



## İÇİNDEKİLER/CONTENT

**Editörden/Editorial**  
Özden Ölmez Ceylan

**Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerini ile  
Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları Arasındaki İlişki**  
**The Relationship between School Administrators Distributed Leadership  
Roles and the Organisational Power Sources They Use**  
Betül Türkseven Dübüş - Süleyman Göksoy

**Examining of Teacher Education in Teacher Training  
Processes of OECD Countries**  
**OECD Ülkelerinin Öğretmen Yetiştirme  
Süreçlerinde Öğretmen Eğitiminin İncelenmesi**  
Erman Kadınşah-Behçet Seç  
Deniz Coşkun-Başak Patır Coşkun



<b>Editör/Editor</b> Doç.Dr.Özden Ölmez Ceylan	<b>Editör Kurulu/Editorial Board</b> Ahmet Duman (Sıtkı Koçman University) Ahmet Üstün (Amasya University) Ali Sabancı (Akdeniz University) Ali Türkdoğan (Cumhuriyet University) Aysun Akçay Güngör (Ege University) Bambang Supriyanto (Atma Jaya University) Dana R. Harwell (West Alabama University) Didem Arlı Koşar (Hacettepe University) Ebru Bozpolat (Cumhuriyet University) Emine Durmuş (İnönü University) Erdal Toprakçı (Ege University) Gülçin Oflaz (Cumhuriyet University) Hakan Demiröz (Sosyal Bilimler University) Hasan Demirtaş (İnönü University) Hatice Yıldız (Cumhuriyet University) Hilal Yücel (Cumhuriyet University) İclal Dağdeviren (Cumhuriyet University) İkram Çınar (Uludağ University) Ioanna Kuçuradi (Maltepe University) Kaarina Määttä (Lapland University) Kasım Karakütük (Ankara University) Kathy Cabe Trundle (Ohio State University) Kemal Altıparmak (Ege University) Kemal Kayıkçı (Akdeniz University) Ken Reid (Swansea Metropolitan University) Linda Noel Batiste (Virginia State University) Lucia Marie Flewares (Ohio State University) Mark Geary (Dakota State University) Mehmet Üstüner (İnönü University) Merih Tekin Bender (Ege University) Mesut Saçkes (Balıkesir University) Muhammed Salman (Kastamonu University) Mustafa Ersoy (Cumhuriyet University) Mustafa Kışoğlu (Aksaray University) Namık Kemal Şahbaz (Mersin University) Nazmiye Çivitci (Pamukkale University) Necdet Konan (İnönü University) Nedim Özdemir (Ege University) Niyazi Özer (İnönü University) Osman Ferda Beytekin (Ege University) Pınar Kızılhan (Ankara University) Pigga Kesitalo (Saami University) Ramazan Alabaş (Kastamonu University) Ruhi Sarpkaya (Adnan Menderes University) Sadık Yöndem (Abant İzzet Baysal University) Serkan Buldur (Cumhuriyet University) Sibel Yoleri (Uşak University) Thomas McLaughlin (Gonzaga University) Uğur Demiray (Anadolu University) Ümit Şahbaz (Mehmet Akif Ersoy University) Vinod Kumar Kanvaria (Delhi University) Yılmaz Tonbul (Ege University) Yüksel Çırak (İnönü University) Yüksel Kavak (TED University) Zekeriya Kaptan (Cumhuriyet University) Zeynep D.Yöndem (Abant İzzet Baysal University)
<b>Eş-Editör/Co-Editor</b> Dr.Aslı Ağıroğlu Bakır	
<b>Sayı Editörü/Issue Editor</b> Doç.Dr.Özden Ölmez Ceylan	
<b>Editör Yardımcıları/Editor Assistants</b> Dilşad Bakır Kübra Nur Özerten	
<b>Dil Editörleri/Language Editors</b> Dilşad Bakır Esra Solak	
<b>Yazı Ön İnceleme Kurulu</b> <b>The Board of Manuscript Prereview</b> Pınar Kızılhan (Ankara University) Aysun Akçay Güngör (Ege University) Ali İhsan Yanar (Ege University) Mustafa Tercan (Ege University) Murat Arslan (Ege University) Kübra Nur Özerten (Ege University) Dilşad Bakır (Ege University) Akın Güngör (Ege University) Murat Çeçen (Ege University) Ayfer Köşker (Ege University) Figen Ata Çiğdem (Ege University) Simge Dinçer (Ege University) Esra Solak (Ege University) Ahmet Bulut (Ege University) Özlem Zer (Ege University)	
<b>Sayı Hakemleri/Reviewers of the Issue*</b>	
<i>*Hakem ismine tıkladığında hakkında daha geniş bilgiye ulaşılabilir. / By clicking on the name of the reviewer, more detailed information can be accessed.</i>	
Dr. Aysun Akçay - Milli Eğitim Bakanlığı Prof.Dr.Erdal Toprakçı - Ege Üniversitesi	Dr. Öğr.Üyesi Suzan Canlı - Ömer Halis Demir Üniversitesi Doç. Dr.Deniz Gülmez - Necmettin Erbakan Üniversitesi
<b>The reviewers who donated the refereeing fee to various charitable organizations / Hakemlik ücretini çeşitli hayır kuruluşlarına bağışlayan hakemlerimiz</b>	
Prof.Dr.Erdal Toprakçı - LÖSEV	
e-upad dört ayda bir yayınlanan ticari olmayan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazılardaki düşünce ve öneriler ile kaynakların doğruluğundan tümüyle yazarlar sorumludur. Yayına kabul edilen makalelerin telif hakları " E-Uluslararası Pedandragoji Dergisi" aittir. e-ijpa is a non-commercial, peer-reviewed, publishing journal three times a year. The authors response from thoughts and suggestions in articles are published on journal and the accuracy of the references. The copyright of articles are accepted for publication, belongs to "e-International Journal of Pedandragogy"	
Sahibi: Deniz Toprakçı - Yayım Destek: Eduscience Akademi / Eduscience Academia- Türkiye <a href="https://www.eduscience.net/">https://www.eduscience.net/</a>	

## Dizinlenme/Abstracting-Indexing



<https://scholar.google.com/citations?hl=tr&user=fevgVJEAAAJ>



<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2757-9808#>



<https://portal.issn.org/resource/ISSN/2757-9808#>

## **Editörden**

*Kıymetli E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (E-UPAD) Okurları,*

*Yeni bir sayı ile yeniden birlikteyiz. Dergimizin bu sayısında iki ara tırma makalesi yer almaktadır. Betül Türkseven Dübü ve Süleyman Göksoy'a ait "Okul Yöneticilerinin Da İtımıcı Liderlik Rollerini ile Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları Arasındaki İlişki" adlı çalışması bu sayının ilk makalesidir. Okul yöneticilerinin da itımıcı liderlik rollerini ile kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkiyi incelemenin amaçları ara tırmada, okul yöneticilerinin da itımıcı liderlik rollerini gerçekte tırma düzeylerinin öğretmen algılarına göre yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Ara tırmanın bir diğeri sonucu olarak da okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynaklarından en yüksek seviyede uzmanlık gücünü, en az seviyede ise zorlayıcı gücü kullandıkları ortaya konmuştur.*

*Bu sayıdaki "OECD Ülkelerinin Öğretmen Yeti Tırma Süreçlerinde Öğretmen E İtımının İncelenmesi" başlıklı diğeri çalışması Erman Kadın, Behçet Seçkin, Deniz Coşkun ve Bakır Patır Coşkun tarafından hazırlanmıştır. Ara tırmacılar bu çalışması ile ülkemizdeki ve çeşitli OECD ülkelerindeki eğitim fakültelerinin öğretmenlik uygulamalarını incelemiştir. Bu bağlamda yapılan uygulamalardan yola çıkarak Türkiye için öneriler sunmayı amaçlamıştır. Çalışması PISA sınavlarında başarı ortalaması yüksek ülkeler ile ülkemizde benzerlikler taşıyan uygulamaların olduğu ancak bu durumun öğretmen yeti tırma açısından tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaştığıdır. Bu çerçevede getirilen önerilerden biri de okul deneyimi ve uygulama derslerinin kredilerinin ve sıklığının artırılmasıdır. Ayrıca mentor öğretmenler ile okul müdürlerinin üniversitelerdeki öğretim görevlilerinden eğitim planlaması ve uygulaması konularında görüşleri alınarak bulunmaları gerektiği belirtilmiştir.*

*Bu sayıda çalışmalarını paylaşan bütün yazarlara ve sürece katkı sağlayan hakemlerimize teşekkür ederiz. Önümüzdeki sayılarda da değerli ara tırmacıları çalışmalarını siz değerli okuyucularımızla paylaşmak üzere E-Uluslararası Pedagoji Dergisi'ne davet eder, saygılar sunarız*

**Doç. Dr. Özden Ölmez CEYLAN**

## **Editorial**

*Dear readers of E-International Journal of Pedagogogy (E-IJPA),*

*We are happy to be with you with a new issue. There are 2 research articles in this issue of the journal. The study titled "The Relationship Between School Administrators Distributed Leadership Roles And The Organisational Power Sources They Use" by Betül Türkseven Dübü & Süleyman Göksoy is the first article of this issue. In the research, the purpose of which is to analyze the relationship between school administrators' distributed leadership roles and the power sources they use, it is concluded that the level of realization of the distributed leadership roles of school administrators was at a higher level than teachers' perceptions. Besides this, school administrators use expert power at the highest level and coercive power at the lowest level in organizational power sources.*

*The other study in this issue titled "Examining of Teacher Education in Teacher Training Processes of OECD Countries" was prepared by Erman Kadın ah, Behçet Seçkin, Deniz Co kun & Ba ak Patir Co kun. Researchers examined pre-service and in-service teacher practice training of education faculties in our country and in various OECD countries. In this context, they aimed to present suggestions for Türkiye based on these practices. In the study, it is stated that there are applications with similarities in Turkey and countries with a high average success rate in PISA exams; however, it was concluded that this alone is not sufficient in terms of teacher training. One of the suggestions made within this framework is to increase the credits and frequency of school experience and practice courses. In addition, it was stated that mentor teachers and school administrators should exchange views with the lecturers at universities on education planning and implementation.*

*We would like to thank all our authors who shared their studies through our journal and our referees for their contributions. We invite valuable researchers to the E-International Journal of Pedagogogy to share their work in our upcoming issues.*

**Doç. Dr. Özden Ölmez CEYLAN**

## İÇİNDEKİLER/CONTENT

Editörden/Editorial

**Özden Ölmez Ceylan**

---

***Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerini Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları Arasındaki İlişki***

The Relationship Between School Administrators Distributed Leadership Roles And The Organisational Power Sources They Use

vi

***Betül Türkseven Dübüş - Süleyman Göksoy***

1-11

---

***OECD Ülkelerinin Öğretmen Yetiştirme Süreçlerinde Öğretmen Eğitiminin İncelenmesi***

Examining of Teacher Education in Teacher Training Processes of OECD Countries

***Erman Kadınşah-Behçet Seçkin-Deniz Coşkun-Başak Patır Coşkun***

12-28



## The Relationship between School Administrators Distributed Leadership Roles and the Organisational Power Sources They Use <sup>1</sup>

**Betül Türkseven Dübüş (Teacher)**

Gumuşova Anatolian High School, Türkiye

ORCID: 0000-0001-5015-5682

e-mail: bturkseven@hotmail.com

**Prof. Dr. Süleyman Göksoy**

Düzce University, Türkiye

ORCID: 0000-0002-7151-0863

e-mail: suleymangoksoy@duzce.edu.tr

### Abstract

The necessity for human beings to cooperate in order to survive has created the need for a leader, and leadership has always aroused curiosity from past to present, and has been one of the most studied research topics by people working in the field of management. The purpose of this research is to analyze the relationship between school administrators distributed leadership roles and the power sources they use. The research is correlational research, and a relational survey model has been used. After personal information form containing demographic information for the participants, the "Distributor Leadership Scale" adapted into Turkish by Şahin et al. (2014) and "The Organizational Power Scale in Schools" developed by Altinkurt and Yılmaz (2013) has been used. According to the findings obtained from the research, it has been seen that the level of realization of the distributed leadership roles of the school managers has been at a high level according to the perceptions of the teachers. Another result of the research is that school managers use the expert power at highest level and the coercive power at the lowest level in organizational power sources. As a result of the research, a positive and moderately significant relationship has been found between the level of fulfilling the distributed leadership roles of school managers and the level of organizational power resources used by them. Between types of power and distributed leadership, a mid-level positive relationship with legal power, a moderately significant positive relationship with reward power, a moderately significant negative relationship with coercive power, a moderate positive relationship with expertise power, and a positive moderately significant relationship with charisma power has been found. In order to increase the level of school administrators realisation of distributive leadership roles throughout the country, the content of courses on distributive leadership in school manager training institutions or in postgraduate education can be increased, or the implementation of distributive leadership throughout the country can be increased by organising training activities aiming to develop school managers in this direction.

**Keywords:** Distributed leadership, Organizational power source, School managers, Teacher

### Suggested Citation

Türkseven Dübüş, B. & Göksoy, S. (2023). The relationship between school administrators distributed leadership roles and the organisational power sources they use, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 3(1), 1-11. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.107>

<sup>1</sup> This article was produced from the thesis titled "The relationship between the distributor's leadership role and the power resources they use of school manager" completed in 2022 by Betül Türkseven Dübüş.



E-International Journal  
of Pedagogogy

Vol: 3, No: 1, pp. 1-11

Research Article

Received: 03/02/2023  
Accepted: 02/04/2023



## Extended Abstract

**Problem:** The necessity for human beings to cooperate in order to survive has created the need for a leader, and leadership has always aroused curiosity from past to present, and has been one of the most studied research topics by people working in the field of management. The purpose of this research is to analyze the relationship between school administrators distributed leadership roles and the power sources they use.

**Method:** In calculating the sample size, according to [Krejcie and Morgan \(1970\)](#), the sample size for the universe consisting of 1615 participants is at least 310 participants. According to [Saruhan and Özdemirci \(2016\)](#), the sample number is 315 for a population size of 1750. In this context, 340 participants were reached to represent the universe and data were collected. The research is correlational research, and a relational survey model has been used. The population of the research consists of teachers working in official secondary education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Düzce and its counties. There are 1615 teachers working in 49 high schools in Düzce. The scales were applied to the participants via online tools and opinions have been received from 340 teachers. After personal information form containing demographic information for the participants, the "Distributor Leadership Scale" adapted into Turkish by [Şahin et al. \(2014\)](#) and "The Organizational Power Scale in Schools" developed by [Altinkurt and Yılmaz \(2013\)](#) has been used. Permission has been obtained from the scale developers to use the scales in the research. SPSS 25.0 program has been used for the analysis of the data, and Pearson Product Moments Correlation Coefficient has been calculated to find the relationship between the distributed leadership roles of school managers and the power sources they use.

**Findings:** According to the findings obtained from the research, it has been seen that the level of realization of the distributed leadership roles of the school managers has been at a high level according to the perceptions of the teachers. Another result of the research is that school managers use the expert power at highest level and the coercive power at the lowest level in organizational power sources. As a result of the research, a positive and moderately significant relationship has been found between the level of fulfilling the distributed leadership roles of school managers and the level of organizational power resources used by them. Between types of power and distributed leadership, a mid-level positive relationship with legal power, a moderately significant positive relationship with reward power, a moderately significant negative relationship with coercive power, a moderate positive relationship with expertise power, and a positive moderately significant relationship with charisma power has been found. The studies conducted by [Sevim \(2021\)](#), [Çomak \(2021\)](#), [Atılkan \(2019\)](#) and [Akgün \(2019\)](#) also support our research in terms of the fact that managers have a high level of fulfilling their distributed leadership roles.

**Suggestions:** As a result of the research, in order to maintain the high use of the power of expertise by school managers; by looking at the relationship between school administrators use of expert power and variables that support a positive school atmosphere such as school climate and organizational happiness, school administrators motivation to use their expertise can be increased and these effects can be shared with school managers so that the use of expert power can be sustained. The relationship between the use of organizational power resources and different leadership styles can be examined by researchers.



## Okul Yöneticilerinin Dağıtımçı Liderlik Rollerini İle Kullandıkları Örgütsel Güç Kaynakları Arasındaki İlişki<sup>2</sup>

**Betül Türkseven Dübüş (Öğretmen)**

Gümüşova Anadolu Lisesi, Türkiye

ORCID: 0000-0001-5015-5682

e-mail: bturkseven@hotmail.com

**Prof. Dr. Süleyman Göksoy**

Düzce Üniversitesi, Türkiye

ORCID: 0000-0002-7151-0863

e-mail: suleymangoksoy@duzce.edu.tr

### Özet

İnsanoğlunun hayatta kalmak için işbirliği yapması zorunluluğu lidere ihtiyacı doğurmuş ve dünden bugüne liderlik hep merak uyandırmış, yönetim alanında çalışan insanların da en çok çalıştıkları araştırma konularından biri olmuştur. Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerini ile kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nicel bir araştırmadır ve araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Katılımcılara demografik bilgi içeren kişisel bilgi formunun ardından Şahin, Uğur, Dinçel, Balıkcı ve Karadağ'ın (2014) Türkçe'ye uyarladığı "Dağıtımçı Liderlik Ölçeği" ile Altınkurt ve Yılmaz'ın (2013) geliştirmiş olduğu "Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin öğretmen algılarına göre yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Araştırmanın bir diğer sonucu okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynaklarından en yüksek seviyede uzmanlık gücünü en az seviyede ise zorlayıcı gücü kullandıklarıdır. Güç türleri ve dağıtımçı liderlik arasında ise; yasal güç ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Dağıtımçı liderlik ile ödül gücü arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki, zorlayıcı güç ile negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki, uzmanlık gücü ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki, karizmatik güç ile de yine pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyini ülke geneline yaymak için; okul yöneticisi yetiştiren kurumlarda ya da lisansüstü eğitimde dağıtımçı liderliğe yönelik ders içerikleri artırılabilir ya da okul yöneticilerinin bu yönde kendini geliştirmesini amaçlayan eğitim faaliyetleri düzenlenerek dağıtımçı liderliğin ülke genelinde uygulaması artırılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Dağıtımçı liderlik, Örgütsel güç kaynakları, Okul yöneticisi, Öğretmen



E-Uluslararası  
Pedagoji Dergisi

Cilt: x, Sayı: x, ss. x

Araştırma Makalesi

Gönderim: 03/02/2023

Kabul: 02/04/2023

3



### Önerilen Atıf

Türkseven Dübüş, B. & Göksoy, S. (2023). Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerini ile kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişki, *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (e-upad)*, 3(1), 1-11. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.107>

<sup>2</sup> Bu çalışma Betül Türkseven Dübüş tarafından 2022 yılında tamamlanan "Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerini ile kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişki" adlı tez çalışmasından üretilmiştir.

## GİRİŞ

İnsanoğlunun hayatta kalmak için işbirliği yapması zorunluluğu lidere ihtiyacı doğurmuş ve dünden bugüne liderlik hep merak uyandırmış, yönetim alanında çalışan insanların da en çok çalıştıkları araştırma konularından biri olmuştur. Liderliğin birçok tanımı mevcuttur. Bass'e (1985) göre liderlik; işbirliği içindeki insanların amaçlarına doğru ilerleyebilmesi için insanların çalışmalarını bu yönde etkileyebilmektir. Aydın (1991) liderlik ile ilgili olarak etkilemeyi ön plana çıkararak söz konusu etkilemeyi alışılmışın dışında yollarla yapana lider, klasik yollarla yapana yönetici denilebileceğinin altını çizmektedir. Diğer bireyler tarafından rol model alınan, bireyleri belirli bir tarafa yönlendirebilen, dönüşüm ve farklılıkları planlayabilen, sorun oluşturan durumu ortadan kaldırabilen bireyler liderdir (Goleman, 2011). Adair'e (2005) göre kişilerin belirlenen hedefe ulaşmak amacıyla bir kişi tarafından yönlendirilmelerini sağlayan davranışlarıdır. Şişman'a (2014) göre bireyin, diğer bireyleri amaçlarına varabilmeleri için işlemek ve amaçlara varabilmek için kurulan iletişim içinde onları yönlendirebilmesine liderlik denir. Tanımlar incelendiğinde liderlik için etkileyebilme kuvveti denebilir (Çelik, 2015).

Toplumların sürekli gelişip değişmesi ile liderlik anlayışında da değişimler yaşanmış ve bu değişimler farklı liderlik tiplerinin oluşmasına sebep olmuştur. Bu gelişme ve dönüşümle beraber dahil olunan örgütün şartları da farklılaştığından liderlik türleri ve eylemleri de değişerek farklı liderlik türlerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır (Eren, 1993: 286). Bunlar arasında özgeci liderlik (Konan ve Gedik, 2019), dijital liderlik (Ordu ve Nayır, 2021), kuantum liderlik (Konan ve Mermer, 2021) vb. gibi türlerden söz etmek mümkündür. Tüm örgütler için uygun tek bir liderlik tipinden söz etmek olası değildir. Zaman içinde liderlik yaklaşımları otokratikten demokrasiğe, katılımcıdan dönüşümcü (transformasyonel) liderliğe doğru farklı biçimlerde değişim göstermiştir. 21.YY koşullarında dünyadaki yönetim biçimlerinin demokratik, katılımcı ve insan odaklı anlayışa doğru ilerlediği görülmektedir (Kara, 2022). Günümüzde çağdaş örgütlerin eski yapılarla kıyasla değişmiş ihtiyaçları bulunmakta ve örgüt yönetimlerinin de bu ihtiyaçları karşılayabilecek şekilde düzenlenmesi önemlidir. Bu kapsamda okul yönetimi için de liderliğin önemli olduğunu ve okul müdürlerinin de üst düzeyde liderlik yeterliğine sahip olması gerektiğini (Toprakçı, 2000) belirtmek yanlış olmayacaktır. Okullar açısından bu gereksinimi devingen bir süreç olan dağıtımçı liderlik görüşünün karşılayabileceği düşünülmektedir. Yöneticinin yapıp ettikleri ile liderin yapıp ettikleri yönetim süreci bağlamı bir aynılık göstermektedir ancak liderin bu süreçteki performansı daha üst düzeydedir (Toprakçı, 2001) İşte bazı araştırmacılar (Açıroğlu Bakır ve Aslan, 2015) tarafından paylaşımcı liderlik olarak da isimlendirilen dağıtımçı liderlik, tüm çalışanlarını yönetim sürecine katıp iş birlikli çalışma düşüncesini benimseyen, çalışanlar arasındaki etkileşimi önemseyen yani bütün sistemi kapsayan bir liderliği ifade etmektedir.

Çalışanların iş birliği halinde okulun yönetimi ve işleyişine dahil olması, okulu daha dinamik ve herkesin sorumluluk aldığı örgütler haline getirebilir (Kara, 2022). Dağıtımçı liderlik terimini ilk defa Avusturyalı Psikolog Gibb (1954) "Sosyal Psikolojinin El Kitabı" eserinde kullanmıştır. Liderlik ile ilgili etkinliklerin grup üyelerine dağıtılmasının esas olduğunu ifade etmiştir (Gibb, 1954). Gronn'a (2002) göre faaliyet gösterilen yerdeki çalışmanın ve katkının paylaşılması dağıtımçı liderliktir. Harris'e (2005) göre ise okul sistemi içinde bulunan tüm bireylerin; öğrenciler ve aileleri ile öğretmenler, okul çalışanları arasındaki etkileşimin tümünü dikkate alan bir liderlik yaklaşımıdır. Dağıtımçı liderlik, yapıyı oluşturan birimlerin bir araya gelerek yapının bütününden daha fazla anlam ifade ettiğine odaklanmaktadır (Baloğlu, 2006). Farklı liderlik tarzları arasında dağıtımçı liderliğin popüler olması, karşılaşılan her problemi kendi kendine halleden ve tek yönetici düşüncesinin son bulmasıyla yöneticilerden istenen fazla ve karışık isteklerin karşılanamaması ile açıklanabilir (Jacobs, 2010: 5).

Liderler ve yöneticiler farklı güç kaynaklarından beslenerek rollerini ortaya koymaktadırlar. Yöneticilerin kullandıkları güç kaynaklarının örgüt içindeki liderlik anlayışlarını da etkileyebilmektedir. Örneğin Yahya ve Ebrahim (2016) çalışmalarında bağlılık, etkileme gücü ve saygı hissi oluşturan

liderlik türünün dönüşümcü liderlik olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum dönüşümcü liderlik tarzının karizmatik güçten de etkilendiği sonucunu taşımaktadır.

Güç, bireyin ya da topluluğun, diğer bireye ya da gruba egemen olması, izleyeceği yolu göstermesi ya da onlar üzerinde etki oluşturması, topluluğun davranışları üzerinde denetiminin olması ve ifade ettiklerini onlara yaptırabilmesidir (Lee ve Low, 2008). Gücün olumlu ve etkin kullanımı topluluğun ya da kurumun durumunun da belirleyicisidir. Yöneticiler gücünü farklı kaynaklardan almaktadır. French ve Raven (1959) yöneticinin gücünü beş grupta toplamıştır. Bu beş güç kaynağı; zorlayıcı, yasal, ödül, karizmatik ve uzmanlık gücüdür. Kişinin grup içindeki mevkiinden kaynaklanan gücüne yasal güç denir. Ödül gücü; kişilerin haklarını arttırma, kademelerinde artış sağlama, aylık gelirlerini yükseltme, çalışmalarını övme gibi yöntemlerle onları olumlu olarak etkileme ve motivasyonlarını arttırmaktır. Alt ve üst kademedeki çalışanların birbirlerine karşı olan iş ve işlemlerin yapılmasındaki baskıcı tutum ve davranışları zorlayıcı güçtür. Yöneticilerin katılımcılar üzerinde hayranlık uyandırması ve katılımcıları kişisel özellikleri ile etki altına alması karizmatik güçtür (Hoy ve Miskel, 2010). Uzmanlık gücü ise bireylerde bulunan bilgi, yetenek ve özel alanlardaki becerisine dayanan bir güçtür.

Dağıtımçı liderlikte sadece bir bireyin liderlik vasıflarındansa grup üyelerinin bireysel olarak kişisel gelişimlerine ve gruba olan katkıları daha fazla önem arz etmektedir (Akgün, 2019). Spillane'a (2005) göre çağımızda okullara ait en etkin liderlik tarzı dağıtımçı liderlik anlayışıdır. Cemaloğlu'na (2017) göre bilimsel ve kültürel olarak kendini geliştiren aynı zamanda belirli alanda uzmanlaşmış bireylerin olduğu eğitim kurumlarında, tek bir kişinin liderliği etkin bir şekilde işlememekte ve bu çok da kabul görmemektedir. Dağıtımçı liderlik, eğitim kurumlarında iş birliği içinde, aynı amaçların paylaşıldığı, eşgüdümlü ve dönüşümlü bir biçimde resmi ve resmi olmayan ortamlarda etkili olabilecek bir yaklaşımdır (Baloğlu, 2011, 2012). Araştırmacılar tarafından okullar için dağıtımçı liderlik incelenilen konulardan biridir. Yapılan araştırmalara bakıldığında; dağıtımçı liderliğin örgütsel bağlılık (Ataş Akdemir ve Ayık, 2017), iş doyumu (Ağırdaş, 2014; Akyürek, 2016), örgütsel güven (Adıgüzelli, 2016; Yılmaz ve Turan, 2015), okulların etkililik düzeyi (Atılkan, 2019), örgüt iklimi (Çomak, 2021) ve örgütsel mutluluk (Sevim, 2021) gibi kavramlar ile olan ilişkinin incelendiği görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmalar incelendiğinde dağıtımçı liderliğin yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları ile ilişkisini inceleyen herhangi bir çalışmanın bulunmadığı görülmüştür. Dağıtımçı liderlik ile yöneticilerin kullandıkları güç kaynakları arasında ilişki incelenerek dağıtımçı liderliğe farklı bir değişken ile bakmanın literatüre de katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Eğitim yöneticilerine, öğretmenlere, eğitim kurumlarında çalışacak öğretmen ve yönetici adayları yetiştiren üniversitelere ve bu konu ile ilgilenmek isteyen araştırmacılara rehber niteliğinde olacaktır. Ayrıca araştırma sonuçları okul yöneticilerine, dağıtımçı liderlik rolleri ve kullandıkları güç kaynakları konusunda fikir verecektir. Bununla birlikte Millî Eğitim Bakanlığı kapsamında eğitim yöneticisi yetiştirmeye dayalı politikaların şekillendirilmesinde ve eğitimin yönetim aşamasında öğretmen liderliğinin desteklenmesi bakımından verilecek olan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bu bulgulardan yararlanılabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesini "Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rolleri ile okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkinin düzeyi nedir?" oluşturmaktadır. Bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerini gerçekleştirme durumları öğretmen algılarına göre ne düzeydedir?
2. Okul yöneticilerinin örgütsel güç kaynaklarını kullanımları öğretmen algılarına göre ne düzeydedir?
3. Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rolleri ve kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişki ne düzeydedir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rolleri ile kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasındaki ilişkiyi, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algısına göre incelemeyi hedefleyen bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu modelde birden fazla değişken arasındaki ilişki, değişkenler üzerinde hiçbir etki oluşturmadan derinlemesine incelenir. Araştırmacılar olguyu daha iyi anlayabilmek için değişkenler arasındaki ilişkiye bakmakta ve bu ilişkilerin belirlenmesi de kişinin olgu ile ilgili fikir yürütmesini kolaylaştırmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmada güç kaynakları bağımsız değişken iken dağıtımçı liderlik rolleri bağımlı değişken olarak ele alınmıştır.

### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Türkiye’de Düzce ili içerisinde yer alan MEB bünyesindeki resmi ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. Düzce il Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınan verilere göre; Düzce ilinde bulunan 49 lisede 1615 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırma evreninde yer alan öğretmenler uygun örneklem yöntemi ile araştırmaya katılmışlardır. Bu örneklem yönteminde evrendeki her temsilin, örneklem seçilme olasılığı aynı ve bağımsızdır (Büyüköztürk vd., 2012).

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında Krejcie ve Morgan'a (1970) göre 1615 katılımcıdan oluşan evren için örneklem sayısı en az 310 katılımcıdır. Saruhan ve Özdemirci' ye (2016) göre ise 1750 evren büyüklüğü için örneklem sayısı 315'tir. Bu kapsamda evreni temsil etmek üzere 340 katılımcıya ulaşılmış ve veriler toplanmıştır.

### Veri Toplanması

Veriler üç ayrı form üzerinden toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin sorular bulunmaktadır. Ardından Şahin vd. (2014) tarafından Türkçe' ye uyarlanan "Dağıtımçı Liderlik Ölçeği" ile Altinkurt ve Yılmaz'ın (2013) geliştirmiş oldukları "Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği" uygulanmıştır. Kullanılan ölçekleri geliştiricilerden, araştırmada ölçekleri kullanabilmek adına izin alınmıştır. Ölçekler çevrimiçi araçlar aracılığıyla öğretmenlere gönderilerek uygulanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Dağıtımçı Liderlik Ölçeği 37 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipindedir. "(1) Hiç katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum" seçenekleri ile değerlendirilmektedir. Mevcut araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanan Dağıtımçı Liderlik Ölçeği'nin Cronbach's Alpha değeri ölçeğin tamamı için .96 olarak bulunmuştur. Ölçek tek boyutlu olarak kullanılmıştır.

Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nde 37 madde bulunmakta ve beşli Likert tipindedir. Ölçek "(1) Hiçbir zaman, (2) Çok nadir, (3) Bazen, (4) Çoğunlukla, (5) Her zaman" seçenekleri ile değerlendirilmektedir. Ölçek yasal güç, ödül gücü, zorlayıcı güç, uzmanlık gücü ve karizmatik güç olmak üzere beş alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters madde bulunmamakta ve toplam puan elde edilememektedir. Her boyutun aritmetik ortalaması bulunarak kendi içinde 1 ile 5 arasında ortalamaya dönüştürülmüş hali ile karşılaştırmalar yapılabilir. Örgütsel güç kaynakları ölçeğinde; 1.00-1.79 puan aralığı "hiçbir zaman", 1.80-2.59 puan aralığı "Çok nadir", 2.60-3.39 puan aralığı "Bazen", 3.40-4.11 puan aralığı "Çoğunlukla", 4.12-5.00 puan aralığı "Her zaman" düzeyini ifade etmektedir. Öğretmenlere uygulanan Okullarda Örgütsel Güç Ölçeği'nin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayıları yasal güç; .83, ödül gücü; .87, zorlayıcı güç; .92, uzmanlık gücü; .92, karizmatik güç; .95 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ise .89 olarak tespit edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Veriler SPSS 25.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular %95 güven aralığında ve .05 anlamlılık düzeyi esas alınarak değerlendirilmiştir. Öncelikle verilerin istatistiksel analizler için uygunluğu değerlendirmek amacıyla veri seti incelenmiştir. Kayıp değer olmadığı için kayıp veri analizine gerek duyulmamıştır. George ve Mallery'e (2010) göre çarpıklık ve basıklık değerinin +2 ile -2 arasında yer aldığı değerler normal kabul edilebilir. Çalışmanın çarpıklık ve basıklık değerlerinin +2 ile -2 aralığında olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir.

## BULGULAR

Bu bölümde, çalışmanın amacına uygun olarak yapılan analizlere ve analiz sonuçlarına ilişkin bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

### 1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerini ne düzeyde kullandıklarını belirlemektir. Elde edilen bulgular Tablo 1' de verilmiştir.

**Tablo 1.** Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rolleri ve kullandıkları örgütsel güç kaynakları düzeyi

Boyutlar/Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	ss
Dağıtımçı Liderlik	340	3.93	.59

Tablo 1'de öğretmen algıları çerçevesinde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rolleri incelendiğinde; dağıtımçı liderlik düzeylerinin ( $\bar{x}=3.93$ ) yaklaşık olarak "katılıyorum" düzeyinde olduğu bulunmuştur.

### 2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin güç kaynaklarını ne düzeyde kullandıklarını belirlemektir. Elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Okul yöneticilerinin kullandıkları güç kaynakları düzeyi

Boyutlar/Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss
Güç Kaynakları	340	3,33	,45
Yasal Güç	340	3,91	,73
Ödül Gücü	340	3,83	,74
Zorlayıcı Güç	340	1,67	,82
Uzmanlık Gücü	340	4,12	,71
Karizmatik Güç	340	3,88	,89

Örgütsel güç kaynakları alt boyutlarında; yasal güç ( $\bar{x}=3.91$ ), ödül gücü ( $\bar{x}=3.83$ ) ve karizmatik güç ( $\bar{x}=3.88$ ) "çoğunlukla" düzeyine yakın olduğu, zorlayıcı güç ( $\bar{x}=1.67$ ) "hiçbir zaman" düzeyine yakın olduğu, uzmanlık gücünün ( $\bar{x}=4.12$ ) ise "her zaman" düzeyine yakın olduğu bulunmuştur.

### 3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Öğretmen algıları çerçevesinde okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rolleri ve kullandıkları güç kaynakları arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.



**Tablo 3.** Korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7
1. Dağıtımçı Liderlik	1						
2. Güç Kaynakları	.51**	1					
3. Yasal Güç	.36**	.59**	1				
4. Ödül Gücü	.58**	.73**	.29**	1			
5. Zorlayıcı Güç	-.40**	.15**	.054	-.25**	1		
6. Uzmanlık Gücü	.59**	.82**	.47**	.66**	-.30**	1	
7. Karizmatik Güç	.63**	.77**	.34**	.65**	-.39**	.82**	1

\*p&lt;.01

Tablo 3'te yer alan sonuca göre; dağıtımçı liderlik ile güç kaynakları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=.51$ ;  $p<.01$ ) vardır. Dağıtımçı liderlik ile; yasal güç arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=.36$ ;  $p<.01$ ), ödül gücü ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=.58$ ;  $p<.01$ ), zorlayıcı güç ile negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki ( $r=.40$ ;  $p<.01$ ), uzmanlık gücü ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ( $r=.59$ ;  $p<.01$ ), karizmatik güç ile de yine pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ( $r=.63$ ;  $p<.01$ ). Diğer bir ifadeyle dağıtımçı liderlik puanları arttıkça yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç puanları da artmakta ancak zorlayıcı güç puanları azalmaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın sonucu öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerini yükseğe yakın, ortalamanın üzerinde bir seviyede gerçekleştirdiklerini ortaya koymaktadır. Günümüz eğitim sistemi içerisinde okul yöneticiliğinin akademik, mesleki, toplumsal, teknolojik ve bilimsel birçok içeriği aynı anda sürdürebilmesi bununla birlikte okul içi yönetme, denetleme ve kontrolü sağlaması tek bir kişinin liderliğine dayalı yönetimlerde olası değildir. Sistemin karmaşıklaşması ve uzmanlaşmanın artması ile okullarda liderlik rollerinin de paylaşılmasına ihtiyacı duyulmuştur. Tek bir kişinin liderliğinin yetersiz kaldığı günümüz eğitim kurumlarında dağıtımçı liderliğin uygulanabilir olduğunu ve bu sayede eğitim sistemi açısından okullarda verimin artacağını dile getirmek uygun olacaktır. [Spillane'a \(2005\)](#) göre çağımızda okullara ait en etkin liderlik tarzı dağıtımçı liderlik anlayışıdır. Yapılan iş bölümü ile verim artacak, okullar sadece akademik açıdan değil sportif, kültürel, bilimsel açılardan da kendini geliştirme fırsatı elde edecektir. Liderlik rollerinin öğrenciler, öğretmenler, veliler ve diğer katılımcılar ile paylaşılması okula olan aidiyet duygusunu geliştirecek, aidiyet duygusunun olduğu bağlamda da katılımcıların görevleri üzerindeki motivasyonu artacaktır.

Dağıtımçı liderlik ile ilgili literatür taraması yapıldığında; [Sevim \(2021\)](#), [Çomak \(2021\)](#), [Atılkan \(2019\)](#) ve [Akgün \(2019\)](#) tarafından yapılan araştırmalarda yöneticilerin dağıtımçı liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri yüksek olarak bulunmuştur. [Baloğlu \(2016\)](#) yaptığı çalışmada yöneticilerin dağıtımçı liderlik davranışları sergileme düzeyini iyi olarak bulmuştur. Bu anlamda [Sevim \(2021\)](#), [Çomak \(2021\)](#), [Atılkan \(2019\)](#), [Akgün \(2019\)](#), [Baloğlu \(2016\)](#) tarafından dağıtımçı liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyi ile ilgili olarak yapılan bu çalışmalar araştırmamızı destekler niteliktedir.

Okul yöneticilerinin zorlayıcı güce az başvurdukları, en yüksek seviyede uzmanlık gücünü kullandıklarını söylenebilir. Yasal, ödül, karizmatik güçlerini ise ortalama ve biraz üzerinde bir düzeyde kullandıkları ifade edebilir. Okul yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile ilgili olarak literatür taraması yapıldığında; [Uzun \(2019\)](#) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerinin en çok uzmanlık gücünü, en az zorlayıcı gücü; yasal, ödül, karizmatik gücü ise sık kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. [Konanç \(2020\)](#) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin genel toplamda yüksek düzeyde güç sergilediği, en az zorlayıcı gücü kullandıkları; bağlılık, ödül, uzmanlık ve karizmatik gücü ise çoğunlukla kullandıkları sonucunu elde etmiştir. [Titrek ve Zafer \(2009\)](#) tarafından yapılan araştırmada



okul yöneticilerinin en çok yasal ve zorlayıcı, en az ise ödül gücünü kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Etki sahibi liderler, örgüt üyeleri üzerinde etki oluşturabilmek için örgütsel güç kaynaklarından uzmanlık ve karizmatik güç kullanmaktadırlar (Yukl ve Taber, 1983). Uzmanlık gücünün kullanımı örgüt üyelerini motive ederek istekli bir şekilde çalışmasını sağlayacak bu da örgütsel verimin artmasına yol açabilir. Araştırma bulgularında da yer alan okul yöneticilerinin zorlayıcı gücü en az düzeyde kullanıyor olması da örgütsel bağlılık ve verimlilik açısından olumlu bir durumdur. Bu açıdan mevcut araştırmaların sonuçlarında ve araştırma bulgusunda da yer alan okul yöneticilerinin en çok uzmanlık gücünü en az zorlayıcı gücü kullanmaları; örgütsel bağlılık, yöneticiye güven, örgütsel mutluluk gibi faktörleri olumlu anlamda etkileyerek okulu sağlıklı insan ilişkileri temelinde eğitim öğretimin devam ettiği verimli kurumlar haline getirmesi beklenebilir.

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rolleri ile kullandıkları örgütsel güç kaynakları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel güç kaynaklarından; yasal güç ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki, ödül gücü ile pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki, zorlayıcı güç ile negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki, uzmanlık gücü ile pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki, karizmatik güç ile de yine pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dağıtımçı liderlik puanları arttıkça yasal güç, ödül gücü, uzmanlık gücü ve karizmatik güç puanları da artmakta ancak zorlayıcı güç puanları azalmaktadır.

#### *Uygulayıcılar İçin Öneriler*

Okul yöneticilerinin dağıtımçı liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyini ülke geneline yaymak için; okul yöneticisi yetiştiren kurumlarda ya da lisansüstü eğitimde dağıtımçı liderliğe yönelik ders içerikleri artırılabilir ya da okul yöneticilerinin bu yönde kendini geliştirmesini amaçlayan eğitim faaliyetleri düzenlenerek dağıtımçı liderliğin ülke genelinde uygulaması artırılabilir.

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin uzmanlık gücü kullanım düzeylerinin her zaman seviyesinde olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu sonucunu sürdürülebilmek adına; okul yöneticilerinin uzmanlık gücü kullanımının okul iklimi, örgütsel mutluluk gibi olumlu okul ortamını destekleyici değişkenler ile ilişkisine bakılarak okul yöneticilerinin uzmanlık gücünü kullanımındaki motivasyonları artırılabilir ve bu etkiler okul yöneticileri ile paylaşılarak uzmanlık gücü kullanımının devamlılık göstermesi sağlanabilir. Uzmanlık gücünün tüm okul yöneticileri tarafından önemsenmesi ve kullanılması adına eğitim yöneticisi yetiştirme politikasında düzenlemeler yapılarak okul yöneticisi olabilmek için eğitim yönetimi alanında yüksek lisans mezunu olma şartı aranabilir.

Ödül gücünün daha etkin kullanılabilmesi için; yasal olarak ödül verme ile ilgili okul yöneticilerinin yetkileri genişletilebilir. Millî Eğitim Bakanlığı olarak daha işlevsel ve işleyen, aynı zamanda öğretmenlerin motivasyonlarını arttırıcı bir ödül sistemi kurulabilir.

#### *Araştırmacılar İçin Öneriler*

Araştırmanın örneklemini resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırma özel okullarda, ortaokul veya ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler ile de yapılabilir. Araştırmaya öğrencilerin ve velilerin görüşü de dahil edilerek kapsamı genişletilmiş şekilde yapılabilir. Nicel olarak yapılan bu araştırma, nitel ya da karma yöntemler kullanılarak da yapılabilir. Örgütsel güç kaynakları kullanımı ile farklı liderlik biçimleri arasındaki ilişki incelenebilir.

## **KAYNAKÇA/REFERENCES**

- Adair, J. (2005). *The John Adair handbook of management and leadership*. London: Thorogood.
- Adıgüzzelli, Y. (2016). Dağıtılmış liderlik ile örgütsel güven arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(185), 269-280.

- Ağırdaş, Y. (2014). *Resmî liselerde dağıtımci liderlik ile iş doyumu arasındaki ilişkinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Çorum İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Ağiroğlu Bakır, D. & Aslan, Y. (2015). Paylaşılan liderliğin öğretmenlerin örgütsel bağlılığı üzerindeki etkisi / The effect of distributed leadership on teachers' organizational commitment. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (3) , 56-71. DOI: 10.19160/e-ijer.38888
- Akgün, Ö. F. (2019). *Dağıtımci liderlik davranışlarının okul türüne ve müdürlerin belirli özelliklerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Akyürek, M. İ. (2016). *İlkokul müdürlerinin dağıtılmış liderlik özellikleri ile öğretmenlerin iş doyumu algıları arasındaki ilişki düzeyleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2013). Okullarda örgütsel güç ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-International Journal of Educational Research*, 4(4), 1-17.
- Ataş Akdemir, Ö. ve Ayık, A. (2017). The impact of distributed leadership behaviors of school principals on the organizational commitment of teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12B), 18-26.
- Atılkan, N. (2019). *Okul müdürünün dağıtımci liderlik davranışları ile okulların etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük, Türkiye.
- Aydın, M. (1991) Eğitim Yönetimi, Ankara; Hatipoğlu Yayınevi. (Üçüncü Baskı).
- Bakan, İ. ve Büyükbeşe, T. (2010). Liderlik "türleri" ve "güç kaynakları" na ilişkin mevcut gelecek durum karşılaştırması: Eğitim kurumu yöneticilerinin algılarına dayalı bir alan araştırması. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 12(19), 73-84.
- Baloğlu, N. (2016). Okul müdürlerinin dağıtımci liderlik davranışları ile kişilik özellikleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1858-1866.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. (2017). Okul liderliği paylaşılan lider: Dağıtımci lider. <http://www.kamudanhaber.net/okulda-liderligi-paylastiran-lider-dagitimci-lider>
- Çelik, V. (2015). *Eğitimsel liderlik* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Çelik, S. (2016). *Resmî liselerde dağıtılmış liderlik ve öğretmen özerkliği ilişkisinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Çomak, M. (2021). *Okul yöneticilerinin dağıtımci liderlik uygulama becerileri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkiler* (Yüksek lisans tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir, Türkiye.
- Efil, İ. (2015). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon*. (13. Baskı). Bursa: Dora Yayıncılık.
- Eren, E. (1993). *Yönetim psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- French, J. R. P. and Raven, B. (1959). The Bases of Social Power. (Ed.: D. Cartwright ve A. Zender). *Studies in Social Power*. University of Michigan Press, Ann Arbor, 151-164.
- Gibb, C. A. (1954). Leadership. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*, Vol. 2 (pp. 877-917). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Goleman, D. (2011). *Leadership: The power of emotional intelligence*. Florence: More Than Sound.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13, 423-451.
- Harris, A. (2005). *Crossing boundaries and breaking barriers: Distributing leadership in schools*. London: Specialist Schools Trust.
- Heck, R. H. and Hallinger, P. (2009). Assessing the contribution of distributed leadership to school improvement and growth in math achievement. *American Educational Research Journal*, 46(3), 659-689.
- Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Jacobs, G. E. (2010). *The relationship between distributed leadership as practiced by principals and the organizational commitment of the teachers*. Phd. Dissertation, Georgia Southern University, USA.
- Kara, C. (2022). *Okul müdürlerinin dağıtımci liderlik davranışları ile okul aile bağlantısı arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak, Türkiye.

- Konan, N. & Gedik, A. (2019). Özgeci liderlik ölçeğinin eğitim örgütleri için Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması / Adaptation of the altruistic leadership scale to Turkish for educational organizations: A validity and reliability study. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(3), 76-92. DOI: 10.19160/ijer.661177
- Konan, N., & Mermer, S. (2021). Kuantum liderlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 74-86. Erişim bağlantısı: <https://www.e-ijpa.com/index.php/pedandragoji/article/view/13>
- Konaç, D. (2020). Ortaokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç türleri ile öğretmenlerin iş stresi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize, Türkiye.
- Krejcie, V. and Morgan, D. (1970). Determining and psychological measurement. *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Lee, K. L. and Low, G. T. (2008). The exercise of social power and the effect of ethnicity: Evidence from Malaysian's industrial companies. *International Business Research*, 1(2), 53-65.
- Lunenburg, F.C. and Ornstein, A.C. (1991). *Educational administration*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Ordu, A. & Nayır, F. (2021). Dijital liderlik nedir? Bir tanım önerisi. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 68-81. DOI: 10.19160/e-ijer.946094
- Saruhan, C., Ş. ve Özdemirci, A. (2016). *Bilim, felsefe ve metodoloji* (4.Basım). İstanbul: Beta Yayın.
- Sevim, H. İ. (2021). *Okullardaki dağıtımçı liderlik ile örgütsel mutluluk ve sinerjik iklim arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150.
- Şahin, M., Uğur, C., Dinçel, S., Balıkçı, A. ve Karadağ, E. (2014). Dağıtımçı liderlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması, dil geçerliği ve ön psikometrik incelenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 3(2), 19-30.
- Şişman, M. (2014). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem Akademi.
- Smith, M. L. (2007). *Study of Teacher Engagement in Four Dimensions of Distributed Leadership in One School District In Georgia*. Doctoral dissertation. Georgia Southern University, USA.
- Titrek, O. ve Zafer, D. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin kullandıkları örgütsel güç kaynaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 69(60), 657-674.
- Toprakçı, E. (2000). Geleceğin müdürleri açısından okul müdürlerinin liderlik yeterliği, *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 24, 117-128. (Basılı dergi) Elektronik Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/gelecegin-mudurleri2.pdf>
- Toprakçı, E. (2001). Okul yönetimi süreci ve liderlik, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 1(3-4), 139-149. Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/okul-yonetimi-sureci-ve-liderlik.pdf>
- Uzun, M. (2019). *Yöneticilerin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin kendini işe vermeleri arasındaki ilişki (Kahramanmaraş İli Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye.
- Yahaya, R. ve Ebrahim, F. (2016). Leadership styles and organizational commitment: literature review. *Journal of Management Development*, 35(2), 190-216.
- Yılmaz, D. ve Turan, S. (2015). Dağıtılmış liderliğin okullardaki görünümü: Bir yapısal eşitlik modelleme çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(1), 93- 126.
- Yukl, G. & Taber T. (1983). The effective use of managerial power. *American Management Associations*, New York.

# Examining of Teacher Education in Teacher Training Processes of OECD Countries

## Erman Kadınşah (Principal)

Ministry of National Education-Türkiye  
ORCID:0009-0008-7279-7609  
kadinsaherman@gmail.com

## Behçet Seçkin (Principal)

Ministry of National Education-Türkiye  
ORCID:0009-0009-5309-5406  
behcetseckin@hotmail.com

## Deniz Coşkun (Teacher)

Ministry of National Education-Türkiye  
ORCID:0009-0004-7622-1309  
denizcoskun79@hotmail.com

## Başak Patır Coşkun (Teacher)

Ministry of National Education-Türkiye  
ORCID:0009-0009-5309-5406  
basakpatir@yahoo.com

### Abstract:

One of the most important keys for societies to maintain their existence by progressing is education. Naturally, it is the quality of education that ensures this. The most important part of quality is the teacher. Teacher training programmes that provide prospective teachers with the teaching profession are the cornerstone of education. Pre-service teachers develop some professional skills, transform these skills into behaviours and gain initial professional competence through courses called teaching practices. In the literature, teaching practice education is divided into two as pre-service and in-service. This study aims to determine how pre-service and in-service teacher practice training is in the teacher training systems of 23 countries whose information is above the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) 2018 PISA (International Student Assessment Program) all field average score according to the 2018 PISA all field results. It aims to present a model proposal by examining sources, related reports, academic studies and secondary sources. In the study, phenomenology, one of the qualitative research types, was used, and the data were collected in the form of archive scanning, which is document analysis. According to the results of the study, in all of the countries examined in terms of the duration and level of education of prospective teachers, teacher education is provided at undergraduate or graduate level. In most of the countries examined within the scope of the research, when the duration of traineeship/candidate teaching is analysed, it is found that the majority of them have recommended or required 1 year of candidate teaching period. In this context, teaching practices in Turkey can be reshaped based on the practices in the countries with high success in PISA exams.

**Keywords:** PISA, Teacher training, Teaching practice education, OECD.



E-International Journal  
of Pedagogogy

Vol: 3, No: 1, pp. 12-28

Research Article

Received: 12.04.2023

Accepted: 29.04.2023



### Suggested Citation

Kadınşah, E., Seçkin, B., Coşkun, D. & Patır Coşkun, B. (2023). Examining of teaching education in teacher training processes of OECD countries, *E-International Journal of Pedagogogy (e-ijpa)* 3(1), 12-28. TrDoi: <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.112>

## Extended Abstract

**Problem:** One of the pillars of the quality education system, teachers and teacher training programs that bring the teaching profession are one of the most important elements of education systems. (Saracaloğlu and Ceylan, 2016). Overall, many studies have a common finding that teacher experience has positive effects on the effectiveness of teacher (Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009; Gökçe ve Demirhan, 2005; Kazu ve Yener, 2014; Katrancı, 2008; Kudu, Özbek ve Bindak, 2006; Oğuz, 2004; Toprakçı, 2001; Toprakçı, 2003; Toprakçı ve Üstün, 2003; Yeşilyurt, 2010). This study was designed with the idea that the teacher education practices of the countries that were successful in the PISA exams should be reviewed by taking the pre-service and in-service education practices as an example, and thus increasing the success of the teachers and contributing to the academic success. In this study, it is aimed to present an application proposal for Turkey by examining the practices related to the teaching practices of education faculties in our country and in other countries. For this purpose, answers to the following questions were sought:

*In the teacher training systems of OECD countries;*

1. How are the pre-service teacher candidates' pre-service education periods and levels?
2. How do pre-service teachers participate in teaching practice during their education period?
3. How is the internship/prospective teacher training within the scope of in-service?
4. How are pre-service teacher candidates' pre-service teaching practices?

**Method:** The phenomenology design, which is a qualitative design, was used in the study. With the studies, articles and books on the selected subject; In order to reach the resources covering the studies, reports and activities obtained as a result of the researches, an archive search was carried out and the study was completed without obtaining any ethics committee approval. In this context, according to the 2018 PISA all field results, the professional practice studies in the teacher training system of 23 countries that are above the OECD 2018 PISA exam all field average score were examined and it aims to present a model proposal by comparing and interpreting the practices in Turkey by organizing according to the research sub-problems.

The criterion sampling method, one of the sampling methods of the research sample selection, was used. Criterion sampling method is used to analyze situations according to criteria predetermined by researchers (Yıldırım and Şimşek, 2013). For this purpose, the criteria determined in examining teacher training systems; According to the 2018 PISA all field results (Mathematical Literacy, Science Literacy and Reading Skills), the countries are above the OECD countries all field average scores. Because PISA exams are accepted as an internationally valid exam and provide the opportunity to compare the education systems of countries in terms of effectiveness, efficiency and equality of opportunity. According to the OECD's project coordinators, the main purpose of PISA is to determine the status of countries in the world in terms of education capacity and to encourage politicians to make up for the identified shortcomings with effective innovations (OECD, 2019).

**Findings:** When the 23 countries whose information was accessed within the scope of the research are examined, it is seen that each country carries out different practices when they allocate to basic teacher education. However, in all of the countries studied, teacher education provides undergraduate or postgraduate education. Yeşilyurt (2019) In his study, supporting this finding, the total of the undergraduate courses of the faculties that train teachers, in other words, the outputs of the undergraduate curriculum (products, results, etc.), states that the teacher candidates gain high-level professional qualifications. It has been observed that pre-service teacher practice training is compulsory in most of the countries examined, and it is recommended that this practice be done in countries that do not provide compulsory teaching practice training. Again, in many of the countries, pre-service teaching practice is carried out with the Vocational Development Schools Model. These

---

schools aim to bring together teachers and administrators working in primary and secondary education institutions and university lecturers to cooperate around basic principles.

In most of the countries examined in terms of in-service teaching practices within the scope of the research, internship / candidate teaching practice is mandatory. In non-compulsory countries, it is recommended that teachers interact with the mentor/advisor for at least 1 year and plan the lesson together. When the internship/ novice teacher durations are examined, a 1-year candidate teacher period is recommended or required in the majority of the countries examined.

**Suggestions:** There are differences between the teaching practices education in Turkey and the education models of other countries, and it is thought that the applications increase the success depending on the application of the model rather than the model. Spreading the compulsory pre-service teaching practices course in teacher education to undergraduate and graduate periods, taking it throughout the entire teacher education rather than certain periods of education will contribute positively to the success of teacher education. The first year in the teaching profession is the most critical and most difficult period. (Balci, 2003). Being a trainee teacher for at least 1 year within the scope of compulsory in-service traineeship / candidate teaching practices, and carrying out educational activities in the form of lesson observation and controlled lectures together with the mentor teacher during this period will make a positive contribution in terms of adaptation to the profession.



## OECD Ülkelerinin Öğretmen Yetiştirme Süreçlerinde Öğretmen Eğitiminin İncelenmesi

### Erman Kadınşah (Principal)

Ministry of National Education-Türkiye  
ORCID:0009-0008-7279-7609  
kadinsaherman@gmail.com

### Behçet Seçkin (Principal)

Ministry of National Education-Türkiye  
ORCID:0009-0009-5309-5406  
behcetseckin@hotmail.com

### Deniz Coşkun (Teacher)

Ministry of National Education-Türkiye  
ORCID:0009-0004-7622-1309  
denizcoskun79@hotmail.com

### Başak Patır Coşkun (Teacher)

Ministry of National Education-Türkiye  
ORCID:0009-0009-5309-5406  
basakpatir@yahoo.com

### Özet

Toplumların varlıklarını ilerleyerek sürdürmesinin en önemli anahtarlarından biri de eğitimidir. Doğal olarak bunu sağlayan eğitimin niteliğidir. Niteliğin en önemli parçası da öğretmendir. Öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini kazandıran öğretmen yetiştirme programları eğitimin temel taşıdır. Öğretmen adaylarının mesleki anlamda bazı becerileri geliştirip bu becerileri davranışa dönüştürebilmeleri ve mesleki anlamda ilk yeterlilik kazanmaları öğretmenlik uygulamaları adlı dersler ile sağlanmaktadır. Alanyazında öğretmenlik uygulamaları eğitimi hizmet öncesi ve hizmet içi olarak ikiye ayrılmaktadır. Bu çalışma, 2018 PISA tüm alan sonuçlarına göre OECD (İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı) 2018 PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) sınavı tüm alan ortalama puanının üzerinde olan ve bilgilerine ulaşılan 23 ülkenin öğretmen yetiştirme sistemlerinde hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen uygulamaları eğitimlerinin nasıl olduğunun birincil kaynaklar, ilgili raporlar, akademik çalışmalar ve ikincil kaynaklar incelenerek bir model önerisi sunmayı amaçlamaktadır. Çalışmada nitel araştırma türlerinden olgubilim deseni kullanılmış olup veriler doküman analizi yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının eğitim süreleri ve düzeyleri bakımından incelenen ülkelerin tamamında öğretmenlik eğitimi lisans ya da lisansüstü düzeyde eğitimle verilmektedir. Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin birçoğunda stajyerlik/ aday öğretmenlik süreleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğun 1 yıl aday öğretmenlik süresi tavsiye edilmiş ya da zorunlu tutulmuştur. Bu bağlamda karşılaştırılan ve pisa sınavlarında başarısı yüksek olan ülkelerdeki uygulamalardan yola çıkarak türkiye'deki öğretmenlik uygulamaları yeniden şekillendirilebilir.

**Anahtar Kelimeler:** PISA, Öğretmen yetiştirme, öğretmenlik uygulaması eğitimi, OECD.



E-Uluslararası  
Pedandragoji Dergisi

Cilt: 3, Sayı: 1, ss. 12-28

15

Araştırma Makalesi

Gönderim: 12.04.2023

Kabul: 12.04.2023



### Önerilen Atf:

Kadınşah, E., Seçkin, B., Coşkun, D. & Patır Coşkun, B. (2023). OECD Ülkelerinin öğretmen yetiştirme süreçlerinde öğretmen eğitiminin incelenmesi, *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)* 3(1), 12-31.

## GİRİŞ

Toplumların ilerlemesi ve refah düzeyinin artması, üyelerine verilen eğitimin ile doğrudan ilişkilidir. Eğitimin verilmesi işi profesyonelleştikçe/meslekleştikçe eğitimin niteliği yükselir (Toprakçı, 2009). Tezcan (1997)'a, göre bir işin meslekleşmesinin; tanımlanmış alan, uzmanlık bilgisi, meslek örgütü, meslek ahlakı vb. gibi birçok ölçütü vardır. Bu listedeki uzmanlık bilgisi öğretmenliğin meslekleşmesinde ona verilen eğitimi ifade etmektedir. Öğretmenin, öğrenciye ve derse olan tutumu, alan bilgisi, genel kültürü ve deneyimi eğitimin kalitesini büyük oranda etkilemektedir (Yengin Sarpkaya & Altun, 2021). Bu açıdan bakıldığında öğretmenin yetiştirilmesinin önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Aras ve Sözen, 2012; Aytaç ve Er, 2018).

Alanyazında üniversitelerin öğretmen yetiştirme amacıyla okullarla yaptığı iş birliği uygulamaları üç başlık altında incelenebilir. Bunlar Laboratuvar Okulları, Meslek Geliştirme Okulları ve Üniversite- Okul Bölgesi İş birliği okullarıdır (Darling-Hammond, 2006; akt. Özcan, 2011).

*Laboratuvar okulları modeli*, bazı çeşitli özelliklere sahip okulların eğitim alanındaki kuramların test edilmesi amacıyla bir laboratuvar gibi kullanıldığı (Yılmaz,2011) tüm eğitim kademelerini (ana sınıftan, doktora programına kadar) bünyesinde barındıran okul modelini ifade etmektedir. Bu okullar, yeni öğretmenler yetiştirme ve yetiştirilen öğretmen adaylarının almakta oldukları derslerde öğrendiklerini laboratuvar okullarının dersliklerinde gözleyerek 1,5 – 2 yıl süren eğitimlerle teori ve pratiği birleştirerek uygulama eğitimi almayı hedeflemektedir ve ek olarak eğitim fakültelerinin büyük bir çoğunluğu bu modeli kullanmayı 1970'lerden sonra hem öğretmen eğitimi programlarındaki öğrenci sayısında meydana gelen artışlar hem de hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitimi anlayışında ortaya çıkan yeni eğilimler sebebiyle kullanmayı bırakmıştır (Özcan, 2011).

*Meslek geliştirme okulları modeli*, öğretmen adaylarına hizmet öncesi, öğretmenlere de hizmet içi eğitim sağlamak amacıyla eğitim fakülteleri ile devlet okulları arasında bağlantı kurarak karşılıklı gelişimi esas alan bir modeldir. Model, üniversitedeki öğretim görevlileriyle okullardaki öğretmen ve yöneticiler arasında iş birliğini geliştirip öğretmen uygulama eğitiminin verilmesi ve deneyimi olmayan öğretmenlerin gelişmesine, daha tecrübeli öğretmenlerin ise gelişiminin devam etmesine ve öğretmenlik mesleği ile alakalı araştırma ve geliştirme etkinliklerinin yapılması ilkesine uygun şekilde kurulmuştur (Holmes Group, 2007; akt. Özcan, 2011). Kurulan bu okullarda eğitimin, hem öğretmenliğe hazırlık sürecinde gerekli olan "okul deneyimi" (klinik çalışmalar) uzmanlarının rehberliği altında gerçekleştirilmesi hem de öğretim yöntem ve teknikleri alanlarında iş birliği ve araştırmalar yapılması hedefleyen bu model (Özcan, 2011)., lisans ya da yüksek lisans düzeyinin her döneminde bu okullarla üniversiteler arasındaki iş birliği devam etmekte ve eğitim fakültesi öğrencisi her dönem bu okullarda gözlem ve uygulama yapmaktadır (Kazu ve Yener,2014).

*Üniversite-okul bölgesi işbirliği modeli*, uygulanan programının önemli bir özelliği öğretmen eğitiminin önemli bir boyutu olan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması için tek tek okullarla değil, bünyesinde birçok okul bulunan okul bölgeleriyle ortaklık kurmasıdır. Bu modelin amacı, üniversitede çalışan öğretim görevlileriyle üniversitenin yakınındaki yerleşim yerlerinde bulunan okul bölgesinin yöneticilerini buluşturmak, öğretmen eğitiminde müfredat ile öğretimin geliştirilmesi ve okullarının yeniden yapılandırılmasıyla "Meslek Geliştirme Okulu" kavramını "Meslek Geliştirme Okul Bölgesi" kavramına dönüştürerek eğitim vermektir (Özcan, 2011). Bu eğitimlerde koordinasyonu sağlamak için eğitim fakültesinden seçilmiş bir öğretim elemanı ile okul bölgesinden seçilmiş bir öğretmen üniversite-okul bölgesi ortaklığını eş-yöneticiler olarak birlikte yürütürler. Bu koordinatörlerin görevleri genel olarak eğitim faaliyetlerinin süresini, faaliyetlere mentorluk edecek öğretmenleri, faaliyetlere katılacak öğrencileri ve faaliyetlerin planlanmasını ve değerlendirmesini sağlamaktır (Whitford, Ruscoe and Fickel, 2000). Öğrenciler lisans ya da yüksek lisans düzeyinin her döneminde bu bölge okullarında gözlem, uygulama yapmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine hazırlama uygulamaları Fakülte-Okul İşbirliği Modeli temeline dayandırılarak öğretmenlik uygulamaları eğitimi, eğitim fakültelerinin programlarında yer almıştır. Kaliteli eğitim sisteminin temellerinden biri olan öğretmene, mesleğini kazandıran üniversitelerin öğretmen yetiştirme programları eğitim sisteminin en önemli unsurlarından biridir (Saracaloğlu ve Ceylan, 2016). Bu tür programlar eğitim fakülteleri bünyesinde doğrudan veya formasyon yoluyla dolaylı olarak öğretmen eğitimini gerçekleştirmektedir. Öğretmenliğin mesleğe dönüşmesinde etkisi yüksek olan bu programlarda birçok teorik ve uygulamalı ders vardır. Uygulamalı derslerle öğretmen adaylarına deneyim kazandırılmaya çalışılmaktadır. Alanyazında öğretmen adaylarının ilk mesleki deneyimlerini edindikleri zaman kesiti, 2019 yılına kadar, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamaları derslerini aldıkları zamandır. Araştırmalar bu uygulamalı derslerin öğretmen adaylarının meslekî tutum ve davranışları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu (Aydın, Selçuk ve Yeşilyurt, 2007; Becit, Kurt ve Kabakçı, 2009; Gökçe ve Demirhan, 2005; Kuzu ve Yener, 2014; Katrancı, 2008; Kudu, Özbek ve Bindak, 2006; Oğuz, 2004; Toprakçı, 2001; Toprakçı, 2003; Toprakçı ve Üstün, 2003; Yeşilyurt, 2010) ortaya koymaktadır. 2018-2019 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinde Okul Deneyimi dersleri Öğretmenlik Uygulamaları I ve II dersleri ile birleştirilerek kaldırılmış ve tüm öğretmen yetiştirme programlarının Öğretmenlik Uygulaması I ve II dersleri, Lisans düzeyinde yedinci ve sekizinci akademik dönemlerinde, tezsiz yüksek lisans düzeyinde iki dönemde yer almıştır (Sözer ve Karakaş, 2018). Bu durum alanyazındaki çalışmalara da yansımış ve Yeşilyurt (2010) öğretmenlik uygulamalarında genel olarak uygulamanın eksik yaptırılması, uygulamayı yapan öğretim görevlileri ya da danışman öğretmenlerce adaya ve derse önem vermemesi, öğretmen adaylarının öğretmen olarak atanabilmesi için sınav kaygısı taşımalarından dolayı uygulamaya önem vermemeleri, uygulamayı yapan öğretim görevlisi ya da danışman öğretmenin uygulama sürecini izleme ve denetleme eksikliği gibi sorunlar yaşandığını tespit etmiştir. Ayrıca uygulama derslerinin azlığı ve üniversite-okul iş birliğinin tam anlamıyla sağlanmamış olması dersin önemini azaltmakta ve dersin nasıl değerlendirileceği açıkça belirtilmediğinden uygulama dersi öğretim elemanları tarafından farklı şekillerde yürütülmekte, bu durum ölçme ve değerlendirme kriterlerinin farklılaşmasına ve dersin önemsizleşmesine sebep olmaktadır (Dursun ve Kuzu, 2008).

Öğretmen eğitiminde hizmet içi eğitim aldıktan sonra görevlendirilen bir öğretmenin mesleki yeterliliklerini ve yeteneklerini geliştirmek, alanıyla ilgili tüm gelişmeleri takip etmek amacıyla öğretmenler için hazırlanmış hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmesi için büyük oranda faydalıdır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Türkiye’de ilk atanan öğretmenlere zorunlu olarak hizmet içi öğretmenlik uygulamaları eğitimi en az bir yıl, en fazla iki yıl verilmekte ve eğitimin sonunda yazılı ve sözlü sınavdan başarılı olması beklenmektedir. İki yıl içerisinde performansı yeterli bulunmayan ya da sınavlarda başarılı olamayan stajyer öğretmenin görevine son verilmektedir (MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015).

Yukardaki bilgiler ışığında PISA sınavlarında başarılı olan ülkelerin öğretmenlik eğitimi uygulamaları içinde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim uygulamalarının örnek alınarak Türkiye’deki uygulamalar yeniden gözden geçirilmesi böylece öğretmen başarısını artırarak akademik başarıya katkı sunulabileceği düşüncesi ile bu çalışma tasarlanmıştır. Buna göre ülkemizde ve diğer ülkelerdeki eğitim fakültelerinin öğretmenlik uygulamaları ile ilgili yapılan uygulamalar incelenerek Türkiye için bir uygulama önerisi sunmak amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

OECD ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemlerinde;

1. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim süreleri ve düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmen adayları eğitim süreleri içerisinde öğretmenlik uygulamalarına nasıl katılmaktadırlar?
3. Hizmet içi kapsamında stajyerlik/aday öğretmenlik eğitimi nasıldır?
4. Öğretmen adaylarının hizmet öncesi öğretmenlik uygulamaları nasıldır?

## YÖNTEM

### **Araştırma Modeli**

Çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Fenomenoloji, insanların belirli bir fenomen veya kavramla ilgili anlayışlarını, duygularını, bakış açıları ve algılarını ifade etmelerini sağlayan ve bu fenomeni nasıl deneyimlediklerini tanımlamak için kullanılan nitel bir araştırma yöntemidir (Rose, Beeby ve Parker, 1995). En kapsamlı anlamıyla fenomenoloji, tek bir kişiye ait olan yaşanmış deneyimlerin toplamına atıfta bulunur (Giorgi, 1997). Dolayısıyla fenomenoloji günlük olarak sıklıkla karşılaştığımız, bize yabancı olmayan ancak tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için kullanılmakta ve uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### **Çalışma Dokümanı**

Araştırma kapsamında seçilen konuyla alakalı yapılmış tezler, yazılmış makale ve kitaplar incelenmiş; araştırmalar sonucunda elde edilen çalışma, rapor ve etkinlikleri kapsayan kaynaklara ulaşılmıştır. Bu alanda yapılmış kanuni düzenlemeleri içeren yasa ve yönetmelikler, eğitim alanında çalışma yapan uluslararası kuruluşların raporları incelenmiştir.

Araştırmamızda adı geçen ülkelerin PISA sınavlarından aldıkları puanlar ile ilgili veriler, OECD yayınları tarafından internette yayınlanan PISA 2018 Results Combined Executive Summaries Volume I, II & III verilerine (OECD, 2019) göre düzenlenmiştir. OECD ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemleri ile ilgili veriler yine internet ortamında OECD tarafından yayınlanan "2019 yılı PISA'nın Amacı" raporu (PISA, 2019) temel alınarak elde edilmiştir. Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine ait bilgiler, YÖK tarafından internette yayınlanan "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" verilerinden (YÖK, 2018) yararlanılarak tespit edilmiştir. Türkiye'de öğretmen yetiştirme yasal zemini, internet ortamında yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği" (MEB, 2015) incelenerek hazırlanmıştır. Öğretmen atama ve yetiştirme ile ilgili Avrupa Birliği ülkelerindeki yasal mevzuatlar ise her ülkenin ayrı ayrı incelendiği ve internet ortamında yayınlanmış Eurydice raporlarına (Eurydice, 2018) göre oluşturulmuştur. Araştırmamıza konu olan diğer ülkelerdeki öğretmen yetiştirme modellerinin karşılaştırılmalarının yapılmış olduğu SETA raporlarından "Türkiye'de Aday Öğretmen Yetiştirme Modeli İzleme ve Değerlendirme Raporu" verilerinden (SETA, 2017) yararlanılmıştır. OECD tüm alan ortalama puanı üzerinde olan ve ülkelerin öğretmen yetiştirme sürecindeki hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlik uygulamaları bilgilerine ulaşılan ülkeler araştırmaya dâhil edilmiştir. Makao Çin ve Çin Tape (Tayland) öğretmen yetiştirme sürecindeki öğretmenlik uygulamaları bilgilerine ulaşılamadığından araştırmaya dâhil edilememiştir.

Araştırmada ölçüt (kriter) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışmasıdır. Ölçüt araştırmacı tarafından oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmacının incelediği olguyu açıklamada belirlediği kritik durumlar, ölçüt örnekleme için kullanılabilir. Ancak kritik durumlar için belirlenmiş ölçütlerin de araştırmanın genel ahengine uyması gereklidir (Creswell ve Clark, 2016). Bu çalışmada öğretmen yetiştirme sistemlerini incelerken belirlenen ölçüt, ülkelerin 2018 PISA tüm alan sonuçlarına göre (Matematik Okuryazarlığı, Fen Okuryazarlığı ve Okuma Becerisi) OECD ülkeleri tüm alan ortalama puanları üzerinde olması şeklinde belirlenmiştir. Çünkü PISA sınavları uluslararası geçerli bir sınav olarak kabul edilmekte ve ülkelerin eğitim sistemlerini etkililik, verimlilik ve fırsat eşitliği konularında kıyaslama imkânı sağlamaktadır. OECD'nin proje koordinatörlerine göre dünya üzerindeki ülkelerin eğitim kapasitesi anlamında ne durumda olduklarını belirlemek ve belirlenen eksikliklerin etkili yeniliklerle telafi edilmesinde politikacıları cesaretlendirmek PISA'nın en temel amacıdır (OECD, 2019).

Yukardaki ölçütlere göre belirlenen ülkeler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** PISA 2018 Sınavı Sonucu Ülkelerin Tüm Alanlarda Sahip Olduğu Puan Ortalamaları.

Sıralama	Ülkeler	Okuma Becerileri Ortalama Puanı	Matematik Okur Yazarlığı Ortalama Puanı	Fen Okuryazarlığı Ortalama Puanı
1	Çin	555	591	590
2	Singapur	549	569	551
3	Makao Çin	525	558	544
4	Honkong Çin	524	551	517
5	Estonya	523	523	530
6	Kanada	520	512	518
7	Finlandiya	520	507	522
8	İrlanda	518	500	496
9	Güney Kore	514	526	519
10	Polonya	512	516	511
11	İsveç	506	502	499
12	Yeni Zelenda	506	494	508
13	ABD	505	478	502
14	İngiltere	504	502	505
15	Japonya	504	527	529
16	Tayland	503	531	516
17	Avusturya	503	491	503
18	Danimarka	501	509	493
19	Norveç	499	501	490
20	Almanya	498	500	503
21	Slovenya	495	509	507
22	Belçika	493	508	499
23	Fransa	493	495	493
24	Portekiz	492	492	492
25	Çekya	490	499	497
	OECD Ortalaması	487	489	489
	Türkiye	466	454	468

Kaynak: OECD, 2019.

### **Veri Toplama ve Analizi**

Araştırmaya veri oluşturacak kaynaklara ulaşmak için arşiv taraması yürütülüş olup herhangi bir etik kurul onayı alınmadan çalışma tamamlanmıştır. Bu bağlamda 2018 PISA tüm alan sonuçlarına göre OECD ülkeleri arasında 2018 PISA sınavı tüm alan ortalama puanının üzerinde olan 23 ülkenin öğretmen yetiştirme sisteminde yer alan mesleki uygulama çalışmaları incelenmiştir. İncelenen çalışmalar araştırma alt problemlerine göre betimsel analiz ile düzenlenerek Türkiye'deki uygulamalarla karşılaştırılıp yorumlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlilik**

Elde edilen veriler OECD ülkelerinin PISA sonuçları doğrultusunda 23 ülkenin öğretmen yetiştirme sürecinde hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmenlik uygulamaları açık kaynaklardaki raporlar, makaleler, bildiri ve kitaplardan ayrı ayrı incelenerek araştırma alt problemlerine uygun olarak tablolar şeklinde sunulmuştur. Öğretmenlik eğitimi ile ilgili yöntemde belirtilmiş olan resmi kuruluşlar ve sivil toplum kuruluşlarının hazırlamış olduğu ve ülkelerin yasa ve yönetmeliklerinin desteklediği raporların verilere dayalı olarak incelenerek yorumlamalar yapılmıştır. Raporlar resmi kaynaklı olduğu için verilerin güvenilir ve geçerli olduğu varsayılmıştır. Ayrıca analiz sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Veriler açık kaynaklardan elde edildiği için ayrıca Etik Kurul izni alınmamıştır.

## **BULGULAR**

Bu bölümde araştırma alt amaçlarına uygun olarak incelenen ülkelerin öğretmen yetiştirme uygulamalarına ilişkin bulgular sırasıyla verilmiş, tablolar eşliğinde sunulmuş ve gerekli açıklamalar eşliğinde ülkemizle karşılaştırılmıştır.



## 1. Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitim Süreleri ve Düzeylerine İlişkin Bulgular

2018 PISA sınavında tüm alanlarda OECD ortalamaların üstünde olan ve bilgilerine ulaşılan ülkelerin hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına dair bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Ülkelerin temel öğretmenlik eğitimi süresi ve öğretmenlik uygulama eğitimi

Ülkeler	Temel Öğretmenlik Eğitimi Süresi ve Hizmet Öncesi Öğretmenlik Uygulaması
B-S-J-Z Çin	Temel öğretmenlik eğitimi 2 yıllık ön lisans ve 4 yıllık lisans programı ile verilmektedir. Aday öğretmenler eğitim süresi boyunca her yıl iş başında eğitime katılmak zorundadırlar ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ). Bu uygulama eğitimleri devlet okullarında mentor öğretmen gözetiminde yapılmaktadır ( <i>Orakçı,2015</i> ).
Singapur	Temel öğretmenlik eğitimi 4 yıllık lisans düzeyinde eğitim vermektedir. Toplam 128 kredilik dersin 21 kredisi öğretmenlik uygulamasıdır. Öğretmenlik uygulaması öğrenciler için zorunlu olup devlet okullarında öğretmenlik uygulamasını yapmaktadır. İlk yıl ders gözetimi diğer yıllar ise aktif olarak ders anlatma şeklindedir ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ). Ayrıca bazı üniversiteler 5 haftalık yurtdışı öğretmenlik uygulaması imkânı sunmaktadır ( <i>Yılmaz ve ark.,2019</i> ).
Hongkong Çin	Temel öğretmenlik eğitimi 5 yıllık lisans eğitimiyle verilmektedir. Öğrencilerin her yıl 3 kredi uygulama eğitimi alması zorunludur. Uygulama eğitimi devlet okullarında ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ) yapılmaktadır ( <i>Karaban ve Görgen,2016</i> ).
Estonya	Temel öğretmenlik eğitimi 5 yıllık lisans eğitimi boyunca verilmektedir. Lisans eğitimi boyunca öğretmenlik uygulamaları dersi zorunludur ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ). 300 kredilik eğitimin 60 kredisi meslek bilgisi ile ilgili olup, 15 kredi zorunlu öğretmenlik uygulamalarını kapsamaktadır. Uygulamalar mentor öğretmen ve üniversitede görevli eğitim danışmanı ile beraber verilir ( <i>Eurydice,2018</i> ).
Kanada	Temel öğretmenlik eğitimi 5 yıllık lisans eğitimi boyunca verilmektedir. Eğitim, üniversitelere ve eyaletlere göre farklılık gösteren öğretmen uygulamaları mevcut olup, eyaletler 3 model içerisinden(Laboratuvar Okulları Modeli, Meslek Geliştirme Okulları Modeli ve Üniversite- Okul Bölgesi İşbirliği Modeli) kendisine uygun olan modelleri uygulamaktadır ( <i>Erdoğan ve Horzum,2019</i> ).
Finlandiya	Temel öğretmenlik eğitimi 3 yıllık lisans eğitimi ve 2 yıllık yüksek lisans eğitimi olarak verilmektedir. Lisans ve yüksek lisans eğitimi boyunca 2 yıl boyunca süren 4 aşamalı öğretmenlik uygulaması eğitimi (Bu öğretmenlik uygulamalarının üçü Eğitim Fakültelerine bağlı uygulama okullarında, biri ise Eğitim Fakültelerine bağlı uygulama okulu dışındaki devlet okullarında Üniversite-okul iş birliği ile yapılmaktadır) (Eraslan, 2009; akt <i>Ateş ve Burgaz,2014</i> ).
İrlanda	Temel öğretmen eğitimi 4 yıllık lisans eğitimi ile verilmektedir. Eğitimin son iki yıl içerisinde 24-32 hafta öğretmenlik uygulaması verilmektedir. Sıralı eğitim modelinde ise 28-24 hafta öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ) ( <i>Alkan, 2012</i> )
Güney Kore	Temel öğretmenlik eğitimi 4 yıllık Lisans düzeyinde verilmektedir. Her döneminde toplam 145 kredilik derslerin 5 kredisi öğretmenlik uygulamasıdır. Toplamda 9 hafta boyunca devlet okullarında öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ) Öğretmenlik eğitiminde öğretmenlik uygulaması yapma zorunlulukları vardır ( <i>Mete, 2013</i> ).
Polonya	Temel öğretmenlik eğitimi 3,5 yıllık Lisans ve 1,5 yıllık yüksek lisans eğitimi ile verilmektedir. Öğretmenlik uygulamaları, Üniversite –Okul İşbirliği temeline dayanan <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ile sağlamakta okul-İç öğretmenlik uygulamaları her biri 45 dakika olmak üzere toplam alınması gereken AKTS'nin yarısını kadar dersi temsil eder, ancak herhangi bir AKTS karşılığı yoktur ( <i>Eurydice, 2015</i> ).
İsveç	Temel öğretmenlik eğitimi 3,5 yıl lisans ve 1,5 yıl yüksek lisans eğitimi ile verilmektedir. Uygulamalı eğitim zorunlu olup, lisans düzeyinden sonra yapılan yüksek lisans eğitiminin son 1 yılı sadece uygulamalı eğitim olarak yapılmaktadır ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ) Lisans düzeyinde de öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır. Uygulama eğitimi uygulama okullarında branşlarına göre yapılmaktadır. Bu durum bölgelere göre değişmektedir( <i>Erdoğan, 2015</i> )
Yeni Zelanda	Temel öğretmenlik eğitiminde standart bir ders dağılımı mevcut değildir. Öğretmenlik uygulaması, üniversiteye göre değişiklik göstermekte olup standart bir öğretmen uygulaması süresi mevcut değildir. Stajlar devlet okullarında yapılmakta (Üniversite- Okul İşbirliği) ve Yeni Zelanda Öğretmenler Konseyi tarafından düzenlenmektedir ( <i>Dal, Tekin ve Kiran,2019</i> ).
ABD	Temel öğretmen eğitimi 4 yıllık lisans eğitimi ile verilmektedir. Üç modelin'de kullanılan öğretmenlik uygulaması eğitimi verilmektedir. Bu durum bölgelere göre farklılık ya da beraberlik gösterebilir (Külekçi ve Bulut, 2011).
İngiltere	Temel öğretmenlik eğitimi 4 yıllık lisans eğitimi ile verilmektedir. Uygulanan modele göre son iki yılda haftanın her günü yapılan 24 – 32 haftalık öğretmenlik uygulaması devlet okullarında yapılır ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ) Uygulama eğitimleri boyunca öğretmen adayları zamanının çoğunu okullarda geçirmekte ve okul merkezli eğitim programlarından öğretimi deneyimli öğretmenlerin desteğiyle öğrenmektedirler ( <i>Alkan, 2012</i> ).
Japonya	Temel öğretmenlik eğitimi 4 yıllık lisans eğitimi ile verilmektedir. Öğretmenlik uygulaması 4. yılın son döneminde üç-beş haftalık, haftanın her günü devlet okullarında yapılmaktadır ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ) ( <i>Erbilgin ve Boz, 2013</i> ).
Avustralya	Temel olarak öğretmen eğitimi en az 4 yıl süren lisans eğitiminden oluşmaktadır. Öğretmenlik uygulaması ve süresi eyaletlere göre farklılık göstermektedir. 12-20 hafta süren ve yönlendirilmiş mesleki eğitim statüsünde değerlendirilen (üniversite okul iş birliğiyle)uygulama okullarında verilmektedir ( <i>Ataman ve Adıgüzel, 2019</i> ).
Danimarka	Temel olarak öğretmen eğitiminde, 4 yıllık süreyle lisans eğitiminin tamamlanması gerekmektedir. Eğitim sonucunda “Eğitim Lisansı”na sahip olunmaktadır. Ancak ortaöğretimde öğretmen olarak görev alabilmek için lisans programının yanı sıra o alanda alanına uygun olarak yüksek lisans yapmak gerekmektedir. Lisans eğitimi süresince uygulamalı 64 hafta eğitim yapmak zorunludur. Uygulamalı eğitimler devlet okullarında verilmektedir ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ) ( <i>Başaran,2017</i> ).
Norveç	Temel öğretmen eğitimi 4 yıllık lisans ve devamında 1 yıllık alan eğitimi ile verilmektedir. Öğretmenlik uygulaması lisans düzeyinin her yılında en az 100 güne denk gelecek şekilde (ilk iki yıl için 60 gün, son iki yıl için 40 gün) almak zorundadır. Uygulama eğitimleri devlet okullarında yapılır ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ) ( <i>Eurydice,2018</i> ).
Almanya	Temel öğretmenlik eğitimi 4 yıl Lisans (kuramsal) ve 2 yıl uygulama ağırlıklı (Yüksek Lisans) olmak üzere 6 yıllık olarak verilmektedir. Öğretmen adayları 2. veya 3. yarıyılıda bir yarıyıl boyunca haftada bir gün oryantasyon eğitimini devlet okullarında; 4. ve 5. yarıyılıda yapılan formasyon ağırlıklı uygulama eğitimini uygulama okullarında ve ya Okul-Üniversite iş birliği ile (Eyaletlere göre farklılık göstermektedir) verilmektedir (Uygun, Ergen ve Öztürk, 2011). Avrupa birliği içerisinde 282 güne en fazla öğretmenlik uygulaması yapan ülkesidir ( <i>Karataş, Bademcioğlu ve Çelik,2017</i> ).
Slovenya	Temel öğretmenlik eğitimi 4 yıllık lisans ve 1 yıl yüksek lisans eğitimi olarak verilir. Öğretmenlik uygulamaları eğitimin her yılında zorunludur ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ). Devlet okullarında uygulamalı eğitim yapılmakta olup, tüm yıl boyunca temel eğitim dersleri ile iç içedir ve toplam ders yükünün %25-40 arası kadardır ( <i>Eurydice, 2018</i> ).
Belçika	Temel öğretmen eğitimi 3 yıllık lisans olarak verilmektedir. Öğretmenlik uygulamaları hem Flaman bölgesinde hem de Fransız bölgesinde <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ile uygulama eğitimi verilmektedir. ( <i>Alkan, 2012</i> ).
Fransa	Temel öğretmen eğitimi 3 yıllık lisans eğitiminin ardından 2 yıllık yüksek lisans süreci ile verilir. Öğrenciler Lisans 1. Sınıftan başlayarak okul deneyimi ve uygulama yaparlar. Eğitim süresinin tamamında uygulama zorunludur ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ) ve deneyimli öğretmenlerce eğitim verilir. Lisans eğitiminin 2. ve 3. yılında devlet tarafından öğretmen adaylarına okuldaki 12 saat ders karşılığı burs verilir. ( <i>Saydi, 2013</i> ).
Portekiz	Temel öğretmen eğitimi 4 yıllık lisans ve 1 yıllık alan eğitimi ile verilmektedir. Yaklaşık 300 AKTS li eğitimde uygulama eğitimi zorunlu olup. Öğretmen uygulamaları eğitimi süreleri okul-üniversite arasındaki protokole göre süreleri belirlenmekte, yaklaşık tüm eğitimin %30 dan az olmamaktadır ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ) ( <i>Eurydice,2018</i> )
Çekya	Temel öğretmen eğitimi 3 yıl lisans ve 2 yıl yüksek lisans olarak verilir. Mesleki eğitim ve öğretmenlik uygulamaları eyaletlere göre farklılık göstermekle birlikte Çekya Akredidasyon Kurulu en az 4 haftaya denk gelecek şekilde öğretmenlik uygulaması önermektedir. Alınan eğitimin % 8-10 kadar kontrollü şekilde mesleki dersleri uygulamalar ile birleştirilmesi istenir ( <b>Meslek Geliştirme Okulları Modeli</b> ) ( <i>Eurydice, 2018</i> ).



Araştırma kapsamında bilgilerine ulaşılan 23 ülkenin Tablo 2’de yer alan temel öğretmenlik eğitimine ayırdıkları süreler incelendiğinde her ülkenin farklı uygulamalar yürüttüğü görülmektedir. Ülkelerin büyük bir bölümü (İrlanda, Güney Kore, ABD, İngiltere, Japonya, Avusturalya, Danimarka, Norveç, Singapur, Çin) Türkiye’deki uygulamaya benzer olarak öğretmen adaylarına 4 yıllık lisans eğitimi vermektedir. Kanada, Estonya, Honkong Çin’de lisans eğitimi 5 yıl sürerken; Belçika’da öğretmen yetiştirmek için 3 yıllık lisans eğitimi yeterli görülmektedir. Bazı ülkelerde ise lisans eğitiminin devamında öğretmen adayları yüksek lisans programlarına devam ettirilerek eğitimlerini tamamlamaktadır. Çekya, Finlandiya ve Fransa’da 3 yıl lisans eğitimi devamında 2 yıllık yüksek lisans eğitimi verilirken; Portekiz’de 4 yıl lisans, 1 yıl yüksek lisans uygulaması yapılmaktadır. İsveç ve Polonya’da 3.5 yıl lisans eğitiminden sonra 1.5 yıl yüksek lisans eğitimi verilmektedir. Slovenya’da ise 4 yıl lisans eğitiminin akabinde 1 yıl yüksek lisans eğitimi zorunlu tutulurken; Almanya’da 4 yıl lisans eğitiminden sonra 2 yıl yüksek lisans eğitimiyle öğretmen adayları yetiştirilmektedir. Yeni Zelanda’da ise diğer ülkelerin tamamından farklı olarak standart bir öğretmenlik eğitimi süresi bulunmamakta, bu süre üniversitelerin verdiği eğitim içeriklerine göre farklılık göstermektedir.

## **2. Öğretmen Adayları Eğitim Süreleri İçerisinde Öğretmenlik Uygulamalarına İlişkin Bulgular**

Ülkelerin hizmet öncesi öğretmenlik uygulamalarına bakıldığında birçok ülkenin öğretmen adaylarına temel öğretmenlik eğitiminin bir parçası olarak *zorunlu* uygulama eğitimleri verdiği görülmektedir. Sadece Avusturalya, ABD, Kanada, Çekya gibi ülkelerde eğitim eyaletlere göre farklılık gösterdiği için; Yeni Zelanda’da da öğretmenlik uygulamaları ile ilgili belli bir standart bulunmadığından dolayı bu ülkelerde hizmet öncesi öğretmenlik uygulaması eğitimi de zorunlu tutulmamış fakat yapılmasının faydalı olacağı söylenmiştir. Türkiye’de de birçok ülkedeki uygulamalara benzer olarak öğretmen adaylarına eş zamanlı ve ardışık modellerde *zorunlu* olarak öğretmenlik uygulaması dersi verilmektedir. Bu yönüyle ülkemizdeki hizmet öncesi öğretmenlik uygulamaları modeli diğer ülkelerinkine benzerlik göstermektedir.

Araştırma kapsamında incelenen 23 ülkenin 18’inde Meslek Geliştirme Okulları Modeliyle hizmet öncesi öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır. Bu modelde öğrenciler lisans öğrenimleri boyunca her yıl belli bir krediyi veya süreyi tamamlayarak teorik ve uygulama öğrenimini beraber sürdürmektedir. Türkiye de, incelenen ülkelerin birçoğunda uygulanan hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi modeli olan Meslek Geliştirme Okulları Modeli ile eğitim vermektedir.

Finlandiya’da ve Almanya’da hem Meslek Geliştirme Okulları Modeline hem de Laboratuvar Okulları Modeline benzerlik gösteren üniversitelerin bünyesinde kurulmuş olan uygulama okullarında hizmet öncesi öğretmenlik uygulaması verilmektedir. Kanada, Yeni Zelanda ve ABD’de eyaletlere göre modeller farklılaşmakta ve modellerin uygulamaları üniversite yönetimine bırakılmaktadır. Bu sebeple bütün modeller uygulanabilmektedir.

## **3. Hizmet içi kapsamında stajyerlik/aday öğretmenlik eğitime ilişkin Bulgular**

2018 PISA sınavında tüm alanlarda OECD ortalamaların üstünde olan ve bilgilerine ulaşılan ülkelerin hizmet içi öğretmenlik uygulamalarına dair bilgiler Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Ülkelerin öğretmen yetiştirmede hizmet içi öğretmenlik uygulama eğitimi tablosu.**

Ülkeler	Hizmet içi Öğretmenlik Uygulaması
<b>B-S-J-Z Çin</b>	Mesleğe başlayan öğretmenlere mesleki gelişimleri için yaklaşık üç yıl bir danışman öğretmen, öğretmen ile birlikte çalışır. Yeni öğretmenin gelişimine katkı sağlayacak tecrübeli öğretmen öğretim materyalleri, ders gözlemi ve eleştiri, öğretim metodları ve gelişimi, sınav değerlendirmesi gibi konularda öğretmene yardımcı olur. Milli eğitim Bakanlığı öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini sağlamakla yükümlüdürler. Stajyer öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında 120 saat hizmet içi eğitim alırlar, daha sonraki her 5 yılda toplam 360 saat hizmet içi eğitime katılmakla yükümlüdürler (Orakçı,2015).
<b>Singapur</b>	Öğretmenlik mesleği lisans düzeyinde eğitime başlandığında ülkede iş garantili olarak sunulmakta ve lisans eğitimi boyunca uygulamalı eğitim ile stajyerlik eğitimi verilmektedir. Bu bağlamda kıdemli öğretmenlerce mentorlük ve eğitim departmanınca eğitim desteği sağlanmaktadır. Bu sebeple zorunlu stajyerlik uygulaması bulunmamakta; fakat öğretmenlerin "birbirlerinin sınıflarını ziyaret etmeyi de içeren ortak planlama ve öğrenmeye yönelik haftalık 20 saatin yanı sıra okul saatleri dışında devlet destekli profesyonel gelişmeye yönelik 100 saat" hizmet içi eğitimlerden faydalanma hak ve zorunlulukları bulunmaktadır (İşleyen, 2019)
<b>Honkong Çin</b>	Zorunlu stajyerlik uygulaması yoktur. Öğretmenler gönüllü olarak yılda 150 saat hizmet içi eğitim alabilirler (Karaban ve Görgen, 2016).
<b>Estonya</b>	Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra stajyer olarak 1 yıl süreyle mesleğinde en az 3 yıllık süreyi doldurmuş, mentor öğretmenle çalışır. Ayrıca staj yapılan okul müdürü ve üniversiteden atanmış öğretim görevlisi sataja katkıda bulunur. 1 yılın sonunda stajyerliğin kalkması için başarılı olması gerekir (Eurydice, 2018).
<b>Kanada</b>	Stajyerlik eğitimi, eyaletlere ve bölgelere göre farklılıklar göstermektedir (Erdoğan ve Horzum,2019).
<b>Finlandiya</b>	Mesleğe başlamadan önce yüksek lisans eğitimi ve bu eğitim sonrasında fakülte uygulama okulunda 1 yıllık staj eğitimi yapılmakta olup, mentor öğretmen ve öğretim görevlisi ile birlikte stajını yapabilir; ancak zorunlu değildir (Sözer ve Karakaş, 2018 ).
<b>İrlanda</b>	İrlanda'da üniversite eğitiminden sonra öğretmenler için ilkokullarda görev yapacak öğretmenler için üç yıl, ortaokullarda görev yapacak öğretmenler için iki yıl sürecek olan bir hizmet içi eğitim süreci vardır. Bu sistem ülkede 2012 yılından beri mevcuttur. Bu süreçte mentor öğretmen, okul müdürü ve öğretim görevlisi birlikte stajyer öğretmene sürekli olarak teftişler yapılmakta, gerekli sözel ve yazılı geri bildirimler sunulmaktadır (Saracaloğlu ve Ceylan, 2016).
<b>Güney Kore</b>	Zorunlu stajyerlik eğitimi olmamaktadır. Öğretmenler, öğretmenlik sertifikası aldıklarında öğretmen olarak atanmaktadır. Öğretmenler sadece yılda 30 gün meslekle ilgili hizmet içi eğitim almaktadır ( Mete, 2013). Bu süreçte mentor öğretmen, okul müdürü ve öğretim görevlisi birlikte stajyer öğretmene sürekli olarak teftişler yapılmakta, gerekli sözel ve yazılı geri bildirimler sunulmaktadır(Karataş,Bademcioğlu ve Çelik, 2017).
<b>Polonya</b>	Polonya'da meslek kariyerinin ilk yılı stajyer olarak sözleşme imzalanmaktadır. Bu sürenin 9 ayı yetiştirme süresidir. Öğretmen kendisine atanan bir mentor öğretmen ve staj yapılan okulun müdürüyle zorunlu olarak alışırma/adaylık süreci ve destek programını planlar. 1 yılın sonunda başarılı olursa öğretmenle sözleşme imzalanır ( Eurydice, 2015).
<b>İsveç</b>	Bölgelerde sözleşme imzalayan öğretmenler 1 yıl zorunlu stajyerlik uygulamasına tabi tutulurlar. Bu sürenin sonunda başarılı olunursa tekrar sözleşme imzalanır. Süreci mentor öğretmen ve öğretim görevlisi stajyer öğretmenle birlikte sürdürür. Ayrıca her öğretmenin yılda 104 saat hizmet içi eğitim alması gerekmektedir. Bu eğitimler genellikle öğretmen yetiştiren enstitüler, fakülteler vb. kurumlar tarafından yapılır (Erdoğan, 2015).
<b>Yeni Zelanda</b>	Öğretmenler mesleğe başladıktan sonra kıdemli öğretmenin yanında bir yıl süre ile staj eğitimi alır. Bu süre zarfında geçici öğretmen statüsünde istihdam edilir. Eğitim sonunda stajyerliği kalkınca tek başına sınıflarda öğretmenlik yapar (Dal, Tekin ve Kiran,2019).
<b>ABD</b>	Öğretmenler mesleğe başladıktan sonra eyaletlere göre ilk 12-24 aylık aday öğretmenlik destek programı uygulaması (SETA,2017).
<b>İngiltere</b>	Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra 1 yıl zorunlu stajyerlik süreci vardır. Bu süreçte mentor öğretmen ve öğretim görevlisi danışmanlığında eğitim öğretim çalışmalarını planlar ( Eurydice, 2015).
<b>Japonya</b>	Mesleğe başlamadan önce yüksek lisans eğitimi başladıktan sonra 6 aylık deneme öğretmenlik uygulaması sonucunda başarılı olması gerekmektedir. Stajyerlik süresince mentor öğretmen ve okul müdürüyle birlikte planlamalar yapılır (Gül,2015).
<b>Avustralya</b>	Devlet tarafından onaylanmış yada denk sayılmış bir öğretmen eğitimi programı veren okuldan mezun olan bireyler 12-18 aylık bir zaman diliminde aday öğretmen olarak çalışabilirler. Aday öğretmenler bu zaman zarfında, asil öğretmenliğe geçebilmek için gerekli olan yeterliklere sahip olduklarını kanıtlamak zorundadır (Darling-Hammond, 2017; akt Ataman ve Adıgüzel,2019). Stajyerlik eğitimi mentor öğretmen, okul müdürü ve öğretim görevlisi ile birlikte planlanır (Karataş,Bademcioğlu ve Çelik, 2017).
<b>Danimarka</b>	"Eğitim Lisansı" nı alan her öğretmen bakanlıkça açılan kursları tamamladığı zaman öğretmen olmaktadır. Herhangi bir stajyerlik süreci işletilmemektedir. Öğretmenlere sadece mentor öğretmen ve öğretim görevlilerince hizmet içi eğitimle destek verilmektedir (Eurydice, 2015).
<b>Norveç</b>	Zorunlu olarak stajyerlik süresi olmamakla birlikte yeni atanan öğretmenler, ilk etapta tedarik öğretmenleri olarak istihdam edilirler. Kıdemli öğretmenler, yeni atanan öğretmenlerle ilişkilendirilerek desteklenir. Öğretmenlere sadece mentor öğretmen ve öğretim görevlilerince hizmet içi eğitimle destek verilmektedir ( Eurydice, 2018).
<b>Almanya</b>	Öğretmen olarak atandıktan sonra eyaletlere göre 18 aydan 24 aya kadar süren bir staj dönemi geçirirler. Almanya'da asil olarak öğretmen uygulama eğitimi bu aşamada verilmektedir stajyerlik döneminde öğretmen adayı artık tam zamanlı ve maaşlı olarak çalışır. Öğretmene bir mentor, okul müdürü ve bir üniversiteden görevli staj sürecini takip etmek üzere atanır (Uygun, Ergen ve Öztürk,2011).
<b>Slovenya</b>	Öğretmenlik mesleğine atandıktan sonra 6 ile 10 ay arası zorunlu stajyer öğretmen olarak çalışmaktadır. Öğretmene atanan bir mentor, çalıştığı kurumun müdürü ve öğretim görevlilerince beraberce desteklenir ve değerlendirilir (Eurydice, 2018).
<b>Belçika</b>	Öğretmenlik mesleğine atandıktan sonra Belçika Fransızca ve Flemenkçe konuşan topluluklarda böyle bir zorunluluk bulunmamaktadır (Eurydice, 2015). Öğretmene atanan bir mentor, çalıştığı kurumun müdürü ve öğretim görevlilerince beraberce desteklenir ve değerlendirilir (Karataş, Bademcioğlu ve Çelik, 2017).
<b>Fransa</b>	Öğretmen olarak atandıktan sonra 1 yıl süreyle deneyimli öğretmenlerle stajyerlik süresi geçirir. (Sayıldı,2013). Bu süre zorunlu olmayıp, sadece tavsiye edilmektedir (Eurydice, 2015).
<b>Portekiz</b>	Zorunlu olarak 1 yıl stajyerlik süresi ülkede mevcut olup, bu süreçte mentor öğretmenle birlikte öğretmenlik yapmakta ve 1 yılın sonunda öğretmenin başansı değerlendirilmektedir ( Eurydice,2018).
<b>Çekya</b>	Öğretmenlik mesleğine atandıktan sonra zorunlu stajyer uygulaması yoktur. Mentor öğretmenle çalışmak isteğe bağlıdır. Mentor öğretmenle belirli bir süre çalıştıktan sonra okul müdürünün inisiyatifine bağlı olarak sözleşme imzalanır ( Eurydice, 2018).

Araştırma kapsamında hizmet içi öğretmenlik uygulamalarına bakılan 23 ülkenin 12' sinde öğretmen adaylarına temel öğretmenlik eğitiminin bir parçası olarak zorunlu stajyerlik/aday öğretmenlik uygulama eğitimleri verdiği görülürken 10 ülkede (Honkong Çin, Singapur, Kanada,

Norveç, Danimarka, Finlandiya, Güney Kore, Fransa, Çekya ve Belçika) bu zorunluluk bulunmamaktadır. Yeni Zelanda’da hizmet içi staj/ adaylık eğitimi ile ilgili literatürde bilgiye ulaşılamamıştır. Ancak ulaşılan kaynaklar eyaletlere ve bölgelere göre farklılık gösterdiğini söylemektedir (Dal, Tekin ve Kiran, 2019).

Araştırma kapsamında stajyerlik/aday öğretmenlik uygulamasının tüm ülkelerde zorunlu ya da isteğe bağlı şekilde uygulandığı görülmüş; ancak staj sürelerinin ülkelere göre farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, zorunlu staj süresi 3 yıl ile en fazla Çin’de iken, en kısa zorunlu staj süresi 6 ay ile Japonya’dadır. Genel olarak, zorunlu staj süreleri 1 yıl ile sınırlı tutulmuştur. Stajyer aday öğretmenlik uygulamasını zorunlu tutmadığı halde uygulayan ülkeler Singapur, Finlandiya, Danimarka, Norveç, Fransa ve Çekya’dır. Bu ülkelerde staj eğitimi zorunlu tutulmamakla birlikte yapılmasının faydalı olacağı dile getirilmiştir (Eurydice, 2018). Kanada ve Yeni Zelanda’da stajyerlik/aday öğretmenlik süresi, zorunluluğu ve uygulaması standart olmayıp, eyaletlere göre değişmektedir. ABD’de de stajyerlik/aday öğretmenlik süresi 12-24 ay olup zorunlu ya da isteğe bağlı olma durumu da eyaletlere göre değişiklik göstermektedir. Türkiye’de ilk atanan öğretmenlere zorunlu olarak hizmet içi öğretmenlik uygulamaları eğitimi en az bir yıl en fazla iki yıl verilmekte ve eğitimin sonunda yazılı ve sözlü sınavdan başarılı olması beklenmektedir. İki yıl içerisinde performansı yeterli bulunmayan ya da sınavlarda başarılı olamayan stajyer öğretmenin görevine son verilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği, 2015).

#### **4. Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Öğretmenlik Uygulamaları İlişkin Bulgular**

Araştırma kapsamında incelenen ve Tablo 2’ de belirtilen 23 ülkenin 18’inde Meslek Geliştirme Okulları Modeliyle hizmet öncesi öğretmenlik uygulaması yapılmaktadır. Bu modelde öğrenciler lisans öğrenimleri boyunca her yıl belli bir krediyi veya süreyi tamamlayarak teorik ve uygulama öğrenimini beraber sürdürmektedir. Türkiye de, incelenen ülkelerin birçoğunda uygulanan hizmet öncesi öğretmenlik eğitimi modeli olan Meslek Geliştirme Okulları Modeli ile eğitim vermektedir.

Finlandiya’da ve Almanya’da hem Meslek Geliştirme Okulları Modeline hem de Laboratuvar Okulları Modeline benzerlik gösteren üniversitelerin bünyesinde kurulmuş olan uygulama okullarında hizmet öncesi öğretmenlik uygulaması verilmektedir. Kanada, Yeni Zelanda ve ABD’de eyaletlere göre modeller farklılaşmakta ve modellerin uygulamaları üniversite yönetimine bırakılmaktadır. Bu sebeple bütün modeller uygulanabilmektedir.

Meslek Geliştirme Okulları modeli Amerika’da ilk defa “The Holmes Group” tarafından ortaya atılmıştır. Holmes Grubu, öğretmen eğitiminin kalitesini yükseltmek için önerdiği reformları 1986’da yayınlanan, Yarının Öğretmenleri (Tomorrow’s Teachers) adlı ilk eğitim raporunda yayınladı. Bu grubun raporda açıklanan beş amacından birisi “eğitim fakülteleriyle tüm okul kademeleri arasında bağlantı kurmak,” böylece öğretmen yetiştirme programlarıyla devlet okullarının karşılıklı gelişmesini sağlayan yepyeni bir model inşa etmeyi amaçlamaktır (Holmes Group, 2007). Bu okullar, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmen ve yöneticilerle, üniversitedeki öğretim görevlilerini temel ilkelerin etrafında iş birliği yapmak için bir araya getirmeyi amaçlamaktadır. Meslek Geliştirme Okulları Modellerinde iki tür yaklaşım vardır: birincisi öğretmen adayının eğitim gördüğü süre zarfına yayılmış olan öğretmenlik uygulaması, ikincisi ise öğretmen adayının eğitiminin belli bir döneminde (bir dönem boyunca ya da belli bir kredi tamamlanana kadar v.b.) aldığı öğretmenlik uygulaması eğitimidir. Özenç (2014)’e göre, Öğretmenlik Uygulaması, öğretmen adaylarına sınıf içinde öğretmenlik becerisi kazandıran, derslere planlı ve hazırlıklı bir şekilde gitmesini sağlayan, öğretim çalışmaları ile deneyim kazandıran bir ders iken; bu ders aracılığıyla öğretmen adaylarına teorik olarak kazandıkları bilgiyi, beceriyi ve tutumları okul ortamında etkili ve verimli kullanma fırsatı verilir, böylece onların bireysel ve mesleki gelişimleri tamamlanmaya çalışılır. Bu bulgular öğretmenlik uygulaması eğitiminin sıklığının öğretmenin mesleğe adaptasyonuna ve öğrendiklerini uygulama fırsatı sunmasına fayda sağladığını göstermektedir. Diğer Okul-Üniversite iş birliği modellerinden olan Laboratuvar Okulları Modeli daha çok uygulamaya dayalı eğitim temelli olup, yirminci yüzyılın

başından itibaren ortaya çıkmıştır. Günümüzde bu model çok yaygın olmamakla birlikte Amerika'da hala kullanılmaktadır. Laboratuvar okullarının eğitim fakültelerinin ihtiyacını karşılayamıyor olması nedeniyle dünyada uygulama alanı her geçen gün azalmaktadır. Üniversite-Okul Bölgesi iş birliği modeli uygulandığında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması için bünyesinde birçok okul bulunan okul bölgeleriyle (school districts) ortaklık kurulmakta ve bu okullar sadece okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması için değil, öğretmen adayların alan bilgisini geliştirme amacıyla üniversite derslerinin verildiği derslik gibi de kullanılmaktadır. Bu model yine içerik olarak çok iyi görünmekle beraber uygulanabilirliği düşük olması nedeniyle ABD, Kanada, Yeni Zelanda gibi eyalet sisteminin uygulandığı ya da hizmet öncesi öğretmen eğitiminde belli, standartların olmadığı ülkelerde kullanılabilirliktedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, 2018 PISA sonuçlarına göre başarılı ülkelerinin öğretmen yetiştirme sistemleri içerisinde yer alan mesleki uygulama çalışmaları kapsamındaki Hizmet öncesi ve Hizmet içi stajyerlik/aday öğretmenlik uygulamaları irdelenerek ülkemizle karşılaştırılmıştır.

Öğretmen adaylarının eğitim süreleri ve düzeyleri bakımından incelenen ülkelerin tamamında öğretmenlik eğitimi lisans ya da lisansüstü düzeyde eğitim vermektedir. [Yeşilyurt \(2019\)](#) çalışmasında bu bulguyu destekler nitelikte öğretmen yetiştiren fakültelerin lisans derslerinin, diğer bir deyişle lisans öğretim programları çıktılarının (ürünlerinin, sonuçlarının vb.) toplamı, öğretmen adaylarına üst düzey mesleki nitelikler kazandırdığını söylemektedir. Aynı şekilde yüksek lisans eğitiminin öğretmenin niteliğini arttırmakta ve niteliği artan bir öğretmenin verdiği eğitim kalitesinin de arttığı söylenebilir. Eğitimde kalite ve ilginin artması ise başta eğitim sistemi olmak üzere pek çok alanda olumlu sonuçlar doğuracaktır ([Kilmen, 2007](#)). [Bülbül \(2011\)](#)'ün çalışmasındaki "Hızla değişen sosyal ve ekonomik koşulların etkisiyle okullardan beklentiler sürekli artmaktadır. Bu durum öğretmenlerin değişimi kavrayacak yeni yaklaşımları uygulayabilmelerini, bilimsel bakış açısıyla sorunlara etkili çözümler üretebilmelerini ve araştırmacı yönlerini geliştirebilecek lisansüstü eğitimin önemini anlamalarını zorunlu kılmaktadır." düşüncesi bu görüşü destekler niteliktedir.

Öğretmenlik eğitimi süresinde öğretmenlik uygulamaları bakımından incelenen ülkelerin birçoğunda hizmet öncesi öğretmenlik uygulaması eğitiminin zorunlu olduğunu, zorunlu olarak öğretmenlik uygulaması eğitimi vermeyen ülkelere de bu uygulamanın yapılması yönünde tavsiyede bulunulduğu görülmüştür. Okul uygulamaları hizmet öncesi öğretmen eğitiminin en önemli boyutlarından birini oluşturmakta olup, yeni mesleki bilgi ve becerilerin kazanılmasında son derece etkili olmaktadır. Bu sebeple zorunlu uygulama dersi öğretmen adaylarının fakültede edindikleri kuramsal bilgileri, okul ortamında etkili, verimli ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri sağlayacaktır ([Harmandar, Bayrakçeken, Kınca, Büyükkasap ve Kızılkaya, 2000](#)). [Ergün ve Özdaş \(1999\)](#) hizmet öncesi öğretmenlik uygulaması eğitiminin öğretmen eğitimine katkı sağladığı ve birçok ülkenin bu yaklaşımla öğretmen yetiştirme sistemini yeniden yapılandırarak, başarı kazandığını belirten görüşü bu bulguyu desteklemektedir. Bu bağlamda Türkiye'deki uygulamaların da incelenen ülkelere benzer bir şekilde uygulandığı görülmektedir.

Hizmet içi öğretmen yetiştirme sistemlerinde stajyerlik/aday öğretmenlik uygulamaları açısından incelenen ülkelerin birçoğunda stajyerlik/ aday öğretmenlik uygulaması zorunludur. Zorunlu olmayan ülkelere ise öğretmenlere en az 1 yıl mentor/danışman öğretmen ile etkileşime geçerek ders planlamasını beraberce yapmayı tavsiye etmektedir. Bu durum staj/ aday öğretmenlik uygulamalarının zorunlu olsun ya da olmasın önemli olduğunun göstergesidir. Bu bulguyu destekler nitelikte [Balcı \(2003\)](#) öğretmenlik mesleğindeki ilk yılı en kritik ve en güç dönem olarak tanımlamıştır. Bu dönemde öğretmenler gelecekteki başarılarını şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu dönemi iyi atlatamayan öğretmenlerin ise cesaretlerinin kırılacağından ve mesleklerinden

vazgeçebileceklerinden bahseder. Korkmaz, vd. (2004) göre göreve yeni başlayan öğretmenlerin asıl dünya problemleri bu dönemde karşı karşıya geldiklerini ve ifade etmiştir. Bu yıllarda verilecek rehberlik faaliyetleri ve atılacak sağlam adımlar gelecek yıllarını da yönlendirecek ve öğretmenlerin başarılı olabilmelerini sağlayacaktır (Tümkiye, 2005).

Araştırma kapsamında incelenen ülkelerin birçoğunda stajyerlik/ aday öğretmenlik süreleri incelendiğinde büyük bir çoğunluğun 1 yıl aday öğretmenlik süresi tavsiye edilmiş ya da zorunlu tutulmuştur. Bu durum, 1 yıllık sürenin iyi planlanması ve uygun mentor öğretmen ya da uygulayıcılar nezaretinde yeterli olacağını göstermektedir. Yalçınkaya (2002) yapmış olduğu çalışmada, göreve yeni başlayan öğretmenin heyecanından ve kişinin değişen şartlarından dolayı mesleğinin başlarında çokça rehberliğe ihtiyaç duyulduğunu ifade etmiştir.

Çalışma sonucunda Türkiye'deki öğretmenlik uygulamaları eğitimi ile diğer ülkelerin eğitim modelleri arasında farklılıklar mevcut olup PISA sınavlarında başarı ortalaması yüksek ülkeler ile benzerlikler taşıyan uygulamalar da mevcuttur. Ancak bu durumun öğretmen yetiştirme açısından tek başına yeterli olmadığı ortaya çıkan sonuçlardan anlaşılmaktadır.

Bu hususta modelden daha çok modele bağlı olarak uygulamaların başarıyı artırdığı söylenebilir. Bu bağlamda karşılaştırılan ve pisa sınavlarında başarı yüksek olan ülkelerdeki uygulamalardan yola çıkarak türkiye'deki öğretmenlik uygulamaları yeniden şekillendirilebilir. Öğretmen eğitiminde hizmet öncesi zorunlu öğretmenlik uygulamaları dersinin lisans ve yüksek lisans sürelerine yayılması eğitimin belli dönemlerinden ziyade tüm öğretmen eğitimi boyunca alınması öğretmen eğitiminin başarısına olumlu katkı sağlayacaktır. Ayrıca okul deneyimi ve uygulama eğitimi derslerinin kredileri artırılarak öğrencilerin uygulama sıklığının artırılması sağlanabilir. Ayrıca artırılmış uygulama sıklığı öğrencilerin mezun olması için temel kriter olmalıdır.

Hizmet içi zorunlu stajyerlik/ aday öğretmenlik uygulamaları kapsamında en az 1 yıl boyunca stajyer öğretmen olması, bu sürede eğitim öğretim faaliyetlerini mentor öğretmen ile birlikte sınıf sorumluluğu verilerek ders gözlemi ve kontrollü ders anlatımı şeklinde yapılması mesleğe adaptasyon açısından olumlu katkı sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenlerin bu süreçte gelişimlerinin devam etmesi için üniversiteler ve okullar arasında daha etkili ve yerinde uygulamaya yönelik protokol oluşturularak (Her koşuldaki sosyo ekonomik düzeyde okullar seçilerek) hizmet içi zorunlu eğitim sağlamalarıdır. Bu zorunlu içeriği mesleki bilgi ve tecrübeyle birlikte, öğretmenin mesleğe başlangıçta öğrenmesi gereken bilgilerden (özlük hakkı, mesleki bilgi ve çevreye uyum v.b) oluşturulabilir.

Hizmet içi stajyerlik/aday öğretmenlik uygulama eğitiminde mentorun belli bir kıdem yılının üstünde olması ve üniversiteler ile MEB arasında yapılacak bir protokol sonucunda mentorluk eğitiminden geçmiş öğretmenlerden seçilmesi önerilmektedir. Ayrıca mentor ile birlikte okul müdürünün ve protokol yapılmış olan üniversitedeki öğretim görevlilerinden de eğitim planlaması ve uygulaması hususunda görüş alınması öğretmenin gelişimi için yararlı olacaktır.

## KAYNAKÇA/REFERENCES

- Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve türkiye için bir model önerisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Aras, S. ve Sözen, S. (2012). *Türkiye, Finlandiya ve Güney Kore'de öğretmen yetiştirme programlarının incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (Bildiri). Niğde Üniversitesi.
- Ataman, O. ve Adıgüzel, A.(2019). Türkiye ve Avustralya öğretmen yetiştirme sistemleri ve akreditasyon modellerinin karşılaştırmalı incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 678-700.
- Ateş H. ve Burgaz, B.(2014). Türkiye, ABD ve Finlandiya öğretmen yetiştirme sistemlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve Türkiye'deki sistemin geliştirilmesine ilişkin öneriler, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi* 23 (4), 1710-1722.



- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, (2015). Avrupa'da öğretmenlik mesleği: uygulamalar, algılar ve politikalar. eurydice raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği Yayınlar Ofisi.
- Aydın, S., Selçuk, A. ve Yeşilyurt, M. (2007). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (yüzüncü yıl üniversitesi örneği). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 75-90.
- Aytaç, A. ve Er, K., O., (2018). Türkiye'de ve Fırlandiya'da hizmet öncesi sınıf öğretmeni yetiştirme programlarındaki öğretmen uygulamalarının karşılaştırılması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4( 2), 10-19.
- Balcı, A. (2003). *Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler*. Pegema Yayıncılık.
- Başaran, K., Y. (2017). Danimarka eğitim sistemi: amaç, yapı ve süreç açısından Türkiye ile karşılaştırılması. *Route educational and social science journal*, 4(5),295-308.
- Becit, G., Kurt, A. A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar Öğretmen adaylarının okul uygulama dersinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Dergisi*, 9(1).
- Bülbül, M., (2011). *Öğretmenlerin lisansüstü eğitimde yaşadıkları sorunlar*. V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu (404-413). Ankara.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2016). *Designing and conducting mixed methods research*. New York: Sage.
- Çelik, Z. ve Bozgeyikli, H. (2019). *Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları* (Odak Analiz No. 2). Ankara: EBSAM.
- Dal, S., Tekin, F., Y. ve Kıran, B. (2019). Türkiye ile Endonezya, Estonya, Yeni Zelanda ve Yunanistan öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 94, 540-556.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: lessons from exemplary programs*. California: Jossey-Bass: A Wiley Imprint.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Dursun, Ö. Ö. ve Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik uygulaması dersinde yaşanan sorunlara yönelik öğretmen aday ve öğretim elemanı görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 159-178.
- Erbilgin, E. ve Boz, B. (2013). Matematik öğretmeni yetiştirme programlarımızın Finlandiya, Japonya ve Singapur programları ile karşılaştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 156-170.
- Erdoğan, D. G. ve Horzum, B., M.(2019). *Öğretmen gelişim modeli öğretmen performansı üzerine değerlendirme*, Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. İstanbul: Sümer Kitabevi.
- Ergün, M. ve Özdaş, A. (1999). Okul Gözlemi ve uygulama çalışmalarının öğretmen adayları üzerindeki etkisi, *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 3.
- Eurydice. (2018). Norway Overview. 07.06.2020 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/norway\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/norway_en) adresinden alınmıştır.
- Eurydice. (2018). Estonia Overview. 07.06.2020 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/estonia\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/estonia_en) adresinden alınmıştır.
- Eurydice. (2018). Poland Overview. 07.06.2020 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/poland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/poland_en) adresinden alınmıştır.
- Eurydice. (2018). Slovenia Overview. 07.06.2020 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/slovenia\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/slovenia_en) adresinden alınmıştır.
- Eurydice. (2018). Portugal Overview. 07.06.2020 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/portugal\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/portugal_en) adresinden alınmıştır.
- Eurydice. (2018). Czech Republic Overview. 07.06.2020 tarihinde [https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/czechrepublic\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/nationalpolicies/eurydice/content/czechrepublic_en) adresinden alınmıştır.
- Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of phemenological psychology*, 28(2), 235-260. <https://doi.org/10.1163/156916297X00103>
- Gökçe, E. ve 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).
- Gül, Y. E. (2015). Öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması: Almanya ve Kırgızistan Örneği. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 68-83.
- Harmandar, M., Bayrakçeken, S., Kınca, R., Büyükkasap, E. Kızılkaya, S.(2000). Kâzım karabekir eğitim fakültesinde "okul deneyimi" uygulaması ve sonuçlarının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi* (148).



- Holmes Group (2007). *The Holmes partnership trilogy: tomorrow's teachers, tomorrow's schools, tomorrow's schools of education*. New York: Peter Lang.
- İşleyen, O. (2019). Singapur'da Öğretmen Olmak. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(30), 868- 878.
- Karaban, G. ve Görgeç, İ. (2016). Güney Kore, Hong Kong, Singapur ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(5), 478 – 495.
- Karatas, H., Bademcioglu, M. ve Celik, S. (2017). A Comparative analysis of teacher education systems. *International Journal of Research in Teacher Education*, 8(1), 8-1.
- Katranç, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörlerinin ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale Örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Kırıkkale.
- Kazu, İ., Y. ve Yenen, E., T. (2014). Öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmenlik uygulamalarının temel alındığı bir model önerisi. *Researcher: Social Sciences Studies*,30,26-34.
- Kilmen, S. (2007). Lisansüstü eğitimi giriş sınavının ve lisans diploma notunun yüksek lisans başarısını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 176–189.
- Korkmaz, İ., Saban, A. ve Akbaşlı, S. (2004). Göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 566-277.
- Kudu, M., Özbek, R. ve Bindak, R. (2006). Okul deneyimi-ı uygulamasına ilişkin öğrenci algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 99–109.
- Marshall, C., Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. New York: Sage.
- Mete, Y. A. (2013). Güney Kore, Japonya, Yeni Zelanda ve Finlandiya'da öğretmen yetiştirme ve atama politikaları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8, 859-878.
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği, RG.17.04.2015/ 29329
- OECD (2019). *PISA 2018 results combined executive summaries volume I, II & III*. Paris: OECD Publishing.
- Oğuz, A. (2004). Okul deneyimi ı dersinin öğretmen adayları üzerindeki etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 141-163.
- Orakçı, Ş.(2015). Şangay, Hong Kong, Singapur, Japonya ve Güney Kore'nin öğretmen yetiştirme sistemlerinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*,3(2),26-43.
- Özcan, M.(2011). *Bilgi çağında öğretmen eğitimi, nitelikleri ve gücü*. Ankara: Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi.
- Özenç, M. (2014). Temel kavramlar, yasal çerçeve ve sorumluluklar. V. Aktepe & E. Yalçınkaya (Ed.), *Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması* (ss: 2-17) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- PISA (2019) *PISA'nın amacı*, <https://edreform.com/2013/12/the-purpose-of-PISA/>.
- Rose, P., Beeby, J. & Parker, D. (1995). Academic rigour in the lived experience of researchers using phenomenological methods in nursing. *Journal of Advanced Nursing*. 21(6), 1123-1129. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1995.21061123.x>
- Saracaloğlu, A., S. ve Ceylan, V., K.(2016). *Farklı ülkelerde öğretmen yetiştirme: ABD, Güney Kore, İrlanda, Singapur ve Türkiye*. 4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi. 27-30 Ekim.2016, Antalya, 746-773.
- Saydı, T. (2013). Fransa'da Öğretmen yetiştirme alanında yükseköğretim reformu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1), 327-343.
- SETA (2017). *Türkiye'de aday öğretmen yetiştirme modeli izleme ve değerlendirme raporu*. İstanbul: SETA Yayınları.
- Sözer, M., A. ve Karakaş, H. (2018). *Öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik uygulamalarına karşılaştırılmalı bir bakış: Türkiye ve OECD ülkeleri örneği*. 2 Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi Bildirileri,7-8 Aralık 2018, Ankara,721-744.
- Tezcan, M. (1997), *Eğitim sosyolojisi*, Ankara, Zirve Yayınları
- Toprakçı, E. (2001) *Okul deneyimi-ı dersinin teori ve pratiği*, X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı (Basılı). Bolu: Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim Fakültesi Yayınları, 7-9 Haziran 2001 (ss.1964-1372), Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/okul-deneyimi-1.pdf>
- Toprakçı, E. (2003) Okul deneyimi-ıı dersinin teori ve pratiği, *Eğitim Araştırmaları Dergisi* 3(10), 146- 152. Erişim: <http://ejer.com.tr/en/archives/2003-winter-issue-10> İkinci Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/Okul-Deneyimi-II-Dersininejer.pdf>

- Toprakçı, E. ve Üstün, A. (2003) Okul deneyimi pratiğine uygulama okulu personelinin bakışı -Sivas ve Amasya illeri karşılaştırması- *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. (Özel Sayı), 7, 291-303. <http://edergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/issue/view/282/showToc> İkinci Erisim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/Okul-Deneyimi-Pratiği.pdf>
- Toprakçı, E. (2009) *Öğretmenlerin suç karnesi- yargı kararlı gazete haberleri ölçütünde karşılaştırmalı bir analiz* Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, IV.Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Bildiri Kitabı, 14-15 Mayıs 2009 (ss.475-487) Erişim: <https://www.erdaltoprakci.com.tr/wp-content/uploads/2020/05/suckarnesi.pdf>
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 549-568.
- Uygun, S., Ergen, G. ve Öztürk, İ., H. (2011). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen eğitimi programlarında uygulama eğitiminin karşılaştırılması. *İlköğretim Online Dergisi*, 10(2), 389-405.
- Whitford, B. L., Ruscoe, G. and Fickel, L. (2000). University of Southern Maine in Darling-Hammond, L. (Ed.). (2000c). *Studies of excellence in teacher education: Preparation at the graduate level*. AACTE Publication.
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 153-154.
- Yengin Sarpkaya, P. & Altun, B. (2021). Professional qualification scale for pre-service teachers, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 104-123, Retrived: <http://www.e-ijer.com/tr/download/article-file/1434149>
- Yeşilyurt, E. (2010). *Öğretmenlik uygulaması öğretim programının standart temelli ve ihtiyaca cevap verici modeller ışığında değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Elazığ.
- Yeşilyurt, E. (2019). Eğitim fakültesi lisans programları ders öğrenme çıktılarının kazanımını etkileyen değişkenlerin etkisi ve nedenleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 63 (12), 904-925.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ç.(2011). Müfredat laboratuvar okulları, *Eğitim Dergisi*,29.
- Yılmaz, R., Erden, G., Sarıca, B., Akın, M., Yılmaz, Ö. ve Berat, G.(2019). PISA' da başarılı ülkelerin öğretmen yetiştirme ve atama sistemlerinin karşılaştırılması, *Academic Platform Journal of Education and Change*,2(2),217-236.
- YÖK (2018). Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>