

# Kuram ve Uygulama Arasındaki İlişki: Öğretmen Adaylarının İnançları Temelinde Bir İnceleme

Emel BAYRAK ÖZMUTLU\*

**Atıf için:**

Bayrak-Özmutlu, E. (2022). Kuram ve uygulama arasındaki ilişki: Öğretmen adaylarının inançları temelinde bir inceleme. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 223-249. doi: 10.14689/enad.30.10

**Öz.** Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarındaki kuramsal içeriğe yönelik inançları temelinde bir inceleme gerçekleştirmektir. Araştırma temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubuna üç farklı programda sekizinci dönemlerinde öğrenim gören 134 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Analizler 582 vivo kod ile etiketlenmiş inanç ifadesi üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üç aşamadan oluşan yoğun ve detaylı bir analiz süreci takip edilmiştir. Araştırma öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevlerine yönelik inançlarının en yüksek oranda hatırlama kategorisinde yer aldığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevsizliğine yönelik inançları büyük oranda kuramsal içeriğe yönelik sahip oldukları ön yargıları yansıtmaktadır. Kuramsal içeriğin işlevsizliğinin üstesinden nasıl gelinebileceği konusundaki inançlar, öğretmen eğitimi programlarının güven, kalıcılık ve bağlam problemlerinin çözülmesi gerektiği yönündedir. Öğretmen eğitimi programlarında adayların kuramsal içeriğin işlevlerini üst bilişsel düzeyde ele almalarının ve kuramsal içeriğe yönelik ön yargılarının üstesinden gelmenin yolları üzerinde durulmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen eğitimi programları, öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasındaki ilişki, öğretmen yeterlikleri

**Makale Hakkında**

Gönderim Tarihi:  
09.10.2021  
Düzeltilme Tarihi:  
10.01.2022  
Kabul Tarihi:  
18.01.2022

**Makale Türü**

Araştırma

© 2022 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

\*  Sorumlu Yazar: Ordu Üniversitesi, Türkiye, [emelozmumlu@odu.edu.tr](mailto:emelozmumlu@odu.edu.tr)

## Giriş

21. yüzyılın talep ettiği nitelikleri kazanmış bireylerin yetiştirilmesinde öğretmen eğitimi programları kuşkusuz önemli bir işlevi yerine getirmektedir. Bireyleri hayata hazırlama sorumluluğuna sahip olan eğitim kurumlarının niteliğinin öğretmen niteliğinin üstünde olamayacak olması (TEDMEM, 2014) bu işlevi daha da görünür kılmaktadır. Bu nedenle üst düzey niteliğe sahip öğretmen eğitimi ihtiyacı neredeyse evrensel bir arayış haline gelmiştir (Imig ve Imig, 2007). Bu arayışta “öğretmen ne bilmeli, katlanarak artan bilimsel bilgi öğretmen adaylarının gelişimi için nasıl kullanılmalı, kuram ve uygulama arasındaki ilişki nasıl sağlanmalı?” gibi çok sayıda sorunun cevabı aranmaktadır. Günümüzde öğretmen eğitiminden bilimsel bilgileri, etkili eğitim uygulamalarını şekillendirmek için kullanabilen öğretmenler yetiştirmesi beklenmektedir. Bu da çok sayıda alana ait bilimsel bilginin, eğitimde ortaya çıkan yaklaşımların bilgisiyle sentezlendiği bir öğretmen eğitimi yaklaşımını gerektirmektedir (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron ve Osher, 2020). 21. yüzyılın koşulları dikkate alındığında bir öğretmenin sadece uygulamalarına dayanan çıkarımlarla mesleğin gerekliliklerini yerine getiremeyeceği açıktır. Nitekim sadece deneyim, öğretmenin sınıfta akıllıca davranmasını garanti altına almamaktadır (Lunenberg ve Korthagen, 2009). Bu açıdan, nitelikli öğretmen uygulamaları için gereken kuramsal bilginin, öğretmenin düşünme ve uygulama sürecinin bir parçası haline nasıl getirileceği temel bir problem alanını oluşturmaktadır.

Nitelikli bir öğretmen olmak, sınıf uygulamasının teknik gerekliliklerine hâkim olmanın ötesinde bir donanıma sahip olmayı gerektirmektedir (Larrivee, 2000). Profesyonel bir öğretmen sınıf durumlarını yönetme amacına hizmet eden uygulamaya dayalı araçlardan daha fazlasını edinmiş olmalıdır. Öğretmen adaylarının böylesi bir donanım kazanabilmesi için en güvenilir kaynak kuşkusuz kuramsal bilgidir (Korthegan ve Kessels, 1999). Uzmanlık alanına yönelik kuramsal bir donanım sahibi olmanın profesyonelliğin bir gereği olduğunu da burada ifade etmek önemlidir (Hoyle ve John, 1995). Öte yandan üniversitelerin misyonları dikkate alındığında geçtiğimiz yüzyılda öğretmenlerin mesleki hayatları ile ilgili alanlarda gerçekleştirilmiş çok sayıda araştırmanın elde edilen bilimsel bilginin öğretmen adaylarının kullanımına sunulması eğitim fakültelerinin görevleri arasındadır.

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinde sahip olduğu öneme rağmen kuramsal içeriğin uygulamayı besleyememesi uzun süredir devam eden bir problemdir. Henüz 20. yüzyılın başlarında, Dewey (1904) teori ve uygulama arasındaki boşluğu fark etmiş ve bu boşluğun kapatılabileceği olası yaklaşımları tartışmıştır (Korthagen, 2010). Kuram ve uygulama arasındaki boşluğun oluşmasının nedenleri üzerinde dururken ilk bakılması gereken yer kuşkusuz öğretmen eğitimi programlarıdır. İlgili alanyazında öğretmen eğitimi programları teorisinin pratikle neredeyse hiç bağlantısı olmadan sunulduğu bir dizi ayrı dersten oluştuğu yönünde eleştirilmektedir (Barone, Berliner, Blanchard, Casanova ve McGowan, 1996; TEDMEM, 2018). Oysa bugün öğretmen eğitimi kapsamına giren konuların, birey ve bağlam arasındaki ilişkilerin dikkate alındığı ilişkiyel gelişimsel sistemler çerçevesinde (Lerner ve Callina, 2013) ele alınması gerekliliğinin altı

çizilmektedir (Darling-Hammond vd., 2020). Diğer yandan öğretmen eğitimi programlarının bu bütünsel görünümün oldukça uzağında olduğu söylenebilir.

Öğretmen eğitiminin, öğretmen adaylarının düşünüş ve davranışları üzerinde sahip olduğu potansiyel konusunda iyimser bulgular görülse de (Buitink, 2009; Stenberg, Rajala ve Hilppo, 2016; Wall, 2016); bazı çalışmalar, öğretmen eğitiminde öğretilen kuramların birçoğunun öğretmen adayları tarafından içselleştirilmediğini göstermektedir (Eraut, 2004). Öğretmenler sıklıkla lisans döneminde aldıkları dersler ile çalışma hayatları arasında çok az ilişki olduğunu düşünmektedirler (Barone vd., 1996; Puustinen, Sääntti, Koski ve Tammi, 2018). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programı ile okul temelli öğretim deneyimleri arasında bir bağlantı eksikliği olduğunu düşündüklerini gösteren (Hobson, Malderez, Tracey, Giannakaki, Pell ve Tomlinson, 2008) araştırmalar vardır. Ayrıca öğretmen eğitimi çıktıları ile ilgili uluslararası araştırmaların kapsamlı bir incelemesi, öğretmen eğitiminin adayların uygulamaları üzerinde sınırlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır (Wideen, Mayer-Smith ve Moon, 1998). Zeichner ve Tabachnick (1981), hizmet öncesi öğretmen eğitimi sırasında geliştirilen birçok kavram ve eğitim anlayışının alan deneyimleri sırasında silindiğini ve aslında öğretmen eğitiminin adayları hiçbir zaman etkilememiş olma olasılığını tartışmaktadırlar. Rust (2019) ise öğretmen eğitiminin gerekliliğini çok az sayıda delille savunulabildiğini belirterek, öğretmen eğitiminin kendinden beklenenleri gerçekleştirme konusunda başarısız olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen eğitimi programlarının adaylar üzerinde beklenen etkiyi yaratmamasının nedenlerinin irdelenmesi önemli bir gereklilik taşımaktadır. Bu noktada kuram ve uygulama arasındaki boşluğu konu alan araştırmaların güçlü argümanlar öne sürdüğü görülmektedir. İlk olarak, bu problemin okullarda var olan örüntülere yönelik bir sosyalleşme süreci altında ele alındığı görülmektedir (Korthagen, 2010). Öğretmenlerin mesleklerini icra ettikleri ortamın sosyal özelliklerinin kuramsal bilgiye olan yaklaşımları üzerinde etkili olabileceği dile getirilmektedir. Bir diğer neden ise inançlar olarak gösterilebilir. İnançlar, öğretmenin karşılaştığı durum ve olayları anlamlandırmasına temel oluşturur (Chong ve Low, 2009). Kennedy'nin (1997) de ifade ettiği gibi, inançlar öğretmen adaylarının öğretim konusundaki yeni fikirleri değerlendirmesinde kullanılmaktadır. Kendi inançları ile uyumlu olan bilgiler yeni olan şey olarak tanımlanır ve kabul edilir. İnançları ile çelişen bilgiler ise kuramsal, çalışmaz ya da basit bir biçimde hatalı olarak görülür ve reddedilir. Kuram ve uygulama arasındaki boşluğun başka bir nedeni öğretmen eğitimi programlarının yapısı olarak görülmektedir.

Kuram ve uygulama arasındaki boşluğun nedenlerinden bir diğeri ise öğretim sürecinin karmaşıklığıdır. Kuramsal derslerde ayrık yapılar olarak görülen derslerin aksine öğretmen karmaşık beklentilerle karşı karşıyadır (Darling-Hammond vd., 2020). Bir öğretmenin yaklaşımı program, bağlam ve öğrencilerin belirli bir zamanda öğretime verdiği tepkiler gibi birçok unsurun etkileşiminden etkilenir (Hoban, 2005). Öğretim süreci belirli bir sınıfla ilgili olarak neyin, ne zaman ve nasıl öğretileceği konusunda bütüncül bir yargı gerektirir. Öğretmenler ayrıca genellikle düşünmek için sınırlı zamana sahiptirler. Bu nedenle hızlı ve somut yanıtlara ihtiyaç duyarlar (Eraut, 1995). İhtiyaç duydukları şey, öğretmen eğitimcilerinin genellikle adaylara sunduğu soyut, sistematik

ve genel uzman bilgisinden farklıdır (Tom, 1997). Öte yandan öğretmenin mesleki uygulamalarında ihtiyacının sadece bilgi olmayışı da burada hatırlanmalıdır. Öğretmen gelişimi üzerine yapılan bazı araştırmalar, onların karar ve uygulamalarında duyguların önemli bir rol oynadığını ifade etmektedir (Hargreaves, 1998). Ancak bu duyuşsal boyut, mevcut öğretmen eğitimi yaklaşımlarında ihmal edilmektedir. Son olarak öğretmenlerin öğrenme biçimleri de (Huibregtse, Korthagen ve Wubbels, 1994; Stofflett ve Stoddart, 1994) bu boşluk ile ilgili bir gerekçe olarak gösterilebilir.

Kuram ve uygulama arasındaki boşluğun nedenlerinin incelendiği araştırmaların yanında bu boşluğun giderilmesi yönünde birtakım strateji ve modellerin uygulandığı araştırmalar da görülmektedir. Kuramsal bilginin, öğretmen adayının mevcut zihinsel yapıları üzerine nasıl inşa edilebileceği ve bu zihinsel yapıların öğretmen eylemine kaynaklık etmesinin nasıl sağlanacağı tartışmasında, Korthagen ve Lagerwerf'in (1996), öğrenme modeli dikkat çekmektedir. Ayrıca modelin etkililiğine yönelik ampirik destekleri de bulunmaktadır (Krothagen, 2010). Kuram ve uygulama arasındaki boşluğun giderilmesinde en temel araçlardan biri kuşkusuz yansıtıcı düşünmedir. Bu kapsamda yansıtıcı düşünmeyi destekleyen stratejiler (Derwent, 2015; Kim ve Silver, 2016; Körkkö, Kyrö-Ämmälä ve Turunen, 2016) görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmen eğitimcileri ve öğretmenler arasında, öğretmen adaylarının gelişimi sorumluluğunun paylaşıldığı işbirliğine dayalı ortaklıklar da burada sayılabilir (Bullough ve Kauchak, 1997). Öğretmen adaylarının küçük gruplar halinde gerçek bir öğretme ve öğrenme ortamındaki öğrencilerle doğrudan deneyimler kazandığı modeller bu bağlamda ele alınabilir (Lampert, Beasley, Ghouseini, Kazemi ve Franke, 2010). Ayrıca bazı mesleki gelişim modellerinin de (Lesson study) (Cajkler, Wood, Norton, Pedder ve Xu, 2015; Huang ve Shimizu, 2016) incelenmeye değer olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen adayları, birçok farklı kaynaktan bilginin aktif olarak yapılandırılması ve yeniden yapılandırılması süreci (Borger ve Tillema 1996) yoluyla profesyonel öğretmenler olmak için gelişirler. Öğretmen eğitiminin bu süreçteki amacı öğretmenin karşılaştığı problemlerin çözümünde kuramsal bilgi temelini kullanması ve uygulamalarında bu bilgi temelinden bir senteze varabilmesidir. Ancak öğretmen eğitimi bu süreçte ciddi zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu konu üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar öğretmen adaylarının kuramsal bilgiyi mesleki uygulamalarının bir parçası haline getirebilmeleri konusunda inançlarının önemli olduğunu göstermektedir (Korthagen, 2010). Kuram ve uygulama arasındaki boşluğun giderilebilmesi için öğretmen adaylarının inançları bir başlangıç noktası olmalıdır. Bu açıdan öğretmen adaylarının inançlarını analitik bir düzlemde nitel bir anlayış içinde inceleyen araştırmalar öğretmen eğitimi konusunda oldukça değerlidir. İnançlar, öğretmenin sınıf içi karar ve uygulamalarını sistemli olarak incelemek ve anlamak için değerli bilişsel yapılardan biri olarak görülmektedir. Nitekim Pajares (1992), öğretmeni anlama yönündeki çabaların, eğitim araştırmalarının merkezini oluşturması gerektiğini ve bunun en etkili yolunun ise inanç çalışmaları olduğunu ifade etmektedir. İnanç araştırmaları etkili, doğru, bilinçli öğretim karar ve uygulamalarını geliştirecek öğretmen eğitimi mümkün kılmaktadır (Levin ve He, 2008; Stenberg, Karlsson, Pitkaniemi ve Maaranen,

2014). Çünkü öğretmen adayının nasıl düşündüğünü bilmeden, onun düşünme yollarını değiştirmek çok olası değildir.

Kuram ve uygulama arasındaki boşluk önemli bir konu alanını oluştursa da ulusal alanyazında az sayıda çalışmada ele alındığı görülmektedir. İlgili uluslararası alanyazın incelendiğinde ise öğretmen adaylarının öğretim yetkinliğinin zaman içinde nasıl geliştiğini, öğretmen eğitimi programlarının ve mesleki sosyalleşmenin öğretmenlik yeterliliğinin gelişimi üzerindeki görece etkilerinin incelendiği (Brouwer ve Korthagen, 2005); öğretmen adaylarının teori ve uygulamaları arasında tutarsızlığa neden olan düşüncelerinin; teori ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmaya yardımcı olan öğretmen eğitimi programlarının özelliklerinin incelendiği (Cheng, Cheng ve Tang, 2010); kuram ve uygulama arasındaki boşluğun nedenleri (Korthagen, 2010); kuram ve uygulama arasındaki boşluğu giderecek öğretmen eğitimi modelleri (Gaudin ve Chaliès, 2015; Grossman, Hammerness ve McDonald, 2009; Grushka, McLeod ve Reynolds, 2005; Huang ve Shimizu, 2016; Korthagen ve Kessels, 1999; Korthagen, 2011; Ünver, 2014; Zeichner, 2010) ve öğretmen eğitiminde teori ve uygulamanın etkisi (Harste, Leland, Schmidt, Vasquez ve Ociepa, 2002) üzerine araştırmalar olduğu görülmektedir. Bu araştırmanın geniş çeşitlilikte öğretmen adaylarının kuramsal içeriğe yönelik inançlarını nitel bir anlayış içinde analitik bir düzlemde incelemesi açısından alanyazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Öğretmen eğitimi programları kapsamında önemli pedagojik bilgileri basitçe aktarmak ve adayların bu bilgileri sınıflarında uygulayacaklarını ummak gerçekçi bir yaklaşım değildir. Kuram ve uygulama arasındaki boşluğun giderilebilmesi için öğretmen adaylarının beraberinde getirdiği inanç yapılarının iyi tanınması başta olmak üzere öğretmen eğitimi pedagojisi kapsamına giren pek çok boyutun dikkate alınması gerekmektedir. Öğretmen adaylarının sahip olduğu inançlarının öğretmen eğitiminden yararlanma düzeyleri üzerinde belirleyici olduğu düşünüldüğünde (Kennedy, 1997) adayların kuramsal içeriğe yönelik inançlarını incelemenin ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Bu inceleme ayrıca öğretmen eğitimi programlarında kuram ve uygulama arasındaki boşluğun nasıl kapanabileceğine yönelik önemli çıkarımlarda bulunmaya imkân vermektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarındaki kuramsal içeriğe yönelik inançlarının incelendiği bir çalışmada spesifik olarak şu soruların cevabı aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevlerine yönelik inançları nelerdir?
2. Kuramsal içeriğin işlevsizliğinin nedenlerine ilişkin inançları nelerdir?
3. Kuramsal içeriğin işlevsizliğinin üstesinden nasıl gelineceğine yönelik inançları nelerdir?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Çalışmada nitel araştırma paradigması içinde yer alan temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Temel nitel araştırma desenini uygulayan araştırmacılar, insanların yaşamlarını nasıl yorumladığı, dünyalarını nasıl inşa ettiği ve deneyimlerine ne anlam kattığı ile ilgilenmektedir. Öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2009). Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarındaki kuramsal içeriği nasıl yorumladığı, kuramsal içerik ile ilişkisini nasıl inşa ettiği ve kuramsal içerik ile geçirdiği deneyimlerini nasıl kavradığı üzerinde durulmaktadır. Adayların kuramsal içeriğe yönelik inançlarını açığa çıkarmak, anlamak, açıklamak ve bu yapılarla ilişkin temel örüntülere ulaşmak için bu çalışmada temel nitel araştırma deseni benimsenmiştir. Merriam ve Tisdell (2016), temel nitel araştırma deseninin eğitimde ve diğer alanlarda en yaygın olarak kullanılan nitel araştırma deseni olduğunu ifade etmektedir. Temel nitel araştırma bir nitel araştırmanın tüm temel ve ortak özelliklerine sahip olmakla birlikte diğer nitel araştırma desenlerinde olduğu gibi kendine özgü birtakım özellikler temelinde spesifikleşmemiştir (Merriam ve Tisdell, 2016). Öğretmen adaylarının kuramsal içeriklere ilişkin inançlarını açığa çıkarmak için araştırma problemlerinin odaklandığı konulardaki inançlarını ifade edebilmelerine izin veren açık uçlu sorular kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının veri toplama aracı ile ortaya çıkarılan inançlarının anlaşılması ve açıklanması için ise elde edilen veri seti üzerinde derinlemesine bir analiz süreci takip edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme içinde yer alan ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, araştırma probleminin cevaplanması konusunda zengin bir veri elde edilme potansiyeline sahip olduğu düşünülen durumlar üzerinde derinlemesine çalışılmasına izin verir (Patton, 2014). Ölçüt örnekleme yöntemi önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bir grup üzerinde çalışma fikrine dayanır. Bu çalışmada çalışma grubuna dâhil edilen öğretmen adaylarının belirlenmesindeki temel ölçüt, araştırmanın amaçları doğrultusunda öğretmen eğitimi programlarında yer alan kuramsal derslerin tamamını almış olmak olarak belirlenmiştir. Bu temel ölçüt uyarınca bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde sekizinci döneminde öğrenim gören 134 öğretmen adayı gönüllülük esasına uygun olarak araştırmaya dâhil edilmişlerdir. Çalışma grubunun özelliklerine ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1.**

#### Çalışma Grubu

	Okulöncesi Öğretmenliği	Sınıf Öğretmenliği	Türkçe Öğretmenliği	Toplam
Kadın	38	34	30	102
Erkek	3	19	10	32
Toplam	41	53	40	134

## Verilerin Toplanması

Öğretmen adaylarının araştırma ile odaklanılan konular kapsamında sahip olduğu inançlarını ortaya çıkarabilmek için onları görünür hale getirmek gerekmektedir. Bunun en doğru yolu ise adaylardan derinlemesine veri elde etme olanağı tanıyan araştırma yöntemlerini kullanmaktır (Luft ve Roehrig, 2007). Pajares (1992) öğretmen inançlarını anlamak için onlar üzerinde derin ve kapsamlı analizler yapabilmeyi mümkün kılan araçlar kullanılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu noktada öğretmen adaylarının ilgili konu bağlamındaki inançlarını ifade edebilmelerine izin veren açık uçlu sorular kullanılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir. Veri toplama aracını geliştirme sürecinde ilk olarak görüş formunun kuramsal dayanaklarının oluşturulması için alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiştir (He, Levin ve Li, 2011; Korthagen, 2011; Levin ve He, 2008; Pitkaniemi, Karlsson ve Stenberg, 2014). Bu süreci takiben alanyazında benzer amaçlarla gerçekleştirilmiş veri toplama araçları içerik ve yapı olarak incelenerek (Canbay ve Beceren, 2012; Cheng, Chan, Tang ve Cheng, 2009; Fives ve Buehl, 2008; He vd., 2011; Luft ve Roehring, 2007) araştırmanın üç alt problemine karşılık gelen üç bölüm ve altı sorudan oluşan bir görüş formu (her alt problem için iki farklı soru) geliştirilmiştir. Bu sayede ilgili konu kapsamında detaylı bilgiler elde edilebilmiştir. Taslak görüş formu farklı programlarda öğrenim gören dört öğretmen adayına uygulanmıştır. Veri toplama aracının deneme uygulamasının gerçekleştirilmesinin ardından verilerle birlikte üç alan uzmanı akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlarla yüz yüze görüşülmüştür. Uzmanlardan alınan görüşler temelinde gerekli düzenlemeler yapılarak forma son şekli verilmiştir.

Araştırma verileri mayıs ayının son haftasında toplanmıştır. Bu sayede öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarındaki tüm kuramsal derslere ilişkin yeterli deneyime sahip olduklarından emin olunmuştur. Bu çalışma için öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri üniversitedeki Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan araştırma izni alınmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim fakültesindeki beş programdaki öğretmen adaylarına veri toplama aracı dijital bir platform üzerinden ulaştırılmış ancak sadece üç programdaki öğretmen adaylarından veri elde edilebilmiştir. Diğer iki programdan geri dönüş sağlanamamıştır. Veri toplama sürecinde katılımcılarla araştırmacının iletişim bilgileri paylaşılmış süreç ile ilgili her türlü soru kapsamında araştırmacı ile iletişime geçebilecekleri ifade edilmiştir. Görüş formu üzerinde gerçekleştirilen deneme uygulaması soruların cevaplandırılması için gerekli olan sürenin 20 dakika ile 40 dakika arasında değiştiğini göstermiştir. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin tamamından istenilen düzeyde yanıtlar elde edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen verilerin tamamı analiz sürecinde kullanılmıştır.

## Verilerin Analiz Edilmesi

Temel nitel araştırmada veri analizi veriyi karakterize ederek tekrarlayan örüntüleri belirlemeyi içerir. Bulgular, bu yenilenen kalıplar ya da türetildikleri veri tarafından desteklenen temalardır (Merriam, 2009). Temel nitel araştırmanın veri analizinin gereklerinin izlendiği üç aşamalı veri analizi süreci aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

**Birinci aşama (açık kodlama).** Analizin ilk aşamasında veri seti üzerinde açık kodlama gerçekleştirilmiştir. Açık kodlama aşamasında tüm veri seti satır satır okunmuştur. Bu işlemde veri, öğretmen adaylarının inançlarını yansıtan cümle ya da anlam bütünü oluşturan ifadelerle ayrılmıştır. Bu işlem sonrasında veri setinden 582 adet inanç ifadesi belirlenmiştir. Açık kodlama sürecinde her bir ifade vivo kod kullanılarak kodlanmıştır. Vivo kodlar, bizzat görüşmeye katılanların ifade ettiği kelimeler kullanılarak oluşturulan kodlardır (Strauss ve Corbin, 1997). Vivo kodlar, öğretmen adayının inanç ifadesinin anlamını en iyi şekilde karşılayan kelime ya da kelime gruplarıdır. Kod isimlerinin, öğretmen adaylarının ifadeleri içinden seçilmesi, kodlama sürecine araştırmacıdan kaynaklanabilecek olası hataların önüne geçmektedir. Bu yolla araştırmacının etkisini en alt düzeye indirgemek amaçlanmıştır. Araştırmada tüm analiz, bu kodlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu işlemin ardından 264 Okulöncesi öğretmenliği, 186 Sınıf öğretmenliği ve 132 Türkçe öğretmenliği programlarından olmak üzere toplam 582 inanç ifadesi, vivo kod kullanılarak etiketlenmiştir.

**İkinci aşama:** Bu aşamada gerçekleştirilen işlem, eksenel kodlamadır. Eksenel kodlama, kodların temalarla ilişkilendirme süreci olup açık kodlama ile en ince ayrıntısına kadar parçalanmış verinin temalar etrafında sınıflandırılması işlemidir. Eksenel kodlamada amaç, vivo kodlardan özellik olarak benzer olanların sınıflandırılmasıdır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşkın, 2013). Bu aşamada, kodlanmış inanç ifadelerine, "bu ifade hangi konu ile ilgili?" sorusu yönlendirilmiştir. Bu süreçte, ifadeler yeniden okunarak, ilgili olduğuna karar verilen konular temelinde sınıflandırılmıştır. Bu aşamada kodlanmış ifadelerin her biri ilgili olduğu konu bağlamında sınıflandırılmıştır. Tablo 2.'de araştırmada yer alan temalar ve her tema içinde yer alan inanç sayısı verilmektedir.

**Tablo 2.**

*İkinci Aşama Analiz Sonrası Kodlardaki Görünüm*

	Kuramsal içeriğin işlevleri	Kuramsal içeriğin işlevsizliğinin nedenleri	Kuramsal içeriğin işlevsizliğinin nasıl üstesinden gelinebileceği
Okulöncesi Ö.	123	54	87
Sınıf Ö.	112	15	59
Türkçe Ö.	39	42	51
Toplam	274	111	197

**Üçüncü aşama:** Araştırmanın ilk alt probleminde öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevlerine yönelik inançları incelenmiştir. Analizin ilk iki aşamasının ardından öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevlerine ilişkin inançlarının bilişsel düzeyler temelinde analiz edilebileceği görülmüştür. Bunun nedeni öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevlerini bu bilgilerin kendilerine kazandırdığını düşündükleri bilgi ve beceriler temelinde açıklamalarıdır. Bu inceleme için güncellenmiş Bloom taksonomisi kullanılmıştır. Benzer analiz biriminin Hong, Chen, Chai ve Chan (2011) tarafından da kullanıldığı görülmektedir. Hong vd.'nin (2011) araştırmasında öğretmen adaylarının kuram ve uygulama arasındaki ilişkiye yönelik inançlarının değerlendirilmesinde güncellenmiş Bloom taksonomisi kullanılmıştır (s. 473). Analiz kapsamında ilgili taksonomi (Anderson vd., 2010) incelenerek bir analiz tablosu oluşturulmuştur. Analizin ilk adımında kuramsal bilginin işlevinin hangi bilişsel düzeyde ele alındığını gösteren



sözcük/sözcük grupları ile kodlanmıştır. Her koda aynı zamanda öğretmen adayının kuramsal içeriğin işlevine yönelik sahip olduğu varsayımlara ilişkin analitik notlar yazılmıştır. Analitik notlar nitel veri analizinde kodlara ilişkin kavrayışın derinleştirilmesi için tavsiye edilen bir yoldur (Saldana, 2019). Analizin bu aşamasında vivo kod ve analitik not birlikte okunarak analiz tablosunda kuramsal bilginin öğretmen adayı tarafından algılanan işlevinin hangi bilişsel düzeye karşılık geldiğine karar verilmiştir. Bulgular bölümünde yer alan bilişsel düzeylere ait açıklamalarda Anderson vd.'nin (2010) sınıflaması temel alınmıştır.

Araştırmanın diğer alt problemlerini cevaplandırmak için ilgili olduğu konular temelinde sınıflanmış inanç bildiren ifadeler, yansıttığı bakış açıları temelinde sınıflanmıştır. Sürekli karşılaştırma analiz yönteminin kullanıldığı bu aşama Glaser (1965) tarafından verilen aynı kategori altında kodlanan diğer verilerle karşılaştırılması olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamadaki analiz, kategoriler değişmeyen duruma gelinceye kadar devam etmiştir. Analizin bu aşamasında inanç bildiren ifadeler, sahip olduğu bakış açısı temelinde herhangi bir isim verilmeden, harfler kullanılarak isimlendirilen kümeler altında sınıflandırılmıştır. Kümeler, sürekli olarak birbiri ile karşılaştırılarak gerekli görülen birleştirme ve ayırma işlemleri sürdürülmüştür. Tekrarlı okumaların ardından sınıflamanın tamamlandığına kanaat getirilene kadar isim verme işlemi gerçekleştirilmemiştir. Sınıflama işleminin tamamlanmasının ardından, sınıflama kümelerini kapsam olarak en iyi şekilde karşıladığı düşünülen sözcük ya da sözcük grupları kullanılarak isim verme işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu analizin sonrasında birinci temada beş, ikinci temada iki ve üçüncü temada ise üç kategoriye ulaşılmıştır. Üçüncü aşama analizin sonrasında ulaşılan kategoriler ve inançların kategoriler temelinde gösterdiği dağılım Tablo 3.'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.**

**Üçüncü Aşama Analiz Sonrası Kodlardaki Görünüm**

	Kuramsal içeriğin işlevi			Kuramsal içeriğin işlevsizliğinin nedenleri			Kuramsal içeriğin işlevsizliğinin nasıl üstesinden gelinebileceği				
	O.Ö*	S.Ö**	T.Ö***	O.Ö	S.Ö	T.Ö	O.Ö	S.Ö	T.Ö		
Tanıma	45	38	20	Ön Yargılar	20	10	19	Güven Problemi	11	9	11
Anlama	20	9	4	Öğretim Şekli	34	5	23	Kalıcılık Problemi	17	18	5
Uygulama	35	25	11					Bağlam Problemi	59	32	35
Analiz	16	29	3								
Yaratma	7	11	1								
	123	112	39		54	15	42		87	59	51

\* Okulöncesi Öğretmenliği programı

\*\* Sınıf Öğretmenliği programı

\*\*\* Türkçe Öğretmenliği programı

## İnandırıcılık ve Etik

Bu çalışmada inandırıcılık, aktarılabilirlik ve tutarlılık gereklilikleri yerine getirilmiştir. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamanın bir yolu katılımcıların sayı ve özellikleri, nasıl seçtikleri, çalışmada kullanılan veri toplama araçları ve analiz tekniklerinin

ayrıntılı biçimde açıklanmasıdır (Creswell ve Miller, 2000). Araştırmanın yöntem başlığı altında bu bilgiler ayrıntılı biçimde açıklanmaktadır. Araştırmanın aktarılabirlik gerekliliğini yerine getirmek için ayrıntılı betimleme ve örneklem seçimi stratejileri kullanılması önerilmektedir (Meriam, 2009). Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yolla araştırma sorularını cevaplandırmak için zengin veri setine ulaşılacağı bir çalışma grubu ile çalışılmıştır. Çalışma grubu hem öğretmen eğitimi programının kuramsal derslerini almış hem de öğretmenlik uygulaması dersleri sayesinde iki dönem alan deneyimine sahip bir gruptur. Bu açıdan katılımcılar hem uygulama sürecinde hem de kuramsal bilgiye yönelik zengin deneyimlere sahiptir. Ayrıntılı betimleme kapsamında ise bulgular bölümünde her alt kategoriye ait doğrudan alıntılar sunulmuştur. Araştırma analizlerinin tamamı vivo kodlar üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu sayede analizin en temel birimini doğrudan katılımcıların ifadeleri oluşturmaktadır. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için uzman incelemesi stratejisi önerilmektedir (Meriam, 2009; Patton, 2014). Araştırmada veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde üç uzmanın görüşü alınmıştır. Kodlayıcılar arası tutarlılık kapsamında analiz tamamlandıktan sonra analize ait veriler ve bulgular bir alan uzmanı ile paylaşılmıştır. Uzmanın analiz için tüm kod, alt kategori, kategori ve temaları inceleyerek değerlendirmesi istenmiştir. Ayrıca uzmandan hatalı görüldüğü kısımlara açıklamalar getirerek düzeltmesi ve uygun görülen analiz işlemini yapması istenmiştir. Uzmanın gelen geri bildirim sonrasında kodlayıcılar arası uyum Miles ve Huberman formülüne göre .87 olarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Ardından uzmanla bir araya gelinerek analiz bulguları üzerinde uzlaşma çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte araştırmanın nihai bulguları üzerinde her iki araştırmacı da uzlaşım sağlamıştır.

## **Araştırmacının Rolü**

Bir öğretmen eğitimcisi olarak mesleki deneyimlerim beni adayların kuramsal içeriğe yönelik inançlarını derinlemesine incelemeye itti. Vermiş olduğum dersler kapsamında adaylarla yaptığım görüşme ve gözlemlerde onların kuramsal dersleri birbirlerinden oldukça farklı biçimlerde ele aldıklarını görmek beni hep şaşırttı. Bazı adaylar düşünsel ve eylemsel açıdan kuramsal içerik ile beslenir iken bazıları bu dersler ile mesafeli hatta kavgalıydı. Gözlemlerim adayların kuramsal derslere yönelik inançlarının mesleki akıl yürütme süreçlerinde de gözlenebilir değişimler yarattığına işaret ediyordu. Örneğin sınıfın doğasını analiz etme ve mesleki gereklilikleri yerine getirme sürecinde bilimsel kaynaklardan yararlanma gibi pek çok davranışta adayların bu konuda sahip olduğu inançlarının etkili olduğunu fark ettim. Bu fark ediş bende nitel araştırma yönteminin izin verebileceği geniş çeşitlilikte bir aday grubuna ulaşarak kuramsal derslere yönelik inançlarını inceleme isteği uyandırdı. Çünkü öğretmen adaylarının kuramsal içeriğe ilişkin inançlarında derin bir anlayışa ulaşmak, örüntülerin altında yatan anlam ve tercihleri anlamak istiyordum. Kuramsal bilgiyi mesleki düşünüş ve eylemlerinin bir parçası haline getirme amacına hizmet eden öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesinde bu kavrayışın rehberlik edici olacağını derinden hissediyordum. Çünkü araştırma tam da öğretmen eğitiminde odaklandığımız bilişsel alana ışık tutuyordu.

Araştırma süresince öğretmen eğitiminin niteliğini artırmak isteyen bir öğretmen eğitimcisi rolündeydim. Kuramsal dersleri öğretmen adayları için kuşkusuz bir gereklilik olarak gören ve bu derslerin eğitimini veren bir öğretmen eğitimcisi olmam bu araştırmayı ele alma ve yorumlama şeklim üzerinde etkili oldu. Bunun yanında öğretmen eğitimi deneyimlerim, kuram ve uygulama arasındaki boşluğa yönelik alanyazına dair okumalarım araştırma sürecinde bana güçlü bir altyapı sağladı. Her dönem verdiğim derslerin katkıları konusunda düzenli olarak gerçekleştirmiş olduğum gözlem ve görüşmeler araştırma sürecinde beni besledi. Araştırma bulguları öğretmen adaylarının kuram ve uygulama arasındaki ilişkiyi kavrayış biçimlerine ilişkin bakış açımın derinleşmesine hizmet etti. Adayların kuramsal içeriği özümsemeleri için öğretmen eğitimi sürecinde neler yapabileceğime ilişkin net kavrayışlara ulaştım. Ayrıca bu süreç beni ulaştığım bulguları sınama ve derinleştirme konusunda daha ileri araştırma fikirlerine taşıdı.

### **Araştırmanın Bağlamı**

Öğretmen eğitiminin niteliğini artırma girişimi tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'nin de gündemindedir. Türkiye uzun ve köklü bir öğretmen eğitimi tarihine sahiptir. Türkiye'de öğretmen eğitimi 1970'li yıllardan itibaren eğitim enstitülerine; 1980'li yıllarda ise üniversitelere bağlanmıştır. Öğretmen eğitiminin üniversitelere bağlanması, öğretmen eğitiminin bilimsel bir temel üzerinde inşa edilmesi açısından önemli bir gelişmedir. Ancak bu süreç kuramı ön plana çıkaran ve uygulamadan giderek uzaklaşan bir öğretmen eğitimi yaklaşımı getirmekle eleştirilmiştir. Bu çerçevede 1998 yılında uygulanmaya başlanan program, Dünya Bankası finansmanı (1993-1999) ile yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yeniden yapılandırılmış olan bir programdır. Yeniden yapılanma sürecinde geliştirilen programlar eğitim bilimlerinin temel alanlarından hareket eden, öğretmen yeterliklerine odaklanan, disiplinlerarası ve uygulama ile eşgüdümlü bir anlayışa sahiptir. Derslerin çoğunda uygulama saati vardır. Ancak bu programa gelen eleştiriler üzerine Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2006 yılında öğretmen eğitimi programlarında eski meslek bilgisi derslerinin bir bölümünü geri getiren, okul deneyimini ve meslek bilgisi derslerinin uygulama saatlerini kaldıran bir değişiklik gerçekleştirmiştir. Sonraki yıllarda yapılan düzenlemelerde kuramsal ders yükleri artırılırken uygulamanın kapsamı daraltılmıştır. Bugün ise YÖK öğretmen eğitimi programları ile ilgili yeni bir çalışma yürütmektedir. Bu çalışmalar kapsamında geliştirilmiş olan taslak programlar uzmanlar tarafından disiplinlerarası ve uygulama odaklı yaklaşım yerine çok sayıda ayrıştırılmış bilgi alanlarından oluşması ve uygulamadan uzak bir öğretim yaklaşımını yansıması yönüyle eleştirilmektedir (TEDMEM, 2018). Eğitim Fakültelerinin üniversitelere bağlanmasından bu yana geçen kırk yıllık süreçte öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasındaki ilişkinin nasıl kurulacağı önemli bir problem durumunu oluşturmuştur. Bu ilişkinin nasıl kurulacağı kuşkusuz çok boyutlu ve kapsamlı bir konudur. Ancak öğretmen adaylarının bu konudaki inançlarını nitel araştırmanın izin verdiği bir yaklaşım içinde derinlemesine incelemek uzun yıllardır çözümü aranan bu problemin aydınlatılmasında rehberlik edici olacaktır.

## Bulgular

## Araştırmanın Birinci Alt problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ilk alt probleminde öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevlerine yönelik inançları incelenmiştir. İncelenen inançların beş kategori altında sınıflanabildiği görülmüştür. Analiz sonrasında ulaşılan bulgulara yönelik açıklamalar Tablo 4.'te verilmektedir.

Tablo 4.

## Öğretmen Adaylarının Kuramsal İçeriğin İşlevlerine Yönelik İnançları

Kategori	Açıklama	Alt Kategori	f	%
Tanıma	Kuramsal içerik tanıma ve hatırlama düzeyindeki zihinsel işlemler temelinde gerekçelendirilmektedir.	KPSS Hazırlık	4	1.5
		Genel Kültür	99	36.1
Anlama	Kuramsal içerik yorumlama, sınıflama, sonuç çıkarma ve karşılaştırma gibi zihinsel işlemler temelinde gerekçelendirilmektedir.	Kendini Tanıma	8	2.9
		Bakış açısı genişletme	25	9.1
Uygulama	Kuramsal içerik icra etme, gerçekleştirme ve kullanma gibi zihinsel işlemler temelinde gerekçelendirilmektedir.	Öğretim süreci uygulamalarına kılavuzluk etme	71	25.9
Analiz	Kuramsal içerik ayrıştırma, örgütleme ve irdeme gibi zihinsel işlemler temelinde gerekçelendirilmektedir.	Sınıf problemlerini analitik düzlemde irdeme	35	12.8
		Kuramsal içeriği öğrenmenin nedenlerini ayrıştırma	10	3.6
		Öğrencileri analiz etme	3	1.2
Yaratma	Kuramsal içerik tasarlama, düzenleme ve yapılandırma gibi zihinsel işlemler temelinde gerekçelendirilmektedir.	Özgün anlayış ve pratiğini yaratma	19	6.9

Araştırma öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevlerine yönelik inançlarının büyük oranda tanıma kategorisinde yer aldığını göstermektedir. Bu kategori altında yer alan inançların bir bölümünde kuramsal içeriğin KPSS sınavına hazırlama işlevini yerine getirdiği ifade edilmektedir.

KPSS diye bir gerçek var. Büyük oranla ezber dayalı bu sınav için kuramsal dersler konulmuş olabilir (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K32)

Mesleğe başlarken gireceğimiz sınav ezber dayalı ve teorik. Bu nedenle bu dersin KPSS'ye hazırlık konusunda bize katkısı büyük. Atanmam için bilmem gereken konu başlıklarından haberdar olmamı sağladı (Sınıf Öğretmenliği/ Kadın/ K32)

Bu kategoride yer alan bir diğer alt kategoride ise kuramsal içeriğin öğretmen adaylarının genel kültür düzeylerini artırma konusunda işlev üstlendiğini ifade ettikleri görülmüştür.

Kuramsal dersler bize sadece belli konular hakkında bilgi verebilir. Bu nedenle genel kültür diyebileceğim alanlarda bilgimizi arttırdığını düşünüyorum. Belirli şeyler hakkında kuram sayesinde bilgi sahibi oluyoruz (Türkçe Öğretmenliği/ Erkek/ K6).

Genel geçer bilgiler vererek bizde bir farkındalık sağlamak açısından verilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum. Bilgi anlamında bizi donatıyor. Genel kültürümüzü artırıyor. Kısa sürede bize daha çok sayıda bilgi sunma avantajı var (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K32)

Kuramsal içeriğin işlevlerine ilişkin sınıflamada bir diğer kategori anlamadır. Bu kategoride kuramsal bilgilerin işlevleri anlama düzeyinde yer alan yorumlama, sınıflama, sonuç çıkarma ve karşılaştırma gibi zihinsel işlemler temelinde açıklanmıştır. Kategori iki alt kategori altında incelenmiştir. İlk alt kategori kendini tanımadır. Kendini tanıma alt kategorisinde öğretmen adayları kuramsal içeriğin bireysel gelişimsel süreçleri ile kurduğu ilişkiler açısından ele almaktadır.

Bireyin kendini tanımasını sağlıyor. Hangi gelişim döneminde olduğunu fark etmek mesela. Gelişim dönemlerine göre kendimdeki değişiklikleri görebildim. Bu sayede gelecekte beni ne gibi gelişim görevlerinin beklediğini yorumlayabiliyorum. Neleri bilmediğimi görmemi sağladı. Kuramsal dersler sayesinde ön yargılarımı fark ettim. Eskiden yaptığım bazı şeylerin hatalı olduğu sonucuna vardım. Öğrendiklerim ile kendi hayatımdaki olayları yorumladım (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K40).

Bireyin kendisini tanımasını sağlamak için pek çok faydası olduğunu düşünüyorum. Hayatımı yorumlama gücümü geliştirdi. İnsan olmanın ne olduğunu, sahip olduğum değeri anlamamı sağladı. Beni ben yapan şeyler konusunda farkındalık geliştirebildim. Bugün neden böyle biri olduğumu tercihlerim, kişiliğim, tepkilerimin nedenlerini yorumlayabiliyorum örneğin. (Sınıf Öğretmenliği/ Kadın/ K13).

Anlama kategorisinde yer alan diğer alt kategori bakış açısını genişletmedir. Burada öğretmen adayları kuramsal bilgiyi dünyayla kurduğu ilişki temelinde ele almaktadır. Kuramsal içerik sayesinde bakış açılarının genişlediği ifade edilmektedir. Söz konusu genişleme sürecinde anlama düzeyinde zihinsel işlemlerin ifade edildiği görülmektedir.

Bakış açımızın genişlemesine, değişmesine katkıda bulunuyor. Örneğin ben küçükken gittiğim anaokulunda öğretmenimizin ağaç pembe olmaz diye kızdığını hatırlıyorum veya kızarak dört işlem öğretmeye çalışıyordu bize. Ama kuramsal bilgiler sayesinde öğretmenimin o davranışlarının neden yanlış olduğunu anlayabildim (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K40).

Olayları farklı açılardan görmemi sağladı. Bir olay hakkında on farklı bakış olduğunu gördüm. Bu bakış açıları bilgi ve düşüncelerimin gelişmesine yardımcı oldu. Sahip olduğum bilgileri öğrendiğim yeni bilgi ve düşüncelerle karşılaştırıp, kalıp yargılarımı yıkmamı sağladı (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K19).

Öğretmen adaylarının bir bölümünün kuramsal içeriğin işlevlerini uygulama kategorisinde açıkladığı görülmüştür. Bu kategoride yer alan inançlarda kuramsal içerik icra etme, kullanma ve gerçekleştirme gibi uygulama düzeyinde zihinsel işlemler temelinde gerçekçelendirilmektedir.

Öğretmen olunca yapmam gerekenler listesini görünce panik ve bilinmezlik durumunun oluşmasına engel oldu. Teorik dersler sayesinde nerede ne yapılacağını, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını nasıl gerçekleştireceğimi zaten biliyordum. Bu sayede sınıfta ihtiyaç duyduğumda bu bilgileri kullanabildim (Sınıf Öğretmenliği/ Kadın/ K38).

Kuramsal derslerin katkısı elbette çok büyük. Çünkü bu dersler sayesinde uygulama sürecini baştan sona nasıl yöneteceğimizi biliyordum. Sınıf içindeki uygulamalarımı nasıl gerçekleştireceğim konusunda zorluk yaşamadım. Planlama ve uygulama sürecinde bu bilgileri kullandım. Derse nasıl başlayacağımdan öğrencilerin dikkatini nasıl çekeceğime kadar bildiklerimi uyguladım (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K36).

Yine bu kategoride yer alan inançlar arasında kuramsal içeriğin öğrenmede kalıcılık "Kalıcı öğrenmeler için neler yapmam gerektiğini gösterdi... (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K5)"; etkililik "... dersleri öğrencilere etkili yollarla vermek için hangi yolları izlemem gerektiğini bilmemi sağladı... (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K5)" ve üst düzey düşünme becerilerini destekleme "Kuramsal dersler sayesinde öğrencilere sadece hatırlama düzeyinde değil daha üst düzeyde düşünmeye yönlendirebildim (Sınıf Öğretmenliği/ Kadın/ K5)." gibi niteliksel konularda işlevleri üzerinde durulduğu dikkat çekmektedir. Kuramsal içeriğin sınıf problemleri ile baş etme konusunda yeterlik kazandırdığı da bu kategoride yer almaktadır: "Kuramsal dersler sınıfta yaşamamızın olası olduğu olumsuz durumların neler olduğunu ve müdahale davranışının nasıl olması gerektiğini uygulama öncesinde öğretmen adaylarına göstermiş olur (Sınıf Öğretmenliği/ Kadın/ K31)."

Öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevlerini analiz düzeyinde ele aldığı inançlar bu kategoride yer almaktadır. Bu kategoride yer alan inançlarda kuramsal içeriğin işlevlerini açıklarken ayrıştırma, örgütleme ve irdeleme gibi zihinsel işlemlerden söz edildiği görülmektedir. Analiz kategorisinde yer alan alt kategorilerden birinde kuramsal içeriğin sınıfı analitik bir düzlemde ele alma konusunda yeterlik kazandırdığı üzerinde durulmaktadır.

Kuram öğretmenin bilgidir. Bu nedenle kuramsal dersler benim düşünme şeklimi etkiledi. Kuramsal dersler sorgulamamızı istiyor. Bu bilgiler bizim karşılaştıklarımızı analiz etmemiz ve yeni çözümlere ulaşmamız için veriliyor aslında. O yüzden beni ezbere basit çözümlerden uzaklaştırdı. Sınıftaki olayları analiz edebilmemizi ve sentezlere varabilmemizi sağladı (Sınıf Öğretmenliği/ Erkek/ K23).

Bu kategorideki bir diğer alt kategoride kuramsal içeriği bilmenin nedenlerinin analiz edilmesi söz konusudur. "Neyi neden bilmemiz gerektiğini anlamamız konusundaki yararına inanıyorum. Öğretmenlik uygulamasını ve fakültede gördüğüm diğer tüm derslerin nedenini daha iyi irdeleyebildim. Bu derslerin öğretmen olarak yetişmemde ne tür anlamları olduğunu anlamamı sağladı". (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K37). Bu kategoriye ait son alt kategoride ise kuramsal bilginin öğrencilerin analiz edilmesi konusunda üstlendiği işlevden söz edilmektedir.

Çocukların davranışlarının altında birçok gizil neden var. Bunları kuramsal bilgi tabanımız olmadan anlamamız mümkün olmaz. Alınan her kuramsal bilgi karşılaşılabilecek durumlar ile ilgili öngörüler sağlamaktadır. Kuramsal dersler sayesinde çocukların özelliklerini, ihtiyaçlarını doğru analiz edebiliyoruz (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K44).

Onların aslında neyi neden yaptıklarını veya aslında neye ihtiyaçları duyduklarını keşfetmemiz gerekiyor. Bireysel farklılıkları da hesaba katmamız gerek. Çocuklar bir davranış sergilediklerinde bu davranışın altında yatan sebeplerin çeşitliliği bizi ezbere çözümlerden uzaklaştırır. Çocukların gözlemlediğimiz özelliklerini kuramsal bilgiler ile irdeleyebilir ve çözüm üretebiliriz (Sınıf Öğretmenliği/ Kadın/ K27).

Son olarak kuramsal içeriğin işlevlerinin yaratma düzeyinde ele alındığı görülmektedir. En az sayıda inancın bu kategoride olduğu görülmüştür. Burada yer alan inançlarda öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin kendi öğretmenlik kimliğini oluşturma sürecinde kullanacağını ifade etmişlerdir. Kuramsal içeriğin gerekliliği planlama, oluşturma ve üretme gibi zihinsel işlemler temelinde ele alınmıştır.

Kendi benliğimizi oluşturmamıza fırsat veriyor. Öğrencilerin bunları uygulamaya kendisinin çevirebilmesi için. Kendi öğretmenlik anlayışımızın oluşmasını sağlıyor. Kuramsal derslerin nitelikli olarak verilmesi okulun sorumluluğu olabilir. Ancak bizim de öğrendiğimiz bilgiyi sentezleyerek uygulamada kendi yolumuzu doğru şekilde oluşturma becerisine sahip olmamız gerekli (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K8).

Kendimizi oluşturacağımız eğitim anlayışı için bilgiler sunuyor. Mesleğe özgü düşünme şekli ve birikimi kazandırıyor. Ben bu sene anlatılanlar üzerinde düşünerek, sınıfta uygulayarak ve sonra tekrar uygulama üzerinde düşünerek kendi eğitim anlayışımı oluşturmaya gayret ettim. Danışman hocamızla öğretmenlik uygulamasında birlikte planlamalar yaptık. O planda kuramsal bilgiyi kullandık. Ardından o planı uyguladım ve yansıtıcı düşünme formlarını doldurarak bu ikisinin bağını kurmaya çalıştım. Burada kuramsal bilgi benim öğretmen kişiliğimi yaratmamı sağladı ve bu devam ediyor ve edecek (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K42).

### Araştırmanın İkinci Alt Problemine Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının kuramsal bilginin işlevsizliğini nasıl gerekçelendirdikleri incelenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular aşağıda görülmektedir.

#### Tablo 5.

##### Kuramsal İçeriğin İşlevsizliğinin Nedenleri

Kategori	Kuramsal İçeriğe Yönelik Önyargılar	Kuramsal İçeriğin Öğretim Şekli
Alt Kategori	Teori başka şeydir uygulama başka şey!	Kuramsal içeriğin uygulamadaki karşılığı gösterilmedi
		Kuramsal içeriği unuttum

Öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevsizliğine yönelik açıklamaları iki kategoride incelenmiştir. Bunlar öğretmen adaylarının kuramsal içeriğe yönelik sahip olduğu ön yargılar diğeri ise kuramsal içeriğin öğretim şeklidir. Ön yargılar kategorisinde öğretmen adayları kuramsal içeriğe yönelik inançlarını birbirini tekrar eden kalıp ifadelerle açıklamışlardır. İfade edilen inançların kuramın ne olduğu ve nasıl geliştirildiği yönünde hatalı bilgilere dayandığı görülmüştür. Sahip olunan inançlar öğretmen adaylarının kuramsal içeriği mesleki düşünüş ve uygulama biçimlerinin bir parçası haline getirmelerine engel olacak özelliktedir. Öğretmen adaylarının bir bölümü kuramsal içeriğin işlevsizliğinin nedenlerini teori ve uygulamanın birbirinden tamamıyla farklı olduğu şeklinde açıklamışlardır.

Teorik dersler adı üzerinde sadece bize teoriyi verebilir (Türkçe Öğretmenliği/ Erkek/ K5).

Uygulamaya gidildiğinde çoğu şey değişiklik gösteriyor. Uygulama ile kuramın birbirinden çok farklı olduğuna inanıyorum (Sınıf Öğretmenliği/ Erkek/ K22).

Kuramsal bilgiler sınıfta karşılaştığımız durumlara uymuyor. Süreç ne yazık ki yazıldığı gibi işlemiyor (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K15).

Kuramsal içeriğin işlevsizliğinin nedenlerine yönelik diğer kategori ise kuramsal içeriğin öğretim şeklidir. Bu kategoride yer alan alt kategorilerden birinde kuramsal içeriğin kolaylıkla ve kısa zamanda unutulduğu vurgulanmaktadır.

Kuramsal bilgi kısa zaman da unutuluyor. Öğrendiklerimin hepsini unuttuğumu fark ettim. Sınıfta bir sürü problemle mücadele ederken kuramsal bilgilerden hiçbiri aklıma gelmedi. Hatırlayamadım (Türkçe Öğretmenliği/ Erkek/ K6).

Kuramsal bilgi kalıcı değil. Hatırladığın bilginin doğruluğundan da emin olamıyorsun. Doğruluğundan emin olmak için kaynak taramam gerek. Ama tecrübe ile elde ettiğim bilgiyi daha kolay hatırlayabiliyorum. Tekrar test etmeme gerek kalmıyor. Bu yüzden kuramsal bilgi yeniden öğrenilmesi gereken konu yığını gibi (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K10).

Diğer bir alt kategoride ise kuramsal içeriğin işlevsizliğinin nedeni kuramsal içeriklerin doğrudan karşılıklarının sınıfta somut olarak görülmemesidir.

Teorideki derslerin uygulamada nasıl olduğunu görmediğim sürece bu derslerin bir işlevi olmuyor bence. Uygulama ile desteklenmediğinde kâğıt üzerinde kalmaktan öteye gidemiyor (Türkçe Öğretmenliği/ Erkek/ K22).

Öğretmen eğitiminde kuramdan ziyade tecrübe daha etkili oluyor. Uygulamada karşılığını görmeyince tüm görülen kuramsal bilgilerin bir anlamı kalmıyor. Kuram ne kadar uygulamaya dökülürse o kadar anlamlı ve öğretmenlik uygulamasında uygulanabilir bir hale gelir (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K4).

### **Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Yönelik Bulgular**

Araştırmanın üçüncü alt probleminde öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevsizliğinin üstesinden nasıl gelinebileceğine yönelik inançları incelenmiştir. Bu alt probleme ilişkin bulgular Tablo 6.'da görülmektedir.

**Tablo 6.**

#### *Kuramsal İçeriğin İşlevsizliğin Üstesinden Gelme Yolları*

<b>Kategori</b>	<b>Güven Problemi</b>	<b>Kalıcılık Problemi</b>	<b>Bağlam Problemi</b>
Alt Kategori	Teoriye güven duymamı sağlayacak öğrenme yaşantıları deneyimlemeliyim	Kuramsal içeriğin öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olmalıyım	Farklı olasılıklar içinde kuramsal bilginin nasıl bir işlev gördüğünü anlamalıyım
		Kuramsal içeriğin öğretiminde kalıcılığı sağlayacak öğretim uygulamalarına dâhil olmalıyım	Kuramsal içeriği kendi şartlarım içinde uyarlamalıyım
			Kuramsal içeriğin problem bağlamları içinde kullanımını görmeliyim



Bu inceleme kuram ve uygulama arasındaki boşluğun giderilebilmesi için öğretmen eğitimi programlarının üstesinden gelmeleri gereken problem alanlarını açık hale getirmiştir. Bunlar güven problemi, kalıcılık problemi ve bağlam problemidir. Güven problemi kategorisinde yer alan inançlarda genel anlayış öğretmen eğitimi programlarında kuramsal bilgiye güven duyulmasını ve kuramsal bilginin anlamının idrak edilmesini sağlayacak yaşantılar deneyimlenmesi gerektiği yönündedir.

Evet, biz bilgiyi öğrendik ama nasıl uygulamamız gerekiyor? Bilgiyi yanlış ya da eksik olarak yorumlayabiliriz. Kuram olarak öğrendiğimiz bir bilgiyi sınıfta yanlış bir biçimde de kullanabiliriz. Bunun önüne geçmek için o bilgiye güvenmem gerekir. Kendi açımdan kuramsal bilgilerden çok uygulamalı olarak öğrendiklerim bana uygulama sürecinde daha fazla kılavuzluk etti (Türkçe Öğretmenliği/ Kadın/ K16).

Üniversitede çocuğa bir şey öğretirken herşey olağanmış gibi pozitif olarak öğretildiği için herhangi bir eksiklik durumunda yetersiz kaldığımı gördüm. Çocuk "Yeter, ben yapmak istemiyorum, oyun oynamak istiyorum." diyebiliyor. Burada yetersiz kaldım. Kuramsal içerik bize ideali verirken sınıfta yaşayacaklarımıza hazırlamadığını anladım. O nedenle bu bilgilere sınıf uygulamaları konusunda güvenim sarsıldı (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K8).

Kalıcılık problemi kategorisinde ise öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olamamaları ve kalıcılığı sağlayacak öğretim uygulamaları ile karşılaşmamaları nedeniyle kuramsal içeriğin gerek öğretmen adayının zihinsel dünyasında gerekse de öğretim uygulamalarında yer bulamama sorununun üstesinden gelinmesi gerektiğine ilişkin inançlar yer almaktadır.

Öğrencinin aktif olacağı etkinlikler yapılmalıdır. Kalıcı olması için uygulama yapmak gereklidir. Bu derslerin sınıfta anlatılıp geçilmesinden bol örneklerle, sınıf içi etkinliklerle desteklenirse daha verimli hale gelir. Burada dersi işleyen hocaya asıl işin düştüğünü düşünüyorum (Türkçe Öğretmenliği/ Kadın/ K10.).

Kuramsal bilgilerin uygulamamızı beslemesi için o bilginin kalıcı hale getirilmesi gerekiyor. Kuramsal dersler daha verimli olarak işlenmeli. Kuram ağırlıklı olduğu halde uygulamalı olarak aldığım dersler oldu. Öğretilen konular etkinliklerle desteklenmediğinde akılda kalıcılığı olmuyor (Sınıf Öğretmenliği/ Kadın/ K52).

Son olarak öğretmen eğitimi programlarının bağlam problemlerinin çözülmesi gerektiği görülmektedir. Bu ifadelerde "Farklı olasılıklar içinde teorinin nasıl işlediğini görmeliyim... (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K42)"; "Teorinin geçerli olduğu tüm olasılıklar içinde gerçek ya da olası durumlar içinde öğrenmeliyiz... (Türkçe Öğretmenliği/ Kadın/ K4)" "Teoriyi kendi şartlarım içinde uyarlamalıyım... (Sınıf Öğretmenliği/ Kadın/ K54)."; "Ne zaman, nasıl uygulayacağımı bilmeliyim... (Türkçe Öğretmenliği/ Kadın/ K32)."; "Problem bağlamları içinde kuramsal bilginin kullanımını görmeliyim (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K36)" ifadelerinden de görülebileceği gibi kuramsal bilgilerin bağlam temelli bir anlayış içinde ele alınması gerektiği vurgusu dikkat çekmektedir.

Kuramsal bilgileri gerçek bir sınıf ortamında gözlemleyip deneyimlememiz gerekiyor. Tasarlamış olduğumuz ders planını derste uygulama kısmına geldiğimizde farklı pek çok etkenin de işin içine girdiğini gördüm. Öğrenci psikolojisi, öğrencilerin ön bilgilerinin yetersizliği, uymamız gereken bir yıllık plan ve bu plana göre haftalık ders planları, etkinlik planları, öğrencilerin beklentileri, staj öğretmenin beklentileri, uzaktan eğitimin verimsizliği, öğrencilerle doğru iletişim vb. gibi (Sınıf Öğretmenliği/ Kadın/ K33).

Kuramsal bilgilerin uygulamaya dönüştürülebileceği ortamların sağlanması gerekir. Kuramsal derslerde karşılaşılabileceğimiz durumlar ele alınmalı ve canlandırılmalı diye düşünüyorum. Benim önerim kuramsal bilgilerin vaka örnekleriyle, gerçek yaşamdan kesitlerle ve yaşanabilecek durumlarla hangi çözüm yollarını geliştirebileceğimiz hakkında zenginleşmek. (Okulöncesi Öğretmenliği/ Kadın/ K46).

## Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada öğretmen eğitimi programlarındaki kuramsal içeriğe yönelik öğretmen adaylarının sahip olduğu inançlar temelinde bir inceleme gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularının öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi sürecinde karşılaştığı kuramsal içeriğe ilişkin karar ve uygulamalarına yönelik kavrayışımıza katkıda bulunması hedeflenmektedir. Araştırma bulgularının, "Öğretmen adaylarının kuramsal içerikten en üst düzeyde faydalanabilmesi için öğretmen eğitimi programlarında ne gibi düzenlemeler yapılabilir? Öğretmen adaylarının kuramsal bilgiler temelinde sahip olduğu inançlar ileride nasıl bir öğretmen profiline dönüşebilir?" sorularına ilişkin çıkarımlarda bulunmayı olanaklı kılan bir betimleme olarak ele alınması önem taşımaktadır. Bu sorular, öğretmen niteliklerini geleceğin dünyasının gereklilikleriyle uyumlu hale getirmeyi amaçlayan politika yapıcılar ve öğretmen eğitimcileri için hayati önem taşımaktadır. Diğer yandan araştırma bulgularının, öğretmen eğitimi program ve modellerini, öğretmenlerin inanç ve ihtiyaçları temelinde biçimlendirme çalışmalarına rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada üç araştırma probleminin cevabı aranmıştır. İlk alt problemde öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevlerine yönelik bakış inançları incelenmiştir. İncelemede adayların kuramsal içeriğin işlevlerini bir takım zihinsel beceriler temelinde gerekçelendirdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının bu gerekçeleri açıklamada kullandıkları zihinsel beceriler beş kategori altında sınıflandırılmıştır. Bu kategoriler hatırlama, anlama, uygulama, analiz ve yaratmadır. İkinci alt problemde ise öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevsizliğine yönelik inançları incelenmiştir. Bu incelemede ilk kategoride öğretmen adaylarının kuram ve uygulamanın birbirinden farklı olgular olduğu yönündeki ön yargıları ile karşılaşmıştır. Kuramsal içeriğin işlevsizliğinin nedenlerine yönelik diğer kategori ise teorik bilginin öğretim şekline yönelik eleştirel inançları içermektedir. Son olarak araştırmada kuramsal içeriğin işlevsizliğinin üstesinden gelinebilmesi için neler yapılması gerektiğine yönelik inançlar incelenmiştir. İncelemede elde edilen bulgular, öğretmen eğitimi programlarının üstesinden gelmesi gereken problem alanlarını açık hale getirmiştir. Bu problem alanları güven problemi, kalıcılık problemi ve bağlam problemidir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevlerini farklı bilişsel gerekliliklerle açıkladıkları görülmüştür. Öğretmen adaylarının inançlarında gözlenen farklılığın onların mesleki hayatlarında kuramsal içerikten yararlanma düzeyleri üzerinde de belirleyici olacağı düşünülmektedir. Kuramsal içeriği sadece hatırlama düzeyinde gerekçelendiren bir öğretmen adayı ile yaratma düzeyinde gerekçelendiren bir öğretmen adayının kuramsal içerik ile farklı

düzeylede ilişki kuracağı öngörülmektedir. Nitekim Hong vd. (2011) öğretmen adaylarının kuramsal içeriklerin işlevlerini üst düzey zihinsel beceriler ile açıklamalarını mesleki gelişimlerinin bir göstergesi olarak kabul etmiştir. Bu yönüyle öğretmen adaylarının kuramsal bilgi ile ileri düzeyde bir ilişki kurması önünde engel olan inançları belirlenerek, öğretmen eğitimi sürecinde bu inançlara odaklanması oldukça önemlidir. Öğretmenlerin mesleki inançlarının değişime uğrayabileceğini gösteren araştırmalar (Bıkmaz, 2006; Hollingsworth, 1989; Richardson, 1996; Wall, 2016) bu noktada umut vericidir. Burada kuramsal içeriğin işlevlerine yönelik sahip olunan farklı inançların ileride nasıl bir öğretmen profiline dönüşebileceği üzerinde durulması gereken bir konudur. İnançların öğretmen adaylarının meslekleriyle ilgili yeni fikirleri değerlendirmesinde kullanıldığı (Kennedy, 1997; Richardson, 1996) dikkate alındığında, öğretmen adaylarının kuramsal içerikleri hangi oranda mesleki düşünüş ve eyleminin bir parçası haline getireceği noktasında bu konudaki inançları temelinde öngörülerde bulunmak mümkün olabilmektedir. Öğretmen eğitimi sürecinde adayların kuramsal içeriğin gerekliliğini idrak edecek yaşantıları deneyimlemelerinin yolları üzerinde durulmalıdır.

Öğretmenlerin özerk uyarlayıcı profesyoneller olmaları kuramsal içerikten yararlanma düzeylerine bağlıdır. Öğretmen eğitiminden itibaren mesleki gelişimi için kuramsal bilgiden yararlanmayan bir öğretmenin, üst düzey mesleki niteliklere sahip olmayacağı öngörülmektedir. Nitekim deneyim tek başına öğretmenin sınıfta akıllıca kararlar almasını garanti altına almamaktadır (Lunenberg ve Korthegan, 2009). Öğretmen adaylarına kuramsal içeriklerin mesleki gelişimlerinin ayrılmaz bir parçası olduğu bilincinin yerleştirilmesi, eğitim fakültelerinin asli görevleri arasındadır. Aksi halde okulların, “öğrenmeyi gerçekleştirme” misyonlarının bilimsel kaynaktan beslenememe tehlikesi vardır. Böylesi bir durumda öğrenme çıktılarının düzeyinin ne olacağı büyük bir soru işareti oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının kuramsal içeriklerle kurduğu sorunlu ilişki düzeltilmeden öğretmen niteliklerini ve mesleğin profesyonelliğini artırma yönündeki politik ve akademik çalışmaların uygulamaya yansımayaceğini öngörmek mümkündür. Araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin çok boyutlu ve karmaşık doğasını kavrayabildiği oranda kuramsal içeriklere yönelik daha gelişime açık inançlara sahip olduğu görülmüştür. Bu açıdan öğretmen adaylarının sınıf yaşantılarının kuramsal bilgiye muhtaç karmaşık problemlerini fark ederek analiz edebilmelerine izin veren bir öğretmen eğitimi yaklaşımının benimsenmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleklerini bütünsel bir yapı içinde görmeleri sağlanmalıdır. Bu durum Morin’in (2010) uzmanlaşma problemi başlığı altında tartıştığı konuyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen eğitimi programlarında kuram ve uygulamanın entegrasyonu konusunda modeller öne süren Grossman vd. (2009) ve Korthagen’in (2011) çalışmalarında da benzer önerileri görmek mümkündür.

Araştırmanın ikinci alt probleminde öğretmen adaylarının kuramsal içeriğin işlevsizliğinin nedenlerine ilişkin inançları incelenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının kuramsal bilgiye yönelik önyargılara sahip olduğu görülmüştür. Bu bulgu Korthagen ve Kessels’in (1999) kuram ve uygulama arasındaki boşluğun nedenlerini ele aldığı makalesindeki tespitleri ile örtüşmektedir. Araştırmada önyargılar kategorisinde

yer alan inançların kuramsal bilgi ile ilgili hatalar içeren, birbirini tekrar eden, kalıplaşmış ifadeler içerdiği görülmüştür. Bu inançlarda “kuram başka bir şey uygulama başka bir şeydir” inancı ile karşılaşmaktadır. Bu inançlarda kuramın herhangi bir olayı, vakayı, görüngüyü açıklamak için kullanılan ve sürekli olarak doğrulanmış gözlem ve deneyler temele alınarak geliştirildiği konusunda eksik bir öğrenmeye sahip olduğu görülmektedir. Kuramsal bilginin doğasına yönelik hatalı bilgilerden kaynaklanan bu ön yargıların öğretmen eğitimi süresince de değişmediği gözlenmektedir. Kuramsal içeriğin işlevsizliğinin nedenlerine ilişkin bir diğer alt kategoride kuramsal bilginin birebir karşılığının sınıftaki somut olaylarda görülmesi gerekliliği ile ilgilidir. Kuramsal bilgi genel, soyut ve rasyoneldir. Esasında öğretmen adayından kuramsal bilgiyi kendi durumu temelinde uyarlaması beklenmektedir. Bu durumda da yine öğretmen adayının kuramsal bilginin doğasına ilişkin hatalı öğrenmelerine işaret eden kalıp yargılarla karşılaşmaktadır. Bu yargıların öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarından yararlanma düzeyleri üzerinde güçlü bir rol oynadığı bilinmektedir (Scardamalia ve Bereiter, 1989). Araştırmanın bu bulgusu öğretmen adaylarının öğretmen eğitimine eğitim-öğretim ile ilgili güçlü inançlarla başladığı (Wubbels, 1992), ancak bunların her zaman öğretmen eğitiminde anlatılan teorilerle uyumlu olmadığını ifade eden Korthagen ve Kessels (1999) ile uyumludur. Nitekim araştırma kuramsal bilginin uygulama ile hiçbir ilişkisi olmadığı yönünde inançlara sahip olan öğretmen adayları olduğunu göstermektedir. Öte yandan araştırma öğretmen eğitimini tamamlamak üzere olan öğretmen adaylarının halen önyargılarını devam ettirdiğini göstermektedir. Bu bulgu önyargıların değişime karşı dikkate değer derecede dirençli olduğu (Joram ve Gabriele, 1998) yönündeki bulguları da destekler niteliktedir. Bu ön yargılar öğretmen adaylarının eğitim sistemi içinde öğrenciler olarak sahip olduğu uzun yıllara dayanan deneyimlerdeki sağlam kökleriyle açıklanabilir (Brouwer ve Korthagen, 2005; Calderhead ve Robson, 1991; Levin ve He, 2008; Lortie, 1975). Öğretmen adaylarının yaşam deneyimlerine dayalı çıkarımları olan bu inançların bilinmesi, öğretmen eğitimi sürecinde doğrudan bu ön yargılar üzerinde odaklanan bir eğitim sürecinin izlenmesini sağlayacaktır. Aksi halde bu araştırmanın da işaret ettiği üzere öğretmen eğitimi adayların ön yargılarını değiştirme konusunda yetersiz kalabilecektir.

Kuramsal bilginin işlevsizliğine yönelik bir diğer kategori kuramsal bilginin öğretim şeklidir. Bu kategoride yer alan inançlar öğretmen eğitimcilerinin öğretim yollarına yönelik eleştirileri içermektedir. Kuramsal içeriklerin unutulması öğretmen adaylarının sürece aktif olarak dâhil olmalarını sağlayan uygulamalara yer verilmediğinden ileri geldiği görülmektedir. Nitekim eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının uygulama ve araştırma sürecine aktif katılımını sağlama konusunda ciddi eksiklikler olduğu bilinmektedir (Jenkins ve Healey 2009; Munthe ve Rogne, 2015). Öte yandan alanyazında öğretmen eğitiminde kullanılan ve kuram ve uygulama arasındaki boşluğun giderilmesi konusunda etkili sonuçlar veren çok sayıda uygulamadan söz edilmektedir (Angrist ve Lavy, 2001; Bilir, 2011; Hammerness, Darling-Hammond ve Shulman, 2002; Fletcher, Mandigo ve Kosnik, 2013; Grossman, Valencia, Evans, Thompson, Martin ve Place, 2000; Haggarty ve Postlethwaite, 2012; Orland-Barak ve Yinon 2007; Şahin ve Kartal, 2013). Uygulamaların yanında bu süreçte öğretmen eğitimcilerinin rol model olarak etkilerinin de altı çizilmektedir (Cheng vd., 2010). Bu noktada Blume'un

(1971) "öğretmenler kendilerine öğretileni değil, kendilerine öğretildiği gibi öğretir" görüşünü hatırlamak faydalı olabilir. Benzer şekilde Korthagen (2010) kuram ve uygulama arasındaki boşluğun bir program sorunu olduğu kadar öğretim elemanı sorunu olduğunu da ifade etmektedir. Araştırma bulgularının kuram ve uygulama arasındaki boşluğun nedenleri arasında öğretim üyesinin belirleyici bir unsur olarak gören ilgili araştırmaları desteklediği görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problemi öğretmen eğitimi programlarının kuram ve uygulama arasındaki boşluğu giderebilmesi için çözmesi gereken problem alanlarına ışık tutmaktadır. Öğretmen adaylarının ifade ettiği problem alanlarından biri bağlam problemidir. Bu kategoride öğretmen adayları teorinin farklı olasılıklar içinde nasıl işlediğini görmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca teoriyi kendi şartları içinde uyarlamaya ve kuramsal bilginin problem bağlamları içinde kullanımını görmeye ihtiyaçları olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretmen adaylarının kuramsal bilgiyi bir bağlam içinde kullanımını görme ve uyarlama deneyimi kazanma ihtiyacı hissetmeleri anlaşılabilir bir durumdur. Bir öğretmenin sınıfta yaptığı eylemler öğretim programı, bağlam ve öğrencilerin belirli bir zamanda öğretime nasıl tepki verdiği gibi birçok unsurun etkileşiminden etkilenir (Hoban, 2005). Bu etkileşimsel ortam içinde diğer yandan düşünmek için çok az zamana sahiptirler ve hızlı ve somut yanıtlara ihtiyaçları vardır (Eraut, 1995). Sınıfın öğretmenden talep ettiği eyleme rehberlik eden bilgi, öğretmen eğitimcilerinin genellikle öğretmen adaylarına sunduğu daha soyut, sistematik ve genel uzman bilgisinden oldukça farklıdır (Korthagen ve Lagerwerf, 1996; Tom, 1997). Öğretmen adaylarından geliştirilmesi beklenen beceri soyut bilgiyi somut durumlar içinde uyarlamadır. Öğretmen adaylarına sözü edilen beceriyi kazandırmak için öğretimin doğasına uygun olarak yapılandırılmış bir öğretmen eğitimi anlayışının benimsenmesi gerektiği açık bir şekilde görülmektedir. Ancak bu araştırma ile benzer şekilde farklı araştırmalar da öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programı ile okul temelli öğretim deneyimleri arasında bir bağlantı eksikliği olduğunu düşündüklerini göstermektedir (Hobson vd., 2008). Korthagen ve Kessels (1999) bu konuya bir öğrenme ilkesi temelinde (Skemp, 1979) açıklama getirmektedir. Korthagen ve Kessels'in (1999) ifade ettiğine göre öğretmen eğitimi sırasında herhangi bir şey öğrenebilmek için öğretmen adaylarının öğretilmeyle ilgili kişisel kaygılarının olması ya da somut sorunlarla karşılaşmaları gerekir. Aksi takdirde, teorinin verimliliği onlar için açık değildir ve onu incelemek için motive olmazlar. Bu nedenle öğretmen adaylarının teoriyi okuldaki eylemleriyle ilişkilendirmenin yolları üzerinde durulması oldukça önemlidir. Ayrıca Darling-Hammond, Hylar ve Gardner (2017) nitelikli bir öğretmen eğitimi programının özelliklerini ele aldığı bir makalesinde adayların daha sonra öğretecekleri bağlamlara uygun, özenle seçilmiş öğretim deneyimleri sunmasının gerekliliğini vurgulamaktadır. Nitekim Cheng vd. (2009) çeşitli öğretim bağlamları farkındalığı sağlanan öğretmen adaylarının mesleki becerilerde nasıl bir gelişim gösterdiğini açıklamıştır. Aynı araştırma öğretmen eğitimi programlarının çeşitli öğretim bağlamları hakkında farkındalık yaratması gerektiği üzerinde durmaktadır. Bu noktada Korthagen (2011) teori ve uygulamanın gerçek bir entegrasyonu gerçekleştirilebilmesi konusunda önerdiği gerçekçi öğretmen eğitimi modelinin ilkelerini hatırlamakta fayda vardır.

Böylesi uygulamalar kuşkusuz kalıcılık ve güven problemlerinin de üstesinden gelinebilmesini sağlayacaktır.

Öğretmen adaylarının ifade ettiği problem alanlarından biri diğeri güven problemidir. Güven probleminin oluşmasında öğretmenlik uygulamasının Schön'ün (1983) de ifade ettiği gibi belirsiz ve değer yüklü oluşu etkili olabilir. Öte yandan öğretmen gelişimi üzerine yapılan pek çok araştırma, öğretmenlikte duyguların önemli bir rol oynadığını ancak bu kısmın genellikle resmin dışında bırakıldığını ifade etmektedir (Hargreaves, 1998). Öğretmen adaylarının kuramsal bilgi ile uygulama arasındaki ilişkiyi kendi içinde kurabilmesi için öğretim sürecinde duygular da dâhil tüm boyutlarının hesaba katılması önemlidir.

Öğretmen eğitimi programları teori ve uygulama arasındaki boşluk sorunuyla yüzleşmek zorundadır. Dewey (1904) bu boşlukla ilgili endişesini dile getirdiğinden bu yana yüzyılı aşkın bir süre geçmiştir. Bu durum öğretmeyi öğrenmenin basit bir şekilde ele alınamayacak kadar çok yönlü olduğunun kabul edilmesini gerektirir. İhtiyaç duyulan şey öğretmen gelişimini etkileyen tüm yönlerin hesaba katıldığı bütünsel bir görüşü benimsemektir. Kuram ve uygulama arasındaki boşluğu gidermeye öncelikli olarak öğretmen adaylarının beraberinde getirdiği inançlar ile başlamak önemli bir gerekliliktir. Öğretmen adayının kuramsal bilgi ile mesleki gelişim bağlamında üst düzey bir ilişki kurmasına engel olan, hatalı öğrenmelerden kaynaklanan, sorgulanmamış ve gelişime engel olan inançları üzerinde çalışmak ilk adım olmalıdır. Sadece uygulamaya dayalı çıkarımların öğretmen olmanın gerekliliklerini yerine getirme konusunda yeterli olmayacağı bilincinin öğretmen adaylarına kazandırılması önemlidir. İkinci olarak öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının kuramsal bilgiye güven duygusu geliştirmenin, kalıcılığı sağlamanın ve bağlam probleminin üstesinden gelmenin yolları üzerinde durmaları gerekmektedir. Bu kapsamda öğretmen adayının sınıfta ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerinin doğasına ve niteliğine uygun bir gelişim sürecinin takip edildiğinden emin olunmalıdır.

## Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma bazı sınırlılıklara sahiptir. İlk sınırlılığı çalışma grubuna dâhil olan öğretmen adaylarının sayı ve özellikleri oluşturmaktadır. Çalışma, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen üç farklı bölümde öğrenim görmekte olan 134 öğretmen adayının inançları ile sınırlıdır. Araştırmanın ikinci sınırlılığı, öğretmenlerin kuramsal içeriğe yönelik inançlarının sadece araştırmada kullanılan veri toplama aracından elde edilmiş olmasıdır. Çalışma grubundaki öğretmen adayları dersler esnasında sınıfta gözlemlenmemiş ya da klinik görüşmeler yapılmamıştır. Gelecek araştırmalarda sözü edilen sınırlılıkların giderilebileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak şu önerileri getirmek mümkündür. Öğretmen eğitiminde, adayların kuramsal içeriğin işlevlerini üst bilişsel düzeylerde tanımlamalarının yolları üzerinde durulmalıdır. Kuramsal içeriğin işlevsizliğinin üstesinden gelebilmek için öğretmen eğitiminde araştırma bulgularının işaret ettiği üzere

adayların sahip olabileceği olası önyargılar dikkate alınmalıdır. Öğretmen eğitimi programlarında kuramsal içeriğin işlevsizliğinin üstesinden nasıl gelinebileceği konusundan araştırma bulgularının işaret ettiği problem alanlarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.

**Etik Kurul Onayı:** Bu çalışma için etik kurul onayı Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan alınmıştır. (Ref: 2021-98).

**Bilgilendirilmiş Onam:** Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

**Hakem Değerlendirmesi:** Dış hakem değerlendirmesi

**Yazarların Katkısı:** Araştırma sürecinin tamamı sorumlu yazar tarafından gerçekleştirilmiştir.

**Çıkar Çatışması:** Yazar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

**Finansal Açıklama:** Yazar bu çalışmanın herhangi bir finansal destek almadığını beyan etmiştir.

## Kaynaklar

- Anderson, L. W. (Ed.). (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncelleştirilmiş biçimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Angrist, J. D. ve Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.
- Barone, T., Berliner, D. C, Blanchard, J., Casanova, U. ve McGowan, T. (1996). A future for teacher education. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (p. 1108-1149). New York: Macmillan.
- Bıkmaz, F. (2006). Fen öğretiminde öz-yeterlik inançları ve etkili fen dersine ilişkin görüşler. *Eurasian Journal of Educational Research*, 25, 34-44.
- Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirme tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 44, 223-246.
- Blume, R. (1971). Humanizing teacher education. *Phi Delta Kappan* 53, 411-415.
- Borger, H. ve Tillema, H. (1996). Flexible knowledge acquisition: Learning to use knowledge in student teaching. *Journal of Professional Studies*, 3(2), 25-34.
- Brouwer, N. ve Korthagen, F. (2005). Can teacher education make a difference? *American Educational Research Journal*, 42(1), 153-224.
- Bullough Jr, R. V. ve Kauchak, D. (1997). Partnerships between higher education and secondary schools: Some problems. *Journal of Education for Teaching*, 23(3), 215-234.
- Buitink, J. (2009). What and how do student teachers learn during school-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 118-127.
- Calderhead, J. ve Robson, M. (1991). Images of teaching: Student teachers' early conceptions of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 7(1), 1-8.
- Cheng, M. M., Chan, K. W., Tang, S. Y. ve Cheng, A. Y. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327.
- Canbay, O. ve Beceren, S. (2012). Conceptions of teaching held by the instructors in English language teaching departments. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 3(3), 71-81.
- Cheng, M. M., Cheng, A. Y. ve Tang, S. Y. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, 36(1), 91-104.
- Chong, S. ve Low, E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice*, 8(1), 59-72.
- Cajkler, W., Wood, P., Norton, J., Pedder, D. ve Xu, H. (2015). Teacher perspectives about lesson study in secondary school departments: A collaborative vehicle for professional learning and practice development. *Research Papers in Education*, 30(2), 192-213.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Darling-Hammond, L., Flook, L., Cook-Harvey, C., Barron, B. ve Osher, D. (2020). Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 24(2), 97-140.
- Darling-Hammond, L., Hylar, M. E. ve Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Day, C. (2004). *A passion for teaching*. London/New York: Routledge-Falmer.
- Dervent, F. (2015). The effect of reflective thinking on the teaching practices of preservice physical education teachers. *Issues in Educational Research*, 25(3), 260-275.
- Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In C.A. McMurry (Ed.), *The relation between theory and practice in the education of teachers: Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education, part 1*. (p. 9-30). Chicago: The University of Chicago Press.
- Erout, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. In H. Rainbird, A. Fuller ve A. Munro (Ed.), *Workplace Learning in Context* (p. 201-221). NY: Routledge.



- Eraut, M. (1995). Schön shock: A case for reframing reflection-in-action? *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 1(1), 9-22.
- Fives, H. ve Buehl, M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 134–176.
- Fletcher, T., Mandigo J. ve Kosnik, C. (2013). Elementary classroom teachers and physical education: Change in teacher-related factors during pre-service teacher education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18, 169-183.
- Gaudin, C. ve Chaliès, S. (2015). Video viewing in teacher education and professional development: A literature review. *Educational Research Review*, 16, 41-67.
- Glaser, B. G. (1965). The constant comparative method of qualitative analysis. *Social Problems*, 12(4), 436-445.
- Grossman, P., Hammerness, K. ve McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- Grossman, P. L., Valencia, S. W., Evans, K., Thompson, C., Martin, S. ve Place, N. (2000). Transitions into teaching: Learning to teach writing in teacher education and beyond. *Journal of Literacy Research*, 32, 631-662.
- Grushka, K., McLeod, J. H. ve Reynolds, R. (2005). Reflecting upon reflection: Theory and practice in one Australian university teacher education program. *Reflective Practice*, 6(2), 239-246.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B.ve Taşğın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haggarty, L. ve Postlethwaite, K. (2012). An exploration of changes in thinking in the transition from student teacher to newly qualified teacher. *Research Papers in Education*, 27(2), 241-262.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L. ve Shulman, L. (2002). Toward expert thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge in student teachers. *Teaching Education*, 13(2), 219-243.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Harste, J. C., Leland, C., Schmidt, K., Vasquez, V. ve Ociepka, A. (2002). Practice makes practice, or does it? The relationship between theory and practice in teacher education. *Online Submission*, 16(2), 116-191.
- He, Y., Levin, B. B. ve Li, Y. (2011). Comparing the content and sources of the pedagogical beliefs of Chinese and American preservice teachers. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 155-171.
- Hoban, G. F. (2005). *The missing links in teacher education design: Developing a multi-linked conceptual framework*. Dordrecht: Springer.
- Hobson, A. J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M., Pell, G. ve Tomlinson, P. D. (2008). Student teachers' experiences of initial teacher preparation in England: Core themes and variation. *Research Papers in Education*, 23(4), 407-433.
- Hollingsworth, S. (1989). Prior beliefs and cognitive change in learning to teach. *American Educational Research Journal*, 26(2), 160-189.
- Hong, H. Y., Chen, F. C., Chai, C. S. ve Chan, W. C. (2011). Teacher-education students' views about knowledge building theory and practice. *Instructional Science*, 39(4), 467-482.
- Hoyle, E. ve John, P. D. (1995). *Professional knowledge and professional practice*. London: Cassel.
- Huang, R. ve Shimizu, Y. (2016). Improving teaching, developing teachers and teacher educators, and linking theory and practice through lesson study in mathematics: An international perspective. *ZDM*, 48(4), 393-409.
- Huibregtse, I., Korthagen, F. ve Wubbels, T. (1994). Physics teachers' conceptions of learning, teaching and professional development. *International Journal of Science Education*, 16(5), 539-561.
- Imig, D. G. ve Imig, S. R. (2007). Quality in teacher education: Seeking a common definition. In T. Townsend ve R. Bates (Ed.), *Handbook of teacher education* (p. 95-112). Dordrecht: Springer.
- Jenkins, A. ve Healey, M. (2009). Developing the student as a researcher through the curriculum. *Innovations in Practice*, 2(1), 3-15.
- Joram, E. ve Gabriele, A. J. (1998). Preservice teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 175-191.

- Kennedy, M. M. (1997). *Defining an ideal teacher education program*. Washington: National Council for the Accreditation of Teacher Education.
- Kim, Y. ve Silver, R. E. (2016). Provoking reflective thinking in post observation conversations. *Journal of Teacher Education*, 67(3), 203-219.
- Korthagen, F. A. (2011). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Korthagen, F. A. (2010). The relationship between theory and practice in teacher education. *International Encyclopedia of Education*, 7, 669-675.
- Korthagen, F. A. ve Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Korthagen, F. ve Lagerwerf, B. (1996). Refraining the relationship between teacher thinking and teacher behaviour: Levels in learning about teaching. *Teachers and Teaching*, 2(2), 161-190.
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O. ve Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198-206.
- Lampert, M., Beasley, H., Ghousseini, H., Kazemi, E. ve Franke, M. (2010). Using designed instructional activities to enable novices to manage ambitious mathematics teaching. In M. Kay ve S. L. Kucan (Ed.), *Instructional Explanations in the Disciplines* (p. 129-141). Boston: Springer.
- Larrivee, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.
- Lerner, R. M. ve Callina, K. S. (2013). Relational developmental systems theories and the ecological validity of experimental designs. *Human Development*, 56(6), 372-380.
- Levin, B. ve Y. He. (2008). Investigating the content and sources of teacher candidates' personal practical theories (PPTs). *Journal of Teacher Education*, 59(1), 55-68.
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher, a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Luft, J. A. ve Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teacher beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38- 63.
- Lunenberg, M. ve Korthagen, F. (2009). Experience, theory, and practical wisdom in teaching and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 225-240.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev.: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: John Wiley ve Sons.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. California: SAGE Publications, Inc.
- Morin, E. (2010). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Munthe, E. ve Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46, 17-24.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Orland-Barak, L. ve Yinon, H. (2007). When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 957-969.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research ve evaluation methods* (Ed. ve Çev.: M. Bütün ve S. B. Demir). Ankara: Pegem Akademi.
- Pitkaniemi, H., Karlsson, L. ve Stenberg, K. (2014). The relationship between Finnish student teachers' practical theories, sources, and teacher education. *International Journal of Higher Education*, 3(4), 129- 141.
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A. ve Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 170-179.
- Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In J. Sikula (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (p. 102-119). New York: Macmillan.

- Rust, F. O. C. (2019). Redesign in teacher education: The roles of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 42(4), 523-533.
- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama kitabı* (Çev.: N. Özer). Ankara: Pegem Akademi.
- Scardamalia, M. ve Bereiter, C. (1989). Conceptions of teaching and approaches to core problems. In M. C. Reynolds (Ed.), *Knowledge base for the beginning teacher* (p. 37-46). New York: Pergamon Press.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511-526.
- Skemp, R. R. (1979). *Intelligence, learning, and action: A foundation for theory and practice in education*. Chichester: John Wiley.
- Stenberg, K., Rajala, A. ve Hilppo, J. (2016). Fostering theory-practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 470-485.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H. ve Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219.
- Stofflett, R. T. ve Stoddart, T. (1994). The ability to understand and use conceptual change pedagogy as a function of prior content learning experience. *Journal of Research in Science teaching*, 31(1), 31-51.
- Strauss, A. ve Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oak/London/New Delhi: Sage.
- Şahin, Ç. ve Kartal, O. Y. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf öğretmeni yetiştirme programı hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 164-190.
- Tom, A. (1997). *Redesigning teacher education*. New York: State University of New York.
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu (TEDMEM) (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*, TEDMEM, Rapor Dizisi: 3, TED Yayınları.
- Türk Eğitim Derneği Düşünce Kuruluşu (TEDMEM) (2018). *Prof. Dr. Ali Yıldırım ile Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Süreci Üzerine*. Erişim: <https://tedmem.org/kategori/soylesi/sayfa/2>.
- Ünver, G. (2014). Connecting theory and practice in teacher education: A case study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(4), 1402-1407.
- Wall, C. R. G. (2016). From student to teacher: Changes in preservice teacher educational beliefs throughout the learning-to-teach journey. *Teacher Development*, 20(3), 364-379.
- Wideen, M., Mayer-Smith, J. ve Moon. B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68, 130-78.
- Wubbels, T. (1992). Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 137-149.
- Zeichner, K. M. ve Tabachnick, B. R. (1981). Are the effects of university teacher education "washed out" by school experience? *Journal of Teacher Education*, 32(3), 7-11.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

## Yazar

Emel BAYRAK ÖZMUTLU

## İletişim

Ordu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim  
Bölümü 52000  
ORDU  
E-mail: [emelozmumlu@odu.edu.tr](mailto:emelozmumlu@odu.edu.tr)