

Öğretmen Yetiştirmede Klinik Uygulama

Clinical Practice in Teacher Training

Hidayet Tok*
Zirve Üniversitesi

Özet

Son yıllarda öğretmen yetiştirme programlarının en önemli derslerinden biri olan öğretmenlik uygulama dersinin işleyişi ile ilgili konsept değişikliğine gidildiği görülmektedir. Bu yeni konsept, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulama sürelerinin artışı ve buna paralel olarak, uygulama okullarının işleyişinde değişikliğe gidilerek “öğretmen yetiştirmede klinik uygulama” kavramını gündeme getirmiştir. Bu çalışmada, “öğretmen yetiştirmede klinik uygulama” kavramına açıklık getirilmiş ve uygulama süreci hakkında açıklamalarda bulunulmuştur. Ayrıca, klinik uygulama ve geleneksel okul uygulamaları karşılaştırmalı olarak sunulmuş ve öğretmenlik mesleği ile klinik uygulama arasındaki benzerlikler açıklanmıştır.

Anahtar kelimeler: Klinik uygulama, öğretmenlik uygulaması, uygulama öğretmeni, öğretmen adayı, uygulama okulu.

Abstract

Recently, it seems that there has been a concept change in the aspect of teaching practice course which is regarded as one of the most significant course in teacher education program. This new concept requires the increase period of teaching practice in teacher education program and parallel to this, it also requires the change in the function of practice schools and highlighted “clinical practice in teacher education” concept. In this study, “clinical practice in teacher education” concept and its implementation processes were explained. Furthermore, clinical practice and traditional school practices were presented and the parallels between teaching and clinical practices were explained as well.

Keywords: Clinical practice, teaching practice, cooperating teacher, student teacher, practice school.

1. GİRİŞ

Bilgi ve teknolojinin hızla değişmesi yaşamın bütün alanlarını etkilediği gibi eğitim öğretim sürecini de etkilemiş ve eğitim öğretim programlarının

- *Yazışma Adresi:* Zirve Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
e-posta: hidayettok@zirve.edu.tr
- *Bu çalışma TÜBİTAK tarafından desteklenmektedir.*

dinamik bir yapıda olmalarını zorunlu hala getirmiştir. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programları da yeni gelişmelere adapte olmaları ve daha etkili hale gelmeleri için değişikliklere uğramışlardır. Türkiye’de öğretmen yetiştirme programlarındaki köklü değişiklik 1994-1998 yılları arasında yaşanmıştır. YÖK/DB: MEGP projesi çerçevesinde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri konusunda “Fakülte-Okul İş Birliği Modeli” geliştirilmiştir. Bu modelde, öğretmen adaylarının meslekî yeterliliklerini geliştirmeleri, mesleğin gerektirdiği teorik alt yapılarının, gerçek eğitim ortamlarına aktarabilme becerisi kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu duyuşsal davranışlar kazanmaları hedeflenmiştir. Yine bu modelde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecinde yer alan ilgili tarafların (fakülte ve uygulama okulu) görev ve sorumlulukları birlikte paylaşmaları ve süreçte karşılaşılan olası sorunları çözümlenmede ortak hareket etmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Fakülte-Okul İş Birliği Modeli’nde, okullarda uygulama çalışmaları ile ilgili düzenlemeler yapılmıştır. “Okul deneyimi I-II” ve “öğretmenlik uygulaması” dersleri programa konulmuştur (Günçer 1997).

Senemoğlu, (1991) İngiltere ve Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda öğrenci ve öğretmen elemanlarının görüşlerine göre, sınıf öğretmeninde bulunması gereken yeterlikte, büyük ölçüde okul dayanaklı yaşantılar ve öğretme uygulamaları yoluyla kazanılmakta olduğunu, ayrıca, ilköğretim eğitim programında yer alan konu alanları da en iyi öğretmenlik uygulamaları sırasında öğrenildiği vurgulamakta ve okulda yaşantı kazanma ve öğretme uygulamalarının öğretmen yetiştirme sürecinin kalbi olarak görmektedir. Buna ek olarak, Senemoğlu, öğretmen adayının, uygulamaya yönelik yaşantıları yolu ile kendi kişisel gelişimini sağlamasına olanak yaratıldığını, böylece, kendi mesleki gelişimini izleyerek, eğitim gereksinimlerinin farkında olmayı, kendi kararlarını değerlendirmeyi, kendi öğretim ilkelerine ve kendi kuramına ulaşmayı öğrendiğini; diğer bir deyişle, düşünen-yansıtan-kendini geliştiren (reflective practitioner) bir öğretmen olmaya olanak sağlandığını ifade etmektedir.

Son yıllarda, öğretmen yetiştirme programlarında “okul dayanaklı yaşantılara” odaklanma eğilimi yoğunluk kazanmış ve bir konsept değişikliğine gidilmiştir. Bu yeni konsept, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmenlik uygulama sürelerinin artışı ve buna paralel olarak, uygulama okullarının işleyişinde değişikliğe gidilerek “öğretmen yetiştirmede klinik uygulama” kavramını gündeme getirmiştir. ABD de Ulusal Araştırma Konseyi (The National Research Council) klinik uygulama ile ilgili rapor yayınlamış ve klinik uygulamanın alan bilgisi ve kaliteli öğretmen adayı kriterlerinin yanı sıra öğretmen yetiştirme uygulamalarının önemli sacayağını oluşturduğunu belirtmektedir.

Öğretmen eğitiminde alan bilgisi, teorik bilgiler ve pedagojik formasyon gibi dersler belli aralıklarla ayrı ayrı öğretilerek uygulama safhasına geçirilememiştir. Öğretmen yetiştirme programı bütünlük oluşturmaktan daha ziyade parçalanmış bir görüntü vermekte ve uygulamadan uzak bir konumdadır. Fakat, öğretmenlik tıp eğitiminde olduğu gibi bir uygulama mesleğidir. Geleceğin

öğretmenleri öğrencilerin daha etkili öğrenmelerini sağlamak için ve uygulama ile kendi mesleki bilgilerini nasıl artıracaklarını bilen birer uzman uygulayıcı olarak yetiştirmeliler. Kuşkusuz bunu gerçekleştirmek için uygulamayı öğretmen yetiştirme programının merkezi haline getirmek gerekmektedir.

Eğitim çevrelerinde en çok konuşulan konulardan biri de öğretmenlik mesleği gazetecilik, oto tamirciliği gibi beceriye dayalı ve iş başında öğrenilen bir “sanat” mıdır?, yoksa, hukuk, mimarlık ve muhasebe meslekleri gibi tam uygulama safhasına geçmeden önce okullarda yoğun bir eğitimi gerektiren, ve okuldaki yoğun eğitimden sonra kendi işini kuran ve müşterilerle direkt temasa geçen bir “meslek” mi dir? “Sanat” a karşı “meslek” ikilemi içerisindeki öğretmenlik anlayışı, eğitim ve öğretmenlerin devam eden katkıları için farklı etkilere sahiptir. Aslında bu ikilem, ya da bunun üzerine yapılan tartışma, öğretmenlik meslek alanını olumsuz etkilemektedir (Alter, & Cogghall, 2009).

Eğitim alanındaki bazı uzmanlar ise üçüncü bir görüşü ileri sürmektedir. Öğretmenlik mesleği için addedilen ikilemin dışında öğretmenliğin tıpkı kliniksel psikoloji ve tıp alanı gibi “kliniksel uygulama mesleği” (clinical practice profession) akademik olarak öğreten bir anlayışla algılanmalıdır (Ball, 2008; Zeichner, 2003). Öğretmenlik mesleğini bu şekilde öngören anlayış, belki yukarıda ifade edilen ikilemi yok edecek veya tamir edecek bir anlayış olacaktır. Bu anlayış belki 21. yüzyılda öğretmen eğitim reformu için yeni bir eğitim programının temel çerçevesini sağlayabilir.

Bu çalışmada “kliniksel uygulama mesleğinin” beş önemli bileşenini açıklamaya çalışacağız. Ve bunların öğretmenlik mesleği ile nasıl ilişkili olduğu ve öğretmenleri mesleğe hazırlamada “kliniksel uygulama mesleği”nin ne olduğunu irdelemeye çalışacağız.

Alter & Cogghall (2009) nin yaptıkları çalışmada öğretmenlik ve tıp eğitimi ile ilgili literatür incelemesiyle kliniksel uygulama mesleğinin 5 özelliğini belirlemişlerdir:

1. **Hastaya odaklanma:** Klinik uygulaması direkt gözlemi ve hastanın muayenesini içerir (Merriam-Webster, 2006). Klinik uygulamalarda başarılı sonuçlar sadece beceri, bilgi ve pratiyenin eylemlerine bağlı değildir. Aynı zamanda hastanın eylemine, yükümlülüğüne ve itaatine bağlıdır.
2. **Bilgi Gereksinimi:** Klinik uygulama mesleğinin çalışması oldukça kompleksdir. Sıradan insanların sahip olduğu teorik, uygulamalı ve teknik anlayışları kadar genel uzmanlık bilgileri ve becerileri de gerekmektedir.
3. **Uygulamada kanıt ve yargıları kullanma:** Klinik uygulama mesleğinde en iyi tedavi yöntemine karar vermek, hastayı tanımak kadar (gözlem yoluyla soru sorarak, diğer teşhis kanıtları ve kanıtları toplama teknikleri) literatürün göstermiş olduğu bilgiyi uygulamak da önemlidir. Klinik uygulama mesleğinin üyeleri uygulamanın kanıt temelli standartları takip

etmeleri gerekir (Glasziou, 2005). Fakat, kanıt eksik, belirsiz ve mevcut değilse, bazen uygulama uzmanının kararı gerekir.

4. **Toplum ve uygulamanın standartları:** Klinik uygulama meslekleri, kaliteyi gözetleyen, bilgiyi dağıtan ve uygulama standartlarını oluşturan bir mesleki toplum oluşturur (Darling-Hammond, 2006; Shulman, 1998).
5. **Klinik uygulama için eğitim:** Uygulamaya geçmeden önce, klinik uygulama meslekleri, başarılı bir şekilde katı akademik ve uygulama eğitimini tamamlamaları gerekir (Shulman, 1998). Adaylar, hastalarla etkili çalışmayı öğrenmelidir. Yüksek kalitede bilgi elde etmeleri gerekir. Kanıtları nasıl kullanacaklarını ve uygulamada nasıl bir karara varacaklarını bilmeliler. Klinik uygulama mesleklerin eğitimi en az üç temel bölümden oluşmaktadır; 1. Akademik temel, 2. Uygulama temelli eğitim, 3. Sürekli öğrenme. Ayrıca burada vurgulanması gerek önemli başka bir nokta da klinik eğitimi hizmetinin hizmet öncesi eğitimin çok ötesinde olduğudur.

2. Öğretme ve Klinik Uygulama Arasındaki Benzerlikler

Öğretme, diğer klinik uygulamalı mesleklere şu bakımdan benzer: Etkili uygulama sadece beceri, bilgi ve profesyonelin isteğine bağlı değildir, aynı zamanda müşterilerin, hastaların ve bu durumda öğrencilerin eğilimlerine ve hareketlerine de bağlıdır (Cohen, 2005; Grossman, Hammerness, McDonald, & Ronfeldt, 2008). Bu nedenle öğretmenler ve öğrenciler arasında kurulan ilişkinin kalitesi çok önemlidir (Grossman & McDonald, 2008; Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003). Her iki öğretim anlayışında da öğrenci merkezdedir.

Öğretme, diğer klinik uygulamalı mesleklerde olduğu gibi karmaşık bir aktivitedir ve karmaşıklığın çoğu öğrencilere görünmez (Ball, 2008; Darling-Hammond & Baratz-Snowden, 2007). Basitçe denilebilir ki; mükemmel öğretme görüldüğünden çok daha zordur ve mesleğin püf noktalarından daha fazlasını talep eder. Mükemmel öğretme hem uzmanlaşmayı ve hem de genel bilgiyi gerektirir (Cohen, 1988). Şüphesiz öğretimde birinci derecede ihtiyaç duyulan bilgidir.

Öğretmenlerin bilmesi ve yapması gereken şeyleri sıralamak için çeşitli çabalar olmuştur (örneğin; Darling-Hammond & Bransfors, 2005). Aşağıda en sıklıkla bahsedilen öğretmen bilgisinin kısaltılmış birtakım temel nitelikleri vardır:

- Öğretmenler, değişimlere açık ve kendi alanlarını derinlemesine bilmelidir. (Dewey, 1904), Akt. Alter & Coggshall, 2009).
- Nasıl ki, bir cerrah, anatomiye ve fizyolojiye ve bunların nasıl değiştiğini anlaması gerektiği gibi; öğretmenler de çocukların nasıl öğrendiğini ve öğrenme sitillerinin nasıl değiştiğini anlamalıdır. (Darling-Hammond, 2006).
- Öğretmenler, pedagojik bilgiye sahip olmalı-bir sınıf nasıl yönetilir, anlama

nasıl ölçülür, farklı öğrencilere ulaşmak hangi eğitsel stratejiler nasıl kullanılır gibi öğretim etkinliklerini bilmelidir.

- Öğretmenler, pedagojik alan bilgisi diye adlandırdığı bilgiyi, ya da özel alan konularını, öğrencilerin ilgi ve kabiliyetlerine göre nasıl düzenlenmesi ve uyarlanması gerektiği konusunda bir anlayışa sahip olmalıdır.

Belkide bir diğer önemli nokta da öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenmelerini etkileyen sosyal güçleri, en güncel reform çabalarına en etkili nasıl karşılık vereceklerini, diğer öğretmen ve eğitimcilerle nasıl işbirliği yapacaklarını ve eğitim teknolojilerinin nasıl verimli kullanacaklarını anlamalıdır. Maalesef, araştırmalar etkili öğretim için gerekli olan bilgiyi - yani yüksek öğrenme çıktıları- elde edebilmeyi tam olarak belirleyememişlerdir (Grossman & McDonald, 2008).

Öğretmenlik mesleğinde de diğer mesleklerde olduğu gibi, güçlü, genel ve özel bilgi birikimi gerekmektedir. Ancak, klinik uygulamadaki bazı içsel belirsizliklerden dolayı yeterli değildir. Bir öğretmen öğrencisini iyi tanımalıdır. Bu, öğretmenin, öğrencisinin geçmişiyile, ilgisiyle ve öğrenme stiliyle ilgili bilgi toplamasını ve öğrencisinin güçlü ve zayıf yanlarını teşhis edebilmesini gerektirir. Bu bulgularla donanan öğretmenler, öğrencilerini etkili bir biçimde derse katmak, onları motive etmek ve onların eski deneyim ve bilgilerinin üzerine stratejik olarak bilgi eklemek için muhakemelerini kullanmaya başlarlar. Daha da önemlisi, öğretmenler, kendi uygulamalarının, öğrencilerinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisini incelemelidir. Öğrenci öğrenmesinde ilerleme bulgusunu yorumlamak ve bir öğrencinin ilerleyip ilerlemediğinde ne yapılması gerektiğini bilmek, öğretmenlerin karşılaşılabileceği en zor işlerden biridir (Heritage, Kim, Vendlinski, & Herman, 2008).

Klinik uygulama mesleği olarak, öğretim sürecine dahil olmak için, doktor adayları gibi öğretmen adayları da kendi bilim dalında akademik bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmen adayları, sınıfta uygulama temelli eğitime katılmalıdır.

Akademik temel: Öğretmen adayları, öğretmenlik mesleğinin temel kavramlarını elde etme fırsatlarına sahip olmalıdır. Bunun yanı sıra, teorik, deneysel ve normatif / kurallara ait bilgiye sahip olmaları da gerekmektedir (Shulman, 1998, Zeichner, 2003). Darling-Hammond (2006)' ın belirttiği gibi, anatomi ve psikoloji bilgisi eksik olan doktorların, klinik uygulamalarda bulunmalarına müsaade edilmez. Aynı şekilde, kendi konusuna hakim olmayan ve çocukların öğrenme stillerini bilmeyen bir öğretmenin, öğretim uygulamasında bulunmasına izin verilmemelidir. Diğer bilim alanlarında uygulama esasları sistemleştirilmiş, hukuk, tıp gibi alanlarda da bu anlamda tartışmalar devam etmektedir.

Uygulama temelli öğretim: Diğer klinik uygulama meslekleri gibi, öğretmenler lisans derslerinde öğrendikleri teorik bilgileri beceri düzeyinde uygulamaya dönüştürmelidir. Böylece alandaki öğrencilere etkili öğretimi

gerçekleştirebilirler (Grossman, Compton, Shahan, & Williams, 2005). Üniversitede öğretmen yetiştirme programlarında uygulamaya yönelik dersler; rol alma, yazılı vakaları işbirliği ile inceleme, ders anlatımlarını içeren videoları izleme ve inceleme şeklinde gerçekleştirilebilir. Bu aktiviteler, genellikle “öğretim yöntem ve teknikleri” dersinde ele alınır. Bu derste, öğretmen adayları, çeşitli öğretmenlik uygulamalarını gözlemleyebilir, karşık uygulamaları basit, anlaşılabilir uygulamaları “kliniksel becerilere” dönüştürebilir (Grossman & McDonald, 2008).

Uygulama temelli öğretmen deneyimleri okullarda yapıldığı zaman tıpkı tıp mesleğinde yapılan “hastahane eğitimi” gibi kalitesi yüksek olacaktır. Uygulama temelli öğretmen eğitimi sağlamak için kaliteli bir okul bulmak oldukça zordur. Daha doğrusu, öğretmen yetiştirme programının öğretmen adaylarına sunduğu öğretim becerilerinin uygulanabileceği donanımlı, aynı öğretim normlarına sahip bir uygulama okulunu bulmak zordur (Wilson et al., 2001).

Sürekli öğrenme: Klinik uygulama meslekleri, yetiştirecek elemanlar için tasarlanan bir dizi hazırlıkları yerine getirdiklerinde, onların sorumlulukları bitmemektedir. Bir çok öğretmen örgütleri (NCTAF, 1996, New teacher Center, 2007 gibi) öğretmenliğin ilk yıllarında yeni işe başlamış öğretmenlerin, intibak ya da stajyerlik dönemlerini verimli geçirmelerini tavsiye etmektedir. Bu alanda yapılan araştırmalar, intibak ya da stajyerlik eğitimi, mümkün olduğu kadar kapsamlı ve sadece uygulama öğretmenleriyle sınırlı olmadığı sürece, öğretmenleri geliştirme ve öğrenci başarısını artıran potansiyele sahip olacaktır.

Mesleki öğrenme, intibak eğitim sürecinin çok ötesine geçmelidir. Çünkü, diğer klinik uygulama mesleklerinde olduğu gibi, öğretim işi oldukça karmaşıktır. Öğretmenler, düzenli, gerekli mesleki gelişim eğitimlerini almalıdır. Buna ilaveten, uygulama ortamında meslektaşlarından sürekli öğrenme fırsatlarını yakalamalıdır. İcra ettikleri öğretmenlik faaliyetlerini sürekli değerlendirip, öğretmenlik uygulamalarını geliştirmelidir. Çünkü bir mesleğin temel bilgileri sürekli artmaktadır ve klinik uygulama meslekleri sürekli öğrenme fırsatlarına sahip olmalıdır.

3. Klinik temelli öğretmen yetiştirme programlarının tasarımı

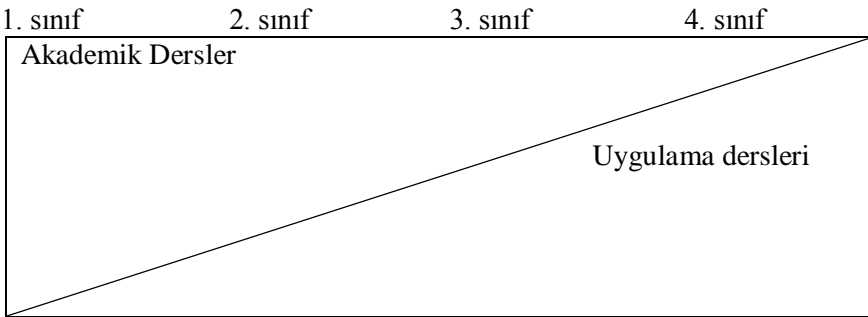
NCATE (the National Council for Accreditation of Teacher Education) kurumu 2010 yılında “ Öğretmen eğitimi klinik uygulamaya dönüştürme: etkili öğretmenler yetiştirmek için bir ulusal strateji” adlı bir rapor yayınlamıştır. Bu raporda klinik temelli öğretmen yetiştirme programlarının tasarımı için on önemli özellikten söz edilmektedir. Bunlar kısaca:

1. Öğretmen yetiştirme programlarında öğrencinin öğrenmesi esastır. Klinik temelli öğretmen yetiştirme programın merkezinde ilk ve orta öğretimde okuyan öğrencilerinin öğrenmeleri olmalıdır.
2. Klinik uygulama, öğretmen yetiştirme programının bütün boyutlarına dinamik bir şekilde entegre edilmelidir.

3. Öğretmen adaylarının gelişimi ve öğretmen yetiştirme programının bütün elemanları araştırma verilerine dayalı olarak sürekli değerlendirilip geliştirilmelidir.
4. Öğretmen yetiştirme programları, alanını bilen ve onu nasıl öğreteceği konusunda uzman, yenilikçi, işbirliğine önem veren ve problem çözücü öğretmenleri yetiştirmelidir.
5. Öğretmen adayları etkileşimli (interactive) mesleki ortamlarda öğrenirler.
6. Klinik eğitimcileri ve rehberler, yüksek öğretim kurumlarından ve ortaöğretim okullarından ciddi bir elemeye tabi tutularak seçilirler ve eğitilirler.
7. Klinik uygulamaların yapılacağı okullar seçilmeli ve finansal olarak desteklenmelidir. Klinik uygulama için seçilen okul, öğretmen adayının iyi bir uygulama sürecini geçirmesi ve okuldaki öğrencilerin başarılarının artırılması için eğitsel malzemelerle ve yetişmiş personelle donatılmış olası gerekir.
8. Teknolojik uygulamalar etkili öğretmen yetiştirme hazırlıklarını kolaylaştırır ve artırır.
9. Güçlü bir araştırma gündemi, bilgilerin sistematik toplanması ve verilerin kullanımı, öğretmen yetiştirmede sürekli gelişimleri destekler.
10. Güçlü kliniksel öğretmen yetiştirme programının hazırlığı için stratejik ortaklar (milli eğitim müdürlüğü, uygulama okulu) zorunludur.

Öğretmen yetiştirme programlarını klinik temelli uygulamalara dönüştürmek için uygulama derslerini artırmak ve her dönemde uygulama derslerinin programda olması gerekmektedir.

Tablo1. Klinik uygulama temelli öğretmen yetiştirme programında derslerin oranı



Yukardaki tabloda görüldüğü gibi klinik temelli uygulamaların yer aldığı öğretmen yetiştirme programlarında uygulama dersleri birinci sınıftan itibaren verilmektedir. Birinci sınıfta uygulama derslerinin süresi az, ancak teorik bilgilerin süresi çok görülmektedir. Dördüncü sınıfta ise bunun tersi görülmektedir. Uygulama derslerine ağırlık verilirken teorik bilgi içerikli dersler az verilmektedir.

Klinik uygulamanın en önemli bileşenlerinden bir diğeri ise, uygulama

öğretmenlerinin öğretmen adaylarıyla kurdukları iletişim seviyesi ve gösterdikleri rehberlik düzeyidir. Uygulama öğretmeni, eğitici bir rol üstlenmeli ve öğretmen adayının duygusal ve zihinsel becerilerini geliştirici etkinlikleri düzenleyip öğretmen mesleğini sevdirmelidir.

4. Geleneksel öğretmenlik uygulamasının klinik temelli uygulama ile karşılaştırılması

Türkiye’de 1998-1999 öğretim yılında başlatılan Mili Eğitimi Geliştirme Projesiyle öğretmenlik uygulaması öğretmen yetiştirmenin önemli bir parçası olarak görülürken, uygulamada ciddi aksaklıklar (Aksu ve Demirtaş, 2006) ve geleneksel yaklaşımlar baskın olduğu görülmektedir. Geleneksel uygulamalarla klinik temelli uygulamalar arasındaki farkı daha iyi anlamak için karşılaştırmalı bir tablo verilmiştir.

Tablo2 Geleneksel öğretmenlik uygulamasının klinik temelli uygulama ile karşılaştırılması

Geleneksel uygulama	Klinik temelli uygulama
Öğretmen adayının eğitilmesi esastır.	Öğrencinin öğrenmesi esastır.
Dersler uygulamadan ayrı verilmektedir.	Dersler ve uygulama içiçedir.
Öğretmen yetiştirme programları merkezidir.	Öğretmen yetiştirme programları yereldir. Öğretim kurumunda araştırma verilerine dayalı olarak sürekli geliştirilir.
Öğretmenlik uygulama dersleri sınırlıdır. Öğretmen yetiştirme programlarının son üç döneminde verilir.	Öğretmenlik uygulama dersleri 8 dönemde verilir.
Uygulama dersleri programın % 20 ‘sini oluşturur.	Uygulama dersleri programın %50 ‘sini oluşturur.
Uygulama öğretmenleri atanır.	Uygulama öğretmenleri seçilir.
Uygulama öğretmenlerinin eğitimi yoktur. Bunun yerine bilgilendirme toplantısı yapılır.	Uygulama öğretmenlerinin eğitilmesi esastır.
Okul fakülte işbirliği zayıftır.	Okul, fakülte ve diğer eğitim paydaşlarıyla (sendikalar, okul aile birlikleri) işbirliği güçlüdür.

5. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, öğretmenlik mesleğini klinik uygulama mesleği olarak gözönünde bulundurursak, öğretmenlik hem sanat ve hem de meslek özelliklerine

sahiptir. Ayrıca, becerilerle donanmış uygulamalara ve önemli temel kavramlara da sahip olduğu görülecektir. Özellikle, öğretmen, diğer klinik uygulama mesleklerinde olduğu gibi, uygulamada öğrencilerle çalışırken, özel mesleki bilgiyi ve araştırmalara dayalı kanıtlanmış bilgileri kullanmalıdır.

Öğretmen adayları, öğretmenliğin komplike uygulamalarını öğrenmek için kalitesi oldukça yüksek öğretmen yetiştirme programlarına katılmaları gerekir. Böyle programlar, uygulama sürecinde teorik ve akademik bilgileri, pedagojik uygulamalara entegre ederler. Mümkün olduğu kadar en iyi öğretmenlik uygulamalarını gösterip desteklerler.

Öğretmenlik uygulaması ve klinik uygulama arasında bir takım benzerlikler görülmektedir. Hem öğretmenlik uygulamasında ve hem de klinik uygulama sürecinde öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı vardır. Her iki uygulamada da gerekli akademik bilgiye gereksinim duyulmakta ve öğretim sürecini etkili hale getirmek ve sürekli geliştirmek için bilimsel bulgu ve yargılardan yararlanılmaktadır. Her iki mesleğin de sorumlu olduğu mesleki örgütleri olup ve uygulama standartlarına sahipler.

Öğretmenlik mesleğinin daha etkili öğrenilmesi ve geliştirilmesi için klinik temelli uygulamalara geçilmesi gerekmektedir. Okullarda rehber olacak öğretmenler, belli kriterlere göre seçilip en az iki haftalık eğitimden geçmeleri gerekir. Uygulama öğretmenlerine, öğrencilere nasıl rehberlik etmeleri gerektiği, etkili iletişimin nasıl kurulacağı, geri dönütlerin nasıl verilmesi gerektiği konusunda eğitim verilmelidir.

“Öğretmenlik uygulaması” dersinin haftalık ders sayısı/süresi artırılmalıdır. Eğitim öğretim sürecinin en az %50’ sini oluşturmalıdır. Son akademik dönem, tamamen uygulama etkinliklerine ayrılmalıdır. Klinik uygulama sürecinde, uygulama öğretim elemanı, öğretmen adaylarıyla ve uygulama öğretmeniyle sürekli iletişim halinde olur, ayrıca öğretmen adaylarını değerlendirmesinin ötesinde etkili rehberlik görevini üstlenir.

References

Aksu, M. B. &Demirtaş, H. (2006), öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (İnönü üniversitesi eğitim fakültesi örneği), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 7(11) , 3-21.

Alter, J. &Cogshall, J.G. (2009). Teaching as a clinical practice profession: implications for Teacher preparation and state policy. NYCC/TQ Center Teaching as a Clinical Practice Profession1-12. Retrieved January 15, 2011, from <http://www.tqsource.org/publications/clinicalPractice.pdf>

Ball, D. L. (2008). *The work of teaching and the challenge for teacher education*. Presented at the annual meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education, New Orleans, LA. Retrieved February 10, 2010, from http://www-personal.umich.edu/~dball/presentations/020908_AACTE.pdf

Cohen, D. K. (1988). Teaching practice: Plus que ça change. In P. Jackson (Ed.), *Contributing to educational change: Perspectives on research and practice* (pp. 27–84). Berkeley, CA: McCutchan. Retrieved January 15, 2011, from <http://ncrtl.msu.edu/http/ipapers/html/pdf/ip883.pdf>

Cohen, D. K. (2005). Professions of human improvement: Predicaments of teaching. In M. Nisan & O. Schremer (Eds.), *Educational deliberations* (pp. 278–295). Jerusalem, Israel: Keter.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.

Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (Eds.). (2007). *A Good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve*. Washington, DC: National Academy of Education Committee on Teacher Education.

Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Washington, DC: National Academy of Education Committee on Teacher Education.

Dewey, J. (1904). The relation of theory to practice in education. In *The third yearbook of the national society for the scientific study of education: Part I* (pp. 9–30). Chicago: Chicago University Press.

Glasziou, P. (2005). Bringing the best evidence to the point of care. In D. A. Warrell, T. M. Cox, & J. D. Firth (Eds.), *Oxford textbook of medicine*. Oxford, England: Oxford University Press.

Grossman, P., & McDonald, M. (2008). Back to the future: Directions for research in teaching and teacher education. *American Educational Research Journal*, 45(1), 184–205.

Grossman, P., Hammerness, K. M., McDonald, M., & Ronfeldt, M. (2008). Constructing coherence: Structural predictors of perceptions of coherence in NYC teacher education programs. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 273–259.

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2005). *Teaching practice: A cross-professional perspective*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.

Günçer, B (1997). *Okullarda Uygulama Çalışmaları-İlköğretim, YÖK/DB*. Milli Eğitim Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. P., & Herman, J. L. (2008). *From evidence to*

action: A seamless process in formative assessment? Los Angeles: CRESST/University of California. Retrieved March 15, 2009, from <http://www.cse.ucla.edu/products/reports/R741.pdf>

Merriam-Webster, Inc. (2006). *Merriam-Webster's medical dictionary*. Springfield, MA: Merriam-Webster, Inc.

NCATE (2010) National Council for Accreditation of Teacher Education 2010 Massachusetts Ave., NW, Suite 500 Washington, DC 20036. www.ncate.org

NCTAF. (1996). *What matters most: Teaching for America's future*. New York: National Commission on Teaching and America's Future. Retrieved March 15, 2009, from <http://www.nctaf.org/documents/WhatMattersMost.pdf>

New Teacher Center. (2007). *Making a case for policy investments to help new teachers succeed*. Santa Cruz: University of California. Retrieved January 23, 2011, from http://www.newteachercenter.org/pdfs/Cap_Hill_MakingCase_final.pdf

Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and Children. In I. B. Weiner, D. K. Freenheim, J. A. Schinka, & W. F. Velicer (Eds.), *Handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 199–222). New York: John Wiley and Sons.

Senemoğlu, Nuray. (1991). *A Study Of Initial Primary Teacher Training In England With Implications For The System In Turkey*. (Unpublished Research Report), The Univ. Of Leicester, 1991.

Shulman, L. S. (1998). Theory, practice, and the education of professionals. *The Elementary School Journal*, 98(5), 511–526.

Zeichner, K. M. (2003). The adequacies and inadequacies of three current strategies to recruit, prepare, and retain the best teachers for all students. *Teachers College Record*, 105(3), 490–519.

Clinical Practice in Teacher Training

The speed change of technology and knowledge has affected teaching and learning process as it affected every aspects of life, and forced the curriculums and programs to be dynamic. Therefore , teacher education programs have been changed in order to be effective and to be adapted to the new changes. The radical changes in teacher education programs were done during 1994-1998 years in Turkey. With the cooperation of the Higher Education Council, World Bank and the Ministry of National Education developed “a collaboration model of Faculty and School” which was related to the pre- service education of teachers. With this model, it was aimed that teachers would develop their teaching proficiency, learn how to transfer their the basic theoretical knowledge required for the teaching profession to the real teaching environment and have positive affection behaviors related to their teaching profession. Furthermore, with this model, some regulations about school practices were carried out and the lessons called “school experience I, II and school practices were included in the teacher education programs (Günçer, 1997).

Recently, there has been a trend focusing on “ school based experiences” in teacher education programs and a concept change in teacher education programs as well. This new concept requires the increase in the amount of school experiences lessons in teacher education programs and parallel to this, it highlighted “clinical practices in teacher education programs” concept by changing operations of practice schools. The national research council in USA publicized a report about clinical practice and it reported that clinical practices plays a significant role in teacher education programs besides content knowledge and a quality student teacher.

Content and theoretical knowledge and pedagogical courses in teacher education are thought at regular intervals separately but they are not put into practice. Teaching education program looks as a disintegrated program rather than a united one and is far away from practice. However, teaching profession is a practice profession like medicine. So future teachers help students to learn effectively and teach them as an expert knowing how to increase skills and knowledge of their professions.

The education of teachers in the Turkey needs to be revised. To prepare effective teachers for 21st century classrooms, teacher education must shift away from a norm which emphasizes academic preparation and course work loosely linked to school-based experiences. Rather, it must move to programs that are fully grounded in clinical practice and interwoven with academic content and professional courses.

One of the topic which is spoken mostly in education circles is whether teaching is a craft, such as journalism or auto mechanics, is learned primarily on the job, through practice or a profession, on the other hand, such as law, architecture, or

accounting, requires extensive in-class preparation before an individual is given full access to practice—that is, allowed to work on one’s own, directly with clients. These two divergent understandings of teaching affects teaching negatively and harms the field’s ability to prepare teachers well (Alter, & Cogghall, 2009).

Some education experts propose a third view: that teaching instead should be properly conceived of as an academically taught, *clinical practice profession*, similar to clinical psychology and medicine. (Ball, 2008; Zeichner, 2003). Such a view of teaching may help terminate or mend the sharp conceptual divide. This understanding may provide a curriculum for teacher education reform in the 21st century.

The aim of the Study

In this study, we explained five important components of “clinical practice profession. We also explained how they had relations with teaching profession and examined deeply what the clinical practice profession was and parallels between teaching and clinical practices.

Method

This study is qualitative research based on documents and literature reviews.

Conclusion and Suggestions

As a conclusion, Viewing teaching as a clinical practice profession allows us to see that teaching has elements of both a craft and a profession, it will also be realized that it has a practice based on skills and a significant conceptual base. Specifically, while working with students in practice, a teacher should use professional knowledge and evidence and judgments based on researches like the other clinical professions.

There are some parallels between clinical practice and teaching. There is a student-centered teaching in both area. The both need academic knowledge and use evidence and judgments in order to make education process effective and develop it continuously. Both professions have practice standards and professional organizations.

In order to make teaching profession effective, it is necessary to start clinical based practices. Cooperating teachers must be chosen according to certain criteria and should be educated at least for two weeks for working as cooperating teachers.