International Online Journal of Educational Sciences, 2015, 7 (2), 265 - 282

iojes
www.iojes.net

International Online Journal of Educational Sciences

ISSN: 1309-2707

To What Extent Can Pre-service Teachers Turn Theoretical Knowledge They Have Acquired into Practice?

Soner Mehmet Özdemir[1], Mustafa Ceylan[2], Serap Nur Canoğlu[3]

[1, 2, 3] *Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Kırıkkale, Turkey*

ARTICLE INFO

Article History:
Received 20.12.2014
Received in revised form 08.04.2015
Accepted 27.04.2015
Available online 04.05.2015

ABSTRACT

This study examined to what extent pre-service teachers can turn into practice theoretical knowledge and principles they have acquired throughout their 4-year pre-service training during teaching practice. The study was designed on the basis of the qualitative research model and the data was collected through an interview form prepared by using the standardized open-ended interview technique. The sample of the study consisted of 42 senior year students from different departments of the faculty of education at a university in Middle Anatolia, Turkey. The findings of the study showed that teacher candidates couldn't completely put into practice their theoretical knowledge they have learned in the faculty. It is also found that while the subjects participants have turned into practice best were "communication with students" and "classroom management", they generally had some difficulties in turning into practice their theoretical knowledge on the subjects including "the subject area knowledge", "assessment and the monitoring of students' progress" and "planning and the implementation of the teaching-learning process".

© 2015 IOJES. All rights reserved

Keywords:
Pre-service teachers, theoretical knowledge, practical skills, teacher training, theory-practice gap

Extended Summary

Purpose

The quality of teacher education programs is as important as the quantity of them. To be trained as qualified teachers in pre-service education process, acquiring necessary knowledge, principles, attitudes and understandings related to their field of study and teaching profession is as important as gaining practical abilities or to be able to transform what they know into real learning-teaching situations. One of the most investigated issues in the studies conducted on teacher education is the gap between theory and practice (Allen & Wright, 2014; Allsopp, DeMarie, Alvarez Mchatton & Doone, 2006; Cheng, Cheng & Tang, 2010, 2010; Hascher, Cocard & Moser, 2004; Korthagen & Kessels, 1999; Standal, Moen & Moe, 2014). Many teacher educators such as Carr (1987), Lenz Taguchi (2007) and Schön (2003) indicated that teaching is a profession in which theory and practice are embedded in each other; therefore separating theory from practice creates a false dichotomy (Cited in Allen, 2009). Thus, it can be said that it is necessary for teacher training programs to focus on practical applications of the learning-teaching process rather than the theory-based preparation (Major & Tiro, 2012). Consequently, the aim of this study is to present to what extent pre-service teachers are able to turn into practice their theoretical knowledge gained throughout the 4-year faculty education.

Method

This study adopted a qualitative research methodology. The case study, which is included in the scope of qualitative research model, was used as the research model. It is a qualitative research method which

[1] Corresponding author's address: Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 71450, Kırıkkale, Turkey
Telephone: : +9003183572486-1379
Fax: +9003183572487
e-mail: ozdemir.soner@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.03.020

© 2015 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

investigates a fact in the context of real life and examines situations related to this fact sophisticatedly, systematic and deeply (Cohen, Manion & Morrison, 2000). The participants consisted of 42 pre-service teachers studying in different departments of the faculty of education at a university in Middle Anatolia, Turkey. Convenience sampling, one of the purposive sampling methods, was used in determining the study group. The data was collected by using interview technique which is one of the most used data collection techniques in qualitative research. National and international studies about teacher competencies (European Commission, 2005; MEB, 2008; TED, 2009; YÖK, 1998) were searched to create the interview form and 6 themes were defined based upon the competency indicators mentioned in these studies. The headlines of the themes are as follows: Subject area knowledge, pedagogical content knowledge, planning and implementing learning and teaching process, classroom management, communication with students, measurement-assessment and monitoring the students' development.

Findings

21% of pre-service teachers taking part in the study thought that they could completely turn into practice their theoretical knowledge about the "subject area knowledge". While 38% of them believed that they could partially put their theoretical knowledge into practice, 38% of them reported not being able to turn into practice any theoretical knowledge. In addition, while 36% of participants reported that they could totally transform into practice knowledge and principles related to "pedagogical content knowledge" they gained within the faculty, 19% of them responded to the question negatively. Beside, 40% pre-service teachers pointed out that they could partly turn it into practice. 24% of the participating teacher candidates stated they could perfectly turn their theoretical knowledge related to "planning and implementing the learning-teaching process" into practice, whereas 50% of them could partially turn it into practice and about 10% of them could never turn it into practice. Also, 38% pre-service teachers reported that they could completely put into practice their theoretical knowledge about "classroom management skills", 40% of them could not totally transform it to practice and, 11% of them couldn't turn any theoretical knowledge into practice. In addition, while 55% of the participants responded to the question positively, one participant responded it negatively. On the other hand, %40 of them stated that they could partially turn their knowledge into practice. 21% of teacher candidates could completely transform it into practice concerning the theme "measurement-assessment and monitoring the students' development". However, 45% of them could partially turn it into practice and 17% of them could never put it into practice. Moreover, it was found as all the themes are taken into account Computer Education and Instructional Technology Teaching (CEIT) pre-service teachers, in general, were more successful in turning what they know into practice compared to the participants in other programs. However, the most unsuccessful participants in transforming theoretical knowledge into practice were found to be Turkish language teacher candidates. It can be concluded that CEIT teacher candidates could turn into practice what they know especially about the themes of "subject area knowledge", "pedagogical content knowledge", and "classroom management" in an easier way than those in other programs.

Discussion and Conclusion

The findings of the present study showed that pre-service teachers couldn't completely turn into practice theoretical knowledge and principles they have acquired within the faculty during the practicum. A large number of research in Turkish and international literature on teacher education support these findings (Allen, 2009; Boz & Boz, 2006; Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009; Jumani, 2013; Korkmaz, Saban & Akbaşlı, 2004; Krumsvik & Smith, 2009; Major & Tiro, 2012; Tokmak ve Karakuş, 2011; Yaylı, 2008). The themes participants can turn into practice the most successfully were "communication with the students" and "classroom management", on the other hand, the themes transformed into practice the least successfully were "subject area knowledge", and "measurement- assessment and monitoring students' development". Similar findings were obtained from a great number of studies (Akpınar, Çolak & Yiğit, 2012; Ayan, 2011; Azeem, 2011; Büyüktaşkapu, 2004; Joseph & Heading, 2010; Karadüz, Eser, Şahin & İlbay, 2009; Scott, Gentry & Philips, 2014). The findings also indicated that CEIT pre-service teachers were more successful in turning theoretical knowledge into practice compared to participants in other programs, whilst Turkish language teacher candidates were less successful group in this subject. As a reason for this result, it can be asserted that the number of practical courses in CEIT program is higher than the courses in others (theory %66,

practice %34), and the number of practical courses in Turkish language teaching program is lower than that in other courses (theory %81, practice %19).

Acknowledgment

We would like to give special thanks to Dr. Işıl Kaçar who proofread the extended summary of the study.

Öğretmen Adayları Öğrendikleri Kuramsal Bilgileri Uygulamaya Ne Kadar Dönüştürebiliyor?

Soner Mehmet Özdemir[1], Mustafa Ceylan[2] ve Serap Nur Canoğlu[3]

[1, 2, 3] *Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırıkkale, Türkiye*

MAKALE BİLGİ

Makale Tarihçesi:
Alındı 20.12.2014
Düzeltilmiş hali alındı 08.04.2015
Kabul edildi 27.04.2015
Çevrimiçi yayınlandı 04.05.2015

ÖZ

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının 4 yıllık hizmet öncesi eğitimleri sürecinde edindikleri kuramsal bilgi ve ilkeleri öğretmenlik uygulaması esnasında uygulamaya ne düzeyde dönüştürebildikleri incelenmiştir. Çalışma, nitel araştırma modeline dayalı olarak tasarlanmış ve veriler standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniğinden yararlanılarak hazırlanan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma grubunu, İç Anadolu Bölgesindeki bir üniversitenin eğitim fakültesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 42 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışmanın bulguları, öğretmen adaylarının fakültede öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya tam olarak dönüştüremediklerini göstermiştir. Çalışmada ayrıca, katılımcıların uygulamaya en iyi aktardıkları konular "öğrencilerle iletişim kurma" ve "sınıf yönetimi" olurken, başta konu alanı (içerik) bilgisi olmak üzere, "ölçme-değerlendirme ve öğrencilerin gelişimini izleme" ve "öğrenme-öğretme sürecinin planlanması uygulanması" konularında ise teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürmede genellikle sorunlar yaşadıkları bulunmuştur.

© 2015 IOJES. Tüm hakları saklıdır

Anahtar Kelimeler:
Öğretmen adayları, kuramsal bilgi, uygulama becerileri, öğretmen yetiştirme, teori-uygulama boşluğu

Giriş

Öğretmen yetiştirme programlarının niceliği kadar, niteliği de önemlidir. Dikkate alınması gereken gerçek şu ki, kaliteli öğretmenler, kaliteli öğretmen yetiştirme programlarından ve kurumlarından yetişir. Bu amaçla, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına, nitelikli öğretmen olabilmeleri için, "Milli Eğitim Temel Kanunu (1973)"nda da yer aldığı gibi; alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında yer alan dersler yoluyla öğretmenlik yeterlikleri kazandırmak amaçlanır. Bu yeterlikler, ilgili öğretmenlik alanına yönelik bilgi, beceri, tutum, değer ve alışkanlıkları içerir. Bu yeterliklerin büyük bir bölümü fakülte bünyesinde verilen derslerle sağlanmaya çalışılırken, bir kısmı da uygulama okullarında kazandırılmaya çalışılır (Abazaoğlu, 2014; Azar, 2003; Bronkhorst, Meijer, Koster & Vermunt, 2014; Janssen, Westbroek & Doyle, 2014; Jumani, 2013).

Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Programlarında Teori-Uygulama Oranı

Türkiye'deki öğretmenlik programları incelendiğinde (Kavak, Aydın & Akbaba Altun, 2007: 64); her programın özellikleri de dikkate alınarak, programların kompozisyonunda esnek bir düzenlemeye gidilmiş ve derslerin %50-60'ını alan bilgisi ve alan eğitimi, %25-30'unu öğretmenlik meslek bilgisi ve %15-20'sini de genel kültür dersleri oluşturmuştur. Bununla birlikte, öğretmenlik programlarındaki derslerin çoğu teorik ağırlıklı olmakla beraber, öğrencilerin kazandıkları kuramsal bilgileri uygulamaya geçirebilmelerine yönelik beceri ve deneyimler kazanmalarını sağlayacak dersler de bulunmaktadır. Farklı öğretmenlik programlarından uygulamalı derslere örnek olarak şunlar verilebilir; "*Fen öğretimi laboratuvar uygulamaları (*fen bilgisi öğretmenliği*), eğitimde bilişim teknolojileri (BÖTE), anlatma teknikleri (okuma, dinleme, konuşma, yazma eğitimi), güzel yazı teknikleri (*Türkçe öğretmenliği), *drama (*sınıf öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği)" gibi alan bilgisi dersleri ve "*özel öğretim yöntemleri, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*" vb. gibi öğretmenlik meslek bilgisi dersleri. Bu dersler hem teori hem uygulama içeren derslerdir. Sadece uygulamalı derslere ise fen bilgisi öğretmenliği programında yer alan

[2] Sorumlu yazarın adresi: Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, 71450, Kırıkkale, Türkiye
Telefon: +9003183572486-1379
Faks: +9003183572487
e-posta: ozdemir.soner@gmail.com
DOI: http://dx.doi.org/10.15345/iojes.2015.03.020

© 2015 International Online Journal of Educational Sciences (IOJES) is a publication of Educational Researches and Publications Association (ERPA)

"genel fizik laboratuvarı, genel kimya laboratuvarı, genel biyoloji laboratuvarı", sınıf öğretmenliği programında yer alan "fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları" (YÖK, 2007) örnek olarak verilebilir. Bunlara ilaveten, öğretmen adaylarına gerçek öğretmenlik becerileri ve deneyimi kazandırmada belki de en önemli dersler olan "öğretmenlik uygulaması" ve "okul deneyimi", fakülte içinde teorisi olan ancak uygulaması tamamen fakülte dışında, uygulama okullarında verilen derslerdir.

YÖK'ün 2006-2007 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde uygulanması için belirlediği öğretmenlik programları incelendiğinde (Kavak vd. 2007); örneğin sınıf öğretmenliği programında ders saatlerinin %75'inin teorik, %25'inin de uygulama ağırlıklı olduğu görülmektedir. Teori ve uygulama saatlerinin oranları yaklaşık olarak, fen bilgisi öğretmenliği programında sırasıyla, %76'ya %24, Türkçe öğretmenliği programında %79'a %21, BÖTE programında %66'ya %34, okul öncesi öğretmenliği programında %73'e %27, sosyal bilgiler öğretmenliği programında %84'e %16, rehberlik ve psikolojik danışmanlık programında ise %81'e %19 şeklindedir. Öğretmenlik programlarındaki derslerin saatlerinin oranlarından anlaşılacağı üzere, ders saatlerinin yaklaşık dörtte üçü teorik, sadece dörtte bir kadarı uygulama ağırlıklıdır. Bu durum, öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen olabilmeleri için gerek alan bilgisi gerek öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında aldıkları uygulamalı derslerin nicelik olarak yeterli olup olmadığı sorusunu (Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009; Becit, Kurt & Kabakçı, 2009) ve teori ile uygulama arasındaki boşluğu gündeme getirmektedir.

Teori - Uygulama Arasındaki Boşluk

Son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarını konu edinen çalışmalarda en sık sorgulanan konulardan biri teori ile uygulama arasındaki boşluktur (Allen, 2009; Allen & Wright, 2014; Allsopp vd., 2006; Cheng vd. 2010; Darling-Hammond, 2006; Hascher vd. 2004; Korthagen & Kessels, 1999; Standal vd. 2014; Yaylı, 2008). Kuşkusuz, bir öğretmenin gerek alanı ile ilgili, gerekse de öğretmenlik meslek bilgisi konularında sağlam bir kuramsal altyapıya sahip olması gerekir. Bu kuramsal altyapının ve birikimin ardından yapılacak uygulamalı etkinlikler, çalışmalar ve deneyimlerle birlikte daha nitelikli öğretmenlik becerilerinin kazanılması olasıdır. Oysa Ünver (2014)'in de dikkati çektiği gibi, öğretmenlerin teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmede birçok problem yaşadıkları bilinmektedir. Özellikle, öğretmen eğitimi programının önemli bir boyutu olan öğretmenlik uygulaması çerçevesinde yapılan araştırmaların çoğu, teori ve pratik arasındaki kopukluktan kaynaklanan sorunlara işaret eder (Uçar, 2012). Bu konuda yapılan araştırmaların bulguları, öğretmen adaylarının öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, iletişim becerileri ve ölçme-değerlendirme başta olmak üzere, kuramsal bilgi ve ilkeleri gerçek yaşam becerilerine dönüştürmede bir takım zorluklar veya başarısızlıklar yaşadıklarını göstermiştir (Akpınar vd. 2012; Aytaçlı, 2012; Azeem, 2011; Hobson vd. 2008; Joseph & Heading, 2010; Kırmızı, 2011; Major & Tiro, 2012; Özkan, 2012; Standal vd. 2014; Tokmak ve Karakuş, 2011).

Carroll (2013) öğretmen eğitiminde teori ile uygulama arasındaki bu boşluğa yol açan sebepleri : *"Öğretmenliğin karmaşıklığı, öğretmen adaylarının önyargıları, öğretmen adaylarının okullardaki öğretmen modellerine özenme/taklit, öğretim elemanları ile okullardaki uygulama öğretmenleri arasındaki iletişim/ilişki eksikliği ve teorinin yetersizliği"* başlıkları altında toplamıştır. Bartholomew (1976)'e göre, bu bağlantı kopukluğu öğretmenlikteki teori ve uygulamanın birbirinden ayrı unsurlarmış gibi görülmesine neden olmaktadır (Akt. Carroll, 2013). Hâlbuki Carr (1987), Lenz Taguchi (2007) ve Schön (2003) gibi pek çok öğretmen eğitimcisi, teoriyi uygulamadan ayırmanın yanlış bir ikilem yarattığını, öğretmenliğin teori ile uygulamanın iç içe girdiği ve ikisinin birbirinden ayrılmayan bir meslek olduğu gerçeğini dile getirmektedir (Akt. Allen & Wright, 2014).

Aslında, kuram ve uygulama, aynı sürecin iç içe girmiş parçalarıdır. Doğal olan onların birlikte çalışılması ve öğrenilmesidir. Bu yüzden, öğretmen eğitimi programları, kuram ve uygulamanın eş zamanlı olarak aynı mekânda öğrenildiği gerçek eğitim ortamlarında yürütülmelidir (Özcan, 2012: 117). Bu manada, öğretmen eğitiminde uygulama boyutu olmadıkça, öğretmen adayları gerçek eğitim ortamlarında gereksinim duyacakları bilgi, beceri, tutum ve davranışlarla yüz yüze gelmedikçe, kazandırılan kuramsal bilgi boyutu da anlamlı olmayacaktır (Sarıtaş, 2007; Uçar, 2012). Özellikle, her bir öğretmenlik programına göre farklı isimler taşıyan özel öğretim yöntemleri dersleri ile öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi dersler, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde almış oldukları teorik bilgi ile uygulama arasında bir köprü görevi görmekte (Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009) ve geleceğin öğretme davranışlarını

şekillendirmede anahtar rol oynamaktadır (Cook, 2007). Bu bağlamda, Darling-Hammond (2006: 9)'un önerdiği gibi, güçlü öğretmen yetiştirme programları öğretici eğitim programının yanı sıra, uygulamalı eğitim programına da sahip olmalıdır. Buna göre, öğretmen yetiştirme programlarının teoriye odaklı hazırlık yerine, öğrenme-öğretme sürecinin pratik uygulamalarına odaklanması (Major & Tiro, 2012) gerektiği söylenebilir.

Tüm bu bilgiler ışığında, öğretmenliğin uygulamalı bir meslek olması ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi sürecinde, etkili ve nitelikli bir öğretmen olma yönünde uygulamaya dayalı beceri ve deneyimlerin kazandırılmasının oldukça önemli olmasından hareketle böyle bir çalışmaya gereksinim duyulmuştur. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması veya okul deneyimi derslerinin uygulanması ve niteliği konusunda katılımlarının sağlandığı çok sayıda çalışma (Aytaçlı, 2012; Davran, 2006; Demir, 2012; Demircan, 2007; Dursun & Kuzu, 2008; Gökçe & Demirhan, 2005; Kale, 2011; Karadüz vd. 2009; Katrancı, 2008; Özçelik, 2012; Özder, Işıktaş, İskifoğlu & Erdoğan, 2014; Özkılıç, Bilgin & Kartal, 2008; Sarıtaş, 2007; Tarman, 2012; Yıldız, 2012; Yılmaz, 2011) bulunmaktadır. Buna karşın, bu çalışmanın konusuna yakın nitelikte bazı çalışmalar (Boz, & Boz, 2006; Özkan, 2012; Tokmak & Karakuş, 2011; Uçar, 2012; Yaylı, 2008) olsa da, Türkiye'de öğretmen adaylarının öğrendikleri kuramsal bilgileri ne düzeyde uygulamaya dönüştürebildikleri konusunda gerçekleştirilmiş yeterince çalışma bulunmaması da bu çalışmanın yapılmasını gerektiren hususlardandır. Bu bağlamda, öğretmen adaylarının 4 yıl boyunca fakülte bünyesinde aldıkları derslerde edindikleri kuramsal bilgileri uygulamaya ne düzeyde dönüştürebildiklerini ortaya koymak, bu çalışmanın amacı olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğretmen adaylarının, öğrendikleri kuramsal bilgileri "konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanması, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim kurma ve ölçme-değerlendirme ve öğrenci gelişimini izleme" konularında uygulamaya dönüştürebilme durumları nedir?
2. Öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürme durumları, öğrenim gördükleri öğretmenlik programlarına göre nedir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma modelinde tasarlanmıştır. Creswell (1998), nitel araştırmayı; "sosyal yaşam ve insanla ilgili problemlerin araştırmacının kendine özgü metotlarla sorgulayarak anlamlandırma süreci" olarak ifade etmektedir. Çalışmada, nitel araştırma modeli kapsamına giren durum çalışması (case study) yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu gerçek yaşam bağlamı içinde araştıran ve bu olgu ile ilgili durumları çok yönlü, sistemli ve derinlemesine inceleyen nitel bir araştırma yöntemidir (Cohen vd. 2000). Bu çalışmada durum, öğretmen adaylarının fakülte bünyesinde aldıkları derslerde kuramsal olarak edindikleri bilgi ve ilkeleri öğretmenlik uygulaması esnasında uygulamaya dönüştürebilme durumudur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmada çalışma grubunu; İç Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitenin eğitim fakültesinin farklı bölümlerinden öğretmen adayları oluşturmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmacı yakın ve erişilmesi kolay olan bir durumu, araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırdığı için seçer (Yıldırım & Şimşek, 2006). Bu bağlamda, çalışma grubunu ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği (BÖTE) programlarından toplam 42 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcıların 12'si ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği, 10'u sınıf öğretmenliği, 11'i Türkçe öğretmenliği ve 9'u da bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği programlarında kayıtlı olup, bunlardan 30'u kız, 12'si ise erkektir. Çalışma grubuna, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında son sınıfta öğrenim gören öğrencisi bulunmadığı için okul öncesi öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık programlarından katılımcı dâhil edilmemiştir. Ayrıca, görüşme formunda yer alan sorulara yeterince cevap vermediği için üç katılımcı çalışmanın kapsamı dışında bırakılmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının katılımında gönüllülük esas alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, nitel araştırmalarda veri toplamak amacıyla sıkça kullanılan tekniklerden biri olan görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Merriam (2013)'a göre, görüşmenin temel amacı bir konuda özel (spesifik) bilgi toplamaktır. Araştırmacı, bu tekniği kullanarak görüşülen kişinin o konu ile ilgili fikirlerini anlamaya çalışır. Çalışmada, görüşmeler standartlaştırılmış (yapılandırılmış) açık uçlu görüşme tekniğinden yararlanılarak hazırlanan görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme formunun geliştirilmesinde, yurt içi ve yurt dışındaki öğretmen yeterlilikleri ile ilgili yapılan çalışmalar taranmış (European Commission, 2005; MEB, 2008; TED, 2009; YÖK, 1998) ve bu çalışmalarda yer alan yeterlik alanlarındaki göstergelere dayalı olarak 6 tema belirlenmiştir. Temaların başlıkları: Konu alanı (içerik) bilgisi (konu alanı ile ilgili ilkeler, kavramlar), alan eğitimi bilgisi (alanla ilgili öğrenme öğretme yaklaşım, yöntem ve teknikler bilgisi), öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanması, sınıf yönetimi, öğrencilerle iletişim kurma ve ölçme-değerlendirme ve öğrencilerin gelişimini izlemedir. Görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin yukarıda belirtilen temalar önceden belirlenmiş ve veriler buna dayalı olarak toplanmıştır. Bu şekilde, katılımcıların hepsine önceden belirlenmiş bir sıra ile aynı soruların sorulmasıyla, görüşlerin karşılaştırılması ve görüşmede ele alınan tüm başlıklarla ilgili istenen verilerin tam olarak elde edilebilmesi (Cohen vd. 2000) amaçlanmıştır. Ölçme aracının iç geçerliğini sağlamak için biri eğitim bilimleri, diğeri ilköğretim bölümünden iki uzmandan görüş alınmış ve uzman görüşleri dikkate alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Ayrıca, görüşme formunun güvenirliği için sınıf öğretmenliği programında son sınıfta öğrenim gören bir grup öğretmen adayına görüşme formunun ön uygulaması yapılmış, formda yer alan sorular grupta bulunan öğretmen adaylarına sorulmuştur. Katılımcılar, soruların çoğunlukla açık ve anlaşılır olduğunu dile getirmişlerdir. Ön uygulama yapılan öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda bazı ifadelerde düzeltmeler yapıldıktan sonra verilerin toplanması aşamasına geçilmiştir.

Verileri toplama esnasında, farklı öğretmenlik programlarından 12 katılımcının görüşleri birebir görüşme yoluyla sözel olarak alınmıştır. Görüşmeler ortalama 15-25 dakika arasında sürmüştür. Birebir yapılan görüşmelerde verilen cevaplar, önceden belirlenen 6 temaya dayalı olarak notlar alınarak kâğıda geçirilmiştir. Diğer katılımcıların (30 kişi) görüşleri ise, zaman kısıtlılığı ve katılımcılara ulaşma zorluğu gibi nedenlerle ve daha çok katılımcıya ulaşmak amacıyla, yazılı olarak alınmıştır. Formda yer alan soruların altına katılımcıların görüşlerini ifade edecekleri kadar boşluklar bırakılmış ve öğretmen adaylarından görüşlerini bu alana yazmaları istenmiştir. Görüşmeden önce katılımcılar, çalışma konusu ve temalar hakkında kısa açıklamalarla bilgilendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2006) betimsel analiz yaklaşımını, "*elde edilen verilerin, önceden belirlenen temalara göre özetlenerek sunulması, görüşülen kişilerin görüşlerinin çarpıcı bir biçimde sunulması amacıyla aynen alıntılara sıklıkla yer verilmesi ve bunlara dayalı yorumlamalar yapılması*" şeklinde tanımlamıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerin analizinde, belirlenen 6 tema ile ilgili öğretmen adaylarının edindikleri kuramsal bilgi ve ilkeleri uygulamaya ne düzeyde dönüştürebildiklerinin belirlenmesi ve yorumlanması için "*dönüştü*", "*kısmen dönüştü*" ve "*dönüşmedi*" şeklinde üç düzey belirlenmiştir. Katılımcıların görüşleri, görüşme formunda yer alan temalar dikkate alınarak araştırmacılar tarafından ayrı ayrı birkaç kez okunmuş ve buna göre her bir katılımcının görüşü yukarıda belirtilen kategorilerden hangisine uygunsa, o kategoride değerlendirilerek yorumlanmıştır. Çalışmanın verilerinin analizinin ardından elde edilen bulgular, temalar doğrultusunda önce özet şeklinde yorumlanmış, sonra da bazı katılımcıların görüşlerine aynen alıntılar şeklinde yer verilmiştir. Bulguların yorumlanması aşamasında, toplanan nitel veriler her bir tema kapsamında frekans ve yüzde kullanılarak nicel verilere dönüştürülerek betimlenmiş, ayrıca öğretmen adaylarının görüşlerinin öğrenim gördükleri öğretmenlik programına göre karşılaştırılmasında bulgular, tablolar şeklinde sunulmuştur. Verilerin bu şekilde nicel verilere dönüştürülerek yorumlanmasındaki amacın; araştırmada yanlılığı azaltmak, güvenirliği artırmak, temalar veya kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak tanımak (Yıldırım & Şimşek, 2006) olduğu söylenebilir. Görüşü aynen alıntı şeklinde verilen katılımcılar; Örneğin, "Öğretmen Adayı 1 (Fen Bilgisi Öğretmenliği-Kız)" şeklinde öğrenim gördüğü öğretmenlik programı ve cinsiyeti belirtilerek isimlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde, belirlenen temalar doğrultusunda, öğretmen adaylarının 4 yıl boyunca fakültede aldıkları derslerde edindikleri teorik bilgi ve ilkeleri, öğretmenlik uygulaması sürecinde uygulamaya ne düzeyde dönüştürebildiklerine ilişkin görüşlerine dayalı bulgular sunulmuştur.

Çalışmada Belirlenen Temalara Dayalı Bulgular

Konu alanı bilgisi ile ilgili görüşler. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 9'u (%21) konu alanı bilgisi ile ilgili teorik bilgileri uygulamaya tam olarak dönüştürebildiklerini, 16'sı (%38) kısmen dönüştürebildiklerini, 16'sı (%38) ise hiç dönüştüremediklerini düşünmektedir. 1 katılımcı bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre, tablo 1'de de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının konu alanı bilgisine ilişkin edindikleri teorik bilgileri uygulamaya genel anlamda tam olarak yansıtamadıkları söylenebilir. Öğretmen adaylarından sorulan bu soruya "dönüştü, kısmen dönüştü ve dönüşmedi" şeklinde cevap veren üçünün görüşü aşağıda verilmiştir:

Öğretmen Adayı 1 (BÖTE – Erkek):

"*Senelerdir gördüğümüz eğitimin pratiğe dönüştüğünü düşünüyorum. Öğrencilerin hareket ve tutumlarını anlamada, öğrencilerin verdiği tepkileri yorumlamada ve öğrencileri yönlendirmek gerektiğinde neler yapmam gerektiğini biliyorum ve hatırlıyorum. Ve dolayısı ile derste bunları uygulamak ve pratiğe dökmek benim becerilerime kalıyor.*"

Öğretmen Adayı 2 (Sınıf Öğretmenliği – Kız):

"Elimden geleni bu konuda yapmaya çalışıyorum, ancak her girdiğim derste eksikliklerimin farkına varıyorum. Pratiğe aktarma aşamasında her an uygun etkinliği yapamıyorum."

Öğretmen Adayı 3 (Fen Bilgisi Öğretmenliği - Kız):

"Konu alanı bilgilerimiz ve bilgilere yönelik kavramlar soyut kavram olduğu için öncelikle bunların somutlaştırılmasında karşılaşılan problemlerimiz var. Öğrencilerin gelişim seviyelerine göre, kavramlar somutlaştırılmalı veya öğrencinin önceki şemasını anımsatıcı şekilde sunulmalıdır. Ancak kavram öğretiminde bunları gerçekleştiremediğimiz için fazla dönüştürebildiğimizi düşünmüyorum."

Alan eğitimi bilgisine ilişkin görüşler. Alan eğitimi bilgisi kapsamına giren kuramsal bilgi ve ilkelerin uygulamaya ne kadar dönüştüğüne ilişkin olarak sorulan soruya, öğretmen adaylarının 15'i (%36) olumlu yönde görüş belirtirken, 8 (%19) katılımcı bu konuda olumsuz görüş bildirmiştir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının 17'si (%40) ise öğrendiklerinin uygulamaya kısmen dönüştüğünü düşünmektedir. Bununla birlikte, 2 katılımcı sorulan soruya cevap vermemiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmen adaylarının alan eğitimi bilgisi ile ilgili teorik bilgilerini genel olarak uygulamaya yansıttıkları ileri sürülebilir. Öğretmen adaylarından üçünün bu konudaki görüşü aşağıda verilmiştir:

Öğretmen Adayı 1 (BÖTE - Erkek):

"Derslerde gördüğüm alan eğitimi yöntem-teknik bilgisini pratikte sıkça kullanıyorum. Girdiğim sınıfın kendine özel şartları ve durumuna göre, kullandığım yöntem ve teknik de değişiyor. Okulda aldığım derslerin faydası oldukça büyük."

Öğretmen Adayı 2 (Fen bilgisi öğretmenliği - Kız)

"*Alan eğitimi bilgisini özellikle öğretim yöntem ve tekniklerini ders anlatımlarında büyük ölçüde uygulamaya çalıştım ve öğrencilere de olumlu şekilde yansıdığını düşünüyorum. Fakat bazı öğrenciler bu tekniklerden pek anlamayınca yöntem değiştirmede sıkıntı yaşadım.*"

Öğretmen Adayı 3 (Sınıf öğretmenliği – Kız):

"Alan eğitimi ile ilgili yöntem ve teknikleri uygulayamadım. Çocuklar geleneksel yöntem tekniklere alışkın olduğu için yapılandırmacı yaklaşımda zorluk çektiler. Öğretmenimiz böyle yaptırmıyor gibi ifadeler duydum."

Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanması konusuna ilişkin görüşler. Tablo 1'de de görüldüğü üzere, bu temaya ilişkin verilen cevaplar incelendiğinde, 10 (%24) öğretmen adayının teorik bilgileri uygulamaya dönüştürdüğü, 21 (%50) öğretmen adayının kısmen dönüştürdüğü, 4 (%10) öğretmen adayının ise dönüştüremediği görülmektedir. Bu soruya 7 katılımcı cevap vermemiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya yansıtmada genel olarak başarılı oldukları, ancak 21 katılımcının kısmen yönünde görüş belirtmesinin bu konuda bir takım

sorunlar yaşadıkları anlamına geldiği söylenebilir. Bu temaya ilişkin üç öğretmen adayının görüşü şu şekildedir:

Öğretmen Adayı 1 (Sınıf öğretmenliği – Kız):

"Dersi planlama konusunda teoriği pratiğe dönüştürmede sıkıntı yaşamıyorum. Bazı durumlarda sınıfın seviyesine göre değişiklik gösteriyor. Seviye biraz daha düşük olduğunda planladığım düzeyde ilerleyemiyorum."

Öğretmen Adayı 2 (Fen bilgisi öğretmenliği – Kız):

"Şu an yeni yeni uygulamaya başladığım için biraz zorlanıyor ve oldukça yetersiz olduğumu düşünüyorum. Zamanla bunların gelişeceği inancındayım ancak bir öğretmen adayı olarak bir yıllık staj süresinin yeterli olmadığını, pratik kazanmak için okul-öğretmen ve öğrencilerle daha fazla etkileşimde olmanın öğretme-öğrenme sürecinde pratikliği artırabileceğini düşünüyorum."

Öğretmen Adayı 3 (Türkçe öğretmenliği – Kız):

"Okulda verilen eğitim ile vermem gereken eğitim arasında bazen uçurumlar oluyor. Okulda görmediğim konuların öğrenciye nasıl verileceğini bilmiyorum."

Sınıf yönetimi ile ilgili görüşler. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 16'sı (%38) sınıf yönetimi becerileri ile ilgili olarak kuramsal bilgilerin uygulamaya tam olarak dönüştüğünü, 17'si (%40) kısmen dönüştüğünü, 4'ü (%10) ise dönüşmediğini düşünmektedir. 5 katılımcı bu soruya cevap vermemiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerine ilişkin öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya yansıtmada genel olarak başarılı oldukları, ancak 17 katılımcının kısmen yönünde görüş belirtmesinin de bu boyuttaki teorik bilgileri uygulamaya dönüştürmede çeşitli sorunlar yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Üç öğretmen adayının bu konudaki görüşü aşağıdaki gibidir:

Öğretmen Adayı 1 (Türkçe öğretmenliği - Kız):

"Okul ve öğrenciler çok farklı olduğu için, bunların hepsi göz önüne alındığında teorik bilgimi pratiğe dönüştürmek zor oluyor."

Öğretmen Adayı 2 (Sınıf öğretmenliği - Erkek):

"Sınıf yönetimi ile ilgili aldığım teorik bilgiler uygulamada gerçekten çok işime yaradı. Genel olarak konuya giriş kısmında dikkat çekmeye her zaman yer vermeye çalıştım. Bu da öğrencilerin derse adapte olmalarını sağladı. Bazen de konuyu toparlama kısmında sorun yaşadığım oldu."

Öğretmen Adayı 3 (Fen bilgisi öğretmenliği – Kız):

"Bazı derslerimizde belirli zaman diliminde ders anlatıyoruz (30 dk). Bu süre zarfında uygun giriş, uygun sınıf ortamını ve son bölümde dersi toparlayabilme durumunu %70 oranında gerçekleştirebiliyorum."

Öğrencilerle iletişim kurma konusuna ilişkin görüşler. Öğrencilerle iletişim kurma konusunda teorik bilgilerin uygulamaya ne kadar dönüştüğüne ilişkin olarak sorulan soruya, katılımcıların 22'si (%55) olumlu yönde görüş belirtirken, 1 katılımcı olumsuz görüş bildirmiştir. Bunun yanında, öğretmen adaylarının 17'si (%40) ise bu konudaki bilgilerinin kısmen pratiğe dönüştüğünü düşünmektedir. Bu soruya 2 katılımcı cevap vermemiştir. Bu bulgulara dayalı olarak, öğretmen adaylarının iletişim konusunda sahip oldukları kuramsal bilgileri uygulamaya genel olarak yansıttıkları ileri sürülebilir. Bu soruya cevap veren öğretmen adaylarından üçünün görüşü aşağıda verilmiştir:

Öğretmen Adayı 1 (Sınıf öğretmenliği - Kız):

"Derste öğrendiğim sınıf yönetimi ve iletişim kurallarını dikkate alarak ders anlatmaya çalışıyorum. Bu kuralları da pratiğe dökebildiğimi düşünüyorum."

Öğretmen Adayı 2 (BÖTE - kız)

"*İletişim kurma sınıfın düzeyi ve öğrenci profiline göre değişiklik gösteriyor. Genel olarak sakin ve ilgili öğrencilerle daha etkili iletişim kurabiliyorum hırçın ve saygısız öğrencilere biraz daha sert bir dil kullanmak zorunda kalıyorum.*"

Öğretmen Adayı 3 (Fen bilgisi öğretmenliği – Kız):

"Genelde anlayışlı olmaya çalışıyorum ve güler yüz gösteriyorum ancak bazen sabrı çok zorluyorlar. Bu nedenle iletişim kurmakta güçlük çekiyorum. Okulda bunun eğitimini dört dörtlük alsak da işin bizde bittiğini bir öğretmenin (adayının) kendini kontrol edebilmesi gerektiğini ve öğrenciye de örnek, rehber bir kişilik olabilmesinin ancak ve ancak kişide bittiğini düşünüyorum."

Ölçme-değerlendirme ve öğrencilerin gelişimini izleme ile ilgili görüşler. Ölçme-değerlendirme ve öğrencilerin gelişimini izleme ile ilgili verilen cevaplar incelendiğinde, 9 (%21) öğretmen adayının kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürdüğünü, 19 (%45) öğretmen adayı kısmen dönüştürdüğünü, 7 (%17) öğretmen adayı ise dönüştürmediğini düşünmektedir. Bu soruya 7 (% 17) katılımcı ise cevap vermemiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin öğrendikleri teorik bilgileri uygulamaya tam olarak yansıtamadıkları (özellikle 19 katılımcının kısmen cevabı vermesinden hareketle) söylenebilir. Aşağıda bu soruya cevap veren üç öğretmen adayının görüşü verilmiştir:

Öğretmen Adayı 1 (Fen bilgisi öğretmenliği - Kız):

"Değerlendirmenin sadece sınav tarihlerindeki yazılı sınavlarla olamayacağını anlamalı, konunun dönüt düzeltme ve hedef davranışlarını kazandırmaya yönelik olduğunu unutmamalı ve buna göre hareket etmeliyiz. Maalesef dönüştüğünü düşünmüyorum."

Öğretmen Adayı 2 (BÖTE- Erkek):

"Öğrencilere düzgün dönüt verebilmek için konu alanı bilgisinin sağlam olması gerekiyor. Üniversitede aldığım eğitim iyi düzeyde olduğundan öğrencilere düzgün dönütler verebiliyorum. Bu alandaki teorik bilgilerimin de oldukça büyük bir kısmını pratikte kullanıyorum."

Öğretmen Adayı 3 (Sınıf öğretmenliği – Kız):

"Öğrencileri değerlendirme kısmında genelde alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmakta zorlanıyorum, çünkü her hafta başka sınıfa girme durumumuz olduğundan ve ders saatimiz sınırlı olduğundan pratiğe dökmede zorlanıyorum."

Öğretmen adaylarının altı temaya ilişkin görüşlerinin özeti tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının altı temaya ilişkin görüşlerinin frekans ve yüzdeleri

Temalar	Dönüştü		Kısmen dönüştü		Dönüşmedi		Cevapsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Konu alanı bilgisi	9	21	16	38	16	38	1	2	42	100
2. Alan Eğitimi Bilgisi	15	36	17	40	8	19	2	4	42	100
3. Öğrenme-Öğretme Süreci	10	24	21	50	4	10	7	16	42	100
4. Sınıf Yönetimi	16	38	17	40	4	10	5	11	42	100
5. Öğrencilerle İletişim Kurma	22	52	17	40	1	2	2	4	42	100
6. Ölçme-değerlendirme ve öğrenci gelişimini izleme	9	21	19	45	7	16	7	16	42	100

Görüşlerin Öğretmenlik Programlarına Göre Karşılaştırılmasına Dayalı Bulgular.

Konu alanı bilgisi ile ilgili bulgular. Çalışmada elde edilen bulgulara göre, "konu alanı bilgisi" ile ilgili kuramsal bilgileri uygulamaya en fazla dönüştürdüğünü belirten katılımcılar, BÖTE öğretmen adayları olmuştur. BÖTE'de öğrenim gören katılımcıların yaklaşık üçte ikisi (f:6; %67) bu konuda başarılı olduklarını ifade etmiştir. Buna karşılık, bulgular Türkçe öğretmenliği, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği programlarındaki

öğretmen adaylarının sadece onda biri kadarının bildiklerini uygulamaya yansıtmada başarılı olduklarını göstermiştir. Buna göre, söz konusu üç öğretmenlik programında öğrenim gören öğretmen adaylarının edindikleri teorik bilgileri uygulamaya dönüştürmede oldukça zorlandıkları söylenebilir.

Alan eğitimi bilgisine yönelik bulgular. Çalışmanın bir diğer teması olan "alan eğitimi bilgisi" kapsamındaki kuramsal bilgileri uygulamaya geçirmede, BÖTE ve fen bilgisi öğretmen adaylarının Türkçe öğretmenliği ve sınıf öğretmeni adaylarına göre, genel olarak daha başarılı oldukları bulunmuştur. BÖTE öğretmen adaylarının yarısından fazlası (f:5; %55), fen bilgisi öğretmen adaylarının beşte ikisi (f:5; %41), sınıf öğretmeni adaylarının yaklaşık üçte biri ve Türkçe öğretmen adaylarının ise sadece beşte bire yakını bu konuda başarılı olduklarını ifade etmiştir.

Öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanmasına ilişkin bulgular. Çalışmanın bulgularına göre, öğretmen adayları öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanması ile ilgili kuramsal bilgi ve ilkeleri uygulamaya dönüştürmede genellikle sorun yaşarlarken, bu konuda fen bilgisi (f:4; %33) ve sınıf öğretmenliği (f:3; %30) programlarındaki katılımcıların, BÖTE (f:2; %22) ve Türkçe öğretmenliğindeki (f:1; %9) katılımcılara göre nispeten daha başarılı oldukları görülmüştür.

Sınıf yönetimi ile ilgili bulgular. Sınıf yönetimi ile ilgili bulgulara bakıldığında, kuramsal bilgileri uygulamaya en fazla dönüştürenlerin BÖTE ve sınıf öğretmeni adayları oldukları, Türkçe ve fen bilgisi öğretmen adaylarının ise bu konuda çeşitli sorunlar yaşadıkları bulunmuştur. BÖTE ve sınıf öğretmeni adaylarının yarısı bu konuda başarılı oldukları, Türkçe ve fen bilgisi öğretmen adaylarının ise sadece dörtte birinin bildiklerini tam olarak uygulamaya geçirdikleri belirtilmiştir.

Öğrencilerle iletişim kurmaya yönelik bulgular. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının uygulamaya dönüştürmede en başarılı oldukları tema öğrencilerle iletişim kurma olmuştur. Bununla birlikte, görüşlere dayalı olarak, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenim gören katılımcıların, Türkçe öğretmenliği ve BÖTE programlarındaki katılımcılara göre öğrencilerle iletişim kurma konusundaki kuramsal bilgileri uygulamaya daha fazla yansıttıkları görülmüştür.

Ölçme-değerlendirme ve öğrencilerin gelişimini izlemeye ilişkin bulgular. Elde edilen bulgulara göre, ölçme-değerlendirme ve öğrencilerin gelişimini izleme konusunda tüm katılımcıların edindikleri kuramsal bilgileri uygulamaya geçirmede genel anlamda zorluklar yaşadıkları gözlenirken, özellikle bu konuda en çok sorun yaşayan grubun Türkçe öğretmen adayları olduğu dikkati çekmektedir. Türkçe öğretmenliğinde öğrenim gören 11 katılımcıdan hiçbiri, ölçme-değerlendirme konularında öğrendiklerini tam olarak uygulamaya dönüştürebildiği yönünde görüş bildirmemiştir.

Öğretmen adaylarının görüşlerinin öğrenim gördükleri öğretmenlik programına göre karşılaştırılması tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenim görülen öğretmenlik programına göre görüşlerin frekans ve yüzdeleri

Öğretmenlik Programı	Dönüştü		Kısmen dönüştü		Dönüşmedi		Cevapsız		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Fen Bilgisi Öğretmenliği	25	35	37	51	7	10	3	4	72	100
2. Sınıf Öğretmenliği	22	37	24	40	11	18	3	5	60	100
3. BÖTE	23	43	21	39	4	7	6	11	54	100
4. Türkçe Öğretmenliği	11	17	25	38	18	27	12	18	66	100

Tablo 2'de görüldüğü gibi, edindikleri kuramsal bilgileri uygulamaya en fazla dönüştürebildiğini düşünenler BÖTE öğretmen adayları olurken, en az dönüştürebildiğini belirtenler ise Türkçe öğretmen adayları olmuştur. Tabloda yer alan toplam frekans değerleri, dört öğretmenlik programında öğrenim gören öğretmen adaylarının ölçme aracındaki altı temaya ilişkin görüşlerinin toplam sayısıdır.

Sonuç ve Tartışma

Hizmet öncesi eğitim sürecinde öğretmen adaylarının nitelikli öğretmenler olarak yetişmelerinde, alanlarıyla ve öğretmenlik mesleği ile ilgili gerekli teorik bilgi ve ilkeleri, tutum ve anlayışları kazanmaları ne kadar önemliyse, uygulama becerilerine sahip olmaları ya da bildiklerini gerçek öğrenme-öğretme ortamlarında uygulayabilmeleri de o kadar önemlidir. Cheng vd. (2010)'nin ifade ettiği gibi, öğretmen eğitim programlarının hedefi de zaten öğretmen adaylarına gerçek öğretmenlik ortamlarında karşılaşacakları karmaşık durumlarla başa çıkmalarını sağlayan beceriler kazandırmaktır. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları, genel olarak öğretmen adaylarının gerek alan bilgisi, gerek öğretmenlik meslek bilgisi kapsamında aldıkları derslerde edindikleri kuramsal bilgi ve ilkeleri öğretmenlik uygulaması sürecinde pratiğe ya da uygulamaya tam olarak dönüştüremediklerini göstermiştir. Ulusal ve uluslararası alan yazında bu çalışmanın bulgularını destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Allen, 2009; Boz & Boz, 2006; Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009; Jumani, 2013; Korkmaz, Saban & Akbaşlı, 2004; Krumsvik & Smith, 2009; Major & Tiro, 2012; Tokmak ve Karakuş, 2011; Yaylı, 2008). Bu çalışmalarda, öğretmen adaylarının üniversitede yeterince uygulama yapamamaktan yakındıkları, öğrendikleri kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürmede zorluklar yaşadıkları, yapılan uygulamaları mezuniyet sonrası etkili öğretmenlik için yetersiz gördükleri ve uygulamalı ders sayısının daha çok olması gerektiği bulunmuştur. Bunlara karşılık, öğretmen adaylarının üniversitede edindikleri bilgilerin kullanışlı, uygulanabilir olduğu ve öğrendiklerini genellikle uygulamaya yansıttıklarını gösteren çalışmalar (Allen & Peach, 2007; Standal vd. 2014) da mevcuttur.

Çalışmada, katılımcıların bildiklerini uygulamaya en iyi biçimde yansıttıkları temalar "öğrencilerle iletişim kurma" ve "sınıf yönetimi" olurken, "konu alanı bilgisi", "ölçme-değerlendirme ve öğrenci gelişimini izleme" ve "öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanması" temalarında öğretmen adaylarının sadece beşte birinden biraz fazlasının öğrendiklerini uygulamaya dönüştürebildikleri bulunmuştur. Yurtiçi ve yurtdışında yapılan çeşitli çalışmalarda da benzer bulgulara rastlanmıştır (Akpınar vd. 2012; Ayan, 2011; Azeem, 2011; Büyüktaşkapu, 2004; Joseph & Heading, 2010; Scott vd. 2014).

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri de, BÖTE öğretmen adaylarının tüm temalar dikkate alındığında, diğer programlarda bulunan katılımcılara göre bildiklerini uygulamaya geçirmede genel olarak daha başarılı oldukları, buna karşılık hemen hemen tüm temalarda öğrendikleri teorik bilgi ve ilkeleri uygulamaya dönüştürmede en başarısız olduğu görülen katılımcıların ise Türkçe öğretmen adayları olduğu bulunmuştur. BÖTE öğretmen adayları özellikle, konu alanı bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve sınıf yönetimi temalarında diğer programlardaki katılımcılara göre bildiklerini uygulamaya daha kolay biçimde aktarmıştır. Bununla birlikte, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanması ve ölçme-değerlendirme ve öğrencilerin gelişimini izleme temalarında, sınıf öğretmeni adaylarının ise öğrencilerle iletişim kurma temalarında diğer programlarda bulunan katılımcılara göre edindikleri bilgileri uygulamaya daha kolay dönüştürdükleri bulunmuştur.

BÖTE'de öğrenim gören katılımcıların diğer programlardaki katılımcılara göre uygulamaya dönüştürebilme konusunda genel olarak daha başarılı olmalarında, çalışmanın kavramsal bölümünde de değinildiği üzere, 4 yıllık öğretmenlik programında uygulamalı ders saatlerinin oranının diğer programlarda %20-25 arasında iken, BÖTE'de daha yüksek (%34) olması şeklinde yorumlanabilir. Aynı şekilde, uygulamalı ders saatlerinin oranının en az (%21) Türkçe Öğretmenliği Programında olmasının, çalışmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının neredeyse tüm temalarda en başarısız durumda olmalarının nedenlerinden biri olarak açıklanabilir. Bunun yanında, elbette fakültede işlenen derslerin öğretim elemanlarının ders işleme biçimleri ve nitelikleri (Saylan & Uyangör, 1998; Şen & Erişen, 2002), fakültenin ve bölümün olanakları (Çokluk-Bökeoğlu & Yılmaz, 2007; Özçakır Sümen & Çağlayan, 2013), öğretmen adaylarının kişisel ve psikolojik durumları ile cinsiyetleri (Durmuşçelebi, 2013; Hascher vd. 2004), uygulama okulu ve öğretmeninden kaynaklanan sorunlar (Katrancı, 2008; Yıldız, 2012) vb. faktörler de öğretmen adaylarının bildiklerini uygulamaya dönüştürme konusunda etkili olan hususlardır.

Gerek bu çalışmanın, gerekse de ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan çalışmaların bulguları, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreçlerinde kuramsal bilginin tek başına yeterli olmadığını, öğretmen adaylarının bildiklerini gerçek sınıf veya öğretim ortamlarında uygulayabilme becerilerini kazanmalarının önemli ve gerekli olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, Dewey (1927)'nin de vurguladığı gibi, öğretmen

yetiştirme sadece teoriye dayanmamalı, uygulamaya dönük etkinlikler de programlarda yer almalıdır. Bu doğrultuda, Allsopp vd. (2006) ve Cheng vd. (2010)'nin önerdiği gibi, öğretmen yetiştirme programlarındaki teori-pratik arasındaki kopukluk akıllıca önerilerle giderilebilir. Bu önerilerden biri, öğretmen eğitiminde uygulamaya dayalı derslerin sayısının artırılması gerektiğidir (Büyükgöze Kavas & Bugay, 2009; Major & Tiro, 2012; Smith & Lev-Ari, 2005; Yakar, Can & Uçak, 2010). Çalışmanın kavramsal bölümünde verilen bilgilerden hatırlanacağı üzere, programlarda okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri dâhil, uygulama ağırlıklı ders saati ortalaması yaklaşık %25'tir. Bu oranın, öğretmen adaylarının uygulamalı beceriler kazanması ve nitelikli biçimde yetişmesi yönlerinden yeterli olmadığı söylenebilir.

Bunun yanı sıra, öğretim elemanlarının derslerde öğretmen adaylarının bireysel veya grup çalışmaları şeklinde, etkin katılımlarının sağlandığı "araştırma-inceleme, proje, deney, gösterip-yaptırma, drama, mikro öğretim, benzetim vb. gibi" öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini kullanması, hem konu alanı ile ilgili kuram, bilgi, kavram ve ilkelerin uygulamalı biçimde öğrenilmesine hem de öğretmenlikle ilgili gerçek yaşam becerileri ve deneyimler kazanılmasında oldukça önemlidir. Özellikle, öğretmen yetiştirme süreçlerinde gerçek yaşam becerileri ve deneyimleri kazandırmada etkili yöntemlerden biri olan, öğretmen adaylarının hangi yollarla öğreteceklerini öğrenmelerine, öğrendikleri bilgi ve becerileri uygulamaya aktarmalarına, yani kuram ile uygulama arasında köprü kurmaya yardımcı olan (Allen, 1966; Bell, 2007; Küçükahmet, 2009) ve uluslararası düzeyde de sıklıkla kullanılan (Fernandez & Robinson, 2006; Higgins & Nicholl, 2003; Perlberg, 1972; Saban & Çoklar, 2013; Şen, 2009) mikro öğretim yönteminden, öğretmen eğitiminin önemli bir parçası olarak gerek teorik, gerek uygulamalı derslerde (örn. özel öğretim yöntemleri derslerinde) yararlanılması gerekir.

Öğretmen adaylarına gerçek ortamlarda uygulamalı beceriler ve deneyimler kazandırmada en etkili dersler, kuşkusuz okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasıdır. Bu derslerin gerek uygulama okulunda danışman öğretmenlerle, gerekse de fakültede danışman öğretim elemanları rehberliğinde ve kontrolünde ciddi biçimde yürütülmesi öğretmen yetiştirme sürecinin niteliği bakımından oldukça önemlidir. Bu konuda yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlar ve önerilere dayalı olarak; öğretmenlik uygulamasının sayısının ve süresinin artırılmasının (Aytaçlı, 2012; Dursun & Kuzu, 2008), öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını düzenli biçimde izleme, kontrol etme ve gerekli rehberliği yapma vb. gibi görevlerini tam olarak yerine getirmelerinin (Davran, 2006; Yıldız, 2012; Yılmaz, 2011) ve uygulama okulu ile fakülte arasında etkili bir koordinasyon ve işbirliği sağlanmasının (Gökçe & Demirhan, 2005; Katrancı, 2008; Yaylı, 2008) öğretmen adaylarının uygulama becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu önerilerin yanı sıra, nitelikli ve uygulama becerilerini daha iyi kazanmış öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik olarak "Okulda Öğretmenlik" olarak adlandırılan bir öğretmen yetiştirme modeli de önerilebilir. Özcan (2012:110)'a göre;

> *"Bu modelde öğretmen adayları ilk iki yıl eğitim fakültelerinde dersler alacak, ayrıca okullarda gözlem, araştırma ve ödevler yapacaklar, üçüncü yıldan itibaren uygulama okullarında bir mentor öğretmen rehberliğinde "öğretmen yardımcısı" olarak tam gün eğitim göreceklerdir. Dördüncü yılda ise öğretmen yardımcılığı görevini tamamlayan öğrenciler, "öğretmen adayı" olarak yine işbirliği yapılan okullardaki başarılı öğretmenlerin sınıflarına yerleştirilecek ve iki ayrı okulda iki dönem tam gün aday öğretmenlik (stajyerlik) yapacaktır. Mentor öğretmenin yanında öğretmen adaylarına bir öğretim üyesi de rehberlik/danışmanlık yapacaktır. Bu modelle, ilk ve orta dereceli okullar eğitim hastanelerinin tıp eğitiminde oynadığı rolü, öğretmen yetiştirmede oynayarak hem öğretmen eğitiminin hem de okullarda verilen eğitim öğretim hizmetinin kalitesini artıracaktır.*

Öğretmen eğitim programlarının öğretmen adaylarını sınıfın gerçeklerine hazırlamada başarısız olduğu argümanından hareketle, son yıllarda bazı ülkelerde bu işe odaklı eğitim uygulaması yürütülmektedir. Bu uygulama ile okulların öğretmen eğitimindeki sorumluluğunu daha da artırmak ve öğretmen yetiştirmede daha geniş düzeyde bir ortam yaratmak amaçlanmaktadır (Korthagen, 2001).

Bu çalışmada, veri toplama sürecinde betimsel araştırmalara göre çalışma konusu ile ilgili daha derinlemesine bilgi edinmeyi sağladığı için nitel yöntem türlerinden durum çalışması ve görüşme tekniği kullanılmış olup, gelecek araştırmalarda bu konu ile ilgili daha güvenilir biçimde durum tespiti yapmak amacıyla gözlem tekniğinden yararlanılabilir. Bu çalışmalarda ayrıca, öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri uygulamaya dönüştürmelerini etkileyen değişkenler, ilişkisel veya boylamsal olarak incelenebilir.

Ayrıca, bu çalışmanın katılımcıları arasında yer almayan öğretmenlik programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı ya da gözlendiği çalışmalar yapılabilir.

Teşekkür

Çalışmanın İngilizce geniş özetini tashih eden Dr. Işıl Kaçar'a teşekkür ederiz.

Kaynakça

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9*(5), 1-46. doi: 10.7827/TurkishStudies.6585

Akpınar, M., Çolak, K., & Yiğit, E.Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.

Allen, D.W. (1966). Micro-Teaching: a new framework for in-service education. *The High School Journal, 49*(8), 355-362.

Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: how beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education, 25*(5), 647–654. doi: 10.1016/j.tate.2008.11.011

Allen, J. M., & Peach, D. (2007). Exploring connections between the in-field and on-campus components of a preservice teacher education program: a student perspective. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, *8*(1), 23-36.

Allen, J. M., & Wright, S.E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20*(2), 136-151. doi: 10.1080/13540602.2013.848568

Allsopp, D.H., DeMarie, D., McHatton, P.A., & Doone, E. (2006). Bridging the gap between theory and practice: connecting courses with field experiences. *Teacher Education Quarterly, 33*(1), 19-35.

Ayan, M. (2011). *Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.

Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin görüşlerinin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, *159*, 181-194.

Azeem, M. (2011). Problems of prospective teachers during teaching practice. *Academic Research International*, *1*(2), 308-316.

Becit, G., Kurt, A., & Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9*(1), 169-184.

Bell, N.D. (2007). Microteaching: what is going on there? *Journal of Linguistics and Education*, *18*(1), 24-40. doi: 10.1016/j.linged.2007.04.002

Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 32*(4), 353-368. doi: 10.1080/02607470600981912

Bronkhorst, L.H., Meijer, P.C., Koster, B., & Vermunt, J.D. (2014). Deliberate practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *37*(1), 18-34. doi: 10.1080/02619768.2013.825242

Büyükgöze Kavas, A., & Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (1)*25,13-21.

Büyüktaşkapu, S. (2004). *Selçuk üniversitesi genel, mesleki ve teknik eğitim fakültelerindeki öğretmenlik uygulaması dersinin hedeflerine ulaşma derecesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

Caroll, C. (2013). *Exploring the impact of lesson study on the theory-practice gap in pre-service teacher education.* Unpublished master thesis. Mary Immaculate College, University of Limerick, Limerick. Retrieved from http://hdl.handle.net/10395/1986 at September 3, 2014.

Cheng, M.M.H., Cheng, A.Y.N., & Tang, S.Y.F. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 36*(1), 91-104. doi: 10.1080/02607470903462222

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5th edition). London, RoutledgeFalmer.

Cook, L. (2007). When in Rome: influences on special education student-teachers' teaching. *International Journal of Special Education, (22)*3, 119-130.

Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions.* London: Sage.

Çokluk-Bökeoğlu, Ö., & Yılmaz, K. (2007). Üniversite öğrencilerinin fakülte yaşamının niteliğine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 40*(2),179-204.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education, 57*(3), 300-314. doi: 10.1177/0022487105285962.

Davran, E. (2006). *İlköğretim kurumlarındaki öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliklerini kazanmaları üzerindeki etkisi: Van İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Demir, Y. (2012). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Demircan, C. (2007). Okul deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(2), 119-132.

Dewey, J. (1927). The relation of theory to practice in the education. In C.A. McMurry (Ed.), *The Relation of Theory to Practice in the Education of Teachers: Third Yearbook for the National Society of the Scientific Study of Education*. Chicago, University of Chicago Press. Retrieved April 5, 2014 from https://archive.org/details/relationoftheory00dewe

Durmuşçelebi, M. (2013). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğrenci başarısını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi (Erciyes Üniversitesi örneği). *Eğitim ve Bilim, 38*(168), 373-385.

Dursun, Ö., & Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen adayı ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 25,* 159-178.

European Commission. (2005). *Common European principles for teacher competences and qualifications.* Brussel: European Commission. Retrieved from http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/01-en_principles_en.pdf at April 10, 2014.

Fernández, M.L., & Robinson, M. (2006). Prospective teachers' perspectives on microteaching lesson study. *Education, 127*(2), 203-215.

Gökçe, E., & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi 38*(1), 43-78. doi: 10.1501/ankara-652

Hascher, T., Cocard, Y., & Moser, P. (2004). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum. *Teachers and Teaching 10*(6), 623–37. doi: 10.1080/1354060042000304800

Higgins, A. & Nicholl, H. (2003). The experiences of lecturers and students in the use of microteaching as a teaching strategy. *Nurse Education in Practice, 3*(4), 220–227. doi: 10.1016/S1471-5953(02)00106-3.

Hobson, A.J., Malderez, A., Tracey, L., Giannakaki, M., Pell, G., & 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. doi: 10.1080/02671520701809825

Janssen, F., Westbroek, H., & Doyle, W. (2014). The practical turn in teacher education: designing a preparation sequence for core practice frames. *Journal of Teacher Education*, *65*(3), 195-206. doi: 10.1177/0022487113518584

Joseph, D., & Heading, M. (2010). Putting theory into practice: moving from student identity to teacher identity. *Australian Journal of Teacher Education*, *35*(3), 75-87. doi: 10.14221/ajte.2010v35n3.6

Jumani, N.B. (2013). Connections between theory and practice in teacher education. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences, 4(1), 788-800.* doi: 10.15405/FutureAcademy/ejsbs(2301-2218).2012.4.12

Kale, M. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 255-280.

Karadüz A., Eser Y., Şahin C., & İlbay, A.B. (2009). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması dersinin etkililik düzeyi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *6*(11), 440-453.

Katrancı, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

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

Kırmızı, B. (2011). Almanca öğretmen adaylarının öğretmenlik becerileri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11*(2), 193-206.

Korkmaz, İ., Saban, A., & Akbaşlı, A. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 38*, 226-277.

Korthagen, F.A.J., & Kessels, J.P.A.M. (1999). Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher 28*(4), 4-17. doi: 10.3102/0013189X028004004

Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education.* Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Seattle, April 2001. Retrieved from resources.educ.queensu.ca/ar/aera2001/Korthagen2001.pdf at June 11, 2014.

Krumsvik, R., & Smith, K. (2009). Videopapers-an attempt to narrow the notorious gap between theory and practice in teacher education. *Technology, Pedagogy and Education, 18*(3), 269-278. doi: 10.1080/14759390903255544

Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Major, T. E., & Tiro, L. (2012). Theory vs practice: the case of primary teacher education in Botswana. *International Journal of Scientific Research in Education, 5*(1), 63-70.

MEB. (2008). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri.* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Retrieved from http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html at April 10, 2014.

Merriam, S. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). *Resmi gazete*. Sayı No: 14574.

Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modelinde kavramsal çerçeve: Eylemdeki vizyon. *Journal of Teacher Education and Educators, 1*(1), 107-132.

Özçakır Sümen, Ö., & Çağlayan, K.T. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32*(2), 249-272.

Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(2), 515-536.

Özder, H., Işıktaş, S., İskifoğlu, G., & Erdoğan, F. (2009). An evaluation of the practicum course of pre-school teacher education program in North Cyprus. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10*(2), 1-13.

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.

Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerin göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 7*(3), 726-737.

Perlberg, A. (1972). Microteaching. *International Review of Education, 18*(4), 547-560. Retrieved from http://link.springer.com/article/10.1007%2FBF01450315# at September 12, 2014.

Saban, A., & Çoklar, A.N. (2013). Pre-service teachers' opinions about the micro-teaching method in teaching practice classes. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, *12(*2), 234-240.

Sarıtaş, M. (2007). Okul deneyimi I uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *20,* 121-143.

Saylan, N., & Uyangör, N. (1998). Öğrenci görüşlerine göre Necatibey Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerinin belirlenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1*(2), 35-67.

Scott, L.A., Gentry, R., & Philips, M. (2014). Making preservice teachers better: examining the impact of a practicum in a teacher preparation program. *Educational Research and Reviews,* 9(10), 294-301. doi: 10.5897/ERR2014.1748

Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33*(3), 289–302. doi: 10.1080/13598660500286333

Standal, Ø, F., Moen, K.M., & Moe, V.F. (2014). Theory and practice in the context of practicum: the perspectives of Norwegian physical education student teachers. *European Physical Education Review, 20*(2), 165-178. doi: 10.1177/1356336X13508687

Şen, H.Ş., & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 99-116.

Şen, A. İ. (2009). A study on the effectiveness of peer microteaching in a teacher education program. *Eğitim ve Bilim, 34(*151), 165-174.

Tarman, B. (2012). Öğretmenlik deneyimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik inançlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12*(3), 1951-1973.

TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri.* Ankara: Adım Okan Matbaacılık.

Tokmak, H.S., & Karakuş, T. (2011). ICT pre-service teachers' opinions about the contribution of initial teacher training to teaching practice. *Contemporary Educational Technology, 2*(4), 319-332.

Uçar, M. Y. (2012). A case study of how teaching practice process takes place. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *12*(4), 2654-2659.

Ünver, G. (2014). Connecting theory and practice in teacher education: a case study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *14*(4), 1402-1407. doi: 10.12738/estp.2014.4.2161

Yakar, Z., Can, B.T., & Uçak, E. (2010). Özel öğretim yöntemleri dersinin fen öğretmen adaylarının fen öğretme felsefelerine katkısı. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 5*(4), 1469-1482.

Yaylı, D. (2008). Theory–practice dichotomy in inquiry: meanings and preservice teacher–mentor teacher tension in Turkish literacy classrooms. *Teaching and Teacher Education, 24*(4), 899-900. doi: 10.1016/j.tate.2007.10.004

Yıldırım A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Kitabevi.

Yıldız, M.A. (2012). *Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamasını yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10*(4), 1377-1387.

YÖK. (1998). *Aday öğretmen kılavuzu: Ders gözlem uygulaması değerlendirme formu*. Retrieved from www.yok.gov.tr/documents/10279/38502/dersgozlemformu/3807d251-a59c-4c78-b6ff-ccf32eb1db71

YÖK. (2007). *Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme lisans programları*. Retrieved May 3, 2014 from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/fen_bilgisi/f385bc78-22df-497d-bfca-7aee80c75c22 at May 3, 2014.