

# Öğretmen Eğitiminde Klinik Danışmanlık Modeli ve Mevcut Uygulamaların Değerlendirilmesi\*

Nermin BULUNUZ\*\*, Mızrap BULUNUZ\*\*\*

## Öz

Bu çalışmanın iki amacı vardır. Birincisi mevcut öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adayına verilen dönütlerin çeşidi, içeriği ve sıklığı açısından inceleyip uygulama öğretim elemanlarının süreç içerisindeki görev sorumluluk algılarını tespit etmek; ikincisi ise TÜBİTAK projesi kapsamında Georgia State Üniversitesi ile birlikte öğretmenlik uygulaması için uyarlanan Klinik Danışmanlık Model'ini tanıtmaktır. Bu çalışmada üç anket kullanılmıştır. İlk iki anket birbirinin aynısı olup, adaylara verilen ve alınan dönütlerin niteliği, çeşidi ve sıklığını karşılaştırmalı değerlendirmek amacıyla hem uygulama öğretim elemanlarına hem de adaylara uygulanmıştır. Son anket ise sadece uygulama öğretim elemanlarına verilmiş ve süreç içerisindeki görev ve sorumluluklarını hangi sıklıkla yerine getirdikleri sorgulanmıştır. Anket verileri betimsel istatistik ve bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretim elemanının verdiği, öğretmen adayının aldığı dönütlerle ilgili karşılaştırmalı analiz sonuçları, birçok değişkenlerde anlamlı farklar olduğunu göstermiştir. Uygulanan üçüncü anketin analiz sonuçları, uygulama öğretim elemanlarının en çok uygulama okulu ve uyulması gereken kurallar hakkında adayları bilgilendirildiklerini fakat işledikleri dersle ilgili yazılı dönüt vermediklerini, materyal geliştirme ve öğretim araçlarını kullanma konusunda yeterli rehberlik yapmadıklarını ortaya koymuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretmen Eğitimi, Öğretmenlik Uygulaması, Klinik Danışmanlık Modeli.

## Clinical Supervision Model in Teacher Education and Evaluation of Current Practices

### Abstract

This research had two purposes. The first was to evaluate current field practicum in terms of frequency, content, and types of feedback preservice teachers receive at schools by comparing preservice teachers' self-evaluations to supervisor evaluations. The second was to introduce the Georgia State University Clinical Supervision Model (CSM) currently being adapted, applied, and tested to improve teaching practice at the Uludağ University with a joint TUBITAK project. Data collection tools are three surveys. The first was about self-evaluation of the type, content, and frequency of feedback provided by supervisors. The second examined self-evaluation of preservice teachers on the same variables related to the feedback they received from supervisors in field placements. The third survey identified supervisors' self-perceived roles and responsibilities in the field practicum. Descriptive analysis of the data indicated there were several significant differences between the variables in the feedback preservice teachers received and the feedback provided by supervisors. Preservice teachers were often informed about the expectations, rules and regulations of their teaching practice schools. However, they had received very little written feedback and guidance on teaching materials and resources.

**Keywords:** Teacher Education, Teaching Practice, Clinical Supervision Model.

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

\*\* Yrd. Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa.

e-posta: nermin.bulunuz@gmail.com

\*\*\* Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bursa.

e-posta: mbulunuz@gmail.com

## Giriş

Bilindiği üzere gelişmiş ve çağdaş bir toplum olmanın yolu eğitim ve sağlıktan geçer. Bu nedenle gelişmiş ve çağdaş olmayı hedefleyen her toplumda, öğretmenlerin ve doktorların nitelikli bir eğitim almalarına büyük önem verilir. Ülkemizde TIP eğitiminde bunun önemi anlaşılmıştır. Doktor adayları teoriyle eşdeğer tutulabilecek yoğun bir uygulamalı eğitime tabi tutulurken, öğretmen adayları oldukça kuramsal ağırlıklı, sığ bir uygulama eğitimi almaktadır. Nasıl ki doktorluk mezun olduktan sonra deneyimle öğrenilecek bir meslek olarak kabul edilemez ise, öğretmenlik de öğretmenliğe başladıktan sonra deneyerek öğrenilecek bir meslek değildir. Birincisinde kişinin sağlığı söz konusu iken, diğerinde geleceği söz konusudur. Bu nedenle öğretmenlerin nitelikli bir şekilde eğitilmeleri çağdaş bir toplum için hayati öneme sahiptir. Çünkü araştırmalar çocukların ilköğretimin beşinci sınıfına geldiğinde birçok beceri, tutum ve değerlerin oluştuğunu, ileriki sınıflarda bu durumun genelde değişmediğini göstermektedir (Eurydice, 2006; Osborne, Simon, & Collins, 2003; Osborne & Dillon, 2008; Murphy & Beggs, 2003). Dolayısıyla bir takım teorik bilgilerle, uygulamada öğretmen yeterliliklerini kazanıp kazanmadıkları iyice değerlendirilmeden öğretmen mezun etmek, birçok çocuğun geleceğini riske etme olasılığını göze almak anlamına gelmektedir. Bir doktorun mesleğini hastaları üzerinde deneme-yanılma ile öğrenmesi ne kadar kaygı verici ise benzer şekilde bir öğretmenin de mesleğini çocuklar üzerinde zamanla deneyerek öğrenmesi kaygı verici bir durumdur. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden mezun olmadan gerekli öğretmen yeterliliklerini kazanıp mezun edilmesi çok büyük öneme sahiptir.

Ülkemizde öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesini akademik anlamda kapsamlı bir şekilde ele alan ilk çalışma 1997 yılında YÖK Dünya Bankası projesi ile gerçekleştirilmiştir. Bu çok olumlu bir adım olmakla birlikte, geç kalınmış ve birçok eksikler içeren bir çalışmadır. Proje kapsamında ortaya konan Fakülte-Okul İşbirliği kitabı incelendiğinde öğretmen adayına dönüt verme eyleminin yeterli açıklanmadığı; yansıtmacı düşünme ve değerlendirme süreçlerine yer verilmediği;

Fakülte-Okul işbirliği kapsamında sınıf öğretmeni, öğretmen adayı ve fakülte öğretim elemanı tarafından gerçekleştirilmesi beklenen ikili ve üçlü toplantıların işleyiş ve içeriğine yeterli biçimde açıklık getirilmemiştir. Ayrıca kitapçığın hazırlanıp üniversitelere dağıtılmasının dışında, yeni uygulamaya ilişkin öğretim elemanlarına hiç bir hizmet içi eğitimin verilmemiş olması da büyük bir eksiklik olmuştur. Bu ihtiyaçtan olsa gerek, farklı üniversitelerin farklı bölümleri Fakülte-Okul işbirliği kitabında çeşitli uyarlamalar yaparak kendi öğretmenlik uygulaması kılavuz kitaplarını oluşturmaktadır (Keçik & Belgin, 2009; Topkaya ve diğerleri, 2008). Yapılan bütün bu çalışmalar ülkemizde var olan öğretmenlik uygulamalarının hem nicelik hem de nitelik yönünden artırılması ve geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa'daki eğitim fakülteleri karşılaştırıldığında, ülkemizde öğretmen eğitiminin ağırlıklı olarak eğitim fakültelerinde verilen çok fazla sayıda ve çeşitte derslerden oluştuğu görülmektedir. Örneğin sınıf öğretmenliği anabilim dalı ders programında 63 çeşit teorik ders okutulmaktadır. Bu derslerin programdaki toplam kredisi 145'tir. Öğretmenlik deneyimi ve uygulaması gibi ilköğretim okullarında uygulamalı yapılan derslerinin sayısı ise sadece üç tanedir ve bu derslerin toplam kredisi 13'tür. Georgia State Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü'nde bir öğretmen adayı dört dönem okullarda 1246 saat aktif bir şekilde uygulama yaparken, Türkiye'deki bir eğitim fakültesinde üç dönemde sadece 192 saat uygulama yapmaktadır. Bunun yanı sıra Georgia State Üniversitesi'nde öğretmenlik uygulaması dersleri eğitim fakültesine giristen itibaren, gelişimsel bir sırada yani teorik bilginin fakültede öğretilmesi ile sınıflarda uygulama uyumlu halde programlanmıştır. Örneğin, öğretmen adayı eğitim fakültesinde birinci sınıfta ilk okuma ve yazma üzerine dersler alıyorsa, uygulama okulunda da birinci sınıfa yerleştirilmekte ve öğretmen adayı bir dönem boyunca öğrendiği kuramsal bilgileri uygulama şansı bulmaktadır. Bu süreç boyunca da eğitim fakültesinden öğretmenlik uygulaması konusunda uzman ya da eğitimli kişiler öğretmen adayına danışmanlık etmektedir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinde reform çalışmalarında geç kalınmış olmasının en olumsuz etkisi bu konuda uzman kişilerin yetişmemesi ile ortaya çıkmıştır. Eğitim fakültesinde bütün derslerin verilmesinde uzmanlık aranırken, öğretmenlik uygulaması dersine gelindiğinde, bu derse karşı herhangi bir ilgisi, bilgisi, deneyimi olsun ya da olmasın herkesin verebileceği bir ders algısı oluşmuştur. Çünkü bu konuda uzmanlığa sahip çok az ya da hiç öğretim elemanı olmaması nedeniyle öğretmenlik uygulaması dersini sahiplenecek birileri de olamamıştır. Bu durum YÖK Dünya Bankası projesi ile gerçekleştirilen Fakülte-Okul İşbirliği kitabının (Koç ve diğerleri, 1998) uygulamaya konulması ve geliştirilmesine büyük bir engel oluşturmuştur. Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması bir ders olarak görülmemiş ve geçmişteki öğretmenlik stajı uygulamalarının ötesine gidememiştir. Hâlbuki öğretmenlik uygulaması kendine özgü kazanımları, öğretim yöntemleri ve ölçme ve değerlendirme teknikleri olan bir derstir. Bu derse verecek kişilerin dersin öğretimine yönelik teorik ve uygulamalı eğitimden geçmesi gereklidir (Johnston, 1987; Kuter & Koç, 2009). Örneğin, TÜBİTAK EVRENA projesi kapsamında birlikte çalıştığımız Georgia State Üniversitesi'nde öğretmenlik uygulaması doktora programında zorunlu bir derstir. Doktora öğrencileri bu alanda yetkin bir hoca ile birlikte okullarda en az bir dönem öğretmen adaylarına danışmanlık yapmak ve bu dersten başarı ile tamamlamak zorundadır.

Ülkemizdeki öğretmenlik uygulamalarındaki aksaklıkları ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur. Örneğin, yapılan birçok araştırma fakülte öğretim elemanı ve uygulama öğretmenlerinin öğretmen adayına dönüt vermenin önemini yeterince idrak edemeyip öğretmen adaylarına uygulama sırasında yeterli ilgi ve desteği veremediklerini göstermiştir (Eraslan, 2008; 2009; Boz & Boz, 2006; Kent 2001; Kuter & Koç, 2009). Bunun yanı sıra öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması derslerinde karşı karşıya kaldıkları diğer problemler olarak öğretmen adaylarına sınıfta ders anlatırken tanınan fırsatların yetersizliği (Baştürk, 2009; Eraslan, 2009; Özkılıç, Bilgin, & Kartal, 2008; Boz & Boz, 2006); sınıfı sahiplenme duygusunun olmayışı (Boz & Boz, 2006; Eraslan, 2008; Gürsoy & Damar, 2011; Seferoğlu, 2006) uygulama öğretmeni

ve uygulama öğretim elemanında bu işe karşı yeterli sorumluluk bilincinin olmayışı (Eraslan, 2008; Kiraz, 2003) ve fakültede alınan teorik dersler ile öğretmenlik uygulaması arasındaki bağlantının az kurulmuş ya da hiç kurulmamış olması (Seferoğlu, 2006) gibi noktaları dile getirmişlerdir. Sağ (2008) sınıf öğretmenleri ile yaptığı çalışmada, öğretmen adaylarının meslektaşları ve fakülte öğretim elemanından iyi bir iletişim atmosferinde kurulmuş paydaş rolünü benimsediklerini ve kendilerine iyi bir rol model ve rehber olunmasını ve nitelikli bir danışmanlık alabilmeyi beklediklerini bulmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin bütün bu olumsuz sonuçlara rağmen, ülkemizde bu konuda umut verici gelişmeler de yaşanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ve Yüksek Öğretim Kurulu'nun [YÖK] öğretmen eğitimini daha nitelikli hale getirmek için eğitim fakültelerindeki öğretmenlik stajı ile ilgili derslerin ağırlığını %15'den %50'ye çekme üzerine çalışmalara başlamış olması, üzerinde durulması gereken çok önemli bir gelişmedir (Milliyet, 18.05.2012). Bu gelişme yürürlükte olan öğretmenlik uygulaması derslerinin içerik, nitelik ve işleyiş açısından köklü değişikliklere gidilmesini zorunlu kılacaktır. Hiç kuşkusuz öğretmenlik uygulaması derse öğretmen eğitimi programının en önemi bileşenlerinden biridir. Bu araştırmada TÜBİTAK 111K162 nolu "Sınıf Öğretmeni Yetiştirme Programları İçin İyi Öğretmenlik Uygulamaları: Klinik Danışmanlık Modeli" adlı EVRENA projesi kapsamında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki öğretmenlik uygulaması ile ilgili mevcut uygulamaları değerlendiren ilk veriler sunulacaktır. Bu çalışmanın birinci amacı proje kapsamında Atlanta Georgia State Üniversitesi ile birlikte öğretmenlik uygulaması için *Klinik Danışmanlık Model'ini (KDM)* tanıtmaktır. İkinci amacı ise fakültemizde halen yürütülmekte olan öğretmenlik uygulamasını hem öğretmen adayı, hem de öğretim elemanı perspektifinden verilen dönütler bağlamında karşılaştırmalı olarak değerlendirmektir.

### **Klinik Danışmanlık Modeli**

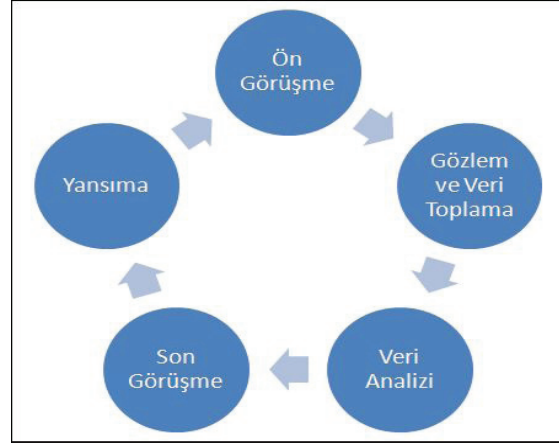
Klinik Danışmanlık Modeli [KDM] paydaşları (uygulama öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı) bir masa etrafında buluşturan, katılımcı, yansıtmacı düşünme ve değerlendirme felsefesine

dayanan bir öğretmenlik uygulaması modelidir. Dewey'in 1930'larda öne sürdüğü öğrenme felsefesine dayanan yansıtmacı düşünme ve değerlendirme yaklaşımı, öğretmen adayının anlatmış olduğu derse not vermenin çok ötesinde, öğretmen adayının dersine uygulama öğretmeni ve sınıf öğretmeni ile birlikte gerçekleştirdiği üçlü toplantılarda yansıtma yapmasını, dersin nitel verilere dayalı analizinin yapılmasını ve tartışılmasını içermektedir (Smith & Lev-Ari, 2005). Moyles (2010) yansıtmacılığı düşünmek, öğrenmek ve anlamak olarak tanımlamaktadır. Öğretimde yansıtmacılığı ise işlenen bir dersten tekrardan gözden geçirip ders üzerinde düşünmek ve dersten nitel analiz etmek olarak tanımlayabiliriz. Bunu yaparken işlenen dersin performansı ile ilgili: *Niçin bu şekilde yaptım? Hangi değerlerle hareket ettim? Öğretmen olarak rolümle ilgili neler hissediyorum? Nasıl daha farklı yapabilirim? Bu dersten bir kez daha anlatsaydım neleri değiştirdim?* gibi kritik soruları ışığında ders değerlendirilir.

KDM öğretmen adayı, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmeni arasındaki kuvvetli işbirliğine ve güvene dayanır. Öğretmenlik uygulaması dersindeki işbirliği öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanını eş paydaşlar konumuna getirerek, öğretmen eğitiminin paydaşlarca sahiplenilmesi duygusunu sağlamaktadır (Beck & Kosnik, 2000; Graham, 2006; Guyton & McIntyre, 1990). Böylece danışmanlık süreci, paydaşların her birinin öğretmen adayına dönüt verdiği, işbirliğini gerektiren ortak bir çaba olarak ele alınmasına katkı sağlar. Paydaşlar arasında oluşturulan karşılıklı iletişim başarılı bir öğretmenlik uygulamasının temelini teşkil etmektedir.

KDM doğrusal değil, döngüsel bir süreçtir. Bu süreç ön görüşme, gözlem ve veri toplama, veri analizi, son görüşme ve yansıtma gibi aşamalardan oluşmaktadır (bkz. Şekil 2). Ön görüşmede öğretmen adayı hazırlanmış olduğu taslak ders planını ders öncesinde uygulama öğretim elemanına gösterir. Dersin hedef ve kazanımları, kullanılacak öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve değerlendirme yöntemleri hakkında danışmanın görüş ve önerilerini alır. Danışmanından alacağı ön dönütler doğrultusunda ders planını ayrıntılı şekilde yapar. *Gözlem ve veri toplama* süreci

uygulama öğretim elemanının ve uygulama öğretmenin aday öğretmen ders anlatırken gözlem yaptıkları ve gözlemlerini kayıt ettikleri süreçtir. Adayın ders anlatırken gösterdiği tüm performansı video kamera, ses kayıt cihazı ya da not defterine not almak yolu ile kaydedilir (Hopkins & Moore, 1993). Bu süreç, öğretmen adayının ders sırasında tam olarak ne dediğinin ve ne yaptığının ders gözlem formlarına birebir kaydedildiği süreçtir.



**Şekil 2. Klinik Danışmanlık Modeli Döngüsü**

Veri analizi uygulama öğretim elemanının adayın performans kayıtlarını (izleyerek, dinleyerek ya da aldığı notları tekrar okuyarak) ele alıp düzenlediği, dersin güçlü yanlarını tespit edip, geliştirilmesi gereken yönlerin ve önerilecek stratejilerin neler olabileceğini belirlediği süreçtir. Zaman uygun olduğu takdirde bu süreç uygulama öğretmeni ile birlikte gerçekleştirilir ise öğretmen adayı için daha da etkili olur. *Son görüşme ve yansıtma* ise üçlü paydaşların birlikte gerçekleştirdikleri bir süreçtir. Öncelikle öğretmen adayından anlatmış olduğu ders hakkındaki genel düşüncelerini paylaşması istenir. Ardından uygulama öğretmeni aldığı notlar üzerinden öğretmen adayına yapıcı dönütler verir. Sonra uygulama öğretim elemanı da gerekirse tekrar ders kayıtları üzerinden örnekler vererek, dersin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönler hakkındaki düşüncelerini aktarır. Bu aday öğretmen ile yapılan en son toplantı değil ise bir sonraki gözlem için eylem planı belirlenir. Öğretmen adayının bir sonraki dersini planlarken nelere dikkat etmesi gerektiğine ilişkin eylem planı belirlenip ders gözlem formunun ilgili bölümüne uygulama

öğretim elemanı tarafından kaydedilir. Son toplantıda ise önceki ders gözlemleri de dahil olmak üzere öğretmen adayına yönelik, kendisinin de yer aldığı üç paydaş tarafından ortak değerlendirmeler yapılır. Bu görüşmelerde amaç not vermek değil, dersi birçok açıdan güçlü ve zayıf yanlarını verilere dayalı analiz etmek ve bir sonraki derste nasıl geliştirilebileceğine dair görüşleri paylaşmaktır. Not vermek değerlendirmenin "en küçük parçası" olarak ele alınır. Dersin final notu bütün görüşler ortaya konulduktan sonra öğretmen adayı, sınıf öğretmenin görüşleri alınarak uygulama öğretim elemanı tarafından verilir.

Glickman'ın (1990) KDM üzerine yaptıkları araştırmada paydaşlara verilen eğitimin sınıfta yapılan gözlemleri, anlatılan dersin öz değerlendirmesini yapmayı, iletişim kurmayı, dönüt vermeyi ve problem çözmeyi geliştirdiğini tespit etmişlerdir. Okul yöneticileri ve uygulama öğretmenleri ile yapılan araştırmaların sonuçları uygulama öğretim elemanına verilen eğitimin ders öncesi yapılan ön görüşmelerin ve dersi takiben yapılan görüşmelerin daha etkili gerçekleşmesine neden olduğunu bulmuştur (Snyder, 1982; Johnston, 1987). Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) yapılan araştırmalarda KDM'nin etkililiği ve avantajlarını test etmekten daha çok, bu modelin geliştirilmesine ağırlık verilmesi, söz konusu modelin yaygın olarak kabul edilip kullanıldığını göstermektedir (Beck & Kosnik, 2000; Graham 2006). KDM'nin ABD'deki öğretmen yetiştirme programlarındaki başarısını ortaya koyan araştırma sonuçları ve araştırmacıların Georgia State Üniversitesi'nde bu modele ilişkin uygulama deneyimlerinden yola çıkılarak, KDM'nin ülkemizdeki öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunların çözümüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Böyle bir modelin adapte edilmesiyle öğretmenlik uygulaması programlarında işbirliğine dayanan daha programlı bir danışmanlık sistemi geliştirmek mümkün olabilecektir.

Çalışmanın ikinci bölümünde fakültemizdeki mevcut öğretmenlik uygulaması dersini öğretmen adayına verilen dönütlerin çeşidi, içeriği ve sıklığı açısından inceleyip uygulama öğretim elemanlarının süreç içerisindeki

görev sorumluluk algılarını tespit edilmeye çalışılacaktır.

## Yöntem

### Örnekleme

Bu araştırma "Öğretmenlik Uygulaması II" dersi kapsamında Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adayları ve bu adalara danışmanlık yapan öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya 200 son sınıf öğretmen adayından 190 kişi katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarının sayısı ise 18'dir.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında verilen ve alınan dönütlerin niteliği betimsel istatistik kullanılarak değerlendirilmeye çalışılmıştır. Gürsoy ve Damar (2007)'in çalışmasından adapte edilen ilk iki anket verilen ve alınan dönütlerin niteliği, çeşidi ve sıklığını değerlendirmek amacıyla öğretmen adaylarına ve uygulama öğretim elemanlarına uygulanmıştır. Uygulanan üçüncü anket ise öğretim elemanlarına verilmiş ve onların süreç içerisindeki görev sorumluluklarını ne sıklıkla yerine getirdikleri sorgulanmıştır. Bu anket dersin işleyişini öğretim elemanları tarafından değerlendirilmesini içermektedir.

Kapsam ve görünüş geçerliği sağlamak amacıyla anketler önce alandaki 15 uzmana verilmiş ve alına dönütler doğrultusunda gerekli değişiklik ve düzenlemeler yapılmıştır. Yapılan bu düzenlemelerin ardından anketler 30 öğretmen adayına verilmiş içerik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirmeleri istenmiştir. Yapılan son düzeltmelerle geliştirilen anketler hedef gruba uygulanmıştır. Anketlerin güvenilirliği Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Öğretmen Adayı Anketinin Cronbach Alfa katsayısı 0,96, Uygulama Öğretim Elemanı anketlerinden birincisi 0.97, ikincisi ise 0.89 bulunmuştur.

### Veri Analizi

Öğretmen yeterliliklerine ilişkin öğretim elemanlarının verdiği, öğretmen adayının aldığı dönütlerle ilgili ortalama ve standart sapma değerleri betimsel istatistik kullanarak

analiz edilmiştir. Öğretmen yeterliliklerini geliştirmeye yönelik anket verilerinin karşılaştırmalı analizi Bağımsız Örneklem t-testi kullanılarak yapılmıştır.

### Bulgular

Öğretmen yeterliliklerini geliştirmeye yönelik verilen dönütlerin öğretim elemanları ve öğretmen adayları tarafından karşılıklı değerlendirilmesini içeren analiz sonuçları Tablo 1' de sunulmuştur.

**Tablo 1. Öğretmen Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Verilen Dönütlerin Öğretim Elemanları ve Öğretmen Adayları Tarafından Karşılıklı Değerlendirilmesi**

Öğretmenlik Yeterlilikleri	Katılımcı	N	X	SD
Sınıf yönetimi	Öğretmen Adayı	187	3,38	1,08
	Öğretim Elemanı	17	3,47	1,37
Materyal geliştirme	Öğretmen Adayı	189	2,28*	1,22
	Öğretim Elemanı	18	3,50	1,24
Çeşitli türlerde materyal kullanımı	Öğretmen Adayı	187	2,95	1,18
	Öğretim Elemanı	18	3,38	1,19
Öğretimde teknoloji kullanımı	Öğretmen Adayı	188	3,18	1,23
	Öğretim Elemanı	18	3,33	1,23
Etkin tahta kullanımı	Öğretmen Adayı	189	3,15	1,37
	Öğretim Elemanı	18	3,33	1,37
Ders planı hazırlama	Öğretmen Adayı	189	3,41*	1,39
	Öğretim Elemanı	18	4,05	1,16
Ders planına göre ders işleme	Öğretmen Adayı	189	3,46	1,33
	Öğretim Elemanı	18	3,94	1,25
Farklı derslere uygun etkinlik hazırlama	Öğretmen Adayı	187	3,26	1,28
	Öğretim Elemanı	18	3,33	1,18
Sesin etkili ve verimli kullanımı	Öğretmen Adayı	187	3,38	1,29
	Öğretim Elemanı	18	4,00	1,32
Beden dilinin etkili kullanımı	Öğretmen Adayı	188	3,36	1,28
	Öğretim Elemanı	18	3,94	1,30
Öğrenci hatalarını düzeltme yöntemlerini çeşitlendirme	Öğretmen Adayı	189	3,20	1,13
	Öğretim Elemanı	18	3,33	1,37
Öğrenciye söz vermede fırsat eşitliği sağlama	Öğretmen Adayı	187	3,35*	1,25
	Öğretim Elemanı	18	4,16	1,15
Öğrencinin bilişsel ve algısal düzeyine uygun dili kullanma	Öğretmen Adayı	188	3,53	2,45
	Öğretim Elemanı	18	3,83	3,83
Açık ve anlaşılır yönerge verebilme	Öğretmen Adayı	187	3,48	1,15
	Öğretim Elemanı	17	3,76	1,48
Dönüt verme	Öğretmen Adayı	190	3,45*	1,17
	Öğretim Elemanı	18	4,16	1,24
Öğrencilerin derste öğrenip öğrenmediğini saptayabilme	Öğretmen Adayı	186	3,01	1,18
	Öğretim Elemanı	18	3,27	1,27
Farklı bilişsel düzeylerde soru hazırlama	Öğretmen Adayı	186	3,05	1,24
	Öğretim Elemanı	18	3,38	1,50

Öğrenci başarısını süreç boyunca ölçebilme	Öğretmen Adayı	187	3,00	1,18
	Öğretim Elemanı	18	3,11	1,23
Öğrenci başarısını süreç sonunda değerlendirme	Öğretmen Adayı	188	3,30	4,54
	Öğretim Elemanı	18	3,50	1,24
Öğrencinin derse güdülenmesini arttırma	Öğretmen Adayı	188	3,43*	1,24
	Öğretim Elemanı	18	4,05	1,39
Öğrencinin yaptıklarını onaylama ve övme	Öğretmen Adayı	185	3,40	1,15
	Öğretim Elemanı	18	4,05	1,25
Öğretmenlik Uygulaması dersi farklı yöntem, teknik ve yaklaşımları uygulamama olanak sağladı.	Öğretmen Adayı	190	3,46	1,06
Öğretmenlik Uygulaması dersi gelecekteki öğretmenlik kariyerime katkıda bulundu.	Öğretmen Adayı	190	3,99	1,14

\* $p < 0.05$

Tablo 1' de görüldüğü gibi öğretmen adaylarına verilen dönütlerin içerik ve sıklığının cevapların ortalamasının çoğunlukla 5'li derecelendirme üzerinden 3 civarında olduğunu göstermektedir. Bu durum öğretmenlik yeterliliklerinin gelişimine yönelik dönütlerin sıklığının düşük yani bu tür dönütlerin "bazen" verildiğini göstermektedir. Materyal geliştirme ve materyal kullanımı ile ilgili dönütlerin ise çok daha düşük düzeyde "nadiren" yapıldığı görülmektedir. Verilen ve alınan dönüt türlerinin ortalamalarına bakıldığında, uygulama öğretim elemanlarının bu değişkenlere ilişkin aritmetik ortalamaları daha yüksektir. "Öğretim elemanının verdiği", "öğretmen adayının aldığı" dönütler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için Bağımsız Örneklem t-testi ile ortalamalar karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalı analiz sonuçları uygulama öğretim elemanlarının kendi kendilerini değerlendirmeleri ile öğretmen adaylarının değerlendirmeleri arasında *materyal geliştirme*  $t(205)=2.11$ ,  $p < 0.05$ , *ders planı hazırlama*  $t(203)=2.62$ ,  $p < 0.05$ , öğrenciye söz vermede fırsat eşitliği sağlama  $t(203)=2.61$ ,  $p < 0.05$ , dönüt verme  $t(206)=2.45$ ,  $p < 0.05$  ve öğrencinin derse güdülenmesini arttırma  $t(204)=2.01$ ,  $p < 0.05$ , değişkenlerinde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu değişkenlerde öğretmen adaylarının aldığı dönütlerin sıklığı, öğretim elemanlarının verdiği dönüt sıklığından düşüktür.

Fakülte-Okul İşbirliği kitabına dayalı öğretim elemanlarının görev sorumluluk algılarını ve bunları yerine getirme sıklığını tespit

etmek amacıyla uygulanan anket verileri betimsel istatistik yöntemi ile analiz edilmiştir. Uygulama öğretim elemanları tarafından mevcut uygulamanın değerlendirildiği verilerin ortalama ve standart sapmaları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2' de görüldüğü gibi uygulama öğretim elemanlarının çoğunlukla öğretmen adayını uygulama okulunu tanıtmaya, tanıştırmaya, denetleme, okulun kuralları, işleyiş konularındaki bilgilendirmeyi sıklıkla yaptıkları görülmektedir. Öte yandan öğretmen adayının dersine yazılı dönüt verme, ders planı ve öğretim materyallerinin hazırlanması, sınıf yönetimi, değerlendirme ve en az iki defa öğretmen adayının dersinin gözlemlenmesine ilişkin aritmetik ortalamalar üç civarında olduğu, yani bu tür dönütlerin bazen yapıldığını göstermektedir.

### Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada ilk olarak Georgia State Üniversitesi'ndeki İlköğretim Bölümü'nden uyarlanan Klinik Danışmanlık Model'ini tanıtarak ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programlarının gelişimine katkı sağlamak hedeflenmiştir. Amerika'daki öğretmenlik uygulamaları ile karşılaştırıldığında Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarının hem nicelik hem de nitelik yönünden geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Georgia State Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile ülkemizdeki sınıf öğretmeni yetiştirme programı karşılaştırıldığında başlıca farklılıklar şu şekilde sıralanabilir: a) Georgia State Üniversitesi'nden mezun olan bir öğretmen

**Tablo 2. Uygulama Öğretim Elemanının Öğretmenlik Uygulaması Dersinin İşleyişine İlişkin Görüşlerinin Analizi.**

Öğretmenlik uygulaması dersinde	N	X	SD
Öğretmen adayını uygulama okulu hakkında bilgilendiririm.	18	4,88	0,32
Öğretmen adayını uygulama programı hakkında bilgilendiririm.	18	4,66	0,59
Öğretmen adayını öğretmen yeterlikleri hakkında bilgilendiririm.	18	4,50	0,61
Öğretmen adayını değerlendirmeler hakkında bilgilendiririm.	18	4,50	0,61
Öğretmen adayını uyması gereken kurallar konusunda bilgilendiririm.	18	4,83	0,51
Öğretmen adayını uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmeni ile tanıştıırım.	18	5,00	0,00
Öğretmen adayının dosyasını uygulama okulu koordinatörü ve uygulama öğretmenine teslim ederim.	18	4,55	0,98
Öğretmen adayının gelişimini takip etmek ve değerlendirmek için uygulama öğretmeni ile işbirliği yaparım.	18	4,38	0,91
Öğretmen adayına yazılı dönüt veririm.	18	3,00	1,13
Öğretmen adayına sözlü dönüt veririm.	17	4,58	0,61
Öğretmen adayına ders planlama konusunda rehberlik ve danışmanlık yaparım.	18	3,66	0,97
Öğretmen adayına öğretim araçlarını hazırlama konusunda rehberlik ve danışmanlık yaparım	18	3,50	0,98
Öğretmen adayına öğretim araçlarını kullanma konusunda rehberlik ve danışmanlık yaparım.	18	3,38	1,03
Öğretmen adayına kayıt tutma konusunda rehberlik ve danışmanlık yaparım.	17	3,47	1,17
Öğretmen adayına değerlendirme konusunda rehberlik ve danışmanlık yaparım.	18	3,66	1,18
Öğretmen adayına sınıf yönetimi konusunda rehberlik ve danışmanlık yaparım.	18	3,61	1,14
Öğretmen adayının uygulama dersini kendi kendine değerlendirmesini sağlarım.	18	4,22	0,73
Her Öğretmen adayının dersini en az iki kere izlerim.	18	3,38	1,03
Uygulama öğretmeni ile öğretmen adayının çalışmalarını görüşür, öğretmen adayının gelişmesini sağlayacak ve başarısını artıracak önlemler alırım.	17	3,82	0,95
Öğretmen adayının MEB tarafından belirlenen öğretmenlik mesleğine ilişkin kurallara uygun davranıp davranmadığını denetlerim.	18	4,16	1,09
Uygulama programının yürütülmesinde ilgili koordinatörlükler ve uygulama öğretmenleri ile sürekli iletişim ve işbirliği içinde bulunurum.	18	4,44	0,51
Uygulama sonunda öğretmen adayını uygulama öğretmeni ile birlikte değerlendiririm.	18	4,38	1,03

adayı, Türkiye'deki bir meslektaşından altı kattan daha fazla okulda uygulama yaparak mezun olmaktadır; b) GSU'daki öğretmenlik uygulaması gelişimsel bir basamak izlemektedir yani fakültede alınan öğretim dersleri ile öğretmen adayının uygulama yaptığı sınıflar eşleştirilmektedir; c) öğretmenlik uygulaması dersi doktorada ya da hizmet içi eğitimle bu konuda uzmanlık kazanmış öğretim elemanları tarafından

yürütülmektedir; d) öğretmen adaylarının dersleri okullarda öğretim elemanlarının dört defa gözlenip her gözlem sonrası sınıf öğretmenin de katılımıyla değerlendirme toplantıları yapılmaktadır.

Georgia State Üniversitesi'nde KDM'nin uygulandığı okullar ile eğitim fakültesi arasında iyi bir iletişim ve güçlü bir işbirliği vardır. Bu işbirliği kapsamında okullarda KDM'nin tanıtılarak ve uygulamaya ilişkin çeşitli



seminer çalışmaları yapılmaktadır. Bu seminer çalışmalarında KDM hakkında ve sınıflarında uygulama yapacak öğretmen adayından sınıftaki rolü ve yapacağı çalışma programı hakkında bilgilendirilmektedir. Bunun yanı sıra uygulama dersinin içeriği ve işleyişi ve ölçme ve değerlendirme süreçleri ayrıntılı bir şekilde bu dersin yapılmasında görev alan kişilere tanıtılmaktadır. KDM'nin verimli bir uygulama modeli olmasını sağlayan diğer bir önemli faktör de, değerlendirmenin üçlü süreç ayağına oturtulmuş olmasıdır. Öğretmenlik uygulamasında görev alan paydaşların dönem sonunda karşılıklı birbirlerinin performansını değerlendirmektedir. Bu paydaşların her birinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme konusunda önemli bir denetim mekanizması oluşturmaktadır. Örneğin, görev ve sorumluluklarını yeterince yerine getirmeyen bir uygulama öğretim elemanı ile ilgili öğretmen adaylarının değerlendirmeleri zayıf ise bir sonraki dönem bu kişi okullarda uygulama öğretim elemanı olarak görevlendirilmemektedir.

Ülkemizdeki öğretmen yetiştirme programlarındaki uygulama derslerinin sayısı ve kredileri teorik dersler ile karşılaştırıldığında çok cılız kalmıştır. Bu da öğretmen eğitiminin eğitim fakültesine sıkışıp kalmasına yol açmıştır. Öğretmen adaylarının teorik derslerdeki başarısı ise gözleme dayalı mesleki becerilerini ölçmekten uzak, çoğunlukla bilgi ölçen test sınav ötesine geçememektedir. İlköğretim okullarındaki uygulama dersleri için öğretim elemanlarından öğretmen adaylarına mesleki becerileri okulda işledikleri dersleri gözlemleyerek değil de, okulda 1-2 saat teorik ders ile kazandırmaları beklenmektedir. Okulda öğretmen adaylarının dersleri çoğunlukla dönem sonunda tek bir gözlem ile sınırlı kalmaktadır. Bu gözlem üçlü ders değerlendirme görüşmesi içermeyen daha çok not vermek amacıyla yapılmaktadır. Uygulama derslerinin nicelik ve nitelik açısından yeterli düzeyde olmaması, öğretim elemanları ile ilköğretim okulları arasında kurulabilecek bağlara ve işbirliğine engel olmaktadır.

Ülkemizdeki Eğitim Fakültelerinin son sınıfında okutulan Öğretmenlik Uygulaması derslerine baktığımızda bu konuda şimdiye kadar yapılmış olan projelerin umut verici olduğu söylenebilir fakat araştırma sonuçları daha aşılanması gereken

çok mesafenin olduğunu göstermektedir (Eraslan, 2008; 2009; Boz & Boz, 2006; Kent 2001; Kuter & Koç, 2009). Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yapmış olduğumuz bu araştırma da diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın sonuçları öğretim elemanlarının öğretmen adaylarını uygulama yapacakları okula götürüp, tanıştıran öğretmenlik uygulaması dersi ile ilgili tüm talimat ve yönergeleri verdiklerini ancak; öğretmen adaylarının performanslarını arttırmak için ders planlama ve uygulama konusunda yeterince rehberlik edemediklerini göstermektedir. Bunun yanı sıra, bulgular öğretim elemanlarının süreç boyunca adayların mesleki becerilerini geliştirebilmek için yeterli dönüt vermediklerini ve uygulama öğretmeni ile yeterli düzeyde işbirliği yapmadıklarını göstermektedir. Ayrıca anket sonuçları öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının anlattığı dersleri "nadiren" gözlediklerini ve etkili dönüt veremediklerini göstermektedir. Bu sonuçlar, üniversitemizdeki öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarına verilen dönütlerin içeriğinin ve sıklığının geliştirilmesine duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Çok genel değerlendirmeler yerine öğretmen adayının anlattığı derse yönelik özel dönütlerin verilmesine ihtiyaç vardır.

Bu sonuçlar öğretmenlik uygulaması sırasında adayın mesleki gelişimine katkısı bulunacak dönütlerin türünün, içeriğinin ve sıklığının önemini vurgulamaktadır. Bunun için, öğretmenlik uygulamasında paydaşların karşılıklı performansını ölçebilen etkili, işlerliği olan bir değerlendirme sistemine ihtiyaç vardır. Yapılan bu çalışma öğretmenlik uygulaması dersine belirli standartlar getirilerek, uygulamada öğretim elemanları arasındaki farklılıkları en aza indirecek etkili bir öğretmenlik uygulaması sisteminin geliştirilmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır.

MEB ve YÖK'ün öğretmenlik uygulamasıyla ilgili kapsamlı bir düzenlemeye ihtiyacının gündeme geldiği bir dönemde bu konudaki farklı uygulamaların, ülkemizdeki uygulamalarla karşılaştırılıp yayınlanmasının ve uyarlanan Klinik Danışmanlık Model'inin tanıtılmasının bu konuyla ilgili yapılacak düzenlemelere önemli katkı sunacağına inanılmaktadır. Öğretmenlik uygulaması

öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biridir. Ülkemizdeki öğretmenlik uygulaması derslerindeki bu kısır döngüyü kırarak olan eğitim fakülteleridir. Bunun için eğitim fakülteleri öğretmenlik uygulaması

derslerini verecek öğretim elamanlarını ve okuldaki uygulama öğretmenlerini bu alanda uzman kişiler arasından seçmeli ve ya da bu derste görev alacak kişileri hizmet içi eğitimle yetiştirmelidir.

## KAYNAKÇA

- Baştürk, S. (2009). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 8 (2), 439–456.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2000). Associate teachers in pre-service education: clarifying and enhancing their role. *Journal of Education for Teaching*, 26 (3), 207–224.
- Borko, H., & Mayfield, V., (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11, 501 – 518.
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32 (4), 353–368.
- Clarke, A., & Jarvis-Selinger, S. (2005). What the teaching perspective of cooperating teachers tell us about their advisory practices. *Teaching and Teacher Education*, 21 (1), 65–78.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: Matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 95-105.
- Eraslan, A. (2009). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının “öğretmenlik uygulaması” üzerine görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 207–221.
- Eurydice (2006). *Science Teaching in Schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Glickman, C. D., & Bey, T. M. (1990). *Supervision*. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 549–566). New York: Macmillan.
- Graham, B. (2006). Conditions for successful field experience: perceptions of cooperating teachers. *Teaching and Teacher Education*, 22 (8), 1118–1129.
- Guyton, E. & McIntyre, D. J. (1990). *Student Teaching and School Experience*. In W.R. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 549–566). New York: Macmillan.
- Gürsoy, E., & Damar E. A. (2007). *Practicum: Is it our Last Chance?* 28-29 Haziran 2007 The Future of ELT: A Quest for Common Standards and Approaches, Bilkent University, Ankara.
- Gürsoy, E., & Damar, E. (2011). Cooperating Teachers’ Awareness About Their Role During The Teaching Practice Course: The Turkish Context. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6 (1), 54–65.
- Hopkins, W. S., & Moore, K.D. (1993). *Models of Supervision*. In *Clinical supervision: A practical guide to student teacher supervision* (Ch. 6, pp. 75-96). Madison, WisBrown & Benchmark.
- Johnston, C. (1987). *TA Training in supervisory international communication: Two tests of the effect*. American Educational Research Association, Washington, DC, ABD.
- Keçik, İ., & Aydın, B. (2009). *Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı: okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması öğretmen adayı kitabı*. Anadolu Üniversitesi Web-Ofset: Eskişehir.
- Kent, S. I. (2001). Supervision of student teachers: practices of cooperating teachers prepared in a clinical supervision course. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16 (3), 228–244.

- Koç, S. (1998). Fakülte Okul İşbirliği. *YÖK/Dünya Bankası Milli eğitimi geliştirme projesi hizmet öncesi öğretmen eğitimi*. Ankara: YÖK.
- Kuter, S., & Koç, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development, 29*, 415–425.
- Milliyet (18.05.2012) Öğretmenlere ‘tayin’ kaldırılıyor (MEB). <http://siyaset.milliyet.com.tr/ogretmenlere-tayin-kaldiriliyor/siyaset/siyasetdetay/18.05.2012/1541997/default.htm>.
- 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.
- Murphy, C., & Beggs, J. (2003). Children’s perceptions of school science. *School Science Review, 84*, 109-116.
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science Education in Europe: Critical Reflections*. A Report to the Nuffield Foundation, King’s College, London.
- Osborne, J. F., Simon, S., & Collins, S. (2003). Attitudes towards Science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education, 25*, 1049–1079.
- Özkılıç, R., Bilgin, A., & Kartal, H. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 7* (3), 726–737.
- Sağ, R. (2008). The expectations of student teachers about cooperating teachers, supervisors, and practice schools. *Eurasian Journal of Educational Research, 32*, 117–132.
- Seferoğlu, G. (2006). Teacher candidates’ reflections on some components of a pre-service English teacher education programme in Turkey. *Journal of Education for Teaching, 32* (4), 369–378.
- Smith, K., & Lev-Ari, L. (2005). The place of the practicum in pre-service teacher education: the voice of the students. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 33* (3), 289–302.