

# Üniversite-Okul Ortaklığı: Geribildirim ve Değerlendirmeler

Aysen BAKIOGLU\*\* Aylin KIRISCI SARIKAYA\*\*

## Atıf için:

Bakioğlu, A. ve Kirişçi Sarıkaya, A. (2022). Üniversite-okul ortaklığı: geribildirim ve değerlendirmeler. *Journal of Qualitative Research in Education*, 32, 269-290. doi: 10.14689/enad.32.789

**Öz:** Bu çalışmada, üniversite-okul ortaklığı paydaşlarının, üniversite-okul ortaklığı hakkındaki görüşlerine ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda paydaşların ortaklık hakkındaki geribildirim ve değerlendirmelerine ilişkin görüş ve deneyimlerine başvurularak incelenmeler yapılmıştır. Fenomenoloji araştırma deseninde yürütülen çalışmada öğretmen, aday öğretmen, öğretim elemanı, öğrenci, veli ve yönetici gruplarından olmak üzere toplam 60 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin içerik analizi sonucunda üniversite-okul ortaklığı paydaşlarının ortaklık hakkındaki geribildirim ve değerlendirmeleri "değerlendirme yöntemi", "eleştiri" ve "beklentiler" temaları altında toparlanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda üniversite-okul ortaklıklarının geliştirilmesi ve sürdürülebilmesi için dikkat edilmesi gereken hususlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışmanın sonunda üniversite-okul ortaklıklarının belirli kalite göstergelerine dayandırılması, açık iletişim kanallarının sağlanması, rol ve sorumlulukların açıkça ifade edilmesi, güven, karşılıklı yarar anlayışı içerisinde geliştirilen güçlü ilişkiler ve paydaşların karar alma süreçlerine katılımı gibi önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Üniversite-okul ortaklığı, mesleki gelişim, örgütlerarası işbirliği, fenomenoloji

## Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:  
02.11.2021  
Düzeltilme Tarihi:  
24.05.2022  
Kabul Tarihi:  
29.09.2022

## Makale Türü

Araştırma

© 2022 ANI Yayıncılık. Tüm hakları saklıdır.

\*\*  Sorumlu Yazar: Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye, [abakioğlu@marmara.edu.tr](mailto:abakioğlu@marmara.edu.tr)

\*\*  İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye, [aylin.kirisici@idu.edu.tr](mailto:aylin.kirisici@idu.edu.tr)

## Giriş

Ülkemizde öğretmen yetiştirme ve geliştirme konusunda ihtiyaç duyulan paradigma değişimleri sıklıkla dile getirilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarının toplumun ve okulların güncel ihtiyaç ve beklentilerine yönelik olarak yeniden düzenlenmesi, programdaki uygulama derslerinin oranının artırılması, öğretmen adaylarının okullara etkili erişimi ve hizmetiçi öğretmenlerin günlük pratiklerden uzak ve ilişkisiz kopuk programlar şeklinde aldıkları hizmetiçi eğitimler yıllardır Milli Eğitim Bakanlığı ve Yüksek Öğretim Kurulu'nun tartıştığı sorunlu konulardan olagelmıştır. Bu sorunları aşmak adına iki kurum arasında pekçok işbirliği protokolü hazırlanmıştır (örn. MEB, 2016, 2021; YÖK, 1998a, 1998b, 2007, 2020). Fakat yine de bu birlikteliklerin etkililiği ve sürdürülebilirliği konusunda pekçok sorun yaşanmaktadır ve sorunlar farklı çalışmalarda rapor edilmiştir (Bilgin-Aksu ve Demirtaş, 2006; Çakır ve diğ., 2010; Doğan ve Kılıç, 2020; Eren ve Yurtseven, 2016; Saka, 2019; Seğer ve diğ., 2010; Şimşek ve diğ., 2013; Taşdere, 2014; Yalin-Ucar, 2012).

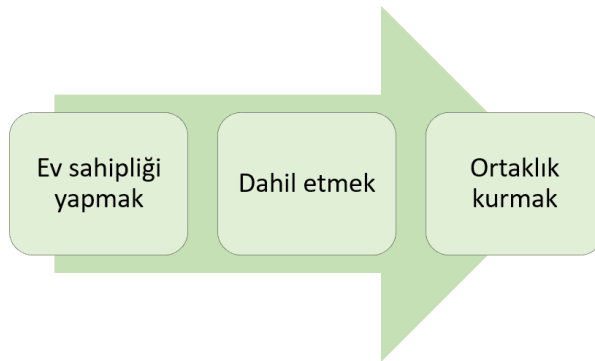
Üniversite-okul ortaklığı, öğretmenlerin mesleki gelişimleri için teori ve uygulamayı bir araya getiren hem formel hem de enformel öğrenme süreçlerini içeren bir öğretmen mesleki gelişim modeli olarak nitelendirilmektedir (Darling-Hammond, 2006; Farrell, 2021; OECD, 2015; Zeihner, 2010). Özellikle son yıllarda çokça ilgi görmekte ve sıklıkla kullanılmakta olan üniversite-okul ortaklığı (partnership) kavramı tam olarak anlaşılamamakta; farklı çalışmalarda işbirliği (collaboration) ve eşyolem (cooperation) kavramları ile de karşılanmaktadır (Clifford ve Millar, 2007; Farrell, 2021; Harford ve O'Doherty, 2016). Goodlad (1988, s.13)'e göre ortaklık "örgütler arasında, bir yandan örgütün bireysel faydasına bir yandan da örgütlerin paylaştığı ortak sorunlara yönelik çözüm arayışı amacı ile tasarlanan birlikteliklerdir". Üniversite-okul ortaklıkları iki veya daha fazla ortağın, kaynakları paylaşarak karşılıklı yarar ilişkisi içinde ortak hedeflere ulaşmak (Lafler ve McFadden, 2001; akt. Wasonga ve diğ., 2012) için bir araya gelmesidir. Bu anlamda bakıldığında, bu ortaklıklar zorunlu kılınmaz ve ortaklık sürecinde karşılıklı istek önemli görülmektedir. Ayrıca ortaklık ilişkisinde birinin diğerinden üstünlüğü ve otorite söz konusu olamaz. Ortak hedeflere ve sorunlara yönelik endişeleri giderecek geniş bir perspektiften kapsamlı çözümler sunmak, güven, mütakabiliyet ve eşitlik ilkeleriyle hareket etmek bu tarz ortaklıkların genel özellikleridir denilebilir (Goodlad, 1988; Kruger ve diğ., 2009).

Üniversite-okul ortaklığı modelinin temelinde yatan praxis kavramı doğrultusunda bu ortaklıkların bir amacının öğrencilerin üniversitedeki akademik öğrenmeleri ile okuldaki deneyimleri arasındaki diyalektik bağı güçlendirmek olduğu söylenebilir (Maskit ve Orland-Barak, 2015). Öğretim üyeleri üniversitenin okuldaki temsilcileri olarak aday öğretmenlerin okul gününü planlamakta, okulda yapılacak etkinlikleri yürütmekte ve uyulması gereken kuralları belirtmektedir. Ayrıca, aday öğretmenler ile haftalık veya belirli periyotlarda düzenlenen toplantıları yönetmektedir. Bu toplantılarda öğretmen adaylarının okuldaki deneyimlerini yansıtıcı bir bakış açısı ile paylaşımları, gerçek yaşamdan örnekler ile pedagojik kuramları tartışabilmeleri teşvik edilmektedir. Copping (2015, akt. Elton-Chalcraft ve diğ., 2020) hizmetöncesi öğretmen eğitimi için üniversite-

okul ortaklığını doğrusal bir modelde incelemiş (bakınız Şekil 1) ve öğretmen eğitimi programlarının okullar ile daha entegre olabilmesi için üçüncü aşama olan “ortaklık” aşamasında bir ilişkinin kurulması gerektiğini belirtmiştir.

### Şekil 1

#### *Öğretmen Eğitiminde Üniversite-Okul İlişkisi*



Üniversite-okul ortaklıkları, bireysel amaçlar doğrultusunda oluşturulmuş ortaklıklar şeklinde olabileceği gibi daha kurumsal yapıda daha kapsamlı ortaklıklar şeklinde de olabilmektedir (Teitel, 1998). Örneğin okullar öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için uzmana ihtiyaç duyabilmekte ve bu sebeple bir üniversite ile bağlantı kurmayı tercih edebilmektedir. Üniversiteler ise yeni bilimsel araştırmalar, projeler, staj uygulamaları veya sosyal sorumluluk çalışmaları gibi faaliyetler için okullar ile birlikte hareket edebilmektedir (Day, 1998; Russell ve Flynn, 1992; Verbeke ve Richards, 2001). Üniversite- okul ortaklıklarının temel amaçlarından birisi; her iki kurumun eşzamanlı yenileşmesine katkı sunmak, değişim ve dönüşüm için gerekli düzenlemelerin ve planlamaların yapılmasına önayak olabilmektir (Stephens ve Boldt, 2004). Ayrıca ortaklık sürecinin başında genellikle ortaklığın amacını ve yapısını belirleyen kurumlar arası resmi protokoller imzalanmaktadır (Catelli ve diğ., 2000).

Üniversite-okul ortaklıklarının sunduğu en önemli faydanın aday öğretmenlerin uygulama ağırlıklı usta-çırak modeli ile yetişmesi olduğu belirtilmektedir (Darling-Hammond, 2006; Le Cornu ve Ewing, 2008), hatta aday öğretmenin yetiştirilmesindeki en temel nokta olduğunu ileri süren çalışmalar (Harford ve O'Doherty, 2016) bulunmaktadır. Ülkemizde yapılmış pek çok çalışmada üniversite-okul ortaklıkları ile yürütülen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulama derslerinin aday öğretmenlerin gelişimine ve öğretmenlik deneyimlerine olan katkısı belirtilmektedir (örn. Aslan ve Sağlam, 2018; Batmaz ve Ergen, 2020; Bay ve diğ., 2020; Çetinkaya ve Kılıç, 2017). Üniversite-okul ortaklıklarının sunduğu diğer faydalar; aday öğretmenlerin okulları daha fazla tanınması ve mezun olduklarında daha rahat iş bulabilmeleri, öğretmenlerin okul temelli hizmet-içi eğitim ortamı ve birlikte öğrenme-araştırma ortamı bulabilmeleri, öğretmenlerin aday öğretmen eğitiminde daha fazla söz sahibi olabilmeleri, K-12 öğrencilerinin daha yakından takibi ve yeni öğretim yöntemleri ile eğitim almaları, akademisyenlerin öğretmenler ile yakınlaşmaları, daha uygulamaya dönük araştırmalar

yapabilmeleri ve öğretmenlerden uygulamaya dair bilgi ve beceriler öğrenebilmeleri olarak sıralanabilir (Avalos, 2011; Clark, 1988; Day ve diğ., 2021; Ginsberg ve Rhodes, 2003, Ng ve Chan, 2012; OECD, 2015; Sandholtz, 2002).

Üniversite-okul ortaklıklarının etkili ve sürdürülebilir olması; Goodlad (1988; 1994)'ın vurguladığı gibi ortakların birbirlerine “eşzamanlı yenileşme” fırsatı sunmaları, simbiyotik ilişki içerisinde karşılıklı faydalı olmaları, birliktelik içerisinde hareket etmeleri ve birbirlerine karşı güven duymaları (Kruger ve diğ., 2009; Thomson, Perry ve Mill, 2009) ile sağlanabilmektedir. Teori, araştırma ve uygulama, birlikte ve karşılıklı fayda ilişkisi içerisinde gelişmeli ve beraberinde paydaşlara mesleki öğrenme deneyimi sunabilmelidir (Bloomfield ve Nguyen, 2015; la Velle, 2019). Bu temel noktaların yanı sıra ortaklığın belirli planlar çerçevesinde yürütülüyor olması (Burn ve Mutton, 2015) da son derece önemlidir. Başarılı üniversite ortaklıklarının diğer özellikleri; farklı uzmanlık alanlarını ve bakış açılarını kabul etme ve onları işbirliğine dahil etme, yakın etkileşim ve sıkı diyalog kurabilme, koşullara göre uyum sağlayabilme, çatışmaları etkili yönetebilme, teori ve uygulamayı harmanlayabilme, proaktif olabilme ve açık fikirlilik şeklinde özetlenmektedir (Bernay ve diğ., 2020).

Ancak literatürde de sıkça tartışıldığı üzere üniversite ve okulun farklı kültürleri ve farklı beklentileri ortaklıkların sürdürülebilirliğini oldukça zora sokmaktadır (Bloomfield ve Nguyen, 2015; Corbin ve diğ., 2017; Farrell, 2021; Goodlad, 1988; Smedley, 2001; Thornkildsen ve Stein, 1996). Yönetimsel sıkıntılar, kaynak eksiklikleri, ortaklık işleri için zaman ayırmak zorunda olmak, grupların birbirleri hakkındaki önyargıları, yeni bir bağlamda çalışıyor olmak ortaklıkların sıkça karşılaştığı zorluklar arasında yer almaktadır (Martin ve diğ., 2011; Wasonga ve diğ., 2012; Zeichner, 2010).

Üniversite-okul ortaklıklarını, melez bir “üçüncü alan” olarak nitelendiren çalışmalara (Bernay ve diğ., 2020; Bloomfield ve Nguyen, 2015; Grudnoff ve diğ., 2016; Jackson ve Burch, 2019; Zeichner, 2010) göre, aday öğretmenlerin gelişimi için öğretim elemanları ve öğretmenler, daha önceki modellere nazaran daha demokratik bir ortamda çalışmaktadır. Üçüncü Alan’da geleneksel hiyerarşik oluşumlar ve ötekileştirmenin aksine daha dinamik ve eşitlikçi sistemler bulunmaktadır (Bhabha, 1994). Bu programa göre, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde, klasik “teoriye uygulamaya koyma” (Zeichner, 2010, s.90) yaklaşımından ziyade melez öğretmen eğitimcileri olarak K-12 öğretmenlerinin lisans eğitiminde rol sahibi olması, öğretim elemanlarının ise okullarda daha aktif ve işlevsel olması söz konusudur (Beck, 2020).

Günümüzde eğitim sektöründeki örgütsel ortaklıklar pek çok açıdan değerli bulunmaktadır. Örgütler, içinde yer aldıkları ortaklıklar sayesinde tek başlarına olma durumlarına göre çok daha fazla etkili olabilmektedir (Dhillon, 2009). Ülkemizde üniversite-okul ortaklıkları genellikle öğretmen adaylarının uygulama yaparak deneyim kazanması, öğretim programlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri, eğitim ortamlarının iyileştirilmesi, üretimin artırılması, seminer ve projelerin nitelik yönünden geliştirilmesi ve benzeri çalışmalara katkıda bulunmak amacıyla (MEB, 2016, 2018; YÖK, 1998, 2007) yürütülmektedir. Alanda yapılan çalışmalara bakıldığında üniversite-okul ortaklıklarının kuramsal altyapısının henüz gelişmediği ve bu alandaki

araştırmaların oldukça eksik olduğu görülmektedir (Bloomfield ve Nguyen, 2015). Türkiye’de yürütülen araştırmalarda ise genel olarak üniversite-okul işbirliği sürecinde yaşanan sorunlara değinildiği dikkat çekmekte, bir üniversite-okul ortaklığının farklı alt gruptaki paydaşlarına ulaşarak onların ortaklık hakkındaki değerlendirmelerini ve geribildirimlerini nitel olarak inceleyen bir başka çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Bu sebepler ile paydaşların geribildirim ve değerlendirmelerine ilişkin deneyim ve görüşlerine başvurularak Türkiye bağlamında bir üniversite-okul ortaklığının incelenmesinin; bu tarz ortaklıkların geliştirilmesi, sağlamlaştırılması ve sürdürülebilmesi adına dikkat edilmesi gereken hususları belirlemesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada modern öğretmen mesleki gelişim modellerinden biri olarak ortaya atılmış bir üniversite-okul ortaklığını, ortaklık paydaşlarının ortaklık hakkındaki geribildirim ve değerlendirmelerine ilişkin görüş ve deneyimlerine başvurularak incelemek amaçlanmaktadır. Çalışmada geribildirim ve değerlendirme olarak belirtilenler; üniversite-okul ortaklığı sürecinde yapılan iş ve işlemler sonucunda şekillenen durumu paydaşların kendi görüş ve algıları ile ifade etmesi, olumlu-olumsuz yargılarda bulunması ve açıklamalar yapması olarak tanımlanabilir. Paydaşların ortaklık hakkındaki geribildirim ve değerlendirmelerine ulaşarak ortaklığın geliştirilmesi, sağlamlaştırılması ve sürdürülebilirliği için dikkat edilmesi gereken hususlar ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmanın okul geliştirme, öğretmen yetiştirme ve meslek içi öğretmen gelişimi politikalarına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Fenomenoloji araştırmalarında, bildiğimiz ancak hakkında derin bir anlayışa sahip olmadığımız ve tam olarak anlayamadığımız olgular (Yıldırım ve Şimşek, 2011), bu olguları deneyimlemiş bireylerin görüşlerine ve deneyimlerine odaklanılarak incelenmektedir (Creswell, 2007; van Manen, 1990). Bu açıdan çalışmada söz konusu üniversite-okul ortaklığı paydaşlarının üniversite-okul ortaklığı olgusuna yönelik geribildirim ve değerlendirmelerine ilişkin görüşlerine ulaşmak amaçlanmıştır. Araştırmanın temel sorusu şu şekilde oluşturulmuştur:

- Üniversite-okul ortaklığı paydaşlarının üniversite-okul ortaklığı hakkındaki geribildirimleri ve değerlendirmeleri nasıldır?

Araştırmanın temel probleminin yanıtlanabilmesi için araştırma kapsamında cevabı aranan alt araştırma soruları ise şu şekildedir:

1. Üniversite-okul ortaklığı paydaşları bu ortaklığı hangi yöntem veya yöntemler ile değerlendirmekte ve geribildirimlerini sunmaktadır?
2. Üniversite-okul ortaklığı paydaşlarının bu ortaklığa yönelik eleştirileri nelerdir?
3. Üniversite-okul ortaklığı paydaşlarının bu ortaklıktan beklentileri nelerdir?

### **Yöntem**

## **Çalışmanın Deseni**

Çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden betimsel (transcendental) fenomenoloji deseni kullanılarak yürütülmüştür. Creswell'e (2007, s.57) göre, "fenomenolojik araştırma, bir kavram ya da fenomen ile olan deneyimlerin anlamını çeşitli bireyler için açıklamaktadır". Betimsel fenomenolojide bireyin incelenen olgu hakkındaki görüş ve deneyimlerinin betimlenmesi hedeflenmektedir (Henriques, 2014). Bu amaç ile bu çalışmada, geribildirim ve değerlendirme bakış açısı ile üniversite-okul ortaklığına yüklenen ortak anlamlara ulaşmaya çalışılmıştır. Fenomenolojik çalışmada veri kaynağı araştırılan fenomeni deneyimleyen ve bu deneyimini ortaya koyabilen veya yansıtabilen kişiler ya da gruplardır ve başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Creswell, 2007; van Manen, 1990).

## **Çalışma Grubu**

Fenomenolojik çalışmalarda çoğunlukla amaçlı örnekleme yöntemleri tercih edilmekte, bu sayede daha derin ve zengin veriye ulaşabilmek mümkün olmaktadır (Merriam, 2009, s.77). Katılımcılar homojen bir yapıda, belirgin bir alt grup oluşturacak şekilde belirlenmektedir. Ayrıca görüşülen bütün katılımcıların araştırılmakta olan olguyu daha önceden deneyimlemiş olması önemlidir. Bu sebeple amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme dikkat edilmekte ve bu örnekleme yöntemi sıklıkla tercih edilmektedir (Creswell, 2007; Patton, 2014).

Ölçüt örnekleme yönteminde önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumlar ya da katılımcılar incelenmektedir. Bu çalışmada ölçüt, üniversite-okul ortaklığının bir paydaşı olmak olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda bütün katılımcılar ölçüt örnekleme stratejisine uygun olarak seçilmiştir. Çalışmanın bütün katılımcıları, İstanbul ilinde bulunan bir vakıf üniversitesi ile bir resmi ortaokul ve bir özel ortaokulun 2014 yılından beri devam eden ortaklığının paydaşlarıdır. Katılımcılar, öğretmenler (N=14), öğrenciler (N=11), okul yöneticileri (N=6), ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticileri (N=2), öğretim elemanları (N=8), aday öğretmenler (N=11) ve veliler (N=8) olmak üzere toplam 60 kişidir ve gruplarını temsil edebilecek doygunlukta veriler sunmaktadır.

Araştırmada incelenen söz konusu üniversite-okul ortaklığı, Türkiye'de uzun süredir devam eden ve kurumsal anlamda ortaklık sağlayan ilk işbirliklerinden birisidir. İstanbul İLMEM ile vakıf üniversitesinin imzaladığı ortaklık protokolü ile sınırları belirlenen bu işbirliği sürecinde öğretmen adaylarının ortak resmi ve özel ortaokulda öğretmenlik mesleğini tanıması, öğretim elemanlarının ise ortak resmi ortaokulda mesleki gelişimleri bağlamında ücretli öğretmenlik ve eş öğretmenlik deneyimi elde etmesi sağlanmıştır. Öğretim elemanları ayrıca resmi ortaokulda veliler ile toplantılar düzenleyerek rehberlik hizmeti sunmuştur. Vakıf üniversitesi öğrencileri, ilgili öğrenci kulübünün koordinatörlüğünde dezavantajlı bir bölgede yer alan resmi ortaokulun öğrencilerine dersleri için birebir destek sunmuş ve gönüllülük çerçevesinde özel dersler vermiştir.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Fenomenoloji araştırma deseninde görüşme, veri toplama için başvurulmuş en tipik ve en çok tercih edilen yöntem olarak kabul edilmektedir. Çünkü görüşme; insanların deneyimlerini, gerçeği, herhangi bir olguyu veya hayatlarını algılayarak anlamlandırmalarına ve tanımlamalarına fırsat veren iyi bir araç olarak görülmektedir (Creswell, 2007; Moustakas, 1994; Polkinghorne, 1989). Yarı yapılandırılmış görüşmeler ise araştırmacıya derinlemesine görüşmeler için fırsatlar sunmaktadır. Bu görüşme tipinde katılımcı bir yandan görüşmeyi yeni ancak konu ile bağlantılı yönleri çekme özgürlüğü hissederken, araştırmacı da görüşmenin yönünü ve içeriğini kontrol etme olanağına sahiptir (Given, 2008). Bu çalışmada fenomenoloji araştırma desenine en uygun veri toplama aracı olduğu düşünüldüğü veriler, yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir. Çalışmada ilgili alan yazın dikkate alınarak altı farklı katılımcı grubuna yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve üç uzmanın (bir profesör, iki doktor öğretim üyesi) değerlendirmeleri ile bu formun son şekli verilmiştir. Görüşmede “Yer aldığınız üniversite-okul ortaklığını nasıl buluyorsunuz, anlatır mısınız?”, “Yer aldığınız üniversite-okul ortaklığında diğer kişiler ile iletişiminiz nasıldır, örnek vererek açıklayabilir mısınız?” “İletişim konusunda yaşadığınız zorluklar oldu mu? Eğer olduysa anlatır mısınız?”, “Yer aldığınız üniversite-okul ortaklığına yönelik eleştirileriniz var mıdır? Eğer var ise anlatır mısınız?” şeklinde açık uçlu sorular bulunmaktadır.

Fenomenoloji araştırma deseninde analiz belki de araştırmanın en zorlu süreci olarak yorumlanabilir. Deşifre edilen görüşme verileri tekrar tekrar okunmuş, incelenmiş ve veriler ile aşinalık sağlanmıştır. Bu sürecin sonrasında Moustakas (1994, s.120-121)’in önerdiği fenomenoloji analiz yöntemi izlenerek içerik analizi yapılmış, veriler kodlanmış ve alt-tema ile temalara ulaşılmıştır.

## İnandırıcılık ve Etik

Araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için gerekli İLMEM, valilik ve etik kurul onayları alınmıştır. Ayrıca yüz yüze görüşme öncesi katılımcılara araştırma hakkında genel bilgiler verilmiş ve onlar ile araştırmada gönüllü olarak yer aldıklarını beyan ettikleri “Katılımcı bilgi ve onay formu” paylaşılmıştır. Görüşmeler daha demokratik bir ortamın sağlanabilmesi ve katılımcıların kendilerini rahat hissedebilmeleri açısından okulda boş sınıf veya salonda; öğretim üyelerinin odasında, üniversitede boş bir sınıf veya salonda ve ilçe milli eğitim müdürlüğündeki ofislerde gerçekleştirilmiştir. Ortalama 50-60 dk. arasında sürmüş olan görüşmelerin tamamı yaklaşık 6 ay sonunda tamamlanmıştır. Bir katılımcı ses kaydına izin vermediği için bir görüşme hariç bütün görüşmeler ses kaydına alınmıştır.

Çalışmada nitel araştırma yönteminin tercih edilmesi nitel araştırmaların doğasından kaynaklanan bazı sınırlılıkları da beraberinde getirmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmacı, temel araştırma aracıdır (Creswell, 2007; Patton, 2014). Bu durum araştırma verilerinin araştırmacının bakış açısı ile toplanması, yorumlanması ve sonuçların yine araştırmacının yorumuyla sunulması sonucunu doğurmaktadır (Moustakas, 1994). Yine nitel araştırmaların doğası gereği bu araştırmaların sonuçları daha geniş bir topluluğa veya evrene genellenemez (Lincoln ve Guba, 1985).

Katılımcılar İstanbul'da yer almakta olan bir üniversite-okul ortaklığının paydaşları ile sınırlıdır. Katılımcıların gönüllü katılımlarıyla gerçekleştirilmiş çalışmada ne yazık ki öğrenci velilerinin izin vermemesi sebebiyle hiçbir özel ortaokul öğrencisi ve velisi ile görüşme gerçekleştirilememiştir.

Bu çalışma için araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş ve gerekli etik kurul izinleri temin edilmiştir. Etik kurul izni kapsamında 2017-2/3 sayılı (Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Etik Kurulu; etik değerlendirme kararının tarihi=2017, etik değerlendirme belgesi sayı numarası=2017-2/3) belge alınmıştır.

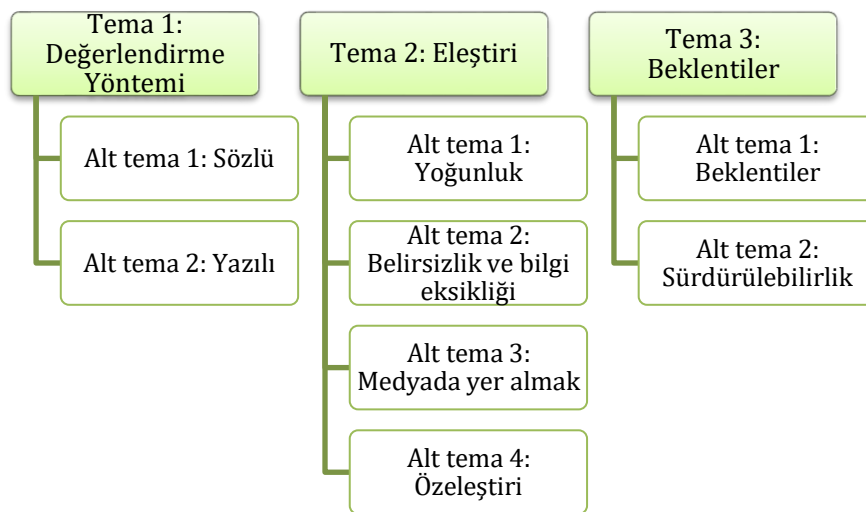
Ayrıca araştırmanın verilerinin toplanabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden izin (İzin sayısı: 59090411-44-E.3451775) ve İstanbul Valiliği'nden valilik onayı (Valilik onayı sayısı: 59090411-20-E.3415251) alınarak gerekli resmi izinler sağlanmıştır.

## Bulgular

Üniversite-okul ortaklığı paydaşlarının ortaklık hakkındaki geribildirim ve değerlendirmelerine ilişkin ifadeleri, "değerlendirme yöntemi", "eleştiri" ve "beklentiler" temaları altında toparlanmıştır. Şekil 2'de analiz sonucunda elde edilen temalar ve alt temalar yer almaktadır:

### Şekil 2

Temalar ve Alt temalar



## Tema-1: Değerlendirme yöntemi

Değerlendirme yöntemi teması altında üniversite-okul ortaklığını değerlendirmek üzere yapılan çalışmalar incelenmiştir. Değerlendirme yöntemi teması “sözlü” ve “yazılı” değerlendirme olmak üzere iki alt temadan oluşmaktadır. Sözlü değerlendirme sürecine dahil olduklarını belirten katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

K31: *Biz kendi aramızda hep böyle işte yansıma ve planlama toplantıları falan yapıyoruz ya da ara ara bir araya gelip şey... paylaşımlarda bulunuyoruz. Şu an değerlendirme mekanizmamız öyle işliyor. İşte ya sorunlarımızı paylaşıyoruz ya tecrübelerimizi, deneyimlerimizi paylaşıyoruz, o şekilde. (Öğretim elemanı)*

K13: *Toplantılarda konuşuyoruz genelde dediğim gibi usta çırak kalfa ilişkisi devam ediyor daha çok özel bir değerlendirme anketi uygulanmadı. (Özel ortaokul öğretmeni)*

K41: *... öyle bir raporlama sürecine gelmedi doğrusu ama üç senenin sonunda biz de bir rapor hazırlayacağız yani bir görüşümüz olacak bu konuda. İşte değerlendirme süreci bu üç yılın sonunda bir rapor hazırlayacağız, değerlendirmeyi o zaman yapacağız ama ara ara öyle bire bir kişisel görüşmelerimiz oluyor. (İlçe milli eğitim müdürlüğünden bir yönetici)*

Katılımcılardan bazılarının yazılı değerlendirme yapıldığına dair ifadeleri bulunmaktadır:

K7: *Belirli aşamalarda oluyor eeee bazen yazılı hale de getiriyorsunuz genellikle dönem sonlarında ya da yıl sonlarında olduğu gibi raporlar yazdığımız oluyor hocalarımıza...Geçen dönem yılın sonunda şey anketleri oluyor üniversitede ders içeriği ile ilgili anketler oluyor bizim de ee derslerimizden bir tanesi zaten staj olduğu için o dersin bağlamındaki anket sizin söylediğiniz ile örtüşüyor. (Bir aday öğretmen)*

Ortaklığı değerlendirmek üzere bir anket çalışması uyguladıklarını belirten bir öğretim elemanının ifadeleri ise şu şekildedir:

K26: *...geçen yaz iki sene boyunca öğretim üyelerinden, katkı sağlayan üniversite öğrencilerinden, ortaokul yönetiminden, ortaokul öğretmenlerinden anket yoluyla bilgi topladık ve aynı zamanda açık uçlu minik sorularla onların görüşlerini aldık. Hem modeli değerlendirdiler hem öğretmeni değerlendirdiler. Ama değerlendirme bakış açıları beş ana amaç üzerindendi. Hangilerinin tamamen elde edilip, elde edilmediğini ve ne kadarın tatmin olmadığını test ettiler ve yorumladılar aslında. (Bir öğretim elemanı)*

İlçe milli eğitim müdürlüğünden bir yöneticinin yazılı değerlendirme ve raporlama hakkındaki ifadeleri şu şekildedir:

K40: *Yıllık raporlar tutuyorlar, biz o raporları alıp dosyalıyoruz ama biz şöyle gözlem yapma üzerinden gidemedik, gitmedik yani biz bunu gözleyelim mi... önümüzdeki yıllarda devam kararı alırsak... Nasıl yapabiliriz deriz ki müdür dersi gözleyecek deriz mesela biz gözlemci koyabiliriz ya da başka bir öğretmen dersi gözleyecek deriz yani onları*

*bilemiyorum tabi çünkü onun sonucunu alabilmem için benim dersi birine gözetlettirmem lazım bir rapor vermesi lazım bana. (İlçe milli eğitim müdürlüğünden bir yönetici)*

## Tema-2: Eleştiri

Eleştiri teması altında üniversite-okul ortaklığı hakkında kişisel olumsuz eleştirilerini ve değerlendirmelerini belirten katılımcıların ifadeleri yer almaktadır. Eleştiri teması “yoğunluk”, “belirsizlik ve bilgi eksikliği”, “medyada yer almak” ve “özeleştiri” alt temalarından oluşmaktadır.

Üniversite-okul ortaklığında yer almalarının yoğunluklarını artırdığını belirten katılımcıların ifadeleri şu şekildedir:

*K10: ...buradaki ders yükümüz de fazla oluyor, o anlamda bizi zorluyor, biraz fazla çünkü buraya üç buçuk gün ayırabiliyoruz gibi oluyor. Bir buçuk gün staja gittiğimiz zaman da o derslerde o zaman sıkıştırılınca biraz yükümüz fazla oluyor, biraz bizi yordu açıkçası ilk dönemden çok yordu bu dönem biraz daha rahatız. (Bir aday öğretmen)*

*K30: Hani belki bu kadar yoğun olmalı mı olmamalı mı, saatleri nasıl olmalı, düzenlemeleri nasıl olmalı, devlette mi özelde mi belki, (duraksama) hani bunlar masaya yatırılıp konuşulabilir... (Bir öğretim elemanı)*

*K32: Üç yılda bir deneyimlerin yenilenmesi var şimdi öyle olunca ... burada da ders veriyorsun sonra kafanı değiştirip, çünkü çok farklı dünyalar sen de biliyorsun. Biz o günlerde mesela sabahleyin derse gidiyorduk ben hep erken alırdım dersimi 07.20 de başlıyor. 09.30'da buraya geliyorsun, şapkayı değiştiriyorsun ama yani o geçiş süresi çay, kahve biraz kendine gelmen uzun sürüyordu. Oralar gerçek, hayatın gerçekleri çünkü çok farklı hani orada çocuklarla 5. sınıflarla uğraşıyorsun sonra geliyorsun buraya üniversitelilerle... bunu şekillendirmek gerekiyor. (Bir öğretim elemanı)*

Eleştiri temasının bir diğer alt teması “belirsizlik ve bilgi eksikliği”dir. Üniversite-okul ortaklığı hakkında belirsizliklerin olduğunu ve bu ortaklığı bilmeyen paydaşların yer aldığını belirten katılımcı görüşleri incelenmiştir.

*K4: Eleştirdiğim taraflar aslında velilerin daha çok bilgilendirilmesi lazım... Özel okuldan bir çocuğu görüyorsunuz ve o çocuğa yaklaşamazsınız, onu sevemezsiniz böyle bir yargıları, böyle bir şeyleri varmış çocukların. Biz bunu bilmiyorduk mesela. Mesela gittiğimizde çocuğa kızdınız, bağırdınız ya da şöyle bir dokundunuz bunu yanlış anlayabilir ve bunu ailesine yanlış ilettiğinde sizin başınız yanar ki siz öyle bir şey düşünmediğiniz için. Velilerle toplantılar artırılabilir ya da velilere gerçekten okuyacakları bir şey imzalatabilirler ki çünkü biz öğretmenlik öğrencisiyiz arada kalmayalım. (Bir aday öğretmen)*

Resmi ortaokulda görev almakta olan bir öğretmen bilgi eksikliği hakkında şunları ifade etmiştir:

K21: ...ilk başta proje nasıl ilerleyecek ne yapacaklar neyi hedefliyorlar ne kadar gerçekleştirebilirler okul eksiklikleri neler hani onlar bizimle paylaşılabilirdi açıkçası... eleştirdiğim taraflar işte proje hakkında bizi çok fazla bilgilendirmemeleri hani biz gelen öğretmen arkadaşlarla neyi, biz ilk başta acaba staj mı görüyorlar diye düşündük çünkü bilmiyoruz ne maksatla geldiklerini. (Bir resmi ortaokul öğretmeni)

Üniversite-okul ortaklığı hakkında haberlerin medyada yer alması, bu haberlerin bir reklam aracı olarak kullanılması hakkında görüş bildiren katılımcıların ifadeleri, eleştiri temasının bir diğer alt teması olan “medyada yer almak” altında incelenmiştir. “Medyada yer almak” alt teması altında görüşleri incelenen bir öğretim elemanın ifadeleri şu şekildedir:

K28: ...işte fotoğraflar falan. Gazeteciler, bir de bunun reklam amaçlı olmaması gerekiyor, yaptığımız böyle bir şeyin reklamı olmaz açıkçası. Öyle oldu işte. Sonra çıkıp “ya işte öğretmen bile İngilizce bilmiyor” söylemleri çıktı ortaya ve bu öğretmenlerin de kulağına gitti, hiç mi hiç hoş değil... bu modeli üniversitenin ve dekanın reklam aracı olarak görmesi. (Bir öğretim elemanı)

Resmi ortaokulda görev alan öğretmenler ise medyada yer almak hakkında şunları belirtmiştir:

K18: Ondan sonra gazetelerde haberleri çıktı üniversitenin. Bu vakıf üniversitesi matematik derslerine girdi, başarı arttı diye. Bu sadece üniversitenin yakaladığı bir başarı değil ki başarı artışı, ki artış var mıdır yok mudur bunu bize belgelendirmediler. Mesela dördüncü sınıftaki çocuk beşe geçmiş o dördüncü sınıfa kadarki altyapısının da başarısına etkisi var bence. (Bir resmi ortaokul öğretmeni)

İlçe milli eğitim müdürlüğünden bir yönetici ise “medyada yer almak” hakkında şunları ifade etmiştir:

K41: Sadece bir endişe olarak şunu söyleyebilirim bizde projeler çok kolay reklama dönüyor yani biraz reklam kısmında reklam kaygısından sıyrılmayı başarabilmemiz lazım biz İlçe Milli Eğitim olarak bunu reklam amaçlı hiçbir yerde kullanmadık çünkü hakikaten bunun ihtiyaç olduğuna inandık ve inandığımız bir şeyi destekledik. (İlçe milli eğitim müdürlüğünden bir yönetici)

Eleştiri temasının son alt teması ise “özeleştirisi” alt temasıdır. Üniversite-okul ortaklığı ilişkisinde yaşanan olumsuzlukları özeleştirisiye yönelik ifadeler ile dile getiren katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir:

K22: Belki sıkıntı bizdeydi. Açıkçası ben istekli başlamadım bu işe. Belki de o yüzden devamlı önyargım vardı. Belki de bunun etkisi var...Yani benim hoşuma giden tarafları planlı olmasıydı, gerçekten hocalarımız çok emek verdiler çok isteklilerdi aslında bunun başarıya dökülmesi açısından ama onlar da farkındalar ki onlar yoruluyorlar, az çok biz de biliyoruz olmuyor yani bazı şeyler. Belki buradan, okulun eksikliğinden, belki de ya da bizim eksikliğimizden isteksizlikten kaynaklı. Aslında belki karşılıklı isteseydik daha farklı

tarafına gidebilirdi ya da farklı etkinlikler, daha fazla etkinlikler yapsaydık. (Bir resmi ortaokul öğretmeni)

K28: ...bölüm olarak bizim de şeyimiz olabilir belki eksikliğimiz... demek hata orada bile var yani seçtiğiniz okulu iyi incelememişiz onların ihtiyaçlarına bakmamışız belki de hani kabul etmiyorsa onu bir daha sonraki aşamaya bırakıp daha hani kabul eden daha istekli hocaların bulunduğu okulları seçebilirdik. (Bir öğretim elemanı)

### Tema-3: Beklentiler

Son tema olan “beklentiler” teması altında katılımcıların üniversite-okul ortaklığında gerçekleşmesini bekledikleri olasılıklar hakkındaki ifadeleri incelenmiştir. Beklentiler teması aynı adı taşıyan “beklentiler” ve “sürdürülebilirlik” alt temalarından oluşmaktadır. Resmi ortaokulda görev almakta olan bir öğretmen, üniversite-okul ortaklığından maddi bir beklentisi olmadığını, ancak emeklerinin takdir edilmesini beklediğini şu şekilde ifade etmiştir:

K22: ... biz ek ders ücreti falan talep etmedik. Bu gerçekten çok değişik bir olay, ben hala önyargılarımı kırmış değilim bu konuda kesinlikle öyle bir şey düşünmedim yardımcı olarsa gideriz mantığında yaklaştım... Sırf onlar projelerini gerçekten güzel bir şekilde gerçekleştirsın, eğer okulumuza da yararı olarsa yararlı olsun, yoksa kesinlikle bizim bundan bir faydamız yok, maddi beklentimiz yok... Bizim aslında zorumuza giden bu. Biz maddi bir şey istemiyoruz, ama hocam siz de bunu yaptınız elinize sağlık diyen... Bizim aslında şeyimiz buydu hani biz emek veriyorsak sadece tek tarafın yaptığı görülmemeli ya da o fotoğraflarda tek kişi yapmıyor bu işi. (Bir resmi ortaokul öğretmeni)

Resmi ortaokuldan bir yönetici okul olarak maddi yardım beklentisinde olduklarını şu şekilde ifade etmiştir:

K37: Vallahi bunlar vakıf üniversiteleri olduğu için vakıf üniversiteleri bizim (duraksama) şey tahayyül edemeyeceğimiz kadar büyük bütçelere sahip, bu bütçeleri kendi okullarına aktarmak yerine ne yapılabilir bizim eğitimde fırsat eşitliği yaratmak adına mesela bizim öğrencilerimizin en kötü sınıflarının işte kapılarını tamir edebilirler, bilgisayarını takabilirler, hiç yapamazlarsa fakir öğrencileri giydirebilirler, montlarını, ayakkabılarını karşılayabilirler. (Bir resmi ortaokul yöneticisi)

Resmi ortaokulda görev alan bir başka öğretmen ise daha açık iletişim beklediğini ve bu şekilde çalışmalara dahil olmak istediğini belirtmiştir:

K25: Tabi bana gelseler amaçlarımız bunlar diye açıklasalar niye dâhil olmayayım ama ben onların işini yapmak istemiyorum, onlarla ben de olayım çalışmada. Mesela o grup danışmanlığında ben de yer alabilirdim. (Bir resmi ortaokul öğretmeni)

Vakıf üniversitesinde görev alan bir öğretim elemanı ise beklentilerini şu şekilde açıklamıştır:

K32: *Israrlarla ben co-teaching yaptım ama orada eeee (duraksama) yaparken başlangıçta çok mutlu değildim, onu da söyleyeyim. Şimdi orada düzelmesi gereken birkaç şey var mesela çocukların bazıları... davranış problemleri olabiliyor... yani rehberliğin destek olması lazım, daha iyi bir şey olması lazım. Hani benim amacım orada öğretmekse bunu yapayım, çünkü o zaman doyumsuz oluyorsun ben oraya bir şey öğretmeye gidiyorum. Öyle bir ortamın olması gerekiyor, bana destek olunması gerekiyor. Eeee mesela onun gibi şeyler... sıkıntı oldu, olmadı değil ama bu genel büyük bir resme baktığımız zaman olması gereken şeylerden belki yani düzelebilirdi de belki ama çok fazla şey giriyor, devlet okulu olduğu için. (Bir öğretim elemanı)*

Beklentiler temasının bir diğer alt teması “sürdürülebilirlik”tir. Üniversite-okul ortaklığının daimî ve devamlı olabilme olasılığı hakkında görüş bildiren katılımcılardan üniversite-okul ortaklığını sürdürülebilir bulanlar; yeterli sayıda danışman öğretmen ve staj okulu, sıfır bütçe, yöneticinin takdiri gibi belli koşullar sayesinde sürdürülebilir bulanlar ve sürdürülebilirliği güç bulunlar bulunmaktadır.

Üniversite-okul ortaklığını sürdürülebilir bulmakta olan bir özel ortaokul öğretmenin ifadeleri şunlardır:

K12: *... ileriye dönük planlar yapıldığı için hep bence sürdürülebilir ve çok da yararı olur yani. O rubrikler bile dediğim gibi biz birbirimizi anladık, beklentiler falan ama yazıya dökmezsen öbür yıl da gelecek öğrenciler var, bir sonraki yıl da var ve okulun ve üniversitenin beklentileri. Hem yavaş yavaş o tasarımlar zaten rubrik olsun işte prosedür olsun onlar uygulanacak. Bence artılarını da bir-iki yıl içinde göreceğiz gibi geliyor onlar mezun olduğunda belki de. (Bir özel ortaokul öğretmeni)*

Resmi ortaokulda görev yapmakta olan bir yönetici işbirliğine devam ettiklerini şu şekilde belirtmektedir:

K36: *Tabii ki devam ediyoruz, şu anda mesela biz gene iletişime geçeceğiz 8.sınıflarımız var, bireysel ders için yine koordinatör beyle konuşacağız, rica edeceğiz. (Bir resmi ortaokul yöneticisi)*

Özel ortaokulda görev alan bir yönetici ise sürdürülebilirliği okulundaki öğretmenlerin ihtiyaçlarını gözeterek doğru iletişim ile sağladıklarını, aksi halde hoş olmayan bir dönem geçirebileceklerini belirtmektedir.

K38: *Tabi bunu nasıl sunduğunuz çok önemli, bunu bir iş yükü olarak sunsanız öyle ifade edebilirlerdi. ... mesela okulumuza bu yıl katılan öğretmenlere ilk dönem danışmanlık vermedik çünkü onlar daha okulu yeni tanıyordu, öğrencileri yeni tanıyordu, kendilerini ifade etmeleri için daha özgür özgün bir ortamda olmaları gerekir. İlk dönem size vermeyeceğiz dedik vermedik, onların ihtiyaçlarını göz önünde bulundurduk hemen böyle tepeden inme size verilir şeklinde değil hani kim bu dönem mentörlük alabilir, ikinci dönemde başka arkadaşlar alacak diyerek ihtiyaçlarını da gözeterek konuştuğumuz için almama gibi bir durum oluşmadı ama o ihtiyaçları göz ardı etseydik ee gerçekten hani çok sevimsiz bir dönem geçirebilirdik hem mentör öğretmen hem de aday öğretmen arasında. (Bir özel ortaokul yöneticisi)*

Üniversite-okul ortaklığının sürdürülmesinin zor veya gereksiz olduğunu belirtenler de bulunmaktadır. Katılımcılardan bir aday öğretmen, aday öğretmen sayılarının artmasıyla beraber staj okullarının ayarlanmasının oldukça güç olacağını belirtmektedir:

K9: *Şimdi biz üç kişiyiz üç kişi iken çok rahat bir şekilde onu ayarlayabiliyorlar işte bizim staj yapacağımız yerleri ama şeyden emin olamıyorum mesela bir sene de altmış kişi falan alıyor okul... yani hani bu kadar öğrenciye birden staj okulu bulabilmek nasıl sürdürülebilir mi emin olamıyorum.* (Bir aday öğretmen)

Bir öğretim elemanı ise sürdürülebilirlik için bakanlık nezdinde alınmış kararların olması gerektiğini, aksi halde sürdürülmesinin mümkün olmadığını belirtmektedir:

K28: *Ondan sonra hani o protokol bir anda yok dedikleri an zaten aslında biter bu ortaklık. O yüzden Millî Eğitim Bakanlığı bunu belli bir süre, belli bir programla yapacağını ilan etmesi gerekiyor ki hem okullar hem ilçeler için Milli Eğitim müdürlükleri bunu kabul etsinler, tamam onlar uygun görüyorlar. Yani bunların hepsinin çok konuşulması gerekli yani o bakımdan eğer yapılmazsa ben sürdürülebilir olduğunu düşünmüyorum. Yani bir heves gibi devam edeceğini düşünüyorum, çok iyi bilgi verilmeli hani en başta bölümlere, öğrencilere, buradaki öğrencilere ve bu saydığım paydaşlara kesinlikle.* (Bir öğretim elemanı)

Bir başka öğretim elemanı ise mevcut yapının sürdürülemeyeceğini şu şekilde belirtmektedir:

K29: *Üniversite-okul işbirliği, çok da güzel bir şey bence olması gerekiyor. O her zaman devam edecek umarım daha sağlıklı devam edecek koşullarda ve tekel ile değil, komisyonlarla, bilinçle, teori-pratik birçok insanın bir araya geldiği bu zenginlikleri koyabildiği bir programla gider, bu şekliyle bunun bir an önce durdurulması gerektiğine inanıyorum yani.* (Bir öğretim elemanı)

## Sonuç ve Tartışma

Üniversite-okul ortaklığı paydaşlarının ortaklık hakkındaki geribildirimleri ve değerlendirme ifadeleri; “değerlendirme yöntemi”, “eleştiri” ve “beklentiler” temaları altında toparlanmıştır.

Denetim ve değerlendirme, yönetim süreçlerinde önemli bir öge olarak kabul edilmektedir. Çalışmada görüldüğü üzere, vakıf üniversitesi yazılı geri bildirim için bir paydaş değerlendirme anketi uygulamıştır. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen verilerin, ortaklığın geliştirilmesi ve sürdürülebilirliği için katkı sunacağı ifade edilebilir. Belirlenen hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı ve hedeflerden ne derece uzak olunduğunun belirlenebilmesi için kanıtlara dayalı denetim ve değerlendirmelerin yapılması gerekmektedir. Bu değerlendirmeler, hedeflere ulaşabilmek üzere nasıl bir yol izleneceğine dair yeni stratejilerin belirlenmesini sağlayacaktır (Wasonga ve diğ., 2012). Özellikle ABD’de üniversite-okul ortaklıklarının değerlendirilebilmesi için belirli

standartlara dayanan kalite göstergeleri geliştirilmiştir (örneğin bunların en bilineni ve kapsamlı olanı Profesyonel Gelişim Okulu Standartları (NCATE, 2001)'dır). Bu kalite göstergelerinin ana hatları; ortak sorumluluk, açık iletişim, karşılıklı faydaya dayanan işbirliği, paylaşılan bir vizyon, liderlik, hesapverebilirlik, sürdürülebilirlik, toplumsal sorunlara duyarlılık ve sistem yaklaşımı anlayışı şeklinde özetlenebilir (King, 2014).

Yapılan bir çalışmada üniversite-okul ortaklıklarının somut verilere dayanarak değerlendirilebilmesi için Engeström'ün Etkinlik Teorisine dayanan ve karmaşık insan etkileşimlerini anlamlandırabilmek için nitel verileri inceleyebilmeyi sağlayan yeni bir değerlendirme yöntemi önerilmiştir (Yamagata-Lynch ve Smaldino, 2007). Bu değerlendirme yönteminde incelenmesi zor karmaşık bilgiler/veriler grafik üzerinde düzenlenmektedir. Verilerin aralarındaki ilişkinin daha net algılanması, veriler arasındaki çatışan durumların ortaya konulabilmesini ve eğer bir sorun var ise bu sorunun temel sebeplerinin diğer verilerden ayırıştırarak incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu bilgilerden hareket ile üniversite-okul ortaklıklarının paydaş görüşleri alınarak belirli periyotlarda değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Bunun haricinde üniversite-okul ortaklıklarının daha hesapverebilir olabilmesi, mevcut sorunların daha net ortaya konularak ortaklıkların geliştirilebilmesi, iyileştirilebilmesi ve sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi için belirli kalite standartların belirlenmesi önerilebilir.

Araştırmada elde edilen ikinci tema "eleştiri" temasıdır. Bu tema kapsamında üniversite-okul ortaklığı ile ilgili olarak olumsuz eleştirilerini ve değerlendirmelerini dile getiren katılımcıların görüşleri incelenmiştir. Üniversite-okul ortaklıkları sürecinde özellikle öğretmenler, öğretim elemanları ve aday öğretmenler yoğun olduklarını, pek çok konuda zaman sıkıntısı yaşadıklarını belirtmektedir (Allen ve diğ., 2013; Bartholomew ve Sandholz, 2009; Cozza, 2010; Hamza ve diğ., 2018). Yapılan çalışmalarda (Hamza ve diğ., 2018; Smedley, 2001) görüldüğü üzere, ortaklıklara ayrılan kısıtlı bütçe ya da planlarda yaşanan aksaklıklar sebebiyle öğretmen ve öğretim elemanları harcadıkları emek ve zaman karşılığında maddi-manevi herhangi bir kazanç ve ödül elde edememekte (ve ortaklık içinde yer almanın yarattığı zaman darlığını ve yoğunluğu olumsuz bir şekilde eleştirmektedir. Bu sebeple ortaklık sürecinde paydaşların yoğunluğu her zaman göz önünde bulundurularak planlamalar yapılmalı ve kişiler harcadıkları emek ve zamanın karşılığını çeşitli şekillerde aldıklarını hissetmelidir.

Eleştiri temasının alt temalarından diğeri olan "belirsizlik ve bilgi eksikliği" altında, üniversite-okul ortaklığı hakkında belirsizliklerin olduğunu, ortaklık hakkında herhangi bir bilgisi olmayan paydaşların yer aldığını belirten katılımcı görüşleri incelenmiştir. Üniversite-okul ortaklıkları ilişkisinde açık iletişim kanallarının bulunmaması ve iletişimin güçlü olmaması sebebiyle pek çok sorunlara rastlanmaktadır (Allen ve diğ., 2013; Allen ve Peach, 2007; Cozza, 2010; Green ve diğ., 2020; Lai, 2010; Yamagata-Lynch ve Smaldino, 2007; Zeichner, 2010). Ortaklık ilişkisinde çoğu kez paydaşlar bir vizyon ve misyon etrafında toparlanabilmiş değildir ve hedefler hakkında pek bir bilgileri yoktur. Bu bilgilere sahip ve hedefler üzerinde doğrudan etkili yöneticiler ise ortaklık faaliyetlerde genellikle aktif rol alan kişiler değildir. Bu sebeple paydaşlar ortaklığın hedefleri doğrultusunda ve karşılıklı yarar ilişkisi içinde iletişim kurmayı

başaramamaktadır (Yamagata-Lynch ve Smaldino, 2007). Halbuki iletişimin güçlü olması beraberinde iyi tanımlanmış paydaş rolleri ve sorumluluklarını ve akabinde daha pürüzsüz ve sorunsuz iş akışını doğurabilir. Bunun için iletişim sürecinin yazılı hale getirilmesi de önerilebilir ki bütün paydaşlar gelişmelerden haberdar olabilsin ve ortaklık sürecinin dışarısında kalmassın. Ayrıca ortaklıkların birbirleri ile sıkı iletişim halinde olabilmeleri ve bunun için güdülenmeleri ortaklık ilişkisine yeterli kaynağın ayrılması ile de ilişkili bulunmaktadır (Bullough ve diğ., 1997). Bu sebeple yeterli kaynağı sağlayabilmek ve süreç içinde yaşanan sıkıntılara çözüm önerileri sunabilmek için stratejik planlamalar yapılması da önerilmektedir.

Eleştiri temasının bir diğer alt teması “medyada yer almak”tır. Ortaklık ile ilgili olarak bazı haberlerin ulusal medyada yer almasını bir reklam aracı olarak addeden ve bu konuda fikirlerini sunan katılımcılar bulunmaktadır. İlçe milli eğitim müdürlüğünden yöneticiler, resmi ortaokulda görev alan öğretmenler ve yöneticiler üniversitenin ortaklık projesi ile ilişkili olarak medyada yer almasını olumsuz bir şekilde değerlendirmiştir. Bu durum okul ve ilçe milli eğitim müdürlüğünde çalışmakta olan öğretmen ve yöneticilerin ortaklığa karşı şüphe ile yaklaşması, samimiyet, güven ve aidiyet hislerinde sıkıntılar yaşamaları şeklinde yorumlanabilir.

Pek çok öğretmen, araştırmacı ve öğretim elemanlarına karşı güvensizdir ve temkinli davranmaktadır (Barnett ve diğ., 2010). Örneğin bir çalışmada öğretmenler, öğretim elemanlarının zamanlarını çaldığını ve öğrencilerini kullandığını ifade etmektedir (Lewison ve Holliday, 1997; akt. Barnett ve diğ., 2010). Okul ve üniversite arasındaki bu güvensizlik, paydaşların karşılıklı yarara dayanan bir ilişki kurmasını zorlaştırmaktadır (Day ve diğ., 2021; Green ve diğ., 2020; Rice, 2002; Teitel, 2003). Yaşanan bu güvensizlik iki boyutlu düşünülebilir. Bir taraftan üniversiteler, öğretmenlerin uygulamasına ve öğrenci başarısını artırmaya yönelik araştırmalar yapmadıkları için eleştirilmektedir; bir taraftan da uygulama ve öğrenci başarısına yönelik araştırmalar yapsalar da öğretmenler için bu araştırma sonuçlarını derslerine adapte edebilecekleri sistematik bir uygulama stratejisi sağlayamamaktadır (Blumenfeld ve diğ., 2000; akt. Yamagata-Lynch ve Smaldino, 2007). Öğretim elemanları ise üniversite-okul ortaklıkları sayesinde bir taraftan teori ile uygulamayı bir araya getirmeyi amaçlarken bir taraftan da yayımlarını artırarak akademik kariyerlerinde yükselmeyi amaçlamaktadır (Yamagata-Lynch ve Smaldino, 2007). Sağlıklı bir ortaklık için olumlu duyguların ve ilişki becerilerinin pekiştirilmesi gerekmektedir. Her ne kadar farklı beklentiler ve özellikle ortaklık başlangıcında hissedilen güvensizlik ve şüphe (Rice, 2002) bu durumu zorlaştırsa da yapıcı çatışma yönetim stratejileri ile olumlu duyguların pekiştirebileceği söylenebilir. Özellikle yöneticiler çatışmayı olumsuz bir durum olarak görmeyerek belirli bir düzeyde ve yönetilebildikleri çatışmaları verimlilik için bir önkoşul olarak benimsemeli (Karip, 2003) ve işlevsel olarak kullanabilmelidir.

Eleştiri temasının son alt teması “özeleştiri”dir. Öz-eleştiri; kişinin kendisine ait olan çeşitli özelliklerine yönelik olarak oluşturduğu olumsuz bir öz-yargı ve öz değerlendirme biçimi (Gilbert, 2007) olarak tanımlanmaktadır. Özellikle son yıllarda sert ve işlevsiz öz-eleştirisinin öfke, iğrenme, hor görme gibi olumsuz duygular ile ilişkilendirildiği ve

psikolojik bir duygu durum bozukluğu olarak kabul edildiği bilinmektedir (McIntyre ve diğ., 2018; Luyten ve diğ., 2007).

Üniversite-okul ortaklıklarında paydaşların öz-eleştiri yapmalarından ziyade yansıtıcı düşünceleri önerilmektedir. Çünkü yansıtma ve yansıtıcı düşünce üniversite-okul ortaklıklarında önemli bir düşünme süreci olarak görülmektedir (Cobb, 2001; akt. Via, 2008) ve üniversite-okul ortaklığı; araştırma ve eylem araştırması kültürüyle beraber yansıtıcı düşünme kültürünü de pekiştirmektedir (Burbank ve Kauchak, 2003). Özellikle aday öğretmenlerin yansıtıcı düşüncelerinin geliştirilmesi; öz-yönetimli öğrenme becerilerinin gelişmesini, yaşamboyu öğrenen ve araştıran öğretmenler olmasını pekiştirecektir (Ng ve Chan, 2012). Ortaklık sürecinde aday öğretmenlerin gelişimine destek olan ve onlara bir nevi mentorluk yapan öğretmenler de aday öğretmenler sayesinde yansıtıcı düşünebildiklerini belirtmektedir (Cheng ve Tang, 2003; akt. Ng ve Chan, 2012).

Çalışmanın son teması “beklentiler” temasıdır. Bu tema altında katılımcıların üniversite-okul ortaklığından beklentileri incelenmiştir. Çalışmada görüldüğü üzere öğretmenler üniversite-okul ortaklığından maddi herhangi bir karşılık beklemezken emeklerinin takdir edildiğini hissetmek istemektedir. Öğretmenlerin maddi bir beklentisinin olmaması özellikle ülkemizde öğretmenlik mesleğinin kutsal görülmesi ve manevi hazzının yüksek bulunmasından (Murat ve diğ., 2010; Taşdemir ve Ünişen, 2020) ötürü olabilir. Öğretmenler aday öğretmenlerin öğretmenlik becerilerini edinmelerini, onlara yardımcı olmayı istemektedir (Ledoux ve McHenry, 2008) ve bu süreçte öğretim elemanları kadar kendilerinin de söz sahibi olabilmelerini beklemektedir (Bernay ve diğ., 2020; Day ve diğ., 2021; Snow-Gerano, 2008).

Üniversite-okul ortaklıkları, bütçe ve kaynaklar açısından yeterince desteklenmediği veya desteğin kesildiği zamanlarda beklentileri karşılayamamakta, umutsuzluğa yol açabilmektedir (Bartholomew ve Sandholtz, 2009; Verbeke ve Richards, 2001), çünkü iki farklı sistem ve kültür bir araya gelmiştir. Üniversite-okul ortaklığı için çaba sarf eden ve zaman harcayanların farklı şekillerde ödüllendirilmesi ve bu açıdan beklentilerinin doyurulması bambaşka ödül ve teşvik yapılarına sahip bu iki kültürü bir araya getirebilmek ve birlikte üretebilmesini sağlayabilmek adına önemli görülmektedir.

İlçe milli eğitim müdürlüğünde görev almakta olan bir yönetici, ortaklığa bir beklenti ile girmediklerini, kurum olarak bu oluşuma destek verdiklerini belirtmiştir. Bu durum ortaklığın felsefesini şekillendiren öğretmenin işlevi ve rolü ile ilişkili olarak farklı bakış açıları beslendiğini göstermektedir. Yapılan bir araştırmada pek çok üniversite-okul ortaklığında yaşanan zaman, kaynak, ödüller gibi lojistik sorunların aksine en büyük sıkıntının öğretmenin rolü hakkındaki farklı bakış açıları ve ortaklığın hedeflerini ve faaliyetlerini etkileyen ikilemler olduğu belirtilmiştir (Bartholomew ve Sandholtz, 2009). Öğretim elemanları ve akademi için öğretmenler; araştıran, eleştiren, deneyimlerinden öğrenen ve tekrar tekrar bu döngüde kendilerini geliştirmeye yönelik düşünme ve eylem süreçlerine giren, tasarlayabilen ve uygulayan ve her geçen gün alanında derinleşen öğrenenlerdir. Ancak çalışmada görüldüğü üzere ilçe milli eğitim müdürlüğünde görev

almakta olan yöneticiler öğretmenleri böyle tasavvur edememekte, öğretmenleri salt uygulayıcılar olarak algılamaktadır.

Beklentiler temasının son alt teması “sürdürülebilirlik”tir. İki farklı kültürün bir araya gelmesi ve bu birlikteliği uzun süre verimli bir şekilde devam ettirebilmesi oldukça zor bir durumdur. Literatürde görüldüğü üzere yalnızca etkili iletişimi sürdürebilmek bile zor iken iki farklı örgütün aynı hedefler etrafında uzun süre bir arada faaliyetlerde bulunması çok daha zordur (Cozza, 2010; Day, 1998; Martin ve diğ., 2011; Yamagata-Lynch ve Smaldino, 2007). Bütçe ve kaynak darlığından ötürü ortaklığın sürdürülemeyeceğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (örn. Allen ve diğ., 2013; Bloomfield ve Nguyen, 2015; Rice, 2002; Teitel, 1998). Bu çalışmada incelenen ortaklığın herhangi bir maddi gideri yoktur. Ancak gelir düzeyi düşük bir bölgede yer alan resmi ortaokulun üniversiteden maddi destek beklentisi söz konusudur ve bu beklenti göz ardı edilmemelidir. Ancak ortaklık sürecinde ve sürdürülebilirlik açısından finansal ve fiziki kaynakların yanı sıra belki de daha önemli olarak insan kaynağı da göz önüne alınmalıdır (Yamagata-Lynch ve Smaldino, 2007). Üniversite-okul ortaklığı; bir nevi ortak araştırma, öğrenme, gelişim ve dönüşüm ortamı yaratmayı hedeflemektedir. Değişim ve dönüşüm elbette ki zaman alacaktır; bu süreçte değişime direnç ve çatışmalar yaşanabilir. Üniversite ve okul arasında duyulan güven, karşılıklı yarar anlayışı içerisinde geliştirilen güçlü ilişkiler ve paydaşların karar verme süreçlerine dahil oldukları heterarşi iklimi ortaklığın devamlılığını koruyan diğer önemli faktörler olarak belirtilebilir (Burn ve Mutton, 2015; Day ve diğ., 2021; Kruger ve diğ., 2009; Ng ve Chan, 2012).

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmış ve ortaklık paydaşlarının ortaklık hakkındaki geribildirim ve değerlendirmeleri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmacıların üniversite-okul ortaklıklarını daha geniş örneklem grupları ile nicel veya karma yöntemler kullanarak incelemeleri önerilmektedir. Ortaklıkların etkililiği, yönetim süreçleri, öğrenen örgüt olma özellikleri, ortaklıklarda liderlik yaklaşımları, güven ortamı ve mesleki öğrenme toplulukları yeni çalışmalarda araştırma konuları olarak ele alınabilir.

**Ethics Committee Approval:** Marmara Üniversitesi Etik Kurulundan izin alınmıştır (Date: 2017 No: 2017-2/3).

**Informed Consent:** Katılımcılardan rıza formu alınmıştır.

**Peer-review:** Dış hakem değerlendirmesi.

**Author Contribution:** A.B. ve A.K.S. çalışmanın tasarımı ve uygulanması, verilerin analizi ve raporun yazılması süreçlerine katkı getirmişlerdir.

**Conflict of Interests:** yazarlar çıkar çatışması belirtmemiştir.

**Financial Disclosure:** Yazarlar çalışma için finansal bir destek belirtmemiştir.

## Kaynaklar

- Allen, J.M. & Peach, D. (2007). Exploring connections between the in-field and on-campus components of a preservice teacher education program: A student perspective. *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, 8, 23-36.
- Allen, M. A., Howells, K., & Radford, R. (2013). A 'Partnership in Teaching Excellence': Ways in which one school-university partnership has fostered teacher development. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 41(1), 99-110.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27, 10-20.
- Aslan, M ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1): 144-162. doi: 10.16986/HUJE.2017030313
- Barnett, M., Anderson, J., Houle, M., Higginbotham, T., & Gatling, A. (2010). The process of trust building between university researchers and urban school personnel. *Urban Education*, 45(5), 630-660.
- Bartholomew, S. S., & Sandholtz, J. H. (2009). Competing views of teaching in a school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 155-165.
- Batmaz, O. ve Ergen, Y. (2020). İlkokul öğretmenleri ve öğretim üyelerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 53(2), 549-576. doi: 10.30964/auebfd.541079
- Bay, D., Şeker, P. ve Alisinanoğlu, F. (2020). Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 4(1), 1-20. doi: 10.34056/aujef.625497
- Beck, J. S. (2020). Investigating the third space: A new agenda for teacher education research. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 379-391. doi:10.1177/0022487118787497.
- Bernay, R., Stringer, P., Milne, J., & Jhagroo, J. (2020). Three models of effective school-university partnerships. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55, 133-148.
- Bilgin-Aksu, M. ve Demirtaş, H. (2006). Öğretmen adaylarının okul deneyimi II derslerine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(11), 3-21.
- Bloomfield, D., & Nguyen, H. T. (2015). Creating and sustaining professional learning partnerships: Activity theory as an analytic tool. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(11), 22-44.
- Bullough, R. V. Jr, Kauchak, D., Crow, N., Hobbs, S., & Stokes, D. (1997). Professional development schools: Catalysts for teacher and school change. *Teaching and Teacher Education*, 13(2), 153-171.
- Burbank, M. D., & Kauchak, D. (2003). An alternative model for professional development: investigations into effective collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 499-514.
- Burn, K., & Mutton, T. (2015). A review of research-informed clinical practice in initial teacher education. *Oxford Review of Education*, 41, 217-233.
- Catelli, L. A., Costello, J., & Padovano, K. (2000) Action research in the context of a school-university partnership: its value, problems, issues and benefits. *Educational Action Research*, 8(2), 225-242.
- Clark, R.W. (1988). School-university relationships: An interpretive review. K.A. Sirotnik ve J.I. Goodlad (Yay. Haz.). *School-university partnerships in action: concepts, cases and concerns* içinde (s.32-66). New York: Teachers College Press.
- Clifford, M., & Millar, S. (2007). K-20 Partnership: A Definition and Proof of Concept, WCER Working Paper No. 2007-9. Madison, WI: Wisconsin Center for Education Reserach. [https://wcer.wisc.edu/docs/working-papers/Working\\_Paper\\_No\\_2007\\_09.pdf](https://wcer.wisc.edu/docs/working-papers/Working_Paper_No_2007_09.pdf) adresinden erişildi.
- Corbin, J.H., Chu, M., Carney, J., Donnelly, S., & Clancy, A. (2017). Understanding collaboration: A formative process evaluation of a state-funded school-university partnership. *School-University Partnerships*, 10(1), 35-45.
- Cozza, B. (2010). Transforming teaching into a collaborative culture: an attempt to create a professional development school-university partnership. *The Educational Forum*, 74(3), 227-241.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Çakır, M. Ogan-Bekiroğlu, F. İrez, S. Kahveci, A. ve Şeker, H. (2010). Fakülte-Okul işbirliği modelinin değerlendirilmesi: Uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 69-81.
- Çetinkaya, E. ve Kılıç, D. (2017). Öğretmenlik uygulaması ersinin tkililik düzeyininkul öneticisi, ınf ğretmeni ve ğretmenAdayı örüşlerine öre ncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 561-571.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Day, C., Gu, Q., Townsend, A., & Holdich, C. (2021). *School-University Partnerships in Action: The Promise of Change*. Routledge.
- Dhillon, J. K. (2009). The role of social capital in sustaining partnership. *British Educational Research Journal*, 35(5), 687-704.
- Doğan, O., & Kılıç, H. (2020). Learning and teaching with preservice teachers: An action research for modelling and building faculty-school collaboration. *Elementary Education Online*, 19(1), 18-33.
- Elton-Chalcraft, S., Copping, A., Mills, K., & Todd, I. (2020). Developing research-informed practice in initial teacher education through school-university partnering, *Professional Development in Education*, 46:1, 5-20, doi:10.1080/19415257.2018.1550100.
- Eren, E. ve Yurtseven Avcı, Z. (2016). Okul-üniversite işbirliği kapsamında e-içeriklerin geliştirilmesi: Teknoloji entegrasyonu planlama modeli kapsamında bir durum değerlendirmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(26), 210-234.
- Farrell, R. (2021). The School–University Nexus and Degrees of Partnership in Initial Teacher Education, *Irish Educational Studies*, doi:10.1080/03323315.2021.1899031.
- Green, C. A., Tindall-Ford, S. K., & Eady, M. J. (2020) School-university partnerships in Australia: a systematic literature review. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(4), 403-435.
- Gilbert, P. (2007). *Psychotherapy and counselling for depression* (3. bs.). London: Sage Publications.
- Ginsberg, R., & Rhodes, L. K. (2003). University faculty in partner schools. *Journal of Teacher Education*, 54(2), 150-162.
- Given, L. M. (2008). *The sage encyclopedia of qualitative research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Goodlad, J. I. (1988). School-university partnerships: Rationale and concepts. K. A. Sirotnik ve J. I. Goodlad (Yay. Haz.), *School university partnership in action* (s. 3–31). New York: Teachers College Press.
- Harford, J., & O'Doherty, T. (2016). The discourse of partnership and the reality of reform: Interrogating the recent reform agenda at initial teacher education and induction levels in Ireland. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3), 37-58.
- Henriques, G. (2014). In Search of Collective Experience and Meaning: A Transcendental Phenomenological Methodology for Organizational Research. *Human Studies* 37(4), 451-468.
- Jackson, A., & Burch, J. (2019). New directions for teacher education: Investigating school/university partnership in an increasingly school-based context. *Professional Development in Education*, 45(1), 138-150.
- Karip, E. (2003). *Çalışma yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- King, C. L. (2014). Quality Measures™ Partnership Effectiveness Continuum Waltham, MA: Education Development Center, Inc. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Quality-Measures-Partnership-Effectiveness-Continuum.pdf> adresinden erişildi.
- Kruger, T., Davies, A., Eckersley, B., Newell, F., & Cherednichenko, B. (2009). *Effective and sustainable university-school partnerships: Beyond determined efforts by inspired individuals*, Teaching Australia-Australian Institute for Teaching and School Leadership, Canberra. <http://hdl.voced.edu.au/10707/144200> adresinden erişildi.
- Lai, E. (2010) Getting in Step to Improve the Quality of In-service Teacher Learning through Mentoring, *Professional Development in Education*, 36(3), 443-469.
- la Velle, L. 2019. The Theory–Practice Nexus in Teacher Education: new Evidence for Effective Approaches. *Journal of Education for Teaching* 45 (4): 369–372. doi:10.1080/02607476.2019.1639267.
- Ledoux, M. W., & McHenry, N. (2008). Pitfalls of school-university partnerships, the clearing house. *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 81(4), 155-160.

- Le Cornu, R., & Ewing, R. (2008). Reconceptualising professional experiences in pre-service teacher education...reconstructing the past to embrace the future. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1799-1812.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Luyten, P., Sabbe, B., Blatt, S. J., Meganck, S., Jansen, B., De Grave, C., Maes, F., & Corveleyn, J. (2007). Dependency and self-criticism: relationship with major depressive disorder, severity of depression, and clinical presentation. *Depress Anxiety*, 24(8), 586-96. doi: 10.1002/da.20272.
- Martin, S. D., Snow, J. L., & Franklen-Torrez, C. A. (2011). Navigating the terrain of third space: Tensions with/in relationships in school-university partnerships. *Journal of Teacher Education*, 62(3), 299-311.
- Maskit, D., & Orland-Barak, L. (2015) University-school partnerships: student teachers' evaluations across nine partnerships in Israel, *Journal of Education for Teaching*, 41(3), 285-306, doi: 10.1080/02607476.2015.1046265
- MEB (2016). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. [https://ogm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2016\\_11/03111224\\_ooky.pdf](https://ogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf) adresinden erişildi.
- MEB (2018). Öğretmen Adaylarının Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge. [http://oygm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_07/13135500\\_Yonerge.pdf](http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/13135500_Yonerge.pdf) adresinden erişildi.
- MEB (2021). MEB ve YÖK arasında eğitimde iş birliği protokolü. <https://www.meb.gov.tr/meb-ve-yok-arasinda-egitimde-is-birligi-protokolu/haber/24100/tr> adresinden erişildi.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint.
- McIntyre, R., Smith, P., & Rimes, K. A. (2018). The role of self-criticism in common mental health difficulties in students: A systematic review of prospective studies, *Mental Health & Prevention*, 10, 13-27.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.
- Murat, M., Ünişen, A. ve Kanadlı, S. (2010). Eğitim fakültesine yeni başlayan öğrencilerin öğretmenlik mesleğini algılayışları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 226-244.
- Myran, S., Crum, K. S., & Clayton, J. (2010). Four pillars of effective university-school district partnerships: implications for educational planning. *Educational Planning*, 19(2), 46-60.
- NCATE- National Council for Accreditation of Teacher Education (2001). Standards for Professional Development Schools. <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=P2KEH2wR4Xs%3d&tabid=107> adresinden erişildi.
- Ng, S. S. N., & Chan, E.Y. M. (2012). School-University Partnership: challenges and visions in the new decade. *Global Studies of Childhood*, 2(1), 38-56.
- OECD (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en> adresinden erişildi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, M. Bütün ve S. B. Demir (Yay. Haz.), Pegem Akademi.
- Polkinghorne, E. (1989). Phenomenological research methods. R. S. Valle ve S. Halling (Yay. Haz.), *Existential-phenomenological perspectives in psychology* içinde (s. 41-60). New York, NY: Plenum.
- Rice, E. H. (2002). The collaboration process in professional development schools results of a meta-ethnography, 1990-1998. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 55-67.
- Saka, M. (2019). Evaluations of science teachers regarding the classes of school experience and teaching practices. *Elementary Education Online*, 18 (1), 127-148.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school /university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18(7), 815-830.
- Seçer, Z., Çeliköz, N. ve Kayalı, G. (2010). Okul öncesi öğretmenliği okul uygulamalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 128-152.
- Stephens, D., & Boldt, G. (2004). *School/University Partnerships: Rhetoric, Reality, and Intimacy*. Phi Delta Kappan, 85(9), 703-707. <https://doi.org/10.1177/003172170408500912>
- Şimşek, S., Alkan, V. ve Erdem, A. R. (2013). Öğretmenlik uygulamasına ilişkin nitel bir çalışma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 63-73.

- Taşdemir, N. ve Ünişen, A. (2020). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of History School*, 47, 2508-2532.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies*, 9(2), 1477-1497.
- Teitel, L. (1998). Separations, divorces and open marriages in professional development school partnerships. *Journal of Teacher Education*, 49(2), 85-96.
- Teitel, L. (2003). *The professional development schools handbook: Starting, sustaining, and assessing partnership that improve student learning*. Corwin Press.
- Thomson, A. M., Perry, J. L., & Mill, T. K. (2009). Conceptualizing and measuring collaboration. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 19(1), 23-56.
- Thornkildsen, R., & Stein, M. R. S. (1996). Fundamental characteristics of successful university-school partnerships. *School Community Journal*, 6(2), 79-92.
- Van Manen, M. (1990). *Researching the Lived Experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London, Ontario: The Athlone Press.
- Verbeke, K., & Richards, P. O. (2001). *School-university collaborations*. Fastback 485, Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Via, T. A. (2008). Collaborative processes of a professional development school partnership. (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Maryland. ABD.
- Yamagata-Lynch, L.C., & Smaldino, S. (2007). Using activity theory to evaluate and improve K-12 school and university partnerships. *Evaluation and program planning*, 30(4), 364-380.
- Yalin-Ucar, M. (2012). A case study of how teaching practice process takes place. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2637-2660.
- YÖK (1998a). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen\\_yetistirme\\_lisans/rapor.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.doc) adresinden 09.02.2017 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK (1998b). Fakülte-okul işbirliği kılavuzu. <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Fakulte-Okul-Isbirligi.pdf> adresinden erişildi.
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri. [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok\\_ogretmen\\_kitabi/054a8c72-174b-4b00-a675-837874006db5](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_ogretmen_kitabi/054a8c72-174b-4b00-a675-837874006db5) adresinden erişildi.
- YÖK (2020). MEB ve YÖK öğretmenlerin mesleki gelişimini artıracak iş birliğine imza attı. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/ogretmenlerin-mesleki-gelisimi-icin-is-birligi-protokolu-imzalandi.aspx> adresinden erişildi.
- Wasonga, C. O., Rari, B. O., & Wanzare Z. O. (2012). Re-thinking school-university collaboration: Agenda for the 21st century. *Educational Research and Reviews*, 7(11), 251-260.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university- based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.

| Yazarlar                                                                      | İletişim                                                                                                                                                                          |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ayşen Bakioğlu<br>Eğitim Yönetimi, Yükseköğretim, Öğretmen Eğitimi.           | Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu<br>Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi<br>Eğitim Bilimleri Bölümü 34722 Kadıköy / İSTANBUL<br>E-mail: abakioğlu@marmara.edu.tr                |
| Aylin Kirişçi Sarıkaya<br>Eğitim Yönetimi, Öğretmen Eğitimi, Yetişkin Eğitimi | Dr. Öğr. Üyesi Aylin Kirişçi Sarıkaya<br>İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,<br>Eğitim Bilimleri Bölümü 35140 Karabağlar / İZMİR<br>E-mail: aylin.kirischi@idu.edu.tr |