



An Investigation of the Types of Knowledge Requested by the Teaching Practice Process from the Candidates

Emel Bayrak Özmutlu^{1,a,*}, Sanem Tabak^{2,b}

¹Faculty of Education, Ordu University, Ordu, Türkiye

²Faculty of Education, Ordu University, Ordu, Türkiye

*Corresponding author

Research Article

Bilgi

*Sorumlu yazar

History

Received: 29/09/2022

Accepted: 25/01/2023



This paper was checked for plagiarism using iThenticate during the preview process and before publication.

Copyright © 2017 by Cumhuriyet University, Faculty of Education. All rights reserved.

ABSTRACT

This research focuses on how the types of knowledge that the teaching practice course demands from the candidates are handled by the participants. These types of knowledge, which were determined based on the evaluations of the prospective teachers and teacher educators, who were the participants of the study, within the scope of the teaching practice course they continued for an academic year, were analyzed on the basis of MPRA- Model of Pedagogical Reasoning and Action (Shulman, 1987). The research provides feedback on the awareness of the candidates for the types of knowledge that the teaching practice process demands from them. It also shows the extent to which these types of knowledge are handled by teacher educators. The case study method was adopted in the study. The participants of the study consist of four teachers, nine lecturers and 53 teacher candidates determined by criterion sampling method. Five different data collection tools were used in the study. Analyzes were performed on expressions labeled with 975 in vivo codes. The research shows that the types of knowledge expressed by teachers, lecturers and teachers have a very similar appearance. Participants handled the teaching practice process with an awareness that mainly "planning and teaching" oriented information types are demanded. The stages of comprehension, evaluation, reflection and re-comprehension in the model are rarely mentioned. Teacher education curricula and research should focus on ways to raise candidates' awareness of the types of knowledge.

Keywords: Teacher education curricula, theory and practice, teacher education, teacher knowledge base, teacher competencies

Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin Adaylardan Talep Ettiği Bilgi Türlerine Yönelik Bir İnceleme

Bilgi

*Sorumlu yazar

Süreç

Geliş: 29/09/2022

Kabul: 25/01/2023

Bu çalışma ön inceleme sürecinde ve yayımlanmadan önce iThenticate yazılımı ile taranmıştır.

Copyright



This work is licensed under Creative Commons Attribution 4.0 International License

ÖZ

Bu araştırma öğretmenlik uygulaması dersinin adaylardan talep ettiği bilgi türlerinin katılımcılar tarafından nasıl ele alındığına odaklanmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcilerinin bir akademik yıl boyunca sürdürdükleri öğretmenlik uygulaması dersi kapsamındaki değerlendirmelerine dayalı olarak belirlenen bu bilgi türleri, PAYEM- Pedagojik Akıl Yürütme ve Eylem Modeli (Shulman, 1987) temelinde analiz edilmiştir. Araştırma, adayların öğretmenlik uygulaması sürecinin kendilerinden talep ettiği bilgi türlerine yönelik farkındalıklarına ilişkin bir geribildirim sağlamaktadır. Aynı zamanda bu bilgi türlerinin öğretmen eğitimcileri tarafından hangi kapsamda ele alındığını göstermektedir. Araştırmada durum araştırması yöntemi benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen dört öğretmen, dokuz öğretim üyesi ve 53 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada beş farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Analizler 975 vivo kod ile etiketlenmiş ifade üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırma öğretmen, öğretim üyesi ve öğretmenlerin ifade ettiği bilgi türlerinin oldukça benzer bir görünüme sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcılar öğretmenlik uygulaması sürecini ağırlıklı olarak "planlama ve öğretim" odaklı bilgi türlerinin talep edildiği bir farkındalıkla ele almışlardır. Modelde yer alan kavrayış, değerlendirme, yansıtma ve yeniden kavrayış aşamaları nadiren dile getirilmiştir. Öğretmen eğitimi programları ve araştırmaları öğretim sürecinin talep ettiği bilgi türlerine yönelik adayların farkındalığını geliştirme yolları üzerinde durmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi programları, kuram ve uygulama, öğretmen eğitimi, öğretmen bilgi tabanı, öğretmen yeterlikleri

Giriş

Her meslek kendi profesyonel gerekliliklerini yerine getirmek için gerekli birtakım özelleşmiş bilgi türlerine sahiptir. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel gerekliliklerini yerine getirmeleri için sahip olmaları gereken bilgi türleri alanyazında öğretmen bilgi tabanı kavramıyla tartışılmaktadır (Verloop, Van Driel ve Meijer, 2001). Özellikle 1980 sonrası öğretmenliğin bilgi tabanı konusunda ciddi akademik çalışmalar yayınlanmıştır. Buna karşın bu konuda bir uzlaşımdan söz etmek güçtür. Öğretmenlik mesleğinin profesyonel gereklilikleri konusunda genel kanı, içerik hakimiyetinin yeterliliği yönündedir. Öğretmenliğin profesyonel hayatı açısından son derece sınırlı bir bakış açısını yansıtan bu görüş, öğretim sürecinin zorlu ve özgün problemlerinin çözümü konusunda yetersiz kalmaktadır (Murray, 2008). Nitekim Bucat (2005), bir içeriğe ilişkin bilgi sahibi olmak ile o içeriğin öğretimi konusunda bilgi sahibi olmak arasında büyük bir fark olduğunu ifade etmiştir.

Günümüzde öğretmenlerin ciddi bir rol dönüşümü içinde olduğunu söylemek mümkündür. 21. yüzyılda öğretmenden öğretme ve öğrenme sürecinin çok yönlü taleplerini üst nitelikte yerine getirebilme konusunda uzmanlaşmış olması beklenmektedir. (Hammond, 2008). İfade edilen uzmanlaşma, çok geniş bir bilgi türü üzerinde dağılım göstermektedir. Bu durum öğretmen eğitiminde her şeyden önce meslek hayatının öğretmenden talep ettiği bilgi türlerinin ne olduğu konusunda bir uzlaşma içinde olunması gerektiği net olarak göstermektedir. Öğretmen eğitiminde kapsam problemlerine karşılık gelen bu durumun öğretmen eğitimcileri ve öğretmen adayları tarafından nasıl ele alındığı merak konusudur.

Öğretmenlik mesleğinin talep ettiği bilgi türleri üzerinde bir uzlaşım içinde olmamak donanımlı profesyoneller yetiştirme sorumluluğuna sahip olan öğretmen eğitiminin her aşamasında ciddi bir belirsizlik yaratmaktadır. Bu açıdan uzlaşımsal bir öğretmen bilgi tabanı, öğretmen eğitimi program geliştirme sürecinin temel bir bileşenidir. Öğretmenlik mesleğinin talep ettiği bilgi türleri üzerine çok sayıda model geliştirilmiş olduğu görülmektedir (Abell, 2008; Calderhead, 1996; Carlson ve Gess-Newsome, 2013; Elbaz, 1983; Grossman, 1990; Helmes ve Stokes, 2013; Magnusson, Krajcik ve Borko, 1999; Morine-Dershimer ve Kent, 1999; Park ve Oliver, 2008; Putnam ve Borko, 1997; Rollnick vd., 2008; Shulman, 1986, 1987; Wilson, Shulman ve Richert, 1987). Bu modeller, meslek hayatının öğretmenden talep ettiği bilgi türleri konusunda kavrayışı geliştirmektedir.

Pedagojik Akıl Yürütme ve Eylem Modeli

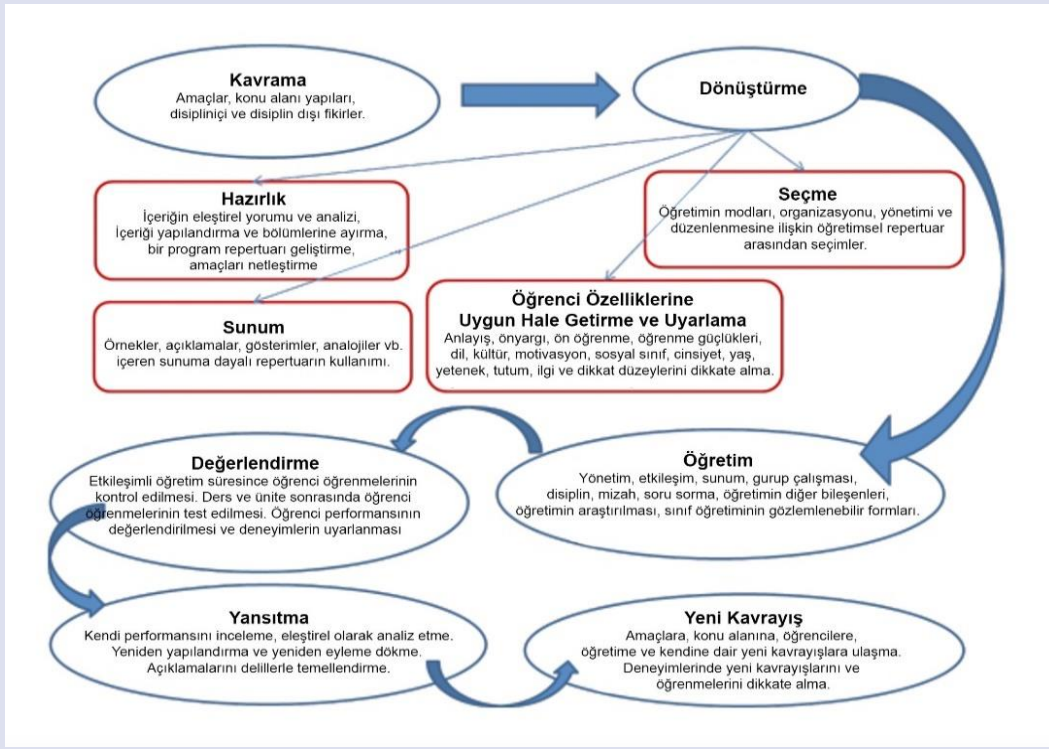
Öğretmenliğin bilgi tabanı Shulman ve Sykes (1986) tarafından öğretme yeteneğini oluşturan anlayış ve beceriler, araç ve değerler, karakter ve performans bütünü olarak tanımlanmıştır. Onlar bu bilgi tabanını sekiz kategori altında incelemişlerdir. Bunlar sırayla genel liberal eğitim, alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, pedagojik alan bilgisi, öğrenci özellikleri bilgisi, öğretim programı bilgisi, performans becerileri bilgisi ve mesleki anlayışın temelleridir. Aynı yıl, Shulman (1986), öğretmenler için üç

bilgi kategorisi önermiştir. Bu bilgi türleri içerik bilgisi, pedagojik alan bilgisi ve öğretim programı bilgisidir. Shulman (1986), bu bilgi türlerinin öğretimi gerçekleştirilen içerik temelinde özelleşeceğini vurgulamıştır. Bu sınıflama ile pedagojik alan bilgisi ifadesi ilk kez kullanılmaya başlanmıştır. Pedagojik alan bilgisi bu tarihten önce herhangi bir isimle ayrıştırılmamış öğretmenliğe özgü bir bilgi türüdür.

Shulman (1986), pedagojik alan bilgisinin öğretmenlerin uzmanlık alanı, profesyonel anlayış biçimi olarak kendini gösteren içerik ve pedagojinin özel bir birleşimi olduğunu ifade etmiştir. O, pedagojik alan bilgisi fikrini, öğretmen bilgi tabanının bir unsuru olarak tanıtmıştır. Shulman'ın pedagojik alan bilgisi anlayışındaki temel unsurlar, bir yanda belirli içerik ve öğretim stratejilerine ilişkin bilgi, diğer yanda ise öğrencilerin belirli içeriği nasıl öğrendiğine ilişkin bilgidir. Pedagojik alan bilgisi, bir disiplinin öğretmenini o disiplinin uzmanından ayıran bilgiyi belirtir. Shulman (1983) bu bilgi türünün öğretmen eğitimi ve araştırmalarındaki eksik paradigma olduğunu belirtmiştir (Fernandez, 2014). Shulman (1986), pedagojik alan bilgisi ile ilgili araştırmasında yıllar boyunca öğretmenleri seçme amaçlı yapılan sınavlarda kullanılan soruları incelemiştir. İncelemeler sonrasında öğretmen eğitiminin tarihsel olarak bazen içeriğe, bazen de pedagojiye odaklandığını fark etmiştir. Bu noktada öğretmen olma yolunda içerik bilgisi ile pedagojik bilgi arasındaki bu ayrımın her zaman gerekli olup olmadığını sormuştur. Böylesi bir sorgulamanın ürünü olarak ortaya çıkan pedagojik alan bilgisi yalnızca öğretmenlerin evrenine ait olan ve öğretmenliğe özgü mesleki anlayış biçimini oluşturan özelleşmiş içerik ve pedagojinin birleşimidir (Shulman, 1986).

Shulman'ın öğretmen bilgi tabanı sınıflaması ve alana kazandırdığı pedagojik alan bilgisi kavramının yanında bir diğer önemli katkısı geliştirdiği Pedagojik Akıl Yürütme ve Eylem Modelidir (PAYEM). Bu model Shulman'ın öğretmen eğitimi alanına en ciddi katkılardan biri olarak değerlendirilebilir. Bunun nedeni meslek hayatının öğretmenden talep ettiği bilgi türlerini görünür hâle getirmesidir. Bu yönüyle adayların mesleki deneyimlerinde düşünmeleri, dikkate almaları, üzerinde durmaları gereken süreç ve bilgilerin ne olduğuna ilişkin geçerli bir kapsam sunmaktadır. PAYE modeli Resim 1.'de görülmektedir.

Shulman Pedagojik Akıl Yürütme ve Eylem Modelini, 1987 yılının aynı makalesinde sunmuştur. Bu model, bir öğretmenin herhangi bir öğretim sürecinin başından sonuna değin deneyimlediği akıl yürütme ve eylem süreçlerini temsil etmektedir. PAYE modeli, öğretim kazanımının belirlenmesi ile başlar. Öğretmenin deneyimi öğrenciye kazandırmak istediği kazanım üzerinden anlama, dönüştürme, öğretim, değerlendirme, yansıtma ve yeniden kavrayış faaliyetlerini içeren bir döngü içinde sunulur. PAYE modeli, bir öğretmenin mesleki uygulamasının içerdiği süreçleri ve bu süreçlerin talep ettiği bilgi türlerini temsil etmektedir.



Resim 1. Pedagojik akıl yürütme ve eylem modeli (Fernandez, 2014).

Bu model öğretmen adaylarının özellikle öğretmenlik uygulaması sürecinde geçirdikleri öğretimsel süreçleri izlemelerini, bu sürecin kendilerinden neler beklediğini kavrayabilmeleri ve nitelikli öğretim uygulamalarına ulaşmak için nerelerde eksikliklerinin olduğunu analiz edebilmelerini sağlar. Model bir öğretim sürecinin talep ettiği tüm bilgi türlerini kapsamaması nedeniyle öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını inceleme amacıyla kullanılmaya elverişlidir. Bunun yanında öğretmen eğitimcilerinin adayların öğretim sürecinin bir bütün olarak değerlendirmeleri konusunda temel ölçütler sunar. Ayrıca kuşkusuz bu model öğretmen adayının öğretim süreci için bir düşünme disiplini kazanabilmesi için önemlidir. Diğer yandan adayların deneyimlerinin kapsam açısından değerlendirilmesi konusunda kullanılabilir bir yapıya sahiptir. Çok geniş bir bilgi türüne yayılmış olan öğretmen niteliklerini kapsayan öğretmen eğitimi program geliştirme çalışmalarında da kuşkusuz bu model önemlidir.

Araştırmanın Bağlamı

Öğretme süreci çok sayıda bilgi ve becerinin eş zamanlı ve sistemli bir şekilde kullanımını gerektiren karmaşık bir süreçtir. Öğretme sürecinin niteliği, sürecin gerekliliklerinin bilinmesi ve sistemli bir şekilde yerine getirilmesine bağlıdır. Bu bakımdan öğretmen adayları öğretim sürecinin kendinden talep ettiği bilgi türlerine ilişkin yüksek bir farkındalığa sahip olmalıdır. Aksi hâlde mesleğinin gerekliliklerini yanlış ya da eksik tanımlayacaktır. Öğretim sürecine yönelik etkin çözümler üretmemeye bu durumun doğal uzantılarından yalnızca biri

olacaktır. Burada öğretmen eğitimcilerinin öğretmenliğin adaydan talep ettiği bilgi türlerine yönelik uzlaşım bir farkındalığa sahip olması gerektiğini vurgulamak önemlidir. Zira bu farkındalık onun öğretmen eğitimi sürecindeki karar ve uygulamalarını şekillendirecektir. Öğretmen eğitimcilerinin adayların sahip olmaları gereken bilgi türlerine bireysel inanç ve bakış açılarının ötesinde nitelikli öğretimin uzlaşım bileşenleri temelinde karar vermesi beklenir. Öğretmenin ne bilmesi gerektiği konusunda kavramsallaştırma çabasının dönüm noktası kuşkusuz Shulman (1986, 1987)'dir. Geliştirdiği modelde öğretmenin sahip olması beklenen bilgi türlerine ilişkin analitik bir çerçeve geliştirmiştir. Bu yönüyle öğretim sürecinin talep ettiği bilgi türlerine yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi konusunda elverişli bir yapı sunmuştur.

Bu araştırma öğretmenlik uygulaması sürecinin adaydan talep ettiği bilgi türlerine ilişkin katılımcıların değerlendirmelerinin PAYEM temelindeki görünümünü betimlemektedir. Adayların öğretim sürecinde karşılaştığı durum ve olaylar karşısında profesyonel gerekliliklere uygun olarak hareket edebilmesi ancak öğretim sürecinin kendilerinden talep ettiği bilgi türlerine yönelik farkındalığa sahip olmasına bağlıdır. Bu açıdan öğretmenlikte hangi bilginin ne zaman kullanılacağına karar vermek kritiktir. Adayın öğretim sürecinde sahip olduğu kuramsal ve uygulamaya dayalı bilgi tabanından yararlanabilmesi de kuşkusuz öğretim sürecinin kendinden ne beklediğinin farkında olmasına bağlıdır. Araştırma bulguları, adayların süreçte kullanması gerektiğinin farkında olduğu bilgi türleri yanında henüz

ayrımında olmadığı bilgi türlerini de göstermektedir. Bu yönüyle öğretmen eğitimi programlarının öğretim sürecinin talep ettiği bilgi türü farkındalığını adaya kazandırma konusunda var olan durumunu ortaya koymaktadır. Bu da kuşkusuz adaylarda hangi bilgi türlerinin farkındalığını geliştirme üzerinde durulması gerektiğine ışık tutacaktır. Öğretmen eğitimcilerinin bu bağlamdaki ifadeleri ise adayların sahip olmalarını gerekli gördüğü bilgi türünün kapsamına ilişkin bir görünüm sunmaktadır. Öğretmen eğitimcilerinin öğretim sürecinin adaydan talep ettiği bilgi türleri konusunda geçerli, uzlaşım sal ve kapsayıcı bir yaklaşıma sahip olmaları nitelikli bir öğretmen eğitimi için çok önemlidir. Bu inceleme eğitimcilerin vurguladıkları bilgi türlerini göstermenin yanında onlar tarafından dile getirilmeyen bilgi türlerine de ışık tutmaktadır. Bu yönüyle öğretmen eğitimi sürecinde adaylarda geliştirilmesi olası olan ve olmayan alanlara yönelik birtakım öngörülerde bulunmayı mümkün hâle getirmektedir.

Bu betimleme gerek adaylar gerek öğretmen eğitimcilerinin öğretim sürecinin taleplerine yönelik farkındalıklarının sahip olduğu kapsamı görünür kılmaktadır. Bu yönüyle adaylarda geliştirilmesi ve öğretmen eğitimcilerinin de odaklanmaları gereken noktaları açıklığa kavuşturmaktadır. Araştırmanın sunduğu betimleme öğretmenlik uygulaması dersinin öğretimi sürecine, öğretmen eğitimi programlarının uygulanışına ve çıktıklarına ilişkin çok sayıda çıkarımda bulunmaya imkân vermektedir. Ayrıca öğretmen eğitiminde uzlaşım sal bilgi tabanına uygun hareket etme konusunda eğitimde program geliştirme ve politika yapıcılar tarafından ciddiye alınması gereken bilgiler sunmaktadır. Alanyazında öğretmen adayı ve eğitimcilerin öğretim sürecinin adaydan talep ettiği bilgi türlerini nasıl ele aldıklarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma soruları aşağıda görülmektedir:

1. Öğretim üyelerinin, öğretmenlik uygulaması sürecinin adaydan talep ettiğini düşündüğü bilgi türleri PAYE modeli temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?
2. Uygulama öğretmenlerinin, öğretmenlik uygulaması sürecinin adaydan talep ettiğini düşündüğü bilgi türleri PAYE modeli temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinin kendilerinden talep ettiğini düşündüğü bilgi türleri PAYE modeli temelinde nasıl bir görünüme sahiptir?

Yöntem

Araştırma durum çalışması desenlerinden bütünsel tek durum deseni ile gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni araştırmada tek bir durum ve tek bir analiz birimi üzerinde çalışılmasıdır (Yin, 1994). Durum çalışmasında araştırmada odaklanılan güncel bir durum üzerine nasıl ve neden sorularına cevap aranır. Bu desen araştırmacıya derinlemesine ve zengin bir veri toplama olanağı sunan görgül bir türdür (Yin, 2017). Araştırma süresinde

öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği düşünülen bilgi ve beceriler katılımcıların değerlendirmeleri temelinde derinlemesine incelenmiştir. Öğretmen adaylarının incelenen özelliklerine ilişkin herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Araştırma sürecinde beş veri toplama aracı ve üç farklı kaynaktan elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Araştırmada sınırlandırılmış durum, öğretmenlik uygulaması sürecinin adaydan talep ettiği bilgi türleridir. Adaydan talep edilen bilgi türü kavramı ile adayın öğretmenlik uygulaması sürecinde deneyimlediği tüm aşamaların kendilerinden bilmesini ve üstesinden gelmesini talep ettiği tüm süreç, işlem, bilgi ve eylemlere işaret etmektedir. Araştırmada duruma bağlı temaların tanımlanmasında Shulman'ın (1987) PAYE modeli kullanılmıştır. Analiz bulguları betimsel istatistiklerden yararlanarak özetlenmiştir.

Katılımcılar

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminin gereği, araştırma kapsamında belirlenmiş birtakım ölçütün gerekliliklerine sahip bir grup üzerinde çalışmaktır. Katılımcı öğretmen adaylarının belirlenmesinde öğretmenlik uygulaması dersini alıyor olmak ve sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görüyor olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmacıların uzmanlık alanları gereği sınıf öğretmeni adayları üzerinde çalışma kararı alınmıştır. Pedagojik alan bilgisinin bölümlere özgü özelleşmiş sonuçlar oluşturma olasılığı bulunmaktadır. Bu açıdan araştırmacılar tek bir alan öğretmenliği üzerinde çalışılması gerektiğine karar vermişlerdir. Bu temel ölçüt uyarınca Türkiye'de bir devlet üniversitesinin sınıf öğretmenliği bölümü sekizinci döneminde öğrenim gören 53 öğretmen adayı araştırmaya katılmıştır. Katılımcı öğretim üyelerinin belirlenmesinde ise araştırmacının gerçekleştirildiği eğitim fakültesinin temel eğitim bölümünde görev yapmak ve aktif olarak öğretmenlik uygulaması dersini yürütmek ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmaya bu ölçütü yerine getiren dokuz öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin öğretmenlik uygulaması dersi için Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından görevlendirilen ve o sene içinde aktif olarak katılımcı öğretmen adaylarına danışmanlık yapmış olma ölçütünü sağlayan gönüllü dört sınıf öğretmeni araştırmaya dâhil olmuştur. Araştırmada yansıtıcı değerlendirmeleri incelenen öğretmen adayı grubu bu araştırmayı gerçekleştiren öğretim üyesinin dönem boyunca öğretmenlik uygulamasını yürüttüğü öğretmen adayları arasından gönüllü olarak belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği öğretmen adayı grubu gönüllülük esasına dayalı olarak sınırlı kontenjana dâhil olmak isteyen dört öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Çizelge 1'de görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmen adaylarından veri toplamak için üç, öğretim üyeleri ve uygulama öğretmenlerinden veri toplamak için birer veri toplama aracı geliştirilmiştir.

Araştırmada her bir veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde aynı adımlar takip edilmiştir. İlk adım olarak veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde ilgili konunun kuramsal dayanaklarının oluşturulması için alanyazın incelemesi gerçekleştirilmiştir (Fernandez, 2014; Stenberg vd., 2014; Shulman, 1987; Verloop vd., 2001). Ardından alanyazında benzer konulara sahip araştırmalar kapsamında kullanılmış veri toplama araçları yapısal ve içeriksel olarak incelenmiş (Buitink, 2009; He vd., 2011) ve araçlara ilişkin sorular geliştirilmiştir. Dört öğretmen adayıyla taslak araçların deneme uygulamaları yapılmıştır. Deneme uygulaması ardından görüşme dökümleriyle birlikte araçlara ilişkin üç akademisyenin görüşü alınmıştır. Uzmanlardan alınan geribildirimler temelinde gerekli düzenlemeler yapılarak formlara son şekli verilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler tabloda görülmektedir.

Öğretmen adayı görüş formu

Bu formda öğretmen adaylarının planlama ve uygulama sürecinin kendilerinden beklediği bilgi ve becerilerin neler olduğunu açıklamaları istenmiştir. Form, adayların söz konusu ihtiyaçları bağlamları ile açıklamalarına ve derinlemesine değerlendirmelerde bulunmalarına izin veren sorulardan oluşmaktadır.

Öğretmen adayı yarı yapılandırılmış görüşme formu

Bu formda yer alan sorular öğretmenlik uygulaması sürecinin kendilerinden beklediği bilgi ve becerileri nasıl yorumladıkları, neleri ön planda tutup neleri göz ardı ettiklerini bağlamsal bir yaklaşım içinde irdelemeyi amaçlamaktadır.

Öğretmen adayı yansıtıcı değerlendirme formu

Öğretmen adaylarının kazanımı almasıyla başlayan, planlama ve uygulama ile devam edip sürece yönelik genel değerlendirmelerde bulunmasıyla sona eren öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik deneyimlerini yansıtıcı olarak ifade etmelerini sağlayan açık uçlu sorulardan oluşan bir formdur. Dört öğretmen adayı 12 hafta boyunca her hafta bu formu doldurmuştur. Yansıtıcı değerlendirme formu Buitink'in (2009) araştırmasına dayalı olarak hazırlanmıştır. Yansıtıcı form öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinin kendinden talep ettiğini düşündüğü bilgi türlerine yönelik geniş ve derin bir inceleme gerçekleştirmeye izin veren bir yapıdadır.

Öğretim üyesi görüş formu

Bu form öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği bilgi türlerinin öğretim üyeleri tarafından nasıl değerlendirildiğini incelemeye hizmet etmektedir. Formda öğretim üyelerinden öğretmenlik uygulaması sürecine ilişkin gözlemlerinde dayalı olarak tüm sürecin adaylardan neleri bilmeleri ve üstesinden gelmelerini talep ettiğine ilişkin değerlendirmelerde bulunmalarına izin veren açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Uygulama öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu

Öğretmenlerin, öğretmenlik uygulaması sürecini adayların plan ve uygulamalarına dayalı olarak değerlendirmelerine izin veren bir yapıdadır. Öğretmenlik

uygulaması sürecine nasıl hazırlandıkları, uygulama sürecinde neler yaşadıkları, tüm bu sürecin üstesinden gelmek için hangi bilgi ve becerilerin kendilerinden talep edildiği konusunda değerlendirmelerde bulunmalarına izin veren açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Veri Analizi

Birinci aşama açık kodlama

Bu aşamada veri setleri üzerinde açık kodlama gerçekleştirilmiştir. Açık kodlama, katılımcıların, "öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinin kendinden talep ettiği bilgi türleri" temelinde analiz edilmiştir. Açık kodlama sürecinde veri setinde "adaydan talep edilen bilgi türlerine ait ifadeler" vivo kod ile kodlanmıştır. Bu aşamanın sonunda toplam 975 ifadeye kod verilmiştir. Analiz sürecinde veri toplama araçlarında kodlanan ifadelerin sayıları Çizelge 3.'te görülmektedir.

İkinci aşama veri setini modelin kategorileri temelinde sınıflama

İkinci aşama kodların kategorilerle ilişkilendirme işleminin gerçekleştirildiği eksen kodlamadır. Bu süreçte açık kodlamayla en ince ayrıntısına kadar ayrıştırılan veri kategoriler etrafında sınıflanmıştır. Bu aşamada, kodlanmış ifadeler, "öğretmenlik uygulaması sürecinin adaydan talep ettiği bilgi türü (bilgi, işlem, süreç, eylem) PAYE Shulman (1987) modelinin hangi kategori/kategorilerine aittir?" sorusu yönlendirilmiştir. Bu kategoriler "Kavrayış, Dönüştürme, Öğretim, Değerlendirme, Yansıtma ve Yeniden Kavrayış" dır. Bu aşamada ifadeler detaylı olarak okunarak, ilgili olduğuna karar verilen kategoriler temelinde tasnif edilmiştir. Çizelge 4.'te eksen kodlama sonrası kodların kategorilere dağılımı görülmektedir.

Üçüncü aşama kategorileri alt boyutlar altında sınıflandırma

Araştırmanın bu aşamasında kategoriler temelinde sınıflanmış kodlanmış ifadeler PAYE modelinin (Shulman, 1987) alt boyutları temelinde analiz edilmiştir. Bu alt boyutlar modelin orijinal hâlinde, aşamalara getirilen tanımlar temelinde oluşturulmuştur. Analiz süresince kategoriler temelinde sınıflandırılmış olan ifadeler ilgili olduğu alt boyut/boyutlar temelinde sınıflandırılmıştır. Analiz sürecinde, modelde yer almayan 3 alt boyut (bilgiye ulaşma, öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyini belirleme, öngörülemezlik) araştırmacılar tarafından ilgili görülen aşamanın altına eklenmiştir. Kavrayış kategorisinde yer alan amaçlar alt boyutu ise dönüştürme aşamasında yer alan amaçları netleştirme alt boyutu ile sahip olduğu benzerlik nedeniyle analizde kullanılmamıştır. Analizin bu aşamasında kullanılan yapı Çizelge 5'te görülmektedir.

İnandırıcılık ve Etik

Durum çalışmalarında yapısal geçerlik bir gerekliliktir. Yapısal geçerlik araştırılan kavramları doğru olan ölçütlerle tanımlamayı gerektirir. Bunun için araştırma sürecinde farklı çeşitleme türlerinin kullanılması önemlidir (Akar, 2017). Bu araştırmada yöntemsel, veri kaynağı ve araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır. Yöntemsel çeşitleme

farklı veri toplama teknikleriyle benzer ya da örtüşük bulguların elde edilmesiyle ilgilidir. Bu araştırmada beş farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Veri analizi sürecinde her birine ilişkin analiz adımları detaylı olarak ifade edilmektedir. Veri kaynağı çeşitlenmesi olarak araştırmada öğretmen, öğretmen adayı ve öğretim üyesi olmak üzere ilgili tüm paydaşlar sürece dâhil edilmiş ve beş farklı veri kaynağı kullanılmıştır. Araştırmacı çeşitlenmesi kapsamında araştırma iki öğretim üyesi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın inandırıcılığı kapsamında katılımcıların nasıl seçildiği, sayı ve özellikleri, veri toplama araçlarının nasıl geliştirildiği ve veri analizi süreçlerinin detaylı olarak açıklanması gerekir (Creswell ve Miller, 2000).

Yöntem başlığında bu bilgilere ayrıntılı olarak yer verilmektedir. Araştırmada ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Böylece zengin verilere ulaşılmasına olanak sağlayan bir grup üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliği gereğince farklı araştırmacılar tarafından görüş alınmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde üç uzmandan görüş alınmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği kapsamında analizler iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak gerçekleştirilmiştir. Kodlayıcılar arasında %97 oranında bir uyum olduğu görülmüştür. Uzlaşma sağlanamayan noktalarda tam bir uzlaşmaya ulaşıncaya dek gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır.

Çizelge 1. Katılımcılara ilişkin bilgiler

	Cinsiyet		Bölüm/Branş
	Kadın	Erkek	
Uygulama öğretmeni	2	2	Sınıf Öğretmeni
Öğretim üyesi	8	1	Temel Eğitim Bölümü
Öğretmen adayı	34	19	Sınıf Öğretmenliği Programı
Öğretmen adayı	2	2	Sınıf Öğretmenliği Programı

Çizelge 2. Veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler

Veri Toplama Türü	Katılımcı Sayısı
Öğretmen adayı görüş formu	53 öğretmen adayı
Öğretmen adayı yarı yapılandırılmış görüşme formu	4 öğretmen adayı
Öğretmen adayı yansıtıcı değerlendirme formu	32 adet
Öğretim üyesi görüş formu	9 öğretim üyesi
Uygulama öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu	4 uygulama öğretmeni

Çizelge 3. Veri toplama araçları temelinde kod sayılarının görünümü

Veri Toplama Türü	Kod Sayısı
Öğretmen adayı görüş formu	256
Öğretmen adayı yarı yapılandırılmış görüşme formu	68
Öğretmen adayı yansıtıcı değerlendirme formu	475
Uygulama öğretmeni yarı yapılandırılmış görüşme formu	36
Öğretim üyesi görüş formu	140
Toplam	975

Çizelge 4. Eksen kodlama sonrası kodlardaki görünüm

Veri Toplama Türü	Öğretim Üyesi	Öğretmen	Öğretmen Adayı
Kategori	f	f	GF+G+YF f
Kavrayış	6	1	18+4+38
Dönüştürme	77	17	115+26+161
Öğretim	43	15	99+30+219
Değerlendirme	7	2	9+4+29
Yansıtma	4	0	12+4+28
Yeni Kavrayış	3	1	3+0+0
Toplam	140	36	256+68+475

A: GF.Görüş formu, G.Görüşme, YF.Yansıtıcı Değerlendirme Formu

Çizelge 5. Shulman'ın pedagojik akıl yürütme ve eylem döngüsü modeli

Kategori	Alt Aşama
Kavrayış	K.1 Disiplin içi fikirler K.2 Disiplin dışı fikirler K.3 Bilgiye ulaşma
Dönüştürme	D.1 Hazırlık -İçeriğin eleştirel yorumu ve analizi -İçeriği yapılandırma bölümlerine ayırmak -Bir program repertuarı geliştirmek -Amaçları netleştirmek D.2 Seçme -Tasarım için gereken bilgileri pedagojik bilgi birikimi içinden seçmek D.3 Sunu -Öğretim süreci yöntem, teknik ve stratejinin kullanımı D.4 Öğrenci özelliklerine uygun hâle getirme ve uyarlama -Tasarım sürecinde öğrenci özelliklerini dikkate alma (Anlayış, ön yargı, ön öğrenme, öğrenme güçlükleri, dil, kültür, motivasyon, sosyal sınıf, cinsiyet, yaş, yetenek, tutum, ilgi, öz kavram ve dikkat düzeyleri...)
Öğretim	Ö.1 Yönetim Ö.2 Etkileşim Ö.3 Grup çalışmaları Ö.4 Disiplin Ö.5 Mizah Ö.6 Soru sorma Ö.7 Öğretimin bileşenleri Ö.8 Öğretimin araştırılması ve keşfi Ö.9 Öngörülemezlik (Öngörülemeyen Durumlarla Baş Etme)
Değerlendirme	D.1 Etkileşimli öğretim süresince öğrenci öğrenmelerinin kontrol edilmesi D.2 Ders-ünite sonrası öğrenci öğrenmelerinin test edilmesi D.3 Öğrenci performansının değerlendirilmesi ve deneyimlerin uyarlanması D.4 Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi
Yansıtma	Y.1 Kendi performansını inceleme, eleştirel olarak analiz etme, yeniden yapılandırma ve yeniden eyleme dökme Y.2 Açıklamalarını delillerle temellendirme
Yeni Kavrayış	YK.1 Yeni kavrayışlara ulaşma (amaçlara, konu alanına, öğrencilere, öğretime ve kendine dair) YK.2 Deneyimlerinde yeni kavrayışlarını ve öğrenmelerini dikkate alma

Bulgular

Öğretim Üyelerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği bilgi türlerine ilişkin öğretim üyelerine ait değerlendirmelerin PAYE modeli temelinde sahip olduğu görünüme ilişkin bulgular Resim 2'de görülmektedir. Öğretim üyelerinin değerlendirmelerinin yarısından fazlasının *dönüştürme* (%54,9) kategorisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin değerlendirmelerinde ikinci sırada *öğretim* (%30,7) kategorisi bulunmaktadır. Bu kategorideki değerlendirmelerin neredeyse tamamının *öğretimin bileşenlerine* odaklanmış olup; *grup çalışması*, *mizah*, *soru sorma* ve *öngörülemezlik* alt aşamalarına ilişkin herhangi bir değerlendirmeye rastlanmamıştır. Öğretim üyelerinin *kavrayış*, *yansıtma* ve *değerlendirme* kategorilerine ait değerlendirmeleri %5'in altında bir orana sahiptir. *Yeniden kavrayış* kategorisi %2,1 ile en düşük oranda öğretim üyelerinin değerlendirmelerinde yer almaktadır. Modelde adayın öğretimini gerçekleştireceği içeriğe ilişkin kavrayışına ilişkin birikim ve hazırlık sürecine işaret eden *kavrayış* kategorisi öğretim üyelerinin

değerlendirmelerinde %4,3 oranına sahiptir. Üç alt aşamadan oluşan bu kategorinin disiplin içi fikirler aşamasına ait değerlendirmelerde yoğun olarak, adayların söz konusu disiplinin kavramsal yapısı ve bilgisine ilişkin yetersizlikleri dile getirilmiştir. Öğretim üyelerin adayları değerlendirmelerinde en fazla değindikleri kategori *dönüştürme*dir. Bu kategorinin aşamalarından biri olan hazırlık aşaması, dört alt aşamadan oluşmaktadır. Öğretim üyelerinin bu alt aşamalardan *İçeriğin eleştirel yorumu analizi* ile *bir program repertuarı geliştirme* süreçlerine ilişkin herhangi bir değerlendirmede bulunmadıkları görülmüştür. Hazırlık kategorisinde yer alan *İçeriği yapılandırma ve bölümlere ayırma* alt aşamalarına yoğun olarak odaklanılmıştır. Bu sürece yönelik öğretim üyelerinin değerlendirmeleri yakından incelendiğinde içeriğin kavramsal yapısını oluşturma, içeriği kazanımlara uygun bir şekilde düzenleme, içeriği bütüncül bir yaklaşımla ele alma üzerinde durulduğu görülmektedir. Hazırlık kategorisinde yer alan *amaçları netleştirme* alt aşaması öğretim üyelerinin değerlendirmelerinde, kazanımların ait olduğu düşünme becerisinin ne olduğu, kazanımın ilintili olduğu ön öğrenmelere karar verilmesi kapsamında ele alınmıştır.

Dönüştürme kategorisinin alt aşamalarından biri olan sunu adayların yöntem teknik bilgisi, yöntem tekniklerin çeşitlendirilmesi ve uyarlanması, özgün ve yaratıcı uygulamaların tasarımı ve tasarımların birbirine entegre edilmesi çerçevesinde ele alınmıştır. Dönüştürme kategorisinin son alt aşaması olan öğrenci özelliklerine uygun hâle getirme aşamasına ait öğretim üyelerinin değerlendirmelerine bakıldığında, öğrencilerin gelişimsel öğrenme gereksinimlerine karşı duyarlı olmak, özel öğrenme gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alma, planları bireysel farklılıklara uygun olarak yapılandırma, öğrencileri tanıma yollarını bilme konuları üzerinde durmuşlardır. Öğretim kategorisine ilişkin değerlendirmelerde en fazla öğretimin bileşenlerine odaklanıldığı görülmüştür. Bu değerlendirmeler planlananları doğru olarak uygulama, hatalı öğrenmeleri düzeltme, becerinin doğasına uygun uygulamalar gerçekleştirme, öğrenme fırsatlarını değerlendirme ve öğrenci katılımını sağlama kapsamında ele alınmıştır. Öğretimin araştırılması ve keşfi alt aşaması ise eğitim araştırmalarının bulgularının sınıfta sınanması temelinde incelenmiştir. Değerlendirme kategorisine ilişkin çok az sayıda değerlendirmede bulunulmuştur. Öğretim üyelerinin daha çok öğrenci performansının değerlendirilmesi üzerine odaklandığı görülmüştür. Yansıtma alt aşaması ile ilgili olarak öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme süreçlerinin delillerle temellendirmelerine yönelik herhangi bir açıklamaya rastlanmamıştır.

Uygulama Öğretmenlerine İlişkin Bulgular

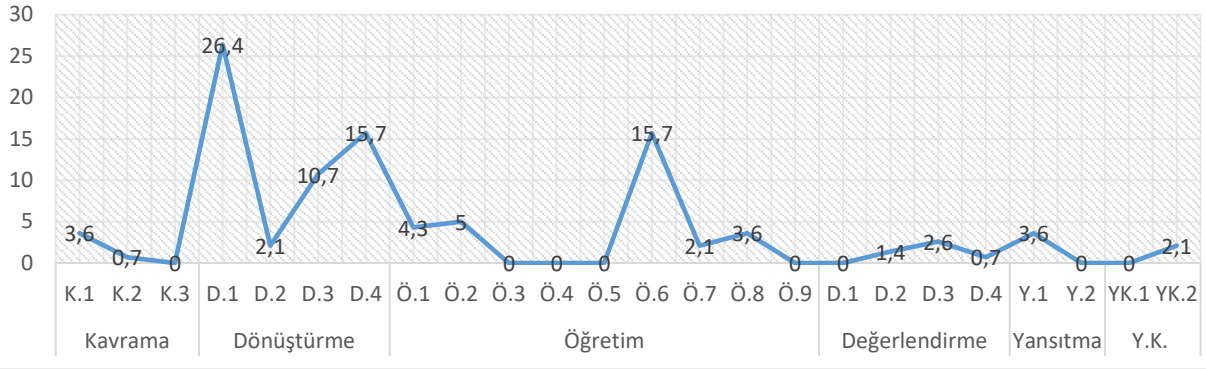
Öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği bilgi türlerine ilişkin uygulama öğretmenlerine ait değerlendirmelerin PAYE modeli temelinde sahip olduğu görünüme ilişkin bulgular Resim 3'te görülmektedir. Öğretmenlerin, adaylara ilişkin değerlendirmeleri incelendiğinde, en yüksek orana sahip olan kategorinin dönüştürme (%47,2) olduğu görülmektedir. Onu öğretim (%41,7) kategorisi izlemektedir. Ardından sırayla değerlendirme, kavrayış ve yeniden kavrayış kategorileri yer almaktadır. Öğretmenlerin yansıtma ile ilgili herhangi bir değerlendirmede bulunmadıkları görülmektedir. Kavrayış ve yeniden kavrayış kategorilerine ilişkin bir değerlendirmeyle ilgili ise sadece iki ifade vardır. Kavrayış kategorisinde gerçekleştirilen tek değerlendirme "konuya hâkim olmaları gerek" şeklindedir. Öğretmenlerin en fazla değerlendirmede bulunduğu dönüştürme kategorisi incelendiğinde en fazla değerlendirmenin öğrenci özelliklerine uygun hâle getirme ve uyarlama olduğu görülmektedir. Hazırlık kategorisinde içeriğin eleştirel yorumu ve analizi, bir program repertuarı oluşturma ve amaçları netleştirme konusunda herhangi bir değerlendirmede bulunulmadığı görülmüştür. İçeriği yapılandırma ve bölümlere ayırma alt aşamasında ise içeriği kolaydan zora aşamalandırma üzerinde durulduğu görülmüştür. Adayların seçme ve sunu kapsamına giren dikkat çekme, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımına ilişkin az sayıda yüzeysel değerlendirmelerde bulunduğu görülmektedir. Öğretim kategorisinde grup çalışmaları, mizah, soru sorma, öğretimin araştırılması

keşfi ve belirsizlikle baş etmeye yönelik herhangi bir değerlendirmede bulunulmadığı görülmektedir. Değerlendirme kategorisi ile ilgili az sayıda değerlendirme hazır bulunuşluk düzeylerinin belirleme ve ders ünite sonrası öğrenci değerlendirmeleridir. Sürece yönelik değerlendirmelere ilişkin herhangi bir ifade yoktur. Adayların yansıtıcı düşünme becerilerine ilişkin öğretmenler herhangi bir değerlendirmede bulunmamış olup yeniden kavrayış kategorisine ilişkin yalnızca bir görüş ifade etmişlerdir.

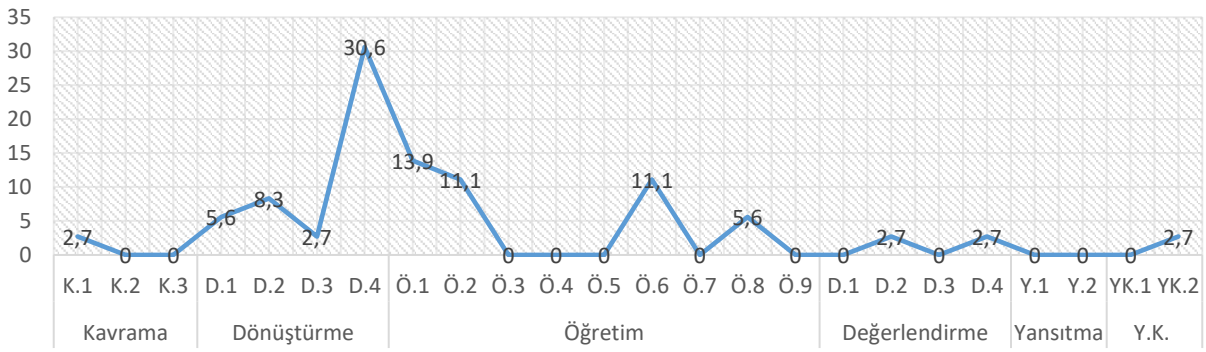
Öğretmen Adaylarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlik uygulaması sürecinin kendilerinden talep ettiği bilgi türlerine ilişkin öğretmen adaylarına ait değerlendirmelerin PAYE modeli temelinde sahip olduğu görünüme ilişkin bulgular Resim 4'te görülmektedir.

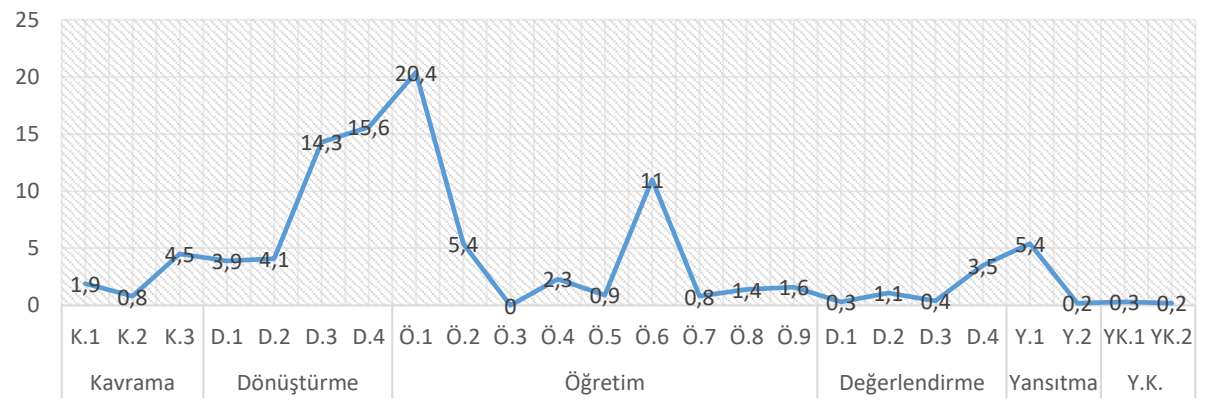
Öğretmen adaylarının değerlendirmeleri en yüksek oranda öğretim kategorisindedir. Onu dönüştürme kategorisi izlemektedir. Ardından sırayla kavrayış, yansıtma, değerlendirme ve yeniden kavrayış kategorileri yer almaktadır. Öğretmen adaylarının kendilerinden talep edildiğini düşündüğü bilgi türünün %20'sinin sınıf yönetimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Adayların istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme, onların isteklerine yetişme, sınıf kurallarını netleştirme, kendi duygularını kontrol etme ve hızlı karar verme konusunda yeterli olmanın talep edildiğini ifade etmişlerdir. Öğretimin boyutları alt aşamasında ise yaratıcı yollar bulma, çoklu öğretim yollarını hayata geçirme, somutlaştırma, aktif katılım, yaşama bağ kurma, düşünme becerilerini geliştirme ve plan dışı öğretim durumlarını yönetebilme ve geri bildirim etkili kullanma üzerine odaklanmaktadır. Öğretmen adaylarının kendilerinden talep edildiğini düşündükleri bilgi türlerinden dönüştürme kategorisi ikinci sırada yer almaktadır. Bu aşamaya yakından bakıldığında, hazırlık alt aşaması içeriğin eleştirel yorumu ve analizine ilişkin iki ihtiyacı ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının içeriği yapılandırma ve bölümlere ayırma alt aşamasında özellikle de konunun kavramsal yapısını bilmeme, konuyu sınırlandırma ve kazanıma uygun olarak hareket etme noktasında bilgi talepleri olduğunu ifade etmişlerdir. Amaçları netleştirme alt aşamasında adayların kazanımın bilişsel düzeyini ve buna karşılık gelen içeriğin kavramsal yapısını belirleme konusunda bilgilere ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Adayların bir program repertuarı oluşturma konusunda herhangi bir değerlendirmede bulunmadıkları görülmektedir. Adayların kavrayış kategorisinde öğretecekleri konunun yapı ve içeriğine ilişkin bilgi eksikliği içinde olduklarına işaret etmektedir. Adayların uygulama sürecine yönelik yansıtma kategorisi ile ilgili olarak sadece bir ifadede açıklamalarını delillere değerlendirme özelliği izlenmiştir. Öğretmen adaylarının deneyimleri temelinde yeni bir kavrayışa sahip olma yönündeki değerlendirmeleri %1'in altında bir orana sahiptir.



Resim 2. Öğretim üyelerinin değerlendirmelerinin PAYEM analizi



Resim 3. Uygulama öğretmenlerinin değerlendirmelerinin PAYEM analizi



Resim 4. Öğretmen adaylarının değerlendirmelerinin PAYEM analizi

Tartışma

Bu araştırma öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği bilgi türlerinin katılımcılar tarafından nasıl ele alındığına odaklanmaktadır. Araştırma öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği bilgi türlerinin öğretmen, öğretim üyesi ve öğretmenler tarafından oldukça benzer bir yapıda ele alındığını göstermektedir. Katılımcılar kavrayış, değerlendirme, yansıtıcı düşünme ve yeniden kavrayış kategorilerine ait bilgi türlerini oldukça düşük (%5'in altında) bir oranda

ifade etmişlerdir. Dönüştürme kategorisine ait bilgi türlerine duyulan talep, öğretmen eğitimcilerinin değerlendirmelerinin yaklaşık yarısına karşılık gelmektedir. Bu kategori yakından incelendiğinde öğretmenlerin değerlendirmelerinin tamamına yakını öğrenci özelliklerine uygun hâle getirme iken öğretim üyelerinin değerlendirmeleri ise ağırlıklı olarak hazırlık kategorisine aittir. Öğretmen adayları hazırlık kategorisine ait bilgi türlerine az sayıda değinirken sunu ve öğrenci özelliklerine uygun hâle getirme kategorilerine ait bilgi türlerine fazlaca değinmişlerdir. Öğretmen eğitimcilerinin

içeriğin eleştirel yorumu ve analizi, bir program repertuarı oluşturma ile ilgili bilgi türlerine yönelik herhangi bir değerlendirmede bulunmadıkları görülmektedir. Öğretmen adayları da benzer biçimde bir program repertuarı oluşturma konusunda herhangi bir bilgi türüne yönelik açıklamada bulunmazken içeriğin eleştirel yorumu ve analizine yalnızca bir öğretmen adayı iki yerde değinmiştir. Öğretmen eğitimcilerinin öğretim kategorisine ilişkin değerlendirmelerinde soru sorma, mizah, grup çalışması ve sınıftaki öngörülemez durumlara ilişkin talep edilen bilgi türlerine yer vermemiş olmaları dikkat çekmektedir. Bu kategoride öğretim üyeleri öğretimin bileşenlerine odaklanırken, öğretmenler sınıf yönetimine ağırlıklı olarak yer vermişlerdir. Öğretim kategorisinin talep ettiği bilgi türlerinin neredeyse tamamı adaylara göre sınıf yönetimi ile ilgilidir.

Öğretmen eğitimi sürecinde adayların nitelikli öğretimin uzlaşım gereklilikleri konusunda üst düzey bir farkındalığa kavuşmaları gerekir. Bu farkındalığın adaylarda gelişebilmesi için, öğretmen eğitimcilerinin mesleki uygulamalarının adaylardan talep ettiği bilgi türleri konusunda geçerli, uzlaşım ve kapsayıcı bir yaklaşıma sahip olması önemli bir gerekliliktir. Araştırma bulguları en genel anlamda katılımcıların değerlendirmelerinin PAYE modelinin içerdiği bilgi türlerinin tamamını kapsamadığını göstermektedir. Bu modelin nitelikli bir öğretim süreci ve mesleki gelişim için gereken bilgi türleri açısından kapsayıcı bir model olduğu dikkate alındığında, katılımcılar tarafından ifade bulunmayan bilgi türlerinin varlığı düşündürücüdür. Söz konusu bilgi türlerinin modelin hangi aşamalarına karşılık geldiği ve bu eksikliğin öğretmen adayının nitelikli bir profesyonel olarak gelişimi önünde ne gibi engellere neden olabileceği üzerinde durulmalıdır. Kendilerine az sayıda yer bulan bilgi türleri öğretmen eğitiminde gerekliliği yeterince anlaşılmamış, aday tarafından ayırdına yeterince varılmamış öğretim süreci gerekliliklerine işaret ediyor olabilir. Araştırmanın en temel bulgusu katılımcıların öğretmenlik uygulaması sürecini ağırlıklı olarak “planlama ve öğretim” odaklı bilgi türlerinin talep edildiği bir farkındalıkla ele almalarıdır. Kavrayış, değerlendirme, yansıtma ve yeniden kavrayış kategorilerine ait bilgi türleri katılımcılar tarafından nadiren dile getirilmiştir. Kavrayış kategorisine ait bilgi türlerinin farkında olmamak içerik bilgisindeki olası hata ve kavram yanlışlarına; değerlendirme kategorisine ait bilgi türlerinin farkında olmamak öğrencilerin öğrenme sorumluluğunun yeterince dikkate alınmaması ve öğrenme çıktılarının takibinin yapılmamasına; yansıtma ve yeniden kavrayış kategorisine ait bilgi türlerinin farkında olunmaması deneyimin mesleki gelişimin bir aracı hâline getirilememesine neden olabileceği öngörülmektedir. Her bir öğretim deneyiminin yansıtıcı değerlendirme ve yeniden kavrayış ile bir sonraki öğretim deneyimini beslediği döngüsel doğasının aksine katılımcıların ifadelerinin büyük çoğunluğu tarafından planlama ile başlayıp öğretim deneyimi ile biten iki aşamalı bir süreç temelinde ele alınmıştır. Öğretim sürecinin gerekliliklerine ilişkin böylesi bir kapsam probleminin en çok da kavrayış

temelinde zenginleşmiş ve mesleki gelişimin öz dinamosuna sahip öğretmenlerin yetişmesine engel olacağı düşünülmektedir.

Modelde kavrayış kategorisi öğretmen adayının içerik bilgisine olan hakimiyeti ile ilgilidir. Araştırma bulguları katılımcıların nadiren kavrayış kategorisine ait bilgi türlerini dile getirdiklerini göstermektedir. Bu kategorinin alt aşamalarından biri olan disiplin içi fikirlere ilişkin bilgi türlerine ilişkin değerlendirmeler %4’ün altındadır. Katılımcıların öğretimi gerçekleştirilecek konu alanına yönelik ihtiyacı bu denli az dile getirmelerinin altında, ilkökul öğretim programlarının içerik düzeyinin basit olarak değerlendiriliyor olması yatıyor olabilir. Öte yandan kavram yanlışları üzerine gerçekleştirilen araştırmalar sınıf öğretmeni ve adayların konu alanına ilişkin hatalı ve eksik öğrenmelerine dikkat çekmektedir (Tunç vd., 2012; Uyanık ve Serin, 2016; Uyanık, 2015). Ayrıca öğretmen ve öğretmen adaylarının öğretim programlarındaki içeriğe hakimiyet konusunda eksikliklerinin olduğu (Arslan ve Özpınar, 2008; Bektaş, Aydın ve Ayvaz, 2015; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010) ve alan bilgisi konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri (Yenen, 2022) de bilinmektedir. Yine bu kategoride yer alan disiplinler arası fikirlere yönelik değerlendirmelerin %1’in altında olduğu görülmüştür. Oysa ilkökul öğretim programlarının içerikleri arasında disiplinler arası bağlantılar kurulması oldukça önemlidir. Morin (2013) böylesi bir bağlantının bireyin gelişimi için elzem olduğunu vurgulamaktadır. Diğer yandan becerilerin transfer edilebilmesi konusunda da disiplinler arası ilişkiler kurulmalıdır (Salomon ve Perkins, 1989). Adayların öğretmenlik uygulaması sürecinin konu alanına ait bilgi türlerine ait taleplerine yönelik farkındalıklarını geliştirmek kuşkusuz çok önemlidir. İçerik bilgisinin sürekli olarak kendini yenilediği bilginin katlanarak arttığı çağımız koşullarında böylesi bir eksikliğin eğitim kurumlarına yansımaları çok geniş olacaktır.

Dönüştürme kategorisi planlama becerisi ile ilgilidir. Model gereğince adayların nitelikli bir planlama sürecinin talep ettiği bir dizi bilgi türünün farkında olması gerekir. Katılımcıların planlama sürecinin talep ettiği bir dizi bilgi türünün bir ya da birkaçına ağırlık verirken bazı bilgi türlerine hiç değinmedikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının planlama becerilerini onların planları temelinde inceleyen araştırmaların sayısı az olsa da adayların planlama becerileri ile ilgili problemlerin varlığı dile getirilmektedir (Aktemur-Gürler vd., 2017; Coşkun, Gelen ve Öztürk, 2009; Demir ve Şahin, 2015). Dönüştürme kategorisinin ilk aşaması olan hazırlık, kazanıma karşılık gelen içeriğin eleştirel yorumunun yapıldığı, amaçların netleştirildiği ve içeriğin öğrenci özelliklerine uygun bir hâle getirildiği bir süreç karşılık gelmektedir. Araştırmada hazırlık aşamasının diğer süreçleri olan içerik üzerinde eleştirel yorum ve amaçları netleştirme üzerinde herhangi değerlendirmeye rastlanmamıştır. Modelde yer alan amaçları netleştirme süreci kazanımın hangi alana, hangi bilişsel düzeye karşılık geldiği, kazanımın geliştirmeyi hedeflediği becerinin ne olduğu temelindeki çalışmaları gerektirir. Böylesi önemli bir süreçte ait bilgi türlerinin katılımcılar tarafından dile

getirilmemiş olması düşündürücüdür. Öğretim üyeleri, öğretmen adaylarının kazanımdan sadece konuyu belirlemek için yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretimde konu odaklı bir yaklaşımın yansıması olan bu davranış biçimini değiştirme konusunda adımların atılması önemli bir gerekliliktir. Araştırmada da hiçbir katılımcının içeriğin eleştirel analizine yönelik bir gereklilikten söz etmediği görülmüştür. Eleştirel düşünme becerisinin sahip olduğu önem dikkate alındığında bu bulgunun ciddiye alınması gerektiği açıktır. Öğretmen eğitimcileri öğretim sürecinin planlama sürecinin talep ettiği eleştirel analiz gerekliliklerine daha çok odaklanmaları gerektiği açık bir şekilde görülmektedir.

Öğretim kategorisi öğretmen adayının planladığı öğretim tasarımını sınıfta uygulaması ile ilgilidir. Bu aşama planın hayata geçirildiği adımdır. Modelde bu aşamada yer alan alt süreçlerden mizah, soru sorma, grup çalışması, teknolojik temel ve öngörülemez durumlara yönelik bir bilgi türü talebine ilişkin değerlendirmelerin sayısı oldukça düşüktür. Öte yandan öğretimin araştırılması aşamasına giren bilgi türlerine ilişkin değerlendirmelere çok düşük bir oranda yer verilmektedir. Her biri kendi içinde öğretme ve öğrenme sürecinin niteliğinin belirleyicisi olan bu aşamalara ilişkin herhangi bir değerlendirmede bulunulmamıştır.

Öğretmen adayları en fazla sınıf yönetimi konusundaki bilgi türü taleplerinin dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili araştırmalar da adayların sınıf yönetimi konusunda öz yeterliliklerinin düşük olduğunu göstermektedir (Bektaş, Aydın ve Ayvaz, 2015; Gökyer ve Bakcak, 2018; Güzel ve Oral, 2008; Yenen, 2022). Öğretmenlerin sınıftaki disiplin sorunlarını çoğunlukla uyarma ve cezalandırma ile çözmeye çalışmaları da (Aküzüm ve Nazlı, 2017; Karahancı, 2013) bu konudaki yeterliklerini düşündürmektedir. Diğer yandan sınıf yönetimi ile ilgili sorunlar öğretim sürecinde var olan çok sayıda problemin varlığına işaret etmektedir. Öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun ders içeriği ve etkinliklerle sınıf içerisinde disiplin problemlerinin azaldığını gösteren araştırmalar bu argümanı güçlendirmektedir (Çelik, 2003; Korkmaz, 2009). Öğretim sürecinde hesaba katılmayan ve layıkıyla üstesinden gelinemeyen her türlü durum kendini sınıf yönetimi problemi olarak gösterdiğini dikkate almak önemlidir. Adayların sınıf yönetimi problemi olarak kendini gösteren durumların gerisinde yatan karşılanmayan taleplere ilişkin ileri düzey bir farkındalık sahibi olmaması da bu bilgi türünün ağırlıklı olma nedenleri arasında olabilir.

Değerlendirme kategorisine ait bilgi türleri katılımcılar tarafından çok az sayıda ifade edilmiştir. Etkileşimli öğretim süresince öğrenci öğrenmelerinin kontrol edilmesi konusunda neredeyse hiçbir ifadeye rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirmeyi öğretimi biçimlendirme amacıyla kullanımını daha az gerçekleştirdikleri (Birgin ve Baki, 2012) bilinmektedir. Ayrıca konu ile ilgili olarak öğretmenler süreç değerlendirme uygulama koşullarına sahip olmadıkları (Bektaş, Aydın ve Ayvaz, 2015; Birgin ve Baki, 2012; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007) ve kendilerini

yetersiz hissettiklerini (Bektaş, Aydın ve Ayvaz, 2015; Gencel ve Özbaşı, 2013; Özenç ve Çakır, 2015) gösteren araştırmalar vardır. Ölçme ve değerlendirmenin öğretmenlerin düşünme ve eylem süreçlerinin bir parçası hâline getirilmesi konusunda gereken adımlar atılmalıdır. Öte yandan ders ünite sonrası öğrenci öğrenmelerinin kontrol edilmesi konusundaki bilgi türlerinin oldukça düşük bir oranda dile getirildiği görülmektedir. Bu bulguyu öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenme temelinde ele almak mümkündür. Öğretmen adaylarının öğretim süreci sonrasında öğrencilerde öğrenme gerçekleşme düzeyine ilişkin bir değerlendirmede bulunma konusunda herhangi bir açıklamada bulunmaması öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu üstlenmediklerini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmen eğitimcilerinin değerlendirmeleri, onların da adaydan bu yönde bir beklentisi olmadığını düşündürmektedir. Böylesi bir yaklaşım adaylarda hatalı bir öğrenmeye neden olabilir.

Katılımcılar öğretmenlik uygulaması sürecinin talep ettiği yansıtma ve yeniden kavrayış kategorilerine ait bilgi türlerine neredeyse hiç değinmemişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının pedagojik deneyimlerinden yeni öğrenmelere ulaşmalarının önünde engel yaratabilir. Çünkü bir deneyimin öğrenme ile sonuçlanması için bireyin kendi deneyimini mesleki gelişiminin bir aracı hâline getirebilmesi gerekir. Adayın kendi deneyimine ilişkin objektif bir gözlem gerçekleştirebilmesi ve deneyimlerinden öğrendikleri temelinde sonraki deneyimlerini yeniden yapılandırması PAYEM'de yansıtma ve yeniden kavrayış kategorilerine karşılık gelmektedir. Yansıtıcı düşünme becerisi gelişmiş ve yeni kavrayışa ulaşan bir öğretmen, mesleki gelişiminin temel bir aracına sahiptir. Alanyazında yansıtıcı düşünme öğretmen eğitiminin ayrılmaz bir parçası olarak görülmektedir. Öte yandan Elmalı ve Balkan-Kıyıcı'nın (2018) da ifade ettiği gibi bu becerinin geliştirilmesi için neler yapılabileceği ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda oluşu dikkat çekicidir. Bu becerinin nitel araştırma paradigması temelinde incelendiği (Buitink, 2009; Stenberg vd., 2014) araştırmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmen eğitimi adaylara öğretim sürecinin kendilerinden talep ettiği bilgi türlerinin ne olduğu konusunda üst düzey bir farkındalık kazandırılmalıdır. Bunun en temel nedeni sınıfta pek çok şeyin eş zamanlı olarak gerçekleşmesidir. Bu nedenle, öğretmen her türlü karar ve uygulamadan önce sınıfta gerçekleşen ve gerçekleşebilecek durumları analiz edebilme becerisine sahip olmalıdır. Öğretmenin sergileyeceği her türlü karar ve uygulamanın niteliği bu analiz becerisine bağlı olacaktır. Diğer bir neden ise öğretim sürecinde öğretmenin karşılaştığı durumların ondan çok sayıda bilgi türünün eş zamanlı ya da sıralı olarak kullanılmasını talep etmesidir. Diğer bir ifadeyle öğretim süreci adaydan karşılaştığı durum ve olayı analiz etmesini, durum ve olayın gerektirdiği bilgi türüne karar vererek uygulamaya geçirmesini beklemektedir. Bu durum öğretmenlikte

hangi bilginin ne zaman kullanılacağına karar vermenin kritik bir beceri olduğunu göstermektedir. Ancak öğretmen eğitimi programlarında bağlamsal koşullar temelinde adayların hangi bilgi türünü kullanması gerektiği yönündeki becerilerinin geliştirilmesi üzerinde durulmamaktadır (Bayrak-Özmütlu, 2022). Nitekim alanyazında öğretmen eğitiminin adaylar üzerinde sahip olduğu etkinin sorgulandığı ve sanılanın aksine kuramsal bilginin adayın öğretim süreci karar ve uygulamalarını besleyemediği sıklıkla dile getirilmektedir (Korthagen, 2018). Bu durumun altında yatan nedenlerden biri, öğretim sürecinin talep ettiği bilgi türlerinin aday tarafından ayırt edilemiyor olmasıdır. Kuramsal bilgilerin sınıfta uygulamaya dönüşebilmesi için adayın öğretim sürecinin kendinden talep ettiği bilgi türünün ne olduğu konusunda üst düzey farkındalığa sahip olmalıdır. Aksi hâlde aday öğretim sürecinin gerektirdiği bilgi türlerine hâkim olsa bile o bilgiyi uygulamaya aktaramayacaktır. Bu araştırmanın odaklandığı olgu öğretmen eğitiminde böylesi bir konuma sahiptir. Bu çalışmada öğretmenlik uygulaması sürecinin adaydan talep ettiği bilgi türlerinin katılımcılar tarafından nasıl ele alındığına odaklanılmıştır. Araştırma öğretmenlik uygulaması sürecinin adaylardan talep ettiği düşünülen bilgi türlerinin öğretmen, öğretim üyesi ve öğretmenler tarafından oldukça benzer bir yapıya sahip olduğunu göstermiştir. İleri araştırmalar bu kapsamda adaylar ile öğretmen eğitimcilerinin yaklaşımları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını inceleyebilir. Araştırmanın bir diğer bulgusu katılımcıların ifade ettiği bilgi türlerinin modelde ifade edilen bilgi türlerinin tamamını kapsamamasıdır. Katılımcılar öğretmenlik uygulaması sürecini ağırlıklı olarak “planlama ve öğretim” odaklı bilgi türlerinin talep edildiği bir farkındalıkla ele almışlardır. Kavrayış, değerlendirme, yansıtma ve yeniden kavrayış kategorilerine ait bilgi türleri katılımcılar tarafından nadiren dile getirilmiştir. Bu durum öğretim sürecine yönelik farkındalığın dar bir alana sıkışmış olduğunu düşündürmektedir. Gelecek araştırmalar, öğretmen eğitiminde adayların öğretim sürecinin gerektirdiği bilgi türlerine ilişkin farkındalıklarını geliştirmenin yolları üzerinde durmalıdır. Ayrıca öğretim sürecinin talep ettiği bilgi türü farkındalığının adayların kuramsal bilgiden istifade edebilme potansiyeli üzerinde belirleyici olup olmadığı araştırılmalıdır. Son olarak öğretmen eğitimi programlarının öğretim sürecinin talep ettiği bilgi türü farkındalığını geliştirme konusunda var olan durumunu daha farklı araçlarla incelendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Kaynaklar

- Abell, S.K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Akar, H. (2017). Durum Çalışması. A. Saban, & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 139-178). Anı Yayıncılık.
- Aktemur Gürler, S., Akcanca, N., Alkan, M., & Alkan, H. (2017). Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencileri ve ön lisans çocuk gelişimi programı öğrencilerinin fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(28), 365-380.
- Aküzüm, C., & Nazlı, K. (2017). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları, nedenleri ve bu sorunlarla baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *International E-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(2), 88-102.
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Bayrak-Ozmütlu, E. (2022). The relationship between theory and practice: An examination based on pre-service teachers' beliefs. *Journal of Qualitative Research in Education*, 30, 223-249.
- Bektaş, M., Aydın, E., & Ayvaz, A. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gelecekteki mesleki yeterliklerine yönelik görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 174-192.
- Belçer, Y. (2010). *Farklılaştırılmış öğretim ortamının sınıf yönetimine ve öğrencilerin akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Birgin, O., & Baki, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme uygulama amaçlarının yeni matematik öğretimi programı kapsamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 153-167.
- Bucat, R. (2005). Implications of chemistry education research for teaching practice: Pedagogical content knowledge as a way forward. *Chemistry Education International*, 6(1), 1-2.
- 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. (1996). Teachers: Beliefs and knowledge. D. C. Berliner, & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* içinde (pp. 709-725). Macmillan.
- Carlson J., & Gess-Newsome, J. (2013). *The PCK summit consensus model and definition of pedagogical content knowledge*. The Symposium Reports from the Pedagogical Content Knowledge (PCK) Summit, ESERA Conference 2013.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-130.
- Coşkun, E., Gelen, İ., & Öztürk, E. P. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme yeterlik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(12), 140-163.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf yönetimi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Teaching for Intelligence*, 2(1), 91-100.
- Demir, S., & Şahin, F. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının 5E yöntemini kullanarak deney yapma ile ilgili görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 35, 385-397
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking*. A study of practical knowledge. Croomhelm.
- Elmalı, Ş., & Balkan Kıyıcı, F. (2018). Fen bilgisi öğretmen adaylarının yansıtıcı düşünme eğilimleri ve yansıtıcı düşünmeye ilişkin düşünceleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 1706-1718.
- Fernandez, C. (2014). Knowledge base for teaching and pedagogical content knowledge (PCK): Some useful models and implications for teachers' training. *Problems of Education in the 21st Century*, 60, 79-100.

- Gelbal, S., & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.
- Gencil, İ. E., & Özbaşı, D. (2013). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme alanına yönelik yeterlik algılarının incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(1), 190-201.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: An introduction and orientation. J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (Eds.), *Examining Pedagogical Content Knowledge* içinde (pp.3-17). Kluwer Academic Publishers.
- Gökçer, N., & Bakcak, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik düzeyleri: Elâzığ ili örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 82-98.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. Teachers College Press.
- Güzel, H., & Oral, İ. (2008). SÜ Eğitim fakültesi OFMAE bölümü öğrencilerinin okul deneyimi etkinlikleri üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 249-261.
- He, Y., Levin, B. B., & Li, Y. (2011). Comparing the content and sources of the pedagogical beliefs of Chinese and American pre-service teachers. *Journal of Education for Teaching*, 37(2), 155-171.
- Helmes, J., & Stokes, L. (2013). A meeting of minds around Pedagogical Content Knowledge: Designing an international PCK summit for professional, community, and field development. Retrieve from: http://www.inverness-research.org/reports/2013-05_Rpt-PCK-Summit-Evalfinal_03-2013.pdf.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- Karahancı, E. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin düşük düzeyde istenmeyen davranışlarına yönelik tepkilerinin nitel bir analizi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Korkmaz, A. (2009). Sınıf organizasyonu. Küçükahmet L. (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s.277-294). Pegem Akademi.
- Korthagen, F. A. (2018). Making teacher education relevant for practice: The pedagogy of realistic teacher education. *Orbis Scholae*, 5(2), 31-50.
- Magnusson, S., Krajick, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. J. Gess-Newsome, & N. G. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education* içinde (pp. 95-132). Kluwer Academic Publishers.
- Morin, E. (2013). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi* (H. Dilli, Çev.). İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Morine-Dershimer, G., & Kent, T. (1999). *The complex nature and sources of teachers' pedagogical knowledge*. Springer.
- Murray, F. B. (2008). The role of teacher education courses in teaching by second nature. M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* içinde (pp.1228-1246). Routledge.
- Özeng, M., & Çakır, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yeterliklerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 14(3), 914-933.
- Park, S., & Oliver, S. (2008). Revisiting the conceptualization of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38, 261-284.
- Putnam, R., & Borko, H. (1997). Teacher learning: Implications of new views of cognition. B. Biddle, T. Good, & I. Goodson (Eds.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (pp.1223-1296). Kluwer Academic Publishers.
- Rollnick, M., Bennett, J., Rhemtula, M., Nadine, D., & Ndlovu, T. (2008). The place of subject matter knowledge in pedagogical content knowledge: A case study of South African teachers teaching the amount of substance and chemical equilibrium. *International Journal of Science Education*, 30(10), 1365-1387.
- Salomon, G., & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanism of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24(2), 113-142.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(4), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of a new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Shulman, L. S., & Sykes, G. (1986). *A national board for teaching? In search of a bold standard. A report for the task force on teaching as a profession*. Carnegie Corporation.
- Stenberg, K., Karlsson, L., Pitkaniemi, H., & Maaranen, K. (2014). Beginning student teachers' teacher identities based on their practical theories. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 204-219.
- Tunç, T., Hatice Kübra, A., & Dökme, İ. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı fizik konularındaki kavram yanlışları ve araştırmada uygulanan tekniğin araştırma sonucuna etkisi. *Journal of Turkish Science Education*, 9(3), 137-153.
- Uyanık, G. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının temel kimya kavramlarına ilişkin başarı düzeylerinin belirlenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 4, 18-28.
- Uyanık, G., & Serin, M. K. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının bazı temel fen konularındaki kavram yanlışlarının belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 510-538.
- Verloop, N., Van Driel, J., & Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461.
- Wilson, S. M., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. J. Calderhead (Ed.), *Exploring teachers' thinking*. Cassell Educational.
- Yabaş, D., & Altun, S. (2009). Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin özyeterlik algıları, bilişüstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 201-214.
- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Etkileyen Faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation Practice*, 15(3), 283-290.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage.

Summary

Introduction

The teaching process is a complex process that requires the simultaneous and systematic use of many knowledge and skills. The quality of the teaching process depends on knowing and systematically fulfilling the requirements of the process. In this respect, the pre-service teacher should have a high awareness of the types of knowledge that the teaching process demands from them. Otherwise, they will define the requirements of their profession incorrectly or incompletely. It is

important to emphasize here that teacher educators should have a conventional awareness of the types of knowledge that teaching demands from the candidate. Because this awareness will shape his decisions and practices in the teacher education process. In this respect, it is thought that this research will contribute to the field by examining the types of knowledge that the teaching practice process demands from the candidate on the basis of qualitative data reflecting the perspectives of the participants and in terms of the dimensions of the pedagogical reasoning process. The research questions are shown below: 1. How do the types of knowledge that faculty members think the teaching practice process demands from the candidate, based on the MPRA model? 2. How do the types of knowledge that practice teachers think the teaching practice process demands from the candidate, based on the MPRA model? 3. How do the types of knowledge that teacher candidates think the teaching practice process demands from them, based on the MPRA model?

Method

The case study method was adopted in the study. The participants of the study consist of four teachers, nine lecturers and 53 teacher candidates determined by criterion sampling method. Five different data collection tools were used in the study. Analyzes were performed on expressions labeled with 975 in vivo codes. Analyzes were performed on the basis of MPRA developed by Shulman (1987).

Results

The research has shown that the types of knowledge that the teaching practice process is thought to demand from the candidates have a very similar structure by teachers, faculty members and teachers. Another finding of the study is that the information types expressed by the participants do not cover all the knowledge types expressed in the model. Participants handled the teaching practice process with an awareness that mainly "planning and teaching" oriented knowledge types are demanded. The types of knowledge belonging to the categories of comprehension, evaluation, reflection, and re-comprehension were rarely mentioned by the participants.

Discussion

Considering that this model is an inclusive model in terms of the types of knowledge required for a qualified teaching process and professional development, the existence of knowledge types that are not expressed by the participants is thought-provoking. It should be emphasized which types of knowledge correspond to which stages of the model and what obstacles this deficiency may cause in front of the pre-service teacher's development as a qualified professional. The types of knowledge that find a small number of places for themselves may indicate the requirements of the teaching process, the necessity of which is not sufficiently

understood in teacher education and not sufficiently recognized by the candidate. The most basic finding of the study is that the participants handled the teaching practice process with an awareness that mainly "planning and teaching"-oriented knowledge types are demanded. The types of knowledge belonging to the categories of comprehension, evaluation, reflection, and re-comprehension were rarely mentioned by the participants. Contrary to the cyclical nature of each teaching experience, in which it feeds the next teaching experience together with reflective assessment and re-comprehension, the majority of the participants' statements were addressed on the basis of a two-stage process that starts with planning and ends with the teaching experience.

Pedagogical Implication

Future research should focus on ways to improve pre-service teachers' awareness of the types of knowledge required by the teaching process. In addition, it should be investigated whether the awareness of the type of knowledge demanded by the teaching process is determinative on the potential of the candidates to benefit from theoretical knowledge. Research can be conducted in which the current situation of teacher education programs in developing awareness of the type of information demanded by the teaching process is examined with different tools.

Araştırmanın Etik Taahhüt Metni

Yapılan bu çalışmada bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulduğu; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifatın yapılmadığı, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğu sorumlu yazar tarafından taahhüt edilmiştir.