

Bir Öğretmen Mesleki Gelişim Modeli: Üniversite-Okul Ortaklığı*

Ayşen Bakioğlu¹, Aylin Kirişçi Sarıkaya²

Received: December, 10, 2018 ~ Accepted: December, 30, 2018

Online Published: December, 31, 2018

Suggested Citation: Bakioğlu, A., & Kirişçi-Sarıkaya, A. (2018). Bir Öğretmen Mesleki Gelişim Modeli: Üniversite-Okul Ortaklığı. *YILDIZ Journal of Educational Research*, 3(2), 76-98.

Abstract

In university-school partnerships, universities and schools which can come together for many different purposes, decide to work together as equal partners, often share physical resources and budget, and take decisions about human resources and management jointly. Official agreements or protocols specifying the objectives and the status of the start-up process are characteristics of these partnerships. The purpose of this study, which was conducted with the stakeholders - teachers, candidate teachers, lecturers and executives- of a partnership of a foundation university with a state secondary school and a foundation secondary school, is to analyze the professional development of both in-service and candidate teachers in depth and detailed. According to the findings of the study carried out using the phenomenology research design, 41 participants from 4 different groups which are teachers, candidate teachers, faculty members and administrators, noted that the university-school partnership model contributed considerably to the professional development of candidate teachers. While a small number of participants indicated positive contributions of university-school partnership on in-service teachers' professional development, there are opinions such as this is not the aim of the partnership or there is no systematic situation. As a result of the study, recommendations were written in order to provide the contribution of the university-school partnerships to teacher professional development.

Keywords: University-school partnership, professional development, candidate teacher, in-service teacher.

*Bu çalışma Aylin Kirişçi Sarıkaya'nın, Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu Danışmanlığında yazdığı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Corresponding author: Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı e-mail: abakioglu@marmara.edu.tr

² Corresponding author: Aylin Kirişçi Sarıkaya, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı e-mail: aylinkirisci@gmail.com

Öz

Üniversite-okul ortaklıklarında pek çok farklı amaç için bir araya gelebilen üniversite ve okullar eşit ortaklar olarak birlikte çalışmak için karar vermekte, çoğunlukla fiziksel kaynakları ve bütçeyi paylaşmakta, insan kaynakları ve yönetim ile ilgili kararları ortaklaşa almaktadır. Hedefleri ve başlangıç sürecindeki durumları belirten resmi sözleşme veya protokoller, bu ortaklıkların karakteristik özelliklerindedir. Bu çalışmada bir vakıf üniversitesi ile bir devlet ortaokulu ve bir vakıf ortaokulunun birlikteliğinden oluşan üniversite-okul ortaklığı modeli yapısı içerisinde yer almakta olan hem hizmet-içi, hem de aday öğretmenlerin mesleki gelişim olgusunun derinlemesine ve detaylı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Fenomenoloji araştırma deseni kullanılarak yürütülen çalışmanın bulgularına göre öğretmen, aday öğretmen, öğretim elemanı ve yönetici konumundaki 4 farklı gruptan 41 katılımcı, üniversite-okul ortaklığı modelinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine oldukça önemli katkılarda bulunduğu dikkat çekerken, hizmet-içi öğretmen mesleki gelişimine katkısı noktasında az sayıda olumlu görüş ile beraber sınırlı kaldığı, ortaklıktan amaçlananın bu olmadığı, henüz sistemli bir durumun sözü konusu olmadığı gibi görüşler yer almaktadır. Çalışmanın sonucunda üniversite-okul ortaklıklarının öğretmen mesleki gelişimine katkısının geliştirilmesi için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Üniversite-okul ortaklığı, mesleki gelişim, aday öğretmen, hizmet-içi öğretmen.

Giriş

Öğretmenlerin mesleki gelişimi; öğretmenlerin hizmet-öncesi ve hizmet-içi kariyerleri boyunca deneyimledikleri, enformel ya da formel biçimde, bireysel ya da başkaları ile birlikte sorguladıkları veya edindikleri bilgi, beceri ve duygusal zekâ sayesinde profesyonel eylemlerindeki (uygulamalarındaki) ve düşünce pratiklerindeki değişim ve öğrenme süreci olarak tanımlanabilir. Mesleki gelişim, en geniş anlamıyla bireyin mesleği ile alakalı gelişimini ifade etmektedir. Glattenhorn (1987)'a göre, öğretmenler mesleklerini icra ederken kazandıkları deneyimler sayesinde zaman içerisinde öğretme becerilerini sorgulayarak sistematik bir şekilde profesyonel gelişim kaydetmektedir. Mesleki gelişimi amaçlayan çalıştaylar, seminerler ya da diğer formel eğitimler mesleki gelişim sürecinin sadece bir parçasıdır.

Mesleki gelişim, kariyer gelişimine göre daha kapsamlıdır ve öğretmenlik mesleği süresince devam eden bir gelişim sürecidir (Glattenhorn, 1987). Aslına bakılırsa, mesleki gelişimi bu pencereden bakarak incelemek, yani yalnızca hizmet-içi eğitim ya da öğretmenlere belirli bir konu hakkındaki yenilikleri tanıtan, belirli bir süre

boyunca devam eden bir gelişim aktivitesi olarak görmeyerek, bütün meslek hayatı boyunca devam eden bir süreç olarak düşünmek yeni bir perspektiftir (Brookfield, 2005; Guskey, 2000). Buradan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayan pek çok farklı kaynağın bulunduğu belirtilebilmektedir (Guskey, 2000; Cochran-Smith ve Lytle, 2001).

Öğretmenlerin profesyonel gelişim süreci hizmet öncesi dönemi de kapsamaktadır. Öğretmenlik meslek bilgisini, pedagojik bilgiyi edinmeye başlayan aday öğretmenler, aslında lisans yıllarından itibaren profesyonel olarak bir gelişim içine girmektedir. Lisans eğitimi süreci, öğretmenliğin ilk yılları ve daha sonraki hizmet-içi dönemler öğretmenlerin mesleki olarak sürekli gelişim içinde oldukları yıllardır. Öğretmenlerin yükseköğretimlerini tamamlaması yetiştirme sürecinin sonu olarak görülmemeli, öğretmenler mesleğe başladıktan sonra da gelişimleri açısından eğitimleri kesilmeden devam etmelidir (Bakioğlu ve Bayhan, 2017, s.15). Başarılı öğretmenler; yaşamboyu öğrenen, gelişimleri boyunca beceri ve bilgilerini tazeleyen ve öğrendiği bu bilgi ve eğitim yöntemlerini uygulamaya geçirebilen kişilerdir (Odabaşı ve Kabakçı, 2007; Kahraman ve Kuzu, 2016).

Profesyonel gelişim (professional development) kavramı ile meslek eğitimi (professional training) kavramını birbirinden ayırt etmek önemli görülmektedir. Meslek eğitimi, genellikle yüksek okul ve üniversitelerdeki formel eğitimlerdir. Bu eğitimler sonucunda bir sertifika, diploma veya benzeri akreditasyon belgesi elde edilmektedir. Ancak profesyonel/mesleki gelişim ve profesyonel/mesleki öğrenme çok daha geniş bir kavramdır. Öğretmenlerin meslekleriyle alakalı olarak çoğunlukla deneyimleri sonucu ve yansıtıcı düşünme süreci ile elde ettikleri bir durumdur (Ur, 1997, s.9). Meslek eğitimi ve profesyonel gelişimin farkları şu şekilde özetlenmektedir (Ur, 1997, s.10):

Tablo 1.

Meslek Eğitimi ve Mesleki Gelişimin Farkları

Meslek Eğitimi	Mesleki Gelişim
Tepeden karar alınarak düzenlenmektedir.	Birey tarafından talep edilmektedir.
Eğitimin yapısına önden karar verilmiştir.	Yapıya süreç esnasında karar verilmektedir.
Kişisel deneyimlere dayanmaz.	Kişisel deneyimlere dayanmaktadır.

Ders programına başkaları karar vermektedir.	Ders programına katılımcılar karar vermektedir.
Değerlendirme başkaları tarafından yapılmaktadır.	Öz-değerlendirme yapılmaktadır.
Veriler uzmanlar tarafından belirtilmektedir.	Veriler katılımcılar tarafından belirtilmektedir.
Öğrenilen bilgiler sorgulanmadan kabul edilmektedir.	Bilgi, yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenilmektedir.
Öğrenme bilişseldir.	Öğrenme hem bilişsel hem de duygusaldır.
Bireyler izole bir şekilde öğrenmektedir.	Bireyler işbirliği ile öğrenmektedir.
Mesleki becerileri vurgulamaktadır.	Kişisel gelişimi vurgulamaktadır.
Öğretmeni güçsüzleştirmektedir.	Öğretmeni güçlendirmektedir.

Kaynak: Ur, 1997, s.10

Geçmişte eğitimciler mesleki gelişim hakkında daha dar düşünmekteydi. Çoğu öğretmen ve okul yöneticisine göre mesleki gelişim, eğitim yılı boyunca 3-4 gün kadar süren bir eğitim aktivitesiydi. Eğitimde kazanılanlar nadir olarak uygulamaya konulabiliyordu. Bazı eğitimciler ise mesleki gelişimi daha iyi maaş ya da kariyer olanaklarına kavuşabilmek için aldıkları lisans sonrası eğitim olarak düşünmektedir. Bu algı karmaşasına yol açan durumlardan birisi, pek çok ülkede mesleklerine devam etmeleri ve iş sözleşmelerinin yenilenmesi için okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin her eğitim-öğretim yılında belirli saat ve kredide mesleki gelişim eğitimine katılma koşulları olmasıdır. Bu şekilde yaptırımların olması belki bu eğitimlerin alınmasını sağlayabilmektedir, ancak eğitimler asıl amaçlarını yani uygulama boyutunu sağlayamamakta ve katılımcılar tarafından birbirinden bağımsız kısa dönemli çalıştaylar ya da seminerler olarak algılanmaktadır (Guskey, 2000, s.15).

Pek çok öğretmen mesleki gelişim modeli bulunmaktadır. “Üniversite-okul ortaklıkları” modeli örgütsel ortaklık modelleri arasında yer alan modern mesleki gelişim modellerinden birisi olarak ortaya atılmıştır. Eğitim sektöründe artan ilgi ile karşılanmakta olan örgütsel ortaklık modelleri sayesinde bireylerin ya da örgütlerin kendi başlarına çalıştıklarından çok daha fazla etkili olabileceklerine inanılmaktadır.

Üniversite-okul ortaklıkları pek çok farklı şekilde tasarlanabilmektedir. Bu ortaklıklar küçük ölçekli ve bireysel amaçlar doğrultusunda oluşturulmuş ortaklıklar olabileceği gibi öğretmenlerin profesyonel gelişimleri için uzmanlara ihtiyaç duyulması

ve bu sebeple bir üniversite ile bağlantı kurması şeklinde de olabilmektedir. Üniversiteler ise uygulama yapabilmek, araştırma sahaları elde edebilmek ya da gelecekteki öğrencileri için şimdiden bağlantı kurabilmek için okullar ile ortaklıklar kurabilmektedir.

Bu ortaklıklar eğitim hedefi taşıyan ve eğitime ilgi duyan üniversite ve okulda görevli uygulayıcıları biraraya getiren bağlar olarak belirtilmektedir. Bu ortaklıkların dört temel hedefi bulunmaktadır (Miller, 2001, s.105):

- okul ve üniversite olarak iki farklı kültürde sağlam temeller kurmak,
- alandaki ihtiyacı karşılamak amacıyla örgütsel sınırları aşmak,
- ortaklık dahilinde karar alma sürecini sağlayabilmek,
- eğitimci yetiştirmek için yeni alanlar yaratmak.

Pek çok teorisyen, araştırmacı ve öğretmen eğitimcisi, üniversite-okul ortaklıklarının değerini şu noktalar açısından belirtmektedir (Scott ve Burke, 1995; Yeatman ve Sachs, 1995; Sachs, 1997; akt. Ng ve Chan, 2012, s.38):

- Hem okulun hem eğitim fakültesinin birbirini geliştirmesi;
- Bütün paydaşlar için daha gelişmiş öğrenme fırsatları sunması;
- Daha geçerli eğitim araştırmaları geliştirilmesi;
- Öğretmen ve akademisyenlerin iş yaşamlarında bir başına kalmalarını engellemesi.

Clark (1988) üniversite-okul ortaklıklarının potansiyel faydalarını şu şekilde sıralamaktadır: “okul da üniversite de işbirliği içindeki araştırmacılar olarak inovasyonlar için güçlü ortamlar geliştirebilmekte; gelişimi sağlayan ek destek ve kaynak sağlayabilmektedir”. Bu birliktelik için bir tür kazan-kazan stratejisidir denilebilir. Çünkü okullar öğretmen gelişimi ile ilgili eğitim ve danışmanlıklar alırken, üniversiteler ise uzmanlık konularını pekiştirmekte ve araştırma-yayın fırsatlarını artırmaktadır.

Üniversite-okul ortaklıkları, üniversite ve okul için bir nevi “eşzamanlı yenileşme” (Goodlad, 1994 s.14) sağlamaktadır. Yaşamboyu öğrenmeyi felsefe edinmiş öğretmenler, üniversite öğretim üyeleri ile birlikte araştırmakta ve öğrenmektedir. Bu birliktelik bir işbirliği yapısını şekillendirmektedir. İşbirliği, ortamı dönüştürebilmek

için güçlü bir potansiyeldir (Dickens, 2000, s.37; akt. Via, 2008, s.2). Üniversite-okul ortaklıkları bir eğitim politikası stratejisi olarak “3. dalga” yaklaşımı olarak da görülmektedir (Hargreaves ve Shirley, 2009)

Ülkemizde öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili olarak kurulan üniversite-okul ortaklıklarının temelinin 1998’de YÖK’ün yayınladığı "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi" ve yine aynı yıl Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında YÖK ve Dünya Bankası’nın birlikte yayınladığı “Fakülte-Okul İşbirliği Kılavuzu” başlıklı dokümanlara dayandığı söylenebilir. Bu düzenlemelerdeki temel amaç öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını gerçek ortamlarında yapmalarını sağlayarak kuramsal bilgi ile pratiği bir araya getirmektir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri açısından teori ve pratik dengesini kurmak ve eğitim fakültesi ile okullar arasındaki iletişim ve işbirliğini artırmak gibi hedefleri olan modern mesleki gelişim modellerinden biri olarak üniversite-okul ortaklığı modelinin öğretmen mesleki gelişimine etkisinin incelenmesinin Türkiye öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikalarına önemli bir katkı sunacağı düşünülerek bu araştırmada üniversite-okul ortaklığı modeli yapısı içerisinde yer almakta olan hem hizmet-içi, hem de aday öğretmenlerin mesleki gelişim olgusunun derinlemesine ve detaylı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Üniversite-okul ortaklığı yapısı içerisinde yer almakta olan öğretmenlerin mesleki gelişim olgusunun derinlemesine ve detaylı olarak incelenmesi ve anlaşılması için nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji araştırma deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji araştırma deseni, insanların fenomeni nasıl algıladıkları, nasıl betimledikleri, hakkında ne hissettikleri, nasıl yargıladıkları, nasıl anımsadıkları, nasıl anlamlandırdıkları ve diğerleri ile o olgu hakkında nasıl konuştuklarına odaklanmaktadır (Patton, 2014, s.104).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek ve çok daha zengin ve derinlemesine bilgi elde edebilmek için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi

(Creswell, 2007, s.128; Patton, 2014, s.238) tercih edilmiştir. Çalışmada üniversite-okul ortaklığı modeli paydaşı olmak ölçüt olarak alınmıştır. Bu sebeple araştırmanın çalışma grubunda yer alan katılımcıların hepsi İstanbul ilinde bulunan bir vakıf üniversitesi ile bir devlet ortaokulu ve bir vakıf ortaokulunun birlikteliğinden oluşan üniversite-okul ortaklığının paydaşıdır. Ayrıca katılımcılar öğretmen, aday öğretmen, öğretim elemanı ve yönetici olmak üzere 4 farklı grupta toparlanmıştır. Buradaki amaç öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkında fikir ortaya koyabilecek ve deneyimlerini yansıtabilecek paydaş gruplarının mümkün olduğunca hepsine ulaşabilmek ve onlar ile derinlemesine görüşmeler yapabilmektir. Bu doğrultuda araştırmaya gönüllü olarak katılmış 14 öğretmen, 11 aday öğretmen, 7 öğretim elemanı ve 9 yönetici olmak üzere toplam 41 kişi bulunmaktadır. Nitel araştırmalarda görüşlerine başvuru katılımcıların sayıları hakkında farklı fikirler yer almaktadır, ancak görüşmeler sonucunda benzer ifadeler elde ediliyorsa, görüşmeler birbirini tekrar eden niteliğe yani bir doyuma ulaştı ise katılımcı sayısının yeterli olduğuna kanaat getirilmektedir (Seidman, 2006).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Üniversite-okul ortaklığı modeli paydaşlarının öğretmenlerin profesyonel gelişimi hakkındaki görüşlerini elde edebilmek üzere açık uçlu sorulardan (ana görüşme soruları ve katılımcıların verdiği yanıtlara göre yöneltilen sonda görüşme soruları) oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun soruları hazırlanırken üniversite-okul ortaklıklarına dair literatür dikkate alınmış ve sorular 3 uzmanın (1 profesör, 2 doktor) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda şekillenen sorular ile 4 ön görüşme yapılmış ve bu ön görüşmelerin ışığında kelime ve cümle yapısında yapılan değişiklikler ile görüşme formu soruları son halini almıştır. Katılımcılara üniversite-okul ortaklığına nasıl ve neden dahil oldukları, bu ortaklığın faydaları, zorlukları ve sıkıntıları, üniversite-okul ortaklığının mesleki gelişimlerine etkisi ve sürdürülebilirliği hakkında sorular yönlendirilmiştir. Çalışma grubuna dahil olan katılımcılar ile birebir olarak yapılan yüz yüze görüşmelerden önce elektronik posta, telefon veya okul yöneticileri aracılığıyla irtibata geçilmiş ve görüşmeler için randevular alınmış, “katılımcı bilgi ve onay formu” paylaşarak araştırma hakkında genel bilgiler verilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katkı sağlamayı kabul ettiklerine

dair katılımcı onayları alınmıştır. Görüşmeler ortalama 40-45 dk. civarında sürmüştür ve her görüşme katılımcıların izni alınarak ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir.

Öğretmen, öğrenci ve okul yöneticileri ile görüşmeler okulda uygun oda, boş sınıf ve salonlarda; öğretim elemanları ile görüşmeler öğretim elemanının ofisinde; üniversite öğrencileri ile görüşmeler üniversitede sakin ve sessiz bir sınıf veya salonda, ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri ile görüşmeler ise ilçe milli eğitim müdürlüğündeki makamlarında gerçekleştirilmiştir. Bütün bu görüşmeler 6 aylık bir süreçte tamamlanmıştır.

Katılımcıların gizliliğinin korunması amacıyla her bir katılımcıya bir kod (K1, K2, vb.) verilmiştir. Bunun yanı sıra parantez içerisinde katılımcıların görevlerini, görev yerini ve cinsiyetini belirten kısaltmalar yer almaktadır. Öğretmenler için “Ö”, okul yöneticileri için “OY”, ilçe milli eğitim yöneticileri için “ME”, öğretim elemanları için “ÖE” ve aday öğretmenler için “AÖ” kısaltmaları kullanılmaktadır. Eğer bir katılımcı devlet okulunda görev almakta ise “d”, vakıf okulda görev almakta ise “v” kısaltması görev kısaltmasının sağ altında yer almaktadır. Parantezin içerisindeki ikinci kısaltma ise katılımcının cinsiyetini ifade etmektedir. Bu kısaltma kadınlar için “K”, erkekler için ise “E” şeklindedir. Yapılan görüşmelerin ses kayıtları deşifre edilmiş, elde edilen görüşme metinleri defalarca okunarak veri ile aşinalık sağlanmış ve akabinde veriler içerik analizi yöntemiyle kodlanarak kategorileştirilmiş, kategorilerden ise temalara ulaşılmıştır. (Creswell, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Merriam ve Tisdell, 2016). Toplanan verilerin bir arada ve bütünlüklü olarak görülebilmesi, kolay ulaşılabilmesi, karşılaştırılması ve bir düzen içerisinde analiz edilebilmesi için NVIVO 11 Nitel Analiz Programı kullanılmıştır. Yapılan analiz 1 profesör, 3 doktor olmak üzere 4 uzman görüşüne sunulmuş böylece kodlar, alt temalar ve temalar gözden geçirilerek nihai şeklini almıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik kavramı (trustworthiness), nicel araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik unsurlarını kapsayan bir çatı kavramdır ve bu kavramın altında araştırmanın bir nevi kalite göstergesi olan inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik kriterleri bulunmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985). Araştırmanın inandırıcılığının sağlanabilmesi için katılımcılar ile uzun süreli etkileşim (Lincoln ve Guba, 1985; Creswell, 2007) kurulmaya çalışılmıştır. Katılımcı ile etkileşim, görüşme

öncesinde randevu almak için başlamış, her görüşme öncesi araştırmacı kendisini kibar bir şekilde kısaca tanıtmış, araştırmacının amacından genel olarak bahsetmiş ve görüşmenin zaman ve mekanının planlaması katılımcının tercihine bırakılmıştır. 4 katılımcı ile ise görüşmelerin uzun olması (yaklaşık 150 dk.) sebebiyle iki ayrı oturum gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın hemen hemen her aşamasında uzman incelemesine (Creswell, 2007, s.208; Patton, 2014, s.562) başvurulması da araştırmanın inandırıcılığını pekiştiren bir diğer yöntem olmuştur. Araştırmalarda aktarılabirlik ölçütünü karşılamak için başvuru olan yöntemlerden biri ayrıntılı betimleme yöntemidir (Creswell, 2007, s.209; Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.270). Bu çalışmada aktarılabirlik ölçütünü karşılayabilmek için katılımcılar ile ilgili detaylı bilgiler (katılımcı sayısı, katılımcı seçim kriterleri, veri toplama yöntemi, veri toplama süresi ve zamanı) verilmiştir. Ayrıca toplanan veriler herhangi bir yorum katmadan doğrudan alıntılar ile aktarılmıştır. Tutarlık kriterini sağlayabilmek için araştırmanın amacı, araştırma soruları, yöntemi, veri toplama ve analiz süreci gibi araştırmanın bütün basamakları detaylı olarak verilmeye çalışılmıştır. Araştırmalarda teyit edilebilirlik ölçütünü karşılamak için başvuru olan yöntem ise araştırmacının bütün ham verileri, analiz aşamasında yaptığı kodlamaları, ulaşılan bulguları ve bulgulara ilişkin yorumlarını ve önerilerini 3 eğitim bilimleri uzmanına (1 profesör, 2 doktor) teyit incelemesi için sunmasıdır.

Bulgular

Görüşme yapılan katılımcıların verdikleri cevaplar “hizmet-içi öğretmen mesleki gelişimi” ve “aday öğretmen mesleki gelişimi” temaları altında toparlanmıştır.

Tema-1: Hizmet-içi öğretmen mesleki gelişimi

Hizmet-içi öğretmen mesleki gelişimi teması altında incelenen katılımcı görüşlerinde üniversite-okul ortaklığının hizmet-içi öğretmen mesleki gelişime katkısının olmaması, hizmet-içi eğitim faaliyetleri ve enformal mesleki gelişim konuları ön plana çıkmaktadır. Üniversite-okul ortaklığının hizmet-içi öğretmen mesleki gelişimine pek katkısının olmadığına dair bulgular şu şekildedir:

K18 (Ö_d, K): *Çok fazla bana bir şey kattığını düşünmüyorum. Zaten bildiğim yöntemler ama uygulayabildiğimiz yöntemler mi tartışılır... İşte diyorum ya bana katan ya da beni olumlu etkileyen bir şey olduğunu düşünmüyorum.*

K22 (Ö_d, K): *Hayır, açıkçası öğretim yöntemimde değişiklik yaptığımı söyleyemem. Çünkü aslında şöyle bir şey çok farklı bir yöntem uyguladıklarını da düşünmüyorum... Şu an açıkçası çok aşırı bir şey kendim için kattığını düşünmüyorum... Bana bak şu yöntem de gerçekten güzelmiş dedirten hiçbir şey olmadı açıkçası... Tek nedir hani belki de bir şeyler katar bana en azından bu hocalarımız yüksek derecede yardımcı doçent vs. onlardan bir şey edinebilirim mantığım vardı. Hani ama hani uzun sürmedi benim için.*

Vakıf ortaokulunda görev alan bir öğretmenin ise mesleki gelişimi konusundaki ifadeleri şu şekildedir:

K13(Ö_v, K): *Yani burada aslında kazandıran şey o iki taraflı açık kazanç oldu. Tek taraflı bir kazanç olmadı. Çünkü biz işi hani onların da dediği gibi biz burada hamur yoğuran kısım olduğumuz için, usta kalfa çırak.... Bana kazancı ancak oturup da karşılıklı olarak böyle öğrenci böyle davrandı şöyle oldu bunu şu şekilde yapsaydık tarzında danışmalar oldu. Ama işin içinde olduğumuz için biz aldığımızı verdik bir bakıma... Bununla ilgili de çok belirgin bir değişim hissetmiyorum... Amacımız aday öğretmenlerin öğretmenlerle ilgili kafasına genel bir fikir oluşturmak... yoksa yani yardımlaşmak değil amaç ilk başta onu söyleyeyim.*

Bir öğretim elemanı, üniversite-okul ortaklığı modelindeki amacının öğretmen mesleki gelişimi olmadığını belirterek görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

K32(ÖE, K): *Hani o öğretmen olarak o öğreniyor mu bilmiyorum yani zor bir şey yani benim amacım da zaten bir şey öğretmek değil. O şekilde yaklaşmadım ben hocaya da kimseye de o şekilde yaklaşmıyorum o açıdan hani öğretmenlere... Evet, yani dediğim gibi amacımız olarak o değildi... Şu durumda onlar kendi halindeler. Biz burada hani yaptığımız şeyleri yapıyoruz, onlar bir şey hissetmiyorlar hani şöyle adı konulmuş bir projenin parçası ya da şey olarak yaklaşmıyorlar, anlatabildim mi yani yapacak bir şey yok. Çünkü çalıştım ben açıkçası hani geçen yılın başında burada beraber toplantı*

yapmak, planlama yapmak en önemli şeydi, yaklaşım. Ama bunların söyledikleri, “biz bunu zaten öğretiyoruz, ne gerek var” filan yani bunu böyle söyleyince bir şey diyemiyorsun.

Üniversite-okul ortaklığı modeli sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişimi hakkında görüş bildiren bir ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticisinin ifadeleri şu şekildedir:

K40(ME, E): ... üniversiteden bizim öğretmenlerimize seminer verin gibi talebimiz olmadı. Onlar da bu proje kapsamında bir seminer vereceğiz diye protokolümüzde olmadığı için böyle bir şey olmadı.

Üniversite-okul ortaklığı modelinin mesleki gelişimlerine olumlu katkısı ve hizmet içi eğitim konusunda görüş bildiren vakıf ortaokulu öğretmenlerinin ifadeleri şu şekildedir:

K16(Öv, K): Mesleki gelişime tabii ki katkısı var. Bilinçli farkındalık şimdi gündemde olan bir konu, biz bunun eğitimini almıştık. İlkokullarda inanılmaz faydasını gördüm. Şimdi bir çalışma daha var. Hatta hoca son anketleri topluyor bugün...

K17(Öv, K): Mesela “flipped learning” eğitimini aldık, onlardan aldık. Talep ettik bir hafta sonu geldiler onunla ilgili eğitim verdiler bize. Zümre toplantımıza katıldılar, hani işleyişte her hafta zümre toplantısı vardır bizde, bu hafta toplanırız bir ders, önümüzdeki hafta ne yapacağımız konuşuruz. Her şey konuşulur, sınav hazırlanacaksa sınav hazırlanması, konu işlenecekse orada mesela gözlemleyip neler oluyor, tam bize göre çok güzel toplantılar yapıyoruz da acaba dış gözde bir matematikçi olarak doğru muyuz? Onlar mesela geldiklerinde katılıyorlar hemen peşinden geri bildirim yapıyorlar, hocam burası çok iyiydi ama burada daha iyi olabilirdi. Şöyle yapılsa öğrenciler daha sorgulayıcı olabilirdi. Sınıfa girdiklerinde, yüksünmüyoruz ya, şimdi dedi ki sorgulamadı, öğrenciler beni mi eleştirdi, bu hoca gibi bir şey düşünmüyoruz ki.

Üniversite-okul ortaklığı sürecinde üniversitenin devlet ortaokuluna sağladığı hizmet-içi eğitim faaliyeti hakkında bir okul yöneticisinin görüşleri şunlardır:

K34(OY_d, E): *Öğretmenler nasıl buldu (duraksama) yani öğretmenler şöyle bir durum var bazı öğretmenler için sıkıcı gelmiş olabilir belki, yani nadirdir. Genel itibariyle öğretmenlerimizden dönüşler iyi yöndeydi. Çünkü seminer dönemimiz bizim bellidir, çalışmalar verilir öğretmene, bu çalışmalar istenir öğretmenden... farklı kurumlardan kişilerin gelmesi, o şekilde bir eğitim yapılması öğretmenler açısından da tabii faydalı oldu... Bir iletişim sonuçta kazanıyoruz, öğretmenlerimize burada yapılan eğitimler var, sonuçta bizim yani tanıyıp da görüşüp çağıramayacağımız insanları da buraya getiriyorlar, getirebilirler.*

Hizmet-içi eğitim faaliyetleri hakkında bir ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticisinin görüşleri ise şu yöndedir:

K41(ME, K): *Modelin hizmet-içi eğitim ile ilgili böyle bir kaygısı var, ama biz henüz ona sistemsiz olarak gelemedik. Çünkü ilk önce okulda çalışmalar devam ediyor. Fakat bizim akademisyen arkadaşlar ile yaptığımız görüşmelerde bir ay önce yine ben oradaydım bunu istiyorlar ve bu sene hizmet-içi eğitimleri biz üniversiteler ile planlamak istiyoruz. Tabii hizmet-içi eğitimleri üniversiteler ile planlamak aynı zamanda bu proje ortaklıkları ile beslenmesi gereken bir durum diye düşünüyorum... Hizmet-içi eğitim konusunda istekliler ama sistemsiz bir durum şu ana kadar mevcut değil.*

Üniversite-okul ortaklığı sürecinde öğretmenlerin mesleki gelişiminin enformal yollar ile de sağlandığını belirten görüşler bulunmaktadır. Bu konu hakkında görüş bildiren bir devlet ortaokulu öğretmenin ifadeleri şu şekildedir:

K21(Ö_d, K): *Oluyor onlar yeni başladılar, bu dönem başladılar. Çarşamba günleri biraz erken geliyoruz sohbet etme imkânımız oluyor, bize yaptıkları çalışmalarını gösteriyorlar. Atıyorum bizden farklı işte portfolyo oluşturuyorlar, onun haricinde hani çok bilmiyorum aslında... Eee dersle alakalı görüşüyoruz hani neler yaptık onlar neredeler, materyal paylaşımı aynen o şekilde.*

Bir vakıf ortaokulu öğretmeni ise öğretim elemanlarının mesleki gelişimine olan katkısını şu şekilde belirtmektedir:

K14(Ö_v, E): *Şu an için çok değil ama şöyle ki yol gösteriyorlar mesela örnek verelim*

şey denebiliyor yapılan çalışmayı mesela hocamız diyor ki işte başka yerlerde de paylaşın gerekiyorsa bunu sunum olarak işte çeşitli seminerlerde, sempozyumlarda paylaşın çünkü burada ciddi bir çalışmalar var insanlar duysunlar bilsinler diye. Bu tarz bir katkıları olabilir diyelim kendi adıma, yani şu an için bunun dışında spesifik bir şey yok yani...

Üniversite-okul ortaklığının öğretmenlere sağladığı enformel mesleki gelişim konusunda görüş bildiren bir devlet ortaokulu yöneticinin ifadeleri şu şekildedir:

K35(OY_d, E): Öğretim görevlileri ile irtibat halinde olmaları, işte bir yandan da öğretmenin kendini geliştirmesi mesleki anlamda yenilikleri takip etmesi mesela birçok şeyi öğretmen üniversitelerde şu an uygulanan işte yöntemler, sistemler vs. hakkında bilgiyi burada sağlayabiliyor...

İlçe milli eğitim müdürlüğünde görev alan bir yönetici ise üniversite-okul ortaklığının öğretmenlere sağladığı enformel mesleki gelişim konusunda şunları ifade etmektedir:

K40(ME, E): Ama şu katkıları olmuş olabilir okula akademisyenler geldiği zaman illa yani toplayıp öğretmenlere bir şey anlatmaz bizim öğretmenler odamız mutfağımızdır. Öğretmenler odasında oradan gelen bir arkadaş illa o bizim öğretmenimizin ona verdiği gibi aynı branşta bir şeyler verdiği gibi onların da bizim öğretmenlerimize verdiği metodolojik ya da davranışlar olmuştur diye düşünüyorum.

Tema-2: Aday öğretmen mesleki gelişimi

Aday öğretmenlerin mesleki gelişimi teması altında incelenen katılımcı görüşlerinde gözlem, öğretmenlik deneyimi ve yansıtıcı düşünme konuları ön plana çıkmaktadır. Gözlem konusunda görüş bildiren aday öğrenmelerin ifadeleri şu şekildedir:

K10(AÖ, K): ... Hani işte bir ne bileyim psikolojik bir rahatsızlığı görüyoruz, hani onu kuramlara dayandırabiliriz. Ve onun dışında uygulamalı olarak ya mesela ana sınıfında bir çocuk okula gelmemek için ağlıyordu bir sabah. Aynı ona böyle direk müdahaleyi hocanın ne yaptığını falan gözleme şansımız oluyor.

K9(AÖ, E): *Evet hani şeyleri gözlemeleme fırsatı olduğunda işte öğrenciler ile birebir temaslarını gözlemeleme fırsatım oluyor. İşte ya da belirli programlar yapıyorlar işte bu ay bunlar yapılacak ya da öğretmenlere seminerler veriyorlar ya da daha efektif çalışmalar ile hani onları gözlemeleme şansım oluyor. Hem kendim bir şeyler öğreniyorum hem de o nasıl yapılmış yani bir toplantı nasıl yapılır öğretmenle ya da öğrenci ile görüşme nasıl yapılır, onları birebir gözlemeleme şansım oluyor.*

Bir öğretim elemanı aday öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve gözlem süreçleri ile ilgili şunları belirtmektedir:

K32(ÖE, K): *Çarşamba sabahları matematik öğretmenin dersi, her hafta ikişerli gruplar halinde gidip gözlem yapıyorlar. Onunla ilgili de yazı yazıyorlar. Yani öğretmeni de gözlemliyorlar. Yani işte ders planlayıp orada uygulamak öyle tek başına olmuyor, mesela o dersi haftaya gidip uygulayacaklar ama bugün baktılar ne oluyor ayrıca o grup, paylaşıyor onu, revize ediyor ders planını falan yani birçok ayağı var.*

Vakıf ortaokulunda görev alan bir öğretmen, aday öğretmenlerin gözlem süreçleri hakkında şunları belirtmiştir:

K17(Öv, K): *Küçük küçük gözlemlerle başladık, çünkü o süreç bizim için de bilmediğimiz bir süreç. Daha önce yapmadığımız bir şeydi, ondan sonraki o gözlem sürecinden sonra yavaş yavaş öğretmene, eee sınıfa dâhil olması sürecine girildi. Arkadaşlar hani küçük bir yerde paslaşma sürecine girdi sonra bu programdan sonra da o zamanlar çok daha fazla derse girmeleri gerekiyordu ki daha iyi gözlem yapsınlar...*

Mesleki gelişim kategorisi altındaki öğretmenlik deneyimi hakkında görüş bildiren bir aday öğretmenin ifadeleri ise şu şekildedir:

K3(AÖ, K): *Şöyle anlatayım eee üniversiteye geldiğimde, hani hazırlık bitti ve hani ikinci döneme başladığımda direkt olarak hani bir devlet ortaokulunda çocuklarla gönüllü ders çalışma imkânı buldum. Hani bu direkt fakülteye başladığım andan itibaren bir öğretmenlik deneyimi demektir benim için. Bu açıdan direkt olarak bir şeyleri deneyimlemeye başlamış oldum yani...*

Aday öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri hakkında görüş bildiren bir

öğretim elemanın ifadeleri şu şekildedir:

K32(ÖE, K): *Şimdi mesela 2'nin karesini yaz demiş, çocuk şöyle yazmış 2 yanına da bir tane kare çizmiş. Şimdi yani bu ne bekliyorsun öğretmen adayı 2 üzeri 2 yazmasını bekliyor değil mi, küçük 2 yazacak üzerine şimdi yani burada diyor ki ben çok ders veriyorum 4. sınıflara da bunlar bile yapmıyorlar böyle şeyler kendimi camdan dışarı atacaktım. Tepkisi bu. Ben de diyorum ki bak, işte bunu görmem lazım bu öğretmen adayının sen orada bir çocukla uğraşıyorsun, her şeyi bilmek zorunda değil, her şeyi senin bildiğin gibi bilmek zorunda değil, öncelikle sen bunun farkına varman lazım ve buna değer vermen lazım. Ondan sonra ona bir şey öğretebilirsin ancak, yani bu çocuk böyle tamam burada tabii ki matematiği öğretmeye çalışıyorsun ama öncelikle onun farklı düşündüğüne değer vermen lazım fark etmen lazım ve değer vermen lazım. Yani bu o anlamda öğretmen adayları için çok değerli bir şey oluyor.*

Vakıf ortaokulu yöneticisi ise aday öğretmenlerin öğretmenlik deneyimleri hakkında şunları belirtmiştir:

K38(OY, K):*...Aday öğretmenlerimiz de aynı şekilde dâhil oldular, kendilerine bir eeeee öğretmen danışman öğretmen verdik. O danışman öğretmenin girdiği sınıfa giriyorlar onun hazırladığı çalışma kâğıtları, veli görüşmelerinde velilerimizden izin alınıyor eğer kabul ederse onlar da o sürece dâhil oluyorlar. Yönetimin yaptığı toplantılara katılıyorlar yine bizim hafta sonları yaptığımız hizmet içi eğitimlere katılıyorlar. En önemlisi tabi eeee bu süreçte öğrencilerle birlikte olabiliyorlar, derslere giriyorlar, derste pasif bir dinleyici değiller...Grup çalışması yapıldığında onlara liderlik yapabiliyorlar ya da genel bir anlatım varsa eee alt basamakta kalan öğrencilere destek olabiliyorlar, üstte giden önde giden öğrencileri yönlendirebiliyorlar. Salı günleri de bir saat küçük grup dediğimiz gruplu çalışmalarımız vardır onlara etüt veriyorlar, etüt çalışması yapıyorlar ders saati dışında saat 16.00-17.00 arasında da etüt yapıyorlar. Böylece öğretmenlik deneyimini de orada edinmiş oluyorlar tabi bu bizim birinci dönem uygulamamızdı, ikinci dönemde danışman öğretmenleri değiştirecek çünkü ee farklı danışmanlardan farklı modeller görmeleri gerektiğine inanıyoruz. Sınıf yönetim becerisi, öğrenci ile nasıl iletişim kurulur, veli ile takım arkadaşıyla. Çünkü biz sadece hani öğretmenlikte öğrenci ile*

iletişim kurmuyoruz çalıştığımız ekip var o ekipte mesela bir seviyede 5 sınıf var, o 5 sınıfında aynı akademik çalışmayı alması gerekiyor. Bir de standart uygulamalar, o yaratıcılığı öldürmeden onu nasıl verebiliriz, onları öğreniyorlar, veliye geri bildirim nasıl yapıyoruz onu öğreniyorlar. 2. dönemde buna devam edecekler...

Aday öğretmenlerin mesleki gelişimi kategorisi altında yansıtıcı düşünme hakkında görüş belirten katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin bir aday öğretmen, üniversite-okul ortaklığı sürecinde yaşadığı yansıtıcı düşünme deneyimini şöyle aktarmaktadır:

K11(AÖ, K): Sınıfa geldik, tekrar üniversiteye geldik. Oturduk, öğrencilerin neleri eksik. Hangi konularda eksikler? İşte, biz neyi eksik yaptık? Kendimizdeki eksikleri de tabi ki görmemiz önemliydi. Sanırım yanlış hatırlamıyorsam, bu da hocanın bir tezi gibi bir şeydi ve hoca da oradan feedback aldı yani bizden memnun kaldılar mı? Neyimiz eksikti, tarzı.

Bir başka aday öğretmen yansıtıcı günlük tuttuklarını belirtmektedir:

K3(AÖ, K): Her gittiğim gün için günlük yazıyorum eee bu günlük aslında bir bakıma hem olayı anlatıp olayla ilgili bir yorum yazmak oluyor dolayısıyla. Hani hem okulla ilgili hem matematiksel işte öğrencilerin yaptığı hatalar olabilir, çok iyi yaptığı şeyler olabilir bu gibi şeyler üzerine bir analiz yapıyoruz aslında bir yandan. Hani bu şekilde günlüklerimiz oluyor.

Aday öğretmenlerin mesleki gelişimi kategorisi altında incelenen yansıtıcı düşünme konusu hakkında bir öğretim elemanı ise şunları söylemiştir:

K32(ÖE, K): Dün mesela vakıf okulundaydık. Ne yapıyorlar bu okullarda? Diğer dersleri gözlemliyorlar, matematik dersi ondan sonra, 1. sınıf 1.dönem öğrencileri bunlar. Ondan sonra öğretmenlerle konuşuyorlar. Zümre başkanı olabilir, akademik koordinatör olabilir okullarda hani gittiğimiz zaman bütün günü öyle planlıyoruz, onlarla konuşuyorlar. Okul yöneticileri ile konuşuyorlar, öğrencileri gözlemliyorlar daha, döndüklerinde de onlara özel soruları oluyor yani mesela şurada öğretmen şunu söyledi ya da sen bu okulda öğretmen olmak istersen hangi yetilere sahip olman lazım. Yani bunun gibi şeyler oluyor yani yaptıkları her şeyin sonunda mutlaka yazdıkları bir şeyler oluyor.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada görüldüğü üzere üniversite-okul ortaklıklarında öğretmen mesleki gelişimi iki boyutlu düşünülmelidir. Üniversite-okul ortaklığı sürecinde mesleki gelişim, öğretmen ve aday öğretmenlerin eğitimsel deneyimlerinin gelişimine odaklanmakta, bütün doğal öğrenme deneyimleri ile doğrudan ya da dolaylı olarak bireye, gruba veya okula yararları olması hedeflenen bilinçli ve planlanmış eylemleri içermektedir.

Araştırmaya katılan devlet ortaokulu öğretmenlerinin görüşlerine göre üniversite-okul ortaklığı modelinin hizmet-içi öğretmen mesleki gelişimine pek katkısı bulunmamaktadır. Görüşlerine başvuru alan öğretmenlerden bir kısmı (K18, K22, K13) mesleki gelişim anlamında ciddi katkılar edinmediklerini belirtmiştir. Bir öğretim elemanı (K32), üniversite-okul ortaklığından amaçladıkları arasında hizmet-içi öğretmenlerin mesleki gelişiminin yer almadığını belirtmekte, benzer görüşleri bir ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticisi (K40) de tekrarlamaktadır. Ancak ortaklığın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirten vakıf ortaokulu öğretmenleri (K16, K17) de bulunmaktadır. Üniversite-okul ortaklığı sürecinde üniversitenin ortak olduğu okullara sağladığı hizmet-içi eğitim faaliyetleri hakkında bir devlet ortaokulu yöneticisi (K34) olumlu görüşler ifade ederken, ilçe milli eğitim müdürlüğünden bir yönetici (K41) henüz sistemli bir durumun söz konusu olmadığını belirtmiştir. Üniversite-okul ortaklığı sürecinde hizmet-içi öğretmenlerin mesleki gelişiminin enformel yollar ile de sağlandığını belirten görüşler (K21, K14, K35, K40) bulunmaktadır.

Üniversite-okul ortaklıklarının hizmet-içi öğretmenlerin mesleki gelişimleri, dolayısıyla öğrencilerin öğrenmesi açısından çok önemli fırsatlar sunması beklenmektedir. Bu ortaklıklar, profesyonel öğrenme topluluklarını hayata geçirmekte ve böylece öğretmenler işbirliği içinde oldukları diğer kişiler ile birlikte uygulamalarını değerlendirme ve analiz etme fırsatı bularak yeni şeyler öğrenebilmektedir (Bickel ve Hatrup, 1995; Darling-Hammond, 1994; Talbert ve McLaughlin, 1994; akt. Bartholomew ve Sandholtz, 2009, s.156). Öğretmenler üniversite-okul ortaklıkları sayesinde işbirliği içinde araştırma yapma fırsatı bularak mesleki olarak kendilerini geliştirmektedir. (Cochran-Smith ve Lytle, 1999; Lieberman, 1986). Adana'da lisede görev yapan İngilizce dersi öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada öğretmenlerin yeni

bir mesleki gelişim yöntemi olarak üniversite-okul işbirliğini tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır (Çakır, 1996). Bir başka çalışmaya göre ise öğretmenler aday öğretmenler ile birlikte oldukça daha profesyonel olmakta, kendilerini sadece öğrencilerine karşı değil, aynı zamanda aday öğretmenlere karşı da sorumlu hissederek mesleki anlamda daha dikkatli ve özenli olmaktadır (Williams ve Shaw, 2003, s.69).

Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar, üniversite-okul ortaklığı modelinin aday öğretmenlerin mesleki gelişimine oldukça önemli katkılarda bulunduğu dikkat çekmiştir. Bu noktada özellikle gözlem, öğretmenlik deneyimi ve yansıtıcı düşünme konuları gündeme getirilmiştir. Örneğin aday öğretmenler (K10, K9, K3, K11) gerçek okul ortamında yer aldıkları, bu ortamı gözleyebildikleri, deneyimleyebildikleri ve deneyimlerini yansıtılabildikleri için mesleki anlamda geliştiklerini düşünmektedir.

Araştırmanın katılımcılarından bir öğretim elemanı (K32) öğretmen adayları için mesleki gelişim anlamında çok değerli bir ortamın oluştuğunu, vakıf ortaokulu öğretmeni (K17) ve yöneticisi (K38) ise aday öğretmenlerin küçümsenmeyecek derece çok öğretmenlik deneyimleri kazandıklarını belirtmektedir.

Benzer şekilde Cozza (2010, s.234)'nın araştırmasında da bir aday öğretmen her hafta okula gitmeyi ve öğrencilerle birlikte olmayı sevdiğini ifade etmiştir. Bunun kendisi için muhteşem bir deneyim olduğunu ifade eden aday öğretmen, öğretmenleri ve öğrencileri gözlemleyerek, zaman zaman sınıfı yöneterek üniversitede öğrendiğinden çok daha fazlasını öğrendiğini belirtmiştir. Bu durum yaparak, öğretmek ve işbirliği içinde öğrenmeye güzel bir örnektir. “Ya batarsın, ya da yüzersin” mantığıyla yola çıkan, hizmet-öncesi mesleki deneyimi çok sınırlı olan geleneksel öğretmen eğitiminden uzaklaşarak; mesleki gelişim okulu veya ortak okul modelleriyle hem üniversite öğretim elemanlarının akademik bilgisinden, hem de K-12 öğretmenlerinin uzmanlık bilgisinden yararlanan modeller daha etkili öğretmen eğitimleri sunabilmektedir (Zeichner, 2006, s. 334). Yapılan bir başka çalışmada üniversite-okul ortaklığı ile yürütülen hizmet-öncesi öğretmen eğitimi ile geleneksel hizmet-öncesi öğretmen eğitimi programlarından mezun olan aday öğretmenler karşılaştırılmış ve elde edilen istatistiksel analizler sonucunda üniversite-okul ortaklığı öğretmen eğitimi programına dahil olan aday öğretmenlerin diğer aday öğretmenlere göre planlama, öğretim, yönetim ve değerlendirme açısından anlamlı derecede yüksek puan aldıkları

ortaya konulmuştur. Portfolyo sunumlarının nitel analizi ise üniversite-okul ortaklığı öğretmen eğitimi programına dahil olan aday öğretmenlerin okul ve sınıfını daha fazla sahiplendiğini ve Eyaletler Arası Yeni Öğretmenlerin Değerlendirilmesi ve Desteklenmesi Konsorsiyumu (Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium) standartlarını daha fazla uyguladığını ortaya koymaktadır (Castle, Fox ve O'Hanlan Souder, 2006, s.65). Ayrıca öğretmen eğitiminde üniversite-okul ortaklıklarının yansıtıcı düşünme, sorgulama ve eylem araştırmasını desteklediğini (Cobb, 2001); araştırma kültürünü geliştirdiğini (Kochan, 1998, s.4; Nihlen, 1992, s.5); münazara, yansıtıcı analiz ve tartışma alanları açarak öğretmenlerin eylem araştırması sürecinde yansıtma yapmalarını sağladığını (Burbank ve Kauchak, 2003); işbirlikli yansıtma ve sorgulama içindeki okul ve üniversite personelinin daha profesyonel öğretmenler yetişmesine ciddi katkıda bulunduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (akt. Via, 2008, s.47).

Üniversite-okul ortaklıkları modeli ile aday öğretmenlerin teori ile pratiği bir arada deneyimleyebilmesi, hizmet-içi öğretmenlerin ise üniversite ile işbirliği içinde olarak meslektaşlarıyla ve aday öğretmenlerle birlikte öğretimi düşünmek ve tartışmak için fırsatlar bulabilmesi beklenmektedir. Ancak yapılan araştırmada görüldüğü üzere üniversite-okul ortaklıklarının hizmet-içi öğretmen mesleki gelişimine katkısı noktasında farklı görüşler yer almaktadır. Üniversite-okul ortaklıklarının hizmet-öncesi öğretmenlerin mesleki gelişimine olan önemli katkılarının yanı sıra hizmet-içi öğretmenlerin mesleki gelişimine de kayda değer katkılarının sağlanabilmesi için hizmet-içi öğretmenlerin ihtiyaçları göz önüne alınarak, tercihen öncesinde ihtiyaç analizi yapılarak hizmet-içi öğretmen mesleki gelişimi daha programlı bir şekilde yürütülebilir. İhtiyaç analizi herhangi bir yetişkin eğitimi programı geliştirme sürecinin önemli bir basamağıdır ve program geliştiren kişi ve kişiler için eğitim alanların hangi konuları, becerileri veya değer sistemlerini önemsendiği ve neyi öğrenmek istediği konusunda önemli bilgiler sunmaktadır (Caferella, 2002, s.114). Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulardan çıkarılabilecek bir diğer sonuç hizmet-içi öğretmenlerin mesleki gelişiminin üniversite-okul ortaklığı amaçlarından biri olarak belirlenmediği veya bu amacın bütün paydaşlar tarafından paylaşılmadığıdır. Halbuki üniversite-okul ortaklığında paydaşların ortak hedefler etrafında birleşmesi oldukça önemlidir. Bunun

için ortaklık modelinin misyon ve vizyonunun, bu misyon ve vizyona ulaşmak için de planlar ve gerekli amaçların işbirliği içinde oluşturulması ve bunların paydaşlar tarafından bilinirliği sağlanmalıdır. Ayrıca üniversite-okul ortaklığının daha sistemli bir yapı içinde yer alması gerektiği söylenebilir. Belli prosedürlere, yazılı belgelere ve kurallara bağlı olan bir üniversite-okul ortaklığında hizmet-içi öğretmen mesleki gelişimi de ortaklığın resmi düzenlemeler ile desteklenebilir ve çok daha etkili olabilir. İş akışının, sorumluluk ve görevlerin de daha somut olarak tanımlanması gerekmektedir. Çalışmanın bulgularına göre vakıf ortaokulu öğretmenleri üniversite-okul ortaklığının mesleki gelişimlerine olumlu katkıları olduğunu belirtmektedir. Bu durum vakıf okullarının rekabetçi yapıları gereği mesleki gelişimi destekleyen bir çalışma ortamı sağlaması, vakıf okulu öğretmenlerinin yenilikleri daha fazla takip etmesi ve zengin kaynaklara sahip olması sebebiyle açıklanabilir. Buradan yola çıkarak herhangi bir üniversite-okul ortaklık sürecinde vakıf okulu ile devlet okulunun farklı dinamiklerine dikkat edilmesi önerilmektedir. Çalışmanın bulguları içerisinde hizmet-içi öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin enformel açıdan desteklendiği bilgisine de ulaşılmıştır. Bu durum oldukça kıymetlidir çünkü enformel öğrenme öğrenen odaklı olup gerçek problemlere, durumlara ve ihtiyaca yöneliktir. Özellikle yetişkin eğitiminde anahtar rol üstlenen enformel öğrenme ile öğrenen daha özerk ve daha aktiftir. Öğrendiklerine karşı ilgi duymakta ve öğrenme sürecinden keyif almaktadır. Ayrıca enformel öğrenme “öğrenen örgütler”in temel yapı taşı olmakta, öğretmenler arasındaki işbirliği ve dayanışmayı güçlendirmektedir (Knowles, 1980; Boud ve Middleton, 2003).

Bu çalışma üniversite-okul ortaklığı modelinin öğretmen mesleki gelişimine etkisinin incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçlarının genellenebilir olması amacıyla benzer bir çalışma daha geniş örneklem grubuyla nicel olarak yürütülebilir. Üniversite-okul ortaklığı modelinin aday öğretmenler üzerindeki etkisini daha detaylı ortaya koymak üzere, normal öğretmenlik lisans programı ile yetişmiş öğretmenler ile üniversite-okul ortaklığı modeli ile yetişmiş öğretmenler iş bulma süreçleri, yansıtıcı düşünme biçimleri, araştırmacı öğretmen olabilmeleri, kariyer gelişimleri gibi çeşitli açılardan karşılaştırılabilir. Yurt dışında, özellikle ABD, İngiltere, Avustralya, Kanada, Hollanda gibi ülkelerde sıklıkla rastlanan öğretmenlerin mesleki gelişimi için oluşturulmuş üniversite-okul ortaklıkları modelleri örnek olay yöntemi kullanılarak detaylı olarak incelenebilir, bu modeller

karşılaştırılabilir ve modeller arasında kıyaslamalar yapılabilir. Ayrıca üniversite-okul ortaklığı modelinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin belirlenebilmesi için uzun süreli araştırmalar (longitudinal) yapılması eğitim sistemimize önemli katkılar sunabilir.

Kaynaklar

- Bakioğlu, A. ve Bayhan, G. (2017). Öğretmenlerin Profesyonelliği. Ayşen Bakioğlu (Ed.), *Öğretmenlerin Mesleki Profesyonel Hayatları* içinde (s. 1-35). Nobel Yay.
- Bartholomew, S. S. ve Sandholtz, J. H. (2009). Competing views of teaching in a school–university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 155-165.
- Boud, D. ve Middleton, H. (2003). Learning from others at work: Communities of practice and informal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15(5), 194-202.
- Brookfield, S. D. (2005). *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*, Open University Press.
- Burbank, M. D. ve Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19(1) 499–514.
- Castle, S. Fox, R. K. ve O'Hanlan Souder, K. (2006). Do Professional Development Schools (PDSs) Make a Difference? A Comparative Study of PDS and Non-PDS Teacher Candidates. *Journal of Teacher Education*, 57(1), ss. 65-80. doi: 10.1177/0022487105284211.
- Clark, R.W. (1988). School–University Relationships: an interpretive review, in K.A. Sirotnik & J.I. Goodlad (Eds) *School–University Partnerships in Action: concepts, cases and concerns*, ss. 32-65. New York: Teachers College Press
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. (1999). The teacher research movement: a decade later. *Educational Researcher*, 28(7), 15–25
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2001). Beyond certainty: Taking an inquiry stance on practice. In A. Lieberman & L. Miller (Eds.), *Teachers caught in the action:*

- Professional development that matters* (pp. 45–61). New York, NY: Teachers College Press.
- Cobb, J. B. (2001). Graduates of professional development school programs: Perceptions of the teacher as change agent. *Teacher Education Quarterly*, 89 -107.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Çakır, E. (1996). Adana orta öğretim okullarında görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerinin kendilerini geliştirebilmeleri için okul-üniversite işbirliği uygulanabilirliğinin araştırması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Glattenhorn, A. (1987). Cooperative professional development: Peer centered options for teacher growth. *Educational Leadership*, (3)45, 31-35.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Hargreaves, A. ve Shirley, D. (2009). *The Fourth Way: The Inspiring Future for Educational Change*. Corwin
- Knowles, M.S. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, Association Press, Chicago.
- Kahraman, M. ve Kuzu, A. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: a case study. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 17(3).
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: working with, not working on. *Educational Leadership*, 43, 28–32.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications
- Merriam, Sharan B., and Elizabeth J. Tisdell. (2016) *Qualitative research: a guide to design and implementation*. The Jossey-Bass
- Miller, L. (2001) School-University Partnership as a Venue for Professional Development, in: A. Lieberman & L. Miller (Eds) *Teachers Caught in the Action: professional development that matters*. New York: Teachers College Press.

- Ng, S. S.N. ve Chan, E.Y. M. (2012). School–University Partnership: challenges and visions in the new decade. *Global Studies of Childhood*, 2(1).
- Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri [The significance of information and communication technologies in professional development of teachers]. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 39-43, 12-14 Mayıs 2007, Bakü: Azerbaycan.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, M. Bütün ve S. B. Demir (Ed.), Pegem Akademi
- Ur, P. (1997). Teacher Training and Teacher Development: A Useful Dichotomy? *The Language Teacher*, 21(10).
- Via, T. A. (2008). Collaborative Processes of a Professional Development School Partnership. Yayınlanmamış doktora tezi. University of Maryland. ABD.
- Williams, M., ve Shaw, S. F. (2003). Simultaneous renewal in the urban professional development school. *Professional Educator*, 25(2), 67-75.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yay. 8. Baskı. Ankara.
- Zeichner, K.M. (2006). Reflections of a university-based teacher educator on the future of college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, 326–340.