

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

KURAM VE UYGULAMA BAĞLAMINDA OKUL-FAKÜLTE
İŞBİRLİĞİ SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Beril Kalpakçoğlu

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA – 2022

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

KURAM VE UYGULAMA BAĞLAMINDA OKUL-FAKÜLTE
İŞBİRLİĞİ SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Beril Kalpakçoğlu

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ANKARA – 2022

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans Programı çerçevesinde Beril Kalpakçioğlu tarafından hazırlanan bu çalışma, aşağıdaki jüri tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 07 / 01 / 2022

Tez Adı: Kuram ve Uygulama Bağlamında Okul-Fakülte İşbirliği Sürecinin Değerlendirilmesi

Tez Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı - Soyadı, Kurumu)

İmza

Prof. Dr. Burhanettin Dönmez (Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Prof. Dr. Yaşar Kondakçı (Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

Doç. Dr. Deniz Örcü (Danışman) (Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi)

ONAY

Prof. Dr. Servet Özdemir

Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Müdürü

Tarih: 07/01/ 2022

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

Tarih: 07.01.2022

Öğrencinin Adı, Soyadı: Beril Kalpakçıoğlu

Öğrencinin Numarası: 21820053

Anabilim Dalı: Eğitim Bilimleri

Programı: Eğitim Yönetimi Tezli Yüksek Lisans

Danışmanın Unvanı/Adı, Soyadı: Doç. Dr. Deniz Örucü

Tez Başlığı: Kuram ve Uygulama Bağlamında Okul-Fakülte İşbirliği Sürecinin Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı belirtilen Yüksek Lisans tez çalışmamın; Giriş, Ana Bölümler ve Sonuç Bölümünden oluşan, toplam 89 sayfalık kısmına ilişkin, 03/01/2022 tarihinde tez danışmanım tarafından Turnitin adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %8'dir. Uygulanan filtrelemeler:

1. Kaynakça hariç
2. Alıntılar hariç
3. Beş (5) kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

“Başkent Üniversitesi Enstitüleri Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Usul ve Esaslarını” inceledim ve bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına tez çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Öğrenci İmzası:.....

ONAY

Tarih: 07/01/2022

Öğrenci Danışmanı: Doç. Dr. Deniz Örucü
İmza:

CANIM BABACIĞIM KAAN KALPAKÇIOĞLU'NA

TEŞEKKÜR

Öncelikle Türk kadınına her zaman güvenen, Türk kadınının toplumda hak ettiği yere gelebilmesi için reformlara imza atan Mustafa Kemal ATATÜRK'ün “Bizim toplumumuz için ilim ve fen lazım ise, bunları aynı derecede hem erkek hem de kadınlarımızın iktisap etmesi lazımdır” sözünü hatırlatarak kendisine teşekkürü bir borç bilirim.

Hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim, özellikle çalışma süresinde desteğini hiç esirgemeyen, bilgi birikimiyle yoluma ışık olan, beraber çalışmaktan ve her zaman öğrencisi olmaktan gurur duyduğum çok değerli danışman hocam Dr. Deniz Örucü'e sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak tüm hayatım boyunca yanımda olan, beni destekleyen ve cesaretlendiren aileme teşekkürlerimi sunarım.

Beril Kalpakçıoğlu

Ankara, 2022

ÖZET

Beril KALPAKÇIOĞLU

Kuram ve Uygulama Bağlamında Okul-Fakülte İşbirliği Sürecinin Değerlendirilmesi

**Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Programı**

Eğitim fakültelerinin nitelikli insan gücü yetiştirme, araştırma yaparak bilime katkı sağlama gibi görevlerinin yanı sıra, toplumun ihtiyaçlarına karşılık verme, bilgi üretme ve çeşitli kurumlarla işbirliği içinde olma gibi çok sayıda görevleri bulunmaktadır (Bayram ve Bozkuş, 2018). Aynı zamanda, okul-fakülte işbirlikleri kuram-uygulama arasındaki bağı güçlendirme potansiyeline de sahiptir (Kocadere ve Aşkar, 2013). Kuramları üreten akademisyenler ve onları okullarda uygulamaya geçiren eğitimcilerin işbirliği ile kendilerine uygun olan yöntemleri kullanarak daha verimli bir eğitim öğretim sürecinin olabileceği düşünülmektedir (Bozdoğan, 2018). Bu çalışmanın amacı; kuram ve uygulamada yansımaları bakımından eğitim fakülteleri ve okullar arasındaki işbirliklerinin ilgili paydaşların görüşleri yoluyla kapsamını ve durumunu belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, Ankara ili Çankaya ve Etimesgut ilçelerinde görev yapmakta olan 6 öğretmen, 6 okul yöneticisi ve bir vakıf üniversitesinde görevli 6 akademisyen gerekli izinler alındıktan sonra araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmış ve içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulguların analizi sonucunda, okul-fakülte işbirliğinin; hizmet içi eğitim, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi, danışman akademisyen uygulaması ve proje / araştırmalar ile yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bu işbirliklerinin en çok akademik - mesleki gelişim ve okul-fakülte arasındaki bağ kapsamında katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda, akademisyenler tarafından verilen eğitimlerin, öğretmenler ve yöneticilerde motivasyon ve özgüven artışı sağladığı tespit edilmiştir. Ek olarak, bu işbirliklerinin okulun fiziksel imkanlarını iyileştirdiğine vurgu yapılırken, okul-fakülte işbirliklerinin araştırma çalışmalarını da arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin cevapları doğrultusunda okul-fakülte işbirliği bağlamındaki sorunlar iletişim eksikliği, kuram-uygulama arasındaki kopukluk, stajyerlere ilişkin sorunlar ve iş yükü olarak açıklanmıştır. Benzer problemler akademisyenlerin cevaplarında da görülürken farklı sorunlara da değinilmiştir. Süreç içinde karşılaşılan tüm problemler, akademisyenler tarafından şu şekilde belirtilmiştir: okul ve eğitim fakültesi arasındaki iletişim eksikliği, kuram ve uygulama arasındaki kopukluk, okul-fakülte işbirliğinin ders ve proje bazında sınırlı kalması, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi içeriğinin yetersizliği, danışman akademisyen uygulamasının takip edilmemesi, topluma hizmet derslerinin verimsizliği ve iş yükü. Bu problemlerin çözülmesi için öğretmen ve yöneticiler beklentilerini, akademisyenlerin ve üniversite öğrencilerinin daha çok saha tecrübesi kazanmaları, akademisyenlerden mesleki ve akademik eğitim ve üniversitelerin işbirliği tekliflerine karşı olumlu tutum sergilemelerinin gerekliliği şeklinde belirtmişlerdir. Akademisyenlerin beklentileri ise, işbirliklerinin sürekliliği ve artması, okullardan işbirliği taleplerinin gelmesi, danışman akademisyen uygulamasının standardize edilmesi ve öğretmen uygulaması dersinin revize edilmesinin gerekliliği şeklindedir.

Anahtar Kelimeler: Okul-Eğitim Fakültesi işbirliği, Eğitim Yönetimi, Kuram ve Uygulama İlişkisi

ABSTRACT

Beril KALPAKÇIOĞLU

Evaluation of School-Faculty Cooperation Process in the Context of Theory and Practice

**Başkent University
Institute of Educational Sciences
Educational Sciences Major Science
Master Program**

Education faculties have many duties such as meeting the needs of society and cooperating with various institutions, in addition to their duties such as raising qualified people and contributing to science by research (Bayram ve Bozkuş, 2018). Also, school-faculty collaborations have the potential to strengthen the link between theory and practice (Kocadere ve Aşkar, 2013). It is thought that a more efficient education and educating process can be achieved by using the methods suitable for educators with the cooperation of the academicians who produce the theories and the educators who put them into practice in schools (Bozdoğan, 2018). The aim of this study is to determine the scope and status of cooperation between education faculties and schools in terms of reflections in theory and practice, through the opinions of relevant stakeholders. For this purpose, 6 teachers and 6 school administrators working in Çankaya and Etimesgut districts of Ankara province and 6 academicians working in a private university voluntarily participated in this study after obtaining necessary permissions. Qualitative research method was used. Data were collected with a semi-structured interview form and content analysis technique was used.

According to the answers of the all participants, school-faculty collaborations are carried out through academic support, school experience and teacher practice course, advisor academic practice and projects/researches. It has been revealed that these collaborations contribute the most within the scope of academic-professional development and the link between school-faculty. In addition, the trainings given by the academicians have led to an increase in motivation and self-confidence on teachers and administrators. Moreover, it is emphasized that these collaborations improve the physical facilities of the school, while it is stated that school-faculty collaborations also increased research studies. In line with the answers of teachers and administrators, problems in the context of school-faculty cooperation were explained as lack of communication, disconnection between theory and practice, problems related to interns, and workload. While it was noteworthy that similar problems were also present in the answers of the academicians, they also mentioned different problems. All the problems encountered during the process were stated by the academicians as follows: lack of communication, disconnection between theory and practice, limited collaborations on course and project basis, inadequacy of teacher practice course content, lack of follow-up of advisor academic practice, inefficiency and workload of community service courses. In order to solve these problems, teachers and administrators stated their expectations as the need for academics and university students to gain more field experience, and the need for academicians to have a positive attitude towards vocational and academic education and cooperation offers from universities. Academicians' expectations are the continuity and increase of the cooperation, the cooperation requests from the schools, the standardization of the advisor academic practice and the necessity of revising the teacher practice course.

Keywords: School-Education Faculty Partnership, Educational Administration, Theory and Practice Relationship

İÇİNDEKİLER

İTHAF SAYFASI	i
TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	viii
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	ix
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	2
1.2. Problem	2
1.3. Alt Problemler	2
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Sayıtlar	3
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
BÖLÜM II	
LİTERATÜR TARAMASI	4
2.1. Kavramsal Çerçeve	4
2.1.1. Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği	4
2.1.2. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Yürütülen Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği	8
2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Kapsamında Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği	10
2.1.4. Eğitim Fakültelerinin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Kapsamında Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği	13
2.1.5. Projeler ve Araştırmalar Kapsamında Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği	15
2.1.6. Öğretim Görevlilerinin Okul Ganişmanlığı Süreci Bağlamında Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği	17

2.2. Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama Bağlamında Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliğinin Yeri	19
2.3. Araştırma ile İlgili Alanyazındaki Çalışmalar	24
2.3.1.Yurt Dışı Çalışmalar	24
2.3.2.Yurt İçi Çalışmalar	25
BÖLÜM III	
YÖNTEM	28
3.1. Araştırmanın Modeli	28
3.2. Araştırmanın Deseni	28
3.3. Araştırmanın Katılımcıları	29
3.4. Verilerin Toplama Aracı	31
3.5. Veri Toplama Süreci	32
3.6. Verilerin Analizi	32
3.7. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenirlik	33
BÖLÜM IV	
BULGULAR	34
4.1. Öğretmenler, Okul Yöneticileri ve Akademisyenlere Göre Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliğinin Kapsamı	34
4.2. Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Akademisyenlere Göre Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliğinin Katkısı	41
4.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği Bağlamında Sorunlar	48
4.4. Akademisyenlere Göre Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği Bağlamında Sorunlar	52
4.5. Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği Bağlamında Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Beklentileri	58
4.6. Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği Bağlamında Akademisyenlerin Beklentileri	62
BÖLÜM V	
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	67
5.1.Sonuç ve Tartışma	67

5.1.1. Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Akademisyenlere Göre Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliğinin Kapsamına İlişkin Sonuçlar	67
5.1.2. Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Akademisyenlere Göre Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliğinin Katkılarına İlişkin Sonuçlar	69
5.1.3. Öğretmen, Yönetici ve Akademisyenlere Göre Okul- Eğitim Fakültesi İşbirliği Bağlamındaki Sorunlara İlişkin Sonuçlar	71
5.1.4. Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği Bağlamında Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerin ve Akademisyenlerin Beklentilerine İlişkin Sonuçlar	73
5.1.5. Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliğinin Kuram ve Uygulama açısından Sonuçları	76
5.2.Öneriler	78
5.2.1. Politika yapıcılara Yönelik Öneriler	78
5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	79
5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	79
KAYNAKLAR	81
EKLER	93
Ek.1. Katılımcı Onay Formu	93
Ek.2. Öğretmen Görüşme Formu	94
Ek.3. Yönetici Görüşme Formu	96
Ek.4.Öğretim Üyeleri Görüşme Formu	98
Ek.5. MEB İzin Formu	100
Ek.6. İntihal Raporu	101

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	28
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Demografik Özellikleri.....	29
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Akademisyenlerin Demografik Özellikleri.....	30
Tablo 4.1. Okul-Fakülte İşbirliğinin Kapsamı.....	33
Tablo 4.2. Okul-Fakülte İşbirliğinin Katkısı.....	40
Tablo 4.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Okul-Fakülte İşbirliği Bağlamında Sorunlar	47
Tablo 4.4. Akademisyenlere Göre Okul-Fakülte İşbirliği Bağlamında Sorunlar	51
Tablo 4.5. Okul-Fakülte Bağlamında Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerin Beklentileri ..	57
Tablo 4.6. Okul-Fakülte Bağlamında Akademisyenlerin Beklentileri	60

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

A.B.D.	Anabilim Dalı Başkanı
BÖTE	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
E.	Erkek
K.	Kadın
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
Ö.	Öğretmen
Öğr.	Öğretim
RPD	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
YL.	Yüksek Lisans
YÖK	Yükseköğretim Kurulu
Yrd.	Yardımcısı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Eğitim fakültesi-okul işbirliğinin temel amacı öğrenme teorileri ve öğretme teknikleri gibi teorik bilgiler ile okullardaki uygulamalar arasındaki ilişkinin artırılmasıdır (Russell ve Chapman, 2001). Eğitim sistemini güncel ve verimli tutmak amacıyla eğitim fakültelerin okullara çeşitli boyutlarda katkı sağlayabilecek önemli potansiyelleri vardır (Bayram ve Bozkuş, 2018). Mevcut sistemde okullar ve üniversiteler çeşitli protokol ve anlaşmalar yoluyla işbirlikleri yürütmektedirler. Okul-fakülte işbirliği zorunlu olarak okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi ve hizmet içi eğitimler kapsamında yapılmaktadır. İsteğe bağlı olarak ise danışman akademisyen uygulaması, çeşitli projeler ve araştırmalar ve topluma hizmet dersleri ile yapılmaktadır (MEB, 2019).

Eğitim sistemini iyileştirmek ve fakültedelerdeki kuram bilgileriyle okullardaki uygulama alanı arasındaki bağı güçlendirmek için okul-fakülte işbirliğinin etkili sürdürülebilmesi gerekmektedir (Bayram ve Bozkuş, 2018). Yapılan araştırmalarda da görülmektedir ki eğitim yönetimi kuram ve uygulama ilişkisi bakımından bir karmaşa içindedir (Örücü ve Şimşek, 2011; Kısa ve diğer., 2021). Kuram, eğitim örgütlerinde davranış düzenini sistemli olarak açıklayan ve betimleyen birbiriyle ilişkili kavramlar, varsayımlar ve genellemeler dizgisi olarak tanımlanmıştır (Hoy ve Miskel, 1987). Bunun yanı sıra Hoy ve Miskel, kuram ile uygulama ilişkisini uygulamada işleyen bir olgu olarak değerlendirmektedir. Kuram, uygulayıcılar için bir danışman olarak da tasvir edilmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Kuram ve uygulama arasındaki kopukluk, eğitim sistemindeki bazı sorunların nedeni olabileceği gibi okul-fakülte işbirliği sürecinde de görülmektedir (Aksoy, 2003). Okul ve fakülte arasındaki iletişimin güçlendirilmesi her iki eğitim kurumunda da yaşanan sorunlar için çözüm yolları bulunmasına ve programların iyileştirilmesine katkı sunabilir (Sirotnik, 1991). Yapılan çeşitli işbirlikleri, hem okul hem de eğitim fakültesinin yararına olabilecek şekilde işe konulduğu zaman çok daha etkili olduğu görülmekte ve okul-fakülte arasındaki bağı iyileşmesine yardımcı olmaktadır (Ng ve Chan, 2012).

1.1. Problem Durumu

Üniversiteler bilimsel çalışmalar yapma, eğitim öğretim verme, alanında yetkin bireyler yetiştirme, topluma yön verme ve içinde bulunduğu çağın getirdiği yeniliklere uyum sağlamaya yardımcı olma açısından önemli bir role sahip oldukları için toplumdan ayrı düşünülemezler (Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek, 2015). Doğru bilgi için daima araştıran ve bulunduğu bilgileri toplumun refahı amacıyla sürekli paylaşma çabası içinde olan üniversitelerin özellikle okullar ile yürüteceği çeşitli işbirlikleri ile toplumsal sorunların çözümüne yardımcı olabileceği kaçınılmaz bir durumdur (Yılmaz ve Horzum, 2005). Buradan hareketle, mevcut durumu ile okul-fakülte işbirliği sürecinin dinamiklerini anlamak ve ilgili paydaşların gözünden etkililiğini ve olası önerileri anlamanın, alanda sözü edilen kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun (Örücü, 2019) nedenlerine de ışık tutabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ise; kuram ve uygulamada yansımaları bakımından eğitim fakülteleri ile okullar arasındaki işbirliklerinin ilgili paydaşların görüşleri yoluyla kapsamını ve durumunu belirlemektir.

1.2. Problem

Bu araştırmanın temel problemini; “Eğitimde kuram ve uygulama ilişkisi çerçevesinde okul-fakülte işbirliği süreci nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır. Bu sorunun cevabını derinlemesine araştırmak amacıyla ilgili literatür taramasının sonucunda aşağıdaki alt sorular ortaya çıkmıştır.

Alt Problemler

Çalışmanın amacına uygun olarak, araştırma aşağıdaki soruları ele almayı amaçlamıştır:

1. Eğitim fakülteleri ile okullar arasında ne tür işbirlikleri gerçekleştirilmektedir?
2. Okul-fakülte işbirliğine dair uygulama alanındaki öğretmenlerin görüşleri nasıldır?
3. Okul-fakülte işbirliğine dair uygulama alanındaki okul yöneticilerin görüşleri nasıldır?
4. Okul-fakülte işbirliğine dair eğitim alanındaki akademisyenlerin görüşleri nasıldır?

5. Mevcut okul-fakülte işbirliği kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar okulları ve akademisyenleri hangi konularda ve nasıl etkilemektedir?
6. Okul-fakülte işbirliğinin doğası kuram ve uygulama arasındaki ilişkiye nasıl yansımaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim fakülteleri bilimsel çalışmalar ve projeler yayımlanmalarıyla ve meslek elemanları yetiştirmeleriyle bir toplum için önemli bir rol oynamaktadırlar. En az bu görevleri kadar önemli olan bir diğer rolü ise okullar ile olan işbirlikleri ile eğitim sistemine katkı sağlamaktır (Uğurlu ve Kırıl, 2012). Bu çalışmada eğitim fakültelerinin; “bilimsel araştırma” ve “eğitim-öğretim” işlevlerinin yanı sıra okullar ile çeşitli işbirliklerinin ayrıntılı olarak açıklanması ve daha önceki çalışmalarda üzerinde durulmayan okul-fakülte işbirliklerini hem öğretim üyeleri hem de öğretmenler ve okul yöneticileri açısından ayrı ayrı ele alınması bu çalışmanın önemini arz etmektedir.

1.5.Sayıtlar

Araştırmaya katılan akademisyenler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşme sorularına samimi ve doğru şekilde cevaplar verdikleri ve okul-fakülte işbirliğine yönelik görüşlerinin alandaki problemleri ortaya çıkarabilecek nitelikte olduğu varsayılmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Ankara ili Çankaya ve Etimesgut ilçesine bağlı okullarda çalışan 6 yönetici, 6 öğretmen ve bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde görevli 6 akademisyen ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

LİTERATÜR TARAMASI

2.1. Kavramsal Çerçeve

Bu bölümde araştırmanın sorusuna ilişkin olarak (Eğitimde kuram ve uygulama ilişkisi çerçevesinde okul-fakülte işbirliği süreci) konuyla ilgili alan yazında Türkiye'de ve Dünya'da yapılmış çalışmalar incelenmiştir. İlk olarak, okul ve eğitim fakültelerinin işbirliği türleri, kapsamı ve süreçlerine değinilmiştir. Daha sonra kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun okul-fakülte işbirliğine olan yansımaları ele alınmış ve açıklanmıştır. Son bölümüde ise ilgili araştırmalar incelenmiştir.

2.1.1. Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği

Değişen eğitim sistemi, üniversitelerin ve okulların rollerini genişletmiştir (Walsh ve Backe, 2013). Üniversitelerin meslek elemanları yetiştirme, araştırma yapma, kuram, yayın ve proje üretme gibi görevlerinin yanı sıra toplumsal konularda da söz sahibi ve yeri geldiğinde toplumun hizmetinde olma gibi rolleri vardır (Bayram ve Bozkuş, 2018). Eğitim fakülteleri okulların eğitim ve öğretim niteliğini artırmak amacıyla; hizmet içi eğitimler, öğretim programını geliştirme, öğretmenlerin kullanacağı yöntem ve teknikler, öğrenciler için ders kitabı ve materyaller hazırlama, ölçme ve değerlendirme teknikleri, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri ile anne-baba eğitimi gibi çeşitli konularda katkı sağlayabilecek potansiyele sahiptir (Akçamete, 2006). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanması, eğitimin kalitesinin artırılması açısından okul-fakülte işbirliğini çok daha önemli bir hale getirmiştir (Aksu, 2004).

Okul-fakülte işbirliğinin amacı üniversite ve okulların arasındaki iletişimi güçlendirmek, ortak sorunlar üzerinde çözüm yolları bulmaya çalışmak ve her iki eğitim kurumundaki programları iyileştirerek eğitim sistemine katkıda bulunmaktır (Sirotnik, 1991). Bazı araştırmacılara göre ise okul-fakülte işbirliğinin amacı, fakültede öğrenme teorileri ve öğretme teknikleri hakkında verilen teorik bilgiler ile öğretmenlerin günlük pratikleri arasındaki ilişkinin geliştirilmesi şeklinde ifade edilmiştir (Russell ve Chapman, 2001; Walsh ve Backe, 2013). Belirli ihtiyaçlar doğrultusunda okul ya da eğitim fakültesi tarafından çeşitli işbirlikleri başlatılmaktadır (Walsh ve Backe, 2013). Bu işbirlikleri; hizmet içi eğitimler, topluma hizmet dersleri, eğitim fakültesi öğrencilerinin okul deneyimi ve

öğretmenlik uygulaması dersleri, danışman akademisyen uygulaması, projeler, program geliştirme ve öğretim üyelerinin akademik çalışmaları yoluyla sağlanmaktadır (Kala, 2017; Bayram ve Bozkuş, 2018; Walsh ve Backe, 2013; Sirotnik, 1991).

Eğitim, nitelikli insan yetiştirmeye yönelik eylemler bütünüdür ve bunu başarmak öncelikle iyi bir şekilde öğretmen yetiştirmeyi gerektirir (Güzel, Berber ve Oral, 2010). Okullardaki öğretmenlik uygulaması öğretmen eğitiminin temel bir ögesidir (Çakır, Bekiroğlu, İrez, Kahveci ve Şeker, 2010). Yapılan araştırmalarda eğitim fakülteleri teori ve pratiği uyum içinde müfredatlarında uygulayamadıkları için öğrencilerin eğitiminin teori bilgisine dayalı olarak kalıldığı ve uygulama konusunda yetersiz bir şekilde mezun oldukları ortaya çıkmıştır (Aksu, 2004; Bilgin ve diğer., 2019; Kala, 2017). Eğitim fakültesi öğrencisinin öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmenliği layıkıyla yapamayan, kötü örnek oluşturabilecek eğitimcilerle karşılaşması ve gelişiminin negatif yönde etkilenmesi (Çekiç, Öztürk ve Apaydın, 2018; Eraslan, 2008) de süreçte yaşanan başka bir problemdir. Ortaya çıkan diğer sorunlar ise, öğretmenlerin görevlerinin yeterince bilincinde olmadıkları, yapılan uygulamayı önemsemedikleri ve gelen stajyer öğrencilerle ilgilenmedikleri şeklinde belirtilmiştir (Çakır ve diğer., 2010; Eraslan, 2008). Aksu ve Demirtaş (2006) araştırmasında ise öğretmenlik uygulaması dersi boyunca okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, akademisyenlerin ve eğitim fakültesindeki yetkililerin ilgisiz kaldıklarını, görev ve sorumluluklarını gerektiği gibi yerine getirmediğine dikkat çekmektedir. Bir başka problem ise, öğretim üyelerinin üniversite öğrencileri ile yapması gereken dönüt verme toplantılarını ertelemeleri, yapılan çalışmaları takip etmemeleri ve programın ölçme ve değerlendirmesinde bir sistematığın olmaması sonucunda öğretmen adaylarının bu dersten amaçlanan kazanımları elde edememeleri ve daha da önemlisi öğretmenlik mesleğinden soğumalarıdır (Eraslan, 2008; Güzel ve diğer., 2010). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında okul-fakülte işbirliğine ciddi anlamda ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun nedeni uygulama öğretmenlerinin işbirliğinin felsefesi, işleyişi ve içeriği konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Bu nedenle öğretmenlere hem program hakkında hem de öğrencilere mentorluk yapabilmeleri için uygun eğitimler önerilmektedir (Çakır ve diğer., 2010). Uygulama öğretmenlerinin yapılan çalışmaları önemsememeleri ve ilgisiz kalmalarına öneri olarak uygulama öğretmenliği statüsü özel bir konuma getirilirse öğretmenler için de bir motivasyon kaynağı olabileceği ifade edilmiştir (Eraslan, 2008). Eğitim sistemindeki teori ve uygulama arasındaki boşluk fark edilmeli ve öğretmen eğitim

programlarında daha çok uygulamaya yönelik derslere yer verilmesi gerekmektedir (Bach, 2019; Gravett ve diğer., 2019).

Öğretmenlerin “hizmet içi eğitim” adı altında eğitim fakültelerinden aldıkları eğitimlerin işlevselliği, etkinliği ve kalitesi birçok araştırmacı tarafından tartışılmaktadır (Çakır, Bekiroğlu, İrez, Kahveci ve Şeker, 2010; Çekiç, Öztürk ve Apaydın 2018; Kala, 2017). Çakır ve diğer. (2010) araştırmasında, öğretmenlerin hizmet öncesi dönemde iyi yetiştirilemediği gibi mesleğe başladıktan sonra aldıkları hizmet içi eğitimlerin de yeterli ve uygun olmadığı belirtilmiştir. Hizmet içi eğitimler kapsamında yapılan çalışmalar; zaman, fiziki olanaklar, mekan, hedef kitle, öğretmen ihtiyaçları, eğitimin uygun olmaması gibi sorunlar nedeniyle amaca ulaşamadığını göstermektedir (Çakır ve diğer., 2010; Kala, 2017). Çekiç ve diğer., (2018) çalışmasında, öğretmenlerin beklentileri en çok hizmet içi eğitim anlamında kendini göstermektedir. Uygulayıcıların ihtiyaçlarına yönelik hizmet içi eğitimlerin üniversite ile olan bağlılıklarını artıracığı ve böylelikle eğitim araştırmalarının uygulama alanındaki kopukluğuna bir çözüm olabileceği düşünülmektedir. Eğitim fakülteleri ve okullar arasındaki iş birliği araştırmalar yoluyla da yürütülmektedir. Bilgin ve diğer., (2019) araştırmasında eğitim alanındaki akademik çalışmaların konularının uygulamaya yönelik olmadığı göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra, eğitim fakülteleri ve okullar arasındaki iletişim eksikliği sebebiyle akademik çalışma sonuçları öğrenme ortamlarıyla paylaşılmamaktadır (Bilgin ve diğer., 2019; Kala, 2017). Bilindiği gibi eğitim kurumlarında bilimsel araştırma yapmak için Milli Eğitim Müdürlüklerinden izin almak gerekmektedir. Süreç içindeki çok da gerekli olmayan prosedürlerden dolayı akademisyenlerin gerçek araştırma ortamlarından uzak kaldığı ortaya çıkmıştır (Alper ve Gülbahar, 2009; Arık ve Türkmen, 2009; Ozan ve Köse, 2014). Buna karşın öğretmenler, eğitim araştırmalarının kullanıcısı ve uygulayıcısı olarak, eğitim araştırmalarına kolaylıkla ulaşabilmeli, araştırmalarda sorunlarına yönelik çözüm yolları bulabilmeli ve uyguladıktan sonra eğitim sistemini geliştirecek veriler ile dönüt vermelidir (Çekiç ve diğer., 2018). Okul ve eğitim fakültesi arasındaki iletişim eksikliğinden etkilenen bir başka uygulama ise proje çalışmalarınıdır. Eren ve Avcı (2016) eğitim fakültesi öğrencilerinin geliştirdiği bir proje kapsamında yürütülen okul-fakülte işbirliği sonucunda, öğretmenler ve üniversite öğrencilerinin, diğer öğretim faaliyetleri yoğunluğundan dolayı etkili bir iletişim sağlayamadıkları vurgulanmıştır.

Bu işbirliklerinin uygulanması önemli ölçüde zaman ve çaba gerektirmesine rağmen problemler açıklanıp çözüm yolları belirlendiği zaman okullara ve eğitim fakültelerine çeşitli faydalar sağlamaktadır (Ng ve Chan, 2012). Yaşanan problemleri belirledikten sonra araştırmacılar birtakım çözüm yolları ve önerilerde bulunmuşlardır. Uygulanan hizmet içi eğitimlerin yetersiz olması sebebiyle (Çakır ve diğer., 2010; Çekiç ve diğer., 2018; Kala, 2017) akademisyen ve öğretmen işbirliğine dayalı, hizmet sürecindeki öğretmenlere rehberli öğrenme desteğinin sunulabileceği bir akademik danışmanlık modeli tavsiye edilmiştir (Kala, 2017). Akademik danışmanlık sisteminin öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mesleki yeterliklerinin gelişimine katkı sağlayarak öğrenci başarısını artıracakları öngörülmektedir. Bu işbirliği sayesinde akademisyenler sadece eğitim veren rolünde olmayıp uygulama alanını gözlemlene şansı elde edecekler ve öğretmenlerle yapacakları yaklaşık bir yıl süren işbirliği ile araştırmaları için okul ve öğretmenleri kolaylıkla bulacaklardır. (Kala, 2017). Aynı zamanda, akademik danışmanlık sisteminin, öğretmenlerin, yöneticilerin, öğrencilerin ve velilerin üniversitelerde yapılan bilimsel çalışmalardan daha fazla haberdar olmasına yardım edeceği düşünülmektedir. Gökdere ve Çepni (2004) ise akademik danışmanlık sistemi sayesinde, hizmet içi eğitimler için alanında uzman akademisyenlerin tercih edilmesinin eğitimlerin verimliliğini olumlu yönde etkileyeceğini vurgulamıştır. Ek olarak, akademik danışmanlık sistemi ile hizmet içi eğitimlerin her okulun kendi binasında yapılmasının katılımı ve öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artıracakları düşünülmektedir (Ng ve Chan, 2012).

Eğitim fakültelerinin; bilimsel araştırma ve eğitim-öğretim işlevlerinin yanı sıra topluma hizmet işlevi gibi üstlendiği bir diğer temel görevi daha vardır. Bu görevleri kapsamında eğitim fakülteleri, eğitim kurumlarına birçok noktada katkı sağlayabilir (Akçamete, 2006). Bu bağlamda okullar ve eğitim fakültelerinin işbirliklerinin iyileştirilmesi amacıyla yürütülen çalışmaların her iki kurumun istek ve ihtiyaçlarına göre belirlenmesi ve sürekliliğinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir (Bilgin ve diğer., 2019). En önemlisi, bu işbirliklerinin iki kurumun da yararına olabilecek şekilde ayarlandığı zaman fayda sağladığı ortaya çıkmıştır (Bayram ve Bozkuş, 2018; Ng ve Chan, 2012). Bu kazan-kazan ilişki durumunun, öğretmenler açısından ihtiyaç duydukları alanlarda mesleki eğitim almalarını; akademisyenlerin ise uzman oldukları alanlarda ders vermelerini ve problemleri yerinde tespit edip çözüm yolları bulmalarını sağlayarak okul-fakülte işbirliğinin güçlenmesine yardımcı olabileceği belirtilmiştir (Bilgin ve diğer., 2019).

2.1.2. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersi Kapsamında Yürütülen Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği

Ülkelerin gelişmişlik düzeyleri ve eğitim sistemleri arasında bir uyum olduğu görülmektedir (Kırçiçek ve Yüksel, 2019). Bunun nedeni ise iyi eğitim almış bireylerin ülkenin gelişimini kolaylaştırmasıdır (Katrancı, 2008). Öğretmenlerin iyi eğitim alması ve başarılı olması, o ülkenin eğitim sistemini doğrudan etkilemektedir (Çakır ve diğer., 2010; Yetim ve Göktaş, 2004). Bu bakımdan hizmet öncesinde öğretmen adaylarını iyi yetiştirmek çok önemlidir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi eğitim fakültelerinin sorumluluğunda olmasına rağmen aday öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirebilmeleri ve deneyim kazanabilmeleri için üniversitede öğrendikleri teorik bilgilerini okullarda uygulamaya geçirebilmelidirler (Bullough ve Pinnegar, 2001; Kiraz, 2002; Özkan, Albayrak ve Berber, 2005).

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri uluslararası düzeyde öğretmen eğitiminde çok önemli bir yere sahiptir (Bach, 2019). Öğretmen adaylarının okulun yapısını ve okullardaki günlük yaşamı tanıyabilmeleri, eğitim öğretim ortamını ve öğretmenleri gözlemleyebilmeleri amacıyla öğretmenlik uygulaması dersleri yapılmaktadır (Yiğit ve Alev, 2007). Öğretmenlik mesleği teorik bilgiyle birlikte uygulama ile bütünleşen bir uzmanlık alanıdır (Çakır ve diğer., 2010). Bu dersin teorik kısmını fakültedeki öğretim elemanları, uygulama kısmını okuldaki uygulama öğretmenleri yürütmektedir (Kocadere ve Aşkar, 2013). Öğretmen adaylarına son sınıfta verilen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde üniversitede teorik olarak gördükleri alan bilgisi, pedagojik formasyon gibi birçok öğretme tekniklerini, okullarda gözleme ve uygulama fırsatı elde etmektedirler. Alanında iyi öğretmenler yetiştirmek için eğitim fakültesi kadar uygulama öğretmenlerinin de payı büyüktür (Samaras ve Gismondi, 1998). Bu bağlamda, okul-fakülte ortaklıkları geliştirilmeli ve kuvvetlendirilmelidir. Buyurgan (2001) çalışmasında, eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri için düzenlenen öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenciler için faydalı olduğunu ve öğrencilerin gelecekteki mesleklerini uygulama şansı elde ettiklerini belirtmiştir. Kırçiçek ve Yüksel (2019) çalışmasında bu derslerin öğrencilerin mesleklerini tanıma ve anlama kapsamında önemini büyük olduğunu ve öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını vurgulamıştır. Bach (2019) çalışmasında, bu tarz derslerin öğretmen adayları için otantik öğrenme fırsatları sunduğunu, okulu benimsemelerine, mesleki zorluklarla baş edebilme yeteneklerini gelişmesine yardımcı

olduğunu belirtmiştir. Bir başka çalışmada öğretmenlik uygulaması ders programının içeriği iyi olursa öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sağlayabileceği sonucuna ulaşılmıştır (Gravett ve diğer., 2019).

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin işlenişi sırasında birtakım problemlerle karşılaşmaktadır. Bu problemlerin ve çözüm önerilerinin belirlenmesi amacıyla pek çok araştırma yapılmıştır. Kiraz (2002) araştırmasında öğretmen adaylarının, uygulama okullarındaki öğrencilerin seviyelerini bilmedikleri için sınıf içinde zorlandıklarını belirtilmiştir. Yiğit ve Alev (2007) çalışmasında ise uygulama öğretmenlerinin ve akademisyenlerin, üniversite öğrencilerine destek olmadıkları ve iyi bir şekilde öğretmen adaylarını gözlemleyemedikleri vurgulanmıştır. Ayrıca, okul deneyimi dersi kapsamında hazırlanan bazı planlar üniversite öğrencileri, uygulama öğretmenleri ve hatta akademisyenler tarafından anlaşılammaktadır. Bunun yanı sıra, öğretmenlik uygulaması ders saatinin yetersiz olması, derslerin yeterince takip edilememesi ve değerlendirme yapılırken kesin bir kriterin olmaması gibi sorunlara değinilmiştir. (Kırçiçek ve Yüksel, 2019). Bach (2019) ise araştırmasında okul-fakülte işbirliğinin sağlanmasında öğretmenlik uygulaması derslerinin iki kurum için de önemli bir avantaj olduğunu belirtmiştir. Fakat uzun yıllar boyunca eğitim fakülteleri ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) arasında güçlü bir bağ kurulamadığı incelenen makaleler de görülmekte ve okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin en temel probleminin, fakülte-okul arasında etkili iletişim eksikliği ve eğitim fakültelerinde uygulanan teorik bilgilerinin uygulamaya dökülmesinde ciddi sıkıntıların yaşanması olduğu ortaya çıkmıştır (Azar, 2003; Kavas ve Bugay, 2019; Kocadere ve Aşkar, 2013; Özkan ve diğer., 2005). Yabancı kaynaklarda da öğretmen eğitimi uygulamasının uygulamadan uzak olduğuna değinilmesi göze çarpmaktadır (Bach, 2019; Gravett ve diğer., 2019).

Yapılan araştırmalarda belirlenen problemler doğrultusunda birtakım öneriler getirilmiştir. Okullar ve eğitim fakülteleri arasındaki bağı kuvvetlendirmek amacıyla iki eğitim kurumunun da içinde yer alacağı bir çevrimiçi ortam kurulup, okul uygulamaları dersi, bu çevrimiçi öğrenme topluluğu ile desteklenebilir (Azar, 2003; Kocadere ve Aşkar, 2013). Aksu (2004) ise, öğretmen adaylarının uygulama okullarında geçirdikleri sürenin arttırılmasının okul ve fakülte arasındaki bağı iyileştirebileceğini belirtmiştir. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi için hazırlanan planların herkes tarafından anlaşılır olması için sistemi bilmenin ve içinde olmanın önemli olduğu belirtilmiş, bu yüzden eğitim

fakültesinde okul deneyimi dersini verecek akademisyenlerin üniversiteye geçmeden önce Milli Eğitim Bakanlığı'nda öğretmenlik yapma zorunluluğunun konabileceği önerilmiştir ve derslerin iyi bir şekilde değerlendirilmesi; öğrenciye düzenli olarak dönüt verilebilmesi için gönüllü olan akademisyenler arasından seçilmesi tavsiye edilmiştir (Yapıcı ve Yapıcı, 2004). Öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması dersin içeriğini verimli hale getirebilir (Kırçıçek ve Yüksel 2019). Yurtdışında da öğretmen yetiştirme kapsamında çeşitli çalışmalar yapılmakta ve farklı öneriler bulunmaktadır. Öğretmen eğitiminin daha pratik odaklı olması gerektiği düşünüldüğü için eğitim fakültesi ve okul işbirliğinin güçlenmesi amacıyla okullar, öğretmen eğitimi veren uygulama alanlarına dönüştürülmüştür. Bu bağlamda Johannesburg Üniversitesi çocuk gelişimi bölümündeki son sınıf eğitim fakültesi öğrencilerini geliştirmek amacıyla üniversiteye bağlı bir okulla ortaklaşa öğretmen eğitimi vermiştir (Gravett ve diğer., 2019). İzlanda'daki bir araştırmaya göre (Sigurdardottir, 2010) mevcut öğretmen eğitiminin yeniden yapılandırılması ile birlikte öğretmen yetiştiren okullar; İzlanda'daki okullarla hem politika hem de uygulama açısından diğer paydaşlarla daha yakın bağlar geliştirmeye ve işbirliklerini artırmaya çalışmaktadır. Bu işbirliklerinin artırılmasının amacı ise; öğretmen eğitiminde teori ve uygulama arasındaki boşluğu kapatmak, öğretmen adaylarına uygulama hakkında derinlemesine bilgi edinme fırsatı sağlamaktır.

2.1.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Kapsamında Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği

Eğitimde yeni yaklaşımlarla birlikte öğrenmeyi öğrenme, yaşam boyu öğrenme gibi kavramların çıkmasıyla teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler eğitim kurumlarının görev ve sorumluluklarını genişletmiştir (Karacaoğlu, 2008). Öğretmenlerin bu gelişmeleri ve edindikleri bilgileri öğrencilerine aktarmaları gerekir. Yenilikleri yakından takip edebilme ve aktarabilme konularında şüphesiz ki eğitim kurumlarının payı büyüktür (Altınışik, 1996). Bu bağlamda okul-fakülte işbirliğinin en önemli unsurlarından biri olan hizmet içi eğitim adı altında eğitim fakültesi tarafından okullara çeşitli eğitimler verilmektedir (Bayram ve Bozkuş, 2018; Sirotnik, 1991). Ayrıca, öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi çalışmalar, eğitimin devamlılığının sağlanması bakımından oldukça önemlidir (Önen ve diğer., 2010).

Hizmet içi eğitimin birçok araştırmacı tarafından çeşitli tanımları bulunmaktadır. Taymaz (1981) hizmet içi eğitimi belli bir ücret karşılığında çalışan bireylere görevleri ile ilgili birtakım bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla verilen eğitimler şeklinde

tanımlarken; Önen, Mertoğlu ve Saka (2010) hizmet içi eğitimi uzun yıllar boyunca uygulamanın içinde olan öğretmenlerin alanlarındaki yeni gelişmeleri öğrenmeleri ve öğrencilerine de edindikleri bilgileri aktarmaları şeklinde ifade etmiştir. Bir başka tanım ise, öğretmenlerin becerilerini geliştirmek amacıyla yapılan planlı çalışmalar şeklindedir (Harris ve Bessent, 1969). Altınışık (1996) ise hizmet içi eğitimi kamu görevlilerinin verimliliğini artırmak ve gelecek görevlerine hazırlamak amacıyla uygulanan eğitimler olarak tanımlamıştır. Bunun gibi tanımlar çoğaltılabilir fakat tüm bu tanımlardan yola çıkıp özetleyecek olursak; hizmet içi eğitim, yenilikleri yakından takip etmek ve çağa ayak uydurmak amacıyla bireylere gerekli beceri ve davranışları kazandırmayı amaçlayan çeşitli çalışmalar olarak tanımlanabilir.

Türkiye’de 1998 yılında Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu’nun işbirliği ile “Türkiye’de Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması” projesi yürürlüğe konularak üniversitelerde uygulanan öğretmen eğitimi programlarının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu projeye ek olarak Milli Eğitim Geliştirme Projesi (MEGP) tarafından yürütülen Müfredat Laboratuvar Okullarında (MLO) hizmet içi eğitimlerin başlatılması öğretmen yetiştirme kapsamındaki okul-fakülte işbirliği için önemli bir yere sahiptir (Çetinkaya ve diğer.,1999). Senelerdir çalışma hayatının içinde olan öğretmenlerin bulunduğu topluma uyum sağlaması ve yeni görevleri hakkında bilinçlendirilmesi hizmet içi eğitimlerle amaçlanmaktadır (Altınışık, 1996). Bu sebeple, hizmet içi eğitimler bireyin meslek hayatında kendini geliştirebilmesi için çok büyük bir önem taşımaktadır. Ayrıca, hizmet öncesi dönemdeki eğitimlerin eksikliklerini çeşitli hizmet içi eğitimler aracılığıyla kapatılması amaçlanmaktadır (Fidan, 1977). Hizmet içi eğitimler, bireyi yenilikleri yakından takip etmesine yardımcı olmanın yanı sıra verimi artırma, öğrenme sürecini kısaltma, moral ve motivasyonu yükseltme, mesleki-akademik yükselme olanağı sağlama gibi çeşitli amaçları da kapsamaktadır (Kaya ve diğer., 2004). Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için öğretmenlere sürekli olarak eğitim verilmeli ve ihtiyaca göre faaliyetlerinin düzenlenmesi gerekmektedir (Önen ve diğer., 2010). Hizmet içi eğitim programını düzenlemeden önce katılımcıların hazır bulunuşluk düzeyinin, bilgi, beceri, yetenek ve gereksinimlerinin çok iyi gözlemlenmesi ve ihtiyaca göre eğitimlerin ayarlanması gerekmektedir (Altınışık, 1996). Öğretmenlerin sürekli olarak değişen dünyada, öğrencilerine faydalı olmak için kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Çünkü öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin aynı zamanda öğrencilerin başarısını da etkilediği çeşitli araştırmalarda belirtilmiştir (Ateş ve

Ünal, 2019; Karacaoğlu, 2008). Bu bağlamda, okul gelişimi öğretmenlerin daima kendilerini geliştirme ve yenileme çabası içinde olmalarına bağlı olduğu söylenebilir. Brady (2002) ise, başarılı okul-fakülte işbirliğinin, öğretmen eğitimini ve üniversitelerde yapılan çalışmaları doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Hizmet içi eğitimler kapsamında yapılan okul-fakülte işbirliğini önemli kılan nedenlerden diğerleri de öğretmenlerin öğrenim durumlarının gelişmesi, kıdemlerinin artması ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılımı arttıkça o toplumun eğitim seviyesini de etkilenmesi olduğu ifade edilmiştir (Karacaoğlu, 2008). Yabancı kaynaklı araştırmalarda da ülkelerin hizmet içi eğitime fazlasıyla önem verdikleri dikkat çekmektedir (Bach, 2019; Ng ve Chan, 2012; Posnanski, 2002; Sirotnik, 1991).

Dünyada ve ülkemizde yapılan hizmet içi eğitim çalışmaları kapsamında seminer ve eğitimlerin yeterince amacına ulaşmadığı yargısına varılmıştır (Uşun ve Cömert, 2003). Bunun en önemli nedenlerinden biri, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitimler düzenlenmemiş olmasıdır (Önen ve diğer., 2010). Pehlivan (1997) ise hizmet içi eğitim çalışmalarında karşılaşılan sorunları; hizmet içi eğitim için kullanılacak olan tesis ve araçlara yeterli bütçe ayrılamaması, kurumlarda uzmanlık kadrolarının yanlış kullanılması ve eğitim sonrası değerlendirmelerin etkin olarak yapılmaması veya paylaşılmaması şeklinde sıralamıştır. Bir başka sorun ise; ülkemizde hizmet içi eğitimlerin merkezi olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (HİEDB) tarafından yürütülürken, mahalli hizmet içi eğitim ihtiyacının ise, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri (MEM) tarafından yıllık olarak düzenlenip uygulandığı belirtilmektedir (MEB Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği, 2021). Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (HİEDB) tarafından planlanan kursların sınırlı sayıda öğretmenin katılımına yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Aynı zamanda, ülkenin değişik bölgelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin, okulun fiziksel ve sosyal şartlarından dolayı hizmet içi eğitimlere katılmaları zorlaşmaktadır. Ülkenin farklı illerinde kurulan üniversitelere bağlı eğitim fakülteleri ile okullar arasında kurulacak aktif işbirliği bu problemlerin çözüme kavuşmasına ışık tutabileceği vurgulanmaktadır (Kaya, ve diğer., 2006). İyi planlanmış bir hizmet içi eğitim programı, ülkenin eğitimin kalitesini ve öğretmen başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Kaya ve diğer., 2004).

2.1.4. Eğitim Fakültelerinin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Kapsamında Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği

Öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde toplumla olan bağının güçlü kalmasını sağlamak ve toplumsal konulara ilişkin meraklarını artırmak için topluma hizmet uygulamaları dersi öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmiştir (Tülüce, 2014). Eğitim fakültelerinin toplumsal sorumluluğu kapsamında, topluma hizmet uygulamaları ile öğretmen adaylarının toplumsal liderlik rolünü oynayabilmeleri, işbirliği, etkili iletişim ve girişimcilik becerilerini geliştirebilmeleri için toplumun çeşitli alanlarında gönüllü olarak yer almalarının sağlanması amaçlanmaktadır. (Elma ve diğer., 2010; Uğurlu ve Kırıl, 2012).

İlk olarak 1967 yılında topluma hizmet uygulamaları eğitimi (service-learning) Robert Sigmon ve William Ramsey tarafından günümüzdeki anlamıyla kullanılmıştır (Uğurlu ve Kırıl, 2012). Türkiye’de ise 2006-2007 eğitim-öğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurulu (YÖK) tarafından öğretmen yetiştirme programına dahil edilmiştir. Çünkü Yükseköğretim Kurumları içinde buldukları topluma yerel veya küresel anlamda fayda sağlayacak çalışmaları da gerçekleştirmekle yükümlüdürler (Akçamete, 2006; Elma ve diğer., 2010). Topluma hizmet uygulamaları dersinin öğrenci üzerindeki kazanımları; motivasyonun artması, düşünen, sorgulayan ve merak eden öğrenen profil özelliklerini geliştirmesi, yaşam boyu öğrenmeyi desteklemesi ve sorunlara çözüm üretme yeteneğini geliştirmesi şeklinde gözlemlenmiştir (Uğurlu ve Kırıl, 2011). Coşkun (2009) ise çalışmasında, topluma hizmet dersinin getirilerini, öğretmen adaylarına, duyarlı olma, toplumu ilgilendiren sorunlar üzerinde çözüm önerilerini belirleyebilme, liderlik rolünü oynayabilme ve toplumla bağın güçlendirilmesi özelliklerini kazandırması olarak belirtmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı, entelektüel gelişimlerinin ve vatandaşlık eğitimlerinin sağlanmasında yardımcı olduğu ve okul gelişimini pozitif yönde etkilediği belirtilmektedir (Prichard ve Whitehead, 1994). Topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında öğrenciler, toplumun sorunlarını belirleyip çözüm üretmeye yönelik projeler hazırlayabilir, panel, konferans, kongre, sempozyum gibi bilimsel etkinliklere izleyici, konuşmacı ya da düzenleyici olarak katılabilir ya da sosyal sorumluluk çerçevesinde çeşitli projelerde gönüllü olarak yer alabilirler (YÖK, 2007). Üniversitelerin topluma hizmet programlarındaki gönüllüler, toplumun ihtiyaçlarını karşılamak için uygun müdahaleler ile problemlerin çözüme kavuşması amaçlanmıştır (Walsh ve Backe, 2013). Üniversite öğrencilerinin, yapılacak olan hizmeti belirleme kapsamında içinde buldukları

toplumun ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli çözüm yolları üretebilecek çalışmalarda bulunmaları gerektiği ifade edilmiştir (Boran ve Karakuş, 2017).

Eğitim fakülteleri topluma hizmet dersi aracılığıyla üniversite ve toplumsal yaşama katkı sunduğu gibi eğitim kurumlarına da destek vermektedir (Akçamete, 2006). Bunun gibi çalışmaların, okul-fakülte işbirliğinin geliştirilmesi için önemli bir fırsat sunduğu söylenebilir. Topluma hizmet uygulamaları dersi, eğitim fakültesi öğrencilerine toplumsal sorumluluk bilincini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırmayı ve uygulama sırasında işbirliği, dayanışma ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Eğitim fakültelerinin, eğitim kurumlarına yön verebildiği, katkıda bulunabildiği ölçüde toplumsal işlevlerinin ve saygınlıklarının artacağı belirtilmiştir (Akçamete, 2006). Topluma hizmet uygulaması dersi adı altında üniversite öğrencileri, okuldan sonra etütlerde ders verebilir, eğitim kurumlarındaki rehberlik çalışmalarına çeşitli hizmetler de bulunabilirler (Walsh ve Backe, 2013). Bir araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, topluma hizmet dersleri kapsamında yaşadıkları deneyimlerle toplumu yakından tanıma fırsatı elde ettikleri ve toplumsal sorunlara karşı duyarlılıklarının arttığı belirtilmiştir (Gökçe, 2011). Altınışik (1996) araştırmasının bulgularında, topluma hizmet dersi teorisinin pratiğe dönüşmesinin, öğretmen kimliği edinme, okul ortamını deneyimleme, okul ve fakülte bağının kuvvetlenmesi gibi konularda faydalı olduğu görülmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bu ders kapsamında, okullarda düzenlenen çeşitli bireysel ve grup etkinlikleri sayesinde mesleki gelişimlerine de katkı sağladıkları ortaya çıkmıştır.

Eğitim fakültelerinde aktif bir şekilde uygulanan topluma hizmet uygulamaları derslerinin öğrencilere, öğretmenlere, eğitim kurumlarına ve topluma katkılarının yanı sıra gözlemlenen bazı olumsuz durumlar da vardır. Topluma hizmet dersleri süresince yapılan çalışmalarda üniversite ve toplum arasındaki kopukluk göze çarpmış ve birbirlerinden fazlasıyla habersiz oldukları anlaşılmıştır (Sandy ve Holland 2006). Yılmaz (2011) araştırmasının bulgularında, topluma hizmet uygulamaları dersinin planlamasında ve uygulamasında problemler olduğu ortaya çıkmıştır. Gökçe (2011) ise, üniversite öğrencilerinin topluma hizmet uygulamaları dersini not kaygısıyla değil; gönüllülük esasına dayalı bir şekilde yürütülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca; akademisyenlerin, öğretmen adaylarının ve toplumun bu ders kapsamındaki görüşleri ile işbirlikli ve eşgüdümlü çalışmalarla topluma hizmet uygulamaları derslerinin etkin bir şekilde sürdürülebileceği belirtilmiştir.

2.1.5. Projeler ve Araştırmalar Kapsamında Okul-Eğitim Fakóltesi İşbirliği

Eğitim, öğrenci merkezli yöntemler kullanılarak bireyin kendi öğrenme sürecini düzenleyebilmesini sağlamaya çalışmaktadır. Bu eğitim sistemi vizyonuna göre araştıran, sorgulayan, hayatta karşılaştığı problemleri çözebilen, öğrenmeyi öğrenen, çevresine ve dünyaya ilgili, meraklı ve sorumlu bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Korkmaz ve Kaptan, 2001).

Eğitim kurumlarıyla eğitim fakóltesinin ortak projeler yürütmesi hem üniversite hem de okul için oldukça eğitici ve önemli bir işbirliğidir. Geliştirilen ve uygulanan projeler sayesinde iki örgüt de birbirlerine katkı sağlamaktadır (Bayram ve Bozkuş, 2018). Proje çalışmalarının, öğrencilerin çeşitli bilgiler edinmesine, üst biliş potansiyellerinin gelişmesine, içsel motivasyonlarının ve derse olan ilgilerinin artmasına yardımcı olduğu ortaya çıkmıştır (Toci, 2000). Proje çalışmalarına örnek olarak; “Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Yarışma Sürecinde Edindikleri Deneyimleri ve Üniversite Yaşamlarına Yansımaları” adlı çalışmada, yapılan "TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projesi”nin okul-fakólte işbirliğine olumlu katkılarının yanı sıra öğrenciler üzerinde oldukça etkili olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabileceği problemleri çözme ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme gibi kabileyetlerin gelişmesine ve özgüvenlerinin artmasını sağlamaktadır (Avcı, Özenir ve Yücel, 2016). Öçal ve şimşek (2017) çalışmasında ise, matematik öğretmen adaylarının FATİH Projesi ile ilgili farkındalıklarının yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıkmış ve okullarda teknolojinin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için öğretmenlerin teknoloji kullanımını kapsamında çeşitli eğitimler alması gerektiği vurgulanmıştır (Usta ve Korkmaz, 2010). Ek olarak, öğretmenlerin günümüz dünyasına uyum sağlamaları teknolojik gelişmeleri takip etmesi ile mümkündür. Ersoy (2005) çalışmasında, hizmet içi eğitimler kapsamında yapılan seminerler veya çeşitli çalıştayların, okul-fakólte arasındaki ilişkiyi daha sıkı tutmada fayda sağlayabileceğini belirtmiştir. Eren ve Avcı (2016) araştırmasında ise, öğretmenlerin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencileri tarafından geliştirilen e-içeriklerin, kendi derslerine katkı sağlayabileceği görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda bu çalışma, okul-fakólte işbirliği ile iki kurum arasındaki bağı güçlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmalar göstermektedir ki proje çalışmaları, öğretmen ve öğrenciler üzerinde motivasyon ve özgüvenin artmasına yardımcı

olmakla kalmayıp okul ve üniversite işbirliklerini olumlu yönde etkilemektedir (Avcı ve diğer., 2016; Güven, 2013; Korkmaz ve Kaptan, 2001; Usta ve Korkmaz, 2010).

Okul-fakülte işbirliği eğitim araştırmaları yoluyla da yürütölmektedir. Bir toplumun eğitim sisteminin ve seviyesinin gelişmesi için eğitim araştırmalarına hak ettiği önemin verilmesi gerekmektedir (Çepni ve Küçük, 2003). Eğitim araştırmaları sayesinde üniversite ve okullar birbirleri hakkında bilgi sahibi olmakla birlikte bu araştırmaların en önemli özelliği eğitim süreçlerinin ve çıktılarının geliştirilmesine olanak tanıma potansiyelidir (Mortimore, 2000). Aynı zamanda, akademisyenlerin topluma katkı sağlaması ve araştırma yapma gibi görevlerinin olması alanda yapılan eğitim araştırmaları için önemli bir rol oynamaktadır (Erbay ve Beydoğan, 2017). Öğretmenlerin ise bu araştırmaları yakından takip etmeleri ve kendilerine fayda sağlayabilecek çalışmaları toplumların gelişmesi için derinlemesine araştırmaları ve uygulamaları gerektiği belirtilmiştir (İlhan ve diğer., 2013). Yapılan eğitim araştırmaların amacı; süreç içinde karşılaşılan problemleri belirleyip çözüm yolları bulmaya çalışmaktır (Alper ve Gülbahar, 2009). İlgili alanyazın incelendiğinde eğitim araştırmaları ile uygulama arasında kopukluk (Çepni ve Küçük, 2003; İlhan ve diğer., 2013; Usta ve Korkmaz, 2010) olduğu ortaya çıkmıştır. Bu kopukluğun nedeni araştırmalarda uygulamadan uzak konuların işlenmesi, uygulayıcıların eğitim araştırmalarının yaşanan problemlere çözüm üretmediğini düşünmesidir. Ek olarak, uygulama alanındaki eğitimcilerin, eğitim araştırmalarını önemsemedikleri, araştırma sırasında yeterli okul-fakülte işbirliği yapılamadığı ve araştırma sonuçlarının öğretmenler ve karar alıcılar tarafından takip edilmediği belirlenmiştir (Ateş ve Yıldırım, 2015; Biesta, 2007; Çekiç, Öztürk ve Apaydın, 2018; Erbay ve Beydoğan, 2017). Bir diğer problem ise akademisyenlerin okullarda araştırma yapabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alması gerekliliğidir. Bu süreçteki prosedürlerin ve bürokratik süreç ve engellerin fazla olması akademisyenleri okullarda yapılan araştırma çalışmalarından uzaklaştırmaktadır (Alper ve Gülbahar, 2009; Kala, 2017; Ozan ve Köse, 2014).

Araştırmalardan elde edilen sonuçlar bağlamında okul-fakülte işbirliğini artırmayı başarmanın; ancak akademisyen ve öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda hareket etmesiyle sağlanabileceği önerilmiş ve hizmet içi eğitimlerin uzman akademisyenlerden oluşan danışma merkezleri tarafından verilmesi tavsiye edilmiştir. Akademisyenler açısından ise yerinde araştırma ve gözlem yapmanın kolaylaşması için yüksek öğretim kurumlarıyla Milli Eğitim Bakanlığı arasında protokol imzalamaları

önerilmiştir (Bilgin ve diğer., 2019). Çekiç, Öztürk ve Apaydın (2018) ise eğitim araştırmalarının sadece teori üretme; test etme ve geliştirmeye değil, aynı zamanda uygulamaya yönelik de olması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim araştırmalarının öğretmenlerle paylaşılması, ulaşılabilir olması ve uygulamadaki sorunlara yönelik olması önerilmiştir. Erbay ve Beydoğan (2017) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim araştırmalarında etkin bir şekilde rol almaları gerektiğini belirtmiş ve çalışmaların uzman kişiler tarafından incelenmesinin ve değerlendirilmesinin önemli olduğu belirtilmiştir.

2.1.6. Öğretim Görevlilerinin Okul Danışmanlığı Süreci Bağlamında Okul-Eğitim Fakülte İşbirliği

Başarılı eğitim kurumları üzerindeki araştırmaların sonucunda etkili okul kavramı ortaya çıkmıştır (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Uzun yıllar boyunca ve halihazırda tartışılmakta olan etkili okul anlayışına göre etkili okul; öğrencilerin hem akademik alanlarda hem de kendilerine uygun çeşitli spor ve sanat dallarında gelişebildikleri eğitim ortamları olarak tanımlanmaktadır (Dimmitt, 2003). Etkili okulun bir başka tanımı ise öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyal ve estetik gelişimlerine imkan sağlanabildiği ve desteklenebildiği bir eğitim ortamı olarak ifade edilmektedir (Özdemir, 2000). Okulun etkililiği öğrencilerin kazandığı bilgi, beceri ve davranışlarındaki gelişme ile değerlendirilmelidir (Purkey ve Smith, 1985). Hoy ve Ferguson (1985) ise etkili okul tanımını ancak kuramsal bir çerçeve ile açıklamanın doğru olacağını belirtmektedir.

Etkili okul ideolojisiyle hareket edilirse, okul yöneticileri başta olmak üzere tüm okul personelinin aynı hedef ve bakış açısı ile eğitilmeleri gerekmektedir (Balcı, 1988; Beycioğlu ve Aslan, 2010). 1970’lerde okul gelişimi üst yönetimin planlamaları ile sağlanmaya çalışılırken; 1980’lerden itibaren okullar kendi gelişim durumlarını izleyerek uygun görülen alanlarda eğitimler ile süreci yürütmektedirler. (Ganimian ve Murnane, 2016). İyi bir okul gelişimi ancak okulların kendi ihtiyaçlarına göre stratejiler belirlemesiyle gerçekleşir. Okullar, yeniliklere ayak uydurabilmek için gelişime ve değişime açık, bilimsel anlamda üretken akademisyenlerin desteğine ihtiyaç duymaktadırlar (Mengi ve Schreglmann, 2013). Buradan hareketle, okullardaki yönetim süreçlerinin etkili yürütülmesi, öğretmen yetkinliklerinin geliştirilmesi, toplum-okul ilişkilerinin güçlendirilmesi, öğrenci başarısının artırılarak okullarda nitelikli eğitimin sağlanması ve okul-fakülte arasındaki bağın güçlendirilmesi gibi amaçlarla “Danışman Akademisyen Uygulaması” başlatılmıştır (MEB,

2019). Öğretmenlerin mesleki ve akademik gelişiminin eğitim kalitesini belirlediği bilinmektedir (Lohman, 2006). Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerine uygun eğitimler alabilmeleri okulun etkililiği bakımından oldukça önemlidir (Bernhardt, 2015). Öğretmenlerin gelişimi hizmet içi mesleki eğitimler ile sağlanmaya çalışılmaktadır. Fakat bu eğitimlere öğretmenlerin katılımında kişisel veya kurumsal nedenlerden dolayı aksaklıklar yaşanabilmektedir (Ateş ve Ünal, 2019). Danışman akademisyen uygulaması kapsamında akademisyenlerin okula rehberlik, koçluk, mesleki gelişim, ortak planlama gibi görevleri bulunmaktadır (MEB, 2019). Okulların akademik başarısını arttırmayı amaçlayan bu uygulama, öğretmenlerin mesleki gelişim bağlamındaki sorunlarına bir çözüm yolu olarak da değerlendirilebilir. Eğitim fakültelerinin halka açık hizmet veren birimleri, psikolojik danışma servisi, rehberlik merkezi ve çeşitli alanlarda bilimsel araştırma yeterliliği gibi fırsatlarıyla buldukları kent ve çevresindeki okullar için çok önemlidir (Bayram ve Bozkuş, 2018). Yapılan araştırmalar göstermiştir ki okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin arasındaki sağlıklı iletişim ve işbirliği, öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (McEwan, 2015). Bu bağlamda, okulun gelişimi için velilerle ve okul çevresindeki paydaşlar ile bağların kuvvetli olması gerekmektedir (Ateş ve Ünal, 2019).

Okul-fakülte işbirliğinin artırılması düşüncesiyle yürürlüğe konan danışman akademisyen uygulaması sayesinde eğitim fakültelerinde görevli olan öğretim üyelerinin, bu süreci etkili yürütebilmek için danışmanı olduğu okulları gözlemleyerek uygun öğretmen ve öğrenci eğitimi, okulun plan ve politikalarının belirlenmesi, okulun çevresinde bulunduğu paydaşlarıyla olan iletişiminin artırılması ve velilere yönelik çalışmaların desteklenmesi gibi hizmetlerde bulunması amaçlanmıştır (MEB, 2019). Yurtdışındaki bazı iyi uygulamaların sonuçları da bu durumu destekler niteliktedir. Örneğin; Massachusetts Üniversitesi bir okul ile aylık olarak danışmanlık uygulaması yapmaktadır. Danışman akademisyen ile okul yöneticilerinin işbirliğinin öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Ayrıca, pratiği gözleme şansı elde eden danışman akademisyenlerin, teori ve pratiği ele alan çalışmalar yapmaya başladıkları belirtilmiştir (Paisley ve Hayes, 2003). Okul-fakülte işbirliği ile akademisyenler teori ve yeni yaklaşımları pratikte gözleme ve değerlendirme fırsatı elde etmektedirler (Walsh & Backe, 2013). Danışman akademisyen uygulaması; kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun (Boyer, 1990; Hoang, 2006; Şimşek, 2004; Örücü ve Şimşek, 2011) giderilmesine yardımcı olabilir.

Ülkemizde henüz çok yeni olan danışman akademisyen uygulamasının birçok alanda olumlu etkileri ön görülmesine rağmen; ne kadar etkili düzenlendiği, uygulandığı ve takip edildiği konusunda tartışmaların çıkması kaçınılmazdır. Dünya genelinde akademisyenlerin iş yükü, düşük maaş ve adaletsiz ücret dağılımı gibi sorunlarla başetmeye çalıştıkları bilinmektedir (Arı, 2007; Randall, 2006). Akademisyenlerin ders verme, hazırladıkları proje/araştırmalar ve farklı koordinatörlük gibi görevlerinin yanı sıra isteğe bağlı olarak okullarda danışmanlık yapabilme rolleri de vardır. Gönüllülük esasına bağlı olarak yürütülen danışman akademisyen uygulamasının verimliliğinin ne boyutta olduğu konusu büyük bir bilinmezliktir. Tüm bunların yanı sıra, akademisyenlerin bilimsel üretkenliğini olumsuz etkileyen çevresel faktörlerin başında destek ve teşvik eksikliği geldiği bilinmektedir (Mengi ve Schreglmann, 2013). Danışman akademisyen uygulaması için de herhangi bir teşvik, destek ya da bir dışsal motivasyon faktörü olmamasına ek olarak, yapılan uygulamaların takipsizliğinin de birçok problemi beraberinde getirmesi olasıdır.

2.2. Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama Bağlamında Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliğinin Yeri

Dünyada sürekli değişim içinde olan sosyal, politik ve ekonomik süreçler eğitimi de etkilemektedir (Örücü ve Şimşek, 2011). İçinde bulunduğumuz çağı anlamak ve açıklamaya çalışmak gerekmektedir. Bu yüzden bireyler gelişen ve değişen olaylara, olgulara ve durumlara eğitim aracılığıyla ayak uydurmaya çalışmaktadırlar (Demirtaş ve Özer, 2015). Toplumla adapte olmaya çalışan bireylerin soruları ve sorunları eğitimin gelişmesi ve değişmesi açısından önemli bir rol oynamaktadır (Taşdelen, 2003).

Tarihte eğitimciler, değişen ihtiyaçların giderilmesi ve sorunların çözümünde fen ve sosyal bilimlerde birçok kuramlar geliştirmişlerdir. Kuramlar doğru bilginin ortaya çıkması ve üretilmesi açısından çok önemlidir (Demirtaş ve Özer, 2015). Çok sayıda araştırmacı kuramın tanımını farklı şekillerde ifade etmişlerdir. Kerlinger (1986) kuramı, olguları tanımlamak için sistemli bir şekilde birbiriyle bağlantılı kavramlar olarak tanımlamaktadır. Hoy ve Miskel (1987) ise okullarda davranışları sistemli olarak anlatan ve betimleyen birbiriyle ilişkili kavramlar, varsayımlar ve genellemeler dizgisi olarak ifade etmiştir. Bursalıoğlu (2000) kuramı gerçeğe giden en güvenli yol olarak tanımlamıştır. Taşdelen (2003) ise kuramı, pratiği üreten, açıklayan, yön veren ve temellendiren bir bilinç olarak

tanımlamaktadır. Evers (2003) kuramları, olguları bir araya getirerek uygulayıcılara yol gösterdiği şekilde ifade etmiştir.

Eğitim yönetimi alanında, kuramsal bilgisi üretme konusunda bir görüş ayrılığının olduğu belirtilmektedir (Ayyıldız, 2019; Kazancı, 2020). Eğitim yönetimi farklı sosyal bilimlerdeki gelişmelerin etkisi altında kalmış disiplinler arası bir insan bilimi olarak açıklanmaktadır (Şişman ve Turan, 2005). Farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımları bulunan eğitim yönetimi sosyal bilimlerle ilgili bir alandır (Lunenburg ve Ornstein, 2013). Eğitim yönetiminin kuramsal temelleri; sosyoloji, psikoloji, işletme ve yönetim bilimleri tarafından etkilenmiştir (Kısa ve diğer., 2021; Örucü ve Şimşek, 2011). Ayrıca; eğitim yönetimi bir sanat ve uygulama alanı (Oplatka, 2007) olarak tanımlansa da akademik bir sosyal bilim (Donmoyer, 2001; Oplatka, 2010) ifadesiyle de çalışmalarda belirtilmiştir. Kazancı (2020) ise eğitim yönetimini farklı disiplinlerden faydalanan, eğitim politikalarına ışık tutan hem akademik hem de uygulamalı bir sosyal bilim olarak tanımlamıştır. Alanın bilimsel yolculuğuna bakıldığında, 1905 yılında okul finansmanı konulu ilk çalışma Elliot ve Strayer tarafından yapılmıştır (Kazancı, 2020). Eğitim yönetimi alanında kuram çalışmaları 1950 yılında artış göstermiş ve kamu yönetiminin bir alt alanı olan yönetim biliminden etkilenmiştir (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Alanın en yaygın olarak bilinen kuramsal gelişimi pozitivism öncesi dönem, pozitivist dönem ve pozitivism-sonrası dönem şeklinde açıklanmaktadır (Maxcy, 2005). Pozitivism öncesi dönem bilimsel ve kuramsal bir yaklaşımdan uzak, 1850’lerden başlayarak 1920’lere kadar süre gelmiştir. Maxcy (2005) bu dönemi, dini değerlerin önemsendiği, ailesine bağlı yöneticilerin kabul gördüğü bir dönem olarak açıklamaktadır. Pozitivist dönem ise 1920’lerden itibaren başlayıp etkileri hala görülmektedir. Bu dönemdeki çalışmalar pozitivist bilimlerin etkisi altındadır. Newton’cu bakış açısının bu dönemin en önemli olayıdır. Eğitim kurumlarının yıllarca bir fabrika gibi anlaşılmaya çalışılmasının nedeni Taylor’ın evreni makine olarak gören anlayışıdır. Bu bakış açısı örgüt ve yönetime uygulanmasıyla eğitim yönetimi alanı da bu durumdan fazlasıyla etkilenmiştir. Diğer bilimlerin etkisinde kalmasının sebebi ise, eğitim yönetimi alanının henüz o dönemde bilimsel olarak tanımlanmamış olmasıdır (Beycioğlu ve Dönmez, 2006). Bu dönemde klasik yönetim kuramlarının epistemolojik anlamda “teori hareketi” ile eşzamanlı olduğu dikkat çekmektedir (Örucü, 2019). Eğitim yönetiminin bilimselleşmesi sürecinde doğru bilgiye ulaşma, kuram üretme ve o kuramı uygulamaya aktarmada çeşitli yöntemlere başvurulmuştur. Teori hareketi döneminde bilgiye sadece deneysel yolla

ulaşılabileceği algısı hakimken bu süreçten sonra kültür değerlerinin, inançların ve alışkanlıkların da önemli olduğu anlaşılmıştır (Balcı, 2003). Bu bakış açısının etkisiyle paradigmatik dönüşüm kaçınılmaz olmuş ve pozitivism sonrası dönem başlamıştır (Greenfield, 1993). Pozitivism sonrası dönem ise 1950'ler ile birlikte bugüne dek devam eden ve kuramsal çeşitliliği içinde barındıran dönemdir. Bu dönemde örgüt ve yönetim bilimindeki kuramsal çeşitlilik göze çarpmaktadır. Kaos kuramı, feminist kuram ve eleştirel kuramlar bu dönemde geliştirilmiştir (Şimşek, 1997). Eğitim yönetimi alanı çeşitli kuramları, kültür unsurlarını ve ahlaki değerleri birbirinden ayırmadan bir örgütü etik değerleriyle incelemeye başlamış ve önemli olan unsurun kurumlar değil insan olduğuna dikkat çekmiştir (Balcı, 2011). Bu dönemde kuramcılar tarafından yeni bir bilimsel literatür ortaya çıkarılmıştır. Alandaki yayınlar; kavramsal modeller ve araştırma sonuçlarına göre yazılmaya başlanmıştır (Oplatka, 2009). Eğitim yönetiminde ortaya çıkan öznel, durumsallık, yerellik, değerler gibi yeni yaklaşımlar paradigmlar arasındaki tartışmaları doğurmuştur. Alanyazında paradigmlar savaşı şeklinde belirtilen bu dönemde akademik dergilerin çoğalması ile bilimsel literatür genişletilmiştir (Kazancı, 2020). Teori hareketine ilk eleştiri Thomas Greenfield tarafından gelmiştir. Alanda baskın olarak pozitivist paradigmanın yer aldığını belirten Greenfield öznel yaklaşımı savunmaktadır (Şişman ve Turan, 2005). Eğitim yönetimi alanına yönelik bu eleştiriler alanın epistemolojik açıdan sorgulanmasına sebep olmuştur (Ayyıldız, 2019). Eğitim yönetiminin çeşitli alanlardan etkilenmiş olmasından dolayı bilimsel kimliğini oluşturmasında bir bunalım içinde olduğu belirtilmektedir (Oplatka, 2010). Bush (2006) ise, eğitim yönetimi alanının çalıştığı farklı araştırma konularının olması nedeniyle bağımsız ve gelişmekte olduğunu ifade etmektedir. Fakat Özdemir (2011), alanın kendisine özgün kuramlar geliştiremediğini, kamu yönetimi ve işletme yönetimi bilim dalları arasında boğulduğunu belirtmektedir. Ulusal ve uluslararası çalışmalarda eğitim yönetimi alanının epistemolojik açıdan bir sıkıntı içinde olduğu belirtilmektedir. Türkiye'de son yıllarda yapılan çalışmalarda ise alanda bilgi üretme konusunda birtakım problemler yaşandığı görülmüştür (Şahin, 2018; Ayyıldız, 2019; Kazancı, 2020). Eğitim yönetimi alanının en büyük problemlerinden biri kuramsal bilgilerin uygulama ile buluşamaması olarak belirtilmektedir (Kısa, 2016; Örucü, 2006). Aksoy (2003) araştırmasında kuram ve uygulama arasındaki bağın istendik bir noktaya gelebilmesinin akademinin uygulama ortamına daha çok girmesi ile mümkün olduğunu belirtmiştir. Böylelikle kendilerine en uygun olan eğitim yönetimi kuramını akademisyenler ile öğretmen ve okul yöneticilerin birlikte üretme şansı elde edebilecekleri vurgulanmıştır (Beycioğlu ve

Dönmez, 2006). Gunter (2003) çalışmasında, İngiltere’de kuram ve uygulama arasındaki bağın güçlü olmasının nedenini üniversitenin uygulamacılarla olan iletişiminin iyi olmasına bağlamaktadır. Ek olarak, Batıda üretilen kuramların, Türkiye’nin kültür ve değerlerini gözardı edilerek uygulanmaya çalışılması da alanın başka bir sorunudur. Kuram ve uygulamaların temel belirleyicilerinden birinin de kültür olduğu ifade edilmektedir. (Turan ve Şişman, 2013). Bilgiyi üretenlerle uygulayıcıların arasındaki bağın güçlü olmasını sağlamak için o toplumun kültürünü göz önünde bulundurmak büyük önem taşımaktadır. Bunun nedeni ise, kuramların uygulama şekillerinin kültürlere göre değişiklik göstermesidir (Şişman, 1996). Eğitim kuramları, işletme alanında ve batı kültürlerinde üretildiği için Türkiye’deki uygulanabilirliği sorgulanmaktadır (Örücü, 2019). Bu bağlamda, farklı bir kültür içinde geliştirilen bir kuramın başka bir ülkede uyumlu olmasını beklemek anlamsızdır. Eğitim yönetimi için en doğru olanı ortaya çıkarmak, akademisyenlerin uygulama alanında gözlem yapmaları ve okullardaki çalışmalara yönelmeleri ile sağlanabilir. Ayrıca; alandaki belli çalışma konularının birbirini tekrar etmesi ve kuramsal çalışmaların yetersiz oluşu birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Balcı, 2008; Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Turan ve Şişman, 2013; Yalçın, 2015). Belirtilen bu sorunlar kuram-uygulama arasında kopukluğa yol açmaktadır (Bursalıoğlu, 2005; Şimşek, 2003).

Eğitim fakülteleri ile uygulama alanlarının işbirliği ve iletişim eksiklikleri, kuram ve uygulama bütünlüğünü bozmaktadır (Kazancı, 2020). Kuramları üreten akademisyenler ve onları okullarda uygulamaya geçiren öğretmen ve okul yöneticilerinin işbirliği ile kendilerine uygun olan yöntemleri kullanarak verimli bir eğitim-öğretim sürecinin oluşturabileceği düşünülmektedir (Bozdoğan, 2018). Keedy ve Achilles (1997) ise kuram ve uygulamanın birbirine bağlı olması gerektiğini ortaya koymaktadır. Beycioğlu ve Dönmez (2006) çalışmasında, kuram olmadan uygulamanın yönlendirilemeyeceği ve uygulamadan bağımsız bir kuramın da verimsiz olacağı ifade edilmiştir. Kuram ve uygulama ilişkisinin bu kadar tartışılmasının ana nedenlerinden biri kuramsal bilgilerin uygulayıcıların sorunlarına yönelik olmamasıdır (Balcı, 2011). Kuram ve uygulamanın birbirinden kopuk olması ve kuramların uygulamayı açıklamakta yetersiz kalması birçok araştırmacı tarafından belirtilmiştir (Boyer, 1990; Hoang, 2006; Şimşek, 2004; Örücü ve Şimşek, 2011; Kısa ve diğer., 2021). Kuram ve uygulama arasındaki bağın zayıf olmasının nedenine yönelik Donmoyer (1999) akademisyenlerin çalışma konularının uygulamadaki sorunlardan çok farklı olduğunu ifade ederek, ve eğitim yönetimi alanında standart temel bir bilgi elde

edilemeyeceğinin aşikar olduğunu belirtmektedir. Imber (1995) ise, kuramsal bilginin sadece öğretim elemanlarının akademik çalışmalarına fayda sağladığını; uygulamacıların hiçbir işine yaramadığını savunmaktadır. Bu bağlamda, eğitim yönetimi alanında aktif olarak çalışan akademisyenler ile okullarda görevli olan öğretmen ve yöneticilerin, kuram ve uygulama arasındaki bağın güçlendirilmesinde önemli bir role sahip oldukları belirtilebilir. Bu nedenle, kuram çevresinin sahaya daha sık inmesi, gözlem ve araştırma yapması, yapılan araştırma sonuçlarını uygulamayla paylaşması ve üniversitedeki derslerin uygulamadaki işleyiş ile paralel ilerlemesinin eğitim yönetimi alanına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Kısa ve diğer., 2021). Kuram ve uygulama arasındaki bağın kopuk olmasının (Biesta, 2007; Broekamp & Van Hout-Wolters, 2007) nedeni eğitim yönetimi alanındaki çalışmaların eğitim uygulamalarından uzak olmasıdır. Bu bağlamda alanda epistemolojik temelli yurtdışı (Bush, 1999, 2006; English, 2002; Hoang, 2006; Keedy, 2005; Murphy, 1999; Oplatka, 2009) ve yurtiçi araştırmalarda (Balcı, 1991, 2008; Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Bursalıoğlu, 2005; Kısa, 2016; Örucü ve Şimşek, Şimşek, 2003) tartışmaların yer aldığı görülmektedir.

Eğitim yönetimi alanında kuram ve uygulama arasındaki bağın güçlü olmasının gerekmesine rağmen; alanın kuram-uygulama açısından bir karmaşa içinde olduğu belirtilmektedir (Balcı, 1991; Beycioğlu ve Dönmez, 2006; Bursalıoğlu, 2010; Kısa, 2016; Oplatka, 2009; Örucü ve Şimşek, 2013). Eğitim yönetimi alanında kuram ve uygulama arasındaki bütünlüğün sağlanamamasının çeşitli sebepleri birçok araştırmada belirtilmiştir. Eğitim araştırmalarının sonuçlarının uygulama alanı ile paylaşılmaması (Bush, 1999; Balcı, 2008), uygulayıcıların araştırmalara ulaşmaya çalışırken yaşadıkları çeşitli engeller (Hemsley-Brown, 2004), öğretmen ve okul yöneticilerinin kuramsal bilgi kullanımlarının yeterli düzeyde olmaması (Kazancı, 2020), kuramları üreten akademisyenlerin sahadan uzak kalması (Beycioğlu ve Dönmez, 2006), akademisyenler ile öğretmen ve okul yöneticilerin alana farklı açılardan bakması (Balcı, 1991), eğitim yönetimi lisans üstü programlarının içeriğinin kuramsal bilgi ağırlıklı olması (Çelik, 2003), alanın içinde bulunduğu epistemik bunalım (Özdemir, 2017), sınırlarının ve bilimsel kimliğinin belirlenmemiş olması (Oplatka, 2020) gibi nedenler eğitim yönetiminde kuram ve uygulama kopukluğuna yol açmaktadır. Alanyazın doğrultusunda ortaya çıktığı üzere kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun en temel nedeninin okul-fakülte işbirliğinin eksikliği şeklinde ortaya çıkmaktadır (Kocadere ve Aşkar 2013). Dünyada olduğu gibi ülkemizde de kuram ve uygulama arasındaki kopukluk

alanın önemli sorunlarından birisidir (Balcı 2011). Eğitim kuramını, eğitim pratiğinin tasarısı olarak ifade eden Taşdelen (2003), araştırmasında eğitimdeki başarıyı okul-fakülte işbirliğinin kalitesine bağlamaktadır. Okul-fakülte işbirliğinin kuram ve uygulama arasındaki bağı güçlendirme potansiyeline sahip olduğu vurgulanmaktadır. (Bayram ve Bozkuş, 2018).

2.3. Araştırma ile ilgili Alanyazındaki Çalışmalar

Bu bölümde okul ve eğitim fakültesi işbirliği ve Eğitim Yönetimi alanındaki kuram ve uygulama arasındaki bağa ilişkin yapılan araştırmaların önemli noktaları verilerek özetlenmiş ve bu araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiştir.

2.3.1. Yurt Dışı Çalışmalar

Yurt dışında yapılan çalışmalardan; “Okul-üniversite işbirliklerinin yansımaları ve fırsatları” adlı bir çalışmada bu tarz işbirliklerinin nispeten ihmal edilmiş olduğu savunulmaktadır ve üniversitelerin toplumun yararına anlamlı araştırmalar yapmaları ve sürekli iletişim halinde olmalarının gerekliliği açıklanmaktadır (Walsh & Bache, 2013). Ng ve Chan (2012) Hong Kong örneğindeki bir araştırmada son on yılda okul-üniversite işbirliğindeki zorlukları ve gözlemleri konu alan çalışmanın bulguları sonucunda Hong Kong'daki okul-üniversite işbirliği; öğretmenlerin mesleki gelişiminde ve çocukların öğrenmesine fayda sağlayacak okul temelli müfredat geliştirmede önemli değişikliklere katkıda bulunmuştur. Sirotnik (1991) tarafından yapılan okul-fakülte işbirliği konulu çalışmada; hem okul hem de üniversite problemlerini tek başlarına çözmektense işbirlikleri sayesinde problem çözmelerinin kolaylaştığı savunulmuştur ve teorideki fikirlerin pratikte uygulanamıyor olması da vurgulanmıştır. Bundan dolayı Sirotnik; okul ve üniversite işbirliğinin kalitesini arttırmak için çeşitli eğitici seminerler verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Almanya'da yapılan bir araştırmada kardeş okul uygulaması ile bir okul-fakülte işbirliği çalışılmış ve kardeş okul uygulamasını öğretmen eğitiminin bir parçası olarak geliştirmişlerdir. Bir staj programı olan bu modelin temel unsuru stajyer öğretmenler, öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin yoğun bir şekilde birlikte çalışmalarının sağlanmasıdır. Böylelikle stajyer öğretmenler gelecekteki mesleklerini gerçek koşullar altında ve tüm karmaşıklığıyla tecrübe etmektedirler. Bu araştırmada; okul-fakülte işbirliği ile staj derslerinin iyileştirileceği savunulmaktadır (Bach, 2019). Gravett ve diğer. (2019)

tarafından hazırlanan çalışmanın sonucunda anlaşılmıştır ki okul-fakülte işbirliği olmadan staj eğitimleri verimli geçmemektedir. Dimmitt (2013) tarafından bir lisede akademik başarısızlık sonucunda uygulanan okul danışmanlığı ile sonrasındaki öğrenci başarısı arasındaki ilişki çalışılmıştır. Araştırmaların bulguları danışmanın okuldaki işleyişini gözlemledikten sonra öğrenci başarısızlığındaki nedenlerini ortaya koymuştur. Okulda çeşitli değişimler yapılması öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemiştir. Yurtdışında yapılan bir başka araştırmada Paisley ve Hayes (2003), değişen dünyada okul danışmanı yetiştirme ve uygulama alanındaki reformları incelemiştir. Araştırmanın sonucunda okul danışmanının, okullarda program geliştirip eğitimler vererek okullara yardımcı olduğu belirtilmiştir. Lee ve Yang (2008) tarafından yapılan Güney Kore'deki bir araştırmada okul danışmanlığının uygulanmasındaki zorlukların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın sonucunda okul danışmanlığı uygulamasının kapsamlı bir şekilde açıklanmadığı ve eğitimcilerin rollerinin belirlenmediği tespit edilmiştir.

2.3.2. Yurt İçi Çalışmalar

Eren ve Avcı (2016) tarafından yapılan okul-üniversite işbirliği kapsamında e- içeriklerin geliştirilmesi konulu bir araştırmada; öğretmenlerin araştırmaya konu olan teknoloji modelini kullanma ve hazırlama kapsamında yeterli bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır. Bu eğitimlerden, eğitim fakültesi ile işbirlikleri içinde bulunduğu takdirde verim alınabileceği anlaşıldığı gibi okul-üniversite işbirliğinin önemi vurgulanmıştır. Ersoy (2015) tarafından yürütülen çalışmada bir üniversite-okul işbirliği proje modeli üzerinde çalışılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda üniversite-okul işbirliği projesi modeli tanıtılmış ve bu tarz projelerin okul ve fakülte arasındaki bağı olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılmıştır. Coştu ve İlgün (2020) tarafından hazırlanan çalışma öğretim üyeleri, öğretmen, idareci ve öğretmen adayları ile birlikte yürütülmüş ve matematik eğitime yönelik olarak öğretmen adayları tarafından geliştirilmiş öğretim materyallerinin nasıl değerlendirildiği araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda geliştirilen bu materyallerin genel anlamda faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erbay ve Beydoğan (2017) tarafından yürütülen araştırmada akademisyenlerin eğitim araştırmalarına karşı tutumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmanın sonucunda akademisyenlerin eğitim araştırmalarına yönelik genel olarak olumlu bir tutum sergiledikleri tespit edilmiştir.

Kocadere ve Aşkar (2013) tarafından öğretmen adayları, öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerine göre okul uygulamalarına ilişkin var olan durum, sıkıntılar ve çözüm önerilerini belirlemek için bir çalışma yapılmıştır. Araştırmasının sonucunda okul uygulamalarının istenilen düzeyde yürütülememesinin en temel probleminin olarak okul-fakülte işbirliği eksikliği olduğu ortaya çıkmış ve öğretim elemanları, öğretmenler ve öğretmen adaylarını bir araya getiren sosyal medya tabanlı bir çevrimiçi model önerisi getirilmiştir. Çakır, Bekiroğlu, İrez, Kahveci ve Şeker (2010) tarafından yürütülen çalışmada, uygulama öğretmenlerinin görüşleriyle okul-fakülte işbirliği modelini konu almışlardır. Bu araştırmanın bulguları sonucunda uygulama öğretmenlerinin işbirliği konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığı, rehberliğe ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir. Ek olarak alt sınıflardan dersi olan öğretmen adaylarının stajı ciddiye almaması sebebiyle okul-fakülte işbirliği programına başlatılmamaları önerilmiştir. Bir diğer okul-fakülte işbirliğini konu alan çalışma Beldağ, Yaylacı, Gök ve İpek (2015) tarafından yapılmıştır. Bu araştırma; topluma hizmet uygulamaları dersi ile üniversite ve toplum işbirliği üzerinde durmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda topluma hizmet dersi kapsamında en önemli sorunun olarak projelere ilgisizlik olduğu ortaya çıkmıştır. Dersin bireysel ve kurumsal katkılarının olduğu fakat etkin yürütülebilmesi için süreçte proje becerisine sahip öğretim elemanlarının tercih edilmesi gerektiği öne sürülmüştür. Uğurlu ve Kıral (2011) çalışmasında topluma hizmet uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerindeki kazanımlarının ve üniversite-toplum işbirliğine etkilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda dersin verimli olabilmesi için YÖK tarafından standardize edilmesi, topluma hizmet uygulamalarının tüm yükseköğretime yaygınlaştırılması ve öğrencilerin önündeki bürokratik engellerin kaldırılması gibi çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Gökçe (2011) tarafından yürütülen çalışmada sosyal bilgiler eğitiminde topluma hizmet uygulamalarının etkilerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğretmen adaylarına olan katkıları tespit edilmiş ve derse yönelik değerlendirmelerin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karacaoğlu (2008) tarafından öğretmenlerin yeterlilik algılarını belirlemek ve farklı değişkenler arasındaki farkı incelemek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda hizmet içi eğitimi alan öğretmenlerin alanlarındaki yeterlilik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2010) çalışmalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitim öncesinde ve sonrasında proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerini ölçmüştür. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin bir kısmının proje yapma

yeterliliği kazanması için verilen hizmet içi eğitimlerin üretmenler için verimli olduğu belirtilmiştir. Gökdere ve epni (2004) alışmasında üstün yeteneklilerin fen bilimleri retmenlerine yönelik hizmet içi eğimleri değerlendirilmiştir. Araştırmada hizmet içi eğitimlerin retmenlerin bilişsel ve duyuşsal becerilerine katkı sağladığı sonucu çıkarılmıştır. Bayram ve Bozkuş (2018) tarafından eğitim fakültelerinin buldukları şehirlerdeki okullara yaptıkları katkılar araştırılmış ve eksik noktalar belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre eğitim fakültesinin hizmet içi eğitimler aracılığıyla okullara daha çok katkı sunması, retmenlerle iletişiminin artması, ortak projeler geliştirmesi ve uygulanması gerektiği bulguları ortaya çıkmıştır.

İlgili literatür ayrıntılı olarak incelendiğinde konuya ilişkin çalışmaların ortak noktaları okul-fakülte işbirliklerinin önemi, katkıları, kuram-uygulama arasındaki bağa etkileri ile süreçteki yaşanılan problemlerin belirlenmesi ve uygun önerilerde bulunulması şeklindedir. Okul ve eğitim fakültesi'nin birlikte yürüttükleri çeşitli işbirliklerine dair geçmişten günümüze, yurt içi ve yurt dışında, farklı katılımcılarla ve farklı amaçlar doğrultusunda yapılan çok sayıda bildiri, makale, yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşan çalışmalar olduğu görülmektedir. Yapılan alışmalar; okul ve eğitim fakültesinin arasındaki iletişimi güçlendirmek; böylelikle kuram ve uygulama arasındaki kopukluğa bir çözüm bulmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Kuram ve uygulama bağlamında okul-fakülte işbirliği sürecinin değerlendirmek amacıyla yapılan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma olguları ilgili kişilerin farklı görüşlerini ve deneyimlerini bir araya getirerek sosyal yapıyı ve süreçleri ortaya koymaya yardım etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Nitel araştırma yöntemi insanların davranışlarını ve tutumlarını bir durum üzerindeki tepkilerini anlamaya çalışmaktadır (Rothery, Tutty ve Grinnel, 1996). Doğal ortama duyarlılık, araştırmacının katılımcı rolü, bütünlük, araştırma tasarımında esneklik, tümevarım analizi ve nitel veriler araştırmanın temel özelliklerini oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Veri kaynağı Ankara ili Etimesgut ve Çankaya ilçelerinde görev yapan 6 öğretmen, 6 okul yöneticisi ve bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde görevli 6 akademisyenden oluşmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada toplanan verilerin, iyi analiz edilebilmeleri ve veri güvenilirliği açısından, görüşme sırasında katılımcıların onayı ile ses kaydı alınmış ve görüşme sonrasında araştırmacı tarafından veriler yazı yoluyla deşifre edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen, yönetici ve akademisyenlerin kuram ve uygulama bağlamında fakülte-okul işbirliği süreçlerine yönelik görüşlerini anlamak ve analiz etmek amaçlandığı için nitel araştırma yöntemi kullanılması uygun görülmüştür.

3.2. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma nitel yaklaşımlardan genel nitel yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir. Tüm nitel araştırmalar gibi, genel nitel araştırmalar da insanların, dış dünya ile ilgili öznel görüşlerine, tutumlarına, inançlarına veya deneyimlerine ilişkin yansımalarını araştırır. (Merriam, 2009). İnsanların deneyimleri sonucundaki olayları kendine göre yorumlaması istatistiksel olarak ölçülemediği için nitel yöntemler gerektirir (Aronson, 1994). Genel nitel çalışmaların insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarına, dünyalarını nasıl inşa ettiklerine ve deneyimlerine ne anlam yüklediklerine odaklanmaktadır (Merriam, 2009).

3.3. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Etimesgut ve Çankaya ilçelerindeki 10 farklı okulda görev yapmakta olan 6 öğretmen ve 6 okul yöneticisi ve bir vakıf üniversitesinde görev yapmakta olan 6 öğretim üyesi olmak üzere toplam 18 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcı grubu amaçlı örnekleme yöntemi altında ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Bu örnekleme yöntemi, araştırmacı tarafından belirlenmiş birtakım ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Marshall ve Rossman, 2012). Son 5 yılda yoğun okul-fakülte işbirliği içinde olan okullarda çalışan 6 öğretmen ve 6 okul yöneticisi ve bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapmakta olan ve son 5 yılda aktif olarak okul-fakülte işbirliği içinde çalışmalar yapan 6 öğretim üyesi seçilmiştir. Ayrıca, tüm katılımcı akademisyenlerin en az bir okula danışmanlık yapmalarına, proje ve çalışmalar ile okullarla işbirliği içinde ve okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesinde deneyimli olmalarına göre seçilmiştir. Tablo 3.1.'de öğretmenlere ait kişisel bilgiler, Tablo 3.2.'de yöneticilere ait kişisel bilgiler ve Tablo 3.3.'te ise araştırmaya katılan akademisyenlere ait kişisel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3.1.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcının Kodu	Okul Türü	Cinsiyet	Branş	Meslekteki Kıdemi (yıl)	Çalıştığı kurumdaki hizmet süresi (yıl)	Öğrenim durumu
Ö1	Resmi	E	İngilizce Ö.	5	3	Lisans
Ö2	Resmi	K	Sınıf Ö.	30	8	Lisans
Ö3	Resmi	K	Sınıf Ö.	7	4	Lisans
Ö4	Özel	K	İngilizce Ö.	10	3	Y.L.
Ö5	Özel	K	BÖTE Ö	9	6	Lisans
Ö6	Özel	E	Coğrafya Ö.	20	14	Y.L.

Tablo 3.1.' de görüldüğü gibi görüşme yapılan öğretmenlerin (N=6) N=4'ü kadın, N=2'si ise erkektir. N=3'ü resmi okul ve N=3'ü özel okulda çalışmaktadır. N=2'si İngilizce öğretmenliği, N=2'si sınıf öğretmenliği, N=1'i bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ve N=1'i coğrafya öğretmenliği mezunudur. Tüm katılımcı öğretmenlerin (N=6) en az 5 yıldır aktif olarak öğretmenlik yaptıkları görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin N=2'si yüksek lisans mezunuyken, N=4'ü Lisans mezunudur.

Tablo 3.2.

Araştırmaya Katılan Yöneticilerin Demografik Özellikleri

Katılımcının Kodu	Okul Türü	Cinsiyet	Branş	Kıdem Öğretmenlik (yıl)	Kıdem Yöneticilik (yıl)	Çalıştığı kurumdaki hizmet süresi (yıl)	Öğrenim durumu
Y1	Resmi	K	Sınıf Ö	10	5	1	Y.L.
Y2	Resmi	E	Sınıf Ö.	6	19	10	Lisans
Y3	Resmi	K	Felsefe Ö.	12	8	1	Y.L.
Y4	Özel	K	Tarih Ö.	8	5	2	Y.L.
Y5	Özel	K	Felsefe Ö. İngilizce	10	5	15	Lisans
Y6	Özel	K	Ö.	1	5	6	Y.L.

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırmaya katılan yöneticilerin (N=6) N=1'i erkek, N=5'i kadınlardan oluşmaktadır. N=3'ü resmi okulda, N=3'ü özel okulda görev yapmaktadır. Katılımcıların N=2'si sınıf öğretmeni, N=2'si felsefe grubu öğretmeni, N=1'i tarih öğretmeni ve N=1'i İngilizce öğretmenidir. Tüm katılımcı yöneticilerin (N=6) en az 5 yıldır aktif olarak yöneticilik yaptıkları görülmektedir. N=4'ü yüksek lisans mezunu; N=2'si lisans mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3.3.

Araştırmaya Katılan Akademisyenlerin Demografik Özellikleri

Katılımcının Kodu	Cinsiyet	Branş	Görev	Öğrenim durumu
A1	K	Eğitim Bilimi	Dekan	Doktora
A2	K	BÖTE Ö.	Dekan Yrd.	Doktora
A3	K	Sınıf Ö.	A.B.D. Başkanı	Doktora
A4	K	Türkçe Ö.	Öğr. Üyesi	Doktora
A5	K	İngilizce Ö	Öğr. Üyesi	Doktora
A6	E	PDR	Enstitü Müdürü	Doktora

Tablo 3.3. incelendiğinde araştırmaya katılan akademisyenlerin (N=6) N= 1'i erkek, N=5'i kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcı akademisyenlerin lisanstan mezun oldukları bölümleri; N=1'i Eğitim Bilimi, N=1'i bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, N=1'i sınıf öğretmenliği, N=1'i İngilizce öğretmenliği ve N=1'i psikolojik danışmanlık ve rehber öğretmenliği olarak görülmektedir. Gönüllü akademisyenlerin görevleri N=1'i Dekan, N=1'i Dekan Yardımcısı, N=1'i Anabilim Dalı Başkanı, N=1'i Enstitü Müdürü ve N=2'si ise Öğretim üyesi şeklinde belirtilmiştir. Tüm katılımcı akademisyenlerin (N=6) doktora mezunu oldukları görülmektedir.

3.4. Verilerin Toplanma Aracı

Uygulama öğretmenlerinin, okul müdürlerinin ve öğretim elemanlarının okul-fakülte işbirliği kapsamındaki görüşlerini belirlemek için öğretmenlere, okul yöneticilerine ve akademisyenlere yönelik, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış 3 farklı görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Daha sonra Eğitim Yönetimi alanından nitel araştırma konusunda deneyimli iki farklı akademisyenden uzman görüşü alınmıştır.

Formdaki soruları hazırlamak için okul-fakülte işbirliği kapsamındaki literatür incelenmiştir. Araştırmanın katılımcı grubunu amaçlı örnekleme yöntemi altında ölçüt örnekleme yoluyla seçilmiştir. Ölçüt, araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve son 5 yılda yoğun işbirliği içinde olan resmi okullar ve özel okullarda çalışan 6 öğretmen ve 6 okul yöneticisi ve bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesinde görev yapmakta olan 6 öğretim üyesi seçilmiştir. Gönüllülük esasına göre araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenler, okul yöneticileri ve akademisyenler ile gerçekleştirilen bu görüşmeler yüz yüze yapılmış ve katılımcıların cevaplarını daha iyi aktarabilmek için ses kaydı alınmıştır.

3.5. Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde öncelikle okullarda görüşme yapabilmek için gerekli izinler alınmış ve görüşme yapılacak öğretmen, yönetici ve akademisyenlerle randevulaşmıştır. Görüşmeye başlamadan önce gönüllü katılımcılar ile tanışılmış, araştırmanın amacı ve önemi anlatılarak araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra gönüllü katılım formunu okumaları için zaman verilmiştir. Görüşme sırasında katılımcının iznini alarak ses kaydı alınmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra gönüllü katılımcılara çalışmaya destek oldukları için teşekkür edilmiştir. Ayrıca, görüşmenin transkriptlerini almak isteyip istemedikleri sorulmuş ve araştırmanın bulgularının istenirse katılımcılarla da paylaşılacağı bilgisi verilmiştir. Araştırmaya katılmakta gönüllü olan tüm eğitimciler görüşme sırasında ayrıntılı ve doğru bilgi vermeye gayret etmiştir. Araştırmanın konusunu çok faydalı bulduklarını ifade etmiş ve araştırmaya katılmaktan çok memnun olduklarını belirtmişlerdir.

3.6. Verilerin Analizi

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtları deşifre edilmiş; yazı yoluyla Microsoft Office Word programına aktarılmıştır. Toplam 50 sayfa, 5 saat veri toplanmıştır. Yazıya dökülen görüşmeler derinlemesine incelenip okunmuştur. Bu çalışmada içerik analizi yöntemi kullanılmış ve bu yöntem; verileri düzenlemek, kategori, tema ve örüntüleri ortaya çıkarmak, herhangi bir varsayım varsa test etmek ve alternatif açıklamaları belirlemek üzere 4 aşamadan oluşmaktadır (Marshall ve Rossman, 2012). Toplanan bilgiler ile bilinmeyen

durumların ilişkilerini yorumlayan bir teknik kullanılarak, çalışmadan elde edilen bilgilerin analizinde tümevarımsal bir yaklaşım izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Çalışmanın temaları literatüre dayalı kavramsal çerçeve ve görüşme soruları ışığında belirlenmiş Akşit'in (1998) belirlediği nitel verileri sayısallaştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada tema, kategorilere ayırma işlemi titizlikle yerine getirilmiştir. Veriler Microsoft Office Excel ortamına aktarılarak temalara göre gruplandırılmış ve içerik analizi yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda bazı sorulara öğretmenler, okul yöneticileri ve akademisyenler benzer cevaplar vermişlerdir. Tekrardan kaçınmak amacıyla 'okul-fakülte işbirliğinin kapsamı' ve 'okul-fakülte işbirliğinin katkısı' temaları akademisyenler, okul yöneticileri ve öğretmenler için ayrı olarak oluşturulmamış; cevaplar bir tema altında toplanmıştır.

3.6. Araştırmada Geçerlilik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda bir olgunun niteliği çalışılmaktadır (Kirk ve Miller, 1986). Bu bağlamda, katılımcılar ile zaman sınırlamalarının olmadığı, kendilerinin talep ettiği bir gün ve saatte görüşülebileceği bildirilmiştir. Ek olarak görüşme sonrasında ikinci bir randevu veya eklemek istedikleri bir şey olursa iletişim bilgileri verilmiştir. Katılımcıların kendilerini rahat hissettiği bir zamanda ve ortamda görüşme yapmalarının veri toplama kalitesini artırdığı söylenebilir. Araştırmanın her aşamasında alanında uzman bir araştırmacı ile görüşmeler yapılmış ve dönütler alınmıştır. Ayrıca, görüşmeler araştırmacı tarafından deşifre edildikten sonra katılımcılar ile paylaşılmış ve teyit alınmıştır.

Tutarlılıkta ise; veri toplama sürecinde literatür taraması ayrıntılı olarak yapılmıştır. Çalışma konusunun kavramsal çerçevesine göre görüşme soruları hazırlanmıştır. Böylelikle, veri analizi ile sonuçların birbirine bağlantılı olmasında aynı kavramsal çerçevenin takibi ile sağlanmıştır. Kodlayıcılar arasında tutarlılığa (intercoder reliability) bakılmış ve %95 olarak belirlenmiştir. Ek olarak; veri kaynaklarının farklı olması ve görüşmelerin döküman analizi ile genişletilmesi bu çalışmanın inandırıcılığını artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

BÖLÜM IV

BULGULAR

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullardan ve bir vakıf üniversitesinde görev yapan, kuram ve uygulama bağlamında okul-fakülte işbirliği sürecinin değerlendirildiği araştırma için gönüllü öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve akademisyenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar detaylı okunarak tema ve kategoriler araştırmacı tarafından bir araya getirilerek analizi yapılmıştır. Araştırmadaki verilerin analizi sonucunda öğretmen, okul yöneticileri ve akademisyenlerin cevapları doğrultusunda “Okul-Fakülte İşbirliğinin Kapsamı”, “Okul-Fakülte İşbirliğinin Katkısı”, “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Okul-Fakülte İşbirliği Bağlamında Sorunlar”, “Akademisyenlere Göre Okul-Fakülte İşbirliği Bağlamında Sorunlar”, “Okul-Fakülte İşbirliği Bağlamında Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Beklentileri”, “Okul-Fakülte İşbirliği Bağlamında Akademisyenlerin Beklentileri” olmak üzere 6 tema ortaya çıkmıştır. Bu bölümde bu temalar kategorileri ile birlikte detaylı gösterilecektir.

4.1. Öğretmenler, Okul Yöneticileri ve Akademisyenlere Göre Okul-Fakülte İşbirliğinin Kapsamı

Öğretmen, okul yöneticileri ve akademisyenlere göre okul-fakülte işbirliğinin kapsamına ilişkin 3 katılımcı grubunun yanıtları benzerlik göstermekte olup kategoriler akademik destek, öğretmen uygulaması, danışman akademisyen uygulaması ve proje / araştırmalar olarak Tablo 4.1.’de görülmektedir.

Tablo 4.1.

Okul – Fakülte İşbirliğinin Kapsamı

Tema	Kategori	N
	Akademik destek	18
Okul – Fakülte İşbirliğinin Kapsamı	Okul deneyimi ve Öğretmen Uygulaması	18
	Danışman Akademisyen Uygulaması	16
	Projeler /Araştırmalar	9

Tablo 4.1.'de görüldüğü gibi çalışmadaki tüm katılımcılar yapılan okul-fakülte işbirliklerini en çok 'akademik destek' ve 'öğretmen uygulaması dersi' (N=18) yoluyla yürüttüklerini söylemiştir.

Akademik destek

Seminer ve sunum vasıtasıyla hizmet içi eğitimlerin yürütüldüğünü akademisyenler, okul yöneticileri ve öğretmenler belirtmişlerdir. Öğretmen katılımcıların tamamı (N=6) hizmet içi eğitimlerin üzerinde durmuştur. Elde edilen en yaygın bulgu hakkında bir öğretmen katılımcı şöyle demiştir: *“Bir eğitim fakültesiyle işbirliğimiz var. 7-8 yıldır birlikte çalışıyoruz. Bize eğitim seminerleri veriyor ve süreçte bize destek oluyor.”* Bir başka öğretmen katılımcı akademik destek bağlamında yapılan işbirliklerini çok önemseydiğini ve sürekli olması gerektiğini dile getirip şöyle örneklendirmiştir:

“Ben deneyimli bir öğretmenim hatta akademisyenler benden yaşça küçük. Eğitim başlamadan önce kendimi onlardan daha iyi gördüğüm zamanlar oldu; fakat eğitim süresince öğrenmem gereken çok şey olduğunu, çok şeyin değiştiğini fark ettim ve biliyorsunuz ki öğretmenlik tamam ben artık öğretmen oldum bitti gibi bir meslek değil; sürekli kendinizi geliştirmeniz gerekiyor...”

Katılımcı bir öğretmen farklı ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim fakültelerinden çeşitli eğitimler aldıklarını şu şekilde ifade etmiştir: *“İngilizce alanında çift dilli öğretmen çalışması yaptığımız için akademisyenler bizlere 'bilingual' (çift dilli eğitim) seminerleri verdiler.”* Bu duruma örnek olarak katılımcı bir diğer öğretmen; *“İhtiyacımıza uygun olarak verilen eğitimleri dikkatle dinleyerek öğrencilere daha verimli olmaya çalışıyorum.”* sözleriyle akademik desteğin ihtiyaca göre karşılandığı zaman daha çok ilgi gördüğünü ifade etmiştir. Verilen cevaplar doğrultusunda katılımcı öğretmenlerin eğitim fakültelerinden aldıkları her türlü akademik desteğin önemini farkında oldukları ve bu tür işbirliklerine karşı olumlu tutum sergiledikleri gözlenmektedir.

Katılımcı okul yöneticileri (N=6) ise süreç içinde “akademik destek” yoluyla okul-fakülte işbirliğini canlı tuttuklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu bir okul yöneticisi şu şekilde örneklendirerek çalışmalarını açıklamıştır:

“Öğretmenlerin yeterliliklerini geliştirmek ve onların öğretmenlik yolculuklarını olumlu katkıda bulunmak amacıyla her ay Eğitim Fakültesi'nden gelen bir hocamızın yaptığı düzenli eğitimlerle öğretmenlerimize katkı sunmaya çalıştık...”

Verilen cevaplar ışığında akademik destek en yoğun olarak hizmet içi eğitimler aracılığıyla verilmektedir. Çünkü okul yöneticilerinin çoğu akademik desteklerin sıklıkla hizmet içi eğitim kapsamında verildiğini vurgulamıştır. Buna örnek olarak bir okul yöneticisi, “*Hizmet içi eğitimimizi Milli Eğitim Bakanlığı’nun Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Daire Başkanlığı’ndan alıyoruz. Öğretmenlerimize seminer, kurs gibi eğitimler veriliyor.*” açıklaması ile durumu yansıtmıştır. Bir diğer yönetici ise, “*Eğitim fakülteleri ile olan işbirliğimiz daha çok hizmet içi eğitim anlamında var. Öğretmenlerimize ihtiyaç duyduğumuz alanlarda farklı üniversitelerden eğitimler planlıyoruz.*” şeklinde ayarladıkları eğitimleri belirtmiştir. Yöneticilerin cevaplarına göre bu eğitimlerin daha çok ihtiyaç doğrultusunda belirlendiği gözlemlenmiştir. Yöneticilerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“İhtiyaç analizi yapıyorum çalıştığım okul türünde ve çalıştığım öğretmen topluluğu içerisinde veli ve öğrencilerimizin beklentilerini göz önünde bulundurarak nelere ihtiyacımız var, hangi eğitimleri öğretmenlerimizin alması ciddi anlamda katkı sağlar? Bu noktada planlama yapıyorum.”

Yöneticilerin cevapları doğrultusunda akademik desteğin okul-fakülte işbirliğine katkısının oldukça fazla olduğu görülmektedir.

Akademisyen katılımcıların (N=6) akademik destek yoluyla yürütülen işbirlikleri bağlamındaki yaklaşımları öğretmen ve yöneticileri destekler niteliğindedir. Bu durumu yanıtlarıyla doğrulayan katılımcı bir akademisyenin sözleri şu şekildedir: “*Öğretmenlerle işbirliğimizi daha çok çalıştay ve seminer şeklinde yürütüyoruz. Eğitim açısından iki önemli paydaşız ve işbirliğimizin sürekli olması gerekiyor.*” Bunlara ek olarak; başka bir akademisyen katılımcı bu tarz işbirliklerin önemini şu şekilde açıklamıştır: “*Bu işbirlikleri vasıtasıyla öğretmenler fakültedeki süreci öğreniyorlar ve alanlarındaki gelişmelerden haberdar oluyorlar.*”. Bir diğer akademisyen katılımcı da bu fikri vurgulayarak durumu şöyle ifade etmiştir: “*Öğretmenlere hizmet içi eğitimler yoluyla katkı sağlayabiliyoruz ve alandaki akademik gelişmeleri onlarla paylaşmış oluyoruz.*”. Akademisyenlerin görüşüne göre okul-fakülte işbirliğini en sıcak tutan unsur akademik destektir. Katılımcı bir akademisyen akademik desteğin hem okul hem de fakülte için yararlı olduğunu şu sözlerle belirtmiştir: “*Biz okullara seminerlerle akademik destek sağladık; onlar da bize araştırma konusunda destek oldular.*”

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi

Yürütülen okul-fakülte işbirliğinin bir başka çeşidi ise okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersidir. (N=18). Öğretmenler, (N=6) öğretmenlik uygulaması programının hem okula hem de üniversiteye katkı sağladığını ve işbirliğini güçlendirdiğini düşünmektedirler. Bir öğretmen katılımcı durumu şöyle ifade etmiştir:

“Öğretmenlik uygulaması için bir üniversite öğrencisi dersime katıldığı zaman ona karşı kendimi sorumlu ve örnek olduğumu hissediyorum. Bu yüzden daha dikkatli davranıyorum. Aynı zamanda ders sırasında birden fazla öğretmen olması ders sırasında beni de rahatlatıyor.”

Öğretmenlerin; uygulanan bu öğretmenlik uygulaması dersini kendileri için de üniversiteden kopmama ve yeni gelişmeleri yakından takip etme açısından destekledikleri görülmektedir. Bu durumu bir öğretmen katılımcı *“Staj için geldiklerinde bizim için hem taze kan oluyor hem de yeni bilgiler edinebiliyoruz.”* ifadesi ile açıklamıştır.

Katılımcı okul yöneticileri (N=6) ise verdikleri cevaplarla öğretmenlik uygulaması dersinin okul-fakülte işbirliği bağlamındaki önemini sıklıkla vurgulamışlardır. Bir yönetici, *“Bir üniversite ile işbirliğimiz yoksa yenilikleri kaçırabiliriz. Üniversitede eğitim gören bir öğrenci okulumuzda staj yaptığı sürece kendimizi yenileme ve geliştirme fırsatı buluyoruz.”* açıklamasıyla bu tür işbirliklerinin önemine dikkat çekmiştir. Başka bir yönetici, *“Eğitim fakülteleri ve okullar arasında işbirliği; hem eğitim fakültesi öğrencilerinin sahada deneyim kazanmaları hem de okulların eğitim fakülteleri ile iletişimi sayesinde gelişmeleri takip etmesi bakımından çok kıymetli.”* sözleriyle bu tarz işbirliklerini desteklediğini belirtmiştir. Bunlara ek olarak bir yönetici katılımcı, *“Staj yapmak için gelen öğrencilerden eğitim sisteminde ne değişti, ne tür kurallar devreye girdi veya evrensel bakış açısı ile eğitim nereden nereye geldi gibi konuları öğrenebiliyoruz.”* diyerek bu işbirliklerinin önemini dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin tümü (N=6) okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi sayesinde yapılan işbirliğine değinmişlerdir. Katılımcı bir akademisyen bu işbirliğin nasıl başladığını ve süreçte nasıl yürütüldüğünü şöyle ifade etmiştir: *“Her eğitim fakültesinin fakülte-okul işbirliği YÖK’ün belirlediği standartlarla gerçekleşir dolayısıyla uygulamalar bizim dışımızda Milli Eğitim’in kontrolünde gider.”* Bir başka akademisyen ise öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında yürütülen işbirliğinin okul-fakülte arasındaki iletişimi kuvvetlendirdiğini şu sözlerle belirtmiştir: *“Bizim okullarla işbirliğimizin ders*

bazında olan boyutu var. Bunlardan biri öğretmenlik uygulamasıdır. Bu dersler okullarla olan işbirliğimizin kapılarını açıyor.” Öğretmenlik uygulaması dersinin okul-fakülte işbirliğinin vazgeçilmez bir kolu olduğunu bir akademisyen şöyle özetlemiştir:

“Okul-fakülte işbirliğinde bizim en önemli fırsatımız öğretmenlik programında yer alan uygulama derslerimiz. Çünkü bizim için okul-fakülte işbirliğini sürdürmemiz açısından öğretmen uygulaması dersi bir başlangıç noktası oluyor.”

Danışman Akademisyen Uygulaması

Bu temada ortaya çıkan bir başka bulgu ise danışman akademisyen uygulamasıdır (N=16). Milli Eğitim Bakanlığının başlattığı danışman akademisyen programı kapsamında uygulanan çalışmaların, öğretmenlerin dahil olması ile birlikte anlam kazandığı katılımcı öğretmenlerin (N=5) cevaplarında ortaya çıkmaktadır. Bir öğretmen katılımcı deneyimlerini şu şekilde belirtmiştir: *“Okul danışmanımız bize akademik destekte bulunuyor. Eğitim seminerleri veriyor ve süreçte bize destek oluyor.”* Okul danışmanlığı uygulaması okulun ihtiyaçları doğrultusunda çeşitlilik göstermektedir. Örneğin bir öğretmen katılımcı, *“Okul danışmanımız okulumuza farklı atölyeler, laboratuvarlar ve yaşam alanları kurulmasında bize öncülük etti.”* derken bir başka öğretmen katılımcı ise *“bizlere öğretmen eğitimlerinde çok destek sağladılar.”* şeklinde durumu ifade etmiştir. Bunlara ek olarak bir başka öğretmen ise, *“okul danışmanımızı kendi toplantularımıza davet ettik ve farklı fikir ve bakış açıları dile getirdiler.”* İfadesiyle, danışman akademisyen uygulamasının okulların gereksinimlerine göre farklılaştığını belirtilmiştir.

Okul yöneticilerine (N=5) göre danışman akademisyen uygulaması okul-fakülte işbirliğinin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu durumu bir okul yöneticisi şöyle açıklamaktadır: *“akademik danışmanımızdan farklı konular hakkında birçok kez seminer aldık. Öğretmenlerimize eğitim veriyor. Aynı zamanda ihtiyaç duyduğumuz alanlarda veli eğitim seminerleri düzenliyor.”* Yine yapılan farklı bir çalışmaya örnek olarak bir yönetici, *“Okul danışmanımız öğrencilerimize bir drama çalışması yaptı.”* şeklinde deneyimini dile getirmiştir. Başka bir yönetici ise, *“Okul danışmanımız iki ayda bir okulumuza gelerek öğretmenlere ve öğrencilere seminerler ve eğitimler veriyor.”* ifadeleriyle okul danışmanlığı uygulaması kapsamında yaptıkları çalışmaları aktarmışlardır. Katılımcı yöneticilerin cevapları doğrultusunda anlaşılıyor ki akademisyenler; öğretmenlere, velilere ve öğrencilere çeşitli konularda seminerler ve eğitimler vermektedirler.

Tüm katılımcı akademisyenler (N=6) özellikle danışman akademisyen uygulamasının önemini dile getirmişlerdir. İçlerinden biri yapılan çalışmaları şu şekilde

aktarmıştır: “Çeşitli seminerler verdik ya da bir özel okula onların ihtiyaçları doğrultusunda planların revize edilmesi şeklinde çalışmalar yaptık.” Bir diğer katılımcı akademisyen ise şöyle ifade etmiştir: “Özel okullarda danışmanlıklar yaptık. Bir akademisyen olarak bu tarz işbirliklerini çok önemsiyorum ve bu tür işbirliklerini sürdürülebilir kılmamız gerekiyor.” Akademisyen başka bir katılımcı bu işbirliklerin sürekliliği ve gerekliliği konusundaki açıklaması ile durumu şöyle özetlemektedir:

“Biz akademisyenler işimizi yapabilmemiz için okula gitmemiz gerekir. Teorileri test etmemiz için, yeni teoriler geliştirmek için, araştırma yapmak için, gözlem yapmak için okula gitmemiz gerekir. Okul danışmanlığı uygulaması da okullarla olan iletişimimizi kolaylaştırıyor.”

Proje ve araştırmalar

Okul-fakülte işbirliğinin işlevselliğini arttırabilecek en önemli unsurlardan biri proje ve araştırmalardır. (N=9). Araştırmaya katılan öğretmenlerden proje ve araştırmalar hakkında bir veri alınamamıştır. Okullarında yürütülen bir araştırma ya da proje olmasına rağmen öğretmenler bu çalışmaların bir işbirliği olduğuna değinmemişlerdir.

Çalışmaya katılan 3 yönetici yürütülen proje ve araştırmaları cevaplarında belirtmişlerdir. Yönetici bir katılımcı, “Bir üniversiteyle birkaç proje çalışmalarımız oldu. Üniversite öğrencileri okulumuza gelip beden eğitimi uygulamaları, resim uygulamaları gibi okulumuzdaki öğrencilerle çeşitli proje çalışmalarında bulundular.” ifadesiyle yürütülen projeleri belirtmiştir. Bir diğer yönetici ise “Okulumuz proje anlamında şanslı bir okul yaklaşık beş senedir üst üste ulusal ajansa teklif ettiğimiz projeler kabul görmüş hibe almıştır.” ifadeleriyle aktif olarak proje çalışmaları yürüttüklerini ifade etmiştir. Diğer bir yönetici, “Bir eğitim fakültesiyle okul öncesi programı için düzenlediğimiz bir yaz okulu projemiz var” diyerek yürüttükleri projeyi dile getirmiştir.

Akademisyen katılımcıların (N=6) çok daha fazla üzerinde durduğu bulgu hakkında bir akademisyen katılımcı görüşünü şu şekilde belirtmiştir:

“Ben sadece okulda bulunup gözlem yapmanın, anket toplamanın ya da öğretmenlerin görüşlerini sormanın yeterli olmadığını düşündüğüm için ‘action research’ dediğimiz eylem araştırmaları yapıyorum. Eylem araştırmacısı olarak bir kaç dersi öğretmen rolünde ben anlatıyorum.”

Araştırma ve proje bağlamındaki işbirlikleri hakkında bir başka akademisyenin, “akademide bilimsel yayın yapmak, araştırma yapmak ve bir de topluma hizmet etme rolümüz var. Topluma hizmet kısmı ve bilimin yaygınlaştırılması için yaptığımız

araştırmalar görevimiz için son derece önemli.” sözlerinden anlaşılıyor ki görev bilinci bu işbirlikleri desteklemektedir. Bir başka akademisyen ise yapılan projeleri farklı açıdan örneklendirmiştir: “Etimesgut’ta dezavantajlı okullarda projeler yapıyoruz. Bu projeler kapsamında çocuklar üniversitemize geliyor biz de okullarına gidiyoruz. Onlara eğitimler veriyoruz ve etkinlikler düzenliyoruz.”

Dezavantajlı okullarda düzenlenen bu projeler çoğunlukla ‘topluma hizmet’ uygulaması dersi kapsamında uygulanmaktadır. Bunu bir başka katılımcı akademisyenin cevabı şöyle doğrulamaktadır:

“Topluma Hizmet dersi kapsamında öğrenciler çeşitli kurum ve kuruluşlarda çalışmalar yürütüyorlar. Okullarda, özel eğitim kurumlarında, çeşitli vakıflarda birçok çalışmalar yürüttüler. Dezavantajlı gruplara, ihtiyacı olanlara destek sunmaya çalışıyorlar.”

Bu işbirliklerin ders bazında olmaktan çok doğal bir süreç içinde ilerlemesi ve her akademisyenin görev tanımı gereği topluma hizmet etmesini gerektiğini vurgulayan bir akademisyen katılımcının cevabı şöyledir:

“Akademisyenlerin topluma hizmet etmesi gerekiyor. Biz öncelikle içinde bulunduğumuz ilçenin, onun dışında Ankara ve diğer illerde eğitimle ilgili gelen her türlü seminer, webinar çalışmalarına destek veriyoruz ve üniversitemizin kaynaklarını kullanarak BAP (Bilimsel Araştırma Projesi) ile özellikle Etimesgut’taki dezavantajlı okullarda projeler düzenliyoruz.”

Verilen cevaplar doğrultusunda proje ve araştırmalar türündeki işbirliğini çoğunlukla akademisyenlerin önemsediklerini, bu durumu görev bilinci, topluma hizmet kapsamındaki rolleri ve tutumlarının da desteklediği görülmektedir.

Katılımcıların cevapları derinlemesine incelendiğinde, okul-fakülte işbirliği kapsamında en çok değinilen bulgular akademik destek ve okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi olarak ortaya çıkmaktadır. Tüm katılımcılar akademi tarafından verilen eğitimlerin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca, öğretmen katılımcılar, öğretmen uygulaması için gelen üniversite öğrencilerinden çok şey öğrendiklerini, okul yöneticileri ise bu ders kapsamında yapılan işbirlikleri sayesinde farklı bakış açıları kazandıklarını ve yenilikleri takip edebildiklerini dile getirirken akademisyenler için öğretmen uygulaması dersi okullarla olan iletişim bağlamında bir başlangıç noktası olarak görülmektedir. Sıklıkla anılan diğer bir bulgu ise danışman akademisyen uygulamasıdır. Bu işbirliği kapsamında yürütülen çalışmalar, ihtiyaç doğrultusunda belirlendiği ve takip edildiği zaman oldukça olumlu

sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bir diğeri bulgu proje ve araştırmalar olarak belirmiştir. Öğretmen katılımcılar cevaplarında bu bulguya değinmemişken; yönetici katılımcıların yarısı bu bulgu kapsamında yürüttükleri çalışmalardan bahsetmişlerdir. Ek olarak, topluma hizmet verme gibi rolleri bulunan akademisyenlerin tümü, okul-fakülte işbirliği bağlamında yaptıkları proje ve araştırmaların önemine vurgu yapmışlardır.

4.2. Öğretmen, okul yöneticileri ve akademisyenlere göre Okul – Fakülte İşbirliğinin Katkısı

Öğretmen, okul yöneticileri ve akademisyenlere göre okul-fakülte işbirliğinin katkılarına ilişkin 3 katılımcı grubunun yanıtları benzerlik göstermekte olup kategoriler akademik ve mesleki gelişim, üniversite ve okul arasındaki bağ, motivasyon ve özgüven artışı, okulun fiziksel imkanları ve araştırma çalışmaları olarak Tablo 4.2.'te görölmektedir.

Tablo 4.2.

Okul – Fakülte İşbirliğinin Katkısı

Tema	Kategori	N
Okul – Fakülte İşbirliğinin Katkısı	Akademik ve Mesleki Gelişim	18
	Fakülte ve Okul arasındaki bağ	18
	Motivasyon / Özgüven artışı	12
	Okulun fiziksel imkanları	7
	Araştırma alışmaları	6

Okul-fakülte işbirliğinin katkıları sorulduğunda katılımcıların hepsi (N=18), akademik ve mesleki gelişim anlamında katkı sağladığını düşünmektedirler. Verilen cevaplar analiz edildiğinde, yapılan çeşitli eğitimler, seminer ve projelerin, hem okul-fakülte işbirliğini güçlendirdiği hem de öğretmen, yönetici ve akademisyenler için faydalı olduğu görölmektedir.

Akademik ve mesleki gelişim

Öğretmen katılımcılar (N=6) özellikle hizmet içi eğitimlerin kuram bilgisi bağlamında kendilerine ve meslektaşlarına çok katkısı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu

durumu bir öğretmen, “..Hizmet içi eğitimler sonucunda ben ve meslektaşlarım için teorisini öğrenmiş olduk.” şeklinde ifade etmiştir. İhtiyaca göre hizmet verildiği zaman daha verimli olduğunu vurgulayan bir öğretmen ise, “...hizmet içi eğitimlerimizi kendi ihtiyaçlarımıza göre belirliyoruz o yüzden çok yararlı geçiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yürütülen işbirlikleri sonucundaki katkılardan bir öğretmen şu şekilde bahsetmiştir:

“Stajyer öğretmen dersime geldiğinde ders sırasında iki öğretmen olması beni de rahatlattı, bana yardımcı oldu ve biliyorsunuz ki son yıllarda teknolojik gelişmeler çok arttı. Stajyer öğretmen akıllı tahtada farklı uygulamaları bana göstermesi benim için çok iyi oldu.”

Katılımcı okul yöneticilerinin (N=6) işbirlikleri sonucundaki akademik ve mesleki gelişimlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde bu eğitimlerin kendilerine ve öğretmenlere katkı sağladığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bir yönetici, “...çalıştığım üniversite ve hocalar bize çok şey öğrettiler. Şu zamana kadar eğitim fakültesi ile yaptığımız tüm işbirliklerinden çok memnun kaldık.” şeklinde durumu ifade etmiştir. Başka bir yönetici bu tür işbirliklerinin sonucundaki gözlemlerini şöyle belirtmiştir:

“Öğretmenlerimize her yeni eğitim yeni bir vizyon kazandırıyor. Bakış açılarını önemli ölçüde etkiliyor. Yeni bilgiler ediniyorlar veya doğru bildikleri yanlış uygulamalar varsa sorgulayıp doğruya yönelebiliyorlar. Yaptıkları ve yapması gerekenleri kıyaslama anlamında katkı sağladığını düşünüyorum.”

Yürütülen okul danışmanlığı ve hizmet içi eğitimler yoluyla edinilen kazanımlar hakkında bir yönetici şu sözleriyle işbirliklerinin mesleki gelişim bağlamındaki önemini vurgulamıştır:

“...Bu işbirlikleri mesleki anlamda yeteneklerinize katkı sunuyor. Araştırma merakınızı ortaya çıkarıyor. Yani, bu alanla ilgili aldığımız bir hizmet içi eğitimde ya da üniversiteden bir hoca ile görüştüğümüzden sonra duyduğunuz yeni kavramlara karşı merakınız oluşuyor ve kendi kişisel gelişiminiz için fayda sağlıyor.”

Okul deneyimi ve öğretmen uygulaması dersi sayesinde yapılan okul-fakülte işbirliğinin öğretmen ve yöneticilerin akademik ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra, staja gelen öğretmen adaylarının mesleki ve akademik gelişimine değinen yöneticiler de olmuştur. Bir yönetici bu tür işbirlikleri hakkındaki görüşünü şu şekilde belirtmiştir: “...uygulama öğrencileri açısından çok yararlı olduğuna inanıyorum saha tecrübesi ediniyorlar ve kendilerini geliştiriyorlar.” Okullarına öğretmen

uygulanması dersi için gelen öğrencilerden öğrendikleri yeni kuram ve teknolojik gelişmeler üzerinde duran okul yöneticilerinden biri, “*Üniversitede devam eden bir öğrenci bizim okulda olduğu zaman yenilikleri yakalayabiliyoruz.*” şeklinde gözlemlerini belirtmiştir. Bir okul-fakülte işbirliğinin karşılıklı verim alındığı zaman daha etkili olduğu yöneticilerin verdiği cevaplardan anlaşılmaktadır. Bir yönetici, “*işbirliği üniversiteyle paralel yürütüldüğü zaman hem stajyer bir şey kazanmış oluyor hem de okul bir şey kazanmış oluyor. Tecrübeyle yenilikleri birleştirdiğiniz zaman daha güzel şeyler çıkıyor ortaya.*” sözleriyle iki tarafın da kazançlı çıktığı, verim alındığı işbirliğinin tercih edildiğini belirtmiştir. Bir başka katılımcı yönetici ise durumu şöyle ifade etmiştir: “*...okula gelen her yeni stajyer öğretmen kendi bakış açısı ve bilgileriyle birlikte geliyor. Stajyer öğretmenin de tecrübeli bir öğretmene yeni metotlar öğrettiğini gözlemledim*”. Bunlara ek olarak, öğretmen uygulamalarının okul-fakülte işbirliğinde önemli bir rol oynadığını ve bu işbirliği okullardaki eğitim kalitesini doğrudan etkilediğine vurgu yapan yöneticiler vardır. Bir yönetici görüşünü şöyle ifade etmiştir: “*Sınıfa bir uygulama öğrencisi geldiğinde öğretmen söylediklerine, hareketlerine ve ders işleyiş tarzına daha çok dikkat ediyor.*”.

Okul-fakülte işbirliğinin katkısı temasına ilişkin olarak araştırmaya katılan tüm akademisyenler (N=6), gerek hizmet içi eğitimler, seminerler gerek öğretmenlik uygulaması dersi ya da danışman akademisyen uygulaması yoluyla yürütülen işbirliği sonucunda mesleki ve akademik gelişmelerin üzerinde durmuşlardır. Katılımcı bir akademisyen, “*...paylaşımımızdan öğretmenler fakültedeki süreci öğreniyorlar ve alanlarındaki gelişmeleri bu işbirlikleri vasıtasıyla görmüş oluyorlar. Böylelikle mesleki gelişmelerine biz de katkı sağlamış oluyoruz.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir başka akademisyen, “*...hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere katkı sağlıyoruz. Alandaki akademik gelişmeleri onlarla paylaşmış oluyoruz. Özellikle pandemi döneminde bunu çok gördük. Online eğitim olduğu için akademiden öğretmenler destek istediler.*” şeklinde durumu örneklendirmiştir.

Katılımcıların cevapları incelendiğinde en çok katkı sağlayan işbirliklerinden biri de danışman akademisyen uygulamasıdır. Bu tür işbirliği sonucunda elde edilen verim hakkında bir akademisyenin cevabı şöyledir:

“*...danışmanlık yaptığım sürede öğretmenler daha doğru, daha akademik ve bilimsel açıdan yapılandırılmış bir müfredatı uygulama fırsatı elde ettiler. Milli Eğitim müfredatında değişiklikler yapıyorlardı. Daha doğru bir şekilde temellendirdik.*”.

Yürütülen danışmanlık uygulamasında farklı bir çalışmadan bahseden bir diğer akademisyen katılımcı, “...danışmanlık yaptığım okullardan seminer ya da kendileri için verimli bulduğum etkinliklere yönlendiriyorum.” sözleriyle danışman akademisyen uygulamasının okul ve akademisyen iletişim içinde olduğu sürece faydasının görüldüğü belirtilmiştir. Bu işbirlikleri sadece öğretmen ve öğrencilere katkı sağlamıyor; aynı zamanda akademisyenler için de oldukça faydalı bir süreç olduğu göze çarpmaktadır. Bir akademisyenin bu konu hakkındaki görüşü şu şekildedir: “*akademisyen olarak uygulamada neler olup bittiğini görürsün. Kendini test etme fırsatı bulursun. Fikirlerini sınama, gelişme imkanı bulursun.*”. Bir diğer katılımcı akademisyen ise benzer bir konuya değinerek deneyimlerini şöyle belirtmiştir: “...*kendi bireysel kazancım ise hem akademisyen hem de araştırmacı olarak paha biçilemez. Direkt laboratuvar ortamı ve gerçek öğrenciler ile deneyimleyerek sonuçları görebiliyorum.*”

Fakülte ve okul arasındaki bağ

Bu tema için çarpıcı olarak nitelendirilebilecek bir diğer bulgu ise fakülte ve okul arasındaki bağ (N=18) olarak belirmiştir. Aynı şekilde tüm katılımcılar yapılan işbirliklerinin okul-fakülte arasındaki bağı artırdığını düşünmektedir. Bir öğretmen katılımcı bu konu hakkındaki şu sözleri ile okul-fakülte arasındaki bağın güçlü kaldığını belirtmektedir:

“Bizim kurumumuz direkt eğitim fakültesine bağlı. Yeni mezun öğrencilerini ve öğretmen adaylarını IB (International Baccalaureate) sertifikalı olmalarını istiyorlar. Bu anlamda bizden destek alıyorlar. Öğrenciler gelip bizi izliyorlar. Bizim koordinatörümüz gidip onlara destek oluyor.”

Bu tür işbirlikleri sayesinde bir diğer özel okulda çalışan öğretmen katılımcı görüşünü şöyle belirtmiştir:

“...üniversite öğrencileri staja geldiğinde okulu gözlemlene fırsatları oluyor ve pratiği görüyorlar. Biz de okulun devamlılığı açısından öğretmen ihtiyacımızı başarılı üniversite öğrencilerinden karşılayabiliyoruz. Böylelikle iki taraflı kazanma durumu oluyor.”

Bir işbirliği sonucunda okul-fakülte arasındaki bağın güçlendiğine, okul yöneticileri de cevaplarında değinmiştir. Bir yönetici bu konu hakkındaki deneyimlerini şöyle açıklamıştır:

“Öğretmenlerimiz özellikle danışman akademisyen protokolü işbirliğinde çok memnun kaldı. Çünkü öğretmenler uzun süredir üniversiteden uzak ve kendini işine kaptırılmış durumda ama bir akademisyen tarafından bakış açısı kazanmak veya dertlerini sıkıntılarını onlara anlatmak ve yeni gelişmelerle ilgili bilgi almak onların çok hoşuna gitti.”

Çeşitli okul-fakülte işbirliği sonucunda gözlemlerini paylaşan yöneticilerin ortak görüşü yapılan bu çalışmalar okul-fakülte arasındaki etkileşimi arttırmakta ve bu iki tarafı da olumlu bir şekilde etkilemektedir. Başka bir yönetici, *“...üniversiteyle karşılıklı iletişim halinde olmak öğretmenlerin gerçekten çok hoşuna gitti.”* sözleriyle gözlemlerini belirtmiştir. Ek olarak bir katılımcı akademisyenin, *“...işbirlikleri sayesinde bizim de günceli takip etme, öğretmen tutumları takip etme, güncel durumu, mevcut durumu, nabzı yoklama şansımız oluyor.”* sözlerinden anlaşılmaktadır ki okul-fakülte arasındaki bağ ancak iyi bir işbirliği ile kuvvetlendirilebilir. Başka bir akademisyenin şu cümleleri okul-fakülte arasındaki bağın güçlü olması gerektiğini ve işbirliklerin bunun için önemli bir fırsat olduğunu anlatmaktadır:

“Ben zamanımın bir kısmını mutlaka okul işbirliğine ayırıyorum. Danışmanlık yaparım, uygulamaya giderim, seminerlere giderim. Bunların temel görevim olduğunu düşünürüm. Yapmam gerektiğini düşünürüm. Fakültede kredilendirilmesini, özendirilmesini ben yaparım. Okulu üniversiteye çağırırım, ben okula giderim, seminer veririm. Ben bunu kendi rolümün ayrılmaz bir parçası olarak görüyorum. Benim için önemli.”

Motivasyon ve özgüven

Okul-fakülte işbirliğinin katkılarına yönelik bir başka bulgu ise motivasyon ve özgüven (N=12) artışıdır. Katılımcı öğretmenler bu konuya hiç değinmezken katılımcı okul yönetici ve akademisyenlerin hepsi okul-fakülte işbirliği sonucunda gerek kendilerinde gerek öğrencilerde ve öğretmenlerde motivasyon ve özgüven artışını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Bu durumu daha iyi açıklamak gerekirse katılımcı bir yönetici, okul fakülte işbirliğinin öğretmenler üzerindeki etkilerine dair gözlemleri şu şekildedir:

“...öğretmenlerin bir işbirliği içinde olması bir proje olabilir, bir araştırma konusu olabilir veya başka bir şey orada fikirlerini söyleyebilmek kendilerini değerli hissettirdi ve kendilerine bir şey kattıklarını hissetmek sonra da bunu uygulamaya geçirmek onların meslek motivasyonunu çok daha fazla artırdığını söyleyebilirim.”

Başka bir yönetici ise bu işbirliklerin öğrenciler üzerindeki etkilerini şöyle ifade etmiştir:

“Danışman akademisyenle yaptığımız bir drama çalışması çocuklarımızın kendini daha iyi ifade etmesi açısından çok yararlı olduğunu düşünüyorum. Çekingen bir çocuğun daha özgüvenli olmasını sağladı.” Bir diğer katılımcı okul yönetici ise deneyimlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Öğrencilerimizden yaptığımız üniversite gezileri sonucu olumlu izlenimlerde bulundum çünkü üniversiteye gittiğimiz zaman akademisyenler bizi karşılıyorlar ve konferans salonlarında bizlere eğitim veriyorlar. Üniversitenin ne olduğunu, kendi alanlarıyla ilgili nasıl çalışmalar yapıldığını anlatıyorlar. Bu geziler sonucunda öğrencilerimizin olumlu anlamda kendi akademik hayallerinin değiştiğini gözlemledim.”

Katılımcı başka bir yönetici, işbirlikleri sonucundaki öğrencilerin kazanımlarını şöyle belirtmiştir:

“Öğrencilerimiz bir işbirliği sayesinde üniversite öğrencileri ile konuştular, etkinlikler yaptılar. Bu zamana kadar aldıkları eğitimin aslında ne kadar faydalı olduğunu ve bunun üzerine ne katabileceklerini ve üniversitede öğretim görevlisi olabilecek şekilde yollarının da açık olduğunu gördüklerinde; birçok öğrenci üniversite okuma kararı aldı ve fikirleri değişti.”

Öğretmen ve öğrencilere ek olarak öğretmen uygulaması dersi için okullarına gelen üniversite öğrencileri üzerindeki gözlemlerini şöyle belirtmiştir. *“...öğretmen uygulaması üniversite öğrencileri açısından çok verimli geçiyor. Kendileri de uygulamanın içinde olduklarında korkulacak ya da tedirgin olacak bir şey olmadığını görüyorlar. Kendine güvenerek öğrenimlerini sürdürüyorlar.”*

Katılımcı akademisyenlerin (N=6) cevapları incelendiğinde öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonları ve özgüvenlerinin çeşitli işbirlikleri ile artış gösterdiği görülmüştür. Bir akademisyen bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Topluma hizmet dersi kapsamında yürütülen işbirlikleri üniversite öğrencilerin yardım etme duygusunu, işbirliği ve liderlik becerilerini artırıyor ve uygulamanın içinde bulunma şansı elde ediyorlar. Bu durum öğretmen adaylarının hem mesleki hem de kişisel gelişimlerine katkıda bulunuyor.”

Başka bir akademisyen ise bir seminer öncesinde ve sonrasında karşılaştığı tutumu şöyle belirtmiştir:

“Seminere istemeyerek gelen ve benimle iletişime girmeyen öğretmenler; semineri dinledikten sonra iyi ki kalmışım, dinlemişim şeklinde bana dönüt verdiler, sohbet ettik. Bu tarz durumları çok yaşadım. Yaptığımız çeşitli işbirlikleri öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığını gördüm.”

Okulun fiziksel imkanları

Yedi katılımcı yürütülen çeşitli okul-fakülte işbirliği ile okulun fiziksel imkanlarının iyileştiğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan sadece 1 öğretmen, yaptıkları işbirliği sayesinde okulun fiziksel imkanlarını iyileştirdiklerinden bahsetmiştir ve durumu şöyle açıklamıştır: *“Yeni kampüsümüze geçerken öğrenci ve öğretmen ihtiyaçlarını belirleme anlamında bir üniversiteden çeşitli öğretim görevlileri farklı atölye, laboratuvarlar ve yaşam alanları kurulmasında bize öncülük ettiler.”* Yine görüşülen sadece 1 okul yöneticisi bu konu üzerinde durmuş ve şöyle ifade etmiştir: *“...kapı, pencere yapımı, okul araç ve gereçleri gibi isteklerimiz olduğu zaman bunu topluma hizmet dersi kapsamında üniversite öğrencileri gerekli ihtiyaçlarımızı karşıladılar.”* Öğretmen ve yöneticilerin cevaplarına karşın akademisyenlerin (N=5) cevapları analiz edildiğinde çoğu topluma hizmet dersi kapsamında çeşitli okullarda yapılan fiziksel imkanların iyileştirildiği belirtilmiştir. Bir akademisyen, *“...topluma hizmet dersi kapsamında köy okulları ile işbirliği içerisine girdik ve onların ihtiyaçlarını karşıladık.”* şeklinde yaptığı çalışmalardan bahsederken başka bir akademisyen, *“Topluma hizmet uygulamalarında kütüphane yaptığımız oldu. Okulun fiziki koşullarını değiştirdik okulun boyanması renklendirilmesi eğitim materyalleri sağladık hijyenle alakalı malzemeler sağladık.”* şekilde yaptıkları çalışmaları belirtmiştir. Sadece 1 akademisyen topluma hizmet derslerini okullarla değil, sivil toplum kuruluşlarıyla çalışarak yürüttüklerini ifade etmiştir.

Araştırma Çalışmaları

Altı katılımcı okul-fakülte işbirliğinin araştırma çalışmalarını artırdığını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenler ve yöneticilerin cevaplarından bu konu ile ilgili bir bulguya rastlanmazken, 6 akademisyen, araştırma çalışmalarının okul-fakülte işbirliği sonucunda daha fazla yapıldığını belirtmişlerdir. Görüşülen akademisyenlerin araştırma çalışmalarına öğretmen ve yöneticilerden daha fazla önem verdikleri söylenebilir. Katılımcı bir akademisyen, yürütülen bir araştırma çalışmasında okulun da bu durumdan kazançlı çıkmak istediğini şöyle ifade ediyor: *“...araştırma yaptığım okullar sadece araştırmacı olarak girmemize sıcak bakmıyor yani sadece alandan veriyi alıp geriye çekilmemek gerekiyor.”*

Orada kazan-kazan ilişkisinin olması lazım.” Araştırma çalışmaları sonucunda sonuçları okulla paylaşmak sonrasında uygun seminer ve eğitimlerle okula fayda sağlamak önem arz etmektedir. Bir başka akademisyen ise yapılan çeşitli okul-fakülte işbirliği sayesinde araştırma yapmak için okul bulmanın daha kolay olduğunu ifade etmiştir. Okul ve fakülte arasındaki bağın güçlü olması yeni işbirliklerinin başlaması için önemli bir fırsattır. Bu durumu bir akademisyen şöyle ifade etmiştir:

“...işbirliğine dayalı olduğu zaman kapılar size daha çok açılıyor. Araştırma yapabileceğiniz okul bulabiliyorsunuz. Bizim açımızdan böyle bir katkı sağlıyor; onlar açısından ise mesleki gelişimlerine katkı sağlayabiliyoruz.”.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, katılımcıların tümü okul-fakülte işbirliğinin çeşitli katkılarının farkında oldukları ve bu işbirliklerine olumlu bir tutum sergiledikleri göze çarpmaktadır. Katılımcı okul yöneticilerinden biri okul-fakülte işbirliğinin faydalarını şöyle özetlemektedir:

“ Bu işbirlikleri hem okul iklimini etkiliyor hem de öğretmenlerin okula olan bağlılıklarını artırdığını düşünüyorum. Çünkü kendi mesleklerinde gelişme imkanı buluyorlar ve üniversiteden kopuk olmamaları da onların sürekli alanla alakalı güncel gelişmeleri takip etme gibi bir çok katkısı olduğunu düşünüyorum. Aynı şekilde üniversitede okuyan eğitim fakültesi öğrencilerinin de sahada deneyim kazanabilmeleri için bu işbirliklerinin olumlu etkileri olduğunu düşünüyorum.”.

4.3. Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği Bağlamında Sorunlar

Öğretmen ve okul yöneticilerinin cevapları doğrultusunda yapılan okul-fakülte işbirliğinde yaşadıkları sorunlar ve olumsuz durumlar bu temada gösterilmeye çalışılmıştır. Kategoriler ise iletişim eksikliği, kuram-uygulama arasındaki kopukluk, stajyerlere ilişkin sorunlar ve iş yükü olarak belirlenmiş ve Tablo 4.3.’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3.

Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Okul – Fakülte İşbirliği Bağlamında Sorunlar

Tema	Kategori	N
Okul Yöneticileri ve Öğretmenlere Göre Okul – Fakülte İşbirliği Bağlamında Sorunlar	İletişim eksikliği	11
	Kuram-uygulama arasındaki kopukluk	11
	Stajyerlere ilişkin sorunlar	5
	İş yükü	3

Sıklıkla değinilen, sorun olarak üzerinde durulan bulgular iletişim eksikliği (N=11) ve kuram uygulama arasındaki kopukluktur (N=11). Tüm katılımcı öğretmenler (N=6), eğitim fakülteleri ile işbirliğinde yaşadıkları sorunların ne olduğu, sorusuna yanıt olarak okul-fakülte iletişim eksikliğinden ve kuram ve uygulama arasındaki kopukluklardan bahsetmişlerdir. Bir öğretmen bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Okul ve üniversite arasında kopukluklar oluyor çünkü öğretmenler biz bu işin içindeyiz en iyisini biz biliyoruz diyorlar diğer yandan üniversite hocaları ise birçok okul gözlemlemiş ve araştırma yapmış onlar da kendilerini bilirkişi olarak kabul ediyorlar bu işin uzmanı oldukları için...”

Başka bir öğretmen ise, “...yaşanılanla teori hiçbir zaman örtüşmüyor.” diyerek üniversitenin uygulamadan uzak kaldığını belirtmiştir. Bu uzaklığın asıl nedenlerinden biri de iletişim eksikliğidir. Bir öğretmen katılımcı, “...biz sadece bir eğitim fakültesiyle çalıştığımız için lokal bir çalışma oluyor ve beklentilerimiz karşılanmıyor.” açıklamasıyla eğitim fakülteleriyle iletişimlerinin yeterli olmadığını vurgulamıştır. Bu durumu destekleyen niteliğinde bir diğer öğretmen ise şu sözleriyle kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun temelinde iletişim eksikliğinin olduğunu dile getirmiştir:

“Üniversiteyle iletişimimiz çok zayıf. Uzaktan eğitimde o paniği ve stresi yaşamamalıydık. Bizim bağlı olduğumuz bir fakültemiz vardı. Belki her okul için aynı olmayabilir. Buna rağmen o süreçte eğitim fakültesi devreye girip bize yol göstermedi.”

Yine benzer bir sorunu katılımcı başka bir öğretmen şöyle ifade etmiştir: “Sadece ortaöğretim kurumlarının yani bizlerin mücadelesiyle bu işbirlikleri olmamalı. Üniversitelerin de bizlere destek sağlaması gerektiğini düşünüyorum.”

Çalışmaya katılan okul yöneticilerin çoğu (N=5) üniversitelerle olan iletişim eksikliği ile kuram ve uygulama arasındaki kopukluğa değinmişlerdir. Bir yönetici bu konu hakkında çok çarpıcı bir açıklamada bulunmuştur:

“Saha tecrübesi çok daha farklı. Teorik bilgiye sahip olan fakat saha tecrübesi olmayan bazı akademisyenlerin uygulamada ideal olanı söylerken bunun sorun olabileceğini kestiremeyebiliyorlar. Deneyim, sahada olmak, sınıfa girmek, belli yaş gruplarında aktif olarak çalışmak çok daha farklı bir pencere katıyor. Hem kuram bilgisinin hem de uygulamanın harmanlanması gerektiğini düşünüyorum.”

Katılımcı yöneticinin sözlerinden anlaşılıyor ki bazı öğretmen ve yöneticiler, akademisyenler tarafından anlaşılmadıklarını düşünmektedirler. Bu konu ile ilgili başka bir okul yöneticisi sorunlarını şu şekilde belirtmiştir:

“Akademik anlamda bilgiler var ama bu bilgileri icraata geçirmek istediğiniz zaman sadece bilginin yeterli olmadığını ve bulunduğunuz ortamın, eğitim sisteminin, örgüt yapısının hep farklılıklar içerdiğini hatta sınıf düzeylerinde bile farklılaştığını gördükten sonra kuram bilgilerinin uygulanabilirliğinde bazen aklımızda soru işaretleri oluyor.”

Yöneticilerin cevapları doğrultusunda üniversitede görülen dersler veya alınan hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ve yöneticilerin sorunlarına hitap etmediği görülmüştür. Katılımcı bir yönetici, “Üniversitede görülen dersler biraz havada kalıyor. Saha çok farklı ve öğrencilerin potansiyeli, sosyo-ekonomik yapıları değişkenlik arz ettiği zaman durumsallık farkındalığına varıp ona göre o teoriyi pratiğe geçirmek lazım.” şeklinde yaşadığı sorunu ifade etmiştir. Üniversite ve okullar arasındaki yaşanan bu kopukluğun, yönetici ve öğretmenlerin cevapları karşılaştırıldığında aynı nedenlerden kaynaklandığı ve birbirlerine bağlı problemler olduğu görülmektedir. Bunlardan biri iletişim eksikliğidir. Bir yönetici üniversiteyle yaşadığı iletişim eksikliğini şöyle açıklamıştır: “Akademisyenlerle iletişimimiz daha fazla olursa ve akademisyenler biraz daha sahaya inerlerse bizim ilerlememizi ve öğrencilerimize daha faydalı olmamız anlamında çok daha iyi olacağını düşünüyorum.” Cevaplar analiz edildiğinde, işbirliklerinin başlatılmasında okul yöneticilerinin rolünün oldukça büyük olduğu göze çarpmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitimler seçmek ve bu eğitimlere karar verdikten sonra alanında iyi bir akademisyen ve üniversite ile iletişime geçmek tamamen yöneticilerin sorumluluğundadır. Bu bağlamda sorun yaşayan bir yönetici, “Üniversitelerle iletişim kurmak daha kolay olabilmeli. Sadece tanıdık vasıtasıyla

ulaşabilmek bazen zor oluyor.” sözleriyle yaşadığı problemini belirtmiştir. Benzer bir sorun yaşayan başka bir yönetici ise; *“...işbirliği için üniversite veya akademisyenlere ulaşmada okullar çok yalnız bırakılıyor.”* şeklinde görüşünü belirterek yaşanan iletişim eksikliğine değinmiştir.

Stajyere ilişkin sorunlar

Başka bir bulgu ise; stajyerler ile ilgili sorunlardır. Katılımcı üç öğretmen, öğretmenlik uygulaması için derslerine gelen üniversite öğrencileri ile ilgili yaşadıkları problemleri dile getirmişlerdir. Bir katılımcı öğretmen, *“stajyer öğretmen dersime girdiği zaman rahat hissetmiyorum; tedirgin oluyorum.”* ifadesiyle ders içindeki rahatsızlığını belirtmiştir. Başka bir öğretmen ise, *“stajyerlerle birlikte sınıf çok kalabalık oluyor, sınıf ortamındaki düzeni bozabiliyor.”* şeklinde yaşadığı sorunu belirtmiştir. Bir diğer katılımcı öğretmen ise bazı aday öğretmenlerin okul içindeki kılık kıyafet ve davranışlarının hakkındaki fikrini şöyle belirtmiştir: *“... bazı staj öğrencilerinin kıyafetleri hiç okula uygun değil bu da işlerini ciddiye almadıklarını gösteriyor. Üniversitedeki gibi rahat davranışlar sergileyen, okul için uygunsuz giyinen bazı üniversite öğrencilerin olmasının nedeni aday öğretmenlerin öğretmenlik uygulaması dersinden önce okulu ve öğretmenleri gözlemleme şansları olmamasıdır. Bu durum, üniversitenin uygulamadan kopuk olduğunun bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır.*

Katılımcı yöneticilerden iki kişi okul-fakülte işbirliği ile ilgili sorunlardan bahsederken öğretmenlik uygulaması kapsamında yürütülen işbirliğine değinmiştir. Bir yönetici, *“Stajını çok ciddiye almayan ve bu yüzden gerçekten okul idaresinin zorlayan stajyerlerle karşılaştım”.* ifadesiyle öğretmenlerin yaşadığı sorunlara paralel cevaplar vermiştir. Bir diğer yöneticinin cevabı ise yine öğretmenlerin sorunlarıyla benzerlik taşımaktadır. Katılımcı yönetici, *“...olumsuz yanı ise bazen kalabalık sınıflarda öğretmenlik uygulaması öğrencilerine yer bulmakta zorlanıyoruz. Sınıf yerleşim düzeninde bir sıkıntı oluyor.”* ifadesiyle problemini belirtmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersi ile yürütülen işbirliklerini bir yönetici şu şekilde özetlemiştir:

“...pratikte teori çok farklı. Akademisyenler ile iletişimimiz daha aktif olursa bu öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenciler açısından daha faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü tam anlamıyla öğrencilerin sahaya indikten sonra eksiklerinin, üniversitede ne öğrendiklerini ve onlara nasıl yardımcı olabileceğimizi bilmiyoruz.”

İş yükü

Öğretmen katılımcılardan iş yükü ile ilgili bir veri alınmazken; okul yöneticilerinin yarısı (N=3) ise işbirlikleri bağlamında yaşanan sorunlara iş yükü cevabını vermiştir. Bir yönetici, *“Kağıt ve evrak işi çok. Stajyer için üniversiteye sürekli geri bildirim veriyoruz; yoklama, not gibi.”* ifadeleriyle sorunlarını belirtmiştir. Bir başka yönetici ise; *“...bu işbirliklerin hepsi birer evrak işi ve iş yükü. O yüzden bu konuda yorulabiliyoruz.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ek olarak diğer bir yöneticinin, *“İş yükümüz çok fazla. Bu işbirliği taleplerinin sadece okullardan değil belki öğretim üyelerinden de gelmesi gerekiyor.”* ifadeleriyle işbirlikleri ayarlama ve iletişim kurma anlamında üniversitelerin desteğine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir.

Genel bir değerlendirme yapıldığında, öğretmenlerin ve yöneticilerin yaşadıkları en yaygın problemler okul ve üniversite arasındaki iletişim eksikliğinden kaynaklanan kuram ve uygulama arasındaki kopukluktur. Öğretmen katılımcılarından biri, *“Uygulama alanı çok farklı bilgiyi okumak ve onu uygulamak arasında çok büyük bir fark var.”* şeklinde kuram uygulama arasındaki kopukluk nedeniyle çıkan problemi özetlemiştir. Yönetici katılımcılarından biri ise, *“işbirliği kurmak için kendi kişisel bağlantılarınızı kullanmanız gerekiyor. Tanıdık olmazsa iletişim kurmada zorluk çekiyorum.”* ifadeleriyle yaşadığı iletişim problemini açıkça belirtmiştir. Beliren diğer bulgular ise stajyerlerle ilgili sorunlar ve iş yükü olmuştur. Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin cevapları doğrultusunda ortaya çıkan tüm sorunlar birbiriyle bağlantılı ve ilişkili olduğu göze çarpmaktadır.

4.4. Akademisyenlere Göre Okul-Eğitim Fakülte İşbirliği Bağlamında Sorunlar

Akademisyenlerin okul-fakülte işbirliği kapsamındaki yaşadıkları sorunlar ve olumsuz durumlar bu temada gösterilmeye çalışılmıştır. Kategoriler ise iletişim eksikliği, kuram-uygulama arasındaki kopukluk, işbirliklerin ders ve proje bazında sınırlı kalması, öğretmen uygulama dersinin içeriğinin verimsizliği, danışman akademisyen uygulamasının takip edilmemesi, topluma hizmet derslerinin verimsizliği ve iş yükü olarak belirmiş ve Tablo 4.4.'te gösterilmiştir.

Tablo 4.4.

Akademisyenlere Göre Okul – Fakülte İşbirliği Bağlamında Sorunlar

Tema	Kategori	N
Akademisyenlere Göre Okul fakülte İşbirliği Bağlamında Sorunlar	İletişim eksikliği	6
	Kuram-uygulama arasındaki kopukluk	6
	İşbirliklerin ders ve proje bazında sınırlı kalması	6
	Öğretmenlik Uygulaması ders içeriğinin yetersizliği	4
	Danışman Akademisyen Uygulamasının takipsizliği	4
	Topluma Hizmet Derslerinin verimsizliği	3
	İş yükü	3

Akademisyenlere okul-fakülte işbirlikleri bağlamında yaşadıkları olumsuz durumlar sorulduğunda, çarpıcı olarak nitelendirilebilecek bulgular, katılımcıların tümünün (N=6) değindiği iletişim eksikliği, kuram-uygulama arasındaki kopukluk ve işbirliklerinin ders bazında sınırlı kalması şeklindedir.

İletişim eksikliği

Akademisyenler en fazla sorun yaratan durumu okul ve fakülte arasındaki iletişim eksikliği şeklinde aktarmışlardır. Yarıdan fazla katılımcı “*eğitim fakültesi öğrencilerinin okullarla iletişimi çok geç başlıyor.*” benzeri ifadeler kullanmışlardır. Bir akademisyen iletişim eksikliğinden dolayı yaşanan bir sorunu şu şekilde aktarmıştır: “*Siz de bilirsiniz ki gelişime kapalı direnç gösteren bu anlamda iletişime açık olmayan kişilerle işbirliği yapmanız mümkün değil.*” İletişimi okulların başlatması gerektiğini söyleyen bir akademisyenin ifadeleri şu şekildedir:

“İşbirliği talebin okullardan gelmesi gerekiyor çünkü biz onlara hizmet sunan kesimiz. Kimseye zorla hizmet sunamayız. Onlar sorunlarını bize söyleyecek biz de onu karşılayacağız. İhtiyaca göre gitmekte fayda var diğer türlü seminer verdiğiniz konu öğretmenler tarafından sıkıcı bulunabiliyor ya da faydalı olmuyor.”

Bu temayı, tablo 4.3.'te gösterilen öğretmen ve yöneticilere göre işbirliği bağlamındaki sorunlar teması ile karşılaştırdığımızda akademisyenler, öğretmen ve yöneticilerin aksine işbirliği taleplerin okullardan gelmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ek olarak, iletişim alanında yeterli olmayan okullar, eğitim anlamında yapılan okul-fakülte işbirliğinden geri kalmaktadırlar. Bu durumu bir katılımcı, “*üniversite ile iletişimi olmayan okulların akademik danışman bulma gibi bir şansları olmadı.*” sözleriyle okul-fakülte işbirliğinin başlatılmasının; okulların üniversite ile olan iletişimine bağlı olduğunu vurgulamıştır. Başka bir akademisyen, iletişim alanında yaşanan sorunu şöyle özetlemiştir:

“İşbirliği sağlanabilmesi için okul müdürünün bana rahatlıkla telefon edebilmesi gerekiyor. Bunun için bir ilişkimizin, iletişimimizin, işbirliğimizin olması gerekiyor. Aksi takdirde herhangi bir okul müdürü böyle bir şeye cesaret edemez ya da protokolün olacak onun için de milli eğitimin sizinle protokol yapmış olması gerekiyor.”

Kuram-uygulama arasındaki kopukluk

Akademisyenler üniversitedeki derslerin fazla kuramsal olduğunu ve alandan uzak kaldığını vurgulamışlardır. Bir akademisyen yaptıkları bir işbirliği sonucunda gözlemlerini şöyle belirtmiştir: “*Öğrencilerimden her zaman şunu duyuyorum biz ne kadar kitabi kalmışız; hiç üniversitede öğrendiklerimizle sınıftaki bir değil.*” Akademisyenlerin cevaplarından anlaşılmaktadır ki eğitim fakültelerindeki derslerin uygulamayla paralel gitmesi daha fazla okul-fakülte işbirliği ile sağlanabilir. Bu durumu bir akademisyen şu şekilde açıklamıştır:

“İlk iki yılda eğitim fakültesi öğrencisi okul ortamını görmüyor. O yüzden mesleğe ilişkin pek bir fikri olmuyor. Öğretmen olacak ama daha okulun havasını koklayacak şansı elde etmemiş. Biz anlatıyoruz, söylüyoruz fakat bizim söylediğimiz her şey üniversite öğrencisi okula gidip aktif rol almadan havada kalıyor ve bir fikri olmuyor. Öğrencinin okullarla olan işbirliği çok geç başlıyor.”

Üniversite öğrencilerin yaşadığı bu problemlere ek olarak; eğitim fakülteleri ile okullar arasındaki kopukluk akademisyenlerin cevaplarında da dikkat çekmektedir. Bir akademisyen okul ve fakülte arasındaki bu kopukluğu şöyle açıklamıştır:

“Öğretmenlik mezun oldum artık bitti denilecek bir meslek değil. Çalışırken de bir öğretmenin kendini geliştirmesi gerekir. O yüzden öğretmenler sürekli fakülteye girip çıkabilir, fakültedeki konferanslara eğitimlere katılabilir, bizler okullara gidebiliriz ve daha çok eğitim verebiliriz. Buralarda kopukluk var.”

İşbirliklerin ders ve proje bazında sınırlı kalması

Akademisyenlerin cevaplarına göre okul ve eğitim fakültesi arasındaki bu kopukluk işbirliklerinin sadece ders ve proje bazında kalmasına sebep olmaktadır. Katılımcılardan biri okul-fakülte işbirliğini sürdürülebilir olmadığını şu şekilde belirtmiştir:

“İşbirlikleri etkili değil çünkü hiçbir kurumda hesap verilebilirlik, şeffaflık diye bir şey yok. İlk ve orta öğretim kurumlarına ve üniversiteye kimse sormuyor bir işbirliği yaptınız mı diye. Bunu her ikisi için de bir temel rol alanı olarak tanımlamak lazım.”

Başka bir katılımcı akademisyen bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Üniversite öğrencilerinin okullarla olan işbirliği topluma hizmet dersleri ile başlıyor ama sadece bir dönem süren bir proje. Bir grup öğrenci gidiyor ve o projeyi hayata geçiriyor ondan sonra bitiyor. Devamı olan bir ilişki değil.”*

Öğretmen ve yöneticiler okullarında bir araştırma yapıldıktan sonra verilerin kendileri ile paylaşılmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, bu durumun kendilerine hiçbir faydası olmadığını da eklemişlerdir. Katılımcı bir akademisyen deneyimlerini şu şekilde açıklamıştır:

“Siz sadece araştırmacı olarak giderseniz okullar buna sıcak bakmıyor. Bu yüzden ben alandan veriyi alıp geriye çekilmedim. Orada bir kazan-kazan ilişkisinin olması lazım. Çünkü diğer türlü okullarda farklı kaygılar olabilir acaba bizimle ilgili olumsuz bir görüş mü bildirecek ya da makalesinde bizim ismimiz bir başarısızlıkla mı anılacak gibi. Bu kaygıları hissediyorsunuz direkt size söylemeseler de o nedenle bu olumsuzlukları yaşamamak için çok şeffaf olmak gerekiyor.”

Yöneticiler ve akademisyenler okul-fakülte işbirliği türlerinden bahsederken iki tarafın da kazan-kazan şeklinde bir ilişki istediği ve ancak o zaman etkili bir işbirliği yürütülebileceği ortaya çıkmaktadır. Bu temada da görülüyor ki farklı sorular olmasına rağmen cevapların birbirini desteklemekte olduğu ve temaların birbiri ile bağlantılı olduğu göze çarpmaktadır.

Öğretmenlik uygulaması ders içeriğinin yetersizliği

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi okul-fakülte işbirliğine katkı sağlamaktadır. Fakat bu dersin içeriği ve etkililiği bağlamında 4 akademisyen olumsuz görüş bildirmiştir. Genel olarak cevaplar değerlendirildiğinde, staj programının üniversite

öğrencileri için verimli ve yeterli olmadığı, takibinin iyi yapılmadığı ve profesyonelce yürütülemediği akademisyenler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır.

Danışman akademisyen uygulamasının takipsizliği

Milli Eğitim Bakanlığının başlattığı yeni bir uygulama olan Danışman Akademisyen Uygulamasının okul-fakülte işbirliğini başlatma ve sürdürme konusunda payının büyük olduğunu düşünen akademisyenler aynı zamanda sistemin açıklarından da bahsetmişlerdir (N=4). Bir akademisyen durumu şöyle ifade etmiştir:

“Danışman akademisyen uygulamasının biz akademisyenler açısından hiçbir getirisi yok. Maddi olarak, akademik puan olarak veya performans ölçümünde de yok. Bu da bazı akademisyenlerin şu soru sormasını sağlıyor ben bunu niye yapıyorum. Sadece kağıt üzerinde ben de akademik danışman olabilirim. Etkin yapıldığına dair hiçbir ölçümü yok.”

Başka bir akademisyen ise; *“Ben en az 15 okulun danışmanıyım. Bu sene hiç sormadılar mesela ne yapacağız hocam diye. Bu okul sayısı çok fazla ama bir kısmı benim olmamı istedikleri için isimden yararlandıkları için beni tercih ettiler. Gerçek danışmanlık değil bu.”* ifadeleriyle görüşünü belirtmiştir. Fazla sayıda okul danışmanlığı olan bir başka akademisyen, bu durumun faydalı ve uygulanabilir olmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

“...öğretmen uygulaması için işbirliği yaptığımız ya da benim eğitim verdiğim okullardan gelen danışmanlık tekliflerini kabul ettim. Üç okula danışmanlığım var. Fakat gerçek anlamda danışmanlık yapmak için bir okul yeterli. Fakat okullar bunu resmi olarak bildirmek zorundalardı o yüzden birden kabul etmek zorunda kaldım.”

Akademisyenlerin cevaplarından ortaya çıkıyor ki Danışman Akademisyen Uygulaması standardize edilmeden uygulamaya konulmuş ve takibi konusunda ise ciddi açıklıkları olan bir sistemdir. Bir katılımcı akademisyen şu ifadeleriyle danışman akademisyen uygulamasının başka bir problemini gözler önüne sermektedir:

“ben de bir okulun danışman akademisyeni oldum. Fakat okullar bir yarışa girdiler. Benim danışman akademisyenim Prof. senin danışman akademisyenin doçent seninki yardımcı doçent gibi bir yarış oldu. Bu durum yüzünden danışmanlığımı bıraktım.”

Akademisyenlerin cevapları, danışman akademisyen uygulamasının verimsizliğini, okulların akademisyen seçme yarışında olduğunu, Milli Eğitim Bakanlığı veya Yükseköğretim

Kurumu tarafından yapılan çalışmaların takip edilmediğini ve bu sistemin bir standardı olmadığını gözler önüne sermektedir.

Topluma hizmet derslerinin verimsizliği

Katılımcı akademisyenlerin yarısı (N=3) okul-üniversite işbirliği bağlamındaki sorunlara topluma hizmet derslerinin verimsizliği cevabını vermişlerdir. Topluma hizmet dersi kapsamındaki işbirliğinin asıl amacından çıktığı ve etkin bir şekilde yürütülmediği şeklinde benzer ifadeler kullanılmıştır. Katılımcı bir akademisyen bu konu hakkındaki görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Bu dersi koyduran hocalardan biri de benim. Fakat bu topluma hizmet uygulaması dersi öğretmenin toplumsal rollerini hatırlatılmasının bir zemini olarak görülmeli. Biz alacağımız imece tedbirlerle okulları iyileştiremeyiz. Bizim görevimiz öğretmenlere bir değişim ajanı olma, toplumun diğer aktörleriyle işbirliği yapabilme, toplumsal sorunlara duyarlı olmalarını sağlamaktır.”

Bu işbirlikleri ders bazında kaldığı ve sürdürülebilirliği olmadığı için bir akademisyen, *“Topluma hizmet uygulamaları bizim ülkemize çok geç geldi. Topluma hizmet uygulamaları ilköğretimden başlamalı; ders bile denmemeli. Kulüp çalışmaları gibi olmalı.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir.

İş yükü

Sorun olarak nitelendirilen bir diğer konu iş yüküdür. Çok sayıda okulda danışmanlık yapmanın beraberinde iş yükü de getirdiğini söyleyen akademisyenlerin yanı sıra öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında mentörlük yapan akademisyenlerin okullardaki derslerle fakültedeki ders saatlerini ayarlama zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı deneyimlerini şöyle belirtmiştir:

“Akademisyen başına 8 öğrencimiz var ve 4 kere 1 öğrenciyi izlememiz gerekiyor. Fakat bunlar olurken bizim ders saatimiz aynı kaldı herhangi bir ders saatinde düşme olmadı. O yüzden derslerden geri kalan zamanlarda staj okullarına gidiyorum ve 8 öğrenciyi 4 saat izlemek 32 saat yapıyor. Ben 32 saat programları denk getirmeye çalışıyorum. Bu staj eğitimini etkin yapabilmek için sürekli koşturmaca halinde olmak zorundasın. Tabii bir de bu gözlemlerden önce öğrencilerle toplanıyoruz. Daha sonra gözlem dönütünü vermek için ayrı toplanıyoruz. Şöyle baktığınızda bunun inanılmaz bir iş yükü var.”

Tüm bu sorunların Tablo 4.3.'teki öğretmenler ve okul yöneticilerinin yaşadıkları sorunlarda olduğu gibi birbirleriyle bağlantılı olduğu dikkat çekmektedir. İletişim anlamında sorun yaşayan okul ve üniversite arasında sorun yaşanması doğal olarak kuram-uygulama arasındaki kopukluğu da beraberinde getiriyor. Bu da işbirliklerini sadece proje ve ders bazında kalmasını sağlamakta ve tüm bu iyi planlanmamış işbirlikleri hem öğretmenlere ve yöneticilere hem de akademisyenlere iş yükü olarak geri dönmektedir.

4.5. Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği Bağlamında Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Beklentileri

Öğretmen ve okul yöneticilerin okul-fakülte işbirliği bağlamındaki beklentilerine ilişkin 2 katılımcı grubunun yanıtları benzerlik göstermekte olup; Akademisyenlerin ve Üniversite Öğrencilerinin Saha Tecrübesi, Akademisyenlerden Mesleki ve Akademik Eğitim, Üniversitelerin İşbirliği Tekliflerine Karşı Olumlu Tutum olarak belirlenen kategoriler Tablo 4.5.'te gösterilmektedir.

Tablo 4.5.

Okul-Fakülte İşbirliği Bağlamında Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Beklentileri		
Tema	Kategori	N
Okul Fakülte İşbirliği Öğretmenlerin ve Okul Yöneticilerinin Beklentileri	Akademisyenlerin ve Üniversite öğrencilerin Saha Tecrübesi	12
	Akademisyenlerden Mesleki ve Akademik Eğitim	11
	Üniversitelerin İşbirliği Tekliflerine Karşı olumlu tutum	11

Okul-fakülte işbirliği bağlamında ve okul yöneticilerin beklentileri temasına ilişkin olarak, öğretmen ve yönetici katılımcıların hepsi (N=12) üniversite ile işbirliklerinin beklentilerini karşılamadığını; akademisyenlerin ve üniversite öğrencilerin saha tecrübelerinin artması, kuram-uygulama arasındaki kopukluğun azalması gerektiği şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır. Bir öğretmen katılımcı, *“Teoride öğrendiklerimiz hep kitap bilgisi hatta o kitapları yazanların ve bize öğreten hocaların birçoğu hiç öğretmenlik yapmamış. Sadece gözleme dayalı sonuçlarla oluşan bilgiler. O yüzden teori ile pratik çatışıyor.”* ifadeleriyle bu konu hakkındaki görüşünü belirtmiştir. Ek olarak, üniversiteden alınan seminer ve eğitimlerin içeriğinin fazla teorik olduğu ve uygulamadan uzak bulunduğu şeklindeki ifadelerin sıklığı göze çarpmaktadır. Bu durumu yaşayan bir öğretmen, *“Seminer*

için bir akademisyen geldiğinde alanına ve uygulamaya çok hakim, diğer üniversitelerin eğitim felsefelerinden ve müfredatlarından haberdar olmasını isterim.” sözleriyle beklentilerini ifade etmiştir. Başka bir öğretmen katılımcının bu konudaki beklentileri okul-fakülte işbirliği bağlamındaki tüm sorunların ana nedenini özetler niteliğindedir ve şu şekildedir: *“Sahaya inen bir üniversite istiyoruz. Yaşanılanla teori hiçbir zaman örtüşmüyor. Gençler yüzeysel yetişiyor. Bir şeyler yapmak isteyen staj öğrencisi de sahaya bilmediği için yetersiz kalıyor.”* Üniversite öğrencilerin de daha çok saha tecrübesi edinmesi gerektiğini söyleyen başka bir öğretmen ise, *“...stajyerler sürekli olarak gözlem raporu yazmak yerine pratiğe yönelik çalışmalar da bulunmalıdır.”* ifadeleriyle öğretmenlik uygulaması dersi bağlamında beklentilerini belirtmiştir. Bir diğer katılımcı öğretmen, öğretmen uygulaması dersi kapsamında beklentilerini şu şekilde dile getirmiştir: *“Üniversitelerde öğrencilerin yeteneklerini geliştirecek derslerin konması ya da eğitim ortamını yaşatacak durumların sağlanması gerekiyor.”*

Okul yöneticileri de (N=6) en çok kuram ve uygulama arasında çok büyük bir fark olduğunu ve bu durumun ancak; akademisyen ve üniversite öğrencilerinin sahaya inmesiyle düzelebileceği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Katılımcı bir yönetici beklentilerini şöyle ifade etmiştir:

“Okul-üniversite işbirliği uzun vadeli olmalı, belli aralıklarla tekrarlanmalı ve geribildirim mutlaka verilmeli. Eğitim veren üniversite hocası tarafından analizi yapılmalı. Eğitimden sonra iletişim devam etmeli; buna fırsat tanınmalı diye düşünüyorum.”

Bir diğer yönetici, akademisyenlerin saha tecrübelerine ilişkin beklentisini şöyle belirtmiştir:

“...evet ortada bir kuram, teori var ama bu sahada uygulanabiliyor mu, uygulanamıyor mu, eğer uygulanamıyorsa nedenleri tespit edildikten sonra bu anlamda araştırmalar yapılabilir, makaleler yazılabilir. Bu işbirlikleri eğitimin ilerlemesi amacıyla yapıldığı zaman çok faydalı olduğunu düşünüyorum.”

Katılımcı yöneticiler, üniversite öğrencilerinin de saha deneyiminin yeterli olmadığını ve üniversitedeki derslerin uygulamaya yönelik olması gerektiği şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Bir yöneticinin görüşleri şu şekildedir: *“Bu derslerin daha iyi olabilmesi için bence stajyerlerin gözlem raporu yazması yerine okullarda daha aktif olmalarını isterdim.”* Bir başka yönetici ise, *“Stajyer öğrenciler ile çocuklar çeşitli oyunlar oynayabilirler. Oyunlarla bir şeyler öğretebilirler.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Yöneticilerin cevapları doğrultusunda anlaşılmaktadır ki akademisyenlerin ve üniversite

öğrencilerinin sahada olmaları ve okullara destek sağlamaları çok önemlidir. Bunu sağlayabilmek daha çok işbirliği ile mümkündür. Bu işbirliklerinin başlatılması ve sürekliliğinin sağlanması konusunda bir yönetici beklentilerini şöyle belirtmiştir:

“Milli Eğitim bakanlığı bu işbirlikleri ayarlama konusunda biraz daha aktif olabilir. Üniversitelerle okulları eşleştirse çok daha faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü, biz kendi başımıza yeterli olamıyoruz. Bir üst makamın bizi bu konuda yönlendirmesi çok kıymetli olacaktır.”

Mesleki ve akademik eğitim

Öğretmen ve yöneticilerin üniversitelerden en çok beklentilerinin olduğu bir diğer bulgu ise mesleki ve akademik eğitimlerdir (N=11). Bu eğitimlerin içeriği ve uygulanabilirliği konusunda ciddi soru işaretleri olan katılımcı öğretmenlerin (N=6) cevapları genel olarak beklentilerinin karşılanmadığı, daha fazla bu tarz eğitimlerin ve işbirliklerin olması gerektiği şeklindedir. Yeterli eğitim alamadığını düşünen katılımcı öğretmenlerden biri, *“Daha fazla üniversitelerle iç içe olmak ve eğitimler almak isterdim. Üniversitelerin ve okulların birlikte çalışması çok önemli. Teknoloji ve eğitimdeki yeniliklerden haberdar olmamız gerekiyor.”* ifadelerini kullanmıştır. Bir diğer katılımcı öğretmenin verdiği cevap çarpıcı olarak nitelendirilebilecek boyuttadır ve şöyledir:

“Eğitim seminerlerinin daha iyi olabilmesi için bence okulda yani sahada çalışan öğretmenlerin üniversitelere eğitim vermesi gerekiyor. Akademisyenler çok fazla teoride boğulmuş durumdadır ve saha, kitapta yazılanlar gibi değil. Okul ve üniversite arasında kopukluklar var.”

Okul yöneticilerinin (N=5) cevapları öğretmenlerin beklentileri ile benzerlik göstermektedir. Yöneticilerin, akademisyenlerin daha çok sahada olmaları ve eğitim için okullara daha çok gelmeleri şeklinde beklentileri olmuştur.

Üniversitelerin okul-fakülte işbirliğine karşı olumlu tutum

Okul-fakülte işbirliği bağlamında öğretmenlerin ve okul yöneticilerin beklentilerine yönelik sıklıkla vurgulanmış başka bir bulgu ise üniversitelerin işbirliklere karşı olumlu tutum (N=11) sergilemeleri şeklinde ortaya çıkmaktadır. İşbirliklerini başlatma konusunda okulların rolünün çok büyük olduğu ve bu anlamda kendilerini çoğunlukla yalnız hissettikleri katılımcı öğretmenlerin (N=6) cevaplarından anlaşılmaktadır. Öğretmenlerden biri, *“işbirlikleri ayarlamak sadece ortaöğretim kurumlarının yani bizlerin mücadelesiyle*

olmamalı; üniversitelerin de bizlere destek sağlaması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Bir başka öğretmen, “Üniversitelerin daha çok okulları ziyaret etmesi ve bizleri davet etmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencileri heveslendirmek gerekiyor. Biz okul olarak elimizden geleni yapıyoruz fakat aynı şeyi üniversitelerden de bekliyoruz.” ifadeleriyle düşüncelerini aktarmıştır. Öğretmenlerin cevapları analiz edildiğinde, okullar bazen işbirliği taleplerine karşı olumlu bir cevap alamadıklarını hatta bazen muhatap bile bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu anlamda üniversitelerden işbirliği desteklerinin gelmesinin çok değerli olacağı belirtilmiştir.

Bu kategoriye ilişkin okul yöneticilerinin (N=5) cevapları da öğretmenlerin görüşlerini desteklemektedir. Okul-fakülte işbirliği ayarlanması ve başlatılması konusunda yöneticilerin büyük bir sorumluluğu olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Bir katılımcı bu konudaki beklentilerini şöyle belirtmiştir: *“...sadece bu taleplerin okullardan değil belki öğretim üyelerinden de gelmesi gerekiyor. Evet onların da iş yükü çok fazla doğru ama bu talebin karşı taraftan da geliyor olmasını isterdim.”* Bu işbirliklerinin ayarlanması için bir üniversite veya akademisyenle iletişim kurmak gerektiğini dile getiren yöneticiler bu anlamdaki sorunlarını ve beklentilerini belirtmişlerdir. Bir yönetici, *“Üniversitelerle iletişim kurmak daha kolay olabilmeli yani sadece tanıdık vasıtasıyla ulaşabilmek bazen zor oluyor...”* ifadeleriyle yaşadığı problemi belirtmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin okul üniversite işbirliklerinin daha kolay olması ve sürdürülebilirliğinin sağlanması için genel görüşleri ve beklentileri; Milli Eğitim Bakanlığı'nın üniversite ve okulları eşleştirip işbirliklerine teşvik etmesinin eğitim öğretim açısından çok daha verimli olacağı şeklindedir. Bu durumu bir yönetici şu şekilde belirtmiştir:

“Çok yoğun akademisyenlerimiz ama biraz daha okulları ziyaret edebilir, bilgi birikimlerini hem öğretmenlerimize hem de öğrencilerimize biraz daha paylaşabilirler. Belki bakanlık tarafından bir protokol imzalanması düşünülebilir öğretmenlerimizin yüksek lisans yapmaları için. Akademisyenlerimizle iletişimimiz biraz daha fazla olursa ve akademisyenler biraz daha sahaya inerlerse bizim ilerlememizi ve öğrencilerimize daha faydalı olmamız anlamında bizi biraz daha iyi eğitirlerse çok daha iyi olacağımızı düşünüyorum.”

4.6. Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği Bağlamında Akademisyenlerin Beklentileri

Akademisyenlerin okul-fakülte işbirliği bağlamındaki beklentilerine ilişkin kategoriler; İşbirliklerinin Sürekliliği ve Artması, Okullardan İşbirliği Talepleri, Danışman Akademisyen Uygulamasının Standardize Edilmesi, Staj Programının Revize Edilmesi şeklinde belirlenmiş ve Tablo 4.6.'da gösterilmektedir.

Tablo 4.6.

Okul-Fakülte İşbirliği Bağlamında Akademisyenlerin Beklentileri		
Tema	Kategori	N
Okul-Fakülte İşbirliği Bağlamında Akademisyenlerin Beklentileri	İşbirliklerinin Sürekliliği ve Artması	6
	Okullardan İşbirliği Talepleri	6
	Danışman Akademisyen Uygulamasının Standardize Edilmesi	6
	Öğretmenlik uygulaması dersinin Revize Edilmesi	4

Akademisyen katılımcılara (N=6) okul-fakülte işbirliği bağlamında beklentileri sorulduğunda tamamı bu işbirliklerinin sürekliliğinin ve artmasının, okullardan işbirliği taleplerinin gelmesinin ve danışman akademisyen uygulamasının standardize edilmesinin gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin beklentileri ile kıyaslandığında her iki taraf da okul-fakülte işbirliğinin ve sürekliliğinin yetersiz olduğunu düşünmektedirler. Akademisyenlerin bu bağlamda belirttikleri genel görüş; bu işbirliklerinin yeterli değil olmadığı şeklindedir. Katılımcı akademisyenler işbirliklerini iyileştirme kapsamında çeşitli tavsiyelerde bulunup akademiden işbirliği talebinde bulunan tüm okullara gerekli desteğin sağlanması gerektiğini ve okul-fakülte işbirliğini çok önemsediklerini sıklıkla vurgulamışlardır. Bir akademisyen okul-fakülte işbirliğinin artırılması konusundaki görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Yaptığımız çalışmaların uygulamaya yansımaları için okullarla işbirliklerimizi daha farklı şekillerde sürdürmemiz gerekiyor. Alanyazındaki gelişmeleri, araştırma sonuçlarını uygulamayla paylaşmak gerekiyor, öğretmenlerle işbirliğimizi çalıştay, seminer şeklinde daha da derinleştirmemiz gerekiyor.”

Yapılan hizmet içi eğitimlerin ve seminerlerin okul-fakülte işbirliklerine büyük katkısı olduğunu katılımcı akademisyenler cevaplarında fazlasıyla vurgulamışlardır. Bu eğitimlerin öneminin farkında olan ve bu tür işbirliklerinin artırılması gerektiğini düşünen bir katılımcının ifadeleri şu şekildedir:

“Eğitim fakülteleri okullara destek sağlayabilir. Özellikle öğretmenlik mezun oldum artık bitti denilecek bir meslek değil; çalışırken de bir öğretmenin kendini geliştirmesi gerekir. O yüzden öğretmenler sürekli fakülteye gidebilir, fakültedeki konferanslara eğitimlere katılabilir. Bizler de okullara gidip, daha çok eğitim verebiliriz. Buralarda kopukluk var.”

Eğitim alanında çalışan akademisyenler, uygulama alanını ziyaret ederek, eğitim vererek kendi çalışmalarına daha iyi yön verebileceklerini sıklıkla vurgulamışlardır. Bir akademisyen, “...iletişim tek taraflı olmaz. Karşılıklı olur. Bu işbirliklerini doğal bir süreç olarak görmemiz lazım.” şeklinde durumu açıklamıştır. Aynı zamanda okul-fakülte işbirliğinin sürekliliğini sağlanması için okulların ve üniversitelerin eşleştirilmesinin gerekliliğini belirten akademisyen yorumları olmuştur. Bir katılımcı akademisyen bu konudaki görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: “...kardeş okullar gibi eğitim fakülteleri ve okulların eşleştirilmesi lazım. O kardeş okullar hem bizim öğretmenlik uygulaması için öğrenci gönderdiğimiz hem de düzenli olarak öğretmenlere hizmet içi eğitimler verdiğimiz okullar olabilir.”

Akademisyenlerin tümü işbirliği taleplerinin okullardan gelmesi gerektiğini, böylelikle faydalı olacağını ve bu şekilde amaca uygun hizmet verebileceklerini ifade etmişlerdir. Bir akademisyenin şu sözleri durumu özetlemektedir:

“...sorun yaşayan Milli Eğitim, fakülteye ya da üniversiteye yazı yazmış olması gerekiyor. Biz de yetkinliğimiz doğrultusunda gidip önce bir durum tespiti, oradaki soruna yönelik bir müdahale programı belki de okul geliştirme modellerinden birini uygulamak ya da onun çerçevesinde bir şey yapmak olabilir. Akabinde bir değerlendirme ve okulun eksiğine göre sürekli iyileştirmeye yönelik çalışmalar yapılması gerekiyor.”

Danışman akademisyen uygulamasının standardize edilmesi

Akademisyenler okul-fakülte işbirliğine katkı sağlamak amacıyla başlatılan danışman akademisyen uygulamasının asıl amacına hizmet etmediğini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamdaki genel görüşleri “uygulamanın bir ölçümü ve yaptırımı olmaması, takip edilmemesi” şeklindedir. Bu uygulamayı iyileştirmek için bir katılımcı,

“...bu işin bir standardı olması gerekiyor” sözleriyle görüşünü belirtmiştir. Çoğu akademisyen katılımcı çok fazla okula danışmanlık yaptıklarını ve bunun uygulanabilir olmadığını dile getirmektedirler. Akademisyen katılımcıların cevapları derinlemesine irdelendiğinde bu uygulamanın faydalı olabilmesi için bir akademisyenin çok sayıda okul danışmanlığının olmaması gerektiği sonucu çıkarılmıştır.

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin revize edilmesi

Okul-fakülte işbirliği bağlamında akademisyenlerin beklentileri temasına ilişkin olarak, araştırmaya katılan akademisyenlerin çoğu (N=4), okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Akademisyenlerin cevapları doğrultusunda bu taleplerinin genel nedenleri öğretmenlik uygulaması dersi veren öğretim üyelerinin iş yükü, eğitim fakültesi öğrencilerinin okullarla olan işbirliğinin çok geç kalması, eğitim fakültelerinin tasarım olarak hatalı olması, bu işbirliklerinin profesyonelce yürütülememesi, bu derslerin verimli geçmemesi ve takip edilmemesi şeklinde söylenebilir. Öğretmen uygulaması dersini veren akademisyenlerin üniversitedeki dersleri ve okullarda ders gözlemi yapma konusunda zamanlarının kısıtlılığı sebebiyle zorluklar yaşadıkları göze çarpmaktadır. Bu konuda bir akademisyen beklentilerini, “..eğer ben staj öğretmeniysem benim ders saatimi ona göre azaltılması gerekirdi. Ama benim ders yüküm aynı, bütün idari ve koordinatörlük görevlerim aynı. Bunların her biri birer iş yükü. Bu yüzden paramparça oluyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Eğitim fakültesi öğrencilerinin neredeyse son sınıfa kadar okullarla bir bağının olmadığını sıklıkla dile getiren akademisyenler, öğrencilerin son yıl sadece staj yapmalarını ya da bu okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin alt sınıflarda da olması gerektiğini vurgulamışlardır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin okullarla olan işbirliğinin geç başlamasını üniversitelerin fiziksel olarak hatalı olmasından kaynaklandığını söyleyen katılımcılar olmuştur. Bir katılımcı görüşünü şöyle belirtmiştir:

“Eğitim fakülteleri dizayn olarak hatalı. Bence her eğitim fakültesinin bahçesinde bir okul olmalı ve birinci ve ikinci sınıf teorik bilgi ağırlıklı, üç ve dördte artık pratik ağırlıklı olmalı. Üçüncü sınıfta öğrenci sabah gelmeli üniversitede dersini almalı; öğleden sonraki derslerini okulda geçirmeli. Son iki sene daha çok uygulamanın içinde olmalı”

Bu görüşlerin yanı sıra, katılımcı diğer 2 akademisyen ise, öğretmen uygulaması dersini verimli bulduklarından ve bu okul deneyimi öğrenciler için yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

Tüm bu bulgular ışığında, katılımcı öğretmen, okul yönetici ve akademisyenlerin cevaplarına göre okul-fakülte işbirliği, akademik destek (N=18), okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi (N=18), danışman akademisyen uygulaması (N=16) ve proje / araştırmalar (N=9) yoluyla yürütülmektedir. Tüm katılımcıların üzerinde durduğu bulgular akademik destek ve öğretmenlik uygulaması dersi olmuştur. Akademisyenlerin işbirliği bağlamında okul deneyimi ve öğretmen uygulaması dersinin bir başlangıç noktası olarak gördükleri ortaya çıkarken öğretmen ve yöneticiler de üniversitelerle iletişimlerinde açısında önemli rol oynadığına değinmişlerdir. Sonraki göze çarpan bulgu ise okul danışmanlığı ile yapılan işbirlikleridir. Danışman akademisyen uygulaması hakkında öğretmen ve yöneticilerin çoğu akademisyenlerin süreç içinde kendilerine destek olduğuna değinmişlerdir. Tüm akademisyen katılımcılar ise bu uygulamanın iyi yapıldığı koşulda hem okula hem de fakülteye büyük katkı sağladığının altını çizmişlerdir. Proje ve araştırmalar hakkında öğretmenler bir yorumda bulunmazken; okul yöneticilerin yarısı bu kapsamda yaptıkları işbirliklerine değinmiştir. Akademisyenlerin tümü ise okullarla olan işbirlikleri bağlamında yaptıkları çalışmaları açıklarken proje ve araştırmaların önemi ve hem okula hem de fakülteye olan katkıları üzerinde sıklıkla durmuşlardır.

Bu işbirliklerin en çok akademik-mesleki gelişim (N=18), ve üniversite-okul arasındaki bağ (N=18), kapsamında katkı sağladığı ortaya çıkmaktadır. Aynı zamanda akademi tarafından alınan eğitimler öğretmen ve yöneticiler üzerinde motivasyon ve özgüven artışına (N=12), sebep olduğu katılımcılar belirtilmiştir. Sadece 1 öğretmen ve 1 yönetici okul-fakülte işbirliği okulun fiziksel imkanlarını iyileştirdiğine vurgu yaparken akademisyenlerin çoğu (N=5), özellikle topluma hizmet dersi ile yürütülen çalışmalara değinmişlerdir. Sadece akademisyenler (N=6), okul-fakülte işbirliğinin araştırma çalışmalarını arttırdığını belirtmiştir.

Okul-fakülte işbirliğinin çok sayıda katkıları olmasına rağmen bu süreçte yaşanan problemler katılımcıların cevaplarında dikkat çekmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin cevapları doğrultusunda okul-fakülte işbirliği bağlamındaki sorunlar iletişim eksikliği (N=11), kuram-uygulama arasındaki kopukluk (N=11), stajyerlere ilişkin sorunlar (N=5), ve iş yükü (N=3) olarak belirmiştir. Benzer problemler akademisyenlerin cevaplarında da dikkat çekerken farklı sorunlara da değinmişlerdir. Süreç içinde karşılaşılan tüm problemler akademisyenler tarafından şu şekilde belirtilmiştir: iletişim eksikliği (N=6), kuram-uygulama arasındaki kopukluk (N=6), işbirliklerinin ders ve proje bazında sınırlı kalması

(N=6), öğretmen uygulaması ders içeriğinin yetersizliği (N=4), danışman akademisyen uygulamasının takipsizliği (N=4), topluma hizmet derslerinin verimsizliği (N=3) ve iş yüküdür (N=3). Tüm cevaplar derinlemesine incelendiğinde yaşanan sorunların birbirlerine bağlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni ise süreç içindeki bir problemin diğer sorunların çıkmasına neden olmasıdır.

Bu problemlerin çözülmesi için öğretmen ve yöneticiler beklentilerini, akademisyenlerin ve üniversite öğrencilerinin daha çok saha tecrübesi kazanmaları (N=12), akademisyenlerden mesleki ve akademik eğitim (N=11) ve üniversiteler işbirlik tekliflerine karşı olumlu tutum (N=11) sergilemeleri şeklinde belirtmişlerdir. Ek olarak, akademisyenlerin beklentileri ise, işbirliklerinin sürekliliği ve artması (N=6), okullardan işbirliği taleplerinin gelmesi (N=6), danışman akademisyen uygulamasının standardize edilmesi (N=6) ve öğretmen uygulaması dersinin revize edilmesi (N=4) şeklindedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarında ve bir vakıf üniversitesinde çalışmaya katılan gönüllü katılımcıların okul-fakülte işbirliklerine yönelik algıları, beklentileri ve yaşadıkları problemleri göstermektedir.

5.1.1. Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Akademisyenlere Göre Okul- Eğitim Fakültesi İşbirliğinin Kapsamına İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan tüm öğretmen, okul yöneticileri ve akademisyenlerin cevapları doğrultusunda okul-fakülte işbirliğini hizmet içi eğitimler, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri, topluma hizmet dersleri, danışman akademisyen uygulaması ve çeşitli proje ve araştırmalar aracılığıyla sağlandığı tespit edilmiş, en çok ise akademik destek ve eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin zorunlu olarak aldıkları okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri ile okul-fakülte işbirliğinin yapıldığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen en yaygın ikinci bulgu danışman akademisyen uygulaması şeklinde ortaya çıkmıştır. Ayrıca; proje ve araştırmaların okul ve fakülte arasındaki iletişimi olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan eğitimcilerin görüşlerini destekler nitelikte olan bir araştırmada, Bayram ve Bozkuş (2018) okul-fakülte işbirliğinin çoğunlukla öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki gelişimine katkıda bulunması amacıyla düzenlenen çalıştay ve hizmet içi eğitimlerle sağlandığı belirtmiştir. Bir başka araştırmada ise, Gökdere ve Çepni (2004) yapmış oldukları araştırmada uygulanan bir hizmet içi seminerine katılan öğretmenlerin tutumlarının pozitif olduğu ve bu tarz eğitimlerden memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Farklı ihtiyaçlar doğrultusunda aldıkları hizmet içi eğitimler sayesinde eğitim fakülteleri ile okulların iletişimlerinin arttığı sonucuna ulaşan bir araştırmada Altınışık (1996), eğitim sisteminin beklenen düzeye gelebilmesi için hizmet içi eğitimlerin rolünün oldukça fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapıcı ve Yapıcı (2004) çalışmasında okul deneyimi dersi kapsamındaki öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmış ve okul deneyimi dersinin okul-fakülte işbirliğinin güçlenmesi açısından yararlı ve işlevsel olduğu sonucuna varılmıştır.

Kırçıçek ve Yüksel (2019) araştırmasında akademisyenlerin görüşleri kapsamında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin okullarla olan iletişimleri açısından çok önemli olduğunu belirtilmesi, bu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Çakır ve diğer. (2010) araştırmasında ise okul-fakülte işbirliğinin okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında da yapıldığı sonucuna ulaşarak bu işbirliklerinin çoğaltılarak sürekliliğinin sağlanması üzerinde durulmuştur. Bir başka çalışmada ise Eraslan (2008), okul deneyimi dersleri okul-fakülte işbirliğinin sürdürülebilirliğinin sağlanmasında önemli bir rol oynadığı sonucu ile bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Kavas ve Bugay (2009) araştırmasında, okul ve fakülte arasındaki bağın öğretmenlik uygulaması dersi ile güçlenebileceğini belirtilmiştir. Erford (2017), danışman akademisyen uygulamasına benzer bir işbirliğini araştırmasında vurgulamış; öğrencilere, eğitimcilere ve velilere fayda sağlayan bu çalışmanın okul-fakülte arasındaki işbirliğini de güçlendirdiği sonucunu çıkarmıştır. Yurtdışında yapılan bir başka çalışmada Paisley ve Hayes (2003) ise okul danışmanının, okullarda program geliştirip eğitimler vererek okullara yardımcı olduğu belirtilmiştir ve bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Çeşitli projelerle okul-fakülte işbirliğinin sağlanabileceği bu çalışmanın bulgularında belirtilmiştir. Bu durumu destekler niteliğinde bir çalışmada Eren ve Avcı (2016) üniversite öğrencileri tarafından geliştirilen teknoloji ile ilgili bir projeyi okullarda uygulamaları sonucunda okul-üniversite bağına olumlu yönde etki ettiği sonucu çıkarılmıştır. Bu araştırmanın bulguları ışığında proje ile yapılan işbirliği üzerinde daha çok akademisyenlerin durduğu görülmektedir. Ayrıca, projelerin üniversiteler tarafından başlatıldığı ya da geliştirildiği bulgusu bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Benzer bir çalışmanın Avcı ve diğer, (2016) sonuçları göstermektedir ki proje çalışmalarının öğrenciler üzerinde faydalı etkileri olmuştur. Bu araştırmanın elde edilen bulgularında danışman akademisyenin okullarda öğrencilerle yaptığı çeşitli proje ve çalışmalar, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin artmasına ve kendilerine olan güven duygularının gelişmesine olumlu yönde etki etmiştir. Ek olarak, bu çalışmada, topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında da okul-fakülte işbirliğinin yürütülebileceği belirtilmiştir. Alandaki bir çalışmada Uğurlu ve Kırıl (2012) okullarda yapılan topluma hizmet dersleri kapsamındaki etkinlikler sayesinde öğretmen adaylarının okul deneyimi kazandıklarını ve üniversite ile işbirlikleri de olumlu yönde etkilendiği gibi sonuçları bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

5.1.2. Öğretmen, Okul Yöneticileri ve Akademisyenlere Göre Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliğinin Katkılarına İlişkin Sonuçlar

Eğitim fakülteleri ülkenin eğitim kalitesini artırmak amacıyla hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler, öğretim programları geliştirme, materyal hazırlama, psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri sağlamaktadır (Akçamete, 2006). Okul-eğitim fakültesi işbirliğinin amacı üniversite ve okulların arasındaki iletişimi yeterli seviyeye getirmek, ortak sorunlar üzerinde çözüm yolları bulmaya çalışmak ve eğitim kurumlarındaki programları iyileştirerek eğitim sistemine katkı sağlamaktır (Sirotnik, 1991).

Bu çalışmada öğretmen, okul yöneticileri ve akademisyenlerin okul-fakülte işbirliğinin sonucu olarak ortaya çıkan katkılara ilişkin görüşleri incelediğinde okul-fakülte işbirliğinin öğrenciler, öğretmenler ve akademisyenler üzerinde akademik ve mesleki gelişim, motivasyon / özgüven artışı, üniversite ve okul arasındaki bağın artması, okulların fiziksel imkanlarının iyileşmesi ve araştırma çalışmaları için ortam sağlanması bakımından çeşitli faydalarının olduğu ortaya çıkmıştır. Karacaoğlu (2008) araştırmasında hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin meslekteki yeterliliklerinin daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır ve araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Önen ve diğer. (2010) çalışmasında ise, bir hizmet içi eğitim sonucunda eğitime katılan öğretmenlerin bir bölümünün eğitimi başarılı bir şekilde bitirmesinin, uygulanan seminerlerin öğretmenlere olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Gökdere ve Çepni (2004) araştırmasıyla üstün yetenekli çocuklar için fen bilimleri öğretmenlerine yönelik yürütülen bir hizmet içi eğitim sonucunda, öğretmenlere hem bilişsel hem de duyuşsal anlamda katkı sağladığı sonucunun çıkması bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bayram ve Bozkuş (2018) araştırmasında ise, seminer dönemlerindeki çalıştaylar ve hizmet içi eğitimlerle eğitimcilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlandığı belirtilmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre çeşitli işbirlikleri sayesinde okullarda eğitim gören öğrenciler üzerinde de katkıların görüldüğü belirtilmiş ve bu durum, topluma hizmet uygulaması dersinin incelendiği bir çalışmada Dinçer ve diğer. (2011) hem lisans öğrencilerinin deneyim kazandıklarını ve toplumsal konularda duyarlılık geliştirdiklerini hem de okul öncesi eğitimi almayan 4-5 yaşındaki çocuklar için bilgilendirici bir süreç olduğunun belirtilmesiyle bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Bu araştırmada okul-fakülte işbirliğinin sadece okullarda eğitim gören öğrenciler ya da öğretmenlere değil, eğitim fakóltesi öğrencilerine de akademik ve mesleki açıdan çeşitli kazanımlarının olduğu sonucuna varılmıştır. Topluma hizmet uygulamaları dersinin kazanımları konulu bir çalışmada Uğurlu ve Kırıl (2012); đretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerine katkısının olduğu sonucu bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Gökçe (2011) alışmasında, đretmen adaylarının topluma hizmet dersi kapsamındaki değerlendirmelerinin olumlu olduğu ve öğretmenlik deneyimi kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Saran ve diğer. (2011) alışmasında topluma hizmet uygulamalarının öğrencinin toplumsal sorumluluk bilinci kazanmasının yanı sıra stratejik planlama yapabilme ve çözüm üretebilme yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Son olarak, Yılmaz (2011) topluma hizmet uygulamaları dersinin đretmen adaylarına toplumsal farkındalık sağlayabilmesiyle birlikte öğrencilerin merak duygusunu, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir ve bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmanın bulguları ışığında, işbirlikleri sayesinde elde edilen bir diğer katkı ise okul ve eğitim fakóltesi arasındaki bağın güçlendirilmesiyle ilişkilidir. Ersoy (2005) araştırmasında, niversite-okul işbirliği projesi modeli tanıtılmış ve bu tarz projelerin okul ve fakólte arasındaki bağı olumlu yönde etkilediği sonucu çıkarılmıştır. Bir başka çalışmada ise Eren ve Avcı (2016), eğitim fakóltesi öğrencileri tarafından geliştirilen e-içeriklerin derslerde kullanılması okul-niversite işbirliğine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Coştu ve İlđn (2020) araştırmasında üniversitede geliştirilen materyallerin topluma hizmet uygulaması dersi kapsamında okullarda uygulanmasının okul-fakólte işbirliğini artırdığını belirtmesiyle araştırmanın bulgularıyla örtüştüğü görülmektedir. Motivasyon ve zgven artışı da okul-fakólte işbirliğine ilişkin katkıları arasında yer almaktadır. Arman ve Scherer (2002) araştırmasında, danışman akademisyen uygulaması ile hizmet içi eğitimlerin teori ve pratiği bütünleştirerek okul-fakólte arasındaki bağı güçlendirdiği sonucuna ulaşması bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmanın bulguları ışığında katılımcı tüm akademisyenler topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında yürütülen çalışmalar aracılığıyla ya da danışman akademisyen görüşleri doğrultusunda okullarda birtakım fiziksel iyileşmeye gidildiğini belirtmişlerdir. Okul-fakólte işbirliği sayesinde eğitim araştırmalarının sayısının arttığı ve bunun uygulamaya yönelik konuların işlenmesine fayda sağladığı bulgusu ortaya çıkmıştır. epni ve Küçük (2003) alışmasında, öğretmenlerin farklı eğitim ortamlarında yürütülen araştırma sonuçlarını derslerinde kullanmadıklarını, eğitim araştırmalarını takip etmediklerini ve

önemsemediklerini belirtmesi; bu çalışmada, eğitim araştırmalarına yönelik katkıların sadece akademisyenler tarafından bahsedilmesiyle örtüşmektedir. Erbay ve Beydoğan (2017) araştırmasında ise akademisyenlerin genel anlamda eğitim araştırmalarına yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri sonucunun ortaya çıkması bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

5.1.3. Öğretmen, Yönetici ve Akademisyenlere Göre Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği Bağlamındaki Sorunlara İlişkin Sonuçlar

Öğretmen, yönetici ve akademisyenlerin okul-fakülte işbirliği bağlamındaki sorunları; okul-fakülte arasındaki iletişim eksikliği, kuram-uygulama arasındaki kopukluk, staj öğrencilerine ilişkin sorunlar, iş yükü, işbirliklerin ders ve proje bazında sınırlı kalması, öğretmenlik uygulaması ders içeriğinin yetersizliği, danışman akademisyen uygulamasının takip edilmemesi, topluma hizmet derslerinin verimsizliği olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada katılımcıların görüşlerine göre okul ve üniversite arasındaki iletişimin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eren ve Avcı (2016) çalışmasında okul deneyimi dersleri sürecinde üniversite öğrencileri ve uygulama öğretmenlerinin yeteri kadar iletişim halinde olmadığı ifade edilmektedir. Bir diğer araştırmada ise Güzel ve diğer. (2010) fakülte-okul işbirliği sürecinde, öğretim elemanları ve öğretmenlerin iletişiminin etkili düzeyde olmadığı sonucuna varılmıştır. Bir başka araştırmanın Aksu (2004) bulguları, akademisyenlerin ders yükü nedeniyle uygulama okullarıyla yeterli seviyede iletişim kuramadıkları şeklinde ortaya çıkmıştır. Belirtilen çalışmaların bulguları ile bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin cevapları doğrultusunda okulların akademisyenlerden yeterli desteği göremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bayram ve Bozkuş (2018) eğitim fakültesinde çalışan öğretim üyelerinin yaptığı araştırmaların sonuçlarını öğretmenlerle paylaşmadığı için uygulama alanına destek olmadıklarını tespit ederek bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Bilgin ve diğer. (2019) araştırmasında da akademisyen veya öğretmenlere göre çalışmanın yapıldığı ildeki eğitim fakültesi ile Milli Eğitim Müdürlüğü arasındaki işbirliğinin zayıf olduğu sonucuna varılması; bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Okul-fakülte işbirliği bağlamında ortaya çıkan bir başka sorun ise kuram ve uygulama arasındaki kopukluktur. Araştırmanın bulgularına göre bu kopukluğun temel nedeni iletişim eksikliği olarak tespit edilmiştir. Çepni ve Küçük (2003) çalışmasında

öğretmenler ve üniversitedeki araştırmacılar sağlıklı bir iletişim içinde olmadıkları için mevcut araştırmaların pratikteki problemlerle ilgili olmadığı belirtilmiştir. Bir başka çalışmada Çekiç ve diğer. (2018) eğitim araştırmalarının uygulamadan uzak oluşu, akademisyenlerle uygulayıcıların işbirliği içinde olmamaları ve sistem ile ilgili sorunlar nedeniyle araştırma ve uygulama arasında boşluk olduğu ifade edilmiştir. Beycioğlu ve Dönmez (2006) araştırmasında kuram-uygulama arasındaki bağın istendik bir noktaya gelebilmesi için kuram çevresinin, uygulama alanına daha sık inmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Tüm bu bulgular, bu araştırmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir. Sorun teşkil eden bir başka bulgu ise stajyerlere ilişkin problemler olarak göze çarpmaktadır. Çakır ve diğer. (2010) çalışmasında alt sınıflardan dersleri kalan eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması derslerini ciddiye almadıkları sonucuna ulaşılmıştır ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bayram ve Bozkuş (2018) araştırmasında ise; okulda eğitim gören öğrenciler ile öğretmenlik uygulaması kapsamında okullara giden aday öğretmenlerin iletişiminin okul içinde disiplin sorunu yaratabileceği sonucuna varılmış ve bu araştırmanın katılımcıları tarafından elde edilen üniversite öğrencilerinin eğitim süresince okullardaki ciddiyetsiz tavırları verileriyle örtüşmektedir. İş yükü bağlamında ortaya çıkan araştırma bulgularına göre yöneticiler fazla evrak işlerinden, öğretmen uygulaması dersi kapsamında çıkan ekstra görevlerden; akademisyenler ise; fazla ders yükü, koordinatörlük görevleri ve uygulama dersine ilişkin sorumluluklarından dolayı okul ve eğitim fakültesi işbirliklerine zaman bulamadıklarını ifade etmişlerdir. Güzel ve diğer. (2010) araştırmasında iş yükü ve zaman yetersizliği yüzünden uygulama öğretmenlerinin yeterince rehberlik yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çakır ve diğer. (2010) çalışmasında ise öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yapılan işbirliklerinin akademisyenler açısından iş yüküne sebep olduğu belirtilmiştir. Akademisyen ve öğretmenlerin yoğunluğuna ek olarak bir araştırmada Eren ve Avcı (2016) üniversite öğrencilerinin de öğretim faaliyetlerinin yoğunluğunun, okullarla olan iletişim eksikliğine neden olduğunu tespit etmiştir. Süreç içindeki bu yoğunlukların, işbirliklerinin sadece ders ve proje bazında kalmasına sebep olduğu sonucu çıkarılmıştır. Bilgin ve diğer. (2019) çalışmasında, okul-fakülte işbirliğinin hizmet öncesi öğretmen eğitimiyle sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin cevapları ışığında; öğretmenlik uygulaması ders içeriğinin yetersiz olduğu, danışman akademisyen uygulamasının takip edilmediği ve topluma hizmet derslerinin verimsiz geçtiği ortaya çıkmıştır. Kocadere ve Aşkar (2013)

araştırmasında hem okuldaki uygulama derslerinin hem de üniversitedeki teorik ders saatlerinin aday öğretmenler için yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kabas ve Bugay (2009) araştırmasında ise, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin yeterli düzeyde yapılmadığı belirtilmiştir. Ayrıca; bu araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmenlik uygulaması derslerinin profesyonelce yapılamadığı ortaya çıkmıştır. Yapıcı ve Yapıcı (2004) çalışmasında öğretmenlik uygulaması dersleri için görevli olan uygulama öğretmenlerinin ve akademisyenlerin titizlikle işlerini yapmadığı sonucuna vararak bu araştırmanın bulgularıyla örtüşen sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Danışman akademisyen uygulamasına ilişkin olarak; Lee ve Yang (2008) araştırmasında okul danışmanlığı uygulamasının kapsamlı bir şekilde açıklanmadığı ve eğitimcilerin rollerinin belirlenmediğinin tespit edilmesi; bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Toplumla hizmet uygulamaları kapsamındaki yaşanan sorunlara ilişkin olarak; bir araştırmada Yılmaz (2011) topluma hizmet dersinin uygulanmasında ve planlamasında sorunlar olduğunu belirtmiştir. Beldağ ve diğer. (2015) ise bu ders kapsamında karşılaşılan en önemli sorun projelere ilgisizlik olarak tespit edilmiştir. Uğurlu ve Kırıl (2012) çalışmasında derslerinin işleyişindeki problemler, iş bölümü ve görev dağılımında karşılaştıkları sorunlar, zaman problemi ve projelerin hayata geçirebilmesi için yaşanan bütçe kısıtlılığı olarak ortaya çıkmıştır. Belirtilen bulgular; araştırmanın katılımcıları tarafından elde edilen topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamındaki işbirliklerinin asıl amacından çıktığı, programlanmasında problemler olduğu ve sürdürülebilir olmadığı gibi sonuçlar, bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Son olarak; okul-fakülte iletişiminin yeterli düzeyde olmaması, kuram ile uygulamanın birbirinden kopuk olması, yürütülen okul-fakülte işbirliğinin işleyişinde ve sürekliliği konusunda problemlerin yaşandığı ortaya çıkmış ve bu tüm bu sorunların birbiriyle bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.4. Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliği Bağlamında Öğretmenlerin, Okul Yöneticilerin ve Akademisyenlerin Beklentilerine İlişkin Sonuçlar

Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin okul-fakülte işbirliğine yönelik beklentileri; akademisyenlerin ve üniversite öğrencilerinin daha çok saha tecrübesi edinmeleri, akademiye mesleki ve akademik eğitim ve üniversitelerin işbirlik tekliflerine karşı olumlu tutum sergilemesi olarak belirtmiştir. Akademisyenlerin beklentileri ise; okul-fakülte işbirliğinin sürekliliği ve artması, okullardan işbirliği taleplerinin gelmesi, danışman

akademisyen uygulamasının standardize edilmesi ve öğretmenlik uygulaması dersinin revize edilmesi olarak tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgularından ortaya çıkmaktadır ki okul-fakülte işbirliği kapsamında yürütülen eğitimler, çalışmalar ve araştırmalar öğretmen ve okul yöneticilerinin beklentilerini karşılamamaktadır. Kuram-uygulama arasında çok büyük bir boşluk olduğunu vurgulayan öğretmen ve yönetici katılımcılar; akademisyenlerin ve eğitim fakültesi öğrencilerinin saha tecrübelerinin artması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çakır ve diğer. (2010) araştırmasında öğretmenlerin beklentisi öğretim elemanlarının okullara daha sık gelmesi gerektiği şeklinde ortaya çıkmıştır ve bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Başka bir araştırma ise, Bayram ve Bozkuş (2018) yapılan işbirliklerinde uygulamaya ağırlık verilirse teorinin gerçek yaşamla uyumu sağlayabileceği vurgulanarak bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Gönüllü olarak araştırmaya katılan öğretmen ve yöneticilere göre kuram ve uygulama arasındaki bağı kuvvetlendirmek amacıyla öğretmenlik uygulaması derslerinin daha çok uygulamaya yönelik işlenmesinin, öğretmen adayları için daha verimli olacağı sonucu çıkarılmıştır. Çakır ve diğer. (2010) çalışmasında uygulama öğretmenlerine göre aday öğretmenlerin sadece gözlem yapmaları mesleki gelişimlerine yarar sağlamadığını; bunun yerine sınıfta daha aktif roller üstlenmeleri gerektiği bulgusu ortaya çıkmıştır ve bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Katılımcılara göre eğitim fakültesinin uygulama alanında daha çok vakit geçirmesi ile kuram-uygulama arasındaki çatışmayı engelleyebileceği belirtilmiş; Örucü (2014) araştırmasının bulguları incelendiğinde kuram ve uygulamayı birleştirebilmek amacıyla eğitim sisteminin yeniden değerlendirilmesi ve güncellenmesi gerektiği bulgusu bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kuram ve uygulama arasındaki boşluğun sebep olduğu bir başka problem ise; hizmet içi eğitimlerin içeriğinin uygulanabilir ve uygulamadaki problemlerle ilgili olmadığı tespit edilmiştir. Bayram ve Bozkuş (2018) araştırmasında öğretmenlerin ihtiyacının olduğu alanlarda hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesinin daha faydalı olacağı sonucuna varılmıştır. Bir diğer araştırmanın bulguları ise; Bilgin ve diğer. (2019) öğretmenlerin gereksinim duyduğu eğitimlere yer verilmesinin, problemlerin çözülmesine yardımcı olabileceği şeklindedir ve bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Çakır ve diğer. (2010) çalışmasının bulgularına göre uygulama öğretmenlerinin eğitim fakültelerinden alan bilgisi desteği konusunda beklentilerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Belirtilen araştırmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları incelendiğinde birbiriyle örtüştüğü dikkat çekmektedir. Katılımcı öğretmen ve yöneticilerin eğitim fakültesinden bir diğer beklentisi ise işbirliklerine karşı olumlu tutum sergilemeleri

şeklinde ortaya çıkmıştır. İşbirliklerini başlatma konusunda sorumluluğun okullara bırakıldığı ve bu anlamda kendilerini yalnız hissettikleri tespit edilmiş olup bazı akademisyenlerin okul-fakülte işbirliği tekliflerine olumlu yaklaşmadıkları belirtilmiştir. Bayram ve Bozkuş (2018) araştırmasında okullarla eğitim fakültelerinin birlikte ortak projeler geliştirmesi ve uygulamasının yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Coştu ve İlgün (2020) çeşitli sergi, sempozyum, yarışma ve projelerin okullar ve eğitim fakülteleri tarafından desteklenmesinin yararlı olacağı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların birlikte başlatılması ve yürütülmesinin vurgulanması bu araştırmanın katılımcıları tarafından elde edilen bulgularla örtüşmektedir.

Akademisyenlerin okul-fakülte işbirliği kapsamındaki beklentileri ise sürekliliğinin ve sayısının artması şeklinde ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ise işbirliklerin yetersiz olduğunu düşünmeleridir. Bu bulguyla benzerlik gösteren bir çalışma; Bilgin ve diğer. (2019) eğitim kurumları ve eğitim fakülteleri arasındaki işbirliklerinin sürdürülebilir olması amacıyla YÖK ve MEB arasında bir protokol imzalanabileceği önerilmiştir. Eraslan (2008) çalışmasında üniversitelerin bünyesinde araştırma ve uygulama okullarının kurulmasının okul-fakülte işbirliğini artırabileceği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu, çalışmadaki gönüllü akademisyenlerin, okullarla üniversitelerin eşleştirilebileceği görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Bayram ve Bozkuş (2018) çalışmasında ise eğitim fakültesi ile okullar arasındaki iletişimin ve etkileşimin artırılması için öğretmenlerin ve yöneticilerin eğitim fakültelerini; akademisyenlerin ise okulları daha çok ziyaret etmesi gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bulgular, bu çalışmadaki katılımcıların cevapları doğrultusunda okul-fakülte işbirliklerinin karşılıklı iletişim yoluyla artırılabilirliğini desteklemektedir.

Öğretmen ve yöneticilerin beklentilerine karşın akademisyenlerin cevapları doğrultusunda ortaya çıkan bulgu ise işbirliği taleplerinin okullardan gelmesi gerektiği şeklinde belirmiştir. Bunun nedenini ise talebe göre eğitimlerin daha verimli geçtiğini savunan öğretim üyeleri, okulların eksik olduğu alanları bilemeyeceklerini ifade etmişlerdir. Coştu ve İlgün (2020) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencileri tarafından geliştirilen materyallerin okul yöneticilerin bir talebi olmadan materyalleri öğretmenlere teslim ettikleri belirtilmiştir. Bu çalışma hakkında öğretmen ve yöneticilerin ilgisiz kalması bu çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Araştırmanın verileri incelendiğinde; akademisyenler, yönetici ve öğretmenler işbirliklerin önemini vurgulamalarına rağmen; işbirliklerin başlatılması bağlamında sorumluluk almak istemedikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum okul-

fakülte işbirliğinin verimli geçmesi amacıyla bazı standartların getirilmesi gerektiği söylenebilir. Bunlardan biri de son yıllarda uygulamaya başlanan “Danışman Akademisyen Uygulaması”dır. Araştırmanın bulguları ışığında katılımcı akademisyenlerin, bu uygulamanın asıl amacına hizmet ettiğini düşünmedikleri ve uygulamanın bir ölçümü ve yaptırımını olmadığından yakınmalarının yanı sıra takibinin yapılmamasından da hoşnut olmadıkları tespit edilmiştir. Turan ve Şişman (2000) araştırmasında, Türkiye’de eğitim yönetiminde yapılacak araştırma ve çalışmalarda, üzerinde durulması gereken konuların başında her şeyden önce bazı standartların belirlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır ve bu çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

5.1.5. Okul-Eğitim Fakültesi İşbirliğinin Kuram ve Uygulama açısından Sonuçları

Kuramları üreten akademisyenler ve onları okullarda uygulayan öğretmen ve yöneticilerin işbirliği ile uygun yöntemlerin belirlenmesi ile eğitim sistemini verimli hale getirebileceği düşünülmektedir (Bozdoğan, 2018). Bu araştırmanın bulguları göstermektedir ki tüm katılımcı öğretmen, yönetici ve akademisyenler okul-fakülte işbirliğine karşı olumlu bir tutum sergilemektedirler. Hizmet içi eğitimlerin sayesinde öğretmen ve yöneticilerin kuram bilgisi edinmesinde çok faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda, akademisyenlerin de okullarda katkı sağlayabilme şansı elde ettikleri ve araştırmaları için doğal eğitim ortamını gözleme olanağı buldukları tespit edilmiştir. Çeşitli işbirlikleri sonucunda gözlemlerini paylaşan yöneticilerin ortak görüşü okul-fakülte arasındaki iletişimi ve bağı güçlenmesine katkı sağladığı şeklinde belirlemiştir. Demirtaş ve Özer (2015) araştırmasında okullar; öğretmenlerin, yöneticilerin ve öğrencilerin gelişmesine katkı sağlayacak eğitim kurumları olarak görülmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu araştırmadaki hem öğretmenlerin ve yöneticilerin hem de akademisyenlerin faydalandığı ve katkı sağladığı okul-fakülte işbirliğinin tercih edilmesi ile örtüşmektedir. Fakat iki kurumun da kazan-kazan ilişkisi içinde olmadığı işbirliklerinde birtakım problemler yaşandığı ortaya çıkmıştır. Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin cevapları doğrultusunda yaşadıkları problemlere üniversitede verilen dersler veya alınan hizmet içi eğitimlerle bir çözüm yolu bulunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmen ve yöneticiler, bunun kuram ve uygulamanın hiçbir şekilde örtüşmemesinden kaynaklandığı şeklinde belirtmişlerdir. Alanyazın doğrultusunda ortaya çıktığı üzere kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun en temel nedeni okul-fakülte işbirliğinin eksikliğidir (Kocadere ve Aşkar, 2013). Bu araştırmanın bulguları ışığında, kuram ve uygulama arasındaki boşluğun asıl nedenlerinden birinin

iletişim eksikliği olduğu tespit edilmiştir. Böylelikle Kocadere ve Aşkar (2013) tarafından yapılan araştırma ile bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Öğretmen ve yöneticiler bazı akademisyenlerin yeterli saha tecrübesi olmadığı için teorik bilgi içinde boğulduklarını düşünmektedirler. Bu bağlamda akademisyenlerin hizmet içi eğitimler sırasındaki anlatıları, öğretmen ve yöneticiler tarafından gerçekçi bulunmadığını ve akademisyenler tarafından anlaşılmadıklarını düşünmeleri araştırmanın en kritik bulguları arasındadır. Bilgin ve diğer. (2019) araştırmasına katılan öğretmen ve akademisyenlerin tümü okul ve eğitim fakültesinin istek ve ihtiyaçları çerçevesinde okul-fakülte işbirliği süreçlerinin iyileştirilmesi gerektiğini belirtmesi bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun okul-fakülte işbirliğinin verimini olumsuz anlamda etkilediği gözlemlenmiştir. Bunlardan biri öğretmenlik uygulaması dersleridir. Öğretmen ve yöneticilerden alınan bulgular, öğretmenlik uygulaması derslerinin uygulamadan uzak, kuramsal bilgi ağırlıklı olması ve bazı aday öğretmenlerin okullardaki uygunsuz tavırları şeklinde ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerden öğretmenlik uygulamasına ilişkin alınan bulgular, okul-fakülte işbirliği süreçlerinin profesyonelce ilerlemediği, kendi bağlantılarını kullanarak okullar bulabildikleri ve derslerin daha fazla uygulamaya yönelik olması gerektiği şeklinde sıralanabilir. Okullardaki uygulayıcı rolünde olan öğretmen ve yöneticilerin gözlemleri akademisyenlerin belirttiği problemlerle benzerlik göstermektedir. Genel olarak bulgular değerlendirildiğinde, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin üniversite öğrencileri için verimli ve yeterli olmadığı, takibinin iyi yapılmadığı ve profesyonelce yürütülemediği akademisyenler, yöneticiler ve öğretmenler tarafından sıklıkla vurgulanmıştır. Kuram ve uygulama arasındaki boşluk, danışman akademisyen uygulamasını da etkilemektedir. Gönüllü olarak katılan akademisyenlerin cevaplarından ortaya çıkıyor ki danışman akademisyen uygulaması standardize edilmeden uygulamaya konulmuş ve takibi konusunda ciddi açıkları olan bir sistemdir. Tüm bu yaşanan problemlerin temelinde okul ve eğitim fakültesi arasındaki iletişimsizlik yatmakta olduğu ve bu durum zaten var olan kuram ve uygulama arasındaki boşluğu daha da artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçları bir bütün olarak incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve akademisyenlerin okul-fakülte işbirliğine ilişkin yaşadıkları problemler benzerlik göstermektedir ve bu problemlerin birbiriyle bağlantılı olduğu dikkat çekmektedir. Kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun temelinde okul ve eğitim fakültesi arasındaki

iletişim eksikliğinin bulunduğu tespit edilmiş; bu iletişimsizliğin iki kurumun da birbirinden uzaklaşmasına, problemlerini ve ihtiyaçlarını anlamamasına neden olduğu görülmüştür. Katılımcın cevapları doğrultusunda, uygulama alanının eğitim araştırmalarından yararlanmadığı, araştırma sonuçlarının uygulama ile yeterince paylaşılmadığı, okul-fakülte işbirliğinin gereken düzeyde yürütülemediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan gönüllülerin cevapları ışığında, okul-fakülte işbirliğinin karşılıklı verim alındığı zaman etkili olabileceği tespit edilmiştir. Bu bağlamda, kuram ve uygulama arasındaki bağın ve okul-fakülte işbirliğinin istendik seviyeye gelebilmesi için üniversitelere ve okullara önemli sorumluluklar düşmektedir. Okul-fakülte işbirliğinin niteliğinin iyileştirilmesi ve kapsamının genişletilmesinin eğitim yönetimi alanındaki kuram ve uygulama ilişkisinin güçlendirilmesi bakımından potansiyel bir araç olduğu söylenebilir. Buradan hareketle bir sonraki başlıkta bazı öneriler yer almaktadır.

5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmanın sonuç ve tartışma bölümlerinden yapılan çıkarımlar ile çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler

- Eğitim fakültesi ve okullar arasındaki iletişim eksikliğinin, kuram ve uygulama bağınının zayıf kalmasına sebep olduğu ve işbirliklerinin sürekliliğinin sağlanması konusunda problemler yaşandığı görülmüştür. Bu noktada politika yapıcılar, okullarla fakültelerin iletişimini güçlendirmek amacıyla her okulu belli eğitim fakülteleri ile eşleştirebilirler. Akademisyenlerin okullarda daha fazla zaman geçirebilmeleri için eşleştirilen okullarda gözlem günleri ayarlanabilir ve bu gözlemlerin sonucunda okul yöneticilerinin ve akademisyenlerin ortak kararı ile ihtiyaca uygun eğitimler planlanabilir.
- Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersinin aday öğretmenler için verimli olması amacıyla öğretmen adaylarının son yıl haftanın 3 günü sürekli uygulama okulunda geçirebilecek; kalan 2 günü ise kuram bilgileri ile uygulama okulundaki deneyimlerini harmanlayabilmek için üniversitede eğitim alabilecekleri şekilde ders içeriğinin değiştirilmesi önerilebilir.

- Danışman akademisyen uygulamasının işleyişinde ve takibi konusunda ciddi eksikliklerin olduğu ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda politika yapıcılar tarafından bir akademisyenin danışmanlık yapabileceği okul sayısının, danışmanlık yaptığı süredeki akademik puanının, performans ölçümünün ve maddi anlamdaki kazancının belirlenmesi önerilebilir.
- Akademisyenlerin iş yükü sebebiyle okul-fakülte işbirliğinin yeterli ölçüde yapılamadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle koordinatörlük, danışmanlık, aday öğretmenlerine mentörlük gibi görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için ilgili kişilerin iş yüklerinde denge sağlanması önerilebilir.
- Araştırma sonuçlarının uygulama ile paylaşılmasının ve uygulayıcıların alanda yapılan araştırmalara ulaşma kolaylığının sağlanması için çevrimiçi bir platform ile çalışmaların herkes için ulaşılabilir olması önerilebilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Kuram ve uygulama arasındaki kopukluğun giderilmesi için kuramları üreten akademisyenlerin okulları ziyaret etmesi ve uygulamadaki problemlere yönelik araştırmalar yapması ve eğitimler vermesi önerilebilir.
- Akademisyenler tarafından sağlanan hizmet içi eğitimlerin içerik ve yöntem bakımından gözden geçirilmesi önerilebilir. Bu kapsamda düz anlatım ve sadece kuramsal sunumlar yerine uygulama ile ilişkilendirilebilecek alternatif öğretim yöntemlerine başvurulması sağlanabilir.
- Topluma hizmet uygulamaları dersinin sivil toplum kuruluşları ile beraber toplumsal sorunların çözümüne yönelik yürütülmesi önerilebilir.

5.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Kuramsal bilgilerin uygulamadaki yerini ve etkililiğini konu alan araştırmalar yapılması önerilebilir.
- Okul-fakülte işbirliği ile ilgili yapılan faaliyetler ayrı ayrı ele alınarak süreçsel nitelikleri üzerine çalışmalar yapılması önerilebilir.

- Danışman akademisyen uygulamasının verimliliği konusuna ilişkin çalışmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, A. G. (2006). Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitim fakülteleri ve topluma hizmet işlevi çalışmayı.
- Aksoy, N. (2003). Eylem araştırması: Eğitimsel uygulamaları iyileştirme ve değiştirmede kullanılacak bir yöntem. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 36(36), 474-489.
- Aksu, M. B. (2004). Fakülte–okul işbirliği semineri ve uygulama sürecinin değerlendirilmesi: Malatya ili örneği. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Aksu, M. B. ve Demirtaş, H. (2006). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II dersine ilişkin görüşleri (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 3-21.
- Alper, A. ve Gulbahar, Y. (2009). Trends and issues in educational technologies: A review of recent research in TOJET. *Online Submission*, 8(2).
- Altınışik, S. (1996). Hizmetiçi Eğitim ve Türkiyedeki Uygulama. *Eğitim Yönetimi*. 3(2), 329-348.
- Arı, A. (2007). Üniversite öğretim elemanlarının sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 65-74.
- Arık, R. S. ve Türkmen, M. (2009). Eğitim bilimleri alanında yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makalelerin incelenmesi. *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Aronson, J. (1994). A pragmatic view of thematic analysis. *The Qualitative Report*, 2(1).
- Ateş, A. ve Ünal A. (2019). Bir ortaokulda uygulanan okul geliştirme projesini anlamak: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1033-1061.
- Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaya durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 110-132.
- Avcı, E., Özenir, Ö. S. ve Yücel, E. (2016) TÜBİTAK Ortaöğretim Öğrencileri Araştırma Projeleri Yarışmasına Katılan Öğrencilerin Yarışma Sürecindeki Deneyimlerinin Üniversite Yaşamlarına Yansımaları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 9(3).
- Ayyıldız, P. (2019). *Eğitim yönetimi öğretim elemanlarının alanın bilgisine dair epistemik inançları*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerin Yansımaları [The Reflection about School Experience and Teaching Practice Courses]. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 181-194.
- Bach, A. (2019). School Adoption by School-University Partnerships – an example from Germany. *Journal Of Education For Teaching*. 45(3), 306-321.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70).
- Balcı, A. (2001). Etkili okul ve okul geliştirme [effective school and school development]. *Pegem Yayınları, Ankara*.
- Balcı, A. (2003). Eğitim Örgütlerine Yeni Bakış Açılımları: Kuram Araştırma İlişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 26-61.
- Balcı, M. (2011). Yüksek sayıda makalenin sırrı. *Matematik Dünyası*, 4, 9-13.
- Bayram, A. ve Bozkuş, K. (2018). Eğitim Fakültelerinin Buldukları Kentlerdeki Eğitim Kurumlarına Katkısı (Artvin Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fakültesi Dergisi*, 48(48), 478-479.
- Beldağ, A., Yaylacı A. F., Gök E. ve İpek, C. (2015). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersinin Üniversite - Toplum İşbirliği Açısından Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 16, Sayı 2, s 161-178.
- Bernhardt, V. L. (2015). *Data, data everywhere: Bringing all the data together for continuous school improvement*. Routledge.
- Beycioğlu, K. ve Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Rollerini (ss. 153-173). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2006). Eğitim Yönetiminde Kuramsal Bilginin Üretimine Ve Uygulanmasına İlişkin Bir Değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 47(47), 317-342.
- Biesta, G. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295-301.
- Bilgin, A. K., Kala, N. ve Alhan, S. S. Eğitim Fakültesi ve Milli Eğitim Müdürlüğü Arasındaki İş Birliği Sürecinin İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (33), 1-32.
- Boran, M. ve Karakuş, F. (2017). Topluma Hizmet Uygulamaları Dersine Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerinin İncelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 22-41.

- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press, 3175 Princeton Pike, Lawrenceville, NJ 08648..
- Bozdoğan, S. (2018). Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Alternatif Paradigmalar ve Liderlik Algısına İlişkin Bir Değerlendirme. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama* , 1 (1) , 52-66
- Brady, L. (2002). School University Partnerships: What Do the Schools Want?. *Australian Journal of Teacher Education*, 27(1).
- Broekkamp, H. ve Hout-Wolters, B. (2007). The gap between educational research and practice: A literature review, symposium, and questionnaire. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 203-220.
- Bullough, R. V. ve Pinnegar, S. (2001). Guidelines for quality in autobiographical forms of self-study research. *Educational Researcher*, 30(3), 13-21.
- Bursalioğlu, Z. (2002). Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *National Council of Professors of Educational Administration (NCPEA)*.
- Buyurgan, S. (2001). “Okul Deneyimi I” dersi ile ilgili izlenimler. *Çağdaş Eğitim*, 274 (32-38).
- Coşkun, H. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Anı Yayıncılık.
- Coştu, S. ve İlgün, Ş. (2020). Matematik eğitime yönelik geliştirilen materyallerin paylaşımında üniversite okul işbirliği açısından mevcut durumun tespitine yönelik bir çalışma. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(3), 367-389.
- Çakır, M., Ogan-Bekiroğlu, F., İrez, S., Kahveci, A. ve Şeker, H. (2010). Fakülte – Okul İşbirliği Modelinin Değerlendirilmesi Uygulama Öğretmenlerinin Görüşleri. *M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 31(31), 69-81.
- Çalışma Hayatının Düzenlenmesi. (1993). V. Beş Yıllık Kalkınma Planı Özel İhtisas Komisyonu Raporu. *TC. Başbakanlık DPT Yayınlanan No. 1940*. Ankara.
- Çekiç, O., Öztürk, H. ve Apaydın, S. (2018). Öğretmenlerin Eğitim Araştırmalarına İlişkin Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 856-879.

- Çepni, S. ve Akdeniz, A. R. (1996). Fizik öğretmenlerinin yetiştirilmesinde yeni bir yaklaşım. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12).
- Çepni, S. ve Küçük, M. (2003). Eğitim araştırmalarının fen bilgisi öğretmenlerinin uygulamaları üzerindeki etkilerinin belirlenmesi: Bir örnek olay çalışması. *Eğitim Araştırmaları*, 4(2), 75-84.
- Çetinkaya, A. N., Bal, H., Erbil, O., Armağan, H., Tinkılıç, C. ve Günay, D. (1999). Müfredat Laboratuvar Okulu Modeli, *Milli Eğitim Basımevi, Ankara*.
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2015). Eleştirel kuram açısından eğitim ve eğitim yönetimi. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(2), 206-227.
- Dewey, J. (1996). Demokrasi ve eğitim (Çev. T. Yılmaz). *İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi*.
- Dimmitt, C. (2003). Transforming school counseling practice through collaboration and the use of data: A study of academic failure in high school. *Professional School Counseling*, 6(5), 340-349.
- Dinçer, Ç., Ergül, A., Şen, M. ve Çabuk, B. (2011). Bir Topluma Hizmet Uygulaması Örneği: “Haydi Kavram Oyuncaklarıyla Oynayalım”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 19-38.
- Donmoyer, R. (1999). The continuing quest for a knowledge base: 1976-1998. *Handbook of research on educational administration*, 2, 25-44.
- Donmoyer, R. (2001). Evers and Lakomski’s search for leadership’s holy grail. *Journal of Educational Administration*, 39(6), 554-572.
- Elma, C., Kesten, A., Kıröğlü, K., Uzun, E. M. ve Dicle, A. N. (2010). Öğretmen adaylarının topluma hizmet uygulamaları dersine ilişkin algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 231-252.
- Eraslan, A. (2008). Fakülte-okul işbirliği programı: matematik öğretmeni adaylarının okul uygulama dersi üzerine görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 95-105.
- Erbay, Ş. ve Beydoğan, H. (2017). Eğitimcilerin Eğitim Araştırmalarına Yönelik Tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 246-260.
- Eren, E. ve Avcı, Z. (2016) Okul-Üniversite İşbirliği Kapsamında E-İçeriklerin Geliştirilmesi: Teknoloji Entegrasyonu Planlama Modeli Kapsamında Bir Durum Değerlendirmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(26/2).

- Ersoy, Y. (2005). Matematik eğitimini yenileme yönünde ileri hareketler-I: Teknoloji destekli matematik öğretimi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 51-63.
- Evers, C. (2003). Philosophical Reflections on Science in Educational Administration. *International Studies in Educational Administration*, 31(3).
- Fidan, N. (1977). *Eğitimde Yeni Kavramlar ve İlkeler*. Ankara: Tekışık Matb.ve Rehber Yayınevi.
- Ganimian, A. J. ve Murnane, R. J. (2016). Improving education in developing countries: Lessons from rigorous impact evaluations. *Review of Educational Research*, 86(3), 719-755.
- Gökçe, N. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Topluma Hizmet Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 176-194.
- Gökdere, M. ve Çepni, S., (2004). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Öğretmenlerinin Hizmet içi İhtiyaçlarının Değerlendirilmesine Yönelik Bir Çalışma: Bilim Sanat Merkezi Örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (24) 2, 1-14.
- Gravett, S., Petersen, N. ve Ramsaroop, S. (2019). A university and school working in partnership to develop professional practice knowledge for teaching. In *Frontiers in Education* (Vol. 3, p. 118). Frontiers.
- Greenfield, T. B. (1979). Organization theory as ideology. *Curriculum Inquiry*, 9(2), 97-112.
- Greenfield, T. ve Ribbins, P. (2005). Greenfield on educational administration: Towards a humane craft. *Routledge*.
- Gunter, H. (2003). Intellectual histories in the field of education management in the UK. *Int. J. Leadership in Education*, 6(4), 335-349.
- Güven, İ. (2013). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının proje yönetimi deneyimlerinin değerlendirilmesi [Evaluation of prospective science and technology teachers' experiences of project management in Turkish][Special Issue]. *Hacettepe University Journal of Education*, 1, 204-218.
- Güzel, H., Berber, N. C. ve Oral, İ. (2010). Eğitim Fakültesi Uygulama Okulları İşbirliği Programında Görevli Öğretmenlerin ve Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Uygulamasına Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 19-36.
- Harris, A. (2013). *School Improvement: What's in it for Schools?*. Routledge.
- Harris, M., Bessent, W. ve McIntyre, K. E. (1969). In-service education. *Englewood Cliffs*.

- Helvacı, M. ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Hoang, T. (2006). Recognizing each others' faces in educational leadership's scholarship and practice. *Essays in education*, 17(1), 4.
- Hoy, W. ve Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of schools. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 117-134.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (1987). Theory research and practice. *Educational administration*.
- Imber, M. (1995). Organizational counterproductivism and educational administration. The knowledge base in educational administration: Multiple perspectives, 113-123.
- İlhan, N., Şekerci, A. R., Sözbilir, M. ve Yıldırım, A. (2013). Eğitim araştırmalarına yönelik öğretmen tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 31-57.
- Jones, M., Hobbs, L., Kenny, J., Campbell, C., Chittleborough, G., Gilbert, A. ve Redman, C. (2016). Successful university-school partnerships: An interpretive framework to inform partnership practice. *Teaching and Teacher Education*, 60, 108-120.
- Kala, N. (2017). Hizmet sürecindeki öğretmenler için yeni bir model önerisi: Akademisyenöğretmen işbirliğine dayalı bir akademik danışmanlık modeli. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 70-84.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Alguları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(5), 70-97.
- Katranç, M. (2008). *Öğretmenlik uygulamasında uygulama okulu koordinatörleri ve uygulama öğretmenlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirme düzeyleri (Kırıkkale ili örneği)* (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).
- Kaya A., Çepni S. ve Küçük, M. (2004). Fizik Öğretmenleri için Üniversite Destekli bir Hizmet içi Eğitim Model Önerisi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1).
- Kavas, A. B. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(25), 13-21.
- Sezgin, F. ve Kazancı Tinmaz, A. (2020). *Eğitim yönetiminde kuram, araştırma ve uygulama bütünlüğünün incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Keedy, J. L. ve Achilles, C. M. (1997). The need for school-constructed theories in practice in US school restructuring. *Journal of Educational Administration*.
- Kerlinger, F. N. (1986). Foundations of Behavioral Research (Holt, Rinehart Winston, New York, NY).
- Kırçıçek, H. ve Yüksel, İ. (2019). Uygulama Akademisyenlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri ile İlgili Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 1319-1345.
- Kısa, N. (2016). *Eğitim yönetimi alanındaki kuram-uygulama boşluğunun nedenleri ve çözüm önerileri*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kısa, N., Badavan, Y., ve Houchens, G. (2021). Eğitim Yönetimi Alanındaki Kuram-Uygulama Boşluğunun Giderilmesi İçin Çözüm Önerileri. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 220-237.
- Kiraz, E. (2002). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi mesleki gelişiminde uygulama öğretmenlerinin işlevi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 183-196.
- Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills: SAGE Publications..
- Kocadere, S. A. ve Aşkar, P. (2013). Okul uygulamaları derslerine ilişkin görüşlerin incelenmesi ve bir uygulama modeli önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 27-43.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(20).
- Lee, S. M. ve Yang, E. (2008). School counseling in South Korea: Historical development, current status, and prospects. *Asian Journal of Counselling*, 15(2), 157-181.
- Levin, B. (2013). To know is not enough: Research knowledge and its use. *Review of education*, 1(1), 2-31.
- Lohman, M. C. (2006). Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities. *Journal of workplace learning*.
- Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi kavramlar ve uygulamaları*. 6. basımdan çeviri (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Marshall, C. ve Rossman, G. (2012). *Designing qualitative research* (2nd edition). Thousand

Oaks, Cal.: Sage Publications.

Maxcy, S. J. (2005). *Theory development in educational administration*.

McEwan, P. J. (2015). Improving learning in primary schools of developing countries: A meta-analysis of randomized experiments. *Review of Educational Research*, 85(3), 353-394.

MEB. (2019). Danışman Akademisyen Uygulaması Kılavuzu. Erişim adresi: <http://ankaraerge.meb.gov.tr/www/danisman-akademisyen-uygulamasi/icerik/93>

MEB. (2021). 2021-2021 Hizmet içi Eğitim Yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdf?mevzuatNo=14454&mevzuatTur=Kuru mVeKurulusYonetmeliği&mevzuatTertip=5>

Mellon, E. K. (1988). A chemistry (methods) course for prospective and in-service teachers. *Journal of Chemical Education*, 65(9), 786.

Mengi, F. ve Schreglmann, S. (2013). Akademisyenlik bağlamında bilimsel üretkenliği etkileyen çevresel faktörler. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Merriam, S. B. (2002). Basic interpretive qualitative research. In Merriam, S. B. (Es.), *Qualitative research in practice* (pp. 37–39). San Francisco, CA: Jossey-Bass

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Mortimore, P. (2000). Does educational research matter?. *British Educational Research Journal*, 26(1), 5-24.

Ng, S. S. ve Chan, E. Y. (2012). School—University Partnership: Challenges and Visions in the New Decade. *Global Studies of Childhood*, 2(1), 38-56.

Oplatka, I. (2007). The scholarship of educational management: Reflections from the 2006 Commonwealth Council for Educational Administration and Management Conference. *International Studies in Educational Administration*, 35(1), 92-104.

Oplatka, I. (2009). The field of educational administration: A historical overview of scholarly attempts to recognize epistemological identities, meanings and boundaries from the 1960s onwards. *Journal of Educational Administration*, 47(1), 8-35.

- Oplatka, I. (2010). *The legacy of educational administration: A historical analysis of an academic field*, Berlin: Peter Lang.
- Ozan, C. ve Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education*, 4(1), 116-136.
- Öçal, M. F. ve Şimşek, M. (2017). Matematik öğretmen adaylarının FATİH projesi ve matematik eğitiminde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 91-121.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2010). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliliklerine Etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 183-206.
- Örücü, D. (2019). Eğitim Yönetiminde Kuramlar ve Uygulama İlişkisi (Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama Arasındaki Bağ) In Eğitim Yönetimi (Eğitim Yönetimi). Cemaloğlu, N ve Özdemir, M (Eds.) . Ankara: Pegem Akademi.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de Eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 167-197.
- Özdemir, M. (2011). Kamu yönetimi ve işletme yönetimi arakesitinde bir bilim: Eğitim yönetimi. *Amme İdaresi Dergisi*, 44(2), 29-42.
- Özdemir, M. (2017). Eğitim yönetiminde epistemik bunalımın arkeolojisi.
- Özdemir, S. (1997). Her Organizasyon Hizmet içi Eğitim Yapmak Zorundadır, *Milli Eğitim*, 133, 17-19.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde örgütsel yenileşme: Pegem A Yayıncılık. *Baskı. Ankara*.
- Özdemir, S. ve Sezgin, A. G.F. (2002). Etkili okullar ve öğretim liderliği. *Kirgizistan Manas Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 266-282.
- Özkan, H. H., Albayrak, M. ve Berber, K. (2005). Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının yetişmelerindeki rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 168.
- Paisley, P. O. ve Hayes, R. L. (2003). School counseling in the academic domain: Transformations in preparation and practice. *Professional School Counseling*, 6(3), 198-204.
- Pehlivan, İ. (1997). Türkiye’de ulusal kalkınma ve kurumsal verimliliğin en önemli araçlarından biri hizmet içi eğitimidir. *Milli Eğitim*, 133, 26-28.

- Posnanski, T. J. (2002). Professional Development Programs for Elementary Science Teachers: An Analysis of Teacher Self-Efficacy Beliefs and A Professional Development Model, *Journal of Science Teacher Education*, 13(2) 189-220.
- Prichard, F. ve Whitehead, G. (2004). Serve and learn: Implementing and evaluating service-learning in middle and high schools. Matwahn.
- Purkey, S. C. ve Smith, M. S. (1985). School reform: The district policy implications of the effective schools literature. *The elementary school journal*, 85(3), 353-389.
- Randall, L. (2006). Enhancing the academic life of the mid- career professional. *Senate Forum*, 22(1), 1-20.
- Rothstein, R. (2010). How to Fix Our Schools: It's More Complicated, and More Work, than the Klein-Rhee" Manifesto" Wants You to Believe. EPI Issue Brief# 286. *Economic Policy Institute*.
- Russell, B. ve Chapman, J. (2001). Working as Partners: School teachers' experiences as university-based teacher educators. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 29(3), 235-248.
- Samaras, A. P. ve Gismondi, S. (1998). Scaffolds in the field: Vygotskian interpretation in a teacher education program. *Teaching and Teacher Education*, 14(7), 715-733.
- Sandy, M. ve Holland, B. A. (2006). Different worlds and common ground: Community partner perspectives on campus-community partnerships. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 13(1), 30-43.
- Saran, M., Coşkun, G., İNAL, F. ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde Sosyal Sorumluluk Bilincinin Geliştirilmesi: Ege Üniversitesi Topluma Hizmet Uygulamaları Dersi Üzerine Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 6(22).
- Sigurdardóttir, A. K. (2010). School–University Partnership In Teacher Education For Inclusive Education. *Journal Of Research In Special Educational Needs*. 1(10), 149-156.
- Sirotnik, K. (1985). School Effectiveness: A Bandwagon in a Search of a Tune. *Educational Administration Quarterly*, 21(2), 135-140.
- Sirotnik, K. A. and Goodlad, J. I. (1988). School-University Partnerships in Action: Concepts, Cases,. *Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (hardcover--ISBN-0-8077-2893-4; paperback--ISBN-0-8077-2892-6; \$16.95)*.
- Sirotnik, K. A. (1991). Making School-University Partnerships Work. Metropolitan Universities. Concepts, cases, and concerns. *New York, NY: Teachers College Press*.

- Şahin, F. (2018). *Eğitim yönetiminin bilimsel sınırları: alan kitapları bağlamında epistemolojik bir karşılaştırma*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şimşek, H. (1997). Pozitivizm ötesi paradigmatik dönüşüm ve eğitim yönetiminde kuram ve uygulamada yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 97-109.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: karşılaştırılmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307), 13-21.
- Şişman, M. (1996). Etkili okul yönetimi, ilkokullarda bir araştırma. *Eskişehir: Yayınlanmamış Araştırma Raporu*.
- Şişman, M. (1996). Yönetim Kuramları ve Kültürlerarası Farklılaşma Açısından Yönetim Uygulamaları . *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6(6), 295.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim yönetiminin gelişimi. Yüksel Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı* içinde (s. 99-146) (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 36(1), 151-166.
- Taymaz, H. (1981). Hizmet içi eğitim. *AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara*.
- Toci, M. (2000). The Effect of A Technology Supported, Project Based Learning Environment on Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientation. *Penn. State University*.
- Turan, S. ve Şişman, M. (2000). Okul yöneticileri için standartlar: Eğitim yöneticilerinin bilgi temelleri üzerine düşünceler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 68-87.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Uğurlu, Z. ve Kırıl, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Toplum Hizmet Uygulamaları Dersinin İşleyiş Süreci Ve Kazanımlarına İlişkin Görüşleri. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 59-93.
- Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335-1349.
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (23), 125-138.

- Walsh, M. E. ve Backe, S. (2013). School–University Partnerships: Reflections and Opportunities. *Peabody Journal of Education*, 88(5), 594-607.
- Witmer, J. T. ve Anderson, C. S. (1994). *How to establish a high school service learning program*. ASCD.
- Yapıcı, Ş. ve Yapıcı, M. (2004). Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I dersine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 3(2).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yetim, A. A. ve Göktaş, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri.
- Yılmaz, K. (2011). Eğitim fakültelerinin sosyal sorumluluğu ve topluma hizmet uygulamaları dersi: Nitel bir araştırma. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 86-108
- Yılmaz, K. ve Horzum, B. (2005). Küreselleşme, Bilgi Teknolojileri Ve Üniversite. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(6), 103-121.
- Yiğit, N. ve Alev, N. (2007). Okul deneyimi dersinde özel danışmanlık hizmetlerinin mesleki gelişime katkısının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 85-101.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Lisans programı ders içerikleri*. Ankara. Erişim adresi: <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>

EKLER

EK 1: Katılımcı Onay Formu

Gönüllü Bilgilendirme ve Onay Formu

Araştırmanın konusu: Araştırmanın konusu Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda eğitim yönetiminde kuram ve uygulama ilişkisi bağlamında eğitim fakülteleri ve okulların işbirliği süreçlerinin incelenmesidir.

Araştırmanın amacı: Bu araştırmanın amacı, eğitim yönetiminde kuram ve uygulama ilişkisi açısından okul-üniversite işbirliği süreçlerini incelemektir. Bu amaçtan hareketle, özel ve resmi okullarının eğitim fakülteleri ile olan işbirliği süreçlerinin durumu ilgili paydaşların görüşleri kapsamında değerlendirilecektir.

Araştırmaya katılma süresi / Görüşme süresi: 40 dakika

Araştırma Süreci: Veri toplama süreci

Katılımcı onama ifadesi:

Görüşmeden önce gönüllü katılımcıya verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum. Araştırmacı tarafından bana araştırmayla ilgili yazılı ve sözlü açıklama yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı ve katılmama hakkımın olduğunu, araştırma başladıktan sonra devam etmeyi istememe hakkına sahip olduğum gibi, kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla katılmayı kabul ediyorum.

GÖNÜLLÜ

Adı Soyadı:

Telefon: (0 __ __)

Adres:

E-posta:

İmza:

EK 2: Öğretmen Görüşme Formu

Değerli Öğretmenim

Ben Beril KALPAKÇIOĞLU. BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında Doç. Dr. Deniz Örucü danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmamı sürdürmekteyim. Çalışmamın amacı Milli Eğitime Bakanlığına bağlı okulların ve eğitim fakültelerin işbirliğinin etkileri öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre ortaya koymaktır. Sizin cevaplarınız bu çalışmanın verilerini oluşturacaktır.

Aşağıdaki soruların amacı okul-fakülte işbirliği hakkındaki görüşlerinizi, neler yaptıklarınızı ve bu işbirlikleri sonucunda gözlemlediğiniz değişiklikleri belirlemeye çalışmaktadır. Katılımcı öğretmenler için 10 soru bulunmaktadır. Görüşme süresi yaklaşık 30 dakika olarak değerlendirilmiştir. Cevaplarınızı daha iyi bir şekilde aktarabilmem için izin verirseniz ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm kişilerin isimleri de herhangi bir yerde açıklanmayacaktır.

Katılımınız gönüllülük esasına bağlıdır ve verdiğiniz bilgiler kendi başına değil, diğer katılımcıların yanıtlarıyla beraber, bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilecek ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Yardımlarınız ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ediyorum.

Beril Kalpakçioğlu
Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
E-mail: berilkalpakcioglu@hotmail.com

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:
2. Branşınız:
3. Kıdeminiz:
4. Çalıştığınız okuldaki hizmet süreniz:
5. Öğrenim durumunuz:

B. Özel ya da Devlet Okulunda Görev Yapan Öğretmenlerin Okul-Fakülte İşbirliğinin Etkileri Üzerine Soruları

1. Eğitim fakülteleriyle işbirliğiniz var mı? Örnek verebilir misiniz? (projeler, stajlar, okul danışmanlıkları vb.)
2. Okul-fakülte işbirliği sizce nedir, nasıl olmalıdır ve önemi ne boyuttadır?
3. Okul-fakülte işbirliğinin olumlu yanları nelerdir? Okulunuza ve size katkısından bahseder misiniz?
4. Okul-fakülte işbirliğinin olumsuz yanları nelerdir? Bu konuda sorunlarınız varsa bahseder misiniz?
5. Üniversite öğrencileri ve öğretim üyeleri okul-üniversite işbirliği kapsamında sizin beklentilerinizi ne düzeyde karşılamaktadır? Örnek verebilir misiniz?
6. Bir üniversite ile işbirliği sonucunda kendinizde, meslektaşlarınızda ve öğrencilerde ne gibi değişiklikler gözlemlediniz?
7. Sizce bu tür işbirliklerinin ne gibi etkileri olmuştur? Daha etkili olabilmesi için neler önerirsiniz?
8. Eğitim fakültelerinden işbirliği kapsamında beklentileriniz nelerdir?
9. Okul-fakülte işbirliği bağlamında kendi rolünüzü nasıl tanımlıyorsunuz?
10. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 3: Yönetici Görüşme Formu

Değerli Okul Yöneticisi

Ben Beril KALPAKÇIOĞLU. BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında Doç. Dr. Deniz Örucü danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmamı sürdürmekteyim. Çalışmamın amacı Milli Eğitime Bakanlığına bağlı okulların ve eğitim fakültelerin işbirliğinin etkileri öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre ortaya koymaktır. Sizin cevaplarınız bu çalışmanın verilerini oluşturacaktır.

Aşağıdaki soruların amacı okul-fakülte işbirliği hakkındaki görüşlerinizi, neler yaptıklarınızı ve bu işbirlikleri sonucunda gözlemlediğiniz değişiklikleri belirlemeye çalışmaktadır. soru, Katılımcı yöneticiler için 13 soru bulunmaktadır. Görüşme süresi yaklaşık 30 dakika olarak değerlendirilmiştir. Cevaplarınızı daha iyi bir şekilde aktarabilmem için izin verirsiniz ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm kişilerin isimleri açıklanmayacaktır.

Katılımınız gönüllülük esasına bağlıdır ve verdiğiniz bilgiler kendi başına değil, diğer katılımcıların yanıtlarıyla beraber bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilecek ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Yardımlarınız ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ediyorum.

Beril Kalpakçioğlu
Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
E-mail: berikalpakcioglu@hotmail.com

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz:
2. Branşınız:
3. Kıdeminiz:
4. Öğrenim durumunuz:

B. Özel ya da Devlet Okulunda Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Okul-Fakülte İşbirliğinin Etkileri Üzerine Soruları

1. Eğitim fakülteleriyle işbirliğiniz var mı? Ne tür işbirliği yapıyorsunuz? (projeler, stajlar, okul danışmanlıkları vb.)
2. Eğitim fakülteleri ve okul işbirliği sizce nedir, nasıl olmalıdır?
3. Bu işbirliğinin olumlu yanları nelerdir? Okulunuza ve size katkılarından bahsedermisiniz?
4. Bu işbirliğinin olumsuz yanları nelerdir? Bu konuda sorunlarınız varsa bahsedermisiniz?
5. Fakülte-okul işbirliği ile ilgili velilerden herhangi olumlu ya da olumsuz bir dönüt aldınız mı? Örnekler verebilir misiniz?
6. Yapılan bu işbirliği sonucunda öğretmenlerden ya da öğrencilerden nasıl dönütler ve yorumlar aldınız? Örnekler verebilir misiniz?
7. Bir üniversite ile işbirliği sonucunda kendinizde, öğretmenlerde ve öğrencilerde ne gibi değişimler gözlemlediniz?
8. Üniversite öğrencileri ve öğretim üyeleri okul-üniversite işbirliği kapsamında sizin beklentilerinizi ne düzeyde karşılamaktadır? Örnekler verebilir misiniz?
9. Yaptığınız bir işbirliği sonucunda öğrenci, öğretmen veya öğretim elemanlarından gelen benzer bir işbirliği talebi aldınız mı? Ya da sizin fakülteye böyle bir talebiniz oldu mu?
10. Bu tür işbirliklerinin daha etkili olabilmesi için neler önerirsiniz?
11. Eğitim fakültelerinden okul-fakülte işbirliği kapsamında beklentileriniz nelerdir?
12. Siz okul yöneticisi olarak okul-fakülte işbirlikleri bağlamında kendi rolünüzü nasıl tanımlıyorsunuz?
13. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 4: Öğretim Üyeleri Görüşme Formu

Değerli Öğretim Üyesi

Ben Beril KALPAKÇIOĞLU. BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi programında Doç. Dr. Deniz Örucü danışmanlığında yüksek lisans tez çalışmamı sürdürmekteyim. Çalışmamın amacı okul-eğitim fakültesi işbirliğinin etkileri öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre ortaya koymaktır. Sizin cevaplarınız bu çalışmanın verilerini oluşturacaktır.

Aşağıdaki soruların amacı okul-fakülte işbirliği hakkındaki görüşlerinizi, neler yaptıklarınızı ve bu işbirlikleri sonucunda gözlemlediğiniz değişiklikleri belirlemeye çalışmaktadır. Öğretim üyeleri için 8 soru bulunmaktadır. Görüşme süresi yaklaşık 30 dakika olarak değerlendirilmiştir. Cevaplarınızı daha iyi bir şekilde aktarabilmem için izin verirseniz ses kayıt cihazı kullanmak istiyorum. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm kişilerin isimleri açıklanmayacaktır.

Katılımınız gönüllülük esasına bağlıdır ve verdiğiniz bilgiler kendi başına değil, diğer katılımcıların yanıtlarıyla beraber, bir bütün olarak ele alınıp değerlendirilecek ve yalnızca bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.

Yardımlarınız ve katkılarınız için şimdiden çok teşekkür ediyorum.

Beril Kalpakçıoğlu
Başkent Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
E-mail: berilkalpakcioglu@hotmail.com

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyetiniz
2. Branşınız:
3. Görev:
4. Öğrenim durumunuz:

B. Eğitim Fakültesinde Görev Yapan Öğretim Üyeleri için Özel / Devlet Okul - Fakülte İşbirliğinin Etkileri Üzerine Sorular

1. Eğitim alanında çalışan bir akademisyen olarak okullarla işbirliği konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu kapsamda ne gibi etkinliklerde bulunuyorsunuz? İşbirliğiniz nasıldır? Yaptığınız çalışmaları örneklendirebilir misiniz? (projeler, stajlar, okul danışmanlıkları vb.)
2. İşbirliğiniz sonucunda bireysel ve kurumsal olarak olumlu ya da olumsuz etkileri neler olmuştur? Örnek verebilir misiniz?
3. Sizce okul-fakülte işbirliği etkili midir? Alanınız, fakülteniz ve okullar adına bu konudaki düşünceniz nedir?
4. okul-fakülte işbirliği bağlamında kendi rolünüzü nasıl tanımlarsınız?
5. Son sınıf eğitim fakültesi öğrencilerinin yaptığı staj programının içeriği mesleğe hazırlama konusunda ne kadar etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Daha verimli olabilmesi için ne gibi düzenlemeler yapılabilir?
6. Fakültenizde “Topluma hizmet” dersi bağlamında ne gibi çalışmalar yapılmıştır? Bu işbirliği sonucunda olumlu ya da olumsuz dönütler neler olmuştur?
7. Öğretim üyelerinin devlet ya da özel okullara danışmanlık yapmasına dair görüşleriniz nelerdir? Herhangi bir okulda danışmanlığınız varsa ne gibi çalışmalarda bulundunuz?
8. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 5: MEB İZİN FORMU

Evrak Tarihi ve Sayısı: 02.02.2021-8130



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-14588481-605.99-19859047

28.01.2021

Konu : Araştırma izni

BAŞKENT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

- İlgi: a) 24.12.2020 tarihli ve 18330 sayılı yazınız.
b) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Beril KALPAKÇIOĞLU'nun "**Kuram ve Uygulama Bağlamında Eğitim Fakülteleri ve Okulların İşbirliği Süreçlerinin Değerlendirilmesi**" konulu tezi kapsamında merkez ilçelere bağlı okullarda uygulanacak olan veri toplama araçları ilgi (b) Genelge çerçevesinde incelemiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ilçeme araçlarının, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Millî Eğitim Temel Kanunu ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Ek:
Uygulama Araçları (3 sayfa)
Dağıtım:
Gereği:
Başkent Üniversitesi
Bilgi:
9 Merkez İlçe MEM

EK 6: İNTİHAL RAPORU

TEZ

ORJİNALLİK RAPORU

% 8	% 8	% 2	% 3
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	dspace.baskent.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 2
2	acikerisim.baskent.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
3	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	<% 1
4	dspace.baskent.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
5	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	<% 1
6	etd.lib.metu.edu.tr İnternet Kaynağı	<% 1
7	www.acarindex.com İnternet Kaynağı	<% 1
8	ejercongress.org İnternet Kaynağı	<% 1
9	www.tojet.net İnternet Kaynağı	<% 1