

EFFECTIVENESS OF EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION
PROGRAMS: PERCEPTIONS OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS

A THESIS SUBMITTED TO
THE GRADUATE SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
OF
MIDDLE EAST TECHNICAL UNIVERSITY

BY

GÜLÇİN GÜLMEZ-DAĞ

IN PARTIAL FULFILLMENT OF THE REQUIREMENTS
FOR
THE DEGREE OF MASTER OF SCIENCE
IN
THE DEPARTMENT OF CURRICULUM AND INSTRUCTION

JULY 2012

Approval of the Graduate School of Social Sciences

Prof. Dr. Meliha Altunışık
Director

I certify that this thesis satisfies all the requirements as a thesis for the degree of Master of Science.

Prof. Dr. Ali Yıldırım
Head of Department

This is to certify that we have read this thesis and that in our opinion it is fully adequate, in scope and quality, as a thesis for the degree of Master of Science.

Prof. Dr. Ali Yıldırım
Supervisor

Examining Committee Members

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Ok	(METU, EDS)	_____
Prof. Dr. Ali Yıldırım	(METU, EDS)	_____
Assist. Prof. Dr. Refika Olgan	(METU, ELE)	_____

I hereby declare that all information in this document has been obtained and presented in accordance with academic rules and ethical conduct. I also declare that, as required by these rules and conduct, I have fully cited and referenced all material and results that are not original to this work.

Name, Last name : Gülçin, Gülmez-Dağ

Signature :

ABSTRACT

EFFECTIVENESS OF EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION PROGRAMS: PERCEPTIONS OF EARLY CHILDHOOD TEACHERS

Gülmez-Dağ, Gülçin

M.Sc., Department of Curriculum and Instruction

Supervisor: Prof. Dr. Ali Yıldırım

July 2012, 197 pages

The purpose of this research study is to identify teachers' perceptions on the effectiveness of their teacher education programs in supporting their professional practices. The data to the study were gathered through semi-structured interviews with 17 in-service teachers working in public early childhood institutions in Ankara. The data were analyzed through the emerging codes and themes shaped by the research questions. The results indicated that the 1998 program the study intended to investigate was found to be relatively satisfying in terms of developing professional teaching competencies. The major weakness was reported to be theory-oriented structure which did not allow for ample practice opportunities both in the courses and in the field experiences. Moreover, due to the infancy ages of the field, the contents of courses offered were perceived to be in line with the essentials of primary and elementary level which contradicts the necessities of early childhood teaching. The findings were further discussed and interpreted.

Keywords: Early Childhood Education, Teacher Education Programs, Early Childhood Teacher Education Program

ÖZ

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN EĞİTİMİ PROGRAMLARININ ETKİLİLİĞİ: OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ALGILARI

Gülmez-Dağ, Gülçin

Tezli Yüksek Lisans, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ali Yıldırım

Temmuz 2012, 197 sayfa

Bu çalışmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin mezun oldukları öğretmen eğitimi programlarının etkililiğine yönelik algılarını ortaya koymaktır. Araştırma için veriler Ankara’da hizmet veren resmî okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 17 öğretmenden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği yoluyla toplanmıştır. Elde edilen veriler, araştırma soruları çerçevesinde ortaya çıkan ve yapılandırılan kod ve temalara dayandırılarak analiz edilmiştir. Çalışmanın bulguları 1998 Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Programının uygulamada öğretmenleri desteklemesi bakımından kısmen yeterli olduğunu ortaya koymuştur. Programın temel zayıf noktalarından biri kuram odaklı yapıya sahip olması ve bu nedenle gerek derslerde gerekse okul deneyimine yönelik derslerde uygulamaya dönük yeterli fırsatın sağlanmıyor olmasıdır. Diğer taraftan, alanın hâlihazırda emeklileme döneminde bulunması nedeniyle, bazı ders içeriklerinin daha çok ilköğretim düzeyine yönelik işlendiği ve bu durumun okul öncesi dönemin gereklerine aykırı düştüğü ortaya çıkmıştır. Bulgular son bölümde ayrıntılı olarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, Öğretmen Eğitimi Programları, Okul Öncesi Öğretmen Eğitimi Programı

to my mother, sister, niece and husband

*and to my inner self,
who so far has never been able to succeed her opposite dominating other.*

ACKNOWLEDGMENTS

In the multifaceted process of getting to know my holistic self, this endeavor to start a research project, carry on and finalize it has been one major task. Throughout this itinerary, there have been great companions who did not withhold their help and reinforced me to surmount the obstacles on this route.

Among these companions primarily comes my advisor, Prof. Dr. Ali Yıldırım, who has provided generous and punctual support right when I needed it. Without his clear mindset, breadth of knowledge and experience, and embracing tone of communication, it would be an edgy job to fulfill this voyage. I also am indebted to Assoc. Dr. Ahmet Ok and Assist. Prof. Dr. Refika Olgan for their insightful supervision and commentary that endorsed my effort to excel my academic baby.

I preeminently am grateful to both my micro and macro family. My little micro world is bejeweled by the presence of my mother, my sister, my niece and foremostly of my hubby. I owe my physical, moral and mental existence to them; they are the harbors to my hurricanes, they are the ones I resort to when I am weary of the hate, rage, sorrow and cruelty steering the world, and they are whom I seek to find tranquility in their embracing bosoms. I love, and thank you all way too m♥ch.

Yet, my macro world is painted with the colors of the rainbow. Light pink is Çiğdem, always a sympathetic ear eager to listen to and a tender heart to offer immediate help when I dwell in the dark depths of my mind. Orange is Rahime, with a grin ready to cheer herself and everyone else. Merve is also pink, but of a different tone; just a little gesture of her is able to burst me out. I also have two multicolored buddies, Hasret and Betül, who provide me with a respiration unit when I step closer to choking; without their aphorisms and wit, the world would be a tasteless place. And finally, I would like to salute myself. It was a pleasure to meet and get acquainted with her all through, with all the favorable and unfavorable dispositions she has. ☺

TABLE OF CONTENTS

PLAGIARISM.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖZ	v
DEDICATION	vi
ACKNOWLEDGEMENT	vii
TABLE OF CONTENTS.....	viii
LIST OF TABLES	xi
CHAPTER	
1. INTRODUCTION	
1.1 Background to the Study.....	1
1.2 Purpose of the Study	6
1.3 Significance of the Study	7
1.4 Definition of Terms	9
2. REVIEW OF LITERATURE	
2.1 Importance of Early Childhood Education	11
2.2 Quality in Early Childhood Education.....	13
2.3 Definition of Quality and Teacher Education as Early Care Quality Agent.....	16
2.4 Teacher Education in Broader Context.....	19
2.5 Teacher Education in Turkey and Program Effectiveness Studies.....	23
2.6 Early Childhood Teacher Competencies and Program Components...	34
2.7 Early Childhood Teacher Education in Turkey	37
2.8 Studies on Early Childhood Teacher Education Programs.....	39
2.9 Summary of the Literature Review	47
3. METHOD	
3.1 Design of the Study.....	49
3.2 Research Questions.....	50
3.3 Participants.....	51

3.4	Data Collection Instruments and Procedures.....	53
3.5	Data Analysis.....	55
3.6	Trustworthiness and Transferability	57
3.7	Limitations of the Study	57
4.	RESULTS	
4.1	Core Competencies of the Qualified Early Childhood Teacher	59
4.1.1	Pedagogical Content Knowledge.....	60
4.1.2	Communication Skills	63
4.1.3	Personality Traits and Attitudes	65
4.1.4	Classroom Management	67
4.2	Strengths and Weaknesses of Early Childhood Teachers	68
4.3	Effectiveness of 1998 Early Childhood Teacher Education Program.....	72
4.3.1	General Commentary of the Program.....	72
4.3.2	Pedagogical Content Knowledge Component.....	76
4.3.2.1	Content Knowledge Component.....	76
4.3.2.2	Pedagogical Knowledge Component.....	86
4.3.3	Professional Knowledge Component	102
4.3.4	Field Experience (Practice Teaching) Component.....	108
4.3.5	General Education Component.....	120
4.3.6	Other Constituents of the Program	125
5.	CONCLUSIONS AND IMPLICATIONS	
5.1	Core Competencies of the Qualified Early Childhood Teacher	132
5.2	Teachers' Competencies and Program Effectiveness.....	134
5.3	Implications for Practice	142
5.4	Implications for Further Research	145
	REFERENCES	148
	APPENDICES	
A.	1998 EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION PROGRAM.....	163
B.	2006 EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION PROGRAM.....	164
C.	MONE EARLY CHILDHOOD TEACHER COMPETENCIES	165

D. INFORMED CONSENT FORM.....	175
E. INTERVIEW FORM.....	176
F. CONSENT LETTER OF HUMAN SUBJECTS ETHICS COMMITTEE	179
G. CONSENT LETTER OF THE INSTITUTION	180
H. SAMPLE CODED INTERVIEW	181
I. LIST OF EMERGING THEMES AND CODES	195
J. THESIS ACCESS FORM	197

LIST OF TABLES

TABLES

Table 2.1 Characteristics of Concurrent and Consecutive Programs	21
Table 2.2 Common Policy Directions in OECD Countries Regarding Teacher Education	22
Table 2.3 Courses Appropriate to be Merged as Proposed by Dereobalı and Ünver (2007).....	43
Table 3.1 Demographic Characteristics of the Participants.....	52

CHAPTER I

INTRODUCTION

This chapter represents a background to the study including the research problem, significance of the study and definition of terms.

1.1. Background to the Study

Over the past few decades, there has been more emphasis on early childhood education (Dahlberg, Moss & Pence, 1999; Early & Winton, 2001). Translation of this emphasis into wider availability and higher quality in early childhood education then became inevitable and authorities felt the necessity to render this service available for all children (Foley et al., 2000).

Initially cultivated on the international grounds, the movement eventually has spread to Turkey accompanied by the meaningful number of research pointing out the critical role of receiving education at early ages. In Turkey, however, the main focus of early childhood education has initially been to spurt the quantity in terms of enrollment rates and number of institutions (Kapçı & Güler, 1999) rather than quality.

Among the canons of quality for an educational service are listed to be the physical and social environment, resources and more importantly the number and quality of the teaching personnel available (Scarr, Esienberg & Deater-Deckard, 1994). In this sense, teachers hold a key position as one of the main protagonists responsible for the continuation of the programs and who, therefore, are maintainers of the quality in question. Nevertheless, in the final run, neither the number (Ankara Ticaret Odası, 1999, as cited in Kapçı & Güler, 1999) nor the quality of in-service teachers

required to institute high quality early childhood services for all children could be said to have precisely been accomplished.

On the other hand, with a recent change in the understanding of and increased consciousness on the significance of the matter, Ministry of National Education (MoNE) took countermeasures to keep up with the mounting number of preschools sprang, the number of children enrolled in these schools and the quality requirements necessary for successful functioning of these services (Bekman, 2005). In this respect, first major expedient chosen to remedy this gap was to establish unity among the early childhood education programs and to renovate them on a regular basis from 1985 onwards, in compliance with latest universally acknowledged trends in education. Taken to supply the escalating demand emerged following the burst in the schooling rate (Aydın, 1994) to recruit a considerable number of early childhood teachers emerged as the second action. This end then has consequently brought about issues regarding the quality of teachers recruited.

Although it was not until 1991 when early childhood teacher education program has been put into practice as a four year undergraduate program under Faculties of Education, certain regulations have later been set in a sound attempt to equate employed teachers' professional competencies at the uttermost level. The program was later revised in 1998 to ensure desired number of qualified teachers be educated through these programs. Ultimately, the last amendment in this string of revisions came in 2006 as a series of changes in the curriculum of early childhood teacher education (Atay-Turhan, Koç, Işıksal, & Işıksal, 2009) (See Appendices A and B for the 1998 and the 2006 program curricula).

The motivation behind the establishment of the present program has been defined by Atay-Turhan et al. (2009) as internal and external drives entailing the alteration of the previous early childhood teacher education program. The internal factors implying a need for change were defined as:

- Lack of enough number of teaching profession and general education courses,
- Courses with overlapping content,
- Limited university–community partnership, and
- Limited exposure to scientific research (p. 3),

while the external reasons were proposed to be:

- Changes in the early childhood education curriculum,
- Need for better qualified teachers, and
- Integration with the European Union (pp. 4-5).

Whilst the process of final curricular change in early childhood teacher education program has already been finalized and enacted, the literature indicates that the grounds for this change remained rather unsought. When the rationale behind the change is investigated, it appears that the decisions made relied merely on a report by the committee founded under the authority of the Turkish Higher Education Council [HEC] in 1998 to perform an evaluation study on the effectiveness of the 1998 curriculum. In the making of the abovementioned report, small study groups in universities have been consulted, and, based on the conceptual suggestions generated on programs' efficacy, a final paper evaluating these suggestions has been prepared and predisposed to decision makers and other authorities of the MoNE (Atay-Turhan et al., 2009).

Therefore, after being in effect for 8 years, the early childhood teacher education curriculum of 1998 has been changed despite the limited number of research conducted in the particular subject matter. Moreover, as Atay-Turhan et al. (2009) pointed out, in the change process, collaboration with and contribution of teachers stayed substantially restricted. It is rather hard to refute that if the in-service teachers had been consulted in the process, their on-site experiences would have made a difference regarding the inferences deduced about the effectiveness of the program in action. The main foci navigating the direction of this study is thus to attract the

attention to this subject matter and help fill this gap in the literature by providing on-site perspective.

Moreover, another thrust of this research emerges from the recent reform tendencies across the world targeting teacher education. As Yıldırım (2011a) explains, there have been continuous debates on the two major constituents of the teacher education program: theory and practice. It is stated by Yıldırım that, through the years 1960 to 1980, practice dimension of teacher education programs has been neglected in many countries' agendas in the process of structuring higher education. Mostly focusing on the theoretical foundation and research oriented approach, the opportunity for pre-service teachers to experience their prospective workplaces has been postponed until their first steps in the professional life following graduation. However, when this strategic plan resulted in the graduation of an inexperienced workforce with limited practice and field experience, there emerged serious concerns on teacher quality. Therefore, along with several other countries as United Kingdom, France, New Zealand and United States, Turkey also initiated a reform to maintain the balance between theory and practice. In 1998, new teacher education program has thus been introduced with a considerable increase in the amount of practice opportunities offered for pre-service teachers, both in terms of the number of field experience courses and of the practice hours inserted into some of the existing courses. Then, as a reflection of theory vs. practice counterarguments moved by the criticisms of 1998 program, restructuring of teacher education programs yet again came into effect in 2006 alongside the abovementioned constraints. As the criticisms concentrated on the deficiencies of the former program with respect to the lightness of theoretical basis and weak emphasis on enculturation of teachers via general education courses, the new program has introduced a cut down in the number of field practice courses and an addition of more theory-oriented courses.

As the fruit of this eternal paradigm conflict, currently the need for an adjustment in the structure of teacher education programs has again begun to be discussed among

higher education stakeholders in Turkey. The recent EFDEK (Turkish Council of Deans of Education) Report for the Development of a National Strategy on Teacher Education (2012) reflecting the projection of the Faculties of Education foresees to keep the theory-practice balance in all teacher education programs initially at 70% - 30% respectively and then progressively work to maintain the equilibrium at 50% - 50% level.

Taking the necessity for empirical research providing on-site data and the arguments on theory-practice conflicts into consideration, obtaining in-service teachers' insights appears vital in the implementation any course of action concerning early childhood teacher education. This perspective can help the authorities decide what an early childhood teacher essentially needs to know while practicing and how teacher education programs can be effectively designed in accordance with these essentials.

It again cannot be denied that a practicing teacher communicating his/her experiences with the teacher education program s/he was educated through would shed light on both theory vs. practice discussions taking place for the past decades and help fill the research gap in the relevant literature. Commentary of graduates of the former program may in this sense reveal certain clues on what level the maintenance of the optimal theory-practice proportion can be kept and provide in-depth insight on how the program should be restructured to serve at its best.

By evaluating the efficiency of the 1998 early childhood teacher education program, this study thus intends to explore practitioners' point of view to contribute to the scarce literature and aspires to provide an insight to researchers and policy makers that may help shape future reform movements.

1.2. Purpose of the Study

The effect of teacher education program quality on the educational system and on the development of a country is far from being negligible. One of the dimensions teacher education specifically aims at achieving is the preparation of teacher candidates to the profession of teaching, both psychologically (Nakiboğlu & Sağesen, 2002), and academically. Hence, when considered their effect on a country's future, investigation and continuous evaluation of teacher education, early childhood teacher education programs in particular, hold a sufficiently significant space to be placed in the educational agenda of a country.

Thus, this study was initiated as an endeavor to find out whether the early childhood teacher education program in Turkey is effective in serving its initially targeted purpose. Furthermore, scarcity in the amount of relevant research conducted in this specific field explains how this study may contribute to the existing literature by yielding scientific knowledge on the degree early childhood teacher education program functions in practice.

Therefore, this study aims to address the following research questions:

1. What are the perceptions of teachers about the core characteristics of a qualified early childhood teacher?
2. To what extent do the teachers as graduates of 1998 Early Childhood Teacher Education Program feel themselves competent in accordance with Ministry of National Education Early Childhood Teacher Competencies?
3. To what extent do teachers perceive the 1998 Early Childhood Teacher Education Program successful in terms of equipping them with these competencies?
 - a. How do the teachers perceive the Pedagogical Content Knowledge component of the program in terms of its contribution to their professional practice?

- b. How do the teachers perceive the Professional Knowledge component of the program in terms of its contribution to their professional practice?
- c. How do the teachers perceive the Field Experience (Teaching Practice) component of the program in terms of its contribution to their professional practice?
- d. How do the teachers perceive the General Education (Liberal Arts) component of the program in terms of its contribution to their professional practice?

1.3. Significance of the Study

Evidently, teacher education has been one major area receiving continuous and substantive attention from the policy makers and inevitably from the scholars of educational expertise in Turkey. Concurrently, the effectiveness of these programs have also aroused considerable interest and parented a number of research studies investigating how teacher education programs operate in action (Alakuş, Oral, & Mercin, 2005; Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007; Aypay, 2009; Azar, 2003; Baştürk, 2008; Baştürk, 2009; Beşoluk & Horzum, 2011; Bilgin-Aksu & Demirtaş, 2006; Büyükgöze-Kavas & Bugay, 2009; Ceylan & Akkuş, 2007; Çetin-Seçkin, 2005; Dereobalı & Ünver, 2009; Durukan & Maden, 2011; Gürbüz, 2006; Harmandar, Bayrakçeken, Kıncal, Büyükkasap, & Kızılkaya, 2000; Kiraz, 2002; Kudu, Özbek, & Bindak, 2006; Oğuz, 2004; Özkan, Albayrak, & Berber, 2005; Özmen, 2008; Şallı-Çopur, 2008; Şaşmaz-Ören, Sevinç, & Erdoğan, 2009; Vural, 2007; Yanpar-Yelken, 2009; Yapıcı, & Yapıcı, 2004; Yavuzer, Dikici, Çalışkan, & Aytekin, 2006; Yeşil & Çalışkan, 2006; Yılmaz, 2010).

Similarly, when the magnitude of early childhood education effects was unearthed, aforesaid investigations have also been subjected to early childhood teacher education to discover how teacher certification needs to be designated to serve at its best. Thus, revision, reformation and renewal of these programs occasionally

occupied the educational agenda of countries. This, however, has not always been the case for the Turkish context. As a rather newly emerging expertise, early childhood education only recently drew exceeding attention, reactivating the scholars to initiate studious research in the area. Hence, the studies in relation to professional development of early childhood teachers remained rather limited in coverage, evaluation studies included.

More specifically, prominent studies in the national literature that attempted to investigate the effectiveness of early childhood teacher education programs either used pure quantitative methodology (Dereobalı & Ünver, 2009; Güler, 1994; Turcan, 1992) or incorporated open-ended questions in their questionnaires (Gültekin & Yıldırım, 2007). There has been only one study aiming at deriving in-depth data through qualitative approach; however, rather than deriving persons' experiences and perceptions, it was seen to utilize document analysis comparing the 1998 and 2006 programs (Baydemir, 2009). Yet, in-service teachers' perspectives have been voiced with respect to the effect of the program in actual practice in only two of the studies mentioned above, while the rest has gathered the views of pre-service teachers or teacher educators. To Yıldırım (2011b) this constraint, resulting from the potential discrepancy between the pre-service teachers' and teacher educators' perceptions of the reality and reality itself, brings about a fundamental limitation. It is argued that the truth about the effectiveness of teacher education programs can only be yielded through the examination of real teaching experience, which is possible via incorporating in-service teachers' perceptions of and experiences with the program.

Taken the scarce framework of studies available addressing the effectiveness of early childhood teacher education programs, the experiences of in-service teachers appears not to have been taken into enough consideration. Moreover, the existing literature mostly focused on producing quantitative-based data in this respect,

which, when compared to qualitative methodology, falls short in yielding thorough information on the phenomena studied.

Consequently, scarcity of related literature is seen to hamper the development of effective and improvement of the existing programs by the responsible authorities, as well as exposing a necessity for further research in this specific domain. Therefore, the results generated by this very study are prospective to yield implications that may subserve to fill the present gap in the literature, besides possessing potential clues for decision-makers to set steady teacher education policy and procedures and for researchers to carry out evaluation studies as is the basis of program development and maintenance.

1.4. Definition of Terms

The definitions of most frequently used terminology in this study are as follows:

Early childhood refers to the period of time “spanning the years from birth through age 8” (National Association for the Education of Young Children [NAEYC], 2009, p. 4). In the Turkish context, *early childhood* covers the years starting with birth and lasts until the age of 6 (AÇEV, 2005).

Early childhood education includes “any part- or full-day group program in a center, school, or home that serves children from birth through age eight, including children with special developmental and learning needs” (NAEYC, 1993, p. 2)

Pre-primary classes are early childhood education classrooms founded under public elementary schools and serve primarily for 5-6 year-old-children.

Independent kindergartens appear as autonomous public institutions designed merely to offer early childhood education for children of 3-6 years.

Early childhood teacher is the professional serving in school settings for the education of young children from infancy to age 8 (age 6 for Turkey case) and for assisting their development in cognitive, psychosocial and psychomotor domains, as well as providing care and protection in the absence of their primary care givers.

Teacher education programs refer to four year educational programs preparing candidates for teaching positions in school settings and providing necessary basis of knowledge, practice and dispositions they need to possess to be able to effectively perform their professions.

Teacher education program components are the main constituents of teacher education programs composed of Pedagogical Content Knowledge, Field Experience, Professional Knowledge and General Education components.

Pedagogical content knowledge “represents the blending of content and pedagogy into an understanding of how particular topics, problems or issues are organized, represented, and adapted to the diverse interests and abilities of learners, and presented for instruction” (Shulman, 1987, p. 4). In this study, the courses united under this component thus include both content and the pedagogical knowledge aspects of the program.

Effectiveness of a program signifies a given program’s success to fulfill the initially aimed targets in relation to the process and outcomes the program desires to achieve.

CHAPTER II

REVIEW OF LITERATURE

This chapter introduces a review of the literature structurally framed with a specific focus on early childhood education, teacher education in the broad sense, and early childhood teacher education in particular. Ultimately, studies on the effectiveness of teacher education programs in general and on early childhood teacher education program are presented.

2.1. Importance of Early Childhood Education

As the twig is bent, so is the tree inclined.

English proverb

Early childhood is defined as the process of growth and education and as an important period of time consisting of the first years of life, where psychomotor, cognitive, language, psychosocial and brain development is substantially completed, critical neuronal connections are established, child's personality traits are formed and future is shaped (Hensch, 2005; Malenka & Nicoll, 1999; Martin, Grimwood & Morris, 2000; Oktay, 1985). As the child's interests, skills and personal characteristics are embodied between 0-6 years of age, this period of increased and rapid growth eventually requires uttermost care and attention.

In these terms, family has long been agreed to be the first foundation held accountable for the child's initial care, growth and education needs (Aktan-Kerem & Cömert, 2006). However, with the changing economical, political and social trends of the new world order, this major responsibility is observed to have undergone some changes.

First wave of change has sprang with the increasing number of mothers joining the workforce, which eventually created a need for institutions to take care of children (Atay-Turhan et al., 2009; Tor, 1994); and this alternation literally translated into a partial transmission of aforementioned childcare duties from families to early childhood education centers.

Yet the second wave came as a response to the undulation in the literature. Inspired by a growing body of evidence supporting the benefits of receiving education in early years (Foley et al., 2000), the concept of early childhood education shed its skin and once an emerging need then mutated into a necessity. The public having realized that childcare services do actually contribute meaningfully to the development of young children as well as their countless contributions to the society, as UNESCO (2010) manifests, there has been an increase in the scale of attention paid to early childhood education.

This, majorly, is due to the foregoing research showing that early childhood education, for disadvantaged children especially, can significantly contribute to young children's cognitive, psychosocial and behavioural development, increasing their school achievement in the long-run (Barnett, 2002; Kumtepe, Kaya & Kumtepe, 2009). In another study, Barnett (2008) reported that manifold studies on early childhood education highlight both short and long-term benefits of these services on learning, school success and social behavior.

To illustrate, incorporating 35 preschool experiments and quasi-experiments, Gorey (2001) conducted a research on the effects of early childhood education on the developmental domains. The study showed that I.Q. and academic achievement scores of children who received early childhood education were found to be significant, positive and large in effect size. Furthermore, the effect of receiving education at early ages tended to be longitudinal and the majority of preschool children were observed to score better than the average child in comparison group.

Yet, the frequency of exhibiting social and personal problems such as drop-out rate, criminal record and poverty was lower in preschool attendants.

Although IQ scores were reported to fade out when the child enters primary education (Barnett, 1995), in other reviews (Boocock, 1995; Brooks-Gunn, 2002; Calman & Tarr-Whelan, 2005; Currie, 2001; Karoly, et al., 1998; Leseman, 2002; Magnuson, Meyers, Ruhm, & Waldfogel, 2004) it was indicated that early childhood development programs can significantly contribute to an increase in socialization, economic independence, readiness to learn, school related-achievement, later academic performance and attained education level. Yet, it was also pointed out that receiving education in early years negatively correlated with crime rates, teenage pregnancies, school retention and need for special education, both in the short and the long run. In a supplemental manner, McCain and Mustard (1999) corroborated the above conclusions underlining that investing in early years have the potential to assure long-term economic benefits to the society.

On the other hand, calling for attention to a substantial point, Boocock (1995) highlighted that the evidence provided so far certifying the benefits of early childhood programs is specially valid through the correlation between quality early childhood services and positive outcomes. Additionally, given that children are exclusively vulnerable to environmental harm, poor care, malnutrition, abuse, violence and neglect (Shonkoff & Philips, 2000), the importance of quality of care in early childhood education is once more underscored.

2.2. Quality in Early Childhood Education

Formerly a research trend, the attempts to address the differences between home-based and centre-based child care has subsequently altered towards sophisticated debates on the differences among programs of varied quality (Clarke-Steward & Fein, 1983, as cited in Phillips, McCartney & Scarr, 1987). While Burchinal et al.

(2000) have reported a few contradictory studies on the effect of quality, a growing evidence oppositely hint the existence of positive correlation between the quality of care allocated to the child and the developmental outcomes observed (Burchinal, Roberts, Nabors, & Bryant, 1996; Dunn, 1993; Howes, Phillips & Whitebook, 1992; National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network [NICHD], 2000; Philips, McCartney & Scarr, 1987; Waldfogel, 2002).

Findings of multiple research, have further revealed the existing positive relationship between higher quality early childhood care and children's cognitive, language and social development (Clarke-Stewart, Vandell, Burchinal, O'Brien, & McCartney, 2000; Dunn, 1993; McCartney, 1984; Peisner-Feinberg & Burchinal, 1997; Schliecker, White, & Jacobs, 1991). For instance, in a study conducted with 1374 children, NICHD (1996) report has shown that quality of non-maternal care is modestly but significantly predicting cognitive and language development at 15, 24 and 36 months. Other subsequent studies of early child care, repeating the findings, remarked that the higher was the quality of care, the higher were the effects of early childcare on developmental gains, as well as on school readiness (NICHD, 1998, 2000, 2002, 2006).

The Cost, Quality and Outcomes follow-up study also yielded similar results highlighting that children who attended high-quality centers were observed to outperform those who have attended lower-quality institutions in cognitive (language and math skills) and social development (relationships with peers, sociability, decreased problem behaviors and thinking/ attention skills), the case being especially stronger for children of mothers with lower education level. Moreover, an important finding and remark was that the effects of quality care was persistent through second grade, the children still maintained closer relationships with teachers and peers, and they have shown less behavior problems (Peisner-Feinberg et al., 1999).

The benefits disclosed thus far aside, studies attributing high significance to the quality of care also drew attention to the financial aspect of the matter. In addition to the proof that it is high quality centers that remedy child development, consistent research results tell us that the effects of high quality care are considerably likely to be long term, which in turn is cost-effective and yields more profit than the invested funds (Karoly et al., 1998; Stanley, 2001, as cited in Sullivan & Calvert, 2004).

A fine illustrator of this has recently been explored by a group of researchers under the name Project STAR (Student/Teacher Achievement Ratio). Randomly assigning 11,571 children and their teachers to different classrooms, in their longitudinal study Chetty et al. (2010) investigated long term effects of early childhood education and compared high and low quality care settings to ascertain whether there was a significant difference between these two cohorts of students with regard to their income levels, educational status and other affiliated outcomes as home ownership and retirement savings at the age of 27. The quality criteria the study was based on were class size, class quality and teacher quality, as reported in the relevant literature which will further be explained in section 2.3.

The results of the STAR Project showed that children in small classes have a significant potential “to attend college, attend a higher-ranked college, and perform better on a variety of other outcomes” (p. 2). Furthermore, kindergartens of higher quality and having teachers with more experience significantly predicted higher earnings. Despite the fade out effect of early childhood education and quality in later steps of education, a long-lasting effect of the gains in non-cognitive measures was also discovered. In other words, the elements of quality in an early childhood setting fructify as long-term financial pros, thereby well deserves to be improved and taken into serious account.

2.3. Definition of Quality and Teacher Education as Early Care Quality Agent

“The quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers”

Barber and Mourshed (2007, p. 7)

Measurement of quality for early childhood services is often considered under the frame of two categories: Structural measurements and process measures of quality (Scarr, Esienberg & Deater-Deckard, 1994). In the literature, structural measurement criteria have also been referred to as *regulable features* of quality, for these factors, by nature, are occasionally open to rearrangements by governmental organs and agencies. A third quality indicator has also been proposed as *global quality* (Galinsky, Howes, Kontos, & Shinn, 1994, as cited in Bordin, Machida & Varnell, 2000), referring to the overall compound of factors positively affecting children’s development in a given early childhood education setting.

The regulable features have been clarified as teacher/student ratio, group size and education of the teacher; while the process quality was suggested to be measured by teacher-child interactions and developmentally-appropriate activities, being less amendable and yielding in-depth information about the social facet of the early care (Philips & Howes, 1987, as cited in Scarr et al., 1994). Global quality indicators, on the other hand, have been portrayed as the interactions between children and adults other than their teacher, quantity and quality of materials available for children’s use, relationships with parents and such (Kontos, Burchinal, Howes, Wisseh, & Galinsky, 2002).

The relationship between regulable and process quality indicators also has been identified. Specifically the 2006 Study of Early Child Care uncovered that regulable features predicted the process features (NICHD, 2006). In other words, ratio of the caregiver to children in a classroom, the number of children in the group and the caregiver’s education was denoted as highly likely to affect the practices of the

teacher in the classroom as well as the positive interaction in between. The studies investigating the predictability of child outcomes by global quality factors were previously argued in the earlier section.

Sum of these factors concerning the quality of early care triggered researchers to handle the elements of structural and process measurements separately, the subject of teacher education being one of them. The studies investigating the effect of teacher education on child outcomes have so far appear to suggest a positive link between student achievement on tests assessing cognitive development and teachers' training in early childhood education or related child development programs (Clarke-Stewart et al., 2002; Dunn 1993; Howes, 1983; Phillipsen et al., 1997; Pianta et al., 2010; Ruopp, Travers, Glantz, & Coelen, 1979; Whitebook, Howes & Phillips, 1989). These studies indicate that the more educated the teachers are (i.e. having higher levels of specialized training in child development and/or receiving child-related training during the preceding year) the more positive care giving they appear to provide and the higher global quality their classes possess.

Similarly, Howes (1997) sustained that children's language, academic skills and play complexity pertain to their teachers' education. In her study conducted with teachers framed under three categories of educational level, namely no formal child-care training, some training in child development and a bachelor's degree (BA). The results yielded that children of teachers with BA outperformed their peers with teachers with no training. Accordingly, when the outcomes of two groups of children were compared based on the education of their teachers as well as on adult/child ratio of the class, students of the class meeting these quality criteria were seen to perform better in cognitive, language and social development related tests than their peers with contrasting features of teacher and classroom quality (NICHD, 1999).

The underlying logic behind these studies specifically focusing on the associations between teacher quality and other variables is the belief that “teachers can make a difference” (Wright, Horn & Sanders, 1997, p. 1) and that teachers’ behaviors are substantially moved by the education they have been equipped with (Howes, 1983). Illustratively, Clarke-Stewart et al. (2002) stated that teachers’ education is effective in creating a difference between their care giving behaviors. Teachers of more child-centered beliefs, in other words, more contemporarily equipped, chiefly assure better quality care and more stimulus-rich environments. Once more replicating previously reported correlation between structural and process quality measurements, teachers with better education and with recent and higher training were also observed to be more in favor of positive and warmer care giving and to establish learning environments in richer conditions. The findings consequently showed that children of classes with more educated or highly trained teachers performed better in cognitive and language tests.

In this sense, provided that more and better trained teachers provide higher quality care giving and children in that environment grow to be more attentive as well as more cooperative, it may be foreseen that teacher quality eventually culminates in success of early childhood education as well as the educational framework of any country.

Taking Finland as an example of this concert, the country’s remarkable achievement in education is interpreted as tightly germane to high quality teaching profession, one of the core components of this well-tuned choir (Hargreaves, 2009, as cited in Fullan, 2009).

Supportively, the latest McKinsey research investigated the success of top-performing school systems in an attempt to explore why some systems come out to be the best while the majority of them tend to fail despite considerable amounts of

financial and reformist investments made. The differences are explained by three variances listed as:

- Getting right people to become teachers,
- Developing these people into efficient instructors,
- Putting in place systems and targeted support to ensure that every child is able to benefit from excellent instruction (Barber & Mourshed, 2007, p. 13).

Pronounced among the low-cost ingredients of education (Ruopp et al., 1979), teacher education hence constitutes a significant position that needs attention and investigation supported by the implications of the foregoing literature, which clearly represents the difference teachers of efficient caliber can make in the life of children and in the continuity of educational systems. It hereby points the necessity of careful regulations be taken in terms of teacher education (Clarke-Steward et al., 2002).

As an inference, due to the fact that teachers play one of the most important roles in the implementation of the programs, no matter how good the curriculum or program structure of early childhood services shall be, it is doomed to failure when the implementers of it are not qualified enough to apply it. In the same direction, as OECD (1998) suggests, reforms targeting education cannot be efficient unless teacher education is taken into serious account as they have straight effect on teacher quality.

2.4. Teacher Education in Broader Context

Teacher education has constantly been an enterprise of controversy and experienced perpetual reform movements in the course of time and across a number of countries. Financial, political and societal pressures have continuously served as catalysts for the butterfly effect in global transformations in relation to teacher education. Be it the need to handle the multiculturalism growing in a nation (Schrag, 1999), the economic depressions creating a demand for a different format in the educational

structure (Cheng, 2000), or simply the political autonomy asserting its hidden agenda through top-down decisions (Cochran-Smith, 2000), teacher education has eventually had its share from this turbulent framework of chaos.

Starting by the mid 80s, United States had hosted fierce debates over the quality of teacher education programs resulting from a continuous decline in the success of the American education system (Şimşek & Yıldırım, n.d.). Similar to the USA experience, there emerged disputes in United Kingdom in the late 80s with regard to cavities in the quality of the school systems leading to a series of changes in teacher education. Not only the two but also other countries as Germany, France, Australia and New Zealand have undergone parallel transformations with respect to teacher preparation. The preeminent tags of all these changes can be listed as the establishment of teacher education program standards, accreditation and theory-practice balance in the programs (Yıldırım, 2011a).

The case has also not been any different for the rest of the world. Asia-Pacific region, for instance, has also underwent numerous reforms from 80s and onwards (Cheng & Townsend, 2000, as cited in Cheng, 2000). Dramatically rising economies in the region have brought a challenge for rather small economies who could not keep up with the rapid transformation. In Thailand, this competition ultimately made educational stakeholders question the system as schools lost their prestige to educate students for the information age and to be productive and motivated citizens who have learnt to learn (Hallinger, 2002).

Consequently, questions regarding what these incessant waves of change caused in teacher education and how they shaped the programs to their contemporary state eventually arouse curiosity. To be able to see the broad panorama of what took place in the world in terms of teacher education and gain an insight to how other countries managed the training of prospective teachers to increase the quality of their education systems, 2010 OECD working paper constitutes a valuable resource.

In this sense, the current typology of teacher education programs in OECD countries have been illustrated by Musset (2010, p. 6) and shown in Table 2.1.

Table 2.1

Characteristics of Concurrent and Consecutive Programs

Program Type	Characteristics	Scope	Advantages	Disadvantages
Concurrent models for initial teacher education	Academic subjects are studied alongside educational and professional studies throughout the duration of the course. Shorter.	Common for primary school teachers (except France and Germany) Lower and upper secondary education teachers in Belgium, Canada, Greece, Hungary, Ireland, Italy, Japan, Korea, the United States.	Allows a more integrated learning experience since pedagogical and subject-matter (content knowledge) training take place at the same time.	Little flexibility in entering teaching profession specially for the persons who have studied something else than education, as well as for those who would want to be able to re-enter other labor markets eventually.
Consecutive	The specialized courses in pedagogy and in teacher teaching are accessible after having completed another degree in a discipline taught in school. Longer. Entry more restrictive.	More common for secondary school teachers than for primary school teachers. Denmark, France, Norway, and Spain, Austria, Israel, Finland, Netherlands, England, Australia, Wales, Northern Ireland, Scotland, Czech Republic, Ireland, Sweden, Slovak Republic	Allows a more flexible entry into the teaching profession. Allows teachers to have a strong subject expertise in a precise academic discipline.	Weaker knowledge in learning techniques and in pedagogy in general. Fragmented learning process between subject matter knowledge and pedagogical knowledge. Weaker professional identity.
Concurrent and Consecutive	In an educational system, both consecutive and concurrent models can coexist.	Changing teacher education models can be a way to help resolve the problem of teacher shortage or to boost the quality of the teachers.	To have different programs allows to attract into the profession different profile of potential teachers.	Extra financial cost for the country, less efficiency

As can be seen, an important deal of the OECD countries follows a two-stage certification path where the education of teacher candidates require longer period of time and incorporates pedagogy courses after having specialized in a certain discipline. Other countries, on the other hand, educate the would-be-teachers through all-in-one programs where content knowledge flows alongside the pedagogical training. As the research indicates, only a few or none of the countries have a system that constitutes of an assemblage of the two types of teacher education programs.

Moreover, there has been drawn certain policy directions to improve teacher quality. The agenda reminds of the key to Finland's success story and McKinsey's report as mentioned in Section 2.3 in this chapter. The following table exemplifies the processes teachers-to-be go through, a route beginning prior to the enrollment up to the graduation and stepping into the professional life.

Table 2.2

Common Policy Directions in OECD Countries Regarding Teacher Education

Policy objectives	Areas that need to be targeted and articulated
Attract the right kind of teachers into the profession	Traditional models of teacher education Alternative models of teacher education
Give them the right tools	Content-knowledge, pedagogical skills Practical field experience
Assure that they stay competent throughout their entire teaching career	Initial teacher education Continuing training

As for the certification of teacher education programs' graduates, in the paper, half of the OECD countries are stated to require further certification paths to become a teacher; that is, graduating from a program does not certify the candidates to teach right after graduation. In France, Germany, Japan, Korea, Italy and Spain, would-be-teachers need to surpass a challenging exam, which allows the candidates to gain a license for teaching or a tenure position in a public school. In other countries as

Spain and Italy, the prospective professionals in the field of education are required to go through a period of probation for a year before being certified. In the United States, there exists a national voluntary system assessing and certifying teachers who meet certain and high standards established. Having a BA degree and three years of teaching experience as well as examples of their work through portfolios, essays, etc. are the requirements for being certified as a qualified teacher.

2.5. Teacher Education in Turkey and Program Effectiveness Studies

When the case of Turkey would be covered in the same manner, the picture drawn so far would more or less be the same for our context with a few distinctions. The history of initial teacher education dates back to the times of the Ottoman Empire. As Kaygısız and Akarsu (1997) explain, the first attempts to establish teacher education programs took place in the Ottoman era upon Sultan II. Mehmet's request for teacher candidates to receive different courses for teaching in religious schools. Thus in 1848, an institution for teacher education has been founded and while the first two years of the program focused on primary school teaching, the latter two served for teaching in middle schools (Kaygısız & Akarsu, 1997). Later, the two have been separated into two different institutions whilst a section for teaching in high schools has been initiated. With the establishment of the Republic, teacher education has been reformatted under the headings of higher education, elementary education and primary education. Later in the 30s, with an attempt to increase the number of teachers, village institutes have served to train teachers who will work in the rural areas of Turkey (Kaygısız & Akarsu, 1997) and operated until 1954. The length of teacher education programs were six years after primary education or three years after high school before 1971 when all have been extended to seven years after elementary school (Deniz & Şahin, 2006). In 1973, higher education for all teachers has been set compulsory and previous institutions for teacher education have been translated into two-year institutions following secondary education (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003). A major change occurring with the establishment of

higher education reform law in 1981 and Higher Education Council in 1982, all teacher education institutions have been transformed into 4 year programs under the faculties of education (Deniz & Şahin, 2006). While the 1973 law concerning basic education is regarded to be a milestone as it carried teacher education to higher education level, 1982 has yet been another signpost leading to the acquisition of scientific standards with the unification of teacher education programs under faculties of education at universities (Varış, 1988).

Looking at the dynamic picture illustrated above and other subsequent reforms, Grossman and Sands (2008) state that the course of 83 years since its foundation has been the time for transformation and reorientation of education for the Turkish Republic; along with other 75 years before its foundation. Throughout these reform movements, the recent forms of teacher education programs have been contoured in due course.

Presently, founded under in public and private universities, faculties of education are the main responsible agencies for the education of prospective teachers. In order to qualify as a teacher and be recruited in educational institutions, prospective teachers are required to go through certain teacher education certification paths. Turkish teacher education system incorporates both concurrent and consecutive models as explained in the OECD report. Concurrent programs are those where pedagogical content knowledge is provided alongside professional knowledge, field experience and general education courses and depending on the field, the length of these programs vary from 4 (departments of elementary education) to 5 (departments of secondary education) years. The consecutive model utilized in Turkey, on the other hand, is again provided by the faculties of education and includes certification programs covering 1.5 year following a content-specific study in four-year programs. This certification path offers a different route for the graduates of other related faculties. Moreover, although there emerge certain differences among universities particularly in the implementation, the teacher

education system is highly centralized. The general scheme of teacher education programs is drawn by the Higher Education Council, including the names, sequence, and aims of the courses in the program.

Yet, following the finalization of these structural touches, the efforts to amend the existing programs continued to occupy the agenda. Thus, the 1990s has been an era where certain changes took place in the higher education system affecting the future of education in Turkey as major steps have been taken shaping teacher education in terms of staffing, student numbers and the curriculum as well as the incorporation of programs into faculties of education. The need for restructuring has been stressed by several reports since then.

The commission report of Directorate-General for Teacher Education and Training of the Ministry of National Education (1996) was one declaration in this respect emphasizing the need for a readjustment in the ways to attract the right candidates to the profession and in the quota of students to be enrolled in teacher education programs. The commission also highlighted the importance of teacher educators for the education of qualified prospective teachers and addressed the necessity for faculties of education to have ample numbers of professors employed. The ideal case has also been defined that in order for a teacher education program to be founded a faculty of education, at least four teaching staff two of them being either professors or associate professors.

Moreover, also drawing attention to the quality of the programs, the same report by the MoNE (1996) stressed certain deficiencies in the acquirement of teacher education program attainments and criticized the courses as most took place in traditional classrooms with inadequate amount of practice opportunities. Moreover, the attempts of reformation have been stated to work through a top-down decision making mechanism rather than meeting contemporary principles of program development. Certain shortcomings in the implementation of the program have also

been uttered in the report. Pointing out the discrepancy between the theory and the practice, the gap between what is learned through the program and the real work settings as well as the content to be taught has been stressed. Particularly focusing on practice teaching courses, the inconsistencies between what is necessary and what actually is taking place in practice schools have been claimed to affect the quality of the program. Furthermore, the inadequate number and length of practice teaching courses, lack of cooperation between faculty and practice schools, the attitudes of cooperative teachers causing candidates to confuse their roles in the classroom, dependency of the nature of field experiences on schools and problems regarding supervision of the would-be-teachers result in the malfunction of the program.

In the light of these indications, a series of changes have been made in 1998 by the Higher Education Council intending to achieve the following characteristics of teacher education programs (HEC, 1998):

- increase the number of teachers to join the educational system workforce,
- improve quality through sustaining teacher education program standards,
- emphasis more on practice and methodology than subject specialism,
- improve the bond of faculty-school partnership,
- improve Ministry-Faculties of Education coordination, and
- upgrade the technological infrastructure and resources.

Different from the prior practices, in the new program, the amount of practice teaching hours had been augmented and teaching methods courses had been emphasized more (Üstüner, 2004). However, despite the lack of empirical grounds on how the formatted teacher education programs made a difference and whether this transformation yielded the expected results, the 1998 program has been subjected to severe criticisms, particularly in relation to reduced weight of theory.

The advocates of this claim supported the view that the graduates of the new program were joining the workforce without strong theoretical background and this was leading to diminution of professional competency (Yıldırım, 2011a). Taking these concerns into consideration, Higher Education Council initiated a new reform in 2006 in teacher education programs abolishing most of the practice-oriented changes the former program had introduced. Stressing more on theoretical courses and general education component, the number and length of field experience and practice dimension of professional education courses has been cut down (Yıldırım, 2011a).

Currently, Turkey is on the edge of a new transformation movement in teacher education. Yet, one major drawback of these continuous reform acts is, as Yıldırım (2011a) explains, the inadequacy of studies that should serve as the backbone of the field and which subsequently precipitates subjective evaluations of teacher education programs.

In this respect, continuous evaluation of the present programs can be seen vital to the improvement of quality in teacher education. The body of literature, in this sense, shows that teacher education program evaluation studies majorly accumulated under three categories:

- Holistic evaluation of teacher education programs,
- Perceptions on field experience courses, and
- Perceptions on other components of teacher education programs.

Studies reflecting a holistic picture on the effectiveness of the program provide a clear panorama of the current growth of the field. These studies carry clues on the problems with the implementation of the programs and imply certain suggestions in this regard. In a study conducted by Aypay (2009), for instance, the responses of 228 in-service elementary and secondary school teachers to a questionnaire revealed that the teacher education program was found *relatively* successful in preparing

candidate teachers to support different learning styles in their classrooms. The shortcomings of the program, in this sense, were listed to be its inadequacy in assisting student teachers in their professional development and its inefficiency in preparing them to increase productivity in their classrooms.

Similarly, a quantitative study (Öztürk & Yıldırım, 2009) with 465 novice teachers also indicated that the teacher education programs did not sufficiently respond to the needs of in-service teachers in their initial years of service. Theoretically overloaded, the programs were reported to offer inadequate practice opportunities and to challenge real life experiences resulting from the discrepancy between theory and practice. The study further urged the enrichment of teacher education programs to educate effective teachers by encouraging professional development and life-long learning, incorporating a variety of courses relating to teaching, cooperating with Ministry of National Education and introducing the real work conditions in Turkey.

Supporting these findings, another study (Vural, 2007) with 130 classroom teachers yielded that the graduates had difficulty mostly in classroom management, formal correspondence procedures, communication (especially in the eastern region) and thus cultural differences resulting from the shortage of the program in preparing for real settings. The results further indicated the lack of practice opportunities in the program and suggested an increase in the amount of teaching practice courses as well as the arrangement of the content to respond to the needs of the teachers.

In a case study, Şallı-Çopur (2008) used mixed method design to investigate the efficiency of the ELT program in preparing teachers via graduate questionnaires and interviews. In-service teachers participating in the study suggested that the courses needed to be revised in terms of content, methodology and assessment, and they also mentioned overlaps among certain courses.

Akin to the studies conducted with in-service teachers reported above, studies carried out with student teachers and other stakeholders also revealed parallel results. To illustrate, the study by Senemoğlu (2011) with 145 teacher candidates, 81 teacher educators, and 89 novice teachers indicated that the time allocated for certain courses were not sufficient, and while several courses were found to be redundant, some courses that should have been included were not covered by the program. Moreover, drawing attention to the benefits of the practice teaching courses, this component has been suggested to be given the first priority and the instruction of the courses in the program was recommended to be built with a practice-oriented nature.

Durukan and Maden (2011) also investigated the perceptions of 150 candidate teachers (sophomore and junior) studying Turkish Language Teaching at Atatürk, Karadeniz Teknik and Cumhuriyet Universities. The study inferred that the content of the courses should be reorganized and the instructional methods should be designed based on the nature of each course. Additionally, number/weight of the professional preparation courses was suggested to be modified according to the needs of the students and the practice/theory facet of the program was recommended to be restructured with regard to the aims of the teacher education program.

In a comparative study of teacher education programs in Turkey, Germany and Denmark, Yanpar-Yelken (2009) studied with 150 FLE teacher candidates. The responses of the participants to open-ended question forms and 16 interviews indicated that in all three countries a positive feature of the program teacher education was observed to be its practice-based nature; while one of the shortcomings of the program is stated to be its being theoretically overloaded. The study further underlined that a quality teacher education program needs to be more practice-oriented, the academic staff be more qualified and classes be crowd-free. Turkish students mostly emphasized assignments and strict instructors as negative

aspects of their teacher education programs. A demand for balance between theory and practice is also highlighted by the participants of Germany and Turkey.

Moreover, utilizing mixed design, Büyükgöze-Kavas and Bugay (2009) also found corresponding results. Exploring pre-service teachers' perceptions of their teacher education programs through a questionnaire with open- and closed-ended questions, the study pointed out that practice dimension of the program showed deficits in providing students with ample chances of implementation of what has been learnt in theoretical modules. Furthermore, stressing the redundancy of theory-based courses in the program, the findings implied that the number and quality of practice-oriented courses should be increased.

While the holistic presentation gives an overall impression, investigation of certain components of the teacher education programs also provide in-depth and detailed information on how the pieces of the whole operate in action. The literature review showed that a significant deal of teacher education program studies have been conducted particularly on the effectiveness of practice teaching courses. Without any exceptions, field practice has been listed as the most favorable component of the program since it assists candidate teachers in adapting to the profession and in gaining teacher identity. In this experimental study, Ceylan and Akkuş (2007) utilized uncontrolled pre-test post-test design to explore the behavior change before and after the School Experience II course. Among the population of 910 teacher candidates studying Elementary Science Education, Social Sciences Education, Mathematics Education, Primary Education and Early Childhood Education, a random sample of 125 students were administered an instrument developed by the researchers including the goals and objectives the students are sought to attain in the course of practice teaching. The results showed that School Experience II course had a positive impact on students' attitudes towards the profession. Their behaviors with regard to instruction, questioning, classroom management, evaluation and planning have shown a significant difference after the course.

However, there also have been uttered certain deficiencies affecting the quality of student teaching experience. While the quantitative study of Aydın, Selçuk and Yeşilyurt (2007) with 222 senior teacher candidates in elementary education also pointed out that the prospective teachers found School Experience II course quite valuable and reported that it lead to a positive attitude change towards teaching profession, the duration of the practicum course was criticized to be inadequate for ample practice and faculty-school coordination, communications with the administration at practicum schools and supervision skills of some instructors have been reported to fall inadequate. Candidate teachers further reported low self-efficacy beliefs on their teaching performance.

Similarly, an important number of the quantitative studies with teacher candidates (Alakuş, Oral & Mercin, 2005; Bilgin-Aksu & Demirtaş, 2006; Ceylan & Akkuş, 2007; Ermiş, Uygun & İnel, 2010; Kudu, Özbek & Bindak, 2006; Özkan, Albayrak & Berber, 2005; Şaşmaz-Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009; Turgut, Yılmaz & Firuzan, 2008; Yeşil & Çalışkan, 2006) also have underlined the weakness of faculty-school collaboration, the inadequate amount of practice teaching sessions in teacher education programs, lack of feedback and guidance received from supervision and the effect of the attitude and competencies of cooperating teachers on candidates' teaching as the major drawbacks of the teacher education programs.

Thus, for the program to operate more effectively, the studies consistently implied that in order for the course to be more effective, practicum school-faculty-candidate teacher communication should be enhanced, student ratio per school should be minimized, candidates should receive an orientation program prior to practice teaching, continuous feedback circle and evaluation of the process should be operated, practicum schools should be selected accordingly and theoretical courses should be more functional to support practicum courses (Ceylan & Akkuş, 2007).

The qualitative (Alaz & Konur, 2009; Doyran, 2009, Gürbüz, 2006; Kiraz, 2002; Yapıcı & Yapıcı, 2004) and mixed-method studies (Baştürk, 2009; Oğuz, 2004; Özmen, 2008) again conducted with prospective teachers have reached consistent results as well. These studies highlight the dynamics of candidates' experiences with practice teaching yield rather in-depth information.

Oğuz (2004) reported School Experience-I to mostly create positive attitude towards teaching profession and that the course should be maintained in the program with a set of changes in the structure. The suggestions with regard to this aspect of the study are listed as: (1) Practicum schools should be selected in accordance with the activities required to be completed during the practicum process, (2) strong coordination network needs to be established between faculty supervisors, cooperating teachers and teacher candidates, (3) cooperating teachers should be selected from experienced and supportive teachers who can assist the candidate teachers in their professional development.

Accordingly, in a mixed-method study utilizing a questionnaire with open-ended questions and semi-structured interviews Baştürk (2009) also pointed out that there existed a lack of communication between the candidates and the cooperating teachers and the level of assistance they received in terms of lesson plans was found to have remained at a minimum level. Moreover, there also was reported a difference in the amount of time teacher candidates spent in practicing resulting from implementation differences of cooperating teachers. Classroom management was yet seen as another issue the students had problems with; therefore the study implied that the program needs to be improved to support classroom management skills of candidates. Lastly, supervision of practicum schools was seen as vital for the attainment of a standard of practice teaching.

In a supportive manner, studies conducted with other stakeholders of the practice teaching component maintained the same conclusions (Azar, 2003; Baştürk, 2008;

Çetin-Seçkin, 2005; Gülkılık, 2009; Harmandar, Bayrakçeken, Kincal, Büyükkasap & Kızılkaya, 2000; Kiraz, 2002). In a qualitative conducted with 3 cooperating teachers and 22 candidates, Kiraz (2002) utilized face-to-face interviews and focus group interviews. The results of the study summarized that candidate teachers majorly needed guidance in classroom management, planning, instructional strategies and material development; however, these expectations of students from the cooperating teachers were not satisfied at a desirable level and that mainly the guidance they offered remained rather on a traditional plane.

Similarly, Baştürk (2008) also aspired to collect cooperating teachers' perceptions of teacher candidates and of the Teaching Practice course through semi-structured interviews. The findings pointed out that teachers perceived Teaching Practice as a course where candidate teachers are supposed to observe and practice their teaching for a few hours. The main criteria for the evaluation of candidates were seen to be attendance rate and other rather subjective factors. As stated by Kiraz (2002), the study also revealed that the level of interaction with the candidate teachers remained limited and superficial.

To offer a different perspective, Harmandar et al. (2000) have interviewed supervisors, school coordinators and candidates. While the necessary regulations listed the supervisors were the alleviation of workload of faculty when the student teachers are in the field and inclusion of rural schools in the practice, the candidates requested an increase in the length of practice hours, more supervision by the academic staff and a strengthened of faculty-school cooperation.

Apart from the field practice component, although receiving that much attention, other elements of the program have also been investigated. Existing studies (Akpınar & Özer, 2004; Arıkan, 2005; Baykara & Pehlivan, 2010; Beşoluk & Horzum, 2011; Gömleksiz, Kan & Serhatlıoğlu, 2010; Işıkoğlu, 2008; Özkan, 2012; Saka & Saka, 2009) mainly, scarcely however, concentrated pedagogical content

knowledge, professional knowledge, methodology and technology courses have been the subjects of this particular dimension.

2.6. Early Childhood Teacher Competencies and Program Components

The growing body of literature marking the contribution of teacher training to student learning currently necessitates the teachers of the era to be powerful professionals who excel in teaching (Darling-Hammond, 2006). Thus, among the competencies a teacher needs to possess is now not only limited to basic skills and content knowledge as they are not sole warrants of effective teaching (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). There indeed is a science to teaching (Kridel, 1986) and to teacher education. Correspondingly, as Darling-Hammond (2006) highlights, gradually accumulating repertoire of teacher education studies showed that the array of necessary teacher competencies consist of the internalization of a number of matters about the ways learning occurs, effective teaching strategies including pedagogical content knowledge which encloses language, culture and community contexts for learning.

Thus by time, specific components that sketch the outline of teacher education programs, early childhood teacher education programs included, have been and are still being constructed with the help of a great deal of learning through experience and research. Throughout the study plan the programs are designed to flow, teachers are thus expected to acquire certain qualities that assist them excel in teaching. The literature suggests four major components that roof these competencies, namely Pedagogical Content Knowledge, Field Experience (Practice Teaching) Professional Knowledge, and General Education (Liberal Arts), along with a list of skills and attitudes an early childhood teacher should possess.

Composed of Content Knowledge and Pedagogical Knowledge, it would not be wrong to say that, Pedagogical Content Knowledge (PCK) has so long been one of

the most respected and attention gaining aspect of the teacher education programs. Shulman (1986) suggests that while content knowledge, covers the knowledge of the subject matter and related theoretical structures, pedagogical content knowledge enables one to successfully combine content with pedagogy, i.e. knowing how to explain the content so that learners will not have any difficulty in understanding it. Both elements are so interwoven that without one, the other is left void. Without a disposition to make use of the knowledge and skills, there is little chance to make anything happen in teaching (Cantor, 1990), and vice versa.

Frequently though, certain perspectives regard that subject matter is one area that can be learnt outside the schools of education and what is left can be learnt through on-the-job experiences (Cochran-Smith, 2000). Thus, other components that aim at binding teacher candidates to the profession and nurture them both professionally and personally can often suffer from negligence.

Generally uttered underneath the PCK, Field Experience is among that group but also is one vertebral bone building the spine of the program, per se a major component. As Saracho (2012) suggests, although similar in fashion, the content and the ingredients of all teacher programs may vary but the field experience constituent; as it is a significant building block and deserves this fractionation. The aim of this component is to provide teacher candidates with the opportunity to observe and experience the natural classroom setting where curriculum is implemented and to work with real students as well as teachers (Leslie, 1998).

Moreover, General Education component of the program intends to nurture students to be knowledgeable and well-educated human beings by assisting them in broadening their intellectual capabilities, cognition and aesthetic sensitivities in fields ranging from natural to social sciences, from arts to quantitative skill areas (Penn State University Senate, 1997).

Finally, the Professional Knowledge component of teacher education programs chiefly intend to help prospective teachers gain insight on students, on the profession of education, on how learning occurs, and on how to enhance learning through the use of certain methodologies (HEC, 2007).

Alongside the competencies intended to be achieved through the components mentioned above, the literature also suggests certain personality attributes and attitudes that early childhood teachers particularly need to possess. Results of a survey study by Johnson (1980) with 227 teachers and 14 principals showed that while teachers underlined four key characteristics having a sound knowledge of subject matter, taking a personal interest in each student, establishing a caring/loving/warm atmosphere and showing enthusiasm with students, principles regarded thorough instructional planning/organizing, child oriented practice and enthusiasm with students to be the core characteristics of effective teachers.

Moreover, Mowrer-Reynolds (2008) stated that teacher effectiveness is linked to traits as breadth and intensity of interest, enthusiasm, cooperation, considerateness, leadership, and personal appearance and magnetism. Yet, stemming from a study with 3000 K-12 teachers, Taylor and Wash (2003) listed ten effective teacher dispositions namely enthusiastic, an effective communicator, adaptable to change, a lifelong learner, competent, accepting of others, patient, organized, hardworking, and caring. Finally, drawing attention to the lack of definition of early childhood teacher core characteristics, Colker (2008) identified a list of effective early childhood teacher qualities through interviews with 43 experienced teachers which can be listed as;

- Passion about young children rather than enthusiasm, that is, feeling that one can make a difference with what s/he is doing in the classroom,
- Perseverance (dedication or tenacity) i.e. advocating the best interest of the child,
- Willingness to take risks against the norms and status quo,

- Pragmatism with a willingness to compromise if the plan will move along,
- Patience with children, parents and the system,
- Flexibility,
- Respect and appreciation of diversity,
- Creativity,
- Authenticity as self-awareness,
- Love of learning,
- High energy, and
- Sense of humor (pp. 3-8).

Although the aforementioned competencies are individually important segments of the professional educators, it is believed by many experts that what makes an effective teacher effective is the ability to house all of the competencies listed, that the meaningful combination of knowledge, skills, and personal characteristics (Katz 1993). Yet, as Darling-Hammond (2006) argues, the flaw of teacher education programs is the detached structure that fails to educate prospective teachers in a coherent manner and to melt all of these components and candidates in the same pot. Moreover, the evidence that coherent programs with field practice tightly connected to pedagogical content and professional knowledge yield more effective teachers who are likely to continue their career in teaching, and that that teachers with more preparation for teaching become more confident and successful with students (Darling-Hammond, 2000) once again marks the significance of the way teacher education programs are woven within.

2.7. Early Childhood Teacher Education in Turkey

The transformation process in Turkish teacher education history disclosed in the previous sections did also directly apply to early childhood education. Atay-Turhan et al. (2009), in this respect, interpreted the study of Gürşimşek, Kaptan and Erkan (1997) on teacher education and translated this broad reform process into the

changes that took place in early childhood teacher education. As Atay-Turhan et al. (2009) stated, acquiring a bachelor's degree was previously not a requisite for teachers to be able to serve in early childhood education settings; thus, the competencies of early childhood teachers would diverge to a great extent. Up until 1973, when higher education institutions became responsible for the education of teachers, majorly vocational high school graduates were recruited in the field. In this process, initially two-year programs were designed to answer the needs of the sector and later they have been translated into four-year higher education programs in 1991. Then in 1998, YÖK restructured all teacher education programs in an attempt to emphasize practice, methodology and elective courses until another series of changes were enacted in 2006. Thus, the 1998 curriculum that has been implemented for 8 years until the 2006 reform has been exposed to academic criticisms as the graduates were considered to be graduating with inadequate subject matter, pedagogical and professional knowledge as well as practice. Both programs can be seen in Appendices A and B.

Composed of the same components in the international examples, Pedagogical Content Knowledge, Field Experience, Professional Knowledge, and General Education, the aim of Turkish early childhood teacher education programs in question has been framed around field specific teacher competencies proposed by the MoNE (2008) (See Appendix C), which are also in line with the requirements of NAEYC (2006) on and relevant literature about early childhood teacher qualities. Based on these competencies, early childhood teacher education in Turkey is stated to be interested in educating teachers to:

- possess pedagogical content knowledge that enables to plan the educational processes to support children's development, prepare the educational environment, select, use and develop educational materials and implement the program in a developmentally appropriate manner,
- lead parent involvement and education activities,
- assess the early childhood program and children's development progress,

- have communication skills which involve effective listening skills, empathetic approach, and body language as well as self-expression through medium of arts and technological literacy,
- maintain a creative perspective and aesthetical vision so that they can assist children in developing alternative problem solving skills, creating genuine products and develop aesthetical perception of the world,
- cooperate with the school and society, and
- seek life-long professional development (pp. 2-14).

Undeniably, a quality teacher education program, if successful, provides novice teachers with comfort and there is a minimized risk of being challenged to sink or swim at the beginning of their career. Thus, to assess whether these intended goals that early childhood teachers are assumed to possess at the time of graduation are met is critically important. Moreover, whether the early childhood teacher education program is efficient enough to support the graduates in various educational settings is of special significance as direct link of the quality of instruction to student achievement and welfare has long been revealed. Therefore, studies working on identifying the needs of the practitioners working actively in the field with a connection to teacher education programs should direct the changes taking place in all but especially early childhood teacher education program transformations since early years are fundamental to human development.

2.8. Studies on Early Childhood Teacher Education Programs

As highlighted earlier, the interwoven state of education, social life, politics and economy brings in an inevitable interplay in the shaping of teacher education programs. The state of early childhood teacher education has not been any different as the investments made on the early childhood education programs have accelerated in the course of 20 years (Elliott, 2006) and as the attention started to raise interest of several stakeholders with regard to child outcomes.

Regarding the increasing number of studies revealing the close relationship between the early childhood teacher's professional development and quality of program implementation (Saracho & Spodek, 2007), there is a call by the century for reflective, technologically literate, collaborative, and sensitive teachers with effective communication and literacy skills who can reflect on and work harmonically with developmental diversities, special needs and cultural and racial differences in the classroom (Landerholm, Gehrie and Hao, 2004). Yet, as reports suggest, this important call can exclusively be answered through high quality teacher education programs (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Hammerness et al., 2005). In order to achieve this end, therefore, the programs designed to contribute to the professional and personal development of early childhood teacher candidates need to be taken seriously as it issue constitutes an important position in ensuring teacher quality. Hence, Anne Çocuk Eğitim Vakfı (AÇEV, 2002) suggests that evaluation of teacher education programs as program development and implementation need to be a perpetual process.

However, for the international context, the literature review has failed to produce considerable information with respect to program effectiveness studies. It is estimated to be deficient as other countries especially the United States, unlike the Turkish example, have a decentralized higher education system which bears a wide range of paths that lead to early childhood teaching profession. Additionally as Benner & Hatch (2012) point out, this may be due to the recent trend that measures teacher quality and the effectiveness of teacher education programs with a link to student achievement data.

Yet, since it relatively is a new field, early childhood teacher education has so far perpetuated as a neglected enterprise in Turkey. Therefore the number of studies in early childhood teacher education has stayed limited in range and scope in the Turkish context as well. The scarce number of studies in this array have been tried to be provided in this section, but to note, among the existing studies on early

childhood teacher education programs in Turkey, only a few were found to have empirically investigated the 1998 program.

Gürkan (2005), in this sense, has examined the status of 1998 early childhood teacher education with 160 teacher educators working in the departments of early childhood education and/or child development. The academic point of view recognized teacher education as one the leading issues that would increase the efficiency and quality of early childhood services across the country. Yet, the preeminent problems identified have been (1) the shortage of qualified teacher educators with academic ranks higher than assistant professor particularly evident in certain universities, (2) heavy workload of the faculty as well as raised criteria for promotion and appointment that hampers the time allocated for student supervision and support since their focus shifts towards research and publication, and (3) inadequacy of the early childhood teacher education program. However, due to its descriptive nature, the study did not identify the grounds of the final remark, that is in what ways and why the program is found to be deficient.

Furthermore, there exist two conceptual studies identifying the strengths and weaknesses of the 1998 early childhood teacher education program. Through experience and impression based evidence, AÇEV (2002) and Haktanır (2003) posited several drawbacks of the 1998 curriculum. One of these pitfalls is the shortage and diverse backgrounds of early childhood education teaching staff. AÇEV (2002) highlighted that among the 152 academicians participating in their study, 39% has received their undergraduate education in programs that are not related to early childhood education. Yet, while 32% were graduates of child development and education programs, only a percentage of 14 were revealed to be early childhood education program graduates.

Moreover, finding the program weakly designed in terms of the general education component, similar to Gürkan (2005), Haktanır (2003) also necessitated the

inclusion of several content knowledge courses as Preparation to Primary Education, Program Development, and Administration and Supervision of Early Childhood Education Institutions. She further identified the essentiality of the splitting of comprehensive courses into parts, e.g. Human Development I (Childhood), II (Adolescence), and III (Adulthood), as the teachers are stated to interact with not only young children but also parents, school administration and so forth. Moreover, compared to their content, Haktanır pointed out the excessiveness of the time allocated for certain courses, and criticized that these courses were inevitably overlapping with other courses in the curriculum resulting from that spare time. Also, the content of certain modules were found to be inappropriate for early childhood teacher candidates as they are rather content or instruction-wise for primary level teaching.

Other studies investigating the effectiveness of the early childhood teacher education program have either focused merely on the 2006 program or on the comparison of 1998 and 2006 programs through document analysis methodology.

As an example to the former instance, in their quantitative study with 65 teacher educators from 26 universities, Dereobağ and Ünver (2009) aimed at evaluating the early childhood teacher education that has been put into practice in 2006. Utilizing the “Evaluation Questionnaire about the Curriculum of Undergraduate Preschool Teacher Training” developed by the researchers, the study examined the instructors’ perspectives with regard to the courses in the teacher education curriculum. The findings showed that, the majority of the courses in the curriculum were found to be appropriate. Moreover, while thirty courses have been suggested to go through a title change and some to be merged, the teacher educators were reported to suggest the adding of 70 courses into the existing curriculum. Among the necessary additions listed come courses as Computer Education in Early Childhood Education, Assessment of Child Development, Children’s Rights, Language Development, Preparation to Primary Education and Orientation, Child Abuse and Neglect. The

participants further suggested the merging of courses offered in two semester. Yet while certain courses with similar content as “Maternal and Child Health and First-Aid” and “Maternal and Child Nutrition” were recommended to be merged, a change in the content of Teaching Methods course to include the teaching of science and mathematics has also been proposed. The full list of courses suggested to be suitable for such unification can be seen in Table 2.3.

Table 2.3

Courses Appropriate to be Merged as Proposed by Dereobalı and Ünver (2007)

Course title to be integrated	Course(s) that are found appropriate to be merged
Turkish I: Written Expression	Turkish II: Oral Communication
Foreign Language I	Foreign Language II
Principles of Kemal Ataturk and History of Turkish Revolutions I	Principles of Kemal Ataturk and History of Turkish Revolutions II
Maternal and Child Health and First-Aid	Maternal and Child Nutrition
Psychology	Educational Psychology
Turkish Education System and School Management	History of Turkish Education
Creativity	Visual Arts
Play in Early Childhood	Physical Education and Games
Teaching Mathematics	Teaching Science
Instructional Technology and Material Development	Material Development
Scientific Research Methods	Statistics
Guidance	Child Mental Health
Methods of Teaching	Teaching Science, Teaching Mathematics, Instructional Methods and Principles

Note. From “An Evaluation of the Courses in Curriculum of Undergraduate Preschool Teacher Training by Instructors in General Perspective” N. Dereobalı and G. Ünver, 2009, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), p. 171.

Importantly, the Dereobalı and Ünver (2009) study further indicated although certain positive changes have been made in the 2006 reform, the courses in the former program, i.e. 1998, were found to be more appropriate than their 2006

alternatives. Yet the authors implied that in order for the new program to flourish, continuous feedback need to be collected from the stakeholders of the teacher education program, namely the program administrators in responsible departments, teacher educators, pre- and in-service teachers, as well as cooperating school administrators, cooperating teachers, parents and the children. Furthermore, in respect to the suggestions on the inclusion certain content courses as Mathematics, Science, etc., the study proposed that rather than as pure disciplinary courses, they should rather focus on the conceptualization of the content for and teaching at young children's developmental levels. An interesting point in the study findings has been remarked as the suggestion for adding of "...in Early Childhood Education" to the titles of the courses. This is interpreted by the authors as an indication that, through their observations and experiences, the teacher educators coming from diverse backgrounds than early childhood education might be thinking that the courses were not being taught to prepare candidates for teaching at early childhood education level. Also pointing out a lack in the number of faculty who hold expertise in early childhood education, it is said to create obstacles for the teaching of field specific courses to teacher candidates, which eventually affects their competencies. Thus, rather than changing the titles of the courses, the authors suggest the adjustment of the content and instruction of all the modules in the curriculum lays as a key to this problematic door standing before the quality of early childhood teacher education programs.

Finally in a conceptual manner, Küçükahmet (2007) criticized the 2006 program with respect to its content knowledge-heavy curriculum. The author indicated that early childhood teachers mostly need to be equipped with general culture and professional knowledge than an expertise in specific contents. Yet, Küçükahmet further argued that the Pedagogical Content Knowledge, General Education and Professional Knowledge components of the 2006 program were not appropriately scaled to meet worldwide standards as they currently are arranged to be 54%, 25%, 21%, respectively.

In the literature, there are two other empirical studies; however, they fall quite back in the chronological order as they investigate neither the 1998 nor the 2006 program. Turcan (1992) in this regard, conducted a survey study with teacher educators, in-service and pre-service teachers to investigate the extent to which the early childhood teacher education program at the time was efficient in equipping its graduates with ample pedagogical content and professional knowledge. The results uncovered that while teacher educators found the curriculum effective in enabling students to acquire the intended goals of the program, the teacher candidates and graduates of the program serving in early childhood education institutions did not hold a that positive perspective about the gains they attained through program. The reasons of this perception were stated to be the high population density of the classes in faculties, vagueness of goals of the program, deficiency of technological resources in the classrooms, low readiness levels of the students, shortage of ample sources or inaccessibility, lack of conceptual links between what has been learnt before and what is being taught, improper assessment of student learning, heavy course load o students per week and thus the scarcity of time left for research, in adequacy of length of study (2-year programs were in effect at the time), heaviness of theoretical framework and lack of emphasis on practice thus candidates' underdevelopment of teaching skills. Therefore, the study suggested that thorough research concerning the dimensions of the program as the content and length of the courses, instruction methods applied by the instructors, and assessment of student outcomes should be conducted. Moreover, the author sees in-service trainings as essential to support the graduates in subjects they feel incompetent and suggests that a program development unit comprised of the MoNE officials and experts be founded.

The other study conducted by Güler (1994) aimed at identifying the perceptions of the graduates on their teacher education programs and on their teaching competencies. Incorporating 43 in-service teachers and 300 teacher candidates in the process of completing 4-year programs following a 2-year study in related

departments, a questionnaire has been utilized to discover participants' self-efficacy beliefs with respect to pedagogical content knowledge and field-specific skills. The results showed that while the teachers rated themselves fairly competent in supporting children's development and professional growth, they felt that they are enough proficient with respect to material use and development, integration of drama in class activities, knowledge of psychology, and assessment and planning. On the other hand, it is reported that the teachers scored themselves to be poor in terms of music competency, repertoire of children's literature and use of it in the classroom, teaching science, and communication and cooperation with parents. Moreover, the program has majorly been reported to be deficient in terms of theoretical and particularly practice courses; rather they recommended that the program needs to be innovative and research-oriented. Yet, among different programs of graduation, there has been found discrepancies with regard to the courses and their credits in the curriculum.

Additionally, although in a sparse number, there also exist qualitative studies in the subject matter. Conducted utilizing document analysis, Parlak-Rakap and Tantekin-Erden (2009) examined the course syllabi and catalog descriptions through manifest and latent content analysis in a public university in Turkey. The results of the investigation showed that the pre-service training provided was efficient in equipping teacher candidates with necessary skills. Moreover, teacher candidates are stated to be provided with plenty opportunities in terms of teaching skills as whole development of children, educational activities, creativity, planning, parent involvement, and assessment and evaluation. However, as the study concludes, rather than on-paper evaluations of the program, the essence of implementation and instruction in the curriculum can more comprehensively be discovered through triangulation of data with observations in the classroom and interviews with teacher educators, teacher candidates and graduates.

Correspondingly, Öztürk (2008) and Baydemir (2009) also utilized qualitative methodology and investigated the 1998 and 2006 in a comparative manner. The findings of both studies overlap in revealing the changes that took place in the transformation. The authors reported that although the total credits attributed to Professional Knowledge Courses did not significantly vary across the two programs, the number credits of theoretical has been emphasized and practice dimensions of these courses have been weakened. Similarly, the amount of time for both theoretical and practice-based courses in the Pedagogical Content Knowledge component has been elevated. Likewise, the number of General Education courses has been altered from 9 to 16. In order for these revisions to take place, however, the number of Field Experience courses had to be decreased. Although this reflects as a negative aspect with regard to the importance of practice in teacher education emphasized by the literature, Öztürk (2008) regarded the abovementioned differences as a positive progress for the program. Yet, contradicting with the remarks of Dereobalı and Ünver (2009), Öztürk stated that the proportions of the components in the 2006 program to be more appropriate than the 1998 program.

2.9. Summary of the Literature Review

To summarize, as Şimşek and Yıldırım (2001) denote, the 90s has been the era of reform and restructuring in teacher education; the case being for Turkey as well. As decisions on the policies and practices regarding teacher training cannot be made by relying exclusively on empirical proof divorced from values (Cochran-Smith & Fries, 2005), several paradigms and unavoidably, political dynamics and demands have so far served the processes of restructuring teacher education. However, when the Turkish literature was sought, teacher education studies appear to have languished and failed to support the era with the empirical proof but rather with experiential and impressionistic evidence. Irrespectively though, as Senemoğlu (2011) indicates, Turkish pre-service teacher education programs have from then onwards inclined towards a theory-oriented nature despite the 1998 attempt to accentuate the practice dimension. On the other hand, the real effect of the 1998

programs molded the practice-dense paradigm has not truly and thoroughly been investigated. Empirically ungrounded, the consequent changes thus failed to contribute to the literature on the education of qualified teachers. Drawing attention to this gap in the field, Yıldırım (2011b) therefore called for meticulous investigation of 1998 teacher education programs with regard to the its contribution to the proficiency of its graduates, i.e. in-service teachers.

When the literature was sought in this respect, most of the studies focusing on teacher education program effectiveness were identified to have been conducted after the 2006 transformation. Yet, majorly utilizing quantitative methodology, the existing studies have fallen short to produce in-depth information on how the program serves and should serve the prospective teachers. Moreover, the data source to a great deal of research has been pre-service teachers. As Yıldırım (2011b) indicates, this brings about certain limitations resulting from the difference between partial (that of pre-service teachers) and real (that of in-service teachers) interaction with the field and the profession.

More critically, only a small number of the existing teacher education studies have handled the effectiveness concern with respect to early childhood education and this situation clearly jeopardizes the improvement of the field and education of qualified teachers. This study thus intends to snap-shot one fraction of the whole picture by capturing in-service teachers' perceptions on the 1998 early childhood teacher education program they graduated from. Using qualitative methodology and incorporating the practitioner point of view, the intent of carrying out this research is therefore to delve deeper into how the programs aiming at raising qualified teachers who will support the successful future of young children assisted its graduates to reach this goal and how the program can further be improved.

CHAPTER III

METHOD

This chapter presents the overall design of the study with respect to the sampling procedure, instrumentation applied to collect data and the method of data analysis employed. Finally the limitations of the study and validity issues are discussed.

3.1. Design of the Study

This research was designed as a qualitative phenomenological study to examine the effectiveness of early childhood teacher education program through the experiences of in-service teachers as graduates of the program; in other words, it aims at discovering the extent to which early childhood teacher education program served in-service early childhood teachers in their active teaching experiences. As Strauss and Corbin (1990) claim, qualitative research is particularly effective in yielding profound findings on certain situations that cannot be adequately described through statistical quantification methods; and is also used to understand little-known or unknown phenomena, as well as to develop new insights about already acknowledged issues.

Correspondingly, the focus of phenomenological research inclines towards already recognized but devoid of in-depth understanding and detailed information phenomena. The phenomenon in question can show up in many ways such as experiences, perceptions, dispositions, concepts, et cetera (Yıldırım & Şimşek, 2008), and in this research's case, as both experiences and perceptions.

Taking the abovementioned foundations of qualitative research paradigm into consideration, qualitative phenomenological inquiry method thus constituted an appropriate preference to investigate the subject matter in the pursuit of deriving

detailed information about the experiences of in-service early childhood teachers with their teacher education programs, which so far received bare attention and scarcely been studied in the Turkish literature.

3.2. Research Questions

In the above respect, the thrust of this study is to contribute to the existing literature by providing a deeper understanding on the effectiveness of Early Childhood Teacher Education Program and to introduce empirical evidence that may help program developers in the program revision process by presenting the practitioners' perceptions and experiences.

Thus, specific research questions can be seen as following:

4. What are the perceptions of teachers about the core characteristics of a qualified early childhood teacher?
5. To what extent do the teachers as graduates of 1998 Early Childhood Teacher Education Program feel themselves competent in accordance with Ministry of National Education Early Childhood Teacher Competencies?
6. To what extent do teachers perceive the 1998 Early Childhood Teacher Education Program successful in terms of equipping them with these competencies?
 - e. How do the teachers perceive the Pedagogical Content Knowledge component of the program in terms of its contribution to their professional practice?
 - f. How do the teachers perceive the Professional Knowledge component of the program in terms of its contribution to their professional practice?
 - g. How do the teachers perceive the Field Experience (Teaching Practice) component of the program in terms of its contribution to their professional practice?

- h. How do the teachers perceive the General Education (Liberal Arts) component of the program in terms of its contribution to their professional practice?

3.3. Participants

The main data source for this study comprised of graduates of early childhood teacher education program who are actively teaching in public schools in Turkey. Since teacher education programs have undergone fundamental changes in 1998 and then again were restructured in 2006 with a weak foundation on empirical research, this study intended to investigate the perceptions of early childhood teachers who enrolled in their programs between the years 1998 and 2005.

Based on the Ministry of National Education data, 1761 early childhood teacher educators are working in 743 public schools in the city of Ankara. However, as the teachers' personal information is strictly kept confidential, the actual number of teachers this study is interested in remained unidentified. Of the accessible teacher population recruited in districts of Ankara, however, the researcher visited several schools and 17 teachers meeting the requirements of the study were purposefully sampled to participate in the study. In the selection of this sample, maximum variation sampling was sought by including schools from varied districts of Ankara ranging from urban to rural (viz. Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Sincan and Yenimahalle). Yet another determiner has been teachers' university of graduation so as to maximize the variety of teacher education programs around Turkey as much as possible. As Creswell (2008) argues, by sampling for maximum variation, diverse perspectives of different individuals are represented in the research; and building on it, miscellaneous facets of the phenomena can be disclosed (Yıldırım & Şimşek, 2008).

The demographic information gathered has yielded that all of the informants were female, which appears as a natural outcome of female predominance in early childhood teacher population in Ankara with 98.98 % ($N_f=1743$; $N_m=18$). Moreover, the teachers working in two different types of public pre-primary education institutions were included in the sample: Pre-primary classes founded under public elementary schools for 5-6 year olds ($N=6$) and independent kindergartens as separate public institutions designed merely to offer early childhood education for children 3-6 ($N=6$). Of the 17 participants, 8 teachers were pursuing their profession in pre-primary classes, while 9 were serving in independent kindergartens. Their career in teaching ranges from 2 to 11 years of experience. While only the two of the participants pursued graduate studies in Creative Drama and Psychological Counseling and Guidance respectively, 9 of the teachers present a willingness to pursue apply in the near future.

Table 3.1

Demographic Profile of the Participants

Participant	University of Graduation	Year of Enrollment	Type of ECE Institution	Experience (year)	Graduate Studies
1	Anadolu Uni. (FEP)	1999	Independent	7	No
2	METU	2001	Independent	3	Yes
3	Anadolu Uni. (DEP)	2004	Pre-primary	2	No
4	Selçuk University	2004	Pre-primary	3	No
5	Çanakkale18 Mart U.	2001	Pre-primary	6	No
6	Abant İzzet Baysal U.	1998	Pre-primary	7	No
7	Ankara University	2000	Pre-primary	6	No
8	Süleyman Demirel U.	2000	Pre-primary	6	No
9	Gazi University	2005	Independent	2	No
10	Gazi University	1998	Independent	9	No
11	Mehmet Akif Uni.	2003	Independent	5	No
12	Ankara University	1999	Pre-primary	6	Yes
13	Süleyman Demirel U.	2002	Independent	4	No
14	Gazi University	2005	Independent	2	No
15	Hacettepe University	2005	Independent	1.5	No
16	Anadolu Uni. (DEP)	2000	Pre-primary	11	No
17	Marmara University	2003	Independent	3	No

Of the sample, 3 teachers were graduates of Gazi University, 2 were graduates of Ankara University, 2 teachers were graduates of Süleyman Demirel University and 2 were graduates of Anadolu University (Distant Education Program, DEP). Other participants were graduates of various universities across Turkey, namely Abant İzzet Baysal University, Anadolu University (Formal Education Program, FEP), Çanakkale 18 Mart University, Hacettepe University, Marmara University, Mehmet Akif Ersoy University, Middle East Technical University and Selçuk University. Moreover, the teachers' entrance year to their teacher education program range from 1998 to 2005. The majority of the participants appear to have enrolled in their undergraduate degree in years 2000 and 2005. Below can more clearly be seen a summary of the demographic characteristics of the participant teachers.

3.4. Data Collection Instruments and Procedures

The data collection instrument utilized in this study to address the research questions presented in section 3.2 was interview, since it is considered to be the primary data gathering technique preferred in conducting phenomenological research (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Interviewing is rather like a marriage:
Everybody knows what it is, an awful
lot of people do it, and yet behind each
closed door there is a world of secrets.
(Oakley, 1993)

More clearly, to Patton (1987), the purpose of interviews is to enter into the world of individuals and to perceive their point of view on the implemented program. As Bogdan and Biklen (1998) state, interviews also aspire to gain insight about any given matter through the subjects' unique reflections on and interpretations of the particular phenomenon. Besides, in interviews, the individuals may reveal such

experiences and denotations that even s/he herself/himself is not yet aware of (Yıldırım & Şimşek, 2008).

For this study, *semi-structured*, in other words *general interview guide approach* (Patton, 2002) was maintained. General interview guide approach allows for ensuring the interview encompasses varied dimensions of the research question, as well as for obtaining systematic and comparable data. Also in this approach, the researcher has the freedom to remain loyal to intended subject matter by posing previously prepared questions and also has the flexibility to direct supplementary questions to dig further into the depths of a phenomenon (Bogdan & Biklen, 1998; Yıldırım & Şimşek, 2008). For the present research, the elasticity features of this technique permitted alteration, replacement and exclusion of the interview questions based on the data flow in interviews.

With respect to the data collection instrument developed by the researcher, while the majority of the interview questions were designed in the focus to elicit in-depth information on the effectiveness of the program, the instrument also introduced several preliminary questions descriptive of the year of graduation, experience, graduate studies and in-service training, in order to build a background to the data and to prepare the interviewee for the interview. Furthermore, the medium of communication was chosen to be Turkish as the study takes place in Turkey context with Turkish teachers, nevertheless, the sample scripts taken from the interviews were translated to English by the researcher for English speakers. The data collection tool primarily consisted of open-ended questions to open up discussions for the interviewees to evaluate their teacher education program. The questions were shaped around the scope of four program course compounds:

- Pedagogical content knowledge,
- Field experience (Practice teaching),
- Professional knowledge, and
- Liberal arts (General education).

Additionally, a few questions have also been included in an effort to cover teachers' perceptions of efficient teacher characteristics and to discover their self-efficacy beliefs in relation to teacher education program efficacy. Narrowing down towards the end, the order of the questions was arranged in a way to lead the direction of the interviews to the core of the phenomenon discussed. The interview questions were revised by two experts in order to prevent any ambiguity or bias in the collection of data. The tool was also piloted with five participants to see if it is suitably operating and the piloted interviews were recorded to better the researcher's proficiency in interviewing in terms of the flow and clarity of speech, listening skills and manipulation-free guidance.

Throughout the interviews, *prompts* (reminders) and *probes* (further inspection) were incorporated to deepen the data gathered through the interviews. Furthermore, as suggested by Bogdan and Biklen (1998), the interviews started after a brief icebreaker conversation to warm the participants to the study by exploring common life experiences, trying to alleviate the interviews as much as possible. Afterwards, the participants were informed about the purpose and function of the interviews, as well as about the confidentiality canon of research.

All of the interviews were conducted and recorded by the researcher at the schools the teachers were working at. The time the sessions occupied ranged from approximately forty minutes to two hours and the context the interviews took place was tried to be kept as constant as possible for each participant. The timeline for the implementation of data collection was inclusive of a period starting from amidst of April to the middle of May 2011.

3.5. Data Analysis

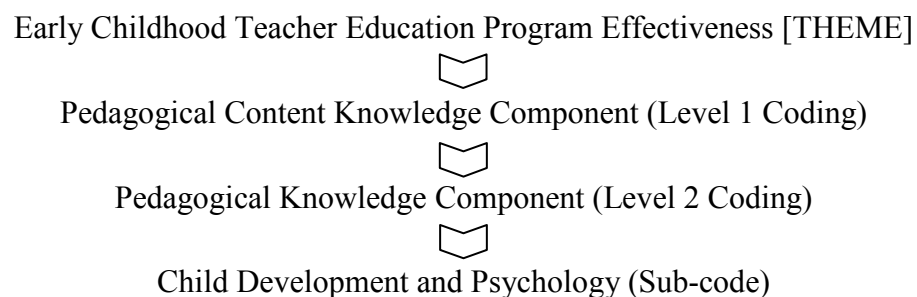
The data gathered by the use of interviews were analyzed through content analysis, with the purpose of providing a thorough analysis of the data and detecting

unearthed vague themes and realms (Yıldırım & Şimşek, 2008). The transcribed raw data were then systematized to follow inductive content analysis steps. Thus, the content has initially been coded and then themes were shaped around the emerging codes. In the light of the research questions, emergent themes embodying the data were discovered to be (1) Early Childhood Teacher Core Characteristics, (2) Teachers' Self Efficacy Beliefs with regard to the MoNE Competencies and, with specific emphasis, (3) Early Childhood Teacher Education Program Effectiveness.

Underneath the third theme appeared four components of the teacher education program, namely Pedagogical Content Knowledge Component, Professional Knowledge Component, Field Experience Component and General Education Component, as well as general commentary and other constituents of the program. Yet, beneath each of these first-level codes come sub-codes mainly accumulating around courses falling under each component. In only once case there emerged Level-2 codes when Pedagogical Content Knowledge Component had to be split into two parts as Pedagogical Knowledge and Content Knowledge Components. While the complete list of themes and codes and a sample coded interview are further provided in Appendix E, an example of coded text can be seen below:

<p>Child Development and Psychology could have been better emphasized. Early childhood is a critical period therefore it could have been given more emphasis and could have been more practice-oriented or about dealing with situations and adopting appropriate approaches. (Participant B)</p>	<div style="border-left: 1px solid black; border-right: 1px solid black; height: 40px; margin: 0 auto; width: 10px;"></div>	<p>Child Development and Psychology</p>
---	---	---

A depiction of coding can be seen in the following graphic:



In the aforementioned processes, NVivo Qualitative Data Analysis Software 9.0 was consulted. Subsequent form of the organized and structured data was then depicted as the strengths and weaknesses of the early childhood teacher education program regarding its major components [Pedagogical content knowledge, Field experience (Practice teaching), Professional knowledge, and Liberal arts (General education)] as perceived by its graduates. Byproducts of the analysis results were also discussed, along with the suggestions and comments reported in the conclusion.

3.6. Trustworthiness and Transferability

For a qualitative study, trustworthiness and transferability of the research carry special importance in validating the research. Aiming at achieving the trustworthiness requires an effort to establish the idea that the findings are “worth paying attention to” (Lincoln & Guba, 1985, p.290), while transferability urges that the results of the study can be replicated in other contexts. Regarding these matters of the qualitative inquiry, in order to ensure the trustworthiness of this study, periodical help of a competent expert has been received for peer debriefing throughout the process of data analysis. To allow for transferability, thick description of the phenomenon has been enriched by using quotes from participants’ responses in the results section. As a further attempt, interview questions and a sample coded interview have been fully offered in Appendices H and I. Additionally, the complete data set is available upon request. Lastly to make sure that the study is confirmable and dependable, again peer checking of the raw and processed data has been employed.

3.7. Limitations of the Study

This study’s strength lies in its depth. The data gathered through semi-structured interviews allowed for exploring the underlying mechanisms of teacher perceptions on the effectiveness of a variety of teacher education programs they graduated from.

As in any research, though, there also exist certain limitations to this study with relation to its design and implementation. The first constraint the study holds results from the nature of qualitative research. As the data collected using qualitative inquiry methods stem from a few cases or individuals, the results cannot be extended and generalized to wider populations.

Another limitation results from the years participants enrolled in the teacher education programs as this particular study is interested in deriving the perceptions on the effectiveness of the 1998 program. To be more precise, there exists a possibility that teachers who already were in the program when the 2006 teacher education curriculum change has been enacted, those who enrolled in years 2001 through 2005, might have gone through the changes the new reform introduced.

Also the studies conducted using interviews are open to the interviewer effect threat due to its reliance on the communication skills of the interviewer. In order to handle this limitation, pilot study was utilized with the intention to advance researcher's conversation and interviewing skills.

Furthermore, data collector bias may constitute a threat to the internal validity of the study; nonetheless, semi-structured interview questions were standardized and finalized through expert opinion to compensate for this limitation.

Finally, as the interviews were conducted in widely ranging contexts where the teachers were readily available, it constitutes a location threat for internal validity. With the aim of ensuring this threat was maximally reduced, the interviews were held at as similar as possible locations where the interviewees were not distracted by environmental factors.

CHAPTER IV

RESULTS

This chapter focuses on presenting the results of the qualitative data analysis. The results are handled with respect to the three major titles covering the research questions. The first section deals with teacher's descriptions of early childhood teacher core characteristics, the second part provides information on teachers' perceived level of competency with regard to essential competencies offered by the Ministry of National Education and finally the third and the main body of results present teachers' perception of their teacher education program efficiency in equipping them with these competencies.

The interviews intended to scrutinize the core competencies an early childhood teacher should possess to perform the profession, to explore the fields they feel most and least competent, and to investigate the extent to which their teacher education program supplied them with these essential competencies.

4.1. Core Competencies of the Early Childhood Teacher

Question 3 of the interview was designed to elicit teachers' definitions of the essential characteristics of an efficient early childhood teacher. Results of the data analysis showed that the responses mainly accumulated around four major codes as competencies: Pedagogical content knowledge, communication skills, professional knowledge and required personality traits and attitudes.

4.1.1. Pedagogical Content Knowledge

In terms of pedagogical content knowledge, to 14 of the 17 participants, an early childhood teacher's good command of child development and psychology and embracement of developmentally appropriate practice is highly critical. As the participants highlight in the quotes, these two preeminent components determine the quality of the flow and the nature of teaching as well as assuring healthy operation of planning and assessment.

Çocukların gelişimlerini bilmek gerekiyor. 3 yaş olur 5 yaş olur. Biz altı yaş olduğumuz için [planlarımızı] onların gelişim düzeylerine uygun olarak hazırlıyoruz. Zaman, bulunduğumuz çevre, koşullar, gezi yerleri falan ona göre seçiliyor. Tabii en önemli olan çocuk burada, onun gelişim sürecine göre hazırlandığı zaman sorun olmuyor. Çocuk baz alınarak hazırlandığı için. (Katılımcı N)

We need to have an understanding of child development, be it age 3 or 5. For I am a teacher of age 6 now, we are planning the day based on their developmental stages. Timing, environment, places to visit are all selected accordingly. The focus is surely the child here; we experience no problems at all as the process is designed regarding their development, as the child is in the center. (Participant N)

Çocuk psikolojisini bilmeli, çocuk gelişimi hakkında bilgiye sahip olmalı, 6 yaş grubu ne yapar ne yapamaz 5 yaş ne yapar ne yapamaz onları bilmesi gerekiyor tabi. Ona göre eğitim vermesi gerekiyor. (Katılımcı L)

An early childhood teacher should have good command of child development and psychology. S/he needs to know what a typical 5 or 6 year old can do and s/he needs to design the educational activities accordingly. (Participant L)

Çocuğun gelişim dönemlerini bilmesi gerekiyor. O çocuğun hangi seviyede sınıfa geldiğini bilmesi gerekiyor. Bu seviyede mesela bir çocuk makas tutma becerisini tam kazanmadan geliyor. Onun küçük kaslarını çalıştırmak için birtakım çalışmalar yapılması gerekiyor. Bu sırayı takip etmeyip direk makası verdiğinizde çocuk zaten şaşırıyor. Nerede geldiğini bilerseniz gelişimini takip etmeniz kolaylaşıyor. Ve biz değerlendirme değil gelişim raporları hazırlıyoruz, bunları göz önünde bulunduruyoruz onları yazarken. Acaba bu çocuk nasıl gelmişti, şu an seviyesi ne, ilerleyebileceği seviye ne olabilir. (Katılımcı O)

A teacher should know the developmental stages. S/he needs to know at which level the child walks into his/her classroom. At this level for example majority of the children do not possess the necessary skills to use scissors. One needs to plan activities to develop their fine motor skills. When you do not follow this order and give the scissors right away, the child gets confused. Also to know at which stage the child arrives eases the process of observing developmental progress; while writing developmental reports, not evaluation reports by the way, we are taking these into consideration. How the child arrived at the classroom in the first place, how s/he is doing now and to what extent s/he can progress. (Participant O)

In order for an early childhood educator to qualify as a good teacher, grasp of the subject matter and the techniques to present it to the particular age group were reported as the second most important competency. In other words, teaching methods was mentioned to be gravely central to teaching in early childhood settings.

Çocukların özelliklerini bilmesi lazım ve onların seviyesine inebilmeyi bilmen lazım. Bir şeyi biliyordursun mesela ortaokulda da lisede de vardır öğretmen çok bilgilidir mesela ama onu sana aktaramaz, anlatamaz. Bilgisayar mühendisi bilgisayarın her şeyini bilir ama bilgisayar öğretmeni sana bunu anlatabilir, o yüzden çocuklara ne nasıl anlatılabilir, öğretim teknik ve yöntemlerini de bilmen gerekir. (Katılımcı Q)

S/he needs to know children's characteristics and to degrade [the subject matter] to their levels. For example there are very knowledgeable teachers in high school but they do not know how to transfer that knowledge. Computer engineer knows everything about computers but only a computer teacher can teach you. Thus you need to know what can be taught how, you need to know the teaching methods and techniques. (Participant Q)

Bence şey çok önemli, çocuğun seviyesine inebilmek çok önemli. Hani bir karikatür, bir çizimde vardı. Çocuk aşağıdan konuşuyor, büyük yukarıdan anlamıyor. Öyle olmamalı, çocuğa inebilmeli. Hani o çocuğun ne istediğini, ne verebileceğini bilmeli. Nasıl verebileceğini de bilmeli, yani kafasında çok güzel bir şey vardır ama bunu çocuğa indiremiyorsa.. Dört yaşındaki çocuklarla uğraşıyoruz, beş yaşındaki çocuklarla uğraşıyoruz, ona indiremiyorsa hiçbir anlamı yok bence. (Katılımcı G)

I think to teach at children's level is very important. There is this cartoon, you know. The child is speaking at a lower level than the adult and the adult does not understand what he is saying. It should not be like that. A teacher should understand what the child wants and know what to give. S/he also should know how to give it. I mean, there could be something very valuable for the child that the teacher possesses, but there is no point in it if the teacher is not able to degrade it to children's level. (Participant G)

Participant A and B also drew attention to the importance of knowing and using different methods of teaching but from a different, child centered practice perspective.

Bir kere öğretim yöntemlerini çok iyi bilmeli ve hepsini de kullanmalı çünkü hep tek bir öğretim yöntemi sıkıcı kalıyor. (Katılımcı A) Ve her şeyden önce çocuğun seviyesine inebilmeli. Bir de az önce dediğim gibi farklı öğretim yöntemleri çok önemli, bir çocuk farklı şekilde öğreniyor diğeri başka şekilde. (Katılımcı B)

First of all a teacher has to know teaching methods and use all of them because using one particular method all the time gets boring. (Participant A) And after all, s/he should teach at child's level. As I said earlier, using different teaching methods is important because each child's learning style is different from one another. (Participant B)

Finally, planning and evaluation appear to be among the most important aspects that early childhood teachers should possess the know-how of; and what comes prominent in planning is yet again child development knowledge. While child development and planning are two inseparable and interwoven elements, other dimensions a teacher should have a good grasp while planning can further be listed as the knowledge of the implemented program, conditions of the child's emergent environment, and socio-cultural and socio-economic structure of the school.

Çocukların gelişimsel özelliklerini bilmeli, bunlardan sonra gerekli amaç ve kazanımları düzenleyerek çocuğa yönelik, o bölgeyi tanıması gerekiyor. Mesela ben o konuda sorun yaşadım plan hazırlarken yeni yeni tanıyorum. Planınıza aldığınız bazı etkinlikleri veli karşılayamıyor bazen. (Katılımcı P)

A teacher should know the children's developmental characteristics and then s/he should design the necessary goals and objectives. S/he also needs to know the regional characteristics. I had difficulty with this and am newly overcoming it. Sometimes the parents cannot afford the activities you include in your plan. (Participant P)

Hand in hand with planning, essentials to evaluation as making intense observations, keeping anecdotal records and maintaining an objective stance were listed vital. A teacher apparently needs to know how to make use of free-play time activities to be successful in evaluation.

Bireysel tuttuğun notlar da oluyor, genel bir değerlendirme yapıyorsun. Yapabildiklerin, yapamadıkların ve nedenleri. Değerlendirme yapabilmesi için öğretmenin alıcılarının çok açık olması gerekiyor. Bir çocuk nerede nasıl ne şekilde davranır onu bilmek gerekiyor. Çocuğunu çok iyi tanıması gözlemlemesi gerekiyor. Öyle veliler var ki açıklama yaptığım zaman çocuk şöyle şöyle yaptı diye şaşırıp kalıyorlar. Bu bakmakla görmek arasındaki fark vardır ya, onu bilmek gerekiyor. Nerede nasıl tepki verdiğini gözlemliyorsun çocuğun. Bunu da en güzel serbest zaman etkinliğine görürsün, o nedenle çok önemserim. Orada bizim müdahalemiz yok sadece rehberlik pozisyonundayız akşam evden nasıl geliyor onu gözlemleyebiliyorsun gergin mi stresli mi mutlu mu, arkadaşlarına olan yaklaşımlarını orada gözlemleyebiliyorsun. Öğretmenlerin çok dikkatli olması gerekiyor ve dinlemeli çocuğu. (Katılımcı H)

There are your individual notes and a general evaluation where you write what you accomplished and what you could not and why. In order for a teacher to make apt assessments, his/her antennas need to continuously be up and recording. S/he needs to know the children and observe them. There are parents who get surprised when I make explanations citing their children's behaviors in the classroom. There is this difference between looking and seeing, a teacher should know that. You can observe how the child reacts and the best time for this is free-play time. We have no intervention there, only guidance. So you can see how the child arrives at the class coming from home, angry, stressed, or happy. How s/he approaches his/her peers, you can see there. Teachers need to be very watchful and listen to the child. (Participant H)

İyi gözlem yapabilmesi gerekiyor. En iyi gözlem serbest zaman etkinliğinde yapılıyor. Birbiriyle olan ilişkilerini-eğer sosyal ve diğer gelişimlerini değerlendireceksek- en iyi zaman serbest zaman. Orada her şeyi ortaya koyuyor. Renkleri mesela sarı bardağı ver diyor arkadaşına evcilik köşesinde, orada rengi bildiğini görüyorsun. Ya da arkadaşından özür dilediğinde nezaket kurallarını kazandığını görüyorsunuz. Oturur gözlemlerim özellikle gözlemlemem gereken bir şey varsa kafama takılan. (Katılımcı R)

S/he needs to make good observations and the best time to do this is free-play time when you can assess their interpersonal relationships, social and other areas of development. The child displays everything in that particular time. Colors for example, “Give me the yellow glass” s/he says to his/her friend in the make-believe corner, here you can understand that s/he knows the colors. Or when s/he apologizes from his/her friend, you can see s/he attained appropriate courtesy skills. I simply sit and observe if there is something I need to observe or something that bothers me. (Participant R)

Çocuğu tanıyor olmalı bir kere öğretmen. Hani çocukları tanımalı, çocukları gözlemlemeli. Bir kere bizim serbest zaman etkinliği diye bir saatimiz var, benim okulda en çok sevdiğim saatlerden biridir çünkü çocuğu doğal ortamında gözlemliyorsunuz. Hani salmışsınız, serbest, istediği oyuncakla. Tutumu nasıl, arkadaşlarıyla nasıl ilişki kuruyor, gözlemci olması gerekiyor, objektif olması gerekiyor. En önemlisi bence iyi bir gözlemci olmalı. (Katılımcı G)

A teacher should know the children and observe them. We have free-play time and it is one of my favorites because you have the chance to observe the child in the natural setting where s/he is free and is playing with any toy s/he would like to play with. [You can see] what kind of an attitude s/he has, how s/he establishes relationships with his/her friends. The teacher should be an observer and objective. But first and foremost s/he needs to be a good observer. (Participant G)

4.1.2. Communication Skills

Communication is a multi-faceted art taking place at several planes. Being at the position of embracing several parties as parents, children, colleagues and the society, an early childhood teacher is required to possess the skills to tailor and apply different forms of communication based on the uniqueness of these relationships.

Çocuklarla iyi iletişim kurmalı, çevresiyle arkadaşlarıyla çalışma ortamıyla da uyumlu çalışabilmeli. (Katılımcı F)

An early childhood teacher needs to establish effective communication with children. S/he also needs to be able to work in harmony with his/her colleagues and the work environment. (Participant F)

Each of the participants emphasized the importance of knowing how to maintain balance in inter-personal relationships for an early childhood teacher. Parents appear to be one of the foremost addressees in a teacher’s professional environment. Vast

majority of the participants drew attention to relationship management skills while communicating with parents. Qualities as being respectful, openness to criticism, geniality and careful and effective use of Turkish are listed to be important in this respect. Furthermore, the nature of parental communication is stated majorly as a key for teachers because it also affects the quality of communication with children.

Onların karşısına çıktığınız zaman çok sert durmak da işe yaramıyor çok yumuşak başlı gördükleri zaman da ezmeye çalışıyor, sürekli bir yarış var. Velileri karşına alıp saygı duyduğunu hissettirdiğim zaman aynısını alıyorsun. Duruma göre iletişim şekli değişiyor. Güler yüzlü olmak çok önemli onlar bunu bekliyorlar çünkü, karşılıklı saygıyla ilgili olduğunu düşünüyorum. Asla şikâyet etmiyorum mesela sınıfta sorunlu ama asla karşına alıp şikâyet etmedim. Şikâyet tarzı şeyler gerginlik yaratıyor o velinin güvensizlik yaşamasına sebep oluyor kendisiyle çocuğuyla ilgili. (Katılımcı P)

Neither being tough not being soft works with the parent because when they perceive you as easygoing, they try to oppress you, there is a continuous race. But when you make the parent feel respected, you receive the same thing. Your way to communicate differs from case to case. Being genial is important because they are expecting you to be so. It is a matter of mutual respect. I am trying not to complain to the parent about his/her child. This kind of an attitude increases the tension and causes parents to feel insecure about their children. (Participant P)

O biraz aileye bağlı bence. Çünkü 7 yıl boyunca ilk sene özellikle çok nazik, çok kibar davrandım. Kişilik olarak da hiçbir zaman kırmak, kırıcı olmak, sert davranmaktan yana değilimdir ama ilk sene çok nazik davranınca bunun dezavantajını gördüm. Ha çok sert davranmak da, otoriter olmak da değil, zaman zaman yerine göre ayarlayabilmek gerekiyor. Ne çok despot, ne de çok lakayt olmalı, arası bulunmalı diye düşünüyorum çünkü velinin düşüncesinin çocuğa da yansıdığını düşünüyorum. Bu çocuğun okula olan tutumuna da yansıyor, çocuk okula gelmek istemeyebiliyor, öğretmeni dinlemiyor, onu otorite olarak görmüyor. Veli ile iletişimin çocukla iletişim kadar önemli olduğunu düşünüyorum. (Katılımcı R)

It depends on the family. Because for 7 years, especially in my first year of service, I have been very kind and gentle. As a person I am never in favor of being tough and harsh but I have also seen the disadvantages of being very nice. Being tough and authoritarian also does not work, one needs to be able to balance it from time to time depending on the cases. A teacher needs to be neither very despot nor casual because we can see reflections of parents' perspectives on children and it affects child's attitude. The child then does not want to come to the school, listen to the teacher and see him/her as an authority figure. Communication with parents is as important as communication with children. (Participant R)

With regard to communications with children, two of the participants also believe in the importance of maintaining such balance as in parental communication.

Bir yetişkin gibi karşına alıp ona saygı duyduğunu hissettirmek zorundasın. Bunun her zaman çok önemli olduğuna inandım, staj yaparken fark ettim bunu. Çocuğu çocuk gibi gördüğün için sürekli azarlarsan eğer ya da aman çocuktur yapar diye geçiştirirsen o çocuk hiçbir yere gidemiyor. (Katılımcı P)

You need to make them feel respected and see them as individuals. I always believed in this and noticed it in my practice teaching courses. When you take children for granted for they are little and continuously reprimand them, they cannot show any progress. (Participant P)

Çocuklarla da çok haşır neşir olmadan ama çok da sert değil de, tarlı bir sertlik olması lazım. Senin öğretmen olduğunu çocuk bilecek. Aynı zamanda sevgiyle yaklaşacaksın, sevdiğini de belli edeceksin ama çok vıcık vıcık değil. (Katılımcı L)

You should not be very casual with children as well, but you also should not be harsh, there needs to be a balance in between. The child should know that you are the teacher, but at the same time you will offer your love. Not very slobbery though. (Participant L)

Moreover, one teacher stresses the significance of individual differences in communication with parents and describes the keys to it.

Çocukları daha çok tanıma amaçlı çalışmalar yapılmalı mesela ilk geldiği günlerde. Tanıma amaçlı oyunlar yapıp çocuğu iyi tanımalı. Ona göre her çocuk için farklı bir iletişim yolu seçiyorsunuz. (Katılımcı A)

In the first days of school, a teacher should arrange activities to get to know the children beter. S/he should play and try to know the child well because depending on this information you pick a unique way of communicaton with each child. (Participant A)

4.1.3. Personality Traits and Attitudes

Highly interlocked with communication skills, some personality traits have been cited as critical components of an early childhood teacher's professional life. Stated by the vast majority of the participants, seeking both personal and professional growth, love for children, and patience appear to be among the primary musts of early childhood teaching. The quotes below represent a picture of the significance of love and patience in this particular profession.

Öncelikle sabır ve çocuk sevgisi olmadan kesinlikle olmaz. (Katılımcı C) Bir kere çocuğu sevmeli bence yani öğretmenlikteki en önemli etken bence çocuğu sevmek. (Katılımcı G) Ve her türlü durumda sakinliğini koruyabilmeli. (Katılımcı J)

First of all without patience and love for children, you cannot perform this profession. (Participant C) S/he needs to love children first, I believe that in teaching profession the most important element is love. (Participant G) And the teacher should be able to stay calm under any condition. (Participant J)

Bir kere sabırlı olması ve işini çok sevmesi gerekiyor her şeyden önce. Bu çocuk sevmeye diyorlar ya hakikaten, çocuklara karşı özel bir ilgisinin olması gerekiyor çünkü sevilmeden yapılmayacak bir meslek. Önemli olan o çocuğa o sevgiyi verebilmeniz, sevgi olmadan hiçbir şey olmuyor. (Katılımcı H)

The teacher primarily needs to be patient and needs to love the profession. Loving children is really important; s/he needs to have a special interest about children because this profession cannot be pursued without this love. Offering your love to the children is important; you can do nothing without love. (Participant H)

In the continuously changing and evolving environment accompanied by a younger generation each year brings some challenges to the profession. Therefore as the mostly cited attitude towards early childhood teaching profession came the pursuit of professional and personal growth. Teachers strictly underlined the vitality of being hungry for new knowledge. In this respect, keeping up with the new advancements in the field, following technological developments, improving self to be a more effective teacher, and thus attending in-service trainings were stated to be critical in order not to fall behind developments in the profession.

Bir kere kendi kişisel gelişimini desteklemesi gerekiyor, her zaman aç olması gerekiyor. Bir şeylerden ben ne öğrenebilirim, çünkü bir süre sonra her sene aynı şeyleri yapmaktan artık rutine dönüyor her şey. O nedenle kendini geliştirmek zorundasın belli konularda ama o sana yetmiyor, ya da bana yetmiyor, mutsuz oluyorsun. O yüzden arayışa giriyorsun, benim gibi drama, farklı alanlar, eğitimle ilgili ne varsa takip ediyorsun, kurslara katılmak istiyorsun. Çocuklar günden güne çok farklılaşıyor. Kişisel gelişimleri, çok farklı aile yapıları çok farklı. O kadar değişik çocuklar geliyor ki, doyumsuz çocuklar. Çünkü evde mesela oyuncak desen evinde en güzeli var, çocuk evden gelmek istemiyor. Bilgisayarı var, PSPsi var, televizyonu var, o nedenle öğretmenin çok fazla olması gerekiyor. (Katılımcı H)

Firstly [the teacher] has to support his/her personal growth; s/he has to be hungry all the time. S/he look for ways to learn anything because after a while doing the same things over the years creates a routine. Therefore you need to improve yourself in certain aspects but it never is enough; you become unhappy after some time. You start to embark a quest on training in various disciplines like drama, anything in the field of education. Children are changing every day. Their developmental levels, family structures are so different. The children are saturated nowadays. Because s/he has the most beautiful toy at home, s/he does not want to come to the school. S/he has PC, PSP, TV, toys, thus the teacher needs to be “a lot”. (Participant H)

Kendini geliştirmeli. Bir gün televizyondan, bilgisayardan, okumadan geri kaldığınızda dünyanın gerisinde kalıyorsunuz artık. Her şey çok çabuk değişiyor, bizim alanımız da öyle. Her gün yeni bir şey oluyor, takip etmeli çağı, kendini yenilemeli, okumalı. O beğenmediğimiz hizmet içi eğitimler mesela. Faydalı olanı da çok fazla, onlara katılmalı. (Katılımcı G)

She needs to improve herself. If you cannot catch up with TV, computer or reading for only one day, you are falling behind the world. Everything is changing so fast, so is our field. Something new happens everyday, she needs to track the era, renew herself and read. Those in-service trainings that we are not in favor of attending, there also are some useful ones, she should attend them. (Participant G)

Finally in addition to all of these competencies, for an early childhood teacher to perform the job as an effective professional, having qualities as versatility, creativity, flexibility, problem solving skills, being observant and openness to change have also been mentioned by several different participants.

4.1.4. Classroom Management

As a part of professional development, the teachers referred frequently to classroom management skills of an early childhood teacher. In order for a teacher to fulfill the requirements of the profession, knowledge of classroom management techniques was stated to be essential and some of the participant teachers reported a weakness implementing this particular dimension.

Sınıfında hakim olacak bir öğretmen, bazen kontrolden çıkabiliyorlar, neye karşı nasıl davranması gerektiğini bilecek. Hangi durumlarda neler yapılması gerektiğini bilmesi gerekiyor. (Katılımcı L)

The teacher needs to be dominant in the class, they [children] can be out of control sometimes, so the teacher needs to know how to react to what. S/he needs to know what to do in certain cases. (Participant L)

Kargaşa anında, çok kalabalık sınıflarımız bizim, 25 kişi, şöyle söyleyeyim, farklı bir etkinliğe geçmek kolay olmuyor. Diyelim ki kargaşa anında masadasınız, ayağa kalksanız yine kolay olmuyor. Daha çok etkinliği değiştirmeye yönelik çalışıyorum ben. Çok başarılı oluyorum muyum, bazen oluyorum bazen olamıyorum, çocukların o anki ruh durumuna göre değişiyor. Bazen çocukların dikkatini çekmeye yönelik etkinlikler uyguluyorum. (Katılımcı N)

In case of chaos, our classrooms are very crowded by the way, we have 25 children, it is not easy to move from one activity to another. For example you are implementing table-based activities at the moment of chaos, it is not easy to stand up. I am rather trying to change the type of activity. Am I being successful? Sometimes yes sometimes not, depends on children's moods at the time. I am trying to implement activities that can grab children's attention. (Participant N)

Kalabalık sınıflarda, benim sınıfım biraz büyük 27 çocuk, çoğu etkinlikte çok çabuk ilgileri dağılıyor. Onun için farklı yöntemlerin hepsini sırayla teker teker denemek zorunda kalıyoruz. En çok masada sakinleşebiliyorlar. Önce onlara nasıl hitap edeceğini bilmeli, ilgisini çekebilmeli. (Katılımcı J)

In crowded classrooms like mine, 27 children in the class, children's attention can be easily distracted. So we have to try each and every technique one by one. They can mostly get cal during table-based activities. A teacher firstly should know how to address children and be able to grab attention. (Participant J)

One participant drew attention to the gap in her teacher education program and

explains what she actually needed to know while performing the profession.

Bir kere ilköğretimde sınıf yönetimi çok farklı zaten. Bize sınıf yönetimi adı altında verilen dersler çok farklı. İşte mesela ders anlatırken nelere dikkat edilmesi gerekir diye anlatılıyordu bize. Öncelikle burada çocukların dikkatini nasıl toplamam gerekiyor. Hâkim olmak gerekiyor ama nasıl olacak. (Katılımcı O)

Classroom management at primary level and in early childhood settings are quite different from one another. The courses offered under Classroom Management title are totally different. What we received was about things to be careful while instructing in the classroom. Here in preschool we need to know the ways to draw children's attention. You need to be dominant but how? (Participant O)

4.2. Strengths and Weaknesses of Early Childhood Teachers

All of the teachers have been asked to evaluate their competencies based on the Ministry of National Education Early Childhood Teacher competencies. The results yielded out certain strength areas that the teachers feel comfortable while practicing their profession and areas they feel a need to improve. Among the major areas of strength appear to be supporting children's development. Teachers mostly feel competent in helping children progress specifically on social and cognitive planes. Teachers mostly reported that they endeavor to develop children's creativity and self-expression skills, which they believe will help them in the future.

Çocukların yaratıcılığını ortaya çıkardığımı düşünüyorum. Çocuğun özgüvenini oluşturmak için uğraşıyorum, a'yı b'yi sayıları öğrenir ama toplumsal konuları toplumla yaşamayı sosyalleşmeyi kendine olan güvenini ancak burada kazanabiliyor tabii. Bunlara değer veriyorum, bunun üzerinde çalışıyorum çocuklarla. Kendini yeterince ifade edebiliyorsa tamam demektir. (Katılımcı H)

I think I am good at uncovering children's creativity. I am trying to build child's self-esteem. S/he can learn the numbers, the alphabet but s/he can only here acquire the societal rules, develop socially and build self-confidence. I value these qualities and work continuously on them. If the child can openly express him/herself, that means something good to me. (Participant H)

Bilişsel etkinliklerde başarılı olduğumu düşünüyorum, materyallerini iyi hazırladığımı düşünüyorum, kitaplardan araştırıyorum, sürekli fotokopiler çektiyorum, oyunlarla veriyorum, bilişsel etkinliklere yöneliyorum sanıyorum ben. (Katılımcı L)

I believe I am successful in cognitive activities, I believe I am good at preparing materials as I look into different books, try to join them in play. I think i have a tendency for cognitive activities. (Participant L)

Çocukların yaratıcılığını geliştirme. Benim özellikle matematiğim çok iyi değildir, onların iyi olması için elimden geleni yapıyorum benim gibi zorluk yaşamaları diye. Okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında da. Bir de çocukların kendilerini ifade edebilmeleri üzerinde de çok duruyorum. Her öğretmenin önem verdiği şeyler bulunduğu çevreye göre değişiyor, ben bu üç konuya önem veriyorum ve sosyal duygusal gelişimleri açısından ben merkezlikten hiç uzaklaşmamışlardı ben aldığım da çünkü çok fazla öğretmen değiştirmişler. Bu konuda aşama kaydettik. Artık proje çalışmalarında daha iyi olduğunu fark ediyorum. (Katılımcı P)

Supporting children's creativity. My mathematical skills are not especially strong so I am doing my best for children not to experience the same problems I did. I also feel comfortable in reading-writing related activities. I am mostly stressing on expression skills of the children. The domains each teacher care about differ based on the environment. I mostly care for these three matters. When I took over, children were not able to go beyond ego-centrism because they have had several different teachers. We progressed on these planes; I realize they are better in group projects now (Participant P)

Alternately, 4 participants mentioned their communication skills as areas they feel most contented.

Veliyle de iletişimimin iyi olduğunu düşünüyorum. Mümkün olduğunca sordukları soruları havada bırakmıyorum. Akıllarına takılan her şeye yetismeye çalışıyorum ki bu velinin çok hoşuna gidiyor. Geçen sene okulda da çok yeniydim bu sene veli bana gelip seneye hangi grubu alacağımı soruyor. Çok mutlu oluyorum, demek ki diyorum veliyle iletişimim iyi ki. (Katılımcı D)

I believe I am good at communicating with the parents. I am trying to answer their questions and this is something parents like very much. I was new last year in the school and this year some parents come and ask which group I will take care of next year. I become very happy because it means I have good communication with the parents. (Participant D)

Ben iletişim anlamında iyi olduğumu düşünüyorum. Ben buraya geldim mesela, başka bir öğretmenden çıktılar, dönemin ortasında geldim. Güzel bir şey yakaladığımı düşünüyorum çocuklardan ve velilerden aldığım dönütlerden. İletişim yönüm daha iyi, çocuğun o anki durumuna göre eğitimi bırakabiliyorum mesela. Eğitim bir yerden sonra devam edebiliyor ama çocuğun o anda çocukla iletişim ve aradaki bağ daha önemli bence. (Katılımcı N)

I believe I am good at communication. When I first came to this classroom, another teacher had been instructing and I was here in the middle of the semester. From the feedback I receive from children and their parents, I understand that I have been able to establish something beautiful. Communication is my strength, depending on the child's mood I can suddenly quit the activity for instance, because the activity can go on from where you left it but the rapport and connection with the child at that particular moment is more important. (Participant N)

Another participant emphasized her competency in using educational technology; however she also stressed that she feels hesitant to integrate computers into the classroom activities.

Eğitim teknolojilerini kullanmaya çalışırım mesela, bu sene yapmadım gerçi, önceki sene kavramları hep bilgisayar ortamında vermeye çalışırdım ama geçen sene ve bu sene 6 yaşları aldım, 6 yaşta biraz daha bilgisayara düşkünlük var çocuklarda ve benim de bilgisayarda bir şey öğretmem onların düşkünlüğünü pekiştirecek diye düşündüğüm için bilgisayardan biraz uzak duruyorum okulda. (Katılımcı R)

I try to use educational technology and although I did not implement it this year, I used to try to explain the concepts using computer. As I am a teacher of 6 year olds for the last and this year and as they are highly prone to computer use, I am refraining from using it in the classroom because I am afraid that using it in the classroom will reinforce their inclination. (Participant R)

Creativity is generally cited at the top when early childhood education is the case; interestingly however, only one participant mentioned creativity as a competence:

Yaratıcılığımın iyi olduğunu düşünüyorum. Mesela etkinlik için ilk aklıma gelen malzeme yok, onun yerine bir şeyler bulabiliyorum. (Katılımcı C)

I believe creativity is my area of strength. For instance if the primary material that I will use in the activity is not available, I can make something up to substitute it. (Participant C)

In terms of weaknesses, teachers mostly reported a need for improvement in three domains in early childhood education: Teaching of mathematics and science, inclusion and drama. Being a nationwide issue, children's success in Mathematics and Science is seen critical especially by two participants. One participant drew the attention to her incompetency in teaching Mathematics to children and linked it to her experiences with her teacher education program:

Ben hep matematik ve fenin eksikliğini duyarım mesela. Bizim zamanımızda matematiği normal matematik olarak aldık. Ben bu konuda kendimi çok yetersiz buluyorum açıkçası, keşke öyle normal matematik almasaydık. (Katılımcı H)

I always feel the lack of math and science. In our undergraduate education we have taken a math course as regular mathematics. I feel myself highly incompetent this area and wish that we had not taken that course as a regular math course. (Participant H)

Another participant also emphasized her need for effective teaching of science and math. Reporting her rigorous efforts to improve herself in this area, she stated that she did not want children in her classroom to perceive science and math as a difficult branch. Moreover, she pointed out the importance of teacher education programs in assisting teachers in achieving this goal.

Benim kendimle ilgili gördüğüm en büyük eksiklik şu anda fen alanı, hatta bugün daha bir deney yaptım, ağırlık vermeye çalışıyorum. Bence olması gereken şey matematik ve fen gibi ülkemizde niyeyse öyle bir kanı var ve ben, benden çıkan çocukların matematik zor, ya da ay bu zor, bunları yapmak zor diye düşünmelerini istemiyorum. O yüzden de bunu nasıl ilgi çekici hâle getirebilirim, derdim o. Deneyi yaptıktan sonra dramasını yaptırmaya çalışıyorum çünkü önemli bence bir fen öğretimi, bir matematik. Çocukların önyargıyla gitmesini istemiyorum, sayıları sevsinler istiyorum, fen deneyimleri güzel olsun istiyorum ve bence okulda daha fazla değinilmeli bunlara çünkü ben ona karşı önyargılarımı ne kadar yıkarısam, çocuklar da o kadar az önyargılı olur iye düşünüyorum. (Katılımcı G)

The most important incompetency I feel is science teaching. I have just today demonstrated an experiment and am trying to give more emphasis to this. I think in our country there is a perception of math as a difficult branch and I do not want the children in my classroom perceive it like that as well. I do not want them feel incompetent so I am working on making it more interesting. I am trying to dramatize the experimentation after implementing it because I believe science and math teaching is very important. I do not want children to approach these subjects with prejudice, I want them to love the numbers, and I want my experiments to be efficient. And I think there should be more emphasis on these subjects at university, because the more I overcome my prejudices the less biased children turn out to be. (Participant G)

Moreover, two other incompetencies uttered by the participant teachers follow as implementing inclusion and drama in their classroom.

As a person normally perceiving herself as a highly competent early childhood teacher explains the difficulty of working with children with special needs. She also reports her efforts to learn more about this matter:

Özellikle şu an çok sıkıntı yaşıyorum çünkü görme engellilerle ilk kez çalışıyorum. Bununla ilgili seminer ya da kurs falan arıyoruz ama henüz bir şey bulamadık. Normal ilköğretim okulunda normal öğrencilerle çalışırken çok iddialıyım ama burada henüz çok iddialı değilim çünkü kaynaştırma uygulamak gerçekten çok zor. (Katılımcı B)

I am having difficulty specially nowadays because it is the first time for me to work with children with visual impairments. We have been looking for seminars and in-service trainings on it but so far we could not find anything. I normally am highly competent with regular students in preschools but here, not yet because it really is difficult to implement inclusion. (Participant B)

As for drama, three participants expressed their need to attend in-service trainings or take lessons. They wish to improve themselves in this respect and implement drama techniques in their classrooms.

4.3. Effectiveness of the 1998 Early Childhood Teacher Education Program

Questions 4, 8, 9, 10 and 11 in the interview form focused on retrieving participants' perceptions of the influence of their teacher education programs in terms on their professional practice. Participant teachers' views majorly accumulated around 4 components of the program as well as around general commentaries on the program and suggestions regarding it.

4.3.1. General Commentary on the Program

Answers to Question 4 focusing on retrieving teacher perceptions on the general effectiveness of the program showed that all of the participants agreed on the usefulness of their pre-service education in terms of supporting them in professional practice. In this respect, four participants emphasized that the program particularly endowed them with theoretical knowledge, while two have suggested that the program could have better been of help if it were more practice-oriented.

Teorik olarak hiçbir sıkıntı yaşamadığımı düşünüyorum. O güveni de verdi gibi. Hocamızın sayesinde, alan bilgisinin olması çok şeyler kazandırdı neyin ne olduğunu çok önceden biliyordum. (Katılımcı H)

I believe that I did not encounter any problems regarding theory. The program built this trust. With the help of our instructor, her being experienced in the field contributed greatly to our knowledge. I knew how the things were much before [than working in the field]. (Participant H)

Şimdi Ankara Üniversitesi gerçekten iyi eğitim verdi, bizi iyi hazırladıklarını düşünüyorum. Teorileri iyi verdiler. Kendi bilgi birikimimiz oldu. (Katılımcı L)

Ankara University was really effective in education. I believe they prepared us well. The theories were well-presented. We built our own knowledge. (Participant L)

Additionally two of the participants mentioned the contribution of the program to the acquirement of such traits as openness and creativity.

Yaratıcılık anlamında etkili olduğunu düşünüyorum çünkü hocalarımız bizi çok zorlardı hep ortaya yaratıcı bir fikir çıkacak, çok farklı bir şey olsun diye. Belki etkinlikler arasına bir şeyler sıkıştırmam sunmam okulda bize bunun eğitiminin iyi verilmiş olmasından kaynaklanıyordur. (Katılımcı A)

I believe the program was more effective in terms of supporting creativity because our instructors were highly demanding that we produce a creative idea, a different product. Maybe my ability to engage something between activities depends on the good quality of our pre-service education. (Participant A)

Bizi öyle bir yetiştirdiler ki hakikaten her tarafa uyum sağlayabilecek, o yüzden hocalarıma da çok teşekkür ediyorum, hepsi çok iyiydi. Bizi inanılmaz açık yetiştirdiler. (Katılımcı F)

We were raised in such a way that we can adapt to any condition, therefore I am so thankful to my instructors, and they were all very good. We were raised as incredibly open people. (Participant F)

On the other hand, one of the participants found her teacher education program ineffective in terms of not preparing her for practice. She mentioned that the program seemed to be designed in a way to nurture the students rather more academically than practically. Similarly, another participant stated that while she found the theoretical courses useful, she made a remark that courses with a practice-based nature mostly were theoretically handled.

Ya ben zaten ODTÜ'den mezun olduğumda ben hiç anasınıfı öğretmeni olacak gibi düşünmedim kendimi, akademisyen gibi yetiştim ki sınıfın yarısından fazlası da yüksek lisansa başvurdu. ODTÜ'nün eğer eğitim politikası akademisyen yetiştirmekse bu alanda çok başarılı. O konuda kesinlikle öyle. Bilgisayar donanımı, teknoloji konusunda, araştırma konusunda çok donanımlı yetişiyorsun, İngilizcen var. Mesela bir okula geldiğin zaman evrakla ilgili bir iş yapılacaksa birçok kişiden daha iyi yapabiliyorsun, o konuda iyisin. Ama kız meslek mezunu birine göre, ya da Gazi Üniversitesi hani bu konuda daha iyi olduğu söylenir, onlara göre uygulama alanında daha zayıf görüyorum ben. Etkinlikler konusunda daha zayıf ODTÜ'nün programı. Bir de bu ODTÜ ile ilgili bir problem. İngilizce olduğunda ne kadar etkinlik olursa elinde, yurtdışında yapıldığı için onlar, burada çok fonksiyonel olmayabiliyor. Teorik derslerde biraz fazla detaya iniliyor ama çok azını kullanıyorsun günlük hayatta, ama uygulama derslerinin daha fazla materyal daha fazla uygulamaya yönelik çalıştırılırsa daha iyi olur özellikle ODTÜ için söylüyorum. (Katılımcı Q)

While graduating from Middle East Technical University, I did not think of myself as a preschool teacher, I was rather raised like an academician, and by the way more than the half of the class applied to graduate degree programs. If the educational policy of METU aims to achieve this goal, I can say that it is very successful. It definitely is. You get equipped in terms of technology and research, plus you know English. When you get employed in a school, for example you can do the paper work better than anyone else. However, compared to the graduates of Girls Vocational High School or Gazi University, which is said to be more effective in this respect, I see myself weaker than them in practice. The curriculum of METU is weaker in terms of activities. And another problem with METU is the medium of instruction. When you have activities in English, they do not serve functionally to our context since they are created overseas. Theoretical courses include a little more detail but we can use very little of it in daily life. It would be better if practice-based courses were more material-, practice-oriented, particularly for METU (Participant Q)

Sadece teknik olan derslerin çok faydasını gördüm. En büyük eksiklik uygulamalı derslerin teorik olarak ağırlaştırılmış olmasıydı. (Katılımcı P)

Only the technical courses have been highly beneficial. The main shortage of the program was the theoretical immensity of practice-based courses. (Participant P)

Moreover, one participant criticized the implementation of the teacher education program in general. Particularly mentioning the inadequacy of gaining some necessary skills and critiquing the length of certain courses, the teacher also stated that she had problems while transferring her knowledge into practice.

Eğitim olarak iyi bir eğitim almış olabiliriz ama pratiğe dökme noktasında belki bazılarını kullanmakta biraz eksik kalıyoruz, kullanmayı es geçiyor olabiliriz. Dediğim gibi farklı çocukları tanıma, farklı çocukların sınıfta gösterdiği değişik karakterleri tanıyıp, çözümleyip bunlara çözüm bulma noktasında eksiklerimiz var. Bir de bir şeyler ölçüsüz yapılıyor gibi gelirdi bana. Hocada da şey oluyor, iki dönem bu dersler, bu dönem beş teknik gösterirsem önümüzdeki dönem de beş gösterirsem anca bu dersi yetiştiririm. Bir dönemde on teknik birden gösterirsem ikinci dönem ne yapacağım diye düşünüyor sanırım. Bazı derslerin yoğunluğunun ayarlanmasında sıkıntı var. (Katılımcı D)

We might have received a high quality education but sometimes we have difficulty in transferring our knowledge into practice. As I said, we have inadequacy in getting to know children of different nature, recognizing different personality traits the children bring into the classroom, analyzing and developing ways to solve these matters. Additionally, certain things [in the program] seemed to be excessively conducted. For example when the course is handled in two semesters, I suppose the instructor would think if s/he taught five techniques in the first semester, and the other five in the latter, s/he could handle the course. I suppose they think if they taught all in one semester, there would be nothing to do in the second. There is a problem with the planning of course weight for some courses. (Participant D)

Interestingly, two of the participants highlighted that they have not been able to make enough use of the program due to factors brought by the student selection exams. In this respect, one of these participants stressed her unwillingness to study early childhood education and stated that the program has not been sufficient due to this indisposition of her towards the profession.

Ben açıkçası okul öncesini hiç istemeyerek okudum. Dört yıl boyunca da hiç memnun olmadım, yapamayacağımı da düşünüyordum ama mesleğe başladıktan sonra zamanla çok sevmeye başladım. [...] Sınıfın geneli kız meslek çıkışlıydı ve dersler onlara yönelikmiş gibi geliyordu. Siz buraya geldiniz ama hiç bilginiz yok diye değil de bildiklerinizin üzerine bir şeyler koyacaksınız diye verildiği için. Sanki sen o konuyu biliyormuşsun ama pekiştiriliyormuş gibiydi o yüzden belki ben en baştan bir türlü adapte olamadım. Onlara bakıyorum onlar hiç zorlanmadılar gayet iyilerdi. Şimdi olsa dersleri daha etkili dinlerdim. Bu bana neden böyle geliyor biliyor musun şimdi meslek hakkında biraz bilgim var, o zaman da üstüne onlar konulacaktı daha iyi olacaktı ama biraz yarım yamalak konuldu. (Katılımcı A)

I actually did not really study early childhood education with passion and have not been pleased for four years. I also was thinking that I would not pursue this profession but after getting to work, I started to love it. [...] Majority of the class was composed of Girls Vocational High School graduates and the courses seemed to be designed for them. Rather than approaching to us as students who do not know very much about the field, the courses were offered like we already had knowledge and were going to build on this knowledge. It was like you knew the subject but you were strengthening your knowledge. Maybe this is why I could not adapt since the beginning. I was looking at them and they were all doing fine without any difficulty. Had I studied now, I would attend the courses more carefully. You know why? I have an idea about the profession now and I could have built that knowledge upon these experiences. It would have been better but it was rather sloppily constructed. (Participant A)

Çok parlak bir eğitim hayatım olmadı. Okul öncesi öğretmeni olmak istiyorum diyebilmek çok önemli, ben bunu dememiştim. Demediğim için bir anda öylesine yazdığım bir bölüm olan okul öncesi öğretmenliği geldi ve ben çok içinde bir anda okul öncesi öğretmenliği okumaya başladım; o nedenle çok isteyerek çalıştığım bir bölüm değildi. Derslere geçecek kadar çalışayım yeter havasında çalıştığım için çok eksik başladım ben mesleğe. Başarısız bir öğretmen olacağımı bilerek, öyle düşünerek başladım. (Katılımcı R)

My educational life has not been a bright one. It is very important to say “I want to be an early childhood educator”, I could not have said that. It was a major I randomly wrote the name of in the university selection sheet. Then it turned out that I was going to study early childhood education, which I suddenly started to do in complete shock. Therefore it really was not an area I studied with great enthusiasm. It was enough for me to get passing grades from the courses, and this is why I started the profession with real inadequacies. I started knowing and thinking that I was going to be an unsuccessful teacher. (Participant R)

The same participant, however, also indicated that she started to love the profession after experiencing the practice teaching courses. Additionally stating that she could not deny the effect of the program in helping her overcome the prejudices she had regarding the profession, the participant concluded that she also started to love children even more than before.

İlk gittiğimde tabi OÖÖ okumaktan çok hoşnutsuzdum. Ama ilk staj günümü çok iyi hatırlıyorum mesela, okulu çok iyi hatırlıyorum, öğrencileri çok iyi hatırlıyorum. Stajdayken bana öğretmenim demeleri beni çok fazla motive etti ve bu işi yapacağım demeye ve çocukları sevmeye başladım. Çok fazla çocuk seven de bir insan değildim ben önceden. Uygulama yaptıkça sevmeye başladım. (Katılımcı R)

I surely was very displeased to study ECE in the first place, but I remember very well the first day of my practice teaching. Children's calling me "Teacher!" motivated me greatly and I started to think of practicing this profession and love children. I was not a person who loves children very much. I began to love them after practice teaching. (Participant R)

4.3.2. Pedagogical Content Knowledge Component

The replies gathered in response to Question 8 have been framed under pedagogical content knowledge component of the program. In this question, the participants were asked to evaluate their teacher education program with respect to furnishing them with essential knowledge of pedagogy and the subject matter, also known as the what and how of teaching. As the answers to this particular question mounted into an increased amount of data, splitting this component into two sub-levels was considered appropriate. Based on the definitions of Shulman (1986), pedagogical content knowledge component has been handled as (1) content knowledge, and (2) pedagogical knowledge for this research.

4.3.2.1. Content Knowledge Component

In terms of the 1998 Early Childhood Teacher Education Program, this component covers the courses as Introduction To Early Child Education, Child Development and Psychology, Maternal and Child Nutrition, Maternal and Child Health, Language and Literacy Development in ECE, Play in Early Childhood, Mental Health and Adaptation Disorders, Parent Education, Motor Development, Children's Literature, Children With Special Needs, Assessment and Planning, and Reading and Writing Education in Early Childhood.

To begin with, Children with Special Needs course has been criticized by 10 of the 17 participants in terms of being oriented in theoretical knowledge rather than

practical. Although some teachers claimed to possess the essential knowledge for methods of inclusion, which is very common in early childhood practice, they reported deficiency and lack of confidence in cases of encountering children with special needs.

Özel eğitim de iyiydi ama eksikti. Bence onun içinde özel eğitim kurumunda gözlem yapılması gerekiyordu. İtirme engellileri mi tanıyoruz mesela, işitme engelliler okulunda eğitim nasıl veriliyor bununla ilgili gözlem yapılabilmeliydi. Öbür türlü teorik olarak anlatıldı geçildi ve havada kaldı. Şimdi benim sınıfımda 7 yıldır kaynaştırma öğrencisi olmadı hiç ama şimdi gelse ne yaparım? Eski bilgiler hiç kalmadı aklımda tekrar araştırırım ama uygulama olsaydı en azından aklımda kalırdı. (Katılımcı R)

Children with Special Needs course was good but also was inadequate. I think it should have included observations in special education centers. For example when we were learning hearing impaired individuals, we should have observed how the process of education worked in a school for the hearing impaired. It was rather theoretically taught and remained abstract. For the 7 years of my experience, I never had an inclusion student but what will I do if I have one now? The knowledge I learned back then has been wiped away. I would again research for regaining it but if the course had included practice, at least I would remember those experiences. (Participant R)

One other participant counts herself as lucky to have witnessed a good practice of inclusion during her field experience. She also highlights the high number of teachers getting into the field without being much equipped with essential knowledge of inclusion.

Ama dediğim gibi onlar da birebir yaşamakla birinin anlatması aynı değerde değil bence. İşte özel eğitim dersi görmüştük, anlattı hocamız öyle olmalı böyle olmalı ama o çocuğu birebir görmek, çocukla birebir diyaloga girmek. Ben şanslıydım dediğim gibi. En azından nelere tepki vereceğini az çok kestirebiliyorsunuz ama hiç onu görmeden göreve başlayan öğretmenler çok fazla. (Katılımcı G)

But as I said, experiencing them [children with special needs] is one thing, someone's preaching you about it is another; they are not the same. We have taken the special needs course, our instructor told about the "should-be"s but to see the child, to interact with him/her.. I was lucky I said, at least I could know predict their reactions but there are many teachers who get into the profession without any experiences. (Participant G)

Another participant working in the pre-primary classroom of a school for visually-impaired children explains the hardship she experienced and makes clear remarks on the how Children with Special Needs course should have been to support her in her current practices.

Mesela bir çeneye vurma hareketi var görme engellilerde, bunu kimse bana söylememişti, genel gelişim özellikleri nelere nasıl tepki verirler. Kendinize göre düzeltin deniyor ama biz normalde BEP diyorlar, ben onu hazırlamayı bilmiyorum çünkü onu ilgili bölüm öğretmenleri bunun eğitimini alıyor, biz bu konuda hiçbir şey bilmiyoruz mesela. Burada da sadece ilköğretimde uygulanmış anasınıfında BEP hiç uygulanmamış. Amaç ve kazanımlar var normal çocuklardan çok farklı. İlk kez biz atanmadık buraya, bu okula anasınıfı açıldı açılalı var. Madem biz buralara getirilebiliyorsak 4 senede bu eğitim verilmeli diye düşünüyorum. Yani bana İnkılâp Tarihi vereceğine zorla, ben özel eğitim dersini çok yüzeysel gördüm üniversitede, buna ait bir bölüm, yani zihinsel engelliler ayrı ele alınmalı. Bir sene zihinsel engelliler bir sene görme engellilerle ilgili bir ders illa ki koyulabilirdi. Burada onun eksikliğini çok yaşıyorum. Çok basite indirgenmiş şekilde öğrendik, belki AÖF programında öyledir. (Katılımcı B)

For example there is hitting-the-chin movement in the visually impaired. No one has told me about it, what their developmental characteristics are, how they react to what. They say that I should tailor the program according to their needs but normally there is Individualized Education Program (IEP), I do not know how to prepare it. The teachers specialized in this department know it and we do not know anything. In this school, IEP has been implemented at primary level only, but not at preprimary level. Goals and objectives for these children are very different. Also, this is not the first year of pre-primary classroom here, we are not the first teachers recruited here. If there was the possibility that we could teach here, we should have taken some sort of education. Instead of taking compulsory History courses, for example. Children with Special Needs course was so superficial at university. There should be different sections handling different special needs such as mental retardation. There could have been a course per year covering these needs; I am experiencing the deficiency of it now. Maybe it is a problem with the Distant Education Program; we learnt it at a very basic level. (Participant B)

Another popular course that received the second highest attention was Children's Literature and participants' responses varied greatly. While the positive views mainly focused on the benefits of introducing practical knowledge as the teaching of certain criteria for book selection and the skill to combine books with other disciplines like drama, the negative perspective reflects criticisms regarding the course's theoretical flow and its distance from the contemporary practice. Teachers also emphasized that they improved themselves when they started working in the field. Sample quotes from each perspective are given below from positive to negative respectively.

Çocuk edebiyatı dersi de iyiydi. Konu anlattık, bize hikâye masal ürettirdi, kendimiz yaptık bir şeyler. Oyunlar çıkardık, o anlamda da gayet iyiydi. (Katılımcı L)

Children's Literature course was good. We were micro teaching, we produced stories, we actively did these sorts of things. We also developed plays; it was good in these means. (Participant L)

Edebiyat dersi yararlıydı, hangisi daha iyi seçebilme yeterliliğine ulaştık o iyiydi. (Katılımcı J)

Literature course was beneficial; we acquired the proficiency to select books in a critical manner. (Participant J)

Edebiyat hocamız da iyiydi, sesi nasıl kullanman gerektiğini, çocukla ne yapabileceğini öğrendik. On yıl oldu neredeyse. Kitap seçme falan konusu yoktu gerçi, o konuda sen geliştiriyorsun buraya gelince farklı yayınevlerini gördükçe. (Katılımcı H)

Our Children's Literature course instructor was also good, we learned how to use our voices, what can be done with children. there was not a part about book selection though, you improve yourself when you get to the field, after seeing different publishers. (Participant H)

The negative points of view can also be seen below:

Çocuk edebiyatında da çocuk kitaplarıydı da hiç öyle değildi ya. İşte bunlar mesela, çocuk edebiyatında ben hiç orda adamakıllı bir şey öğrenmediğimi fark ettim buraya geldikten sonra. Buradaki kaynakların doluluğu. Diyorum ya sistemin içine girmek çok farklı. Adamakıllı bir şey hatırlamıyorum. Kukla metni yazdırmıştı hocamız bir onu hatırlıyorum o dersle ilgili de. (Katılımcı G)

Children's Literature course was about children's books but actually it was not really so. For example, after getting to the field, i realized that I had not learnt anything of use. The richness of the resources here.. as i say, it is very different to be in the system. I do not remember the course properly. I can only remember having written a text for puppet play. (Participant G)

Çocuk edebiyatı sıkıcıydı, oyunlar yazılar düşünürler. Düşünörlere biz her defasında çok ağırlık veriyorduk. Çok kayıtsız kaldığım bir dersti, etkinliklere uygun olsaydı daha iyi olurdu. Şu an kullanılmayan tepegözlere asetatlara yönelikti, hazırlanışı ölçüleri vs gibi tedavülden kalkan şeyleri öğretmeye yönelikti. (Katılımcı P)

Children's Literature was boring, all the plays, texts and theoreticians. There used to be so much emphasis on the theoreticians. It was a course I remained rather indifferent; had it been more practical, it would be better. It included the teaching of things that are not used anymore such as overhead projector, transparency films, the preparation of them and the sizes, etc. (Participant P)

Thirdly, the participants discussed the effectiveness of Assessment and Planning in ECE course. While the participants evaluated the planning part in a positive manner, the majority of the participants found the assessment part of the course ineffective in serving their needs in their classroom applications. The teachers mainly criticized the course because of not being designed to fit actual assessment procedures in early childhood education and it did not provide them with a variety of assessment techniques that can be used in evaluating children's development. Rather the course contents were stated to be for primary and elementary level teaching.

Planlama ve değerlendirme derslerini çok sevmiyordum açıkçası. Objektif yaklaşmalı ama bu konuyla ilgili çok az şey gördük. O nedenle bu dersi çok yeterli bulmadım sıkıldım ne bileyim mod medyan falan vardı, onlara ihtiyacım yoktu benim. Asıl ihtiyacım olan şeyleri almadım, eksikti ve sevmediğim bir dersti. Bir yıllık planda bulunması gereken genel özellikler vardı branşa yönelik değil de uygulamada daha çok öğrendim ben. (Katılımcı P)

I actually did not like the Assessment and Planning courses. The approach should be objective but we have seen little about it. Thus I did not find the course adequate and got bored. I did not need learn things like mode, median, etc. I could not get what I actually needed, it was an inadequate course and I did not like it. It included general features that an annual plan should consist of but it was not for early childhood education. I rather learned these in practice. (Participant P)

Planlama ve değerlendirmede kendimiz kazanım uydurmuştuk, plan kitabına bağlı olmadan iyi bir dersti günlük yıllık planlar yaptık ama değerlendirme kısmında standart sapmayı falan öğrendik. Kesinlikle bizimle ilgisi olmayan bir değerlendirme derseydi, iyi değildi. Yani çocuğun değerlendirilmesi üzerine olmalıydı, yanlış bir şey yaptığında nasıl dönüt verilebilir gibi ya da çocuğun bir şeyi öğrenip öğrenmediğini başka hangi yollarla görebiliriz, farklı değerlendirme yöntemleri verilebilirdi. Okul öncesine indirgemeleri lazımdı neleri değerlendirmeliyiz, değerlendirirken nelere dikkat etmeliyiz gibi, ama bunlar yoktu. (Katılımcı R)

In assessment and planning we made up goals of our own without depending on the plan book, but in evaluation part we learnt about standard deviation. It really was an irrelevant course for us, was not good. I mean it should have been on evaluating children, about how one can give feedback when they make mistakes or in what ways we can see whether they learned or not, different evaluation methods could have been given. It should have been at early childhood level, about what we should be careful, but these points were missing. (Participant R)

Moreover, two of the participants drew attention to the importance of course instructors' competence in affecting the effectiveness of the course. While one participant remarked that she was pleased with the course because the instructors were from early childhood background and the course was at early childhood teaching level, another participant found the course ineffective as the instructor did not provide them with ample amount of instruction.

Planlama ve değerlendirme yetersizdi ama biraz da hocayla alakalıydı. Suç da atmak istemiyorum ama bilgi boyutunda olduğu için bazı şeylerin anlatılması gerekiyor. Kitaptan okuyunca kaçırabiliyorsunuz püf noktalarını. Biraz yetersiz kaldı açıkçası. Bir kitabımız vardı, oradan takip ediyorduk. Farklı değerlendirme yöntemleri falan yoktu. (Katılımcı N)

Planning and evaluation was inadequate but it was a little about the instructor. I do not want to blame but as the course is theoretical some Essentials must be taught. There is the possibility to miss some tips when you follow the book. It rather remained inadequate actually; it did not include different evaluation methods. (Participant N)

Değerlendirme dersi de iyiydi, okul öncesinde nasıl ölçersiniz şeklinde anlatılmıştı çünkü o derslerimize giren hocaların hepsi okul öncesi alanında hazırlandıkları için o derslerimizi bize yönelik veriyorlardı. (Katılımcı A)

Assessment course was also good as it included tips on how to conduct assessment in early childhood education. It was good because the instructors were prepared in the field of early childhood education and the course was designed for our needs. (Participant A)

Another course there was a consensus on was Child Development and Psychology. All of the participants agreed on the benefits of this course and one participant, in this respect, suggested that the course should have repetitions in the teacher education program on a regular basis. Two other participants further suggested that the course would be even more efficient if it included a practical plane.

Çocuk gelişimi ve psikolojisi üzerinde daha çok durmak isterdim. 4 senede sadece 1 kez üzerinden geçiliyor. Özel birebir bir durum verilip onunla ne yapmamız gerektiği gibi bir yöntem izlenebilirdi. (Katılımcı C)

I would love if more emphasis was given to Child Development and Psychology. It is taught only for once in four years. In the course, there could have been an instruction where we are given certain cases and try to figure out how to deal with it (Participant C)

Çocuk gelişimi ve psikolojisi daha iyi işlenebilirdi, okul öncesi kritik bir dönem çünkü bu nedenle bu ders biraz daha ağırlıklı ya da uygulamaya dönük mü diyeyim biraz daha başa çıkabilme, uygun yaklaşımlarda bulunabilme adına ağırlıklı olabilirdi. (Katılımcı B)

Child Development and Psychology could have been better emphasized. Early childhood is a critical period therefore it could have been given more emphasis and could have been more practice-oriented or about dealing with situations and adopting appropriate approaches. (Participant B)

For the course Play in Early Childhood Education, participant responses showed that they would be more pleased if the course had included more practice and more play examples because it is one of the heavily applied activities in early childhood settings. Moreover, four of the participants indicated a need for an increase in the amount of such courses with practical nature. Theoretical part of this particular course has also been found beneficial in teaching them what children can gain through play. A satisfied participant in these means describes why she found the course beneficial:

Oyun dersini mesela uygulamalı olarak yaptık, gruplarımız vardı, herkes farklı bir oyunu uyguladı, hareketli oyunlar, parmak oyunları, vs, kitap yaptık. O çok güzeldi ve şu anda da ben onun yararını görüyorum, orada öğrendiğim oyunlar hala aklımda çünkü. Bahçeye çıkıyorduk, koşuşturuyorduk, çocuk gibiydik oyun dersinde. (Katılımcı O)

The Play course was practice-based, we had our groups, everyone implemented a different play type; active plays, finger plays, etc., we prepared books. It was good and I can now see the benefits of it because I still remember the games I learned in this course. We would get to the garden, run, we were like children in Play in ECE course. (Participant O)

Participants consequently stated their perceptions on Reading and Writing in ECE course. One of the participants could not make sense of this course as neither of the two activities is used in early childhood teaching.

Yazma eğitimi neden var zaten, okul öncesinde böyle bir şey yoktu ve dersin içinde de yoktu ama ismi neden öyleydi onu anlayamadım ben. Konuşma eğitiminin olması gerekiyor ama içeriğinin de düzgün olması gerekiyor. Şive konuşan öğrencilerim vardı mesela, ben onları değiştiremedim, bunu nasıl yapacağımı öğretmeleri gerekiyordu. (Katılımcı R)

Why do we have writing education anyway? There is nothing in early childhood education and also in the course itself. There should be a speech education but the content also should be adjusted appropriately. I had students with different accents for example; I could not have changed them. They should have taught me how to do it. (Participant R)

Another participant also highlighted the importance of teaching Turkish to children and stated that she found the program a little deficient in stressing the significance of Turkish language activities.

Yani üniversitede herhalde es geçilmiş olan şey olabilir Türkçe etkinliği olabilir. Öğretmenlikte en çok kullandığım Türkçe etkinlikleri. Şey gibi kalınmıştı hep üniversitede aklımda kalan. Hikâye okursun çocuğa, hikâyenin verdiği bir mesaj vardır, bu mesajı verirsın ve oldubittidir. Türkçe'nin daha geniş bir alanı varmış, hatta okul öncesinde mesleğin en temel aldığı, verilmesi gereken şey Türkçe'ymiş. Çocuğa kesinlikle Türkçe'yi güzel kullanmasını öğretmeniz gerekiyor, kelime dağarcığını zenginleştirmesini sağlamanız gerekiyor, yeni kelimeleri öğrenmesi gerekiyor, İngilizce kökenli kelimeleri dağarcığından atması gerekiyor ve Türkçe çocuğun dikkat süresini de arttıran bir etkinlikmiş. Onlar için en önemlisi Türkçe etkinliği. Biraz onda galiba yeterince üzerinde durulmamış olabilir. (Katılımcı G)

One thing that might have been neglected at university can be Turkish language activities. Turkish activities are the ones I continuously resort to in teaching. At the university, it was like you read a story, it has a message and when you give the message it is over. I learnt that Turkish has a broader space; it even is the basis of early childhood education profession and it should be taught. You most certainly need to teach the child to use Turkish effectively, broaden his/her vocabulary, s/he needs to learn new words and omit English-rooted words from his/her vocab. Plus, Turkish language activities are said to enhance child's attention span. It is the most important activity for them. These might have been neglected. (Participant G)

Next, Parent Education was yet another course the participants suggested a change in the content and implementation. While only one of the participants was satisfied with the course due to the integrity of course activities, another participant reported that this course was not included in her teacher education program. Moreover, regarding the content, the teachers would like the course had put more emphasis on relationship and communication with parents in rural areas as well as on how to conduct parent education seminars.

Anne baba eğitimi çok önemli, bizde biraz basitti. Daha çok iletişim boyutunda olsaydı iyi olurdu. (Katılımcı N)

Parent education is highly important, it was a little superficial in our program. It would be better if it was constructed more on the communication dimension. (Participant N)

Two of the participants drew attention to differentiation of teachers' needs on parent education based on the region they are recruited. They mentioned that the teachers working in rural areas need to know more on how to communicate with parents:

Anne baba eğitimine dönük merkezle köy arasında anlatılabilecek bir farklılık var. O belki biraz daha desteklenebilir. (Katılımcı J).

There is a difference between urban and rural conditions that can be taught in parent education. This part can be supported a little more. (Participant J)

Another participant further indicated a need for change in the content of the course and she indicated that pre-service teachers need to learn about the ways and methods to address parents' needs as well as about the keys to prepare a parent education program.

Anne baba eğitiminin içeriğinin değişmesi gerekiyor, şu teknikler verilebilir mesela, bir öğretmenin anne baba eğitimi verebilmesi için neler yapması gerekir hangi konulara değinilebilir, bunların dolu dolu geçmesi gerekiyor. Bir plan program verilebilir, yöntem mesela okulun ilk haftası şunlar ya da biterken ilköğretim konusunda eğitim verilebilir ya da nasıl verilebilir gibi ipuçlarının olması gerekiyor. (Katılımcı R)

The content of Parent Education should change. What a teacher can do to educate the parents, what kind of subjects can be handled; these techniques should heavily be studied. A program can be provided, for example about what to do in the first week of school or what kind of activities can be done at the end of the year for transition to primary level; the course should include such tips. (Participant R)

Lastly, a teacher who was pleased with the attainments she gained in the course revealed the reasons for her satisfaction. The participant found the course wealthy due to the continuous seminars conducted and remarked the importance of course instructor in making this difference.

Anne-baba eğitimi X öğretmenin verdiği bir dersti. İşte bunda da öğretmen önemli, anne baba eğitimi güzel bir dersti, devamlı seminerlerimiz olurdu. Dolu dolu geçen bir dersti ve bence çok önemli bir ders. (Katılımcı G)

Parent Education was a course instructed by our teacher X. Also here the instructor is important, it was a nice course, we would have continuous seminars. It was a rich course and an important one. (Participant G)

Also a few also teachers commented about Maternal and Child Health course. One of the teachers reported that the course was filled with medical terminology. She rather would like the course had provided with more practical information that can be used in preschool environment.

Anne ve çocuk sağlığı, bunu doktor vermişti bilmiyorum hala öyle mi. Bana çok şey gelmişti, fenni, yani doktorlara sanki eğitim veriyormuş gibi, çok bilimsel açıklamalarla detaylı görmüştük. Sen hastalığın belirtilerini bilirsin o şekilde olması daha uygundur, anaokulunda gördüğünde nasıl tanırsın ve nereye yönlendirirsin, o şekilde işlense daha iyi olurdu. (Katılımcı Q)

Maternal and Child Health, our instructor was a doctor I do not know if it still is the same. It was rather medical, I mean like education the candidate doctors. It was too detailed with scientific explanations. You should know the symptoms of a disease, it is more appropriate to know that, how would you recognize it when you see it in the preschool context and where would you refer to. It would have been better if the course had handled these points. (Participant Q)

The teachers' perceptions varied on the Mental Health and Adaptation Disorders course as well. While two participants highlighted the importance of practice-based learning, another described the kind of knowledge the course should have enclosed.

Çocukta ruh sağlığı ve uyum bozuklukları, bunun üzerine çok çok çok çok eğilmeleri lazım. Sıkıntılı çocuklar çok fazla. Her sınıfta mutlaka oluyor, anne baba ayrılmış olan, çok agresif olan, arkadaşlarına zarar veren, ya bu çocuğu okuldan alacaksın ki kontrol edemiyorsun ya da bu çocuğun bir sıkıntısı var ve bir şekilde giderilmesi lazım. Bu konuda kapsamlı bir eğitim verilse daha iyi olur. Hiperaktivite, saldırganlık, bunların üzerinde durulması lazım, çok içe kapanık çocuklar var, kekelelik problemiyle gelen çocuk var, bağlanma ile ilgili sıkıntılı çocuklar var. Mesela böyle çocuklara karşı ne gibi stratejiler kullanılabilir bu öğretiler. Bir sıkıntı varsa çocukta bunu öğretmen nasıl teşhis eder, nereye kadar müdahale edebilir, kendisini aşan durumlar ne olabilir ve nereye yönlendirebilir. (Katılımcı Q)

There should be very much emphasis put on Mental Health and Adaptation Disorders course. There are many children experiencing problems and there is one of them almost in all classes; those of separated parents, very aggressive ones, those harming their peers. You will either send them away or deal with the problem they have. Therefore a comprehensive education should be given about it. Hyperactivity, aggressiveness, etc should be stressed more. There are introvert children, children with stuttering problem, and children with attachment problems. For instance the kind of strategies that can be used in the classroom while working with these children can be taught; how a teacher can identify these problems, to what extent s/he can intervene, what the conditions that can surpass the teacher can be and where they can be referred to can be given. (Participant Q)

Ruh Sağlığı ve Uyum Bozuklukları en en sevdiğim derslerden birisiydi ve çok doluydu. T öğretmenimiz vardı, uygulamaydı bizim, devamlı uygulama yapardık. Biz işlerdik dersi, evet, bu davranış bozukluklarını falan gruplar halinde alıp, grup ortamında, zaten bir drama salonumuz vardı orada birebir dramasını yaparak işlerdik, çok yararlı bir dersti. Ben bizim üniversitemizdeki hocaların en çok şu yöntemini severdim. Biz asla “Hadi oturun sıralara anlatayım”. Birkaç dersin dışında bunu hiç yaşamadık, hep bizdik aktif olan. İnsanın yaşayarak öğrenmesi çok daha önemli bir şey. (Katılımcı G)

Mental Health and Adaptation Disorders course was one of my very favorites and it was very rich. We had T as our instructor and the course was practice-based; we would continuously practice. We [students] would micro teach the course. Taking each disorder as a group and we would dramatize it in the drama stage we had, it was a very beneficial course. I used to love the instruction techniques of our instructors. They would never tell us to sit and listen to them. Except for some courses, we never experienced such a technique; we were the ones always being active. Learning by doing is more important. (Participant G)

Moreover, one of the participants indicated that Motor Development course was rather filled with terminology and that she could not remember this course properly. Rather, an in-service training the teacher attended was perceived to be more effective in this respect.

Hareket gelişimine de ya çok benim eğilimim yoktu yine terimler vardı çok aklımda kalan bir ders değildi. Ben bu sene hareket gelişimiyle ilgili bir seminere gittim, orada daha çok uygulamaya yönelik etkinlikler yaptık. Önce teorik bir şey yapıldı çocukların hangi yaş döneminde neler yapabilecekleri hangi oyunları oynayabileceği hangi hareketlerle hangi davranışları çeşitlendirebileceği uygulamalı olarak yaptırıldı. Öyle olunca daha güzel oldu, hem akılda kalma açısından hem de zevkli geçme açısından. (Katılımcı R)

Either I did not have any interest in motor development or it was full of terminology and I do not remember it. I attended a seminar on motor development this year and there we engaged in practice-oriented activities. First something theoretical was applied, then what children can do at which stages, what kind of games they can play, how their behaviors can be diversified with which movements has been described in practice. That way it became more efficient in terms of sticking in the mind and of the joy. (Participant R)

Finally the teachers talked about the benefits of two other courses: Introduction to Early Childhood Education and Maternal and Child Nutrition. The teachers found both courses as having an importance in the life of an early childhood teacher. Introduction of the early childhood education system in Turkey, differences between early childhood education institutions and field trips to several of these institutions were the points appreciated in Introduction to ECE course. For Maternal and Child Nutrition, all of the 4 respondents underlining this course specified the importance of knowing nutrients, vitamins, diets, etc. in early childhood teaching.

4.3.2.2. Pedagogical Knowledge Component

In this study, the following courses have been framed under this category: Methods of Teaching in Early Childhood Education I & II, Teaching Technology in Early Childhood Education, Teaching Mathematics in Early Childhood, Teaching Science in Early Childhood, Physical Education and Games, Music II, Creativity and Children, Art for Children, Design and Construction of Instructional Resources and Drama in Early Childhood Education.

The most popular course among the Pedagogical Knowledge Component courses has been Art for Children. While two of the participants argued that they did not either receive or remember having taken this course in their teacher education program, there have been both positive and negative reports on the effectiveness of

Art for Children in their classroom practices.

The positive views on the usefulness of this course gathered around the inquiry of knowledge of different art techniques and materials that can be used with children at early ages, as well as for the inclusion of some clues on interpreting children's art work with regard to their developmental level and state and for demonstration of the appropriate attitude teachers need to display while commenting on children's works.

İsmi hatırlayamayacağım ama resim hocamız çok gerekli şeyler öğretmişti bize. Okul öncesine yönelikti, hangi boyalar kullanılır, hangileri daha iyidir, hangileriyle neler yapılırsa daha güzel olur, hangi teknikler kullanılır, baskılar, fırçalar, çok güzeldi bütün teknikleri gösterdi bize. (Katılımcı L)

I cannot remember her name but our Art instructor taught us highly necessary things. It was at early childhood level, about which paints can be used, which paints better, which are more appropriate for which works, what kind of techniques can be used, printing, brushes, etc. It was very good, she showed us all the techniques. (Participant L)

Another participant clearly remembers what her instructor advised them on the kind of an attitude they need to attain while guiding children through art activities.

Resim dersinde çocukların resimlerini inceliyorduk, resim dilini öğreniyorduk. Çocuğun yaptığı resmin aşamalarını falan. İdealist bir öğretmenimiz vardı hatta hala, çocuk eğer muzı kırmızıya boyuyorsa ve hayır muz sarı olur diyecek olursanız aklınıza ben geleyim derdi. Hakkımı helal etmem derdi ve ilk günden beri ben ona dikkat ederim, kesinlikle karışmam. Hocanın sözü hala kulağımdadır. Çok fazla karışmayacaksınız, başında çok durmayacak etki alanına girmeyeceksiniz derdi ve onu hiç unutmadım. Resimlerini incelerdik, hatta bir ressamın çocukluk resimlerini göstermişti. Onun yaptığı resimlerin diğer çocuklarinkinden farkını görmüştük. (Katılımcı R)

In the Art for Children course we were examining children's artworks and learning the language of art, i.e. the stages of children's artwork etc. We had an idealist instructor and she would say "If the child is painting the banana with color red and if you happen to correct him/her saying that the bananas are yellow, remember me." She used to say that she would not renounce her rights on us in this case and I am being very careful about it since the beginning, I never intervene. My instructor's words still echo in my mind. She would urge us not to intervene abundantly, not to stand over for so long and not to be in children's orbit all the time and I never forgot about it. We also used to examine children's artwork and she even showed the pictures of an artist, so that we saw the differences of his childhood artwork from those of other children. (Participant R)

Moreover, while one participant stated that she enjoyed the course as it encompassed knowledge of drawing development in children and detailed

information on uses and production of paints, she also complained that it lacked practice and was too technical.

Zevk olarak okuduğum bir dersti ama yine uygulama yoktu. Çocukların resim gelişimleriyle ilgiliydi, 2 yaşındaki çocuk hangi aşamada gibi teknik bilgiler. Sonra da boyaların kullanımı yapımına kadar anlatıyordu. Ciddi bir teknik bilgi birikimi vardı, biraz daha uygulama olmalıydı. (Katılımcı P)

It was a course I enjoyed very much but again it did not include practice. It was about children's art developmental stages, technical information such as the stage a 2 year-old is at. There was a wide range of information from the use to the production of paints. It included in-depth technical knowledge, it should have included practice. (Participant P)

Additionally, while three of the participants criticized the Art for Children course as it did not cover the implementation of art with children, two participants emphasized their need to know a little more about the meaning children's drawings convey. Participant H further highlighted the importance of instructor characteristics and remarked that it would have been better if the instructors came from early childhood education background.

Resim öğretmenimiz çok iyi bir öğretmendi, teknikleri verdi. En azından buraya gelirken teknikleri biliyordum, suluboyayla guajla, kullandım da açıkçası. Ama alandan değildi, çocuğa öğretimi yoktu. Alandan olsa tüm hocalar hiçbir sıkıntı kalmayacak diye düşünüyorum. (Katılımcı H)

Our art instructor was a very good teacher, she taught the techniques. Before I came here, I at least knew the techniques such as water color, gouache, and I actually used these. But she was not from the field and the course did not include the teaching of art to children. I believe that if all the instructors came from the field, there would not be any problems. (Participant H)

Resim öğretiminde biraz daha akademik olarak verilirken yorumlama üzerinde durulabilirdi. Biz bunun çok üzerinde durmuyoruz ama mesela çocuk çok koyu renkli resim yapıyorsa ne demek mesela çok yönelmiyoruz ama biraz bilmemiz gerekiyor. Çünkü çok canlı resim yapan var karanlık yapan var karalayanlar var. (Katılımcı J)

While providing academic information on the teaching of art, there could have been more emphasis put on interpretation. We do not elaborate much on this but we need to know a little about what it means if the child uses dark colors in his/her drawings, because there are those who paint with vivid colors along with those blackening the drawings. (Participant J)

Finally as a suggestion, one of the participants indicated a need for interdisciplinary work in Art course, including different materials as dough, sculpture, and ceramics:

Çocukların şu an keyif aldığı şeyleri düşünerek onları biz önceden öğrenip gelsek. Mesela bu hamurlar. Çok basit bir şey ama her şeyi yapabilirsin. Hamurla ilgili de bir ders olabilir mesela ya da bir dersin içinde bu konulabilir, heykel çalışması, seramik çalışmaları. Çünkü biz keyif alırsak onlara da keyif veririz çünkü. Biz onlarla ne yapacağımızı bilirsek, neler olabileceğini, mesela sanat etkinlikleri. Sanat etkinlikleri dersi biraz daha fazla olmalı. (Katılımcı F)

Thinking of the activities children enjoy, I wish we had learnt these before coming here; for example the play dough. It is very simple yet you can do anything with it. There can be a single course on play dough or it can be integrated into a course, so can sculpture and ceramics studies. Because we can only transfer joy if we enjoy it; only we know what to do and what can be done with it. For instance art activities, there should be more. (Participant F)

The other course the participants remarked much about has been Teaching Math and Science. While only three of the participants were satisfied with the course, majority complained that this course failed to serve its purpose. The positive comments revealed that these three participants also felt themselves competent in math and science activities in their daily practices. Similarly, the rest of the 11 participants who shared their negative opinions about this course hesitated to implement specially science activities and simplified experiments in the classroom. Below can be seen the description of Participant A on why she favored this course:

Fen eğitimi derslerini hatırlıyorum mesela hocamız çok iyiydi, sanki biz mesleğe başlamışız da nasıl öğretiriz gibi geçmişti. Her derste biz uyguluyorduk, deneyleri falan. Şunu çok iyi hatırlıyorum mesela herkes anasınıfında uygulanabilecek bir deney hazırlamıştı. Her derste 10-15 kişi deneyini sunmuştu sonra biz onun üzerine yorumlar yapmıştık. O dersi öyle hatırlıyorum. (Katılımcı A)

I remember Science courses, our instructor was really good. The course was designed as if we got into the profession and about how we would teach. We used to implement the experiments in each course. I remember one thing very well; that everyone prepared one experiment that could be used in preschool. In each course 10-15 students presented their experiments and we commented on them. I remember this course like that. (Participant A)

Another participant pointed out the importance of endearing science to teachers as a key factor in overcoming problems that occur while implementing science activities with children and highlights the role of teacher education programs in achieving this aim. She further criticized her own teacher education program with this respect:

Fen ve matematik öğretimi.. Matematik öğretimi vardı diye hatırlıyorum fen'i toparlayamıyorum da. Yani bu da çok sınırlı bence. Sadece bir dönem almıştık galiba emin değilim ama bence bizim ülkemizde matematik çok büyük bir problemken bunun temelini verdiğimiz çocukların öğretmenine bir dönemde bunu nasıl öğrettiğinizi düşünüyorsanız bence kocaman bir soru işareti olmalı orada, çok sığıdı o da dediğim gibi. Sadece toplamının nasıl yapılacağını, ikilerle oradan üçlerle oradan gibi o şekilde anlatılıp geçilmişti. Fen de kadar üzerinde durulması gereken ama durulmayan bir konu ki hiç alakası yok. İnsanların bence bilmiyorum üniversitenin en kötü okul öncesinin dediğim gibi kanayan yarası bence fen öğretimi, fen etkinlikleri. Zahmetli geliyor belki bize, zor geliyor çünkü önce kendiniz uygulamanız gerekiyor deneyi mesela, evde yapmanız gerekiyor, ama şuraya gelip de hazır herhangi bir şeyi uygulamak daha mantıklı geliyor ya da daha kolay geliyor. Kesinlikle üniversitelerde üzerinde çok çok daha fazla durulması gerekiyor. Öğretmene sevdireceksin ki öğretmen onu yılmadan usanmadan yapacak. (Katılımcı G)

Teaching Science and Math. I cannot really remember science but there was the teaching of math but it was very limited. Not very sure but I think it was only for one semester and I believe there should be a big question mark if you think that you can educate the teachers of children to teach math in only one semester especially in our country where mathematics is a serious problem; it was superficial as I stated. It only included lectures on how addition can be done with 'two's then 'three's. Science is also an area that needs to be emphasized more but it is not done very much so. I believe teaching science and implementation of science activities is the open sore of early childhood education and the worst aspect of our university. Maybe we perceive it as an exhausting and difficult task because first you need to practice it yourself, implement it at home but coming here and implementing something ready seems more convenient and logical. Therefore it needs to be emphasized more and more at universities. You need to endear it to teachers so that they can implement it enthusiastically. (Participant G)

One other participant further stressed the importance of knowing how to arouse children's curiosity in implementing science activities and suggested that this course should have given such a clue to teachers. Rather, she claims having acquired this insight in a training program she attended at TÜBİTAK (The Scientific and Technological Research Council of Turkey).

Fen ve matematik daha farklı olabilirdi, biz basit deneyler falan gördük, biraz daha böyle sorgulayıcı merak uyandırıcı etkinlikler mesela bence. Yani etkilik de değil de bize onu verebilselerdi. Ben TÜBİTAK'ın bir programına katılmıştım da fen öğretimi ile ilgili, orada da öyle söylüyorlardı, çocukta merak uyandırmak. Hani su buharını anlatmak değil sonuçta 6 yaşındaki bir çocuk su buharından çok bir şey anlayamayabilir. Onu biraz daha merak uyandıran, o su neden oradan çıkıyor diyip bırakıp çocukta bir merak uyandırmak, sonucu hiçbir zaman söylememek diye bir seminere katıldım da çok hoşuma gitti. (Katılımcı N)

Science and math could have been different, we have seen simple experiments but is could have included more questioning, curiosity-intriguing activities. I do not mean the activities but if they could have given us that [notion]. I had attended a program of TÜBİTAK about science teaching, they were saying it there as well, arousing the curiosity in children. It is not explaining water vapor as a 6 year-old can not quite make sense of water vapor but the seminar was about intriguing curiosity by asking why the water comes up, leaving it there and never telling the result. (Participant N)

Another participant shared her dissatisfaction as the course she received included advanced math rather than teaching of it to young children. She further added that she would have preferred the course taught how to integrate math into the curriculum or how to help children to master four operations.

Fen ve matematik öğretimi kesinlikle nefret ettim bu dersten çünkü hiçbir şey öğrenmedim. Matematik öğretiminde x y z ile benim ne işim olur? Bunun bana bugünkü etkinliğimde ne faydası olur, kesinlikle işime yaramadı. Mesela yıllık planımızda olsaydı ve deseydi ki bu hafta mart ayının matematik öğretimini yapacağız. Hangi sayılar var bu ayda, 7 8 nasıl öğreteceğiz bunun işlenmesi gerekiyordu. Onu gösterseydi keşke ya da toplama çıkarma nasıl yaptırılır çocuğa onu gösterseydi. Fende de uygulamalı değildi, etkinlikler yapmadığımız için inanın şu an fen eğitimi ile ilgili hiçbir şey yok, teorik işlendi. Derslerin uygulamalı işlenmesi de çok önemli örnekler falan vermek. Fen öğretimini öğretti ama öğreten bir dersti uygulatan bir ders değildi o nedenle hiç hatırlamıyorum neler vardı. İlk yıllardaki uygulamalarım da farklıydı bu nedenle ama zamanla çocukların seviyesine inerek öğretmeye başladım. (Katılımcı R)

I absolutely hated the Teaching Math and Science course because I did not learn anything about it. Why would I have anything to do with x y z in Teaching Math? How does it relate to my current activities? It definitely did not work. [It would be better] if it were included in our annual plans and said that we will teach the math of March, which numbers this month has, how we will teach numbers 7, 8; these should have been taught. I wish they showed these, how to teach four operations to children, etc. And Science course was not practice-based. Handling of the course in a practice-based nature is very important, so is giving examples. Teaching Science course taught us, but it was not a course enabling practice, thus I do not remember the content of it. Therefore my applications in the first year of service had been different, but by time, I learnt how to teach at their level. (Participant R)

Finally, another participant claiming that she did not receive this course in her teacher education program suggested what could have been included in the course to support her in classroom practices.

Fen ve matematik öğretimi almadık biz. Fen'i uygulama eğitiminde alan olarak gördük, etkinlik olarak aldık ama ayrı Fen Bilgisi ve Matematik öğretimi almadık. Çok önemli bu çocuklara bunları sevdirebilmek açısından. Bu eğitimlerin o yüzden çok iyi verilmesi ve en basite indirgeyerek çocuklarla uygulanması gerekiyor. Mesela biz okulda fen ve doğa köşesinde bitki yetiştiriyoruz çocuklarla. Bu konuda bir eğitim verilebilirdi, çocuklarla ne yapılabilir diye. Ben bunu kendi tecrübelerimle öğrendim, annemden gördüm. Hayatın içinde olduğunu öğretmeye çalışıyorum ama biraz da bunların çocuk seviyesine nasıl öğretileceğinin anlatılması gerekiyor. (Katılımcı O)

We did not take Teaching Science and Math but only saw it in field practice as a domain, as an activity, not as a separate course. It is highly important in order to make children love these. Thus it should be well-taught and practiced at children's level. For instance we are growing seeds in science and nature corner in the classroom, there could have been an instruction on this but I learnt it through my own experiences and observed my mother. I am trying to teach that [science] is integrated in life but how to degrade this to children's level should have been taught. (Participant O)

Discussed equally with Teaching Math and Science course, Music II and Design and Construction of Instructional Resources have been other majorly elaborated courses. On Music II, all of the 11 participants mentioning the course agreed upon the criticism that the course was away from the requirements of actual professional applications and it did not incorporate enough practice. They further indicated that the course did not provide them with the knowledge of teaching at children's level.

Özellikle müzik eğitimi, biz gerçekten zorlanıyoruz çocuklara bir şeyler öğretirken çünkü dinlemiyorlar, dinlemek istemiyorlar. En önemli şeylerden biri aslında, müzik ama biz buna hazırlanamıyoruz maalesef. Birkaç enstrüman, flüt gibi davul gibi yani ritim çalgıları, onları çalmayı öğrendik. Birkaç şarkı, şarkı söylerken nelere dikkat edilmeli, ama onun dışında çok da verimli bir şey olmadı. Müzik'te eksiklerimiz var. Biz koro halinde bir şarkı söylüyorduk, bu bize bir fayda getirmiyor hani, ben şarkının sözünü ezberlerim ritmini bir dinleyişte söylerim, ama bunun çocuğa öğretme kısmı, biz bunda eksik kaldık. Mesela şarkılar veriliyor, şu şu kaynaklar, bunun kullanılması ama bunun çocuğa öğretilmesi eksik kalıyor. (Katılımcı J)

We are having real difficulty in specially Music teaching because they are not listening, they do not want to listen. Music is one of the most important things but we are not really prepared for it unfortunately. We only learnt to play a few rhytm instruments as flute, drums and only a few songs, points to be careful about while singing but other than that, it was not very productive. We have deficiencies in terms of Music. We would sing as a choir, but it makes no use for us, I can memorize the lyrics of a song and repeat the rhytm after listening to it once but teaching children, we were left deficient about this. Songs are provided, for example, the resources but the use and teaching of it to children fell short. (Participant J)

Sınıfa geliyorsun, ha öğrenmedik mi şarkı bir sürü öğrendik bir sürü parmak oyunu bir sürü tekerleme. Biliyorsun ama bunu nasıl yapacaksın? Yaz desen 100 tane yazarım onlar önemli değil, önemli olan çocuklarla birlikte onu uygulayabilmek. Onun için de bunun biraz uygulaması gerek. (Katılımcı F)

Did not we learn songs? We did, many even, many finger games, many tongue twisters. But when you start working, how will you implement it? If you ask me to write 100 songs down, I can do it, it is not that, what is important is to be able to carry it out with children. This is why the course needs to include practice. (Participant F)

Müzik dersinde çocuk şarkıları öğrenmedik biz mesela. Biraz daha verebilirlerdi mesela çünkü müzikle baya bir ilgileniyor çocuklar. Etkinliğe geçişte dinginlik oluyor, bir kurtarıcı gibi. Yıllık planlardaki şarkılara kendimiz ritim ekleyerek onu uyguluyoruz, onun eksikliğini gördük, kendimiz geliştirdik. Pratikte daha fazla şey öğretilbilirdi. Müzikte belki biz biraz ön plana çıkabilirdik, çocuklara biraz gösterebilirdik. Öğretmenlere bir enstrüman öğretilse güzel olmaz mı? (Katılımcı L)

We did not learn children's songs in Music course. They could have provided more because children are really interested in music. It provides tranquility in activity transitions, it is like a savior. We ourselves add rhythm to the songs in our annual plans and implement it. We have experienced the drawbacks of it but improved ourselves. More practical points could have been taught. We could have taken over or could have taught children. Also, would not it be nice if playing an instrument was taught to teachers? (Participant L)

Stressing the importance of learning by doing, one of the participants underlined similar drawbacks of the course and linked the cause of these shortcomings to the method of instruction in the course.

Müzik öğretimi, ya müzik konusunda dinlemeyi çok severim yeteneğim de olduğunu düşünüyorum ama ders aldığım müzik hocalarından mıdır nedir müzik konusunda bir eksikliğim var. Çok Türkçe şarkı mı öğrenmedik o zaman. Ha şeyi hatırlıyorum ritim üzerinde çalıştığımızı, taşları yayıyorduk onlarla ritim çalışıyorduk falan. Çok fazla öyle şarkı öğrendiğimizi ben hatırlayamıyorum. Normalde hafızam çok iyidir çok eski şarkıları bile hatırlarım ama okul öncesinde aldığım müzik derslerinin çok iyi olduğunu düşünmüyorum. Hiç etki yapmadı yani. Şu an neyi fark ediyorum biliyor musun sen bana sordukça, birçok şeyi unutmuşum, hep teorik gitmiş bunlar uygulama olsaydı böyle olmazdı. Mesela müzik dersinde taşları attı hoca yere ve ellerimizi kullanarak ritim çalışması vardı bunu hatırlıyorum çünkü orada görsellik vardı müzik vardı vücudumu kullandım. Yani birden fazla öğretim tekniği kullanılmış olsa ben de bunları daha rahat hatırlayabilirdim. Ben kendimi düşünüyorum üniversiteden mezun olmuşum yüksek lisans yapmışım hafızam da iyidir ama bu programdan bir şeyler hatırlamıyorsam demek ki benim öğrenme stilime göre verilmemiş. (Katılımcı Q)

Music teaching... I actually love listening to music and I believe I am talented in music, but I do not know if it is due to my music instructors or not, I have deficiencies in music. Maybe we did not learn many Turkish songs then. But I remember working on rhythm, we used to spread the rocks and working on rhythm with them. I am not able to remember having learnt many songs. My memory usually works quite fine, I can even remember very old songs but I do not believe that the music courses I took in Early Childhood Education program were of high quality. It did not make a significant difference. Do you know what I realize now, while you ask, I have forgotten most of the things, all the theory is gone. Had these been practice-based, it would not be like this. For example in Music course, the instructor threw the rocks down and there was rhythm exercise using our hands. I remember this because there was visual quality, music, I used my body. Thinking of myself, I graduated from university, completed master's studies, my memory is also good but if I do not remember some of the things in this program, it means that the instruction was not appropriate for my learning style. (Participant Q)

Moreover, there also was a consensus on their need for having mastered to play at least one instrument of their choice within the scope of this course. They frequently complained that flute has been the majorly taught instrument which severely hampers instruction in early childhood settings as it is from the wind instruments family.

Müzik dersinde flüt çalmayı öğrenmiştik. Aslında bir öğretmenin asla flüt çalması gerekmiyor çünkü çocuklara hem yetişip hem de burada flüt çalamazsınız, farklı bir şey öğretilmesi gerekiyor. Bizden sonra org falan öğretmeye başladılar zaten. Müzik eğitimini mesela çocuklara verebileceğim seviyede almak isterdim. Flüt çalmayı öğrenmezdim mesela, daha farklı bir müzik aleti çalardım. İlgimize göre yönlendirilebilirdik, gitar almak isteyen gitar, bağlama almak isteyen bağlama. Bir hoca geliyor derse, bir şey çalabiliyor ve onu öğretiyor, herkesin ilgisi çok farklı. (Katılımcı O)

In Music, we learnt to play flute. Actually a teacher is never required to play flute because you cannot both catch up with children and play it at the same time, something else needs to be taught. After we graduated, they had started to teach playing organ. I would love to have taken this course at a level that I can teach children. I would not learn to play flute for instance, I would play another musical instrument. We could have been oriented based on our interests, guitar for those who want to play it or bağlama for those who want it. An instructor comes to the classroom playing a certain instrument and teaches it; however, every person's interest is different from the others'. (Participant O)

Mesela müzik dersinde notaları öğretmeye yönelikti, ben çocuklara neden nota öğretiyim ki? Bu kadar ayrıntı teknik bilgi vardı bazılarında ama bazı derslerin de iyi olduğunu düşünüyorum. Çok garip teknikler isteniyordu. Müzik aletlerinin yapımı gibi. Kitap değil de uygulama olsaydı, mesela bir enstrüman çalsak, birlikte birçok çocuk şarkısı öğrenerek bir şey ortaya koyarak olsaydı daha güzel olurdu. Mesela örgünde okuyan arkadaşlarımız müzikte enstrüman çalıyorlardı, şarkılarla ilgili bir albüm hazırlıyorlardı. Aşırı teknik bilgi vardı. (Katılımcı P)

The Music course was designed to teach musical notes. Why would I have to teach notes to children? Some of the courses included such details but some were really good. Highly weird techniques were taught as the production of musical instruments. If it were practice-based than book-oriented, for instance if we could have played an instrument or learn a plenty of children's songs and produce something, it would have been better. Our friends in the Formal Education Program were playing and instruments and preparing an album of children's songs. Ours included so much technical knowledge. (Participant P)

Two of the participants further added that the length of the course did not answer the needs of the teachers, suggesting that additional or even elective courses on music could have been integrated into the program.

Müzik öğretimi yetersizdi. Şöyle söyleyeyim, benim aldığım müzik dersi yeterliydi, herkesin orgu vardı org çalışıyorduk falan ama bir dönem aldık yani süre çok azdı. Daha fazla olmalı bence. Org çalmayı öğrendik ama yarım kaldı, ders olarak müzik arttırılmalı. İçeriği de biraz daha çocuklara yönelik olabilir bence. Öğrendiğimiz oyunlar şarkılar yeterli değildi, sürekli takip ediyorum çünkü hala benim çocukluğumdan kalma şarkılar var dışarıda satılan CDlerde de. Ben farklı şeyler dinletmeyi seviyorum. (Katılımcı N)

Music teaching was inefficient. Let me put it this way, the courses I received in terms of music were sufficient, everyone had an organ and we were playing it but it was only for one semester, the length was not adequate. It should be more. We learnt how to play the organ but it was left half-finished, as a course it should be increased in amount. Plus, the content can be oriented towards children. the games and songs we learnt were not adequate; I am continuously looking for it but there still are the songs of my childhood being sold out in those CDs. I like to make children listen to different stuff. (Participant N)

Müzik daha farklı olabilirdi. Tamam şarkıları öğrendik, Orff aletleriyle şarkılara eşlik ettik sınıfta korolar falan oluşturduk ama daha kapsamlı olabilir, daha çok ders saati olabilirdi. Öbür derslerin ders saatleri 4 yıla sığmıyor ona da bir şey diyemiyorsun programı hazırlayanlara ama belki seçmeliye ağırlık verilebilirdi. Bu konularda kesinlikle donanımınızın olması lazım. (Katılımcı F)

Music could have been different. Ok, we learnt songs, accompanied them with Orff instruments, we composed choirs but it could have been more comprehensive, there could have been more time allocated to it. I know that other course hours cannot fit into the 4 year program, I have nothing to say to the programmers but there could have been more emphasis on the electives because we definitely need to be equipped in these subject matters. (Participant F)

There has been only one positive remark on the effectiveness of Music II; it may hint some clues on how the teachers would otherwise have benefitted the course and use it in their professional experiences.

Müzik öğretimi konusunda iyi eğitim aldık. En azından müzik öğretimini sevdiren ve başarılı bir öğretmenin verdiği bir dersti. Çok faydalandım. Ritim çalışmaları vardı. Mesela notları sesimle çıkarmayı öğrenmiştim. Şarkıları o şekilde söylemeyi öğretmişti, çok sevdiğim bir dersti ve ilgi ve istekle katıldım o derse. Nadir derslerden birisiydi. Çok güzel uygulamalar yaptık, ses şarkı öğretimi şarkının oyunlaştırılması, sonucunu değiştirerek dramayla birleştirerek söylemiştim mesela. (Katılımcı R)

We have been well-educated in terms of Music teaching. At least the course was offered by a successful instructor who made us love teaching music. I really benefitted it. The course included rhythm workouts. For instance I had learnt how to sing the notes and she taught us to sing songs in that way; it was a course I loved very much and one I attended enthusiastically. It was one of such exceptional courses. We engaged in very nice implementations as the training of voice and teaching of songs, dramatization of songs, changing the end and combining it with drama. (Participant R)

Furthermore, participants generally reported a positive view on the usefulness of Design and Construction of Instructional Resources course. Along with suggestions on the length and content of it, Design course has majorly been found to be effective in helping in-service teachers especially in rural contexts where obtaining materials is hampered by the socioeconomic status of the parents.

Televizyon yok, yoksa ne yapabiliriz, müzik yoksa ne yapabiliriz, tiyatro sahnesi nasıl hazırlayabiliriz, bunları düşünerek. O gün gelip gittiğin sınıfta mesela o yok bu yok ne yaparsın diyip her şeyi yaptırıyorlardı bize. Varsa da biz olmayı yapalım, bizim yaratıcılığımız farkımız olsun diye. (Katılımcı F)

[Design course included] what we can when there is no TV, no music, no theatre stage and how we can prepare these. They used to ask us what we would do when you do not have this or that in the school you are recruited to and they were having us design these. Even if we had those materials, we would try to prepare a material different from the existing one so as to be creative and unique. (Participant F)

One of the participants specifically emphasized how the course helped her in material-deficient contexts rather than urban settings.

Materyal geliştirme mesela bu derste özellikle dedim ki ne gerek var sonra İstanbul'da her şey parayla alındı gelindi ne gerek var dedim ama sonradan anladım ki ben Bitlis'te kuklam yoktu ve ben marangozda tiyatro çerçevesi yaptırdım tüm kuklaları elimde diktim. Bir şekilde bu ders gerçekten çok faydalıydı. (Katılımcı B)

For the Material development course, I used to ask why we had this course because we used to buy everything in Istanbul and questioned its use but then I understood why because I did not have any puppets in Bitlis and I had the frame of the theatre stage at the carpenter's and sewn all the puppets myself. This course was very beneficial in these terms. (Participant B)

Moreover, another participant underlined the attitude of the instructor of the course and reported the use of the course in teaching practical knowledge. Although she did not use the information given in the course, the in-service teacher claimed to have internalized the critical points in material development.

Materyal geliştirme iyi bir dersti, sıkıştıran bir dersti, hoca çok titizdi. Herkese bir kazanım seçtirirdi o kazanımı vermeye yönelik bir materyal hazırlattırırdı. Ben pek sevmediğim için çok uğraşmadım ama çok güzel yapan arkadaşlar vardı güzel bir dersti. En azından hangi materyali hazırlamasan bile niçin kullandığını dikkat etmen gereken noktaları nasıl kullanabileceğini gösteren bir dersti. Önemliydi, iyi ki almışım o dersi, hazırlamadım şimdiye kadar ama en azından hangi materyalleri kullanabileceğimi öğrendim. Faydalı bir dersti, maske yapma dolgu oyuncak kukla yaptık. Uygulamalı olan dersleri kesinlikle gereksiz görmüyorum ben, işime yaramayacağını bilsem bile en azından tekniği görmek açısından iyiydi. Benim tek sıkıntım teorik derslerden hiçbir şey kalmaması aklımda. (Katılımcı R)

Material development was a good course, it was a demanding one and the instructor was highly meticulous. She would have anyone choose one particular objective and make them design a material specific to the acquirement of that objective. I did not work on it so hard because I did not like to but I had friends who produced very nice things, it was a good course. Even if you did not prepare any materials, it at least was a course teaching why a certain material is used and the points you need to be careful about. It was important and I am fortunate to have taken that course. I did not prepare any materials so far but I at the very least know which materials I can use. It was a beneficial course; we made masks, stuffed toys, puppets, etc. I never perceive practice-based courses as useless, although I know that I will not make use of it, it was good to see the techniques. The problem with theory-based courses is that nothing remains in my memory. (Participant R)

One of the participants criticized the course in terms of its implementation and length. She states that the materials they were required to design turned out to be expensive than cost-effective as they otherwise had not been appealing and she claims that the course did not serve its purpose in this respect.

Sadece eksikliğini gördüğüm, üniversitede öğrencilik yıllarında gereksiz gördüğüm birisi araç yapımı dersi idi iki dönem aldık ama diğer üniversitelerde bu kadar teferruatlı görmedim. Ben araç yapımını şöyle görüyorum, maliyeti düşük, nereye gideceğimiz belli değil, belki Muş'un Bulanık köyüne gideceğiz, oyuncağa ihtiyacım olacak orada bulamayacağım malzemelerden yaratmam lazım, işte maliyeti düşük ama kullanılabilirliği yüksek, amaç ve kazanımları elde etmeye uygun bir araç. Dersi alırken maliyeti çok yüksek araçlar tasarladık çünkü öbür türlü güzel olmuyor. Amacına uygun almadığımızı düşünüyorum. Sonra araç yapımı iki dönemdi, stajyerlerimden duyduğum kadarıyla hala iki dönemmiş. Bir dönemin yeterli olabileceğini düşünüyorum. (Katılımcı D)

What I saw as deficient in my undergraduate years was the material development course; we have taken it for two semesters and I do not think that it was this detailed in other universities. I view material development as the production of cost-effective and objective-oriented tools as where we will be recruited to remains unknown and it can even be Bulanık village of Muş city [a rural setting] where we will not be able to find toys. In the course we designed highly costly materials because otherwise they do not come out to be attractive. I do not think the course served its purpose. And it was a two-semester course and as I learnt from my student teacher it still is offered for two semesters. I believe that one semester can be adequate. (Participant D)

Drama has yet been another course the teachers agreed upon the usefulness of; however, their views on its perceived effectiveness depended on their views of the course instructor and his/her instruction methods.

Drama dersinden çok doyum almamıştım. Hocamız çok bir şey anlatmamıştı, şöyle yapacaksınız falan diye bize görevler veriyordu. Onları yapabildiğimiz kadar yapıyorduk ama daha yaratıcı yapılabilirdi diye düşünüyorum. (Katılımcı C)

I was not much satisfied with the Drama course; the instructor did not teach much, s/he used to give us directions to do some tasks and we were trying to accomplish them as much as we can; I could have been more creative. (Participant C)

Two participants also related the inadequacy of the course to the instructor characteristics and instruction methods. The first of the two teachers further linked the continuance of the effect of the course to in-service trainings and underlined the importance of this connection.

Ben dramayı hiç sevmiyorum ama çok faydalı olduğunu düşünüyorum ve çocuklar çok seviyorlar. Keşke drama bu okul öncesi eğitimde bu konuda eğitim almış uzman biri gelse daha iyi olur diye düşünüyorum. Asistanlardan biri girmişti, bizim zamanımızda çok hoca yoktu. (Katılımcı Q)

I do not like drama but believe in its benefits and children also love it very much. I wish an expert specialized in this subject in early childhood education had offered the course, it would be better. One of the research assistants was our instructor as we did not have many professors at that time. (Participant Q)

Mesela drama bu çok, öğretmenlerinden kaynaklı kesinlikle öğretmenlerinden kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Çok iyi dersler aldım, keşke daha fazla kredisi olsaydı daha fazla uzun dönemler alma imkânımız olsaydı daha çok örnek ve teknik olsaydı önümüzde. Dramada çok iyi bir öğretmenimiz vardı her gün ayrı ayrı drama örnekleri yapardık her gün bize yaptırırdı, oyun oynardık çok zevkli geçerdi. Derdik ki biz bu derste oyun oynuyoruz drama değil ama senenin sonunda bir bakmıştık ki biz drama öğrenmişiz. Ama sürekli yapmak lazım ki akılda kalsın, burada da hizmet içi eğitimlerin önemi ön plana çıkıyor ama kaliteli olması lazım. (Katılımcı R)

For instance, drama, this, I believe it definitely depends on the instructors. I have taken really good courses, I wish there had been more and we had had the opportunity to receive it for more semesters and seen more examples and techniques. We had a very good Drama instructor, we used to implement different examples of drama everyday and play games; the course was really enjoyable. We used to say we were just playing not implementing drama but we have seen we had covered drama at the end of the semester. To keep it memorable, however, we need to continuously practice and here the importance of in-service trainings come into prominence, but they need to be of high quality. (Participant R)

Another in-service teacher also underlining the problems with the instruction processes in the course remarked her desire to have learnt more techniques and the steps of drama as it is among children's most favorite activities.

Drama, drama da çok yetersizdi, bizim yine yarım dönemdi. Daha çok görmek isterdim çünkü çocukların çok sevdiği şeyler drama müzik oyun. Diyorum ya biraz benim havada kaldı. Biz direk grup oluyorduk, tiyatro havasında oluyordu. Ben biraz daha teknik öğrenmek isterdim açıkçası, aşamalarını vs. (Katılımcı N)

Drama also was really inadequate; it again was for one semester I would like to have taken more courses because it is one of the things children love very much along with music and games. As I said, it remained rather abstract. We would directly form groups and it has a theatre-like atmosphere. I would like to have learnt more techniques actually and the steps of it. (Participant N)

As a final comment, one participant criticized the sequence of courses in the program, drama being in the third year; she argued that had it been given in earlier semesters, the course could have been more useful.

Mesela drama yaratıcılık daha önce verilebilirdi. Onları da sonra verdiler hep. Drama yaratıcılık fen ve matematik oyun uygulama bunların hepsi 3. Sınıfta verildi gelişim ve öğrenme. Hepsini aynı sene olunca biraz sıkıcı da oluyor, öyle bir olumsuz tarafı var. Şimdi mesela tekrar yapıyorsun ama şöyle bir şey vardı hangi dersteydi oluyor, dersler birbirine o kadar giriyor ki. (Katılımcı P)

Drama, creativity, these could have been offered earlier. They were all given afterwards. Drama, creativity, science and math, play, all of these were in the third year, so was development and learning. You are trying to go over the courses but the contents of them mix up so badly that one cannot remember which course included what subject. (Participant P)

For Teaching Methods course, participants' views majorly concentrated on two issues with the efficiency of it: The content's being designed for primary level teaching than for early childhood settings and the lack of practice in the course.

Five of the participants strictly stressed that the course was rather answering the needs of a primary school teacher and the methods they learnt were not appropriate for use in early childhood education.

Genel teknikler almıştık, basitten karmaşığa, yakından uzağa falan gibi hep aynı şeylerdi. Okul öncesi için yoktu. Kendiniz kendinize göre seçiyorsunuz onu. Zamanla oluşturunuyorsunuz. Pratikte yaptığımız şeyler okulda gördüğümüzün küçük bir nebzesiydi. Genel olarak verilen bilgileri siz kendinize uyarlamak zorunda kalıyorsunuz. (Katılımcı O)

We have seen general techniques, like from simple to complex, close to distant; all the same things. It was not for early childhood education. You yourself pick among them, form up by time. The things we do in actual practice were only a small portion of what we learnt at university. You have to adapt those general techniques to your conditions. (Participant O)

öncesine yönelik teknikler üzerinde çok fazla durmamıştı da genel olarak tekniklerden bahsetmişti az bir kısmı okul öncesine dairdi. Tam tersinin olması gerektiğine inanıyorum çünkü bizim öğrencilerimizin yaşları itibariyle hatta var olan öğretim tekniklerinin yanında başka şeylerin bulunması gerektiğine inanıyorum. Çok çok uygun değil var olanlar. Kısıtlı kullanabiliyoruz birbirine karıştırarak. Bizim alanımızın bu yaş grubunun özel olarak incelenmesi gerekiyor, kitapta az durulmuştu. (Katılımcı P)

. It did not put emphasis on techniques to be used in early childhood education but was generally mentioned; only a little portion referred to early childhood education. Taken our students' ages into account, I believe it should be quite the opposite because; plus, there should be other different teaching methods than the existing ones. The existing techniques are not really appropriate. We can only use them in a limited scope by mixing each into another. Our field of expertise and the age group should specially be handled; the book elaborated little on this aspect. (Participant P)

While four of the participants criticized the course due to its theory-oriented flow, they emphasized the need to have practically implemented the methods as to see how it can be applied in the actual classroom setting.

Öğretim yöntemleri, çok hatırlamıyorum ama bunlar teorik oluyor genelde. Ne olurdu mesela, bunları öğrendikten sonra staja giderken bununla ilgili etkinlik verilebilirdi. Çünkü uygulamazsan çok etkili olmuyor. (Katılımcı Q)

Teaching methods, I cannot quite remember but these courses generally () are theoretical ones. What could have been done for instance, after having learnt the techniques, there could have been activities required for the implementation of them in practice teaching. Because unless you practice them, they do not happen to be effective. (Participant Q)

As a final point on the Teaching Methods course, two positive perceptions also further underlined the importance of using practice in classroom instruction to render the information aimed to be taught to be more durable and usable.

Öğretim teknikleri dersi yöntemleri öğretmek açısından da iyiydi bir de uygulamalı olarak öğretti. Her gruba bir öğretim yöntemi verildi o şekilde ders anlatıldı mesela düz anlatım yöntemini anlatan o şekilde anlattı, hoca kendisi anlatıp geçmedi iyiydi yani. (Katılımcı R)

Teaching Methods course was both good in terms of teaching the methods and it was practice-based. Each group of students took one method and they instructed the course using that particular method; for instance the group who took lecturing method taught the subject using lecturing; the instructor did not just narrate and skip, so it was good. (Participant R)

On behalf of Teaching Technology course, all of the 9 participants concurred on the shortcoming that it did not include clues on how to integrate computers into education and make learning more efficient with it. This deficiency also reflects itself in teachers' classroom practices. Their hesitations to have children encounter computers in the classroom leads up to the prohibition as the teachers do not know how to make use of it to enhance learning. The participants further complained that this course was designed to make pre-service teachers technology-literate than the pedagogy of it. Ironically enough, another participant reported that the course was handled with no apparent interaction with real computers.

Bunu bize yönelik aldık, ve çocukları bilgisayarla tanıştıramıyoruz imkânsızlıklardan dolayı. Sınıflarda var ama sınıfta çocuklara yaptıramıyoruz, hepsi birden yapmak istiyor, hepsi birden yapamıyor tartışma çıkıyor ve mecburen tamam kapatıyorum oluyor. (Katılımcı J)

This course was intended for us, and we cannot introduce children computers due to the lack of opportunities. We have computers in the classroom but we cannot make use of them with children as they altogether want to engage with it, then they cannot do it, and after the discussion breaks out I am left with no choice but to shut it down. (Participant J)

Okul öncesinde bilgisayar dersini sınıfta bilgisayarsız aldık o nedenle biraz eksik geçti. Teorik anlattı bir de tepegözle bilgisayarla ilgili çocuk kitaplarını inceledik, makaleler falan. Bilgisayarda kullanabileceğimiz oyunları falan hiç görmedik. Onu sonradan öğrendim ben, araştırarak cd ler falan. (Katılımcı F)

We have taken Teaching Technology in Early Childhood Education course in a classroom without any computers; thus it fell rather short. It was theoretically handled and examined children's books, articles using overhead projector. We did not see any computer games we can use. I learnt it afterwards by investigating the CDs, etc. (Participant F)

Finally, one participant described how she could have benefitted the course in her daily experiences with computer use in the classroom. She also underlined the importance of knowing how to keep the balance between children who are familiar with computers and those who have not yet had the chance to engage with them. Additionally, she discussed that the content should have included practices and examples of computer applications with young children.

O biraz sığdı. Yüzeysel geçildi, o konuda eksiklik var evet. Bilgisayar ile ilgili ne yapılabilir çocuklarla gerçi çocuklar maşallah bizden iyi biliyorlar ama daha iyi ne yapabiliriz, nasıl programlar kullanılabilir, o konuda biraz eksiklik var. Bilgisayar uygulamalı olabilirdi, çocuklarla alakalı örnek dersler, sunumlar yapılabilirdi. Hiç bilgisayarla karşılaşmamış bir çocuğa neler yapılabilir, bilgisayarla haşır neşir olan çocukla ne yapılabilir; onlar biraz daha iyi gösterilebilirdi. Bilgisayar eğitimi biraz daha nasıl yapılması gerekiyor ona ağırlık verilebilir. (Katılımcı L)

It was a little shallow. It was superficially handled and yes, there is the deficiency of it. Although the children know the use of computers better than us but there exists a lack of knowledge on what we can do with it, how we can make it better, what kind of programs can be used. The course could have been practice-based, could have included sample activities about children, and could have embodied presentations. What we can do with a child who has never encountered computers before and what we can do with a child who is excessively interested in computers; these could have been handled better. There could be more emphasis on how teaching technology can better be accomplished. (Participant L)

As for the course Creativity, while one of the participants reported that she did not receive a course with this content, another could not remember the content of it. Three participants who discussed about the course referred to the importance of creativity in early childhood and for two of them, the course embodied useful activities that can help teachers to improve children's creativity; however, one participant included that it could have included more activities and examples in this respect. Representatives of these perspectives are as follows:

Belki üzerine en fazla düşülmesi gereken ders diye düşünüyorum çünkü bu işi yapacak kişinin yaratıcılığı yoksa o zaten olan şeylerden bahsediyorsa bunun hiçbir anlamı yoktur. O yüzden okul öncesi eşittir yaratıcılık olmalı. Dediğim gibi çocuklar çok açık, ama onların başındaki insan onları sınırlayan, yapmayın etmeyin diyen biriye hiçbir anlamı kalmaz. (Katılımcı G)

It maybe is a course that needs to be emphasized mostly because if the person who will perform this profession is not creative and is dwelling around things that already exist, there is no meaning in it. Therefore early childhood education should be equal to creativity. Children are open, and the person guiding them is tries to limit and inhibit them, it would make no sense. (Participant G)

Participant Q further conveys what the course should have offered and she describes how instructor attitude determined the level of satisfaction she got from the course.

Yaratıcılık dersi, bu hocayla da ilgili bir problem olabilir. Bir şey yapacaksın mesela materyal geliştireceksin, hocam diyorum bana örnek verebilir misiniz diyor ki sana ama sen kendin geliştireceksin. Şimdi bir insanın üretkenliğinin gelişebilmesi için birçok örnek görmesi lazım. Bir öğretmen ne zaman böyle donanımlı oluyor, deneyimle. Çok şey görüyorsun çok şey öğreniyorsun ve ondan sonra öğretmeye başlıyorsun. Bu dersle ilgili çok fazla materyal olmalıydı örnek gösterilmeliydi, mesela ders bir dönemse belli bir kısmı örneklerin incelenmesi daha sonra da üretkenliğe geçilmesi şeklinde olabilirdi. (Katılımcı Q)

Creativity, it again can be a problem with the instructor. You will design a material, for instance, and ask him/her to provide some examples, but s/he says “You will design it yourself”. For a person to increase his/her productivity, she needs to see many examples. When does a teacher become well-equipped? With experience. You see a lot, you learn a lot and then you begin to teach. There should have been more materials and examples provided in this course. For example if the course is given in one semester, one half could have been devoted to the examination of these examples and in the other half they could have requested us to produce. (Participant Q)

Lastly, only one participant commented on the Physical Education and Games course and she criticized it as the content of the course rather intended to physically educate undergraduate students than children at early years and included irrelevant practices. She states that the course should have included physical games that can be used while working with children.

Çok sığ bir dersti. Onunla ilgili, hiç unutmuyorum ront hazırlamıştık, gayet bizim yapabileceğimiz, büyük bir insanın yapabileceği rontlardı. Çocuklar için çok daha farklı çok daha fazla oyun öğretilir bence. Beden eğitimi da sanki çocuklara bir şeyler öğretmektense öğrenciyi rahatlatmaya yönelik gibiydi bizim üniversitede aldığımız. (Katılımcı G)

It was a superficial course. About it, I never forget that we prepared a show; they were quite the kind of plays we as adults could perform. For children, different and more games could be taught. The Physical Education course at university rather intended to relax us than how to teach children something. (Participant G)

4.3.3. Professional Knowledge Component

The courses in this scope include Introduction to Education, Classroom Management, Development and Learning, and Guidance. As part of the general commentary on this particular component of the program, the participants underscored the significance of these courses in preparing the teacher to work and

classroom environment and required practices. On the other hand, however, there have been certain criticisms on these courses' sequences in the program, on instructors' attitudes and their teaching methods. One of these participants complained that Professional Knowledge courses are generally offered in the freshmen year and therefore learning is hindered by the psychological consequences of adaptation to a new environment, as well as being prone to shade away by time. She thus suggests that these courses need to be repeated through the four-year-program or they can be melted in other courses' contents.

Onlar ilk sene olan derslerimiz. Aslında bunlar ilk üniversiteye girdiğin zaman olan dersler ya, üniversiteye adapte olurken biraz o ortama adapte oluyorsun, bunlar da bence tekrara gerek duyulan dersler. Başta bunları öğrendik evet ama bu birinci yılın heyecanı, o ortama adapte olmak falan biraz kaynıyor. Ama sonradan belki bu derslerin içinde ya da ödev olarak falan bize geri dönseydi daha iyi olurdu diye düşünüyorum. (Katılımcı F)

These are our freshmen year courses. Actually, as these are the courses offered when you just enroll in the university, you are both trying to adapt the university and the environment therefore these courses need repetition. We have learnt these in the beginning, yes, but with the excitement of the first year and adaptation to environment, they get lost in this confusion. Rather, these courses could have been integrated in other courses or regained by an assignment; it would have been better I think. (Participant F)

Two participants reflected on the theory-based instruction and book-oriented flow of the courses and stressed that they rather needed practicality than theory.

Bunları yine kitaptan takip ediyorduk, farklı sınıf yönetimi teknikleri görmedik. Ekstradan bir şey görmedik. Kitaptan takip etmektense farklı şeyler olabilir tabii ki biraz daha uygulama boyutunda olsa, çocuklarla yapılsa daha iyi olurdu. (Katılımcı N)

We depended on the book in these courses and did not learn different classroom management techniques. There was nothing extra. Rather than depending on the book, there could have been different things of course; had there been more on the practical plane or been implemented with children, it would have been better. (Participant N)

Meslek bilgisi dersleri şeydir hep teorik, uygulamaya dönük çok fazla bir şey yoktur. Zaten kitap üzerinden gidince uygulamaya dönük çok fazla bir şey anlatılmıyor, sadece yaşanılanlar ara ara anlatılmış oluyor. (Katılımcı J)

Professional knowledge courses are usually theory-oriented, there is not much addressing the practice. After all, when you depend on the book, there generally is not much information regarding the practice; only some experiences are being mentioned from time to time. (Participant J)

Moreover, one participant shared her disappointment with Professional Knowledge courses due to instructors' attitudes and the content's being designed for primary level teaching, not early childhood education. She states that these factors affected her severely affected her enthusiasm towards the courses in a negative way:

Eğitim dersleri çok şey oldu. Biraz da niyeysen ben çok üzülürdüm, eğitim hocaları şey olurdu matematik öğretmenliğine girerdi fen bilgisi öğretmenliğine girerdi okul öncesine gelince bir şey anlatmaya şu cümleyle başlardı ve benim bütün hevesim kırılırdı. Derdi ki ben size bunu anlatıyorum ama siz bunu kullanmayacaksınız. O zaman derdim yani ben bunu çaba gösteremem bu saatten sonra. Bunu anlatıyorum ama bunu kullanmayacaksınız, bazı şeyler de gelişigüzel anlatılır geçilirdi. Ben eğitim hocalarının gerekli görmediğine inanırım çünkü sunum yaptığım bir derste dersin hocasının en arkada gazete açıp okuduğunu gördüm. En azından öğrencilerinize saygı göstermeniz gerekiyor, biz de öğretmen adaylarıyız. (Katılımcı D)

Professional Knowledge courses were a little... I would feel a little sorry because instructors offering these courses would teach for Mathematics Education, Elementary Science Education, but when it comes to Early Childhood Education, they would start with the same sentence and it would dishearten me a lot. They would say: "I am teaching these but you will not use them." Then I would say that knowing this, I cannot put my effort into it. I am teaching but you will not use it; and some of the subjects were superficially handled. I believe that Educational Sciences instructors do not consider it necessary because in a course I was presenting the subject, I saw that the instructor started to read a newspaper. You at least need to show respect to your students, we are teacher candidates. (Participant D)

As a final notice, it was interesting that two of the participants mentioned that they found the courses effective as they helped them in preparing for KPSS (Exam for Public Personnel Selection)

The most popular course in the Professional Knowledge component of the program has been Classroom Management. Out of 11 participants, 10 reported their dissatisfaction with the course. All of them were in complete agreement with the fact that this course did not appeal to the demands of prospective early childhood teachers yet the content directly addressed primary level classroom dynamics. Participants requested that, critically different from one another, the techniques referring to conditions of teaching in primary and elementary grades and the ones for early childhood settings need to be distinguished and the content of this course should be redesigned seeking this significant difference.

Mesleğe ilk başladığımda şuna çok şaşırdım. Kurallara uymayan öğrenciler oluyor mesela, kuralı kabul etmiyor, kendi istediğini yapıyor, otonom. Ee şimdi ben bu çocuğu sınıfa nasıl uydururum, nasıl kuralları öğretirim, diğer çocuklarla nasıl aynı şekilde hareket etmesini kurallara uymasını nasıl sağlayabilirim gibi bir eksik noktamız kalıyor. Galiba eğitim alırken orada bir eksikimiz kalmış. Şimdi onları kendim deneyimleyerek öğrendim ya da okuldaki meslektaşlarıma bu böyle bunu nasıl yapabilirim diyerek. Eğitim sürecinde bunlar biraz eksik kalmış. Hani eğitimi şöyle alıyoruz biz. Bütün çocuklar, 20-25 tane çocuk varsa sınıfta hepsi normal, hepsi her verdiğiniz öğrenecekler, onlara belirttiğiniz her kuralı kabul edip uygulayacaklar gibi bir eğitim almıştık ama öyle değilmiş. 20sinin 20si de farklı, hele bazıları o kuralları kabul etmeyen, arkadaşına vuran, değişik değişik huyları olan çocuklar var. Bunları biz hep es geçmişiz eğitimde. (Katılımcı D)

I got surprised when I first started to perform the profession. There happen to be students who do not conform to the rules, they do not accept it and do whatever they like to do, autonomously. Consequently we have problems so as how I can have them fit into the classroom, teach class rules, have them act in harmony with other children and have them comply with the rules. I suppose this part has fell short in our education. I have learnt all these myself by experience or I asked my colleagues asking how I do this. The education we received was like this: All of the children, 20 to 25, show normal development and they will learn all what you provide them with, recognize each rule and conform to it. But it is not like that. 20 of the 20 children are different, plus, there are those not complying with the rules, those harming his/her peers, and children with different temperaments. These all have been skipped in the education received. (Participant D)

Moreover, one of the participants claimed to have improved herself after she graduated and started to work in the field. As a suggestion, she implied that the course could have been of more help if it had a practice-based nature. She further added that even a practicum specifically designed to implement classroom management techniques could be thought of.

Sınıf yönetimi çok iyi değildi sonradan kendim geliştirdim. Şunu yaparsam daha iyi olurum diye baktım. Hep anlatma yoluyla geçen bir dersti, daha işin içine girebilirdik, ders interaktif işlenebilirdi. Uygulamalı olarak. Staja bile gidilebilir bu ders için sadece, isterdim yani. (Praticant E)

Classroom Management was not that good; I improved myself later. I searched for finding what to do to become better [in classroom management]. It was a course instructed in pure lecture; we could have engaged more in it, the course could have been more interactive, including practice. There can even be a field experience in the course, I would love it. (Katılımcı E)

Another participant complained that as a general rule, Professional Knowledge courses including Classroom Management are offered at primary and elementary level. As a result, not designed for practices in early childhood classroom settings, this course thus did not add to candidate teachers' knowledge in terms of necessary

techniques used to establish classroom order. She also includes that she could not figure out how to master this task in particularly crowded classrooms.

Eğitim fakültesinin genel problemidir zaten, sınıf yönetimi verilir ama küçük yaş grubuna uygun değildir. Biz bir sürü yöntem ve teknikler gördük okurken ama burada uygulanamıyor çünkü onlar anlamıyor; onun için biz yaratıcı yollarla sınıf yönetimine katkıda bulunacak şeyler bulmaya çalışıyoruz. Onun yerine çocukların ilgisini çekebilecek bir şekilde onları uyarmak, seslenmek veya bize hep şey söylenirdi mesela, hikâye anlatırken U şeklinde oturulmalı, karşısına geçilmeli ama U şeklinde karşısına geçildiğinde kalabalık sınıflarda şöyle bir uzantı oluyor ve ben oradan kitabının sayfasını oradan oraya gösterene kadar çocuğun dikkati dağılıyor. Onun için ona yönelik çalışmalar yapılabilir, okul öncesine uygun olarak, biz biraz onun sıkıntısını yaşıyoruz. (Katılımcı J)

It is the main problem of Faculty of Education; classroom management is offered but it is not orientated for young age groups. We have seen many methods and techniques but we cannot implement them here because children do not understand; therefore, we are trying to find creative alternatives to add to classroom management. Instead, warning them in an attention-grabbing way, calling out or for example they would tell us that while reading storybook we should use U-shape seating but when you try to do that in crowded classrooms, a long line comes out and when you try to show the pictures of the book, children's attention gets distracted from this to the other end. Therefore, there can be arrangements for early childhood education; we are experiencing the difficulty of this. (Participant J)

One other participant points that she does not know what to do when a chaos emerges in the classroom. She links this deficiency to the course content and suggests that the course could have been built in a problem-based nature including such examples that can take place in any classroom.

Sınıfta bazen çok kargaşa oluyor, o durumlarda ne yapmamız gerektiğini öğrenseydik iyi olurdu. Problemlere çözüm üretme şeklinde olsaydı daha iyi olurdu diye düşünüyorum. (Katılımcı L)

Sometimes there is a chaos in the classroom; it would be good if we learnt what to do in such moments. Working on trying to find solutions to problems would be of better help. (Participant L)

Contrary to the above claims, the only positive perspective among 11 perceptions may also include clues on the desirable content of the course:

Sınıf yönetiminde çocukların dikkatini toplamak için sınıfta düzeni sağlayabilmek için neler yapılır mesela öğretmen hangi konumda, anlatırsan kaç kişilik grupla öğretmen eğitim vermelidir ya da hangi çalışmada hangi sınıf düzeni oluşturulmalı gibi örnekler veriliyordu güzel bir dersti. Bunu öğrendiğim iyi oldu dediğim şeyler vardı ve okul öncesine yönelikti. (Katılımcı R)

In Classroom Management course there were points illustrating what the teacher should do in order to restore order in the classroom, the position of teacher in the classroom, ideal group size, which types of activities require which class order. There were things that I was happy to have learnt and it was for early childhood education. (Participant R)

As for Development and Learning, except for 2 participants, all have agreed on the usefulness of the content of the course and they pointed out that they still consulted course notes in their everyday practices. The two negative commentaries mainly dwelled around the method of instruction used in the classroom, i.e. lecturing, and this was stated to have affected the amount of information they can recall from the course.

In this respect, one participant declared that she could not remember the course to a large extent as the instruction did not include examples a pre-service teacher can relate to. What is more interesting is that she found the institution that prepared her to KPSS test and the instructor there more effective in terms of equipping her with the knowledge this course actually intended to provide.

Gelişim ve öğrenme özellikle ben ilk sene almıştım, onda öğrendiklerimi hiç hatırlamıyorum. Sadece oturup birkaç tanım ezberlediğimi hatırlıyorum. Gelişim ve öğrenmeyi ben KPSS'ye hazırlanırken öğrendim, oradaki hocamız iyiydi; dediğim gibi okulda çok öğrenmedim, dershanede daha çok, stajlarımızda çok fazla deneyim kazandım. Bir de hocamız örneklerle empati kuracağımız durumlarla anlatmadı diye hatırlıyorum, direk düz bir şekilde anlatıp çıktı. (Katılımcı C)

I took Development and Learning in the first year, and I do not remember what I learnt in this course. I only remember having memorized a couple of terms. I learnt the content of Development and Learning while preparing for KPSS; our instructor there was so good and as I said, I did not learn much at university. Rather I gained more experience in our practice teaching and at the test preparation institution. And I remember that our instructor [at university] did not teach with examples that we can relate to; s/he just used the lecture method. (Participant C)

As for Introduction to Education, 2 of the 3 participants who commented on it hinted the hardship to recall what the course was about and related this problem to the precedence of the course in the curriculum. Being offered in the first semester of the teacher education program, the attainments intended to be provided in this course seem to fade away by time, especially if the instruction does not add to it by offering something for or with practice. This can also be seen through a positive comment:

Öğretmenlik mesleğine giriş çok güzeldi çok hoşuma gitti. Öğretmenlik mesleğinin ne olduğunu anladım, neden kutsal. Çocuğun beklentileri neler, öğretmen nelerle karşılaşacak. Hocamız da çok güzel vermişti bunu, deneyimliydi, yurtdışına gitmiş oradaki öğretmenleri görmüş yaşantı yoluyla. Çok keyif alarak yaşadığım bir dersti (Katılımcı H)

Introduction to Education was a good course; I liked it very much. I understood why teaching profession is a sacred one, what the children's expectations are and what the teacher will face with. Our instructor also well-taught it, he was experienced; he has had experience abroad and observed the teachers there. It was a course I enjoyed very much. (Participant H)

Finally, Guidance has been appreciated by the 4 respondents commenting on the course as it defined a teacher's role in certain conditions where guidance is necessary and suggested the ways to act in these situations. One participant, from Anadolu University Distant Education Program complained that the course book included irrelevant and detailed information that a teacher does not need to know but she admits that the course has been of grand help in the profession.

Rehberlik dersinde de, mavi bir kitabı vardı onun, yani zaten bir öğretmenin iyi bir rehber olması gerekiyor aileye çocuğa. Rahatsızlığı olan bir çocuğu tespit etmek. Bazen öyle zamanlar oluyor ki aileden, anne babadan daha fazla zaman geçiriyorsunuz, daha fazla gözlemlene imkânınız oluyor. O yüzden rehberlik gerekli bir ders öğretmen için. Tam içeriğini hatırlamıyorum ama onu da özel eğitim dersini veren öğretmenimiz veriyordu, yerinde bir dersti. (Katılımcı G)

In Guidance, which had a blue book, I mean a teacher should be a good guide to the parents, to the child. Identifying a child with a disorder. Sometimes there are moments when you spend much more time with children than their parents and you have more opportunity to observe them. Therefore, Guidance is a necessary course for a teacher. I cannot quite remember the content of it but it again was offered by our Special Needs instructor and it was an apt course. (Participant G)

4.3.4. Field Experience (Practice Teaching) Component

Practice teaching component is seen among the musts of a teacher education program as the experiences gained in the field provide insight to candidate teachers on account of the requirements, routines, and responsibilities of the profession. Lasting approximately a semester in length, field experiences, in this respect, also enable the prospective practitioners decide whether the profession speaks to their dreams of future and get accustomed to their career path.

In Question 11, participants were asked to evaluate their student teaching experiences. Although the teachers strongly argued that field experience has the most

important element in their education, their responses uncovered serious problems in the implementation process. The participants' perceptions have been handled with regard to their experiences with the cooperating teachers, the supervision provided by the department, the timing and amount of field practice, and the cooperating schools. After providing one point of view on the benefits of this component, the in-service teachers' perspectives will be provided under the framework of mentioned dimensions.

Üniversitede belki de en iyi olan şey neydi diye sorsanız bana uygulama derim. Kesinlikle. Biz üç yıl gittik, her biri yarım dönemdi sanırım, bence daha fazla bile olabilir çünkü kız meslek liselerinin bu yönden çok şanslı olduklarını düşünüyorum ben. Devamlı işin içinde yetişiyorlar çünkü haftada üç gün geliyorlar. Bence çok güzel bir şey. Bir öğretmen yetiştiriyorsanız o işin mutfağına sokmak, o işe sokarak yetiştirmek bence çok farklı bir şey. Çünkü ne kadar anlatırsanız anlatın, şu sınıfa girip kapıyı kapatmadan, o çocuklarla yalnız kalmadan hiçbir şey öğrenilmiyor. Bence üniversitedeki programdaki en güzel şey uygulamalar. (Katılımcı G)

If you ask me what the best thing was at university, I would answer: Practice teaching. Absolutely. We attended it 3 times, one semester each; and I think it could even have been more because I believe the students at Girls Vocational High School are a lot more luckier than us. They cultivate with inside experience because they go to schools 3 times a week. It is a very nice thing. If you are nurturing teachers, to do it by on the job trainings is very different. Because as much as you preach, nothing can be learnt without closing the classroom doors and staying alone with children. I believe the most pleasant component in the teacher education programs at universities is field practices. (Participant G)

Cooperating teachers

In the first weeks of any field experience, the candidate practitioners are expected to shadow the cooperating teacher and then to take small roles in the classroom. Guiding and monitoring the prospective teachers in this process can be listed as the major responsibility of cooperating teachers. The responses of the participants in this study yielded important clues on the mismatch between the ideal and the actual circumstances that should occur in practice teaching. Majority of the participants complained about the frequent absence of the cooperating teachers in the classroom and their unrealistic and irrelevant expectations from the student teachers. Two participants underlined that they often felt helpless while dealing with children as they were not able to see a role model in the classroom and as the teachers imputed

their duties to them. Moreover, due to their lack of practice and inability to observe an experienced teacher, they were not able to manage the classroom and implement the activities after the teacher left the class. The participants also conveyed that, due to this eventual *failure*, they were further exposed to in cooperating teachers' expressions of dissatisfaction.

Mezun olduğum okulda ciddi bir uygulama göremedik çünkü öğretmen yoktu karşımızda örnek alabileceğimiz. Sınıfı bize bırakıp gidiyorlardı. Ben kız meslek lisesi mezunu da değildim, hiçbir fikrimiz yoktu, sizden öğretmen olmaz gibi kötü eleştiriler, sizin kadar kötüsü yok diyenler vardı, onun verdiği bir endişe vardı. Staj derslerinin hiçbir faydasını göremedim. Son derece gereksiz ve yersiz olduğunu düşünüyorum. Bağımsız anaokullarında tam gün yaptık biz. Hiçbir şekilde istirahat mola yok, sınıfta hapis gibiydik. Hiçbir şey bilmiyorsun, bunu da söylediğin zaman sana kızıyorlar çocuklar niye böyle diyince. Bir örnek yok sizden öğreneceğiz diyince de bu sefer daha çok öfkeleniyorlardı; sen benim hakkımda böyle düşünemezsin gibi yorumlar, uygulama dersime dâhil olmayan beklentiler istekler, orada seni köle gibi kullanıyorlar. Öyle bir ortamdı, hiç hatırlamak istemiyordum o günleri. Gitmek istemiyordum, hiç uyku uyuyamadan gittiğim günleri biliyorum yarın ne olacak acaba diye. Ben Türkçe dil etkinliği yapıyorum çocuk benim taklidimi yapıyor mesela öğretmen de masasında oturuyor ve hiçbir şey söylemiyor. (Katılımcı P)

I did not see a real practice in the program I graduated from because there were not any teachers we could take as role models. The teachers would walk out of the classroom and give it over to us. I was not a graduate of Girls Vocational High School and had no idea about the profession; there were negative criticisms stating that we would not make good teachers and we were the worst candidate teachers of all, so I had the worries. I have seen no use of field experience; I believe they are unnecessary and improper. We attended independent preschools full day with not a single time to rest; we were like prisoners in the classroom. You do not know anything, and they get angry when you say this, when you ask why the children are like that. Once I said that I did not see any examples and was expecting to see some from you. They get angrier, and throw comments judging your right to criticize them and demand you to meet their extracurricular expectations and requests; they use you as a slave. I do not even want to remember those days. I would not want to go to practice, and I know sleepless nights I spent with the fear of what will happen tomorrow. Children were imitating me while I was trying to implement Turkish activity and the teacher was sitting in chair saying nothing. (Participant P)

Gittiğimiz okuldaki öğretmen çok önemli. Bağımsız anaokulundaki sınıf öğretmenini mesela ben hiç bilmiyorum, bırakıp gidiyordu çünkü. İki arkadaş gidiyorduk ve bize bırakıyordu. E biz de daha yeni girmişiz, orada öyle bir sıkıntı yaşamıştık. Anasınıfındaki öğretmenler de çok destek olmadı açıkçası. Sadece şöyle bir köşede oturup izledik, o kadar. Biraz daha bizi katsalardı daha iyi olurdu. Sınıf öğretmeni bir plan hazırlıyor, bir etkinliği bize yaptırabilirdi mesela. Bizi gözlemleyebilir, dönüt verebilirdi. Biraz daha bizim uygulayıcı ve biraz daha eleştiri boyutu da olsaydı daha iyi olurdu. Uygulamalarımız oldu, son gittiğim anaokuluydu onda daha çok uygulama vardı son sınıf olduğumuz için ama onda da öğretmen yoktu. Doğru mudur yanlış mıdır bilmeden uyguluyorduk. (Katılımcı N)

The teacher in your practice teaching class is really important. I do not properly know the teacher in the preschool because she would walk out of the classroom. We were two student teachers and she was leaving the class to us. We already were new, and experienced such a difficulty then. The teachers in pre-primary classes were not of much help either. We only would take a back seat and watch and it was all. It would be better if they had incorporated us more. Teacher prepares the daily plan and she could have had us implement one of the activities. She could observe us and provide feedback. It would be better if we were the implementers and if it included a dimension for critique. I had chance to practice in last field experience, it had more practice as we were the senior class, but then there were no teachers. We were implementing the plan randomly without knowing it was right or wrong. (Participant N)

Moreover, the participants drew attention to the importance of the cooperating teacher and reported that their satisfaction of the experiences obtained in the field depended greatly on the teacher's attitudes towards the profession, children and candidate teachers. Some of the unconstructive comments and approaches are stated to have affected student teachers' perceptions of the profession and their willingness to pursue early childhood education as a career. Two of the in-service teachers mentioned the existence of an authority problem in the classroom and the significance of cooperating teachers' manners in assisting student teachers.

Kendi sınıfın olduğu zaman adaptasyonun daha kolay oluyor; çünkü burada tek sen ve çocukların var. Öbür tarafta o sınıfın bir otoritesi var, sen o sınıfa sonradan gidiyorsun. Onun çocuklar da farkındalar sen nasıl farkındaysan. Sınıf öğretmeni sınıfa biraz alıştıktan sonra çok müdahale etmeyecek. Belli gördüğü şeylerde sadece. Ama her şeyde stajyere müdahale ederse o da yapamaz zaten çocuklar da stajyeri dinlemezler. (Katılımcı F)

It becomes much easier to adapt if it is your own classroom, because there is only you and your children. On the other part, there already is an authority in the classroom and you subsequently join the class. The children are very well aware of it as much as you are. The teacher should not intervene much after you get used to the classroom environment but only in places she regards as necessary. If s/he intervenes in anything the student teacher does, neither she can achieve it nor the children would listen to her. (Participant F)

Gözlem iyiydi de uygulamada özelliklere falan gönderildik orada sıkıntıyla karşılaşabiliyorsun. Öğretmenler sizi rakip olarak görebiliyorlardı ve size olabilecek bütün problemleri çıkartabiliyorlardı. Destek olacakları yerde çeşitli kösteklerle karşılaşabiliyorduk. Bir de sınıfı bırakıp da dantel örmeler falan vardı. Gittiğimiz sınıf öğretmenleri sınıfı bize bırakmayıp yanımızda dursalardı daha iyi olurdu çünkü sen haftada bir kez gidiyorsun, çocuklar seni tanımıyor, seni otorite olarak kabul etmiyor seni dinlemek istemiyor ve sınıf öğretmeni çekiyor gidiyor. Onun yerine bizimle kalsalar, bize örnek olsalar, görsek çok daha iyi olur diye düşünüyorum. (Katılımcı L)

The observation part was good but we have been sent to private schools for practice and you can face certain problems there. The teachers would see you as a rival and would create any problem cases that she can. Where they needed to be of help, they could expose several difficulties to us. There was also the knitting of laces and leaving the classroom. It would have been better if the cooperating teachers stayed with us and did not abandon the class; because you go there once a week and the children do not know you, do not see you as an authority figure and thus do not want to listen; plus, the main teacher leaves the classroom. It would be better if they stay in the classroom and be role models to us. (Participant L)

İlk gittiğim senedeki öğretmen demeye bin şahit ister, bakıcılıktı onlarınki. Tam öğretmen de değildi, 2 senelik mezunuydu, bir tanesi AÖF okuyordu. Bir öğretmen vardı ama sınıfta pek durmazdı. Bir kere çocukların hazır olması gerekiyor; yani çocukların bizim oraya gideceğimizden haberdar olması gerekiyor. Şey oluyor bazen, öğretmen benim, siz sadece stajyersiniz. Bu söylendiği zaman ne uygulama yapabiliriz, ne çocuklar bizi dinler ne de kontrolü sağlayabiliriz. O şekilde olaylar da yaşandı. (Katılımcı J)

Although it is very hard to name her a ‘teacher’, what the teacher in my first year of practice was doing was nursing. She was not a proper teacher, one was a graduate of a 2 year degree program and the other was studying DEP. There was one teacher who did not stay much in the classroom. First of all, the children should be ready, I mean they should be acknowledged that we will practice there. Sometimes the teachers clearly state that “I am the teacher and you are only student teachers”. When this is uttered, we can neither practice nor the children would listen to us and we can establish control. There have been such cases. (Participant J)

Furthermore, several teachers reported that they did not gain ample experience in practice teaching due to cooperating teacher characteristics. Two of the participants claimed that the main teachers of their practice class suffered from burnout and added that these teachers discouraged some of the candidates from pursuing the profession. In the final comment in this section also appears a suggestion on the ways to prevent the existence of such cases:

Öğretmenden öğretmene fark var, çok iyi bir öğretmene düşersin güzel geçer, mesleğini sevmeyen yetersiz bir öğretmene düştüğün zaman da öyle. Şimdi şundan şunu aldım desem yalan olur. Bilinçli insanların hoca olması gerekiyor ve bilinçli öğretmenlere stajyerlerin gönderilmesi gerekiyor. Çok hevesi kırılan öğretmenlerim de var mesleği bırakma aşamasına gelen stajlar yüzünden. İyi örnek şart. (Katılımcı H)

There is a difference between one teacher and another; your teacher would be a good one and the practice teaching goes smoothly, and when you have an ineffective teacher who does not love her profession, vice versa. It would be a lie if I say “I learnt this from that teacher”. Conscious people should be teachers and the candidate teachers should be sent to conscious teachers. There are many examples of discouraged students who went through the phase of quitting the profession because of the experiences in the field. Seeing good examples is a must. (Participant H)

Hiçbirinde ben aa ne kadar iyi öğretmen ben de örnek alayım çok şey öğrendim dediğim kimse olmadı. Gerçekten kaliteli öğretmen yoktu, kaytarmaya bakıyorlar gibiydi. Benim gördüklerim yorulmuş örgü ören öğretmenlerdi. Mesela staja gönderdikleri okulların müdüriyetini arayıp hocam orada iyi öğretmenler var mı size staja gönderebileceğimiz diye bana sorsalar ben yardımcı olurum şahsen. İyi öğretmenlere gönderilse öğrenciler çok daha iyi olur. (Katılımcı Q)

In none of my field practices I came across with a really good teacher whom I have learnt much from and constituted an example. There was not a teacher of really high quality; they were sighting a chance to evade. Those I met were tired teachers who would knit in the classroom. For instance, the department can call the prospective practice school administration and ask whether the teachers working in the institution are good; I would personally be of help if they ask me this question. It would be better if candidate teachers practice in good teachers' classes. (Participant Q)

Üçüncü sınıfın ilk stajıydı, biraz emekliliği yaklaşmış bir öğretmendi, her şeye isyan ederdi. İşini ya sevmiyordu ya yorulmuştu. O beni çok kırmıştı böyle, bu meslek böyle bir meslek değil herhalde diye. (Katılımcı D)

It was the first of junior year practices; there was a teacher who was close to retirement and she would rise against anything. Either she did not love her profession or was too tired. She had really disappointed me, thinking that this profession was not of the kind I imagined. (Participant D)

Finally, two participants highlighted the authority allocated to cooperating teachers in evaluating the performances of student teachers and complained of the unfair assessment they practice. The second teacher believes that the problems occurring between the candidate and the cooperating teacher should be handled by these parties including the department supervisor.

Son dönemki öğretmenimi de hala anarım, kötü anlamda. Elimden geleni yapıyordum günlük planımı faaliyet planlarımı ama iletişim tarzlarımız uymadığı için biraz tutukluk oldu. Başka okullarda staja hazırlıksız giden arkadaşlarım 90 ve üzeri alırken ben 65 gibi bir şey almıştım. Ama danışmanım bunun farkındaydı tolere etmek için gerekli notlandırmayı yaptı ama o öğretmen bir şeyler yaptığım halde bunu görmediği için beni stajdan soğuttu. Dersten soğuttu neredeyse okul öncesi eğitimden soğutacaktı. Onun yüzünden bayağı moralim bozuldu, ben bu işi yapamayacağı psikolojisine girdim ama danışmanım sağ olsun gerekli desteği verdi. Staj öğretmeni çok önemli, gerçekten çok önemli, motive etme açısından çok önemli. Bu tip olumsuzlukların durumun tüm taraflarınca konuşulması gerekiyordu bence. (Katılımcı R)

I still recall my senior class practicum teacher, in a negative way. I was doing my best in preparing the daily and activity plans but there was a communication gap as our styles did not match. My friends in other schools would go unprepared and get 90 out of 100 while I would get 65 something. At least my supervisor was aware of this and did the necessary balancing but as the teacher ignored the things I did, this discouraged me from the practice. It alienated me from the course and it almost was going to discourage me from early childhood education. I was demoralized and possessed with the psychology that I would not be able to perform the progression. But thanks to my supervisor, she provided the support I needed. Cooperating teacher is very important, really important in terms of motivation. I believe these kinds of problems should have been discussed by all the parties of the case. (Participant R)

Zaten bizim hocamız da sınıftan çıkıp gidiyordu, kendi kendini de değerlendiremiyorsun, ondan sonra formu alıp 4 veriyor 5 veriyor ama sen beni neye göre değerlendiriyorsun hiç gözlemlemedin ki. (Katılımcı Q)

Our teacher would walk out of the classroom and you cannot evaluate yourself; then she fills in the evaluation form and gives 4 or 5 out of 5 but [then I think like] you never observed me and depending on what are you evaluating me? (Participant Q)

Staj notlarımız da staj öğretmenlerinizin notlarına göre veriliyordu ki bizi o öğretmenin önüne atmış oluyor. Onun kölesi oluyorsun, o ne isterse yapıyorsun hatta bu sebeple bırakılan dersten kalan arkadaşlar gördüm ben. (Katılımcı P)

Our practice teaching grades were given based on the cooperating teachers' marks, which means to throw you in front of the teacher; you become her slave and do whatever she wants you to do. I have even seen friends who failed the course because for this. (Participant P)

Supervision

Supervising student teachers in the process of practice teaching experiences is another important element of the field practice. Among the requirements of this building block comes cooperation with arranged schools in order to ensure the candidate teachers are nurtured to be efficient teachers as well as the provision of consultation needs of student teachers as providing clear feedback and guidance to students throughout the practice teaching process.

With respect to the supervision they received through their field practices, the participants' views did not elaborate much on the quality of the supervision they received but rather on the frequency of visits to schools. With a few exceptions, the teachers reported that their supervisors visited them at least once in one semester. Moreover, although some expressed their anxiety during the visits and observations while they are practicing, some found frequent supervision and feedback quite helpful and appropriate.

Dediğim gibi ben öğrenciyken çok zorlandım. Planımızı yazdık bir hafta önceden, hocalarımıza teslim ederdik, onlar okurlardı, plan defterlerimiz vardı malzemelerimizle giderdik. Hocalarımız hem buralar buralar hatalı olmuş bunu düzeltin derdi bu etkinlik böyle olmaz, bu cümleyi çıkarın gibi, hem de materyallerimize bakarlardı. Eğer materyallerde hatalı bir durum varsa bunu tekrar düzeltin ve staja gitmeden bize tekrar gösterin derlerdi. Bir hafta içindeki süreç böyle olurdu. Tekrar giderdik, ya üzerindeki bir şeyi değiştirirdik ya da tekrar yapardık. Her şey iki kez kontrolden geçtikten sonra staja giderdik. Buraya benim de stajyerlerim geliyor, dönemde bir defa belki hocaları gelip kontrol ediyor. Bizim hocalarımız her hafta gelirlerdi ve bir hafta serbest zaman etkinliğine gelirlerdi bir hafta Türkçe etkinliği bir hafta oyun etkinliği öyle giderdi. Her hafta incelerlerdi ama hakikaten şey diyorum iyi ki böyle yapmışlar yoksa belki stajda bir şeyleri baştan savma yapacaktım bilmeyecektim. (Katılımcı D)

As I said, I had difficult times while studying. We would write our daily plans one week before and hand them in our instructors; they would proofread. We had notebooks for plans and would go with our activity materials. The instructors then would tell us the mistakes and want us to correct them as well as checking the materials. If there is a mistake in the materials, they would urge us to correct and rebring it before the practice. One-week process would follow like this. We would go back, change something and do it again. Once everything was corrected twice, we would go to the field. The instructors of the current student teachers in my class visit them maybe once in a semester. Our supervisors would visit every week; one week in the free play time, one week Turkish activity time, one week in play activity and so on. They would deeply examine each week and I am grateful that they did so because otherwise I would sloppily do certain things and not learn. (Participant D)

Interesting to note, one program included a practice teaching evaluation course which took place right after the field experience. The graduate of this program praises the supervision she received as it endowed her with great insight.

Bizim hocalarımız her hafta gelirdi. Denetim de çok güzeldi, küçük bir üniversite olduğu için ben onun bizim için bir avantaj olduğunu düşünmüşümdür hep. Çok rahat diyaloga geçebildiğimiz, çok rahat ulaşabildiğimiz öğretmenlerimiz vardı ve çok denetlenirdik. Staja uygulamaya çıkmadan önce öğretmenimizle çok fazla iletişime girerdik ki hepimizin planlarını kontrol etmeden göndermezdi; geldikten sonra da o gün stajdan sonra akşam dersimiz vardı. Orada da ne oldu, yaşananlar hakkında konuşuyorduk, çok güzeldi o yani, çok dolu doluydu. Videoya da alıyorduk biz uygulamalarımızı ve sıcağı sıcağına değerlendirme yapıyorduk. (Katılımcı G)

Our instructors would visit us every week. The supervision was fine and as ours was a small university, I have always regarded as an advantage for us. We had instructors with whom we could easily contact and reach; and we were frequently supervised. We would get into immense contact with our instructors before going to the practice teaching and they would not leave us before checking everyone's daily plans. And after we complete the practice that day, we had a course in the evening and we would discuss the things that happened in the field; it was very good and rich. We would also videorecord our practices and immediately evaluate it. (Participant G)

Another participant underlined the importance of cooperation between the department and the schools arranged for field practice. She also mentioned what the lack of coordination between the two institutions may result in.

Hiç hatırlamıyorum, geldilerse de bir kere gelmişlerdi. Yok, hatırlamıyorum. Sınıfa görüp de gözlem yaptıklarını hatırlamıyorum. Aslında stres oluşturabilecek de bir durum, şaşırırsın ama okulla idarenin işbirliği içinde olması lazım, öğretmenle işbirliği içinde olması lazım, onun dışında bir iki kere de gelip gözlemlemeli çünkü bazen de öğrenci çok iyi oluyor ama öğretmen bir şeye gıcık kapıyor düşük veriyor. (Katılımcı Q)

I do not remember [whether they came to supervise], and if they did, it happened only for one. No, I do not remember. I think you should not know that they will come because it would create more anxiety. S/he should observe you without making you feel that you are being observed. Actually it is something that can create stress, you would get puzzled; but the school administration and the department should cooperate and other than that, they can come to observe once or twice because it sometimes is good for the student when the teacher gets irritated by the student and gives poor grades. (Participant Q)

Timing and amount

The in-service teachers were further asked to evaluate the timing and the amount of practice teaching courses they received in teacher education program. The responses showed that the implementation of field experience courses differed considerably among universities. While some participants attended half-day practice teaching, some have spent full-time in practice schools. There have also been cases where

pre-service teachers attended practice teaching once in 2-3 weeks but spending more time than the normal duration they were expected to complete in one week.

The timing of practice teaching courses were also seen to differ. While in some programs first practice teaching experience is offered in the second semester, some participants have firstly been introduced to the field in their fifth term. In this respect, the participants have been observed to strongly suggest the backdating of the first practice teaching and an increase in the amount of field experience courses as well as in the amount of the days of the week spent in cooperating schools.

One of the participants underlines the importance of being in the field in the early stages of the program so as to be able to decide whether the profession is one they would like to engage a whole lifetime in, while another also advocates that an early start made her realize what early childhood education was about and how field experience changed her perspective in this sense.

Bir de biz 3. ve 4. Sınıfta aldık stajları, 2de de gösterilebilir neyi ne olduğu. Çok geç kalınmış gibi geliyor bana. Bence bir 2de yarım dönem gözleme gidilmesi gerekiyor çünkü eminim benim gibi çok insan vardır anasınıfını bilmeyen ve bu mesleği yazmış olan. Arkadaşlarımın çoğu staja gittikten sonra yapamayacaklarına karar vermişlerdi. Ben bu mesleği kesinlikle yapamam diyen, tekrar ÖSSye giren insanlar. (Katılımcı H)

We have been in the field in our junior and senior years; things could have been earlier in the second year. To me it was highly late. I think we should also go to observation for a semester in the second year because I am quite sure that there are many who have no idea about preschool setting but have enrolled in the program. Many among my friends had decided that they would not pursue this profession after having been in practice teaching; those who certainly decided that they would not be able to be in this profession and those who reentered the Student Selection Exam. (Participant H)

Başlayınca 2. Dönemde işin ciddiyetini kavradık, evet işte biz bu çocuklarla geçireceğimiz hayatımızı dedik. Vazgeçmeyi de düşündüm ama gidip o çocukları görünce kalmaya karar verdim. Zamanlaması iyiydi. (Katılımcı J)

In the second semester after enrolment, we could grasp the seriousness of the profession, realizing that we were going to spend the rest of our lives with children. I also thought of quitting but after having seen the children I decided to stay. The timing was good. (Participant J)

Number of days spent in practice also received criticism from the participants advocating the significance of time allocated to practice in the field. These

participants argued that observation of an efficient learning environment and practicing with children in these settings is seen to be a key in order to be an effective and insightful teacher.

Bence dediğim gibi yetersiz. Hiç olmamasındansa olması çok güzel ama yetersiz bence daha fazla olmalı çünkü ne kadar çok o işin içinde olursa gözlemlene şansı daha fazla oluyor ve görerek yaşayarak öğrenme kitaptan okumaktan her zaman için daha faydalı. Öğretmenin öğrenciyle diyalogunu görüyorsunuz, öğrencinin öğrenciyle diyalogunu görüyorsunuz. Her şeyi gözlemleyebiliyorsunuz, içindesiniz. Problemi yeri geliyor çocukla birebir siz yaşıyorsunuz ve işe başladığınızda oradan aldığınız çok şey oluyor. O yüzden bence çok önemli, süre daha fazla olmalı; belki haftada iki gün, belki kız meslek liselerindeki gibi üç gün. (Katılımcı G)

As I said, it was inadequate. It is better than having none but [practice opportunities] should be more because as much as you are on the job, there is more chance to observe and learning by experiencing and observing is always more useful than reading books. You see the teacher-to-student as well as student-to-student communications. You can observe anything as you are an insider. There are times when you yourself interact with the child and when you start to perform the profession, there are many gains you obtained from practice teaching. Thus it is very important and the duration should be more; maybe twice or as in the Girls Vocational High School, 3 times a week. (Participant G)

Moreover, another participant highlighted that attending practice teaching once a week created classroom management problems as the children were reported not to regard student teachers as an authority figure because of their rare visits. This participant suggests the continuance of observations in preschool settings throughout the four-year program; while another proposes that there should be a kindergarten embodied by the university to allow for pre-service teachers' field experience.

Programda uygulama vardı ama haftada bir uygulamanın ben bir işe yaradığını düşünmüyorum. İlk sene ilk dönem gözlem yapmaya gittik. 3. Yıl ve son sene yani son 3 dönem biz uygulama yaptık haftada bir. Bir hafta görmeyen çocuk beni çok takmıyor, takmayınca da etkinliklere çok kendini vermiyor. Olmadıkça da benim hevesim kaçıyordu. Kendimi parçalıyorum ama dinletemiyorum e bu da doğal olarak isteğimi köreltiyordu. İyiydi ilk iki dönem gözlem olması ama her dönem mutlaka bir okul öncesi eğitim kurumuna gözleme gidilmeli ve orayla paralel gitmeli. (Katılımcı R)

The program incorporated practice teaching but I do not think once-a-week practice makes any use. In the first year, we were off to observe. In the third and the last year, which is for 3 semesters we have practiced once a week. The child who has not seen me for one week does not listen to me and as s/he did not listen, s/he does not want to engage in the activities. When this would happen, I was feeling discouraged. I was not able to make them listen which eventually would dishearten me. That the first two semesters included observation was good, but each semester should absolutely include observation in an early childhood institution and it should flow in parallel with the courses. (Participant R)

Haftada bir gün de çok yetersizdi. Sonuçta bu pratik işi biraz daha ve direk öğretmenliğe başlayanlar var. En azından son sene biraz daha uygulamaya yönelik, her üniversitenin bir uygulama sınıfı olup ona yönelik olmalı yani; herkesin uygulayabileceği, hocaların gelip gözlemleyebileceği. (Katılımcı N)

Once a week was not very adequate. In the end, this is a practice-based profession and there are those who start to perform the profession right after graduation. At least in the last year it could have been more practice-oriented and the universities could have practice preschools just for this purpose, where everyone can practice and where instructors can easily come and observe. (Participant N)

Practicum schools

The results have also shown a difference in the type of early childhood education centers the student teachers attended for field practice. Comprised of private schools, independent kindergartens and pre-primary classes in range, the type of institutions pre-service teachers had the chance to experience was seen to vary considerably accross the programs; while some teachers never experienced the atmosphere and the structure of, and teaching in private schools, some had no idea about the teacher's role in pre-primary classes. Some teachers reported that they acquired the essence of these distinctions in the job application process followed by the graduation. The importance of gaining acquaintance with the structure and operation of their future work place and realizing what is expected from the teacher in those settings has been underlined by the participants.

Gazi'de okudum, 4 yıl boyunca Ankara'daki bağımsız anaokullarını görme şansım oldu ve Ankara'da bir bağımsız anaokuluna atandım. Öğrencileri aslında biraz tanıyordum, okulların işleyişini biliyordum. (Katılımcı D)

I studied in Gazi University and for four years, I had the chance to see independent kindergartens in Ankara and I have been assigned to an independent kindergarten in Ankara. Thus, I knew the students in and the structure of these schools. (Participant D)

Bütün okulları görmüş olduk, çalışma koşullarını yaş gruplarını. Ama Ankara'dakileri görmüş olduğun için, buranın koşulları iyi, oralar farklı olacak diye düşünerek kendimizi buna göre hazırlıyorduk. (Katılımcı F)

We had the chance to see all types of schools, work conditions and age groups. But as you only see the ones in Ankara, and thinking that the work conditions in districts we will be recruited to would not resemble what we see here, we were preparing ourselves. (Participant F)

Interestingly, one of the participants who had no experience with public institutions, e.g. independent kindergartens and pre-primary classes, mentioned that she had to work for a psychologist in her field experience due to the high number of pre-service teachers assigned to cooperating schools.

Hep kurum anaokulları ya da özeldi, hiç devlette çalışmadım. Bir tek Beytepenin okulunda yaptım, özel okullarda da gözlem stajı yaptım. Bir kez de psikologun yanında staj yaptık onun çok faydası oldu. Çocukların sorunlarını takip ediyorduk sosyal gelişimlerini. Mevcut çok kalabalık olduğu için ikimizi oraya verdiler. (Katılımcı C)

All were either foundation schools or private; I never experienced public institutions. The only one was the school in Beytepe, and I went to observation sessions in private schools. Once I practiced in a psychologist's and it has been of great help. We were following the problems and social development of children. Two of us were assigned to this center as the class size was large. (Participant C)

4.3.5. General Education Component

The courses cited under this title in the Early Childhood Teacher Education Program endeavor to help candidate teachers gain insight through a breadth of domains as Biology, Music, History, Language Arts and Technology. Thus, as to whether the program reached its prescribed intentions with respect to Liberal Arts has been tried to be assessed with participants' responses to Question 11. To be more descriptive, the General Education courses in question can namely be listed as Anatomy and Physiology, First Aid, History of Turkish Revolutions I & II, Turkish I & II (Written Expression and Oral Communication), English modules and Elective courses.

As part of the general commentary, the teachers deemed these courses necessary for an early childhood teacher as they believed that a teacher should not be knowledgeable merely of his/her subject area but also maintain a world view and develop broad sensitivity, which can be maintained through the General Education component. With these means, however, existence of some courses in the program has also been harshly criticized.

Anatomy and Physiology, in this sense, has been the one of the most controversial of all. The participants mainly complained because the course included redundant information and terminology that required memorization and was later on eventually forgotten. Questioning the essentiality of this particular module, the teachers suggested that the course could have been handled with a more simplified content and could have at least embodied child physiology and first aid.

Anatomi dersine veteriner geliyordu. Bize asker gibi muamele ediyordu, hiç unutmuyorum onu. Ders insan vücudunu tanıma açısından güzeldi ama hep Latinceydi. İnsan zaten zorlanıyor, ha bu ders ne kadar gerekli onu da bilmiyorum. Belki insan yapısını tanımak daha sade dille hazırlanmış ders notları olsaydı daha iyi olurdu. Bizim Latince kelimeler ezberleyip ondan sınava girmemiz çok saçmaydı açıkçası çünkü biz tıp eğitimi almıyoruz. O kelimelerden hangisini hatırlıyorum şu an, hiçbirini. Anatominin dilini değiştirdim. Benim işime yaramadıktan sonra. Mesela bu karın bölgesinde neler olduğunu, mesela çocuklar bizim alanımız, ilkyardım dersiyse anatomi dersi ilişkili olarak verilsin. Başına bir şey geldiğinde dıştan neler olduğu öğretilsin ama gidip Latince kelimeler ezberlemeyeyim. (Katılımcı O)

The instructor of Anatomy and Physiology was a veterinarian. He would treat us as if we were soldiers, I never forget that. The course was fine in terms of learning about the human body but it was in Latin. One already has the difficulty [to understand the course]; I do not know how necessary the course is though. Maybe getting to know the human body, had the course notes been prepared with a simpler language, it would have been better. Memorizing Latin words and taking an exam on it was nonsense because we were not studying Medicine. Which of these words can I remember now? None. I would change the language of Anatomy course. After all, if it is not useful for me, for example what the abdominal region consists of. Our field is concerned with children; First Aid can be associated with Anatomy. What kind of visible symptoms emerge when an accident happens can be taught; but we should not memorize Latin words. (Participant O)

Anatomi'de, bilmem ne kemiği. Hiç de hoş değildi, ezberledik ezberledik çıktık. Bana sorarsanız şimdi aklınızda kaldı mı hayır hiç de kalmadı. Çocuğun gelişimi fizyolojik yapısı olsaydı daha iyi olurdu, alanım çocuktu çünkü. Bence birleştirilmesi gerekiyor. (Katılımcı H)

In the Anatomy course, [we learnt] which bone whatsoever. If was not a very pleasant thing; all we did was to memorize and memorize. If you ask me now whether I remember any of it, no, none of it did. If it included child development and physiological structure, it would have been better, as it was my field of education. I think they should be integrated. (Participant H)

Moreover, one other course the participants frequently referred to was First Aid. The interview results showed that while three of the participants received the course in their teacher education programs, nine participants reported that they did not take the course. Some have further stated that they attended in-service trainings to improve themselves in these means. Therefore, the views of the participants ranged

in a broad width and varied from very positive comments to complaints on the absence of First Aid in the program. One participant explains why this course particularly needed to have been included in the program:

İlkyardımı çocuk hastalıkları adı altında almıştık. Nasıl müdahale edebileceğimiz ile ilgili değildi, sadece hastalıklardı. Ama ben ilkyardım dersini çok istiyordum gerçekten. Tamam şu an ben kendi araştırmalarım ile nasıl yapılacağını falan öğrendim de onu da öğrenmemiz gerekiyordu. Bizim programda yoktu, o dersin çok iyi verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle okul öncesinde çünkü her an düşebiliyorlar, her an kaza yapabiliyorlar. Sandalyeye oturduğu zaman bir anda arkaya kayabiliyor çocuk. Hareketli bir çocuğum var mesela yerinde duramıyor, gözümü üzerlerinden ayırdığım anda ya birbirlerine vurmaya kalkıyorlar, onlara benim anında müdahale edebilmem gerekiyor. İlk yardım dersinin çok iyi verilmesi gerekiyor bu programda. (Katılımcı O)

We have taken First Aid under Child Health course, but it was not about how to give an intervention, but about childhood diseases. I really wanted to receive First Aid. Ok, now that I learnt how to do it from my colleagues and by myself but we should have learnt it. It was not included in the program and I believe this course should be offered in an effective way. Especially in early childhood, they can fall any moment and have accidents. For example the child can fall back while sitting in a chair. I have a very active child in the classroom, he cannot stand still and when I do not keep an eye on, they immediately begin hitting one another and I need to intervene straight away. First Aid course should be taught well in this program. (Participant O)

For the First Aid, a positive comment revealed that the teacher favored this course as it included practices of first aid methods on both adult and child training models. On the History of Turkish Revolutions I and II courses, while the majority of the participants' reflected a positive perspective on the existence of this course in the program as the teachers are perceived to be required to have a knowledge of the country's historical background, some have added that it rather could have been the teaching of it to children. Reporting that the course did not differ from what they received throughout their schooling, the teachers expressed a need to have learnt how they can explain major historical events to young children.

İlke ve inkılâplar, ne kadar kullanabiliyorum. Çocuk gelişimi öğretmeni versin Atatürk ilke ve inkılâplarını, çocuğa nasıl verilmesi gerektiğini, Atatürk sevgisini nasıl aşılması gerektiğini. Amaçlarımızdan biri de çocuklara bunu vermek ama yeterli verilmedi alandan, çocuğa yönelik. Eminim bana daha çok faydası olacaktı, şimdi daha iyi verirdim, savaşları daha iyi anlattırdım diye düşünüyorum. (Katılımcı H)

How much of the History of Revolutions course am I able to use? Child development instructors should offer this course, how it can be taught to children, how we can inject the love of Atatürk. One of our missions is to transfer this to children but it was not field-relatedly given and in a child-oriented manner. I am sure it would be of great help to me now; I would better be able to teach the content and the wars, etc. (Participant H)

Bilmek zorundasın mesela tarihi, bunların da olması gerektiğine inanıyorum. Liselerde nasıl anlatılıyorsa tarih öyleydi. Ama çocuklara tarihimizi mesela, anaokulunda da çocuklara bir şey verebiliriz. Çocuklara tarihimizi nasıl anlatabiliriz, bu seviyeye indirseler daha iyi olurdu. İnkılâp tarihinde o yoktu, sadece sana veriliyordu ama çocuğun nasıl kavrayacağı nasıl anlatılacağı yoktu, verilse daha iyi olurdu. (Katılımcı A)

You have to know the history and I believe these should be taught in the program. However, History was just as what we have seen in high school. It can be about how we can explain children history in the classroom. It would have been better if it was at the level of teaching history to children. History of Revolutions did not include this, it was offered for us and there were not any explanations on how the children can have a grasp of the history. It would have been better, if it had included this. (Participant A)

Among the General Education component courses, Computer Applications has been found to be the most satisfactory one in terms of equipping teachers with the essentials of computer use, of which they were not that knowledgeable before they enrolled in the program. Several teachers reported that they did not know how to use a computer but now they are able to prepare the presentations they can employ in the classroom. There, however, were also a few comments stating that they did not learn anything that was new to them. This variance may signal clues on the necessity of arranging the course content and instruction by taking candidate teachers' needs into consideration.

Bilgisayar konusunda bizim hocamız çok donanımlıydı, BÖTE'den geliyordu, hepsini öğretmişti. Ben bilgisayar kullanımını lisedeyken üstünkörü öğrenmişim, orada ilerletmişim, şu an kullanımda hiçbir sorunu yok. (Katılımcı O)

Our instructor was very well equipped on computers; he was from the Department of Computer Education and Instructional Technology. I have superficially learnt computer in high school but improved it at university; now I have no problems with using it. (Participant O)

Bilgisayar dersinde bilmediğim bir şey öğrenmedim. (Katılımcı J)

I did not learn anything new in the Computer Applications course. (Participant J)

Another element in the General Education component is the Language courses. Depending on the policy of the university, quantities of Turkish and English modules the program comprises differ. The aim, in general, is to enable teachers to use their mother tongue effectively while teaching and cultivate themselves through learning a foreign language.

In this sense, the teachers were asked to interpret the efficiency of these courses and the difference they made. On the Turkish Written Expression and Oral Communication courses, the responses of the participants underlined the importance but also the deficiency of these modules in terms of the content and the instruction. Below can be seen some points listed indicating how the course could have been more effective and what kind of experiences the participants came across with:

Sözlü ve yazılı anlatım çok teknikti. Faydalarını gördüm, gerekli dersler ama Türkçe'nin özellikle uygulamalı olarak verilmesi gerektiğini düşünüyorum ben. Öğretmen olduğu halde Türkçe'yi düzgün kullanamayan arkadaşlar var, mesela yazışmalarda falan, Urfa'ya gittim mesela oradaki öğretmen arkadaşlar gençti hep ama hep o yöredendiler, ve dili kullanımlarında şive çok ağırlıklıydı. Ben bir öğretmenin şiveli konuşmaması gerektiğine inanıyorum. Dilekçe bile yazmayı bilmeyen öğretmenler var, bunların öğretilmesi lazım. Mesela biz meslekte kalabalık önünde konuşmak zorundayız, iki lafı bir araya getiremeyenler var. Bunlarla ilgili uygulamalı dersler verilmeliydi, onlar yoktu. (Katılımcı P)

Written and Oral communication was too technical. I benefited from them and these courses are essential but I believe specially Turkish should be offered as an applied course. There are colleagues who still cannot use Turkish properly, in correspondances for example. I have been in Urfa [a city in the South Eastern region of Turkey] and although the native teachers of the region were young, they were speaking with a heavy local accent. I believe that a teacher should not have an accent. There are teachers who even do not know how to write a petition; these should be taught. One of the demands of our profession is to speak in front large groups of people; there are those who cannot build a sentence. there should have been practice-based courses, this was missing (Participant P)

Öğretmene verilen Türkçe dersi nasıl konuşulur nasıl sunum yaparsın kendini nasıl ifade edersin gibi bunların üzerinde durularak verilse daha iyi olur. (Katılımcı Q)

It would be better if the Turkish courses offered for candidate teachers emphasize such skills as how to speak, how to make a presentation and how to express oneself. (Participant Q)

As for the English module(s), the participants found these courses superficial and at elementary level. One teacher stated that she was exempted from the course but not with a good command of the language, while another admitted that she attended a separate language school to be able to get a passing grade from the course. Therefore, most of the comments were seen to perceive English courses ineffective and redundant.

Yabancı dil bence olmalı çünkü sadece devlet okulunda çalışma mantığıyla yaşamıyor insanlar, atanamayıp da özel okulda çalışan arkadaşlarım var ve daha çok kolejlere yönelen arkadaşlarımın yabancı öğrencileri var ve sonuçta İngilizce evrensel bir dil, bence olmalı ve bunun haricinde okullarda kurs da verilmeli ama üniversitede yetersizdi çok basitti. (Katılımcı B)

I think foreign language courses should be included in the program because people do not only have the mindset to work in public schools; I have colleagues who work in private institutions and friends who head towards private schools have children of different nationalities. Yet as English is a lingua-franca, it should be [in the program]. Apart from that, there should be additional courses at university, but the courses we received were really simple. (Participant B)

4.3.6. Other Constituents of the Program

Methods of Instruction

The method of instruction administered in the classroom by the instructors carry a significant meaning in actualizing the course outcomes. As the motto “It's not what you say but how you say it” goes, the efficient delivery of the content majorly relies on the way it is being delivered. In this respect, the responses of the participants showed that direct instruction technique was the most frequently deployed method of instruction and it has been found ineffective by once pre-service teachers.

Bildiğin anlatım tekniği, hoca anlatıyordu. Bir tek Z hocanın dersleri zevkli geçirdi, uygulamasını yapardık. Sürekli fikir alışverişi yapardı ve bizi uyanık tutardı. Müzik dersimizde de biz şarkı söylüyorduk hoca ne şekilde yapılması gerektiğini söylüyordu, uygulamasını yapıyorduk. Fen dersimiz yine düz anlatım şeklinde gidiyordu, matematik dersimize yine Z hoca giriyordu o da yine renkli geçiyordu, sürekli aktif, geziyorduk uygulama etkinlik yapıyorduk kendi aramızda. (Katılımcı C)

It was the old-school direct instruction technique; the teacher would instruct. Only the courses offered by Z were enjoyable, we would practice. She would always exchange ideas and would keep us awake. In Music courses we were singing and the instructor was demonstrating how we should do it; we were doing it with practice. While Teaching Science was based on direct instruction, again Z was offering Teaching Maths course and we continuously were active wandering around and engaging in activities. (Participant C)

Another participant complaining about the direct instruction technique stated that she favored courses where instructors also participate in the activities and those incorporating active engagement.

Bazı hocalar önem boyunca işlenecek konuları gruplara bölerlerdi kendisi gerektiği yerlerde müdahale ederlerdi, kimisi düz anlatıyordu kimisi de olabildiğince renklendirirdi çalışmaları. Hepsinin ayrı ayrı tekniği vardı ama en iyisi drama ve müziğe aynı hoca gelirdi, hep birlikte yapmaktı. Kendisi de katılırdı, onun daha iyi olduğunu düşünüyorum, geri çekilmek de mantıklı değil öğrenciye bırakıp. (Katılımcı R)

Some instructors would divide the content into groups and would intervene when required and while some would just directly instruct, some would color the work as much as possible. Each had a different technique but the best was Drama and Music. The same instructor was offering the course and the best thing was to do it altogether. She herself would also participate in and I believe it was good; retreating and leaving it all to students is not reasonable. (Participant R)

Moreover, another participant criticized micro-teaching in the pre-service classroom as it is not the real educational setting in early childhood centers.

Mesela bizi oturtuyorlar 54 kişilik sınıfta 54 kız, e hadi şimdi öğrenci gibi olun, sen de öğretmen. Şimdi o ne kadar öğrenci olabilir? Hadi çocuk oldu, onlar gibi o etkinliği yapamıyor ki, yine kendi gözümüzle değerlendiriyoruz arkadaşımızı mesela. (Katılımcı N)

For instance they would place us into a class with a size of 54 girls and require us to act like students and one as the teacher. How much is it possible to be able to act like a student. Let's let them be children, then they cannot engage in the activities as children would do; we would again evaluate our friends with our own stand point. (Participant N)

Teacher Educator Characteristics

Instructor characteristics as being a graduate of Early Childhood Education field and having prior teaching experience seemed to affect in-service teachers' perceptions on the effectiveness of the program. An important number of participants reporting the importance of the matters stated above favored the courses offered by instructors carrying these qualities as they incorporated practice, field-related experiences and examples that are easy to relate to in practice. One participant explains why by stating that teacher educators with these competencies help them to stick to the real-world by providing real examples from the site to the inexperienced pre-service teachers; otherwise, all what is taught is said to remain imaginary and abstract.

Hocaların bir kere okul öncesi öğretmenliğinden geçmeleri, bunu yaşamaları gerekiyor. Çok şanslıyım ben çünkü üniversitede bir hocam alandan gelmiş ve belli bir süre alanda öğretmenlik yapmıştı. Onun deneyimleri çok yararlı oldu, her konuda bilinçliydim. Bence böyle olması gerekiyor çünkü biz okulda hiçbir şey bilmiyoruz, yapıyoruz ama her şey hayal. Sınıfta bile hayali çocuklar oluyorduk. (Katılımcı H)

First of all, teacher educators should have a background in teaching in early childhood education settings, they need to experience this. I was lucky as one of my instructors at university was from the field and had teaching experience. Her experiences have been of great help and thus I became conscious in all aspects. I think it should be like this because at university, we do not know anything, we are engaging in something but all is but a dream; we would even be imaginary children. (Participant H)

Kadro genelde okul öncesi mezunu değildi, danışmanlarımız öyleydi temel alan derslerine giriyorlardı onun dışındakiler ilköğretim sınıf öğretmenliğinden geliyordu. Biz matematik öğretmenine çok söyledik ama programımız böyle biliyorum işinize yaramayacak diyordu. (Katılımcı R)

Majority of teaching staff were not Early Childhood Education graduates; our advisors were and they were offering the fundamental courses of the field but the rest were from Primary Teaching Department. We frequently stated this to Maths teacher but she would say that the program was designed like that and say that she knew we would not use any of the things she taught. (Participant R)

Moreover, another participant criticized the instructor offering Classroom Management course as she did not require attendance and was providing the students with exam questions. On the other hand, the participant found some courses effective as the instructors from the field and the courses were designed for early childhood education.

Maalesef Sınıf Yönetimi dersini hiç iyi almadık, hocamız devam zorunluluğu tutmazdı, derse katılmasan da olurdu, çıkıyordu bir şeyler anlatıyordu sesi de çıkmıyordu mikrofona konuşuyordu, sınav sorularını veriyordu. O nedenle sınıf yönetiminin iyi olmadığını düşünüyorum ders hiç yeterli değildi. Ama bazı dersler iyiydi, okul öncesinde nasıl şeklinde anlatılmıştı çünkü o derslerimize giren hocaların hepsi okul öncesi alanında hazırlandıkları için o derslerimizi bize yönelik veriyorlardı. Biz bu dersleri iç içe gördük. Bir hoca iki derse giriyordu mesela birbiriyle bağlantılı anlatıyordu. Zaten bütün hocalar diğer dersler hakkında da bilgi sahibi; her dersi anlatabilecek durumda hocalardı. (Katılımcı A)

For instance, Classroom Management course was not especially effective; our instructor would not require attendance and it would not matter whether you attended the course or not. She would stand up and teach something but her voice would fall short and she was speaking to the microphone; she was also distributing the exam questions. On the other hand, some of the courses were good as they were taught emphasizing early childhood education because the instructors offering these courses were from the field and the courses were designed to fit our needs. We have seen these courses interwovenly. One instructor for example would offer two courses and those two would go hand in hand. All of the instructors were already knowledgeable of the other courses; they were ready to teach any course assigned to them. (Participant A)

Moreover, one participant also articulating the significance of prior teaching experience suggested that the instructors would be required to have at least 5 years experience in the field before being able to teach at university. She then underlined that the instructors should also update their knowledge and catch up with the technological advancements.

Üniversitedeki hocalarına belki bir sınır koyulması gerekli on yıl ya da beş yıl, on yıl çok da beş yıl meslekte öğretmenlik yapıp sonra üniversiteye geçmek belki bizi anlamaya daha çok yeter. Bir de üniversitedeki hocaların da teknolojiyi takip etmeleri gerektiğini düşünüyorum. Bir derste hikaye okuyacağız, efektler kullanacağız, sadece ses kaydı olacak. Hocamız bize bunu kasede kaydedin dedi, teyp kasedine. Kasedi daha görmemiş arksadaşlarım vardı, o kadar geride kalmış ki. Hocam biz bunu flash'a atsak, CDye atsak dediğimizde benim onu açacak bir ortamım yok derdi. Biz piyasada kaset bulamazdık. İlerlememiz gereken yerde biz gerileme başlamıştık. (Katılımcı D)

There may be a limit of 10 or 5 years, 10 is very much but at least 5 years of experience in the field and then teaching at university may be more helpful for them to understand us. Additionally, I believe instructors at university should also keep up with technology. For example we were going to read a story, use sound effects but it will only be a voice recording. The instructor told us to record it in a cassette tape. I had friends who had not even seen a cassette; she was that slow. When we would suggest that we save it to flash drives or to CDs, she would claim that she did not have the media to run these materials. We were not able to find cassette tapes in the market. While we needed to advance, we fell even more backwards. (Participant D)

Finally, another participant claiming that the number of the staff available was not sufficient commented that the research assistants would offer the course and she found them ineffective.

Çok fazla interaktif ders işlenmedi, bölümde de hoca eksiği var belki bu yüzdendir diye düşünüyorum, asistanlar giriyordu ve o kadar kapsamlı değillerdi, bizler nasılsak onlar da öyleydi. O yüzden çok da onlardan da bir şey beklemek belki yanlıştı, ben kaynak anlamında daha fazla bilgiye ulaşmış olsaydım daha iyi olurdu. (Katılımcı Q)

The courses were not interactively instructed and it maybe it is due to the insufficient number of instructors serving to the department. The research assistants would offer the courses and they were not much comprehensive, they were just as we are. Maybe it was wrong to expect something from them but it would dhave been better if I reached more information in terms of resources. (Participant Q)

Dialogue with the Teacher Educators

The quality of communication yet appears to be another determiner of the satisfaction obtained from the program content. The results have demonstrated that

while some of the participants have been quite gratified with the instructors' attitudes towards and interaction with the pre-service teachers, some have complained of the distance the instructors consciously or unconsciously placed in between and gave the hints of doubts on whether the teacher educators would even remember them. One positive response in this respect is provided below followed by other commentary.

Küçük bir üniversiteydi zaten, küçük bir fakülteydi; birebir diyalog kurma şansımız çok fazlaydı. Hala görüşmüyorum ama istediğimde ulaşabiliyorum. Çok sık görüşmüyoruz ama aklıma takıldı dediğimde numaraları var zaten, görüşebileceğim öğretmenler. Bence küçük üniversitede olmak bu açıdan daha yararlı, bu bir şans, bu bir artıydı. Halen daha da öyle. (Katılımcı G)

It was a small university and a small faculty; we had increased chance to establish a one-to-one dialogue. I do not currently keep in touch but I can reach them whenever I wish to. We do not frequently communicate but when I get stuck, I have their numbers and they are teachers I can contact. I think studying in a small-scale university in this sense is more useful; it was a chance, a pro and it still is. (Participant G)

On the other hand, some responses showed that the participants held some presumptions that served as obstacles in the dialogue process. While one assumes that the instructors would not recall her as she was rather an inactive student, while another supposes that the workload of the instructors is quite heavy to allow for frequent interaction with graduates.

Başım sıkışsa arasam eminim ilgilenirler ama biraz pasif bir öğrenci olduğum için beni hatırlayacaklarını düşünmüyorum. (Katılımcı R)

I am sure they would care when I need it but I do not think they would remember me as I was a passive student. (Participant R)

İlk atandığım zamanlarda görüşüyorduk; hocaların işi başından aşkın, ama ne istersem ne sorarsam cevap verirler diye düşünüyorum. (Katılımcı C)

We kept in touch when I was newly recruited and the instructors can be really busy but when I call for help I believe they would respond to my needs. (Participant C)

Different from the rest of the group, one participant who graduated from the Distant Education Program underlined the inexistence of such a dialogue and reported that she suffered from this shortage especially in the initial years of the program.

Bizde öyle bir olanağımız yoktu, onun eksikliğini 1. yıl çok hissettim sonra pek hissetmedim. Anlayamadığım şeyleri konuşmak istediğim durumlar oldu ama öyle bir ortam yoktu; ara sıra arkadaşlarda toplanıp konuşuyorduk ona tolere edebilmek için. Hep yalnızsın kendi başınasın onun verdiği bir sıkıntı vardı ama sonra belli bir plan oturttum kendi kendime nasıl çalışmam gerektiği konusunda ve kendi çalışma yöntemimi bulmuştum. (Katılımcı P)

We did not have such an opportunity, I especially felt the lack of it in the first year, then I did not much. There were certain cases when I needed to talk about but there was not such an occasion; we once in a while were gathering with friends in order to compensate this. You are always alone, there was a problem brought by this but then I was able to fix a plan as to how I can study alone and I found out my method for studying. (Participant P)

Finally, another participant complained about the lack of a warm relationship with the instructors and the discomfort it brought. She rather admires the attitude of another renowned professor she met in an in-service training and comparing to her experiences, she would love to be able to call her once instructor for such a seminar. She further proposes that the continuance of such a relationship would be an advantage for both parties.

Hayır hiçbirisiyle görüşmüyorum. Görüşseydim çok çok iyi olurdu çünkü ben burada bir şeye takıldım diyelim onlardan yardım isterdim. Mesela ben geçen sene Bolu'da çalışırken oraya bir hoca geldi çok tatlı ve alçakgönüllü bir kadın, geldi çok güzel bir seminer verdi sonra yemeğe gitti bizimle hiç sanki bizim aramızdan biri gibiydi hiç profesör gibi davranmıyordu. Ben de isterdim ki ben de hocalarımla hala görüşüyor olsaydım da arayıp hocam bize bir seminer verir misiniz diyebilseydim. Hem onların bize katkısı olurdu gelişmeleri takip etmeleri açısından çünkü biz burada problemi biliyoruz uygulamada ne gibi sıkıntılar var, çok güzel olurdu. Çok mesafeli olduklarını düşünüyorum ben, bir hocamızdan korkardık yani. Zaten çok hoca yoktu. Görüşmüyorum, aramaya da çekiniyorum açıkçası hatırlayacaklarından bile emin değilim. (Katılımcı Q)

No I do not keep in touch with any of them. It would be very very nice if I did because assuming that I get stuck in something here, I would have called for their help. For example while I was working in Bolu, an instructor at a university visited us, a very sweet and humble woman, and she offered a very pleasant seminar, then went to lunch with us, she was like one of us, not like a professor. I would love it if I still communicated with my instructors and calling one of them, I could request that she give a seminar. Both they would have contributed to us in terms of the recent developments and we would provide them with in-site problems that take place in practice; it would be very nice. I believe they stand aloof from us, we were afraid of our instructors. Plus, they were not many. I do not keep in touch, am hesitant and even am not sure that they would remember me. (Participant Q)

In this sense, one participant urged teacher educators to communicate with the pre-service teachers in order to equip them in the fields they are deficient as these shortcomings get harder to compensate following graduation.

Öğrencilerin mesleğe daha iyi sarılabilmeleri için birebir iletişim kursunlar, üniversitelerde pek olmuyor bu. Öğrencilerle mümkün olduğunca bir öğrencinin eksikleri bilinsin ki mezun olmadan kapatılsın çünkü mezun olunca geriye dönmek çok zor. (Participant A)

In order for students to cling to their profession, teacher educators should establish one-to-one communication; something that does not take much place at universities. The students' deficiencies should be known as much as possible so that the gap can be amended; as it is really hard to get back to those years once you graduate. (Participant A)

CHAPTER V

DISCUSSION

This study has been carried out to understand the effectiveness of the 1998 Early Childhood Teacher Education Program from practitioners' point of view as the graduates of the program in question. To fulfill this aim, 17 in-service teachers have been contacted and asked to participate in the semi-structured interview prepared by the researcher and shaped by expert opinion.

This chapter discusses the results based on the relevant literature and the limitations of the study, and offers implications for practice and further research.

5.1. Core Competencies of the Early Childhood Teacher

The findings of this research signified a consistent pattern with the literature in defining the essential competencies early childhood teachers need to acquire through their initial teacher training programs and use in practice. The participants believe that for early childhood teachers to be effective in the classroom as well as in the macro context, they need to be equipped with sound pedagogical content knowledge including a grasp of child development with strong ties to child-centered approach and developmentally appropriate practice as well as the methods of teaching that enable them to reach children of diverse backgrounds and readiness levels (Darling-Hammond, 2006). Effective use of classroom management techniques has yet been another competency pointed out by the participants and planning of the educational processes is stated to play an important role as it takes children's emergent environment, i.e. "language, culture and community contexts," into consideration (Darling-Hammond, 2006). Assessment of the attainment of intended goals throughout and following these processes are also uttered among the crucial parts of a teacher's profession as the majority of development takes place in

the early years and evaluation of the progress of the whole child and all children is likely to contribute to a positive change in their lives if utilized properly. Yet, in order for teachers to be objective and valid in their assessment, the participants suggested that an early childhood teacher indeed needs to be a good observer, especially pointing out the free-play activity as the most suitable time frame for this task. This characteristic can be regarded as *taking a personal interest in each student* based on the study of Johnson (1980).

Moreover, cited among the necessary dispositions, effective communication ability with children, parents, and other stakeholders of early childhood education was also characterized as an important characteristic by the teachers. Also quite parallel with the list of other traits offered by Taylor and Wash (2003), the early childhood teachers are suggested by the respondents to love children, seek continuous personal and professional growth, and to be careful, patient, and open to change. Additionally, as Colker (2008) also identified, participants underlined that the early childhood teacher needs to be creative and flexible, and have problem solving ability.

On the other hand, when compared to the international literature, the competency list proposed by the MoNE seems to fall short in determining the holistic self of early childhood professionals as it approaches teachers from a child outcome oriented perspective rather than the abovementioned and rather process-oriented characteristics. Thus, there is a need for the definition of an effective early childhood teacher education to be revised for the Turkish context and the dispositions also need to be added to the goals of the curriculum as well as to the list of competencies. Additionally, the issue of selection of candidates based on their characteristics can be reconsidered as the would-be-teachers should have positive personalities and temperaments (Gross, DeArmond, & Goldhaber, 2010).

5.2. Teachers' Competencies and Program Effectiveness

On the path of teachers to acquire the necessary knowledge, skills, and dispositions, there are stated to be certain road blocks that jeopardize the achievement of raising effective early childhood teachers. In these terms, while the responses of the teachers in relation to their perceptions of self-efficacy with respect to the competencies prescribed by the MoNE served as a partial indicator of the level of effectiveness of the early childhood teacher education program, their in-depth commentary on the program components revealed that “their experience in teacher education as *almost* satisfying and of doubtful practice” (Harris & Associates, 1990, as cited in Katz & Raths, 1992, p.1).

When they were asked to evaluate themselves based on the MoNE competencies, the major areas of weakness of the participants have been teaching math and science, inclusion and drama. However, when the teachers were requested to recall and go through the courses in the curriculum, the level of attainment of curricular goals and the effectiveness of program has truly been clarified. The first and the last weakness will be handled in the pedagogical content knowledge component discussion part, thus we firstly begin with teaching in inclusive settings.

Inclusion

One major result of this study has been the information deficiency of teachers in implementing inclusion in their classrooms. This finding also implicated the need for revision in the competencies list and that the teacher education programs need to be designed to educate candidates to plan and promote a classroom atmosphere that perceives diversities as a fortune and answer the needs of children with special needs. The responses of the participants revealed that the practitioners had little or no experience with inclusion, yet only a small number incidentally witnessed a proper representation of how to apply inclusion in early childhood classroom

setting. Correlatively, the teachers were asked whether they would feel comfortable when a child with special needs were assigned to their classroom, although they stated that they would try to, the responses signified a lack of self-confidence as they felt that they lacked the necessary composites of inclusion in early childhood education settings. The Leatherman and Niemeyer (2005) study suggests that “teachers’ attitudes toward inclusion appear to be influenced by their previous experiences in inclusive classrooms” (p. 1). Therefore, it is proposed that the teacher candidates need to be educated to work with children with disabilities and thus field experiences in inclusive classroom environments rather than institutions for only children with special needs, which so far has been the case, should be integrated to the program.

Pedagogical content knowledge

As for the program components, the weaknesses cited by the participants can be framed under three main categories as: (1) Theoretically overloaded curriculum (Öztürk & Yıldırım, 2009; Yanpar-Yelken, 2009), (2) thus limited practice opportunity in courses and in field experience (Aydın, Selçuk & Yeşilyurt 2007; Büyükgöze & Kavas 2009; Öztürk & Yıldırım, 2009; Senemoğlu, 2011; Vural, 2007; Yanpar-Yelken, 2009) and finally, (3) course contents’ irrelevancy to early childhood teaching level (Dereobalı & Ünver, 2009; Haktanır, 2003).

Specifically Pedagogical Content Knowledge component has been criticized to be theory-oriented than practice. Among the content knowledge courses, especially Children with Special Needs, Mental Health, Drama and Art are suggested to have a practice dimension where the candidates can observe and apply the essentials of these courses with children. Additionally, while Reading and Writing in ECE course was reported to be meaningless due to the age group, the participants reported a need for more emphasis on Turkish language activities in the curriculum but not only in the daily plans. Moreover, Teaching Science and Mathematics, Music II,

Planning and Assessment, Methods of Teaching and Teaching Technology have also been criticized to be filled with theoretical information and scarce practice. Teaching Technology has particularly been emphasized not to have a pedagogical dimension but merely computer literacy for adults.

Yet, this brings about the problem of confusion in the contents of the courses. Similar to prior findings, certain courses in the 1998 program were found to be designed for primary and/or elementary level teaching (Dereobalı & Ünver, 2009; Haktanır, 2003). It would not be wrong to say that early childhood education, therefore early childhood teachers need specifically programmed methods in the courses offered to this department as the nature and educational processes significantly differ from those in other levels. To illustrate, an elementary classroom can be defined as a rather shared environment to be collectively allotted by teachers of different branches and these shares are composed of definite periods of time in a day. An early childhood classroom is, on the other hand, under the responsibility of one mere teacher who is expected, with no apparent recess, to keep the class running efficiently all day long by effectively organizing the environment, planning the day and routines by using appropriate classroom management techniques, leading educational and extracurricular activities, and arranging transitions in and between activities for a better classroom order. Thus, in order for an early childhood teacher to accomplish all of these competencies along with being a role model to children, they need to be more of any dispositions that a teacher of other branch should possess, i.e. patient, creative, adaptable and flexible, humorous, caring, and cooperative, etc.

Furthermore, as the first years of life are cited among the most critical and vulnerable ages, the level, frequency and nature of parental or familial communication and interaction eventually is highly extended. This, in return, necessitates the development of a balanced and close relationship with the child's emergent environment and early childhood teachers are required to be endowed with the essential skills to keep the equilibrium. Additionally, as they are further

expected to cooperate with other adults within (e.g. assistants in the classroom, administrators, colleagues and other personnel) and outside (e.g. Ministry, society, colleagues in other schools) the work, the importance of interpersonal communication abilities is even more underscored as the time spent with these compounds is also increased.

Thus, for early childhood teachers to be effective in their classrooms, the courses they receive should emphasize the needs of the teachers of young children. The responses of the participants also indicated that the courses in the curriculum should include early childhood practice related information and they should be designed to incorporate techniques shaped by contemporary knowledge in child development. The problematic courses in the curriculum listed in this sense were: Teaching Science and Mathematics, Music II, Teaching Methods and Physical Education and Games. Furthermore, Assessment part of the Planning and Assessment course was stressed in particular as having nothing to do with the assessment of early childhood development but rather dealing with rather advanced statistical analyses.

Finally, as suggested by other studies (Dereobalı & Ünver, 2009; Haktanır, 2003), certain courses have been found to be excessively handled in two semesters. Long in length, Material Development and Music modules were proposed to either be merged into one course or an arrangement to be made with regard to content differentiation.

Field experience

In parallel with the findings of other studies in the teacher education literature, significance of practice teaching component of the program has also strictly been emphasized and the limited amount of practice opportunities in the field has been criticized by the participants (Bilgin-Aksu & Demirtaş, 2006; Ceylan & Akkuş, 2007; Ermiş, Uygun & İnel, 2010; Kudu, Özbek & Bindak, 2006; Özkan, Albayrak

& Berber, 2005; Senemoğlu, 2011; Şaşmaz-Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009; Turgut, Yılmaz & Firuzan, 2008; Yeşil & Çalışkan, 2006). In the emergence of this problem, there have been stressed certain barriers. While the amount of practice courses hindered the chance to interact with the field, attitudes of the cooperating teachers, supervision of the faculty, and cooperating school types were reported to affect the level of satisfaction from and quality of student teaching.

To begin with, an important number of participants reported frequent absence of the cooperating teachers in the classrooms candidates have been assigned to. Already novice pre-service teachers thus were found to end up with lack of practice and observation of effective teacher models (MoNE, 1996). The responses of the participants further showed that the level of interaction between candidate and cooperating teachers remained limited and superficial (Baştürk, 2008; Baştürk, 2009, Şaşmaz-Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009). Thus, as Sudzina, Giebelhaus and Coolican (1997) situates, while a “mentorship” relation is initially aimed to be established, it turns out to be a “tormentorship” activity and contributes to the failure of the candidates. As Sudzina et al. (2007) claims, this challenge may be resulting from misunderstandings or miscommunication about roles and expectations. Therefore a clear definition of expectations from both the cooperating and the candidate teacher is suggested to be adopted (Özmen, 2008; Yapıcı & Yapıcı, 2004). Yet, as the literature proposes, supportive and experienced teachers who can assist the candidate teachers in their professional development should be selected as models (Baştürk, 2009; Kiraz, 2002; Oğuz, 2004; Şaşmaz-Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009) as pre-service teachers’ satisfaction of the experiences obtained in the field experience depend greatly on the teacher’s attitudes towards the profession, children and candidate teachers (MoNE, 1996).

On the supervision provided to candidate teachers by the faculty advisors, it is known that frequent and detailed feedback helps students to a great extent (Alakuş, Oral & Mercin, 2005; Aydın, Selçuk & Yeşilyurt, 2007). However, the findings

showed that feedback candidates received from their advisors were not taking place at a desirable and satisfactory level (Kiraz, 2002; Özmen, 2008). This can be due to the heavy workload and coursework of the faculty (Azar, 2003; Harmandar et al., 2000; Yeşil & Çalışkan, 2006) who cannot find enough time for both meeting certain criteria in the academia and assisting the would-be-teachers in their professional development at the same time (Gürkan, 2005).

In terms of the amount and timing, the participants reflected similar experiences in other studies in the literature and demanded for an increase in the number of practice opportunities in the field (Kudu, Özbek & Bindak, 2006; Özkan, Albayrak & Berber, 2005; Şaşmaz-Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009; Vural, 2007). Although the 1998 program is regarded to be rather practice based, it can be seen that it actually failed to support candidates in gaining ample experiences with the real work environment despite the well-known importance of prolonged engagement in the field. Yet, another point the participants made has been the insufficiency of teaching practice in terms of the days of the week (Özkan, Albayrak & Berber, 2005). The teachers stated that once-a-week experience disparages the candidates' authority figure in the classroom as children have difficulty in accepting and remembering them due to these infrequent visits (MoNE, 1996). As for the timing of the practice teaching courses, the graduates believed that the sooner candidates start to explore the field the better it becomes.

Moreover, one goal of the field practice is to help student teachers get accustomed to their future workplaces and observe the administrative as well as social working mechanism of early childhood institutions (Harmandar et al., 2000). Therefore, the candidates need to practice in different types of schools so as to be able to decide which works best for them. As there mainly are three types of early childhood institutions that serve the development of children in Turkey, namely pre-primary classes and independent kindergartens as public institutions and private corporations, early childhood teacher candidates should be able to visit all three types of schools

and gain insight as to how educational processes take place in each. The participants' views, however, mostly yielded contrary results as only a limited number of them had the chance to witness and practice in different types of schools. Moreover, the participants further underlined that, being inexperienced, they also had difficulty moving among different types of institutions as well as in their urban to rural or rural to urban transitions.

Professional knowledge

Moving from the same setbacks on course contents, Professional Knowledge courses were severely affected by similar commentary. There was a major consensus on the problems with classroom management course as well as other courses in this component that the techniques and methodology did not apply to teaching in early childhood education contexts therefore the information gained through this component failed to support them in their professional life (Haktanır, 2003). Also with respect to the professional knowledge courses, the participants underlined the importance of learning by doing, and, as majority of the courses in this component were offered in the initial years of the program, majority of the gains were found to fade away by time. Thus it was suggested that the courses were to be either repeated or integrated in other courses. Also, moving from the commentary on this component, it is apparent that the curriculum should be reorganized with respect to content organization within and between the courses.

General education component

General Education component is frequently overlooked with its rather vague goals (Kridel, 1986). Therefore, the purpose of the integration of certain courses in this component has also not been quite understood by the participants, Anatomy and Physiology being at the top. Almost all of the participants criticized the redundancy of certain courses (Haktanır, 2003) but especially this course in the curriculum due

to its jargon filled and memorization-driven content. Rather, the teachers stated to prefer to learn child anatomy integrated with first aid and/or child health. Moreover, History of Turkish Revolutions I and II were found to be necessary but insufficient. While the teachers suggested that an early childhood teacher should be knowledgeable of the history of the country, they frequently reported to have difficulty in translating this knowledge into classroom learning. Thus, it is suggested that after introducing the candidates with the essential knowledge on history, a second module can be designed to teach Special Days and Weeks to children. Additionally the language courses, Turkish and English, were stated to be superficial. As stated in the competencies section, one of the effective teaching characteristics has been stated to be communication skills (Taylor & Walsh, 2003). In this regard, specifically Turkish course was recommended to include formal writing procedures as well as ways to attain effective communication skills.

As final remark on the total, the study discovered that while certain courses in the curriculum were offered in some programs as Parent Education, Teaching Science and Mathematics, Creativity and First Aid, some graduates reported not to have been offered this course, thus their attainments different from those who did, indicating a lack of inconsistency among the programs in different universities.

Other constituents of the program

Teacher educators

The findings of the study revealed that the level of satisfaction the participants obtained from the courses was highly correlated with the instructor characteristics and their method of instruction. A number of teachers underlined that the most remarkable and memorable courses were offered by instructors with early childhood education related backgrounds or by those with teaching experience. Verily, as AÇEV (2002) suggested, only approximately fifteen percent of all teacher educators

at the time were coming from early childhood education while approximately forty percent had graduated from unrelated departments. This is stated to create problems with the implementation of certain field-specific courses (Dereobalı & Ünver, 2009) and yet, due to the scarce number of qualified teacher educators (Gürkan, 2005), the participants reported that mostly research assistants were filling this gap. This, of course, may be due to the infancy years of the early childhood education field and is supposed to be overcome within the course of a decade. However, it also generates certain issues with the competencies of teachers who have already graduated and started working in the field.

Moreover, lack of communication with the faculty and traditional instruction methods have been second mostly criticized aspect on teacher educator characteristics. While learning by doing, active participation and practice-based experiences have been praised the effects of the courses where the participants were the mere contributors (student presentations) or only the listeners (lecturing) were reported to fade away by time. Moreover, as *teachers often teach as they were taught* (Bennett, 1991), active learning through practice-oriented courses are suggested to be of high priority (Durukan & Maden 2011; Senemoğlu, 2011; Yanpar-Yelken, 2009).

5.3. Implications for Practice

First of all, studying the effectiveness of early childhood teacher education programs provides the policy makers in the Higher Education Council and Ministry of National Education and as well as the curriculum developers with essential insight on how the teacher education programs in question should be designed around the goal of educating future practitioners with core competencies of effective teachers. Moreover, this research also serves as a mirror to the practitioners so as to place themselves in the general picture of effective teaching qualities.

In this respect, a clear, consistent and updated definition of the effective early childhood teacher needs to be established and the programs need to be designed in accordance with this characterization (Dereobalı & Ünver, 2009). In line with the position adopted by this thesis, Diez and Rath (2007) introduce the use of these characteristics in three ways; (1) as teacher education program admission criteria, (2) as a part of the efforts to help candidates improve their performance through the program, and (3) as criteria to hire faculty. Therefore in the process of curricular redesign, not only the technical but also the personal characteristics of the teachers need to be underlined; and with the support of the literature, it can further be suggested that enrollment criteria to teacher education programs can be designated to select and educate candidates to attain previously mentioned dispositions.

To continue with, the major finding of the study has been the moderate success of the 1998 early childhood teacher education program in supporting candidate teachers to develop as self-confident and effective educators. Therefore, the graduates can be stated to have been insufficiently educated through the program. This, foremostly indicates the importance of hands-on in-service trainings that will assist the once graduates in improving their weaknesses resulting either from personal or program-related constraints. Specifically emphasizing inclusion, the teachers are needy of developing professionally but not only from a knowledge-based perspective but also in terms of general education, e.g. playing a musical instrument, technological awareness, drama, etc., as the number and quality of regular courses and electives offered in the general education component were found to be inadequate.

Moreover, the results of the research suggested that the more practice-oriented the courses, the more candidate teachers gained from the program. Specifically drawing attention to the field experience component, the study suggests an increase in the number of practice courses and in the number of days spent in student teaching (Bilgin-Aksu & Demirtaş, 2006; Ceylan & Akkuş, 2007; Ermiş, Uygun & İnel,

2010; Kudu, Özbek & Bindak, 2006; Özkan, Albayrak & Berber, 2005; Senemoğlu, 2011; Şaşmaz-Ören, Sevinç & Erdoğan, 2009; Turgut, Yılmaz & Firuzan, 2008; Yeşil & Çalışkan, 2006). A suggestion with regard to the enhancement of satisfaction obtained from practice teaching, implementation of a concurrent program with a consecutive nature can be proposed. More specifically, one year long field experience at the end of the fourth year before graduation accompanied by other practice teaching experiences alongside the curriculum could be an option to be considered.

Moreover, the instructional methods used in the courses by the faculty are consistently suggested to be diversified to provide candidates with ample examples of teaching methods in the classroom and to be inclusive of practical knowledge, incorporating field experience if applicable. Yet, this brings about the question of qualified teacher educators. The study suggested that there were a scarce number of instructors from early childhood education related backgrounds and also with teaching experience. These shortcomings also might have affected the level of satisfaction teachers obtained from their teacher education programs. Therefore, faculty selection criteria should be adjusted accordingly.

Additionally on the practice teaching component as the capstone of the program, the findings critically underlined certain drawbacks that jeopardized the gains in field experiences. Regarding cooperating teachers, supervision and cooperating school types, there emerges a need for university-school partnerships of increased quality. Moreover, the results suggested a necessity for the inclusion all types of schools including the ones located in rural areas to verify the experiences and prepare students for their future workplaces. In this sense, the selection of practice schools, and cooperating teachers accordingly, should be carefully made as any adverse experience in student teaching carries the risk to discourage the candidates to work in the field. Also an elevated amount and quality of feedback received from both the main teachers and the supervisors have been strictly underlined. In order to achieve

this end, as other studies suggested, clear expectations from the students and cooperating teachers should be drawn, and if possible, the workload of the faculty assigned for supervision should be alleviated.

Furthermore, there have been highlighted certain differences among universities with respect the courses offered and the time and number of practice teaching experiences. The existence of such variation hampers the education of teachers of equivalent quality and thus indicates a need for standardization (Varış, 1988).

The study also suggested that the intended goals of certain courses were not appropriate for and applicable to teaching in early childhood settings. Specifically the Pedagogical and Professional Content Knowledge courses, and General Education courses included, the contents of all courses need to be overhauled and the existence of all modules firstly need to be critically questioned and streamlined based on the contemporary literature and resources and on the needs of education in Turkish context. In return, some courses with overlapping content and excessive length can be merged into a compact module, some comprehensive courses can be split into meaningful fragments and the addition of some courses such can come into question.

5.4. Implications for Further Research

As a new field, studies on early childhood teacher education stayed restricted both in number and scope. There is an immediate demand for the investigation of the existing, and if needed, development of a new curriculum that can support teacher candidates in their professional lives. In this sense, studies that define the characteristics of an effective early childhood teacher in the Turkish context are of special importance so as the components of the programs can be appropriately designed or redesigned. Moreover, there also is a need for well-organized and hands-on in-service training programs that assist the once-graduates in improving

themselves in the fields they feel inadequate. Therefore, studies that outline the in-service training needs of the in-service teachers can also be of significant assistance.

In addition, as program development and evaluation is a continuous process, there emerges a call for studies steadily focusing on teacher education programs, so that these programs can be improved in process rather than evolving through acute shifts. In this sense, the 1998 and the 2006 early childhood teacher education programs need to be either separately or comparatively but thoroughly and empirically investigated with respect to graduate outcomes and their efficacy levels.

In these means, triangulation of the findings through incorporation of pre-service teachers and teacher educators can further enable the flow of trustworthy data and help represent the whole picture from the views of diverse stakeholders. The data collection methodology of this study also entails a need for more in-depth and triangulated data that can bring in wide-ranging information. In this regard, mixed-method research incorporating questionnaires, interviews, field observations and other data collection techniques can also provide information on the reflections of early childhood teachers' teacher education program in their classroom practices. In the same sense, correlational studies that relate child outcomes to the effectiveness of the teacher education programs may also conceive valuable data in terms of the components that have a positive impact on student success.

Also, along with the holistic investigations of the early childhood teacher education programs, studies concentrating on each component separately can also be expected to yield detailed information on how well the pieces operate in action.

Finally, although the 1998 program has not truly been investigated in terms of its effectiveness in educating competent teachers, there has been enacted a new series of reform in early childhood teacher education. Yet, despite the so-called practice-molded nature of the 1998 program was not found to be sufficient by the once

candidates in terms of field experience opportunities, the new program introduced a cut-down in the number of already deficit practice dimension. Thus it is suggested by Küçükahmet (2007) that it would be more functional and empirical to develop and alter teacher education programs through program evaluation studies instead of transforming without roots in research. And reminding that education is the business of educators, professionals and experts should make sure that their voice is heard and take active part in the processes of change (Cochran-Smith, 2000).

REFERENCES

- Anne Çocuk Eğitim Vakfı [AÇEV]. (2002). *Okul öncesi eğitim ve öğretmen yetiştirme toplantısı raporu*. İstanbul: AÇEV.
- AÇEV. (2005). 7 çok geç! Erken çocukluk dönemi. İstanbul: AÇEV.
- Akpınar, B., & Özer, B. (2004). Teknik eğitim fakültesi öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 147-166.
- Aktan-Kerem, E. & D. Cömert, D. (2006). Siirt ilinde okul öncesi eğitimin sorunlarının tespitine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 35(170), 112-124.
- Alakuş, A. O., Oral, B., & Mercin, L. (2005). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II uygulamasına ilişkin algıları. *Millî Eğitim*, 168, 3-9.
- Alaz, A., & Konur, K. (2009). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik deneyimleri*. Paper presented at 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Arıkan, A. (2005). Türkiye'deki bir İngiliz Dili öğretmen yetiştirme programındaki edebiyat dersleri hakkındaki öğrenci görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 77-85.
- Atay-Turhan, T., Koç, Y., Işıksal, M., & Işıksal, H. (2009). The new Turkish early childhood teacher education curriculum: A brief outlook. *Asia Pacific Education Review*, 10, 345-356.
- Aydın, G. (1994). Early childhood education in Turkey: A brief outlook. *Early Child Development and Care*, 97, 17-20.
- Aydın, S., Selçuk, A., & Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının "Okul Deneyimi II" dersine ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Aypay, A. (2009). Öğretmenlerin hizmet öncesi öğretmenlik eğitimlerini değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(3), 1085-1123.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Millî Eğitim Dergisi*, 159.

- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best performing systems came out on top*. London: McKinsey & Company.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25-50.
- Barnett, W. S. (2002). Early childhood education. In A. Molnar (Ed.), *School reform proposals: The research evidence* (pp. 1 - 34). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications*. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved June 4, 2010, from <http://nieer.org/resources/research/PreschoolLastingEffects.pdf>
- Baştürk, S. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulama öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 231-248.
- Baştürk, S. (2009). Investigating teaching practice course according to student teachers' opinions. *Elementary Education Online*, 8(2), 439-456.
- Baydemir, G. (2009). *Türkiye'de okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme programlarının değerlendirilmesi* (Unpublished master's thesis), Cumhuriyet University, Kayseri, Turkey.
- Baykara-Pehlivan, K. (2010). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersine yönelik görüşleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(372), 6-14.
- Bekman, S. (2005). Early childhood education in Turkey: An overview. In O. N. Saracho & B. Spodek (Eds.), *International perspectives on research in early childhood education* (pp. 335-354). Greenwich: Information Age Pub.
- Benner, S. M., & Hatch, J. A. (2012). From the editors: Documenting the efficacy of early childhood teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(2), 105-108.
- Bennett, C. (1991). The teacher as decision maker program. *Journal of Teacher Education*, 42, 119-131.
- Beşoluk, Ş., & Horzum, M. B. (2011). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi dersleri ve öğretmen olma isteğine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44(1), 17-49.

- Bilgin-Aksu, M., & Demirtaş, H. (2006). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II dersine ilişkin görüşleri: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 3-21.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and method*. Boston : Allyn and Bacon.
- Boocock, S. S. (1995). Early childhood programs in other nations: Goals and outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 94-115.
- Bordin, J., Machida, S., & Varnell, H. (2000), H. The relation of quality indicators to provider knowledge of child development in family child care homes. *Child & Youth Forum*, 29(5), 323-341.
- Brooks-Gunn, J. (2002). Do you believe in magic? What we can expect from early childhood interventions programs. *Social Policy Report*, XVII(1). Ann Arbor, MI, USA: Society for Research in Child Development.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Nabors, L. A., & Bryant, D. M. (1996). Quality of center child care and infant cognitive and language development. *Child Development*, 67, 606-620.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, Jr. R., Zeisel, S. A., Neebe, E., Bryant, D. (2000). Relating quality of center child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Büyükgöze-Kavas, A., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 13-21.
- Calman, L. J., & L. Tarr-Whelan. (2005). *Early childhood education for all: A wise investment*. New York: Legal Momentum. Available from <http://books.google.com>
- Cantor, N. (1990). From thought to behavior: “Having” and “doing” in the study of personality and cognition. *American Psychologist*, 45(6), 735-750.
- Ceylan, T., & Akkuş, Z. (2007).Okul Deneyimi II uygulamalarının öğretmen adayları üzerinde yarattığı davranış değişiklikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 213-226.
- Cheng, Y. C. (2000). New education and new teacher education: A paradigm shift for the future. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education & Development*, 3(1), 1-34.

- Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Whitmore Schanzenbach, D., & Yagan, D. (2010). *How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project Star*. NBER Working Paper, 16381, National Bureau of Economic Research, Inc.
- Clarke-Stewart, K. A., Vandell, D. L., Burchinal, M., O'Brien, M., & McCartney, K. (2002). Do regulable features of child-care homes affect children's development? *Early Childhood Research Quarterly*, 17(1), 52-86.
- Cochran-Smith, M. (2000). Teacher education at the turn of the century. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 163-165.
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). The AERA panel on research and teacher education: Context and goals. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 37-68). Mahwah, NJ: LEA Publishers.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. (Eds.). (2005). Executive summary: The report of the AERA panel on research and teacher education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (pp. 1-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Colker, L. J. (2008). Twelve characteristics of early childhood teachers. *Young Children*, 63(2), 68-73.
- Cooper, J. M., & Bull, G. L. (1997). Technology and teacher education: Past practice and recommended directions. *Action in Teacher Education*, 19(2), 97-106.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall
- Currie, J. (2001). Early childhood intervention programs: What do we know? *Journal of Economic Perspectives*, 15, 213-238.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Çetin-Seçkin, N. (2005). *A survey about the opinions of student physics teachers, supervisors and mentors on practice teaching course* (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara.

- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives* (1st Ed.). London: Falmer Press. Retrieved from <http://books.google.com>
- 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.
- Deniz, S., & Şahin, N. (2006). The restructuring process of teacher training system in Turkey: A model of teacher training based on post-graduate education (PGCE). *Journal of Social Sciences*, 2(1), 21-26.
- Dereobalı, N., & Ünver, G. (2009). An evaluation of the courses in curriculum of undergraduate preschool teacher training by instructors in general perspective. *İnönü University Journal of the Faculty of Education*, 10(3), 161-181.
- Diez, M., & Raths, J. (Eds.). (2007). *Dispositions in teacher education*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Doyran, F. (2009). Student teachers' awareness raising via school experience. Paper presented at the 1st International Congress of Educational Research, Çanakkale, Turkey.
- Dunn, L. (1993). Proximal and distal features of day care quality and children's development. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(2), 167-192.
- Durukan, E., & Maden, S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği lisans programına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 555-566.
- Early, D. M., & Winton, P. J. (2001). Preparing the workforce: Early childhood teacher preparation at 2- and 4-year institutions of higher education. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 285-306.
- EFDEK. (2012). *Ulusal öğretmen yetiştirme stratejisi eylem planı: Hizmet öncesi öğretmen eğitimi çalışma grubu raporu (taslak)*. [Electronic mailing list message]. Retrieved from <https://mailman.metu.edu.tr/mailman/listinfo/fedu>
- Elliott, A. (2006). Early childhood education: Pathways to quality and equity for all children. *Australian Education Review*, 50.

- Ermiş, H., Uygun, K., & İnel, Y. (2010). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının Okul Deneyimi II dersi etkinliklerine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. Paper presented at the International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Foley, D., Goldfeld, S., McLoughlin, J., Nagorcka, J., Oberklaid, F., & Wake, M. (2000). *A review of the early childhood literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change*, 10(2), 101-113.
- Gorey, K. M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16(1), 9 - 30.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Serhatlıoğlu, B. (2010). Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin materyal hazırlama ilkelerini kazandırmadaki etkililiğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 1-16.
- Gross, B., DeArmond, M., & Goldhaber, D. (2010). Is it better to be good or lucky? Decentralized teacher selection in 10 elementary schools. *Education Administration Quarterly*, 46(3), 322–362.
- Grossman, G. M., & Sands, M. K. (2008). Restructuring reforms in Turkish teacher education: Modernization and development in a dynamic environment. *International Journal of Educational Development*, 28(1), 70-80.
- Güler, D. (1994). *Okul öncesi eğitime öğretmen yetiştirme programlarının analizi* (Unpublished master's thesis). Ankara University, Ankara, Turkey.
- Güleklik, H. (2009). Fakülte-okul işbirliği kapsamında düzenlenen Okul-Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin işleyişinin değerlendirilmesi. Paper presented at the 1st International Congress of Educational Research, Çanakkale, Turkey.
- Gültekin, M., & Yıldırım, A. (2007, September). *Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri programa ilişkin görüşleri*. Paper presented at XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat, Turkey.
- Gürbüz, N. (2006). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I ve II dersleriyle ilgili algıları. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 67-72.

- Gürkan, T. (2005). *Okulöncesi eğitiminde kaliteyi etkileyen faktörler konusunda üniversitelerden toplanan anket sonuçları*. In AÇEV (Eds.), *Okul öncesi eğitimde kalite: Üniversitelerin rolü toplantı raporu*, Ankara: AÇEV.
- Gürşimşek, I., Kaptan, F., & Erkan, S. (1997). *General view of teacher education policies of Turkey*. Paper Presented at the 49th AACTE Annual Meeting, Phoenix, Arizona.
- Haktanır, G. (2003). Okul öncesi öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları*, 198, 65-72.
- Hallinger, P. (2002). *The globalization of curriculum in an era of transformational change*. Paper presented at the International Conference on the Challenge of Learning and Teaching in a Brave New World: Issues and Opportunities in Borderless Education, Hatyai, Thailand.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond, & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–388). San Francisco, CA: Jossey-Bass Educational Series.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kıncal, R. Y., Büyükkasap, E., & Kızılkaya, S. (2000). Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi'nde "Okul Deneyimi" uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 148.
- Higher Education Council [HEC]. (1998). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi*. Ankara: HEC.
- HEC. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri*. (1982–2007). Ankara: Temmuz, 2007.
- Hensch, T. (2005). Critical period plasticity in local cortical circuits. *Nature Reviews Neuroscience*, 6, 877–888.
- Howes, C. (1983). Caregiver behavior in center and family day care. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4, 99-107.
- Howes, C. (1997). Children's experiences in center-based child care as a function of teacher background and adult:child ratio. *Merrill Palmer Quarterly*, 43, 404-425.
- Howes, C., Phillips, D. A., & Whitebook, M. (1992). Thresholds of quality: Implications for the social development of children in center-based child care. *Child Development*, 63, 449-460.

- Işıkoğlu, N. (2008). The effects of a teaching methods course on early childhood preservice teachers' beliefs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 29, 190-203.
- Johnson, M. (1980). *Effective teaching as perceived by teachers and principals in selected Indiana school corporations* (Unpublished doctoral dissertation). Ball State University, Indiana.
- Kapçı, E. G., & Güler, D. (1999). Pre-school education in Turkey: Policies and practices in their historical context. *Early Child Development and Care*, 156(1), 53-62.
- Karoly, L. A., Greenwood, P. W., Sohler Everingham, S. M., Hoube, J., Kilburn, M. R., Rydell, et al. (1998). *Investing in our children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions*. Santa Monica, CA: RAND.
- Katz, L. G. (1993). *Dispositions: Definitions and implications for early childhood practices*. Champaign-Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Katz, L. G., & Rath, J. (1992). Six dilemmas in teacher education. *Journal of Teacher Education*, 43(5), 376-385.
- Kaygısız, İ., & Akarsu, B. Ç. (1997). Öğretmen yetiştirme sistemine eleştirel bir bakış. *Eğitim ve Yaşam, Bahar*, 34-48.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Kontos, S., Burchinal, M. R., Howes, C., Wisse, S., & Galinsky, E. (2002). An eco-behavioral approach to examining the contextual effects of early childhood classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 239-258.
- Kridel, C. (1986). General education as a component teacher education. *The Journal of General Education*, 38(2), 134-143.
- Kudu, M., Özbek, R., & Bindak, R. (2006). Okul Deneyimi-I uygulamasına ilişkin öğrenci algıları: Dicle Üniversitesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(15), 99-109.
- Kumtepe, E. G., Kaya, S. & Kumtepe, A. T. (2009). The effects of kindergarten experiences on children's elementary science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 978 - 987.

- Küçükahmet, L. (2007). 2006-2007 öğretim yılında uygulanmaya başlanan öğretmen yetiştirme lisans programlarının değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 203-218.
- Landerholm, E., Gehrie, C., & Hao, Y. (2004). Educating early childhood teachers for the global world. *Early Child Development and Care*, 174(7-8), 593-606.
- Leatherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: factors influencing classroom practice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(1), 23-36.
- Leseman, P. P. M. (2002). *Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds*. Paper presented at the OECD Oslo Workshop, Oslo.
- Leslie, H. (1998). *Early field experiences in teacher education*. ERIC Digest. Retrieved from ERIC database. (ED429054)
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Magnuson, K., Meyers, M., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2004). Inequality in preschool education and school readiness. *American Educational Research Journal*, 41(1), 115-157.
- Malenka, R., & Nicoll, R. (1999). Long-term potentiation: A decade of progress. *Science*, 285, 1870-1874.
- Martin, S., Grimwood, P., & Morris, R. (2000). Synaptic plasticity and memory: An evaluation of the hypothesis. *Annual Review of Neuroscience*, 23, 649-711.
- McCain, M. N., & Mustard, J. F. (1999). *Reversing the real brain drain. Early years study: Final report*. Toronto, CA: Ontario Children's Secretariat.
- McCartney, K. (1984). The effect of quality of day care environment upon children's language development. *Developmental Psychology*, 20(2), 244-260.
- Ministry of National Education [MoNE] Directorate-General for Teacher Education and Training. (1996). *Öğretmen yetiştirmede koordinasyon ve işbirliği toplantısı (15-16-17 Haziran)*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MoNE. (2008). *Okul öncesi öğretmenliği özel alan yeterlikleri*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Mowrer-Reynolds, E. (2008). Pre-service educator's perceptions of exemplary teachers. *College Student Journal*, 42(1), 214–224.
- Musset, P. (2010). *Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects* (OECD Education Working Paper No. 48).
- Nakiboğlu, C., & Sağesen, Ö. (2002). Eğitim fakültelerinin yeni yapılanmasının öğrenci boyutu açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10(2), 309-316.
- National Association for the Education of Young Children [NAEYC]. (1993). *A conceptual framework for early childhood professional development: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: NAEYC.
- NAEYC. (2006). *Where we stand on standards for programs to prepare early childhood professionals*. Retrieved on July 27, 2009 from <http://208.118.177.216/about/positions/pdf/programStandards.pdf>
- NAEYC. (2009). *NAEYC Standards for early childhood professional preparation programs. A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Washington, DC: NAEYC.
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] Early Child Care Research Network. (1996). Characteristics of infant child care: Factors contributing to positive care-giving. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 269–306.
- NICHD. (1998). Early child care and self-control, compliance, and problem behavior at twenty-four and thirty-six months. *Child Development*, 69(3), 1145–1170.
- NICHD. (1999). Child outcomes when child-care center classes meet recommended standards for quality. *American Journal of Public Health*, 89, 1072–1077.
- NICHD. (2000). The relation of child care to cognitive and language development: results from the NICHD study of early child care. *Child Development*, 71(4), 960–980.
- NICHD. (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.

- NICHD. (2006). *The NICHD Study of early child care and youth development: Findings for children up to age 4½ years*. NIH Pub. No. 05-4318.
- Oakley, A. (1993). *Essays on women, medicine and health*. Edinburgh, UK: Edinburgh University Press.
- OECD. (1998). *Staying ahead: In-service training and teacher professional development*. Paris: OECD Publishing.
- Oğuz, A. (2004). Okul Deneyimi I dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 141-162.
- Oktay, A. (1985). *Okulöncesi eğitim kurumlarının sorunları ve öneriler*. Paper presented at Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Istanbul, Turkey.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2003). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. Boston, MA: Pearson Allyn & Bacon.
- Özkan, B. (2012). The examination of Turkish pre-service teachers' attitudes to the functionality of field knowledge courses and the efficiency of courses' content, material and range of theory-practice distributions regarding various variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1), 400-404.
- Özkan, H., Albayrak, M., & Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Millî Eğitim*, 168.
- Özmen, H. (2008). Okul deneyimi I ve okul deneyimi II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.
- Öztürk, D. S. G. (2008). *Innovations in preschool teacher education in Turkey*. Proceedings International Conference on Educational Sciences ICES'08, Eastern Mediterranean University-Famagusta, North Cyprus.
- Öztürk, M., & Yıldırım, A. (2009). *Teacher education in Turkey: A brief assessment of pre-service training*. Paper presented at the 1st International Congress of Educational Research, Çanakkale, Turkey.
- Parlak-Rakap, A., & Tantekin-Erden, F. (2009). *Analysis of the Turkish early childhood teacher education program*. Paper presented at the 1st International Congress of Educational Research, Çanakkale, Turkey.

- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage
- Patton, M. Q. (2002). Qualitative interviewing. In Patton, M. Q. (ed.), *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 277-359). Sage: Thousand Oaks, California. Retrieved March, 2, 2011, from <http://vietnamtesol.pbworks.com/f/InterviewsGathering+%26+Analysing+Data.pdf>
- Peisner-Feinberg, E. S., & Burchinal, M. R. (1997). Relations between preschool children's child-care experiences and concurrent development: The cost, quality and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43(3), 451-477.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., Yazejian, N., Byler, P., Rustici, J., & Zelazo, J. (1999). *The children of the cost, quality, and outcomes study go to school: Executive summary*. Chapel Hill: University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Center.
- Penn State University Senate. (December 2, 1997). *Recommendations of the special committee on general education*. Retrieved April 18, 2012, from <http://www.senate.psu.edu/policies/appx-a1.html>
- Phillips, D., McCartney, K., & Scarr, S. (1987). Child care quality and children's social development. *Developmental Psychology*, 23(4), 537-543.
- Phillipsen, L., Burchinal, M., Howes, C., & Cryer, D. (1997). The prediction of process quality from structural features of child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 281-304.
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et al. (2010). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions, *Applied Developmental Science*, 9(3), 144 - 159.
- Ruopp, R., Travers, J., Glantz, F., & Coelen, C. (1979). *Children at the center: Final results of the national day care study*. Cambridge, MA: Abt Associates.
- Saracho, O. N. (2012). Early childhood teacher preparation programmes in the USA. *Early Child Development and Care*, 182(7), 1-18.
- Saracho, O. N., & Spodek, B. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Child Development and Care*, 177(1), 71-91.

- Scarr, S., Esienberg, M., & Deater-Deckard, K. (1994). Measurement of quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 131-151.
- Schliecker, E., White, D. R., & Jacobs, E. (1991). The role of day care quality in the prediction of children's vocabulary. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23(1), 12-24.
- Schrag, P. (1999, July/August). Who will teach the teachers? *University Business*, 29-34.
- Senemoğlu, N. (2011). Türkiye’de hizmet öncesi sınıf öğretmenini yetiştirme programları ne düzeyde etkilidir? Öğretmen adayı öğrenciler, öğretim elemanları ve öğretmenler bizi bu konuda bilgilendiriyor. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 35-47.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sudzina, M., Giebelhaus, C., & Coolican, M. (1997). Mentor or tormentor: The role of the cooperating teacher in student teacher success or failure. *Action in Teacher Education*, 18(4), 23-35.
- Sullivan, R., & Calvert, G. (2004). *A head start for Australia: An early years framework*. Sydney: NSW Commission for Children and Young People & Commission for Children and Young People Qld.
- Şallı-Çopur, D. (2008). *Teacher effectiveness in initial years of service: a case study on the graduates of METU Foreign Language Education Program* (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Şaşmaz-Ören, F., Sevinç, Ö. S., & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Educational Administration and Planning*, 15(58), 217-246.

- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2001). The reform of pre-service teacher education in Turkey. In R.G. Sultana (ed.) (2001), *Challenge and change in the euro-mediterranean region: Case studies in educational innovation* (pp. 411-430). New York: Peter Lang Inc.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (n.d.). *Öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Unpublished manuscript.
- Taylor, B., & P. Wash. (2003). *3,000 educators respond to preferred dispositions*. Paper presented at the 2nd Annual Symposium on Educator Dispositions, November 20–21, in Richmond, Kentucky.
- Tor, H. (1994). Çalışan kadınların 0-6 yaş grubundaki çocuklarının bakımında karşılaştıkları sorunlar. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 239-246.
- Turcan, A. İ. (1992). Okul öncesi eğitim kurumlarına öğretmen yetiştiren yük kurumları programlarının yeterliği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 153-162.
- Turgut, M., Yılmaz, S., & Firuzan, A. R. (2008). Okul deneyimi uygulama sürecinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Üniversite ve Toplum*, 8(2).
- UNESCO. (2010). A concept paper: Building the wealth of nations. *The World Conference on Early Childhood Care and Education (ECCE)*. Moscow, Russian Federation.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 63-82.
- Variş, F. (1988). Eğitim fakültelerinde programlar ve öğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1), 223-230.
- Vural, L. (2007). Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği mezunu öğretmenlerin program değerlendirmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 80-96.
- Yanpar-Yelken, T. (2009). Türkiye, Almanya ve Danimarka öğretmen yetiştirme programlarının standartlarının İngilizce öğretmen adayı görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(4), 2047-2094.
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının Okul deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 3(2), 54-59.

- Yavuzer, Y., Dikici, A., Çalışkan, M., & Aytekin, H. (2006). Sınıf öğretmenliği mezunlarının öğretmen yetiştirme programından yararlanma düzeylerine ilişkin görüşmeleri: Niğde Üniversitesi örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(32), 35-41.
- Yeşil, R., & Çalışkan, N. (2006). Okul Deneyimi I dersinden öğrencilerin beklentileri ve bu beklentilerin karşılanma düzeyi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 55-72.
- Yıldırım, A. (2011a). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 1-17.
- Yıldırım, A. (2011b, October). *Öğretmen eğitimi araştırmaları ve yeniden yapılanma*. Paper presented at the I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Eskişehir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2010). Lisans düzeyinde sosyal bilgiler eğitiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Öğretim elemanlarının görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 297-332.
- Waldfogel, J. (2002). Child care, women's employment, and child outcomes. *Journal of Population Economics*, 15, 527-548.
- Whitebook, M., Howes, C., & Phillips, D. (1989). *Who cares? Child care teachers and the quality of care in America: Final report. National child care staffing study*. Berkeley, CA: Child Care Employee Project.
- Wright, S. P., Horn, S. P., & Sanders, W. L. (1997). Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.

APPENDICES

APPENDIX A

1998 EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION PROGRAM

<i>Semester I</i>		<i>Semester I</i>	
Principles of ECE	PCK	Maternal and Child Health	PCK
Turkish I: Written Expression	GE	Motor Development and Education	PCK
Principles of Kemal Atatürk I	GE	Turkish II: Oral Expression	GE
Computer	GE	Principles of Kemal Atatürk II	GE
Foreign Language I	GE	Foreign Language II	GE
Introduction to Teaching Profession	PK	Play in ECE	PCK
Human Anatomy and Physiology	GE	Maternal and Child Nutrition	PCK
Child Development and Psychology	PCK	Practicum I	PT
<i>Semester III</i>		<i>Semester IV</i>	
Music Education I	PCK	Music Education II	PCK
Language and Concept Development	PCK	Mental Health and Adaptation Disorders	PCK
Teaching Computer Literacy	PCK	Science Teaching	PCK
Development and Learning	PK	Physical Education and Games I	PCK
Speaking and Writing I	GE	Planning and Evaluation in Teaching	PCK
		Speaking and Writing II	GE
<i>Semester V</i>		<i>Semester VI</i>	
Physical Education and Games II	PCK	Teaching Methods I	PCK
Visual Arts I	PCK	Visual Arts II	PCK
Children's Literature I	PCK	Material Development in ECE II	PCK
Material Development in ECE I	PCK	Drama in ECE	PCK
Children with Special Needs	PCK	Children's Literature II	PCK
Parent Education	PCK	Practicum II	PT
Teaching Technology and Material D.	PCK	Classroom Management	PK
<i>Semester VII</i>		<i>Semester VIII</i>	
Practicum III	PT	Guidance	PK
Elective I	GE	Student Teaching	PT
Creativity and Creative Activities	PCK	Elective III	GE
Elective II	GE	Elective IV	GE
Teaching Methods II	PCK		

PCK: Pedagogical Content Knowledge courses; *PT*: Practice Teaching courses;

PK: Professional Knowledge courses; *GE*: General Education courses

APPENDIX B

2006 EARLY CHILDHOOD TEACHER EDUCATION PROGRAM

<i>Semester I</i>		<i>Semester I</i>	
Introduction to ECE	PCK	Maternal and Child Health & First Aid	PCK
Turkish I: Written Expression	GE	Philosophy of Education	GE
Principles of Kemal Atatürk I	GE	Turkish II: Oral Expression	GE
Computer I	GE	Principles of Kemal Atatürk II	GE
Foreign Language I	GE	Foreign Language II	GE
Introduction to Education Science	PK	Computer I	GE
Human Anatomy and Physiology	PCK	Educational Psychology	PK
Psychology	GE		
<i>Semester III</i>		<i>Semester IV</i>	
Maternal and Child Nutrition	PCK	Child Development II	PCK
Child Development I	PCK	Children's Literature	PCK
Creativity	PCK	Teaching Mathematics	PCK
Elective I	GE	Child Mental Health	PCK
Play	PCK	Drama	PCK
Instructional Principles and Methods	PCK	History of Turkish Education	GE
Sociology of Education	GE	Instructional Technologies and Material D.	PCK
<i>Semester V</i>		<i>Semester VI</i>	
Physical Education and Games	PCK	Methods of Teaching II	PCK
Music I	PCK	Music II	PCK
Visual Arts	PCK	Material Development	PCK
Teaching Science	PCK	Scientific Research Methods	GE
School Experience	PT	Special Education	PCK
Classroom Management	PK	Community Service Practices	GE
Methods of Teaching I	PCK	Measurement and Assessment	PCK
Statistics	GE	Interpersonal Relationships	GE
<i>Semester VII</i>		<i>Semester VIII</i>	
Parent Involvement and Education	PCK	School Readiness & Transition to Ele. Sch.	PCK
Elective II	GE	Research Project II	GE
Research Project I	GE	Elective III	GE
Field Experience I	PT	Elective IV	GE
Elective I	GE	Turkish Education System and School Mng.	PK
Guidance	PK	Field Experience II	PT

PCK: Pedagogical Content Knowledge courses; *PT*: Practice Teaching courses;

PK: Professional Knowledge courses; *GE*: General Education courses

APPENDIX C

MoNE EARLY CHILDHOOD TEACHER COMPETENCIES

Yeterlik Alanı 1- Gelişim Alanları		
Yeterlik 1- Gelişim alanlarını desteklemek için eğitim sürecini planlayabilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> Okul öncesi eğitim program doğrultusunda yıllık plan yapar. Günlük öğrenme sürecini planlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim program doğrultusunda çocuklarla birlikte öğrenme sürecini planlar. Planlama yaparken çocukların bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurur. Planda tüm gelişim alanlarına ait etkinliklere dengeli biçimde yer verir. İç ve dış mekânlardan dengeli biçimde yararlanmayı planlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Çocukların kendi öğrenmelerini kendilerinin inşa edeceği şekilde eğitim sürecini planlamaya dâhil olmalarını sağlar.
Yeterlik 2- Eğitim ortamını düzenleyebilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> Eğitim ortamını planına uygun olarak düzenler. İlgi köşeleri oluşturur. 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim ortamını çocukların gelişim özelliklerine ve gereksinimlerine göre düzenler. İlgi köşelerinin özelliklerine göre yerlerini belirler. İlgi köşelerine material raflarını çocukların bağımsız olarak kullanabilecekleri şekilde düzenler. Eğitim ortamının estetik, temiz ve düzenli olmasını gözetir. Uygun yaşam alanları, açık hava, müzeler, yakın çevre gibi mekânlardan eğitim ortamı olarak yararlanır. 	<ul style="list-style-type: none"> Eğitim ortamını çocukların yaratıcılığını ve problem çözme becerilerini destekleyecek şekilde düzenler. İlgi köşelerini sürekli canlı tutmak için ek malzemeler bulundurur. İlgi köşelerine ek malzemeler sağlamak için çocukların ve ailelerin desteğini alır.
Yeterlik 3- Materyal seçebilme, kullanabilme ve hazırlayabilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> Eğitim ortamındaki materyalleri kullanım bilgisine sahiptir. Mevcut materyalleri sağlık ve güvenliğe, amacına ve çocukların gelişim 	<ul style="list-style-type: none"> Materyal hazırlarken çocukların görüşlerini dikkate alır. Materyallerin çok amaçlı kullanımını sağlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Geliştirilebilir, güncellenebilir ve ilgi çekici materyaller hazırlar. Çocukların material geliştirmelerine fırsat verir.

<p>özelliklerine uygunluğunu dikkate alarak kullanır.</p> <ul style="list-style-type: none"> Çocukların gelişim düzeylerine ve amacına uygun, basit, sad eve anlaşılır materyaller hazırlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Materyallerin çocuğun rahat erişimine, kullanımına açık ve dayanıklı olmasını gözetir. 	<ul style="list-style-type: none"> Meslektaşlarına material geliştirme ve kullanma konusunda rehberlik eder. Material konusunda yenilikleri takip eder.
Yeterlik 4- Eğitim faaliyetlerini yürütebilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> Çocuğun sağlık, fiziksel ihtiyaçlarını ve duygusal güvenliğini sağlar. Planladığı zamana uyar. Çocukların bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ve fırsatlardan yararlanmak için uygulamalarında zaman zaman esnek davranır. Öğrenme temalarını günlük yaşamdan ve çocukların ilgilerinden ve ihtiyaçlarından yola çıkarak seçer. Farklı öğrenme ihtiyacı olan çocukların gelişim düzeylerini, hızını, türünü ve öğrenme stillerini belirlemeye yönelik ailelerle ve ilgili uzmanlarla işbirliği yapar. Çocuğun eğitim sürecine aktif katılımını önemser. Çocuğun başarabildiği adımlar için onu takdir eder, başaramadığı adımlar için cesaretlendirir. Bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliklerine yer verir. Öğrenme sürecince çocuğun akranlarıyla ve yetişkinlerle etkileşimde bulunmasını sağlar. Çocuk gelişimine ve eğitime ilişkin araştırmaları ve meslektaşlarının deneyimlerini araştırır. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenme sürecinde çocukların zevk almalarını ve eğlenmelerini önemser. Etkinlikler arası geçişleri ayarlayarak zamanı etkili kullanır. Okul dışındaki öğrenme ortamlarından yararlanır. Çocukların gelişimlerini her yönden desteklemek amacıyla drama, alan geziler, grup tartışması, birbirlerine öğretme, gösteri, soru-yanıt, deney, model alma, öykü, eğitsel oyun ve işbirlikçi öğrenme gibi yöntemleri kullanır. Probleme dayalı öğrenme, projeye dayalı öğrenme, beyin fırtınası gibi tekniklerle çocuklara araştırma, keşfetme, sorun çözme, eleştirel düşünme ve karar verme deneyimlerini yaşayarak kazanabilecekleri ortamlar hazırlar. Çocuğun her türlü çabasını destekler, gelişmesini ve öğrenmesini güdüler. Bireysel, küçük grup ve büyük grup etkinliklerine dengeli biçimde yer verir. Çocuk gelişimine ve eğitime ilişkin özgün uygulamalar geliştirir. 	<ul style="list-style-type: none"> Sıcak ve demokratik sınıf atmosferi yaratır. Çocukların kendi planlarını yürütmelerine rehberlik eder. Çocukların zamanı etkili kullanmalarını sağlar. Çocukların öğrendiklerini günlük yaşama aktarmalarını sağlamak için fırsatlar yaratır. Etkinlikleri, eğitim ortamlarını, yöntem ve teknikleri çocukların farklı öğrenme gereksinimlerine göre uyarlamak ve etkinlikler düzenleme konusundaki deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşır. Dünyada uygulanan farklı okul öncesi eğitim yaklaşımlarını uygulamalarına yansıtarak öğrenme sürecini zenginleştirir. Çocuğun kendi kendini güdülemesini sağlar. Çocukların kendi seçtikleri küçük grubun bir üyesi olması için fırsat verir. Çocuk gelişimine ve eğitime ilişkin araştırma sonuçlarını, deneyimlerini ve özgün uygulamalarını uluslararası düzeyde meslektaşlarıyla paylaşır.

Yeterlik Alanı 2- Ailelerle iletişim, aile katılımı ve aile eğitimi		
Yeterlik 1- Ailelerle iletişim kurabilme ve aile katılımını sağlayabilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Veli toplantıları, geliş-gidiş zamanları, telefon görüşmeleri, okul ziyaretleri, yazışmalar ve duyuru panoları gibi yollarla ailelerle iletişim kurar. ▪ Ailelerle çocuğun gelişimi, eğitim program ve idari bilgiler hakkında bilgi paylaşımında bulunur. ▪ Ailelerin eğitim etkinliklerine katılımını belirleyerek aile katılımını sağlar. ▪ Ailelerin çocukların öğrenme sürecini gözlemlemesi için fırsatlar yaratır. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konferanslar, gazeteler, haber mektupları, el kitapları, teyp kayıtlar ve fotoğraflar gibi yollarla ailelerle iletişim kurar. ▪ Ailelerin çeşitli becerilerinden eğitim ortamlarında yararlanır. ▪ Ailelerin öğrenme sürecine katılımı için çeşitli alternatifler sunar. ▪ Ailelerin kurumla ve öğrenme süreciyle ilgili kararlara katılımını sağlar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ailelerin çeşitli sosyal-kültürel, sanatsal etkinliklere katılımı için organizasyonlar düzenler. ▪ Çocuklarla ailelerin birlikte eğitim sürecinde etkin rol aldıkları organizasyonlar düzenler.
Yeterlik 2- Aile eğitimi etkinliklerini yürütebilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aileleri çeşitli kurumların aile eğitim etkinliklerine katılmaları için yönlendirir. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ailelerin eğitim ihtiyaçlarını analiz ederek uzman desteği alır, bu doğrultuda aile eğitim programları düzenler. ▪ Aileler arasında paylaşım toplantıları düzenler. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sade dil, uygun material, yaşamdan somut örnekler ve ihtiyaca uygunluk gibi özelliklere dikkat ederek ailelere yönelik eğitim programları hazırlar. ▪ Hazırladığı aile eğitim programlarını değerlendirir ve daha geniş kesimlerle paylaşır. ▪ Ailelere eğitim programını değerlendirebilecekleri fırsatlar yaratır.

Yeterlik Alanı 3- Değerlendirme		
Yeterlik 1- Eğitim programını değerlendirebilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> Uyguladığı eğitim programını günlük, aylık ve yıllık periyodlarla değerlendirir. 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenme sürecini çocukların katılımıyla değerlendirir. 	<ul style="list-style-type: none"> Uyguladığı eğitim programını değerlendirmek için alternative yöntemler bulur ve kullanır.
Yeterlik 2- Çocukların gelişimini değerlendirebilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> Çocuğun ilgilerini, gereksinimlerini ve alışkanlıklarını ortaya çıkaracak temel tanıma teknikleri kullanır. Çocukların gelişimlerini takip etmek amacıyla gözlem, gelişimsel testler ve portfolyo değerlendirme yöntemlerini kullanır. Çocuğun gelişimine ait değerlendirme sonuçlarını ailelerle paylaşır. 	<ul style="list-style-type: none"> Çocuğun ilgilerini, gereksinimlerini ve alışkanlıklarını ortaya çıkaracak teknikleri kullanır. Çocukların gelişimlerini standart testler, control listeleri, portfolyolar, oyun gözlem formları, anekdot kayıtları, öz değerlendirme, akran ve aile değerlendirmesi gibi çeşitli yöntem ve araçlarla değerlendirir. Uyguladığı eğitim prgoramında edindiği değerlendirme sonuçlarını analiz ederek yeni uygulamalarına yansıtır. Değerlendirme sonuçlarını çocukların gelişimlerini desteklemeye yönelik kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> Çocuğun gelişimini değerlendirmek için özgün araçlar hazırlar ve kullanır. Çocukların gelişimlerini değerlendirmek amacıyla geliştirdiği yöntem ve teknikleri meslektaşları ile paylaşır.

Yeterlik Alanı 4- İletişim		
Yeterlik 1- Etkin dinleme becerisini geliştirebilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> İletişimde bulunurken göz teması kurar ve göz hizasını korur. Konuşma sırasında çocukların sözünü kesmeden dinler. Çocukların etkin dinleme becerilerini geliştirmek için ilgili alanları belirler. Her çocukla iletişim için yeterli zaman ayırır. Etkili dinlemeyi sağlamak için ses, vurgulama, jest ve mimiklerini doğru kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> Çocukları konuşurken göz teması kurmaları için yönlendirir. Çocukları birbirlerinin sözünü kesmeden dinlemeleri konusunda yönlendirir. Çocukların dinleme becerilerini soru-cevap, tekrarlama, özetleme, tamamlama ve sergileme gibi yollarla geliştirmelerini sağlar. Çocukların etkin dinleme becerilerini geliştirmek için ilgi çekici etkinlikler tasarlar ve uygular. Çocukların etkin dinleme becerilerini geliştirmek amacıyla her çocuğun kendine has dinleme yöntemini keşfeder. Etkin dinlemeyi sağlamak için çocukların ses tonu, vurgulam, jest ve mimikleri doğru kullanmaları için etkinlikler düzenler. Etkin dinleme için çocukların bireysel farklılıklarına uygun materyaller kullanır. 	<ul style="list-style-type: none"> Çocukların etkin dinlemeyi alışkanlık haline getirmelerini sağlar. Etkin dinleme için dinleme materyalleri hazırlar ve meslektaşlarıyla paylaşır.
Yeterlik 2- Empati kurabilme becerisini geliştirebilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> Empati kurma becerisine sahiptir. 	<ul style="list-style-type: none"> Çocukların empati kurma becerisini geliştirmeleri için onları başkalarının ihtiyaçlarından, özelliklerinden ve duygularından haberdar eder. 	<ul style="list-style-type: none"> Çocukların empati becerilerini ilişkilerine yansıtmasını sağlar.
Yeterlik 3- Kendini söz, beden ve sanat yoluyla ifade edebilme becerisini geliştirebilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> Beden dilini kullanır. İletişimde sevgi ifadelerini kullanır. İletişimde sesini ve beden dilini doğru kullanarak 	<ul style="list-style-type: none"> Çocuklarda “ben dili” kullanabilme becerilerini geliştirecek etkinlikler düzenler. Çocuğun kendine has iletişim yöntemini keşfederek iletişimi 	<ul style="list-style-type: none"> Çocuk-aile-okul-toplum arasındaki iletişimi her yönden geliştirmek için rehberlik eder.

<p>model olur.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Çocuğa duygu ve düşüncelerini ifade edebilme fırsatları verir. ▪ Çocukların başkaları ile ilişkilerini yönetebilme becerisini geliştirebilecek öğrenme yaşantıları düzenler. 	<p>başlatmak için kullanır ve geliştirir.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Çocuğa müzik, resim, dans ve drama gibi tekniklerle çocuğun kendini farklı şekillerde ifade edebilmesine yönelik öğrenme yaşantıları düzenler. ▪ Çocukların ses tonu, vurgulama, jest ve mimiklerini doğru kullanmaları için etkinlikler düzenler. 	
<p>Yeterlik 4- Bilişim teknolojilerinin günlük yaşamda kullanımına ait farkındalık geliştirebilme</p>		
<p>A1 Düzeyi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilgi teknolojilerini iletişim kolaylaştırıcı amaçlarla kullanır. 	<p>A2 Düzeyi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Bilgi teknolojilerinden öğrenme ortamlarında faydalanır. ▪ Çocukların bilgi teknolojilerini tanımlarını sağlar. 	<p>A3 Düzeyi</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Çocukların teknolojiyi günlük yaşantılarında amacına uygun olarak kullanması için fırsatlar yaratır.

Yeterlik Alanı 5- Yaratıcılık ve Estetik		
Yeterlik 1- Araştırma, keşfetme ve alternatîf çözüm yolları üretme becerisini geliştirebilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> ■ Araştırma, keşfetme ve alternative çözüm yolları üretme becerisini kullanarak çocuklara model olur. ■ Çocukların sorunlarını önemser ve cevaplarını bulmaları için onlara rehberlik eder. ■ Sorulara cevap vermeleri için çocuklara zaman tanır. ■ Çocukların yaratıcı çabalarına, özgün görüşlerine, değişik ve şaşırtıcı fikirlerine saygı gösterir ve onları teşvik eder. ■ Çocukları araştırma ve keşif yapabilecekleri mekân, materyal, kişi ve kaynaklara yönlendirir. ■ Çocukları günlük yaşamdan problem durumlarıyla karşı karşıya getirir. ■ Çocukların yeni fikirlerine karşı açık ve esnekler. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Çocuklara problem durumları vererek derinlemesine araştırma, eleştirel düşünme, neden-sonuç ilişkisi kurma, deneme, karar verme, sorun çözme fırsatları sunar. ■ Çocukların yeni deneyimler kazanmalarını sağlayacak özgür bir öğrenme ortamında çalışmasına ve oyun oynamasına fırsat verir. ■ Çocuklara mantık çalıştıran materyalleri inceleme ve kullanma fırsatları sunar. ■ Çocukları yeni fikirlere açık ve esnek olmaya özendirir. ■ Çocukların tahminde bulunmalarını, ipucu kullanmalarını sağlayıcı ortamlar hazırlar. ■ Etkinlikler sırasında çocukları “Daha farklı nasıl olabilir?” gibi düşünmeye yöneltici sorularla alternatiflerin varlığından haberdar eder. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Çocuğun kendi kendine çalışıp çeşitli teknikleri keşfedeceği ve doyum sağlayacağı ortamlar hazırlar.
Yeterlik 2- Özgün ürünler oluşturma becerisi geliştirebilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> ■ Çocukları özgün ürünler üretebilmeleri için cesaretlendirir. ■ Çocukların hayal güçlerini ürünlerine yansıtmasını sağlar. ■ Çocukları kendilerinin ve akranlarının ürünlerine saygı duymaları için cesaretlendirir. ■ Sözel ve somut ürünleri içeren yaratıcılığı desteklemek için uygun etkinlikler tasarlar ve çok çeşitli materyallerden faydalanır. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Çocukların özgür bir öğrenme ortamında çalışmasına fırsatlar verir. ■ Her çocuğun kendi becerisini sergilemeye yönelik grup organizasyonları oluşturarak çocukların ürünlerini arkadaşlarıyla paylaşmalarına olanak yaratır. ■ Çocukların duygu ve düşüncelerini oluşturdukları ürüne yansıtmasına olanak sağlamak için birçok tekniği birlikte kullanabileceği ortamlar hazırlar. ■ Duvarlar, koridorlar, tavan, zemin ve bahçe gibi çocuğun 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Çocukların birbirlerinin ürünlerini ve süreci değerlendirmelerine olanak sağlar. ■ Yaratıcılığı destekleyen özgün materyaller hazırlar.

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Her çocuğun kendi becerisini sergilemesine olanak sağlar. ▪ Çocukların kendi ürünlerini sergilemeleri için fırsatlar verir. 	<p>çevresini oluşturan eğitim ortamlarını sergileme alanı olarak kullanır.</p>	
Yeterlik 3- Estetik anlayışı ve seçicilik becerilerini geliştirebilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Çocuğun çevresindeki güzelliklere duyarlı olmasını ve zevk almasını sağlar. ▪ Çocuğun yaşamı ve sanat dallarındaki estetik özellikleri fark edebilmesine yönelik sergi, resim, heykel galerilerine, müzelere, doğa alanlarına gezi düzenleme ve müzik dinletileri gibi yaşantılar hazırlar. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Çocuğun yaşadığı ortamı estetik anlayışına göre düzenlemesi için fırsatlar verir. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Çocuklara duygu, düşünce, hayal gücü gibi kavramların birbiriyle ve yaşamla bağlantısını kurmaları için rehberlik eder. ▪ Herhangi bir müzik aletini etkinliklerde kullanır. ▪ Görsel sanatlara ait farklı teknikleri etkinliklerinde kullanma yeteneğine sahiptir.

Yeterlik Alanı 6- Okul ve toplumla işbirliği yapma		
Yeterlik 1- Çocukların ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve katılımlarını sağlayabilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> Çocuklara ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini hissettirerek katılımları için teşvik eder. 	<ul style="list-style-type: none"> Çocukların ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve katılımlarını sağlar. 	<ul style="list-style-type: none"> Çocukların ulusal bayram ve törenlerde özgün hazırlıklar yapmalarına ve uygulamalarına yönelik rehberlik yapar.
Yeterlik 2- Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> Tören yönetmeliği doğrultusunda bayram organizasyonlarında görev alır. 	<ul style="list-style-type: none"> Ulusal bayram ve tören organizasyonlarında tüm öğretmenlerle işbirliği içinde çalışır 	<ul style="list-style-type: none"> Diğer okullarla işbirliği içinde ulusal bayram ve tören organizasyonları yapar.
Yeterlik 3- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla işbirliği		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde okulun ve kendisinin sorumluluğunun farkındadır. Okulun bulunduğu çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarını belirler. 	<ul style="list-style-type: none"> Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde, okulun toplumla iletişiminin artırılmasında ve çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarının karşılanmasında toplumla birlikte çözümler üretir. 	<ul style="list-style-type: none"> Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde, okulun toplumla iletişiminin artırılmasında ve çevrenin ekonomik, sosyal ve eğitim bakımlarından ihtiyaçlarının karşılanmasında toplumla birlikte uyguladığı projeleri farklı çevrelerle paylaşır.

Yeterlik Alanı: 7- Mesleki gelişimi sağlama		
Yeterlik 1- Mesleki gelişimini belirleyebilme		
A1 Düzeyi	A2 Düzeyi	A3 Düzeyi
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Kendini değerlendirmek için çeşitli öz değerlendirme formları kullanır. ▪ Çocukların gelişimlerini desteklemek için meslektaşlarıyla görüşmeler yapar ve alanıyla ilgili bazı kaynakları inceler. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Özdeğerlendirme sonuçlarından yararlanarak mesleki yaşamına yön verir. ▪ Örnek uygulamaları araştırmak ve uygulama sürecine yansıtmak için internet ve medya ürünlerini kullanır, diğer kurumlardaki uygulamaları takip eder. ▪ Çocukların gelişimini desteklemek için ihtiyaç duyduğu konu ile ilgili kurs, bilimsel toplantı, hizmet içi eğitim ve seminerlerden faydalanır. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Özgün bir öz değerlendirme formu hazırlar ve kullanır. ▪ Mesleki gelişim sürecinde çocuk, veli, meslektaş ve idarecilerin görüşlerinden yararlanır. ▪ Çocukların gelişimini desteklemek için üniversiteler, sivil toplum örgütleri gibi ilgili kurum ve kuruluşlardan destek alır. ▪ Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerine göre hazırlanmış okul öncesine yönelik proje, makale gibi ürünler ortaya koyar. ▪ Mesleki bilgi ve donanımını meslektaşlarıyla paylaşır. ▪ Alanıyla ilgili akademik düzeyde çalışmalar yapar.

APPENDIX D
INFORMED CONSENT FORM

Gönüllü Katılım Formu

Bu çalışma, ODTÜ Eğitim Bilimleri Bölümü yüksek lisans öğrencisi Gülçin Gülmez Dağ tarafından Prof. Dr. Ali Yıldırım danışmanlığında yürütülen bir tez çalışmasıdır. Ankara ilini kapsayan bu çalışmada amaç, katılımcıların mezun oldukları Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Programının profesyonel öğretmenlik hayatlarındaki etkililiğini incelemektir. Çalışmaya katılım tamamıyla gönüllülük temelinde olmalıdır. Ankette, sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. **Cevaplarınız tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir; elde edilecek bilgiler bilimsel yayımlarda kullanılacaktır.**

Anket, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek soruları içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden ötürü kendinizi rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta serbestsiniz. Böyle bir durumda anketi uygulayan kişiye, anketi tamamlamadığınızı söylemek yeterli olacaktır. Anket sonunda, bu çalışmayla ilgili sorularınız cevaplanacaktır. Bu çalışmaya katıldığınız için şimdiden teşekkür ederiz. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi Prof. Dr. Ali Yıldırım (Tel: 210 4026; E-posta: aliy@metu.edu.tr) ya da Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Araştırma Görevlisi Gülçin Gülmez Dağ (Oda: 307; Tel: 210 4045; E-posta: ggulcin@metu.edu.tr) ile iletişim kurabilirsiniz.

Bu çalışmaya tamamen gönüllü olarak katılıyorum ve istediğim zaman yarıda kesip çıkabileceğimi biliyorum. Verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlı yayımlarda kullanılmasını kabul ediyorum. (Formu doldurup imzaladıktan sonra uygulayıcıya geri veriniz).

İsim, Soyisim

Tarih

İmza

----/----/----

APPENDIX E

INTERVIEW FORM

Görüşme Formu

Merhaba,

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü'nde araştırma görevlisi ve yüksek lisans öğrencisiyim. Yüksek lisans tezimde 4 yıllık Okul Öncesi Öğretmenliği programı mezunlarının aldıkları eğitimi mesleki yaşamlarına etkileri açısından nasıl değerlendirdiklerini araştırmaktayım. Bu nedenle Okul Öncesi Öğretmenliği programı mezunu ve alanda çalışan bir okul öncesi öğretmeni olarak sizin görüşleriniz çalışma için büyük önem teşkil etmektedir.

Görüşmede paylaşacağınız tüm bilgilerin gizli tutulacağını, araştırma raporunda isminizin ve kurumunuzun kesinlikle yer almayacağını belirtmek isterim. İzin verirsiniz görüşmeyi kaydetmek istiyorum. Bu, not almadan dolayı oluşacak zaman kaybını önleyecektir. Görüşmemizin yaklaşık 1 saat süreceğini düşünüyorum.

Gülçin Gülmez Dağ
ggulcin@metu.edu.tr

Sorular

1. Öncelikle özgeçmişinize ait bazı sorular sormak istiyorum. Hangi okuldan kaç yılında mezun oldunuz? Aynı alanda lisansüstü eğitim aldınız mı?
2. Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz? Farklı okul deneyimleriniz oldu mu? Hizmet içi eğitimlere (kurum içi ve dışı) katıldınız mı? Bunları ne derece yararlı buldunuz?
3. Nitelikli bir okul öncesi öğretmeni nasıl tanımlarsınız? Sizce okul öncesi öğretmenlerinin sahip olması gereken en önemli yeterlikler ve özellikler nelerdir?
 - a. Çocuk gelişimi bilgisi ve pedagojik donanım açısından
 - b. Günlük plan, sınıf yönetimi ve değerlendirme açısından
 - c. Aile katılımı ve okul-aile-öğretmen ilişkileri açısından

4. Okul öncesi öğretmenliği lisans programı mezunu bir öğretmen olarak kendinizi bu yeterlikler bakımından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Kendinizi başarılı bulduğunuz yeterlikler nelerdir? *Okul öncesi öğretmenliği bölümünden mezun bir öğretmen olarak “Evet, ben bu yeterliğe sahibim” dediğiniz durumlar oldu mu?*
 - Programın hiç değinmediği ama sizin geliştirmeye ihtiyaç duyduğunuz bir yeterlik alanı var mı? *“Bu alanda kendimi eksik hissediyorum” dediğiniz bir durum oldu mu?*
 - Öğretmen eğitimi sürecinde üzerinde durulmayan ancak sizin daha sonra kazandığınız (hizmet içi eğitim ya da meslektaşlarınızın yardımıyla) yeterlikler var mı? Bunlar mesleğiniz açısından ne derece önemli?
5. Bir öğretmen olarak, mezun olduğunuz programı size sağladığı mesleki bilgi ve beceriler bakımından açıdan nasıl değerlendiriyorsunuz? *Programın sizi nitelikli bir öğretmen olarak yetiştirmedeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?*
- Kavramsal ve Kuramsal açıdan
 - Uygulamalar açısından
 - Yöntem bilgisi ve becerisi açısından
 - Mesleğin özellikleri açısından
 - Okul öncesi eğitim sistemini ve kurumlarını tanıma açısından
6. Okul öncesi öğretmenliği programındaki dersler 4 ana başlık altında toplanmaktadır: *Alan bilgisi dersleri, genel kültür dersleri, uygulama dersleri, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri*. Sizce bu 4 içerik okul öncesi öğretmen eğitiminde eşit öneme mi sahiptir, yoksa bazıları daha mı önemlidir? Neden?
7. Bu 4 alan dışında nitelikli öğretmen yetiştirmek için öğretmen eğitimi programlarında yer alması gereken başka boyutlar ya da alanlar olması gerekir mi? Neden?
8. Programdaki alan bilgisi derslerini öğretmenliğinize etkisi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu ders grubundaki derslerle ilgili bir düzenleme yapmanız istenseydi ilk yapacağınız değişiklik ne olurdu? *(Sayı, içerik, işleniş, eklemeler, çıkarmalar)*

9. Programdaki öğretmenlik meslek bilgisi derslerini öğretmenliğinize etkisi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu ders grubundaki derslerle ilgili bir düzenleme yapmanız istenseydi ilk yapacağınız değişiklik ne olurdu? (*Sayı, içerik, işleniş, eklemeler, çıkarmalar*)
10. Programdaki genel kültür derslerini öğretmenliğinize etkisi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu ders grubundaki derslerle ilgili bir düzenleme yapmanız istenseydi ilk yapacağınız değişiklik ne olurdu? (*Sayı, içerik, işleniş, eklemeler, çıkarmalar*)
11. Programdaki uygulama derslerini öğretmenliğinize etkisi açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? Bu ders grubundaki derslerle ilgili bir düzenleme yapmanız istenseydi ilk yapacağınız değişiklik ne olurdu? (*Sayı, içerik, işleniş, eklemeler, çıkarmalar*)
12. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması sizce ne derece yeterli olmaktadır? (*Zamanlama, süre, kapsam, destek ve denetim açılarından*)
13. Mezun olduğunuz programın daha nitelikli okul öncesi öğretmenleri yetiştirebilmesi için sizce neler yapılabilir? Neler değişmeli, neler artmalı ya da azalmalıdır?
- Kavramsal ve Kuramsal açıdan
 - Uygulamalar açısından
 - Yöntem bilgisi ve becerisi açısından
 - Mesleğin özellikleri açısından
 - Okul öncesi eğitim sistemini ve kurumlarını tanıma açısından

APPENDIX F

CONSENT LETTER OF HUMAN SUBJECTS ETHICS COMMITTEE



Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Middle East Technical University
Fen Bilimleri Enstitüsü
Graduate School of
Natural and Applied Sciences
06531 Ankara, Türkiye
Phone: +90 (312) 2102292
Fax: +90 (312) 2107959
www.fbe.metu.edu.tr

Sayı: B.30.2.ODT.0.AH.00.00/126/28-157

10 Şubat 2011

Gönderilen: Prof. Dr. Ali Yıldırım
Eğitim Bilimleri Bölümü
Gönderen: Prof. Dr. Canan Özgen
IAK Başkan Yardımcısı
İlgi : Etik Onayı

"Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi" isimli araştırmanız "İnsan Araştırmaları Komitesi" tarafından uygun görülerek gerekli onay verilmiştir.

Bilgilerinize saygılarımla sunarım.

Etik Komite Onayı

Uygundur

10/02/2011

Prof. Dr. Canan ÖZGEN
Uygulamalı Etik Araştırma Merkezi
(UEAM) Başkanı
ODTÜ 06531 ANKARA

APPENDIX G

CONSENT LETTER OF THE INSTITUTION

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.22.00- 60599/ 24637
KONU : Araştırma izni
Gülçin GÜLMEZ DAĞ

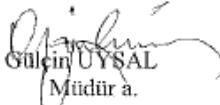
24/03/2011

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi: a) M.E.B. Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) MEB EARGED' in araştırma izinlerine ilişkin 11/04/2007 tarih ve 1950 sayılı yazısı.
c) 02/09/2009 tarih ve 74835 sayılı Valilik Onayı.
d) 05/11/2009 tarih ve 98610 sayılı Valilik Onayı.
e) Orta Doğu Teknik Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 14/03/2011 tarih ve 1667 sayılı yazısı.

Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Gülçin GÜLMEZ DAĞ'ın "Okul Öncesi Öğretmeni Yetiştirme Programının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi" konulu tez projesi ile ilgili anketi, ek listedeki ilçeniz okullarında uygulama yapılması isteği Müdürlüğümüz Değerlendirme Komisyonunca uygun görülmüştür.

Mühürlü anket örnekleri (3 sayfadan oluşan) araştırmacıya ulaştırılmış olup, uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) yönerge çerçevesinde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
1-Okul Listesi (1 Sayfa)

DAĞITIM :
Çankaya,Mamak,Altındağ,
Beypazarı,Çubuk,Etimesgut,
Gölbaşı,Keçiören,Polatlı,
Sincan,Yenimahalle MEM

24/03/2011 Memur :E. ÇİNER
24/03/2011 Şef :N. ÇELENK

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
İstatistik Bölümü
Bilgi İçin:Nermin ÇELENK

Tel : 223 75 22
Fax: 223 75 22
istatistik06@meb.gov.tr

APPENDIX H

SAMPLE CODED INTERVIEW

Interviewee: Participant G **Date:** 27.04.2011 **Duration:** 1:17:31

Öğretmenim Mehmet Akif Üniversitesi değil mi? Kaç girişlisiniz?

Mehmet Akif Üniversitesi 2007 mezunuyum ama şey olarak girdim. Süleyman Demirel Üniversitesi idi biz girdiğimizde, Burdur Eğitim, son yıl iz çıkarken Mehmet Akif Üniversitesi oldu, bizi de Mehmet Akif çıkışlı yaptılar.

Girişiniz Süleyman Demirel Üniversitesi 2003 mü o zaman?

2003 hemen, 2002 mi acaba? 2003 2003. Tarihleri ben tutamam da aklımda.

2007 de mezun oldunuz. İlk buraya mı atandınız yoksa başka okulda mı başladınız?

Kırşehir Köşker İlköğretim Okulu'nun anasınıfına atandım. İki yıl orada görev yaptım, stajyerliğim sonra buraya eş tayiniyle geldim ben. Burada da üçüncü yılım.

O zaman hiç özel okulda falan çalışmadınız.

Yok hiç. Direkt devlette başladım.

Lisansüstü eğitime devam ettiniz mi?

Hayır, yok.

İster misiniz?

Yani aslında bir ara düşündüm ama sonradan işte dışarıdan girmenin zor olacağını falan duydum, hani üniversitedekilere daha öncelik tanındığını, ondan sonra da vazgeçtim bir daha da istemedim. Ama aslında gerekli olabilir alan için, insanın kendini geliştirmesi için. Bilmiyorum tabi içeriği ne kadar, çok farklı şeyler söylüyorlar ama..

Peki öğretmenim dört yıllık gayet güzel bir deneyiminiz var. Sizce nitelikli bir öğretmenin özellikleri nelerdir?

Bir kere çocuğu sevmeli bence yani öğretmenlikteki en önemli etken bence çocuğu sevmek, çünkü çok öğretmen var çocuğa bakarken tiksiniyor bakan öğretmenler çok fazla, istemeyerek. Sonra verici olmalı bence, verebilmeli, her konuda verici olmalı. Bilgi anlamında da duygusallık olarak da verici olmalı çünkü çocuklar çok küçük, özellikle bizim alanımızda. Çok küçükler, çok masumlar, verici olmalı. Başka ne diyebilirim...

Bilgi birikimi açısından?

Bilgi birikimi açısından da donanımlı olmalı bir kere. Kendini geliştirmeli. Bir gün televizyondan, bilgisayardan, okumadan geri kaldığınızda dünyanın gerisinde kalıyorsunuz artık. Her şey çok çabuk değişiyor, bizim alanımız da öyle. Her gün yeni bir şey oluyor, takip etmeli çağı, kendini yenilemeli, okumalı. Bilgi birikimi açısından da dediğim gibi, her gün yeni bir şey çıkıyor, takip etmeli kendini yenilemeli. O beğenmediğimiz hizmet içi eğitimler mesela. Faydalı olanı da çok fazla, onlara katılmalı. Böyle bence.

Çocuk gelişimi bilgisi açısından?

Çocuk gelişimi bilgisi de bence şey çok önemli, çocuğun seviyesine inebilmek çok önemli. Hani bir karikatür, bir çizimde vardı. Çocuk aşağıdan konuşuyor, büyük yukarıdan anlamıyor. Öyle olmamalı, çocuğa inebilmeli. Çocuk gelişimini tanımalı, çocuk ne yaptığında ne anlatmak istiyor bunu bilmeli. Hani biraz da o işin şifresini çözmesi gerekiyor bence. Çocuk gelişimi açısından da o önemli bence, takip etmeli, onunla ilgili de çok fazla şey var. Her gün yeni bir şey oluşuyor. Yani bence en önemlisi takip etmek, yeniliği takip etmek, kendini geliştirmek.

Demographics

Early childhood teacher core competencies

Traits and attitudes

Pedagogical content knowledge

Peki yıllık plan hazırlarken bir öğretmen, iyi bir plan hazırlayabilmesi için öğretmenin neler bilmesi gerekiyor?

Vallahi yıllık plan genelde hazırlamıyoruz artık, hani hazır planları kullanıyoruz ama programa hakim olmalı ilk başta, alanına hakim olmalı. Hani o çocuğun ne istediğini, ne verebileceğini bilmeli. Nasıl verebileceğini de bilmeli, yani kafasında çok güzel bir şey vardır ama bunu çocuğa indiremiyorsa.. Dört yaşındaki çocuklarla uğraşıyoruz, beş yaşındaki çocuklarla uğraşıyoruz, ona indiremiyorsa hiçbir anlamı yok bence. Plan hazırlarken de dediğim gibi alanı bilmeli, kime ne vereceğini bilmeli, buna göre bir plan hazırlamalı, kendini bilmeli, ortamı. Hepsini birbirini etkiliyor bunların. Ama plan çok da, zaten motamot bağlı kalınmıyor planlara, o yüzden biraz da deneyim çok önemli. Yani yıllar geçtikçe üzerine bir şeyler koyuyorsunuz ve etkisi oluyor.

Pedagogical content knowledge

Peki iletişim becerileri açısından bir öğretmende bulunması gereken özellikler nelerdir, ailelerle olsun, çocuklarla olsun, yönetimle olsun?

Bir kere eleştiriye açık olmalısınız bizim alanımızda çünkü bizim alanda çocuktan daha çok aileyle diyalog içindesiniz çocuk kendini ifade edemediği için ya da size karşı da aileye karşı da kendini tam olarak anlatamadığı için çocuk, siz devamlı iletişim halindesiniz aileyle. O yüzden açık olmak gerekiyor. Aileler, herkesin çocuğu göz bebeği, çok değerli ve size bıraktığında endişeleri çok fazla oluyor. Bazı eleştiriler yersiz olsa da ben genelde alttan almaya çalışıyorum çünkü çok değerli bir şeyini bırakıyor bize. İletişim becerisi açısından da diyalog kurabilmeli insanlarla ve suçlayıcı olmak yerine belki alttan almak. Çünkü ailelerle bu problem çok yaşanıyor. Herkes için onlar çok değerli ve onun eksikliğini görmek, onun olumsuz bir yönünü görmek aile için yıkım oluyor. Bunları iyi ifade edebilmeli diye düşünüyorum bir veliye. Karşısına geçiş, şunu şunu şunu var demek yerine belki önce onlardan bir şeyler dinleyip, çünkü suçlayıcı olunmadığında kendileri de ilk önce eksikleri gördüklerini belirtince onun üzerine girmek bence daha güzel oluyor. Aile anlatıyor, şunlar şunlar oluyor hocam, evet, diyip onun üzerine okulda da görüyorum demek bence daha mantıklı. İletişime açık olmalı ve suçlayıcı değil de dinleyici olmak lazım biraz. Çocuk için de böyle. Hani çocuğun karşısına geçip her şeyi anlatmak yerine biraz o ne anladı, o ne istiyor, o ne yapmak istiyor, bunu dinlemek bence daha mantıklı öğretmen için. Olmalı en azından.

Communication skills

Peki değerlendirme gibi de bir konu var, çocukların değerlendirmesinin yapılması gerekiyor.

Bence sağlıklı bir şey değil bizde değerlendirme. Özellikle kazanım değerlendirme formlarında verilen başlıklar var, bana çok sağlıklı gelmiyor açıkçası. Hani şunu yapıyor mu, bazen çok iyi yapıyor, bazen hiç iyi yapamıyor. Hani öyle bir değerlendirmedense bizi m verdiğimiz gelişim raporları benim için daha sağlıklı. Çünkü orada bir alan vermiş, şunları yapabiliyor şunları yapamıyor demek bence, dökmek daha iyi geliyor bana. Çünkü dediğim gibi bir not verme ölçütümüz yok zaten. Anekdotalar mesela. Onlar bence kazanım değerlendirme kısımlarındansa böyle sözel ifadeler anaokulunda değerlendirme için daha sağlıklı bence.

Pedagogical content knowledge

Onları velilerle paylaşıyor musunuz?

Tabii. Gelişim raporlarını internette yayımlıyoruz artık, Milli Eğitim'in sitesi e-okul'da. Son iyi üç yıldır olması lazım, Kırşehir'deyken yapmıyordum çünkü. Son iki üç yıldır devamlı velilere duyuruluyor, çıktıları da veriliyor, internette onlar da takip edebiliyorlar.

Zorunlu mu bunu yapmak?

Zorunlu, tabii artık zorunlu. İnternet ortamına dökmemiz gerekiyor oraya girip. Çıktısını da alıp yine ailelere gönderiyoruz ama internette

bakabiliyorlar mı tam emin değilim.

Güzel bir şey.

Tabi en azından aile görüyor, daha sağlıklı geliyor. Aileye anlatıyorsunuz bir şeyleri, nerede eksik gördüğünüzü, zaten destek istiyorsunuz çoğunlukla.

Peki böyle bir değerlendirmeyi yapabilmek için öğretmen nasıl olmalı sınıfta?

Çocuğu tanıyor olmalı bir kere öğretmen. Hani çocukları tanımalı, çocukları gözlemlemeli. Bir kere bizim serbest zaman etkinliği diye bir saatimiz var, benim okulda en çok sevdiğim saatlerden biridir çünkü çocuğu doğal ortamında gözlemliyorsunuz. Hani salmışsınız, serbest, istediği oyuncakla. Tutumu nasıl, arkadaşlarıyla nasıl ilişki kuruyor, gözlemci olması gerekiyor, objektif olması gerekiyor. Nihayetinde karşısındaki sadece bir çocuk. Tamam insanı bazen bezdirebiliyorlar, çok hareketli oluyorlar ama en önemlisi bence iyi bir gözlemci olmalı. Çocuk nerede neyi yapıyor, ne zaman yapıyor bunu fark edip tarafsız bir şekilde yorumlayabilmeli bence.

Milli Eğitim Bakanlığı da buna benzer öğretmende bulunması gereken özellikler var diyor, bizim bahsettiklerimizin hepsini içeriyor. Ona ek olarak materyal seçme, kullanma, hazırlama, eğitim ortamını düzenleme, eğitim sürecini planlama uygulama, aile eğitimi, teknoloji, yaratıcılık, toplumla olan ilişkiler, ulusal bayramlar ve mesleki gelişim.

Bunları düşündüğünüz zaman kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz bu alanlarda?

Yani hiçbir zaman yeterliyiz diyemeyiz, dememeliyiz de çünkü hani artık ben oldum dediğiniz anda her şeyden elinizi eteğinizi çekmiş olursunuz ama şöyle bir şey var. Ben göreve yeni başladım, yani dört yıl oldu, asla kendimi yeterli görmüyorum, dediğim gibi her gün bir şeyler öğrenmeye çalışıyorum. Çok şanslıyım, bir [bağımsız] anaokulunda çalışıyorum ve faydalanabileceğim çok tecrübeli öğretmenlerimiz var. Ama ben yani duyarlı bir öğretmen olduğumu düşünüyorum bu bahsettiğimiz özellikler, nitelikler konusunda da. Bence bunların hepsi çok önemli şeyler. Bir sınıfa girdiğinizde o sınıfın eğitim ortamının hazır olması için bir şeyler yapmanız veya materyal kullanımı. Mesela bugün şemsiye çalışması yaptırdım ben artık materyalden. Onları biz yaparken aynı zamanda bilgisayardan yağmur sesi dinledik. Yani tamamlamaya çalışıyorum elimden geldiğince, imkânları kullanmaya çalışıyorum materyal olarak, ne verebilirim. Çünkü çağ artık çok hızlı değişiyor ve çok fazla kaynak var. Siz burada oturup çocuklara işte şu şöyledir bu böyledir değil de, zaten çağın çocuğu öyle bir halde ki ilgisini çekmeniz çok zor. Onun ilgisini ayakta tutmanız için devamlı bir şeyler üretmeniz gerekiyor. Bayramlar konusunda da ilgili olduğumuzu düşünüyorum, etkinliklerimiz çok fazla. Dediğim gibi zaten bu çağın çocuğunu doyuma ulaştırmanız için kendinizi yenilemeniz gerekiyor. Aileler çok uyanık, aileler çok farkında. O yüzden elimden geldiğince ben uymaya çalışıyorum, kendimi yenilemeye çalışıyorum. Ama dediğim gibi asla ben hepsine sahibim, tabii, bende hepsi var, yeterli, diyemem. Ama elimden geldiğince hepsini takip ediyorum ve niteliklerin hepsini taşımaya çalışıyorum.

Peki mezun olduğunuz program sizi bu özellikler açısından nasıl yetiştirdi, onu değerlendirirseniz?

Vallahi ben programdan ziyade üniversitenin, eğitim fakültesinin iyi bir fakülte olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlerimiz çok donanımlıydı. Bir de küçük bir üniversiteydi zaten, küçük bir fakülteydi; birebir diyalog kurma şansımız çok fazlaydı. Ama şöyle de bir şey var, asla okul ve, ya da eğitim hayatıyla okul hayatı birbirini tutmuyor. Orada anlatılanların çoğu havada kalabiliyor buraya geldiğinizde çünkü orada olması gerekeni anlatıyorlar, en

Pedagogical content knowledge

Teachers' self-efficacy beliefs

Strengths and weaknesses

Perceptions on the program

General commentary

iyi nasıl olabilir onu anlatıyorlar fakat buraya geldiğinizde, özellikle gittiğiniz bir köy ortamıysa, kırsal kesimse, “Hani ya?” dediğiniz çok oluyor. “Nerede bana anlattıkları? Böyle miydi, hani şöyle olacaktı, çocuklar iyiydi, algısı açıktı?” çok bocalıyorsunuz ama dediğim gibi benim üniversitem iyi bir üniversiteydi, iyi bir eğitim aldığımı düşünüyorum ben, üzerine de elimden geldiğince bir şeyler koyuyorum. Programa gelince, yani bence güzel bir programdı diyebilirim, tam olarak hatırlamasam da her şeyi. Yani desteği çok fazla, tabii eğitim olmadı mı olmaz zaten asla. Bence katkısı büyük.

Lise çıkışınız?

Genel liseydi.

Bazen meslek lisesi çıkışlı olabiliyor öğretmenlerimiz.

Evet bizim bölümümüzde çok fazlaydı da ben genel liseliyim.

Peki teoriyle pratik örtüşmedi dediniz. Ne gibi farklılıklarla karşılaştınız mesela, özellikle ilk senelerde?

İlk senelerde. Şimdi şöyle, kulakları çınlasın bizim bir hocamız vardı, o asla beğenen bir kadın değildi. Asla beğenmezdi, bu olmaz, götürün, planlarımızı çizer çizer geri gönderirdi. O dediğim gibi çok mükemmeliyetçiydi, çok ucta olmasını isterdi her şeyin, yaratıcılığın çok fazla kullanılmasını. Ama köye gidiyorsunuz, köydeki çocuklar daha şeyin farkında değil, sizin o bahsettiğiniz şeyleri bilmeyen o kadar fazla çocuk var ki. Bir mesela yaratıcılık konusunda, şu an tam örnek veremiyorum, çok belki abes de olacak ama ablamın anlattığı, ablam da öğretmen benim, onun bir örneği vardı mesela. O da bir köyde çalışıyordu, dondurmadan bahsediyorlar, onu anlatacak, çocuk “Dondurma ne ki öğretmenim?” demiş. Ya o kadar üzüldüm ki diyor çocuk dondurmayı bilmiyor. Dediğim gibi çok abes, uç bir örnek oldu ama sizin anlattığınız şeyleri bilmeyen o kadar çok çocuk var ki. Sizin uçmak olarak nitelendirdiğiniz, yaratıcılığı konuşturmak için yaptığınız o kadar çok şey var ki, çocukları konuşturamadığım zamanlar çok oldu mesela. Çocuk evde konuşmadığı için, destek görmediği için o kadar pasif, içine kapalı çocuklar var ki, hani öyle bir durumda, ya da çok kalabalık sınıflar mesela. Öğretmenler birebir ilgiden [bahsediyorlardı] ama o kadar kalabalık ki siz oturabildiğinize ya da işte bir boyamayı yaptırdığınıza razı olduğunuz çok ortam var. Ben yine şanslıyım İç Anadolu’da yaptım ilk görevimi sonra da buraya geldim ama doğuda çalışan, doğuda ücre köşelerde çalışan çok arkadaşım var, mesela onların anlattığı. Nohut öğrenciler bu taraflara, nohut toplamaya gelirlermiş, “Nerede?” diyordu bizim işlediklerimiz falan. “Ben çocuğu iki ay görüyorum, iki ayda ne verirsem veriyorum.” Hani o bütün yıl plan uygulamak falan yok. Bunlar çok fazla olan şeyler. Gerçek hayatla bizim oradaki çok fazla tutmuyor, özellikle kırsal kesimlerde küçük yerlerde. Aklıma gelenler bunlar şu anda.

Sizin sınıfınız kalabalık mıydı?

Benim sınıfım çok kalabalık değildi, ben küçük bir yerdeydim ama işte aileler çok ilgisizdi, toplayamazdık çocukları. Çok fazla devamsızlık problemi oluyordu. Bugün anlatırsınız, ertesi gün üzerine bir şeyler koyacaksınız; çocuk yok, ya da dün gelmemiş, sizin anlattığınızdan bihaber. E zaten yarım gün eğitim, 12:00’ye kadar durmanız gerekiyor, yani öyle bir kopukluk çok oluyordu. Dayak yiyen çok fazla öğrencim vardı mesela, onları dövmediğim için teşekkür eden çok fazla öğrencim vardı. Hani bunlar olunca o okulda gördüğünüz, öğretmeninizin anlattığı şeyler ister istemez geri planda kalıyor. İlk önce o çocukları kazanmak için, upuzun bir süre zaten kazanmak için uğraşıyorsunuz, bu şekilde geliyor.

Buna hazırlıklı mıydınız peki mezun olurken?

General commentary

Değildim. İşin ilginç tarafı o. Zaten illa ki de okuyorsunuz, illa ki büyük okullarda staj yapıyorsunuz. Yani çocuklar donanımlı aileler iyi, gidiyorsunuz geliyorsunuz ama sonra.. Hani ben hep bunun öğretmenler için kötü bir şey olduğunu düşünüyorum. Üniversitede okuyorsunuz, özgürsünüz, aileden desteğiniz var, sonra sizi alıp en ücra köşeye atıyorlar, bütün o sosyallik bitiyor ve çok fazla, çok zor şartlarda bir hayat başlıyor. Zaten öğretmen kendisi hazır değil ki çocuğa ne verecek? Ben o konuda yine diyorum çok şanslıydım. Bence hazır değildik, yani kimse şunu demiyor. İşte çok zor şartlarda da çalışabilirsiniz, gelen çocuk, Türkçe bilmeyen okullara gidip öğretmenlik yapan çok öğretmen var ama kimse onlara bundan bahsetmiyor. Her şeyin çok güzel olacağını, güllük gülistanlık olacağını anlatıyor, hazırlıklı değildik bence; ben değildim en azından.

Neler yapılabilirdi mesela bu konuda üniversitede?

Yani bilmiyorum, belki de hani, özel eğitim dersleri mesela. Özel eğitim dersleri var engelli çocuklar için birebir eğitimi anlatan. Belki onun bir alanında da böyle problemler yaşanabileceğinden bahsedilebilir. Çünkü eğer bir de çocuk kendisinden de, üniversitede okuyan kişi kendi ailesinden de rahat bir kesimden geliyorsa, onlar için tam bir hayal kırıklığı oluyor. Onu yaşayan çok fazla arkadaşım var. Bilmiyorum belki onlardan da bahsedilmeli çünkü gerçek hayat böyle bir şey. O üniversitede anlatıldığı gibi on kişilik bir sınıf, işte birebir ilgi, işte karışmayın o yapsın.. Öyle bir şey yok! Gidiyorsunuz çocuk, inanır mısınız bir ay boyunca sadece boş kâğıtlar verip makas tutmayı öğretmeye çalıştım ben çocuklara. Ama biz üniversitede staja gittiğimizde o kadar iyiydi ki gittiğimiz okul, çocuklar her şeyi biliyor. İkinci dönem gitmiştik bir de biz staja, çocuk her şeyi biliyor zaten, şakır şakır veriyorsunuz kesiyor, bizim yardımımız bile olmazdı. Ama ben gittim, aynı ilk zamanlar hazırladım planımı gidiyoruz, yok, çocuk makası nasıl tutacağını bilmiyor, parmağını kesmeye kalkıyor, hani bilmiyorum belki bunlar daha fazla olabilir. Ya da sınıf öğretmenlerinde birleştirilmiş sınıflara uygulamaya götürülür öğretmenler, belki öyle bir şey olabilir. Hani uygulamanın bir haftası daha ücra bir yerde yapılabilir, bilmiyorum ne kadar imkânlıdır da; ama bence öğretmen buna hazırlanmalı, hazırlamalıdır. Ya da her şeyin böyle güllük gülistanlık olmayacağını bilerek gitmeli bence.

Peki özel eğitimden bahsettik. Sizin hiç kaynaştırma eğitimine gereksinim duyan çocuğunuz oldu mu sınıfta?

Burada yok, Kırşehir'deyken vardı. Algılama geriliği vardı çocuğun, konuşamıyordu zaten, kelimeleri çıkaramıyordu, Abdullah. İlk gün hiç konuşmadı, sürekli altını ıslatıyordu. Sonra aileyle konuşup belki benden etkilendiğini, bana güvenmediğini söyledik. Aile geri aldı hani tamam dedi biz bunu göndermeyelim o zaman ki yaşı büyüktü. O yıl yedi yaşındaydı, sonra ertesi yıl geldi, algılamıyordu. İstediginizi söyleyin, çok zordu gerçekten. Bir de aileyi ikna edip gönderemedik zaten RAM'a. Ben [Ankara'ya] geldikten sonra arkadaşım ile da konuştum, birinci sınıfta da aynı şeyler olunca göndermişler. Burada da yan sınıftaki öğretmenimizde var bir tane, bende yok.

Bu durumu deneyimlemek nasıldı, Abdullah'ı?

Bence güzeldi. Yani hepimiz birer engelli adayıyız derler ya, çok fazla bu şekilde insan var ve ben onların bu okullarda olması gerektiğini düşünüyorum. Asla gelmemeli, ya da olmamalı gibi değil; bence olmalılar burada. O deneyimi yaşamak çok güzeldi, çünkü özel eğitim dersinde de dediğim gibi böyle tecrübe yaşayamıyorsunuz. Sadece bazı süreğen hastalıklardan bahsediliyor, onlarla ilgili görüşüyorsunuz. O yüzden çok

Pedagogical Content
Knowledge
Component

Children with special
needs

güzeldi Abdullah'la olmak. Öyle bir çocukla nasıl iletişime gireceğiniz. Yaşam çok farklı bir şey, istediği kadar birileri anlatsın; öyle yap böyle yap. O çocukla olmak çok ayrı bir şeydi. O çocuğun dünyasını tanımak, o çocuğun nelerden etkilendiğini görmek, nelere üzüldüğünü, nelerden mutlu olduğunu görmek çok güzel. Ben bu konuda şanslıydım çünkü üniversitede staja gittiğimiz sınıfta vardı bir engelli öğrencimiz. Denge kaybı vardı, onunla birebir çok fazla paylaşımımız olmuştu.

Okuldaki ders nasıl geçmişti bu anlamda?

O çocuk çok şeydi ya, sınıf çok kabullenmişti, öğretmenin tutumu çok güzeldi ve o çocukta biz şeyi çok fazla gördük, o kadar güzel ki tüm arkadaşları yardımcı oluyorlardı. Çünkü denge kaybı vardı, düşebiliyordu ya da kendini kontrol edemiyordu, zarar veriyordu ama arkadaşları çok güzel kabullenmişti. Derslerde de tabi diğer çocuklar gibi faaliyet çıkarmasa da masada oturması gerektiğinin bilincindeydi, oturulması gerektiğinde oturup, kalkılması gerektiğinde kalkan bir çocuktü. Bir yıl sonra başka bir okula gittiğinde öğretmenin ondan çok şikâyetçi olduğunu, çok problem yaşadığını duyduk, o yüzden hep demişimdir öğretmen tutumu çok önemli bu çocukların üzerinde diye. Öyle bir şey, çok güzel, bence insan bunu yaşamalı. Belki de öğretmenleri öyle bir sınıfa da göndermeliler, hazırlanması için, bilmesi için çünkü zaten sizi anlayan, ne konuştuğunuzu bilen ya da sizin onu anladığınız bir çocukla iletişime geçmek her insanın yapabileceği bir şey. Ama özel eğitime gereksinim duyan kaynaştırma öğrencilerinde bence asıl onun eğitimi verilmeli biraz da çünkü şöyle bir sistem var ki onları bu sisteme dâhil ediyorlar, edecekler de, etmeliler de. Ama dâhil ederken öğretmeni de bence biraz daha hazırlamalılar. Sadece bir özel eğitim dersi diyip kitap vermek yerine bir dönem onun uygulamasına gitsin öğretmen ya da gitmiyorsa dâhil etmemeliler. Ben o alanda bir kopukluk olduğunu düşünüyorum sistemde.

Hizmet içi var mıydı bu alanda?

Hizmet içi işte dediğim gibi geçenlerde hiperaktiviteye gittik. Diğer türlü gittiğimiz.. bir tane otizme gitmiştik. Ama dediğim gibi onlar da birebir yaşamakla birinin anlatması aynı değerde değil bence. İşte özel eğitim dersi görmüştük, anlattı hocamız öyle olmalı böyle olmalı ama o çocuğu birebir görmek, çocukla birebir diyaloga girmek.. Ben şanslıydım dediğim gibi. En azından nelere tepki vereceğini az çok kestirebiliyorsunuz ama hiç onu görmeden göreve başlayan öğretmenler çok fazla.

Ve iyi de bir öğretmen görmüşsünüz anladığım kadarıyla stajda.

Evet çok çok çok iyi bir öğretmendi. Dediğim gibi aynı çocuk bir yıl sonra duyuyoruz ki çok kötü bir öğrenci gelmiş falan. Kim o öğrenci dedik, ismini söylediler, dedim olabilir mi? O çocuk o kadar uyumlu, o kadar güzel bir hayat sürüyordu, öğretmen çok önemli o yüzden.

O anlamda staj öğretmenleri genel olarak nasıldı?

İki yıl gittik staja, üç yıl, ikisi uygulamaydı biri gözlemdi. Son yıl gittiğim öğretmen, Berna öğretmen çok iyi bir öğretmendi, engelli öğrencimin olduğu. Çok iyi bir öğretmendi o her şeyiyle. Orada neden bulunduğunun farkında olan, o çocuklara neler vermesi gerektiğinin farkında olan, alana hakim. Genç bir bir öğretmendi aslında ama çok iyi bir öğretmendi. İlk yıl gittiğimiz gözlemdi. Biz çok küçüktük, henüz çok farkında değildik, onu adamakıllı hatırlamıyorum desem yeridir. Başka bir öğretmenim daha vardı, o da yani çok aklımda kalan bir öğretmen değildi açıkçası. Ama o engelli çocuğumuzun öğretmeni çok donanımlı, ne yaptığını bilen bir öğretmendi bence.

O zaman destek açısından nasıl değerlendirirsiniz öğretmenlik uygulamasını birebir görmek açısından?

Field Experience
Component

Children with special
needs

Cooperating teachers

Çok güzel bir şey bence. Bir üniversitede belki de en iyi olan şey ne diye sorsanız bana uygulama derim. Kesinlikle. Biz üç yıl gittik, her biri yarım dönemdi sanırım, bence daha fazla bile olabilir çünkü kız meslek liselerinin bu yönden çok şanslı olduklarını düşünüyorum ben. Devamlı işin içinde yetişiyorlar çünkü haftada üç gün geliyorlar. Bence çok güzel bir şey. Bir öğretmen yetiştiriyorsanız o işin mutfağına sokmak, o işe sokarak yetiştirmek bence çok farklı bir şey. Çünkü ne kadar anlatırsanız anlatın, şu sınıfa girip kapıyı kapatmadan, o çocuklarla yalnız kalmadan hiçbir şey öğrenilmiyor. Bence üniversitedeki programdaki en güzel şey uygulamalar.

Bu anlamda süreyi nasıl buluyorsunuz, haftada bir gün, yarım gün?

Bence dediğim gibi o yetersiz. Hiç olmamasındansa olması çok güzel ama yetersiz bence daha fazla olmalı çünkü ne kadar çok o işin içinde olursa gözlemleme şansı daha fazla oluyor ve görerek yaşayarak öğrenme okumaktan her zaman için daha faydalı. Öğretmenin öğrenciyle diyalogunu görüyorsunuz, öğrencinin öğrenciyle diyalogunu görüyorsunuz. Her şeyi görebiliyorsunuz gözlemleyebiliyorsunuz, içindesiniz. Problemi yeri geliyor çocukla birebir siz yaşıyorsunuz ve işe başladığımızda oradan aldığımız çok şey oluyor. Stajyerlerime hep onu söylerim, yaptığınız banaysa öğrendiğiniz kendinize. Yani senin öğrendiğin şey bende kalmayacak, o yüzden bence çok önemli, süre daha fazla olmalı. Belki haftada iki gün, belki kız meslek liselerindeki gibi üç gün.

Timing and amount

Denetim nasıldı, hocalarınız geliyor muydu uygulamalarınızı izlemeye?

Bizim hocalarımız her hafta gelirdi. Denetim de çok güzeldi, küçük bir üniversite olduğu için ben onun bizim için bir avantaj olduğunu düşünmüşümdür hep. Çok rahat diyaloga geçebildiğimiz, çok rahat ulaşabildiğimiz öğretmenlerimiz vardı ve çok denetlenirdik. Staja uygulamaya çıkmadan önce öğretmenimizle çok fazla iletişime girerdik ki hepimizin planlarını kontrol etmeden göndermezdi; geldikten sonra da o gün stajdan sonra akşam dersimiz vardı. Orada da ne oldu, yaşananlar hakkında konuşuyorduk, çok güzeldi o yani, çok dolu doluydu.

Supervision

Stajın üzerine konuşmak gerçekten çok iyi bir fikirmiş.

Tabi tabi. Neler görüldüğünü, neler yaşandığını, hani bana anlatmak istediğiniz bugün olağanüstü bir şey var mı. Hiç unutmam, hiperaktif olduğu iddia edilen bir çocuğum vardı stajda, bir gün onunla ilgili konuşmuştuk öğretmenimle, sandalyeye ters oturdu demiştim. O da belki yaratıcı bir çocuktur demişti. Çok güzeldi o gün aklınızda kalanların değerlendirmesini yapmak bence çok güzel bir uygulamaydı.

Supervision

Hala görüşüyor musunuz?

Hala görüşmüyorum ama istediğimde ulaşabiliyorum. Çok sık görüşmüyoruz ama aklıma takıldı dediğimde numaraları var zaten, görüşebileceğim öğretmenler. Ya da geçerken uğradığımızda arkadaşlarımız geliyorlar gidiyorlar, selamlarını alıyoruz devamlı. Bence küçük üniversitede olmak bu açıdan daha yararlı ya da daha fazla bulabiliyorsunuz. Bilmiyorum belki ben küçük üniversitede yaşadığım için belki büyük üniversiteleri bilmiyorum ama, bu bir şans, bu bir artıydı. Halen daha da öyle.

Other constituents

Dialogue with teacher educators

Peki aldığınız alan derslerini genel olarak değerlendirecek olursak?

Çok memnun kaldığınız dersler, ya da biraz daha işlenseydi gibi.

Okul öncesi eğitime giriş. Mavi bir kitabı vardı galiba onun, güzel bir dersti zaten ben alanı çok seviyordum, halen daha da seviyorum o yüzden, bir de hep şey olarak düşünürdüm. Bizim alanımız insan yetiştirme işi olduğu için ve hiçbir şey olmasa bile ileride anne olacağız bu yüzden alan benim ilgimi hep çok çekirdi. Çocuk gelişimi ve psikolojisi en en sevdiğim derslerden birisiydi ve çok doluydu. T öğretmenimiz vardı, uygulamaydı bizim çocuk

PCK Component

Introduction to ECE

Child development and psychology

gelişimi ve psikolojisi derslerimiz, devamlı uygulama yapardık. Biz işlerdik dersi, yanlış hatırlamıyorsam, evet, bu davranış bozukluklarını falan gruplar halinde alıp, grup ortamında, zaten bir drama salonumuz vardı orada birebir dramasını yaparak işlerdik, çok yararlı bir dersti. Anne çocuk sağlığı ve beslenmesi daha çok hamilelik üzerine bu dersle ilgili hatırladıklarım, çok dolu dolu geçen dersler değildi ki bence bizim olmazsa olmazımız gibi de değil sanki. Tabii ki de beslenme konusunda bir şeyler bilmeli öğretmen sağlık açısından da ama zaten iki saat almıştık sanırım. Müzik öğretimi çok boş geçen bir dersti, çok daha farklı işlenebilirdi. Çok sığdı bence yüzeyse, alandan daha farklıydı. İlköğretim düzeyindeydi bizim öğrendiğimiz şarkılar. Ben onları mesela buraya geldikten sonra, ne kadar değişik şarkılar olduğunu burada dinledim ve tecrübeli öğretmenlerimden öğrendim, sonra stajdaki bir öğretmenimiz vardı, çok daha eğlenceli şarkılar olduğunu. Standart yaş satarım bal satarımlarla geçti müzik derslerimiz. O yüzden bence içi daha doldurulabilir. Yine kavram gelişiminde de hep uygulamaydı bu dersimiz, sürekli bizler bir şeyler hazırlardık. Hareket gelişimi ve eğitimi değil de beden eğitimiydi bizim, bu da çok sığ bir dersti mesela. Onunla ilgili, hiç unutmuyorum ront hazırlamıştık, gayet bizim yapabileceğimiz, büyük bir insanın yapabileceği rontlardı. Onu da uygulamaya geldiğimizde öğreniyorsunuz. Çocuklar için çok daha farklı çok daha fazla oyun öğretebilir bence. Beden eğitimi da sanki çocuklara bir şeyler öğretmektense öğrenciyi rahatlatmaya yönelik gibiydi bizim üniversitede aldığımız. Oyun derisiyle ilgili çok şey hatırlamıyorum, yani oyunun çocuk üzerindeki etkisinden falan bahsedilmişti, teorik bir dersti. Konuşma ve yazma eğitimi, gayet kötü bir öğretmenim vardı, bize küsüp küsüp giderdi. Dersi on dakikada bitiren bir öğretmendi, adamakıllı hiçbir şey hatırlamıyorum o dersle ilgili. Resim derisi.. Resimle müzik konusunda aynı şeyi düşünüyorum ben. Resimde çok farklı uygulamalar yaptık hatta o zaman arkadaşlar da derdi “Bunun bizim alanımızla ne ilgisi var? Ne işimize yarayacak?” diye. Bence resim konusu okul öncesinde, diğer üniversiteler de aynı durumda mı bilmiyorum ama, çok amacına asla hizmet etmeyen bir ders resim. O çocukların seviyesiyle, o çocukların ilgileriyle hiç alakası olmayan, yani bence çok.. resim derisi üzerine çok eğilmeli. Çocuk edebiyatında da çocuk kitaplarıydı da hiç öyle değildi ya. İşte bunlar mesela, çocuk edebiyatında ben hiç orda adamakıllı bir şey öğrenmediğimi fark ettim buraya geldikten sonra. Buradaki kaynakların doluluğu. Diyorum ya sistemin içine girmek çok farklı. Adamakıllı bir şey hatırlamıyorum. Kukla metni yazdırmıştı hocamız bir onu hatırlıyorum o dersle ilgili de. Bizim bilgisayar öğretimi dersimiz bize öğretimiydi, yani çocuklarla alakalı hiçbir şey yoktu çünkü sınıfta çok fazla bilgisayar bilmeyen öğrenci vardı; biz öğrendik yani bilgisayarı. Sayfalar dolusu yazılar yazdık; çocuklara öğretimi adına hiçbir şey yoktu. Fen ve matematik öğretimi.. Matematik öğretimi vardı diye hatırlıyorum fen’i toparlayamıyorum da. Yani bu da çok sınırlı bence. Sadece bir dönem almıştık galiba emin değilim ama bence bizim ülkemizde matematik çok büyük bir problemken bunun temelini verdiğimiz çocukların öğretmenine bir dönemde bunu nasıl öğrettiğinizi düşünüyorsanız bence kocaman bir soru işareti olmalı orada, çok sığdı o da dediğim gibi. Sadece toplamının nasıl yapılacağını, ikilerle oradan üçlerle oradan gibi o şekilde anlatılıp geçilmişti. Anne-baba eğitimi X öğretmenin verdiğ bir dersti. İşte belki bunda da öğretmen önemli bilmiyorum, anne baba eğitimi güzel bir dersti, devamlı seminerlerimiz olurdu. Dolu dolu geçen bir dersti ve bence çok önemli bir ders. Özel eğitimi de konuştuk, bence onun da uygulaması olmalı, belki önemde bir defa belki iki defa onu bence yaşatmalılar öğretmene. O ortama öğretmen girmeli bence. İlkyardım

Maternal and child health & nutrition

Music II

Language and literacy developmt.

Physical education and games

Play

Reading & Writing Education in E.C

Art for children

Children’s literature

Teaching technology

Teaching science and maths

Parent education

Children with special needs

dersi.. [Bazı okullarda yok, siz aldınız mı?] inanın hatırlayamıyorum, sağlık dersi olarak geçmiş miydi tam emin değilim. Bunu şeyde görmüştük, staj adaylığın kalkması için verilen hizmet içi eğitimde. Yaratıcılık, çok güzel bir dersti. Dediğim gibi “Uçun!” diyen bir öğretmenimiz vardı, bizim bile yaratıcılığımız tavan yapmıştı. Bence çok güzel bir şey yaratıcılık, bir öğrenciye kalıplar uygulattıktan sonra. Çünkü yaratmaya çok açıklar, çok yaratıcılar. Belki üzerine en fazla düşünülmesi gereken ders diye düşünüyorum çünkü bu işi yapacak kişinin yaratıcılığı yoksa o zaten olan şeylerden bahsediyorsa bunun hiçbir anlamı yoktur. O yüzden okul öncesi eşittir yaratıcılık olmalı. Dediğim gibi çocuklar çok açık, ama onların başındaki insan onları sınırlayan, yapmayın etmeyin diyen biriyse hiçbir anlamı kalmaz. Okul öncesinde drama.. Drama derslerimiz de çok çok çok eğlenceli, çok güzel geçerdi. Çok güzel bir ders bence, dramayla yaratıcılığı ben hep bağdaştırmışumdur her zaman çünkü drama yöntemini kullanmanız için de yaratıcılığınızın gelişmiş olması gerekiyor. Çok güzel bir ders, okul öncesinde mutlaka olması gereken, öğretmenin sınıfta da devamlı kullanması gereken bir yöntem bence drama, dramatizasyon ve ben çok kullanırım çok da severim. Çocukların da çok eğlendiğini düşünürüm, çok eğlendiğini çok öğrendiğini doğal bir şekilde geliştiği için. Ruh sağlığı ve uyum bozuklukları. Şu gelişim psikolojisinde bahsettiğim benim buydu sanırım uygulamalı olarak aldığımız. O da dediğim gibi çok bizim birebir işlediğimiz, bizim anlattığımız bir dersti. Ben bizim üniversitemizdeki hocaların en çok şu yöntemini severdim. Biz asla “Hadi oturun sıralara anlatayım”. Birkaç dersin dışında bunu hiç yaşamadık, hep bizdik aktif olan. Bence bu çok önemli bir şey, insanın yaşayarak öğrenmesi çok daha önemli bir şey. Materyal geliştirme dersi kendimi en çok zorladığım, ve en çok “Vay be, neler olurmuş” dediğim derslerden birisi çünkü her hafta farklı bir konu onunla ilgili bir materyal, çok güzeldi. Bunların hepsinin ben yaratıcılığı desteklediğini, yaratıcılıkla oluştuğunu düşünüyorum ve kesinlikle bir öğretmende olması gereken bir şey. Bir bardağa baktığınızda onun bardaktan başka ne olabileceğini ya da iki tane bardağı yan yana alıp bundan ne çıkarabileceğini okul öncesindeki bir öğretmen bilmeli. Bu onun için sadece bir koltuk olmamalı bence. Okul öncesinde öğretim yöntemleri.. Bunun çok dolu dolu geçtiğini düşünmüyorum, zaten planlama ve değerlendirmeye öğretimi yöntemleri derslerimiz aynıydı. Okulda yaşadığımız en büyük talihsizlik sanırım plan hazırlarken bize ilkökul planları hazırlattı öğretmenimiz, evet çok ilginç bir yöntemdi. Biz son yıl o bahsettiğim X öğretmenimize durumu anlattık. Uygulamaya gideceğiz, plan yapacağız ve plan yapmayı bilmiyoruz. Sağ olsun bir dönem boyunca hem öğretim yöntemleri dersine girdi, hep plan yapmayı öğretmişti bize. Bence çok güzel bir şey öğretim yöntemlerini bilmesi öğretmenin, bakış açısını geliştirebilmesi için, çocukların bakış açısını geliştirmesi için, çocuklara farklı seçenekler sunması için çok önemli. Sadece her şeyi bir tartışma yöntemiyle bir beyin fırtınasıyla çözemeyeceğini, bir altı şapka düşünme tekniği. Bence bunlar çok güzel, problem çözme yöntemleri, hepsini kullanması yani o çocuğu da tekdüzelikten kurtarıyor, o sınıftaki rutinlikten kurtarıyoruz. Haydi bunu bugün şöyle yapalım dediğinizde çocuğun da ilgisini çekiyor, değişik bir şey veriyorsunuz. Ya da a evet onu kullanalım dediğinizde. Bence ilgiyi, sınıf dinamiğini ayakta tutabilmek için gereken bir şey. Planlama değerlendirme dediğim gibi bizim en şanssız olduğumuz konulardan biriydi ama sağolsun X öğretmenimizle onu da hallettik.

Meslek bilgisi dersleri?

Bence öğretmenlik mesleğine giriş..çok.. yani hatırlamıyorum da, hatırlamaya çalışıyorum. Biraz sınıf öğretmenliğine yönelik olarak

First aid

Creativity

Drama

Mental health and
adaptation disorders

Material development

Methods of teaching

Assessment and
Planning

Methods of teaching

Assessment and
planning

Professional
Knowledge
Component

hazırlanmıştı diye kalmış aklımda. Sınıf yönetimi dersimizde de yine uygulamalı olarak, filmlerden kesitler sunarak işlediğimiz bir dersi, bence çok güzeldi orada yapılan yanlışları bulup ya da tespit edip yaptığımız. Güzel, çok güzeldi.

Genelde öğretmenlerin zorlandığı bir alandır sınıf yönetimi.

Kesinlikle evet. İşte o da uygulamaya dökünce birebir, öyle yapın böyle yapın demek yerine oradaki şeyleri gözlemliyorsunuz ve dışarıdan bakan sıradan bir insan olunca yapılan hatayı daha net görüyorsunuz. Belki birçoğunu biz de yapıyoruz ama dışarıdan bakmak çok daha mantıklı. Rehberlik dersinde de yani..sanırım Rehberlik ve Psikolojik Danışma diye geçiyordu, mavi bir kitabı vardı onun da. Yani zaten bir öğretmenin iyi bir rehber olması gerekiyor aileye çocuğa. Rahatsızlığı olan bir çocuğu tespit etmek. Bazen öyle zamanlar oluyor ki aileden, anne babadan daha fazla zaman geçiriyorsunuz, daha fazla gözleme imkânınız oluyor. O yüzden rehberlik gerekli bir ders öğretmenin. Tam içeriğini hatırlamıyorum ama onu da özel eğitim dersini veren öğretmenimiz veriyordu, yerinde bir dersti. Gelişim ve öğrenme bence çok hakkını veren derslerden birisi çünkü o kadar fazla şey görüyorsunuz ki orada. Aslında orada görürken o kadar fark etmiyorsunuz ama uygulamaya geçtiğimizde aa evet böyleymiş dediğiniz, benim dediğim, çok fazla şey vardı gelişim ve öğrenmede. Bir kere “gelişim”. Eğer karşınızdaki insanın hani durumda ne yapacağını ya da hangi çağda ne yapacağını bilmezseniz onu tanıyamazsınız. Onu sağlayan bu dersti bence. Mesela konuşma bozukluklarının ne zaman tespit edilebileceği, ne zaman bunu problem olarak görüp aileye söylenebileceği bunların hepsi bu derste mevcuttu bence, çok güzeldi. Uygulamalar.. zaten kesinlikle olması gereken.

Genel kültür?

Bilgisayar. Bilgisayar dersleri biz almıştık, öğretimi değildi bizim dersimiz. Öğretimi olarak çok zayıftı, ders daha doldurulmalı ama bilgisayar kesinlikle bir öğretmenin bilmesi gereken bir şey, günümüzde özellikle, bizim sınıflarımızda bilgisayar var ve çocuklarımızın hepsi bilgisayar kullanmayı biliyor. Öğretmenin bilmemesi bence düşünülemez. İnsan anatomisi ve fizyolojisi. Bu dersi de görmüştük ama bir ders görmüşlük sanırım, aklıma bir şey kalmamış. İşte sistemler falan vardı, ya bilinmeli mutlaka eksik ne gerek var değil, sonuçta insanla uğraşıyorsunuz yani ne kadar iyi tanırsanız bu sizin artınızdır. Ama dediğim gibi pek hatırlamıyorum. Yabancı dil öğretmenimizde şöyle bir bakış açısı vardı bizim: “Size gerekli değil bu dersler” gibi baktığı için verimli değildi zaten çok da dersler. Atatürk ilke ve inkılâpları kesinlikle tartışılmaz derslerden birisi, hep derim, çok küçük yaşta geliyor tam ne verirsiniz almaya müsaitken, bunları bir öğretmenin bilmeden başkasına öğretmesinin imkânı yok, bunları kesinlikle bilmeli, yaşadığı ülkenin farkında olmalı, kaynaklarını, kurucusunu, her şeyini bilmeli ve ona göre o çocuklara empoze etmeyi düşünmeli. Ben bizim ülkemizdeki en büyük eksikliklerden birinin bu olduğunu düşünmüşümdür, küçük zaten çocuk ne gerek var, değil ya ağaç yaşken eğilir işte. Dışarıda millet böyle yapmıyor. Türkçe sözlü ve yazılı anlatım. Konuşma ve yazma öğretmenimizdi bu da [?].

Alandan değildi anladığım kadarıyla?

Türkçe öğretmeni idi, alandan değildi ve diyorum ya sınıfta çok büyük bir gürültü olduğunda küstüm size bugün ders anlatmıyorum sınavda şuradan şuraya kadar sorumlusunuz deyip giden bir öğretmendi. Yani değişik bir öğretmendi. Seçmeli dersler yoktu bizim standarttı derslerimiz. Ya da varsa da biz alan derslerini seçmiştik hep hani mesela ben dramayı seçmişim çok severdi etkili olacağını düşündüğüm için dramayı seçmiştik bir de

Introduction to
education

Classroom management

Guidance

Development and
learning

General Education
Component

Computer

Foreign language
modules

History of Revolutions

Turkish

Electives

planlamayı almıştık planlamamız eksik olduğu için.

Aldıklarınızın üzerine mi almıştınız?

Aldıklarımızın üzerine. Son yıl biz sınıf olarak karar verdik bizim planlamamız eksik, ne yapalım, planlamayı seçelim hepimiz çünkü belirli bir sayıya ulaşmadan dersler açılmazdı, o yüzden benim biri dramaydı bir de sınıf olarak planlamayı almıştık.

Peki dersler aynı içerik aynı hoca mıydı?

Yok yok dediğim gibi, o öğretmenimiz, o öğretmen de alan öğretmeni değildi ve gitti; sonra işte X öğretmen diye bahsettiğim, böyle böyle bir talepte bulunacağız öğretmenim siz gelir misiniz, açar mısınız, zaten çok verici bir öğretmendi. Tabi dedi olur, böyle bir şey yapmıştık. Güzeldi bizim için seçmeli dersler o eksikleri telafi etmek için büyük bir fırsat olmuştu. Orada kaçırdıklarımızı toparlamamız için büyük bir fırsat olmuştu.

Dışarıdan seçmeli var mıydı hiç?

Dışarıdan yoktu, yani varsa da çok şu an bilimde değil. Yani biz şey düşünmüştük dediğim gibi, eksiklerimiz var, hatta inci dönem de kpss'de çıkacak diye öğretim yöntemlerini seçmiştik sanırım yani tamamen biz alana, yani oydu mantığımız. Bunda eksikliği olduğu için bu da kpss'de çıkacak diye, dramayı da ben çok sevdiğim için.

Şeyi çok merak ettim konuşurken. Ruh sağlığı dersini uygulamalı olarak aldım dediniz. Özel eğitimde nasıl gitti o ders?

Özel eğitimde şeydi genelde kitabımız vardı, dediğim gibi benim özel eğitim dersinde aklımda en çok kalan şey süren hastalıklar. Ha etkisi olmadı mı kesinlikle oldu ama Kırşehir'de okulumdayken bir gün sara krizi geçiren bir öğrencimiz vardı ve ben tesadüfen gördüm. Öğretmenler odasına çıkarken baktım ki çocuk kriz geçiriyor, hemen masanın üzerine aldık, öğretmene dedim ki istifra edebilir kafasını yan çevirelim, dilini tatalım. Daha önce hiç görmüş müydün deyin, hayır hiç görmemiştim ama öğretmenimiz gerçekten çok güzel anlatmıştı nasıl olabileceğini çok da işime yaradı ama dediğim gibi süren hastalıklardı özel eğitimde bizim gördüğümüz, engellilerden de bahsettik görme engelli işitme engelli ama diyorum ya onu orada görmek çok farklı bir şey. Mesela şimdi işitme engelli bir çocuk sınıfıma gelse ne yapabilirim nasıl iletişim kurabilirim, deyin ki çok mu iyisin, hayır değilim. Onu da belki deneyim yaşadktan sonra göreceğim ama denge problemi olan bir çocukla çok daha farklı bir iletişim kurabilirim ya da anlama eksikliği olan bir çocukla çünkü onları bir defa gördüm. Onu görme açısından bir özel eğitim kurumuna en azından gözlem yapmak için bence gidilmeli. Çocuk nelere tepki veriyor bunu görmeden bilemezsiniz, o çocukla birebir diyaloga girmeden bilemezsiniz, biri ne kadar anlattırsa anlatsın. Sınav sorumuzun birini hiç unutmuyorum, görme engelli bir çocuğa mavi rengi nasıl öğretirsiniz'di. Ha bunu ben şu an biliyorum ama ne kadar iyi biliyorum? Bence asıl tartışılması gereken bu.

Nasıl öğretebilirmişiz peki?

Total kör yokmuş Türkiye'de tamamen kör yokmuş, mutlaka bir ışık. Büyük puntolarda, büyük ebatlarda çalışılarak öğretiliyormuş ama deyin ki gelirse öğretebilir misin? Hiçbir fikrim yok. Hani bence teorikten daha fazla bizim işimiz, çünkü karşınızdakiler bizde hadi şurayı oku diyebileceğimiz insanlar değil, oku öğren, ya da kendisinin telafi edebileceği bir şeyler yok bizde. Biz burada ne verirse o, o yüzden bence uygulama ağırlıklı olmalı her konuda, özel eğitimse özel eğitim. Diyorum ya ruh sağlığı uygulama yaptığınız birçok alanda gözleme gittiğimiz bir çok alanda fikir sahibi olabiliyorsunuz. Ama sadece teorikte anlatılıp geçildiyse o karşınıza geldiğinde suratına bakmaktan öteye gitmeyecektir bence ve bu gelen kişi için bir kayıptır, onların zamanı yok zaten, kaybedilecek zamanı yok, onlar

Other constituents

Teacher educator characteristics

General Education Component

Electives

PCK Component

Mental health and adaptation disorders

Children with special needs

kaç-sıfır geriden başlıyorlar zaten. O yüzden uygulama çok önemli bence bizim alanımızda, tecrübe.

Peki bu dört alan var programın temeli olarak görülen. Aralarındaki bağlantı nasıldı, programda kurulmuş muydu ve bu bağlantı sizce önemli mi, birbiriyle ilintili gitmesi?

Bence tabii ki de hepsi birbirini tamamlayıcı şeyler, genel kültürü olmayan bir öğretmenin alan bilgisi ne kadar iyi olursa olsun, eksiktir. Sadece bu da değildir mutlaka artıları vardır kişisel gelişimi de içindedir mutlaka. Birbiriyle bence ilişkili ama bizimki bence ilişkiliydi, yani bilmiyorum bence ilişkiliydi ve ilişkili de olmalı zaten. Zaten hepsinden aldığınızı uygulamaya döküyorsunuz o yüzden ilişkiliydi ve ilişkili olmalı bence ama yanına daha bir şeyler de katılabilir, katılmalı da zaten o kendisine kalmış öğretmenin. Katılmalı ve ilişkili olmalı birbirini tamamlayıcı şeyler çünkü. Eğer meslek hakkında bilginiz yoksa alanda çok iyi olabilirsiniz ama mesleği bilmiyorsanız, mesleğin ne yaptığından haberdar değilseniz bu sizin için çok büyük bir eksiktir. Ya da dediğim gibi bilginiz mükemmeldir ama uygulamaya geldiğinizde o çocuğa hiçbir şey veremiyorsanız yine aynı şekilde. Çok değerli bir mücevhersinizdir ama hiçbir işe yaramaz bu. O yüzden genel kültür yoksa bir öğretmenin.. Öğretmenin duruşu çok önemli, bir doktor için böyle değil, bir mühendis için böyle değil ama öğretmen örnek teşkil eden olarak görünüyor ve genel kültür açısından siz oturduğunuzda iki lafı bi araya getiremiyorsanız ya da birisi sizinle görüşme yapmaya gelmek istediğinde hayır 16 yıllık öğretmenim diyorsanız zaten o eksidir. Asla hiç kimse zaten şimdi iddia etmeyelim biz çok iyiyiz her şeyi biliyoruz, mutlaka bizim de eksilerimiz var eksikliklerimiz var ama bence dedim ya az önce bir şeylere açık olmalı insan eleştiriye de olumsuzluğa da ve bunlar mutlaka birbiriyle ilişkili olmalı ve bizde öyleydi, kopuk değildi. Zaten kopuk olması bence imkânsız, birbiriyle çok bağlantılı çünkü.

Aklımda 3 soru daha var. Biri bu aile eğitimi. Kırşehir’de hiç uyguladınız mı? Genelde doğuya giden öğretmenlerin aile ziyaretlerini uyguladıklarını duydum da görüşmeler esnasında. Onları yapabiliyor muydunuz?

Evet, yapıyorduk aile ziyaretleri. Bazen artık şey yoluyla da olsa, zorla gitsek de oluyordu. Ama baktım ki ben bir gün aileye gidiyoruz, aileler birbirinden farklı tabii ki, ikramlar falan artmaya başladı artık onları okula almaya başladım. Onlardan rica ettim, okula geliyorlardı okulda problemleri hakkına konuşuyorduk. Küçük bir anket düzenlemiştim sizi en çok rahatsız eden problem ne? Kardeş kıskançlığı vardı, daha işte başka problemleri, bunlarla ilgili önce bir anket düzenledim sonra dönütleri aldıktan sonra da önem derecesine göre küçük küçük üç ayda bir, iki ayda bir toplayıp yapıyorduk ve etkisi oluyordu. Anneler daha ılımlıydı orada babalardan ziyade anneler daha ılımlıydı ve çok yardımcı oluyorlardı bana. Zaten ikinci yılda biraz daha sizi anlayınca, ne yapmaya çalıştığınızı anlayınca onların da bakışları tutumları değişiyor ve çok işe yaramıştı. Onlar bir zaman sonra sizi yakın gördükleri için yaşadıkları tüm problemleri anlatıyorlardı ve siz elinizden geldiğince, ya mutlaka çözülecek hemen diye bir şey yok ama elimden geldiğince faydalı oluyordu. En azından o duruşları, size karşı olan önyargıları, öğretmen yukarıda onlara tepeden bakan biri olmuyor artık. Yeri geldiğinde onları dinliyorsunuz ve en çok ihtiyaçları olan da o zaten, dinlenilmek onlar için. Bence güzeldi, anne eğitiminde orada çok başarılı olmuştuk, yapıyordum ve bence öyle yerlerde kesinlikle yapılması gerekiyor.

Burada yapıyor musunuz?

Burada okul çapında yapıyoruz, bireysel, anne babalar değil de okul çapında

Parent education

psikologlar geliyor. Bu yıl Ayşegül Neftçi olması lazım, uzman psikolog, o geldi. Çok güzeldi mesela, çok dolu dolu bir seminer oldu. Ailelerin tepkisi de çok güzel, onlarda da şu yok asla, biz biliyoruz zaten gelmeyelim, değil; hocam ne zaman olacak diye soruyorlar ve güzeldi, bence çok işe yarıyor. Onlara da bir, sizin dışınızda, öğretmenin dışında birisinin bak şu hataları yapıyorsunuz demesi çok güzel oluyor bence. Öğretmenle veli devamlı yüz yüze olduğu için artık bir şeyler değişebiliyor ama dışarıdan birisinin bakın bu hatadır bunu yapmayın demesi, hı diyor veli aa hataymış, öğretmen demiyor bir tek, bence çok güzel oluyor.

Peki bir sorum daha olacak. Bu derslerden ayrı olarak, buraya geldiğinizde kendi kendinize geliştirdiğiniz konular var mı, günlük hayatta çok kullandığınız?

Dediğim gibi orada ben özellikle resim konusunda, müzik konusunda; belki de okuldan en boş çıktığım alanlardı benim için. Mesela flüt çalmayı öğrendim ama adamakıllı öğrenmediğimi fark ettim. Burada o müziklerle ilgili, çünkü bu çocukların en çok sevdiği şey şarkı söylemek, oynamak, eğlenmek. Oyun konusunda da dedim ya biz büyüklere yönelikti, burada çok fazla şey öğrendim ben, o grup oyunlarına dair, yaş gruplarına dair. Bir de burası 4-6 yaş olduğu için hepsini ayrı ayrı gözlemleyebiliyorsunuz ve ayrı ayrı öğretmenler var, alanınızla ilgili çok fazla öğretmen var, hepsinden çok fazla şey öğrenebiliyorsunuz. Benim için oyun, oyun anlamında, o çocuğu geliştirici çok fazla şey öğrendiğimi düşünüyorum burada ve devamlı da uyguluyorum. Artık şey de oluştu hani mantığı anladığınız için kendiniz de üretiyorsunuz. X öğretmen derdi çocuklar saçmalığı çok sever, saçmalayın, uçun. Hikâye anlatırken mesela uçun derdi, alakasız şeylerden bahsedin ve gerçekten onun o mantığıyla buradaki uygulamayı bir araya getirip bazı konularda kendimi aştığımı düşünüyorum. Benim için en büyük eksiklik dediğim gibi onlardı, resim, müzik ve oyundu ki alanın olmazsa olmazları ama o konuda geliştigimi düşünüyorum. Özellikle [bağımsız] anaokulunun en büyük katkısının o olduğunu düşünüyorum çünkü teorik olarak almıştık zaten ama uygulamalar biraz zayıftı, onları da burada telafi etmeye çalışıyorum.

Peki fen eğitimi anlamında, fen etkinlikleri?

Fen etkinlikleri bence okul öncesinin kanayan yarası diye düşünüyorum ben, üzerine adamakıllı eğil..üniversiteden çıktığımda bir arkadaş vardı hiç unutmuyorum stajda, onlarla birlikte staj yapıyoruz büyüklerimizle, ben o zaman gözleme gidiyorum birinci sınıfta, dedi ki fen etkinlikleri diye bir kitap almış, ya o kadar işime yarayacak ki dedi göreve başladığımda falan, ya niye böyle diyor ki dersini göreceksin, kitaba ne gerek var, ama alakasız yani. O kadar üzerinde durulması gereken ama durulmayan bir konu ki hiç alakası yok. İnsanların bence bilmiyorum üniversitenin en kötü okul öncesinin dediğim gibi kanayan yarası bence fen eğitimi, fen etkinlikleri. Geçenlerde bir okulda bir uygulama gördük çok hoşumuza gitti. Nöbetçi öğretmen her gün bir deney hazırlıyor ve bütün sınıflarda o deneyi yapıyor. Bas bas bağıırız hani yaparak öğrenme yaşayarak öğrenme ama iş deney yapmaya geldiğinde herkes bir kenara çekilir. Zahmetli geliyor belki bize, zor geliyor çünkü önce kendiniz uygulamanız gerekiyor deneyi mesela, evde yapmanız gerekiyor, ama şuraya gelip de hazır herhangi bir şeyi uygulamak daha mantıklı geliyor ya da daha kolay geliyor insanlara. O yüzden fen eğitimi okul öncesinin kanayan yarası bence, kesinlikle üniversitelerde üzerinde çok çok daha fazla durulması gerekiyor. Öğretmene sevdireceksin ki öğretmen onu yılmadan usanmadan yapacak. Böyle bir şey.

Yapısal anlamda tanıyor muydunuz peki, işte bir bağımsız anaokulu

Teachers' self efficacy beliefs

Weaknesses

Weaknesses

şöyle çalışır, ilköğretim okulunda ya da özel okulda böyle yürür, gibi?

Şeyi tanıyordum, anasınıfını tanıyordum çünkü anasınıfında [İÖÖ] uygulamaya gittik ama anaokulunu bilmiyordum mesela. Anaokulunu belki hani komik bir şey öğretmen için ama buraya tayin istediğimde aradım anaokullarını işte nasıl oluyor, bu civarda çok anaokulu olduğu için çok açık var, o zaman öğrenme şansım oldu işte ben anaokulunu tercih edeceğim ama bilmiyorum ne oluyor nasıl oluyor. Telefonla konuştuğumda bir müdür anlattı sağ olsun, hocam böyle böyle, tam gün sınıfları işte yarım gün, hepsinin yarım gün olduğunu düşünüyordum mesela ben aynı anasınıfı gibi. Ne fark var ki derdik o zaman anaokuluyla, belki öyle de bir şey de yapılabilir uygulamada. Anasınıfına gittiyse anaokuluna da gidebilir öğretmen, hepsi benim anasınıfıydı. Anasınıfını biliyordum çünkü öğretmenimiz evraklar konusunda da çok tanıtırdı şöyle olmalı kızlar böyle olmalı diye ama anaokulunu kesinlikle bilmiyordum. Ben anasınıfındayken anasınıflarında, ilköğretim okullarının bünyesindeki anaokullarında öğretmen çok dışarıdadır. Hiçbir sorumluluğu yoktur, hiçbir şeyde görevi yoktur, nöbet tutmaz, toplantıdan toplantıya gider bir iki bir şey söyler ve çıkar ama burada bütün yük öğretmenin üzerinde. Nöbeti de siz tutuyorsunuz, bir sürü komisyona da üyesiniz, gruba başkanlık yapıyorsunuz, onların hepsini burada öğrendim, hiçbirinden haberim yoktu. Bir öğretmenin bu kadar şeyde görev aldığını hiç bilmiyordum, sisteme girince öğrendim. Girmeden öğrenilmiyor gerçekten.

Peki sizin okuldaki hocalarınız öğretmenlik deneyimi olan insanlar mıydı?

Öğretmenlik deneyimi vardı X öğretmen, Y öğretmen.. hepsi öğretmenlikten sonra geçmişlerdi, onun da çok etkisi vardı. Yani işin içinden mutfaktan gelince daha farklı oluyor, bence öyle olmalı, bilmeliler biraz yani. Bana gazel okumamalı, işi biliyorsa, bazı öğretmenler öyledir mesela anlatırlardı, yani ne diyorsun sen ya diyorsun, öyle değil, aslında biliyorsunuz onu, öyle oluyor. Gelmeli, mutfaktan gelmeli işin içinden.

Toparlamak için soruyorum. Şimdi hâlâ geliştirmeye ihtiyaç duyduğunuz bir alan, ya da şöyle olsaydı daha iyi olurdu dediğiniz, ilk zamanlarda karşılaştığınız sıkıntıları giderecek bir çözüm?

Vallahi dediğim gibi, benim kendimle ilgili gördüğüm en büyük eksiklik şu anda fen alanı, hatta bugün daha bir deney yaptım, ağırlık vermeye çalışıyorum. Bence olması gereken şey matematik ve fen gibi ülkemizde niyeyse öyle bir kanı var ve ben, benden çıkan çocukların matematik zor, ya da ay bu zor, bunları yapmak zor diye düşünmelerini istemiyorum. O yüzden de bunu nasıl ilgi çekici hâle getirebilirim, derdim o. Deneyi yaptıktan sonra dramasını yaptırmaya çalışıyorum çünkü önemli bence bir fen öğretimi, bir matematik. Bunlar önemli, insanın sindirmesi gereken şeyler. Dediğim gibi, bize zor, şekil, aman onlar mı dendi ve ben benim gönderdiğim çocukların bu önyargıyla gitmesini istemiyorum, sayıları sevsinler istiyorum. Şimdi bir tane öğrencim öyle. Beşi oraya koyarsak, işte üçün yanına koyarsak otuz beş, beşin yanına koyarsak elli üç falan, böyle onlara sayılar hoş gelsin istiyorum, fen deneyimleri güzel olsun istiyorum ve bence okulda daha fazla değinilmeli bunlara çünkü ben ona karşı önyargılarımı ne kadar yıkarısam, çocuklar da o kadar az önyargılı olur iye düşünüyorum. alan çok geniş bir alan, hergün dediğim gibi yeni şeyler oluyor, bir tek şu alan diye değil, hergün her alanda kendimizi yenilemeliyiz, elimden geldiğince yenilemeye çalışıyorum inşallah yeterli olurum, insan yetiştiriyoruz, hata yapma şansımız çok az.

Field experience

Practicum schools

Other constituents

Teacher educator characteristics

Teachers' self efficacy beliefs

Weaknesses

APPENDIX I

LIST OF EMERGING THEMES AND CODES

Demographics

Early Childhood Teacher Core Characteristics	— Pedagogical content knowledge
	— Communication skills
	— Traits and Attitudes

Teachers' Self Efficacy Beliefs	— Strengths
	— Weaknesses

Perceptions on the Early Childhood Teacher Education Program

Pedagogical content knowledge component	— Introduction to ECE
	— Child Development and Psychology
	— Maternal and Child Nutrition
	— Maternal and Child Health
	— Language and Literacy Development
	— Play in Early Childhood
	— Mental Health & Adaptation Disorders
	— Parent Education
	— Motor Development
	— Children's Literature
	— Children with Special Needs
	— Assessment and Planning
	—
	— Methods of Teaching in ECE I & II
	— Teaching Technology in ECE
	— Teaching Mathematics in E.C.
○ Content knowledge courses	— Teaching Science in E. C.
	— Physical Education and Games
	— Music II
	— Creativity and Children
	— Art for Children
	— Design and Constr. Instruc. Resour.
	— Drama in ECE
○ Pedagogical knowledge courses	— Reading & Writing Education in EC.
	—

Professional knowledge component	<ul style="list-style-type: none"> —Introduction to Education —Classroom Management —Development and Learning —Guidance
Field Experience (Practice Teaching) component	<ul style="list-style-type: none"> —Cooperating teachers —Supervision —Timing and amount —Cooperating schools
General Education (Liberal Arts) component	<ul style="list-style-type: none"> —Anatomy and physiology —First aid —History of Turkish revolution I & II —Turkish I & II —English modules —Electives
Other constituents of the program	<ul style="list-style-type: none"> —Methods of instruction —Teacher educator characteristics —Dialogue with the teacher educators —Library and technology resources

APPENDIX J
THESIS ACCESS FORM



ENSTİTÜ

Fen Bilimleri Enstitüsü	<input type="checkbox"/>
Sosyal Bilimler Enstitüsü	<input checked="" type="checkbox"/>
Uygulamalı Matematik Enstitüsü	<input type="checkbox"/>
Enformatik Enstitüsü	<input type="checkbox"/>
Deniz Bilimleri Enstitüsü	<input type="checkbox"/>

YAZARIN

Soyadı : Gülmez-Dağ
Adı : Gülçin
Bölümü : Eğitim Programları ve Öğretim

TEZİN ADI : Effectiveness of Early Childhood Teacher Education Programs:
Perceptions of Early Childhood Teachers

TEZİN TÜRÜ : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

1. Tezimin tamamı dünya çapında erişime açılsın ve kaynak gösterilmek şartıyla tezimin bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınsın. ☐
2. Tezimin tamamı yalnızca Orta Doğu Teknik Üniversitesi kullanıcılarının erişimine açılsın. (Bu seçenekle tezinizin fotokopisi ya da elektronik kopyası Kütüphane aracılığı ile ODTÜ dışına dağıtılmayacaktır.) ☐
3. Tezim bir (1) yıl süreyle erişime kapalı olsun. (Bu seçenekle tezinizin fotokopisi ya da elektronik kopyası Kütüphane aracılığı ile ODTÜ dışına dağıtılmayacaktır.) ☒

Yazarın imzası

Tarih : 18.07.2012