

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI YAKLAŞIMLARI

Eylem DAYI (*)

Özet

Bu makalede, öğretmen adaylarının öğretim becerilerindeki yeterliklerini artırma sürecinde, eğitimin niteliğine büyük ölçüde etkisi olan uygulama öğretim elemanı ve ilgili personelin öğretmenlik uygulamasını yürütme sırasında kullanabilecekleri öğretmenlik uygulaması yaklaşımları incelenmiştir. Bunlar, klinik, gelişimsel ve sanatsal öğretmenlik uygulaması yaklaşımlarıdır. Her bir öğretmenlik uygulaması yaklaşımının basamakları ayrıntılarıyla açıklanmıştır. Sonuç olarak, öğretmen yetiştiren kurumlara yönelik olarak bu yaklaşımları, kendi kurumlarının koşulları doğrultusunda uyarlayabilecekleri gibi birlikte kullanabilecekleri de önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Yetiştirme, Öğretmenlik Uygulaması, Öğretmen Adayları

Teacher Practicum Approaches

Abstract

In this article, it is examined that in the process of improving teaching competence of teacher candidates, quality of instruction depends on large extent on the impact of supervisors and staff can use the teacher practicum approaches. These are clinical, developmental and artistic teacher practicum approaches. Each teacher practicum approaches are explained in details. As a result, it is suggested to teacher preparation institutions in this approaches, their institutions with respect to circumstances may be adapted or used with together.

Key Words: Teacher Education, Practicum, Teacher Candidate

*) Öğr. Gör. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

Giriş

Öğretmen yetiştirme programları tipik olarak tutum, bilgi ve beceri kazandıran kuramsal derslerden (bilgisel yeterlilik) ve öğretmen adaylarının kuramsal derslerde öğrendiklerini sınıf ortamlarında uyguladıkları (iyi bir öğretmenden yapması beklenen performans yeterlilikler) öğretmenlik uygulamasının birleşiminden oluşmaktadır (Özyürek, 2008; O'Reilly, 1992; Gleason ve Hall 1991).

Öğretmenlik uygulaması, öğrencilere yeni davranışlar kazandırmak için öğretmen adaylarının öğrendikleri kuramsal bilgi ve becerilerin uygulanması ve kalıcılık kazanma fırsatının yakalandığı önemli bir yaşantıdır. Genel eğitim ve özel eğitim öğretmeni yetiştirmenin her ikisi için de eşit düzeyde öneme sahiptir. Çünkü, öğretmenlik uygulaması, öğrencilikten öğretmenliğe geçişi içeren değerli ve güçlü bir öğrenme yaşantısı sağlar (Conderman, Morin ve Stephens 2005).

Öğretmenlik uygulamasının yürütülmesinde, öğretme becerilerinin kazandırılması için çeşitli öğretmenlik uygulaması yaklaşımlarının incelenerek bunların ışığında uygulamanın yürütülmesi gerektiği vurgulanmaktadır (O'Reilly, 1992). İzleyen bölümde bu yaklaşımlar, klinik, (Gall ve Acheson 2010; O'Reilly, 1992; Goldhammer, 1969), gelişimsel (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2009; O'Reilly, 1992; Glickman, 1985), sanatsal (O'Reilly, 1992; Eisner, 1982), öğretmenlik uygulaması yaklaşımları incelenmiştir.

Klinik Öğretmenlik Uygulaması Yaklaşımı

Klinik öğretmenlik uygulaması yaklaşımında, öğretme becerilerinden ders anlatma üzerine odaklanılmaktadır. Bu yaklaşımda ders anlatma ile ilgili kazandırılacak becerilerin neler olacağına ve nasıl değerlendirileceği uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayının ortak karar verme sürecine dayanır. Bu da onların mutlaka uzlaşmalarını gerektirmektedir. Uzlaşma arayışı, öğretmen adayının da uygulama öğretim elemanı kadar sorumluluk almasını sağlayarak karşılıklı etkileşime zemin hazırlamaktadır. Bu öğretmenlik uygulaması yaklaşımı, bir yıl boyunca uygulama öğretim elemanının öğretmen adayını uzlaşılan becerilerle ilgili sınıfta gözlemesi ve öğretmenlik uygulaması dersinin birlikte belirlenen amaçları öğretmen adayı ile etkileşimde bulunduğu toplantılar yapmasını gerektirmektedir.

Klinik öğretmenlik uygulaması yaklaşımı gözlem öncesi hazırlık toplantısı, anlatılan derslerde gözlem, gözlem sonrası gözlenenlerin betimlenmesi ve dönüt verme toplantısı ve öğretmenlik uygulamasını değerlendirme (birlikte belirlenen amaçlar, değerlendirme yöntemleri vb) toplantısını içeren dört aşamadan oluşmaktadır (Tablo- 1) Aşağıda bu aşamalar sırasıyla betimlenmiştir.

1- Gözlem Öncesi Toplantı: Uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayı, öğretmen adayının ders anlatma ile ilgili göstermesi gereken öğretme davranışları ve sınıftaki gözlem sırasında kullanılacak bilgi toplama yöntemlerine ilişkin uzlaşma ararlar ve birlikte karar verirler. Goldhammer (1969) bu toplantıyı, her iki taraf (uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayı) arasındaki sözleşmenin ortaya çıkması olarak tanımlamaktadır.

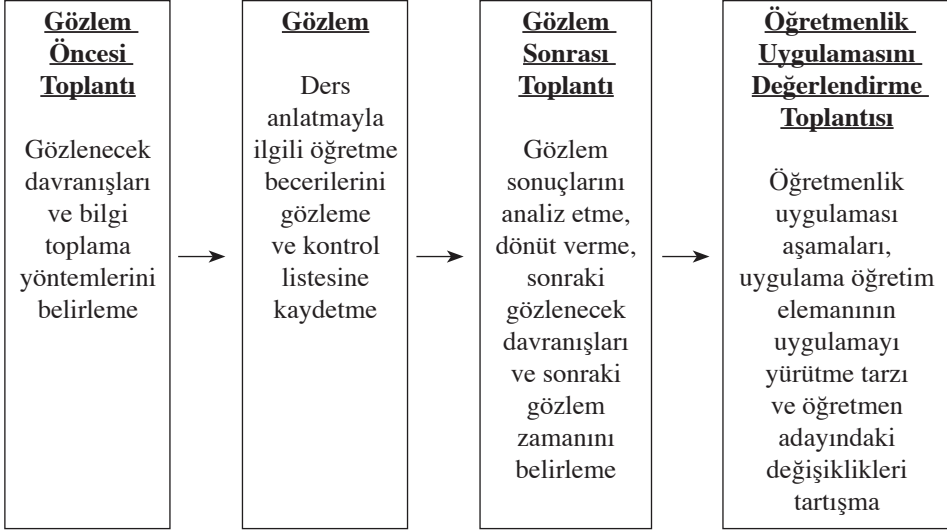
Öğretmen adayları ve uygulama öğretimi elemanı, gözlem, gözlenilecek davranışlar ve toplanacak bilgi türleri hakkında açıkça konuşarak uzlaşırlar. Uzlaşma sonucunda gözlem sırasında ders anlatma ile ilgili davranışları kaydetmek amacıyla kontrol listesi geliştirilir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi uygulama öğretimi elemanının öğretmen adayıyla açık ve dürüst bir iletişim kurmasını gerektirmektedir. Bu ilk toplantıda ders anlatma sırasında yapılacaklar ve bunların hangi sırayla yapılacağı belirlenmektedir.

2- Gözlem: Bu aşama, uygulama öğretimi elemanının, öğretmen adayını sınıfta ders anlatırken gözlemesini kapsamaktadır. Uygulama öğretimi elemanı, öğretmen adayları ile birlikte gözlem öncesi toplantıda belirledikleri ders anlatma ile ilgili öğretme becerilerine yönelik kontrol listesine işaretlemeler yapar. Ders anlatımı sırasında, öğretmen adayının yaptıkları kontrol listesine işaretlendiği gibi video kaydı ya da ses kaydı alınabilmektedir. Uygulama öğretimi elemanının öğretmen adayını ders anlattığı sırada gözlemesi ve bu gözlemlerini kaydetmesinin amacı, öğretmen adayının ders anlatma ile ilgili öğretme becerilerini doğru bir şekilde uygulayıp uygulamadığını kontrol etmek içindir.

3- Gözlem Sonrası Toplantı (Gözlem Bilgilerinin Analizi ve Sonraki Gözlemlerde Gözlenecek Davranışları Belirleme): Bu aşamada, uygulama öğretimi elemanı gözlem sırasında toplamış olduğu bilgileri öğretmen adayıyla birlikte analiz ederek uzlaşma sağlarlar. Bu sonuçlara göre uygulama öğretimi elemanı ve öğretmen adayları üzerinde durulması gereken öğretme becerilerini belirlemek, bu becerilerin nasıl değerlendirileceğini ve ilerleme olup olmadığını görmek için uzlaşma sağlarlar.

Bu uzlaşmada, öğretmen adayının ders anlatımı sırasında gerçekleştirdiği ders anlatma ile ilgili öğretme becerilerinin gelişim tablosunu, grafiğini ya da şemasını çıkarabilir. Ders anlatma ile ilgili öğretme becerilerinin gelişim tablosu, grafiği ya da şeması hedeflenen ders anlatma ile ilgili öğretme becerilerini geliştirmek için öğretmen adayına ders anlattığı sırada uygun yaptığı davranışlar ile hiç yapmadığı, eksik ya da yanlış yaptığı davranışlara yönelik dönütler verir. Aynı zamanda uygulama öğretimi elemanı, öğretmen adayının ders anlatmayla ilgili öğretme becerilerini nasıl daha iyi kazandırılabilirliğine yönelik ve sonraki sınıf gözlemlerinde kendisinin rolüyle ilgili olarak görüşlerini de alır. Son olarak, uygulama öğretimi elemanı ve öğretmen adayları birlikte konuşarak bir sonraki gözlem zamanına karar verirler.

4-Öğretmenlik Uygulamasını Değerlendirme Toplantısı: Anlatılacak dersler bittikten sonra, uygulama öğretimi elemanı öğretmenlik uygulamasının gözlem öncesi toplantı, gözlem ve gözlem sonrası toplantı aşamalarına, bu aşamalarda uygulama öğretimi elemanının öğretmenlik uygulamasını yürütme tarzı (öğretmen adayına dönüt verme tarzı, kullandığı dönüt türü vb.) ve öğretmen adayının uygulama sırasında kendisini nasıl hissettiği, uygulamanın başından itibaren ders anlatma ile ilgili öğretme becerilerinde meydana gelen değişiklikleri ve öğretmenlik uygulamasının hoşuna giden ve gitmeyen yönlerine ilişkin görüşlerini alır.

Tablo 1: Klinik Öğretmenlik Uygulaması Yaklaşımı

2.3. Klinik Öğretmenlik Uygulaması Yaklaşımı Uyarlamaları

Boyan ve Copeland (1978), klinik öğretmenlik uygulaması yaklaşımının bir uyarlamasını yapmışlardır. Uyarlanmış bu klinik öğretmenlik uygulaması yaklaşımı da “gözlem öncesi toplantı” ve “gözlem” aşamalarından oluşmaktadır. Bu modelde geleneksel klinik yaklaşımda olan “gözlem sonrası toplantı” ve “öğretmenlik uygulamasını değerlendirme toplantısı” yapılmamaktadır.

1- Gözlem Öncesi Toplantı: Uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayına öğretmenlik uygulamasının aşamaları ve belirlenmiş öğretme becerileri hakkında bilgi verir.

2- Gözlem: Uygulama öğretim elemanı gözlem aşamasından önce öğretmen adayını sınıfta ders anlatırken gözler ve ders anlatmayla ilgili öğretme becerilerinin başlama düzeyini alır. Uygulama öğretim elemanı, başlama düzeyi verilerine dayalı olarak gözlem aşamasında öğretmen adayının ders anlatmayla ilgili hangi öğretme becerilerine dönüt vereceğini belirler.

Geleneksel klinik öğretmenlik uygulaması yaklaşımında gözlem öncesi toplantıda öğretmenlik uygulaması sırasında gözlenecek öğretme becerileri ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına öğretmen adayıyla birlikte karar verilirken klinik modelin uyarlamasında bu özellik bulunmamaktadır. Uyarlanmış olan klinik yaklaşımda, uygulama öğretim elemanı gözlem aşamasından önce öğretmen adayını sınıfta ders anlatırken gözler ve ders anlatmayla ilgili öğretme becerilerinin başlama düzeyini alır. Böylece uygulama öğretim elemanı, başlama düzeyi verilerine dayalı olarak gözlem aşamasında öğretmen adayının ders anlatmayla ilgili hangi öğretme becerilerine dönüt vereceğini belirler. Geleneksel öğretmenlik uygulamasında ise gözlem aşamasında öğretmen adayı daha önce öğretim

elemanıyla birlikte oluşturdukları kontrol listesi kullanılarak gözlenmektedir. Gözlem esnasında herhangi bir dönüt kullanılmamaktadır. Bu modelde geleneksel klinik sürecindeki gözlem sonrası toplantı yapılmaz. Uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayına sadece kazanmış olduğu öğretme becerilerini açıklar. Öğretmen adayı ölçümlemeye daha az katılır. Bu yüzden bu modelde öğretmen adayı ve uygulama öğretim elemanı arasındaki ilişki geleneksel klinik yaklaşımına göre daha çok uygulama öğretim elemanı merkezlidir.

Klinik öğretmenlik uygulaması yaklaşımının diğer bir uyarlaması da “Hizmet Öncesi Danışma Modeli” olarak isimlendirilmiştir (Warger ve Aldinger, 1984). Bu modelin ilk aşaması, geleneksel klinik öğretmenlik uygulaması yaklaşımının ilk aşaması olan “gözlem öncesi toplantı” yerine “dönem başında bilgi toplama” aşaması olarak isimlendirilmiştir. Yine ikinci aşaması, geleneksel klinik öğretmenlik uygulaması yaklaşımının ikinci aşaması olan “gözlem” ve üçüncü aşaması olan ve “gözlem sonrası toplantı”nın birlikte ele alındığı “gözlem ve gözlem sonrası toplantı”dan oluşmaktadır. Son olarak da “dönem sonu bilgi toplama” aşaması eklenerek bu model geliştirilmiştir. Uyarlanmış klinik modelin bu türünde de Boyan ve Copeland (1978)ın yaptıkları uyarlamadaki gibi “öğretmenlik uygulamasını değerlendirme toplantısı” yapılmamaktadır.

Bu uyarlanmış klinik modelin aşamaları aşağıda betimlenmiştir.

1- Dönem Başında Bilgi Toplama: Öğretmen adaylarının yetersizliği olan kişilere karşı tutumları ve bu öğrencilerin öğrenip öğrenememelerine ilişkin dönem başında bilgi toplanmaktadır. Öğretmen adayları dönem başında bir tutum incelemesi yaparak, yetersizliğin özelliklerinin karışıklıkları hakkındaki hissettiklerinin, yetersizliği olan çocuklar hakkındaki inançlarının ve yetersizliği olan öğrencilere öğretmedeki yeterliliklerinin farkına varmaları sağlanmaktadır. Ayrıca öğretmen adayının ders anlatma ve ders planı geliştirmeye yönelik öğretme becerilerinde ve dönem içinde gelişim programlarıyla çalışacağı sınıftaki bir öğrencide kontrol listesi kullanılarak başlama düzeyi verisi toplanmaktadır.

Uygulamanın ilk iki haftası boyunca öğretmen adayının öğretimsel yeterlikleri değerlendirilir. Ondört genel kaynaştırılmış yeterlik (örneğin, normal sınıf öğretmenleriyle işbirliği) ve onbir genel özel eğitim yeterliği (örneğin, uygun ders planları geliştirme) uygulama ortamlarında derecelendirilmiş kontrol listesi kullanılarak uygulama öğretim elemanı tarafından değerlendirilmektedir. Öğretmen adayının öğretimsel yeterliklerinde dönem başındaki performansı hakkında elde edilen bu bilgiler, uygulama öğretim elemanın öğretme süresini planlamasına yardım etmektedir. Öğretim uygulamalarıyla ilgili başlama düzeyi verisi ise, öğretmen adayı sınıfta yetersizliği olan çocuklarla öğretim yaparken toplanmaktadır.

2- Gözlem ve Gözlem Sonrası Toplantı: Uygulama öğretim elemanı, dönem boyunca öğretmen adayının sınıftaki öğretme becerilerini gözleyerek dönütler verir. Uygulama öğretim elemanı, dönem içinde öğretmen adayının öğretme becerilerine yönelik kazanmış olduğu amaçlar ile ilgili gözlem sonrasında öğretmen adayıyla toplantı yapar. Bu toplantı

sırasında, öğretmen adayının öğretme becerileri ile ilgili olarak kazanmış olduğu amaçlar dönem başındaki değerlendirmede toplanan bilgilerle karşılaştırılarak yorumlanır.

3- Dönem Sonu Bilgi Toplama: Uygulama öğretim elemanı, dönemin başında öğretmen adayının öğretme becerilerini değerlendirmek için kullandığı kontrol listelerini dönemin sonunda tekrar kullanır. Böylece öğretim sonu verisi elde edilir. Bu öğretim sonu verisiyle, daha önceden belirlenmiş olan ders anlatmaya yönelik öğretme becerilerinin dönem boyunca öğretmen adayına öğretilmesiyle ilgili uygulama öğretim elemanın objektif ve anlamlı değerlendirme yapması sağlanmış olur. Ayrıca, öğretmen yetiştirme programını hazırlayan kişiler de bu verileri kullanarak, öğretmenlik uygulaması sürecinin etkililiğini değerlendirebilirler.

Klinik öğretmenlik uygulamasının “danışma modeli” ismiyle uyarlanmış şeklinin ilk aşamasında, hem geleneksel klinik öğretmenlik uygulaması hem de Boyan ve Copeland (1978) in yaptıkları uyarlamadan farklı olarak öğretmen adaylarının yetersizliği olan kişilere karşı tutumları ve bu öğrencilerin öğrenip öğrenememelerine ilişkin dönem başında bilgi toplanmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının dönem başında kontrol listeleri kullanılarak öğretme becerilerindeki performansları belirlenmektedir. Bu özellik, Boyan ve Copeland (1978) in yaptıkları uyarlamayla benzerlik gösterirken geleneksel klinik öğretmenlik uygulaması modeliyle farklılaşmaktadır. Gözlem aşamasında ise öğretmen adayının öğretme becerilerinde daha önceden belirlenmiş performansına uygun dönütler verilmesi bakımından benzerlik göstermektedir. Geleneksel klinik öğretmenlik uygulamasında ise gözlem sırasında dönüt kullanılmadığından farklılaşmaktadır. Gözlem sonrası toplantı yapma aşaması, geleneksel öğretmenlik uygulaması yaklaşımı ve Boyan ve Copeland (1978) in yaptıkları uyarlamayla benzerlik göstermektedir. Dönem sonu bilgi toplama aşaması ise, geleneksel öğretmenlik uygulaması yaklaşımı ve Boyan ve Copeland (1978) in yaptıkları uyarlamada bulunmamaktadır.

Gelişimsel Öğretmenlik Uygulaması Yaklaşımı

Gelişimsel öğretmenlik uygulaması yaklaşımı, öğretmen adaylarına büyümenin ve gelişimin çeşitli basamaklarında olan bireyler olarak bakar. Bu yaklaşım, uygulama öğretim elemanının uygulamayı yürütürken, bu basamaklarda olan her bir öğretmen adayının gelişimine ve kişiliğine uygun olarak uygulamayı yürütme stratejisi seçerek, kendi kendisini güdüleyebilen bağımsız düşünebilen öğretmenler yetiştirmeyi esas alır.

Uygulama öğretim elemanı uygulamayı yürütme stratejilerinden hangisini seçeceğine öğretmen adayının kişilik özelliğine göre karar vermektedir. Gelişimsel öğretmenlik uygulaması yaklaşımında bu öğretmen adayı kişilik özellikleri “sorumluluk sahibi olma” ve “özet düşünme” olarak iki şekilde sınıflandırılmıştır. Aşağıda öncelikle uygulamanın yürütülmesinde kullanılan stratejiler, ardından öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile stratejiler ilişkilendirilerek açıklanmaktadır.

Gelişimsel öğretmenlik uygulamasının “rehberli uygulama” stratejisinde, uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayına açık, anında ve somut dönütler verir. Bunları yaparken, farkına vardırma, sunum ve ipucu vermeden oluşan üç aşamayı sırasıyla kullanır.

Farkına vardırma aşamasında, sınıftaki bir problemi anlamaya yönelik öğretmen adayına sorular sorarak cevap alır (Örneğin, Ali'nin sınıfta gezinmesinin nedeni ne?). Sunum aşamasında, sınıftaki problemin çözümü için kendi fikrini söyler (Örneğin, “bana göre eğer Ali’yi yerinde oturduğu zamanlar ödüllendirirsen o daha fazla yerinde oturmaya başlayacaktır). Son olarak ipucu verme aşamasında ise, uygulama öğretim elemanı öğretmen adayına yapması gereken şeyle ilgili ipucu verir (Örneğin, “Ali yerine oturduğu zaman hemen ödüllendir”)

Gelişimsel öğretmenlik uygulamasının “işbirliği yapma” stratejisi, uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayı arasında ortak ilişki kurmayı içerir. Bu ortak ilişkide, uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayı hemfikir oldukları öğretim amacı için gerekli olan öğretim planı üzerinde birlikte çalışırlar. Bu çalışma sırasında uygulama öğretim elemanı, dinleme, problem çözme ve uzlaşmadan oluşan üç aşamayı sırasıyla kullanır. Dinleme aşamasında, öğretmen adayının sorun davranış üzerinde konuşmasına fırsat verir, bu sırada kendisi sessiz kalır, söylediklerini dinlediğini göstermek için başını sallar. Problem çözme aşamasında uygulama öğretim elemanı, sorun davranışı düzeltmek için, öğretmen adayının fikirlerini dinleyerek çözüm yollarını bulmaya yönelik hatırlatıcı ipuçları verir (örneğin, “sen Ayşe ile çalışırken Can belki de senin dikkatini çekmek için yerinden kalkmıştır, sen ne düşünüyorsun?). Son olarak uzlaşma aşamasında ise uygulama öğretim elemanı, düşündürdüğü çözüm yolunu öğretmen adayının da hemfikir olduğunu göstermesini sağlayacak şekilde soru sorarak uzlaşmayı sağlar (örneğin, Can’ın yerinden kalkma davranışı gelecek sefer tekrarlandığında üstesinden nasıl geleceksin?).

Gelişimsel öğretmenlik uygulamasının “rehbersiz uygulama” stratejisi, “rehberli uygulama” biçiminin aksine uygulama öğretim elemanının, sınıftaki problemin çözümü için öncelikle kendi fikrini söylemesi yerine öğretmen adayının fikrini söylemesini içerir. Bu stratejide dinleme, farkına vardırma ve sunumdan oluşan üç aşamanın sırasıyla kullanılması içerir. Dinleme aşamasında uygulama öğretim elemanı, öğretmen adayının sorun davranış üzerinde konuşmasına fırsat verir, bu sırada kendisi sessiz kalır, söylediklerini dinlediğini göstermek için başını sallar. Farkına vardırma aşamasında, sınıftaki bir problemi anlamaya yönelik öğretmen adayına sorular sorarak cevap alır. Son olarak sunum aşamasında ise, sınıftaki problemin çözümü için kendi fikrini söyler.

Gelişimsel öğretmenlik uygulamasının yukarıda sayılan stratejileri çeşitli uyarlamalarla eş zamanlı olarak kullanılabilir. Örneğin, “rehbersiz uygulama” stratejisini kullanan uygulama öğretim elemanı ara sıra “rehberli uygulama” stratejisini de kullanabilir (O’Reilly, 1992).

Gelişimsel öğretmenlik uygulamasının, öğretme becerisi ile doğrudan ilişkilendirilmiş ve zamanla değişen “rehberli uygulama”, “işbirliği yapma” ve “rehbersiz uygulama” stratejileri, sorumluluk sahibi olma ve özet düşünme gibi iki farklı kişilik özelliğinde olabilen öğretmen adayına göre açıklanmıştır (Glickman 1985; O’Reilly, 1992).

Sorumluluk sahibi olma özelliği, öğretmen adayının sınıfta yapacağı öğretim için gerekli olan fiziksel enerjisinin yanında sınıf içinde ve dışındaki diğer kişilerden sorumlu olma düzeyidir (Beach ve Reinhertz, 1989; O’Reilly, 1992). Bu modelde öğretmen

adaylarının, öncelikle kendilerine, sonra sınıflarındaki yetersizliği olan öğrencilere ve en son olarak da okuldaki diğer öğrenciler ve bu öğrencilerin öğretmenlerine karşı sorumlu olmayı öğrenmeleri önerilir. Bu sorumluluk anlayışı, bir öğretmenin, diğer kişiler için zamanını harcamadaki gönüllülüğü ve onlara yardım etme isteğiyle doğru orantılıdır. Öğretmen adayında sorumluluk anlayışı, düşük sorumluluk düzeyinden yüksek sorumluluk düzeyine doğru gelişen bir süreklilik kavramıyla tarif edilmektedir (Tablo-2). Sorumluluk anlayışı düşük düzeyde olan öğretmen adayları, daha çok kendi başarıları ve yapacaklarıyla ilgilenirler. Sınıflarındaki yetersizliği olan öğrenciler, okuldaki diğer öğrenciler ve onların öğretmenleriyle daha az ilgilenirler. Bu tip öğretmen adaylarıyla çalışan uygulama öğretim elemanlarının, sorumluluk sahibi olmayı öğretmek için rehberli uygulama stratejisini kullanmaları gerekir.

Tablo 2: Gelişimsel Öğretmenlik Uygulamasına Göre Uygulamayı Yürütme Stratejileri ve Öğretmen Adayı Kişilik Özellikleri

Uygulamayı Yürütme Stratejileri			
Uygulama Öğretim Elemanı	Rehberli uygulama	İşbirliği Yapma	Rehbersiz Uygulama
	1- Farkına vardırma 2- Sunum 3- İpucu verme	1- Dinleme 2- Problem çözme 3- Uzlaşma	1- Dinleme 2-Farkına vardırma 3- Sunum
Kişilik Özellikleri			
Öğretmen Adayı	Düşük	Orta	Yüksek
	* Sorumluluk sahibi olma * Özet düşünme	*Sorumluluk sahibi olma * Özet düşünme	*Sorumluluk sahibi olma * Özet düşünme

Sürekliliğin sonunda sorumluluk düzeyi düşük öğretmen adaylarının aksine sorumluluk düzeyi yüksek öğretmen adayları bulunur. Sorumluluk düzeyi yüksek öğretmen adayları, sınıfı dışındaki öğrenciler ve onların öğretmenleriyle de ilgilenirler. Bu öğretmen adayları ayrıca, sınıfı dışındaki diğer kişilere yardım etmek için ekstra zaman ve enerji harcarlar. Uygulama öğretim elemanlarının bu öğretmen adaylarıyla rehbersiz uygulama yönetimi biçimini kullanmaları gerekir. Sorumluluk düzeyinin orta dizisindeki öğretmen adaylarıyla ise işbirliği yapma stratejisi kullanılabilir.

Özet düşünme özelliği olan öğretmen adayları, bir eylem planı oluşturmak ve bu planı uygulamak için problemlere nazik bir görüş açısından bakabilen kişilerdir (O'Reilly, 1992; Dale, 1987; Glickman; 1985). Bu modelde sorumluluk sahibi olmadaki gibi öğretmen adaylarına, bir problemi pek çok bakış açısından ortaya koyabilmek ve alternatif çözümleri tanımlayabilmek için öncelikle öğretimsel problemlerin çözümü olmayacak konular üzerinden çalışmaya başlamaları önerilir (O'Reilly, 1992; Glickman; 1985). Öğretmen adayında özet düşünme, düşük özet düşünme düzeyinden yüksek özet düşünme düzeyine doğru gelişen bir süreklilik kavramıyla tarif edilmektedir (Tablo-2). Uygulama

öğretim elemanları, özet düşünme düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarıyla çalışmasında onları yeni fikirler ve öğretim yöntemleriyle deneyerek problemleri çözmedeki sorunlarını gidermesi ve teşvik etmesi gerekir. Rehbersiz uygulama stratejisini en iyi şekilde uyguladığı bu öğretmen adayları, daha az katı, daha bağımsız ve problem çözme durumlarını daha kolayca uyarlayabilirler.

Özet düşünmeyi orta düzeyde yapabilen öğretmen adayları öğretimsel problemleri tanımlayabilirler fakat problemlere yönelik sağaltımı açık bir şekilde planlayabilmekte zorluk çekerler. Uygulama öğretim elemanının, bu öğrencilerle çalışmasında uygulama yönetiminin işbirliği yapma biçimini kullanması gerekir. Özet düşünme düzeyi düşük öğretmen adayları ise, öğretimsel problemleri tanımlamada bile güçlük yaşayabilirler. Bundan dolayı uygulama öğretim elemanının rehberli uygulama stratejisini kullanması gerekir.

Gelişimsel Öğretmenlik Uygulaması Yaklaşımı Uyarlaması

Gelişimsel öğretmenlik uygulamasını Cohan ve Gellman (1988) “okul temelli öğretmen eğitim programı” adı altında, öğretmen adaylarının birinci dönem uygulaması sırasında uygulanmak üzere uyarlamış ve geliştirmişlerdir. Bu program gelişimsel öğretmenlik uygulaması yaklaşımı temelinde üç evreye bölünmüştür. Her bir evre öğretmen adayının özel gelişim düzeyine göre düzenlenmiş uygulamayı yürütme stratejilerinden oluşmaktadır.

Birinci evre, öğretmen adaylarının uygulama ortamı çevresine alışmaları ve onların sınıfta otorite biçimleri olarak yeni roller almaları için desenlenmiştir. İkinci evre, öğretme becerilerini öğretmeye odaklanmıştır. Üçüncü evre, öğretme pedagojisine odaklanır fakat sınıfı etkileyen politik konular ve daha geniş sosyal içerikle uygulamanın yürütülmesini genişletir.

1- Öğretmenlik Uygulamasına Hazırlık ve Bilgilendirme: Öğretmenlik uygulamasına yeni öğretmen adayları için en önemli işlerden birisi, uygulama okulunda (sınıfında) varlık göstermeyi öğrenmedir. Öğretmen adayları, sınıflarındaki öğrencilere kendilerini öğretmen olarak hissettirmek ve aynı zamanda öğrencilerin kendilerini öğretmenler olarak algılamalarını sağlamak zorundadır. Çünkü gelişimsel öğretmenlik uygulaması yaklaşımının bu çeşidi bir öğretmen oluşumunun psikolojik süreci olduğu varsayımına dayanır. Bu oluşumu ise, a- öğretmen gibi olma ve öğretmen gibi davranmayı öğrenme ve b- iş içindeki gereksinimleri ve önemli kişisel güdülerini gösterme yollarını bulma olarak açıklamaktadır. Öğretmenlik uygulamasına yeni başlayan öğretmen adaylarının çeşitli öğretme teknikleri ve sınıfta öğretim yapma ile ilgili diğer konuları öğrenmeye başlamadan önce ilk olarak uygulama alanında varlık gösterdikleri duygusunu yaşamaları ve bunu başarılarını sağlamaya yönelik çalışmalar yapılır. Bunun için bu evrede uygulama öğretim elemanı, yeni başlayan öğretmen adaylarına ilk olarak öğretme becerilerini öğretme ve onların öğrencilerinin öğrenmelerine yönelik yapacaklarıyla ilgili bilgilendirmeler yapmaktan ziyade öğretmen adayının öğretmen olmayla ilgili kişilik gelişimine yönelik bilgilendirmeler yapar.

Bu evrede uygulama öğretim elemanı, öğretmenlik uygulamasına yeni başlayan öğretmen adaylarının kendilerine güvenlerini rahat bir şekilde oluşturmak ve öğretmenlik uygulamasının amaçlarına yönelik öğretmen adayının performans düzeyini belirlemek için teşvik etme toplantıları düzenler (O'Reilly, 1992; Cohan ve Gellman, 1988). Bu toplantılarda, uygulama öğretim elemanı bir otorite biçimi olmayla ilgili hissettikleri hakkında konuşur. Ayrıca öğretmen adaylarının kişisel davranışları içine almaları gereken sınıf kuralları ve uygulama öğretim elemanı olarak öğretmen adaylarından öğretmenlik uygulaması sırasında yapmaları gerekenlerle ilgili beklentilerini açıklar. Son olarak da uygulama öğretim elemanı öğretimsel süreçlerin nasıl uygulanacağı ile ilgili öğretmen adayına bilgilendirme yapar ve öğretmen davranışını pekiştirir (O'Reilly, 1992).

2- Öğretme Becerilerini Öğretme: Bu evrenin amacı, üniversitedeki kurs çalışmaları sırasında öğrenilen pedagojik dersleri öğretmen adaylarının uygulama ortamında uygulamasını teşvik etmektir. Bunun için uygulama öğretim elemanı öğretmen adayına kazandırılacak öğretim becerilerine yönelik çalışır. Öğretmen adayıyla yine toplantı yapar ve bu sırada daha dolaylı bir rol üstlenerek öğretmen adayının öğretim becerileriyle ilgili problemleri görmesi, bu problemlere alternatif çözüm yolları üretmesi ve sonuçları betimleyebilmesine yönelik sorular sorar. Bu sorularla öğretmen adayının üniversitede aldığı pedagojik dersler ile uygulama ortamındaki derste gözlenenler arasında bağ kurması sağlanır (O'Reilly, 1992; Cohn, 1981).

3- Klinik Uygulama Yönetimi: Uygulamanın bu son evresinde uygulama öğretim elemanı, daha önce betimlenen geleneksel klinik yaklaşımın (gözlem için planlama, analiz ve öğretmenin sınıf öğretiminin sağaltımı) bir çeşidini uyarlayarak kullanır. Bu evrede klinik uygulama yönetiminin amacı, öğretmen adayına, konuların zihinsel analizini yapmak olan zihinsel etkinlik olarak pedagojiyi öğretmektir. Bu klinik süreç sonunda, yapılan toplantı sırasında uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayı objektif bakış açısıyla öğretmenin (öğretim işinin) eleştirisini yapabilirler. Klinik uygulama yönetiminin bu türünde öğretmen adayı merkezi rol oynar. Burada uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayı, gözlemin odağı olabilecek bir ajanda yaparlar.

Bu evre, öğretmen adaylarının kendi sınıflarında yaptıkları öğretimlerde yaptıkları hataları bulmayı öğretmek öğretmen adaylarının çözümleme (analitik) becerilerinin gelişmesine odaklanır. Öğretmen adayı gözlem ve tartışma için bir ajanda yapar, sorular oluşturur ve toplantı yürütür. Toplantı için hazırlanan ajanda, öğretimin güçlü ve zayıf yönlerini, tekrarlanan örnekleri ve öğretimin önemli diğer yanlarını içerebilir. Toplantı sırasında öncelikle öğretmen adayı kendi öğretiminin analizini yapar, sonra uygulama öğretim elemanı öğretmen adayının yaptığı öğretimin analizini ve öğretmen adayının öğretiminin analizini yapar. Uygulama öğretim elemanının rolünü üstlenmek için öğretmen adayına izin vermenin altında yatan varsayım, bu durumun öğretmen adayının kendini analiz edebilme becerisini geliştireceğidir. Kendini analiz edebilme, öğretmen adayı olma aşamasından gerçek öğretmen olmaya doğru öğretmen adayının gelişimini sürdürmesi için gereksinim duyduğu çok önemli bir beceri olarak betimlenmiştir.

Sanatsal Öğretmenlik Uygulaması Yaklaşımı

Sanatsal öğretmenlik uygulaması yaklaşımı, öğretmen adayının ders anlatımı sırasında öğretme davranışlarını yerine getirirken onu diğer öğretmen adaylarından ayıran özelliklerini belirlemeye (jest, mimik, coşku, ses tonu, kullandığı sosyal pekiştireçler vb), bu özelliklerini ortaya çıkarmasına ve yeni bir kişisel tarz yaratmasına fırsat sağlayacak şekilde öğretmenlik uygulamasının yürütülmesi temeline dayanır. Öğretmenlik uygulamasının amaçlanan şekilde yürütülmesi de uygulama sırasında uygulama öğretim elemanı ile öğretmen adayları arasında öğretme becerilerini kazandırma süreci için yapılan çalışmanın nitelikli olmasına bağlıdır. Bu nitelikli çalışma, diğer öğretmenlik uygulamalarından farklı olarak, öğretmen adayının sınıfta öğrencilerle etkileşimi sırasında yerine getirdiği öğretme becerilerini kaydetmenin yanı sıra öğretmen adayının öğretme becerilerini yerine getirirken onu diğer öğretmen adaylarından ayıran farklı özelliklerinin neler olduğunu anlamaya yöneliktir (O'Reilly, 1992; Dale, 1987).

Öğretmen adayının, ders anlatımı sırasında kendine özgü özelliklerini gösterebilmesi ve yeni bir tarz oluşturabilmesini sağlamak uygulama öğretim elemanı ve öğretmen adayları arasındaki güven duygusu, diyalog ve uyumun sağlanmasıyla oluşur. Böyle bir ilişkinin sağlanması, uygulama öğretim elemanının öğretmen adayını tamamen tanıması ve yeterliklerini ortaya çıkarması için kısa sürelerle öğretmen adayının bulunduğu sınıfa girerek gözlem yapması gerekir. (O'Reilly, 1992; Eisner, 1982).

Sanatsal öğretmenlik uygulamasında uygulama öğretim elemanı öğretmenlik uygulaması için amaçları gerçekleştirmeye yönelik olarak uygulamayı yürütürken tanımlama ve yorumlama olmak üzere iki aşamalı strateji kullanır. Tanımlama aşaması, öğretmen adayının sınıftaki performans bilgisini nitelikli olarak almayı içerir (Anekdöt kaydı). Eisner, bir uygulama öğretim elemanı öyküsel biçimde bilgi topladığında, bu bilgilerin öğretmen adayının performansının niteliğini tam olarak tanımlamak ve öğretmen adayının farklı özelliklerini yakalamak için kullanılabileceğini vurgulamaktadır (Örneğin, bu öğretmen adayını farklı ya da benzersiz yapan şey nedir?) (O'Reilly, 1992; Eisner, 1982).

Yorumlama aşamasında ise uygulama öğretim elemanı topladığı bilgileri analiz ederek ya da gözlem kayıtlarının dışında yorumunu yapar. Eisner (1982) "uygulama öğretim elemanının ortaya çıkan ilişkileri farklı bir biçimde açıklaması" ve "her türlü teori, model, genelleme ve uygun olan içerikleri açıklaması gerektiğini" belirtmektedir. Gözlemin sonuçları gözlem sonu toplantıda öğretmen adayıyla paylaşılır.

Sonuç

Öğretmenlik uygulamasının amacı, öğretmen adayının öğretme becerilerini arttırmaktır. Bu bağlamda her bir öğretmenlik uygulaması yaklaşımı, kendi içinde olumlu ve olumsuz yanları içermektedir. Bu yüzden bu öğretmenlik uygulaması yaklaşımları öğretmen eğitim programları için birebir uygulanabileceği gibi, her öğretmen yetiştiren kurumun kendi koşulları doğrultusunda uyarlanabilir ya da birlikte kullanılabilir.

Kaynakça

- Beach, D. M., and Reinhartz, J. (1989). *Supervision: Focus on Instruction*. New York: Harper and Row.
- Boyan, N. J., ve Copeland, W.D. (1978). *Instructional Supervision Training Program*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Cohan, M. M., and Gellman, V. C. (1988). *Supervision: A Developmental Approach for Fostering Inquiry in Preservice Teacher Education*. *Journal of Teacher Education*, 38, 2-8.
- Cohn, M. (1981). *A New Supervision Model for Linking Theory to Practice*. *Journal of Teacher Education*, 32, 26-31.
- Conderman, G., Morin, J., and Stephens T. J. (2005). *Special Education Student Teaching Practices*. *Preveting School Failure*, 49(3), 5-10.
- Dale, D. A. (1987). *Student Teacher Supervision and Performance Evaluation: Manual for The University Supervisor*. Department of Child Development, Iowa State University. Ames, Iowa.
- Daresh, J. C. (1989). *Supervision as a proactive process*. New York: Longman.
- Eisner, E. W. (1982). *An artistic approach to supervision*. In T. Sergovanni (Ed.), *Supervision Teaching* (p. 53-56) Alexandria, VA: ASCD.
- Gall, M. D. , Acheson K. A. (2010). *Clinical Supervision and Teacher Development*. (sixth edition). John Wiley & Sons, Inc.
- Gleason, M. M., and Hall, T. E. (1991). *Focusing on Instructional Design to Implement a Performance-based Teacher Training Program: The University of Oregon Model*. *Education & Treatment of Children*, 14(4), 316, 17p, 2charts, 2diagrams.
- Glickman, C. (1985). *Supervision of Intruction: A Develpmental Approach*. Boston: Allyn&Bacon.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., and Gordon, J. M. (2009). *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach* (8th Edition) Prentice Hall.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical Supervision*. New York: Holt, Reinart and Winston.
- O'reilly, M. F. (1992). *An analysis of Supervision Procedures to Teach Systematic Instructional Competencies to Special Education Student Teachers*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Illinois at Urbana Champaign, USA.
- Özyürek, M. (2008). *Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Warger, C. L., and Aldinger, L. E. (1984). *Improving Teacher Supervision: The Perservice Consultation Model*. *Teacher Education and Special Education*, 7(3), 155-163.