

Türkiye'deki Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminde Kuram-Uygulama Bağlantısı

Connection Between the Theory and Practice in Pre-service Teacher Education Programs in Turkey

Gülşen ÜNVER

ÖZ

Araştırmalar Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında kuram-uygulama bağlantısı açısından ciddi sorunlar olduğunu ortaya koymuştur. Betimsel nitelikli bu çalışmada 1998 yılından itibaren hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısını ilgilendiren karar ve uygulamalar incelenmiştir. Bu incelemeler uygulamaların hizmet öncesi öğretmen eğitimi programındaki süresi, yeri ve öğretmen eğitimi paydaşlarının niteliği gibi etmenler dikkate alınarak sınıflandırılmıştır. Çalışmada Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısına önem verildiği görülmüştür. Buna karşın Türkiye'nin bu konudaki politikalarının eleştirilebilecek yönleri olduğu saptanmıştır. Ayrıca, hizmet öncesi öğretmen eğitimi paydaşlarının, kuram-uygulama bağlantısını sağlamada yeterli olmadıkları sonucuna varılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; Fakülte-Okul İşbirliği Protokolü'nün öğretim yöntemleriyle ilgili diğer dersleri de kapsamı, yöneticilerin kuram-uygulama bağlantısı için öğretmen eğitimi programının diğer paydaşlarına destek olmaları, öğretim elemanlarının kuram-uygulama bağlantısını benimsemeleri ve uygulama öğretmenlerinin kuram-uygulama bağlantısı konusunda öğretmen adaylarına örnek olmaları önerilmektedir.

Anahtar Sözcükler: Hizmet öncesi eğitim, Öğretmen eğitimi, Kuram-uygulama bağlantısı, Öğretmen eğitimi politikaları, Öğretmenlik uygulaması

ABSTRACT

Research reveals that there are severe problems on connecting theory and practice in pre-service teacher education programs in Turkey. This descriptive study was limited by examining the decisions and applications related to connecting theory and practice in pre-service teacher education since 1998. Results are organized by concerning the factors like durations and semesters of field experiences, efficiencies of the stakeholders of teacher education programs. In conclusion connecting theory and practice in pre-service teacher education is considered important in Turkey. However the policies on this issue in Turkey can be criticized; and the stakeholders of teacher education programs are not efficiency on connecting theory and practice. And the study presents recommendations for enhancing connecting theory and practice in pre-service teacher education as follows: University-School Cooperation Protocol should include methods courses, directors of universities and practice schools should promote other stakeholders for connecting theory and practice, faculties should indigenize connecting theory and practice in teacher education and, cooperating teachers should be good models for teacher candidates in terms of connecting theory and practice.

Keywords: Pre-service education, Teacher education, Connecting theory and practice, Teacher education policies, Field experiences

Gülşen ÜNVER (✉)

Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İzmir, Türkiye
Ege University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, İzmir, Turkey
gulsen.unver@ege.edu.tr

Geliş Tarihi/Received : 29.04. 2015

Kabul Tarihi/Accepted : 15.12. 2015

GİRİŞ

Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları 1982 yılından bu yana yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirilmektedir. Demirel'e (1991) göre, 1982 yılında "Türkiye'de öğretmenliğin üniversitelileştirilmesi süreci başlatılmış; ancak öğretmen adaylarının öğretmenleştirilmesi süreci işletilememiş(tir) (s. 26)." Bu sorunun önemli nedenleri arasında, üniversitelerde kuram-uygulama bağlantısının kurulamaması sayılabilir. Nitekim günümüzde de üniversitelere, uygulamadan kopuk bir öğretmen eğitimi verme eleştirisi sıklıkla yöneltilmektedir (Beck & Kosnik, 2002; Muğaloğlu & Doğança, 2009; Özcan, 2013). Bu konuda Türkiye'de yapılan araştırmalar da hizmet öncesi öğretmen eğitiminde uygulama çalışmalarının beklenen katkıyı sağlayamadığını (Gülmez Dağ, 2012; Yalın Uçar, 2012) ve üniversite ile uygulama arasında yeterince bağlantı kurulamadığını ortaya koymuştur (Arkün, 2011; Atik Kara, 2012; Ertürk et al., 2014).

Öğretmen eğitimi kuram ve uygulama olmak üzere iki boyutlu olarak ele alınmalıdır. Bu doğrultuda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında öğretim uygulamalarının temeline kuramsal bilgilerin alınması (Sutherland et al., 2004) ve öğretmen adaylarının bu kuramsal bilgileri öğretim becerilerine yansıtılabilmeleri beklenmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının ancak bu şekilde öğretim uygulamalarının gerekçelerini anlayabildikleri düşünülmektedir (Taşdelen, 2003). Darling Hammond'a (2010, s. 42) göre "öğretmen adaylarına, onlardan hiç görmedikleri durumları hayal etmelerini isteyerek ya da onlara sınıfta gözlemediklerinin 'tersini yapmalarını' önererek öğretim becerilerini öğretmek olanaksızdır." Bu nedenle öğretmen adaylarına, öğretmenliğin temelinin oluşturduğu kuramsal bilgileri uygulama olanağının sağlanmasında yarar vardır.

Öğretmen eğitimcilerinin, kuram-uygulama bağlantısının yeterli düzeyde kurulduğu bir programın temel özelliklerini benimsemiş olmaları son derece önemlidir. Bu temel özelliklerden biri, programdaki kuramsal ve uygulamalı derslerin dengeli bir biçimde yer almasıdır. Ancak Zeichner'in (2010) da belirttiği gibi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında kuram-uygulama dengesinin kurulması, kuram-uygulama bağlantısı için yeterli görülmemektedir. Burada kritik nokta, öğretmen adaylarının uygulamalarda neler öğrendikleridir (Zeichner, 1981-1982). Dolayısıyla, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında beklenen diğer bir özellik de kuram-uygulama bağlantısı için kuramsal derslerde öğrenilenler ile uygulamaların olabildiğince eşzamanlı yürütülmesidir.

Sözü edilen özellikler üzerinde ciddi araştırmaları olan "The National Academy of Education Committee on Teacher Education" (Ulusal Öğretmen Eğitimi Kurulu) (2005) raporunda, etkili hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının ortak özelliklerini şöyle sıralamaktadır (s. 38):

1. Uygulama bağlamında öğretilen gelişim, öğrenme, konu alanı öğretimi ve değerlendirme bilgisini içeren çekirdek bir eğitim programı.
2. Dersler ve uygulamaların tasarlanması ve değerlendirilmesinde kullanılacak iyi tanımlanmış standartlar.

3. Derslerle birlikte yürütülen ve dikkatle kılavuzluk edilen çok sayıda uygulama (en az 30 hafta).
4. Dersler ve uygulamalarla uyumlu standartların paylaşıldığı güçlü üniversite-okul işbirliği.

Yukarıdaki özellikler, etkili bir hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında uygulamalara ve kuramsal dersler ile uygulamalar arasındaki eşgüdümüne önem verildiğini göstermektedir. Aynı raporda başarılı uygulamaların, öğretmen adaylarına üniversitedeki derslerle okuldaki çalışmalar arasında bağlantı kurmaları için çok yönlü olanaklar sunduğu da belirtilmektedir.

Kuramsal dersler ile uygulamalar arasındaki eşgüdüm açısından Türkiye'deki birçok hizmet öncesi eğitim programında sorunlar saptanmaktadır. Bu konuda yapılan araştırmalarda Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yer alan kuramsal dersler ile uygulamalar arasında yeterince eşgüdüm sağlanamadığına ilişkin bulgulara rastlanmaktadır. Örneğin, Arkün (2011) bir çalışmada, öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında derin bir uçurum olduğu sonucuna varmıştır. Atik Kara'nın (2012) çalışmasında ise öğretmen adayları, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulamalı olarak işlenmemesine bağlı olarak, öğrendikleri bilgileri uygulamaya yeterince aktaramadıklarını belirtmişlerdir. Boz ve Boz'un (2006) çalışmasında da öğretmen adayları Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinde, öğretim yöntemleri derslerinde öğrendikleri ile okul uygulamaları arasında bağlantı kuramadıklarını belirtmişlerdir. Zira söz konusu programda Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri son sınıfta, öğretim yöntemleriyle ilgili derslerin çoğu ise ikinci ve üçüncü sınıfta yer almıştır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının öğretim yöntemleriyle ilgili ya da diğer meslek bilgisi derslerinde öğrendikleri kuramsal bilgileri eş zamanlı olarak uygulamada gözlemlene ve/veya gerçekleştirme fırsatı olamamıştır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram - uygulama bağlantısında, hizmet öncesi öğretmen eğitimi politikalarının yansımalarını görmek olanaklıdır. Bu bağlamda, Türkiye'de 1998 yılından bu yana farklı politikaların oluştuğu ve izlendiği dikkati çekmektedir. Örneğin, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı arasında 'Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Okul Uygulamaları'na ilişkin koordinasyon ve işbirliğini öngören 28.07.1998 tarihli protokol (YÖK, 1998) ve MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 03.08.1998 tarih ve 4392 sayılı 'Okul Uygulamaları Yönergesi' hazırlanmıştır (MEB, 1998). Saylan (2013), bu tarihten itibaren Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitimi politikalarının sıklıkla değiştiğini ve bunun ciddi sorunlara neden olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda Şimşek (2005), eğitim politikalarında "sil baştan" yaklaşımı ve "sizin, bizim projemiz" söylemiyle hareket edilmesinin büyük bir hata olduğunu ifade etmektedir.

Ortaöğretim alan öğretmenliğine ilişkin 1998'den, özellikle de 2008'den bu yana yapılan çok sayıda değişiklik buna örnek gösterilebilir. Söz konusu değişiklikler nedeniyle ortaöğretim alan öğretmenliği programının özellikle uygulama boyutu giderek daralmıştır. Benzer şekilde, günümüzde uygulanmakta olan

pedagojik formasyon programında kuram-uygulama bağlantısı yönünden birçok sorun bulunmaktadır (Nayır & Çınkır, 2014; Saylan, 2013). Bunun en belirgin örneği YÖK'ün (2014a) yayımladığı Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına İlişkin Usul ve Esaslar'daki şu muafiyet ölçütüdür:

“Özel öğretim kurumlarında veya MEB'e bağlı okullarda bir öğretim yılından az olmamak kaydıyla öğretmenlik yaptığını belgeleyenler, Öğretmenlik Uygulaması dersinden muaf tutulabilir. Ayrıca, pedagojik formasyon derslerinin alındığı dönemde MEB'e bağlı okullarda ücretli öğretmenlik, özel öğretim kurumlarında sözleşmeli öğretmenlik veya Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı olarak Kur'an Kursu Öğreticiliği yapmakta olanlar, Öğretmenlik Uygulaması dersinden muaf tutulabilir. Madde 10(4)“.

Bu muafiyet ölçütünün belirlenmesinde, adayların hizmet öncesi öğretmen eğitimine başlamadan önce öğreticilik deneyimi edinmelerinin öğretmenliği öğrenmelerine yeter görüldüğü izlenimi oluşmaktadır. Kuram ve uygulama bağlantısına önem verilen bir öğretmen eğitimi programında, bu tür varsayımlara yer verilmesi beklenmemektedir. Özetle hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının felsefesi, kuramsal ve uygulamalı dersleriyle belirli bir yapıda olması beklenir. Bu nedenle uygulama boyutundan muaf olan öğretmen adaylarının, programda yer alan kuramsal derslerde öğrendikleriyle uygulama arasında bağlantı kurma olanağı ve olasılığının çok düşük olduğu söylenebilir.

Türkiye'de öğretmen eğitimi politikalarındaki tutarsızlıklara rağmen, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısına yönelik bazı önemli girişimler de bulunmaktadır. Örneğin, Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) 16 Aralık 2013 tarihinde '*Okulda Üniversite: Türkiye'de Öğretmen Eğitimini Yeniden Yapılandırmak İçin Bir Model Önerisi*' başlıklı raporu kamuoyuyla paylaşmıştır. TÜSİAD'ın bu çalışmasında Türkiye'de öğretmen eğitimine yönelik önemli politika önerileri yer almaktadır. TEDMEM'in (2015) kurulmasını önerdiği Öğretmen Akademileri için de kuram-uygulama bağlantısına büyük önem verilmektedir. Örneğin, TEDMEM (2015) tezsiz yüksek lisans düzeyindeki formasyon eğitimi için 240 saat kuramsal eğitim ve 240 saat uygulama temelli eğitim önermektedir. Bazı devlet ve vakıf üniversitelerinde kuram-uygulama bağlantısına yönelik çalışmalara da rastlanmaktadır.

Bu çalışmada; hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı açısından, öğretmen eğitimcileri ve bu konuda karar vericilerin üzerinde düşünebilecekleri ve dikkate alabilecekleri tespit ve önerilerin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitimi politika ve uygulamaları, kuram-uygulama bağlantısını etkileyebilecek temel etmenler belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla çalışmada şu sorulara yanıt aranmıştır: a) Türkiye, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuramla uygulama arasında bağlantı kurma açısından ne durumdadır? b) Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısını etkileyen etmenler nelerdir? c) Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısını geliştirmek için neler yapılabilir?

Bu çalışmanın, hem kuram-uygulama bağlantısını kurmada biraz yol almış fakülteler hem de bu yolda yeni olanlara yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın sonuç ve önerilerinden, ülke genelindeki hizmet öncesi öğretmen eğitimi program çalışmalarında ve öğretmen eğitimi araştırmalarında da yararlanılabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu çalışmada Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısını etkileyen etmenlerin belirlenmesi amacıyla doküman analizi yöntemi uygulanmıştır. Çalışma 1998 yılından bu yana Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısını ilgilendiren karar ve uygulamalarla sınırlandırılmıştır. Çalışma kapsamında öncelikle hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısıyla ilgili yurt içi ve yurt dışı alanyazın taraması yapılmıştır. Ulaşılan kaynaklar arasında seçim yaparken; a) öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısına temel oluşturabilme, b) bulgulara farklı ve geniş araştırma evren ve örnekleminden toplanan verilerle ulaşılmış olması, c) 1998 yılından bu yana uygulanan hizmet öncesi programların incelenmiş olması ölçütleri dikkate alınmıştır. Bunun yanında, bilgi kaynağı çeşitliliği sağlamak için kitaplar, derleme ve araştırma makaleleri, resmi raporlar, özel kurumlar tarafından hazırlanmış raporlar ve lisansüstü tezlerden yararlanılmıştır. Tekrarlanan ve ayrıntılı okumaların sonucunda bu kaynaklarda kuram-uygulama bağlantısını etkileyen durumlar özellikle incelenen kaynaklardaki araştırma bulguları esas alınarak gruplandırılmaya çalışılmıştır.

BULGULAR

Çalışmada, literatür incelemesiyle, kuram-uygulama bağlantısına yönelik saptanan etmenler; a) kuramsal ve uygulamalı derslerin süresi, b) uygulama çalışmalarının programdaki yeri, c) programdaki öğretmen aday sayıları, d) hizmet öncesi öğretmen eğitimi modelleri, e) hizmet öncesi öğretmen eğitimi paydaşlarının niteliği, f) fakülte-uygulama okulu işbirliği ve eşgüdümü olarak gruplandırılmıştır. Bu etmenler açısından Türkiye'nin durumu aşağıda betimlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Kuramsal ve Uygulamalı Derslerin Süresi

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında uygulama derslerine ayrılan süre, kuram-uygulama dengesi için önemli etmenlerden biridir. Literatürde uygulamaya ağırlık veren hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları, kuramsal derslere ağırlık veren programlara kıyasla daha etkili bulunmaktadır (Chen & McNamee, 2006; Duman, 2006). Dolayısıyla, Bullough'un (2010) da belirttiği gibi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarını geliştirme çalışmaları, kuramsal dersler ve uygulamalar için ayrılan sürelerin uygun duruma getirilmesini de içermektedir.

Türkiye'de izlenmekte olan 'Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge'de (MEB; 1998) uygulama sürecinin geniş zaman dilimine yayılması ilkesi bulunmaktadır. Buna karşın, uygulamanın süre olarak yetersiz olduğu ve daha fazla olması gerektiğini ortaya koyan çok sayıda

araştırma bulunmaktadır (Arkün, 2011; Gökçe & Demirhan, 2005; Kumral, 2010). Dolayısıyla, kuram-uygulama dengesi üzerindeki tartışmalar sürmektedir (Yıldırım, 2011).

Türkiye’de, son yıllarda, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki uygulama derslerinin sürelerine ilişkin bazı kararlar ve uygulamalar yer almaktadır. Örneğin 1998 yılında gerçekleştirilen eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması projesinde, eğitim fakültelerince düzenlenen öğretmenlik sertifika programlarının uygulamadan uzak kaldığı tespit edilmiştir (YÖK, 1998). Bu proje kapsamında uygulamaya konulan hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında Okul Deneyimi I (1-4-3), Okul Deneyimi II (1-4-3) ve Öğretmenlik Uygulaması (2-6-5) dersleri yer almıştır. 1998 programında uygulama derslerine ilişkin değişimi olumlu bulan öğretmen eğitimcileri olmuştur (Çakıroğlu & Çakıroğlu, 2003; Kavcar, 2002). Şimşek (2005), 1998 programının; uygulamaya ayrılan kredi-saatlerini arttırıp kuram-uygulama dengesini sağlayarak hizmet öncesi öğretmen eğitimi iyileştirdiğini belirtmiştir. Kavak, Aydın ve Akbaba Altun’un (2007) hazırladığı raporda ise, 1998 programında, kurama ağırlık verilip uygulamanın ihmal edildiği eleştirisi yer almıştır. Nitekim, 2007-2008 öğretim yılından itibaren iki Okul Deneyimi dersinden biri hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarından çıkarılmıştır (YÖK, 2007). Ortaöğretim alan öğretmenliği için 2010 yılından itibaren uygulamada olan pedagojik formasyon programlarında ise yalnızca bir öğretmenlik uygulaması dersi bulunmaktadır. Ayrıca, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin kuramsal (seminer) saatlerinin de uygulamayı planlama ve uygulamalar üzerinde tartışmaya yetmediği belirtilmekte, dolayısıyla kuramsal ders saatlerinin de artırılması önerilmektedir (Boz & Boz, 2006).

Uygulama süresinin programdaki diğer derslerle eşzamanlı olup olmamasına ilişkin de farklı görüş ve uygulamalar bulunmaktadır. Örneğin, Özcan’ın (2013) önerdiği ‘Okulda Üniversite’ modelinin ilkelerinden biri ‘kuram ve uygulamada eşitlik ve eşzamanlılık’dır. Kuram ve uygulamanın eşzamanlı olarak yürütülmesi durumunda ikisi arasında bağlantı kurabilme olasılığı artmaktadır (Levine, 2006). 1982 yılında Pedagojik Formasyon programında 30 gün (YÖK, 1998) yalnızca uygulamaya ayrılmıştır. Günümüzde de zaman zaman buna benzer önerilere rastlanmaktadır (Gülmez Dağ, 2012; Köroğlu et al., 2000). Bu öneri eşzamanlılık ilkesine uygun görünmemektedir. Nitekim, kuram ve uygulamanın ayrıca ele alınması ya da kuramın incelenmesinin ardından uygulamaya geçilmesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının sorunları arasında sayılmaktadır (Avalos, 2000). Çünkü uygulama çalışmaları tek başına kuram-uygulama bağlantısını kurmaya yeter görülmemektedir (Ünver, 2014; Yüksel, 2010). Bunun yanında öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adaylarının uygulama öncesi ve sonrasında öğretim etkinliklerinin kuramsal temelleri ve öğretimi geliştirme üzerinde bireysel ya da grup halinde tartışmaları beklenmektedir (Beck & Kosnik, 2002; MEB, 1998). Türkiye’de bu amaçla, okul deneyimi ve uygulama derslerine seminer saatleri eklenmiştir. Fakat, seminer saatlerinin düzenli olarak gerçekleştirilmediği saptanmıştır (Demircan, 2007; Kumral,

2010). Paker’in (2008) çalışmasında da, öğretmen adayları uygulama derslerinin ardından yeterli veya hiç dönüt alamadan sonraki uygulama dersine hazırlanmalarını sorun olarak belirtmişlerdir. Nitekim, “The National Academy of Education Committee on Teacher Education”ın (2005) raporuna göre etkili uygulamalar, öğretmen adaylarına uygulamaya ilişkin yansıtma yapabilmeleri için planlı fırsatlar sağlamaktadır.

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimin son sınıfın tümünde ya da bir döneminde yalnızca uygulama yapabilmeleri, bu süreçte görev alacak bireylerin yeterliğine de bağlıdır. Özellikle öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin uygulama sürecindeki rollerini bilmeleri gerekmektedir. Ancak ‘Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Paydaşlarının Niteliği’ başlığı altında açıklandığı üzere, Türkiye’de uygulama derslerinde sorumluluk üstlenen görevlilerin yeterlikleri istenilen düzeyde görünmemektedir. Dolayısıyla, uzun süreli uygulamalar öncelikli olarak tercih edilmeyebilir. Bunun yanında, henüz Türkiye’nin özellikle hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki paydaşların niteliği yönünden uzun süreli uygulama çalışmalarına yeterince hazır olduğunu söylemek güçtür. Bu nedenle, Türkiye’deki birçok üniversitenin uygulamaları uzun süreli gerçekleştirilme olanağının oldukça düşük olduğu görünmektedir.

Uygulama Çalışmalarının Programdaki Yeri

Uygulama çalışmalarının hizmet öncesi öğretmen eğitimi programındaki yeri kuram-uygulama eşgüdümünde önemlidir. Literatürde, uygulamaların, programın ilk yıllarından itibaren yer alması önerilmektedir (Aiken & Day, 1999; Senemoğlu, 2014; Ünver & Kurşunlu, 2014). Bu durumda öğretmen adayları daha fazla ve farklı ortamlarda uygulama yapma şansı bulabilirler (Ajayi, 2014). Ayrıca, programın ilk yıllarından başlayarak kuramsal derslerde öğrendikleriyle uygulama arasında bağlantı kurma deneyimi edinebilirler.

Türkiye’de uygulanan 1998 hizmet öncesi öğretmen eğitimi programında öğretmen adaylarının, okulları lisans öğreniminin erken dönemlerinde tanımaları amaçlanmıştır (Şimşek, 2005). 2007 programında lisans düzeyindeki öğretmen eğitimi programlarının birinci sınıfında yer alan Okul Deneyimi I dersinin programdan çıkarılmasının öğretmen adaylarının öğretmenliği öğrenme sürecinde gerçek eğitim ortamlarıyla erken tanışma olasılığını düşürdüğü gözlenmiştir. 2007’den beri uygulanan programlarda öğretmen adayları uygulama koşullarında ancak üçüncü ya da dördüncü sınıfta ‘yaşantı’ edinebilmektedirler. Oysa Okul Deneyimi I dersi sayesinde öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik ‘olumlu’ duyuşsal özellikler kazandıkları saptanmıştır (Eroğlu, 2008).

Programdaki Öğretmen Adayı Sayıları

Uygulama derslerinin kuramla bağlantılı yürütülmesi, öğretmen adaylarıyla bireysel ya da küçük grup çalışmalarını gerektirmektedir. Türkiye’de son yıllarda özellikle ‘pedagojik formasyon eğitimi’ öğrenci kontenjanlarını genişletme politikası izlenmektedir. Örneğin, YÖK’ün devlet ve vakıf üniversiteleri için toplam olarak belirlediği pedagojik formasyon eğitimi kontenjanı, 2012 yılında 15.000 (YÖK, 2012) iken, 2013’de 55.450 (YÖK, 2013), 2014’de ise 62.045’e (YÖK, 2014b) yükselmiştir. Kontenjanlar-

daki bu artışın, uygulamalarda öğretmen adaylarına bireysel ya da küçük gruplar halinde kılavuzluk etmeyi engellemesi kaçınılmazdır. Bu konuda, Saylan (2013) “(öğretmen adaylarının) okullarda uygulama yapmaları nasıl sağlanacaktır? (s. 15)” sorusuyla kuram-uygulama bağlantısı açısından duyulan kaygıyı dile getirmektedir. Hatta bu durumun hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma beklentisini lüks hale getirdiği söylenebilir. Nitekim, YÖK’ün 12 Kasım 2015 tarihli açıklamasına göre, kuramsal derslerin yanında uygulama derslerinin de önemine dayanılarak pedagojik formasyon eğitimi kontenjanlarının sınırlandırılmasına karar verilmiştir.

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Modelleri

Kuram-uygulama bağlantısını artırma çalışmaları hizmet öncesi öğretmen eğitimi modellerinde de değişikliklere yol açmıştır. Bazı programlarda yalnızca uygulama derslerinin sayısı ve süresi artırılmıştır (Beck & Kosnik, 2002). Öğretmenlik uygulamalarının yanında, öğretim yöntemlerini içeren derslerde de uygulama çalışmalarına ağırlık veren programlar da bulunmaktadır (Ünver, 2014). Bütünüyle kuram-uygulama bağlantısına yönelik çalışmaları içeren programlar da vardır (Manzar Abbas & Lu, 2013).

Öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısını temel alan diğer bir model, Amerika Birleşik Devletleri’nin Chicago Üniversitesi ve Boston Üniversitesi gibi bazı üniversitelerinde oluşturulmuştur. Bu modelde öğretmen adayları, sosyo-ekonomik düzeyin düşük olduğu bölgelerde uzun süreli öğretmenlik uygulamalarına (“Urban Teacher Residencies”) katılmaktadır. Öğretmen adayları mesleki gelişim düzeyi yüksek olan, deneyimli öğretmenlerin kılavuzluğunda okulda gözlem ve çeşitli uygulamalar yapmaktadırlar (Berry et al., 2008).

Türkiye’de öğretmen eğitimi yükseköğretim düzeyinde yapılmaya başlandığından bu yana, eşzamanlı ya da ardışık farklı öğretmen eğitimi modelleri uygulanmaktadır. Öğretmen eğitimi modellerinin elbette, diğer modellere göre güçlü ve zayıf yönleri olabilir. Ancak, Türkiye’de modelleri değiştirmenin öğretmenlik deneyimi ve uygulama çalışmalarını iyileştirmeye yetmediği görülmektedir. Örneğin, yukarıda belirtildiği üzere ‘1998 programları’ öğretmen eğitiminde uygulamaya ağırlık verilmesi ilkesiyle oluşturulmuştur. Ancak bu programların uygulama dersleriyle ilgili yapılan araştırmalar derslerin programdaki varlığından çok, etkili yürütülemede sorununu ortaya koymaktadır (Bümen et al., 2010; Demircan, 2007; Paker, 2008). Bu tarihten sonra uygulama derslerinin azaltılmasıyla, uygulamaların niteliğinin arttığını söylemek de güçtür. Dolayısıyla, seçilen öğretmen eğitimi modelinde uygulama saatlerinin sayısı yanında uygulamayı etkili yürütme önlemlerinin alınması da önemlidir.

Yukarıda belirtildiği üzere, son yıllarda Türkiye’deki bazı devlet ya da vakıf üniversitelerinde model geliştirme çalışmalarının sürdürüldüğü bilinmektedir. Özcan’ın (2013) önerdiği lisans ya da lisansüstü düzeyindeki modeller de derslerin uygulama okullarında işlenmesini ve öğretmen adaylarının deneyimli öğretmenler kılavuzluğunda uzun süreli uygulama yapmalarını önemsemektedir. Örneğin, ‘Lisans-Sonrası Okulda Üniversite’

modelinde; öğretmenliğe uygun bir alanda lisans eğitiminin ardından bir yıl yardımcı öğretmenlik, ardından bir yıl da öğretmenlik uygulaması önerilmektedir (Özcan, 2013). Son olarak YÖK (2015) lise öğretmenlerinin kuram ve uygulamaya önem veren bir bakış açısıyla tasarlanmış lisansüstü eğitim programlarıyla yetiştirilmesine yönelik çalışmalar yapıldığını duyurmuştur. Ancak Türkiye’de kuram-uygulama bağlantısını temel alan öğretmen eğitimi modellerinin henüz oluşturulma ya da deneme aşamalarında oldukları söylenebilir. Nitekim literatürde model önerisinde bulunan üniversitelerin henüz deneme sonuçlarını içeren raporlarına rastlanılamamaktadır.

Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Paydaşlarının Niteliği

Literatürde öğretmenlik uygulamalarının etkili yürütülemediğini ortaya koyan birçok araştırma vardır (Bümen et al., 2010; Yalın Uçar, 2012). Araştırma bulguları, uygulama derslerinde yaşanan sorunların daha çok paydaşların nicelik ve/veya niteliğinden kaynaklandığını düşündürmektedir. ‘Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge’ye (MEB; 1998) göre, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin paydaşları; öğretmen adayı, öğretim elemanı, uygulama öğretmeni, bölüm uygulama koordinatörü, uygulama okulu koordinatörü, fakülte uygulama koordinatörü ve Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama koordinatörüdür. Bu yönergenin temel ilkelerinden biri, uygulama personelinin sürekli olarak geliştirilmesidir.

Uygulama personeli içinde özellikle öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayının rolleri daha somut olarak gözlenebilmektedir. Örneğin, Göktaş ve Şad (2014) uygulama derslerinin yürütülmesinde öğretim elemanlarını en önemli paydaş olarak görmekteydirler. Öğretim elemanlarının, uygulama derslerinde kılavuzluk etmek için iyi eğitim almaları (Şahin, 2014), dolayısıyla bu konuda yeterli olmaları (Mete, 2013) beklenmektedir. Ancak öğretim elemanlarının öğretmen adaylarına kılavuzluk etmelerinde bazı sorunlar olduğu saptanmıştır (Arkün, 2011; Bümen et al., 2010; Güzel et al., 2010). Nitekim, 1998 programlarında uygulama ağırlıklı sürecin işletilememesi, öğretim elemanı azlığına (Azar, 2011; Üstüner, 2004) ve öğretim elemanlarının uygulama konusunda yeterince eğitilememelerine (Azar, 2011) bağlanmıştır. Fakülte içinde öğretim elemanları arasında ortak bir anlayış olmaması (Şahin, 2014) da uygulamaların niteliğini olumsuz etkilemektedir. Uygulama öğretmenlerinin de, rollerini yerine getirmede yetersizlikleri bulunduğu belirlenmiştir (Alpan & Erdamar, 2011; Kiraz, 2002). Türkiye’de uygulama öğretmenlerine, uygulama sürecindeki rollerine ilişkin düzenli olarak eğitim verilmediği bilinmektedir. Fakat Yalın Uçar (2008), uygulama öğretmenleri için denediği bir eğitim programının uygulama öğretmeni yeterliklerini ve tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükselttiğini ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarında ise kuram-uygulama bağlantısı açısından iki temel sorun gözlemlendiği söylenebilir: a) Uygulama derslerini önemsememe (Arkün, 2011; Yalın Uçar, 2012) ve isteksizlik (Güzel et al., 2010), b) Uygulama için gerekli kuramsal öğrenmelerin yetersizliği (Cincioğlu, 2011; Yalın Uçar, 2012). Dolayısıyla, uygulama derslerinin etkililiği geniş ölçüde öğretim elemanı, uygulama öğretmeni ve öğretmen adayı niteliğine bağlanabilir.

Fakülte-Uygulama Okulu İşbirliği ve Eşgüdümü

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama eşgüdümünde, kuramsal derslerin yürütüldüğü üniversite ile uygulamaların yapıldığı eğitim kurumları arasındaki işbirliğinin yaşamsallığı yadsınamaz (Boz & Boz, 2006; Bullough, 2010; Darling Hammond, 2010; Gökçe & Demirhan, 2005). Bu doğrultuda, 'Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge'nin temel ilkelerinden biri de kurumlar arası işbirliği ve koordinasyondur (MEB, 1998). Bu yönerge, günümüz eğitim fakültelerinin uygulama dersleri için hazırladıkları yönergelerde dikkate alınmaktadır. Ancak uygulamadaki durum, yönergelerin paydaşlarca yeterince incelenmediğini ve yönergeleri uygulamaya koymada yetersizlikler olduğunu göstermektedir (Güzel et al., 2010). Nitekim Yalın Uçar'a göre (2012) bu yönergelerde belirtilen görevleri üstlenenlere sorumluluklarının bilincine varabilmeleri için eğitim verilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla halen fakülte okul işbirliğinin yeterince kurulmadığı ve sürdürülemediği belirtilmektedir (Arkün, 2011; Gülmez Dağ, 2012; Şimşek, 2005; Yalın Uçar, 2012). Hatta eğitim fakülteleri arasında bile yeterince işbirliği yapılamadığı da ifade edilmektedir (Yüksel, 2010).

Öte yandan, her eğitim fakültesinde bir uygulama okulunun bulunması, fakülte-uygulama okulu işbirliğini ve eşgüdümünü destekleyebilir. Nitekim literatürde, eğitim fakültesi bulunan her üniversitede bir uygulama okulu açılması önerisine rastlanmaktadır (Yeşilyurt, 2010). Eğitim fakülteleri bünyesindeki uygulama okulları, hizmet öncesi eğitim programının hemen her dersinde, kuram-uygulama bağlantısını eşzamanlı olarak kurma olanağını artırabilir. Böyle bir yapılanmada belirli okullar, uygulama okulu statüsünde uzun süreli olarak yer alıp, öğretmen eğitiminde kurumsallaşabilirler. Bu sayede MEB okullarından kaynaklanan ulaşım güçlüğü, uygulama öğretmenlerinin rollerini yerine getirmedeki yetersizlikler (Yalın Uçar, 2012; Yeşilyurt, 2010) gibi sorunlar azaltılabilir.

Eğitim fakültelerindeki söz konusu uygulama okullarının örnek özellikler taşıması da ayrı bir beklentidir. Bu tür uygulama okulları, öğretmen adaylarının ilk mesleki deneyimleri için model ve kolaylaştırıcı olabilirler. Fakat Zeichner'in (2010) da belirttiği gibi, uygulamalar üniversite yerleşkesindeki okullarla sınırlandırılırsa, öğretmen adayları farklı eğitim ortamlarında deneyim kazanamayabilirler. Bu nedenle, mezun olduktan sonra farklı yapıdaki okullarda çalışırken yine güçlük çekebilirler. Ancak, uygulama okulu dışındaki resmi ve/veya özel okullarda da uygulama yapılabilmesi bu riski azaltabilir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarındaki öğretim yöntemlerini içeren derslerin uygulama okullarıyla işbirliği içinde yürütülmesi de kuram-uygulama eşzamanlılığı için yararlı bulunmaktadır (Beck & Kosnik, 2002; Hart, 2006). Türkiye'de 1998-2007 yılları arasında uygulanan hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamalarının yanı sıra Öğretimde Planlama ve Değerlendirme (3-2-4), Özel Öğretim Yöntemleri I (2-2-3), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Sınıf Yönetimi (2-2-3), Özel Öğretim Yöntemleri II (2-2-3) ile Konu Alanı

Ders Kitabı İncelemesi (2-2-3) dersleri için uygulama saatleri tanımlanmasına (YÖK, 1998) karşın, bu derslerin uygulama saatleri uygulama okullarında gerçekleştirilememiştir. Bu programların hazırlandığı projenin başkanlığını yapmış olan Günçer bu konuda şöyle konuşmuştur: "Aslında (öğretmen adaylarının) her bir derste okula bir saat gitmelerini istedik. Ama (öğretmen eğitimcilerinin) yapamadıklarını biliyorum. Anlayış meselesi!" (Yüksel, 2010, s. 166). O dönem hazırlanmış olan Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzunda (YÖK/Dünya Bankası, 1998), MEB ve YÖK arasında 'Öğretmen Adaylarının MEB'e Bağlı Eğitim-Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Koordinasyon ve İşbirliği Protokolü'nde Okul Deneyimi I, Okul Deneyimi II ve Öğretmenlik Uygulaması derslerine yer verilirken, programdaki uygulama saati olan diğer derslerden söz edilmemiştir. Bu nedenle, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları dışındaki dersler, uygulama okullarında yürütülemediği olabilir.

Öğretmen Eğitimi Veren Kurumlar Arasındaki Farklılıklar

Bilindiği gibi, Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları YÖK tarafından yayımlanmaktadır. Bu programlardaki dersler, çoğu üniversitede ortak bir biçimde yer almaktadır. Oysa eğitim fakülteleri arasında öğretim elemanı kadroları ve fiziki altyapıları açısından farklılıklar olduğu belirtilmektedir (Kavak et al., 2007). Dolayısıyla, YÖK tarafından kuram-uygulama bağlantısını temel alan programlar hazırlandığı durumda bile, her eğitim fakültesinde uygulanabilirliği tartışma konusudur.

Öte yandan, hizmet öncesi öğretmen eğitimine yönelik ülke genelinde alınan kararların, bazen kimi öğretmen eğitimi kurumlarına beklenen katkıyı sağlayamadığı da görülmüştür. Örneğin, Alpan ve Erdamar'ın (2011) Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi'nde yürüttükleri çalışmanın bulguları 1998 öncesindeki programda yer alan Öğretmenlik Uygulaması dersinin haftalık saatinin (4-6) daha fazla olduğu, gruplardaki öğretmen adayı sayılarının görece az olduğu, buna bağlı olarak öğretmen adaylarını gözlemlene ve geribildirim verme zamanının fazla olduğu yönündedir. Alpan ve Erdamar'ın (2011) makalesi, çalışmanın yapıldığı kurumda 1998 öncesinde uygulama çalışmalarının oldukça sistemli olarak yürütüldüğü ve kurumsallaşmış olduğu izlenimini oluşturmaktadır. Bu durum, ülke genelinde yapılan bazı yenilik karar ve çalışmalarının bazı kurumlar için yenilik niteliği taşıyabileceğini düşündürmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkiye'de hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı ele alınmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlardan öncelikle ifade edilmesi gereken, esas itibarıyla tüm paydaşların konuya önem vermeye başlamış olmasıdır. Buna rağmen Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitimi politikalarının sıklıkla değişmesi, program değişikliklerinde kurumsal farklılıkların dikkate alınmaması, programdaki öğretmen adayı sayılarının fazla olması ve uygulama derslerinin ilk yıllardan itibaren verilmemesi kuram-uygulama bağlantısında sorunlar olarak nitelendirilmiştir. Uygulama derslerinin süresinin, öğretmen eğitimi paydaşlarının niteliklerinin, fakülte-okul

işbirliğinin ve eşgüdümünün de kuram-uygulama bağlantısını sağlamada yeterli görülmediği belirlenmiştir.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısını olumsuz etkileyen etmenlerin etkilerini azaltmak için Türkiye'deki üniversiteler ve eğitim fakültelerinin, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde reform için merkezi kararları beklememesi gerektiği düşünülmektedir. Eğitim fakülteleri, öncelikle hâlihazırda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında yer alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini, "Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge (MEB, 1998)'ye uygun biçimde işleme düzeylerini arttırmalıdır. Böylece hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısında oldukça yol alınabileceği düşünülmektedir.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dışındaki derslerde de kuram-uygulama bağlantısına yönelik etkinlikler yapılmasının gerekliliği önemli bir diğer konudur. Böylece kuram-uygulama bağlantısı, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının tümüne yayılabilir. Bu süreçte, eğitim fakülteleri öğretmen eğitiminin kurumsal, yönetim, öğretim elemanı ve uygulama öğretmeni boyutlarında aşağıdaki önerilerden yararlanabilirler:

Kurumsal Boyut

1. Her eğitim fakültesi 'kuramla uygulama arasında bağlantı kurma'yı ilke edinmelidir.
2. Eğitim fakülteleri öğretim elemanı kadrosunun sayıca yeterli olup olmadığını sorgulamalı ve kurumsal yeterlikleri ölçüsünde kuram-uygulama bağlantısına yönelik çalışmalar yapmalıdırlar. Bunu yaparken, kurumsal yeterliklerini geliştirmeyi de sürdürmelidirler.
3. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının uygulama boyutunu da ciddiyetle yürütmeye çalışmalıdırlar (Yüksel, 2010).
4. Fakültenin stratejik planlarında tanımlanan mezun niteliklerine "kuramla uygulama arasında bağlantı kurabilen" ifadesi eklenebilir.
5. Fakültenin tanıtımının yapıldığı toplantı ya da metinlerde, fakültede uygulanan eğitim programlarında kuram-uygulama bağlantısına ağırlık verildiği belirtilebilir.
6. Fakülteye yeni başlayan öğrencilere yönelik düzenlenen oryantasyon etkinliklerinde, fakültenin özellikleri arasında kuram-uygulama bağlantısının amaçlandığı, uygulamaya değer verildiği ve onlardan bu konuda etkin çalışmalar yapmalarının beklendiği açıklanmalıdır.
7. Öğretmen adaylarının uygulama etkinliklerini, aynı zamanda hem kuramı hem de uygulamayı sorgulayarak; kuram-uygulama bağlantısını kurabilmelerini amaç edinmelidirler. Bu amaç doğrultusunda, uygulama derslerini, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının ilk dönemlerinden itibaren (Ertürk et al., 2014; Mete, 2013) eş zamanlı olarak yürütmelidirler.

8. Uygulama okulları kuram-uygulama bağlantısı için önemli paydaşlardır. Bu nedenle;

- a. Fakülte-Okul İşbirliği Protokolü Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri dışındaki dersler için de genişletilmelidir.
- b. Uygulama okullarıyla uzun süreli protokoller imzalanarak bu etkinliklerin sürekliliği sağlanabilir ve bürokratik işlemler azaltılabilir. Uygulama öğretmenlerinin Türkiye'de kabul gören öğretmen yeterliklerini üst düzeyde taşıyor olmasına özen gösterilmeli ve bu süreçteki rolleri konusunda eğitim almaları sağlanmalıdır.
- c. İşbirliğinin daha hızlı sağlanmasında çevrimiçi öğrenme ortamlarından da yararlanılabilir. Örneğin bu amaçla geliştirilmiş olan Arkün-Aşkar modelinde sosyal medya uygulamalarına ilişkin bazı örnek ve ipuçları sunulmaktadır (Arkün, 2011). Ancak bu modelin deneme çalışmasında Bilişim Teknolojileri uygulama öğretmenlerinin yer aldığını, diğer alanlarda uygulama öğretmenlerinin çevrimiçi etkinliklere katılımlarında sorun yaşanabileceği dikkate alınmalıdır.
- d. Koşulları uygun olan eğitim fakülteleri bünyesinde uygulama okulları kurulmalıdır. Öğretmen adaylarının hem bu okullarda hem de diğer resmi ve özel okullarda uygulama yapmaları sağlanmalıdır.

Yönetim Boyutu

1. Yöneticiler 'kuramla-uygulama arasında bağlantı kurma' ilkesini uygulamaya geçirmeyi proje olarak görmelidirler.
2. Yöneticiler bu ilkenin uygulamaya yansıtılması için öğretim elemanları, öğretmen adayları ve diğer paydaşlara her türlü desteği vermelidirler.

Öğretim Elemanı Boyutu

1. Öğretim elemanları, öncelikle, hizmet öncesi öğretmen eğitiminde 'kuram-uygulama bağlantısı' ilkesini benimsemelidirler.
2. Öğretim elemanları, derslerin bu ilke temele alınarak uygulama ağırlıklı işlendiği durumda daha yoğun olacağına, daha çok çaba harcamaya ve yorulmaya kendilerini hazırlamalıdırlar.
3. Uygulamalı derslerin yürütülmesinde lisansüstü öğrencilerin de görev almaları sağlanabilir. Bunun gerçekleştirilebilmesi için de lisansüstü eğitim programlarının oluşturulmasında ilgili lisans programlarının yapısı dikkate alınabilir.

Uygulama Öğretmeni Boyutu

1. Uygulama öğretmenleri, öğretmen adaylarının eğitiminde paydaş olduklarının ve bu süreçteki rollerinin bilincinde olmalıdır.
2. Uygulama öğretmenleri, kendi öğretim süreçlerinde kuram-uygulama bağlantısına önem veriyor ve bu yönde çaba harcıyor olmalıdır.

Yukarıdaki öneriler incelendiğinde, öğretim elemanları, uygulama öğretmenleri ve öğretmen adaylarının bireysel olarak

yapabilecekleri bazı çalışmalar olduğu görülmektedir. Meslektaş işbirliğiyle, bu çalışmaların artabileceği ve eğitim fakültesi yöneticilerinin desteğiyle kurumsallaşabileceği de anlaşılmaktadır. Son olarak, karar alıcılar da, öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısına yönelik çalışmaların, ülkede yaygınlaştırılması sorumluluğunu üstlenebilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aiken, I. P., & Day, B. D. (1999). Early field experiences in preservice teacher education: Research and student perspectives. *Action in Teacher Education*, 21(3), 7-12.
- Ajayi, L. (2014). Investigating effective teaching methods for a place-based teacher preparation in a rural community. *Educational Research for Policy and Practice*, 13, 251-268
- Alpan, G., & Erdamar, G. (2011). Teaching practices prior and subsequent to 1998 in Turkey: Gazi University Vocational Education Faculty case. *Educational Studies*, 37(3), 289-301.
- Arkün, S. (2011). *Fakülte-okul işbirliği için sosyal medya tabanlı bir modelin geliştirilmesi: Okul uygulamaları örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Atik Kara, D. (2012). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Avalos, B. (2000). Policies for teacher education in developing countries. *International Journal of Educational Research*, 33, 457-474.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). The importance of the university campus program in preservice teacher education: A Canadian case study. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 420-432.
- Berry, B., Montgomery, D., Curtis, R., Hernandez, M., Wurtzel, J., & Snyder, J. (2008). *Creating and sustaining Urban Teacher Residencies: A new way to recruit, prepare, and retain effective teachers in high-needs districts*. The Aspen Institute, The Center for Teaching Quality. Retrieved from <https://www.aspeninstitute.org/sites/default/files/content/docs/pubs/FINAL.CREATINGANDSUSTAININGUTR.PDF>
- Boz, N., & Boz, Y. (2006). Do prospective teachers get enough experience in school placements? *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 353-368.
- Bullough, R. V. (2010). *Curriculum studies in relation to the field of teacher education*. In C. Cridel (Ed.), *Encyclopedia of Curriculum Studies* (pp. 263-264). Thousand Oaks, California: Sage.
- Bümen, N. T., Ünver, G., & Başbay, M. (2010). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı derslerinin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi: Ege Üniversitesi Örneği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 17, 41-62.
- Chen, J.-Q., & McNamee, G. (2006). Strengthening early childhood teacher preparation: Integrating assessment, curriculum development, and instructional practice in student teaching. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27(2), 109-128.
- Cincioglu, O. (2011). *Practicum in English language teaching as perceived by mentors at cooperating schools in Istanbul*. Unpublished doctoral dissertation. University of Istanbul, Istanbul.
- Çakıroğlu, E., & Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on Teacher Education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26(2), 253-264.
- Darling Hammond, L. (2010). Teacher education and the American future. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 35-47.
- Demircan, C. (2007). Okul Deneyimi II dersine yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi (Mersin Üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 119-132.
- Demirel, Ö. (1991). Türkiye'de yabancı dil öğretmeni yetiştirmede karşılaşılan güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(6), 25-39.
- Duman, E. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi: Ankara Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesi örnekleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eroğlu, G. (2008). Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi öğrencilerinin Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *Mesleki Eğitim Dergisi*, 103, 125.
- Ertürk, H. G., Özen Altınkaynak, Ş., Veziroğlu, M., & Erkan, S. (2014). Okul öncesi öğretmenlerin üniversite deneyimlerinin mesleki yaşantılarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 897-908.
- Gökçe, E. & Demirhan, C. (2005). Öğretmen adaylarının ve ilköğretim okullarında görev yapan uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 43-71.
- Göktaş, Ö., & Şad, S. N. (2014). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi uygulama öğretmenlerinin seçim süreci: Ölçütler, sorunlar ve öneriler. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(4), 115-128.
- Gülmez Dağ, G. (2012). *Effectiveness of early childhood teacher education programs: Perceptions of early childhood teachers*. Unpublished master of science dissertation. Middle East Technical University, Ankara.
- Güzel, H., Cerit Berber, N., & Oral, İ. (2010). Eğitim fakültesi uygulama okulları işbirliği programında görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının öğretmenlik uygulamasına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- Hart, L. C. (2006). Standards-friendly lessons in university methods courses. *Teaching Children Mathematics*, 13(4), 211-215.
- Kavak, Y., Aydın A. Akbaba Altun, S. (2007). T.C. yükseköğretim kurulu öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007), Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını 2007-5, s: 37.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet Döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 1-14.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Köroğlu, H., Başer, N., & Yavuz, G. (2000). Okullarda uygulama çalışmalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 85-95.
- Kumral, O. (2010). *Eğitsel eleştiri modeli ile eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği programının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

- Levine, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington, DC: The Education Schools Project. Retrieved from http://www.edschools.org/pdf/Educating_Teachers_Report.pdf
- Manzar Abbas, S., & Lu, L. (2013). Student teachers' perceptions about the curriculum content: a case of a normal university in China. *Education As Change*, 17, 37–52.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1998). Öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge. Retrieved from <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/102.html>
- Mete, Y. A. (2013). Okul Uygulaması dersine yönelik öğretmen adayı, öğretmen ve okul yöneticilerinin sahip oldukları metaforlar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*, 2(2), 249-274.
- Muğaloğlu, E. Z., & Doğança, Z. (2009). Fulfilling the “missing link” between university and authentic workplace in teacher training. *Journal of Workplace Learning*, 21(6), 455-464.
- Nayır, F., & Çınkır, Ş. (2014). Uygulama öğretmenleri, yöneticileri ve pedagojik formasyon öğrencilerinin okullarda öğretmenlik uygulamasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 71-86.
- Özcan, M. (2013). *Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimi yeniden yapılandırmak için bir model önerisi*. Retrieved from <file:///C:/Users/beu/Downloads/TUSIAD-Rapor-egitim-Aralik2013.pdf>
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 132-139.
- Saylan, N. (2013). Sürekli değiştirilen öğretmen yetiştirme sistemi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (International Journal of Curriculum and Instructional Studies)*, 3(6), 9-19.
- Senemoğlu, N. (2011). How effective are Initial Primary Teacher Education Curricula in Turkey: Student teachers, faculty, and teachers let us know. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (International Journal of Curriculum and Instructional Studies)*, 1(1), 35-47.
- Sutherland, L. M., Scanlon, L. A., & Sperring, A. (2005). New directions in preparing professionals: examining issues in engaging students in communities of practice through a school–university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 21(1), 79–92.
- Şahin, İ. (2014). Öğretmen adaylarının nasıl yetiştirildiklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(1), 241-258.
- Şimşek, H. (2005). Eğitimde reform ve değişim kararlılığı. Retrieved from <http://www.hasansimsek.net/files/E%20C4%9E%20T%20C4%B0M%20D%20E%20R%20F%20O%20R%20M%20V%20E%20D%20E%20C4%9E%20C4%B0M%20C5%9E%20C4%B0M%20KARARLILIK%20C4%9E1.doc>
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 151-166.
- TEDMEM. (2015). *Ulusal eğitim programı 2015-2022*. Retrieved from <https://tedmem.org/yayin/ulusal-egitim-programi>
- The National Academy of Education Committee on Teacher Education. (2005). *A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ünver, G. (2014). Öğretmen eğitiminde kuram ve uygulama arasında bağlantı kurma üzerine bir durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1385-1407.
- Ünver, G., & Kurşunlu, E. (2014). Okul öncesi öğretmen eğitiminde kuram uygulama bağlantısı. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (International Journal of Curriculum and Instructional Studies)*, 4(7), 39-54.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(7), 63-82.
- Yalın Uçar, M. (2008). *Uygulama öğretmenliği eğitiminin, uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliğe ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yalın Uçar, M. (2012). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2637-2660.
- Yeşilyurt, E. (2010). Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldırım, A. (2011). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi (International Journal of Curriculum and Instructional Studies)*, 1(1), 1-17.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (1998). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. Retrieved from <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/T%C3%9CRK+Y%C3%9CKSEK+%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%C4%B0N%C4%B0N+BUG%C3%9CNK%C3%9C%20DURUMU+MART+1998.pdf/05947ca-9bd6-4751-8bb2-2cd8aa1bee89>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2007). Üniversitelerimizde uygulanacak olan “Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programları” açılması için başvuru formu. Retrieved from <http://www.memurlar.net/common/news/documents/111304/tezsizyl.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2012). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı kontenjanları. Retrieved from http://yok.gov.tr/documents/10279/42491/2012_2013_yili_pedagojik_formasyon_sertifika_prog/8613d263-37a3-4824-8ad8-b9ea22146e37
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2013). 2013 Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı tercih kılavuzu. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34561/pedagojik_formasyon.pdf/1c40d162-1f47-4d4a-9ca3-1711c1e39930
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2014a). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin usul ve esaslar. Retrieved from http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BisfYRx/10279/7052802
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2014b). 2014-2015 Eğitim-öğretim dönemi için 25.09.2014 Tarihli Yükseköğretim Genel kurul toplantısında karara bağlanan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programı açılmasına izin verilen üniversiteler ve kontenjanları. Retrieved from <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34561/2015+Pedagojik+Formasyon+ile+%C4%B0lgili+Duyuru.pdf/d3d28785-9181-4ebd-8414-2ae8826c3364?version=1.1>

Yükseköğretim Kurulu (YÖK). (2015). Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları hakkında açıklama. Retrieved from http://yok.gov.tr/documents/10279/19836547/Pedagojik_Formasyon_Egitimi_Sertifika_Programlari_Hakkinda_Aciklama.pdf

Yükseköğretim Kurulu (YÖK)/Dünya Bankası. (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu. Retrieved from <http://docplayer.biz.tr/6857859-Fakulte-okul-isbirligi.html>

Yüksel, S. (2010). *Türk üniversitelerinde eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Zeichner, K. M. (1981-1982). Experience in teacher education. *Interchange*, 12(4), 1-22.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.