54'ünü ($\Delta R^2=.544$) açıkladığı ifade edilebilir. Tüm değişkenler modele dahil edildiğinde, alan eğitimi derslerinin ($\beta=.192, t=3.986, p=.000$), meslek bilgisi derslerinin ($\beta=.194, t=2.469, p=.017$), alan eğitimi seçmeli derslerinin ($\beta=.193, t=2.561, p=.013$) ve meslek bilgisi seçmeli derslerinin ($\beta=.148, t=2.148, p=.036$) öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının pozitif yönlü ve anlamlı birer yordayıcısı olduğu söylenebilir. Standardize edilmiş beta (Stan. β) katsayıları incelendiğinde görece önem düzeyi dikkate alınarak sırasıyla alan eğitimi (Stan. $\beta =.463$), meslek bilgisi (Stan. $\beta =.286$), alan eğitimi seçmeli (Stan. $\beta =.232$) ve meslek bilgisi seçmeli derslerinin (Stan. $\beta =.195$) aday öğretmenlere sağladığı katkı derecelerinin adayların mesleğe yönelik öz-yeterlik inançlarının birer yordayıcısı olduğu anlaşılmaktadır.

Aday sınıf öğretmenleriyle, Sınıf Öğretmenliği müfredatında yer alan derslerin sağladığı ya da sağlamadığı katkıların nedenleri üzerine yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerin amacı nicel olarak sunulan bulguları detaylandırmak ve nedenler hakkında derinlemesine yorumlar yapabilmektir. Bu bağlamda 15 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlendiğinde 4 farklı temaya ulaşılmıştır. Ortaya çıkan temalar öğretim elemanı, dersin içeriği, atanma kaygısı ve öneriler olarak sınıflandırılmıştır. Ulaşılan temalar Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1*Görüşmelerden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Temalar*

Aday öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde derslerin sağladığı katkının öğretim elemanı ile, derslerin içeriğiyle, derslerin öğretmenlik mesleğine atanabilme kaygısı ile ilgili olduğu ifade edilerek bazı önerilerde bulunulmuştur. Görüşmeler analiz edildiğinde dersleri yürüten öğretim elemanlarının sınıf öğretmenliği alan uzmanı olması ve derste uygulamaya önem vermesi dersin öğretmen adaylarına sağladığı katkıyı artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öyle ki aday öğretmenler, COVID-19 pandemisinden dolayı tamamen uzaktan eğitimle verilen matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi öğretim derslerinin yüksek düzeyde katkı sağlamasını uygulama imkânı verilmesiyle ve öğretim elemanlarının dersi işleyiş biçimleriyle ilgili olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumu bazı öğretmen adayları şu sözlerle ifade etmişlerdir:

Ö12: Pandemi döneminde dersi almama rağmen hocamın tecrübeleri ve bize sunum imkânı vermesi matematik öğretimi anlamında önemli katkılar sağladı.

Ö6: Hayat Bilgisi dersini uzaktan aldık. Ama hocamız bize sunum imkânı verdi. Ayrıca materyal hazırlama, ders planı hazırlama konularının üzerinde çok durdu. Nasıl ders anlatabileceğimi öğrendim.

Ö3: İlkokuma yazma dersinde hocamızın tecrübeleri bana katkı sağladı ki önemli bir ders bizim alan için. Ö5: Hayat bilgisi, sosyal ve ilkökuma yazma derslerinde bol uygulama yapma fırsatı bulduk. Ayrıca ders planı hazırlama ve uygulama süreçlerini detaylarıyla öğrendik. Bu konuda çok katkı sağladı.

Ö8: Öğretim görevlileri donanımlı hocalarımızdı. Günlük hayatta ya da iş ortamında karşılaşılabilecek sorunları sınıfa taşıdılar.

Aynı şekilde öğretim dersi olmasına rağmen öğretmen adayları tarafından daha düşük düzeyde katkı aldıklarını düşündükleri fen öğretimi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi gibi derslerde uygulama imkânı bulamadıklarından katkı düzeyinin düşük kaldığını belirtmişlerdir. Yine meslek bilgisi derslerinden bazılarının uygulama yapılabilir dersler olmasına rağmen öğretim elemanı tarafından teorik bir biçimde yürütüldüğü ve bu nedenle katkı düzeyinin düşük olduğu "*Ö13: Mesela öğretim yöntemleri dersimiz vardı. Bence çok önemli alanımız için ve uygulamalı. Ama hocamız çok teorik anlattı dersi.*" şeklinde ifade edilmiştir.

Görüşmeler sonucunda önemli olan bir diğer tema derslerin içerikleri olmuştur. Bu bağlamda aday sınıf öğretmenleri, derslerin alana özgü olması, güncel olması ve özellikle uygulama imkânı sunulmasının katkı düzeyini artırdığını düşünmektedirler. Genel kültür derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine anlamlı düzeyde katkısı olmasa bile bir genel kültür dersi olan Bilişim Teknolojileri dersinin birçok öğretmen adayı içinde yaşanan dönemin teknoloji çağı olması nedeniyle mesleki yaşamlarında teknolojiyi nasıl kullanabilecekleri konusunda katkı sağladığını belirtmiştir. Adaylara ait doğrudan alıntı örnekleri aşağıda yer almaktadır:

Ö15: İlk defa bilgisayarla karşılaştığım için bu ders teknoloji dünyasında bir öğretmen olmam için katkı sağladı.

Ö4: İçinde bulunduğumuz çağı düşününce bilişim dersinin daha fazla olması gerekirdi.

Ö9: Teknoloji fobisi olan biri olarak derste teknoloji kullanmanın gerekliliğini ve kolaylığını görmüş oldum.

Ö11: Uzaktan eğitimle alsam da birçok derslerde kullanacağımız birçok güncel program öğrendim.

Aday sınıf öğretmenleri derslerin uygulamalı olup olmasının mesleki gelişimlerine katkı sağlamada önemli olduğunu düşünmektedirler. Bu nedenle özellikle öğretim derslerinde yapılan sınıf içi uygulamalar, öğretmenlik uygulaması dersleri, karakter ve değer eğitimi, mikro öğretim, eğitimde drama gibi hem dersin kendisinin uygulamalı olması hem de öğretim elemanı tarafından uygulama fırsatı verilmesinin önemli katkı sağladığı ifade edilmiştir. Örneğin seçmeli ders olan Mikro Öğretim dersinin uzaktan eğitim sürecinde alınmış olmasına rağmen uygulamalı biçimde yürütülmesiyle öğrencilerin anlatım becerilerine önemli ölçüde katkı sağlamıştır. Bu durumu örneklendiren bazı ifadeler aşağıda sunulmuştur:

Ö10: Mikro öğretim dersini uzaktan aldık ama sunum yaptığımız için ekran karşısında nasıl konuştuğumu görmemi sağladı. Daha sonra videolarımı izleyerek kendimi geliştirdim.

Ö14: Anlatımımızın otomatik olarak videoya çekilmesi ve akran eleştirisine dayandığı için kendimi çok geliştirdim.

Ö2: "Karakter dersinde hocamız staj okullarında okul ve sınıf etkinlikleri yapmamızı istedi grup olarak. Çok güzel oldu. Bizzat deneyimledik değer eğitim nasıl yapılacağını. Panolar hazırladık. Yarışmalar düzenledik." ve Ö8'in "Değerler eğitimi dersinde staj okullarımızda etkinlikler yaptık. Sonra bunları sınıfta diğer gruplarla paylaştık. Aktif rol oynadık yani. O nedenle uygulamalı olarak görmüş olduk değer eğitiminin nasıl yapılacağını." ifadelerinden de anlaşılabilceği üzere yine, içeriğinde uygulama barındırmayan Karakter ve Değer Eğitimi dersi son sınıfın bahar döneminde Öğretmenlik Uygulaması II dersi ile bütüncül ele alındığından aday öğretmenlerce katkı sağladığı düşünülen bir ders olmuştur.

Aday sınıf öğretmenleri bazı derslerin Kamu Personeli Seçme Sınavını (KPSS) oluşturan eğitim bilimleri ve alan eğitimi sınavlarında soru olarak karşılıklarına çıkmasından dolayı derslere yönelik motivasyonlarının kendiliğinden oluştuğunu belirtmiştir. Özellikle dersi yürüten öğretim elemanlarının bu konuda onlara destek olacak biçimde ders işleyişi derslerin katkı düzeylerini artırmaktadır. Örneğin; sınıf yönetimi, okullarda rehberlik, eğitim psikolojisi, öğretim ilke ve yöntemleri gibi derslerde öğretim elemanları tarafından örnek olaylarla ilişkilendirilerek KPSS'ye yönelik anlatım yapılmasının kendilerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Örnek ifadeler aşağıda yer almaktadır:

Ö3:derslerin KPSS'de yardımcı olacağını düşünüyorum.

Ö1: KPSS için oldukça yararlı dersler olduğundan daha fazla gayret gösterdim ve katkısını gördüm. Ö9: Sınıf yönetiminde hocamız kendi öğretmenlik yaşamından örnekler paylaştı ve KPSS'ye de yönelik bir ders olduğu için katkı sağladı.

Ö13: Okullarda rehberlik dersinin anlatılış tarzı ve KPSS'ye yönelik olması katkı sağladı.

Aday sınıf öğretmenleri sınıf öğretmenliği müfredatında bulunması, döneminin değişmesi ve artırılması gereken dersler hakkında önerilerde de bulunmuşlardır. Derslerin dönemleri hakkında özellikle İlkokuma ve Yazma ve Türkçe Öğretimi derslerinin üçüncü veya dördüncü sınıflarda verilmesini öneriler arasındadır. Özellikle bazı meslek bilgisi derslerinin (Örn: Öğretim İlke ve Yöntemleri) öğretim derslerinden sonra verilmesi aday sınıf öğretmenlerinin yaşadığı önemli sorunlardan biri olmuştur. Ayrıca öğretmenlik uygulamalarının en az üç dönem ve birinci sınıftan itibaren olmak üzere erken sınıflarda başlatılmasını, Müzik Öğretimi, Görsel Sanatlar Öğretimi, İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi gibi son sınıfta yer alan derslerin ikinci veya üçüncü sınıflarda verilmesini önermişlerdir. Görüşmelerde aday sınıf öğretmenleri, uygulamalı

olacak şekilde spor, sanat, oyun, dijital teknolojiler, ilkyardım, STEM eğitimi, çocuklar için felsefe, çalgı öğretimi, iletişim, köy hayatı, cinsel sağlık, hitabet/diksiyon, nezaket kuralları gibi başlıklarda seçmeli derslerin eklenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma kapsamında, 2018 sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan tüm dersleri alarak deneyimleyen aday sınıf öğretmenlerinin derslerin kendilerine sağladığı katkıyla müfredatın değerlendirilmesi ve öğretmen öz-yeterlik inançlarına müfredattaki ders gruplarının etkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın dikkat çeken bulgularından biri katılımcıların mesleğe yönelik öz-yeterlik düzeylerinin orta seviyede olmasıdır. Alanyazında var olan çalışma bulguları farklılık gösterse de bu çalışmada ulaşılan sonucu destekleyen araştırmalara rastlamak mümkündür (Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Kahyaoglu & Yangın, 2007; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013). Örneğin Elgit ve Yurtal'ın (2022) güncel araştırmasında katılımcıların öz-yeterlik inançlarının bu çalışma bulgularında olduğu gibi orta düzeyde değer aldığı rapor edilmiştir. Elde edilen veriler genel olarak değerlendirildiğinde aday sınıf öğretmenlerinin 2018 Sınıf Öğretmenliği lisans programını alan eğitimi dersleri ve meslek bilgisi dersleri açısından katkısı yüksek dersler olarak nitelendirmişlerdir.

Katılımcılar, katkı düzeyi açısından en yüksek ortalamayı alan eğitimi derslerinde sergilemişlerdir. Alan eğitimi ders grubu incelendiğinde özellikle ön plana çıkan derslerin Matematik Öğretimi (1 ve 2) ile birlikte diğer öğretim dersleri olduğu görülmektedir. Sarıkaya ve Sökmen (2022) sınıf öğretmeni adayları ile birlikte gerçekleştirmiş oldukları boylamsal çalışmada benzer bulguları rapor etmişlerdir. Onlar, İlkokuma ve Yazma Öğretimi ile Matematik Öğretimi derslerinin aday sınıf öğretmenlerinin kaygı düzeylerini azalttığını ve mesleğe yönelik tutumlarını artırdığını rapor etmektedirler. Matematik Öğretimi ve İlkokuma ve Yazma Öğretimi derslerinin katkı düzeyi açısından ilk sıralarda yer alması olağandır. Nitekim, her ne kadar okulöncesi eğitim kurumlarında yer verilse de öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarında ve temel matematiksel işlemleri öğrenmelerinde ilk ve kritik dönem ilkököl çağıdır. Bu durum aday sınıf öğretmenlerinin bu dersleri daha önemli görmelerine sebebiyet verebilmektedir (Sarıkaya & Sökmen, 2022). Ayrıca araştırmalar, Türkçe ve matematik derslerinin öğretiminde bazı güç yanlarının olduğunu ortaya koymaktadır (Erbaşan & Erbaşan, 2020; Ssentanda & Asiimwe, 2020). Çalışma kapsamında elde edilen hiyerarşik regresyon analizi bulguları da bu durumu destekler niteliktedir. Nitekim görece önem düzeyi dikkate alındığında aday sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik öz-yeterliklerini en büyük oranda yordayan ders grubunun öğretim derslerini içerisinde barındıran alan eğitimi dersleri olduğu görülmektedir. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler alan eğitimi derslerinin sağladığı katkı da dersi yürüten öğretim elemanlarının alan uzmanlığına sahip olmasının ve dersleri uygulamalı bir biçimde işlemelerinin önemli katkısı olduğunu göstermektedir. Alanyazında yapılan birçok araştırma bu bulguyla benzer özellikler taşımaktadır (Kılıç-Özmen, 2019; Kilimci, 2006; Özoğlu, 2011; Susar-Kırmızı & Yurdakal, 2020). Kılıç-Özmen (2019) araştırması sonucunda sınıf öğretmenliği müfredatında yer alan uygulamalı ders sayısının artırılmasını, ders içeriklerinin işlevsel ve güncel olması gerektiğini bulgulamıştır. Aynı şekilde Özoğlu (2011) çalışmada öğretim elemanlarının alan uzmanı olarak nitelik sahibi olmasının derslerin katkı düzeyini artırdığını söylemektedir.

Katkı düzeyi ortalamaları ve hiyerarşik regresyon analizi sonuçları alan eğitimi seçmeli ders grubunda yer alan bazı derslerin etkisini ortaya koymaktadır. Bu grupta ön plana çıkan derslerin Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi ve İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları olduğu görülmektedir. Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi dersinin ölçme ve değerlendirme ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Ölçme ve değerlendirmenin gerek öğretimin niteliği gerekse akademik başarı üzerindeki etkisi (Çetin & Duman, 2022; Karalı, 2022; Turan & Sakız, 2014) bu durumun ortaya çıkmasında etkili olabilir. İlkokulda Alternatif Eğitim Uygulamaları dersine ait ortalamaların yüksek çıkması da beklenen bir durumdur. Nitekim aday sınıf öğretmenlerinin birleştirilmiş sınıflarda, yatılı ilköğretim ya da pansiyonlu okullarda görev

almaları muhtemeldir. Köy okullarında görev yapmanın güç oluşu (Atalay & Yener, 2019; Hyry-Beihammer & Hascher, 2015; Joyce, 2014; Ramrathan & Ngubane, 2013) ve bunun adaylar tarafından bilinmesi hem dersin katkı düzeyleri hem de adayların öz-yeterlik inançları üzerinde olası etkilerine neden olarak gösterilebilir. Ayrıca yapılan bazı araştırmalarda ilk atanan sınıf öğretmenlerinin kırsal bölgelerde görev yapmaları nedeniyle öğretmenlerin karşılaştıkları bir Türkiye gerçeği olan birleştirilmiş sınıflarda öğretim dersinin önemine dikkat çekilerek dersin seçmeli ders grubuna alınmasına akademisyenler tarafından yapılan eleştiriler ortaya konulmuştur (Altunova & Aslan, 2019; Yurdakal, 2018).

Bulgular meslek bilgisi derslerinin de aday öğretmenlerce önemli görüldüğünü ve mesleğe yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Meslek bilgisi ders grubu içerisinde ön plana çıkan dersler Sınıf Yönetimi, Okullarda Rehberlik ve Öğretmenlik Uygulamasıdır (1 ve 2). Sınıf Yönetimi ve Okullarda Rehberlik derslerinin özellikle vurgulanmasının sebebi aday öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi, öğrenci ile iletişim, etkili öğrenme ortamlarının dizayn edilebilmesi gibi hususlarda kendilerine katkı sağlaması (Sarıkaya & Sökmen, 2022) olabilir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler derslerin atanma sürecinde girilecek sınav açısından önemi ve dersi yürüten öğretim elemanlarının dersi anlatım biçiminden kaynaklandığını göstermektedir. Diğer taraftan dersin öğretmenlik uygulaması sürecinde gerçek sınıf ortamında işe koşulabilecek bir içeriğe sahip olması da katkı düzeyini artıran unsurlardandır.

Gerek nicel gerekse nitel veriler Öğretmenlik Uygulaması (1 ve 2) derslerinin katkı düzeyi açısından ön plana çıktığını göstermektedir. Araştırmalar, danışman öğretmenin gözlemlenmesi, öğrencilerle bir araya gelinmesi ve adayların doğrudan yaşantı/deneyim elde etmesinin aday öğretmenlerce önemli görüldüğünü ortaya koymaktadır (Sarıkaya & Sökmen, 2012; Sarıkaya vd., 2017). Ayrıca mentor öğretmenlerin aday öğretmenlerin yetiştirilmesi üzerindeki etkisinin anlamlı ve önemli olduğunu ortaya koyan çalışmalara rastlamak mümkündür (Aytaç & Er, 2018; Caires vd., 2012). Yukarıda sözü geçen ve farklı gruplarda yer alan derslerin, ön plana çıkmasında öğretim elemanlarının niteliği, uygulama yaptırma durumları ile deneyim paylaşma süreçlerinin de etkili olduğu ifade edilebilir. Öğretim elemanlarının deneyim paylaşmalarının aday sınıf öğretmenlerinin duyuşal özellikleri üzerindeki etkisini vurgulayan araştırmalara rastlanabilir (Sarıkaya & Sökmen, 2022). Nitekim bu durum görüşmelerden elde edilen bulgularla da desteklenmektedir.

Genel kültür derslerinin adayların mesleğe yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde bir etkisinin olmaması da manidardır. Nitekim bu dersler ve derslerin içeriğinin öğretmenlik mesleğine yönelik duyuşal özellikleri etkilediğini rapor eden bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alan yazında öğretmen adaylarının genel kültür bakımından kendilerini yetersiz gördüklerini bulgulayan araştırmalar vardır (Kamışlı vd, 2020; Karamustafaoğlu & Yalnız, 2016). Zorunlu genel kültür derslerinden Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1-2, Yabancı Dil 1-2, Türk Dili 1-2 dersleri temel eğitimden itibaren tüm öğretim kademelerinde görülen ve tekrar eden derslerdir. Bu derslerin ortak dersler olması ve uzaktan eğitimle eşzamansız yürütülmesi öğretmen adaylarına katkı sağlamamaktadır. Arslan (2005) tarafından yapılan araştırmada, genel kültür derslerinin öğrencilerin ilgisini çekmediği ve derslerin zorunlu ders grubunda olması nedeniyle alındığı ortaya konulmuştur. Oysa ki sınıf öğretmenliği gibi disiplinlerarası bir programda genel kültür dersleri de meslek bilgisi ve alan eğitimi dersleri kadar önem taşımaktadır. Karabacak (2022) ise araştırmalarında, genel kültür derslerinin merkezi olarak belirlenmesinin yanlış bir uygulama olduğunu ifade etmiştir. Ancak YÖK (2018) tarafından öğretmen yetiştirme programlarında genel kültür derslerinin en fazla ihmal edilen ders grubu olduğu vurgulanmıştır.

Bu çalışma kapsamında alınan dersler/ders gruplarının yalnızca öğretmenlik mesleği öz-yeterlik inancı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Gelecek araştırmalarda adayların mezuniyet başarıları, atanma durumları gibi değişkenler de modele eklenebilir. Daha geniş örneklemeler üzerinden çalışma tekrarlanarak programın etkililiği konusunda daha geniş ölçekli sonuçlara ulaşılabilir. Programda seçmeli dersler grubunda yer alan Alternatif Eğitim Uygulamaları dersi zorunlu hale getirilebilir. Nitekim sınıf öğretmeni adaylarının ilk atama yerlerinin köy ya da köy altı

yerleşmesi olması muhtemeldir. Programda yer alan bazı derslerin (İlkokuma yazma ve Türkçe Öğretimi) okutulduğu dönemler değiştirilebilir. Uygulamalı ders saatleri artırılmalı ve erken dönemlerden itibaren uygulamaya ağırlık verilmelidir. Uygulama konusunda dersi yürüten öğretim elemanları teşvik edici olmalıdır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, YÖK tarafından tüm Türkiye’de bulunan eğitim fakültelerine ortak program olarak sunulan sınıf öğretmenliği programının öğretmen adayları gözünden ve öz-yeterlikleri üzerinden değerlendirilmesi bağlamında özgün ve önemli görülmektedir. Ancak araştırma verilerinin yalnızca bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve mezun durumunda olan aday sınıf öğretmenlerinden toplanması araştırmanın önemli sınırlılıklarındandır.

Destek ve Teşekkür

Yazarlar olarak, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecine yönelik herhangi bir destek ya da teşekkür beyanımız bulunmamaktadır.

Araştırmacıların Katkı Oranı

Araştırmanın yazarları araştırmanın tüm süreçlerine eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz.

Yayın Etiği Beyanı

Bu araştırmanın planlanmasından, uygulanmasına, verilerin toplanmasından verilerin analizine kadar olan tüm süreçte “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bu çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış ve bu çalışma herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiştir.

Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Bayburt Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23.05.2022

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2022-121

KAYNAKÇA

Ada, S. (2001). İlköğretimin birinci kademesinde sınıf öğretmeni yetiştiren okulların programlarının analizi ve karşılaştırılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13, 1-10. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2096>

Akdemir, A. S. (2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5706>

Altunova, N., & Aslan, M. (2019). Güncellenen sınıf öğretmenliği lisans programının öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmesi. H. İbrahim Özok ve C. Aladağ (Ed.), *Eğitim pratiğimiz üzerine araştırmalar* içinde (ss. 393-409). Pegem Yayıncılık.

Arslan, A. (2005). İnkılâp tarihi derslerinde başarı nasıl sağlanabilir? M. Saray ve H. Tosun (Ed.), *İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi: Mevcut Durum, Sorunlar ve Çözüm Önerileri* içinde(ss. 65-71). Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.

- Atalay, F., & Yener, Y. (2019). Sınıf öğretmenleri adaylarının birleştirilmiş sınıf öğretimi uygulamalarına ilişkin kaygılarının belirlenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 7(1), 15-31. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aji/issue/46556/531979>
- Aydın, R. Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar*, 12(2), 119-142. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T0RJeU5UTXo/turkiye-de-ilkogretime-sinif-ogretmeni-yetistirmede-nitelik-arayislari>
- Aytaç, A., & Er, K. O. (2018). Türkiye’de ve Finlandiya’da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmenlik uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 10-19. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekuaad/issue/38280/442712>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman
- Başkan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/980-published.pdf>
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of mid-dle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499. <https://doi.org/10.1002/tea.20131>
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: How is it done? *Qualitative Research*, 6 (1), s. 97-113.
- Caires, S., Almeida, L., & Vieira, D. (2012). Becoming a teacher: Student teachers’ experiences and perceptions about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 163-178. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.643395>
- Chesnut, S. R. (2017). On the measurement of preservice teacher commitment: Examining the relationship between four operational definitions and selfefficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 68, 170-180. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.003>
- Creswell, J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (M. Sözbilir, çev. ed.). Pegem Akademi. doi:10.14527/9786053184720 (Çalışmanın orijinali 2015’te yayımlanmıştır.)
- Çelik, F. (2000). Sınıf öğretmenliği yeni öğretim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 1-3.
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin, A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 201-212. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1473916686_16.makale.pdf
- Çetin, M., & Duman, S. (2022). Öğretmenlerin yüksek performans algısı ve performans -değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 233-252. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1127794>
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/278/241>
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user friendly guide for social scientist*. Routledge.
- Doğan, C. (2005). Türkiye’de sınıf öğretmeni yetiştirme politikaları ve sorunları. *Bilig*, 35, 133-149. <http://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/3219-published.pdf>
- Dönmez Yapucuoğlu, M., & Gündoğdu, K. (2020). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin program değişikliklerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 33-52. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akuned/issue/56976/689004>
- Elgit, B., & Yurtal, F. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(235), 2275-2296. DOI: 10.37669/milliegitim.885220
- Elma, C., & Ergen, Y. (2016). Yeni mezun sınıf öğretmenlerinin sınıf öğretmeni yetiştirme programına ilişkin görüşleri. *Kesit Akademi Dergisi*, 2(4), 185-211.
- Erbasan, Ö., & Erbasan, Ü. (2020). Sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecinde karşılaştığı sorunlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(1), 113-125. <https://doi.org/10.16916/aded.628267>
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). Sage.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2015). *How to design and evaluate research in education* (9. ed.). Mc Graw Hill Education.

- Hyry-Belhammer, E. K., & Hascher, T. (2015). Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104-113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2825/38165>
- Joyce, T. M. (2014). Quality basic education for all: Challenges in multi-grade teaching in rural schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 531-536. <https://doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n1p531>
- Kahyaoglu, M., & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/819222>
- Kamışlı, H., Karşlı-Çalamak, E. ve Olkun, S. (2020). Okul öncesi ve sınıf öğretmenliği lisans programlarının çocuğun bütünsel gelişimi açısından değerlendirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(2), 451-467.
- Karabacak, N. (2022). Investigation of the 2018 class teaching undergraduate curricula revision from the perspective of implementors. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 574-607. <https://doi.org/10.18039/ajesi.936035>
- Karalı, Y. (2022) Sınıf öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı ve matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 89-101. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1067612>
- Karamustafaoğlu, S. ve Yalnız, S. (2016). 8. sınıf öğrencilerinin genel kültür seviyelerinin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 303-322.
- Kılıç Özmen, Z. (2019). 2018 Sınıf öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548. <https://doi.org/10.18039/ajesi.577387>
- Köksal, N. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin öğretmen, müdür ve bakanlık yetkilileri tarafından değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 36-46. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11120/132988>
- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-219. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26116/275135>
- Main, S., & Hammond, L. (2008). Best practice or most practiced? pre-service teachers' beliefs about effective behaviour management strategies and reported selfefficacy. *Australian Journal of Teacher Education*, 33(4), 28-39. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2008v33n4.3>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, çev. ed.). Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 1994'te yayınlanmıştır.)
- Ok, A., & Önkol, P. (2007). The profile of prospective teachers in teacher education programs. *Education and Science*, 32(143), 13-26. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/826/179>
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen "yetiştirme" politikası. *21. yüzyılda TÜRKİYE'nin eğitim ve bilim politikaları sempozyumu* (s. 6). Ankara: Eğitim Bir Sen. Eğitimciler Birliği Sendikası. http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/235-egitimbirsen.org.tr-235.pdf
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 132-139. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1976858039_Turan%20Paker2.pdf
- Ramrathan, L., & Ngubane, T. I. (2013). Instructional leadership in multi-grade classrooms: What can mono-grade teachers learn from their resilience? *Education as Change*, 17(1), 93-105. <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.865995>
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-250. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/114521>
- Sarikaya, İ., & Sökmen, Y., (2021). Challenges and fundamental skills for primary school teachers: Developing self-efficacy beliefs scale. *Turkish Journal of Education*, 10(4), 274-296. <https://doi.org/10.19128/turje.896092>

- Sarikaya, İ., & Sökmen, Y. (2022). Prospective primary school teachers' change in attitudes and anxiety profiles during their preparation program. *Journal of Pedagogical Research*, 6(1), 18-39. <https://dx.doi.org/10.33902/JPR.2022175399>
- Sarikaya, İ., Samancı, O., & Yılar, Ö. (2017). Aday öğretmen yetiştirme sürecinin aday ve danışman sınıf öğretmenlerinin görüşleri kapsamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(3), 939-989. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/33422/313807>
- Senemoğlu, N. (1992). İngiltere'de ilköğretime öğretmen yetiştirme ve türkiye ile karşılaştırılması-türkiye'de ilköğretime öğretmen yetiştirmenin geliştirilmesi için bazı öneriler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 143-156. http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-1312.html
- Ssentanda, M., & Asiimwe, A. (2020). Challenges to the acquisition of literacy in rural primary schools in Northern Uganda. *Language Matters*, 51(1), 38-62. <https://doi.org/10.1080/10228195.2020.1717587>
- Stanton, K., Cawthon, S., & Dawson, K. (2018). Self-efficacy, teacher concerns, and levels of implementation among teachers participating in drama-based instruction professional development. *Teacher Development*, 22(1), 51-77. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1308430>
- Susar-Kırmızı, F., & Yurdakal, İ., H. (2020). Yenilenen (2018) sınıf öğretmenliği öğretmen yetiştirme lisans programına ilişkin öğretim elemanlarının görüşleri. *Turkish Studies - Education*, 15(5), 3715-3745. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.45127>
- Şendağ, S., & Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşğinde Türkiye'de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 72-91. <https://doi.org/10.17943/etku.35232>
- Taole, M., & Mncube, V. S. (2012). Multi-grade teaching and quality of education in South African rural schools: Educators' experiences. *Studies of Tribes and Tribals*, 10(2), 151-162. <https://doi.org/10.1080/0972639X.2012.11886653>
- Tazebay, A. (2007). Öğretmen yetiştirme modeli. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 348, 26-31. <http://www.tekisik.org/cagdas-egitim-dergisi>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Turan, M., & Sakız, G. (2014). Fen ve teknoloji dersinde portfolyo kullanımının öğrenci başarısı ve kalıcılığa etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 48-63. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17395/181822?publisher=mersin-university>
- Ulubey, Ö., & Başaran, S. (2019). 2018 öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 9(2), 263-300. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.012>
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29), 1483-1499. <https://doi.org/10.7816/ulakbilge-06-29-10>
- YÖK (2018). Sınıf öğretmenliği lisans programı. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Starting from the 2018-2019 academic year, primary school teaching programs have started to implement the renewed curriculum gradually, and examining the contents of the curriculum in the context of the courses will shed light on both the decision makers and the different program development processes to be carried out in the future, and may affect the quality of the primary school teaching field. In the research conducted by Yurdakal (2018), the 2018 primary school teaching curriculum was examined in terms of course and content. As a result of the research in which the document review was conducted, it was concluded that some of the lessons whose grade level was changed had negative aspects (such as primary reading and writing teaching and Turkish teaching), while some changes could contribute to teacher candidates. In the study conducted by Kılıç-Özmen (2019), primary school teachers and senior teacher candidates were asked to evaluate the 2018 curriculum. Comparing the 2006 and 2018 undergraduate programs, questions were asked about the courses that should be added or removed. When the studies carried out in the literature are examined, it can be said that the curriculum is examined theoretically and evaluated based on the opinions of academicians, but the implementation process based on the experiences of the teacher candidates is not discussed. It is also a matter of curiosity to what extent the 2018 primary school teaching curriculum contributes to teacher self-efficacy beliefs. In this context, it is an important question mark how the prospective primary school teachers, who graduated in 2022 by experiencing the courses in the 2018 curriculum, experience the curriculum. The present research is designed to answer this question. In addition, it is thought that examining the predictor of preservice primary school teachers' experiences with the curriculum on teacher self-efficacy beliefs will provide inferences about the quality of the curriculum. In this context, the sub-objectives of the research are as follows;

- 1) How do participants experience the 2018 primary school teaching undergraduate program?
 - a) How do participants rate the contribution of the courses to them?
 - b) What are the evaluations and suggestions of participants for the 2018 curriculum?
- 2) What is the level of self-efficacy beliefs of participants?
- 3) Is there a relationship between the self-efficacy beliefs of the novice participants and the contribution levels of the course/courses groups?
- 4) Are the course/course groups taken a meaningful predictor of the participants self-efficacy beliefs towards the profession?

Method

In the study, the variation pattern, which is one of the basic designs of mixed methods research, was adopted. The participants of the study are 65 teacher candidates who are studying in a primary school teaching program at a state university and will graduate in the 2021-2022 academic year. In the study, in which criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was adopted, taking all the courses in the 2018 Primary School Teaching curriculum was taken as a criterion. In order to collect data, a semi-structured interview form consisting of two parts and developed by the researchers and the self-efficacy beliefs scale developed by Sarıkaya and Sökmen (2021) for primary school teachers and teacher candidates were used. While descriptive and predictive statistics were used in the analysis of the data obtained from the scale, descriptive and content analysis steps were followed in the analysis of qualitative data.

Results

As a result of the research, the participants described the field education courses and vocational knowledge courses as courses with the high contribution. On the other hand, they think that the contribution level of general culture course groups is lower. There is a moderate level of

contribution level between teaching self-efficacy beliefs and field education and vocational knowledge course groups; it has been revealed that there is a low-level, positive and significant relationship between the degree of contribution of the field education and vocational knowledge elective course groups. However, it was seen that there was no significant relationship between the teaching self-efficacy beliefs of the candidates and the contribution level of the general culture and general culture elective course groups. In the interviews, it was stated that the contribution of the participants of the courses was affected by variables such as the instructor, the content of the courses and the anxiety of appointment, and the necessity of giving more place to the practical courses came to the fore.

Discussion and Conclusion

Participants displayed the highest average in terms of contribution level in their education courses. When the field education course group is examined, it is seen that the courses that come to the fore especially are teaching courses. When the relative importance level is taken into account, it is seen that the subject group that predicts the professional self-efficacy of novice primary school teachers to the greatest extent is the field education courses that include the teaching courses. The data obtained from the interviews show that the contribution of the field education courses also shows that the instructors who conduct the course have field expertise and that they teach the courses in a practical way. Many studies in the literature have similar characteristics with this finding (Kılıç-Özmen, 2019; Kilimci, 2006; Özoğlu, 2011; Susar-Kırmızı & Yurdakal, 2020). The findings reveal that vocational knowledge courses are also considered important by candidate teachers and have a significant effect on their self-efficacy beliefs towards the profession. Classroom Management, Guidance and Teaching Practice in Schools (1 and 2). It is also significant that general culture courses have no effect on candidates' self-efficacy beliefs towards the profession. As a matter of fact, no study has been found that reports that these courses and the content of the courses affect the sensory characteristics of the teaching profession. In the research conducted by Arslan (2005), it was revealed that general culture courses did not attract the attention of students and they were taken because they were in the compulsory course group. However, in an interdisciplinary program such as primary school teaching, general culture courses are as important as vocational knowledge and field education courses.