



LYNDON STATE COLLEGE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ PROGRAMININ OKUL UYGULAMALARI SÜRECİ*

Ramazan SAĞ**

Öz

Okul uygulamaları süreci, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının kuram ve uygulama arasındaki bütünleştirme ve aşamalılık niteliğini gösteren kritik öge özelliği konumundadır. Öğretmen eğitimi programlarının, programı oluşturan öğeleri arasında bütünlük ve aşamalılık biçimde tasarlanamaması önemli bir tartışma konusudur. Bu çalışma, Lyndon State College (LSC) sınıf öğretmenliği eğitim programının okul uygulama sürecini programın bütünsel yapısı çerçevesinde yakından incelemek amaçlı olarak tasarlanmıştır. Araştırma örnek olayın tanılayıcı tekniğine göre tasarlanmıştır. Aynı zamanda tema işlevi gören temel araştırma birimleri, okul uygulama süreci ile destekleyici unsurlar ve problemler olarak tanımlanmıştır. Veriler doküman analizi, öğretmen adayları ve öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerin çözülmesinden elde edilmiştir. Okul uygulama çalışmalarıyla ilgili derslerin hazırlık, çıraklık ve profesyonellik doğrultusunda aşamalı olarak tanımlandığı görülmektedir. Okul uygulama derslerinin uygulama öncesinde, uygulama anında alınması gereken dersler, sınavlar ve bildirimlerin birlikte tanımlanmış olması program öğeleri arasında bütünleştirme ve aşamalılık özelliklerinin niteliklerini artıran bir özellik olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Lyndon State College, okul uygulama çalışmaları, bütünsellik, aşamalılık.

* Bu çalışma Yüksek Öğretim Kurulu tarafından desteklenen post doc kapsamında gerçekleştirilmiştir

** Doç.Dr. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, rsag@mehmetakif.edu.tr

THE PROCESS OF SCHOOL PRACTICES IN THE LYNDON STATE COLLEGE CLASSROOM TEACHING CURRICULUM

Abstract

The process of school practices is a critical element that displays the characteristics of progressivity and integrity between theory and practice in the pre-service teaching curriculum. Designing teaching curriculums in integrity and sequence with its other elements is an important discussion subject. This study is designed to examine school practices of the Lyndon State College (LSC) classroom teaching curriculum closely within the framework of its integrative structure. In this study, which is designed according to the illustrative technique of the case study, basic research units are identified as school practice process, supportive elements and problems as well as themes of study at the same time. The data was gathered from the documentary analysis, and interviewing with students and lectures. It is seen that the courses related to school practices are identified in progressive stages towards preparation, apprenticeship and professionalism. School practice courses are defined together with courses, exams and notices that should be taken prior to and during the time of practice. This shows that the curriculum enhances the integration and sequence between theory and practice as much as it increases the integration degree horizontally and vertically.

Keywords: Lyndon State College, school practices, integration, sequence.

...Belki yol, kendimize bu denli odaklanmak yerine, başka canlıların da dilini, dünyalarını anlayabilmekten geçiyor (Vassaf, 2014).

1. GİRİŞ

Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirmede yeterli olmadığı, eğitimciler ve aynı zamanda politika yapıcılar arasında ciddi bir tartışma konusudur (Borko ve Putnam, 1996; Cochran-Smith, 2001; Darling-Hammond, 2006). Bu tartışmalarda öğretmen eğitimi sürecine etki eden yönetsel politikalar (Wilkin, 1994; Furlong, 2002) ile söz konusu yönetsel politikaların doğrudan etkilediği eğitim programlarının niteliği konularının öne çıktığı söylenebilir (Darling-Hammond, 2006). Bu haliyle açık bir sistem özelliği gösteren eğitim programları, sadece öğretimi yapılacak disiplinlerin öğretim programlarını değil, aynı

zamanda fakültenin öğretmen eğitimine yönelik felsefesini yansıttığı eğitim politikalarıyla bir bütünlük arz etmektedir (Sönmez, 1994).

Öğretmen eğitimi programlarına yönelik yapılan eleştirilerin başında kuramın uygulamayla bağının birbirini tamamlayıcı yönde değil, aksine eklektik yapıda yürütülmesi konusu gelmektedir (Borko ve Putnam, 1996; Cochran-Smith, 2001; Darling-Hammond, 2006; Griffin, 2008; Whitecomb, 2003). Eklektikliği oluşturan etmenlerin başında okul uygulama çalışmalarının kuramla bütünlüğünü sağlayacak biçimde tasarlanamaması gelmektedir. Buna dayalı olarak; i) programda yer verilen okul uygulamalarının adayın mezuniyet sonrası görev yapacağı öğretmenlik alanının gerçeklikleriyle uyuşmaması (Kearns, 2001; Korthagen ve Kessels, 1999; National Council on Teacher Quality, 2014), ii) uygulamadaki adayların hazırlıksızlığı ve kaygı yüksekliliği (Hastings, 2004; Mapfuma, Chitsko ve Chireshe, 2012) ve iii) görevlilerin mesleki ve kişisel niteliklerinin düşüklüğü (Feiman-Nemser ve Buchman, 1985; Feiman-Nemser, Parker ve Zeichner, 1990; Grossman, Wineburg ve Woolworth, 2001) gibi problemlerin ortaya çıkmasına neden olduğu görülmektedir.

Bir eğitim programının alandaki gerçekliklerden uzak olması, adayın fakülte kaynaklı derslerde öğrendiklerini transfer edememesine, dolayısıyla nitelikli bir öğretmen olarak yetiştirilememesine yol açmaktadır (Zeichner ve Conklin, 2005). Böylesine bir yapının belki de en önemli olumsuz sonuçlarından birisi, adayın geleceğe dönük mesleki bilgi, beceri ve kendine özgü bakış açıları geliştirmeye yöneltmekten ziyade, erken tükenmişlik sendromu yaşamasına neden olabilecek olumsuz bir mesleki kültür çevresi sunmaktadır. Hoachlander (1999) kuramsal bilgilerin uygulamanın gerektirdiği gerçekliklerle bütünleştirilmesi konusunun öğretmen eğitimi açısından oldukça önemli olduğunu belirtmektedir. Laursen (2007), doğal olarak adayların mesleklerini

fakültelerinde değil, bunun yerine mezuniyet sonrası alandaki uygulamalarda deneme yanılma yoluyla öğrendiklerini ifade etmektedir.

Programda “aşamalılık” ve “bütünlük” ilkelerinin sağlanamamasına dayalı olarak ortaya çıkan “eklektiklik” konusuna yönelik benzer eleştirilerin Türkiye’de 90’lı yılların başından bu yana yoğun olarak dile getirildiği görülmektedir (Kiraz, 2005; Parker, 2000, 2011; Sağ, 2007, 2014; Yıldırım, 2013). Bu sorunun çözümüne ışık tutabilecek yollardan birinin, başka ülkelerdeki uygulamaların yakından incelenmesi, özelliklerinin tanımlanması ve karşılaştırmalar yapılarak ülkemizdeki programlar temelinde çıkarımlar yapılması, şeklinde olabileceği düşünülmektedir (Demirel, 1996; Türkoğlu, 1998). Kazamias (1965), benzer biçimde bu türden çalışmaların eğitim sistemlerine, sorunlarına ve etkinliklerine ilişkin geçerli bilgiler elde etmek amacını taşıdığını ifade eder. Bareday (1964) aslında bu yöndeki çalışmalardaki amacın sadece yabancıları bilmek için değil, çoğu zaman kendini tanımak için yapıldığını belirtir. Çağdaş entelektüellerden Gündüz Vassaf, Aziz Nesin hakkında bir tanıtma yazısında bu konuyu vurgulayarak insanı anlama çabasının Sokrates’in “Kendini tanı” sözünden bu yana sürdüğünü ancak bunda çok da başarılı olamadığımızı ifade eder. Yazar, makalenin hemen başında verilen sözüne dayalı olarak çözüm yollarından birinin, kendimizi başkaları üzerinden tanımak olduğunu ileri sürer (Vassaf, 2014). Bu saptama, aynı zamanda çalışmanın çıkış kaynağını oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı, post doc kapsamında “konuk araştırmacı” olarak bulunduğum Lyndon Devlet Koleji’nin (Lyndon State College/LSC) bünyesinde yürütülen sınıf öğretmenliği eğitimi programındaki okul uygulama çalışmalarını tanımlamaktır. Grossman’ın (2008) ülkelerin yönetsel yapılarının üniversitelerdeki/kolejlerdeki yürütülen programlar üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri bulunduğu uyarısına bağlı olarak, tanımlama çalışması olabildiğince bağlamsal temelde yürütülmeye çalışılmıştır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Çalışma bir fenomen olarak tanımlanan eğitim programının bir özelliğinin ayrıntılı olarak tanımlanmasına odaklanması nedeniyle, örnek olay tekniğine göre tasarlanmıştır. Yin (2009: 4) “program” gibi sosyal ve aynı zamanda karmaşık bir görüngüyü anlama çabasının en iyi örnek olay tekniğine göre yürütülebileceğini, çünkü söz konusu tekniğin araştırmacıya program ögesini “anamlı karakteristik özelliklerini bütüncül olarak inceleme olanağı verdiğini” ifade etmektedir. Yin (2009) incelenecek örnek olayın tipik olması gerektiğini belirtir. Kolejin, kırsal bir yerleşim yerinde olması nedeniyle “sıradan” olarak nitelenebileceği düşünülmektedir. Türkiye’deki eğitim fakültelerinin önemli bir kısmının büyük şehirlerin dışında olması ve bu şehirlerin yaşam biçimleri bakımından henüz kırsallık niteliklerini sürdürmeleri nedeniyle çalışmaya daha bir anlam kattığı düşünülmektedir. Ayrıca, program tanımlayıcı (illustrative) teknik temel alınarak betimlenmeye çalışılmasıyla “az bilindiğine inanılan bir program (ögesi) hakkında” ilgililere “programın neye benzediği” konusunda yorum yapma olanağı verilmesi amaçlanmıştır (Davey, 1991; O’Reilly, 2009).

Araştırma tasarımı Yin’in (2009) örnek durum araştırmaları için önerdiği “araştırma soruları, varsa önermeleri, analiz birim(ler)i, veri ve önermeler arasındaki mantıksal bağ kurma ve bulguların yorumlanmasında ölçütler” olmak üzere beş bileşene göre tanımlanmıştır (Yin, 2009: 27).

Araştırma sorusu: *LSC sınıf öğretmenliği eğitimi programındaki okul uygulama çalışmaları sürecinin karakteristik özellikleri nedir?*

Analiz birimleri: Davey (1991) “tanımlayıcı tekniğin en önemli sorunlarının başında tanımlanacak ögenin seçilen boyutları” ve “buna ayrılan zamanının

yeterli olması” konusunun geldiğini ifade eder. Buradan hareketle ‘okul uygulamaları’, ‘uygulamaları destekleyici unsurlar’ (e-portfolio development, Student Teaching Seminer dersleri ve problemler) ve problemler olmak üzere üç birim tanımlanmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, dokümanlar ile görüşme kayıtlarından elde edilmiştir. Dokümanlar kapsamında iki tür yazılı metin incelenmiştir. Eğitim programı hakkında akreditasyon, denetim mekanizmaları, derslere ait bilgilerin bir kısmı kurumun web sayfasında yayınlanmakta olan katalogdan (2011-2012 Undergraduate Catalogue, 2011); okul uygulama çalışmaları, e-portfolio, Seminer hakkındaki bilgilerin bir kısmı öğrenciler ve kurumdaki öğretim elemanları için hazırlanmış kılavuzlardan (Lyndon State College, Milestones to Licensure: Student Handbook Elementary Education, Early Childhood Education, Special Education, t.y.; Lyndon State College, Student Teaching Handbook for Elementary, Early Childhood, Special Education, Licensure Programs, 2009) elde edilmiştir.

Bir diğer veri türü ise, okul uygulama çalışmalarına yönelik bilgilerin ve sorunların tanımlanmaya çalışıldığı görüşmeler sonucunda elde edilen ses kayıtlarıdır. Gönüllülük temelinde gerçekleştirilen görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine göre gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilerin seçiminde, ilgili bölümün yürütücüsü olma, bölüm derslerine girme, uygulama öğretim elemanlığı yapma, bölümde öğrenci olma ve bölümden mezun olma gibi uygulamayla doğrudan ilişkili olma koşulu aranmıştır. Bu kişilerden bir kısmını öğretim elemanları oluşturmaktadır. Öğretim elemanlarından biri erkek, diğer ikisi kadındır. Erkek olan kolejin kıdemli psikologlarından ve eğitim bilimleri bölüm başkanlığını yürüten ancak şimdi emekli olan profesör B. Hertz’dir. Profesör L. K. Metzke aynı biçimde kolejin kıdemli psikologlarından ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı başkanlığını yürütmektedir. Bir diğeri, matematik

ve matematik yöntemleri derslerine giren ve matematik eğitimi bölümü başkanlığını yürüten profesör D. McCoy'dur. Öğrencilerden biri son sınıf öğrencisi erkek (Adam Brien), diğeri 2. sınıf öğrencisidir (Margaret Wilson). Bir diğeri veri kaynağı ise (2010-2011) öğretim yılında mezun olmuş ve halen aynı kasabadaki bir özel okulda öğretmenliğe başlamış bir kadın öğretmendir (Liz Kate). Görüşme yapılan öğrencilerin ve öğretmenin isimleri değiştirilmiştir.

Görüşmeler, üç başlıkta tanımlanan sorular temelinde yürütülmüştür. Birinci başlıkta görüşülen kişinin bilgileri, ikinci alt başlıkta sınıf öğretmenliği programındaki görevlerinin ne(ler) olduğu ve bu görevlerini nasıl yürüttükleri sorulmuştur. Üçüncü başlıkta ise, karşılaştıkları sorunlar sorulmuştur. Görüşme metinleri, analiz için yazılı hale getirilmiştir. Betimsel analiz tekniğinin uygulandığı araştırmada veriler, "okul uygulama çalışmaları süreci" kategorisi altında 'mesleği öğrenme anlayışı', 'okul uygulamaları', 'destekleyici unsurlar' ve 'problemler' şeklinde tanımlanmaya çalışılmıştır.

2.3. Veriler Arasında Bağ Kurma

Elde edilen bulguların anlamlandırılmasında Oliva'nın (2009) eğitim programlarını tanımlamada ortaya koyduğu kavramlardan birkaçının kullanılması benimsenmiştir. Olivia (2009) eğitim programlarını tanımlamada ya da geliştirmede program geliştirme modellerinin yetersiz kaldığını ve bu boşluğu doldurmak için odak, süreklilik ve transfer edilebilirlik olmak üzere üç ana başlık altında sekiz kavram tanımlamıştır. Bu kavramlar, odak, aşamalılık, bütünleştirme, uyumluluk, denge, süreklilik, ekmeleme ve transfer edilebilirliktir. Odaklılık, çalışılacak konu alanını ve hedeflerini; uyumluluk okul sistemi ile sosyal yaşam arasındaki uyumluluğunu; denge programı oluşturan öğeler arasındaki oransal düzenlemeyi; bütünlük disiplinler arasındaki birleştirmenin yapılma düzeyini; aşamalılık öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilecek konu ya da çalışma alanlarının yıllar arasındaki sıralanmasını ya

da aşamalandırılmasını; süreklilik konu alanlarının içeriğinin düzeyler arasında aşamalı olarak geliştirilmesine dayalı tekrarını, eklemleme her bir düzeydeki disiplinin düzeyler ve sınıflar arasında aşamalı biçimde yapılandırılmasını; transfer edilebilirlik becerilerin maksimum düzeyde bir başka koşulda kullanılabilirliğini ifade etmektedir (Oliva, 2009: 416-436). Bu çalışmada eğitim programının bir bütün olarak ele almak yerine, sadece uygulama süreci incelenmesi nedeniyle, okul uygulama sürecini oluşturan dersler arasındaki ilişki “aşamalılık” ve okul uygulama sürecinin programın diğer öğeleriyle olan ilişkisi ise “bütünleştirme” kavramları yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır.

2.4. Etik ve Geçerlilik Sorunu

Araştırma öncesinde kolejin eğitimle ilgili işleyişinden sorumlu sayın Donna Dalton ile sosyal medya (Facebook) üzerinden görüşülmüş olup çalışma yapabileceğim ve kolejin ismini kullanabileceğim konusunda onay alınmıştır. Ayrıca bilgilerin doğruluğu, İngilizce geniş özet üzerinden aynı zamanda görüşmeci olan sayın Daisy McCoy ile birlikte kontrol edilerek sağlanmıştır.

2.5. Okul Uygulamalarının Bağlamı

Söz konusu okul uygulamaları öğesinin bir bağlam çerçevesinde kavranabilmesini kolaylaştırmak üzere, kolejin bulunduğu yerleşim yerine ait bilgilerin yanı sıra eğitim programını etkileyen dış ve iç dinamikler tanımlanmaya çalışılmış ve sonrasında bulgulara yer verilmiştir.

2.5.1. Eğitim Programının Yapısal Özellikleri

Genel Özellikler: Lyndon kasabası, 1780 yılında kurulmuş olup 2010 sayımında 5981 yerleşimcisi bulunmaktadır. Ağır bir karasal iklimin hâkim olduğu kasaba, çevresinde birkaç sanayi fabrikası olmasına rağmen, geleneksellik ilişkilerinin daha ağır bastığı kırsallık niteliği göstermektedir (<http://www.lyndonvt.org/>).

Kolej 1911 yılında kurulmuş olup kolejden alınan sertifika ile içlerinde New York, New Jersey gibi eyaletlerin bulunduğu otuz eyalette sınıf öğretmenliği yapabilme olanağı bulunmaktadır (The Commission on Institutions of Higher Education (CIHE) of the New England Association of Schools and Colleges, About Accreditation, 2013). Kolejde hizmet öncesi öğretmen eğitimi yanı sıra atmosfer bilimleri, basın yayın, televizyon, görsel sanatlar gibi 19 program bulunmaktadır. Bunların dışında kolejde sekiz “hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı” bulunmaktadır (Lyndon State College, Education Programs, 2014).

Eyaletteki tüm hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları, çerçeve program niteliğindedir. Eyalet Eğitim Kurulu (Vermont State Education Board), kolejlerin yürütecekleri eğitim programlarının hedefleriyle programın yürütülmesine yönelik politikaların hangi koşullara göre yürütüleceğini standart ve ilkeler şeklinde belirlemektedir. Standart ve ilkelerin çekirdek görevi gördüğü uygulamada, eğitim programında yer verilecek dersler ve derslerin içerikleri, programın işleyişiyle ilgili kurumsal politikalar, söz konusu standart ve ilkelere göre kolejler tarafından yerine getirilmektedir. Eğitim programının özelliklerinin daha iyi anlaşılması için, eğitim programının geliştirilmesinde, yürütülmesinde ve değerlendirilmesinde etkili olan dış ve iç mekanizmalara bakmanın yararlı olacağı düşünülmektedir.

2.5.2. Akreditasyon

Denetim mekanizmalarından ilki, akreditasyon sürecidir. Eyalet Eğitim Kurulu, kolejlerin eğitim programlarını standartlara ve ilkelere göre yürütülme düzeylerini kamu adına hesap verilebilirlik ilkesi gereğince denetlemekte, başka bir deyişle akredite etmektedir. Akredite komisyonu, önceden belirlenmiş standartlara ve ilkelere göre eğitim programını, çalışma ve işlemleri denetlemekte, söz konusu gerekler yerine getirildiği kanaatine vardığında kolejin eğitim programını yürütme lisansını yenilemektedir. Kolej, bu yenilenme

sonrasında, programa öğrenci alabilmekte ve devlet fonlarını kullanabilmektedir (The Commission on Institutions of Higher Education (CIHE) of the New England Association of Schools and Colleges, About Accreditation, 2013).

2.5.3. Standartlar ve İlkeler

Standart ve ilkeler, akredite sürecinde işe koşullamakla birlikte, eğitim programlarının içeriğinin ve işlemlerinin belirlenmesinde temel belirleyiciler konumundadırlar. Öğretmen eğitimi programlarının çıktılarının nitelikleri (öğretmen adaylarının nitelikleri/ürün) ve eğitim programında yer verilecek uygulamalar, uygulamada görev alacak personelin niteliği, ayrılacak zaman, yer verilecek etkinlik türleri, ders geçme ve mezuniyet sistemine yönelik ölçütler, bunlardan birkaçıdır. Bu yapı, aynı zamanda hizmet öncesi öğretmen eğitiminde bir tür sigorta çemberi oluşturmaktadır (State of Vermont, Agency of Education, 2013). Eyalet Eğitim Kurulu tarafından tanımlanan bu standartların ve ilkelerin kaynakları eyaletin eğitim öncelikleri, “The No Child Left Behind Act” gibi ulusal düzeydeki hükümetin çıkardığı yasalar ve Ulusal Matematik Eğitimcileri Konseyi (National Council of Teachers of Mathematics) gibi yine ulusal düzeydeki mesleki kuruluşların kararları oluşturmaktadır. Fikir vermesi bakımından aşağıda bir standart ve bir ilke verilmiştir (The Vermont Standards Board for Professional Educators, 2011):

1. Standart, öğrenme: Alanında uzman olma ve bunları uygulamada gösterme

1. İlke: Eğiticinin (Adayın), öğrencilerin hem bilgi alanlarına ve eyalet tarafından tanımlanan standart yapısı ile öğrenme olanaklarının temsil edildiği standartlara ulaşmalarında alanına ait bilgi ve becerilere sahip olması

Ayrıca başka bir standart grubu ise derslerle ilgilidir. Sözelimi kolejler, öğretim programlarında yer verecekleri derslerin içeriklerini ve uygulamaların çeşitliliğini

“bilgi standardı” ve “performans standardı” olmak üzere ayrıca iki ölçüte göre düzenlenmektedirler. Örneğin matematik yöntemleri dersinin “bilgi standartları”ndan birisi adayların “i) Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi’nin (National Council of Teachers of Mathematics) matematik konu bilgisini kullanmada ve elde etmede ifade ettiği becerileri araçlar olarak görür” şeklindedir. Performans standardı ise, “Aday öğretmen, matematik programının beceri ve içeriğini, her bir disiplin içerisinde araştırmayı destekleyen zihinsel alışkanlıklarının gelişimiyle kavramsal gelişim olanağını birlikte bütünleştirir” şeklindedir (The Vermont Standards Board for Professional Educators, 2011).

Akademik programların içeriğine ve uygulamalarına etki eden bir başka belirleyici ise ilkelerdir. Örneğin Eyalet Eğitim Kurulu, kolejlerden Okul Uygulama Çalışmaları kapsamındaki ilk ders olan “Alan Deneyimi” dersini adayın öğretiminden sorumlu olacağı 1 ile 6. sınıfları 1-2/3-4/5-6 biçiminde üç farklı grubu tanınmasına olanak verecek şekilde planlamalarını istemektedir. İkinci bir ilke, kolejin adayın ders boyunca gereksinimi olan mesleki rehberliği sağlamak üzere bir uygulama öğretim elemanı ve bir uygulama öğretmeni görevlendirilmesidir. Yine bir başka ilke, dersin kesintisiz en az 12 hafta sürecek biçimde düzenlenmesidir (The Vermont Standards Board for Professional Educators, 2011).

2.5.4. İç Denetim Mekanizmaları

Kolejde akreditasyonun yanı sıra eğitim programlarının yürütülmesi, geliştirilmesi ve değerlendirmesi süreçlerinde niteliği geliştirmek üzere bir dizi iç denetim mekanizmalarının geliştirilmeye çalışıldığı gözlenmektedir. Akreditasyon sürecinin bir gereği olan bu iç mekanizmalar kolej, bölüm ve birim düzeyinde yapılandırılmıştır. Genel olarak her bir düzeydeki denetim mekanizmalarının ana işlevi, akademik, personel ve yönetim bakımından kendi

niteliklerini eleştirel bir gözle sorgulamaktır. Ayrıca kolej üst yönetim kurulu, 2010 yılında, her beş yılda bir, yürütülmekte olan eğitim programlarının disiplinler temelinde değerlendirilmesi amacıyla, üyelerinin bir kısmının kolej içerisinde bir kısmının ise kolej dışından katılacağı bir üst denetleme biriminin kurulmasını kararlaştırmıştır. Bu birimin işlevi, iç ve dış bakış açılarının bir araya getirilerek eğitim programlarının kanıta dayalı olarak incelenmesidir (Lyndon State College, Self-Report, 2010, 8-9).

2.5.5. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı

Adayın mezun olabilmesi için en az 132 krediyi tamamlaması gerekmektedir. Bununla birlikte bu miktar programlara göre değişebilmektedir. Kolejde dersler üç ana grupta toplanmıştır. Bunlar i) 38 kredilik derslerden oluşan Liberal Sanatlar (Libarets Arts), ii) 37 kredilik genel eğitim ve iii) 61 kredilik derslerden oluşan eğitim bilimleridir (Lyndon State College, General Education and Degree Program Information, 2011). Toplam 61 krediden oluşan eğitim bilimlerinde 19 kredi “okul uygulama çalışmalarına” ayrılmıştır. Bir kredi her bir hafta için; i) öğretim elemanı tarafından yapılan bir tam saatlik öğretimi ya da ii) uygulamanın niteliğine göre değişmekle birlikte yaklaşık olarak iki ya da üç saatlik laboratuvar veya alan uygulamasına denk olacak şekilde tanımlanmıştır (Lyndon State College, Policies and Procuders, Credit Definition and Load, 2014). Öte yandan kredi kavramının özellikle okul uygulama çalışmalarında farklı bir anlayış çerçevesinde tanımlandığı görülmektedir. Bu düşüncenin altında adayın mümkün olduğunca uygulama okulunda kalmasını sağlamak olarak ifade edilmektedir. Örneğin 3 kredilik Alan Deneyimi dersi için adayın uygulama okulunda bulunması gereken süre bir tam ve bir yarım güne denk gelecek biçimde en az dokuz saat iken, 4 kredilik Alanda Çıraklık kapsamında bu sürenin 16 saate, 12 kredilik Öğretmenlik Uygulaması dersinde ise 30 ders saatini bulduğu görülmektedir (D. McCoy, kişisel görüşme, 3 Kasım, 2011).

3. BULGULAR

3.1. Okul Uygulama Çalışmaları Süreci

3.1.1. Mesleği Öğrenme Anlayışı

Kılavuzda kolejdaki okul uygulama çalışmalarının “öğretim öğrenmedir” anlayışına göre inşa edildiği ileri sürülmektedir (Lyndon State College, Student Teaching Handbook for Elementary, Early Childhood, Special Education, Licensure Programs, 2009, A1). Bu anlayışın temelinde “öğretebilmek için öncelikle öğrenmeyi gerçekleştirmek gerektiği” düşüncesi bulunmaktadır. Buna göre öğretim, başkalarının öğrenmelerine yardım edebilmede içerik, eğitim bilim ve insan gelişimi arasındaki ilişkileri anlamayı geliştirme sürecinin sürdürülmesi olarak betimlenmektedir. Dolayısıyla kolejin görevi, adayların mesleki deneyimleri aracılığıyla kuram, bilgi ve beceri geliştirme arasındaki bağı kurabilmeleri için onlara anlam yapılandırma olanağı vermek olarak tanımlanmıştır. Böylece adaylara öğretim uygulamaları yoluyla “öğretim becerileri hakkında mesleki yeterliklerini anlamada yansıtma olanağı yaratıldığı” ileri sürülmektedir. “Eylem içinde yansıtma” olarak tanımlanan bu yaklaşımın “sınıf deneyimi ile fakültedeki dersler arasındaki doğrudan ilişkiyi görmeyi kolaylaştırdığı” ve aynı zamanda “kuram ile uygulama arasında olduğu gibi düşünce ve eylem arasındaki anlamayı da geliştirdiği”ne işaret edilmektedir.

Adayların “mesleki gelişim sürecine girişlerinin” kolay olmadığı düşüncesinin varsayıldığı kolejde, bunun için “uygulama okulu boyutundaki eğitsel sürecin, öğrencilerin performanslarının bir yansıması olarak öğrencilerin gereksinimlerine odaklanan bir okul yapısı şeklinde tanımlandığında, adayların söz konusu ‘mesleki gelişim sürecine girişlerinin’ kolaylaştırılabileceği” ileri sürülmektedir. Çünkü “öğretmek için öğrenme ilişkisinin birbirini besleyen bir gelişim süreci” olduğu, bu nedenle, “okul uygulama çalışmalarının i) çocuk

gelişimini anlama, ii) deneyim ve iii) karşılıklı etkileşim” içerisinde bulunma istekliğine sahip olma ilkeleri üzerine kurulabileceği öngörülmektedir. Diğer yandan kolej yetkilileri, “öğretmen eğitimi programlarının esas amacının adaya kendini sürekli geliştirmeyi sağlayacak mesleki ilkeler oluşturma olanağı vermek olduğunu” belirtmektedir. Mesleki ilkeler şunlardır (Lyndon State College, Student Teaching Handbook for Elementary, Early Childhood, Special Education, Licensure Programs, 2009, A1-2):

Öğretim ve öğrenme yeteneklerini geliştirmek amacıyla öğretim sürecini değerlendirmek; ii) Konu alanlarına yönelik derinlikli bir içerik anlama düzeyi geliştirmek; iii) Çocuğun öğretimi ve öğrenmesi kadar çocuğun bir bütün olarak gelişimini hızlandıran diğer öğrenme çevrelerini geliştirmek; iv) Öğretim hizmetlerini farklı kültürlere, öğrenme stillerine ve öğrencilerin bireysel yeterliklerine duyarlı olacak biçimde sunmak; v) Öğretirken ve öğrenirken rahat olabilmek duygusunu geliştirmek.

3. 1. 2. Alan Deneyimi

İkinci sınıfta güz döneminde alınan bu ilk dersin kredisi 3 olarak tanımlanmıştır. Bu kredi, adayın haftada birbirini izleyecek biçimde bir tam ve bir yarım gün olmak üzere toplam 9 saatlik uygulamasına denk düşmektedir. Çalışmalar adayın 2 farklı öğretim uygulamasını (Ana sınıf, K1-K2, K3/K4, K5-K6) ve farklı okul yapılarını tanımasını sağlayacak şekilde tasarlanmıştır (Lyndon State College, Milestone to Licensure Student Handbook, t.y., 3). Ayrıca bu grubun içine değişik okul yapıları kapsamında kırsal bölgede birleştirilmiş sınıflı okullar da eklenebilmektedir. Adayın bu dersi alabilmesi için aynı dönemde Öğretim Planları, Disiplin Modelleri, Eğitim Psikolojisi ve Eğitim Teknolojisi derslerini birlikte alıyor ya da almış olması veya bu derslerin öğreticilerinden söz konusu dersi alabileceğine yönelik onay alması gerekmektedir (Lyndon State College, Undergraduate Catalogue, 2011).

Dersin üç amacı bulunmaktadır: i) öğretmen adaylarına eğitimdeki kariyerlerine ilişkin kendilerini değerlendirme olanağı vermek; ii) adaylara oldukça küçük adımlar halinde (bir ders saatinden daha az zamana bölünmüş örneğin 10 ya da 15 dakikalık dilimler gibi) öğretim yapma olanağı sunarak onların pratik ve teori arasındaki ilişkiyi görebileceği öğretim uygulamalarına bir giriş yapma olanağı vermek; iii) alan deneyimi yoluyla adaylara kamu okullarında öğretmenlik mesleği topluluğuna katılma ve süreci gözlemlene olanağı vermek. Program ve eğitim bilimleri sorumlusu her iki öğretim üyesi (B. Hertz, kişisel görüşme, 8 Kasım 2011; L. Metzke, kişisel görüşme, 8 Şubat 2012) dersin ikinci amacında tanımlanan etkinlikler yoluyla en temel işlevinin aslında sınıf öğretmenliğini yapıp yapamayacağı konusunda adayların kendilerini sınaması olduğunu belirtmektedir. Nitekim Bayan Wilson şu anda bu dersi almakta olduğunu, başta uygulama okuluna ve uygulama öğretmenine uyum sağlamada zorlandığını belirtmektedir. Devamla başlangıçta sınıf öğretmenliğini yapabilir miyim endişesi yaşadığını ama sonrasında çocuklarla birlikte olmaktan mutlu olduğunu anladığını ifade etmektedir (M. Wilson, kişisel görüşme, 14 Kasım, 2011). Adaylardan Brien, bu ders kapsamında “bizlerden sınıfın bir köşesinde oturmamız ve öğretim etkinliklerine doğrudan girmememiz, zamanla örneğin öğrencilerle etkileşim yapabilme yeterliklerine sahip olduğumuzu göstermemiz ve gözlediğimiz konuları anlamamız istenmektedir” şeklinde genel bir beklentinin olduğunu ifade etmektedir (A. Brien, kişisel görüşme, 30 Ekim 2011).

Dönemin sonuna doğru adaylardan fakültede almış oldukları Yaratıcılık derslerinde öğrendikleri becerileri kullanarak uygulama öğretmeni rehberliğinde küçük gruplarla öğretim uygulamaları yapmaları istenmektedir (B. Hertz, kişisel görüşme, 8 Kasım 2011; A. Brien, kişisel görüşme, 30 Ekim 2011). Adaylara ihtiyaç duydukları mesleki rehberlik hizmetleri için fakülteden bir uygulama öğretim elemanı ve okuldan sınıf öğretmenliği yapan bir uygulama öğretmeni görevlendirilmektedir. Adayın başarısı, e-portfolio gelişim dosyasına Birinci Giriş

(Entry I) olarak tanımlanan aşamada girmesi gereken belgeler, okula devam, sınıf öğretmeniyle birlikte etkinliklere katılma, etkinliklerde göstermiş olduğu davranışlar üzerinden değerlendirilmektedir.

3.1.3. Alanda Çıracılık

Üçüncü sınıf bahar döneminde verilen ders 4 kredi olarak tanımlanmıştır. Bu ders için ayrılan 12 saatlik zaman, adayın uygulama okulunda 1 tam 2 yarım gün olacak biçimde ve birbirini izleyen günler çerçevesinde uygulama yapacak şekilde tasarlanmıştır. Adayın bu dersi alabilmesi için üç koşul bulunmaktadır. Birincisi önceden alması gereken dersler ile bu dersle birlikte aynı dönemde alınması gereken derslerdir. Sözelimi bu ders için “Engelli Öğrencilerin Gelişimi ve Eğitimi, Temel ve Özel Eğitimin Temelleri, Öğretim Planlaması, Disiplin Modelleri, Eğitim Psikolojisi, İlkokul Sınıflarında Dil Gelişimi ve Yazma Süreci, Matematik Yöntemleri, Sosyal Bilim Yöntemleri, Fen ve Sağlık Yöntemleri” derslerini almış olması gerekmektedir. Ayrıca aynı dönemde “Birey ve Grupların Davranış Yönetimi, Program Geliştirme ve Öğretimi Farklılaştırma, Değerlendirme ve Özel Eğitim Yasaları” derslerini birlikte alıyor olması ya da dersi veren öğretim elemanlarından bu dersi alabileceğine yönelik onay alması gerekmektedir. İkincisi sınıf öğretmenliği programını yürütmekle sorumlu akademik birimin başkanının onayına bağlıdır. Üçüncü koşul, bir önceki ders olan Alan Deneyimi dersinden geçecek düzeyde bir puan olması ve genel not ortalamasının 4 üzerinden 2.70 olmasıdır (Lyndon State College, Education Programs, 2011).

Dersin üç amacı bulunmaktadır. Bunlar, adayın i) uygulama okulunda çalışan bir meslektaşıyla mesleki ilişkiler geliştirmesi, ii) kuracağı meslektaşlık çerçevesinde tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama gücü veren öğretim becerilerini kazanması ve iii) kurmuş olduğu mesleki ilişkiler çerçevesinde kendine özgü etkili bir öğretim stili geliştirmesidir”. Dersin işlevi ise “adayın öğretmenlik

mesleğinin sorumluluklarını almaya hazır hale gelmesini sağlamak” şeklinde tanımlanmıştır. Adayın bu dersi alacağına dair bildirimini, bir önceki dönemde uygulamaları düzenleyen eğitim bilimlerinin yönetici asistanına yapması gerekmektedir. Adayın yerleşeceği okul konusunda son karar bu sürecin sorumluluğunu taşıyan eğitim bilimleri bölümü yardımcılarındadır. Ancak adayın uygulama yapmak istediği iki okul ismini seçme gerekçeleriyle birlikte bildirme olanağına sahiptir (Milestone to Licensure Student Handbook, t.y., 15). Bertz ve Metzke, uygulama okuluna gidiş geliş giderlerinin öğrenciye ait olması nedeniyle bu işleri yürütmekle görevli birimin, adayların bu yöndeki isteklerini dikkate aldıklarını ifade etmektedirler (B. Hertz, kişisel görüşme, 8 Kasım 2011 ve L. Metzke, kişisel görüşme, 8 Şubat 2012).

Adaya mesleki rehberlik yapmak üzere Alan Deneyimi dersinde olduğu gibi iki rehber görevlendirilmektedir. Rehberlerin görevi, adaya öğretimi öğretme, sınıfı yönetme, yönerge verme, ödev verme, öğrencilerle çalışırken dönüt ve düzeltme verme gibi öğretmenliğin öğreticilikle ilgili rutin boyutlarını tanımasını sağlamaktır. Bu tanımanın yanı sıra uygulama öğretmeninden ve uygulama öğretim elemanından adayla yakın çalışarak ona öğretim tekniklerini göstermeleri, adayın çalışmalarını gözlemlemeleri ve öğrenci performanslarının nasıl değerlendirildiğini göstermeleri istenmektedir (Lyndon State College, Education Programs, 2011). Adayın bu dersteği uygulamaları, sınıf öğretmenleriyle birlikte yarı yarıya yürütmesi esastır. A. Brien, bu dersi “öğretmenlik uygulaması yapma ile gözlem yapma arasındaki bir denge” olarak tanımlamaktadır. “Bu dönemde kendisine verilen öğretim etkinliklerini yaptığını, öğretim etkinliklerinin de öğretmenlik becerisi kapsamında kendisinden geliştirilmesi istenen ünite planı içerisinde yer verilen uygulamalar” olduğunu belirtmektedir. Adam, öğretmenlik uygulamalarına yer verilen bu dönemde doğal olarak daha çok sınıf yönetimiyle meşgul olduğunu ve gözlem etkinliklerinin önemli bir yer tuttuğunu belirtmekle birlikte, bu ders aracılığıyla hem öğretmenleri hem

öğrencileri tanımaya çalıştıklarını ifade etmektedir. Uygulama öğretmeninin yardımıyla mesleki çalışmalara yönlendirildiklerini dile getiren Adam, bu kapsamda küçük gruplarla ve zihinsel engelli öğrencilerle çalışma, bir konu alanı üzerinde plan yapma, öğretim programlarını inceleme, öğretim materyalleri hazırlama, bunları uygulama, öğretimi çeşitlendirme ve sınıf ortamında öğretim çalışmalarında öğretmene yardım etmek üzere çeşitli mesleki etkinliklere katıldığını ifade etmektedir. Ders sonrasında uygulamalarla ilgili olarak uygulama öğretmeniyle görüşüldüğünü ve görüşmenin ders öncesinde de yapıldığını” belirtmektedir. Bu görüşmelerde uygulama öğretmenin kendisine yardımcı bilgilerin yanın da özellikle ders sonrasında dönüt verdiğini, dönütlerin daha çok olumlu yönde olduğunu belirtmektedir (A. Brien, kişisel görüşme, 30 Ekim 2011 ve 20 Kasım 2011).

Adayların değerlendirmesinde hem uygulama öğretmeni hem uygulama öğretim elemanı sorumluluk taşımaktadır. Bu derste daha çok adayın öğreticilik becerilerindeki yeterliği anlaşılacak istendiğinden, gözlem yönteminin baskın olarak kullanıldığı dile getirilmektedir. Diğer yandan bu becerilerin kazanılma durumu ise, adayın hazırlamış olduğu öğretim planları, öğrenme öğretmeyi destekleyen materyaller ve sınavlar üzerinden doküman inceleme ve görüşmeye dayalı teknikler aracılığıyla saptanmaktadır. Adayın öğretmenler ve diğerleriyle kurduğu ilişkilerin niteliğini belirleyen kişilik özellikleri hakkındaki bilgiler, hem gözlem hem görüşme yoluyla elde edilmektedir.

3.1.4. Öğretmenlik Uygulaması

On iki kredilik ders için 24 saatlik uygulama tanımlanmıştır. Ders, adayın bir kamu okulunda kesintisiz dört tam gün mesleki uygulamalar yapmasına olanak verecek biçimde tasarlanmıştır. Adayın bu dersi alması için diğer uygulama derslerinde olduğu gibi bir takım ön koşulları yerine getirmesi gerekmektedir. Bunlar: i) adayın eğitim bilimlerinin yönetici asistanına bu dersi bahar

döneminde alacaksa Ekim ayında, Güz döneminde alacaksa Mart ayında bir formla başvuru yapması gerekmektedir. Ayrıca bu formun yanında bir de kişisel bilgilerin yer aldığı bilgi formu hazırlayıp ilgili yönetici asistanına vermesi istenmektedir; ii) adayın kabul edilmesi için, Uygulamada Çıraklık dersinin almış olması, Praxis I (Genel Yeterlilik Testi) ve Praxis II (Eğitim Bilimleri Testi) sınavlarından geçer not alması gerekmektedir; iii) adayın okuma, yazma, konuşma ve matematik becerilerinde yeterli olması, sınıf öğretmenliğinin sorumlu olduğu dersleri tamamlamış olması ve son olarak toplamda 90 krediyi tamamlamış ve genel not ortalamasının 4 üzerinden 3 olması gerekmektedir (Lyndon State College, Student Teaching Handbook for Elementary, Early Childhood, Special Education, Licensure Programs, 2009, 2). Ayrıca bu dersle birlikte e-portfolio ve Öğretim Semineri dersinin alınması öngörülmektedir (Lyndon State College, Requirements for the Program, 2014). Dersin genelde iki ana bölüme bölündüğünü belirten Metzke, birinci bölümün ana sınıf ile 3. sınıf, ikinci bölümünün ise 4 ile 6. sınıf arasındaki sınıfları kapsadığını belirtmiştir. Ancak adayın her bölümde tüm sınıfları değil, sadece birinde bulunmasının yeterli görüldüğünü ifade eden Metzke, adaya ilk zamanlar sınıfın öğretiminden gün boyunca sorumluluk verilmediğini, söz konusu sorumluluğun son iki haftada verildiğini belirtmektedir (L. Metzke, kişisel görüşme, 8 Şubat 2012).

Bu dersin yedi hedefi bulunmaktadır. Bunlar, adayın i) uygulama öğretmenliğinin denetimi ve rehberliğinde bir sınıf öğretmeninden beklenen rutin ve temel görevleri aşamalı olarak yapabilir hale gelmesi; ii) bireysel olarak öğrenmeyi etkileyen öğrencilerin gereksinimlerini, yapacağı öğretimi uyumlaştırmak amacıyla öğrencilerin fiziksel, sosyal, duygusal, zihinsel ve kültürel faktörler kadar çocukların büyüme ve gelişmelerini analiz etmesi, gözlemesi ve bu konularda çalışması; iii) 5 standart ve 16 ilke halinde eyaletçe tanımlanan becerilerin yerine getirildiğini gösteren mesleki gelişim dosyasını (e-portfolio) tamamlamış olması; iv) bulunduğu okulun yapısını, kişiler, bölümler

ve düzenlemeler arasındaki ilişkiyi, okuldaki eğitimin temel felsefesini, eğitim programı ile yerel ve eyaletin kaynakları arasındaki ilişkiyi, okulun bulunduğu topluluktaki diğer eğitim, sosyal ve farklı kurumları arasındaki ilişkiyi anlaması; v) öğrencilerin bireysel gereksinimlerini karşılayan standartlara dayalı planlama ve öğretim yapma, öğretimin çıktılarını değerlendirme, saygıya dayalı olumlu bir sınıf atmosferi geliştirme ve yansıtıcı uygulamaları gözlemesi ve geliştirmesi; vi) öğretim materyalleri kapsamında öğrenme öğretmeyi destekleyici materyalleri tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak biçimde organize etme, hazırlama, seçme ve kullanma konusunda deneyimlere sahip olması; vii) profesyonel bir öğretmen olarak demokratik toplumda mesleğini savunması, meslektaşlık yapması, sorumluluk duygusuna sahip olması, temel yasal sorumluluklarını bilmesi ve mesleki örgütleri tanınmasıdır (Lyndon State College, Student Teaching Handbook for Elementary, Early Childhood, Special Education, Licensure Programs, 2009, 3). Söz konusu amaçlarda tanımlanan becerilerin somut olarak gösterilmesini sağlamak için adaydan yerine getirmesi beklenen beklentiler tanımlanmıştır. Bu beklentiler, i) “mesleki bilgi edinmesi, ii) mesleki tutkusunu göstermesi, iii) öğrencilerini tanınması, iv) okula devam etmesi, v) mesleki zorunluluklara uyum sağlaması, vi) gerektiğinde kararlar verebilmesi, vii) koleji temsil etmesi, sorumluluk göstermesi, viii) kendini değerlendirme ve yansıtma becerisine sahip olması, ix) mesleki tutum ve davranış geliştirmesi, x) plan hazırlaması, xi) okul düzenlemeleri ve politikalarını bilmesi, xii) lisans için gerekli olan dokümanları ve videoları hazırlaması ve haftalık öğretim zamanını uygulama öğretim elemanı ile paylaşması” şeklindedir (Lyndon State College, Student Teaching Handbook for Elementary, Early Childhood, Special Education, Licensure Programs, 2009, 11-12).

Barry, adayın öğretim uygulamalarını planlı biçimde yürütmesinin esas olduğunu çünkü bunun iyi bir öğretimde bulunması gereken en önemli beceri olduğunu belirtmektedir (B. Hertz, kişisel görüşme, 8 Kasım 2011). Bu çerçevede adaydan

bir ünite ve söz konusu üniteye göre günlük ders planları olmak üzere birbirini tamamlayacak iki plan çeşidini hazırlaması beklenir. Adayın derste kullanacağı tüm öğretim araçlarını kendisinin sınıfa sunması ve sınavları hazırlaması gerekmektedir. Ayrıca adayın hazırlamış olduğu tüm planlarını, değerlendirilmesi, kendisine öneriler sunulması ve uygunluk onayı verilebilmesi için önceden uygulama öğretmenine vermesi gerekmektedir (Lyndon State College, Student Teaching Handbook for Elementary, Early Childhood, Special Education, Licensure Programs, 2009, 15-16). Adaydan öğretim uygulamalarını en az bir temayla ilgili hazırlamış olduğu ünite planları çerçevesinde yürütmesi istenmektedir. Bertz ve Metzke bundaki amacın “adayın öğrencilerini bir ünite bütünlüğü içerisinde başarılarını uzun süreli olarak gözleyebilme olanağı vermek ve öğrencilerin anlayamama nedenlerini önceki uygulamalarına bakarak kavramasında kolaylık sağlamak” olduğunu dile getirmektedirler (B. Hertz, kişisel görüşme, 8 Kasım 2011 ve L. K. Metzke, kişisel görüşme, 8 Şubat 2012). Ayrıca adaydan haftada bir kez öğrencilerini sınıf dışına çıkarmaları ve onlarla birlikte okul dışı etkinlikler yaptırması istenir. Fakat bu durumun çoğu zaman okuldaki uygulama öğretmenine bağlı olarak değişebildiğini söylemektedir (L. Metzke, kişisel görüşme, 8 Şubat 2012). Diğer yandan Metzke adaydan beklenen en önemli öğretmenlik becerisinin “sınıf yönetimi” olduğunu belirtmektedir. Çünkü şimdiki sınıflarda sadece sınıf öğretmenin bulunmadığını özellikle engelli öğrencilere yardım etmek üzere aile üyelerinin ve yardımcı öğretmenlerin (para educator) bulunduğunu, dolayısıyla sınıf yönetiminin bir bütünlük içerisinde sürdürülmesi gerektiğini belirtmektedir (L. K. Metzke, kişisel görüşme, 8 Şubat 2012).

Değerlendirme, adayın kendisi, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı tarafından yapılmaktadır. Değerlendirme dönem ortası ve dönem sonu olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmektedir. Dönem ortasına doğru, aday, uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının birlikte katıldığı bir

değerlendirme toplantısı yapılır. Toplantıda, adayın mesleki gelişimi ve uygulamayı sürdürmesi ya da bırakması konuları konuşulur ve karara varılır. Değerlendirme üç rapor üzerinden yapılmaktadır. Bu raporlardan biri, adayın kendisi hakkında öz-değerlendirmelerinden oluşmakta diğer ikisi uygulama öğretmenin ve uygulama öğretim elemanın ayrı ayrı düzenlemiş oldukları “Mesleki Özellikler ve Kişilik Niteliklerini Değerlendirme” (Professional Attributes & Disposition Assessment) formlarındaki bilgilere dayalı hazırlanan raporlardır. Formda “konu alanı ve eğitim bilimi bilgisi, öğrenci bilgisi, öğretim hedeflerini seçme, kapsamlı öğretim etkinlikleri tasarlama, öğrenci başarılarını değerlendirme, saygı ve samimiyet çevresi yaratma, öğrenme kültürü oluşturma, sınıf işlemlerini ve öğrenci davranışlarını yönetme, açık ve anlaşılır bir iletişim kurma, soru ve tartışma tekniklerini kullanma, öğrencileri öğrenmeye sevk etme, öğrenciye dönüt verme, sınıf içerisinde esnekliği sağlama ve sorumluluğunu gösterme, derslerle ilgili kendisinin gelişimine yönelik öneriler çıkarma” olmak üzere on dokuz mesleki özellik tanımlanmıştır. Form, üçlü dereceli (memnun edici değil/unsatisfactory, vasat/emergent, mükemmel/proficient) ölçek olarak düzenlenmiştir. Aynı rapor dönem sonunda bu kez adayın ders başarısını belirlemek üzere doldurulmaktadır. Adayın ders sonundaki değerlendirilmesi, adayın da katıldığı yine üçlü bir toplantıda tartışılarak yapılmaktadır. Bu değerlendirmelerin sonrasında son değerlendirme, adayın transkriptinin bir parçası olan ve yazılı olarak tanımlanan final değerlendirmesidir (Lyndon State College, Student Teaching Handbook for Elementary, Early Childhood, Special Education, Licensure Programs, 2009, 10, 17). Bu değerlendirmede adayın ders başarısı A-F arasında bir not verilerek belirlenir. Bu dersten geçer not, Eyalet Eğitim Kurulu’nca “B” (Dörtlü not sistemine göre 4 üzerinden 3) olarak tanımlanmıştır (Lyndon State College, Undergradutae Catalogue, 2011).

3.2. Destekleyici Unsurlar

3.2.1. [E]-Portfolio Gelişim Dosyası

Bir kredi olarak tanımlanan elektronik gelişim dosyası, adayın okul uygulama çalışmaları süresince edinmiş olduğu mesleki becerilerine yönelik belgelerin ve kayıtların (belgeler, dokümanlar, videolar vb) elektronik ortamda saklandığı bir çalışmadır. Ayrı bir ders olarak tanımlanmamakla birlikte, okul uygulama çalışmalarını bütünlüsel bir işlevi bulunan bu çalışmanın süreçle eşgüdüm içerisinde yürütülmesi gerekmektedir. Adayın yüklemesi gereken dosyalar okul uygulama çalışmalarındaki derslerde öğrenilen becerilere paralel olacak biçimde “altı giriş (Entry I, vb)” aşaması olarak tanımlanmıştır. Bunlar:

Entry I: Adayın 2. sınıfta Alan Deneyimi dersi kapsamında eğitimle ilgili başlangıç görevleriyle ilgili hazırlanmış olduğu gözlem notlarını girmesi gerekmektedir. Gözlem notları, sınıfın öğretme ve öğrenmeyle ilgili sürecin yönetimiyle ilgili olarak sınıf iklimi, eğitim eşitliği ve sınıf içi farklılıklar gibi konuları içermektedir. Entry II: 3. sınıftaki adaydan özellikle ‘Farklılaştırılmış Öğretim (EDU 3510, Differentiated Instruction)’ dersi kapsamında özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik yapmış olduğu çalışmaların belgelerini yüklemesi istenmektedir. Söz konusu belgeler, adayın sınıfta özel eğitime gereksinimi olan çocuklarla ilgili yasal sorumluluklarını getirebilme yeterliğiyle ilgilidir. Yine bu kapsamda adayın, özel eğitimle ilgili çocuklarla yaptıkları öğretim çalışmalarını kaydettiği videoları elektronik ortama yüklemesi gerekmektedir. Entry III: Adayın takım halinde nasıl çalıştığına dair meslektaşlık özellikleriyle ilgili belgeleri yüklemesi istenmektedir. Takım halinde çalışma, sadece diğer öğretmenlerle değil, tersine aynı zamanda sınıf içindeki yardımcı öğretmenlerle, ailelerle ve özel eğitimcilerle çalışmayı kapsamaktadır. Bu aşama adayın Çıracılık Dönemi ile başlayıp Öğretmenlik Uygulaması bitimine kadarki dönemdeki çalışmaları içermektedir. Bu aşamada adaydan ayrıca bir öğretim uygulamasını video olarak yüklemesi istenmektedir. Entry IV: Adayın öğretim becerileriyle ilgilidir. Adayın bu kapsamda iki video yüklemesi gerekmektedir. Bunlardan ilki Çıracılık Dönemi kapsamındaki öğretim uygulaması olup diğeri Öğretmenlik Uygulaması kapsamındaki öğretim uygulamasından örnekleri içeren video kayıtlarıdır. Entry V: Adayın bir ünite bütünlüğü içerisindeki öğretim uygulamalarının örneklerini kapsamaktadır. Entry VI:

Adayın geleceğe dönük planlarını yüklediği belgelerdir. Adaydan bu planlama ile gelecekle ilgili “mesleki gelişim kariyer planlarını” daha önce yapmış olduğu uygulamalara bağlı olarak yapabilme yeterliğini göstermesi beklenmektedir (L. Metzke, kişisel görüşme, 8 Şubat 2012; Milestone to Licensure Student Handbook, t.y., 8).

Dosyanın tamamlanmasının ardından bir kopya adaya verilirken, bir kopyası adayın kişisel dosyasına konulur. Tamamlanan dosya, sınıf öğretmenliği biriminin onayına sunulur. Birim dosya hakkında görüşünü resmi bir yazıyla adaya ve mezuniyet kuruluna sunar. Diğer yandan adayın ya da birimin gerek gördüğünde dosyada gerekli düzenlemeler yapabilme olanağına sahip olduğu anlaşılmaktadır (Milestone to Licensure Student Handbook, t.y., 8).

3.2.2. Aday Öğretim Semineri

İki kredilik dersin Öğretmenlik Uygulaması çalışmalarıyla birlikte alınması gerekmektedir. Bir öğretim yılı kolejden mezun olan ve koleje yakın bir ilkokulda sınıf öğretmenliği yapan Liz, seminer çalışmalarının içeriğinin dersi veren öğretim elemanının isteklerine göre değiştiğini belirtmektedir. Ancak yapılan çalışmaların öğretim deneyimleriyle ilişkili olarak öğrenciyi tanıma tekniklerini uygulama, velilerle görüşme, gezi planları yapma, farklı öğretim uygulamaları düzenleme gibi eğitimle ilgili konuları içerdiğini belirtmektedir. Liz verilen konulara yönelik araştırma yaptıklarını ve kuramsal bilgileri okul uygulama çalışmalarındaki deneyimlerle bütünleştirmeye çalıştıklarını ifade etmektedir. Liz bu türden çalışmaların uygulamanın yoruculuğunu artırdığını belirtirken (L. Kate, kişisel görüşme, 27 Ocak 2012), Metzke ise bunun kuram ve uygulama bütünlüğü açısından son derece önemli olduğunu dile getirmektedir (L. K. Metzke, kişisel görüşme, 8 Şubat 2012).

3.3. Uygulamayla İlgili Problemler

Adayların en çok sorun olarak belirttikleri konuların başında, iş yüklerinin ağırlığı, Seminer dersi kapsamında bazı uygulamaların işlevsizliği ve öğretim elemanlarıyla uyum problemi geldiği anlaşılmaktadır. Biri son sınıf olan Adam (A. Brien, kişisel görüşme, 30 Ekim ve 20 Kasım 2011) diğeri öğretmen olan Liz (L. Kate, kişisel görüşme, 29 Ocak 2012) özellikle Öğretmenlik Uygulaması dersinde uygulamaların oldukça yoğun olduğunu çünkü öğretim için çok hazırlık yapmak zorunda kaldıklarını ve üstelik Seminer kapsamındaki çalışmaların bu yoğunluğu daha da artırdığını belirtmektedirler. Ayrıca Liz, Seminer dersinde yapılacakların öğretim elemanına göre değiştiğini belirtmektedir. Liz, zaman zaman verilen ödevlerin öğretmenlik mesleğine yönelik beceriler yerine daha çok dersi veren öğretim elemanının kişisel önceliklerine göre belirlenmekte olduğunu ve bunun da dersi işlevsiz hale gelmesine neden olabildiğini belirtmektedir. Bir başka eleştiri, mesleki rehberlik yapan öğretim elemanlarının değişmesine bağlı olarak yaşadıkları uyum sorununa yöneliktir. Liz, her öğretim elemanının beklentilerinin farklı olmasına bağlı olarak, aralarında bir uyum sorunu yaşadıklarını ifade etmektedir (L. Kate, Kişisel görüşme, 27 Ocak 2012).

Programı yürütenler, adayların mesleki gelişimlerinde kolej ve uygulama okulunun bütünlüklü ve işbirliği içerisinde çalışmalarını istenmesine rağmen, okul bulmada bir takım sorunların yaşandığını belirtmektedirler. Metzke bu sorunlardan birinin “No Child Left Behind for Testing” olarak adlandırılan düzenlemeden kaynaklandığını ifade etmektedir. Metzke, adayların bir dizi öğretim uygulamaları yapması, bu becerilerinde ustalaşmak için söz konusu uygulamaları tekrar yapması gerektiğini dile getirmektedir. Dolayısıyla bu sürede adayın mesleki rehberlik ihtiyacı içinde olacağını düşünen öğretmenlerin, bu türden görevleri yapmanın kendileri için “zaman bakımından” risk oluşturduğunu ve sonuçta adayları sınıflarında istemediklerini belirtmektedir.

Bazı okul bölgeleri yöneticilerinin bir öğretim yılı için bir adayı kabul ettiklerini, ancak diğer yıl kabul etmediklerini belirterek Metzke, bu durumun kendileri için ciddi sorun oluşturduğunu ifade etmektedir (L. K. Metzke, kişisel görüşme, 8 Şubat 2012).

Bir diğer sorun, son birkaç yılda çok iyi ve deneyimli öğretmenlerin emekli olmasına bağlı olarak iyi uygulama öğretmeni bulamama durumudur. Metzke bu durumda, deneyimi az olan öğretmenlerle birlikte çalışmak zorunda kaldıklarını belirtmektedir (L. K. Metzke, kişisel görüşme, 8 Şubat 2012). Ayrıca adayların mesleki gelişim sürecinde görev alan uygulama öğretmenleri için eğitim programlarına gereksinim duyduklarını çünkü uygulama öğretmenlerinin bu süreçte hangi beklentilere sahip olduklarını, hangi sorunları yaşadıklarını öğrenmekle birlikte, onların adayların yetiştirilmesinde bizim beklentilerimizin neler olduğunu bilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Yine Daisy, bazen öğretmenlerin adaya fazla ders yapma olanağı vermediklerini bunun altında birbirlerinden hoşlanmama ve güvenmeme durumlarının yattığını ifade etmektedir (D. McCoy, kişisel görüşme, 3 Kasım, 2011). Metzke, bu durumda her iki tarafın beklentilerinin karşılıklı olarak rasyonelleştirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Çünkü Metzke, bu süreçte adayların esas ihtiyaç duydukları şeyin, henüz öğrenme aşamasında olmaları nedeniyle çalışmalarına yönelik övgüye değil, tersine eleştiriye gereksinim duyduklarını belirtmektedir. Metzke, bunu yapabilen öğretmenlerin sayısının olabildiğince az olduğunu ifade etmektedir (L. K. Metzke, kişisel görüşme, 8 Şubat, 2012).

Bu kapsamda araştırmacının çıkarsadığı bir diğer sorunun, adaya sunulan mesleki rehberlik hizmetlerinin akademik nitelik bakımından eksik oluşu üzerinedir. Daisy, bir adayın en az on günde bir ziyaret etmek durumunda olduklarını ve iş yükü nedeniyle bu görevlerini aksatmak durumunda kaldıklarını belirtmektedir (D. McCoy, kişisel görüşme, 3 Kasım 2011). Bu durum,

uygulamada adayların her iki gruptan mesleki rehberlik hizmetleri alma yerine, daha çok pratik ağırlıklı rehberlik hizmetleriyle karşı karşıya kalmaları sonucunu doğurmaktadır, denilebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

O'Reilly (2009) örnek olay tekniğinin kullanıldığı araştırmalara yönelik yapılan eleştirilerin “örnek olayın özgünlüğünü tam olarak yakalamada kullanılan veri toplama araçlarının yetersizliği ve elde edilen bulguların genellenebilirlik olanağının bulunmayışı” konularında toplandığını belirtmektedir. Ayrıca örnek olayın tipik olma sorununun tanımlayıcı tekniğin kullanıldığı örnek olaylarda dikkat edilmesi gereken bir başka konu olduğu ileri sürülür (Davey, 1991). Bu araştırmada birinci sorunu aşmak için sadece web üzerinden yayınlanan dijital bilgiler, yayımlanmış elkitapları ve değerlendirme formlarıyla yetinilmeyip, aynı zamanda sınıf öğretmenliği eğitimi programının yürütülmesinden sorumlu olanların, doğrudan etkilenen adayların ve mezun olan ve halen öğretmenlik yapan kişilerin katıldığı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İkinci eleştiri, nitel araştırmaların yapısından kaynaklanan “tipik olma ve temsiliyet” ögesiyle ilişkilidir. Kolejin kırsallık niteliği ve sıradanlığı, birçok kolejin konumuyla benzeşik taşıması nedeniyle yeterince tipiklik özelliği taşıdığı söylenebilir. Temsiliyet gücü, okul uygulama çalışmalarının yanı sıra uygulamanın bulunduğu bağlamla ilgili yoğun betimleme yapılarak araştırılan konunun “açıklık” düzeyi artırılmaya çalışılmıştır.

Öte yandan araştırmada özellikle okul uygulama çalışmalarının “hangi ortamlarda nasıl yürütüldüğü” ve “adaya sunulan mesleki rehberlik sürecinin niteliği” sorularının cevapları belirsizliğini korumaktadır. Bu durum, çalışma için gerekli olan yöntem ve veri çeşitliliğinin tam olarak sağlanamamış olmasının bir sonucudur. Bununla birlikte, kullanılan görüşme çözümlerinin ve kurumca yazılı hale getirilen elkitaplarının ve web kayıtlarının birinci elden olması, elde

edilen bulguların ve yorumların geçerliğini artırdığı söylenebilir. Ayrıca araştırma bulgularının makaleye dönüştürülmesi sürecinde görüşmecilerden Daisy McCoy'un misafir öğretim üyesi olarak Türkiye'de olması, programla ilgili bilgilerin yeniden gözden geçirilmesine olanak sağlamıştır. Sonuç olarak bu haliyle araştırmanın konuyla ilgilenenlere zengin bulgular sunduğu söylenebilir.

İncelenen daha doğrusu betimlenmeye çalışılan LSC sınıf öğretmenliği okul uygulama çalışmalarının oldukça yoğun olduğu görülmektedir. Bu yoğunluğun kolejde benimsenen öğretmen eğitimine yönelik "öğrenmek için öğretmek" bakış açısına bağlı olarak ortaya çıktığı düşünülmektedir. Ayrıca bu anlayışa bağlı olarak görülen bir başka özelliğin, adayın özellikle Alanda Çıraklık ile başlayan ve Öğretmenlik Uygulaması dersiyle sürdürdüğü mesleki çalışmaların, bir sınıf öğretmenin yapması gereken hemen hemen tüm becerileri birbirini tamamlayacak biçimde tasarlandığı görülmektedir. Bir başka özelliğin, eğitim programındaki okul uygulama çalışmalarının birbirinden kopuk değil, tersine programın diğer parçalarıyla birbirini dikey (dersler ve dönemler arasında adayın yerine getirmesi gereken koşulların tanımlanmasıyla) ve yatay (yine tamamlayıcı dersleri alma koşullarının tanımlanmasıyla) tamamlayacak şekilde tasarlandığı görülmektedir. Eklektikliği en aza indirecek bir başka bütünleyici unsurun, okul uygulama çalışmalarının e-portfolyo gelişim dosyası ve Seminerin birlikte senkronize biçimde yürütülmesidir. Adayın, Seminer dersi kapsamında ödevler yoluyla kuram ve uygulama arasında bağlar kurması beklenirken, e-portfolyo gelişim dosyası kapsamında ise iyi öğretmenlik deneyimlerini belgeleyerek mesleğini birbirini tamamlayan parçaları eşgüdüm içerisinde kazandığını belgelemesi öngörülmektedir.

Öte yandan programın yürütülmesiyle ilgili birkaç sorunun yaşandığı görülmektedir. Uygun uygulama okulları bulamama, deneyimli ve aynı zamanda profesyonel uygulama öğretmenin azlığı, varolanların isteksizliği ve karşılıklı

beklentilerin rasyonelleştirilmesi yönünde uygulama öğretmenlerinin yetiştirilmesi ifade edilen problemlerden bazılarıdır. Adaylar bakımından en önemli sorunun Seminer dersinin işlevsiz kalması konusu oluşturmaktadır. Bir diğer sorunun adayların uygulama öğretim elemanlarıyla birlikte sıklıkla çalışmamasına dayalı olarak adayın yetiştirilmesinde akademik kaynaklı rehberlik sisteminin çaişmaması oluşturmaktadır. Bu durum, adayın mesleki kariyer gelişiminde uygulama öğretmenin daha baskın olmasını beraberinde getirmesine neden olabileceği belirtilebilir.

Farklı bir kültüre ait örnek olayın tanılayıcı bir araştırma yoluyla incelenmesine bağlı olarak, ülkemizdeki uygulamaları elde edilen bulgular üzerinden değerlendirmenin araştırmanın tasarımından ve niteliğinden kaynaklanan nedenlerle sağlıklı ol(a)mayacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte, bu türden araştırmaların, “öz-değerlendirme”, başka bir ifadeyle “eleştirel bakma” kültürünün yeni tartışılmaya başladığını düşündüğümüz öğretmen eğitimi topluluğunda “ne yapmaktayız?”, “neyi niçin ve nasıl yapmaktayız?” sorularını sormalarına katkı yapacağı düşünülmektedir.

Not: Bu araştırmanın ortaya çıkmasında desteğinden dolayı sayın Donna Dalton'a, program hakkında bilgilerin yanı sıra uygulamalar hakkında görüşme fırsatını veren sayın Linda K. Metzke, Barry Hertz ve Daisy McCoy'a ve diğer görüşmecilere teşekkür ediyorum.

KAYNAKÇA

- Bareday, C. (1964). *Comperative method in education*. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Borko, H. & Putnam, R. (1996). Learning to Teach. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). New York: MacMillan.

- Cochran-Smith, M. (2001). "The Outcomes Question in Teacher Education". *Teaching & Teacher Education*, 17 (5): 527-546.
- Darling-Hammond, L. (2006). "Constructing 21st-Century Teacher Education". *Journal of Teacher Education*, 57 (10): 1-15.
- Davey, L. (1991). "The Application of Case Study Evaluations". *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 2, 9. <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=2&n=9>. 8 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (1996). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: USEM Yayınları.
- Feiman-Nemser, S., & Buchman, M. (1985). "The Pitfalls of Experience in Teacher". *Teachers College Record*, 87 (1): 53-65. 15 May 2012 tarihinde <http://education.msu.edu/irt/PDFs/OccasionalPapers/op065.pdf>, linkinden alınmıştır. Occasional Paper No:65.
- Feiman-Nemser, S., Parker, M. B., & Zeichner, K. (1990). Are mentor teacher teacher educators? 11 May 2011 tarihinde <http://www.educ.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/ResearchReports/Rr9211.pdf>, linkinden alınmıştır (Yeniden düzenlenmiş hali).
- Furlong, J. (2002). "Ideology and Reform in Teacher Education in England: Some Reflections on Cochran-Smith and Fries". *Educational Researcher*, 31 (6): 23-25.
- Griffin, L. L. (2008). "Longitudinal Faculty Study Groups: A Model for Developing Comprehensive Teacher Preparation Programs". *Journal of College Teaching & Learning*, 5 (8): 19–26.
- Grossman, P. (2008). "Back to The Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education". *American Educational Research Journal*, 45 (1): 184-205.
- Grossman, P. W., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). "Toward a Theory of Teacher Community". *The Teachers College Records*, 103: 942-1012.

- Hastings, W. (2004). "Emotions and The Practicum: The Cooperating Teachers". *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10 (2): 135-148.
- Hoachlander, G. (1999). "Integrating Academic and Vocational Curriculum: Why Is Theory so Hard to Practice". 10 Aralık 2010 tarihinde <http://eric.ed.gov/PDFS/ED433454.pdf> (Research report): ERIC Database veri tabanından alınmıştır.
- Kazamias, A. M. (1965). *Tradition and change in education*. NJ: Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Kearns, P. (2001). *Generic Skills for The New Economy*. 05 Aralık 2011 tarihinde <http://jm1234567890.fastmail.fm.user.fm/gac/Generic%20skills%20for%20the%20New%20Economy.pdf> linkinden alınmıştır.
- Kiraz, E. (2005). "Older Is Not Always Better: A Study of Novice and Experienced Teachers in Fulfilling Supervisory Role". N. P. (ed.) *Quality in Education in the Balkans* (ss. 509-523). Sofia, Bulgaria: Kyriakidis Publishing House, Athens, Greece.
- Korthagan, F., & Kessels, J. (1999). "Linking Theory and Practice: Changing The Pedagogy of Teacher Education". *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Laursen, P. F. (2007). "Student Teachers' Conceptions of Theory and Practice in Teacher Education". *International Study Association on Teachers and Teaching*, ISATT Konferansı, 5-7 Temmuz Lyon. 8 Eylül 2011 tarihinde http://wikindx.enslyon.fr/biblio_vst/index.php?action=resource_RESOURCEVIEW_CORE&id=5087 linkinden alınmıştır (Özet).
- Lyndon State College, Department of Education. (t.y.). *Profesional Attributes & Disposition Assesment*. (Çoğaltma).
- Lyndon State College (t.y.) *Milestone to Licencure: Student Handbook*, (t.y.). Lyndon State College. (Çoğaltma).
- Lyndon State College. (2009). *Student Teaching Handbook For Elematary, Early Chilhood, Special Education, Licensure Programs*. (Çoğaltma).

- Lyndon State College. (2010). Self-study report. Lyndon, Vermont, USA: Lyndon State College.
- Lyndon State College (2011). Matematik Methods and Social Studies Courses. 10 Kasım.2011 tarihinde http://catalog.lyndonstate.edu/preview_program.php?catoid=15&poid=746 linkinden alınmıştır.
- Lyndon State College. (2011). 2011-2012 Undergraduate Catalogue. 14 Kasım 2011 tarihinde <http://catalog.lyndonstate.edu/> linkinden alınmıştır.
- Lyndon State College. (2011). Education Programs. 11 Kasım 2011 tarihinde http://catalog.lyndonstate.edu/preview_entity.php?catoid=19&ent_oid=228&returnto=338 linkinden alınmıştır.
- Lyndon State College. (2011). General Education and Degree Program Information. <http://catalog.lyndonstate.edu/content.php?catoid=19&navoid=338>.
- Lyndon State College. (2014). Policies and Procuders, Credit Definition and Load. 12 Kasım 2011 tarihinde http://catalog.lyndonstate.edu/content.php?catoid=9&navoid=107#cred_defi linkinden alınmıştır.
- Lyndon State College. (2014). Requirements for The Program. 15 Ağustos 2014 tarihinde http://catalog.lyndonstate.edu/preview_program.php?catoid=19&poid=984 linkinden alınmıştır.
- Mapfumo, J. S., *Chitsiko, N.*, & *Chireshe, R.* (2012). Teaching practice generated stressors and coping mechanisms among student teachers in Zimbabwe. *South African Journal of Education*, 32 (2): 156-166.
- Marais, P. (2013). "Feeling is Believing: Student Teachers's Expressions of Their Emotions". *Journal Social Sciences*. 35 (3): 207-216.

- National Council on Teacher Quality. (2014). *2014 Teacher Prep Review: A Review of The National Teacher Preparation Programs*. 8 Eylül 2014 tarihinde http://www.nctq.org/dmsView/Teacher_Prep_Review_2014_Report linkinden alınmıştır.
- Oliva, P. F. (2009). *Developing the curriculum*. (Yedinci Baskı). USA: Pearson Education, Inc.
- O'Reilly, K.(2009). Key Concepts in Ethnography. 14 Kasım 2011 tarihinde http://catalog.vsc.edu/web2/tramp2.exe/see_record/A00orget.002?server=1home&item=1&item_source=1home linkinden alınmıştır.
- Paker, T. (2000). "Teaching Practice from Student Teachers' Perspective". Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 6: 111-118.
- Paker, T. (2011). "Student Teacher Anxiety Related to The Teaching Practicum". Eurasian Journal of Educational Research, 42: 207-224.
- Sağ, R. (2007). *Uygulama Öğretmenliğinin Değerlendirilmesi*. Basılmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Sağ, R.(2014). "The Course of Pre-Service Teachers' Expectations in School Practices and The Factors Affecting Their Expectations". Creative Education, 5, 5, 353-371. DOI:10.4236/ce.2014.55045 .
- Sönmez, V. (1994). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı (Beşinci Baskı)*. Ankara: Pegem Özel Eğitim Hizmetleri Ltd. Şt.
- State of Vermont, Agent of Education. (2013). A Vision for Teaching, Leading, and Learning: Core Teaching and Leadership Standards for Vermont Educators. 15 Ağustos 2014 tarihinde http://education.vermont.gov/documents/EDU-Licensing_Vision_for_Teaching_Leading_and_Learning.pdf linkinden alınmıştır.
- The Commission on Institutions of Higher Education of the New England Association of Schools and Colleges. (2013). About Accreditation. 11 Mayıs

- 2014 tarihinde <https://cihe.neasc.org/about-accreditation> linkinden alınmıştır.
- The Vermont Standards Board for Professional Educators (2011). Vermont Rules Governing the Licensing of Educators and the Preparation of Educational Professionals. 14 Kasım 2011 tarihinde http://education.vermont.gov/new/pdfdoc/pgm_prostandards/vsbpe/rules/educ_5100_licensing_regulations.pdf#page=5 linkinden alınmıştır.
- Türkoğlu, A. (1998). *Karşılaştırmalı eğitim*. Adana: Baki Yayınları
- Vassaf, G. (2014, 7 Temmuz). Hasis Değil Sıkı Bir Çevreciydi. 7 Temmuz 2014 tarihinde <http://kitap.radikal.com.tr/makale/haber/hasis-degil-siki-bir-cevreciydi-400629> linkinden alınmıştır.
- Vermont's Website. (2014). Lyndon Welcome to Lyndon & Lyndonville Vermont's Website! 20 Haziran 2014 tarihinde <http://www.lyndonvt.org/> linkinden alınmıştır.
- Whitcomb, J. A. (2003). Learning and Pedagogy in Initial Teacher Preparation. J. A. Whitcomb, (Ed.), *Handbook of Psychology, Volume 7: Educational Psychology* (s. 533-556). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Wilkin, M. (1994). Initial Training as A Case of Postmodern Development: Some Implications for Mentoring. H. H. Ed: Donald McIntyre (Ed), *Mentoring* (s. 37-53). Londra: Kagan Page.
- Yıldırım, A. (2013). "Türkiye'de Öğretmen Eğitimi Araştırmaları: Yönelimler, Sorunlar ve Öncelikli Alanlar". *Eğitim ve Bilim*, 38 (169): 175-191.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Desing and Methods* (Dördüncü Baskı). Los Angeles, London, New Delhi, Singapoore, Washington Dc: Sage Inc.
- Zeichner, K., & Conklin, H. (2005). Teacher Education Programs. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education* (ss. 645-735). New York: Routledge.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Designing teaching curriculums in integrity and progressivity with its other elements is an important discussion subject. Similar debates and criticisms have been prevalent since the early 1990s in Turkey. One way which can shed light in finding a solution to these problems is the close examination of similar practices in other countries. The aim of the study is to identify school practices in the classroom teaching curriculum carried out in an integrative structure at the Lyndon State College, where the author works as a “visiting researcher”.

Vermont State Board of Education designates conditions, standards and principles for carrying out policies pertaining to aims of curriculums at colleges. In the classroom teaching curriculum, the candidate is required to fulfill 136 credits for graduation. Courses at the college are categorized in three main groups: General education with 37 credits, Liberal Arts with 38 credits, and education sciences courses with 61 credits. 19 credits are identified for school practices within the scope of education sciences.

Method

The research is designed according to case study technique. Since the college is situated in a rural area, it carries the characteristic of being “ordinary”. It is considered that education faculties outside the few big cities of Turkey carry similar characteristics, making this study even more meaningful. The research is designed in line with five components: research questions, analysis unit(s), establishing logical links between data and hypotheses, and criteria for the interpretation of findings. In this research, the answer to the question “What are the characteristic features of school practice processes in the LSC classroom

teaching curriculum?" is sought. Data is obtained from documents and interview records. In this study, descriptive analysis technique is employed and the data is sought to be identified on the basis of two units: school experiences and elements that support practices.

Findings (Results)

It is found that, at this college, school practices are constructed according to the understanding that 'teaching is learning'. There is the idea that the candidate first must learn in order to be able to teach. Accordingly, the education of the candidate through practices is defined as the process of improving her understanding of the relationships between subject area, education sciences and human development to help others' learning. Within this framework, three applied courses are designed consecutively: Field Experience, Apprenticeship in the Field and Teaching Internship. Field Experience is taken in the fall semester of the sophomore year and it is defined with three credits. It is prescribed that the candidate is involved with professional practice in the practice school for nine hours in total, at least one full day and a half day a week. Apprenticeship in the Field is a four-credit course and it is supposed to be taken in the spring semester of the third year. Candidates are required to finish the sixteen-hour practice four half days in continuation. It is seen that the main function of this course is to prepare the candidate for the attainment of general roles in classroom teaching. Teaching Internship is a twelve-credit course designed to apply the practices of a typical classroom teacher. It is defined to include full-time teaching of the week.

It is seen that in order to enhance the strenght of professional skills and understanding, which the candidate tries to attain in school internship, practices such as e-portfolio development and Student Teaching Seminar are carried out in coordination with each other. The e-portfolio development is a

product file that the candidate prepares in the electronic environment in order to prove s/he has attained professional skills and improved professional understanding. This process, which is identified in six entries. Another element supporting this process is the work of the Seminar. The candidate shapes her/his professional skills and understanding as the Seminar provides theory – practice integration.

Candidates expressed the following problems the most: their workload, non-functionality of some advice within the seminar course and the problems with mentoring teacher. However, education faculty state that problems can be gathered around the following facts: legal regulation of state and national government, some practice schools do not really want to be involved with training candidates; not enough willing from experienced and qualified mentoring teachers; and lack of education curriculum for the training of mentoring teachers.

Conclusion and Discussion

In order to overcome the problem of data variation, this research does not confine itself to digital information published on the web, handbooks and evaluation forms. It can be argued that the school experience process constitutes the most important element of the curriculum, because it provides the opportunity for the candidate to practice her/his profession by integrating theory and practice in the pre-service teaching curriculum. This process also provides the opportunity for self-evaluation and to be evaluated as a candidate in the profession by the people who can provide professional guidance. It can be argued that this characteristic is the typical feature of this curriculum as it displays the theoretical and practical integration of the curriculum. On the other hand, it is necessary to highlight that answers to the questions “In what kinds of

environments -and how- are school practices carried out?” and “How is the professional guidance for the candidate provided?” remain to be unclear.

It is seen that the LSC classroom teaching school experiences are structured not in an independent way as a part of a curriculum; rather they are formed in an integrative structure. For example, it is observed that applied courses are structured in progressive stages of preparation, apprenticeship and professionalism within the framework of the roles that classroom teachers should assume. It is thought that this density arises in line with the perspective of “teaching for learning”, which is adopted for teaching education at the college. Related to this understanding, it is also seen that professional practices starting with Apprenticeship in the Field and Teaching Internship, are designed to encompass all skills necessary to a classroom teacher. The total curriculum is organized both vertically and horizontally.

Note: I appreciate Dear Donna Dalton for her support, and Linda K. Metzke, Barry Hertz, Daisy McCoy for sharing their time with me and also other persons for interview with me about this research.