

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI**

**TÜRKİYE'NİN ÖĞRETMEN YETİŞTİRME
SİSTEMİNDE KLİNİK UYGULAMA MODELİNİN
UYGULANABİLİRLİĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emin Tamer YENEN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU

Elazığ, 2014

ONAY SAYFASI

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Emin Tamer YENEN'in hazırlamış olduğu Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Klinik Uygulama Modelinin Uygulanabilirliği başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun.....tarih vesayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından..... tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda yüksek lisans/doktora tezini oy birliği/oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

İmza

1. Doç. Dr. Bürhan AKPUNAR.....
2. Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU (Danışman).....
3. Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN.....
4. Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU.....
5. Yrd. Doç. Dr. Oğuzhan ÖZDEMİR.....

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN
Eğitim Bilimler Enstitüsü Müdürü

BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU danışmanlığında hazırlamış olduğum "Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Klinik Uygulama Modelinin Uygulanabilirliği" adlı yüksek lisans tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

Emin Tamer YENEN
Öğrencinin Adı Soyadı
.../.../...

ÖN SÖZ

Günümüz dünyasında toplumların gelişmesinde, ekonomik ve teknolojik ilerlemeyi sağlamada eğitimin rolü büyüktür. Eğitimin istenilen amaca hizmet edebilmesi ve nitelikli olması birçok faktöre bağlıdır fakat hiçbir etmen öğretmenin verilen eğitim üzerine etkisi kadar değildir.

Öğretmenin eğitimin niteliği için büyük bir önem taşıdığı düşünüldüğünde, öğretmen eğitimi sürecinde uygulanan programların çağın gereklerine uygun olması, çağı yakalayabilen ve kendini sürekli yenileyebilen öğretmenler yetiştirmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'de öğretmen yetiştiren fakültelerdeki öğretim programlarının öğretmenin bilgi ve becerisini en iyi biçimde kullandıracak şekilde düzenlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemi içindeki rolünü başarılı bir şekilde gerçekleştirecek nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, eğitim sisteminin başarıya ulaşması açısından da büyük önem ifade etmektedir.

Bu doğrultuda, çalışmada söz konusu alana katkısı olabileceğini düşündüğüm öğretmenlik uygulamalarını öğretmen yetiştirme programlarının merkezine alan klinik uygulama modelinin Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminde uygulanabilirliği tartışılmış ve Türkiye'ye özgü bir model önerisi geliştirilmiştir.

Çalışmalarım sırasında değerli görüş ve önerilerini esirgemeyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU'ya, Sayın Yrd. Doç. Dr. Hilal KAZU'ya ve bölüm hocalarıma teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Araştırmanın her aşamasında vakitlerini ayırıp desteklerini sunan değerli arkadaşım Dr. Yunus Emre KARAKAYA'ya teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, araştırma sırasında her daim sabırla yanımda olan aileme, değerli eşime ve oğluma sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

Türkiye'nin Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Klinik Uygulama Modelinin Uygulanabilirliği

Emin Tamer YENEN

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

ELAZIĞ-2014, Sayfa: XV+136

Toplumların, 21. yüzyılda giderek artan bilimsel ve teknolojik değişimleri iyi değerlendirmeleri ve değişen değerlere uyum göstermeleri eğitim yoluyla gerçekleşecek bir olgudur. Eğitimin; değişen koşullara uyum sağlayabilecek, teknolojiyi kullanan, güncel bilgi ve becerilerle donatılmış, kendi kültürel değerlerini benimsemiş ve rekabet gücü yüksek bireyler yetiştirmeye odaklandırılması gereklidir. Söz konusu bireyleri yetiştirmek de öğretmenlerin önderliğinde gerçekleşir.

Toplumu değiştirme ve geliştirmede öğretmenlerin rolü yadsınamayan bir gerçektir. Her alanda olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin de çağın gerekliliklerinin gerisinde kalmaması, meslekle ilgili anlayış ve yaklaşımların sürekli gelişip yenilenebilmesi ve öğretmen yetiştiren programların farklı yapılandırılması büyük bir önem arz etmektedir. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirme programlarını uluslararası standartlara ve yeterliliklere uygun ve ülke menfaatleri doğrultusunda düzenlemek gerekmektedir.

Bu çalışmada, Türkiye ve gelişmiş ülkelerdeki öğretmen yetiştirme alanında yapılan düzenlemeler ve değişiklikler dikkate alınmış ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme sistemine katkısı olabilecek konular irdelenmiş ve derlenmiştir.

Bu doğrultuda, Türkiye'de Cumhuriyet'ten günümüze kadar öğretmen yetiştirmede yaşanan değişiklikler ile YÖK'ün öğretmen yetiştirme programlarında yaptığı düzenlemelere ve öğretmen eğitiminde sık kullanılan uygulama modellerine değinilmiştir. Ayrıca, öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili 100 çalışma incelenmiş ve içerik analizine tabi tutularak çalışmaların sonuç ve önerilerine yer verilmiştir. Analiz edilen çalışmalardan öğretmenlik uygulamalarında yaşanan sorunların tespitine gidilmiştir. Uygulamalarda en çok karşılaşılan sorunların; kurumlar arası işbirliğinin

yetersiz olması, uygulama öğretmenlerinin özensiz seçilmesi ve gerekli hizmet içi eğitim almamaları, konu üzerine uzmanların yetiştirilmemesi, Fakülte-Okul İşbirliği kapsamındaki paydaşların sorumluluklarını nasıl yerine getireceklerinin standartlara bağlanmaması ve teknolojik yetersizlikler vb. olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik; tıp eğitiminde karşımıza çıkan ve kısaca teori ile uygulamanın iç içe geçmesiyle oluşan yeni bir öğretmen yetiştirme modeli olan klinik uygulamanın kavramsal çerçevesi çizilmiştir. Temel prensiplerinin neler olduğu örnek uygulamalarıyla birlikte betimlenmiş ve mevcut model ile arasındaki farklılıklar sunulmuştur. Ayrıca, içerik analizine tabi tutulan çalışmalar ve klinik uygulama modeli ile ilgili veriler sentezlenerek söz konusu modelin Türkiye'nin öğretmen yetiştirme sisteminde uygulanabilirliği tartışılmıştır. Çalışmanın sonunda, genel değerlendirme ışığında ülkemizde öğretmen eğitimi için yeni bir model önerisi getirilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; mevcut uygulama modelinin klinik temelli uygulamaya dönüştürülmesi için öğretmen eğitimi sürecindeki bütün paydaşların birlikte çalışması şarttır. Öğretmenlik uygulaması alanında yüksek lisans ve doktora bölümleri açılmalı, uygulama öğretmenlerinin uzmanlaşması için konu üzerine hizmet içi eğitimlerinin verilmesi ve klinik uygulama alanında seminerler düzenlenmesi gereklidir. Araştırmaya dayalı bulgular üzerine öğrenmeyi inşa etmek için öğrenmeye uygun ortamlar oluşturulmalı ve klinik gözetim için güçlü sistemlere, karşılaştırmalı araştırmalara ve öğrenci başarılarını arttırıcı öğretim uygulamalarına yönelik özel olarak hedeflenmiş geri bildirim sağlama sistemlerine yatırım yapılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Öğretmenlik Uygulaması, Klinik Uygulama

ABSTRACT

Master Thesis

Applicability of the Clinical Practice Model in Teacher Training System of Turkey

Emin Tamer YENEN

**Fırat University
The Institute of Educational Sciences
The Department of Curriculum and Instruction
ELAZIĞ-2014, Page: XV + 136**

Good evaluation of increasing scientific and technological changes in 21st century and adaptation of communities to the changing values is a phenomenon that will take place through education. It is required that the education should be focused on training individuals who are able to adapt to changing conditions, use the technology, equipped with the latest knowledge and skills, have their own cultural values and highly competitive. To train those individuals takes place under the leadership of the teachers.

Teachers' role in changing and improving of the society is a fact which can not be denied. As in any field, it is a vital requirement that the teaching profession shouldn't stay behind the century, understanding and approaches related to the profession should be renewed continuously, and different types of teacher training programs should be configured.

Therefore, it is necessary to organize the teacher training programs in accordance with the international standards and qualifications, and in line with the interests of the country. While working on this study, different regulations and alterations in the field of teacher education in Turkey and the World have been taken into consideration, and issues that could be contribute to the Turkish Teacher Training System have been analyzed and compiled.

In this study, the alterations in teacher training that our country experienced from the Republic to the present day, and the latest regulations in teacher education programs that HEC made and the practices models frequently used in teacher education have been mentioned. In the research, 100 studies on teaching practice have been

examined by subjecting them to content analysis, and the results and recommendations of the studies have been given. The problems in teaching practice have been identified from the studies that have been analyzed. Most encountered problems in the practices have been emphasized that cooperation among institutions is inadequate, the mentors are selected carelessly and they are not received necessary inservice education, the experts are not grown on the topic, within the scope of Faculty-School Co-operation how stakeholders will fulfilled their responsibilities is not bonded to the standarts and technological deficiencies etc. For the solution of problems in teacher training; the conceptual framework of the clinical practice, a new teacher education model which we first encountered in medical education and briefly formed by the intertwining of theory and practice, has been drawn. What are the basic principles of the model have been described with the sample applications of it, and differences between it and the current model has been presented. In addition, the applicability of the model in teacher training system of Turkey has been discussed by synthesizing the studies subjected to content analysis and the data related to clinical practice model. As a result, in the light of the overall assessment, a new model has been proposed for teacher education in our country.

According to the results of the research, to alter the current practicing model into the clinical based practice model all stakeholders in teacher preparation process must work together. In the field of teaching practice, master's and doctoral programs should be opened. In service training seminars should be arranged for the cooperating teachers. Appropriate environments for learning to teach that based on research findings should be created. Stronger systems of supervision and comparative researches should be invested.

Key Words: Teacher Training, Teaching Practice, Clinical Practice

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	I
BEYANNAME	II
ÖNSÖZ	III
ÖZET	IV
ABSTRACT.....	VI
İÇİNDEKİLER	VIII
TABLolar LİSTESİ	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ	XII
EKLER LİSTESİ	XIII
KISALTMALAR.....	XIV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
I. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
İKİNCİ BÖLÜM	8
II. İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Temel Esasları	8
2.2. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi	9
2.2.1. Okul Öncesine Öğretmen Yetiştirme.....	9
2.2.2. İlkokula Öğretmen Yetiştirme	10
2.2.3. Ortaokula Öğretmen Yetiştirme	12
2.2.4. Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme	13
2.3. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Yeni Politikalar	13
2.3.1. Öğretmen Yetiştirmede 1997 Yeniden Yapılanması	13
2.3.1.1. Yeniden Yapılanmanın Gerekçeleri.....	14
2.3.1.2. Yeni Programa İlişkin Düzenlemeler.....	15
2.3.1.3. 1997 Yılındaki Yapılanmaya Yönelik Eleştiriler	17

2.3.2. Öğretmen Yetiştirmede 2006/2007 Yılı Program Düzenlemesi	19
2.3.2.1. Düzenlemeyle Gelen Yenilikler ve Değişiklikler	19
2.3.3. Öğretmen Yetiştirmedeki En Son Düzenlemeler	22
2.3.4. Fakülte Okul İşbirliği.....	26
2.4. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri	27
2.4.1. Okul Deneyimi Dersi	28
2.4.2. Öğretmenlik Uygulaması Dersi.....	29
2.4.2.1 Öğretmenlik Uygulaması İlkeleri	30
2.4.2.2. Öğretmenlik Uygulamasının Planlanması ve Yürütülmesi.....	32
2.5. Öğretmen Yetiştirmede Uygulama Modelleri.....	34
2.5.1. Beceri Modeli (Çıracılık Modeli).....	34
2.5.2. Uygulanmış Bilim Modeli.....	35
2.5.3. Yansıtma Modeli	37
2.6. Gelişmiş Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Uygulamaları	38
2.6.1. Almanya'da Öğretmen Yetiştirme	39
2.6.2. Amerika Birleşik Devletlerinde Öğretmen Yetiştirme	41
2.6.3. Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme	42
2.6.4. Fransa'da Öğretmen Yetiştirme	44
2.6.5. İngiltere'de Öğretmen Yetiştirme	46
2.7. Klinik Uygulama Kavramı.....	47
2.7.1. Klinik Uygulama Nedir?	47
2.7.2. Klinik Uygulama Mesleği ve Öğretim.....	48
2.7.3. Öğretmen Yetiştirmede Klinik Temelli Model ve Bileşenleri	52
2.7.3.1. Klinik Uygulamanın Temel Prensipleri	54
2.7.3.2. Klinik Uygulamada Mentorluk ve Danışmanlık	56
2.7.3.2.1. Klinik Uygulamada Uygulama Öğretim Elemanının Rolü	57
2.7.3.2.2. Klinik Uygulamada Uygulama Öğretmeninin Rolü	58
2.7.3.3. Klinik Uygulamayı Geliştirmede Öğrenme Laboratuvarları.....	58
2.7.3.4. Mesleki Gelişim Okulları	60
2.7.3.5. Klinik Uygulamada Değerlendirme	61
2.7.4. Seçilmiş Klinik Uygulama Örnekleri	62
2.7.5. Klinik Uygulama ile Mevcut Öğretmenlik Uygulaması Arasındaki Farklar	68

2. 8. İlgili Araştırmalar	70
2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	70
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	75
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	81
III. YÖNTEM	81
3.1. Araştırmanın Modeli.....	81
3.2. Araştırmanın Kapsamı	81
3.3. Verilerin Toplanması	82
3.4. Verilerin Analizi.....	83
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	84
IV. BULGULAR VE YORUMLAR	84
4.1. Bildiri, Makale ve Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı ve Yorumlanması.....	84
4.2. Bildiri, Makale ve Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı ve Yorumlanması.....	85
4.3. Bildiri, Makale ve Tezlerin Veri Toplama Araçların Göre Dağılımı Yorumlanması.....	86
4.4. Bildiri, Makale ve Tezlerin Hedef Gruplarına Göre Dağılımı ve Yorumlanması ...	87
4.5. Bildiri, Makale ve Tezlerin İllere Göre Dağılımı ve Yorumlanması	89
4.6. Çalışma Kapsamındaki Araştırmaların Sonuç ve Önerilerine Genel Bir Bakış	90
4.6.1. Çalışma Kapsamındaki Araştırmaların Sonuçları ve Öğretmenlik	
Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar	90
4.6.2. Çalışma Kapsamındaki Araştırmaların Önerileri	92
4.7. Elde Edilen Araştırmaların Tartışılması	94
4.8. Türkiye'de Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Bir Model Önerisi.....	97
4.8.1. Öğretmen Eğitiminde Bir Model Önerisi: Örnek Okul Üniversite Ortaklığı	
Modeli.....	99
BEŞİNCİ BÖLÜM	103
V. SONUÇ ve ÖNERİLER	103
5.1. Sonuç	103
5.2. Öneriler	106
KAYNAKÇA	108
EKLER	120
ÖZGEÇMİŞ.....	136

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Geleneksel Öğretmen Eğitimi Uygulaması ile Klinik Temelli Uygulamanın Karşılaştırılması	68
Tablo 2 Bildiri, Makale ve Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı	84
Tablo 3 Bildiri, Makale ve Tezlerin Araştırmanın Modeline Göre Dağılımı	85
Tablo 4 Bildiri, Makale ve Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı	86
Tablo 5 Bildiri, Makale ve Tezlerin Hedef Gruplarına Göre Dağılımı	87
Tablo 6 Bildiri, Makale ve Tezlerin Yapıldığı İllere Göre Dağılımı	89

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Eğitim Fakültesi, Uygulama Okulu ve Milli Eğitim Müdürlüğünün Yer Aldığı İşbirliği Süreci.....	27
Şekil 2 Beceri Modeli.....	35
Şekil 3 Uygulanmış Bilim Modeli	36
Şekil 4 Yansıtıcı Model Döngüsü	38
Şekil 5 Öğretmen Performansı Değerlendirme Sistemi	62
Şekil 6 Örnek Okul Üniversite Ortaklığı Modeli.....	101

EKLER LİSTESİ

Ek 1 Çalışma Kapsamında İncelenen Bildiri, Makale ve Tezler.....	121
Ek 2 Veri Analizi Kodlama Formu.....	135

KISALTMALAR

AACTE	: American Association of Colleges for Teacher Education (Amerikan Öğretmen Eğitimi Üniversiteler Birliği)
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
ASOS	: Akademik Sosyal Bilimler İndeksi
ESA	: Embedded Signature Assessment (Öğretim Etkinlikleri ve Gömülü İmza Değerlendirmesi)
ERIC	: Education Resources Information Center (Eğitim Kaynakları Araştırma Merkezi)
ETEP	: Extended Teacher Education Program (Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı)
GHPO	: Grund- und Hauptschullehrer Prüfungs Ordnung (İlk ve Orta Okul Öğretmenleri Denetimi Yönetmeliği)
HTH	: High Tech High (Yüksek Teknoloji Öğretmen Staj Programı)
IUFM	: Institut Universitaire de Formation des Maitres (Öğretmen Eğitimi Üniversitesi Enstitüsü)
K 12	: Kindergarden 12 (Kreşten Ortaöğretimin bitimine kadar Olan Okullar)
K 8	: Kindergarden 8 (İlköğretim Düzeyindeki Okullar)
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEGP	: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi
MEN	: Ministère de l'Education Nationale (Milli Eğitim Bakanlığı- Fransa)
NAECTE	: The National Academy of Education Comitee on Teacher Education (Öğretmen Eğitimi Ulusal Akademi Eğitim Komitesi)
NCATE	: The National Council for Accreditation of Teacher Education (Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Kurumu)
ÖPD	: Öğretimde Planlama ve Değerlendirme
PACT	: Performance Assessment of California's Teachers (Kaliforniya Öğretmenleri Performans Değerlendirmesi)

PDS	: Professional Development School (Mesleki Gelişim Okulu)
QTS	: Qualified Teacher Status (Öğretmen Yeterlilik Statüsü)
STEP	: Stanford University Education Programme (Stanford Üniversitesi Öğretmen Eğitimi Programı)
TEAC	: The Teacher Education Accreditation Council (Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu)
TNE	: Teachers of New Era (Yeni Çağın Öğretmenleri Girişimi)
TPE	: Teaching Performance Expectation (Öğretim Performans Beklentileri)
TTA	: Teacher Training Agency (Öğretmen Yetiştirme Kurumları)
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
UTR	: Urban Teacher Residency (Şehir Öğretmen Bölgeleri)
ULAKBİM	: Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi
WEB	: İnternet Ağı
YİBO	: Yatılı Bölge İlköğretim Okulu
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

I. GİRİŞ

Modern toplumlarda iktisadi kalkınmayı ve refahı yakalayabilmek, rekabetçi küresel ekonomiye ayak uydurabilmek ve ulusların kendi kültürel varlıklarını devam ettirebilmeleri için eğitim sistemi oluşturmacı ve biçimlendirici bir yapı taşımaktadır. Toplumların hızla değişen dünya gerçeklerine uyum sağlayabilmeleri, işgücü verimliliğini arttırabilmeleri ve eğitimin iktisadi/politik tasarımı için öğretmene yüklenen roller çağın koşullarına göre değişiklik göstermiştir (Mustan, 2002, s.115; Ünal, 2011, s.4). Öğretmenlik mesleğine yüklenen bu rollerin icrasında nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Çünkü öğretmenler, belirlenen amaçların gerçekleştirilmesinde en temel öğelerdir.

Nitelikli bir öğretmenin çerçevesini mesleki ve kişisel özellikleri belirlemektedir. Mesleki özelliklere meslek, genel kültür ve yetenek bilgisi örnek teşkil ederken, kişisel özelliklerde ise mesleğe yatkınlık, örnek ve model olmak vb. nitelikler ön plana çıkmaktadır (Kavcar, 2002).

Nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde hizmet öncesi eğitim çok önemlidir. Öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen bilgi, beceri ve davranışlar programların kapsamındaki meslek bilgisi ders ve faaliyetleri ile sağlanır. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öğretmenlik mesleğinin teorik temelini oluşturur, ancak bu teorik bilgi ayağının uygulama faaliyetleriyle birleştirilmesi gereklidir (Küçükahmet, 2002). Çünkü öğretmen adaylarının kuramsal bilgileri uygulama faaliyetleriyle anlamlı hale gelmekte ve öğretmen adayları edindikleri bilgileri bu uygulamalarla pratiğe dökmektedirler. Dolayısıyla, uygulamanın yoğunluğu, mekanı, yapılış biçimi, yönlendirilmesi ve rehberliği kısaca, kalitesi nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde dikkate alınması gereken hususlardır.

Modern öğretmen eğitimi programlarının önemli bir ögesini deneyim oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının sadece kuramsal bilgilerle donanmaları onların öğretmenlik mesleğini yeterince kavrayamamalarına, meslekte güçlükler ve başarısızlıklarla karşılaşmalarına sebep olmaktadır. Öğretmen adaylarının meslek

alanına girerek mesleği somut olarak yaşamaları, onların mesleği daha iyi anlamalarına ve benimsemelerine katkı sağlamaktadır (Oğuz, 2004, s.142-145).

Dünyada olduğu gibi Türkiye'de de öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirmeleri, mesleğin gerektirdiği kuramsal bilgileri eğitim ortamlarında uygulayabilme becerisini kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tutum oluşturmaları için uygulamaya yönelik program arayışlarına gidilmiştir. Türkiye'de Eğitim Fakülteleri bünyesinde yapılan en köklü değişim, 1997 yılında Fakülte-Okul İşbirliği Modeliyle gerçekleştirilmiştir. Dünya Bankası tarafından desteklenen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında YÖK tarafından 1998-1999 eğitim yılında yürürlüğe giren Fakülte-Okul İşbirliği Modeliyle, Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılarak öğretmenlik uygulamaları dersleri öğretmen yetiştirme programlarında yer almıştır.

Modern bilime önem veren tüm ülkelerde öğretmen yetiştirme, eğitim sistemlerinin en temel taşlarından biridir. Bu bağlamda, birçok ülke nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda çalışmalar yapmaktadır. Bu çalışmalardan en dikkat çekici olanı ve eğitim bilimciler tarafından hizmet öncesi öğretmen adayı yetiştirilme konusunda karşılaşılan sorunlara çözüm olabileceği üzerinde durulan öğretmen yetiştirmede 'Klinik Uygulama'dır (Alter ve Cogshall 2009; Grossman, 2010). Akademisyenlerin model ya da yaklaşım olarak tanımladığı bu kavram ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. 2010 yılında "Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu" (NCATE) tarafından düzenlenen Blue Ribbon Panel kapsamında "Etkili Öğretmenler Yetiştirmede Milli Bir Strateji: Öğretmen Eğitiminin Klinik Uygulama Yoluyla Değişimi" adlı panelde, daha önceleri sadece tıp alanında kullanılan Klinik Uygulamanın öğretmen eğitimine dönüştürülmesi üzerine yapılan çalışmalar eğitim literatüründe geniş bir yer bulmuştur (Levine, 2010; Howey, 2010).

Yukarıdaki açıklamalar ışığında bu çalışmada, klinik uygulama yaklaşımına alt boyutlarıyla birlikte değinilmiştir. Klinik uygulama modelinin geleneksel öğretmen yetiştirme modeliyle olan farklılıkları ortaya koyularak öğretmen yetiştirme alanında yeni bir model önerisi getirilmiştir.

1. 1. Problem Durumu

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında önemli değişim ve dönüşümler yaşanmaktadır. Çağdaş eğitim sistemlerini şekillendiren sosyo-ekonomik ve eğitsel şartlar değişmiştir. Hemen tüm ülkelerde eğitimden iletişime, ekonomiden kültüre, sosyal yapıdan siyasete kadar bütün toplumsal sistemleri etkileyen bu hızlı değişim dönemi, yoğun bilgi ve teknoloji artışı ve kullanımı olan “bilgi çağı” olarak adlandırılmaktadır. Dolayısıyla, değişime uyum sağlayabilecek, teknolojiyi doğru bir şekilde kullanabilecek bireyleri yetiştirmek de bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu gelişmeler doğrultusunda, etkin bireyleri yetiştirmek sadece eğitim yoluyla sağlanabilir (Katrancı, 2008, s.2).

Günün koşullarına ve değişime ayak uydurabilen bireylerin eğitimi ancak gelişen koşulları analiz eden ve benimseyen nitelikli öğretmenler tarafından verilebilir. Eğitimde öğretmene verilen bu rol sebebiyle onun mesleki yeterlilikleri, bireysel ve toplumsal hazır bulunuşluğu vb. özelliklerinin sorgulanması, yeniden gözden geçirilmesi ve yapılandırılması hükümetlerin yakın ve uzak hedeflerine ulaşabilmesi açısından kritik konumdadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programlarının stratejik olarak düzenlenmesi ve geliştirilmesi hükümetlerin, iktidara bağlı ya da bağımsız kurumların sorumluluğuna verilmiştir (Ünal, 2011, s.4).

Nitelikli öğretmen yetiştirilmesinde hayati bir önem arz eden, öğretmen yetiştirme modelleri dünyada olduğu gibi Türkiye’de de üzerinde durulmaktadır. Öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye’de en kapsamlı yapılandırma Dünya Bankası tarafından desteklenen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) çerçevesinde “Fakülte-Okul İşbirliği Modeli” adıyla YÖK tarafından 1998-1999 eğitim yılıyla uygulamaya konulmuştur. Fakülte-Okul İşbirliği Modeliyle, Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılarak öğretmen yetiştirme programlarında uygulama derslerine daha fazla yer vermeye başlanmıştır. Müteakip yıllarda bu modelde yaşanan sıkıntılar araştırmacılar tarafından sıkça ele alınmış, çözüm arayışlarına gidilmiştir. Nitekim, YÖK 1997 yılındaki yapılanmanın sorunlarını görmüş ve 2006 yılında yeniden bir düzenlemeye gitmiştir.

Türkiye’de genellikle öğretim programları ve eğitim kurumlarının işleyişi ile ilgili yasal düzenlemeler üzerinde yoğunlaşmış ve bunların düzeltilmesiyle iyi öğrencilerin yetiştirileceği sanılmıştır (Yılman, 2006, s.86-87). Bu bağlamda

Türkiye’de, öğretmen eğitiminin temel esasları; Anayasa, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ve yönetmeliklerle belirlenmiş ve beş yıllık kalkınma planlarında öngörülen hükümler ile milli eğitim şûralarında alınan tavsiye niteliğindeki kararlar da öğretmen yetiştirme ve eğitimi politikaları üzerinde önemli bir etkiye sahip olmuştur (Öztürk, 2010, s.182). Fakat, öğretmen yetiştirme öğretim programlarında kuram-uygulama kopukluğu ve eksikliği başta olmak üzere birçok ciddi sorun çözümlenememektedir. Günümüzde eğitim fakülteleri tarafından yetiştirilen öğretmenlerin nitel açıdan yetersizlikleri gözlemlenmektedir (Yeşilyurt, 2010, s.15-17). Buna rağmen, öğretmen yetiştirmede genellikle geçici ve acele önlemlere başvurulması sebebiyle, çağın ve ülkenin nasıl bir öğretmene ihtiyacı olduğundan ziyade nicel kaygılar güdülerek sayısal eksiklikler giderilmeye çalışılmıştır (Kavcar, 2002).

Dünyada ve Türkiye’de yılladır öğretmen yetiştirme sistemi üzerine program geliştirme çalışmaları yapılmakta ve konu üzerine birçok model denenmektedir. Fakat gelişen ve değişen koşullar mevcut programların aksaklıklarını gün yüzüne çıkarmakta ve ülkeleri yeni arayışlara itmektedir. Türkiye de bu arayışları sıkça yaşayan ülkeler arasında yer almaktadır. Darümuallimin’den bu yana sistem ile ilgili çabalar ve beraberindeki tartışmalar günümüze kadar süregelmiş, ancak uzun soluklu, akademisyenlerin üzerinde görüş birliğine vardığı kusursuz bir öğretmen yetiştirme modeli düzenlenememiştir.

Sistemdeki bu düzenleme ihtiyacından dolayı dünyadaki yeni yaklaşımları takip edip Türkiye için uygunluğu tartışılmalıdır. Bu yüzden, dünden bugüne öğretmen yetiştirme politikalarına bakarak yeni bir model olan klinik uygulama modelinin Türkiye’nin ihtiyacı ve koşulları doğrultusunda uygulanabilirliği incelenmelidir. Klinik uygulama modeli öğretmen adaylarını fakülte hayatlarının ilk yıllarından itibaren konulara göre çeşitlilik arz eden, merkezi ve bölgesel gereksinimleri dikkate alarak doğala özdeş ortamlarda uygulamalara tabi tutmaktadır. Bu uygulamalar mesleğe yeni atanmış öğretmenlerin tecrübe eksikliklerini gidermekte ve tecrübe kazanımında yaşanan zaman ve en önemlisi nesil kayıplarını önlemektedir. Türkiye’de öğretmen adaylarının alan ve mesleki bilgiden ziyade uygulama eksikleri olduğu göz önünde bulundurulduğunda klinik uygulama modelinin tanınması ve sınırlarının belirlenmesi öğretmen yetiştirme sistemimiz için faydalı olacaktır.

1. 2. Araştırmanın Amacı

Bir ülkenin gelecekte var olmasının ana koşulu kaliteli ve çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireyler yetiştirebilmesine bağlıdır. Bu bireyleri yetiştirmenin yolu kaliteli öğretmen yetiştirmekten geçmektedir. Kaliteli öğretmen yetiştirmenin en önemli temelini ise hizmet öncesi eğitim oluşturmaktadır.

Bu araştırmada, Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde en önemli unsurun öğretmen yetiştirme modeli olduğu göz önüne alınarak, öğretmen yetiştirmede yeni bir yaklaşım olan klinik uygulama modelinin Türkiye öğretmen yetiştirme sisteminde uygulanabilirliği tartışılmış ve yeni bir model ortaya konulması amaçlanmıştır. Genel amaca ışık tutması açısından aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır;

- Türkiye'de, Cumhuriyet'ten bugüne öğretmen yetiştirmede yapılan düzenlemeler ve sonuçları nelerdir?
- Türkiye'de öğretmen yetiştirmedeki en son yapılandırmalar nelerdir?
- Türkiye'de ve dünyada uygulanan öğretmen yetiştirme modelleri nelerdir?
- Öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?
- Öğretmen yetiştirmede klinik uygulamanın genel prensipleri ve alt boyutları nelerdir?
- Mevcut öğretmen yetiştirme sistemi ile klinik uygulamanın farklılıkları nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmen yetiştirme program ve modellerinin öğretmen eğitimini nitelik ve nicelik bakımından doğrudan etkilediği bilinen bir gerçektir. Türkiye'de uzun yıllardır denenen ve değişen yetiştirme modelleri dikkate alındığında hala arzu edilen noktaya ulaşamadığı görülmektedir.

Teori-uygulama bağının zayıf olması, öğretmenlik uygulaması öğretim programının standartlarının olmaması ve çağın öğretmenlere yüklediği yeni rollerin öğretmenler tarafından karşılanamaması öğretmen yetiştirme sisteminde genel olarak karşımıza çıkan sorunlardır. Günümüzde YÖK bu sorunların çözümüne yönelik

öğretmen yetiştirme sistemi üzerinde değişiklik yapma çabaları içerisinde. Bu değişiklikleri doğuran sebeplerin ayrıntılı olarak neler olduğunun, öğretmen yetiştirme sisteminin genelinde ve yeni programların özelinde ne tür değişikliklerin yapıldığının görülmesi, bu zamana kadar konuyla ilgili çalışmaların analizinin yapılması, Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin eksiklerini tamamlayabilecek nitelikte olan klinik uygulama modelinin kavramının belirlenmesi ve program geliştirme çalışmalarında göz önünde bulundurulması, konuyla ilgili eleştiri ve öneriler sunulması gelecek programlara ışık tutacaktır.

1.4. Sınırlıklar

Bu araştırma, çalışma kapsamında toplanan verilerle ve araştırmacı tarafından ulaşılan ulusal ve uluslararası literatürle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada adı geçen bazı kavramların tanımı yapılmıştır.

Mentor: Akıl hocası, danışman. Rehberlik eden ve öğreten kişi.

Öğretmen Adayı: Öğretmenlik programlarına devam eden, öğretmeni olacağı alanda ve okul ortamında, öğretmenlik uygulaması yapan yüksek öğretim kurumu öğrencisidir. (MEB, 2000, s.866).

Öğretmen Yetiştirme: Yetiştirme; belli kademedeki belirli işleri yapabilmek için gerekli olan bilgi ve yeteneklerin kazandırılması süreci olarak belirtilmektedir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme de öğretmenin işinde gereken yeterlilikleri kazandırılması sürecidir (Karlı ve Güven, 2011, s.60). Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyonla sağlanır. Öğretmen yetiştirme; öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimi, stajyerlik dönemi ve bu dönemdeki değerlendirme çalışmaları gibi konular ve bununla ilgili özelliklerden meydana gelmektedir (Oral ve Dağlı, 1999).

Öğretmenlik Uygulaması: Öğretmen adayının öğretmenlik becerilerini kazanması ve geliştirmesi amacıyla uygulama okullarında yürüttüğü etkinlikleri ve sınıf içi öğretim uygulamasını içeren sürecin adıdır (YÖK, 1998a, s.5).

Uygulama Okulu: Öğretmenlik uygulamalarının yürütüldüğü Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ilköğretim, ortaöğretim kurumları ile yaygın eğitim kurumlarıdır (YÖK, 1998a, s.5).

Uygulama Öğretmeni: Öğretmen adayının alanında öğretmenlik yapan ve ona okulda yapacağı uygulama çalışmalarında rehberlik ve danışmanlık yapan, çalışmalarını değerlendiren ve uygulama öğretim elemanı ile işbirliği içerisinde çalışan öğretmendir (YÖK, 1998a, s.5).

Uygulama Öğretim Elemanı: Deneyimli ve öğretmenlik formasyonuna sahip, öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını planlayan, yürüten ve değerlendiren yüksek öğretim kurumu öğretim elemanıdır (YÖK, 1998a, s.5).

Uygulama Okulu Koordinatörü: Okulda öğretmen adaylarının yapacağı etkinlikleri düzenleyen, uygulama öğretmenlerini belirleyerek fakülte uygulama koordinatörlerine bildiren ve Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu işbirliğinin sürekliliğini sağlayan okul müdürü ya da yardımcısıdır (YÖK, 1998a, s.5).

İKİNCİ BÖLÜM

II. İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusu hakkında genel çerçeve oluşturmak amacıyla ilgili kaynaklardan elde edilen bilgilere yer verilmiştir. Aynı zamanda araştırma konusu ile ilgili yurt içi ve yurt dışı araştırmalar üzerinde durulmuştur.

2.1. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Temel Esasları

Türk eğitim sisteminde öğretmenliğin ve öğretmen yetiştirmenin temel esasları, yasa ve yönetmeliklerle belirlenmiştir. Cumhuriyetten sonra öğretmenlerin tanımı 1962 Anayasası'nda "*Türk insanının maddi ve manevi yönünü geliştirecek şekilde dil, ırk, cinsiyet, siyasi düşünce din ve mezhep ayrılığı yapmadan, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına uygun olarak eğitim ve öğretim yapan kişiler*" olarak yapılmıştır. Öztürk'ün (2010, s.182) ifadesine göre son derece çağdaş ve anlaşılır olan bu hüküm, 1970'li yıllarda, öğretmenlik mesleğinin siyasete alet edilmesinden dolayı, 1982 Anayasası'nda öğretmenlerin tanımı; "*Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre öğretim ve eğitim yapan, Türkçeyi düzgün konuşan ve yazan, bu yönde öğrencilerini yetiştiren, araştırma ve inceleme yapmayı alışkanlık haline getirmiş, anayasa ve kanunlara sadık kalarak görev yapan kişiler olmalıdır.*" şeklinde değiştirilmiştir (MEB, 199, s.1).

Bir meslek olarak öğretmenlik, 1973'de yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre; devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleği olarak tanımlanmıştır (Madde 43). Aynı yasada öğretmenlerin görevlerini Türk milli eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun bir şekilde gerçekleştirmelerine vurgu yapılmıştır. Yine aynı yasa içerisinde öğretmenlerin sahip olmaları gereken nitelikler belirtilmiştir. Hükme göre, öğretmenlik mesleğine hazırlık, genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Öğretmen adaylarında aranan genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon nitelikleri Milli Eğitim Bakanlığınca tespit edilir. Bu nitelikleri kazanabilmek için öğretmen

adaylarının muhakkak yüksek öğrenim görmesi gerekir. Bu öğrenim lisans öncesi, lisans ve lisans üstü seviyelerde yatay ve dikey geçişlere de imkan verecek biçimde düzenlenir. Öğretmenlik formasyonu veren ve öğretmen yetiştiren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim yüksekokulları, Yükseköğretim Kurulunun görüşü alınarak, Bakanlar Kurulu kararı ile açılabilirler. Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre öğretmenler, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarından ve bunlara denkliği kabul edilen yurtdışı yükseköğretim kurumlarından mezun olanlar arasından MEB tarafından seçilirler (MEB, 2013).

Öğretmen yetiştirme alanında Türkiye'de çıkarılan önemli yasalardan biri de 2547 sayılı yasadır. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereğince önceleri MEB ve Üniversitelere bağlı olan öğretmen yetiştiren kurumlar, 20 Temmuz 1982'de Yükseköğretim Kurulu çatısı altında toplanmıştır. 1989 yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumları en az 4 yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır (Yıldızlar, 2011, s.89).

2.2. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmenin Tarihi Gelişimi

Türkiye'de öğretmen yetiştirme kavramı modern anlamda 1848 yılında rüştiyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere “Darülmuallimin” adıyla İlköğretmen Okulunun açılmasıyla başlamıştır. Öğrenim süresi 3 yıl olan ve mezuniyet başarı durumuna göre atama yapan Darülmuallimin, 1924 yılında Muallim Mektebi, 1935'te de, öğretmen okulu adını almıştır. (Başkan, Aydın ve Madden, 2006, s.36).

Osmanlıdan devralınan öğretmen yetiştirme mirası, Cumhuriyet döneminde hükümetlerin her zaman gündeminde yer almış ve toplumun eğitilmesi ve eğitim hizmetinin yaygınlaştırılması için hükümetler öğretmen yetiştirme konusunda birtakım yeniliklere gitmiştir.

2.2.1. Okul Öncesine Öğretmen Yetiştirme

Türkiye'de okul öncesi eğitim kurumlarının temelleri İkinci Meşrutiyetin ilk yıllarında atılmıştır. Bu gelişmenin paralelinde, söz konusu alana öğretmen yetiştirmek için ilk somut girişim 1914-1915 öğretim yılında İstanbul'da bir Ana Muallim Mektebi açılmasıyla başlatılmıştır. Fakat bu okul, 1918-1919'da ihtiyaç fazlası öğretmen olması

sebebiyle kapatılmıştır. Birkaç yıl sonra 1927'de Ankara'da Ana Muallim Mektebi adı altında tekrardan açılrsa da, müteakip yıllarda İstanbul Kız Muallim Mektebine devredilen bu okulun eğitimine 1933 yılında son verilmiştir. Daha sonraki yıllarda, Türkiye'nin okul öncesi öğretmen ihtiyacı kız meslek liselerinden karşılanmıştır. 1973'de Milli Eğitim Temel Kanunu yürürlüğe girmesinden sonra, bu alana yüksek öğretim düzeyinde öğretmen yetiştiren programlar açılmıştır (Öztürk, 2010, s.184-185).

Günümüzde okul öncesi öğretmenleri farklı kaynaklardan yetişmektedir. Dört yıllık okul öncesi öğretmenliği, dört yıllık çocuk gelişimi ve eğitimi, iki yıllık çocuk gelişimi, dört yıllık sınıf öğretmenliği programları ile kız meslek liselerinin hemşirelik programlarından mezun olanlar MEB ve Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu'na bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında çalışabilmektedirler (Ural ve Ramazan, 2007, s.53).

2.2.2. İlkokula Öğretmen Yetiştirme

Türkiye'de bugünkü manada ilkokula öğretmen yetiştiren ilk kurum olan Darülmüallimin 1848'de açılmış 1851 yılında sınavla öğrenci almaya başlamıştır. Mezuniyet başarı durumuna göre atama yapan bu kurum 1924 yılında Muallim Mektebi, 1930'lu yıllarda öğretmen okulu adını almıştır (Başkan, Aydın ve Madden, 2006, s.37).

Kuruluş yıllarında, sayıları çok olan öğretmen okullarının öğrenci mevcutları az, öğretimi yetersizdi. Daha sonra sayısal olarak azaltılan bu okulların öğrenci mevcudu ve öğretim nitelikleri çoğaltılmaya çalışılmıştır (Üstüner, 2004). 1932–1933 öğretim yılından itibaren öğretmen okullarının öğrenim süresi altı yıla çıkarılmış, üçer yıllık iki devreye ayrılmıştır. Belirtilen tarihten itibaren ilk devreye öğrenci alınamadığından üç yıl sonra ilk dönem mezunları doğrudan mesleki devreye alınarak yetiştirilmiş ve bu sistem uzun bir dönem boyunca uygulamada kalmıştır (Akyüz, 2004, s.345).

Öğretmen Okullarının köy ilkokulları başta olmak üzere ilkokulların öğretmen ihtiyacını karşılayamaması sebebiyle, 1940 yılında köy enstitüleri kurulmuş ve Türk eğitim tarihinde önemli bir döneme başlanmıştır. Köy enstitüleri ile hem köylerde okur yazarlığı arttırmak hem de köylüyü kalkındırmak amacı güdülmüştür (Ada ve Baysal, 2009, s.87).

Enstitülerde kültür dersleri ve tarım ve teknik ders programları iç içe verilmekteydi. Köylerde öğretmenlerin haricinde başka meslek erbabına da ihtiyaç duyulması sebebiyle öğrencilere üç yıllık süre zarfında çok yönlü bir eğitim veriliyordu (Türkoğlu, 2004, s.409-410). Köy enstitülerinin uyguladıkları program teoriden ziyade uygulama ağırlıklı etkinliklere dayalıydı. Enstitülerde öğrenciler, eleştiren, düşünen, tartışan ve problemleri çözen bir anlayışla yetiştiriliyordu (Ada ve Baysal, 2009, s.87). Her köy enstitüsünün kendine ait bir uygulama okulu vardı. Öğrenciler uygulama derslerini bu uygulama okullarında yapardı ve uygulama derslerinin haricinde, son sınıfta yaklaşık yirmi günlük staj eğitimi alırlardı. Staj çalışmaları çevre köylerin okullarında gerçekleştirilirdi. Böylelikle, öğretmen adaylarına gerçek okul ortamında öğrendiklerini uygulama imkanı verilirdi (Binbaşıoğlu, 1995, s.170).

Sayıları zamanla yirmi biri bulan köy enstitüleri ilk başlarda karma eğitim vermekteydi. 1950'de bu uygulamadan vazgeçilmiş kız öğrencilerin sayısı azaltılmıştı. 1947 yılında teknik derslerinin sınırlandırılmasıyla bilgi içerikli derslere doğru geçiş yapılmış, 1952-1953 öğretim yılı itibariyle programlarda bilgi derslerine yönelik yapılandırmalar olmuş, hemen akabinde Şubat 1954'te Köy Enstitüleri kapatılmıştır (Akyüz, 2004, s.345).

Başarılı ve özgün bir öğretmen yetiştirme modeli olan köy enstitüleri, siyasi nedenlerden dolayı 1954 yılında kapatılarak altı yıllık İlköğretmen Okulu adı altında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu dönemden itibaren İlköğretmen Okulları, yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrencileri almaya devam etmiş ve diğer üç yıllık İlköğretmen Okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır. Böylece köy ve şehir okullarına farklı programlardan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiştir. İlköğretmen Okulları mezunlarının hem köy hem de şehir ilkokullarında öğretmenlik yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri öngörülmüştür (YÖK, 1998b, s.4).

Türkiye ilkokullara öğretmen yetiştirmede, daha sonraki yıllarda küçük hamleler yapmıştır. Ancak, 1973 yılında çıkan Milli Eğitim Temel Kanunu ile ilkokul öğretmenlerinin yüksek öğretim kurumlarında yetiştirilmesine karar verilmesiyle bu alana öğretmen yetiştirme konusunda önemli bir adım atılmıştır (Öztürk, 2010, s.186). Nitekim, 1974-1975 öğretim yılından itibaren ortaöğretim düzeyindeki İlköğretmen Okulları kapatılarak liseden sonra iki yıl öğretim yapan Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Öğretmen okulları önce Öğretmen Lisesine daha sonra da Anadolu Öğretmen Lisesine dönüştürülmüştür (Üstüner, 2004).

Kurulduğu yıllarda sayıları elliye bulan iki yıllık eğitim enstitüleri daha sonra yirmiyeye kadar düşmüştür. 1982 yılında eğitim enstitüleri eğitim yüksekokulları dönüştürülerek YÖK bünyesine alınmıştır. 1989 yılı itibarı ile eğitim yüksekokullarının süresi dört yıla çıkartılmıştır. 1992'de eğitim yüksekokulları bünyesindeki sınıf öğretmenliği programları eğitim fakültesinin bir bölümü haline getirilmiştir (Öztürk, 2010, s.186). 1997-1998 öğretim yılında YÖK ve Dünya Bankasının ortak projesi kapsamında uygulamaya konulan Eğitim Fakültesi Programında bazı bölümler kapatılıp içinde sınıf öğretmenliği ana bilim dalının da olduğu beş ana bilim dalını barındıran ilköğretim bölümü açılmıştır (Ada ve Baysal, 2009, s.87).

2.2.3. Ortaokula Öğretmen Yetiştirme

Cumhuriyet döneminde, ortaokullarda öğretmen ihtiyacı ilkokullardaki gibi yoğun değildi. 1970'li yıllara kadar okullaşma oranının az olması öğretmen ihtiyacın karşılanmasında sıkıntı yaratmamıştır. Ankara'da açılan Gazi Orta Öğretmen Okulu 1935'de Gazi Eğitim Enstitüsü aldı ve uzun yıllar nitelikli öğretmen yetiştirmiştir (Öztürk, 2010, s. 187).

1940'lı yılların sonlarına doğru öğrenim süreleri iki-üç yıl olan değişik bölümler açıldı. 1967 'de on iki ayrı bölüm açılarak tüm bölümlerde eğitim süresi üç yıla çıkarılmıştır. Eğitim enstitülerinin süresi 1978-1979 öğretim yılında dört yıla çıkarıldı ve on altı bölümlü yüksek öğretmen okulu adını almıştır (Küçüköğlu, 2006).

1974-1980 dönemi içerisinde kuruluş yıllarından bu yana ortaokullarda yaşanmayan öğretmen ihtiyacı doğmuş ve dönemin siyasi havasından olumsuz etkilenmiştir. Günü birlik, geçici çözümlere gidilerek yaz kursları adı altında öğretmen yetiştiren programlara birkaç haftalık programlarla bile öğretmen yetiştirilmiştir. Uzun yıllar bunun acısını çeken Türkiye, yüksek öğretmen okullarında sosyal bilgiler yerine tarih ve coğrafya, Türkçe yerine edebiyat, fen bilgisi yerine kimya, fizik ve biyoloji bölümleri açmıştır. Ortaokul müfredatına ters düşen bu durum uzun yıllar ortaokulların ihtiyacı olan öğretmenin yetişmemesine neden olmuştur (Ada ve Baysal, 2009, s.88).

1982 yılında yüksek öğretmen okulları, eğitim fakültelerine dönüştürülerek üniversitelere bağlanmıştır. Fakat, bu dönüşümden sonra eğitim fakültelerinden mezun olanlar, liselere branş öğretmeni olarak atanmış ve ortaokul branş öğretmeni yetiştirilmesi yine ihmal edilmiştir. 1997-1998 öğretim yılıyla beraber bu eksiklik bir

nebze giderilmiş ve eğitim fakültelerinde ikinci kademeye (ortaokul) yönelik branş öğretmenini yetiştiren bölümler açılmıştır (Öztürk, 2010, s.187).

2.2.4. Ortaöğretime Öğretmen Yetiştirme

Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme Osmanlı'nın son dönemlerinde kurulan Darülmüallimin-i Aliye ile başlamıştır. Cumhuriyetten sonra dört yıla çıkarılan bu okul, Yüksek Öğretmen Okulu adını almıştır. Yedi ayrı bölümden oluşan yüksek öğretmen okullarında, ilk üç yılı alan dersi son yılında ise meslek dersleri ve uygulama eğitimi verilmiştir (Küçüköğlu, 2006).

1935 yılında eğitim enstitüleri adını alan ve 1978-1979 öğretim yılına kadar ortaöğretime öğretmen yetiştiren bu kurumlar tekrardan, kuruluş yılındaki yüksek öğretmen okulu ismini almıştır. Farklı bir müfredatı ve anlayışı olan yeni yüksek öğretmen okulları işlevini 1982 yılına kadar devam ettirmiştir. Bu tarihten sonra, YÖK'e bağlanmış ve ortaöğretime öğretmen yetiştiren tek kurum eğitim fakülteleri olmuştur (Ada ve Baysal, 2009, s.88).

2.3. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Yeni Politikalar

2.3.1. Öğretmen Yetiştirmede 1997 Yeniden Yapılanması

Öğretmen yetiştirme açısından, seksen dokuz yıllık Cumhuriyet döneminde bazı önemli kilometre taşları bulunmaktadır. Bunlardan biri de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan öğretmen yetiştiren kurumların, 1982'de üniversite bünyesine alınması kararıdır. Öğretmen yetiştirme görevinin YÖK'e devredildiği günden bugünüme kadar geçen dönemde dikkati çeken en önemli gelişme, 1997 yılında gerçekleştirilen “Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılanma” çalışmasıdır. Bu düzenleme, Dünya Bankası tarafından Türkiye'ye sağlanan kredi ile sürdürülen 1 Aralık 1994'de başlayıp 1999 yılına kadar devam eden, amacı ilk ve ortaöğretim okullarında görev yapacak öğretmenlerin eğitim kalitesinin artırılması olan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi'nin (MEGP) alt kapsamındaki “Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” projesi dahilinde MEB ile YÖK işbirliğinde gerçekleştirilmiştir. YÖK tarafından başlatılan bu çalışma ile öğretmen yetiştirme, bazı istisnaları dışında tamamen eğitim

fakültelerine verilmiş ve bu fakültelerde, ilköğretime öğretmen yetiştiren bölüm ve programları öne çıkaran yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Aynı kapsamdaki çalışmanın gereği olarak, eğitim fakültelerine öğretim üyesi yetiştirmek üzere kaynak yaratılmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarının tamamı, o günün gereksinimlerine göre yenilenmiştir (YÖK, 2007, s.43).

2.3.1.1. Yeniden Yapılanmanın Gerekçeleri

YÖK 1997 yapılandırmasına temel gerekçe olarak, Eğitim Fakültelerinin yanlış yapılanması, temel amaçlarından uzaklaşması ve bilim ve araştırma yapma gerekçeleriyle ülkenin öğretmen gereksinimini karşılamada gerek nitelik gerekse nicelik olarak yetersiz kalmasını öne sürmüştür. YÖK yeni düzenlemeye temel oluşturan yapısal ve programlara dair sorunlar ve gereksinimleri şöyle sıralamıştır (YÖK, 1998b, s.14-19):

- Eğitim fakülteleri kuruluş gayelerinden bazılarını geri plana atarken bazılarını ön planda tutmuş, özellikle köklü üniversitelerin öğretmen ihtiyacını karşılamak yerine "bilim ve temel araştırma yapma" gerekçesiyle ihtiyaç fazlası olan (lise alan öğretmenlikleri ve eğitim bilimleri bölümleri gibi) alanlarda büyümeyi tercih etmiş ve bunun sonucu olarak ortaokul, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği gibi bazı kritik alanlarda öğretmen açıkları çoğalmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı da açığı kapatmak için öğretmenlik sertifikası olmayan binlerce kişiyi sınıf öğretmenliğine atamıştır.
- Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında etkin bir işbirliği sağlanamamış, Fen-Edebiyat Fakülteleriyle Eğitim Fakültelerinin programları amaçlarının tersine benzerlikler göstermeye başlamış ve bu ortamda yetişen akademisyen adayları yanlış edinimler kazanmıştır.
- Öğretmen eğitiminin üniversitelere devredildiği on beş yıllık süre zarfında alan öğretime ilişkin uzmanlaşma istenilen düzeye ulaşmamış ve hizmet üretiminden çok "temel araştırma" yapmaya yoğunlaşmıştır.
- YÖK ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında ve dolayısıyla YÖK ile okullar arasında yeterince işbirliği sağlanamamıştır.
- Üniversitelerde teori ve pratik dengesi kurulamamış, uygulama boyutu gelişmiş ülkelerin aksine çok zayıf kalmıştır.

- Eğitim sisteminin öncelikli olarak gereksinim duyduğu sınıf öğretmeni ve okul öncesi öğretmeni yetiştirmede yetersiz kalınmıştır.
- Öğretmen yetiştirmeye yönelik “Sertifika Programları”, eğitim fakülteleri için para kazanma araçları olarak görülmeye başlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından istihdam edilmesi mümkün olmayan alan mezunlarına dahi sertifikalar verilmiştir.
- İlköğretim ikinci kademe öğretmeni yetiştirilmesi ihmal edilmiş, oluşan öğretmen açığını kapatmak için lise öğretmenleri boş olan alanlara atanmış bu da beraberinde sorunlar getirmiştir. Sadece bir branşta yetişen (kimya,coğrafya gibi) öğretmenler ilköğretim ikinci kademedeki yer alan fen bilgisi, sosyal bilgiler gibi dersleri öğretmekte zorlanmışlardır. Bu durum yan alan gerekliliğini de doğurmuştur.
- Eğitim Fakültelerinde çok sayıda eğitim bilimleri lisans programları açılmış bu fakültelerden mezun olanlar iş istihdamı olmadığından diğer alanlarda çalışmışlar dolayısıyla lisansüstü programlarla öğretmenlik becerisi üstüne inşa edilmesi gereken bu bölümler işlevselliğini yitirmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, elindeki yurt dışı burs olanağını daha çok fen bilimleri ve mühendislik bilimleri alanlarında kullanmış fakat en çok ihtiyaç duyulan alan öğretim uzmanları, bu olanaklardan mahrum bırakılmıştır.

Sonuç olarak, öğretmen yetiştiren lisans ve lisansüstü programlarda uzun yıllar devam eden önemli sorunlar ve öğretmen yetiştirme konusundaki çağdaş gelişmeler ve yönelimlerin ortaya çıkardığı temel gereksinimler, programların yeniden geliştirilmesini kaçınılmaz kılmıştır.

2.3.1.2. Yeni Programa İlişkin Düzenlemeler

Yükseköğretim Kurulu yeni düzenlemede, öncelikli olarak eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme görevlerine hassasiyet göstermiş, öğretmenlik mesleğini, kendine özgü yöntem ve kuralları olan bir meslek olarak tanımlamış ve yeni düzenlemeyi bu doğrultuda yapmıştır (YÖK, 2007). Eğitim Fakültelerinde yapılan bu düzenleme ile 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997-1998 öğretim yılında uygulamaya konulan sekiz yıllık kesintisiz eğitim kapsamında, sınıf öğretmeni ve ilköğretim düzeyinde branş öğretmeni ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır. Bunun

yanında ortaöğretim öğretmenliği lisansüstü düzeyde verilmeye başlanmış ve öğretmen yetiştirme programlarında yer alan yeniden düzenlenerek daha nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda adımlar atılmıştır (Kızılaçoğlu, 2005). Genel hatlarıyla yeni akademik yapıdaki düzenlemeler şöyledir (YÖK, 1998b, s.37-42):

- Eğitim Fakülteleri on bölüm, otuz iki anabilim dalı ve yirmi dokuz programa çıkarılmıştır. Yeni yapılanmada bölümler ve programlar yeniden düzenlenmiştir. Bu bağlamda, Eğitim Fakülteleri bünyesinde on bölüm ve otuz iki anabilim dalı ve yirmi dokuz program öngörülmüştür. Yeni yapılanmada, ilköğretimle ilgili programlar İlköğretim Bölümü, yabancı dil öğretmenlikleri Yabancı Diller Eğitimi Bölümü çatısı altında toplanmıştır. Ortaöğretim öğretmenlik alanları, Ortaöğretim Fen ve Matematik ve Ortaöğretim Sosyal Bölümleri adı altında iki bölümde toplanmıştır. Eğitim Bilimleri alanında Rehberlik ve Psikolojik Danışma dışındaki programların lisans programları kaldırılmıştır.
- Okul öncesi öğretmenliği, ilköğretim ve bazı ortaöğretim alan öğretmenliği programları lisans düzeyinde, matematik ve tarih öğretmenliği gibi ortaöğretim öğretmen yetiştirme programları ise yüksek lisans düzeyinde 5-5,5 yıl içerisinde verilmeye başlanmıştır. 3,5+1,5 ve 4+1,5 yıl olarak iki şekilde verilen bu programlar sayesinde öğrenciler tezsiz yüksek yapmış kabul edilmiştir. Bu programlar ortaöğretim fen, matematik ve sosyal alan bölümlerini kapsamıştır. 4+1,5 yıl programıyla Fen-Edebiyat Fakültesinin bazı bölümlerindeki mezunlara üniversitelerde kurulmuş olan eğitim bilimleri enstitülerinin açmış olduğu öğretim yöntemleri ağırlıklı üç yarıyıllık tezsiz lisans programıyla öğretmen olabilme imkanı tanınmıştır.
- İlköğretim alan öğretmenliklerinde geçmişte eksikliği hissedilen İlköğretim Fen ve İlköğretim Matematik gibi bölümler yeni düzenlemeyle faaliyete konulmuştur.
- Program geliştirme boyutunda tüm lisans programları yeniden düzenlenmiş, bazı yan dallarda yeni programlar geliştirilmiştir. Öğretmen olmak isteyen Eğitim Fakültesi dışındaki alan mezunları için Eğitim Fakültesi bünyesinde tezsiz yüksek lisans ve öğretmenlik formasyonu programları açılmıştır.

2.3.1.3. 1997 Yılındaki Yapılanmaya Yönelik Eleştiriler

Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde yürütülen faaliyetler ve bunların neticesinde yapılan değişiklikler yürürlüğe girdiği yıllardan itibaren hem olumlu hem de olumsuz yönleriyle üzerinde sıkça tartışılan konular olmuştur. 1997 yapılanmasına ilişkin olumlu gelişmeler genel hatlarıyla şu şekilde sıralanabilir (Kavcar, 2002):

- Eğitim Fakültelerine öğretim elemanı yetiştirme adına önemli adımlar atılmıştır.
- Daha önceleri ihmal edilen ilköğretim I. ve II. kademeye öğretmen yetiştirmeye yönelik çözümler aranmıştır.
- Modelde, öğrencilerin lisans eğitiminde asıl dallarının yanında alınması istenen yan alanlarla öğretmen açığı kapatılmaya çalışılmıştır.
- İşleyişinde birtakım aksaklıklar olsa da Fakülte-Okul İşbirliği çerçevesinde öğretmenlik öncesi meslek uygulamalarına ağırlık verilmiştir.
- Eğitim Fakültelerinde standart bir program düzenlenmiştir.

Bu olumlu yanlarının yanında, Türkiye şartlarını ve gerçeklerini göz önünde bulundurmayan, uygulamada çeşitli aksaklıkları olan, nitelikli ve yeterli sayıda öğretmen yetiştirme bakımından sorunlu yanları da bulunmaktadır. Bu olumsuz yanları sıralayacak olursak, (Ataman, 1998; Kavcar, 2002; Kızılaçoğlu, 2005; Türer, 2006; Üstüner, 2004):

- Türk öğretmen yetiştirme sistemindeki 100 yılı aşkın tecrübe yok sayılmış ve uyum süreci olmadan direk olarak "dışarıdan alınan" bir model görüntüsü vermiştir.
- Çalışma gruplarının hangi kriterlere göre belirlendiği belli olmamış ve deneyimli Türk akademisyenleri bu çalışmalara davet edilmemiştir.
- Eğitim Fakültelerindeki uygulama dersine katılacak öğrenci sayısının fazla olması nedeniyle okul uygulamaları sağlıklı bir şekilde yürütülememiştir. Özellikle üniversite sayısının çok olduğu büyük illerde veya öğrenci sayısı fazla olan Eğitim Fakültelerinde binlerce öğrencinin uygulama okullarına gönderilmesi gerektiğinden bazı okullarda okulun hem idari hem de eğitsel işleyişinde aksaklıklar doğuracak ciddi yığılmalar olmuştur.

- Yeniden yapılandırma sürecinde tüm üniversitelerimizin eğitim fakültelerindeki öğretmenlik programları dersleri tek tipe indirgenmiş ve bu derslerin kitapları YÖK tarafından hazırlanmıştır. Başka bir deyişle standart programlarda eğitim fakültelerine esneklik tanınmamıştır.
- İlköğretim ve ortaöğretim ayrımının yapılmadığı resim, müzik, yabancı diller, bilgisayar vb. bazı alanlarda öğretmen adaylarının tezsiz yüksek lisans derecesini teşkil eden bu derslerin büyük çoğunluğunu almasına rağmen sadece dört yıl öğrenim gördükleri için lisans diploması ile mezun olmalarının haksızlığa yol açmasının yanı sıra; ortaöğretim alan öğretmenliği mezunlarının da fazladan 1 ile 1,5 yıl tezsiz yüksek lisans yapması adaletsizliğe ve kavram kargaşasına yol açmıştır.
- Tezsiz yüksek lisans için öngörülen derslerin, lisans dersleri olması ve verilecek diplomanın yüksek lisans diploması olması, zaman içinde akademik kavramlarda ve değerlerde yozlaşmaya sebep olabileceği tespit edilmiştir.
- Tezsiz yüksek lisans ile öğretmen yetiştirme modeli Fen-Edebiyat Fakülteleri ile Eğitim Fakülteleri arasındaki ilişkiyi biraz daha karmaşık hale getirmiştir. Modelde alan derslerinin Fen-Edebiyat Fakültelerinde verilmesi öğrenci sayısı 170 bini bulan Fen-Edebiyat Fakültelerinde aşırı yığılmalara neden olmuş ve eğitimi olumsuz yönde etkilemiştir. Fen-edebiyat fakültelerinde eğitim fakültesi öğrencileri, ikincil önem arz eden fazladan yük olarak algılanmıştır.
- Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri için öngörülen 4 + 1,5 yıllık tezsiz yüksek lisans uygulamasında da bazı aksaklıklar ortaya çıkmıştır. Yüksek lisans programlarına gereken ehemmiyet verilmemiş, hızlandırılmış programlar adı altında dar zaman içerisinde dersler verilmeye kalkışılmış hatta öğretmenlik uygulaması dersleri dahil bir çok ders yaz aylarına sıkıştırılmıştır. Yeterli derslik ve öğretim üyesi olmadığından yüzlerce öğrencinin bir derslikte ders gördüğü fakülteler tespit edilmiştir.
- Öğretmen adaylarının niteliklerinin ne olması konusunda kriterler belirlenmemiştir.
- Programlarda genel kültür boyutu göz ardı edilmiştir. Psikoloji, sosyoloji, felsefe ve eğitim tarihi gibi dersler programlardan çıkarılmıştır.

- Eğitim bilimlerinde, lisans programları kapatılmıştır. Bu alanlardaki öğretim üyeleri başka alanlara kaydırılmış, dolayısıyla öğretmenlik için temel saç ayaklarından olan eğitim bilimleri bölümlerinin içi boşaltılmıştır. Amaç olarak teorinin uygulamaya dönüştürülmesi gibi gözüke de teori olmadan uygulamanın nasıl yapılacağı konusunda kavram çerçevesi çizilememiştir.
- Bir önceki uygulamada sekiz yarıyılta verilen formasyon dersleri bir yıla sığdırılmış ve nitelikli bir eğitim verilememiştir.

Sonuç olarak yeni yapılanma kapsamında dal öğretmeni yetiştirme de bir çok aksaklıkların olduğu gözlemlenmiş ve sorunların çözülmediği sürece bu modelin devamlılığı olamayacağı tespit edilmiştir. Bu bağlamda YÖK 2006-2007 yılında yeniden bir düzenleme yapma yoluna gitmiştir.

2.3.2. Öğretmen Yetiştirmede 2006/2007 Yılı Program Düzenlemesi

YÖK 1997 yılında yapılan programın aksayan yönlerini revize etmek ve yeni çağın getirdiği yenilikler doğrultusunda güncelleştirmeler yapmak için Eğitim Fakülteleri öğretim üyelerinden oluşan yirmi beş kişilik bir çalışma grubu oluşturmuş, bu çalışma grubu da Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı ile İlköğretim Genel Müdürünün katılımıyla 5-11 Mart 2006 tarihleri arasında "Eğitim Fakülteleri Program Geliştirme Çalıştayı" düzenlemiş ve yeni bir öğretmen yetiştirme program taslağı hazırlamıştır. Yeni düzenlemenin temel gerekçesi olarak 1997'den 2006 yılına kadar geçen sekiz yıllık süre zarfında, gerek Milli Eğitim Bakanlığının ,gerekse üniversiteler ve sivil toplum kuruluşlarının yapmış olduğu sempozyum, panel ve çalıştaylarda Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının çağın gereklerine ayak uyduramadığı görülmüştür. Ayrıca, bilgi ve donanım bakımından yeterli öğretmen yetiştiremediği konusunda tartışmaların yoğunluk kazanması gösterilmiştir (YÖK, 2006, s.4).

2.3.2.1 Düzenlemeyle Gelen Yenilikler ve Değişiklikler

2006-2007 öğretim yılıyla birlikte uygulamaya koyulan öğretmen yetiştirme programlarındaki başlıca yenilik ve değişiklikler şöyledir (YÖK, 2006, s.4-5):

- Programlar bölüm ve derslere göre farklılık ve esneklik payları da göz önünde bulundurarak yaklaşık %50 alan bilgisi ve becerileri, %30 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri ve %20 genel kültür derslerini içermektedir.
- Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği dışında yan alan uygulaması sona ermiştir. Böylece öğretmen adaylarına kendi alanlarında derinlemesine bir eğitim görme fırsatı yaratılmıştır.
- Öğretmen yetiştirme programlarında çakılı ders uygulaması esnetilmiş; bir programdaki toplam kredinin yaklaşık %25'i oranlarında, fakültelere dersleri belirleme yetkisi verilmiş ve seçmeli ders sayısı artırılmıştır.
- Öğretmen adaylarına; öğretmenlik uygulaması dersi için birleştirilmiş sınıflarda, köylerde ve YİBO'larda uygulama yapabilme fırsatı verilmiştir.
- Yeni Programların en önemli özelliklerinden biri de genel kültür derslerinin oranlarının arttırılması şeklinde olmuştur. Bu değişiklikle üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanım kazandırılmaktadır. Belli düzeyde genel kültüre ve bilişim teknolojisine ilişkin bilgi ve becerilere sahip olan, bilimsel araştırma yapabilen ve yapılan araştırmalardan yararlanabilen, çok yönlü bir öğretmen adayı çağdaş eğitimin gereklerini yerine getirmede daha başarılı olacaktır. Öğretmenin bu niteliği, yetiştirdiği öğrencilerin geleceğe hazırlanmasında olumlu yansımalar sağlayacaktır. Bu amaçla, genel kültür dersleri olarak, Bilim Tarihi, Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Felsefeye Giriş, Etkili İletişim, Türk Eğitim Tarihi gibi dersler konulmuştur. Programın esnek yapısı fakültelere farklı genel kültür dersleri okutabilme imkanı da sunmaktadır.
- Öğretmen yetiştirme programlarına, “Topluma Hizmet Uygulamaları” adlı yeni bir ders konulmuştur. Tüm programlar için zorunlu olan bir yarıyıllık bu derste, öğrenciler, toplumun güncel sorunlarını belirleme ve çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayacaklardır. Ayrıca, bu ders kapsamında; öğrencilerin, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılması özendirilecektir. Öğrencinin bu çalışmalarındaki başarısı, “Topluma Hizmet Uygulamaları” dersi içinde değerlendirilecektir.

- Eski adı Eğitimde Psikolojik Hizmetler olan Rehberlik ve Psikolojik Danışma ders programı ve Milli Eğitim Bakanlığı programları, alana yönelik sivil toplum kuruluşlarının önerileri ve konuyla ilgili akademisyen görüşleri dikkate alınarak hazırlanmıştır.
- Yenilenen programlar, kendisine söyleneni yapan teknisyen öğretmen yerine, problem çözen ve öğrenmeyi öğreten öğretmenleri yetiştirmeyi hedeflemektedir.

Programlar incelendiğinde; öğretmenlik meslek dersleriyle ilgili olarak şu noktalar dikkati çekmektedir (YÖK, 2007, s.62-68):

- Öğretmenlik meslek derslerinde bazı değişiklikler yapılmış ve bazı derslerin de kredileri değiştirilmiştir. Genel olarak ders sayısı ve kredi miktarı aynı kalmakla birlikte, uygulama okulları bulmada yaşanan sorunlar nedeniyle, Eğitim Fakültesi Dekanlıklarının talepleri doğrultusunda, okul deneyimi ders saatleri azaltılmıştır.
- Eğitimin temellerine ilişkin derslerden; Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Tarihi dersleri zorunlu ders olarak konulmuştur. Eğitim Felsefesi ve Eğitim Sosyolojisi dersleri de seçmeli dersler listesinde yer almıştır.
- Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Gelişim ve Öğrenme, Öğretimi Planlama ve Değerlendirme dersleri kaldırılmıştır.
- Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi dersleri konulmuştur. Ayrıca, bir seçmeli ders eklenmiştir.
- Öğretmenlik meslek dersleri için programa göre bir veya iki seçmeli ders konulmuştur.

Yukarıdaki değişikliklere ek olarak, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği Lisans Programlarının alan derslerinde de bazı değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca Eraslan'ın (2008) tespitlerine göre;

- 2006 yılı program değişikliği ile bazı dersler uygulamadan kaldırılmıştır. Temel alan dersleri her öğretmenlik alanında revize edilmiş yeni dersler, programa dahil edilmiş ve işlevini yitiren dersler kaldırılmıştır. Örneğin pedagojik formasyon alanında ortak olan; Öğretmenlik Mesleğine Giriş,

Gelişim ve Öğrenme, Öğretimde Planlama ve Değerlendirme gibi dersler kaldırılmıştır.

- Pedagojik formasyon alanında Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Türk Eğitim Tarihi, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim gibi yeni dersler programa eklenmiştir. 1997 yılında yapılan değişiklik ile Pedagojik formasyon alanında 9 ders bulunmakta iken 2006 yılında yapılan düzenlemeyle bu derslerin sayısı 14 olmuştur.
- Bazı derslerin veriliş dönemleri değişmiştir. Okul deneyimi-I dersi II. yarıyıldan VI. yarıyla, bilgisayar dersi ikinci sınıftan birinci sınıfa, Öğretim Teknolojisi ve Materyal Geliştirme dersi üçüncü sınıftan Öğretim Teknolojisi ve Materyal Tasarımı adıyla ikinci sınıfa alınmıştır.
- Bütünleştirilmiş ders uygulaması olarak tanımlanabilen ve işleniş esnasında büyük problemler yaşanan Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (ÖPD) dersi ile Gelişim öğrenme derslerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır. Ancak bu düzenleme ÖPD dersi sınırlıdır. ÖPD dersi içinde olan Ölçme değerlendirme dersi ayrı bir ders olarak üçüncü sınıfta üç kredi olarak düzenlenmiştir. Gelişim ve öğrenme dersi, isim değiştirip Eğitim Psikolojisi adıyla ve bütünleştirilmiş özelliği ile programlarda yer almıştır.

2.3.3. Öğretmen Yetiştirmedeki En Son Düzenlemeler

YÖK'ün öğretmen yetiştirmedeki en son düzenlemeleri Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerinin formasyon derslerini üzerine olmuştur. İlk olarak 27 Ağustos 2009 tarihinde alınan kararla tezsiz yüksek lisans eğitiminde yer alan formasyon derslerinin Atatürk, Uludağ, İstanbul ve Marmara Üniversiteleri Fen-Edebiyat ve İlahiyat Fakültelerinde isteyen öğrencilere dört yıllık lisans eğitimleri sırasında verilmesine karar kılınmıştır. Fakat bu kararın sadece belli üniversite ve bölümleri kapsaması haksızlık ve adaletsizlik teşkil ettiği şeklinde yorumlanarak diğer üniversitelerin tepkisini çekmiş ve talep eden üniversiteler de bu haktan yararlanma yoluna gitmişlerdir. Gelen itirazlar ve talepler üzerine YÖK , 21 Ocak 2010 tarihinde aldığı kararla, üniversitelerde Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine yönelik pedagojik formasyon eğitimini belli kriterlere bağlamıştır. Bu kriterlere göre, formasyon eğitimi vermek isteyen ilgili üniversitede Eğitim Fakültesi'nin veya Eğitim Bilimleri

Bölümü'nün bulunması ve bu alanda yeterli sayıda ve nitelikte kadrolu öğretim üyesi olması şartı getirilmiştir. Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencilerine formasyon eğitiminin beşinci yarıyıldan başlayarak dört yarıyıldan verilmesi kararlaştırılmıştır. Formasyon eğitimine kabulde, öğrencilerin ağırlıklı not ortalamasının 4 üzerinden en az 2,5 olması ve alt sınıflardan iki dersten daha fazla dersten kalmamış olması şartları getirilmiştir. Ayrıca, Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının ortaöğretim alan öğretmenliği olabilmeleri için uygulanan tezsiz yüksek lisans programı 2010-2011 öğretim yılından itibaren kaldırılması ve bunun yerine iki yarıyıllık pedagojik formasyon eğitimi verilmesi kararlaştırılmıştır. Formasyon eğitimi almak isteyen mezunların diploma notunun da 4 üzerinden en az 2,5 olması şartı getirilmiştir (Özoğlu, 2010, s.10-11).

22/09/2011 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantısında üniversitelerin pedagojik formasyon eğitimi vermesiyle ilgili alınan kararlara göre; 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında belirli üniversitelere ve belirli kontenjanlar dahilinde (en az 200 en çok 400) Pedagojik Formasyon Sertifika Programı açılması uygun görülmüştür. Pedagojik formasyon sertifika programlarındaki kontenjanın %20'sinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaç duyduğu alanlar olan "Rehber Öğretmen, Okul Öncesi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği, Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği"ne kaynak gösterilen alan mezunları için ayrılmasına, kontenjanın %80'inin ise bu alanlar ile birlikte Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 80 sayılı kararında yer alan tüm alanlarda öğretmenliğe kaynak olarak gösterilen program mezunlarına ayrılmasına karar verilmiştir (YÖK, 2011).

YÖK aldığı bu kararlarla Fen-Edebiyat mezunlarının öğretmen olabilme yolunu kolaylaştırmış, 4+4+4 yeni eğitim sisteminde ortaöğretimde doğabilecek öğretmen açığını azaltmaya çalışmıştır. Fakat YÖK ani bir dümen kırışı yaparak 05.03.2012 tarihli Genel Kurul toplantısında; alan fakülteleri mezunlarına yönelik pedagojik formasyon programlarının mevcut öğrencilerin işlemleri bittikten sonra kapatılacağını ve yeni pedagojik formasyon sertifika programlarının açılmayacağını bildirmiştir. Ayrıca, eğitim fakülteleri tarafından yürütülen öğretmen açığı bulunmayan branşlara öğretmen yetiştiren ikinci öğretim programlarının kapatılacağını ve açık öğretim programları aracılığıyla öğretmen yetiştirmeye son verileceğini duyurmuştur.

Ülke gündemini sarsan bu ani kararlar, özellikle pedagojik formasyonun kaldırılacağı haberi sivil toplum kuruluşlarının, üniversitelerin ve binlerce Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencisi ve atama bekleyen mezunlarının tepkisini çekmiştir. Bu kararla birlikte, pedagojik formasyonunu almış mezunların, pedagojik formasyon almakta olan Fen-Edebiyat öğrencilerinin ve öğretmen olma umuduyla 2011-2012 yılında Fen-Edebiyat Fakültelerine kayıt yaptırmış olan öğrencilerin akıllarına korku ve şüphe düşmüş bir anlam karmaşası ortaya çıkmıştır. YÖK gelen tepkiler ve farklı yorumlamaları gidermek için 03.05.2012 tarihli toplantısında (YÖK, 2012a); *"Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu bünyesinde yer alan Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunun yürüttüğü çalışmalar sonucu geliştirilecek yeni bir model uygulamaya konuluncaya kadar halen izin verilen üniversitelerde açılacak pedagojik formasyon programlarına, Talim ve Terbiye Kurulunun 80 no'lu kararında yer alan alanlarda eğitim gören ve mezun olacak öğrencilerin başvurma hakkının saklı olduğuna"* karar vermiştir. Yapılan bu açıklamanın ardından halen öğrenim gören öğrenciler ile mezun olanların herhangi bir mağduriyetlerinin olmadığı ve açılacak olan pedagojik formasyon programlarına katılabilecekleri beyan edilmiştir.

YÖK'ün 5 Mayıs Genel Kurul açıklamasından sonra 2012-2013 eğitim-öğretim yılında açılacak olan yeni pedagojik formasyon programlarının kriterlerini 13/09/2012 ile 27/09/2012 tarihli Yükseköğretim Genel Kurul toplantılarında belirlemiştir (YÖK, 2012b);

- Pedagojik formasyon programları YÖK tarafından izin verilen üniversitelerde belirli kontenjanlar dahilinde (minimum 200 maksimum 350) uygulanacaktır.
- Pedagojik formasyon sertifika programının uygulanmasına izin verilebilmesi için yükseköğretim kurumlarının Eğitim Bilimleri Bölümü altında yer alan Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitim Programları ve Öğretim, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi ile Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dallarında kadrolu toplam en az beş öğretim üyesinin olması veya söz konusu alanlarda üniversitede kadrolu Doçent/Doktor unvanını almış öğretim üyesi/elemanının toplam en az beş olması gerekmektedir.
- Pedagojik formasyon sertifika programlarındaki kontenjanın %40'ının Milli Eğitim Bakanlığı'nın ihtiyaç duyduğu atamaya esas olan alanlar olan "Rehber Öğretmen, Okul Öncesi, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, İmam Hatip

Lisesi Meslek Dersleri, Teknoloji ve Tasarım, Türk Dili ve Edebiyatı, Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği, Görsel Sanatlar/Resim, Müzik, Matematik” için kaynak gösterilen alan mezunlarına ayrılmasına, kontenjanın %60’ının ise bu alanlar ile birlikte Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 80 sayılı kararında yer alan tüm alanlarda öğretmenliğe kaynak olarak gösterilen program mezunlarına ayrılmasına ve kontenjanın en fazla %50’sinin kendi üniversitesi mezunlarına ayrılmasına karar verilmiştir.

- Sertifika programlarından ücret alınıp alınmaması üniversitelere bırakılmış, ücret alınacak ise belirlenecek miktarın Devlet Üniversiteleri Eğitim Fakültelerinin ikinci öğretim programları için alınan öğrenim ücretinin bir kat fazlası olan 2.054 TL’yi geçmemesi gerektiği vurgulanmıştır.
- Söz konusu sertifika programına başvuracak adaylar için üniversitelere 2009-2010 eğitim öğretim yılından itibaren kayıt yaptıran öğrencilerin not ortalamasının en az 4 üzerinden 2,5 veya 100 üzerinden 65 olması gerektiği belirtilmiştir. Yükseköğretim programlarına 2009-2010 eğitim öğretim yılından önce kayıt yaptıran öğrencilerde bu şartın aranmamasına ilişkin kararın uygulanmasında yaşanan sıkıntılar ve üniversiteler arasındaki not sistemi karşılıklarının birbiri ile uyumlu olmadığı ve standart bir yöntemin bulunmadığı dikkate alınarak, adayların not ortalamalarının 4 lük sistemden 100 lük sisteme veya 100 lük sistemden 4 lük sisteme dönüştürülmesinde, adayın mezun olduğu üniversitenin dönüşüm bilgisinin kullanılması vurgulanmıştır. Ancak başvuran adayın bu belgeyi sunamaması durumunda Yükseköğretim Kurulu’nun not dönüşüm tablosunun kullanılabileceğine karar verilmiştir.

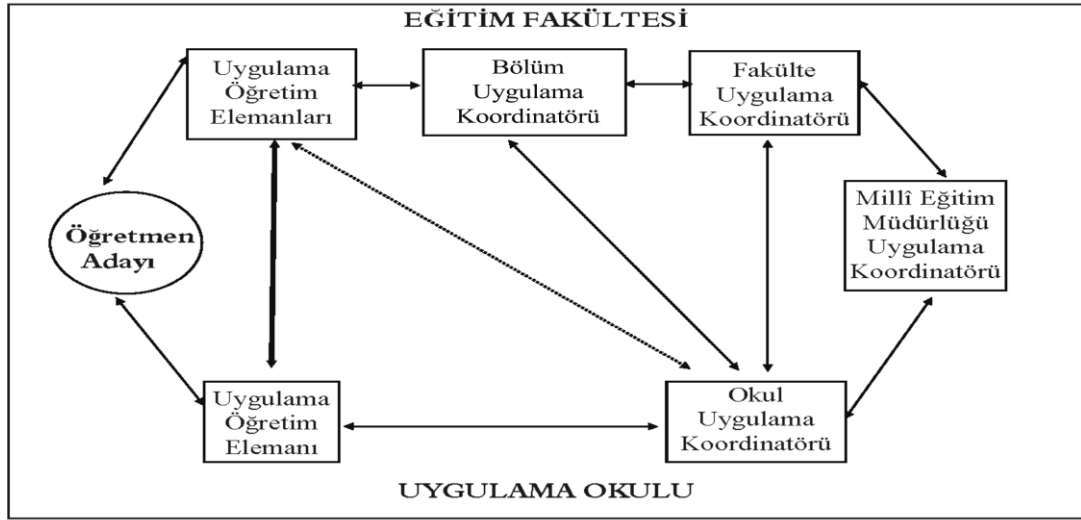
YÖK’ün yapmış olduğu sertifika programlarına ilişkin son düzenlemelerde ihtiyaç fazlası öğretmen yetiştirme ya da Milli Eğitim Bakanlığı’nın belirtmiş olduğu açık bulunan alanların öğretmen ihtiyacını karşılama konusunda çelişkiler olduğu açıkça görülmektedir. 2010 yılında alınan kararla fen-edebiyat fakültelerinin öğretmen yetiştirmede önü açılmış ve bir sonraki eğitim-öğretim yılında öğretmen olmak isteyen fakat eğitim fakültelerine girebilmek için yeterli puan alamayan üniversite adayları için Fen-Edebiyat Fakülteleri umut vadeden bir konuma gelmiştir. Fakat 2012 yılı Nisan’ında YÖK bu umutları, boşta kalan yüz binlerce mezunu ve öğretmenlik alanında gereğinden fazla mezun verildiğini öne sürerek önce boşa çıkarmış daha sonra yanlış

anlaşılmaların önüne geçmek maksadıyla üniversitelerin Fen-Edebiyat bölümlerine kayıt yaptırmış öğrencilerin de pedagojik formasyon alabileceğini duyurmuştur. Yinede bu açıklamalar köklü üniversiteler de dahil olmak üzere birçok Fen-Edebiyat Fakültesi kontenjanlarının boş kalmasını engelleyememiştir.

YÖK'ün almış olduğu kararlarda göze çarpan başka bir husus da " *Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu bünyesinde yer alan Öğretmen Yetiştirme Çalışma Grubunun yürüttüğu çalışmalar sonucu geliştirilecek yeni bir model uygulamaya konuluncaya kadar*" açıklamasıdır. Buradan YÖK'ün yeni bir program üzerinde çalıştığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirmede aksayan yönlerin var olduğunu ve 21. Yüzyıl için halen çağın gereklerine ve ülke gerçeklerine uygun bir öğretmen yetiştirme modelinin bulunamadığı görölmektedir.

2.3.4. Fakülte Okul İşbirliği

Eğitim Fakültesi – Uygulama Okulu İşbirliği programı, MEB / YÖK Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi'nin program geliştirme kapsamında 1997 yılında yürürlüğe konmuştur. Öğretmen yetiştirme görevinin üniversitelere devredilmesinden bu yana, ilk defa öğretmenlik uygulamasına ağırlık verilen bu düzenleme ile öğretmen yetiştirme programlarında okullarda uygulamaya ayrılan zaman önemli ölçüde artmış ve öğretmen adaylarının meslekte gereksinim duyacakları öğretmenlik deneyimini okullarda kazanması öngörölmüştür. Bu nedenle yapılacak programlarda öğretmen adaylarının okullara uygulama amacıyla gitmesi ve okullarda fakültede öğrendiklerini gözlem ve deneyim yoluyla pekiştirmesi hedeflenmiştir. Bunun için Eğitim Fakültelerinin okullarla işbirliği içinde olmasına ve öğretmen yetiştirmede sorumluluğu paylaşmalarının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Bu işbirliği çerçevesinde, fakülte ve okulların sürekli iletişim ve gelişim halinde olması ve adaylara eksik ve güçlü yönlerini görebilmeleri için deneyimler kazandırılması istenilmiştir. (YÖK, 1998a, s.30).



Şekil 1 Fakülte Okul İşbirliği (YÖK, 1998a, s.4)

Fakülte-Okul İşbirliği sürecindeki ögeler; eğitim fakültelerinin öğretim elemanlarından, uygulama okullarındaki öğretmenlerden ve yerel eğitim müdürlüğünden oluşmaktadır. İşbirliği sürecinin üniversite ayağında o fakültenin dekanı tarafından görevlendirilen fakülte uygulama koordinatörü ve uygulama öğretim elemanları vardır. Fakülte uygulama koordinatörü uygulama öğretim elemanlarının görevlendirilmesinden ve öğretmen adaylarını ve uygulama öğretim elemanlarını okullara dağıtımından sorumludur. Uygulama öğretim elemanları da uygulama okullarına giden öğretmen adaylarının takibi, rehberliği ve danışmanlığından sorumludur. Uygulama okulu ayağında genelde müdür ya da müdür yardımcılarının olduğu okul uygulama koordinatörü ve uygulama öğretmenlerinden oluşmaktadır. Uygulama öğretmenleri, üniversite danışmanlarıyla işbirliği içerisinde öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanmasından sorumludur (YÖK, 1998a, s.29-31).

2.4. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında 1998 yılındaki düzenleme kapsamında okul uygulama dersleri; *Okul Deneyimi I*, *Okul Deneyimi II* ve *Öğretmenlik Uygulaması* olmak üzere üç dersten oluşmaktadır. Okul Deneyimi I dersi ikinci yarıyıl, Okul Deneyimi II dersi yedinci yarıyıl ve Öğretmenlik Uygulaması dersi de sekizinci yarıyılta yer almaktadır. Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II dersleri haftada bir saati

teorik olmak üzere toplam dört ders iken, Öğretmenlik Uygulaması dersi iki saati teorik olmak üzere toplam altı derstir. 2006-2007 öğretim yılından itibaren uygulamaya konulan yeni öğretmen eğitimi programlarında ise okul uygulama çalışmaları kapsamındaki derslerde, diğer derslerde olduğu gibi birtakım değişikliklere gidilmiştir. Lisans programının birinci yarıyılında verilen Okul Deneyimi I ve yedinci yarıyılında yer alan Okul Deneyimi II dersi kaldırılarak, programın altıncı yarıyılında Okul Deneyimi dersi olarak tanımlanmıştır. Lisans programının sekizinci yarıyılında yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersi ise, yedinci ve sekizinci yarıyılında olmak üzere iki derse çıkarılarak, Öğretmenlik Uygulaması I ve Öğretmenlik Uygulaması II olarak adlandırılmıştır (Aytaç, 2010, s.14).

2.4.1. Okul Deneyimi Dersi

Eğitim Fakültesi programlarında bir yarıyılında bir saat teorik (seminer), dört saat uygulamalı olmak üzere üç kredilik gözlem ve inceleme dersidir. Bu ders, öğretmen yetiştiren programların alan ve düzeylerine göre değişmekle birlikte en erken 6. yarıyılında öğrencilere verilmektedir. Öğretmen adaylarının, okul deneyimi etkinlikleri ile deneyimli öğretmenleri görev başında gözleme, okul öğrencilerini ve öğretmenlik mesleğini değişik yönleriyle tanıma fırsatı bulmaları amaçlanmıştır (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s.397).

Öğretmen adaylarından, Okul Deneyimi-I dersiyle; okulun örgütsel yapısını, işleyişini ve öğretmenliği sistemli bir yaklaşımla tanımış olması, okulun yönetimi ve okuldaki işler ile okulda bulunan kaynaklara ilişkin bilgi sahibi olması, sınıf ortamındaki ve okuldaki diğer etkinlikleri gözlem yoluyla tanınması istenmektedir (YÖK, 1998a).

Okul deneyimi-II, öğretmen adayının uygulama yapacağı okulda, öğrenme öğretme sürecinde gözlem, uygulama ve değerlendirme yapmak amacıyla planlanan bir derstir. Okul deneyimi-II dersi tamamlandığında öğretmen adaylarından; sınıf içi öğretimde kullanılabilecek kısa süreli etkinlikleri planlayabilmesi ve uygulayabilmesi, öğrenme ve gelişme açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilmesi, okulda diğer öğretmenlerle verimli ve uyumlu çalışabilmek için gerekli becerileri kazanması beklenmektedir (YÖK, 1998a).

Okul deneyimi-II dersinde gözlem çalışmalarının yanı sıra, Okul Deneyimi-I dersinden farklı olarak öğretmen adaylarına kısa süreli uygulama çalışmaları yapmaları da istenmektedir. Böylelikle, öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersi öncesinde deneyim kazanması amaçlanmaktadır (Koç, 1998, s.8).

2.4.2. Öğretmenlik Uygulaması Dersi

Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayının eğitim dönemi boyunca öğrendiği bilgi ve becerileri okul ortamında uyguladığı, geliştirdiği ve mesleğin gerekliliklerini ortaya koyduğu bir derstir (Yeşilyurt, 2010, s.30). Öğretmenlik Uygulaması dersinde öğretmen adayı, kazanmış olduğu kuramsal bilgileri, gerçek sınıf ortamında uygulayıp geliştirerek, mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanmaya çalışmaktadır. Programlarda okulöncesi ve ilköğretim sınıf öğretmenliği anabilim dallarında iki yarıyıl olarak gösterilen bu dersin, diğer ilk ve ortaöğretim öğretmenlikleri için bir yarıyıl iki saat teori (seminer), altı saat uygulama olmak üzere beş saat kredisi bulunmaktadır. Bu dersler, programlarda öğretmenlik eğitiminin son yılında veya son yarıyılında verilmektedir (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s.397).

Öğretmen adayı, uygulama öğretmenin gözetiminde ders yapar, uygulama öğretim elemanı da öğretmen adayının derslerini dönem boyunca belli aralıklarla en az iki kez izler ve öğretmen adayının gelişmesine katkı sağlayacak yapıcı önerilerde bulunur. Öğretmenlik uygulaması dersi altı saati uygulama olmak üzere haftada sekiz saat olup, on iki hafta üzerinden toplamda ise 112 saattir. Öğretmenlik Uygulaması derslerinin altı saati okullarda, iki saati fakültede verilmektedir. Fakültede verilen derslerde veya seminerlerde gerçek okul ortamında öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar, deneyimler uzman öğretim üyesinin yönetiminde tartışılır ve teori ile uygulama birleştirilmeye çalışılır (Doğan vd., 2009).

Öğretmenlik Uygulaması dersinin genel amaçları kısaca; öğretmen adayların uygulama okullarında değişik sınıflarda öğretmenlik yaparak öğretmenlik yeterliklerini geliştirebilmesi, kendi alanlarının ders programını anlayabilmesi, ders kitaplarını değerlendirebilmesi, ölçme ve değerlendirme yapabilmesi, öğretmenlik uygulaması sırasında kazanmış olduğu deneyimleri akranları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşarak kendilerini bu yönde geliştirebilmesi şeklinde sıralanabilir (YÖK, 1998a).

Öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretmen adayından, kısaca şunlar istenmektedir (YÖK, 1998a):

- Özellikle o gün öğreteceği konu ile ilgili son hazırlıkları yapmak,
- Tepegöz, fotokopi, çalışma yaprakları ve diğer görsel araçlar gibi ders araçlarını hazırlamak,
- Verdiği dersle ilgili olarak uygulama öğretmeni ile görüşmek,
- O gün verdiği dersle ilgili kendi değerlendirmesini yapmak.

2.4.2.1. Öğretmenlik Uygulaması İlkeleri

Öğretmenlik uygulaması çalışmaları aşağıda verilen ilkeler doğrultusunda planlanır, programlanır ve yürütülür (MEB, 1998, s.4):

- *Kurumlar arası işbirliği ve koordinasyon ilkesi:* Öğretmenlik uygulamasına ilişkin esaslar Millî Eğitim Bakanlığı ile Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı'nca ortaklaşa belirlenir. Uygulama çalışmaları, sorumlulukların paylaşılması bazında belirlenen koşullara dayalı olarak, millî eğitim müdürlükleri ve eğitim fakültelerinin koordinasyonunda yürütülür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı bünyesinde kurulan Öğretmen Yetiştirme Millî Komitesi , bu esasların belirlenmesinde etkindir.
- *Okul ortamında uygulama ilkesi:* Öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının öğretmeni olacağı öğretim düzeyinde, alanlarına uygun etkileşim ortamından il-ilçe millî eğitim müdürlükleri ile fakülte dekanlıkları tarafından belirlenen Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî, özel, yatılı ve gündüzlü, okul öncesi, ilköğretim, genel ve meslekî orta öğretim, özel eğitim ve yaygın eğitim kurumlarında yürütülür.
- *Aktif katılma ilkesi:* Öğretmen adaylarının, öğretme-öğrenme ve iletişim süreçlerine etkili bir şekilde katılmaları esastır. Bu nedenle öğretmenlik uygulamasında her öğretmen adayından bir dizi etkinliği gerçekleştirmesi istenir. Öğretmen adaylarının; bu etkinlikleri aşamalı olarak, süreklilik içinde ve artan bir sorumlulukla devam ettirmeleri sağlanır. Öğretmen adayları uygulama hazırlığı, uygulama okulunda gözlem, uygulama öğretmenin görevlerini yakından takip etme, eğitim-öğretim, yönetim ve ders dışı etkinliklere katılma çalışmalarını değerlendirme etkinliklerini gerçekleştirir.

- *Uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması ilkesi:* Öğretmenlik uygulaması programı; planlama, araştırma, katılma, inceleme, analiz etme, değerlendirme ve geliştirme gibi kapsamlı bir süreçten oluşur. Bu süreçlerin hepsi de hazırlık, uygulama, değerlendirme ve geliştirme aşamalarından oluşmaktadır. Öğretmen adayının, öğretmenlik davranışlarını bu süreçler sayesinde istenilen düzeyde kazanabilmesi için fiilen uygulama yapacağı süreden daha fazla zamana ve çabaya ihtiyacı vardır. Bu sebeple öğretmenlik uygulaması; adaylara artan sorumluluk ve uygulama yeterliliği kazandırmak için en az bir yarıyla dağıtılarak programa yerleştirilir.
- *Ortak değerlendirme ilkesi:* Uygulama etkinliklerini birlikte planlayıp yürüttükleri için öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasındaki yeterliliği, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni tarafından ayrı değerlendirilir. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulamasında gösterdiği başarısı, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin yaptığı değerlendirmeler fakültenin "Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği" gereğince birleştirilmesiyle not olarak belirlenir. Uygulama öğretim elemanı notları fakülte yönetimine teslim eder.
- *Kapsam ve çeşitlilik ilkesi:* Öğretmenlik mesleği, ders hazırlığı, dersi sunma, sınıf yönetimi, atölye ve laboratuvar yönetimi, okul ve aile ile ilgili konularda öğrenciye rehberlik yapma, öğrenci başarısını gözlemleme, yönetim işlerine ve eğitsel çalışmalara katılma gibi çeşitli faaliyetleri içermektedir. Öğretmenler, çeşitli bölgelerde, farklı olarak ve koşullara sahip genel-meslekî, gündüzlü-yatılı, şehir ve köy okullarında, tekli veya birleştirilmiş sınıflarda görev yapmaktadır. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği tüm görev ve sorumluluk alanlarını kapsayacak şekilde planlanır ve yürütülür.
- *Uygulama sürecinin ve personelinin sürekli geliştirilmesi ilkesi:* Öğretmenlik uygulaması çalışmalarından elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlik uygulaması süreci ve buna eş değer olarak uygulamaya katılan personel yeterlikleri devamlı olarak geliştirilir.
- *Uygulamanın yerinde ve denetimli yapılması ilkesi:* Öğretmenlik uygulamasından beklenen yararın elde edilebilmesi, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında yerine getirecekleri etkinlikleri,

öğrencisi bulundukları fakültenin öğretim elemanlarının yakından takip etme, rehberlik etme, yanlışlarını düzeltme, eksikliklerini tamamlama ve değerlendirme çabaları ile mümkündür. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, fakültenin bulunduğu il veya ilçelerdeki uygulama okulları ile ilgili kurumlarda yapılır.

2.4.2.2. Öğretmenlik Uygulamasının Planlanması ve Yürütülmesi

Öğretmen adaylarının adaylık süreci boyunca kazandıkları bilgileri, uygulamaya dönüştürmeleri, öğretmenlik uygulamaları sırasında gerçekleşir. Öğretmenlik uygulamaları en az üç yıllık mesleki deneyim sahibi olan orta öğretim kurumlarında sınıf öğretmenleri, özel öğretim öğretmeni ve öğretmenlik bilgisi öğretmenlerinin gözetim ve denetimleri altında yapılmaktadır (Yılman, 2006). Bu ders kapsamında öğretmen adaylarından uygulama okullarına haftada bir tam gün ya da iki yarım gün gitmesi ve dönem içerisinde bu sürenin en az 24 saatini ders anlatımı yaparak değerlendirmesi beklenmektedir (MEB, 1998). Ama uygulamada karşılaşılan sorunların durumuna göre, ders anlatım süresi arttırılabilir. Eğer şartlar uygunsa bu dersler birleştirilmiş sınıflarda, köylerde veya Yatılı İlköğretim Bölge Okulları'nda yürütülebilmektedir (Yeşilyurt, 2010).

Öğretmenlik uygulamasının planlanması ve yürütülmesinde görev dağılımı aşağıdaki gibidir (MEB, 1998, s.10-12):

- Fakülte uygulama koordinatörü, öğretmenlik alanlarına göre öğretmen aday sayılarını her öğretim döneminin başında ilgili bölüm ve ana bilim dalı başkanı ile işbirliği yaparak belirler.
- İl-ilçe millî eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü, uygulama okulu olarak seçilebilecek okulların müdürleri ile işbirliği yaparak, uygulama okullarını ve her okulun öğretmen aday kontenjanını, öğretmenlik alanları itibarıyla belirler.
- İl-ilçe millî eğitim müdürlüğü uygulama koordinatörü ile fakültelerin uygulama koordinatörleri bir araya gelerek uygulama okullarının ve uygulama kontenjanlarının, öğretmenlik alanları itibarıyla fakültelere dağılımını yapar.

- Fakülte uygulama koordinatörü, bölüm uygulama koordinatörleri ile işbirliği yaparak; kendi fakültelerindeki her uygulama öğretim elemanına düşen öğrenci sayısı 15'i geçmeyecek şekilde öğretmen adaylarının gruplarını ve her grubun sorumlu öğretim elemanını belirler.
- Fakülte uygulama koordinatörü, kendilerine ayrılan uygulama kontenjanlarını dikkate alarak, uygulama öğretim elemanlarının ve sorumlu oldukları öğretmen adaylarının alanlarına ve uygulama okullarına göre dağılımlarını gösteren listeyi hazırlayarak, il-ilçe millî eğitim müdürlüklerine gönderir.
- İl-ilçe millî eğitim müdürlüğü; valilik/kaymakamlık onayını aldıktan sonra bu listeyi, uygulama okul müdürlüklerine ve ilgili fakülte dekanlıklarına gönderir.
- Uygulama okulu koordinatörü, uygulama öğretim elemanları ile işbirliği yaparak uygulama öğretmenlerini belirler. Uygulama öğretmeni başına düşen öğrenci sayısının 6'yı, ancak ders başına düşen öğrenci sayısının 2'yi geçmeyecek biçimde dağılımını yapar.
- Uygulama öğretim elemanı, sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarını, öğretmenlik uygulamasının dayandığı temeller, uygulama programında yer alacak etkinlikler ve uyulması gereken kurallar konusunda bilgilendirir.
- Uygulama öğretim elemanı, sorumluluğuna verilen öğretmen adaylarını uygulama okuluna götürerek, okul yöneticileri, uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmenleri ile tanıştırır. Uygulama okulu koordinatörü, öğretmen adaylarına okulu gezdirerek çeşitli birimlerini tanıtır ve etkinlikleri hakkında bilgi verir.
- Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayları ile birlikte öğretmenlik uygulaması etkinlik planını hazırlar.
- Öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin gözetim ve rehberliğinde, öğretmenlik uygulamasının etkinlik plânında belirtilen çalışmaları yerine getirir. Her etkinliğe ilişkin ayrıntılı bir çalışma raporu hazırlar.
- Uygulama öğretim elemanı veya uygulama öğretmeni, izlediği derslerle ilgili gözlemleri kaydeder. Gözlem sonuçlarını dersten sonra öğretmen adayı ile değerlendirir.

- Uygulama ğretim elemanı, ğretmen adayları ile birlikte, her hafta okulda yapılan uygulamalarla ilgili gelişmeleri tartışır ve değerlendirir.
- Uygulamalar sonunda ğretmen adayı, etkinlik planı çerçevesinde yürüttüğü çalışmaları ve raporları içeren dosyayı tamamlar, uygulama ğretim elemanına teslim eder.
- Öğretmen adaylarının başarısı, uygulama ğretim elemanı ve uygulama ğretmeni tarafından ayrı değerlendirilir. Uygulama ğretim elemanı bu notları birleştirerek fakülte yönetimine teslim eder.

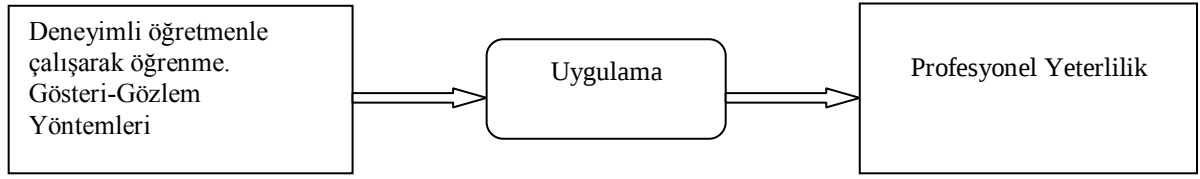
2.5. Öğretmen Yetiştirmede Uygulama Modelleri

Öğretmen yetiştirmede uzmanlar tarafından kabul gören üç model vardır: model merkezli ğretmen yetiştirme modeli, insancıl kurama dayalı ğretmen yetiştirme modeli, yapısalcı kurama dayalı ğretmen yetiştirme modeli ve yansıtma modelidir. Öğretmenlik uygulaması modellerinde ise araştırmacıların ve eğitimcilerin çeşitli gruplandırmaları mevcuttur. Fakat, uzmanların üç model üzerinde yoğunlukla durdukları görülmektedir. Bunlar; beceri modeli, uygulanmış bilim modeli ve yansıtma modelidir (Ekiz, 2003).

Bu modellerin incelenmesi, artı ve eksilerinin belirtilmesi yeni modellerin yapılmasına ve uygulanmasına ışık tutacağından söz konusu bölümde ğretmen yetiştirmedeki modellerin üzerinde durulmuştur.

2.5.1. Beceri Modeli (Çıraklık Modeli)

Bu model yaparak-yaşayarak öğrenme, gözlem ve deneyim prensibine dayanmaktadır. ‘‘Beceri ya da çıraklık modeli’’ olarak adlandırılan modelin temelinde usta çırak ilişkisi yatmaktadır. Nasıl ki, bir usta çırağına tüm bilgi ve becerilerini uygulama yoluyla aktarıyorsa, tecrübeli bir ğretmen de deneyimlerini ğretmen adayına aktarır. Gözlem ve taklit yoluyla öğrenmenin yaşandığı bu modelde ğretmen adayları genellikle, deneyimli öğretmenin davranışlarını gözlemler ve benzer uygulamaları sınıf ortamında gerçekleştirmek için çaba gösterir. Aday gerekli beceri ve davranışları kazandıktan sonra öğretmenlik için yeterliliğe ulaşmış olur (Wallace, 1991; Ekiz ve Yiğit, 2006, s.114). Şekil 2’de beceri modelinin kavramsal şeması gösterilmiştir.



Şekil 2: Beceri Modeli (Wallace, 1991, s.6).

İkinci Dünya Savaşı'nın sonlarına kadar öğretmen eğitiminde etkin bir şekilde kullanıldığı iddia edilen bu model, günümüz programlarına da ilham olduğu belirtilmektedir (Wallace, 1991; Cooper, 1998)

Bu modelin avantajlarını Burn (1992) şöyle açıklamıştır: *"Aday deneyimli öğretmen ile birlikte ders planlamayı öğrenirken öğretmenin önemli saydığı noktaları ve planlamanın sonuçlarını da öğrenir. Aday dersin belli bir bölümü için sorumluluk alırken bunun için gerekli becerileri de öğrenir. Öğretmen adayı öğretmenin ustalık bilgisine hem planlama sırasında hem de dersten sonraki değerlendirme ve tartışmaları gözlemlemek yoluyla erişim sağlar ve ders için ortak sorumluluk alır."* Doğal olarak, usta öğretmenin bilgi ve becerisini ne derecede paylaştığı ve bu paylaşıma ne kadar zaman ayırdığı belirtilenlerin gerçekleşmesinde çok önemlidir (Burn, 1992; Akt: Bulunuz ve Bulunuz, Gürsoy, Göktaş, Özteke, Uzun, Salihoğlu, 2012, s.9-10).

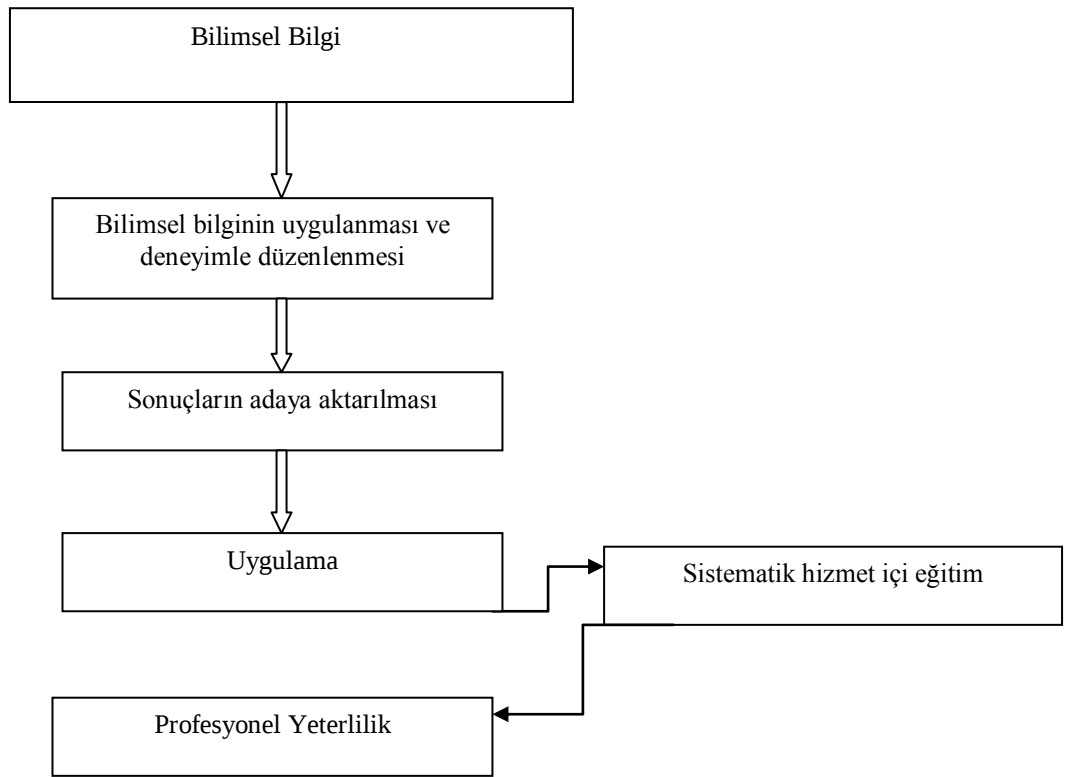
Bu modelin olumlu yönlerinin yanında birçok olumsuz yöne de sahiptir. Bunlar: Öğretmen eğitimi alanının daralması, öğretmen adayına süreç içinde öncelik ve karar verme yetkisi verilmemesi, uygulama deneyiminin tamamen öğretmen merkezli olması, davranışçı yaklaşıma dayanması, doğru beceriyi ölçmek için yetersiz olması, öz değerlendirmeye fırsat vermemesi şeklinde sıralanabilir (Ekiz ve Yiğit, 2006, s.114; Bulunuz ve diğerleri, 2012, s.9-10). Ayrıca, büyük ölçüde ilham alınan deneyimli öğretmenin çağın gerisinde kalabilme ve doğru bildiği yanlışları olduğu gibi aktarma olasılığı bu modelin en büyük sınırlılıklarından sayılabilir.

2.5.2. Uygulanmış Bilim Modeli

Uygulanmış bilim modelinde, bilim adamları tarafından ortaya çıkarılan bilimsel bilgiler öğretmen adaylarına öğretilmektedir. Bu kuramsal bilgiler, istenilen amaçlara ulaşılması açısından önemli rol oynar. Modele göre öğretmenlik uygulaması, bu

bilgilerin öğretmen adayına aktarılması ve uygulanmasıyla gerçekleşmektedir. Bilgi aktarımı öğretim elemanları tarafından yapılmaktadır (Wallace, 1991, s.9; Karşı ve Güven, 2011, s.61)

Eğitim psikolojisinin bilim haline getirilme süreciyle 1950’li yıllardan itibaren geliştirilmeye ve uygulanmaya çalışılan uygulanmış bilim modeli, davranışçı psikoloji alanındaki öğrenme kuramlarının etkili öğretim metotlarına dönüştürülmesini esas almaktadır. Bu modelde bilimsel bilgilerin ve kuramların uygulamada karşılaşılabilecek her türlü soruna yanıt verebileceği düşünülmektedir. Bu model Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemiyle benzerlikler göstermektedir (Ekiz ve Yiğit, 2006, s.114-115).



Şekil 3: Uygulanmış Bilim Modeli (Wallace, 1991, s.9).

Uygulanmış bilim modeline, beceri modeline yöneltile eleştirilere benzer eleştiriler getirilmiştir. Her iki modelde de eksik olan yönler öğretmen adayının süreç içerisindeki rolü ve aktif öğrenme eylemine katkısı olmuştur. İlk modelde öğrenme, gözleme dayalı öğretmen tecrübeleri ile sınırlı iken ikinci modelde öğretimin elemanının aktardığı teorik bilgiye, bu bilginin anlaşılabilmesi ve etkili bir şekilde uygulanabilmesine bağlıdır. Ayrıca, bilginin sürekli değişmesi, pedagojik yaklaşımlarda

farklılaşmanın olması, öğretmenliğin sadece bilimsel bilgiler ile sınırlandırılması, bilimsel bilgilerin her yerdeki eğitim-öğretim ortamında kullanılma olasılığının düşük olması bu modelin diğer sınırlılıklarındandır (Ekiz ve Yiğit, 2006, s.115; Bulunuz ve diğerleri, 2012, s.10-11).

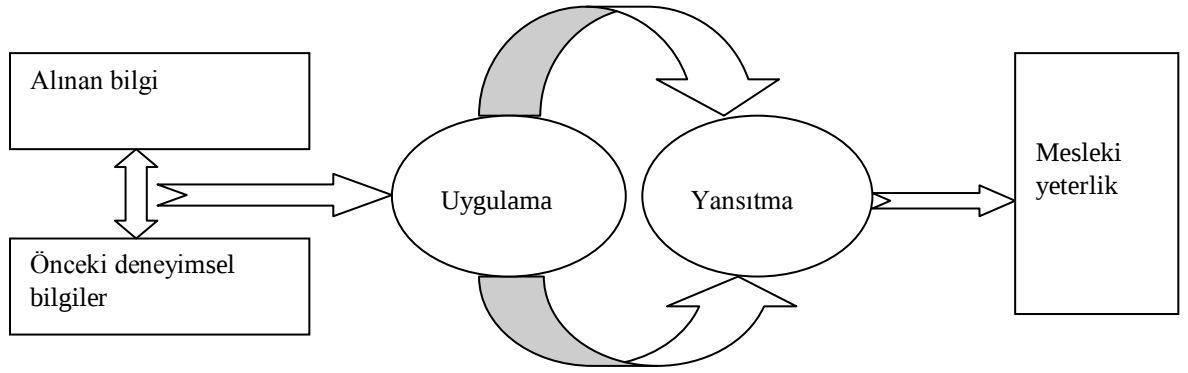
2.5.3. Yansıtma Modeli

Yansıtma kavramı ilk olarak Amerikalı eğitim bilimci John Dewey tarafından ortaya çıkmıştır. “Herhangi bir inanç ya da bilginin kendisini destekleyen zeminler ışığında ve yeni hükümler doğrultusunda; etkin, sistematik ve titiz bir şekilde gözden geçirilmesi, yansıtıcı düşünmeyi oluşturur”. Dewey, geleneksel araştırmacılar tarafından üretilen objektif bilginin günlük yaşamda karşılaşılan problemlerin çözümünde pek çalışmadığını ileri sürerek yansıtıcı düşünme aracılığıyla sorunların çözülebileceğine dikkat çekmektedir. Dewey'e göre yansıtıcı düşüncenin üç ön koşulu vardır. Bunlar; açık fikirlilik, sorumluluk ve samimiyettir. Dewey, yansıtma sürecinde insanı bir konu hakkında inanç ya da şüphe sonucuna götüren mantıksal belli başlı beş adımdan söz etmektedir. Bunlar; hissedilen bir zorluk, bu zorluğun tanımı, çözüm önerisi, öneri doğrultusunda gelişim ve sorunun çözümüne götüren ilave gözlem ve denemedir. (Dewey, 1933; Akt: Bulunuz ve diğerleri, 2012, s.11).

Dewey'in (1933) yansıtıcı düşünce üzerine görüşleri incelendiğinde, yansıtmanın birbiri ile etkileşim içerisinde olan ve her biri sürekli sorgulama ve düşünmeyi gerektiren basamaklardan oluştuğu görülmektedir. Yansıtıcı düşüncede bireyin oluşan koşullar doğrultusunda kendisini ve olayların nedenlerini sorgulaması ile sorguladığı bu olayları düşünsel ve yöntemsel bir temelde inceleyebilmesi esastır. Bireyin aldığı yanıtları tekrardan sorgulaması, yeni eylemlere ulaşması yansıtıcı düşüncenin sürekliliğine işaretler. Yansıtma sürecinde öğretmenlerin düşünme eylemini etkin olarak yaşamaları gerekmektedir. Karşılaşılan sorunların farkındalığı, yaşanan sorunlara çözüm olunabilmesi açısından önemlidir. Ancak, öğretmenin bilgi altyapısı düşünme sürecinin etkinliği ve çözüme ulaşabilirliği açısından doğrudan orantılıdır. (Bulunuz ve diğerleri 2012, s.11-13).

Yansıtma modeline göre öğretmen adayı, kuramsal olarak öğrendiği bilgi ve becerilerini uygulamada etkin bir şekilde kullanır. Hem kuramsal olarak öğrendiği hem de deneyim sayesinde edindiği bilgilerden yararlanan aday, herhangi bir sınıf ortamında

uygulama yapar. Uygulamada karşılaştığı herhangi bir sorunu, edindiği kuramsal bilgileri de göz önüne alarak, sorunun ortadan kaldırılması ya da uygulamayı daha etkili hale getirmek için etkin, ısrarlı ve sistematik bir biçimde düşünür. Örneğin, "sınıfta öğrenciler derse karşı ilgisizler ve motivasyon eksiklikleri var. Acaba bu sorunu ortadan kaldırmak için ne yapabilirim? Daha önceki derslerde elde ettiğim deneyimsel bilgi ve kuramsal bilgim burada işe yaramıyor, nasıl bir yöntem uygulayabilirim?" gibi soruları kendisine yöneltir. Düşünme sonucunda yapılandığı yeni bilgi ve becerileri tekrar uygulama safhasına geçirir. Aynı şekilde bu döngü devam eder (Şekil, 4). Yansıtıcı düşünme ve öğretiminin gerçekleşmesinden sonra mesleki yeterliliği kazanan adaylar öğretmen olur (Ekiz, 2003).



Şekil 4: Yansıtıcı Model Döngüsü (Wallace, 1991, s.15).

Yansıtıcı modelin göze çarpan en önemli özelliği; hem bilimsel araştırmalara dayalı bilgilerden yararlanılması hem de bu bilgilerin uygulamaya aktarılırken sorgulanarak öğretmen ve öğretmen adayları tarafından karar verme sürecini içermesidir. Bu model öğretmen adayının mesleki gelişimini en üst düzeyde destekleyen ve öğrenmeyi öğreten bir modeldir. Uygulama alanındaki diğer modeller gibi sadece deneyimli bir öğretmenin bilgisine ya da teorik bilginin ne derecede algılanıp uygulandığıyla sınırlı kalmaz, eleştirel düşüncüyü ve öz değerlendirmeyi de içine alarak adayın kendi doğrularını tespit etmesine imkan sağlar (Ekiz ve Yiğit, 2006, s.115-116).

2.6. Gelişmiş Ülkelerde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Uygulamaları

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri, adayların mesleklerini başarıyla icra etmeleri açısından çok önemlidir. Hizmet öncesi eğitimde de uygulama çalışmaları

öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturur. Bu açıdan, öğretmen yetiştiren kurumların uygulama faaliyetlerine gereken önemi vermesi, nitelikli öğretmen yetiştirilmesi bakımından büyük önem arz etmektedir.

Nitelikli öğretmen yetiştirmek için her gelişmiş ülkenin kendine özgü politikaları ve uygulama biçimleri bulunmaktadır. Bu ülkelerin öğretmen yetiştirme modellerini incelemek ve karşılaştırmalar yapmak, söz konusu alanın mevcut programlarında, artıların ve eksilerin ortaya koyulmasına olanak sağlar ve geliştirilecek ya da yeni yapılacak yetiştirme modellerine bir harita görevi görür.

Gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri incelendiğinde, genel olarak öğretmen adaylarının meslek bilgisi, alan bilgisi ve genel kültür alanlarında eğitimden geçirildiği görülmektedir. Ancak bu eğitimlerin oranları ülkeden ülkeye ve branza göre farklılık göstermektedir. Bu bölümde gelişmiş ülkeler arasında yer alan Almanya, ABD, Finlandiya, Fransa ve İngiltere'nin öğretmen yetiştirme sistemlerine ve öğretmenlik uygulamalarına genel olarak incelenmiştir.

2.6.1. Almanya'da Öğretmen Yetiştirme

Almanya, 16 eyaletten oluşan federal bir devlettir. Eyaletler birçok alanda özerk bir yapıya sahiptirler. Eğitim sisteminin işleyişiyle ilgili yetkiler eyalet hükümetleri ile federal devlet arasında paylaşılmış olsa da, eğitim konusu büyük ölçüde eyaletlerin yetki alanına girmektedir. Bu nedenle eyaletlerdeki farklı eğitim uygulamalarıyla karşılaşılmaktadır. Eyaletler arası denklikleri sağlamak ve eyaletler üstü konularda kararları almak ise “Düzenli Kültür Bakanları Heyeti”nin sorumluluğundadır (Turan, 2005).

Almanya'da 1970 yılından beri, okulöncesi öğretmenliği dışındaki öğretmenlerin eğitimi yükseköğretim kurumlarında yapılmaktadır. İlkokul sınıf öğretmenliği için en az üç, orta öğretim öğretmenliği için en az dört yıllık öğretmen yetiştirme programları bulunmaktadır. Bu uygulamalar eyaletler arası farklılık gösterebilmektedir; bazı eyaletlerde öğrenim yılı 1-2 yıl daha uzun olan programlar olsa da genel olarak bütün programlardan sonra 2 yıllık uygulama eğitimi verilmektedir (Sağlam ve Kürüm, 2005).

Almanya'da öğretmen olmak isteyenler için ilk olarak lise olgunluk sınavını geçmek zorundadır. Bu sınavı geçen adaylar üç branşta eğitim verebilecek şekilde yetiştirilirler. Üçüncü dönemden itibaren uygulamalı dersler programda yer alır.

Öğretmen adayları eğitim görevlisi denetiminde okullarda ders dinler ve ders deneyimleri yaparlar. Bu etkinlikler daha sonra okulda gruplar halinde tartışılır. Bu sayede daha öğrenimine yeni başlayan adayların öğretmenliğe uygun olup olmadığı değerlendirilebilmektedir. Adayların temel eğitimi, alan ve pedagojik formasyona yönelik sınavla sona erer. Bu sınavı başaranlar on sekiz ayla, yirmi dört ay arasında değişen stajyerliğe geçebilirler (Somkaya, 2000). Staj süresince her öğretmen adayı en az on uygulama dersi vermek zorundadır. Uygulama faaliyetleri öncesinde öğretmen adayı, uygulama okulunda bir-iki ay gözlemci konumunda bulunur. Öğretmen adayı gözlem faaliyetleri sırasında haftanın belirli günlerinde seminerlere katılıp, diğer günlerde ise bir öğretmenin denetiminde dersleri dinlerler. Daha sonra deneyimli öğretmenler tarafından ders işlemeye alıştıran öğretmen adayları en sonunda ise kendi başlarına ders verirler. Stajyerliğin sonunda, kuram ve uygulamayı iç içe yapılandırmayı başaran adaylar tekrar bilim ve uygulama sınavına alınmaktadırlar. Bu sınavda başarılı olanlar öğretmen olmayı hak etmiş olurlar (Budak, 1997).

Öğretmen eğitimi veren kurumlardaki meslekî uygulamalarda eyaletlere göre bazı farklılıklar olsa da genelde üç tür uygulama yer almaktadır: *Oryantasyon Uygulaması*, *Meslek Bilgisini Derinleştirme Uygulaması*, *Alan ve Yan Alan Uygulaması*. *Oryantasyon uygulamasının* amacı, öğretmen adayının öğretmen ve öğrencilerle edindiği deneyimler ışığında kendisinin bu mesleğe uygunluğu ve yatkınlığı hakkında daha gerçekçi fikir sahibi olmasını sağlamaktır. Öğretmen adayları ikinci veya üçüncü yarıyıl da bir yarıyıl boyunca uygulama günü adı altında haftanın bir gününü beş ile sekiz kişilik gruplar halinde okullara giderler. Buralarda tecrübeli öğretmenleri izleme, bu gözlemleri rapor haline getirme ve isteğe bağlı olarak da ders anlatma etkinliklerinde bulunurlar. Bu uygulama öğretmen yetiştiren kurumlara bağlı olarak bütünleştirilmiş şekilde dört hafta boyunca her gün olmak üzere de gerçekleştirilebilir. Öğretmen adaylarının bu etkinliklerine yönelik geliştirilen değerlendirme formları, akademik danışman ve öğretmen tarafından doldurulur. Bunların analizi ve raporlaştırılması öğretmen adayı, öğretmen ve akademik danışmanla birlikte yapılır. *Meslek bilgisini derinleştirme uygulaması* genellikle 4. ve 5. yarıyıl da yapılır. Formasyon ağırlıklı olup alana yönelik özel öğretim yöntem bilgilerini kapsar. Temel amacı, öğretmen adayının okul programını ve okulun yakın çevresini, okulun fiziki donanımını okul yönetimi ve bürokrasisini, derslerin amaç ve içeriklerini, öğretim strateji ve yöntemlerini ve ders içi iletişim sürecini analiz edip değerlendirmesidir. Bu

süreçte öğretmen adayının ders planı hazırlayacak ve ders etkinliklerini etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirebilecek düzeye gelmesi hedeflenir. Özel uzmanlar eşliğinde gerçekleştirilen bu uygulamada, öğretmen adayı gözlem yapmanın yanında, ders hazırlayıp sunmak zorundadır. *Alan ve yan alan uygulamasında*, alan bilgisi daha çok ön plana çıkmaktadır. Uygulama biçimi ve ilkeleri diğer uygulamalarla aynıdır. En önemli farkı öğretmen adayının alan ve yan alan bilgisi ve bu alanlarda özel öğretim yöntemlerine hâkimiyeti bakımından izlenip değerlendirilmesidir (GHPO II, 2007: Akt. Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s.398-399).

2.6.2. Amerika Birleşik Devletleri'nde Öğretmen Yetiştirme

Amerika Birleşik Devletleri'nde eğitim sistemi esnek bir yapıdadır ve eyaletlere göre değişim göstermektedir. Bu esnek yapı, üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarının çok çeşitli olması şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Başka bir deyişle, eyaletlerdeki üniversitelerin belirli bir öğretmen yetiştirme programını takip etme zorunluluğu yoktur. Her üniversite kendi öğretmen yetiştirme modelini uygulayabilmektedir. Bu özerklik, ABD'deki üniversitelerde 1300 civarında farklı öğretmen yetiştirme programı uygulanmasına olanak sağlamıştır (Özcan, 2011, s.2511). Fakat, bazı eyaletler ulusal düzeyde öğretmen akreditasyonu kuruluşlarının vermiş olduğu yeterlilik belgesini öğretmen olabilme şartları arasında bulundurduğundan, kimi eyalet üniversitelerinde ortak öğretmen yetiştirme kriterleri bulunmaktadır.

ABD'de öğretmen yetiştirme konusu sadece üniversitelere bağlı değildir. Üniversiteler, öğretmen yetiştirmeye yardımcı kurumlarla (Holmes Group, Carneign Foundation vb.) ve öğretmen akreditasyon kuruluşlarıyla (American Association of Colleges for Teacher Education, National Council for Accreditation of Teacher Education vb.) ortaklıklar yapmaktadır. Bu kurumlar hem eyaletler düzeyinde hem de ulusal düzeyde öğretmen yetiştirme konusunda çalışmalar yapmakta, ortak kriterler belirlemekte, bölgesel ortaklıkların oluşmasına yardımcı olmakta, yeterlilik belgeleri vermekte ve üniversiteleri ve öğretmen yetiştirme ile ilgili kurumları akredite etmektedir. Bu kurumlarla çalışma zorunluluğu olmamakla birlikte, üniversitelerin öğretmen yetiştirme konusunda belirli bir standardı yakalayabilmeleri açısından söz konusu kurumlarla sıkça işbirliği yaptığını söyleyebiliriz.

ABD'de öğretmenlik eğitimi dört veya beş yıllık lisans ve lisansüstü olmak üzere iki düzeyde verilmektedir. Öğretmen adaylarından üniversite ve programlara giriş öncesi Ulusal Standartları Saptama Konseyi tarafından içerisinde; tavsiye mektupları, fiziki sağlık raporu, kişilik testleri, konuşma testi, yazılı dil testi gibi testlerin bulunduğu bazı ölçütlerden geçmeleri istenmektedir. Mezuniyet sonrası diğer koşulları eyaletler kendileri belirlemektedir. Genel olarak, mezun olanlara geçici öğretmenlik sertifikası verilmektedir. Dört aşamalı sözlü bir sınavdan geçen adaylar bir yıllık sözleşmeli olarak mesleğe başlamaktadır. İlk yıllarda yetenekleri ve bilgileri konusunda rapor tutulan adaylar "sürekli" sertifika alabilmek için bazı kriterleri yerine getirmek zorundadırlar. Çoğu eyalette öğretmenliğe devam edebilmek için ilk beş veya on yıl içerisinde eğitim alanında yüksek lisans yapma şartı, bazı eyaletlerde ise, emekli olabilmek için yüksek lisans yapma veya beş yıl çalışma koşulu bulunmaktadır (Güçlü ve Bayrakçı, 2004).

2.6.3. Finlandiya'da Öğretmen Yetiştirme

Finlandiya'da ilk ve ortaokulların ve genel konularda yetişkin eğitimi ile mesleki eğitim veren okulların öğretmenleri ülke çapındaki sekiz Fin Üniversitesi tarafından yetiştirilmektedir. Ayrıca, meslek öğretmenlerinin eğitimi için teknik eğitim fakülteleriyle yakın ilişkisi bulunan beş meslek yüksek okulu faaliyet göstermektedir. Bu üniversitelerin müfredatlarını düzenlemede özerklikleri bulunmaktadır. Dolayısıyla, Finlandiya'da tüm üniversiteleri kapsayan belirli bir öğretmen eğitimi programı bulunmamaktadır. Ancak, öğretmen eğitimi veren bütün enstitülerin takip ettiği belli başlı prensipler mevcuttur (Meisalo, 2007, s.163).

Öğretmen eğitimi veren tüm üniversiteler Eğitim Bilimleri ve Öğretmen Eğitimi için ulusal bir ağ kurulumundan sorumludur. Bu sorumluluğu öğretmen yetiştirmede klinik uygulama yaklaşımını benimseyen ABD'nin sekiz eyaletindeki üniversitelerde de görülmektedir. Ulusal ağın temel amacı iki aşamalı lisans programlarının uygulanmasını koordine etmek ve öğretmen eğitimi birimleri arasında bilgi paylaşımını etkinleştirmektir. Ulusal ağ, üniversite temsilcilerinin ortak ulusal konuların ve öğretmen eğitimi yapılarının tartışıldığı ve bu konular hakkında görüş birliğine varılması sağlayan seminerleri ve alt-ağları düzenlemektedir. Yine bu ağ Fin toplumunda ve küresel dünyada karşılaşılan yeni sorunları dikkate alarak öğretmen eğitimi müfredatını analiz etmek ve geliştirmek için forumlar tertiplemektedir. Ayrıca,

öğretmen eğitimi ağı matematik ve fen bilimlerinin yanı sıra beşeri bilimlerle de direk olarak iletişim halindedir. Bu işbirliğinin sonucu olarak, bütün üniversiteler ortak bir öğretmen eğitimi yapısı paylaşmaktadır. İyi bir görüş birliğinin oluşması, her üniversitenin kendi müfredatını hazırlama özerkliği olmasına rağmen çekirdek bir müfredat yapısının oluşmasına olanak sağlar (Niemi ve Sihvonen, 2011, s.33-49).

Bologna Süreci'nden sonra, 2005 yılında Finlandiya'da öğretmen eğitiminde yeni yapılanmalara gidilmiştir. Bu sürecin bir parçası olarak 1 Ağustos 2005'te Finlandiya'da öğretmen eğitimi iki kademeli sisteme geçmiştir. İlk adım olan üç yıllık lisans derecesinden sonra ilkokul, ortaokul, lise ve meslek lisesi öğretmenleri ikinci adım olarak alanına uygun konularda yüksek lisans yaparak öğretmen olmaktadır. Bologna Süreci taşındığından bu yana, anaokulu öğretmenleri lisans dalında 180 AKTS almak zorundadır; tüm diğer öğretmenler ise 300 AKTS (Lisans 180 + Yüksek Lisans 120) alması gerekmektedir. Bir AKTS yaklaşık 27 saatlik çalışmadır. Meslek okulları öğretmenleri, mesleki içerik alanlarında uzmanlaşmış yüksek öğretim kurumlarında (örneğin teknoloji üniversiteleri) kendi mesleki konularında, diğer alanlardaki tüm öğretmenler ise genel üniversitelerde eğitim görmektedirler. Pedagojik çalışmalar (60 AKTS) hemen tüm alanlardaki öğretmen adayları için aynıdır ve zorunludur. Bu çalışmalar Fin eğitim sisteminde her seviyeden öğretmenlere resmi bir pedagojik yeterlilik verir. Mevzuata göre, pedagojik çalışmalar eğitim bilimlerindeki konular olmalıdır. Pedagojik çalışmalar lisans ya da yüksek lisans aşamalarında ya da yüksek lisans derecesi tamamlanmasından sonra ayrı da alınabilir. Öğretmenlerin pedagojik çalışmalarına (yaklaşık 20 AKTS) öğretmenlik uygulaması da dahildir. Her üniversite, öğretmen denetimi konusunda uzmanlaşmıştır 1-2 öğretmen eğitim okulu vardır. Bu okullarda eğitim fakültesi öğrencileri için yaratıcı öğretim fırsatları sunulmaktadır. Bu eğitim okullarının aynı zamanda iyi ve kaliteli öğretimi geliştirme ve müfredat planlaması görevleri bulunmaktadır. Finlandiya'da her üniversitenin kendi müfredatını hazırlama özerkliği bulunduğundan, öğretmenlik uygulaması çalışmalarının nasıl ya da kaç saat olacağı üniversitelere bağlıdır. Ulusal yönetmelikler sadece belirli konularda rehberlik etmektedir. Finlandiya'da öğretmenlik uygulamasının temel ilkesi uygulamanın mümkün olduğunca erken başlaması ve öğretmen adaylarının uzmanlaşmaya yönelik desteklenmesidir. Diğer bir önemli ilkesi ise teorik ve pratik çalışmaların bütünleşmesidir. İlk olarak, öğretmenler adayları uygulamalar sayesinde okul ortamını ve öğrencileri gözlemlemekte daha sonra belirli alan konularına ve

öğrencilerin öğrenme süreçlerine odaklanmaktadırlar. Son dönemde adaylar araştırmalarını ve yüksek lisans çalışmalarını uygulama çalışmalarıyla sıkı bir bağlılık içinde yürütmektedirler (Niemi ve Sihvonen, 2011, s.33-49).

2.6.4. Fransa'da Öğretmen Yetiştirme

Fransa'da öğretmen olabilmek için seçici ve zor sınavlardan, geniş ve kapsamlı bir eğitimden geçmek gerekmektedir. Öğretmen yetiştiren kurumlar, öğrencilerini ortaöğretimden sonra değil, belirli bir üniversite eğitiminden (en az üç yıllık bir lisans eğitimi) sonra almaktadır. Yani öğretmenler alan eğitimini esas olarak öğretmen yetiştiren kurumlara girmeden önce almaktadır (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s.399-401).

Bir başka ifadeyle; öğretmen olmak isteyen kişiler henüz yükseköğretim kurumuna girmeden lise sonunda olgunlaşma sınavına girmekte ve sınavı kazanırlarsa üç yıl süreli lisans denilebilecek bir ön eğitim almaktadırlar. Bu eğitimi alanlar öğretmen olma nedenlerini içeren dosyalarını yükseköğretim kurumuna sunarlar ve öğretmen yetiştirme kurumlarına geçme sınavına girerler. Öğretmen seçme sınavında başarılı olan öğretmen adayları, sonra, stajyer öğretmen olarak öğretmen yetiştirme kurumlarında teorik ve uygulamalı eğitim bilimi dersleri alırlar. Stajyer öğretmenler bu bir yıl boyunca en az dört yüz saatlik bir eğitim programı izlemek zorundadır. Bu eğitim boyunca aynı zamanda devlet okullarında uygulama yapılmaktadır öğretmen adayları bu kurumlarda, yoğun ve meslek dayanaklı iki yıl eğitim görürler. Bunun birinci yılı disiplinler arası eğitimin ağırlıklı olduğu hazırlık dönemidir. Bu dönemde, okullarda birer haftalık gözlem niteliğinde staja yer verilmektedir. Birinci yılın sonunda adayların yaptıkları bilimsel çalışmalara ve geliştirilen projelere bakılarak en iyi öğrenciler, stajyer öğretmen olarak ikinci yıla devam etmeye hak kazanırlar. Sınıf ortamında yapılan stajlar, öğretmenlerin uygulamada karşılaşılabilecekleri sorunların çözümüne yöneliktir. Stajyer öğretmenler, bütün yıl boyunca haftada dört ile altı saat arası sınıflarda uygulama yaparlar. Eğitim yılının sonunda uygun görülen stajyerin atanması kurum tarafından Eğitim Bakanlığı'na teklif edilmektedir (Kıran, 1995; Somkaya, 2000).

Böylece öğretmen adayları Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinde (IUFM) bir yılı sınavlara hazırlık, bir yılı da asıl mesleki eğitim olmak üzere iki yıl eğitim almaktadır.

Ancak sınava hazırlık eğitimi mecburi değildir. İsteyen adaylar bu eğitimi almadan da doğrudan sınava girebilir. Sınavları devletin öğretmen ihtiyacına göre sınırlı sayıda aday kazanmakta ve bir yıllık mesleki eğitimi başarıyla tamamlayanlar öğretmen olarak doğrudan eğitim kurumlarına atanmaktadır (Ministère de l'Education Nationale (MEN), 2007: Akt. Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s.399-401).

Fransa'da hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi temelde iki bölümden oluşmaktadır. Bunlar, Öğretmen yetiştiren kurumlarda (IUFM) verilen teorik eğitim, ilk ve ortaöğretim okullarında yapılan uygulama eğitimidir. Öğretmen eğitiminin bu iki parçasının tam olarak bütünleştirilmesi Fransız eğitiminde hassasiyetle karşılanmaktadır. Bunun için teorik eğitim ve uygulama eğitimi birbirine paralel bir şekilde ve dönüşümlü olarak yapılmakta ve aralarında tam bir etkileşimin sağlanması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda, bir yandan uygulama eğitiminde teorik olarak öğrenilen mesleki bilgilerin uygulamaya konulması, öte yandan uygulamada gerçekleştirilen etkinlikler ve karşılaşılan sorunların teorik eğitimde ele alınması ve analiz edilmesi amaçlanmaktadır (MEN, 2007: Akt. Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s.399-401).

Fransa'da öğretim programları öğretmen yetiştirme kurumlarına göre, özünde farklılık olmamakla birlikte, değişiklikler göstermektedir. Ancak, tüm kurumlar Bakanlıktan alınan onayla programlarını ve derslerini belirlemektedir. Bu durum uygulama eğitiminde de böyledir. Öğretmen yetiştiren kurumlar arasında, uygulama hususunda bir takım farklılıklar görülse de, temel özellikler ve içerik açısından ortak bir yapının olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları uygulama eğitimi boyuca farklı nitelikte, farklı kademe ve branşlarda birçok staj yapmaktadırlar. İlköğretim ve genel ortaöğretim alanlarında uygulama eğitimi esas olarak iki stajdan oluşmaktadır. Bunlar, rehberlik uygulama stajı ve sorumlu uygulama stajlarıdır. Bunların dışında bütün öğretmen adaylarının yapmak zorunda olduğu kısa süreli iki staj daha bulunmaktadır; gözlem stajı ve şirket stajı. Öğretmen adayları bu stajları öğretmenlik sınavına girmeden, yani mesleki eğitime başlamadan önce yapmak zorundadırlar. Gözlem stajıyla öğretmen adaylarının mesleği ve okulu genel olarak tanımaları amaçlanmıştır. Genellikle iki hafta süren staj sırasında öğretmen adayları ders ve okul ortamında gözlemde bulunmaktadırlar. Şirket stajında ise öğretmen adayları, bir sanayi veya ticari şirket ortamında üç hafta boyunca uygulama yaparlar (MEN, 2007: Akt. Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011, s.399-401).

2.6.5. İngiltere'de Öğretmen Yetiştirme

İngiltere'de öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi, eğitim düzeyine göre değişiklik göstermektedir. Devlet okullarında, okulöncesi dahil olmak üzere öğretmenlik yapabilmek için *Qualified Teacher Status* (QTS) adında bir yeterlilik sertifikası almak ya da *Öğretmen Yetiştirme Kurumları* tarafından öğretmenlik yapacak kişiye öğretim yetkisi verilmektedir (Korkmaz, 2009, s.284).

İngiltere'de öğretmen eğitimi, yükseköğretim kurumlarınca belirli aralıklarla yükseköğretim kurumlarına bağlı ya da bağımsız okullarda staj yapılması şeklinde verilmektedir. Hizmet öncesi eğitimi sağlayan yükseköğretim kurumları, *Öğretmen yetiştirme Kurumları* (Teacher Training Agency-TTA) ve *Qualified Teacher Status* (QTS) tarafından akredite edilmektedir. Bu kurumlar öğretmen eğitimi sağlayan kursların neler yapması gerektiğini belirlemektedirler (Morrison ve Gray, 2002: Akt. Korkmaz 2009, s.284).

Uygulama eğitimi İngiltere'de üstünde durulan bir kavramdır. Örnek vermek gerekirse, 36 hafta süren lisans üstü sertifika programının yirmi dört haftası okullarda uygulama faaliyetlerine ayrılmıştır. Lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlar, ilk yıldan itibaren öğrencilerini okullara uygulama amacıyla göndermektedirler. Her öğrencinin dört yıl boyunca uygulama okulunda toplam otuz iki hafta uygulama yapması gerekmektedir. Böylelikle üniversiteler ile okullar arasında etkin bir iletişim kurulması sağlanır. Uygulama okullarında görev alan öğretmenler, öğretmen eğitimi dersinin yürütülmesine yardımcı olurlar ve öğretmen adaylarının, uygulama faaliyetleri süresince kaydettikleri ilerleme ve gelişmelerle yakından ilgilenirler. Uygulama faaliyetleri sonucunda öğrenciler, kendi görüş ve değerlendirmeleriyle birlikte, uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı tarafından değerlendirilmekte ve başarılı bulunanlara sertifika verilmektedir (Katrancı, 2008, s.35).

İngiltere'de öğretmen yetiştirmede eş zamanlı ve ard zamanlı olmak üzere iki temel model vardır. Bu sistemden mezun olanlar Öğretmen Yeterliliği Statüsü (QTS) sertifikası alırlar. *Eş zamanlı modelde*, ilköğretim ve özellikle ortaöğretim öğretmenlerini yetiştirilmesini kapsayan programlar vardır. Eş zamanlı derecesi genellikle yükseköğretimdeki dersleri, teorik ve pratik öğretim aktivitelerini kapsayacak şekilde organize edilmiştir. Bu derece, üç ya da dört yıllık tam gün yükseköğretim ile

QTS öğretmen yetiştirme kurslarını kapsamaktadır. Kurslar; program, pedagojik eğitim ve pratik öğretim becerilerinden oluşur. Kursların bitiminde öğretmen adayları değişik alanlarda eğitim lisansı yeterliliği almış olurlar. *Ard zamanlı model*, ilk ve ortaöğretim öğretmen adaylarına yönelik programları içerir. Ard zamanlı yetiştirme modeli, üç ya da dört yıl birinci derece sertifika programları ve akabinde bir yıl mesleki yetiştirme programları ve pedagojik eğitim ile pratik öğretim becerilerini kapsamaktadır (Korkmaz, 2009, s.285).

2.7. Klinik Uygulama Kavramı

2.7.1. Klinik Uygulama Nedir?

Son yıllarda eğitimde kaliteyi arttırmak için birçok alanda değişikliklere gidilmiştir. Öğretmenlerin yetiştirilme programları da bu değişikliklerin en önemli parçalarından biri konumundadır. Okul uygulamalarına ve öğrenci yaşantılarına ağırlık verilen yeni programlarda; öğretmen adaylarının daha fazla ve sık uygulama yapmalarına değinilmektedir. Bunların en çarpıcı olanı Amerika Birleşik Devletleri'nde yeni bir kavram olarak öne sürülen "*öğretmen yetiştirmede klinik uygulama*"dır. Şimdiye kadar tıp dilinde yer alan "klinik uygulama", hastaların direk olarak gözlemlenmesi ve tedavisini içermektedir. (Merriam-Webster, 2006). Tıp eğitiminde klinik öğretim, hasta bilgisi ve uygulamanın deneyim tabanlı standartlarından ya da uzman görüşlerinden oluşmaktadır (Shulman, 1998).

Öğretmen yetiştirmede klinik uygulama ise; öğretmenlik uygulaması dersi için önce fakülte bünyesinde daha sonra ülke genelinde belirli bir standardizasyon oluşturarak, paydaşların ortak ve etkin katılımını sağlayan bir öğretmenlik uygulaması modelidir. Bu uygulama modelinde adaylara danışmanlık yapacak olan öğretim elemanı ve uygulama öğretmenine, adayların gözlemlenmesinde ve sistematik olarak geri bildirimler verilmesinde büyük sorumluluklar düşmektedir (Bulunuz ve diğerleri, 2012). Klinik uygulama modeli kapsamında aday öğretmenlerin nitelikli profesyoneller tarafından rehberlik edilmesi ve yönlendirilmesi önem arz etmektedir (Howey, 2010). Bir başka önemli husus da klinik deneyimlerdir. Klinik deneyimler öğretmenliğe hazırlık derslerinde adaylara şimdiye kadar öğrendikleriyle neler uygulayabileceklerini görmelerini sağlayan gerçekçi bir ortam sunmaktadır. Klinik deneyimlerin sık ve

geliştirilmiş olması, öğrenci öğretim deneyimlerine yeterince zaman ayrılması ve adaylara öğrencilerle çalışırken geniş özgürlükler verilmesi gerekir (Elliott, 2010). Yeni ve deneyimli öğretmenler, ısrarla uygulamanın adayların hazırlıklarında hayati önemi olduğu görüşündedirler. Bu adayların aldığı teorik ve içerik bilgilerin değersiz olduğu anlamına gelmemekte, fakat öğrendiklerini nasıl aktaracağı ya da teoriyi nasıl pratiğe dönüştüreceğinin imkanları uygun bir ortamda danışmanlar tarafından sağlanması gerekliliğini vurgulamaktadır (Levine, 2010). Klinik uygulamalarda aday öğretmenler teorik bilgi ve becerilerini sergilerken, yüksek seviye yeterliliklere sahip öğretmen eğitimi uzmanları tarafından rehberlik edilir ve değerlendirilirler. Bu ortamların sağlanmasında laboratuvar uygulamaları ve uygulama okulları formatındaki klinik tabanlı hazırlık programları öğretmen eğitiminde büyük rol oynamaktadırlar.

2.7.2. Klinik Uygulama Mesleği ve Öğretim

Öğretim; öğrenmenin kılavuzlanma faaliyetidir (Ertürk, 1997). Öğretim süreci teorik bilgi, pratik ve teknik beceri gerektiren karmaşık bir olgudur. Genel bağlamda, öğretimde teoriyle pratiğin birleşmesi öğrenmenin kalitesini yükseltir. Tıp alanında ünlü Sir William Osler "*Kitaplar olmaksızın tıp öğrenmek denizde haritasız yol almaya benzer, hasta görmeden tıp öğrenmekse denizi hiç görmeden denizci olmaktır.*" sözleriyle; alan bilgisi olmadan pratiğin bir anlam kazanması söz konusu olmadığı gibi, uygulama olmadan da salt içeriğin başarılı olamayacağını vurgulamıştır. Klinik uygulama mesleklerindeki temel prensipler bu mantık üzerine kurulmaktadır.

Alter ve Cogghall (2009, s.3-7) 'Klinik Uygulama Mesleği olarak Öğretim' adlı çalışmalarında öğretmenlik ve tıp eğitimi ile ilgili literatür incelemesiyle kliniksel uygulama mesleğinin beş özelliğini belirlemişler ve bunları eğitime uyarlamışlardır;

1. *Öğretimde Hastaya (öğrenciye) Odaklanma:* Etkili uygulama sadece beceriye, bilgi ve kişinin isteğine bağlı değildir. Aynı zamanda müşterilerin, hastaların ve bu durumda öğrencilerin eğilimlerine ve hareketlerine de bağlıdır (Cohen, 2005; Grossman, Hammerness, McDonald ve Ronfeldt, 2008). Bu nedenle öğretmenler ve öğrenciler arasında kurulan ilişkinin kalitesi çok önemlidir (Grossman ve McDonald, 2008; Pianta, Hamre ve Stuhlman, 2003).
2. *Öğretimde Bilgi Gereksinimi:* Öğretme, diğer klinik uygulamalı mesleklerde olduğu gibi karmaşık bir aktivitedir ve karmaşıklığın çoğu öğrencilere

görünmemektedir (Ball, 2008; Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007). Kısaca, mükemmel öğretme görüldüğünden çok daha zordur ve mesleğin püf noktalarından daha fazlasını talep etmektedir. Mükemmel öğretme hem uzmanlaşmayı ve hem de genel bilgiyi gerektirmektedir (Cohen, 1988). Dolayısıyla, öğretmenlerin de bilmesi ve yapması gereken birtakım temel nitelikler vardır: Dewey'e göre Öğretmenler, değişimlere açık olmalı ve kendi alanlarını derinlemesine bilmelidir (Akt. Alter ve Coggshall, 2009). Bir cerrahın, anatomiye, fizyolojiye ve bunların nasıl değiştiğini anlaması gerektiği gibi; öğretmenler de çocukların nasıl öğrendiğini ve öğrenme stillerinin nasıl değiştiğini anlamalıdır (Darling-Hammond, 2006). Öğretmenler, pedagojik bilgiye sahip olmalıdır ve bir sınıf nasıl yönetilir, anlama nasıl ölçülür, farklı öğrencilere ulaşmak için hangi eğitsel stratejiler nasıl kullanılır gibi öğretim etkinliklerini bilmelidir. Öğretmenler, pedagojik alan bilgisi diye adlandırdığı bilgiyi ya da özel alan konularını, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre nasıl düzenlenmesi ve uyarlanması gerektiği konusunda bir anlayışa sahip olmalıdır. Bir diğer önemli nokta da öğretmenler öğrencilerinin öğrenmelerini etkileyen sosyal güçlükleri, en güncel reform çabalarına en etkili nasıl karşılık vereceklerini, diğer öğretmen ve eğitimcilerle nasıl işbirliği yapacaklarını ve eğitim teknolojilerinin nasıl verimli kullanacaklarını anlamalıdır. Ancak, araştırmalar etkili öğretme için gerekli olan bilgiyi yani yüksek öğrenme çıktıları elde edebilmeyi tam olarak belirleyememişlerdir (Grosman ve Mc Donald, 2008). Yine de öğretmenler ne kadar çok bilirse öğrencilerin ihtiyaç duyacağı o kadar bilgiye sahip olurlar.

3. *Öğretimde Kanıtların ve Yorumların Kullanımı:* Öğretmenlik mesleğinde de diğer mesleklerde olduğu gibi güçlü, genel ve özel bilgi birikimi gerekmektedir. Bir öğretmen öğrencisini iyi tanımalıdır. Bu, öğretmenin öğrencisinin geçmişiyle, ilgisiyle ve öğrenme stiliyle ilgili bilgi toplamasını ve öğrencisinin güçlü ve zayıf yanlarını teşhis edebilmesini gerektirir. Bu bulgularla donanan öğretmenler, öğrencilerini etkili bir biçimde derse katmak, onları motive etmek ve onların eski deneyim ve bilgilerinin üzerine stratejik olarak bilgi eklemek için yorumlarını kullanmaya başlarlar. Bir diğer önemli nokta ise, öğretmenler kendi uygulamalarının, öğrencilerin öğrenme

çıktıları üzerindeki etkisini incelemelidir. Öğrenci öğrenmesinde ilerleme bulgusunu yorumlamak ve bir öğrencinin ilerleyip ilerlemediğinde ne yapılması gerektiğini bilmek, öğretmenlerin karşılaşılabileceği en zor işlerden biridir (Heritage, Kim, Vendlinski ve Herman, 2008).

4. *Öğretimde Mesleki Topluluklar ve Uygulamanın Standartları:* Öğretim mesleğindeki çoğu birey iyi öğretimin sadece kişisel bir tarz ve bireysel bir çaba ürünü olduğu düşüncesini değiştirmeye başlamıştır. ABD'deki birçok mesleki topluluk (The AACTE, The NAECTE, The TEAC ve The NCATE vb.) öğretimin, öğretmen eğitimlerine, öğretmen eğitimi araştırmacılarına, en iyi eğitim uygulamalarının bilgi tabanına, titiz araştırmalara ve uzman yargılarına dayalı olduğunu ifade etmeye çalışmaktadırlar. Bütün öğretmenlerin bu bilgi tabanı ile kabul edilebilir veya kabul edilemez uygulamaları görmeleri sağlanmalıdır. Böyle bir çaba mesleki topluluk yapısını güçlendirecektir ve klinik uygulama meslekleri, kaliteyi gözetleyen, bilgiyi dağıtan ve uygulama standartlarını oluşturan bir mesleki toplum oluşturacaktır (Darling-Hammond, 2006; Shulman, 1998).
5. *Klinik Uygulama İçin Eğitim:* Klinik uygulama mesleği olarak, öğretim sürecine dahil olmak için, doktor adayları gibi öğretmen adayları da kendi bilim dalında akademik bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Titiz bir hazırlık sürecinden sonra ayrıca öğretmen adayları, sınıfta uygulama temelli eğitime katılmalıdır (Alter ve Coggshall, 2009). Klinik uygulamalı eğitimin üç temel ögesi vardır. Bunları aşağıdaki gibi belirtmek mümkündür;
 - a) *Akademik Temel:* Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin temel kavramlarını elde etme fırsatlarına sahip olmalıdır. Bunun yanı sıra, teorik, deneysel ve normatif kurallara ait bilgiye sahip olmaları da gerekmektedir (Shulman, 1998; Zeichner, 2003). Darling-Hammond'ın (2006) belirttiği gibi, anatomi ve psikoloji bilgisi eksik olan doktorların, klinik uygulamalarda bulunmalarına müsaade edilmez. Aynı şekilde, kendi konusuna hakim olmayan ve çocukların öğrenme stillerini bilmeyen bir öğretmenin, öğretim uygulamasında bulunmasına izin verilmemelidir. Tartışmalara neden olsa da tıp ve hukuk gibi bilim alanlarında sistematikleştirilmiş temel kavramlar mevcuttur. Fakat öğretim alanında sınıfta başarılı olmak için gerekli olan akademik temel ve temel kavramları iletmede hangi akademik çalışmalara

ihtiyaç duyulduğu konusunda görüş birliği eksikliği bulunmaktadır (Levine, 2006; Zeichner, 2003). Ancak son yıllarda deneysel araştırmalara dayalı çalışmalar ağırlık kazanmış ve gerekli kriterlerin belirlenmesi hususunda yapılan çalışmalar çoğalmıştır.

- b) *Uygulama Temelli Öğretim:*** Diğer klinik uygulama meslekleri gibi, öğretmenler lisans derslerinde öğrendikleri teorik bilgileri beceri düzeyinde uygulamaya dönüştürmelidir (Grossman, Compton, Ronfelt, Shahan ve Williams, 2005). Üniversitede öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya yönelik dersler; rol alma, yazılı vakaları işbirliği ile inceleme, ders anlatımlarını içeren videoları izleme ve analiz şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu aktiviteler, genellikle “öğretim yöntem ve teknikleri” dersinde ele alınır. Bu derste, öğretmen adayları, çeşitli öğretmenlik uygulamalarını gözlemleyebilir ve karışık uygulamaları basit ve anlaşılabilir “kliniksel becerilere” dönüştürebilir. Uygulama temelli öğretmen deneyimleri okullarda yapıldığı zaman tıpkı tıp mesleğinde yapılan “hastane eğitimi” gibi kalitesi yüksek olacaktır. Fakat uygulama temelli öğretmen eğitimi sağlamak için, öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarına sunduğu öğretim becerilerinin uygulanabileceği donanımlı, aynı öğretim normlarına sahip kaliteli bir uygulama okulunu bulmak zordur (Grossman ve McDonald, 2008).
- c) *Sürekli Eğitim:*** Klinik uygulama meslekleri, yetiştirecek elemanlar için tasarlanan bir dizi hazırlıkları yerine getirdiklerinde, onların sorumlulukları bitmemektedir. Birçok öğretmen örgütü öğretmenliğin ilk yıllarında yeni işe başlamış öğretmenlerin, uyum ya da stajyerlik dönemlerini verimli geçirmelerini tavsiye etmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar, uyum ya da stajyerlik eğitiminin, sadece uygulama öğretmenleriyle sınırlı olmadığını ve mümkün olduğu kadar kapsamlı olduğu sürece, öğretmenleri geliştiren ve öğrenci başarısını artıran potansiyele sahip olduğunu göstermektedir (Alter ve Cogshall, 2009). Klinik uygulamalı eğitim, klasik uygulamalardan farklı olmalıdır. Zira, eğitim gelişen bir süreçtir. Yeniliklere ayak uyduramayan, kendini geliştiremeyen bu sürecin dışında kalır. Adayların mesleki gelişim dersleri alması, meslektaşlarıyla etkileşim halinde olup sürekli öğrenmeye açık olmaları, klinik uygulama yoluyla öğrenmenin ön koşullarındandır.

2.7.3. Öğretmen Yetiştirmede Klinik Temelli Model ve Bileşenleri

Öğretmenlerin hızlı değişen çevreye ve yeni teknolojilere ayak uydurabilmesi için gerekli problem çözme becerilerine, muhataplar arası sağlıklı iletişime ve işbirliğine ihtiyacı vardır. Yüksek öğretim kurumlarında öğretmen eğitimi için bu ihtiyaçlar doğrultusunda gelişimler kaydedilse de sonuçların tatminkar olması için daha fazla şeyler yapılmalıdır. Kamudan gelen talepler, okul başarısını sürükleyen, etkili ve daha iyi hazırlanmış öğretmenlerin yetişmesi yönündedir. Birçok akademisyen ve eğitim bilimcinin öğretmen yetiştirme programlarını yeni gerçeklerle yüzleşecek nitelikte bulmaması, gelen taleplerin haklı yanları olduğunun bir göstergesidir.

Peki öğrencinin öğrenmesini güçlendirecek öğretmenler nasıl yetiştirilecek? Öğretmen eğitimi konu hazırlığı, teori ve pedagoji şeklinde küçük parçalara ayrılmış bütünlükten uzak öğretim silsilelerinden oluşmaktadır. Bu yüzden öğretmenler bilgilerini bir uygulama dalı olan tıptaki gibi pratiğe dönüştürmelidir (Levine, 2006; Grossman ve McDonald, 2008; Alter ve Coggshall, 2009; NCATE, 2010). Bunu gerçekleştirebilmek için uygulamanın öğretmen hazırlığının merkezine alınmasını düşünen uzmanlar içerik ve pedagojinin yansıtılabildiği kadarıyla öğrencilere faydalı olacağını vurgulamaktadırlar. Yapılan bu tespitlerin ışığında, klinik uygulama modelinin öğretmen yetiştirme sistemine uyarlanması gerektiğini düşünen uzmanların öğretmen adaylarına uygulama derslerinin nasıl faydalı olabileceği doğrultusunda neler yapılabileceği Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu, (NCATE 2010) raporundan şöyle özetlenebilir;

- Öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğrendikleri tüm teorik ve pedagojik bilgileri denetmenleri (uygulama öğretim elemanı) ve daha tecrübeli meslektaşları (uygulama öğretmeni) vesayetinde, belirli okullarda ve sınıflarda yansıtılmaları istenmektedir. Fakat bu alışlagelmiş şekilde standardı olmayan bir denetim değildir. Klinik uzmanlardan anında ve sistematik dönüt prensibine bağlı bu modelde bütün paydaşların birbirlerine karşı sorumlulukları belirli standartlara dayandırılmıştır. Yeni model paydaşlar arasındaki sorumlulukları arttırmıştır. Öğretmen eğitimi programları okulların ihtiyaçlarını karşılama ve zorunlu eğitim kapsamındaki öğrencilere sağlayabileceği katkılar konusunda hesap verebilir nitelikte olmalıdır. Bu daha sıkı denetim ve açık, kesin ve standart bir akreditasyon gerektirir. Diğer

bir deyişle; üniversiteye, öğretim elemanına ve uygulama öğretmenine göre değişen esnek bir uygulama programı ya da formu olmamalıdır.

- Öğretmen hazırlık programları sadece üniversitelere bırakılmamalıdır. Eğitim bakanlığı, okul bölgeleri ve öğretmenlikle ilgili sivil toplum kuruluşları yetiştirme sürecinin içine dahil edilmeli ve daha iyi eğitim için yetiştirme sorumluluğunu paylaşan radikal bir stratejik ortaklık kurulmalıdır. Kurulan bu ortaklığa yetki ve teşvik verilerek klinik uygulama için yüksek önem arz eden, içerisinde sınıf içi ders videoları, vaka analizleri, örnek olay ve konu anlatımları, her bölge ve koşul için gereken pratik ip uçları vb. olan web tabanlı bilgi bankasının genişletilmesine, sürekli gelişimin desteklemesine ve yapılacak çalışmaların belirlenmesine olanak sunulmalıdır. Okul bölgeleri (Milli Eğitim Müdürlükleri) öğretmen eğitimi uygulama programlarında, yer seçiminde, öğretmen performansını ölçme sürecinde daha etkin rol almalıdır. Süreç içerisinde yer alacak mentorlerin alanında uzman ve tecrübeli kişilerden seçilmesi ve konu üzerinde gerekli hizmet içi eğitimlerinin sağlanması gereklidir.
- Öğretmen eğitimi programlarının daha seçkin ve farklı olması için aday öğretmenlerin seçim sürecinin sadece test sürecindeki değerlendirmeye bağlı kalmaması ve öğretmenlik uygulama safhasının da seçim sürecine dahil edilmesi gibi etkili öğretmenlik için önemli katkıların yapılması gereklidir. Örneğin, Amerikan hükümeti öğretmenlik stajı için Tıp Fakültesi mezunlarını yerleştirme programına benzer bir "eşleştirme" programı üzerinde çalışmaktadır. Öğrenci başarısını ve öğretmenin öğrenimini desteklemek için okul ortamlarının ve personelin iyi ayarlanması gereklidir. Adaylar etkin mentorler ve klinik fakülteler tarafından denetlenmeli ve adaylara müşavirlik edilmelidir.
- Öğrenme gelişiminin değerlendirilmesi için uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenleri yeni bir model beklentisi içerisindedirler. Dolayısıyla, öğretmen eğitiminde uygulamaya yakın olan içerik, teorik ve pedagojik programlar düzenlemek ve öğretmen kalitesini yükseltmek için okullarda aday öğretmenlere danışmanlık yapmak üzere denetmen ataması yapılması gereklidir. Bunun sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için öğretmen eğitimi bölgelerinde klinik uygulama takımları oluşturulmalıdır.

- Günümüzde klinik hazırlık için yeterince veri tabanı yoktur. Öğretmen eğitimiyle ilgili kuruluşların yeni modellerin sürekli gelişimini yatırımlarıyla desteklemeli ve hangi modelin en etkili olduğunu belirlemelidir. Milli Eğitim Bakanlığı veri ağını (web tabanlı bilgi bankası) işbirlikçi müdürlükler, kurumlar ve üniversiteler ile ortaklaşa geliştirmelidir. Ortaklar veri ağını kendi programları için bilgilenme haritası olarak kullanabilirler. Bu bilgileri kullanmak gelecek araştırmaların ve politikaların belirlenmesinde yardımcı olacaktır. Fakat, web tabanlı bilgi bankasının kurulması ve ağı genişletilmesi yüksek maliyetler içerebileceğinden, sponsor kaynaklardan ve kuruluşlardan destek alınabilir.

2.7.3.1. Klinik Uygulamanın Temel Prensipleri

NCATE (2010, s.5-6) yılında “*Öğretmen Eğitimi Klinik Uygulamaya Dönüştürme: Etkili Öğretmenler Yetiştirmek İçin Bir Ulusal Strateji*” adlı bir rapor yayınlamıştır. Bu raporda klinik temelli öğretmen yetiştirme programlarının tasarımı için on önemli özellikten söz edilmektedir. Bunlar:

- *Öğrencinin öğrenmesi odak noktasıdır:* Klinik temelli öğretmen yetiştirme programının merkezinde ilk ve orta öğretimde okuyan öğrencilerin öğrenmeleri olmalıdır. Aday öğretmenler Milli Eğitim standartları çerçevesinde öğrencilerin öğrenmelerini ilerletecek uygulamalar geliştirmelidir.
- *Klinik uygulama, öğretmen yetiştirme programının bütün boyutlarına dinamik bir şekilde entegre edilmelidir:* Öğretmen hazırlığında temel deneyim klinik uygulamadır. İçerik ve pedagoji klinik deneyimler yoluyla ders çalışmalarında, laboratuvar tabanlı deneyimler ve okul içerikli uygulamalarla yapılır.
- *Öğretmen adaylarının gelişimi ve öğretmen yetiştirme programının bütün elemanları araştırma verilerine dayalı olarak sürekli değerlendirilip geliştirilmelidir:* Adayların uygulamaları ortak temel standartlara direk olarak bağlı olmalıdır. Adayların değerlendirmeleri de öğrencilerin eserleri dahil çıktı verilerine, uygulama öğretmenlerine ve fakülte tarafından denetlenerek gösterdikleri becerilerinden gözlenen verilerin özetleyici ve biçimlendirici

değerlendirmelerine ve hazırlık programlarının verileri ve sonuçların gözden geçirilmesine dayalı olmalıdır.

- *Öğretmen yetiştirme programları, alanını bilen ve onu nasıl öğreteceği konusunda uzman, yenilikçi, işbirliğine önem veren ve problem çözücü öğretmenleri yetiştirmelidir:* Adaylar bilgi tabanı ve geniş etkili öğretim uygulamalarını geliştirmelidir. Adaylar değişen çevre koşullarında zorlu başaran bir öğretmen olmak ve öğrenmeyi iletirmek için birden fazla değerlendirme sürecini kullanmayı öğrenmelidir. Ayrıca, etkili öğretmenler yenilikçi ve problem çözücü olarak meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde zorluk çeken öğrencilere sürekli olarak farklı yollar arayan kimseler olmalıdırlar.
- *Öğretmen adayları etkileşimli (interactive) mesleki ortamlarda öğrenirler:* Adaylar geri dönütler için bolca imkana ihtiyaç duyarlar. Adaylar işbirlikçi bir kültür içinde akranları tarafından titizlikle yapılan görüşleri doğrultusunda uygulamalarını yapmalıdırlar.
- *Klinik eğitimcileri ve rehberler, yüksek öğretim kurumlarından ve ortaöğretim okullarından ciddi bir elemeye tabi tutularak seçilirler ve eğitilirler:* Hazırlıkları ve etkinlikleri yoluyla gelecek nesil öğretmenlere liderlik yapacak olanlar etkili uygulayıcılar, eğitimde farklı becerilere sahip, öğrenmeyi izlemek ve geri dönüt sağlamak için değerlendirmede ustalaşmış, rehberlik ve uygulamada ısrarcı birer araştırmacı olmalıdırlar.
- *Klinik uygulamaların yapılacağı okullar seçilmeli ve finansal olarak desteklenmelidir:* Klinik uygulama için seçilen okul, öğretmen adayının iyi bir uygulama sürecini geçirmesi ve okuldaki öğrencilerin başarılarının artırılması için eğitsel malzemelerle ve yetişmiş personelle donatılmış olası gerekir.
- *Teknolojik uygulamalar etkili öğretmen yetiştirme hazırlıklarını kolaylaştır ve artırır:* Teknoloji üretkenliği yükseltmek, daha büyük etkinlik ve işbirliği hazırlayan programlar için kullanılmalıdır. Teknoloji en iyi uygulamaları ortaklar arasında paylaşmak ve profesyonel öğrenmeyi kolaylaştırmak için kullanılmalıdır.
- *Güçlü bir araştırma gündemi, bilgilerin sistematik toplanması ve verilerin kullanımı, öğretmen yetiştirmede sürekli gelişimleri destekler:* Etkili öğretmen eğitimi, daha fazla öğretim etkinliğine dayalı deneyimlerin, en iyi

uygulamaların ve program hazırlığı performansının güçlendirilmesini gerektirir. Güçlü bir araştırma ve gelişim altyapısı, hazırlık programları ve okul bölgelerinde tanımlanmalıdır. Uygulayıcılar, yenilikleri ve sürekli bilgi gelişimlerini desteklemelidir. Her klinik tabanlı hazırlık programı yeni araştırma bilgilerine katkı sağlamasa ya da ilerlemeyi genişletmese de her biri mutlaka sistematik veriler olarak toplanmalı ve alanda deneyim gelişimi anlayışını yükseltecek öğretmen hazırlığı üzerindeki milli veri ağının bir parçası olmalıdır.

- *Güçlü kliniksel öğretmen yetiştirme programının hazırlığı için stratejik ortaklar (milli eğitim müdürlüğü, uygulama okulu, fakülte vb.) zorunludur:* Okul bölgeleri, hazırlık programları, öğretmen birlikleri ve politikacılar stratejik ortaklık oluşturmalıdır. Her ortağın ihtiyaçları, klinik tabanlı öğretmen hazırlıkları, tüm açılardan programın gelişimi ve uygulamasının yükümlülüğü paylaşarak karşılanmalıdır.

2.7.3.2. Klinik Uygulamada Mentorluk ve Danışmanlık

Klinik uygulama kavramından bahsedilirken, söz konusu modelin aday öğretmenlere sadece daha fazla ders verilmesi ve denetim yapılması ya da herhangi bir yerde adaylara yönelik kurslar verilmesi şeklinde algılanmamasına vurgu yapılmaktadır. Klinik uygulamayla birlikte üniversitelerdeki öğretim elemanlarının nasıl denetim ve geri bildirim yapacakları ile uygulama öğretmenlerinin öğretmen adaylarına hangi konularda, nasıl yardımcı olacakları üzerinde durulmuştur.

Klinik deneyimin kalitesi büyük ölçüde uygulama geliştirmek için öğretmen adaylarının aldığı desteğe, yönlendirme ve denetime bağlıdır. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi işbirliği içinde aldığı rehberlik ve bağımsız öğretim fırsatları adaylara büyük fayda sağladığı göz önünde bulundurulduğunda klinik uygulama modelinin öğretmen adaylığı süresinde mentorluk ve geri bildirim üzerine özellikle odaklanması kaçınılmazdır. İşbirliği içindeki öğretmenlerin öğrenciler ile etkileşimi daha güçlü ve bağımsız olurken aynı zamanda aday öğretmenler mentorleri (uygulama öğretmeni) ve danışmanları tarafından hızlı ve sürekli geri bildirim tabi tutulurlar. Mentorlerin bu süreçte sadece kurallara dayalı bir rehberlikten ziyade küresel ve güncel değerlendirmelere de yer vermeleri şarttır (Grosmann, 2010, s.5-6). Klinik denetçiler

öğretmen adaylarının ve öğrencilerin arasındaki ilişkiyi ve üniversite ve okul arasındaki kritik bağlantıyı sağlarlar. Bu yüzden denetimin ve geri bildirimin kalitesi ve sıklığı mentorlere ve danışmanlara bağlıdır. Fakat klinik uygulama kavramından önce denetçilerin plansız mesleki hazırlık almaları, denetimin ve geri bildirim azlığı ve kalitesi belirli standartlara bağlanmaması gibi sebepler uygulamanın etkisini azaltmıştır (Ball, Sleep, Boerst ve Bass, 2009). Dolayısıyla uygulama sürecinde yer alacak mentorlerin alanında uzman ve tecrübeli kişilerden seçilmesi ve konu üzerinde gerekli hizmet içi eğitimlerinin sağlanması gereklidir. Seçilen mentorlerin uygulama okullarında ve öğrenme laboratuvarlarında aday öğretmenlerin anlattıkları dersin güçlü ve zayıf yönlerini tespit ve analiz etmesi ve denetim esnasında aldıkları notları adaylara dönüt olarak sunması beklenir. Bu dönütler sayesinde adaylar eksik oldukları alanları tamamlar ve yeni dönütlerle birlikte kazanımları pekişir.

2.7.3.2.1. Klinik Uygulamada Uygulama Öğretim Elemanının Rolü

- Mükemmel bir öğretim gözlemlemesi yapmak.
- Danışmanlığını yaptığı öğretmen adaylarını uygulama yapacakları kurum ve klinik faaliyetler hakkında bilgilendirmek.
- Sınıf yönetimi teknikleri aktarmak.
- Farklı öğretim yöntemleri denemek.
- Kişisel bir öğretim tarzı geliştirmek.
- Gerekli dönütler vermek.
- Paydaşlar arası tam koordinasyon sağlayan bir öğretim üyesi olmak.

Uygulama öğretmeni günlük sınıf faaliyetlerinde öğretmen adayın rehberliğinden sorumlu iken, Üniversite Danışmanı, bu faaliyetlerin büyümesine ve adayın katılımını değerlendirmeye yardımcı olmaktadır. Üniversite danışmanı klinik uygulama sırasında adayı, iki ile dört ders arası dinler ve gözetime tabi tutar. Gözlem ziyaretlerinin yanı sıra, uygulama öğretim elemanı öğrencinin gelişimini gözlemlemek için gerektiğinde uygulama koordinatörünün de içinde bulunduğu üç yönlü görüşmeler düzenleyebilir (MacMurray College, 2012).

2.7.3.2.2. Klinik Uygulamada Uygulama Öğretmeninin Rolü

Klinik uygulama modelinde okul tabanlı klinik eğitim almış uygulama öğretmeninin sürece katkısı çok büyüktür. Öğretmen adaylarının derinlemesine öğretmenlik becerileri ve geniş kapsamlı bir deneyim kazanması için mentorler, yüksek beceri düzeyinde hizmet içi eğitimden geçmektedirler. ABD'de öğretmen yetiştiren ve denetleyen kurumlardan biri olan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Kurumu (TEAC) okullarda klinik uygulama yaptırmak için eğitim almış deneyimli mentorlerin, öğretmen adayları üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmektedir (Murray, 2010). Farklı öğretim yöntem ve tekniklerin adaylara kazandırılmasında, adayların uygulama becerilerinin ortaya çıkarılmasında uygulama öğretmenine değişik roller düşmektedir. Bunlar:

- Bir birey olarak öğretmen aday ile tanışmak ve gelişimlerine yardımcı olmak.
- Uygulama okulunda yapılacak çalışmaları programlamak ve düzenlemek.
- Adaylara deneyim sırasında özel beceriler, geçmiş tecrübelerin ve bilgilerin kazandırılmasında yardımcı olmak.
- İlk günden itibaren öğretmen adaylarına deneyimler sonunda (örneğin küçük gruplarla çalışma ve bireysel yardım gibi) bazı öğretim görevleri atamak.
- Adaylarla günlük iletişim temaları, haftalık değerlendirme, ara görüşme ve son görüşmelerin olduğu görüşmeleri ve tartışmaları planlamak.
- Öğretmen adayı ile ilgili gözlem ve değerlendirme formlarını içeren bir dosya tutmak.
- Öğretmen adayının, öğretmen-veli ilişkilerinde oynadığı rolü netleştirmek (MacMurray College, 2012).

2.7.3.3. Klinik Uygulamayı Geliştirmede Öğrenme Laboratuvarları

21. yüzyılın derslik zorluklarını gidermek ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak için öğretmenlerin daha fazla teknik beceriye ve konuya özgü uygulama ve anlayışları içeren geniş bir repertuara ihtiyaçları vardır. Fakat bu repertuarı öğrencilere yansıtabilmeleri için öğretmenlere hizmet öncesi deneyim ve sunum fırsatı tanınmalıdır. Aday öğretmenler bildikleri konuları ve düşündüklerini teorik olarak nasıl aktaracağını pratiğe dökmeli ve öğretecekleri konular üzerine deneyim kazanmalıdır. Bu da ancak

okul uygulamaları ve laboratuvar tipi deneyimlerle sağlanabilir (Grosman, 2005).

Laboratuvar tabanlı klinik uygulamalar, teorik prensipleri gerçekleştirmeye ya da öğretimin entelektüel becerilerini ve alışkanlıklarını (analiz, yorumlama, yaratıcı prova vb.) işlemeye ve bir okulda yoğun bir deneyimden ziyade öğretim yaklaşımlarına odaklanmıştır. Özel öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamalı olarak gösterildiği laboratuvar çalışmalarında aday öğretmenler, alan derslerinde mesleki beceri kazanırlar. Bazı laboratuvar çalışmaları tam anlamıyla olmasa da okul kurguludur bazıları ise kampüs tabanlı ya da diğer laboratuvar kurgularını merkeze alırlar. Yarı okul kurgulu laboratuvar çalışmalarında fakültede öğrenilen bir konunun hem fakülte içinde hem de okullarda özel olarak hazırlanmış sınıflarda uygulaması yapılır. Klinik temelli hazırlık programları aday öğretmenlere laboratuvar deneyimleri ve doğala özdeş okul ortamları vasıtasıyla mesleklerini geliştirmelerine yardımcı olacak bilgi tabanı ve mesleki becerilerini uygulama olanağı sunmaktadır (NCATE, 2010). Uygulama yapabilecek teknolojik imkanların bulunduğu gerçeğe yakın sınıf ortamlarında adaylar pedagojik konular üzerine öğretim üyeleri tarafından geri bildirimler alırlar. Geri dönütün özelliği aday öğretmenlere neler öğrendiğinin şemasını çizmesini gösterir, yani daha fazla hedeflenmiş ve özele indirgenmiş öğretmen uygulamalarındaki dönütler, adayların becerilerini geliştirmesine olanak sağlar. Yapılan bu dönütler (Levine, 2010, s.9);

- Simülasyonların kullanımı, durum çalışmaları, öğretimin analizi, ve diğer öğretim yaklaşımları,
- Gösteri, sözlü anlatım, rehberlik ve mikro öğretim teknikleri,
- Akranların, mentorların ve fakülte eğitiminin izlenmesi,
- Gerçek mesleki öğrenme toplulukları,
- Öğrenci çalışmalarından öğrenilenlerin protokollerde kullanılması,
- Öğretmen çalışma örneklerinin ve portfolyo gelişimlerinin analizi,
- Okuma alışkanlığı kazandırma, temel matematik kazanımları ve bir sınıf tartışmasını yönetmek gibi konu ve yöntemleri içermektedir.

Aday öğretmenlerin değişik pedagojik beceriler üzerine uygulamalarının videoya alındığı, adayların bu uygulamalar sayesinde geri dönütler aldığı ve bu uygulamalardan fayda sağladığı ilk mikro eğitim deneyimlerinde tecrübe edilmişti. Aynı deneyimler geliştirilerek pilotluk okullarındaki simülasyon uygulamaları ile cerrahların klinik uygulamalarındaki gibi klinik beceriyi hedef alan çalışmalar örnek

alınmış ve öğretmen yetiştirme hazırlık programlarına uyarlanmıştır (Grosman, 2010, s.2-3).

2.7.3.4. Mesleki Gelişim Okulları

Mesleki Gelişim Okulları (PDS) ve diğer okul-üniversite ortaklıkları aday öğretmenlerin öğrendiklerini uygulaması için tasarlanmış yerlerdir. Mesleki Gelişim Okulları Amerika'da ilk defa "The Holmes Group" tarafından ortaya atılmıştır. Holmes Grubu, öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltmek için önerdiği reformları 1986'da yayınlanan, Yarının Öğretmenleri (Tomorrow's Teachers) adlı ilk eğitim reformu raporunda açıklamıştır. Bu grubun raporunda açıkladığı temel amaçlarından birisi eğitim fakülteleri ile devlet okulları arasında bağlantı kurmak, bir başka deyişle, öğretmen eğitimi programları ile devlet okulları arasında karşılıklı gelişimi esas alan yeni bir model geliştirmektir (Holmes Group, 2007: Akt. Özcan, 2011, s.2512).

Üniversite hastaneleriyle sıkça karşılaştırılan PDS'lerde yüksek kalitede uygulama gören yeni mezun öğretmenlerin ilk yılının daha verimli geçtiği kabul edilen bir gerçektir. Amerika Birleşik Devletleri'nde eyaletlere göre bazı farklılıklar gösterse de PDS'ler genel olarak öğretmen adayları için görev öncesi uygulama ile görevin ilk yılındaki stajyerlik dönemi arasındaki duvarı kırmayı amaçlamakta ve özenle seçilmiş okullarda gerekli şartları ve donanımları sağlayarak tecrübeli uygulama öğretmenleriyle ortalama bir yıllık tutarlı bir hazırlık programı sunmaktadır. Hazırlık programı, öğretmen eğitimi bölgesinde seçilen okulların uygulama için önemli olması nedeniyle sadece bireysel danışmanlardan değil, aynı zamanda okul içersindeki personelden ve eğitim ortamından da sorumludur (Grosman, 2010, s.4). Bu yüzden bölge okullarının seçiminde ve düzenlenmesinde bölgesel ortaklıklar yapılması gereklidir. Türkiye koşullarında İl Milli Eğitim Müdürlüğü, üniversite ve okul işbirliğini kapsayan bu süreçte ABD'de sivil toplum kuruluşlarından belediyelere kadar birçok paydaş bulunmaktadır. Paydaşların ortak noktası eğitimin kalitesini yükseltmek olup eğitim harici kurumların okul ortamlarının düzenlenmesinde maddi destek sağlamak dışında sürecin içerisine doğrudan katılmadığı görülmektedir.

Hazırlık programları, PDS'lerde vizyon sahibi öğretmenlerin gelişimi için veri tabanlı mesleki kültür ve güçlü bir liderlik uygulaması arar. Bundan dolayı uygulama okullarının standardı yakalamak adına sabit bölgelerde olmasına dikkat edilmektedir.

Böylelikle, klinik uygulama geliştirme çalışmaları için büyük önem arz eden geri bildirim ve denetim daha tutarlı bir şekilde sağlanmış olur (NCATE, 2010). Uzmanların bu okullarda üzerinde durdukları bir başka husus; klinik-laboratuvar çalışmalarının okul tabanlı uygulamalara entegre edilmesi ve hibrit bir öğrenmenin sağlanmasıdır. Çünkü aday öğretmenlerin uygulama okullarında sadece geçirdikleri sürenin çok olmasıyla daha fazla deneyim ve mesleki beceri kazanması beklenmemektedir.

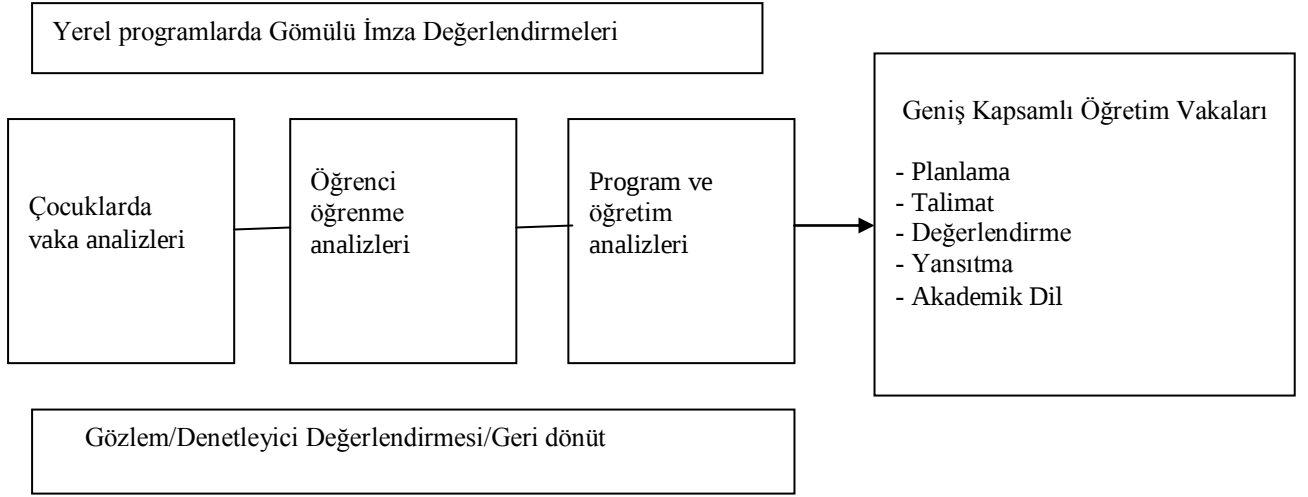
Adaylar bu okullarda, vaka analizi çözümleme becerilerini geliştirecek, muhtemel hedeflerini belirleyecek ve teorik ve kavramsal bilgilerini uygulamaya dönüştürmede yardımcı olacak yüksek eğitilmiş mentorler tarafından denetlenmeli ve onlardan dönüt almalıdır. Öğretimde karmaşık olan konular önce laboratuvar ortamlarında tartışılmalı ve analiz edilmeli daha sonra tecrübeli mentorler yardımıyla gerçek sınıf ortamında bu konuların üzerine gidilmeli ve gerekli düzeltmeler yapılmalıdır (Levine, 2010, s.10-11).

2.7.3.5. Klinik Uygulamada Değerlendirme

Klinik uygulamanın kritik bileşenlerinden biri de değerlendirmedir. Güçlü bir öğretmenlik rolü değerlendirmesi anlayışı, öğretmen adayının öğrenme ve öğretimini geliştirir. Değerlendirmede sadece beceri bileşenlerine değil, öğrenci başarısının karmaşık yönlerini ve bilginin ayrık parçalarına da odaklanmak gerekir (Elliott, 2010). Klinik uygulama, genel değerlendirme ve öğretmen adaylarının performans değerlendirmesini içermektedir. Klinik uygulama her eyalette farklı uygulanabileceği gibi değerlendirme araçları da farklılık göstermektedir. Bu değerlendirme modellerinden en başarılı olanı ve yirmi eyalette benzer pilot uygulamaları olan Kaliforniya Öğretmenleri Performans Değerlendirilmesi (PACT)'dir (AACTE, 2010, s.7).

PACT, otuz üniversitenin, bir staj bölgesi ve bir özel okul ağını içinde barındıran öğretmen yetiştirme programları konsorsiyumudur. Söz konusu öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen performanslarını değerlendirmek için birleşmişlerdir. Adaylar performans denetiminden başarılı olabilmek için Kaliforniya ön çoklu konu yada tek konu kimliklerinden birini almaları gereklidir. Öğretim performansı değerlendirme *Öğretim Etkinlikleri ve Gömülü İmza Değerlendirmesinden* (ESA, Embedded Signature Assessment) oluşur. İlkokul adayları, ilkokullarda öğretilen çoklu konu temel içerik

alanlarından (okuma-yazma, matematik, tarih-sosyal bilimler ve bilim) değerlendirilir. Kaliforniya öğretmen adayları için öğretim standartlarını oluşturan *Öğretim Vakaları* Öğretim Performans Beklentileri (TPE, Teaching Performance Expectation) kurumu tarafından ölçülmektedir. Performans beklentileri ölçütleri ESA'lar tarafından her program için ayrı geliştirilmiştir (PACT, 2013).



Şekil: 5 Öğretmen Performansı Değerlendirme Sistemi (PACT, 2013).

Şekil 5'te ESA'lar tarafından yapılan genel değerlendirme ölçütleri verilmiştir. Yapılan bu değerlendirmelerde öğretim yöntemlerinin uygulanışı, vaka analizleri, planlama, öğrenci değerlendirme, sunum ve akademik dile varıncaya kadar birçok kriter ele alınmaktadır. Denetmenler, denetimleri sırasında aynı zamanda gözlemlerine ilişkin geri dönüt vermektedirler.

2.7.4. Seçilmiş Klinik Uygulama Örnekleri

ABD'de öğretmen yetiştirme konusu sadece üniversitelere bağlı değildir. Üniversiteler, öğretmen yetiştirmeye yardımcı kurumlarla (Holmes Group, Carneign Foundation vb.) ve öğretmen akreditasyon kuruluşlarıyla (AACTE., NCATE., vb.) ortaklıklar yapmaktadır. Bu kurumlar hem eyaletler düzeyinde hem de ulusal düzeyde öğretmen yetiştirme konusunda çalışmalar yapmakta, ortak kriterler belirlemekte, bölgesel ortaklıkların oluşmasına yardımcı olmakta, yeterlilik belgeleri vermekte ve üniversiteleri ve öğretmen yetiştirme ile ilgili kurumları akredite etmektedir.

Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının çoğunun Holmes Grubu ve Carnegie Foundation kurumunun önerilerinden etkilendiği görülmektedir. Bunlardan birisi de Teksas eyaletinde bulunan Trinity Üniversitesi'dir. Bu üniversite öğretmen eğitimi programlarını beş yıla çıkartarak bünyesinde ilk ve orta öğretim okullarından oluşan Mesleki Gelişim Okullarını kurmuştur. Bu okullardan biri öğrenme güçlüğü olan öğrencilere hizmet veren özel bir okuldur. Okullar Teksas'ın San Antonio şehri okul bölgesi ile ona komşu olan başka bir okul bölgesinde bulunmaktadır. Bu mesleki gelişim okullarında yenilikçi programlar uygulanmakta, öğretmenlerin tamamı reform programlarının uygulanmasına aktif olarak katılmakta, sürekli hizmet içi eğitimle bilgi ve becerilerini yenilemekte ve öğretmen adaylarına yapılandırılmış destek sağlamaktadırlar. Bu okullarda öğrencilerin ekseriyeti dar gelirli ve azınlık ailelerden gelmektedir, fakat ABD genelinde benzer öğrencilerin devam ettiği okullarda başarı düşük olduğu halde bu okullarda başarı düzeyi yüksektir. Trinity Üniversitesi'nin öğretmen eğitimi programındaki öğrenciler hem lisans öğrencisi hem de beşinci yılda stajyer öğretmen olarak alan çalışmalarını mesleki gelişim okullarındaki rehber öğretmenlerin sınıflarında yapmaktadırlar. Bir başka ifadeyle, mesleki gelişim okullarındaki deneyimli ve başarılı öğretmenler üniversite tarafından rehber (mentor/usta öğretmen) olarak görevlendirilmektedir. Rehber öğretmen olarak atanan bu deneyimli eğitimciler öğretmen adaylarına rol modeli ve danışman olarak hizmet etmektedirler. Üniversite, bu öğretmenlerin sergilediği sınıf içi ve sınıf dışı mesleki davranışları öğretmen adayları tarafından da benimseneceğini ön görmektedir (Darling-Hammond, 2006a: Akt. Özcan, 2011, s.2512).

Trinity Üniversitesi'nin geliştirmiş olduğu üniversite-okul işbirliği modelinde, üniversitede odası olan, üniversitede ders veren, kısmi zamanlarda da okullara giderek stajyer öğretmenleri denetleyen öğretim üyelerinin yerine klinik uygulama öğretim üyeleri yer almaktadır. Alan çalışmaları ve öğretmenlik uygulamasından sorumlu olan bu öğretim üyelerinin hepsinin eğitim alanında doktorası vardır ve kadroları üniversitenin eğitim bölümündedir. Fakat, eş zamanlı olarak hem üniversitede hem de üniversitenin Mesleki Gelişim Okullarının birinde çalışmaktadır. Klinik uygulamacı bu öğretim üyeleri zamanlarının yarısını üniversitenin Mesleki Gelişim Okulunda geçirmektedirler. Uygulamadan sorumlu öğretim üyeleri aday öğretmenlerin sorunlarını dinlemekte, onlara danışmanlık yapmakta ve yardım etmekte ve hem adaylar hem de

okulun öğretmenleri için hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemektedir. Klinik uygulamacılar ayrıca okulun yapılanma ve yenilenme çabalarına mali kaynak bulabilmek için ilgili vakıflara gönderilmek üzere yazılar yazmaktadır. Bu öğretim üyeleri uygulama okulu haricindeki zamanlarında üniversitede ders vermekte ve araştırmalar yapmaktadırlar (Darling-Hammond, 2006a: Akt. Özcan, 2011, s.2512-2513).

Klinik uygulama ile ilgili güncel çalışmalara bakıldığında, öğretmen yetiştirmede Mesleki Gelişim Okulları (PDS) modelinin Amerikan eğitim sisteminde geniş bir yer tuttuğu açıkça görülmektedir. Bunun örneklerinden biri de; Pensilvanya Devlet Üniversitesi'nin Devlet Üniversitesi Okul Bölgesi ortaklığıyla yürüttüğü geleceğin etkili öğretmenlerini yetiştiren programdır. Program, on iki bölge okulunda yılda 60 stajere hizmet vermektedir. Bu programda öğretmenlere ve öğretmen eğitimcilerine farklı roller verilmektedir. Bölge ortaklığının Mesleki Gelişim Birliği adını verdiği programda, uygulama öğretmenleri ve üniversite tabanlı öğretmen eğitimcileri okul bölgesi ve üniversitede stajyerlerin ve mentorlerin danışmanlığından sorumludurlar (Grossmann, 2010, s.4).

Amerikan Öğretmen Eğitimi Üniversiteler Birliği (AACTE) *Öğretmenlerin Klinik Hazırlıkları* (2010) adlı bildirisinde, klinik uygulamanın birkaç iyi örneğine değinmiştir. Bunlardan birisi Colorado Denver Üniversitesi'nin İlk Mesleki Öğretmen Eğitimi Programıdır. Yaklaşık 15 yıldır PDS'ler bünyesinde mezun olan ve mezun olacak öğretmenleri yetiştiren program ilköğretim, ortaöğretim ve özel eğitim öğretmen adaylarını kapsamaktadır. Program süresince adaylar dört staj görmekte ve eyaletin zorunlu koştuğu 800 saatlik alan eğitiminden geçmektedirler. Adaylar lisans programlarını 12-18 aylık periyotlarda tamamlamaktadırlar. Adaylar on ile on iki kişilik gruplar halinde sayıları otuzu bulan ilkokul, ortaokul ve liselere yıl boyunca öğretmenlik uygulamasına gönderilirler. Adaylar klinik öğretmen olarak bilinen sınıf öğretmenlerinin (uygulama öğretmenleri) yanında deneyim kazanmaktadırlar. Öğretmen adayları ilk üç staj dönemindeki derslerini üniversiteyle beraber eş zamanlı yürütmektedir. Adaylar, PDS'lerin ve Üniversitenin yoğun işbirliği ve uygulamaya yönelik müfredatları sayesinde üniversite gördükleri zor ve karmaşık konuları bir hafta sonra uygulama okullarında yansıtmaya çalışmakta, gerekli telkin ve düzeltmeleri, hatalar kemikleşmeden almaktadırlar. Dördüncü ve son staj döneminde adayların ders yükü azalmakta ve haftanın beş gününü PDS'lerde klinik öğretmenlerinin yanında

yardımcı öğretmen olarak geçirmektedirler. Fakat, bu staj döneminde adaylar, ilk stajlardan farklı olarak uygulamada planlama, öğretim ve değerlendirmeye ağırlık vermektedirler. Her mesleki gelişim okulu haftada en az bir gününü okullara ayıran üniversite koordinatörü ve usta öğretmen veya eğitim uzmanı olan bölge okulları koordinatörü tarafından düzenli olarak denetlenmekte ve desteklenmektedir. Bölge ortaklığı takımı, adaylar ve klinik öğretmenler için teoriyi pratiğe dönüştürme ve üst düzey öğretim yöntemleri konusunda haftalık seminerler düzenlemektedir (AACTE, 2010, s.6-7).

Klinik uygulamanın üniversite hastanelerindeki gibi olması üzerine çalışmalar yapan Stanford Üniversitesi kendi adlarını taşıyan Stanford Üniversitesi Öğretmen Eğitimi Programını (STEP) kurmuşlardır. Bu program reform odaklı dokuz yerel okulla işbirliği içerisindedir. Program dahilinde yetmiş ortaöğretim yirmi de ilköğretim öğretmen adayı, ağırlıklı olarak pedagoji konusu ve çeşitli öğretim alanları üzerine klinik uygulamayla bağlantılı olarak yüksek lisans yapmaktadır. Ortaklık Okulları Kurumu ve Yeni Çağın Öğretmenleri (TNE) girişimiyle birlikte STEP bölge ortaklığında: okul-fakülte ortaklığını geliştirmeyi; öğrenci başarısını ve uygulama kalitesini yükseltmeyi; etkili öğrenci eğitimi, öğretmen desteği ve mesleki gelişimi sağlayacak işbirlikleri oluşturmayı; mentorlerin rollerini genişletmeyi planlamaktadır. STEP'in ortaklık okullarında (Downtown College Preparatory, East Palo Alto Academy High School ve Summit Preparatory) diğer küçük okullara nazaran uygulama öğretmenlerinin uzmanlık tecrübesi ve danışmanlık başarısı ön plana çıkmaktadır. Genellikle kendi mezun ettikleri öğretmenleri yetiştirip uygulama alanında uzmanlaştıran Stanford Üniversitesi, bu öğretmenleri ortaklık okullarında görevlendirip yeni çağın öğretmenlerini yetiştirmektedir. Ayrıca bu okulların öğrenci başarısı Kaliforniya Eğitim Departmanı tarafından yapılan sınav ve değerlendirmelerde görülmüş ve STEP'in öğretmen yetiştirme konusunda iyi bir program olduğu tescillenmiştir (Watts ve Levine 2010, s.10).

Amerika'da başarılı öğretmen yetiştirme programlarından olan ve yapısı itibariyle PDS'lere çok benzeyen Şehir Öğretmen Bölgelerinin (UTR, Urban Teacher Residency) adından söz ettiren örneklerinden biri de Southern Maine Üniversitesi'nin uyguladığı programdır. Şehirlerdeki okul ortaklıklarını okul bölgeleri olarak adlandıran bu program tıp eğitiminden esinlenerek oluşturulmuştur. Sadece tek tek okullarla değil, bünyesinde birçok okul barındıran okul bölgeleriyle ortaklık kurulan bir programdır. Bu

programların çoğunda stajlar adayların uzman öğretmenlerle mesleki deneyimine dayanmaktadır ve ortalama bir yıllık uygulama süresi içermektedir (Grossmann, 2010; Watts ve Levine, 2010).

Çevredeki okul bölgeleriyle işbirliği yaparak, *Mesleki Gelişim Okulu* kavramını *Mesleki Gelişim Okul Bölgesi*'ne dönüştüren Southern Maine Üniversitesi'nin Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı (Extended Teacher Education Program), Amerika'daki diğer en iyi öğretmen eğitimi programlarından kısmen farklıdır. Bu öğretmen eğitimi programına başvuruları kabul edilen öğrenciler aynı anda hem eğitimde yüksek lisans programına hem de işbirliği yapılan beş okul bölgesinden birisine kabul edilmektedir. Bu beş okul bölgesinden biri üniversitenin bulunduğu şehirde, diğerleri ise üniversiteye 15 ile 75 kilometre arasında mesafede bulunan şehirlerde bulunmaktadır. İşbirliği yapılan her okul bölgesi ortalama olarak on beş ile yirmi arasında değişen sayıda bir öğretmen adayı grubunu kabul etmektedir. Southern Maine Üniversitesi'nin öğretmen eğitimi programı, kabul edilen öğrenci grubunun derslerini birlikte almasını ve okul ve uygulama çalışmalarını birlikte devam ettirmelerini istemektedir. Eğitim fakültesinden bir öğretim üyesi ile okul bölgesinden görevlendirilen bir öğretmen üniversite-okul bölgesi ortaklığını eş-yöneticiler olarak birlikte yürütmektedirler. Öğretim üyesi *üniversite alan koordinatörü* diğeri de *okul- alan koordinatörü* olan bu iki temsilcinin hem yönetim hem de öğretimle ilgili yetki ve sorumluluklarından bazıları Darling- Hammond'a (2006a): (Akt. Özcan, 2011, s.2514) göre şöyledir:

- Alan çalışmaları bütçesinin yönetimi.
- Bölge içi ve bölgeler arası ders ve etkinlikler takviminin hazırlanması.
- Aday öğretmenlerin programa kabulü.
- Aday öğretmenlerin bölgedeki okullara yerleştirilmesi.
- Aday öğretmenlere rehberlik edilmesi.
- Aday öğretmenlerin performanslarının gözlenmesi ve değerlendirilmesi.
- Yıl boyu süren haftalık aday öğretmen seminerlerinin yönetilmesi.

Üniversite ile okul bölgeleri arasındaki işbirliği programının tamamından sorumlu olan kişi, Öğretmen Eğitimi Bölümü'nün başkanıdır. Ancak, günlük işlerin halledilmesi ve karşılaşılan sorunların çözümü beş okul bölgesindeki alan koordinatörlerinin sorumluluk alanındadır. Bölge alan koordinatörleri ve eğitim fakültesinin öğretim üyeleri düzenli olarak toplantılar yapmakta ve karşılaşılan

sorunlara ortak tedbirler almaktadır. Bu eğitim programına kabul edilen adaylar, hemen mesleki gelişim okullarındaki sınıflara yerleştirilmekte, üniversitenin açık olmadığı ilk iki haftayı bu okullarda geçirerek gerçek sınıf ortamına alışmakta ve usta öğretmenlere yardım ederek mesleki gelişim kazanmaktadırlar. Üniversitedeki dersler, ilerleyen haftalarda adayların rahat uygulamaya gidebilmesi için planlanmakta ve yerine göre azaltılmaktadır. Southern Maine Üniversitesi işbirliği yaptığı okul bölgelerini ve kısaca K-12 okulları denilen ilk ve orta dereceli okulları sadece okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması için değil, ders-öğretim alanı veya derslane olarak da kullanmaktadır. Üniversitenin ETEP adını verdiği *Genişletilmiş Öğretmen Eğitimi Programı*, öğretmenlik meslek derslerinin içeriğini dokuz aylık öğretmenlik uygulaması programıyla birleştirmektedir. Hem K-12 okul öğretmenleri hem de üniversite öğretim üyeleri programda ders vermektedir. Her yıl yaklaşık yetmiş beş yüksek lisans öğrencisi K-8 veya 6-12 sınıfları öğretmenlik sertifikası için Eyalet Eğitim Bakanlığına tavsiye edilmektedir. Sertifika verilmesi için yapılan tavsiyelerde, öğretmen adaylarının üniversitede ve üniversitenin işbirliği yaptığı beş okul bölgesindeki okullarda aldıkları dersler ve yaptıkları çalışmalarda gösterdikleri başarılar dikkate alınmaktadır. (Whitford, Ruscoe and Fickel, 2000; Darling-Hammond, 2006a: Akt. Özcan, 2011, s.2514-2515).

Boston Üniversitesinin öğretmen yetiştirme programı da örnek gösterilen programlar arasındadır. Dört yıllık öğretmen eğitimi olan program şehir merkezindeki dokuz okulla yoğun işbirliği geliştirmiştir. Öğretmen adayları bir yıl boyunca bu okullarda uygulamalar yapmaktadır. Boston Üniversitesinin öğretim üyeleri bu okulların öğretmenleriyle birlikte ders öğretmekte, adaylara rehberlik etmekte ve hizmet içi eğitim çalışmaları yapmaktadır. Boston Üniversitesi Yeni Çağın Öğretmenleri (TNE) girişimiyle Sanat ve Fen Fakültelerinde laboratuvar uygulamaları geliştirmiştir. Geleneksel üç krediye eklenen bir kredilik laboratuvar çalışmaları ders konusu içeriklerinin K-12 okullarında öğretim yollarının öğrenilmesini içermektedir. Bu *Pedagojik Laboratuvarlar* Sanat ve Fen Fakülteleri için klinik deneyimler sağlamak ve adayları gözlemlemekte ve onlara gerekli öğretim stratejileri kazandırmaktadır (Watts ve Levine 2010, s.8).

2.7.5. Klinik Uygulama ile Mevcut Öğretmenlik Uygulaması Arasındaki Farklar

Klinik uygulama ile mevcut öğretmenlik uygulaması nicelik olarak benzerlik gösterse de işlenişi ve niteliği bakımından bazı önemli farklılıklar arz etmektedir. Klinik uygulama mevcut öğretmenlik uygulamasıyla karşılaştırıldığında ilk göze çarpan, klinik uygulamanın öğretmen eğitiminde öğrenciyi ve mesleki beceriyi ön plana almasıdır. Klinik uygulamada, geleneksel öğretmenlik uygulamalarında olmayan laboratuvar çalışmaları, mesleki beceriyi geliştirmesi açısından öğretmen eğitiminin ilk yıllarından itibaren yapılmaya başlanır. Klinik uygulama ile geleneksel uygulamanın karşılaştırmasını yapan Tok'un (2011, s.1370) konuyla ilgili önemli tespitleri tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. *Geleneksel uygulama ile klinik uygulamanın karşılaştırması.*

GELENEKSEL UYGULAMA	KLİNİK UYGULAMA
Öğretmen adayının eğitilmesi esastır.	Öğrencinin öğrenmesi esastır.
Dersler uygulamadan ayrı verilmektedir.	Dersler ve uygulama iç içedir.
Bilgi içeriğine, teori ve pedagojiye ağırlık verilir.	Tüm klinik ortaklar (Fakülte, okul, yerel yönetimler vb.) eğitimlerini klinik uygulama ile harmanlaştırır.
Öğretmen yetiştirme programları merkezidir.	Öğretmen yetiştirme programları yereldir. Öğretim kurumunda araştırma verilerine dayalı olarak sürekli geliştirilir.
Öğretmenlik uygulama dersleri sınırlıdır. Öğretmen yetiştirme programlarının son üç döneminde verilir.	Öğretmenlik uygulama dersleri 8 dönemde verilir.
Uygulama dersleri programın % 20' sini oluşturur.	Uygulama dersleri programın yaklaşık olarak %50 'sini oluşturur.
Uygulama öğretmenleri atanır.	Uygulama öğretmenleri seçilir.
Uygulama öğretmenlerinin eğitimi yoktur. Bunun yerine bilgilendirme toplantısı yapılır.	Uygulama öğretmenlerinin eğitilmesi esastır.
Okul fakülte işbirliği zayıftır.	Okul, fakülte ve diğer eğitim paydaşlarıyla işbirliği güçlüdür.

Klinik uygulamayı mevcut öğretmenlik uygulamasından ayıran en önemli özellik; klinik uygulamada öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının daha

fazla uygulama yapması ve mesleki deneyim kazanması için hazırlanmasıdır. Gelenekleşmiş öğretmen eğitimi programlarında teorik ve pedagojik derslerin ardından verilen uygulama eğitimi adayların öğrenim gördüğü konulara tam anlamıyla entegre edilemezken, sanki eğitim fakülteleri müfredatlarından ayrı bir dersmiş gibi verilir. Fakat, klinik uygulamada tüm konu ve dersler öğretim programlarıyla iç içedir. Mesleki deneyim adaylara simülasyonlar, durum çalışmaları, laboratuvar tabanlı deneyimler ve yoğun okul uygulamaları yoluyla kazandırılmaktadır.

Bir başka önemli fark ise, klinik uygulamada öğretmen eğitimi ile ilgili kuruluşlardan ve fakültelerden gelen, içerisinde doğala özdeş ders video görüntüleri, vaka analizleri, durum ve çözüm örnekleri, yeni anlatım teknikleri vb. olan eğitim ile ilgili her türlü veri analizleri belirli merkezlerde toplanıp üniversitelerin, mentorlerin ve aday öğretmenlerin hizmetine sunulmasıdır. Adaylara ve yeni mezun öğretmenlere büyük faydalar sağlayabilecek çözüm odaklı klinik kaynaklar, öğretmenlerin kendi uygulamalarıyla yapılan çalışmalardaki uygulamaları karşılaştırılmasına ve yeni çözüm yolları üretmesine imkan tanımaktadır. Aynı zamanda bu web tabanlı kaynaklar merkezlerden uzakta ve ücra yerlerde göreve yeni başlayan ve gittikleri yerlerde kendisinden başka kimse ya da tecrübeli bir meslektaş olmayan öğretmenlere sadece güven değil aynı zamanda beceri de kazandırmaktadır.

Türkiye'de son yıllarda bazı üniversitelerde öğretmenlik uygulamalarıyla ilgili web tabanlı çalışmalara rastlanmaktadır. Fakat klinik uygulamanın olduğu programlarda çoğunlukla web tabanlı uygulamalar adayların hizmetine sunulmaktadır. Klinik uygulamada adaylar fakültelerin web tabanlı uygulama sitelerine girerek e-portfolyolarını doldurabilir, dönütler alabilir ve e-uygulama faaliyetlerine katılabilirler.

Mevcut öğretmenlik uygulamasında uygulama öğretmenleri prosedür hakkında kısa brifing alırken, klinik uygulamada uygulama öğretmenleri rehberlik, danışmanlık ölçme ve değerlendirme eğitimlerinden geçerler. Klinik uygulamada uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının adaylar üzerindeki görüşleri ve değerlendirmeleri adayların mesleğe başlayabilmeleri açısından çok önemlidir. Çünkü mevcut öğretmen seçme kriterimiz bir tek sınava (KPSS) bağlı iken, klinik uygulamanın olduğu programlarda adaylar yerel otoriteler tarafından içinde uygulama değerlendirmelerinin de olduğu birçok kritere bakılarak seçilirler.

2. 8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Türkiye'de eğitim literatüründe yeni bir konu olması hasebiyle öğretmen yetiştirmede *klinik uygulama kavramı* yurt içinde çalışmaları pek az olan bir konudur. Dolayısıyla bu bölümde, klinik uygulama ile doğrudan ilgili yurt içinde yapılan üç çalışma ile konuyla yakından alakalı yurt içi bazı çalışmalara yer verilmiştir.

Türkiye'de klinik uygulama kavramıyla ilgili yurt içinde bilinen ilk çalışma Tok (2011)'un "Öğretmen Yetiştirmede Klinik Uygulama" adlı çalışmasıdır. Bu çalışmada Tok, son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biri olan öğretmenlik uygulama dersinin işleyişi ile ilgili konsept değişikliğine gidildiğine değinmiş buna paralel olarak, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulama sürelerinin artmasına ve uygulama okullarının işleyişinde değişikliğe gidilerek “öğretmen yetiştirmede klinik uygulama” kavramının gündeme gelmesine dikkat çekmiştir. Tok çalışmasında, “öğretmen yetiştirmede klinik uygulama” kavramından bahsetmiş ve uygulama süreci hakkında bazı açıklamalarda bulunmuştur. Çalışmada klinik uygulama ve geleneksel okul uygulamaları karşılaştırmalı olarak sunulmuş ve öğretmenlik mesleği ile klinik uygulama arasındaki benzerlikler açıklanmıştır.

Özcan (2011) "İşyerinde Üniversite Kavramının Öğretmen Eğitimine Uygulanması: Okulda Üniversite Modeli" adlı çalışmasında, öğretmen eğitiminde ortam, uygulama ve üniversite-okul ortaklıkları konularını ele almıştır. Bu bağlamda öğretmen eğitiminde üniversite-okul işbirliği modellerine değinmiş ve Amerika'daki en başarılı öğretmen eğitimi programlarının klinik uygulama çerçevesinde okullarla yaptıkları ortaklıktan ve öğretmen adaylarına sağladıkları gerçek eğitim ortamlarından örnekler vermiştir. Çalışmasının sonucunda, "Okulda Üniversite Modeli" adlı bir uygulama modeli ortaya koyan Özcan, yaptığı incelemeler ve açıklamalarla öğretmen yetiştirme de klinik uygulamanın önemini ön plana çıkarmıştır.

Türkiye'de konuyla ilgili en kapsamlı çalışma, TÜBİTAK 111K162 Nolu EVRENA Projesi kapsamında "İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" adlı projeye Bulunuz ve diğerleri, (2012) tarafından yapılmıştır. Uludağ

Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının yer aldığı araştırma grubunca hazırlanan ve üç yıl sürecek olan proje Georgia State Üniversitesi İlköğretim Bölümü ve Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi arasındaki işbirliği çerçevesinde gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda Uludağ Üniversitesi proje ekibi 2012-2013 Güz döneminden itibaren dört eğitim-öğretim dönemi boyunca Bursa Merkez İline bağlı beş ilköğretim okuluna “Öğretmenlik Uygulaması I ve II” dersleri kapsamında toplam kırk sekiz son sınıf öğretmen adayı yerleştirilecek ve Uludağ Üniversitesi'nden sekiz öğretim elemanı bu adaylara danışmanlık hizmeti verecektir. Bu amaçla hazırlanan projede, Türkiye’deki ilköğretim okullarında ilk kez uygulanacak olan “Klinik Danışmanlık Modeli”nin ne olduğu tanıtılmış, Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri kapsamında paydaşların bu modele göre nasıl bir iletişim içerisinde bulunmaları gerektiği, görev ve sorumluluklarının ne olduğu açıklanmış; paydaşların Moodle kullanarak Web üzerinden nasıl iletişim kuracakları ve çoklu değerlendirme sürecine nasıl katılacaklarına değinilmiş ve yeni sistemde paydaşların doldurması gereken değerlendirme formları ve Öğretmenlik Uygulaması derslerindeki değerlendirme süreci tanıtılmıştır.

Doğrudan klinik uygulamayla ilgili bu çalışmaların yanında, araştırmanın veri toplama araçlarından biri olan meta-analiz çalışması yardımıyla Türkiye'deki Öğretmenlik Uygulaması I ve II, Okul Deneyimi ve bu derslerde karşılaşılan sorunlara dair yapılan çalışmalardan alınan birkaç örnek aşağıda belirtilmiştir.

Koç (1998) "Öğretmenlik Uygulaması dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerindeki Etkileri" adlı çalışmada, betimsel yöntem kullanarak, Öğretmenlik Uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkisini saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi’nde 1997-1998 akademik yılı bahar döneminde öğretmenlik uygulaması dersini alan son sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Çalışmanın örneklemini, bu dersi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarından alan 206 öğretmen adayı oluşturmuştur. Örneklem grubuna alınan öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgileri test, mesleğe yönelik görüşleri anket ve iletişim ağırlıklı sınıf içi öğretmenlik davranışları, gözlem formu kullanılarak ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonuçları arasında, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgilerini anlamlı düzeyde etkilemediğini, bu dersin öğretmen adaylarının bir öğretmende olması gerekli niteliklere ilişkin görüşlerinde farklılıklar oluşturduğunu,

uygulama dersinden sonra mezun olunca öğretmenlik yapmayı isteyen öğretmen adayı sayısının azaldığını belirtmiştir.

Sevim (2002) tarafından yapılan “Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kapsamında Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, Okul Deneyimi-I dersinde gerçekleştirilen etkinliklerin yürütülmesinde görev alan uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda, stajyer öğretmenlerin uygulama öğretmeni olarak görevlendirildiği, üniversitede görev yapan öğretim elemanlarının ders yüklerinin fazla olması nedeniyle Okul Deneyimi dersine yeterince vakit ayıramadığı, Fakülte-Okul İşbirliği Programında, bireylerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlayacak denetim mekanizmasının bulunmadığı gözlenmiştir. Ayrıca Okul Deneyimi-I kılavuzu, daha anlaşılır bir duruma getirebilmek için, yeniden yazılarak bir öneri olarak sunulmuştur.

Azar (2003) "Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları" isimli araştırmasında Okul Deneyimi dersleriyle öğretmen adaylarının, uygulama öğretmenlerinin ve uygulama öğretim elemanlarının görüşlerini belirlemek ve bu derslerin daha etkin bir duruma getirilmesi için yapılması gerekenleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Özel durum çalışmasının kullanıldığı çalışmada veriler ise görüşme tekniği, açık ve kapalı uçlu anket formu ile toplanmıştır. Araştırmaya kırk iki uygulama öğretmeni, kırk altı öğretmen adayı ve on iki uygulama öğretim elemanı olmak üzere toplam 100 kişi katılmıştır. Araştırmada, uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının uygulama çalışmalarını düzenli olarak izleyip dönüt vermedikleri ve staj dosyalarına özen göstermedikleri saptanmıştır.

Sılay ve Gök (2004)'ün yapmış oldukları çalışmada Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin yürütülmesinde öğretmen adaylarının ve uygulama öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada; fakülte okul işbirliğinin sağlıklı bir şekilde yürümediği, uygulama okulunda gerçekleştirilen çalışmaların ciddiye alınmadığı, uygulama okulunda öğrenim gören öğrencilerin, aday öğretmenler tarafından gerçekleştirilen çalışmalardan memnun olmadıkları, uygulama öğretmenin üzerinde birden fazla aday öğretmenin bulunması adayların çalışmasını olumsuz yönde etkilediği, uygulama

okullarındaki sınıfların çok kalabalık olması nedeni ile çalışmaların yürütülmesini olumsuz yönde etkilediği, uygulama kapsamında yeterli dokümana ulaşamadıkları, uygulama çalışmalarının önemini bilmeyen bir öğretmenle yürütülen çalışmaların sağlıklı olmadığı, uygulama öğretmenin görev ve sorumluluklarına karşı duyarsız davranması adayları olumsuz yönde etkilediği, adayların okul idaresi tarafından yürütülen çalışmalar hakkında bilgilendirilmedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Paker (2005) tarafından yapılan “Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar” adlı araştırmada, uygulama öğretmenleri ile uygulama öğretim elemanlarının, öğretmen adaylarına, öğretmenlik uygulaması sürecinde dönüt sağlayıp sağlamadıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri görüşme ve açık uçlu anket formu ile toplanmıştır. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalında okuyan seksen öğretmen adayının katıldığı araştırmada, öğretmen adaylarının çoğu uygulama öğretim elemanlarından dönüt almada sorun yaşadıklarını, adayların % 75'i de dersi planlama aşamasında uygulama öğretim elemanlarından yeterli yardım alamadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bu sonuçlara yönelik olarak; uygulama okullarında uygulama okulu koordinatörü tarafından bir dönüt saati düzenlenmesi gerektiği, uygulama faaliyetleri sırasında doldurulan gözlem formlarının her bir ders için doldurulması gerektiği ve bu formların prosedür gereği doldurulmaması gerektiği, öğretmen adaylarına dönütlerin zamanında ve ihtiyaca göre verilmesi gerektiği ve dönütlerin sadece eksik veya yanlış yönleri vurgulamak için verilmemesi gerektiği önerilerinde bulunulmuştur.

Kudu, Özbek ve Bindak (2006)'ın yaptıkları araştırmada Okul Deneyimi I uygulamasına katılan öğretmen adaylarının okul deneyimi uygulamasına ilişkin algılarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler ise kapalı uçlu anket formu ile toplanmıştır. Araştırmaya Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi I dersini alan 226 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının % 36.3'ünün uygulama öğretim elemanlarının etkinliklerle ilgili öneri ve eleştirilerinden yeterince yararlanamadıkları saptanmıştır.

Eraslan (2008)'ın "Fakülte-Okul İşbirliği Programı: Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Uygulama Dersi Üzerine Görüşleri" adlı araştırmasında fakülte-okul işbirliği kapsamında yürütülen Okul Deneyimi II dersi ile ilgili matematik öğretmeni

adaylarının görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaca yönelik olarak kırk yedi matematik öğretmen adayına sömestrin sonunda uygulama okullarındaki deneyimlerini yansıtmaları için bir açık uçlu soru yöneltilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, uygulamanın etkin şekilde yürütülmesini sağlayacak olan iki önemli ayağından ne uygulama öğretmeni ne de ilgili öğretim elemanı bu sürece beklenen ilgi ve katkıyı sağlayamamakta bunun sonucu olarak okul deneyimi II uygulaması öğretmen adaylarının gelişiminde olumlu katkılarından çok olumsuz yanlarıyla var olurken, öğretmen adayları uygulamanın kendilerini meslekten uzaklaştırdığını veya soğuttuğunu ifade etmişlerdir. Buna karşın, görevinin bilincinde, istekli ve tecrübeli uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı ile çalışan çok az sayıda aday öğretmeni olumlu ve faydalı deneyimlerle süreci tamamlarken gerçek okul ortamını yaşadıklarını ve kendilerini bir öğretmen gibi hissettiklerini dile getirmişlerdir.

Yeşilyurt (2010) "Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının Standart Temelli ve İhtiyaca Cevap Verici Modeller Işığında Değerlendirilmesi" adlı tezinde uygulama derslerinde, öğretmen adaylarının en fazla karşılaştıkları sorunlar arasında uygulama öğretmeni kaynaklı olarak, eksik uygulama yaptırma, adaya ve derse önem vermeme; kendileri kaynaklı olarak, kendini öğrenciye kabullendirememe, sınav ve atanma kaygısı taşıma; uygulama okulu kaynaklı olarak okul yöneticilerin çeşitli konularda zafiyet içerisinde olması, öğretmenlerin adaylara karşı olumsuz tutum sergilemesi; uygulama öğretim elemanları kaynaklı olarak derse ve uygulama öğretmen adayına önem vermeme, uygulama sürecini izleme ve denetleme eksikliğini vurguladıkları tespit edilmiştir.

Yeşilyurt'un bu çalışmasında, uygulama öğretmenlerinin en fazla karşılaştıkları sorunlar arasında uygulama öğretmeni adayı kaynaklı olarak, adayların KPSS sınav kaygısını taşımaları, öğretmenlik uygulaması dersine gereken önemi vermemeleri, devamsızlık yapmaları; uygulama öğretim elemanları kaynaklı olarak yeterince işbirliği yapmadıkları ve iletişim kurmadıkları, uygulama sürecinde uygulama öğretmeni adaylarını izlemedikleri ve onları denetlemedikleri; uygulama okulu kaynaklı olarak sınıfların kalabalık olması; kendileri kaynaklı olarak uygulama öğretmeni adaylarına karşı yaptırım gücünden yoksun olma; süre kaynaklı olarak uygulama süresini yetersiz bulma sorunlarıyla karşılaştıkları; uygulama öğretim elemanlarının en fazla karşılaştıkları sorunlar arasında kendileri ve meslektaşları kaynaklı olarak yoğun iş yükü ile derse gereken önemi vermeme; uygulama öğretmeni kaynaklı olarak, derse

gereken önemi vermeme, uygulama okulu kaynaklı olarak uygulama öğretmen adaylarının öğretmenin yerine derse girdirilmesi ve dersi yük olarak görmeleri; fakülte kaynaklı olarak uygulama öğretim elemanlarının tecrübe ve liyakate dikkat etmeden belirlenmesi; uygulama öğretmen adayı kaynaklı olarak derse gerekli önemi vermemeleri ve bu dersi fazla ciddiye almamaları gibi sorunlar tespit edilmiştir. Yeşilyurt, bu sorunlar için başta uygulama öğretmen adayları, öğretmenleri ve öğretim elemanları olmak üzere tüm paydaşların görev ve sorumluklarını daha fazla yerine getirmelerini önermiştir.

Yenilmez ve Ata (2012) "Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" adlı çalışmalarının amacı ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının Okul Deneyimi dersi kapsamında yapılan çalışmalar konusundaki düşüncelerini belirlemek olmuştur. Araştırmada nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinde Ortaöğretim Fen-Matematik Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda tezsiz yüksek lisans programında öğrenim gören yetmiş dört öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma genel olarak değerlendirildiğinde, çoğu öğretmen adayının bu dersin kendilerine önemli ölçüde deneyim kazandırdığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu adaylar aynı zamanda on iki hafta boyunca öğretmen-öğrenci iletişimini gözleyebilme fırsatı yakaladıklarını da düşünmektedirler. Bazı adaylar yaptıkları etkinlikler sayesinde hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiği konusunda bilgi sahibi olduklarını, bazı adaylar ise formasyonda aldıkları derslerin uygulamalarını gözlemleyebildiklerini ve böylece bu derslerin uygulamada kullanılması gereken önemli bilgiler içerdiğini gördüklerini ifade etmektedirler. Bazı öğretmen adaylarının dersi almadan önceki düşünceleri ile aldıktan sonraki düşünceleri arasında farklılıklar olduğu görülmüştür. Örneğin adayların birkaçı bu dersi aldıktan sonra daha planlı ve programlı çalışmaya başladığını, birkaçı ise sınıfta kontrolü sağlamanın ve her öğrenciyle iletişime geçmenin zorluğunu fark ettiğini belirtmektedir.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Araştırma konusuyla ilgili olarak yurt dışında yapılan araştırmalardan bazılarında aşağıda yer verilmiştir: Shulman (1998) çalışmasında teorinin uygulamayla olan ilişkisine ve mesleki eğitime Dewey'in "The Relation of Theory to Practice in

Education" adlı araştırmasındaki teorinin pratiğe dönüşmesindeki en önemli iki bileşen olan çıraklık ve laboratuvar bileşenlerini genişleterek değinmiştir. Çalışmasında Dewey'in araştırmasını derinlemesine inceleyerek günümüze uyarlamasını yapan Shulman öğretmenlerin mesleki eğitimi ve gereksinimleri üzerine durmuş, önerilerini genelde, öğretmen eğitime; özelde ise teoriyle uygulamanın arasındaki bağlantının kavramsallaşmasına yönelik yapmıştır.

Zeichner (2003) araştırmasında okul-tabanlı öğretmen eğitimi programlarının Amerika Birleşik Devletleri'nde devlet okullarındaki öğretmenlere olan etkisi üzerine değinmiştir. Çalışmasında, eğitimcilerin mesleki gelişimleri hakkında kavramsal bir çerçeve çizen ve okul-tabanlı öğretmen eğitimi programları üzerine yapılan birkaç araştırmayı inceleyen Zeichner, öğretmenlerin mesleki gelişim dönüşümlerini okul-tabanlı birtakım koşullar altında belirtmiş ve öğretmenlik mesleğinin temellerine değinmiştir.

Cohen (2005) araştırmasında öğretim mesleğinin çıkmazlarını ve insan gelişimi uygulamalarını incelemiştir. Çalışmasını iki temel üzerine kuran Cohen, öncelikle öğretim mesleğinin günümüze kadar olan tarihi gelişimine kısaca değinmiş, daha sonra ilk alt başlığı olan insan gelişimine, buna paralel olarak öğrencilerin hangi ortamlarda daha iyi öğrenebileceği ile insanların öğrenme ve öğretme altyapılarına göre hangi ortam ya da okullarda daha iyi eğitim-öğretim yapabileceği konuları üzerine durmuştur. İkinci alt başlığı olan öğretim çıkmazlarına ağırlıklı olarak değinen araştırmacı, öğretimi birçok açıdan irdelemiş ve öğretim mesleğinde yaşanan birtakım sorunlara hem psikolojik hem de sosyolojik açıdan yaklaşmış ve örnekler vermiştir.

Darling-Hammond (2006) "21. Yüzyıl Öğretmen Eğitimi Oluşumu" adlı araştırmasında öğretimi yeşermekte olan bir filize benzetmektedir. Tıpkı 20. Yüzyılın başında tıp alanının, kimsenin tam anlamıyla bilmemesine rağmen, dışarıdan gördüğü baskıyı eğitimcilerin de yaşadığını belirten Hammond, öğretmen eğitiminde gerekli gördüğü değişim ihtiyacı üzerine araştırmasını şekillendirmiştir. Bu ihtiyacın doğmasındaki sebepleri; öğretmenlerin eğitimin kalitesiyle alakalı aşırı baskıya maruz kalmaları, öğretmen adaylarının zayıf öğretmen eğitimi programlarından mezun olması, bu programlardan mezun olanların öğrencilerin en önemli gereksinimlerini karşılayamaması, öğretmen eğitiminde teoriyle uygulamanın ayrı kalması, üniversite ve okul işbirliklerinin gereğince sağlanamaması vb. şeklinde sıralamıştır. Öğretmenlerin rafine bir bilgi dağarcığına ve öğrencilerin öğrenmelerini doğru şekilde ölçebilecek

ölçme becerilerine ve geniş bir uygulama repertuarına sahip olması gerektiğini vurgulayan Darling-Hammond, öğretmenlerin birer araştırmacı ve kendi ve başkalarının uygulamalarından bir şeyler kapıp işbirlikçi kişiler olarak yetiştirilmelerini savunmuştur. Başarılı öğretmen eğitimi programlarının ortak özelliklerinden bahseden araştırmacı, başarılı öğretmen eğitimi programlarında üç önemli pedagojik özelliğe gereksinim olduğu açıklamıştır. Bunlar: a) Derslerin ve ders çalışmalarının güçlü uyumu ve entegrasyonu b) Kapsamlı ve yoğun gözetimli klinik çalışmalar c) Durum çalışmaları ya da vaka analizleri gibi yansıtıcı çalışmalar. Son olarak Hammond, Mesleki Gelişim Okullarının uygulama ve işbirliğine olumlu bir örnek teşkil ettiğini ve klinik uygulama çalışmalarının bu okullarda etkili bir şekilde yürütüldüğüne değinmiştir.

Darling-Hammond ve Baratz-Snowden (2007) yaşam şartları zor ve birtakım imkanlardan yoksun olan çocukların ya da öğrencilerin öğrenmelerini güçlendirebilecek öğretmenlerin arzulanan düzeyde ve sayıda yetişmediğini iddia ederek çalışmalarını etkili öğretmenlerin nasıl yetişebileceği sorusu üzerine oluşturmuşlardır. Darling-Hammond'ın (2006) çalışmasında değindiği gibi öğretmenlik mesleğinin toplumdaki olumsuz yansımalarının kısa bir özetiyle başlayan bu çalışma, öğretmenlerin neler öğrenmeleri ve neler yapabileceklerinin yapılandırmasıyla devam etmiştir. Sırasıyla çalışmada, öğretmenlerin gerekli bilgileri nasıl alabileceklerine, öğretmenlerin nasıl öğrenip geliştireceklerine, öğretimdeki problemlere ve yanlış anlayışlara değinilmiş ve öğretmen hazırlığı için önerilerde bulunulmuştur. Sunulan öneriler, araştırmacının diğer çalışmalarındakiyle paralellik göstermekle birlikte, pedagojik konularda, öğrenmenin ve öğretmenin gelişiminde, değerlendirme ve uygulama anlayışında ortak bir çekirdek müfredatın olması gerekliliğine, iyi açıklanmış uygulama ve performans standartlarının klinik çalışmalara rehberlik etmesine, minimum otuz hafta sürecek genişletilmiş klinik uygulaması çalışmalarına yer verilmesine, güçlü okul bölgesi ortaklıklarına vb. vurgu yapılmıştır.

Grossman ve McDonald (2008) öğretim ve öğretmen eğitimi üzerine yaptıkları çalışmalarında, pedagojik araştırmalara ve öğretmen eğitiminde ne tür pedagojik konuların işlenmesine oldukça değinmişlerdir. Öğretmenlerin temel pedagojik bilgiye sahip olmaları ve bir sınıf nasıl yönetilir, anlama nasıl ölçülür, farklı öğrencilere ulaşmak için hangi eğitsel stratejiler nasıl kullanılır gibi öğretim etkinliklerini bilmelerini savunan araştırmacılar, yine öğretmenlerin, pedagojik alan bilgisi diye

adlandırdığı bilgiyi ya da özel alan konularını, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre nasıl düzenlenmesi ve uyarlanması gerektiği konusunda bir anlayışa sahip olmalarını vurgulamışlardır. Çalışmada göze çarpan bir diğer önemli nokta da öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerini etkileyen sosyal güçlükleri, en güncel reform çabalarına en etkili nasıl karşılık vereceklerini, diğer öğretmen ve eğitimcilerle nasıl işbirliği yapacaklarını ve eğitim teknolojilerin nasıl verimli kullanacaklarını bilme gerekliliğidir. Üniversitede öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya yönelik derslerin neler olabileceği ve öğretmenlerin bu derslerde neler öğrenebileceklerine de değinilen çalışmada, uygulama temelli öğretmen deneyimlerinin okullarda yapıldığı zaman tıpkı tıp mesleğinde yapılan “hastane öğretimi” gibi kalitesi yüksek olacağı vurgulanmıştır. Bunun için yönetim merciindekilere çok büyük işler düştüğünü hatırlatan araştırmacılar alternatif organizasyonlara değinerek eğitim alanında neler yapılabileceğini belirtmişlerdir.

Alter ve Cogshall (2009) öğretimi bir klinik uygulama mesleği olarak tanıtmış, öğretmenlik ve tıp eğitimi ile ilgili literatür incelemesiyle kliniksel uygulama mesleğinin beş özelliğini belirlemiş ve bunları eğitime uyarlamışlardır. Bunlar; öğretimde hastaya (öğrenciye) odaklanma, öğretimde bilgi gereksinimi, öğretimde kanıtların ve yorumların kullanımı, öğretimde mesleki topluluklar ve uygulamanın standartları, klinik uygulama için eğitim şeklinde sıralanmıştır. Çalışmada uygulama meslekleriyle öğretim arasındaki paralellik geniş bir şekilde açıklandıktan sonra öğretimde klinik uygulamayı destekleyen üç programdan (Yeni Çağın Öğretmenleri (TNE) girişimi, Şehir Öğretmen Bölgeleri (UTR) ve (HTH) Yüksek Teknoloji Öğretmen Staj Programı) kısaca bahsedilmiştir. Araştırmacılar çalışmalarını, eyaletlerin klinik uygulama mesleği olarak öğretmenliği geliştirmek için neler yapılabileceği konusunda klinik uygulamanın öğretmen eğitiminde daha etkili nasıl uygulanabileceği üzerine çalışmaların desteklenmesi, konuyla alakalı içerisinde güzel klinik uygulama örneklerinin de bulunduğu forumlar düzenlenmesi, öğretmen eğitiminin içeriğiyle alakalı klinik uygulamalarda belirli bir standardın yakalanmasına yönelik ortak müfredatların yapılması gibi birtakım önerilerde bulunarak sonlandırmışlardır.

Grossman (2010) araştırmasında öğretmen eğitiminde klinik uygulamanın dizaynı üzerine durmuştur. Araştırmaya uygulamanın öğretmen eğitimindeki öneminden bahsederek başlanmış, klinik uygulamanın geliştirilmesinde laboratuvar ve simülasyonların rolüyle devam edilmiştir. Daha sonra, klinik uygulamanın gerçekleşme

sürecindeki etkili ortam kurgularının örneklerine (Mesleki Gelişim Okulları ve Şehir Okulları Bölgeleri) değinen Grossman, klinik uygulamanın kritik bileşenlerinden olan; süre, değerlendirme, danışmanlık ve mentorlûge kısaca değinmiştir. Son olarak araştırmanın bulgularına binaen, etkili öğrenme için uygun yerleşimlerin oluşturulmasına, güçlü denetim sistemlerine, öğrenci başarısıyla bağlantılı öğretim uygulamaları için özel hedeflenen geri bildirim sistemlerine ve etkili klinik hazırlık için karşılaştırmalı araştırmalara yatırım yapılması gerektiğini önermiştir.

Levine (2010) "Klinik Tabanlı Öğretmen Eğitimi İlkelerinin Geliştirilmesi" adlı araştırmasında, öğretmen eğitiminde klinik hazırlığın daha etkili olması için değişik bakış açılarına yer vermiştir. Çalışmasını dört bölüme ayıran araştırmacı ilk bölümde, klinik hazırlıkla neyin kastedildiğini ve aday öğretmenlerin hazırlığının klinik uygulamayla nasıl yükseltileceğini belirtmiştir. İkinci bölümde klinik hazırlığa odaklanılmasına, üçüncü bölümde ise belirli programlara ve konuyla alakalı politikalara yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur. Çalışmanın son bölümünde, öğretmen hazırlık eğitiminin zengin klinik gelişimine rehberlik edebilecek bir dizi tasarım ilkesi önerilmiştir. Bunlardan bazıları şöyledir: Hazırlık programlarında laboratuvar tabanlı klinik çalışmalara ağırlık verilmeli, adaylara deneyim kazandıracak belirli eğitim yaklaşımlarına ve pedagojilerine odaklanılmalı, değerlendirme ölçütlerine teoriyle uygulamanın birleşimi de katılmalı, laboratuvar tabanlı çalışmalarında vaka analizleri ve öğrenci sınavları yer verilmeli, klinik uygulamayla iç içe geçmiş geniş ve yoğun okul ortaklıkları kurulmalı, yerel yönetimler, okul ortaklıklarına dahil edilmeli ve kurulacak olan yeni okul ortaklıkları, hükümet tarafından ek bütçeyle desteklenmeli vb.

NCATE (2010) "Öğretmen eğitimini klinik uygulamaya dönüştürme: etkili öğretmenler yetiştirmek için bir ulusal strateji" adlı bir rapor yayınlamıştır. Söz konusu tez çalışmasına ve konuyla alakalı birçok çalışmaya ilham olmuş bu raporda özet olarak, 21. yüzyıl öğretmenlerinin nasıl yetiştirilmesi gerektiği, ne gibi radikal önlemler alınabileceği, öğretmen yetiştirme programlarının klinik uygulamaya nasıl dönüştürülebileceği, iyi klinik uygulama programı örnekleri gibi konulara değinilmiştir. Yine aynı raporda, klinik temelli öğretmen yetiştirme programlarının tasarımı için on önemli özellikten söz edilmekte, uygulama alanındaki mevcut modelle ihtiyaç duyulan model arasındaki farklar sunulmakta, öğretmen adaylarına öğrenci ihtiyaçları için stratejiler ortaya koyulmaktadır. Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Kurulu (NCATE), düzenledikleri bu panelde klinik uygulama eğitimiyle alakalı sekiz eyaletle

ortaklık kurulduğunu açıklamış ve ortaklık hedeflerini ve kriterlerini belirlemiştir. Raporda öğretmen eğitimiyle alakalı, daha sıkı sorumluluk; aday seçimlerinin ve yerleştirmelerinin güçlendirilmesi; müfredat, teşvik ve personellerin yenileştirilmesi; üniversite-okul ortaklıklarının güçlendirilmesi, bilgi bankalarının yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi alt başlıklarıyla bir dizi önerilerde bulunulmuştur.

Tok ve Gehrke (2012) çalışmalarında klinik tabanlı öğretmen eğitimi programlarının, klinik fakültenin seçimi ve hazırlanması parametreleri açısından adaptasyon sorunlarına değinmişlerdir. Çalışmanın birinci bölümünde klinik tabanlı öğretmen eğitiminin tanımı yapılmış, ikinci bölümde Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme sistemi ve uygulama öğretmenlerinin rollerinden bahsedilmiştir. Son bölümde ise zorunlu programın koşulları ve yerel üniversitelerin gerçekleri arasındaki karşıtlıklara değinilerek, klinik tabanlı öğretmen eğitimi programları için klinik uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesindeki zorluklara dikkat çekilmiştir. Çalışmanın en kapsamlı bölümünü Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme uygulamalarıyla klinik tabanlı öğretmen yetiştirmenin arasında temel yaklaşım, müfredat, uygulama öğretmenlerinin rolleri, uygulamanın sağlayıcıları, adayların durumu, öğretmenlerin seçim süreci gibi birtakım parametrelerin karşılaştırılması oluşturmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışanın kapsamı, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada genel tarama modellerinden literatür tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir konuya ilişkin yapılan çalışmaların, kaynakların ve düşüncelerin ortaya çıkarılması ve konunun farklı perspektiflerden irdelenmesini, kuramsal çerçevenin oluşturulması ve araştırmanın yapılandırılmasını sağlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012, s.77). Çalışmada, konu hakkında mevcut olan durum ve uygulamaların belirlenmesine yönelik, doküman incelemesi kullanılmıştır. Ulusal ve uluslararası düzeydeki kaynaklar, klinik uygulama arşiv dokümanları, konu ile ilişkili çeşitli kitap, dergi, makale ve kurum/kuruluşların web sayfalarından veriler temin edilerek analiz edilmiştir.

Çalışmada ayrıca, 1997-2013 yılları arasında öğretmenlik uygulaması ve deneyimi üzerine yapılan bildiri, makale ve tezlerden seçilen 100 çalışmanın sonuçları içerik analizi yöntemiyle bütünleştirilmiş, nicel ve nitel olarak değerlendirilmiştir.

3.2. Araştırmanın Kapsamı

Araştırmada Türkiye'deki "öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına" yönelik 1997-2013 yılları arası yapılmış olan bildiri, makale ve tezlerden seçilen 100 çalışma içerik analizi yöntemiyle nitel ve nicel olarak değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamında yer alan ve bu alanda yapılmış olan bildiri, makale ve tezler Ek:1'de verilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında belge çözümleme ve literatür tarama yöntemleri kullanılmıştır.

Araştırmada veri kaynağı olarak Amerika Birleşik Devletleri, Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye'de eğitim programları ve bu ülkelerde öğretmen eğitimi modelleri ile ilgili kitap, tez, makale, dergi, panel ve proje raporları gibi basılı bilimsel kaynakların yanı sıra ülkelerin eğitim bakanlıklarının ve eğitim ağlarının elektronik sayfalarından yararlanılmıştır.

Araştırmada ayrıca, Türkiye'deki "öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına" yönelik yapılmış olan araştırmalar bir araya getirilerek genel bir değerlendirmeye gidilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, çalışmaların sonuçları tutarlı ve uyumlu bir şekilde bir araya getirilmiştir. Söz konusu içerik analizi çalışmasının verilerinin toplanmasında aşağıdaki basamaklar izlenmiştir.

Araştırmanın Probleminin Belirlenmesi ve Tanımlanması: Bu çalışmada, ilk olarak problem belirlenmiş ve içerik analizi çalışmasına temel oluşturacak konu saptanmıştır. Problem; Türkiye'de öğretmenlik deneyimi dersinde ve Fakülte Okul İşbirliği kapsamındaki öğretmenlik uygulamalarında karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri şeklinde tespit edilmiştir.

Literatür Araştırması: Araştırmada, "öğretmenlik deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarına" yönelik yapılmış olan makale, sempozyum ve kongre bildirileri ve tezlerden ulaşılabilenlerine ve alana dair kavram ve isimlerden (öğretmen yetiştirme, öğretmenlik deneyimi, öğretmenlik uygulaması vb.) yola çıkılarak, Ulakbim, Google, Akademik Google, ASOS, ERIC arama motoru gibi web sayfalarında çalışma kapsamını oluşturan yayınlar araştırılmıştır. Çalışma kapsamını oluşturan araştırmalardan temininde sakınca görülmeyenler PDF dosyası olarak indirilmiştir. Çalışma kapsamını oluşturan yayınlar seçilirken aşağıdaki ölçütler dikkate alınmıştır;

1. Söz konusu alana yönelik çalışmalar,
2. Nitel veya nicel veri içeren araştırmalar,
3. 1997-2013 yılları arasında gerçekleştirilen araştırmalar,
4. Hakemli dergilerde yayınlanan makaleler ile ulusal ve uluslararası sempozyum ve kongrelerde sunulan bildiriler ve tezler.

Bu sürecin sonunda, 1997-2013 yılları arası yapılmış olan bildiri, makale ve tezlerden seçilen 100 araştırmada on yedi bildiri, yetmiş bir makale ve on iki tez çalışması yapıldığı tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen veriler, belirlenen amaçlar doğrultusunda çözümlenerek yeniden düzenlenmiş ve klinik uygulama modelinin Türkiye'deki mevcut durumla benzer ve farklı yönleri dikkate alınarak sisteme uyarlanabilirliği analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular ve yapılan analizler doğrultusunda öğretim yetiştirmede özgün bir model ortaya konulabilmesi için öneriler geliştirilmiştir.

Söz konusu 1997-2013 yılları arasındaki ulaşılan çalışmaları kodlamak için (Kazu ve Aslan, 2013) tarafından geliştirilen kodlama formu kullanılmıştır. Kodlama formu Ek II'de verilmiştir. Ulaşılan araştırmalar öncelikle türleri bağlamında sınıflandırılarak incelenmiştir. Elde edilen veriler, araştırmanın yayınlandığı yıllar, araştırmanın modeli, veri toplama araçları, hedef grupları ve araştırmanın yapıldığı illere göre kategorilere ayrılıp içerik analizine tabi tutulmuştur. Bazı araştırmalar, birden çok hedef gruplarla ve farklı illerde yapılmıştır. Bunlar ilgili tablolarda gösterilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2011, s.255-257) nitel araştırmalarda, verinin ve elde edilen sonuçların nasıl elde edildiğinin detaylı bir şekilde rapor edilmesinin geçerlik için önemli bir ölçüt olduğunu belirtmektedir. Bu doğrultuda bu araştırmada veri toplama ve analizi süreci detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için, elde edilen veri önce araştırmacı tarafından daha sonra da bir eğitim programı uzmanı tarafından analiz edilerek çalışmaların hangi kategorilere girdiği belirlenmiştir. Araştırmacı ve uzmanın analizleri karşılaştırılarak örtüşen ve örtüşmeyen kategorilerin sayısı tespit edilmiştir. [Güvenirlilik = örtüşenlerin sayısı / (örtüşenler + örtüşmeyenler sayısı)] formülü (Milles and Huberman, 2002) kullanılarak güvenirlik düzeyi %95 bulunmuştur. Milles ve Huberman'a göre ise bu formülden elde edilen %90 ve üzerinde değerler güvenirlik için yeterli bulunmaktadır. Son adımda ise kategorilerin son hali oluşturulmuş, verileri frekans değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada, ulaşılan çalışmaların sonuç ve önerilerine yer verilmiştir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular, raporlanmış ve yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde öncelikle "öğretmenlik deneyimi" ve "öğretmenlik uygulaması" dersleri üzerine yapılan araştırmalardan seçilen 100 çalışmanın içerik analizi yapılmıştır. Daha sonra bu içerik analizinden yola çıkılarak ve ilgili literatür taramasının ışığında öğretmen eğitimi için bir model ortaya koyulmuştur.

4.1. Bildiri, Makale ve Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı ve Yorumlanması

Çalışma kapsamına alınan araştırmaların analizi tablolar halinde gösterilmiştir.

Tablo 2. Bildiri, Makale ve Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	Araştırma Türü			
	Bildiri	Makale	Tez	Toplam
1997	-	-	1	1
1998	-	-	1	1
1999	1	3	1	5
2000	3	1	-	4
2001	-	2	-	2
2002	2	2	3	7
2003	-	4	-	4
2004	1	4	-	5
2005	-	6	-	6
2006	8	10	2	20
2007	-	8	-	8
2008	-	9	1	10
2009	-	8	-	8
2010	-	6	2	8

2011	-	3	1	4
2012	2	4	-	6
2013	-	1	-	1
Toplam	17	71	12	100

Tablo 2 incelendiğinde, çalışmaların 2006-2010 yılları arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun en büyük nedeninin YÖK'ün 2006-2007 öğretim yılı itibariyle öğretmen yetiştirme alanında yeni düzenlemelere gitmesi olarak düşünülmektedir. Yeni düzenlemenin temel gerekçesi olarak 1997'den 2006 yılına kadar geçen sekiz yıllık süre zarfında eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme konusunda istenilen seviyede olmaması ve Fakülte-Okul İşbirliği programındaki aksaklıklar gösterilmiştir. Bu nedenle araştırmalar yeni düzenlemenin getirdiklerine, öğretmenlik uygulamasındaki yansımalarına ve sorunlarına odaklanmıştır.

1997'deki köklü düzenlemenin ardından çalışmaların 2006'daki gibi hemen yoğunlaşmadığı tabloda açıkça görülmektedir. Bunun nedeni, öğretmenlik uygulaması alanında ilk defa yeni bir modelin, Fakülte Okul İşbirliği, uygulamaya konulması ve bunun olumlu veya olumsuz yansımalarının öğretmen adaylarında hemen tezahür etmemesi ve adayların öğretmenliğe başladıktan sonra öğrenciler üzerindeki etkisi tespitinin uzun zaman gerektirmesidir.

2010 yılından sonra öğretmenlik uygulaması üzerine yapılan çalışmalar geçmiş yıllara göre azalma gösterse de, araştırmacıların öğretmenlik uygulamasında yeni modellerin mevcut programlara uyarlanması üzerine yapılan çalışmalara eğilim gösterdikleri görülmektedir.

4.2. Bildiri Makale ve Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı ve Yorumlanması

Tablo 3. Bildiri, Makale ve Tezlerin Araştırmanın Modeline Göre Dağılımı

Araştırmanın Modeli	Bildiri	Makale	Tez	Toplam
	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>F</i>	<i>N</i>
Betimsel Tarama	10	42	9	61
Deneyisel Araştırma	1	1	-	2
Nitel Araştırma	6	28	3	35
Toplam	17	71	12	100

Tablo 3 incelendiğinde çalışmalarda daha çok betimsel tarama modelinin kullanıldığı görülmektedir. Betimsel tarama modeli, bir durumun ortaya konulmasında kullanılan araştırma modelidir. Özellikle sosyal bilimlerdeki araştırmalarda bu model sıkça kullanılmaktadır. Seçilen çalışmalarda betimsel tarama modelinden sonra nitel araştırma modelinin yoğunluğu göze çarpmaktadır. Nitel araştırma günümüzde önemi gittikçe artan bir yöntemdir. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.39). Bu sebeplerden dolayı araştırmacılar tarafından betimsel ve nitel modeller ekseriyetle tercih edilmiş olabilir. Deneysel araştırma modelinin çalışmalarda çok az kullanılmasının nedeni, deneysel araştırmaların uygulanmasının uzun zaman gerektirmesi ve geniş kitlelere hitap etmemesi olarak düşünülmektedir.

4.3. Bildiri Makale ve Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı ve Yorumlanması

Tablo 4. Bildiri, Makale ve Tezlerin Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı

Veri Toplama Araçları	Bildiri	Makale	Tez	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>F</i>	N
Anket	10	39	7	56
Anket ve Görüşme	1	2	3	6
Doküman Taraması	1	3	-	4
Görüşme	4	23	2	29
Gözlem	1	1	-	2
Gözlem ve Görüşme	-	2	-	2
Değerlendirme Araçları (Test, Portfolyo vb.)	-	1	-	1
Toplam	17	71	12	100

Tablo 4 incelendiğinde veri toplama aracı olarak bildiri makale ve tezlerde en çok anketin kullanıldığı görülmektedir. Tüm çalışmaların %56'sını oluşturan anketin ardından %29'la görüşme gelmektedir. Özellikle nitel araştırmalarda kullanılan görüşme, etkili bir veri toplama aracıdır. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar,

yorumlar, düşünceler, algılar ve tepkiler araştırılmaktadır. Anket ise betimsel tarama modelinde kullanılan bir veri toplama aracıdır. Mevcut durumun ortaya konulmasında ve kısa sürede çok sayıda kişiye ulaşmada kolaylık sağladığından bu veri toplama aracı araştırmacılar tarafından seçilmiş olabilir. Çalışmaların geneline baktığımızda betimsel çalışmalar nitel çalışmaların, veri toplama araçlarında anket görüşmenin yaklaşık iki katını oluşturmaktadır. Daha çok deneysel araştırmalarda kullanılan değerlendirme araçları (ön test-son test vb.) ve gözlemin çalışmalarda çok az kullanıldığı görülmektedir. Bunun nedeni doğal olarak, söz konusu alanda deneysel çalışmaların az olmasıdır.

4.4. Bildiri Makale ve Tezlerin Hedef Gruplarına Göre Dağılımı ve Yorumlanması

Tablo 5. Bildiri, Makale ve Tezlerin Hedef Gruplarına Göre Dağılımı

Hedef Gruplar	Bildiri	Makale	Tez	Toplam
	<i>f</i>	<i>f</i>	<i>F</i>	N
Öğretmen Adayları	16	65	10	91
Uygulama Öğretmenleri	2	18	8	28
Uygulama Öğretim Elemanları	-	8	5	13
Uygulama Koordinatörleri	1	1	3	5
Uygulama Okulu Yöneticileri	-	-	1	1
Aday Öğretmenler	1	1	-	2
Toplam	20	93	27	140

Araştırmaların bir bölümü bir hedef grup üzerinde yapılırken, bir bölümü birkaç hedef grup üzerinde yapılmıştır. Bildiri ve makalelerde genel olarak bir hedef grubu seçilirken, tez çalışmalarında hedef grupların çeşitliliği artmaktadır. Tez çalışmalarının kapsamlı olması ve uzun sürmesi bu çeşitliliğe olanak sağlamaktadır.

Tablo 5 incelendiğinde, bildiri, makale ve tezlerdeki hedef grupların öğretmenler adayları üzerinde yoğunlaştığı açıklıkla görülmektedir. Öğretmen adaylarının bu denli hedef grubu seçilmesi, şüphesiz öğretmenlik uygulama derslerinin en önemli sac ayağını oluşturmalarındandır. Programların ve modellerin başarılı olup olmadığı en net şekilde öğretmen adaylarının performanslarından, uygulama sürecinde yaşadıklarından, düşünce ve beklentilerinden öğrenilebilir. Ayrıca, tüm veri toplama

araçları, öğretmen adaylarından diğer hedef gruplarına göre daha rahat toplanabilir. Bu sebeplerden dolayı birinci hedef grubun öğretmen adayları olması pek tabiidir. Fakat, öğretmenlik uygulamasındaki tek unsur öğretmen adayları değildir. Öğretmenlik uygulamalarına en az öğretmen adayları kadar önemli bir bileşen olan ve uygulamanın verimliliği ve etkililiği büyük bir ölçüde kendilerine dayalı olan uygulama öğretmenlerinin seçilen çalışmalarda genel hedef grupları arasında %20'lik bir yer tutması, bu hedef grubuna bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha fazla yer verilebileceğini işaret etmektedir.

Tablo 5'e göre yoğunluğu üçüncü sırada olan hedef grubu uygulama öğretim elemanlarıdır. Seçilen bildiri çalışmalarında uygulama öğretim elemanları hedef grubu kapsamına dahil edilmemiştir. Aslında, öğretmenlik uygulaması sürecinde hem öğretmen adaylarına, hem de uygulama öğretmenlerine rehberlik eden, onları denetleyen ve onların performanslarını değerlendiren bir öge olan uygulama öğretim elemanlarına, çalışmalarda fazla yer verilmesi gerekmektedir. Fakat, seçilen araştırmaların içerik analizi çalışması sonucunda ortaya çıkan tespitlerde uygulama öğretim elemanlarının süreç içerisinde genel olarak etkisiz ve geri planda kalması, hedef grubu seçimlerinde olumsuz bir faktör teşkil etmiş olabilir. Ek olarak, öğretim üyelerinin veri toplama araçlarına geri dönütü diğer önemli hedef gruplarına göre daha yavaş ve az olduğundan, hedef grubu seçiminde uygulama öğretim elemanlarına çok yer verilmemesinin bir nedeni olabilir.

Diğer hedef grupları olan uygulama koordinatörleri, uygulama okulu yöneticileri ve aday öğretmenler çalışmaların ancak %5'ini oluşturmaktadırlar. Uygulama derslerinde pasif öge konumunda olduklarından dolayı bu hedef grupları çalışmalarda çok az yer almaktadırlar. Bu hedef grupları arasında göze çarpan grup aday öğretmenlerdir. Mesleklerinin ilk yılında olan bu grupların öğretmenlik uygulaması derslerinin meslekteki ilk yılına olan yansımalarını ölçmek ve çıkan sonuçlara göre öneriler getirmek bu alanda farklı bir çalışma yaklaşımı olabilir.

4.5. Bildiri Makale ve Tezlerin Yapıldığı İllere Göre Dağılımı ve Yorumlanması

Tablo 6. Bildiri, Makale ve Tezlerin Yapıldığı İllere Göre Dağılımı

İller	Sayı
Adana	1
Adıyaman	1
Ağrı	5
Ankara	15
Antalya	1
Aksaray	1
Amasya	2
Aydın	2
Balıkesir	1
Burdur	4
Bursa	4
Denizli	2
Diyarbakır	5
Düzce	1
Elazığ	3
Erzincan	4
Erzurum	5
Eskişehir	6
Hatay	1
Isparta	1
İstanbul	6
İzmir	7
Kayseri	3
Kırıkkale	1
Kırşehir	2
Kilis	1
Kocaeli	1
Konya	3
Malatya	5
Manisa	3
Mersin	1
Muğla	2

Niğde	2
Rize	3
Sakarya	4
Samsun	2
Siirt	1
Sivas	2
Trabzon	10
Uşak	2
Van	3
Zonguldak	1
Toplam	129

Araştırmaların bir bölümü bir ilde yapılırken, bir bölümü birkaç ilde yapılmıştır. üç araştırmada doküman taraması olması nedeniyle il belirtilmemiştir. Dokuz çalışmada birden fazla il çalışma kapsamına dahil edilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde araştırmaların çoğunun büyük kentlerde (Ankara, İstanbul, İzmir, Eskişehir ve Trabzon) yapıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca tabloda araştırmaların birçok farklı ilde yapıldığı görülmekle beraber Trakya ve Güney Doğu Anadolu Bölgesi'nin sınır illerinde çalışma olmadığı tespit edilmiştir.

4.6. Çalışma Kapsamındaki Araştırmaların Sonuç ve Önerilerine Genel Bir Bakış

Bu bölümde araştırma kapsamında değerlendirilen makale, bildiri ve tezlerin sonuç ve önerileri yer almaktadır. Araştırmaların birçoğunda aynı sonuçlar ortaya çıkmış ve bu sonuçlara benzer çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

4.6.1. Çalışma Kapsamındaki Araştırmaların Sonuçları ve Öğretmenlik Uygulamasında Karşılaşılan Sorunlar

Öğretmen adaylarının mesleğe giriş davranışlarını kazanıp ilk meslekî yeterliliklerini geliştirdikleri dönem; hizmet öncesi okul deneyimi sürecidir. İçerik analizi yapılan araştırmalarda genel olarak okul deneyimi uygulamalarının öğretmen adaylarının mesleki tutum ve davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Oğuz, 2004; Kudu, Özbek ve Bindak, 2006; Aydın, Selçuk, Yeşilyurt, 2007;

Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009, s.181). Dolayısıyla eğitim fakülteleri ve uygulama okullarının okul deneyimi uygulamalarını, öğretmen adaylarını yüksek meslekî standartlara ulaştırabilecek düzeyde etkinliklerle organize edip yürütmesi büyük önem arz etmektedir. Ancak, öğretmen yetiştirmede yapılan yeni düzenlemelerde teorik bağlamda olumlu gelişimler gözlenirse de, Türkiye'nin öğretmen yetiştirmede deneyimi yeterince dikkate almadığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlik uygulamalarının yönetimiyle ilgili kurumlar arası işbirliği ve koordinasyonun sağlanmasında ve getirilen görev ve sorumlulukların ve yapılacak değerlendirmelerin sınıf-okul ortamında gerçekleştirilmesinde sorunlar yaşandığı çıkan sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Öğretmen adaylarının tecrübe kazanması ve mesleğe biraz daha hazırlıklı gitmesi açısından nispeten olumlu görülen öğretmen uygulamalarını ve öğretmenlik deneyimini bünyesinde barındıran öğretmen yetiştirme programlarının ve Fakülte-Okul İşbirliği modelinin birçok eksiği ve açıklık getirilmesi gereken yerleri olduğu ve uygulamalarda sıkıntıların yaşandığı, yapılan çalışmalardan çıkan sonuç ve değerlendirmelerde açıkça görülmektedir (Koç; 1998; Arı ve Kiraz, 1999; Sevim, 2002; Azar, 2003; Sılay ve Gök, 2004; Paker, 2005; Kudu, Özbek ve Bindak 2006; Eraslan, 2008; Özmen, 2008; Dursun ve Kuzu, 2008; Bulunuz ve diğerleri, 2012). Fakülte-Okul İşbirliği kapsamında uygulama derslerinin Türkiye'de ilk kez yürürlüğe konmasından kaynaklı sorunların en başında alt yapı ve hazırlık eksikliği gelmektedir (Arı ve Kiraz, 1999; Özmen, 2008). Okulların teknolojik bakımdan yetersiz olması ve bir uygulama öğretmenine düşen aday öğretmen sayısının fazla olması adaylara sağlıklı bir uygulama yapma fırsatı tanımamaktadır. Fakülte-Okul İşbirliği kitabında yer alan içerik tam olarak uygulamaya konulamamış, fakülte-okul işbirliği kapsamındaki paydaşların sorumluluklarını nasıl yerine getireceği ve dönüt sağlayacağı belirtilmemiştir. Yeni uygulamaya ilişkin öğretim elemanlarına yeterli hizmet içi eğitim verilmemiş ve konu üzerine uzmanlar yetiştirilmemiştir. Eğitim fakültelerinde bütün derslerde uzmanlık aranırken, öğretmenlik uygulaması dersi için sadece eğitim fakültelerinde öğretim elemanı olmak yeterlidir. Dersin nasıl değerlendirileceği açıkça belirtilmediğinden uygulama dersi öğretim elemanları tarafından farklı şekillerde yürütülmektedir. Bu durum öğretmenlik bilgisi olmayan kişilerin de bu dersi vermesine yol açmıştır. Oysa ki ölçme ve değerlendirme kriterlerinin önemli olduğu uygulama dersi için uzman kişilerin gerekli eğitimden geçtikten sonra ders vermeleri gerekirken bunun tam tersi yaşanmış ve hem fakülte öğretim üyeleri hem de öğrenciler açısından uygulama dersi

önemsizleşmiştir. Aynı durumun uygulama okullarında da yaşandığı yapılan çalışmalarda görülmektedir. Uygulama okullarının özensizce seçilmesi, uygulama koordinatörü ve uygulama öğretmenlerinin süreçten habersiz seçilmesi, uygulama öğretmenlerinin seçiminde hatır gönül ilişkisine bakılarak uzmanlık ve yeterlilik aranmaması, aday öğretmenlerin uygulama öncesi, esnası ve sonrasında gerek uygulama öğretmeni gerekse uygulama öğretim elemanından gerekli dönütleri alamaması gibi sorunlar uygulamada aksayan yönler örnek teşkil etmektedir (Bulunuz ve diğerleri, 2012). Ayrıca; içerikte yer alan bazı etkinliklerin uygulanabilirliğinin zor olması, uygulama öğretmenlerinin adaylara yeterince yardımcı olmaması, uygulama öğretim elemanlarının adaylara gerekli dönüt ve düzeltmeleri zamanında vermemesi, uygulama öğretmenlerinin eski yöntemleri göstermesi ve adayların uygulama derslerini bir yığın kağıt ve hayali formlar doldurulması gereken formalite dersler olarak görmesi, uygulama süresince öğretmen adaylarının yeterli düzeyde ders anlatamaması, gibi sorunlar yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir (Gömleksiz, 2000: 758; Azar, 2003; Paker, 2005; Eraslan, 2008; Özmen, 2008; Dursun ve Kuzu, 2008).

4.6.2. Çalışma Kapsamındaki Araştırmaların Önerileri

Çalışma kapsamındaki araştırmaların önerileri de incelenmiştir. İncelenen araştırmaların birçoğunda benzer önerilerde bulunulmuş ve bu önerileri başlıcaları aşağıda verilmiştir (Gömleksiz, 2000: 759; Sevim, 2002; Silay ve Gök, 2004; Gökçe ve Demirhan, 2005: 51; Aydın ve diğerleri, 2007; Dursun ve Kuzu, 2008; Becit ve diğerleri, 2009; Yeşilyurt, 2010):

- Öğretmen adaylarının uygulama okullarına dağılımı yapılırken, okulların fiziki imkanları göz önünde bulundurulabilir. Uygulama öğretmenlerine taksim edilen öğretmen adayı sayısı düşürülebilir.
- Uygulama öğretmenleri, uygulama öğretim elemanı ve okul koordinatörüyle iletişim ve işbirliği içinde adayların yapacağı etkinlikleri planlanmasına ve uygulama programının düzenlenmesine daha fazla özen gösterebilir.
- Uygulama öğretim elemanları, öğretmenlik uygulamalarından önce adaylara mesleğin gerektirdiği rol ve davranışları ayrıntılı bir şekilde basite indirgeyerek açıklayabilirler. Adaylar, uygulama etkinliklerini yürüterek kazanabilecekleri davranışlar hakkında bilgilenip ilgili becerilerin

geliştirilmesine yönelik gerekli hazır bulunuşluk düzeyine ulaşmış olmalıdırlar.

- Öğretmen adaylarının dönem içerisinde farklı özelliklere ve niteliklere sahip okulların deneyimlerini kazanmaları ve kendilerini farklı okulların şartlarına göre geliştirmeleri sağlanabilir.
- Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması kapsamında öğretim elemanları tarafından, yapacakları çalışmalar hakkında kapsamlı bir biçimde bilgilendirilmeli, uygulama okullarına gidilip adayların sunularının izlenmesinin yanı sıra, her hafta düzenli bir biçimde geribildirim ve bilgilendirme toplantıları yapılabilir. Bu toplantılara, uygulama öğretmenlerinin de katılması önemli ve gerekli görülmektedir.
- Uygulama öğretmenleri, eğitim ortamları düzenleyebilme, sınıf içi iletişimi ve öğrencilerin katılımını ve öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasında daha aktif rol alabilmelerini sağlama konusunda daha fazla sorumluluk üstlenebilir.
- Uygulama okulu yönetici ve öğretmenlerinin öğretmenlik uygulamasına karşı daha olumlu bir tutum içerisinde olmaları sağlanabilir. Bu amaçla okulların yönetici ve öğretmenleri hizmet içi eğitimden geçirilebilir ve bu konuda maddi destek sağlanabilir.
- Öğretmenlik uygulaması süresi uzatılabilir ve öğretmen adaylarına daha fazla ders anlatma imkanı tanınabilir.
- Öğretmen adaylarının lisans eğitimlerinin başından sonuna kadar işbirliği yapılan okullarda uygulamalı olarak gözlem yapabilmesi ya da görev alabilmesi sağlanabilir.
- Uygulamaların video kaydı alınarak, öğretim elemanlarının uygulamaları daha fazla izlemeleri, videoların sınıf ortamında izletilmesiyle de benzer durumlarda diğer öğretmen adaylarının kendilerini geliştirmelerine yardımcı olunabilir.
- Laboratuvar ortamında gerçekleştirilen uygulamalar internet üzerinden web kameralar kullanılarak yayınlanabilir, dolayısıyla uygulamalar danışmanlar ve öğretmen adayları tarafından internet üzerinden eş zamanlı olarak gözlemlenebilir.

- Öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitim etkinliklerinde, gerçek yaşama dayalı uygulamalı etkinliklere daha fazla ağırlık verilmelidir. Üniversitede gerçekleştirilen uygulama etkinliklerine ilköğretim okullarından da öğretmenler davet edilmeli, onlardan öğrencilerin uygulama etkinliklerine ilişkin görüş ve önerileri alınabilir.
- Öğretmen adayları, fakültede kazanmış olduğu bilgi ve becerileri okul ortamında etkili bir şekilde sergileyebilmeleri için mesleğe odaklanmalı, kendisini öğretmen olarak görmeli, uygulama öğretmeniyle uyumlu çalışmalıdır.
- Okul idaresi öğretmen adaylarına her konuda yardımcı olmalı, onlara geniş materyal ve laboratuvar olanağı sunabilir.
- Öğretim elemanları adayların okulda yürüttükleri uygulamaları daha fazla ciddiye alıp onları düzenli olarak takip edebilir.
- Fakülte-okul işbirliği düzenli bir şekilde sağlanabilir ve bu koordinasyonu pekiştirecek yeni birimler oluşturulabilir.

4.7. Elde Edilen Araştırmaların Tartışılması

İlgili literatürün ve içerik analizine tabi tutulan çalışmaların geneline baktığımızda Darülmuaallimin'den günümüze kadar öğretmen yetiştirme sistemimiz istenilen düzeye getirilememiştir. 1983 yılında öğretmen yetiştiren kurumlar YÖK'e bağlanarak öğretmen yetiştiren kurumlarda birlik sağlanmaya çalışılmış, ancak birlik sağlanamadığı gibi, alan dışı öğretim elemanlarının alanda görevlendirilmesi, diğer fakülte mezunlarının öğretmen olarak atanması, kalabalık sınıf ortamları, öğretim elemanı azlığı ve yetersizliği, uygulama eksikliği, fakülte-okul işbirliği zayıflığı vb. nedenlerden dolayı öğretmen eğitiminde kalite düşmüştür. Kalitenin arttırılması için yapılan araştırmalardan çıkan en önemli sonuç; öğretmenlerin öğrenmeyi sağlamada daha etkili olabilmesi için yeni yüzyılın getirdiği sınıf içindeki ve dışındaki zorluklara göre eğitilmesi gerekliliğidir. Bunu gerçekleştirmede gidilecek ilk yol, aday öğretmenlerin söz konusu zorluklarla görev sırasında karşılaşmadan önce uygulama sürecinde yüzleştirilmesi, onlara çözüm yollarının gösterilmesi ve adayların teorik ve akademik bilgilerinin pedagojik uygulamalara entegre edilmesidir. Çünkü öğretim bir uygulama mesleğidir. Klinik temelli öğretmen eğitimi, sağladığı etkin uygulamalarla

aday öğretmenlere sınıf yönetimi ve pedagojik becerilerini test etme ve geliştirme fırsatı verir. Tabi olarak adayların gelişimleri sırasında uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenine büyük sorumluluk düşmektedir.

Ancak, ulusal anlamda öğretmenlik uygulamalarını denetleyen belirli bir denetim standardının olmaması, bu sorumlulukların tam anlamıyla yerine getirilmemesine sebebiyet vermektedir. Örneğin Katrancı (2008) Öğretmen adaylarının görüşlerine göre uygulama öğretmenlerinin, uygulama faaliyetleri sırasında sınıfı uzun süre terk ettikleri, yani sınıfın kontrolünü tamamen öğretmen adayına bıraktıklarını belirlemiştir. Öğretmenlik uygulamasının temelinde uygulama öğretmenin, öğretmen adayının ders işlemesini gözlemleyerek eksiklerinin giderilmesi gereği düşünüldüğünde, uygulama öğretmenin seçimi ve eğitimi büyük önem arz etmektedir. Fakat, mevcut öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında görev alan uygulama öğretmenlerine eğitim fakülteleri tarafından Fakülte-Okul İşbirliği kılavuzuna göre üç günlük *Uygulama Öğretmeni Yetiştirme Semineri* düzenlenmektedir. Bu üç günlük eğitimin bile amacına ulaşmadığı hatta bir iki saatlik brifinglerle geçirildiği analiz edilen çalışmaların bulgularından ortaya çıkmaktadır. Uygulama eğitimi sürecinde uygulama öğretim elemanlarının danışmanlık ve denetim sorumluluklarının üniversite ve bölümlere göre değişiklik gösterdiği kimilerinin zafiyet gösterdiği, kimilerinin ise öğretmen adayları tarafından olumlu karşılandığı görülmektedir. Örneğin Gökçe ve Demirhan (2005) çalışmalarında adayların uygulama öğretmenleri tarafından etkili bir şekilde denetlendiği ve adaylara gerekli dönütlerin sağlandığını, ancak uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı arasında sağlıklı bir iletişim olmadığını belirtmiştir. Becit ve diğerleri (2009) araştırmalarında uygulama faaliyetlerinin adaylar tarafından faydalı bulunduğunu ve danışmanların süreçte aktif olduklarını tespit ederken birçok araştırmacı öğretmenlik uygulamasında tarafların görev ve sorumluluklarını yerine getirmediklerini tespit etmiştir. Halbuki, uygulama öğretim elemanlığı en az uygulama öğretmeni kadar hassasiyetle verilmesi gereken bir görevdir. Mevcut öğretmen yetiştirme programlarında bu görev için hiçbir özel eğitime, uygulama alanında yüksek lisans ya da doktora yapmaya da gerek yoktur. Eğitim fakültelerinin alan bölümlerinden birinde öğretim üyesi olmak yeterlidir. Kaldı ki öğretmen yetiştirme sistemimizde uygulama ya da doğrudan öğretmen yetiştirme ile ilgili bir bölüm yoktur. Türkiye'de öğretmenlik uygulamasının öğretmen atamalarında bir kriter oluşturmaması ve öğretmen adaylarının uygulamanın yapıldığı yıl

geleceklerini büyük ölçüde ilgilendiren KPSS sınavına girmeleri hem adaylar açısından hem de bu dersi veren taraflar açısından uygulamanın değerini düşürmektedir. Bu noktada YÖK ve MEB'in öğretmen atamalarında hizmet öncesi öğretmen eğitimin temel ayaklarından biri olan uygulamanın da baz alındığı modeller üzerine incelemeler ve çalışmalar yapmaları uygulamanın gereken önemi görmesi açısından gereklidir.

Hizmet öncesi eğitimde iki önemli nokta vardır. Bunlardan ilki fakültede verilen kuramsal dersler, ikincisi ise fakülte-okul işbirliği çerçevesinde düzenlenen uygulama dersleridir. Bu iki bileşen öğretmen adaylarının mesleğe hazırlıklı gitmeleri için birbirlerinden ayrılmaz bir bütünlük oluşturmalıdır. Araştırmacı ve akademisyenlerin uzun yıllardan beri bunun üzerine durmasına rağmen, öğretmen eğitimi kalitesinin yükseltilmesi hususunda pek de bir yol kat edilmediği görülmektedir. Bunun en büyük nedenlerinden biri, söz konusu alanda, tamamıyla asfaltlanması gereken yolun bazı kısımlarının yama yapılması gibi, parçalar halinde revizyonlar yapılmasıdır. Halbuki, kalitenin yakalanması için eğitim fakültelerindeki eğitim ve programlardan, uygulamanın yapıldığı mekan ve okullardan öğretmen atamalarına varıncaya kadar yenilikler yapılması gerekir. Bunun en yeni örneği 2013 yılındaki KPSS sınavında ilk defa alan sorularının sorulması şeklinde görülmektedir. Şimdiye kadar sadece genel kültür ve yetenek ile eğitim bilimleri sorularının sorulduğu söz konusu sınavda, hizmet öncesi eğitimin en önemli iki ögesi kriter olarak alınmıyordu. İlk kez öğretmen seçiminde adayın uzman olması gereken alan %50 etki etmektedir. Mademki bir sınavın %50'sine kadar etki eden alan soruları şimdiye kadar neden sorulmuyordu? Fakültede öğrenilenler meslek hayatında kullanılmayacak mıydı? Bu soruları çoğaltmak mümkün, ancak fakültedeki kuramsal derslerin önemini arttıran bu geciken yapılanmanın faydalı olduğunu söylemekle beraber, hizmet öncesi eğitimin ikinci önemli sac ayağı olan uygulama eğitiminin göz ardı edilmemesi belirtilmelidir. Çünkü, mevcut uygulamanın önemi yetersiz programlar ve politikalar yüzünden kavranamamaktadır.

Meslek yerinde öğrenilir felsefesiyle hareket eden Tıp Fakülteleri doktorluk eğitimini çoğunlukla mesleğin gerçek yeri olan hastanelerde vermektedirler. Doktor adayları uzun bir dönem hastanelerde doktorları gözleyerek, onlara yardım ederek, onların gözetiminde hastaları muayene ederek, kısaca mezun olduktan sonra meslek hayatlarında karşılaşacakları tüm insanlar ve olaylarla doktor olmadan önce karşılaşarak doktorluğu öğrenmektedirler. Klinik uygulama yaklaşımı da buna benzer niteliktedir. Öğretmen eğitiminde uygulamanın ve uygulamanın yapıldığı ortamın önemi klinik

uygulama modelinde vurgulanmaktadır. Amerika'daki Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Kurulu'nun (NCATE) 2010 yılı sonunda yayınladığı öğretmen eğitimiyle ilgili rapor da bu konu hakkındadır. Raporda öğretmen eğitiminde okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının (clinical practice) öğretmenler üzerindeki olumlu etkileri vurgulanmakta ve öğretmen eğitimi programlarının okul deneyim ve uygulamalarını arttırmaları ve itinayla yapılandırmaları önerilmektedir. Rapor, Holmes Grubu tarafından 1986'da ortaya atılan Meslek Gelişim Okulları'nın, tıp eğitiminde *Eğitim Hastaneleri*'nin oynadığı rolü öğretmen eğitiminde oynayabileceğine işaret etmektedir (Özcan, 2011, s.2516).

Bu doğrultuda öğretmen eğitimi, öğrencilerini, alan içeriğini ve pedagojiyi bilen ve bir aile doktorunun hastalarını ve hastalık belirtilerini anladığı ve tedavi yolunu anında verdiği gibi ders içinde anında dönütler veren ve çözüm yolları gösteren uygulama eğitim uzmanlarının eğitime odaklandırmak gereklidir. Etkin mentorlerin bu becerileri öğrenmesi, mesleki çalışmalarda, mesleki bilgi tabanında, beceri ve uygulama eğilimlerinde uzmanlaşmasına bağlıdır. Bunun sağlanması için eğitim bölgelerinde örnek teşkil edebilecek pilot okulların seçilmesi ve uygulamanın kalitesini arttıracak şekilde düzenlenmesi, buralarda görev yapan uygulama rehberliği yapacak gönüllü fakat yaptığı çalışmalara ve gösterdiği performansa göre dolgun ücret alan uzman öğretmenlerin yetiştirilmesi ve fakülte okul arasında işbirliğini sağlamlaştıracaktır. Uygulamanın önemini arttıracak modellerin uygulanabilirliğini tartışmak ve uyarlanabilirliği konusunda öneriler getirmek gerekir.

4.8. Türkiye'de Öğretmenlik Uygulamalarına Yönelik Bir Model Önerisi

Öğretmenlik birçok meslek dalı gibi bir uygulama mesleğidir. Ancak, öğretmen eğitimi sadece usta-çırak ilişkisine dayalı gözlem ve taklit etme yöntemi içeren bir uygulama mesleği değil, doktorluk ve mühendislik gibi bilimsel veriler ve kuramlarla hareket eden bir uygulama mesleğidir. Öğretmen eğitiminde teori ve pedagojinin uygulamadan ayrı verilmesi, uygulama ve bilimsel alan bilginin kaynaşmasını zorlaştırır. Dolayısıyla, öğretmen eğitiminde alan eğitimi ve uygulama iç içe verilmelidir. Türkiye'deki mevcut öğretmen yetiştirme programlarında uygulama son sene iki dönem verilmektedir. Öğretmen adayları altı dönem boyunca öğrendiklerini yetersiz koşulların olduğu okullarda, kısıtlı zaman diliminde, çoğu zaman gerekli

dönütü alamadan ve uygulama değerlendirmelerinin öğretmen atamalarında bir ölçütün oluşturmadığı bir sistemde yansıtmaya çalışmaktadırlar. Her halükarda böyle bir uygulama programında sorunlarla karşılaşmak pek doğaldır. Fakat, klinik uygulamanın öğretmen eğitime taşındığı öğretmen eğitimi programlarında bu tarz sorunlarla pek nadir karşılaşmaktadır.

Öğretmenlik uygulamalarında uygulama öğretmenin ve uygulama öğretim elemanının rolü çok büyüktür. Öğretmen adaylarının uygulama eğitiminden verim almaları, eksikliklerini giderebilmeleri ve profesyonel mesleki deneyim kazanmaları için gerekli dönütler ve rehberlik uygulama öğretmenleri ve danışmanlar tarafından sağlanır. Ancak, mevcut sistemde görevli tüm öğelerin sorumluluk ve rolleri YÖK'ün düzenlediği "Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzunda" verilmesine rağmen uygulama eğitiminde belirli bir standart yakalanamamıştır. Süreçten habersiz uygulama öğretmeni olarak atanan öğretmenlerin seçiminde belirli kriterlerin olmaması uygulamanın kalitesini düşürmektedir. Bunun giderilmesi ve öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulamasından daha iyi faydalanabilmesi için uygulama öğretmeni seçiminde performans değerlendirme ölçütleri geliştirilmelidir. Yeni uygulama personeli modelleri kurulmalıdır. Uygulama öğretmenleri program okur yazarlığı ve uygulama üzerine deneyimleri, portfolyo ölçme yaklaşımı ve adaylarla iletişimi iyi olanlardan ve mentorlük stratejilerini ve yetişkinlerin nasıl eğitileceğini bilen gönüllü öğretmenlerden seçilmelidir. Aynı şekilde uygulama öğretim elemanlarının seçiminde belirli ölçütlerin oluşturulması için çalışılmalıdır. Klinik uygulamanın baz alındığı birçok öğretmen eğitimi programında fakültelerde öğretmenlik uygulaması yada klinik hazırlık bölümleri oluşturulmuştur. Burada görevli öğretim üyelerinin eğitim bilimleri ve öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi ve uygulama geçmişleri vardır ve bu alana yönelik yüksek lisans veya doktora öğrencisi yetiştirmektedirler. Türkiye'de de buna benzer bölümler açılabilir ve uygulamaya yönelik akademisyenler yetiştirilebilir. En azından danışmanlık ve fakülte koordinatörlüğü için eğitim bilimleri ve uygulama geçmişi olan öğretim üyelerinin görevlendirilmesi öğretmen adaylarına daha nitelikli mesleki rehberlik verilmesi açısından önem arz edecektir.

4.8.1. Öğretmen Eğitiminde Bir Model Önerisi: Örnek Okul Üniversite Ortaklığı Modeli

Elde edilen verilerin ve önermelerin ışığında, ülkemizde öğretmen eğitimi için yeni bir model önerisi sunulabilir; "Örnek Okul Üniversite Ortaklığı Modeli". Bu model eğitim fakültelerinin MEB'e bağlı okul ortamı, eğitimi ve öğretmenleriyle örnek teşkil edecek ilk ve orta dereceli okullar ile özel okullar arasında ortaklık yapmasıyla gerçekleştirilecektir.

Bu modele göre, bölgesinde hem ulusal hem de yerel düzeyde öğrenci başarıları yakalamış, tecrübeli ve kendini geliştiren öğretmenlerin olduğu okullar seçilecek ve öğretmenlik uygulamasına uygun bir şekilde dizayn edilecek yada yeni yapılacak okullar uygulama yapmaya yönelik düzenlenecektir. Düzenlenmedeki kasıt, okullarda en azından bir sınıfın öğretmenlik uygulamasına ayrılması ve bu sınıfın öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim elemanlarının bir uygulama laboratuvarı ve uygulama bürosu gibi kullanmasıdır. Teknolojik donanımı yüksek olacak bu dersliğin özelliklerinin diğer sınıflarda da olması sağlanacaktır. Özellikle yeni yapılacak olan çok derslikli okullar bu ihtiyacı karşılayacaktır.

Söz konusu modele göre örnek okullarda görev alacak öğretmenlerin çoğu uygulama öğretmeni olarak seçileceğinden, bu okullara yapılan öğretmen atamalarında içeriğinde açık uçlu soruların, anketlerin ve uygulamaya yönelik birtakım performans ölçütlerinin olduğu uygulama öğretmeni sertifikası şartı aranmalıdır. Alternatif olarak, Anadolu Liselerine yada Fen Liselerine yapılan tayinlerdeki giriş sınavlarına benzer program okuryazarlığı, uygulama becerisi ve mesleki beceriyi ölçen yeni bir tür sınavla Örnek Okullara öğretmen alımı yapılabilir. Örnek Okullara öğretmen alımında alanında ve eğitim bilimlerinde yüksek lisans ve doktora yapmış öğretmenlere, uzman ve başöğretmenlere öncelik tanınabilir ya da lisansüstü eğitim yapmış olmak artı puan olarak ölçütlere eklenebilir. Bu okullarda uygulamaya girecek öğretmenler daha fazla ek ders ücreti ile mevcut yasalarda fazla bir değişiklik yapmadan teşvik edilecektir. Bu okullarda görev yapmak gönüllük esasına dayanmakla beraber bir ayrıcalık taşıyacak ve belirli kriterler olacaktır. Ayrıca, eğitim fakültelerinin yönetici ve öğretim üyelerinin ofisleri belirlenen Örnek Okullarda olacağından öğretim üyeleri öğretmen adaylarına daha sık ve verimli bir şekilde rehberlik edebilecek ve uygulama öğretmenleriyle daha iyi iletişim kurabileceklerdir. Böylelikle hem Eğitim Fakültesi ile okullar arasında güçlü

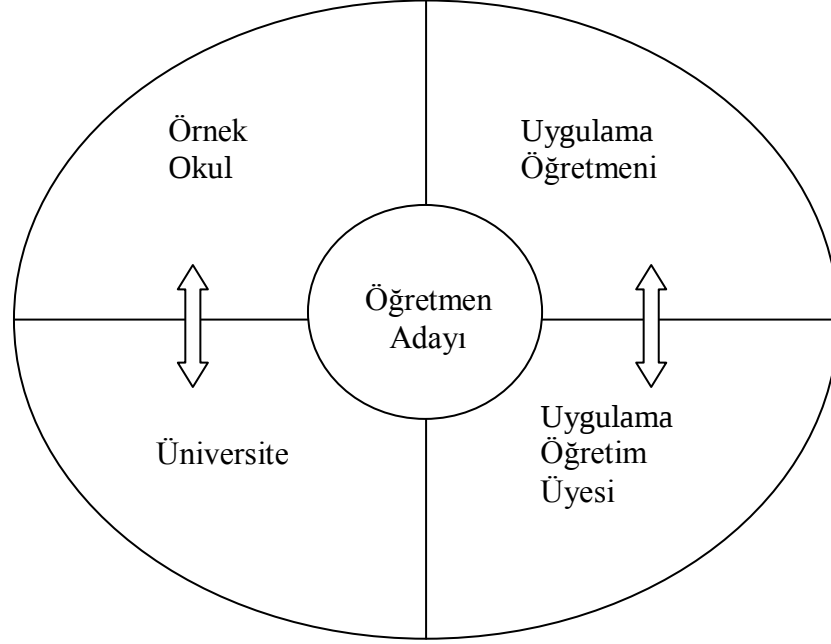
bir koordinasyon sağlanacaktır. Hem de uygulamadaki en önemli öğelerden olan okullarda ve uygulama öğretmenlerinde belirli bir standart yakalanmış olacaktır.

Ortaöğretim okulları için mevcut Anadolu liseleri bu ihtiyacı karşılayabilir. Ancak, ilkokullarda geniş çaplı düzenlemeler gerekebilir. Bu noktada adından söz ettiren özel okullardan da hizmet satın alınmasına gidilebilir. Zira, her eğitim bölgesinde mutlaka hem ilk hem de ortaöğretimde kalitesini ispatlamış tam donanımlı özel okullar vardır ve bunların uygulama eğitimine dahil edilmemesi bir kayıptır.

Maddi durumu ve eğitim seviyesi düşük olan vatandaşlarımızın yoğunlukta olduğu kenar mahallerden her iki kademedede birer okul seçilerek uygulama eğitimi için Örnek Okul olarak dizayn edilecektir. Buradaki amaç öğretmen adaylarının her koşulda öğretmenlik yapabilmelerini sağlamak, söz konusu okullardaki öğrencilerin eğitim seviyelerini yükseltmek ve bu şekilde olan diğer okullara cesaret verici örnek oluşturmaktır. Ücra yerlerdeki okullar için uygulama öğretmeni sınavı yapılmasına yada sertifika şartı aranmasına gerek olmayacak, çünkü öğretmen adayları bu okullarda sürekli uygulama yapmayacaklar ancak, öğretim üyeleri gerekli gördüğünde bu okullarda kısmi zamanlı dersler verecek ve uygulama yaptıracaktır. Tüm bu düzenlemelerde MEB ve YÖK, donanım, adayların taşınması, uygulama personelinin ücretleri vb. için ek bütçe ayıracaktır. İlk yıllarda bu okulların tanziminde ve gerekli yasalarda yapılan değişiklikler nedeniyle birtakım eksiklikler yaşanabilir ancak, kökleşmiş sorunların giderilmesinde ve uzun soluklu bir uygulama modelinin yapılmasında bir iki yıl çok önemsiz kalacaktır. Sonuç olarak, öğretmen eğitiminin merkezi öğretmenliğin öğrenileceği ve icra edileceği yer olan Örnek Okullar olacaktır.

Örnek Okul Üniversite Ortaklığı Modeline göre öğretmen eğitimi programlarında uygulamaya yönelik değişiklikler yapılacaktır. Bu noktada, YÖK ve MEB her zamankinden daha fazla işbirliği yapmalıdır. Zira, öğretmen adayları eğitim fakültelerinden mezun olurken sadece alan ve mesleki eğitim notlarına göre değil, uygulamadan gelecek performans notuna göre de değerlendirilecektir. Hatta bu kıstas bir adım ileri götürülerek öğretmen atamalarında kullanılabilir. Özetle, öğretmen adaylarının uygulama performansı bu modele göre öğretmen atamalarında bir ölçüt niteliği taşıyacaktır. Yine bu modele göre, eğitim fakültelerine öğrenci alınırken bazı fakültelerin uyguladığı İngilizce hazırlık sınavı gibi, öğretmenliğe ilişkin ilgi, yetenek ve psikolojik kriterlerin dikkate alındığı mülakatlar nitelikli öğrenci seçilmesi açısından

eğitim fakültelerinin tercihinə sunulabilir. Ancak, bu mülakatlar ülke genelinde eğitim fakültelerine giriş için kesin koşul olarak öne sürülmeyecektir.



Şekil 6: Örnek Okul Üniversite Ortaklığı Modeli

Söz konusu modelde öğretmen adayları dört yıllık öğretmen eğitimi programlarının 2. yılına denk gelen 3. dönemden itibaren örnek okullara gideceklerdir. Öğretmen adayları okullara, alan eğitimlerinin bir nevi simülasyonunu ve öğrenciler üzerindeki yansımalarını görmek için gideceklerdir. Adaylar öğrendiklerini laboratuvar ortamlarında, doğala özdeş ve doğal ortamlarda uygulama fırsatı elde edecektir. Ancak, 3. ve 4. dönemlerde öğretmen adayları için uygulama öğretmeni seçimine gidilmeyecek, sadece öğretim üyeleri fakültelerdeki programlarına yönelik olarak, konu alanı kapsamında öğrencilerine bu okullarda örnek dersler verecek ve kendilerinden de benzer sunumlar isteyecektir. 5. dönemden itibaren adayların uygulama öğretmenlerine dağıtımları yapılacaktır. 5. ve 6. dönemlerde adaylar örnek okullara gözlem ve araştırma adına gideceklerdir. Adaylar iki haftada bir tam iş günü, okullarda günlük sınıf içi ve dışı aktivitelerini takip edecek, gerekli raporlarını tutacak ve uygulama öğretmenlerinin görevlendirmelerini yapacaklardır. Bu dönemlerde adaylar sınıf defterine kazanım ve konuların nasıl yazılacağı, zümre toplantısının ve şube öğretmenler kurulunun ne olduğu ve nasıl düzenlendiği, yıllık planların ve yazılıların nasıl yapıldığı, performans ve projelerin nasıl değerlendirildiği gibi temel mesleki bilgileri ve okulların evrak

prosedür işlerini öğreneceklerdir. Son iki dönemde ise, adaylar örnek okullara haftanın iki tam günü uygulama yapmaya gideceklerdir. Bu dönemlerde adaylar deneyimli bir öğretmenin ve uygulamadan sorumlu öğretim üyesinin gözetiminde ilk tam gün öğretmenlik uygulaması yapacaklardır. Adayların sınıf içi sorumlulukları yavaş yavaş artırılarak uygulama öğretmenine ve öğretim üyesine olan bağımlılıkları tamamen ortadan kaldırılmalıdır. Genellikle son dönemde verilmesi uygun olan sınıf içi tam sorumluluk, adayların performansına göre öne çekilebilir. Bu modelde son olarak, adayların sergiledikleri performanslar ulusal bir uygulama standardına göre değerlendirilerek başarılı olup olmadıkları tespit edilir ve öğretmen seçiminde baz alınmak üzere adaylara uygulama puanı verilir.

Öğretmen eğitimi için önerilen Örnek Okul Üniversite Ortaklığı Modeli'yle örnek olacak ilk ve orta dereceli okullar, araştırma hastanelerinin tıp eğitiminde oynadığı rolü öğretmen eğitiminde oynayarak hem öğretmen eğitiminin hem de okullarda verilen eğitim öğretim hizmetinin kalitesini artıracaktır. Bu modelle birlikte öğretmen adayları öğretmenlik mesleğini sadece üniversitelerde değil, öğretmenliğe ilişkin bilgi ve teorileri örnek okullarda uygulayarak, mesleği yaparak ve yaşayarak öğrenecek, ve mezun olduklarında gerçek birer öğretmen olacaklardır. Bu modelin en temel ilkesi, tüm ulusta aynı seviyede iyi yetişmiş, her türlü mesleki bilgi ve deneyime sahip öğretmenlerin olması ve öğrenci başarılarının küresel çapta artırılmasıdır. Örnek Okul Üniversite Ortaklığı Modeliyle birlikte öğretmen eğitiminde ulusal bir standart yakalamaya ve uluslararası ölçekte eğitime katkı sağlamaya çalışılacaktır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak elde edilen sonuç ve önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Bütün doktrin, program ve modellerin ilk çıkış amaçları geçmişte ya da hali hazırda yaşanan sıkıntıları gidermek üzerine olmuştur. Hiç bir programın hedefi istenilenin dışında bir sonuç vermesi olmamıştır. Fakat süreç içerisinde yaşananlar, değerlendirme ve çözümlemeler programların uygulanabilirliğini, güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu bağlamda, öğretmen yetiştirmede ve öğretmenlik uygulamasında yeni bir model olan klinik uygulama kavramının güçlü yönlerini göstermek için yakın geçmişimizdeki öğretmen yetiştirme programlarına bakılmış ve günümüzdeki programın aksayan ve geliştirilmesi gereken yönlerin tespitine gidilmiştir.

Öğretmen eğitiminde karşılaşılan problemlerin ve öğretmenlik uygulamalarına yönelik önerilerin tespiti için, öğretmenlik uygulamalarında önemli bir dönüm noktası olan 1997 yılındaki yapılanmadan günümüze kadar öğretmenlik uygulamalarına yönelik yapılmış araştırmalardan seçilen 100 çalışma içerik analizine tabi tutulmuştur. Yapılan içerik analiziyle çalışmaların öğretmen eğitime yönelik ortak sonuçlarına ve önerilerine değinilmiştir.

İncelenen araştırmalardan öğretmen adaylarının mesleki becerileri ve davranışlarını kazanıp ilk mesleki yeterliliklerini geliştirdikleri dönemin; hizmet öncesi okul deneyimi süreci olduğu ve genel olarak okul deneyimi uygulamalarının öğretmen adaylarının meslekî tutum ve davranışları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Oğuz, 2004; Kudu, Özbek ve Bindak, 2006; Aydın, Selçuk, Yeşilyurt, 2007; Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009, s.181).

Bu yüzden, eğitim fakülteleri ve uygulama okullarının okul deneyimi uygulamalarını, öğretmen adaylarını yüksek meslekî standartlara ulaştırabilecek

düzeyde etkinliklerle organize edip yürütmesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi için çok önemlidir. Ancak yapılan araştırmalar incelendiğinde, Türkiye'de öğretmen uygulamalarının yeterince dikkate alınmadığı görülmektedir. Özellikle öğretmenlik uygulamalarının yönetimiyle ilgili kurumlar arası işbirliği ve koordinasyonun sağlanmasında ve getirilen görev ve sorumlulukların ve yapılacak değerlendirmelerin sınıf-okul ortamında gerçekleştirilmesinde, okulların uygulamaya yönelik düzenlenmelerinde, öğretmen adaylarının gerekli dönütleri almasında, uygulama öğretmenlerinin seçiminde ve denetlenmesinde vb. sorunlar yaşandığı çıkan sonuçlardan anlaşılmaktadır.

İncelenen araştırmaların sonuçları, büyük bir kısmı klinik uygulamanın oluşturduğu öğretmen eğitimi ile alakalı ilgili literatür taramasıyla birlikte değerlendirilerek tartışılmıştır. Türkiye'deki öğretmen eğitimi için klinik uygulamanın artı yönleri Türk eğitim sistemi koşullarına göre uyarlanmış ve özgün bir model önerisi sunulmuştur. Sunulan bu model önerisiyle, geleceğimize yön veren yeni nesil öğretmenlerin bilgi ve deneyim açısından donanımlı yetiştirilmesi hedeflenmiştir.

Çalışmanın genelinden çıkan sonuç, öğretmenlerin öğrenmeyi sağlamada daha etkili olabilmesi için yeni yüzyılın getirdiği sınıf içindeki ve dışındaki şartlara göre eğitilmesi gerekliliğidir. Bunu gerçekleştirmede gidilecek ilk yol, öğretmenler adaylarının söz konusu zorluklarla görev sırasında karşılaşmadan önce uygulama sürecinde yüzleştirilmesi, onlara çözüm yollarının gösterilmesi ve adayların teorik ve akademik bilgilerinin pedagojik uygulamalara entegre edilmesidir. Çünkü öğretim bir uygulama mesleğidir. Ancak, öğretmen eğitimi sadece usta-çırak ilişkisine dayalı gözlem ve taklit etme yöntemi içeren bir uygulama mesleği değil, doktorluk ve mühendislik gibi bilimsel veriler ve kuramlarla hareket eden bir uygulama mesleğidir.

Bu açıdan yaklaşıldığında, öğretmenlik uygulaması ve klinik uygulama arasında bazı benzerlikler bulunmaktadır. Her iki uygulamada da öğretmenlik bilimsel kuramlara, becerilerle donanmış uygulamalara ve meslek özelliklerine sahiptir. Hem öğretmenlik uygulamalarında hem de klinik uygulama sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı vardır. Yine söz konusu modellerde öğretim sürecini etkili hale getirmek ve sürekli geliştirmek için bilimsel bulgu ve yargılardan yararlanılmaktadır. Özellikle, öğretmenler adayları uygulamada öğrencilerle çalışırken, özel mesleki bilgiyi ve araştırmalara dayalı kanıtlanmış bilgileri kullanmalıdır (Tok, 2011).

Klinik temelli öğretmen eğitimi sağladığı etkin uygulamalarla aday öğretmenlere sınıf yönetimi ve pedagojik becerilerini test etme ve geliştirme fırsatı verir. Tabi olarak adayların gelişimleri sırasında uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenine büyük sorumluk düşmektedir. Bu doğrultuda öğretmen eğitimini, öğrencilerini, alan içeriğini ve pedagojiyi bilen ve bir aile doktorunun hastalarını ve hastalık belirtilerini anladığı ve tedavi yolunu anında verdiği gibi ders içinde anında dönütler veren ve çözüm yolları gösteren uygulama eğitim uzmanlarının eğitimine odaklandırmak gereklidir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme modelindeki en büyük eksiklik tam da bu noktada görülmektedir. Öğretmen adaylarının, eğitimlerinin en önemli parçası olan öğretmenlik uygulaması alanında uzmanlaşmış kişiler tarafından eğitilmeleri gereklidir. Çoğu kez süreçten habersiz olarak seçilen ve uygulama öğretmenliği konusunda eğitim almayan uygulama öğretmenlerimiz, konu alanında uzmanlaşması kendi inisiyatiflerine bırakılan danışmanlar tarafından da yeterince denetlenmemektedirler. Halbuki, öğretmen adayları mesleğe geçmeden önce en etkili eğitimlerini ve mesleki beceri kazanımlarını bu uzmanlar tarafından almalıdırlar.

Klinik uygulamanın öğretmen yetiştirme sistemimizde olması gereken yönlerinden biri de laboratuvar çalışmalarıdır. Öğretmen mesleğinin ve alan derslerinin en ince ayrıntılarının gösterildiği bu klinik laboratuvarlarda öğretmen adayları mesleki deneyimlerine doğala özde ortamlarda lisans eğitiminin ilk yılından itibaren başlamaktadırlar. Daha sonraki dönemlerde okul deneyimleriyle birlikte aynı anda giden bu klinik çalışmalar öğretmen adaylarına meslek öncesi gerekli deneyimleri kazandırmaktadır.

Öğretmen adaylarının, meslek öncesi tüm bu deneyimleri kazanabilmeleri ve öğretmenliğin değişik uygulamalarını öğrenebilmeleri için kalitesi oldukça yüksek öğretmen yetiştirme programlarına katılmaları gerekir. Böyle programlar, uygulama sürecinde teorik ve akademik bilgileri, pedagojik uygulamalara entegre ederler.

Çalışmada sonuç olarak, öğretmenlik mesleğinin daha etkili öğrenilmesi ve geliştirilmesi için klinik temelli uygulamalara geçilmesi gerekliliği savunulmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için, klinik uygulamanın öğretmen yetiştirme programlarının bütün boyutlarına dinamik bir şekilde entegre edilmesi, yetiştirme sorumluluğunu paylaşılan radikal stratejik ortaklıkların kurulması, okulların uygulamaya yönelik dizayn

edilmesi ve uygulama öğretmenlerinin belli kriterlere göre seçilip, etkili iletişimin nasıl kurulacağı, öğrencilere nasıl rehberlik etmeleri ve geri dönütlerin nasıl verilmesi gerektiği konusunda bir takım hizmet içi eğitim almaları gereklidir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak öneriler getirilmiştir.

- Geleceğin başarılı öğretmenlerini yetiştirmek için öncelikle öğretmen eğitimi müfredatını uygulama çalışmalarıyla birlikte yürütmesine yönelik düzenlemek gereklidir. Öğretmen adayları eğitimlerinin ilk yılından itibaren öğrendiklerini gerek gerçek okul gerekse doğala özdeş laboratuvar ortamlarında uygulama ile pekiştirebilmelidirler. Buna bağlı olarak fakültelerde uygulamaya yönelik yeni dersler oluşturulabilir ve klinik uygulama modelindeki pedagoji laboratuvarlarına ve okulda üniversite dersliklerine benzer ortamlar hazırlanabilir.
- Öğretmen eğitimi programları okulların ihtiyaçlarını karşılama ve zorunlu eğitim kapsamındaki öğrencilere sağlayabileceği katkılar konusunda hesap verebilir nitelikte olmalıdır. Çünkü yeni model paydaşlar arasındaki sorumlulukları arttırmış ve belirli standartlara bağlamıştır.
- Ayrıca, öğretmen yetiştirmede genel bir standardın sağlanması için ABD'deki NCATE ve AACTE'ye benzer öğretmen eğitimi akreditasyon kurumları, MEB ve YÖK işbirliğiyle ya da özel eğitim kurumlarının da içinde bulunduğu bir ortaklıkla oluşturulabilir.
- Geleneksel uygulamanın klinik temelli uygulamaya dönüştürülmesi için öğretmen eğitimi programlarının okul ile yakın işbirliği içinde çalışmasına ve çok paydaşlı bölge ortaklıklarının kurulmasına önem verilmelidir.
- Öğretmen eğitimi programlarının daha seçkin ve farklı olması için aday öğretmenlerin seçim sürecinin sadece test sürecindeki değerlendirmeye bağlı kalmaması ve öğretmenlik uygulama safhasının da seçim sürecine dahil edilmesi gereklidir.

- Öğretmen adaylarının kendilerini geliştirebilmeleri ve uygulama faaliyetlerinin daha düzenli ve verimli hale getirilebilmeleri için, eğitim fakültelerinin kampüslerinde uygulama okulları kurulabilir. Ancak, bu her yıl yüzlerce mezun veren fakültelerde yeterli olamayacağından mütevazı büyüklükteki eğitim fakültelerinde düşünülebilir ya da öğretmen yetiştiren fakültelerin olduğu yerlerde okul bölgeleri oluşturularak, Örnek Okul Üniversite Ortaklığı Modelindeki gibi uygulamaya yönelik Örnek Okullar dizayn edilebilir.
- Uygulama öğretmeni seçim kriterleri oluşturulabilir ve alanında tecrübeli, vizyon sahibi, kendini geliştirebilen, program okuryazarlığı olan ve adaylara yeterli dönüt sağlayabilecek uygulama öğretmenlerini görevlendirebilmek için uygulama performansını ölçen yeni tür sınavlar geliştirilebilir. Alternatif olarak, uygulama öğretmeni sertifika programları düzenlenerek, ülke çapında bir standart yakalanmaya çalışılmalıdır.
- Öğretmenlik uygulamalarında web tabanlı sistem, mikro öğretim teknikleri ve laboratuvar çalışmalarında olduğu gibi teknolojinin verdiği tüm imkanları kullanmak gereklidir. Ders içi video görüntüleri, vaka analizleri, durum ve çözüm örnekleri, yeni anlatım teknikleri vb. eğitim ile ilgili her türlü veriler belirli merkezlerde toplanıp üniversitelerin, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının hizmetine sunulabilir.
- Araştırmaya dayalı bulgular üzerine öğrenmeyi inşa etmek için öğrenmeye uygun ortamlar oluşturulabilir ve klinik gözetim için güçlü sistemlere, karşılaştırmalı araştırmalara ve öğrenci başarılarını arttırıcı öğretim uygulamalarına yönelik özel olarak hedeflenmiş geri bildirim sağlama sistemlerine yatırım yapılabilir.

KAYNAKÇA

- AACTE, (2010). *Teacher Preparation: Who Needs It? The Clinical Component, A Policy Brief from American Association of Colleges for Teacher Education*. National Press Club.Washington, DC. pp. 3-12.
- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2009). Türk Eğitim Sistemi, *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. Ed. Sefer Ada ve Z. Nurdan Baysal. Ankara: Pegem A. Yayıncılık. s. 87.
- Aksu, M. B. ve Demirtaş, H. (2006), Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği), *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 7(11), s. 3-21.
- Akyüz, Y. (2004). *Türk Eğitim Tarihi (M.Ö.1000-M.S.2004)*, Ankara: Pegem Yayıncılık. s. 345.
- Alkan, C. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ed. Veysel Sönmez, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alter, J. and Cogshall, J. G. (2009). Teaching as a Clinical Practice Profession: Implications For Teacher Preparation and State Policy. *NYCC/TQ Center Teaching as a Clinical Practice Profession*, pp. 1-12.
- Arı, A. ve Kiraz, E. (1999). Okul Deneyimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*. s. 307-310, MEB Basımevi, Ankara.
- Ataman, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasının Düşündürdükleri. *Eğitim Yönetimi*, 4(15), s. 263-270.

- Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Dersine İlişkin Görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (2), 75-90 <http://efdergi.yyu.edu.tr>
- Aytaç, A. (2010). *Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Uygulama Öğretim Elemanlığının Değerlendirilmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. s. 12-14.
- Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 180-194. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/azar.htm>, 21 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Ball, D. L. (2008). The Work of Teaching and the Challenge for Teacher Education. *Presented at the Annual Meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education*, New Orleans, LA.
- Ball, D. L., Sleep, L., Boerst, T. A. and Bass, H. (2009). Combining the Development of Practice and the Practices of Development in Teacher Education. *Elementary School Journal*, 109, 458-474.
- Başaran, İ. E. (2003). Türkiye Eğitim Sistemi. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başkan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki Öğretmen Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), s. 35-42.
- Becit, G., Kurt, A. A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Okul Uygulama Dersinin Yararlarına İlişkin Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Dergisi*, 9 (1), s. 169-184.

- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. s. 170.
- Bulunuz, N., Bulunuz, M., Gürsoy, E., Göktalay, Ş. B., Özteke H. Ç., Uzun A. ve Salihoğlu, U. (2012). *İyi Öğretmenlik Uygulamaları "Klinik Danışmanlık Modeli"*, TÜBİTAK 111K162 Nolu EVRANA Projesi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bursa.
- Budak, Y. (1997). Öğretmen Yetiştirmede Almanya, Fransa ve Türkiye Örneği, *Çağdaş Eğitim*, (22), s. 225-231.
- Cohen, D. K. (1988). Teaching Practice: Plus Que Ça Change. Ed. P. Jackson, *Contributing to Educational Change: Perspectives on Research and Practice*. pp. 27–84. Berkeley, CA: McCutchan.
- Cohen, D. K. (2005). Professions of Human Improvement: Predicaments of Teaching. Eds. M. Nisan and O. Schremer, *Educational Deliberations*. Jerusalem, Israel: Keter. pp. 278–295.
- Cooper, J. M. (1998). Supervision in Education. *The education: Complete encyclopedia*. (Eds: Torsten Husen et al.). New York: Elsevier Science.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), pp. 300–314.
- Darling-Hammond, L. and Baratz-Snowden, J. (2007). A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve. Washington, DC: *National Academy of Education Committee on Teacher Education*.
- Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, s. 159 -178.

- Doğan, A. vd. (2009). *Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması*. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Ekiz, D. (2003). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri. *Milli Eğitim*, 158, s. 146-160.
- Ekiz, D. ve Yiğit, N. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 5 (2), s. 110-122.
- Elliott, E. J. (2010). Assessment as a Critical Element in Clinical Experiences for Teacher Preparation With Emendations, *Briefing Papers Commissioned for Blue Ribbon Panel Report*. pp. 2-7.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-Okul İşbirliği Programı: Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Uygulama Dersi Üzerine Görüşleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34: 95-105.
- Eraslan, L. (2008). Yenilenen Öğretmen Yetiştirme Programları Bağlamında Sınıf Öğretmenliği Programının Değerlendirilmesi, *Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (Bildiriler)*, Çanakkale.
- Gökçe, E., Demirhan, C. (2005). Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38 (1) s. 43-71.
- Gömleksiz, M. N. (2000) Öğretmenlik Uygulamalarına Giden Öğretmen Adaylarının Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Ve Bir Model Önerisi. *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* , Bildiriler II, Erzurum.

- Grossman, P. (2010). *Policy Brief: Learning to Practice: The Design of Clinical Experience in Teacher Preparation*. pp. 1-8.
- Grossman, P. and McDonald, M. (2008). Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 184–205.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. and Williamson, P. (2005). Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada.
- Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M. and Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural Predictors of Perceptions of Coherence in NYC Teacher Education Programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–259.
- Güçlü, N. ve Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu. (<http://www.kefad.gazi.edu.tr:/2004.2/51-64.pdf>, 28 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. P. and Herman, J. L. (2008). From Evidence to Action: A Seamless Process in Formative Assessment. Los Angeles: CRESST/University of California.
- Howey, K. R. (2010). This is not Your Grandfather's Student Teaching: Kenji's Clinically Driven Teacher Education. *Briefing Papers Commissioned for Blue Ribbon Panel Report*. pp. 3-12.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Nobel Yayın Dağıtımı, Ankara. s. 77.
- Karlı, M. D. (2005). Öğretmenlik Mesleğine Giriş, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Karşlı, M. D. ve Güven, S. (2011). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Politikaları, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*. Edt. Songül Aynal Kilimci, Ankara: Pegem A Yayıncılık. 1. Baskı, s. 60-63.
- Katrancı, M. (2008). *Öğretmenlik Uygulamasında Uygulama Okulu Koordinatörlerinin ve Uygulama Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri (Kırıkkale Örneği)*, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. s. 2-35.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme. *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2013). 2004 İlköğretim Programının “Ölçme-Değerlendirme” Boyutu İle İlgili Yapılan Araştırmaların Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 12 (1), 87-108.
- Kıran, A. E. (1995). Fransız Öğretim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (11), 163-169.
- Kızılcıaoğlu, A. (2005). Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırma Sürecine İlişkin Eleştiriler ve Öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 8 (14), 132- 140.
- Koç, G. (1998). *Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerindeki Etkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, T. (2009). İngiltere Eğitim Sistemi, *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. Ed: Sefer Ada, Z. Nurdan Baysal, Ankara Pegem A Yayıncılık. 1. Baskı, s. 284-285.

- Kudu, M., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006). Okul Deneyimi-I Uygulamasına İlişkin Öğrenci Algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 99-109. (<http://www.e-sosder.com/dergi/1599-109.pdf>, 21 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Küçükahmet, L. (2002). Bir Öğretmenlik Mesleği Olarak Öğretmenlik, *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Küçükoğlu, A. (2006). Türk Öğretmen Yetiştirme Sisteminde Eğitim Enstitüleri, (Bir Model Olarak Kazım Karabekir Eğitim Eğitim Enstitüsü). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (2).
- Kürşat, Y. ve Ata, A. (2012) Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1 (3), s. 55-62.
- Levine, A. (2006). Educating School Teachers. New York. Education School Project.
- Levine, M. (2010). Developing Principles for Clinically Based Teacher Education, *Briefing Papers Commissioned for Blue Ribbon Panel Report*. pp. 2-5.
- MacMurray College, (2012). *A Handbook for Teaching Candidates And Cooperating Teachers* (http://www.mac.edu/education/clinical_practice/handbook.pdf., 20 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir).
- MEB, (1997). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitiminin Temel Esasları*, Ankara.
- MEB, (1998). *Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge*, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara. (<http://oygem.meb.gov.tr/mevzuat/yonerge.doc>., 12 Ocak 2013 tarihinde erişilmiştir).

- MEB, (2000). *Eğitim ve Eğitim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi, s. 866.
- MEB, (2013). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, (mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html, 03 Ocak 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Meisalo, V. (2007). Subject Teacher Education in Finland: *a Research-Based Approach – The Role of Subject Didactics and Networking in Teacher Education*. In: Jakku-Sihvonen, R. and Niemi, H. (Eds.), *Education as Societal Contributor*. Frankfurt am Main: Peter Lang, pp. 161–180.
- Merriam-Webster, Inc. (2006). *Merriam-Webster's Medical Dictionary*. Springfield, MA: Merriam-Webster, Inc.
- Milles, M.B. and Huberman, A.M. (2002). *The Qualitative Researcher's Companion*. California: Sage Publications.
- Murray, F. B. (2010). *Cooperating teachers' Evaluation of TEAC Accredited Teacher Education Programs*. Washington, DC: Teacher Education Accreditation Council.
- Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye'de Öğretmen Yetiştirmede Yeni Yaklaşımlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı 29, s. 115.
- NCATE, (2010). Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers. *Report of the Blue Ribbon Panel on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student Learning*, Washington, DC. pp. 1-27.
- Niemi, H. and Sihvonen, R. J. (2011) Teacher Education In Finland, *European Dimensions of Teacher Education –Similarities and Differences*. Ed. Milena Valenčič Zuljan and Janez Vogrinc., Ljubljana. pp. 33-49.

- Oğuz, A. (2004). Okul Deneyimi I Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 141-163.
- Oral, B. ve Dağlı, A. (1999). Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimine İlişkin Algıları. *Çağdaş Eğitim*, 254, 18-24.
- Özcan, M. (2011). İşyerinde Üniversite Kavramının Öğretmen Eğitimine Uygulanması: Okulda Üniversite Modeli, *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar*. İstanbul; 3 (16), s. 2510-2519
- Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi -I ve Okul Deneyimi - II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri, *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, s. 25-37
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı, Sayı 17, s. 5-12.
- Öztürk, C. (2010). 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme, *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Ankara: PegemA Yayıncılık. 2. Baskı, s. 182-188.
- PACT, (2013). *What is Pact?* Performance Assessment for California Teachers. (<http://www.pacttpa.org>., 10 Mayıs 2013 tarihinde erişilmiştir).
- Paker, T. (2005). Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,1*, 617-620.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. and Stuhlman, M. (2003). Relationships Between Teachers and Children. Eds. I. B. Weiner, D. K. Freenheim, J. A. Schinka and W. F. Velicer. *Handbook of Psychology*, 7, 199–222. New York: John Wiley and Sons.

- Sağlam, M. ve Kürüm, D. (2005). Türkiye ve Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmen Eğitiminde Yapısal Düzenlemeler ve Öğretmen Adaylarının Seçimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 167.
- Sevim, S. (2002). *Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kapsamında Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Shulman, L. S. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511–526.
- Sılay, İ. ve Gök, T. (2004). Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Somkaya, Ü. (2000). *Türk Eğitim Sisteminde Sınıf Öğretmeni Yetiştirilmesinde Karşılaşılan Sorunlar*, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Denizli
- Tok, H. (2011). Öğretmen Yetiştirmede Klinik Uygulama. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Gaziantep, 10 (4), 1369-1370.
- Tok, H. ve Gehrke, N. (2012). One Challenge of Implementing Clinically-Based Teacher Education In Turkey: Selecting & Preparing Clinical Faculty. *Technics Technologies Education Management*, 7 (2), 592-602.
- Turan, K. (2005). Avrupa Birliğine Giriş Sürecinde Türk Alman Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 33(167), 173-184.
- Türer, A. (2006). Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme ve Sorunlar. *Abece Dergisi*, s. 235-236.

- Türkoğlu, P. (2004). Tonguç ve Enstitüleri. 2. baskı. İstanbul: Şefik Matbaası. s. 410.
- Ural, O. ve Ramazan, O. (2007). *Türkiye'de Okul Öncesi Eğitimin Dünü ve Bugünü*, Türkiye'de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi. (Ed. Servet Özdemir, Hasan Bacanlı ve Murat Sözer). Ankara: Türk Eğitim Derneği. s. 53.
- Uygun, S., Ergen, G., Öztürk, İ. H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da Öğretmen Eğitimi Programlarında Uygulama Eğitiminin Karşılaştırılması, *İlköğretim Online*, 10(2), 389-405. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Ünal, L. I. (2011). Öğretmenliğe ve Öğretmen Yetiştirmeye İlişkin Ekonomi Politik Bir Çözümleme, *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*, Ed. S. A. Kilimci Ankara: Pegem A Yay. 1. Baskı, s. 4.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten Günümüze Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme ve Günümüz Sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7). s. 63-82.
- Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge University Pres. Cambridge. pp. 6-9.
- Watts, E. ve Levine, M. (2010). *Partnerships, Practices, and Policies to Support Clinically Based Teacher Preparation: Selected Examples*, NCATE, Blue Ribbon Panel. Washington, DC.
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının Standart Temelli ve İhtiyaca Cevap Verici Modeller Işığında Değerlendirilmesi*, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık. 8. Baskı, s. 39, 255-257.

- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de Öğretmen Eğitiminin Temelleri*, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım. s. 86-87.
- Yıldızlar, M. (2011). Öğretmen Eğitime Yön Veren Önemli Yasalar, *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*, Edt. S. A. Kilimci Ankara: Pegem A Yay. 1. Baskı, s. 89.
- YÖK, (1998a). *Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu*, Yüksek Öğretim Kurulu Yayınları. Ankara. s. 5-37.
- YÖK, (1998b). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi, Yükseköğretim Kurulu. Ankara. s. 14-42
- YÖK, (2006). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama, (<http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/aciklama.program.doc.>, 18 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir).
- YÖK, (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri*, (1982-2007). Yükseköğretim Kurulu. Ankara
- YÖK, (2011). 2011-2012 Öğretim Yılı Pedagojik Formasyon Sertifika Programlarına İlişkin Duyuru. (<http://www.yok.gov.tr/content/view/1086.>, 18 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir).
- YÖK, (2012a). Yükseköğretim 03.05.2012 Genel Kurul Toplantısına İlişkin Açıklama. (<https://basin.yok.gov.tr/?page=duyurular.>, 18 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir).
- YÖK, (2012b). 2012-2013 Öğretim Yılı Pedagojik Formasyon Sertifika Programları İlişkin Duyuru. ([www.yok.gov.tr/content/view/64/93/.](http://www.yok.gov.tr/content/view/64/93/), 18 Aralık 2012 tarihinde erişilmiştir).
- Zeichner, K. M. (2003). Teacher Research as Professional Development for P–12 Educators in the USA. *Educational Action Research*, 11(2), 301–326.

EKLER

EK 1: Çalışma kapsamında incelenen, 1997 yapılanmasından günümüze kadar öğretmenlik uygulamalarına yönelik yapılmış araştırmalardan seçilen bildiri, makale ve tezlerden oluşan 100 çalışmayı gösteren tablo.

EK 2: Söz konusu çalışmaların veri analizi kodlama formu.

Ek 1: Çalışma Kapsamında İncelenen Bildiri, Makale ve Tezler							
Sıra No	Yazar(lar)	Araştırmanın Türü	Araştırmanın Adı	Araştırmanın Modeli	Veri Toplama Aracı	Araştırmanın Hedef Grubu	Araştırmanın Yapıldığı İl
1.	Bağcıoğlu, G. (1997)	Tez (Yüksek Lisans)	Genel Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültelerindeki Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri	Betimsel	Anket, Görüşme	Öğretmen Adayları, Öğretim Elemanları	Ankara
2.	Koç, G. (1998)	Tez (Yüksek Lisans)	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerindeki Etkileri	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Ankara
3.	Can, N. (1999)	Makale	Öğretmenlik Uygulamasının Yönetimi İle İlgili Yeni Düzenlemenin Getirdikleri Ve Yaşanan Sorunlar	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Kayseri
4.	Oral, B., Dağlı, A. (1999)	Makale	Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimine İlişkin Algıları	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Diyarbakır
5.	Yalçın, G. (1999)	Tez (Yüksek Lisans)	Öğretmen Yetiştirmede Uygulama Çalışmalarının Önemi ve Karşılaşılan Güçlükler	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları Uygulama Öğretmenleri	İzmir
6.	Güngördü, A. (1999)	Makale	Öğretmenlik Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması: Fakülte-Okul İşbirliği	Betimsel	Doküman Taraması	–	–
7.	Arı, A. ve Kiraz, E. (1999)	Bildiri	Okul Deneyimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Ankara
8.	Köroğlu, H., Başer, N. ve Yavuz, G. (2000)	Makale	Okullarda Uygulama Çalışmalarının Değerlendirilmesi	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri ve Öğretim Üyeleri	İzmir

9.	Aksu, M. B. (2000)	Bildiri	Uygulamanın II. Yılında Okul Deneyimi I Dersinin Değerlendirilmesi (İnönü Üni. Eğitim Fak. Örneği)	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Malatya
10.	Tutkun, Ö. F. ve Diğerleri (2000)	Bildiri	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Değişik Hedeflere Ulaşma Derecesinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi	Nitel	Anket, Görüşme	Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri	Niğde
11.	Gömleksiz, M. N. (2000)	Bildiri	Öğretmenlik Uygulamalarına Giden Öğretmen Adaylarının Uygulamaya İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Ve Bir Model Önerisi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Elazığ
12.	Karamustafaoğlu, O. ve Akdeniz, A. R. (2001)	Makale	Fizik Öğretmen Adaylarının Kazanmaları Beklenen Davranışları Uygulama Okullarında Yansıtabilme Olanakları	Özel Durum Çalışması	Görüşme	Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri	Trabzon
13.	Can, N. (2001).	Makale	Öğretmenlik Uygulamasının Yönetimi İle İlgili Yeni Düzenlemenin Getirdikleri ve Yaşanan Sorunlar	Betimsel	Gözlem ve Görüşme	Öğretmen Adayları	Kayseri
14.	Sevim, S. ve Ayas, A. (2002)	Bildiri	Okul Deneyimi-I Etkinliklerinin Yeniden Düzenlenmesi Ve Etkililiği	Deneyisel	Gözlem	Öğretmen Adayları	Trabzon
15.	Çetin, Ö. F. ve Bulut, H. (2002)	Makale	Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları Tarafından Değerlendirmesinin İncelenmesi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Erzincan

16.	Çavuş, Ş. (2002)	Makale	Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Öğrenme-Öğretme Sürecinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları,Uygulama Öğretmenleri,Uygulama Öğretim Elemanları,	Erzurum, Diyarbakır, İzmir, Burdur, İstanbul, Trabzon, Ankara
17.	Gökçe, H. (2002)	Tez (Yüksek Lisans)	Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Fakülte-Okul İşbirliğinin Değerlendirilmesi (Necatibey Eğitim Fakültesi Örneği)	Nitel	Görüşme	Uygulama Öğretmenleri	Balıkesir
18.	Sevim, S. (2002)	Tez (Yüksek Lisans)	Eğitim Fakültesi-Uygulama Okulu İşbirliği Kapsamında Yürütülen Öğretmenlik Uygulaması ve Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler	Nitel	Anket, Görüşme	Öğretmen Adayları,Uygulama Öğretmenleri,Uygulama Öğretim Elemanları	Trabzon
19.	Yıldız, E. (2002).	Tez (Yüksek Lisans)	Okul Deneyimi-I ve Okul Deneyimi-II Derslerinin Değerlendirilmesi	Betimsel	Anket	Uygulama Öğretmenleri, Uygulama Okulu Yöneticileri, Eğitim Fakültesi Yöneticileri, Öğretmen Adayları	Sakarya
20.	Karamustafaoğlu, O. ve Akdeniz, A. R. (2002).	Bildiri	Fizik Öğretmen Adaylarının Kazanımları Beklenen Davranışları Uygulama Okullarında Yansıtabilme Olanakları	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri	Trabzon
21.	Kiraz, E. (2003)	Makale	Uygulama Öğretmeni Yeterlilik Ölçeği: Ölçü Aracı Geliştirme Örneği	Nitel	Anket, Görüşme	Öğretmen Adayları	Ankara
22.	Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003)	Makale	Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi	Deneyisel	Ön-Test Son-Test	Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri	Eskişehir

23.	Ekiz, D. (2003)	Makale	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Düşünceleri	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Adıyaman
24.	Azar, A. (2003).	Makale	Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerin Yansımaları	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri, Uygulama Öğretim Elemanları	Zonguldak
25.	Sılay, İ. ve Gök, T. (2004)	Bildiri	Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunlar Ve Bu Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma	Betimsel	Görüşme	Öğretmen Adayları	İzmir
26.	Yapıcı, Ş., Yapıcı, M. (2004)	Makale	Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Uşak
27.	Şahin, Ç. (2004)	Makale	Okul Deneyimi II İşbirliğinde Tarafların Karşılıklı Beklentileri	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları,Uygulama Öğretmenleri, Uygulama Öğretim Elemanları	Erzurum
28.	Sağlam, A. Ç. ve Sağlam M. (2004)	Makale	Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi Yürütülmesinde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri	Betimsel	Görüşme	Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri	Rize

29.	Oğuz, A. (2004)	Makale	Okul Deneyimi I Dersinin Öğretmen Adayları Üzerindeki Etkileri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Kütahya
30.	Gökçe, E., Demirhan, C. (2005)	Makale	Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri	Betimsel	Anket, Görüşme	Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri	Ankara
31.	Yiğit, N., Alev, N. (2005)	Makale	Etkili Öğretmen Yetiştirme Açısından Okul Deneyimi Derslerinin Değerlendirilmesi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayı, Uygulama Öğretmenleri	Trabzon
32.	Paker, T. (2005)	Makale	Öğretmenlik Uygulamasında Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanının Yönlendirmesiyle İlgili Karşılaştıkları Sorunlar	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Adana
33.	Özkan, H. H., Albayrak, M. ve Berber, K. (2005)	Makale	Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasının Yetişmelerindeki Rolü	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Ağrı
34.	Şahin, E. ve Özkılıç, R. (2005)	Makale	Okul Öncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Uygulama Dersleri İçin Hazırlanan Uygulama Kılavuzu Hakkındaki Görüşleri	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Bursa
35.	Ünver, G. (2005)	Makale	Öğretmen Adayının Öğrenci Merkezli Öğretim Yapmasına Uygulama Öğretmeninin Etkileri	Nitel	Görüşme, Gözlem	Uygulama Öğretmenleri	Ankara

36.	Gömlüksiz, M. N.ve Diğerleri (2006)	Makale	Okul Deneyimi II. Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri (Sorunlar ve Çözüm Önerileri)	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Diyarbakır
37.	Ekiz, D., Yiğit, N. (2006)	Makale	Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkında Görüşlerinin Farklı Programlar Açısından incelenmesi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Trabzon
38.	Ceylan, T. ve Akkuş, Z. (2006)	Makale	Okul Deneyimi II Uygulamalarının Öğretmen Adayları Üzerinde Yarattığı Davranış Değişiklikleri	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Erzurum
39.	Gülbüz, N. (2006)	Makale	Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi I Ve II Dersleriyle İlgili Algıları	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Ankara
40.	Aksu, M. B. ve Demirtaş, H. (2006)	Makale	Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Dersine İlişkin Görüşleri (İnönü Üni. Eğitim Fak. Örneği)	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Malatya
41.	Cansaran, A., İdil, Ö., Kalkan, M. (2006)	Makale	Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dallarındaki “Okul Deneyimi” Uygulamalarının Değerlendirilmesi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Amasya, Samsun
42.	Ersoy, Y. (2006)	Makale	Üniversite-Okul İşbirliği Modeli II Matematik Öğretmen Adaylarının İzlenimleri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Ankara
43.	Turgut, M., Yılmaz, S. ve Firuzan, A. R. (2006)	Bildiri	Okul Deneyimi Sürecinin Değerlendirmesi Üzerine Bir Araştırma	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	İzmir

44.	Behçet, O., Dağlı, A. ve Bars, M. (2006)	Bildiri	Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme ve Okul Deneyimi Araştırmalarının Değerlendirilmesi	Nitel	Doküman Taraması	—	—
45.	Aslan, M., Yakar, A. (2006)	Bildiri	Öğretmen Adaylarının İdeal Öğretim Elemanı Niteliklerine Yönelik Bilişsel Kurguları: Karşılaştırmalı Bir İnceleme	Nitel	Anket	Öğretmen Adayları	Van- Muğla
46.	Bayındır, N. ve Şahin, H. K. (2006)	Bildiri	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersi Boyunca Öğrenme- Öğretme Sürecinde Karşılaştıkları Güçlükler	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Kütahya
47.	Dursun, Ö. Ö., Kuzu, A. (2006)	Bildiri	Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Adaylarının Görüşleriyle Değerlendirerek Çözüm Önerilerinin Belirlenmesi	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Eskişehir
48.	Gürbüztürk, O. (2006)	Bildiri	Eğitim Fakülteleri Programlarında Yer Alan Okul Deneyimi II Çalışmalarının Değerlendirilmesi	Betimsel	Anket	Aday Öğretmenler	Malatya
49.	İra, N., Çalışır, S. E. ve Yenal, T. H. (2006)	Bildiri	Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Programında Eğitim Görmekte Olan Öğrencilerin Okul Deneyimi I Dersinin Kazandırdığı Mesleki Yeterlilikler e İlişkin Algıları	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Manisa

50.	Gürbüz, N. (2006)	Bildiri	İngilizce Bölümü Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersleriyle İlgili Görüşleri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Ankara
51.	Yıldız, H. (2006)	Tez (Yüksek Lisans)	YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kapsamında Yer Alan Okul Deneyimi II Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri	Sivas
52.	Davran, E (2006)	Tez (Yüksek Lisans)	İlköğretim Kurumlarındaki Öğretmenlik Uygulamasının Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Yeterliliklerini Kazanmaları Üzerindeki Etkisi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Van
53.	Kudu, M., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006)	Makale	Okul Deneyimi-I Uygulamasına İlişkin Öğrenci Algıları	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Siirt
54.	Kılıç, A. (2006)	Makale	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Becerilerini Uygulama ve Gözleme Düzeyleri	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Düzce
55.	Yeşil, R. ve Çalışkan, N. (2006)	Makale	Okul Deneyimi I Dersinden Öğrencilerin Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılanma Düzeyi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Kırşehir
56.	Yiğit, N., Alev, N. (2007)	Makale	Okul Deneyimi Dersinde Özel Danışmanlık Hizmetlerinin Mesleki Gelişime Katkısının İncelenmesi	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Trabzon
57.	Sağ, R. (2007)	Makale	Okul Uygulama Çalışmaları Birimi Neden Kurulmalıdır?	Nitel	Doküman Taraması	-----	-----

58.	Candemir, C. (2007)	Makale	Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği)	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Mersin
59.	Sarıtaş, M. (2007)	Makale	Okul Deneyimi I Uygulamasının Aday Öğretmenlere Sağladığı Yararlar Konusundaki Görüşlerin Değerlendirilmesi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri	Bursa
60.	Ekiz, D., Yiğit, N. (2007)	Makale	Öğretmen Adaylarının Öğretmen Eğitimindeki Modeller Hakkındaki Görüşlerinin Program ve Cinsiyet Değişkenleri Açısından İncelenmesi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Trabzon
61.	Gündüz, N ve Sunay, H. (2007)	Makale	Türkiye’de Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkinliğine İlişkin Görüşleri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Ankara, İstanbul, Elazığ, Isparta, Denizli, Manisa
62.	Şahin, İ., Erdoğan, A. ve Aktürk, A. O. (2007)	Makale	Öğretmen Adaylarının Okul Uygulamalarından Doyumlarını Yordayıcı Faktörler	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Konya
63.	Aydın, S., Selçuk, A., Yeşilyurt, M. (2007)	Makale	Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Dersine İlişkin Görüşleri (Yüzüncü Yıl Üniversitesi Örneği)	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Van
64.	Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008)	Makale	Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı Ve Öğretim Elemanı Görüşleri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayı	Eskişehir

65.	Tonbul, Y. (2008)	Makale	Öğretim Üyelerinin Performansının Değerlendirilmesine İlişkin Öğretim Üyesi ve Öğrenci Görüşleri	Betimsel	Anket	Öğretim Üyesi, Öğretmen Adayları	İzmir
66.	Özmen, H. (2008)	Makale	Okul Deneyimi-I Ve Okul Deneyimi -II Derslerine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Özel Durum Çalışması	Anket	Öğretmen Adayları	Trabzon
67.	Duban, N. ve Küçükylmaz, E.A. (2008)	Makale	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayı	Eskişehir
68.	Sağ, R. (2008)	Makale	Öğretmen Adaylarının Uygulama Öğretmenlerinden, Uygulama Öğretim Elemanlarından ve Uygulama Okullarından Beklentileri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Burdur
69.	Özkılıç, R., Bilgin, A. ve Kartal, H. (2008)	Makale	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Görev Değerlendirilmesi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Bursa
70.	Katranlı, M. (2008)	Tez (Yüksek Lisans)	Öğretmenlik Uygulamasında Uygulama Okulu Koordinatörlerinin ve Uygulama Öğretmenlerinin Görev ve Sorumluluklarını Yerine Getirme Düzeyleri (Kırıkkale Örneği)	Betimsel	Anket	Uygulama Öğretmenleri, Uygulama Koordinatörleri ve Öğretmen Adayları	Kırıkkale

71.	Turgut, M., Yılmaz, S. ve Firuzan, A. R. (2008)	Makale	Okul Deneyimi Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	İzmir
72.	Sarıçoban, A. (2008)	Makale	Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri	Ankara
73.	Eraslan, A. (2008)	Makale	Fakülte-Okul İşbirliği Programı: Matematik Öğretmeni Adaylarının Okul Uygulama Dersi Üzerine Görüşleri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Samsun
74.	Becit, G., Kurt, A. A. ve Kabakçı, I. (2009)	Makale	Bilgisayar Öğretmen Adaylarının Okul Uygulama Dersinin Yararlarına İlişkin Görüşleri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayı	Eskişehir
75.	Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S. ve Erdoğan, E. (2009)	Makale	Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Manisa
76.	Kavas A. B, ve Bugay A. (2009)	Makale	Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimlerinde Gördükleri Eksiklikler ve Çözüm Önerileri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Ankara
77.	Otaçioğlu, G. (2009)	Makale	Müzik Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi II Uygulama Dersine İlişkin Tutumları	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	İstanbul
78.	Yaylı, D. (2009)	Makale	Türkçe Öğretmeni Yetiştirmede Bir Fakülte-Okul İşbirliği Araştırması: Öğretmen Soruları	Nitel	Gözlem	Aday Öğretmenler	Denizli

79.	Baştürk, S. (2009)	Makale	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre İncelenmesi	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	İstanbul
80.	Baştürk, S. (2009)	Makale	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi	Nitel	Görüşme	Uygulama Öğretmenleri	İstanbul
81.	Karadüz, A. ve Diğerleri (2009)	Makale	Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Ağrı, Kayseri
82.	Yeşilyurt, E. (2010)	Tez (Dok.Tezi)	Öğretmenlik Uygulaması Öğretim Programının Standart Temelli Ve İhtiyaca Cevap Verici Modeller Işığında Değerlendirilmesi	Betimsel	Anket, Görüşme	Öğretmen Adayları,Uygulama Öğretmenleri,Uygulama Öğretim Elemanları, Uygulama Koordinatörleri	Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı
83.	Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayılı, G. (2010)	Makale	Okul Öncesi Öğretmenliği Okul Uygulamalarında Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları,Uygulama Öğretmenleri,Uygulama Öğretim Elemanları, Uygulama Koordinatörleri	Konya
84.	Bekiroğlu, F. O. ve Diğerleri (2010)	Makale	Fakülte-Okul İşbirliği Modelinin Değerlendirilmesi: Ortaöğretim Fen Alanları Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	İstanbul

85.	Güzel, H., Berber, N. C. ve Oral, İ. (2010)	Makale	Eğitim Fakültesi Uygulama Okulları İşbirliği Programında Görevli Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri	Nitel	Görüşme	Uygulama Öğretmenleri,U ygulama Öğretim Elemanları	Konya
86.	Ermış, H., Uygun, H. ve İnel, Y. (2010)	Makale	Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi II Dersi Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Uşak
87.	Aytaç, A. (2010)	Tez (Yüksek Lisans)	Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Uygulama Öğretim Elemanlığının Değerlendirilmesi	Betimsel	Anket	Uygulama Öğretim Elemanları	Aydın, Ağrı, Ankara, Antalya, Bursa, Burdur, Kocaeli, Sakarya, Rize
88.	Kılınç, A. ve Altuk, Y. G. (2010)	Makale	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumları	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Kırşehir
89.	Ünlü, H. ve Karahan, B. G. (2010)	Makale	Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Sakarya, Kütahya, Aksaray, Ankara
90.	Yılmaz, M. (2011)	Makale	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşleri	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Hatay
91.	Yeşilyurt, E. ve Semerci Ç. (2011)	Makale	Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar Ve Çözüm Önerileri	Nitel	Görüşme	Uygulama Öğretmenleri	Elazığ, Erzincan, Erzurum, Diyarbakır, Malatya ve Ağrı
92.	Saracaloğlu, A. S. ve diğerleri. (2011)	Makale	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Dersine İlişkin Görüşleri	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Aydın

93.	Arkün, S. (2011)	Tez (Dok.Tezi)	Fakülte - Okul İşbirliği İçin Sosyal Medya Tabanlı Bir Modelin Geliştirilmesi: Okul Uygulamaları Örneği	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları,Uygulama Öğretmenleri,Uygulama Öğretim Elemanları	Ankara
94.	Görgeç, İ., Çokçalışkan, H. ve Korkut, Ü. (2012)	Bildiri	Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adayları, Uygulama Öğretmenleri Ve Uygulama Öğretim Üyeleri Açısından İşlevselliği	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları	Muğla
95.	Sağ, R. ve Aytaç, A. (2012)	Bildiri	Öğretmenlik Uygulamalarında Uygulama Öğretim Elemanlığı Seçimi, Yetiştirilmesi, Rollerine Üzerine Bir İnceleme	Betimsel	Anket	Öğretmen Adayları, Uygulama Koordinatörleri	Burdur
96.	Yenilmez, K. ve Ata, A. (2012)	Makale	Matematik Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Eskişehir
97.	Bektaş, M., Horzum, M. B. ve Ayvaz, A. (2012)	Makale	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okul Deneyimi Dersinin Amaç ve Etkinlikleri Hakkındaki Görüş ve Önerileri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Sakarya
98.	Koç, C. ve Yıldız, H. (2012)	Makale	Öğretmenlik Uygulamasının Yansıtıcıları: Günlükler	Nitel	Doküman Taraması	Öğretmen Adayları	Sivas
99.	Topkaya, Y., Tokcan, H. ve Kara, C. (2012)	Makale	Öğretmenlik Uygulaması Dersi Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Görüşleri	Nitel	Görüşme	Öğretmen Adayları	Niğde
100.	Arsılantaş, H. İ. ve Yıldız, M. A. (2013)	Makale	"Öğretmenlik Uygulaması" Dersinin Uygulama Öğretim Elemanları ve Uygulama Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi	Nitel	Görüşme	Uygulama Öğretim Elemanları ve Uygulama Öğretmenleri	Kilis

Ek II

Veri Analizi Kodlama Formu

Çalışma No.	
Çalışma Adı	
Yazar Adları	
Çalışma Yılı	
Çalışmanın Yapıldığı İl	
Araştırmanın Türü	(.....) Bildiri (.....) Makale (.....) Tez
Araştırmanın Modeli	
Araştırmanın Veri Toplama Aracı	
Araştırmanın Hedef Grubu	

ÖZGEÇMİŞ

Emin Tamer YENEN, 1983 yılında Sakarya’da doğdu. İlk öğrenimini Sakarya Atatürk İlkokulu'nda, orta öğrenimini Sakarya Figen Sakallıoğlu Anadolu Lisesi’nde, lisans öğrenimini 2005 yılında Atatürk Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümünde tamamladı. 2006 yılında öğretmenlik görevine başladığı Elazığ’da İngilizce öğretmeni olarak mesleğini sürdürmektedir. Evli ve 1 çocuk babasıdır.