



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Öğretmen Adaylarının Mesleki Gelişimi İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli¹

Nermin BULUNUZ¹, Mızzrap BULUNUZ²

¹*Yrd. Doç. Dr., Nermin BULUNUZ, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
nermin.bulunuz@gmail.com*

²*Doç. Dr., Mızzrap BULUNUZ, Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
mbulunuz@gmail.com*

ÖZET

“Ben öğretmenliği, öğretmenliğe başladıktan sonra öğrendim” sözünü hemen herkes çevresindeki bir öğretmenden duymuştur. Bu sözler eğitim fakültesinde öğretilen teorik bilgiler ile uygulama arasında büyük bir boşluk olduğunun en çarpıcı ifadesidir. Bu boşluğu doldurmanın yolu, öğretilen teorik bilgilerin okullarda yapılan uygulama dersleri arasına köprüler kurmaktan geçmektedir. Bu çalışmada Fakülte-Okul İşbirliği kılavuz kitabı kapsamında yürütülen öğretmenlik uygulaması kritik bir bakış açısıyla ele alınıp, eğitim fakültelerimizdeki öğretmenlik uygulamasını her yönden geliştirmek amacıyla Georgia State ve Uludağ Üniversiteleri İlköğretim Bölümleri işbirliği ve TÜBİTAK’ın desteği ile yürütülmüş olan “İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli” adlı öğretmenlik uygulaması modelinin kuramsal temeli ve uygulama aşamaları tanıtılmaya çalışılmıştır. Alan bilgisi, öğretmen adayının yeteneği gibi unsurlar ile karşılaştırıldığında bu model, adayın teorik bilgileri okulda uygulamaya koyarken aldığı rehberlik hizmetinin kalitesini arttırdığı için etkili öğretmen yetiştirmede potansiyeli en yüksek bileşen olarak kabul edilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlik uygulaması, Klinik Danışmanlık Modeli, öğretmen adayları.

¹ Bu çalışma TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" adlı EVRENA (1010) projesi kapsamında gerçekleştirilmiştir.

Best Teaching Practices for Preservice Teachers’ Professional Development: Clinical Supervision Model

ABSTRACT

Many involved in teacher education have heard, “I had to learn to teach after I actually started to teach” from experienced teachers. This statement illustrates the gap between theoretical knowledge learned in educational faculties and the implementation of this knowledge in school practice. One way to span this gap is to build bridges between theory and practice. In this paper, the Faculty-School Cooperation Booklet, published by the National Ministry of Education, will be critically analyzed as the theoretical foundation and implementation of a TÜBİTAK funded program to implement a “clinical supervision model” is discussed. The clinical supervision model has been recognized as a critical component of students’ putting into practice the knowledge gained in education faculties in their school practice.

Key Words: Teaching practice, clinical supervision model, teacher trainees.

GİRİŞ

Günümüzde öğretmen eğitimi programlarında değişim, dönüşüm ve yenileşme toplumumuzda, okul ve aile ortamlarımızda meydana gelen değişimler ve talepler sonucu zorunlu hale gelmektedir. Hiç kuşkusuz bu büyük değişimi okulun kalbini oluşturan öğretmenler gerçekleştirecektir. Çocukların çağın gereklerine göre yetiştirilmesi öğretmenlere bağlıdır. Bu nedenle öğretmenlerin son derece donanımlı bir şekilde yetiştirilmesi ihtiyacı giderek artmaktadır. Bu bağlamda öğretmen eğitiminin vizyonunu çağın gereklerine cevap verecek nesilleri yetiştirebilecek öğretmenler yetiştirmek olarak ifade edebiliriz. Bu vizyona ulaşmanın yolu sürekli yenileşme, iyileşme ve gelişmeyi temel olan dinamik öğretmen yetiştirme programlarından geçmektedir. Bu nedenle eğitime yönelik araştırma-geliştirme ve yenilik çalışmalarının başlangıç noktası öğretmen yetiştirme programlarıdır (Özcan, 2012).

Öğretmen yetiştirme programlarının iki temel bileşeni vardır. Birincisi eğitim-öğretime ilişkin teorik bilgilerin öğretimi, diğeri ise okullarda yapılan uygulamadır. Bu yaşantı ve deneyimle elde etmiş olduğumuz bilgi ve becerilerin, sözel olarak aktarabildiğimiz kavramsal ve teorik bilgilerden çok daha fazla olduğu anlamına gelmektedir. Kavramsal ve teorik bilgilerin içeriğinin tanımlanması, ifade edilmesi, aktarılması ve

test edilmesi oldukça kolay olduğu için geleneksel öğretmen eğitimi programları bu alana odaklanır. Ancak mesleki becerileri gerektiren bilgilerin bir kişiden diğerine aktarılması ve test edilmesi oldukça güçtür (Thomas & Brown, 2011). Çünkü mesleki bilgi ve beceriler etkileşim ve deneyimlerin ürünüdür ve ancak yaparak, yaşayarak, deneyerek ve gözlemleyerek kazanılır. Bu nedenle çağdaş öğretmen eğitimi programları ağırlıklı olarak kavramsal ve teorik bilgilerin öğretilip değerlendirilmesine değil, mesleki bilgi ve becerilerin ilköğretim okullarında uygulanarak kazandırılmasına odaklanır. Örneğin, bir öğretmen adayı deneyimli bir öğretmene: “Bana öğretmenlikle ilgili becerilerinizi öğretebilir misiniz?” diyemez. Çünkü teorik bilgilerin öğrenilmesi sadece zihinde gerçekleşirken, mesleki bilgi ve becerilerin öğrenilmesi vücudun bütününde yaşanan zihinsel ve duyuşsal deneyimlerle meydana gelir. Bu nedenle bilgi aktarma modeli, öğretmen eğitiminde mesleki bilgi ve beceri kazandırmada işe yaramamaktadır.

2010 yılında Amerikan Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (National Council for Accreditation of Teacher Education)’ nin [NCATE] yayınlamış olduğu raporda öğretmenlik uygulamasının öğretmen eğitimi programlarının merkezine alınmasını önerilmiştir. Bu dersler kuram ile uygulama arasında bir köprü oluşturmaktadır (Giebelhaus & Bowman, 2002). Bu sebepten dolayı öğretmen yetiştirme programlarının gelişmesi için, ilk ve orta dereceli okullarda yapılan uygulamalı eğitimin kalitesini artırmak gerekmektedir. Meslek eğitiminde, “işyerinde üniversite” kavramını öğretmen eğitimine uyarlayan Özcan’a (2012, s.2517) göre:

“Öğretmen adayları için en doğal ve gerçek eğitim ortamı, gerçek öğrencilerin bulunduğu, gerçek müfredatın ve yöntemlerin uygulandığı, gerçek öğretmen ve yöneticilerin görev yaptığı, eğitim ve öğretimin fiilen gerçekleştiği işyerleri olan ilk ve orta dereceli okullardır.”

Bu alıntı öğretmen eğitiminde okulda uygulamanın yeri ve önemini açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Amerika’da bu alanda yürütülen çalışmalarda, özellikle eğitim ve araştırma hastanelerinde yoğun bir program dâhilinde yürütülen, uygulamalı modern TIP eğitimini örnek alınmakta ve modern TIP eğitime benzer bir standartta kavuşturmak için çalışılmalar yürütülmektedir (Flexner, 2010; Holmes Group,1990). Günümüz TIP eğitiminde teorik bilgilerin öğretimi ile hastanelerde yapılan uygulamalı eğitim eş değer tutulmaktadır. Çünkü iyi yetişmemiş bir doktorun vereceği yanlış teşhis ve tedavi bir hastanın ömür boyu acı çekmesine sebep olabilir. Aynı şekilde iyi yetişmemiş bir öğretmen de öğrencilerine etkileri hayat boyu sürecek zararlar verebilir. Öğretmenler henüz kendisini korumayı

öğrenememiş çocuk ve gençlerin eğitimi, gelişimi, bilgi ve beceri kazanması ve erdemli vatandaşlar olarak hayata hazırlanmasından sorumludur (Özcan, 2012). Öğretmenin çocuklar üzerine olumlu ya da olumsuz etkilerini gösteren birçok araştırma mevcuttur. Bu araştırmalar çocukların ilköğretimin beşinci sınıfına geldiğinde fen bilgisi, matematik gibi derslere karşı olumlu ya da olumsuz tutum ve değerlerin oluştuğunu, ileriki yıllarda bu durumun genelde değişmediğini göstermektedir (Abazaoğlu & Taşar, 2016; Atar, 2014). Bu nedenle öğretmen adaylarının teori ile uygulamayı bütünleştiren nitelikli bir öğretmenlik deneyimi ve uygulaması dersi alarak eğitim fakültelerinden mezun olması öğretmen eğitimi vizyonuna ulaşmada hayati öneme sahiptir.

Öğretmenlik Uygulaması ve Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuz Kitabı

Ülkemizde öğretmenlik uygulamasını geliştirmek için en önemli adım 1998 yılında YÖK/Dünya Bankası Projesi ile gerçekleştirilmiş olup öğretmenlik deneyimi ve uygulaması dersleri son 18 yıldır bu proje sonucunda ortaya konulmuş olan Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuz Kitabına (Koç ve diğerleri, 1998) göre yürütülmekte idi. 1998'den bu yana üzerinde hiçbir iyileştirme yapılmadan kullanılmakta olan bu kılavuz kitabın içeriğinde bulunan uygulamaya yönelik eksiklikler göz önünde bulundurularak, 2015-2016 eğitim öğretim döneminde YÖK ve MEB işbirliği ile yenilenmesi çalışmalarına başlanmıştır. Kılavuz kitabın yenilenmesi çalışmalarının hızla devam ettiği biliniyor olmasına rağmen bu çalışmada aşağıda Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuz kitabında mevcut olan eksiklikler bu alanda yapılmış olan araştırma sonuçları ile birlikte sunulacaktır:

Nicelik Açısından: Ülkemizde eğitim fakültelerinde okutulmakta olan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri nicelik açısından ele alındığında fakültede okutulan diğer kuramsal derslerin yanında oldukça yetersiz kalmaktadır (Bulunuz, & Bulunuz, 2015; Çepni, & Aydın, 2015; Kocadere, & Aşkar, 2013; Şimşek, Alkan, & Erdem, 2013;) Örneğin, sınıf öğretmenliği ders programında toplam 145 kredilik dersin, sadece 13 kredisi öğretmenlik deneyimi ve uygulamasıdır. Bu öğretmen adaylarımızın üç dönemde toplam 192 saat okulda okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması yaparak mezun olması anlamına gelmektedir. Söz konusu projenin çalışma ortağı olan Georgia State Üniversitesi'nde ise bir öğretmen adayı 4 dönem boyunca okulda toplam 1246 saat uygulama yaparak mezun olmaktadır. Bu öğretmen adaylarımızın, bu tür bir üniversiteden mezun olan meslektaşları ile karşılaştırıldığında yaklaşık 6.50 kat daha az okulda uygulama yapması anlamına gelmektedir.

Nitelik Açısından: Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuz kitabında öğretmenlik uygulaması derslerinde uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının görev ve sorumlulukları sıralanmış olmasına rağmen, öğretmenlik uygulaması dersinin etkili ve verimli olması için uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının sahip olması gereken özellikler tanımlanmamıştır. Bu durum öğretmenlik uygulaması derslerinin herkesin yürütebileceği sıradan bir ders olduğu algısını beslemektedir. Bu nedenle kılavuz kitapta bu derslerin belirli bir uzmanlık ilgi, bilgi ve birikim gerektiren dersler olduğunun altı çizilerek, görev alacak uygulama öğretmeni ve öğretim elemanlarının mutlaka belirli bir hizmet içi eğitim ve seminer çalışmasını tamamladıktan sonra bu dersleri yürütebileceği vurgulanmalıdır.

Fakülte-Okul İşbirliği kitabındaki “öğretmen adayına fakültede uygulama öğretim elemanı, okulda uygulama öğretmenin destek ve rehberliğinin sağlanması (s.13)” ifadesi öğretmenlik uygulamasında değiştirilmesi gereken noktalardan biridir. Her ne kadar öğretim elemanının öğretmen adayının dersini okulda gözlemesinden söz edilse de, yukarıdaki alıntıda esas olarak öğretim elemanının destek ve rehberliğinin gerçekleşeceği yerin fakülte olduğu belirtilmektedir. Bu sorun öğretim elemanının her hafta iki saat öğretmen adayları ile eğitim fakültesinde öğretmenlik uygulaması semineri yapmasının programa alınması ile pekişmektedir. Bu iki saatlik seminerler, öğretmen adaylarının okulda yazmış oldukları gözlem raporlarını uygulama öğretim elemanı ile paylaşmasından ibarettir. Uygulamada öğretmen adaylarının öğretim elemanı ve uygulama öğretmenin dönütüne ihtiyacı vardır. Bu nedenle öğretmen adayının, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı ile arasındaki diyaloglar çok önemlidir. Uygulamada geribildirim eksikliği öğretmen adaylarının kendi performanslarını değerlendirmelerini güçleştirir (Akgün, Gökmen, Özer, Kaymak, Horzum, & Kıyıcı, 2015; Black, 2015; Clarke, Triggs, & Nielsen, 2014; Deniz, 2012). Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanı, öğretmen adayının ders sırasındaki eylemlerini gözlemeli ve gözlediği eksikleri öğretmen adayının farkına varması ve düzeltmesi için rehberlik yapmalıdır (Bulunuz & Bulunuz, 2015; Görgen, Çokçalışkan, & Korkut, 2013). Öğretim elemanının vereceği destek ve rehberlik *eğitim ve öğretimin fiilen gerçekleştiği ilk ve orta dereceli okullarda yapılmalı ve bu değerlendirmeler öğretim elemanının kendi gözlem ve verilerine dayalı olarak yapılmalıdır*. TIP fakültesinde staj yapan bir doktor adayının hastayı muayene ettikten sonra, hocasına aktarabildiği gözlemler üzerinden aldığı destek ve rehberlik ne kadar “etkili ve verimli” ise, öğretmen adayına fakültede yapılan rehberlik de ancak o kadar etkili ve verimlidir.

Kılavuz kitapta hem öğretim elemanının öğretmen adayına destek ve rehberlik yapacağı yer olarak fakültenin gösterilmesi, hem de öğretim elemanından öğretmen adayının dersini bir dönem boyunca okulda en az 2 kez izleyip onların gelişimine katkı sağlayacak önerilerde bulunmasının beklenmesi çelişkili bir durumdur. Bu çelişki durum pratiğe öğretmen adaylarının okulda öğretim elamanı tarafından bir kez ya da hiç dersi gözlenmeden uygulamayı tamamlamaları şeklinde yansımaktadır (Atmış, 2013; Böcük, 2014; Bulunuz, Gürsoy, Kesner, Göktaay, & Salihoğlu, 2014; Şendağ, & Gedik, 2015). Bu nedenle uygulama öğretim elemanlarının her hafta fakültede iki saatlik uygulama çalışmasına son verilerek, öğretmenlik uygulaması ile ilgili tüm çalışmalar okullara kaydırılmalıdır. Öğretim elemanları öğretmen adaylarının dersini bir dönemde iki değil, en az üç defa uygulama öğretmeni ile gözlem yaparak ve gözlem sonrası değerlendirme toplantıları düzenlenip, yapıcı dönütlerin verildiği uygulamaya geçilmelidir.

Öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi dersleri öğretmen adayı, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni olmak üzere üçlü saç ayağı üzerine kuruludur. Bu nedenle uygulama derslerinin yürütülmesi karşılıklı işbirliği ve çaba gerektiren bir derstir. Bu nedenle kılavuz kitaptaki sadece öğretmen adayının performansının ölçüldüğü bir uygulama terk edilerek, yerini uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının performanslarının da öğretmen adayı tarafından ölçülmesine imkân veren bir uygulamaya geçilmelidir. Çünkü uygulama derslerinde yer alan bireylerin performansları ölçülmeden, bu dersleri geliştirmek de mümkün değildir. Bu değerlendirmeler sonucunda görev ve sorumluluklarını yerine getirmeyen öğretmen ve öğretim elemanları bir sonraki dönem değiştirilmelidir. Üçlü saç ayağında paydaşların kooperatif çalışmalarındaki iletişim ve etkileşimin kalitesi öğretmenlik uygulamasının niteliğini belirlemektedir.

Fakülte-Okul İşbirliği kitabının yenilenme sürecinde önemle göz önünde bulundurulması gereken bir diğer bölüm de “değerlendirme” bölümüdür. Kültürümüzde “değerlendirme” denince hemen öğrenci başarı ya da performansını ölçme yani not vermek akla gelmektedir. Ancak öğretmenlik uygulaması derslerinin temel felsefesine göre not vermek, değerlendirmenin en küçük parçasını oluşturur. Önemli olan öğretmen adayının gözlenen dersini öğretmen adayı ve uygulama öğretmeni ile birlikte güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak verilere dayalı nitel analiz yapmaktır. Ne yazık ki, mevcut kılavuz kitapta “değerlendirme” öğretmen adayının dersinin sonunda herhangi bir toplantı yapmadan gözlem formunun doldurularak, bu formdaki görüşlere göre puanlandırma yapılmasına vurgu yapılmış fakat öğretmen adayının dersinin gözlenmesi öncesinde, gözlem sırasında ve gözlem sonunda neler yapılacağı açıklanmamıştır. Hâlbuki bir

dersin değerlendirilmesi öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve öğretim elamanının sırayla söz alarak değerlendirme yaptığı yaklaşık 25-30 dakikalık bir süreçtir. Ancak kılavuz kitapta ölçme ve değerlendirmede daha çok öğretmen adayının gözlem raporlarına yazdıklarına ve uygulama dosyasına odaklanılmıştır.

Öğretmen adayına yazılı ve sözlü dönütler verilmesi, adayın kendi kendine dersini değerlendirmesine yardımcı olunması, kılavuz kitapta uygulama öğretmeni ve öğretim elamanının görev ve sorumluluğu olarak ifade edilmiştir. Ancak bu gözlem, değerlendirme ve dönüt verme sürecini nasıl ve ne şekilde işleyeceği ayrıntılı bir şekilde açıklanmamıştır. Eğitim fakültesindeki okutulan derslerin çoğunda dersi verecek kişilerde o konuda bir uzmanlık ve birikim aranırken, “öğretmenlik uygulaması derslerinin herkesin verebileceği bir ders” algısı göz önüne alındığında, öğretmen adayının dersinin gözleme, dönüt verme ve değerlendirme süreçlerinin içerik ve işleyişin detaylı bir şekilde açıklanmasına ihtiyaç vardır.

Yukarıda açıklanmış olan sorunlar son dönemde ülkemizde yapılan pek çok araştırmada tartışılmış ve sürecin planlandığı gibi işlemediği, bazı noktaların kılavuz kitapta yeterince aydınlatılamamasından ve paydaşların görev ya da sorumluluklarını dikkate almamalarından kaynaklanan sorunların yaşandığı farklı alanlarda yürütülmüş çalışmalarda vurgulanmıştır (Atmış, 2013; Aydın, & Akgün, 2014; Aytaçlı, 2012; Böcük, 2014; Bulunuz, & Bulunuz, 2015; Çepni, & Aydın, 2015; Görgen, Çokçalışkan, & Korkut, 2013; Demir, & Çamlı, 2011; Duran, Sezgin, & Çoban, 2015; Görgen, Kocadere, & Aşkar, 2013; Gürsoy & Damar, 2011; Kazu & Yenen, 2014; Şendağ, & Gedik, 2015). Öğretmenlik Uygulaması sürecindeki memnuniyetsizliklerin bazen öğretmen adayından, bazen uygulama öğretmeninden, kimi zamanda uygulama öğretim elemanından kaynaklandığı alan yazında farklı araştırmalarda defalarca belirtilmiştir. Bu çalışmaların sonuçları araştırıldığında öğretmenlik uygulaması dersinin uygulanma sürecinde yaşanan sorunların: 1) paydaşların bu dersin uygulama süreci hakkında yeterince bilgilendirilmemelerinden; 2) paydaşlar arasındaki işbirliğinin eksikliğinden; 3) uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin adayların kendilerinden bekledikleri sorumlulukları yeterince yerine getiremiyor olmalarından; 4) Diğer nedenlerden kaynaklandığı şeklinde sınıflandırılabilirliği görülmektedir.

Kazu ve Yenen (2014:798) ülkemizde öğretmenlik uygulaması derslerinin “önemsiz” olarak değerlendirilmesine, farklı biçimlerde uygulanmasına ve gerekli uzmanlığa sahip olmayan her öğretim elemanı

tarafından verilebilen bir ders olarak kabul edilmesine neden olan temel sorunları aşağıdaki biçimde listelemiştir:

1. Alt yapı ve hazırlık eksikliği;
2. Uygulama okullarının özensizce seçilmesi;
3. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin süreçten habersiz olarak seçilmesi;
4. Uygulama öğretim elemanı başına düşen öğretmen adayı sayısının çok fazla olması;
5. Üniversiteden görevlendirilen uygulama öğretim elemanlarının seçiminde uzmanlık ve yeterlilik aranmaması;
6. Adayların sınıflarına yerleştikleri uygulama öğretmenlerinin seçiminde uzmanlık ve yeterlilik aranmaması;
7. Üniversiteden görevlendirilen uygulama öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun dönem içinde adayın performansını gözlemlemek için okullara gitmemeleri;
8. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinden gereken dönütleri alamaması;
9. Uygulama öğretim elemanlarının adaylara gerekli dönüt ve düzeltmeleri zamanında vermemesi,
10. Uygulama öğretmenlerinin adaylara yeterince yardımcı olmaması;
11. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasındaki iletişim kopukluğu;
12. Uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı arasında denetimin olmayışı ve,
13. Uygulama öğretmenlerinin sınıflarında öğretmen adaylarının yeni yöntemleri uygulamalarına izin vermemeleri ya da onlara eski yöntemleri göstermeleri.

Bütün bu sorunların farkında olarak ülkemizde 2000' li yılların başından itibaren öğretmenlik uygulaması dersinde başarıyı ve öğretmen adaylarının mesleki becerilerini geliştirmek amacı ile farklı modeller denenme yoluna gidilmiştir. Bunlardan birisi de Japoncadan dilimize tercüme edilmiş öğretmenlere yönelik bir profesyonel gelişim yöntemi

(Williams, & Plummer, 2010) olan ders araştırması (lesson study) modelidir. Bu model 2000' li yılların başından itibaren ülkemizde uygulanmaya başlanmış olan yeni bir yaklaşımdır (Budak, Budak, Bozkurt, ve Kaygın, 2011; Erbilgin, 2013). Bazı araştırmalarda ders imecesi olarak da kullanılmakta olan ders araştırması terimi araştırmalarda “öğretmenlerin mesleki gelişimleri için işbirlikli gerçekleştirdikleri ve ders planlama, öğretme, yenileme süreçlerinden oluşan bir etkinlik” (Erbilgin, 2013, s.69) olarak tanımlanmaktadır.

Ülkemizde bu model matematik (Budak ve diğerleri, 2011) ve sınıf öğretmeni adayları (Erbilgin, 2013)' na uygulanmış ve uygulama sonunda adayların ders araştırması hakkındaki görüşleri analiz edilmiştir. Her iki grup araştırmanın bulguları da öğretmen adaylarının ders araştırması sayesinde eleştirel düşünmeyi öğrendiklerini, iyi bir öğretmen olmanın gereklerini fark ettiklerini, öğretmenliğe yönelik tutumlarının değiştiğini ve düşünme becerilerini etkili kullanmayı öğrendiklerini göstermektedir (Budak, ve diğerleri, 2011; Erbilgin, 2013) öğretmenlik mesleğindeki gelişimleri adına olumlu bulduklarını ve öğretmen olduklarında kullanmayı planladıklarını göstermektedir. Farklı araştırmalarda öğretmenlerin mesleki niteliklerini geliştirmek ve öğretmen adaylarının başarısını yükseltmek için bu modelin ülkemizdeki eğitim fakültelerinde uygulanması önerilmektedir (Budak, ve diğerleri, 2011; Erbilgin, 2013).

Öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulamasında yaşanan sorunlar göz önüne alınarak bu ders kapsamındaki uygulamanın geliştirilmesinin gerekliliği düşünülmüş ve bu sorunların çözümüne katkıda bulunmak için 2011- 2015 yılları arasında Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ile Georgia State Üniversitesi İlköğretim Bölümü arasında “*Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli (KDM)*” adlı uluslararası bir TÜBİTAK EVRENA projesi yürütülmüştür. Araştırmaya, 2 yıl süren KDM uygulamaları kapsamında Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği programında Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersini alan toplam 192 son sınıf öğretmen adayı, onlara rehberlik eden 21 uygulama öğretim elemanı ve 52 uygulama öğretmeni katılmıştır. Bu projede eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarına sürekli, sistemli ve yapıcı dönüt vermeyi hedefleyen bir program ile projeye adını veren “Klinik Danışmanlık Modeli” (KDM) geliştirmek, bu modeli uygulamak ve değerlendirmek hedeflenmiştir. Yeni modelin uygulandığı okullarda üniversite, uygulama okulu ve öğretmen adayını içeren üçlü ortaklıklar geliştirerek bu okullarda öğretmenlik uygulaması dersi alan

öğretmen adaylarının sınıf içi performansı arttırılmaya çalışılmıştır. Projenin sonuçlarına makalenin daha sonraki bölümlerinde değinilecektir.

Neden Klinik Danışmanlık? Neden Yansıtmacı Düşünme?

Klinik, Eski Yunan’da klinein ve kline sözcüklerinden türemiş bir sözcüktür. Klinein eğimli- yatık, kline ise kanepeler ya da yataklar anlamına gelmekte ve Latince’de clinicus olarak adlandırılmaktadır. Çok eskiden klinik sözcüğü hastanın yatağında vakti yani yıkanması için kullanılmıştır (Wikipedia, 2013). Klinik sözcüğün tıptaki diğer anlamı ise hastanın tedavisinin teorik bilgilere göre değil, gözlem ve verilere dayalı yapılmasıdır. Öğretmenlik eğitiminde ise “klinik” öğretmen adaylarının yerinde yani gelecekte öğretmenlik yapacakları okullardaki sınıflarda mesleki becerileri gözlem ve verilere dayalı olarak kazandırılması anlamına gelmektedir. Bu şekilde öğretmen yetiştirilmesine klinik öğretmen eğitimi olarak adlandırılmaktadır. Danışmanlık (supervision) birşeyin nasıl yapıldığı ya da bir kişinin ne yaptığı ile ilgili gözlem yapma ve yönlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Merriam-webster, 2013).

Öğretmenlik uygulaması dersinde danışmanlığın temeli Vygotsky (1978)’nin Sosyal Öğrenme Kuramına dayanır. Bu kuramın iki temel dayanağı vardır. Bunlardan birincisi yapı iskelesi (scaffolding) diğeri ise yakınsal gelişim alanı (zone of proximal development) dir. Yapı iskelesine göre bireyi herhangi bir konuda ayağa kaldıran geliştiren sosyal çevresidir. Bu sosyal çevre kişiyi ne kadar iyi sarar ve desteklerse bireyin gelişimi o denli hızlı ve sağlam olur. Öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve beceri kazanmasında hiç kuşkusuz uygulama sınıf öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı en önemli yapı iskelesini oluşturmaktadır. Yakınsal gelişim alanında ise bireyin kendi başına edinebileceği bilgi ve beceriler ile bir uzmanın yardımıyla ulaşabileceği bilgi ve beceriler arasındaki farkı tanımlamaktadır. Buna göre acemi bir birey uzman bir kişi ile birlikte çalışarak edineceği bilgi ve becerilerin süresi, kendi başına çalışarak edineceği süreden çok daha kısadır. Dikkat edilirse yukarıda uzman kişinin acemi olana bilgi ve deneyimleri aktarmasından değil kooperatif bir çalışma, iletişim ve etkileşim içinde öğrenmeden söz edilmektedir. Çünkü deneyimle elde edilen bilgi ve beceriler kişiden kişiye anlatılarak aktarılamaz. Bu nedenle klinik danışmanlık, öğretmen adayının pasif bir alıcı/gözlemci, öğretim elemanı ya uygulama öğretmenin aktarıcı olduğu usta-çırak modelinden ayrılmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adayları dersi planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarında hem zihinsel hem de fiziksel olarak aktiftir. Öğretmen adaylarının zihinsel etkinliği John Dewey’in (1933) ortaya koyduğu yansıtmacı düşünmeye dayanmaktadır. Moyles’a

(2010) göre “yansıtmacılık” düşünmek, öğrenmek ve anlamaktır. Yansıtmacılık süreklilik içeren döngüsel bir süreçtir. Bu süreç soru sorma, soruya yanıt bulma, bulunan yanıt üzerine eylem kurma ve tekrar soru sorma aşamalarından oluşur. Yansıtmacılık öğretmen adayının kritik düşünebilme ve davranabilme becerilerinden dikkatli gözlem, inceleme, sorgulama ve çözümlene yapabilme becerilerinin geliştirir. Amaç öğretmen adayının yapmış olduğu dersi ayrıntılarıyla gözleyebilme ve yaptığı ders ile ilgili farkındalığı geliştirerek, eylemlerinin neden ve niçinlerini sorgulaması ve sorguladığı eylemlerinin düşünsel ve yöntemsel bir temelde incelemesini sağlamaktır (Akalin, 2014; Gürsoy, Bulunuz, Göktaş, Bulunuz, Kesner, & Salihoğlu, 2013; Koç, & Yıldız, 2012).

Dewey (1933) mesleki becerilerin değişmesi ve gelişmesine yönelik sistemli sorgulamayı ‘eylem sırasında’ ve ‘eylem üzerine’ yansıtma olarak tanımlamıştır. Eylem sırasında yansıtma, ders anlatırken karşılaşılan yeni durumlara karşı verilen tepki ve alınan kararları içerir. Örneğin ders işlerken öğretmen: “Dersi anlıyorlar mı? Neler iyi gidiyor? Neler eksik kalıyor? Ne gibi değişiklikler yapılmasına ihtiyaç var? gibi sorular sorduğu düşünsel süreçler yaşar. Bu tür düşünsel süreçler öğretmenin yaptığı ders ile ilgili farkındalığı artırarak mesleki gelişimini artırmasına katkıda bulunur. Eylem üzerine yansıtma ise ders işlendikten sonra neleri, ne kadar yapabildiğimizin değerlendirilmesini içerir. Bu süreçte öğretmen deneyimlerini duygu ve düşüncelerine yer vererek ayrıntılı bir şekilde tanımlar ve değerlendirir (Keçik & Aydın, 2009). Öğretmen işlediği ders üzerine düşünerek şu soruları sorar: Ulaşılmaması gerekli kazanımlar nelerdir? Bu kazanımlara ulaşılabildi mi? e) Hangi bilgilerin tekrardan öğretilmesine ihtiyaç var? Bir daha bu dersi yapsam neleri farklı yapmalıyım?

Yansıtmacı düşünme ve değerlendirme karşılıklı açık bir iletişim, etkileşim, diyalog ve paylaşım içerir. Öz değerlendirme ve yansıtma yapmak için öğretmen adayı gözlemlerini, öğrenci çalışmalarını, yazılı notları gibi ölçme ve değerlendirme verilerini kullanır. Öğretmen adayı ölçme ve değerlendirme verilerini inceleyerek: a) kazanımları sağlayan, sağlayamayan ya da gelişim kaydedip kazanımları tam olarak edinmeyen öğrenciler belirleyebilir ve bu öğrencilere örnek verebilir, b) neden böyle bir sonuç alındığını açıklayabilir, c) farklı seviyedeki öğrencileri daha yüksek düzeye çıkarabilme yeteneğini gösterebilir, d) ders planındaki tercihlerini ve kullandığı yöntem ve tekniklerin mantığını açıklayarak örnek verebilir, e) dersiyle ilgili elde ettiği sonuçlar ve deneyimlere dayanarak konuyu planlama, öğretim ve değerlendirmede güçlü ve geliştirilmesi gereken belirleyebilir, f) işlediği dersle ilgili deneyimlerinden, kendi kendisiyle ilgili neler öğrendiği ifade edebilir ve g) bu deneyimden öğretmenlikle ilgili neler

öğrendiğini açıklayabilir. Planlama aşamasında öğretmen adayının anlatacağı dersi kendi başına planlayıp uygulama öğretim elemanı veya öğretmeninden dönüt alması esastır. Aldığı dönütler çerçevesinde ders planında gerekli uyarlamaları yapıp dersi sınıfta uygular. Ders planlama aşamasında işlediği ders ile ilgili deneyimleriyle ilgili olarak yansıtmacı bir yaklaşımla değerlendirmelerde bulunur.

Klinik Danışmanlık Modeli ve Uygulama Aşamaları

Klinik Danışmanlık Modeli (KDM) yurtdışında pek çok üniversitede çeşitli formlarda uzun yıllardır uygulanmakta olan, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında görev alan paydaşların birbirlerine dönüt verme konusunda ortak ve etkin katılımlarını sağlayan bir öğretmenlik uygulaması modelidir. Amerikan Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi (NCATE) 2010 yılı sonunda yayınladığı Klinik Öğretmen Yetiştirme Yoluyla Öğretmen Eğitiminde Dönüşüm: Etkili Öğretmen Yetiştirmek için Ulusal Strateji adlı raporunda klinik öğretmen eğitiminin, öğretmen adayları üzerine olumlu etkileri vurgulanarak, öğretmen eğitimi programlarındaki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları derslerinin artırılarak, özenle ve yenilenerek yapılandırılması önerilmektedir. Öğretmen yetiştirmede alan bilgisi, öğretmen adayının kalitesi gibi unsurlar göz önüne alındığında Klinik Danışmanlık Modeli adayın fakültede öğrendiği kuramsal bilgileri gerçek eğitim-öğretim ortamı olan okullarda uygularken aldığı rehberlik hizmetinin kalitesini arttırdığı için etkili öğretmen yetiştirmede potansiyeli en yüksek bileşen olarak kabul edilmektedir (NRC, 2010). Klinik Danışmanlık Model’inde öğretmen adayı, uygulama öğretmeni ve üniversiteden görevlendirilmiş uygulama öğretim elemanı üçlü paydaşlar olarak adlandırılmaktadır. Makalenin geri kalan bölümlerinde “paydaş” kelimesi yukarıda listelenmiş olan katılımcılar yerine kullanılacaktır.

Model uygulama öğretmenlerini ve uygulama öğretim elemanlarını öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında öğretmen adayının anlatacağı/anlattığı derse dönüt verme anlamında eşit paydaşlar durumuna getirmekte ve böylece uygulama öğretmenleri de en az uygulama öğretim elemanları kadar adayın anlatacağı/anlattığı ders hakkında adaya etkin ve sistematik dönüt vermek konusunda kendilerini sorumlu hissetmektedir. Böylece şimdiye kadar belirli bir standarda dayanmadan gelişigüzel uygulanan danışmanlık süreci, öğretmen ve uygulama öğretim elemanlarından her birinin öğretmen adayına dönüt verdiği işbirliğini gerektiren ortak bir çaba olarak ele alınmakta bu da başarılı bir öğretmenlik uygulamasının temelini teşkil etmektedir.

Klinik Danışmanlık Modeli öğretmen adayının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından düzenli olarak gözlemlenmesine ve gözlem sonrasında yapılan üçlü görüşmelerde ders performansı hakkında bu paydaşlardan objektif ve düzenli dönütler almasına imkân vermektedir. Bu modele göre üçlü görüşme sırasında tüm paydaşların adayın performansına dönüt verme noktasında etkin katılımı sağlanmaktadır. Klinik danışmanlık modeli öğretmen adaylarının gelecekte başarılı bir öğretmen olabilmeleri için yapıcı destek ve rehberlik sağlayan ve sürekli olarak kendi kendini yenileyebilme özelliği olan bir sistemdir.

“Models for Supervision” adlı çalışmada Hopkins ve Moore (1993) KDM’nin etkili bir biçimde kullanılabilmesi için aşağıda listelenen şartların yerine getirilmesi gerektiği vurgulamaktadırlar:

1. Öğretmen adayları öğretim elemanlarından bu model kapsamında sistematik bir biçimde dönüt aldıkları takdirde, mesleki becerilerini arttırmak adına belirli zihinsel ve davranışsal beceriler kazanmalıdırlar.
2. Uygulama öğretim elemanları danışmanlığını yaptıkları öğretmen adaylarının anlattığı dersin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini analiz etme ve gözlem sırasında aldıkları notlar doğrultusunda adaylara yapıcı önerilerde bulunma sorumluluğu almalıdırlar.
3. Bu süreçte uygulama öğretim elemanları öğretmen adaylarına kişilik özelliklerini değiştirmeden hangi konuyu nasıl öğretirlerse meslekte daha etkili ve başarılı olabileceklerini açıklamalıdırlar.
4. Öğretmen adayının anlatacağı dersi etkili bir biçimde planlaması ve ders sonrası yapılacak üçlü/dörtlü görüşmelerde bu dersin analizinin paydaşlar tarafından sistematik bir şekilde yapılması modelin temelini oluşturmaktadır.
5. Ders sonrası yapılacak üçlü/dörtlü görüşmelerde adayın derste temel olarak kullandığı öğretim yöntemleri tartışılmalı ve aday öğretmen bu yöntemleri etkili ve yerinde kullanamamış ise diğer paydaşlardan gelecek önerileri dikkatle dinleyerek kendini bu konuda geliştirmelidir.
6. Üçlü/dörtlü görüşmeler sırasında aday öğretmene verilecek dönütler ispatlanmamış varsayımlardan ziyade, gözlem sırasında paydaşların almış olduğu notlar ve topladıkları verilere dayanmalıdır.
7. KDM’nin tüm evreleri sürekli olarak birikimli biçimde ilerlemelidir. Bir başka deyişle modeldeki her evrenin başarısı bir önceki evrenin etkili bir biçimde tamamlanmasına bağlıdır.

8. Öğretmen adayları mesleki becerilerini paydaşların verdiği dönütler doğrultusunda geliştirmek konusunda öncelik almalı ve anlatılan derste kullanacakları en etkili yöntemi bulmak anlamında kendilerini özgür hissetmelidir.

Klinik Danışmanlık Modelinin Uygulama Aşamaları

Klinik Danışmanlık Modeli “ön görüşme”, “gözlem ve veri toplama”, “veri analizi”, ve “son görüşme” süreçlerinin yer aldığı dört aşamalı bir döngüden oluşmaktadır. Birbirini sürekli olarak takip eden süreçlerin detayları aşağıda belirtilmiştir.

Ön Görüşme

Bu süreçte öğretmen adayı uygulama öğretim elemanının gözleyeceği dersin planını ders öncesinde uygulama öğretim elemanına gösterir. Ders planının öğretim elemanına gösterilmesi, adayın planın bölümleri hakkında önceden dönüt alması, derste yapacağı hataları azaltması ve başarılı bir performansı elde etmesi açısından etkili olacaktır. Ders öncesi alınacak bu dönüt, ders sırasında yapılabilecek olası hataların önüne geçilmesi açısından önemlidir.

Öğretmen adayı bu süreçte dersin hedef ve kazanımları, kullanılacak öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve değerlendirme yöntemleri hakkında danışmanından genel görüş ve öneriler alır. Bu ön dönütler doğrultusunda ders planı üzerinde gereken değişiklikleri yapar. Bu süreçte öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanı ile birlikte adayın anlatacağı dersin genel çerçevesi belirlenir ve ders planı belirli açılardan gözden geçirilir. Genel olarak ders planı: 1) Hedef ve kazanımlar; 2) Kullanılacak öğretim yöntemleri; 3) Ders sırasında öğrencilere yöneltilecek sorular; 4) Dersin düzenini bozacak öğrenciler olduğunda alınması gereken önlemler ve 5) Ders sonunda kullanılacak değerlendirme yöntemleri açılarından ele alınır.

Ek olarak, ön görüşmede uygulama öğretim elemanı öğretmen adayına:

“Bugün anlatacağın dersi gözlerken özellikle hangi noktalara dikkat etmemi istersin?”

“Seni hangi açılardan gözlememi istersin?”

(Eğer anlatılacak ders öğretim elemanının gözlediği ilk ders değil ise),

“Daha önce anlatmış olduğun dersleri de göz önünde bulundurarak, bu derste özellikle hangi konulardaki eksikliğini gidermeye gayret göstereceksin?”

“Dersini gözlemim sırasında dersin akışı ve derste yaşanacak olaylar ile ilgili özellikle neleri not almamı (hangi öğrenciye kaç kez söz verdiğini mi, öğrencilere soru yönelttiğinde hangisinden ne tür cevaplar aldığını mı, ağızından çıkan her cümleyi birebir not almamı mı, sınıf içindeki hareketliliğini, mi, sınıf içinde dersi dinleyen ve dinlemeyen öğrencilerin kimler olduğunu mu, vs.) istersin?” gibi sorular yöneltebilir.

Öğretmen adayı da danışmanından ders sırasında özellikle:

- Sınıf yönetimi;
- Farklı öğretim yöntemlerini kullanıp kullanmadığı;
- Soracağı soruların seviyesi veya sınıf seviyesine uygun olup olmadığı;
- Zamanı kullanma becerisi;
- Sınıf içindeki hareketliliği;
- Hep belirli öğrencilere mi, yoksa tüm sınıfa eşit olarak söz verme eğiliminde olduğu;
- Derste kullandığı akademik dil;
- Derste kullandığı vücut dili;
- İletişim becerileri;
- Öğretmene yakışır profesyonel bir duruşa sahip olup olmadığı;
- Görsellerin kullanımı;
- Konunun sınıf seviyesine uygunluğu;
- Dersin sonunda kazanımlara ulaşıp ulaşılamadığı;
- Öğrencilerin derse katılım düzeyi ve;
- Ders sonunda değerlendirme / kapanış yapıp yapmadığı;

gibi konulardan bir veya birkaçına dikkat etmesini ve anlattığı derse özellikle bu açılardan bakmasını isteyebilir. Sağlıklı yürütülen ön görüşme süreci öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanının karşılıklı bir uyum sağlamalarına neden olur. Aday ders öncesi stresli ve heyecanlı ise, ön görüşme süreci adayın rahatlamasına ve ders öncesi kendini daha iyi

hissetmesine yardım eder. Tüm bu sebeplerden dolayı ön görüşme süreci KDM'nin aday için genel olarak etkili olabilmesi ve takip edecek diğer süreçlerin başarısı için oldukça önemlidir.

Öğretmen adayının ders planını dersi öncesinde uygulama öğretmene de gösterip dönüt alması en ideal uygulamadır. Böylelikle uygulama öğretmeni de aday öğretmenin derste o gün ne anlatacağı hakkında somut bir fikir sahibi olur ve öğretmen adayı ders planında acil olarak yapılması gereken değişiklikleri planına yansıtır. Sonuç olarak ders esnasında yaşanabilecek olası hataların önüne geçilmiş olur ve aday daha başarılı bir performans sergiler.

Gözlem ve Veri Toplama

Bu süreç öğretim elemanının ve uygulama öğretmenin öğretmen adayı ders anlatırken dikkatli bir biçimde gözlem yaptıkları süreçtir. Gözlem ve veri toplama sürecinde adayın ders anlatırken gösterdiği tüm performansı dersin başından sonuna dek not almak yolu ile kaydedilir (Hopkins & Moore, 1993). Bu kayıtlar ve ders gözlem notları öğretmen adayının dersi hakkındaki verileri oluşturmaktadır. Bu süreç, öğretmen adayının ders sırasında tam olarak ne dediğinin, ne yaptığının gözlemci paydaşların not defterlerine ya da ders gözlem formlarına kaydedildiği süreçtir. Bu süreçte gözlemci paydaşlar tamamen yansız bir biçimde etkinlikler sırasında derse kesinlikle müdahale etmemelidirler. Eğer öğretmen adayının daha sonra kendi dersini izleyip performansını yansıtmacı bakış açısı ile değerlendirmesinde fayda görülüyorsa, ders video kamera ya da ses kayıt cihazı ile kaydedilebilir.

Uygulama öğretmeni ders başlamadan önce öğretmen adayına sınıfı derse hazırlamasında, teknik hazırlıkların yapılmasında, etkinlik materyallerinin hazırlanmasında ve gerekiyorsa soralara dağıtılması konularında yardımcı olmalıdır. Aday derse başladığında genellikle ya kendi masasında ya da öğretim elemanı ile birlikte sınıfın arkasında oturur ve dersi dikkatle dinler. Derse hiçbir şekilde müdahale etmeden öğretmen adayının kullandığı yöntem ve teknikler, öğrencilerin katılımı, öğretmen adayının güçlü ve geliştirmesi gereken yönleri ve varsa önerilerini önündeki defterine not alır. Öğretmenin dersi sadece dinlemeyip aynı zamanda görüşlerini defterine not alması, son görüşme (üçlü görüşme) sürecinde öğretmen adayına daha etkili dönüt verebilmesi için oldukça önemlidir.

Veri Analizi

Bu süreç dersin hemen sonrasında uygulama öğretim elemanının adayın dersi hakkında elde ettiği verileri (not defterine tuttuğu kayıtları ve

dersle ilgili aldığı gözlem notlarını) kısaca gözden geçirdiği, dersin güçlü yanlarını, geliştirilmesi gereken yönleri ve son görüşme sırasında önerilebilecek stratejilerin neler olabileceğini hızlıca düşündüğü süreçtir. Son görüşme öncesi zaman elverir ise uygulama öğretim elemanı bazen bu süreci öğretmen adayı ile birlikte gerçekleştirebilir. Bir başka deyişle bu süreç öğretmen adayı ve öğretim elemanının dersi üzerine düşündükleri, dersin güçlü ve zayıf yanlarını tespit edip, daha farklı nasıl yapılabileceği üzerine fikir yürüttükleri bir süreçtir. Hopkins ve Moore (1993)' a göre bu süreçte öğretim elemanı gözlem sırasında almış olduğu notları öğretmen adayı ile birlikte ele alır, gözden geçirir ise adayın gelişimi için çok daha etkili olur.

Proje kapsamında okullarda yapılan uygulamalarda KDM'nin "veri analizi" evresinin "son görüşme" evresinden ayrı olarak uygulanmasının zaman sıkıntısından dolayı çok da mümkün olmadığı görülmektedir. Öğretmen adayının dersini tamamlamasının hemen ardından paydaşlar video kamera ile birlikte okul binası içindeki sessiz bir odaya geçerek son görüşmeyi gerçekleştirmektedirler. Okulun hızlı rutininin dolayısıyla uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayının ders sırasında toplanan verileri birlikte gözden geçirecekleri veri analizi evresi için ayrıca zamanları kalmamaktadır.

Son Görüşme

Bu süreç üçlü paydaşların birlikte katıldığı ve sistematik olarak öğretmen adayı dersi hakkında çok yönlü dönüt verdikleri bir süreçtir. Öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni bu görüşmede adayın anlatmış olduğu dersle ilgili olarak "Çok güzel bir dersti. Bence harikaydın!" gibi çok genel övgü içeren olumlu ya da "Çok kötü bir ders anlattın! Hiç olmadı. Ama üzülme eksiklerini zamanla giderirsin. Ben de öğretmenliğe başladığımda senin gibiydim, zamanla öğrendim." gibi olumsuz dönütler vermemelidir. Zira gözlem ve veriye dayanmayan bu genel olumlu ya da olumsuz ifadeler öğretmenlik uygulamasında dönüt olarak kabul edilmemektedir. Öğretmenlik uygulamasında dönüt "genel" değil, "özel" dir. Yani ders gözlemi sırasında alınan küçük küçük örneklerle ve verilere dayalıdır. Dersin gözlem ve veriye dayalı güçlü ve zayıf yanlarını ortaya koyan özel dönütler ve öneriler adayın mesleki gelişimi için çok daha fazla etkilidir. Hepsinden önemlisi adayın güçlü ve zayıf yönlerini kendisinin tespit edebilme becerisini geliştirmektedir. Bu nedenle ders sonrası paydaşlar, ders sırasında alınan notları ve gözlem formlarını da alarak okul idaresinin belirlediği sessiz bir oda ya da kütüphaneye giderler. Bu görüşmeye aynı sınıfta uygulama yapan başka öğretmen adayı varsa onun da

toplantıya katılmasında fayda vardır. Bu görüşmeyi baştan sona uygulama öğretim elemanı yönetir.

İlk olarak, öğretmen adayından anlatmış olduğu ders hakkındaki genel düşüncelerini paylaşması istenir. Öğretmen adayı dersinin güçlü yanlarını, derste yaşanan ve etkili bulduğu anları ve geliştirmeyi düşündüğü eksik olduğu alanları dersinden bizzat örnekler vererek açıklar. Daha sonra uygulama öğretmeni derste aldığı notlar üzerinden giderek, adaya anlattığı ders ile ilgili özel ve yapıcı dönütler verir. “Dersin şu dakikasında öğrenciye.....şekilde cevap verdin. Bu cevabın yerine aynı konu ile ilgili nasıl bir cevap verse idin, sence sonuç farklı olurdu?” şeklinde dönütler verir. Son olarak, öğretim elemanı söz alır. Tekrar ders kayıtları ve gözlem formu üzerinden özellikle örnekler vererek, güçlü ve geliştirilmesi gereken yönler hakkındaki düşüncelerini aktarır. “Bu dersi 1 kez daha anlatmak istesen neleri farklı yapardın? Neleri değiştirdin?” sorusunu yöneltir. Adayın bu soruya vereceği cevap üzerinde hep birlikte konuşurlar.

Paydaşların öğretmen adayına somut veriler üzerinden “nesnel” dönüt vermeleri KDM’ nin temel gerekçelerinden biridir. Öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni zihinlerinden gelişi güzel değil, gözlem formuna aldıkları notlar ya da toplanan veriler üzerinden öğretmen adayına dönüt verdikleri için mümkün olduğunca “duygudan uzak” ve “objektif” olmak durumundadırlar. Son görüşmede uygulama öğretmenin ve uygulama öğretim elemanının dersin eksik ya da artı yanlarını adaya ard arda sıralamaları kesinlikle istenmeyen bir durumdur. Dönütlerin bu şekilde hazır ve basmakalıp bir biçimde adaya iletilmesi adayın güçlü ve geliştirmesi gereken yönlerinin neler olduğunu kendisinin düşünmesi, fark etmesi ve dile getirmesinin önüne geçerek adayın gelişmesine engel olacaktır. Bunun yerine öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni derste tutulan not ve toplanan verilerden faydalanarak derste konuşulan konular, adayın öğrencilere sorduğu sorular, aldığı tepki ve cevaplar, yaşanan olaylar ve önemli anlardan örnekler verilmeli ve adayın dersinin güçlü ve zayıf yönlerini “kendisinin” görüp, fark edip, dile getirmesine yardımcı olunmalıdır. Yani son görüşmede esas olan öğretmen adayına işlediği dersle ilgili gözlem ve verilere dayalı ayna tutabilmektir.

Bu öğretmen adayı ile aynı dönem içinde yapılan en son toplantı değil ise, bir sonraki gözlem için eylem planı belirlenir. Genel olarak “eylem planı”, öğretmen adayının bu derste eksik yönlerinden hareketle bir sonraki dersini planlarken nelere dikkat etmesi gerektiği ve bu derste yaptığı hataları bir daha tekrar etmemesi ve daha sonraki derslerini iyileştirmek için alması gereken önlemleri içermektedir. Paydaşların ortak olarak

belirledikleri eylem planı, ders gözlem formunun ilgili bölümüne uygulama öğretimi elemanı tarafından bizzat yazılarak kaydedilir. Eğer bu adayın gözlenen son dersi ise, önceki ders gözlemleri de göz önünde bulundurularak paydaşlar tarafından ortak değerlendirmeler yapılır. Değerlendirme sürecine aday da mutlaka dâhil edilmelidir. Yapılan tüm bu değerlendirmelerin ardından “not vermek değerlendirmenin en küçük parçasıdır” görüşünden hareketle uygulama öğretimi elemanı tarafından dersin final notu verilir. Uzmanlar üçlü görüşmelerin video kaydının yapılmasının ya da bu mümkün olamıyor ise sadece ses kayıt aygıtı ile kaydedilmesinin genel değerlendirme süreci ve modelin en son süreci olan “yansıtma” süreci için oldukça faydalı olabileceğini önermektedirler (Hopkins & Moore, 1993).

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Öğretmenlik uygulaması üzerine yapılan araştırmalar ne yazık ki, öğretmenlerimize “öğretmenliği eğitim fakültesinde öğrendim”, dedirtebilecek durumda olmadığımızı göstermektedir. Bunun en büyük nedeni öğretmenlerin gelecekte kendi sınıflarda mesleki bilgi ve becerileri gözlem ve verilere dayalı olarak kazanmamış, yani klinik öğretmen eğitimi almamış olmalarıdır. Çünkü klinik temelli öğretmen eğitimi, öğretmen adayına öğretmenlik adına öğrenmiş olduğu bilgileri bu konuda yetkin bir danışman gözetiminde uygulamaya koymak gibi etkin bir süreci yaşama fırsatı tanımaktadır. Klinik danışmanlığın öğretmen adayına en önemli katkısı yaparak yaşayarak işlediği bir dersi büyüteç altına alıp adayın kendi dersini nitel analiz edebilme becerisini kazandırmasıdır. Bu analiz öğretmen adayına verilere dayalı olarak bir dersin güçlü ve geliştirilmesi gereken yanlarını tespit etme ve dersinin geliştirilmesi gereken yönlerini nasıl geliştirilebileceğini öğretir. Öğretmen adayları klinik danışmanlık alanında bilgi ve deneyimi olan uygulama öğretmeni ve öğretimi elemanı yardımı ile kazanacakları mesleki bilgi ve becerileri kendi başlarına öğrenebilecekleri süreden daha kısa bir sürede, çok daha etkili ve verimli bir biçimde elde edebilirler. Yirmi birinci yüzyılın etkili öğretmenlerini yetiştirmek için uygulama okulları ile bağlantısı zayıf olan ve yoğunlukla teorik derslerin verildiği eğitimden uzaklaşıp, bunun yerine tamamen okulda klinik uygulamaları temel alan, akademik bilgi ve meslek eğitimi dersleriyle örülü öğretmen eğitimi programlarına yönelmek gerekmektedir (NCATE, 2010).

TÜBİTAK destekli bu Evrena projesi ile Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü’nde daha önce hiç denenmemiş olan yeni bir öğretmenlik uygulaması modeli denenmiştir. Bu proje ile yıllar boyu uygulandığının dışında yepyeni biçimde şekillendirilen ve uygulanan

Öğretmenlik Uygulaması dersleri bu projeye adını veren “Klinik Danışmanlık Modeli” ile yeni bir çehreye bürünmüştür. Dört eğitim-öğretim döneminde iki yıl süre ile okullarda başarılı olarak uygulanmış olması açısından “Klinik Danışmanlık Modeli” bir “ilk” olma özelliği taşımaktadır. Projede görev alan tüm paydaşlardan araştırma süresince toplanan verilerden elde edilen nicel, nitel bulgular ve görev alan paydaşların dönütleri KDM’nin geleneksel yöntemlere göre etkili olduğu yönündedir (Bulunuz, Gürsoy, Kesner, Göktalay, & Salihoğlu, 2014; Göktalay, Kesner, Uzun, Bulunuz, Gürsoy, & Bulunuz, 2014; Gürsoy, Bulunuz, Göktalay, Bulunuz, Kesner, & Salihoğlu, 2013). Projenin kapanış raporunda KDM’nin öğretmen eğitime ve öğretmenlik uygulamasına katkıları: a) Uygulama öğretmeni ve öğretim elemanının eğitilerek süreci nasıl sürdüreceğinin öğretilmesi; b) Yansıtmacı eğitimin nasıl, hangi teknik ve yöntemlerle kullanılacağına belirlenmesi, c) Böylelikle aday öğretmene verilecek dönütün türünün ve kalitesinin geliştirilmesi; d) Paydaşların (Öğretmen adayı, Uygulama Öğretmeni ve Uygulama Öğretim Elemanı) birbirini denetlemesine olanak veren etkileşimin oluşturulması ve e) Adayın anlattığı derslerin gözlem sayılarının artırılması olarak sıralanmıştır.

Projenin değinilen bu sonuçlarından hareketle öğretmenlik uygulaması dersindeki eksiklikler göz önünde bulundurulduğunda Klinik Danışmanlık Modeli’ nin tanınması ve sınırlarının belirlenmesinin öğretmen yetiştirme sistemimiz için faydalı olacağı düşünülmektedir. KDM uygulamaları ülkemizdeki fakülteler bünyesinde yaygınlaştırıldığı takdirde, elde edilecek sonuçların uzun vadede öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine fayda sağlayacağı etkili ve yaygın etkisi yüksek ürün ve sonuçlar elde edilmesi hedeflenmektedir.

Makalenin giriş bölümünde tüm bu eksikliklerin giderilmesi amacı ile mevcut Fakülte-Okul İşbirliği kılavuz kitabının yenilenme çalışmalarının devam ettiğine değinilmişti. Bu süreçte öğretmen adaylarının öğretmenlik becerilerinin geliştirilmesi ve ders anlatma performanslarının iyileştirilmesi amacı ile uygulama öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerine etkin rol ve öncelik verilmesi, uygulama derslerinin ağırlığı artırılarak bu derslerin öğretmen eğitiminin merkezini teşkil eden derslere dönüştürülmesi planlanmaktadır. Yenilenecek olan yeni kılavuz kitapta öğretmenlik uygulaması dersleri “herkesin verebileceği ders” algısı bilimsel ve açık bir dille kritik edilerek, bu dersin uzmanlık alan dersi olduğu ve kendine özel içerik, işleyiş ve değerlendirme aşamaları tanıtılarak belirli bir hizmet içi eğitime katılan kişilerin bu derslerin yürütülmesinde görev alacağı açıkça belirtilmelidir. Öğretmenlik uygulaması dersleri verimli bir şekilde, ancak bu derslerin önemine inanan, ilgili, belirli bir bilgi birikimi ve deneyimi olan

kişilerle yürütülmelidir. Uygulama dersleri konusunda uzmanlığı ya da birikimi olan öğretim elemanları uygulama derslerinde görev alacak öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerine seminer vermelidir. Kademeli olarak uygulama derslerinin tamamen diğer derslerde olduğu gibi bu konuda uzmanlaşmış kişilerce koordine edilen ve yürütülen bir uzmanlık alan dersi olması sağlanmalıdır.

Milli Eğitim İl Müdürlükleri ve okul müdürleri ile öğretmen yetiştirme ortak bir çaba olarak ele alınmalı ve bu kapsamda öğretmen adaylarının okuldaki uygulamaları başarı ile tamamlayabilmeleri için birçok konuda yakın işbirliği içerisinde çalışma, ortak karar alma ve sorumlulukların paylaşımına ihtiyaç vardır. Örneğin, uygulama okullarında istekli, ilgili ve birikimli öğretmenler bu ders kapsamında uygulama koordinatörü ve uygulama öğretmeni olarak seçilmelidir. Uygulama öğretmenliği görevine karşı isteksiz olan ve bu işi gereksiz bir yük olarak algılayan öğretmenlerin sınıfına hiçbir şekilde öğretmen adayı yerleştirilmemelidir.

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında öğretmen adayları haftada sadece bir gün uygulama okullarına staja gitmektedirler. Bu süre öğretmen adaylarının mesleğe hazır biçimde fakülteden mezun olmaları ve kendilerine gerekli olan mesleki beceri elde etmeleri için yeterli değildir. Özellikle üçüncü ve dördüncü sınıf öğretmen adaylarının uygulama okullarında geçirdiği süre arttırılarak, adayların üniversitede alacağı teorik dersleri okullarda bizzat uygulaması ve pratik etmesine daha çok imkân verilmelidir.

Öğretmen adaylarına mesleki bilgi ve beceri kazandırma tamamen eğitim-öğretimin fiilen gerçekleştiği ilk ve orta dereceli okullara kaydırılarak ve görev alan paydaşların performanslarının karşılıklı değerlendirildiği bir yapı oluşturulmalıdır. Bu kapsamda uygulama öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına eğitim fakültesinde seminer uygulaması tamamen terkedilerek, uygulama öğretmeni ile birlikte öğretmen adayının dersini her dönem en az üç defa ders gözlemi öncesinde ve sonrasında toplantılar yapılarak görüş alışverişinin gerçekleştiği ve öğretmen adayına nesnel ayrıntılı dönüt verildiği bir uygulamaya geçilmelidir. Buna rağmen, tartışılan tüm bu konularda gerekli düzenlemelere gidilmedikçe, gerekli önlemler alınmadıkça Klinik Danışmanlık Modeli'nin ülkemizde etkin bir işlevinin de olamayacaktır.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin uzmanlık gerektiren alan dersi olarak ele alınmaması da bu derslerin gelişimine engel olmuştur. Bu nedenle eğitim fakültelerinin yüksek lisans ve doktora programlarına öğretmenlik

uygulaması ile ilgili “Klinik Danışmanlık” adında bir ders konulmalıdır. Bu konu projenin yürütüldüğü Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde uygulamaya konmuştur. “Mesleki Gelişim ve Klinik Danışmanlık Modeli” adlı seçmeli yüksek lisans dersi adı geçen üniversitenin Sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümlerinde 2015 Bahar döneminden bu yana okutulmaktadır. Bu seçimlik dersin üç farklı bölümde öğrenciler arasında “tercih edilen” seçimlik bir ders olarak etkin olarak okutulmaya başlanması, bu projenin olumlu yaygın etkilerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca, alandaki uzman eksikliğini gidermek için bu alanda birikimi olan öğretim üyeleri ve öğretim elemanları yüksek lisans ve doktora öğretimlik uygulaması konusunda tez yaptırmaları konusunda da teşvik edilmelidir.

Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuz kitabının yenilenmesi çalışmalarına paralel olarak 17.04.2015 tarihli ve 29329 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı “Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği”(MEB, 2016)’ne dayanılarak hazırlanan ve 2016 yılı Bahar döneminden itibaren uygulanmaya başlanan 02.03.2016 tarih ve 2456947 sayılı “Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecine İlişkin Yönerge” (MEB, 2016) yürürlüğe girmiştir. Bu yönerge öğretmenlikte adaylıkları daha önce kaldırılmamış olanlardan öğretmenliğe ilk atama kapsamında atanmaların ilk altı aydaki yetiştirilme süreçleri hakkındadır. Altı aylık bu süreçte aday öğretmen görevlendirildiği okulda kendisi için atanmış olan, konusunda uzman, deneyimli, kendisi ile aynı alandan bir “danışman öğretmen” den süreç boyunca etkin dönüt almaktadır. Aday öğretmen yetiştirme konusundaki bu uygulama henüz yeni olduğu için uygulamanın etkili olup olmadığının ve bu şekilde danışman öğretmeninden dönüt alan aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin ne ölçüde değişeceğinin araştırılacağı yeni çalışmalara ihtiyaç duyulacaktır.

Sonuç olarak, yazım çalışması hızla devam etmekte olan Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuz kitabının yenilenmesi ve aday öğretmen yetiştirme sürecinde son 6 aydır uygulamaya konan çalışmaların eğitim fakültelerini kazanan bireyleri hem lisans eğitimleri sürecinde, hem de mezun olup atandıktan sonra alanda, okullarda daha donanımlı olarak yetişmelerine katkı vereceği ve bu sayede ülkemizdeki öğretmen kalitesini ivmeli olarak arttıracacağı düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ., ve Taşar, M. F. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Özelliklerinin Öğrenci Fen Başarısı İle İlişkisi: TIMSS 2011 Verilerine Göre Bir Durum Analizi (Singapur, Güney Kore, Japonya, İngiltere, Türkiye). *İlköğretim Online*, 15(3).
- Akalın, S. (2014). Performans geribildirimi ile öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(01), 057-068.
- Akgün, Ö. E., Gökmen, Ö. F., Özer, E. A., Kaymak, Z. D., Horzum, M. B., ve Kıyıcı, M. (2015). Öğretmenlik uygulamasına destek vermek için geliştirilecek bilişim sistemine yönelik ihtiyaç analizi sonuçları. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2).
- Atar, H. Y. (2014). Öğretmen niteliklerinin TIMSS 2011 fen başarısına çok düzeyli etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(172).
- Atmış, S. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecini değerlendirmelerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Aydın, F., ve Akgün, Ö. E. (2014). Eğitim fakültesi BÖTE son sınıf öğrencilerinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde karşılaştıkları sorunlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 1-14.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Black, G. L. (2015). Developing Teacher Candidates' Self-Efficacy Through Reflection and Supervising Teacher Support. *In- Education*, 21(1), 78-98.
- Böcük, İ. Z. Ö. (2014). *Eğitim fakültelerindeki okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerine ilişkin bir model önerisi*. Yayımlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Budak, İ., Budak, A., Bozkurt, I., ve Kaygın, B. (2011). Matematik öğretmen adaylarıyla bir ders araştırması uygulaması. *New World Sciences Academy (NWSA)*, 6(2), 1606-1617.
- Bulunuz, N., Gürsoy, E., Kesner, J., Göktalay, Ş.B., & Salihoğlu, U.M. (2014). The Implementation and Evaluation of a Clinical Supervision Model in Teacher Education in Turkey: Is It an Effective Method? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB)*, 14(5), 1823-1833.
- Bulunuz, N., ve Bulunuz, M. (2015). Öğretmen Eğitiminde Klinik Danışmanlık Modeli ve Mevcut Uygulamaların Değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 131-141.

- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education a review of the literature. *Review of Educational Research*, 84(2), 163-202.
- Çepni, O., ve Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 285-304.
- Demir, Ö., ve Çamlı, Ö. (2011). Öğretmenlik uygulaması dersinde uygulama okullarında karşılaşılan sorunların sınıf ve okul öncesi öğretmenliği öğrenci görüşleri çerçevesinde incelenmesi: Nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1).
- Deniz, S. (2012). Okul uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecindeki rol ve sorumlulukları üzerine düşünceler. *Education Sciences*, 7(3), 898-909.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C., Heath and Company.
- Duran, E., Sezgin, F., ve Çoban, O. (2015). Aday sınıf öğretmenlerinin uyum ve sosyalleşme sürecinin incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(31).
- Erbilgin, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ders araştırması hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 69-83.
- Göktalay, Ş.B., Kesner, J., Uzun, A., Bulunuz, N., Gürsoy, E., & Bulunuz, M. (2014). Redefining a teacher education program: Clinical supervision model and uludagkdm. *International Journal of New Trends in Education and Their Implications*, 5(2), 1-11.
- Gürsoy, E., Bulunuz, N., Göktalay, S. B., Bulunuz, M., Kesner, J., & Salihoğlu, U. (2013). Clinical supervision model to improve supervisory skills of cooperating teachers and university supervisors during teaching practice. *Hacettepe University Journal of Education*, Özel sayı, 1, 191-203.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması” üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 207-221.
- Flexner, A. (2010). *The Flexner report on medical education in the United States and Canada*. Washington, D.C.: Science and Health Publications.
- Giebelhaus, C. R., & Bowman, C. L.T. (2002). Teaching Mentors: Is It Worth the Effort? *The Journal of Educational Research*, 95 (4), 246-254.
- Görgen, İ., Çokçalışkan, H., ve Korkut, Ü. (2013). Öğretmenlik uygulaması dersinin Öğretmen adayları, uygulama öğretmenleri ve uygulama öğretim üyeleri

açısından işlevselliği. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, (28), 56-73.

- Gürsoy, E., & Damar, E.A. (2011). Cooperating teachers' awareness about their role during the teaching practice course: The Turkish context. *New World Sciences Academy-NWSA*, 6, 54-65.
- Hopkins W. S., & Moore, K. D. (1993). *Models of supervision (Chapter 6)*. In *Clinical supervision: A practical guide to student teacher supervision* (pp. 75-96). Madison, Wis: Brown & Benchmark.
- Holmes Group (1990). *Tomorrow's schools: Principles for the design of professional development schools*. MI: Author.
- Kazu, İ.Y., ve Yenen, E. T (2014). Öğretmen Yetiştirmede Yeni Bir Yaklaşım: Klinik Uygulama. *İlköğretim Online*, 13 (3), 796-805.
- Keçik, I., ve Aydın, B. (2009). *AÖF İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı: Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Öğretmen Adayı Kitabı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kocadere, S. A., ve Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir Uygulama modeli önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2).
- Koç, C., ve Yıldız, H. (2012). Öğretmenlik uygulamasının yansıtıcıları: Günlükler. *Eğitim ve Bilim*, 37(164).
- Koç, S. ve diğerleri (1998). *Fakülte Okul İşbirliği*. YÖK/Dünya Bankası Milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi. Ankara: YÖK.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği*.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ogratama_2/ogratama_1.html'den alınmıştır.
- Merriam-webster (2013). Learner's Dictionary. 9 Haziran 2013 tarihinde <http://www.learnersdictionary.com/search/supervision> web sitesinden edinilmiştir.
- Moyles, J. (2010). *Practitioner reflection on play and playful pedagogies*. In *Thinking about play: Developing a reflective approach*, eds. J. Moyles. 13-29. Maidenhead: Open University Press.
- National Research Council [NRC](2010). *Preparing Teachers: Building Evidence Sound Policy*. Washington, D.C.
- National Council for Accreditation of Teacher Education [NCATE] (2010). *Transforming Teacher Education through Clinical Practice: Blue Ribbon Panel Report on Clinical Preparation and Partnerships for Improved Student*

Learning.10 Haziran 2013 tarihinde <http://www.ncate.org> web sitesinden edinilmiştir.

- Özcan, M. (2012). Okulda üniversite modelinde Kavramsal Çerçeve: Eylemdeki vizyon. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 1 (1), 107-132.
- Thomas, D., & Brown. J.S. (2011). *A new culture of learning: Cultivating the imagination for a world of constant change*. Lexington, USA: Soulellis Studio.
- Şendağ, S., ve Gedik, N. (2015). Yükseköğretim dönüşümünün eşliğinde Türkiye’de öğretmen yetiştirme sorunları: Bir model önerisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1).
- Şimşek, S., Alkan, V., ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 63-73.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*, In M.. Cole, V.J. Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- YÖK Fakülte Okul İşbirliği, Öğretmen Eğitimi Dizisi, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, 1998, Ankara.
- Wikipedia: The Free Encyclopedia (2013). 3 Mayıs 2013 tarihinde <http://en.wikipedia.org/wiki/Clinical> web sitesinden edinilmiştir.
- Williams, C., & Plummer, F. (2010). Incorporating lesson study for teacher professional development. *Articles évalués/Refereed Papers*, 21, 467.

EXTENDED ABSTRACT

Almost everybody has heard the statement in Turkey, “I had to learn to teach after I actually started to teach” from a teacher around them. This is the most striking statement indicating the big gap between the theoretical knowledge acquired and the practical courses given in faculties. In general, this article 1) critically handles the Faculty-School Cooperation Booklet, which is still in use in Turkey, and attempts to introduce the theoretical foundation and implementation stages of “Clinical Supervision Model (CSM)”, which is the subject of the project titled “Best Teaching Practices: Clinical Supervision Model” conducted with the cooperation of Uludağ University and Georgia State University and support of the TÜBİTAK; 2) touches upon the results of this project; 3) presents the works for the renewal of the booklet; 4) addresses the “Directive on the Training Process of Teacher Trainees”, which was put into use in Turkey in the spring 2016; and finally 5) lists the measures to be taken to improve the quality of the teaching practice courses.

Teacher training programs have two basic components: (1) teaching of theoretical knowledge of education, (2) school practices. That is the knowledge and

skills which we acquire through experience are more than the conceptual and theoretical knowledge. However, it is difficult to test and transfer the knowledge requiring professional skills from one person to another. This is because professional knowledge and skills are products of interaction and experience and are only acquired by doing, experiencing, trying, and observing. This is why modern teacher training programs focus on the acquisition of professional knowledge and skills in schools through practice rather than the teaching and assessment of theoretical knowledge.

The most important step to improve teaching practice in Turkey was taken with the Turkish Higher Education Council-World Bank Project in 1998. Teaching practice and school experience courses have been conducted according to the booklet introduced by the project for the last 18 years. Given the practical deficiencies in this booklet, which has been used since 1998 without making any improvement on it, YÖK and MEB launched an attempt to renew it in the 2015-2016 academic year.

The Faculty-School Cooperation Booklet contains both quantitative and qualitative deficiencies: The School Experience and Teaching Practice course given in education faculties is quite inadequate in quantity compared to the other theoretical courses. As the booklet does not define the characteristics that the teacher and the supervisor are required to bear, this course is considered to be an “ordinary course” that can be conducted by anybody. However, this course, just like other courses, requires specific expertise, interest, knowledge, and accumulation. Hence, it must be ensured that instructors of this course start to conduct this course only after completing in-service trainings and seminars.

In practice, the trainee needs objective feedbacks to be provided by the supervisor and the teacher. Lack of feedback makes it difficult for the teacher trainee to assess his own performance. Other stakeholders should also observe the teacher trainee’s actions during lessons and guide him to be aware of and make up his deficiencies.

Although the booklet states that both the supervisor and the teacher must observe the trainee’s lessons in school at least twice a semester and offer him suggestions that will contribute to his development, this does not turn out to be the case in practice. Actually, the trainee graduates after being observed just once or without being observed at all. A new approach must be adopted in which the supervisor observes the trainee’s lessons at least three times, not twice, a semester together with the teacher, makes post-observation evaluation meetings with him, and provides the trainee with constructive feedbacks.

The teaching practice course has three bases: teacher trainee, university supervisor, and classroom teacher. In this regard, this is a course requiring mutual effort and cooperation. Therefore, the approach in the booklet that measures only the trainee’s performance must be abandoned to go on with an approach in which the

teacher's and the supervisor's performances are also measured by the teacher trainee.

All these problems as well as their causes and effects have been subject of many studies carried out in Turkey. Various studies contained in the literature indicate that dissatisfaction with the teaching practice process sometimes results from the teacher trainee, sometimes results from the classroom teacher, and sometimes results from the university supervisor. According to the findings of these studies, the reasons for the problems experienced in the implementation process of teacher training courses can be categorized as follows: 1) Stakeholders are not sufficiently informed of the implementation process of these courses; 2) There is a lack of cooperation among stakeholders; 3) The supervisor and the teacher cannot adequately fulfill the responsibilities the teacher trainee expects from them; 4) Other.

Considering all these problems, an international TÜBİTAK project titled "Best Teaching Practices for Primary Education Teacher Training Programs: Clinical Supervision Model" was carried out with the cooperation of Uludağ University Primary School Teaching Program and Georgia State University Early Childhood Education Department between 2011 and 2015 in order to contribute to the solution of these problems and enhance the quality of teaching practice courses. Within the scope of this project, tripartite partnerships involving university, schools, and teacher trainee were developed in the schools where CSM was implemented, thereby making an attempt to improve the in-class performances of the teacher trainees receiving teaching practice courses in these schools.

CSM is a teaching practice model that has been implemented in many universities across the world for a long time and allows stakeholders to actively participate in the process of giving feedbacks to each other in teaching practice courses. It consists of the following stages: "pre-observation conference"; "observation and data collection"; "data analysis"; and "post-observation conference". Pre-observation conference is important for the trainee to show the lesson plan to the supervisor and the teacher, get feedback from them in advance that minimizes the mistakes to be made during the lesson. Observation is the stage in which the supervisor and the teacher carefully observe the teacher trainee while he is teaching and records trainee's entire performance by taking notes from the beginning to the end. Data collection is the stage in which the supervisor shortly goes over the data he has obtained during the lesson at the end of the lesson, considers the strengths of the lesson as well as its aspects needing to be improved, and thinks on what strategies can be recommended in post-observation conference. The last stage is post-observation conference in which the three stakeholders participate and the teacher trainee is systematically given multifaceted, data-based, and objective feedbacks about the lesson he has given.

The renewal process of the Faculty-School Cooperation Booklet is continuing under the cooperation of YÖK and MEB. Furthermore, the "Directive on the Training Process of Teacher Trainees", which has recently been put into use,

makes it obligatory for expert teachers to provide the teacher trainees appointed to public schools with regular feedback on their professional performance.

Başvuru: 01.04.2016

Yayına Kabul: 05.08.2016

