

ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE BİR MODEL ÖNERİSİ: MESLEKİ GELİŞİM OKULLARI

Dr. Işık GÜRŞİMŞEK
DEÜ Buca Eğitim Fakültesi
Okul Öncesi Öğretmenliği ABD

ÖZET

Eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması sürecinde, hedeflenen değişimlerin uygulayıcısı niteliğindeki öğretmenlerin sistemle bütünleşmesi büyük önem taşımaktadır. Bu ise, öğretmen eğitiminde, eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasında yeniden tanımlanan işbirliği anlayışının çok yönlü işlerliğini zorunlu kılmaktadır. Göreve hazırlanmakta olan öğretmen adayları kadar, bu öğretmenlerin yetiştirilmesinde sorumlulukları artan uygulama okullarındaki öğretmenlerin eğitimleri de eğitim fakülteleri için üzerinde ayrıntılı biçimde düşünülmesi gereken yeni görev tanımlarını arasında yer almaktadır. Bu yazının amacı, eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasında işbirliğine dayalı bir yapılanmanın oluşması açısından ABD'de 1986 yılında Holmes Grubu tarafından ilk kez önerilen ve 1990'lı yıllardan başlayarak ABD eğitim sisteminde hızla yaygınlaşan Mesleki Gelişim Okulları (Professional Development Schools) uygulamasının ana hatları ile tanıtılması ve uygulamanın saptanan yararlarının tartışılmasıdır. Yazıda ayrıca, eğitim sistemimizde Eğitim Fakülteleri-Uygulama Okulları İşbirliği Programı çerçevesinde işleyişi yeniden yapılandırılan uygulama çalışmalarının, hizmet-öncesi öğretmen eğitiminin yanısıra öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerine de katkıda bulunması açısından gerekli görülen bazı öneriler sunulacaktır.

Anahtar sözcükler: Öğretmen eğitimi, okullarda uygulama çalışmaları, Mesleki Gelişim Okulları, fakülte-okul işbirliği.

ABSTRACT

During the restructuring of the education system the accomplishment of the goals depends in one way to how well the teachers as practitioners are integrated to the system. This requires a new definition of collaboration between the education faculties and the schools and it's application in many ways. In relation with the increasing responsibilities of mentor teachers in the school practice work, education faculties must consider their obligation for the education of in-service teachers along with preservice education. The aim of this article is to give information and discuss an alternative model developed at USA for structuring the collaboration between the education faculties and the practice schools. Professional Development Schools were first suggested by the Holmes Group at 1986 which started a broad discussion and the application became widespread especially after 1990. Also some suggestions which seem important for developing the in-service education of the teachers in relation with the Education Faculties-Practice Schools Collaboration Program will be presented.

Key words: Teacher education, school practice, Professional Development Schools, faculty-school collaboration.

Milli eğitim sistemini yenileştirme ve çağdaş bir düzeye yükseltme doğrultusunda çabalar 1970'li yıllarda başlamış; çeşitli iniş-çıkışlar, deneme ve yanımlar sonucu 1990'lı yılların ortalarından itibaren ivme kazanarak önemli değişimler sağlanmıştır. 1997-1998 öğretim yılından başlamak üzere sekiz yıllık temel eğitime geçiş kararı eğitim sisteminin tüm bileşenlerini etkileyecek önemli bir aşamadır. Ancak eğitim sisteminin bir bütün olarak yeniden yapılandırılması girişimleri değerlendirilirken, yapıdaki biçimsel değişimlerle uğraşmaktan daha derin bir bakış açısı geliştirilmeli ve sistemi oluşturan tüm öğelerin bu yeni oluşuma entegrasyonu ivedilikle yaşama geçirilmelidir.

Eğitim sistemi ile ilgili olarak alınan her tür kararın uygulayıcısı öğretmendir. Bu nedenle, öğretmenlerin yeniden yapılanmakta olan bu sistem içinde kendilerinden beklenen "çağdaş öğretmen" rolünü üstlenebilmeleri sistemin amaçlanan verimliliği sağlamasında en önemli bileşenlerden birisidir. Öğretmenlerin, 21. yüzyılın neslini yetiştirecek bilgi, beceri ve donanımlarla geliştirilmesi ise YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığı kadar Eğitim Fakültelerine de yeni görev ve sorumluluklar yüklemektedir.

Eğitim Fakülteleri'nin, sistemin değişen gereklerine uygun öğretmen yetiştirmesini sağlamak amacıyla, öğretim programlarında gerçekleştirilen değişiklikler 1995-1996 öğretim yılından itibaren aşamalı olarak işleyişe sokulmuştur. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi açısından önemli bir atılım olan bu girişim ne yazık ki tüm öğretmen kitlesinin gereksinimlerini karşılamaktan uzaktır. Halen alanda görev yapmakta olan öğretmenlerin kendilerini geliştirme gereksinimlerinin karşılanması görevi de Eğitim Fakültelerinin önünde bir ivedi çözümler aranması gereken bir sorun oluşturmaktadır.

Eğitim Fakültelerinin kısıtlı olanakları ve halihazırda sürdürülen öğretim yaklaşımı dikkate alındığında bu sorumluluk fakültelerimizce taşınması güç bir görev olarak algılanabilir. Bu durumda bir olasılık yeni sistemi, daha önceki pek çok denemelerde olduğu gibi, uygulayıcıları olan öğretmenlerin çeşitli alanlardaki yetersizlikleri ve sisteme entegre olamamaktan doğan dirençlerine rağmen sürdürmeye çalışmaktır. Ancak yakın geçmişimizde gerçekleştirilen pek çok yenilik arayışının başarısızlıkla sonuçlanmasında, öğretmene rağmen işleyiş sürdürme çabasının etkili olduğu görülmüştür.

Diğer bir olasılık, Eğitim Fakülteleri ile okullar arasındaki ilişkiyi yeniden yapılandıracak

yeni bir işbirliği modelinin işlerliğe kavuşturulmasıdır. Bu görüş gücünü, Eğitim Fakültelerinin yeni programında "Okul Deneyimi" ve "Okullarda Uygulama Çalışması" derslerinin kapsamının genişletilmesine bağlı olarak fakültelerle uygulama okulları arasındaki ilişkilerin yeniden biçimlendirilmesinden almaktadır. Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde Eğitim Fakültelerinin yanısıra uygulama okullarına da daha geniş kapsamlı sorumluluk verilmesi bu okullarda görevli personeli de yeni arayışlara itmektedir.

Bu yazının amacı, yukarıdaki saptamalardan hareketle, sistemdeki yeniden yapılanma çabalarının hedeflenen verimliliğe ulaşmasının sağlanabilmesi için alınması gereken bazı önlemleri tartışmaktadır. Bu yazının sınırlılığı içinde, değişim hedefleri sistemin uygulayıcısı olan öğretmen yeterliliğinin geliştirilmesi bağlamında ele alınıp alternatif bir model tartışılacaktır. Yazıda tanıtılacak model son on yıldır ABD eğitim sistemini etkileyen ve üzerinde tartışmalar sürdürülen "Mesleki Gelişim Okulları" (Professional Development Schools) modelidir.

FAKÜLTE-OKUL KOPUKLUĞUNUN ÖĞRETMEN EĞİTİMİNDE KALİTEYE ETKİSİ

Öğretmen eğitiminde kalitenin beklenenin altında oluşu, özelliklede mesleğe yeni başlayacak olan aday öğretmenlere nitelikli eğitici vasıflarının hedeflenen düzeylerde kazandırılmaması çeşitli nedenlere bağlıdır. Bu nedenlerin başında öğretmen eğitiminde birincil derecede sorumluluk taşıyan Eğitim Fakülteleri ile eğitimin sürdürüldüğü ilk ve orta dereceli uygulama okulları arasında yeterli işbirliğinin sağlanamaması gelmektedir.

Bu kopukluk öncelikle üniversitelerde ve okullarda görev yapan eğitimcilerin eğitim-öğretim sürecine ilişkin sorumluluklarını tanımlama farklılığından kaynaklanmaktadır. İlköğretimden başla-yarak yükseköğretimin sonuna kadar eğitimle ilgili tüm birimlerdeki öğrencilerin yetiştirilmesi üniversitelerle okulların ortak sorumluluğunu gerektirmektedir. Buna karşın, öğretmenler sadece sorumlu oldukları öğrencilerin eğitimini, üniversite elemanları ise öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasını görev alanları içinde tanımlamaktadır..

Kopukluğun diğer bir nedeni üniversite ve okulların belirgin farklılıkları olan iki kültür olmasıdır. Üniversitelerdeki öğretim üyeleri ekip çalışmasından çok bireysel çalışma, düşünceyi

önlüme çıkarma ve üzerinde çalıştıkları araştırmaları sürdürme olanaklarını sağlayacak programlara bağlı kalma eğilimindedir. Okullarda çalışan öğretmenler ise ağırlıklı olarak eylem öncelikli bir ortamda bilgi gelişimini ve araştırmayı kısıtlayıcı bir program doğrultusunda görevlerini sürdürmektedir (Green, Baldini & Stack, 1993). Öğretmenlerle üniversite hocaları arasındaki kısıtlı bilgi alış-verişi ise öğretmen-öğrenci ilişkisi görüntüsünde, genellikle tek yönlü bir bilgi akışı biçiminde ve kısa sürelerle gerçekleşmektedir (Ponticell, 1990). Doğaldır ki bu yolla sağlanan birliktelikler, yeni eğitimcilerin yetiştirilmesinde ve tüm öğrenciler için eğitim kalitesinin yükseltilmesinde gerekli işbirlikli çalışmayı sağlamadan çok uzaktır.

Bir başka problem her iki taraf için zaman kısıtlılığı ve bu tür çalışmalara gerekli değerin verilmemesidir. Eğitim-öğretim ile ilgili konularda birlikte çalışma, yeni bir yapı planlama ve işlerliğini sağlama, işleyen süreci değerlendirerek aksaklıkları belirleme ve düzeltme vb. sorumluluklar her iki taraf için zaten ağır olan iş yükünü dahada arttırmakta ve karşılığında kişisel doyum ve gelişme dışında ek bir yarar elde edilmemektedir. Eğitim ile ilgili birimler kendi içlerine kapanık biçimde alışılmış görevlerini yerine getirmeyi sürdürmektedirler (Ponticell, Johnson, Olivarez & Smith, 1995).

Sonuç olarak; yukarıda açıklanan kopuklukların giderilebilmesi, üniversiteler-de ve okullarda görev yapan hocaların çalışmaları arasında eşgüdümün sağlanabilmesi, teori ile pratiğin bütün-leştirilebilmesi ve sonuçta 21. yüzyılın bireylerini yetiştirecek yetkinlikte "araştırmacı öğretmen" kimliğini taşıyan eğitimcilerin okullara kazandırılması için önerilen alternatif "Mesleki Gelişim Okulu" (MGO) kavramı çevresinde bütünleşen yeni bir işbirliği modelidir.

MESLEKİ GELİŞİM OKULU NEDİR?

Eğitimcilerin yetiştirilmesini hedefleyen tüm öğretim programları, teori ile pratiği birleştirme amaçlı okul deneyimi ve uygulaması çalışmalarını bir biçimde planlayıp uygulamaktadır. Ancak eğitimin etkililiği ile ilgili olarak yapılan bilimsel araştırmalar, okulların öğrencilerin öğrenmesinde beklenen verimliliği sağlayamadığını ve 21. yüzyılın insan modelini yetiştirmede yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu durum büyük ölçüde, okulların halen bilgiyi merkez alan bir anlayışla ve geleneksel öğretim yöntemleri yoluyla eğitimi sürdüren öğretmen kadrolarından oluşmasından kaynaklanmaktadır. Okullar ve bu kadro aday

öğretmenlerin yetiştirilmesinde okul uygulamaları çalışmalarının çekirdeğini oluşturduğuna göre, okulların halihazırdaki yapısı istenen öğretmen modelinin geliştirilmesinde yetersiz kalmaktadır (Abdal-Haqq, 1991).

Belirtilen bu problemler öğretmen eğitiminde reform gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu saptamadan hareketle, aday öğretmenlerce alanda yaşanan deneyimlerin etkililiğini arttırmak amacıyla, A.B.D. eğitim sisteminde 1986 yılında ilk kez Holmes Grubu tarafından ortaya atılan Mesleki Gelişim Okulu (MGO) modeli alternatif bir uygulama olarak tartışılmaya başlanmıştır.

İlk ortaya atılışından itibaren eğitim çevrelerince üzerinde yoğun biçimde durulan ve 1990 yılında daha ayrıntılı olarak biçimlendirilen model, okullarda gerçekleştirilen eğitimin uzun dönemli analizi sonucunda kaliteyi artırıcı bir alternatif olarak düşünülmüştür (Abdal-Haqq, 1991). Bu tür bir yapılanmanın; öğretmenlerin, okul yöneticilerinin ve üniversitede görevli öğretim üyelerinin öğretmenlik mesleğinin gelişimine olumlu katkıda bulunma olanaklarını arttıracığı, eğitim problemlerine daha gerçekçi çözümler üretilmesini sağlayacağı öne sürülmektedir. Bu uygulamanın sağladığı yararlar: a) öğrencilerin öğrenmeye ilişkin problemleri ve olası çözüm yolları konusunda üniversitelerle uygulama okullarını kapsayan iki-yönlü tartışmaların yürütülmesi; b) öğretim sorumluluğunun üniversite ve okullarca paylaşılması; c) eğitim uygulamalarına ilişkin problemler konusunda işbirliğine dayalı araştırmaların planlanıp yürütülmesi; d) aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde sorumlu-luğun paylaşılması olarak belirtilmektedir (Book, 1996).

Mesleki Gelişim Okulu, fonksiyonel, örnek bir uygulama merkezidir. Bu misyonu taşıyan okullar "Mesleki Uygulama Okulları" veya "Klinik Okullar" olarak da tanımlanmakta, ancak isimlerdeki farklılığa karşın benzer niteliklere sahip oldukları kabul edilmektedir. (Abdal-Haqq, 1992).

A.B.D. Ulusal Eğitim Birliği'nce tanımlandığı biçimiyle Mesleki Gelişim Okulu, her yaştaki öğrenci kitlesine sunulan eğitimin kalitesini arttırmak amacıyla ilk ve orta öğretim okulları, yüksek öğretim kurumları, öğretmen örgütleri ve eğitimle ilgili diğer kurum ve kuruluşların işbirliği yoluyla gerçekleştirdikleri bir ortaklıktır.

Mesleki Gelişim Okulları, aday öğretmenlerin eğitiminde, uygulama okulları ile yüksek öğretim programları arasında ideal bir işbirliğini sağlamak amacıyla geliştirilmiş, dinamik yapılardır (Bullough Jr., Kauchak, Crow, Hobbs& Stokes, 1997).

Mesleki Gelişim Okulu, üniversite hocalarının, sınıf öğretmenlerinin, okul idarecilerinin ve aday öğretmenlerin etkin bir öğrenme ortamı oluşturmak için hep birlikte çalıştıkları okuldur. Bu topluluğun birincil amacı okul sisteminin tüm üyeleri- öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, öğretim elemanları ve aday öğretmenler- için entelektüel gelişim olanaklarının üst düzeyde yaratılmasıdır (McIntyre, 1995).

Arends ve Winitzky (1996) Mesleki Gelişim Okulları'nın fonksiyonlarını; öğretmen adaylarına uygulama ortamı sağlamak, alanda çalışmakta olan öğretmenlere kendilerini geliştirme olanakları yaratmak ve yeni araştırmalara temel oluşturarak öğrenme-öğretme sürecine ilişkin bilgi birikiminin gelişmesine katkıda bulunmak olarak özetlemektedir.

Eğitimin kalitesini yükseltmede geniş bir misyon üstlenmesi beklenen Mesleki Gelişim Okullarının dört temel işlevi bulunmaktadır: 1) İlk ve ortaöğretim aşamalarında sürdürülen eğitimin kalitesini yükseltmek için örnek uygulama ortamları oluşturmak; 2) Aday öğretmenlerin uygulama çalışmalarını etkili öğrenmeler biçiminde gerçekleştirebilecekleri klinik ortamlar yaratmak; 3) Okullarda görevli öğretmenler ile üniversite öğretim üyeleri için mesleki gelişim olanaklarını arttırmak; 4) Eğitim sürecine yönelik bilgilerin gelişmesine katkıda bulunacak çalışmalara kaynak oluşturmak (Clark, 1997). MGO'lara ilişkin literatürde bu dört işlevin önemi vurgulanmakla birlikte, ilgi ağırlıklı olarak ikinci ve üçüncü işlevin öğretmen eğitiminde kalite artışına katkısı üzerinde yoğunlaşmaktadır.

MESLEKİ GELİŞİM OKULU UYGULAMASINDAN SAĞLANAN YARARLAR

American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) raporlarında 1991-92 ile 1995-1996 yılları arasında A.B.D.'de çeşitli okul düzeylerinde işlerlik taşıyan MGO'ların sayısının 123 ten 637 e yükseldiği belirtilmektedir. Yapılanma ve işleyişlerine yönelik çeşitli farklılıklar olmakla birlikte ortak özellikleri, bu okullarda çalışan öğretmenlerin uygulamanın parçası olmaya bağlı yararlılıkları ile ilgili saptamalarıdır (Hoewisch & Nissenholtz, 1997).

MGO'larının eğitimcilerce belirtilen yararlarından bazıları aşağıda özetlenmiştir:

1. MGO'larındaki öğrencilerin, diğer okullardakilere kıyasla, çeşitli derslerdeki öğrenme düzeyleri daha yüksektir.
2. Uygulama çalışması sürecince MGO'larına gönderilen öğretmen adayları öğretim sürecini kontrol etmede diğer geleneksel uygulama okullarına gönderilenlere oranla daha başarılıdır.
3. Öğretmenler MGO'larında kazandıkları deneyimlerin, mesleki gelişimleri açısından katkısını diğer hizmet-içi eğitim olanaklarına oranla daha etkili olarak algılamaktadır.
4. Eğitim fakülteleri, öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde MGO'larında çalışan öğretmenlerden daha iyi yararlanmakta, bu öğretmenlerin öğrenci başarısına dolayısıyla üniversitede sürdürülen eğitimin kalitesine büyük katkıları olduğunu belirtmektedir.
5. Milli eğitim teşkilatı, yeni uygulanmakta olan programların eğitim kalitesine katkısı ile ilgili yürütülen çalışmalara kaynaklık etmesi nedeniyle MGO'larından yararlanmaktadır.
6. MGO'larında çalışan öğretmenlerin, gerek kendi öğrencilerine gerekse aday öğretmenlere yönelik eğitimci vasıflarını yükseltmek amacıyla daha yoğun çaba gösterdikleri gözlenmektedir.
7. MGO'ları aracılığıyla mesleğe hazırlanan aday öğretmenler, diğer adaylara oranla daha yüksek oranda liderlik vasıfları ile dikkat çekmektedir.
8. Teoriyle pratiği birleştirmekte, üniversitelerin eğitime katkısı açısından somut bir zemin oluşturmaktadır.
9. MGO'larında öğretmen, öğrenci ve idarecilerin tümünü kapsayan daha nitelikli bir eğitim uygulamasının gerçekleştirilmesi genel olarak eğitimin kalitesinin yükselmesine doğrudan katkıda bulunmaktadır.

Benzer bulgular Button, Ponticell ve Johnson (1996) tarafından hazırlanan değerlendirme raporunda da görülmektedir. Altı okulla üç yıl boyunca kesintisiz biçimde sürdürdükleri çalışmaları değerlendiren araştırmacılar uygulamanın yararlarını şu biçimde açıklamaktadırlar:

1. Öğretim üyelerinin sık sık okulda çalışmalarına katılmaları, okullarda eğitimin işleyiş süreci ve karşılaşılan sorunlarla ilgili daha gerçekçi saptamalar yapmalarını sağlamıştır.
2. Öğretim üyelerinin okullardaki işleyişine araştırmaya yönelik soruları öğretmenlerinde eğitim-öğretim faaliyetine yaklaşımlarını etkilemiş, davranışlarını daha sorgulayıcı biçimde analiz etmelerine katkıda bulunmuştur.
3. Çok sayıda alan öğretimi dersi okullarda uygulamalı olarak öğretim üyeleri ile öğretmenlerin denetiminde okutulmuştur.
4. Üniversite ile yoğun işbirliğinin yaşanması araştırmacı-öğretmen kavramına işlerlik kazandırmış, öğretmenler ile öğretim görevlileri eğitime ilişkin çeşitli konuların projelendirilip araştırılmasında birlikte çalışmışlardır.

Benzer biçimde, Lewis ve Walling (1997), Texas Üniversitesinin okullarla yürüttüğü proje sonuçlarını değerlendirir-ken aşağıdaki bulguları belirtmektedir:

1. Üniversite ile okullar arasındaki işbirliğine dayalı etkinlikler hızla gelişmekte, kaynakların daha etkili kullanımı yoluyla verimlilik artışı sağlanmakta ve teknolojinin eğitimin her alanında yaygınlaştırılmış biçimde kullanımı sağlanmaktadır.
2. Üniversitede görevli öğretim üyeleri ile okullarda çalışan öğretmenlerden yeni ve farklı roller üstlenmeleri beklenmekte, bu da eğitim-öğretimin yürütülmesine zenginlik katmaktadır.
3. Öğretmen adayları bu programa bağlı olarak yetiştirildiklerinde, geleneksel programlara oranla kendilerini öğretmenliğe daha hazır hissetmektedir.
4. Mesleki Gelişim Okulu'nda çalışmak toplumsal duyarlılığı geliştirmekte, üniversite öğretim üyeleri ve öğrencilerin eğitim dışındaki toplumsal kurumlarda da daha yoğun görevler üstlenmelerini sağlamaktadır.

UYGULAMA OKULLARININ MESLEKİ GELİŞİMİ HIZLANDIRICI ORTAM-LARA DÖNÜŞTÜRMEİNİN SAĞLAYA-CAĞI YARARLAR

Aday öğretmenlere, eğitimleri süresince kazandıkları teorik bilgileri pratiğe uygulama ortamları yaratan "uygulama okulları", tıp

mesleğindeki eğitim hastanelerine benzetilebilir. Bu okullar ve içlerinde görev alan personel eğitim fakülteleri ile sürekli işbirliği içinde sürekli gelişerek ve ve tüm yapıda çağdaş bir eğitim anlayışının yerleşmesini sağlayarak aday öğretmenler için ideal bir öğrenme ortamına dönüştürülebilir.

Uygulama okullarının öğretmenler açısından mesleki gelişimlerini sağlayıcı dönüştürülmesi yoluyla öğretmenlik mesleğinin kimliği açısından da önemli bir adım atılmış olacaktır. Bu okullarda görev yapan öğretmen ve idareciler öğretmen yetiştirme bu en önemli aşamasında, yeni öğretmen adaylarına öğretmen kimliğinin kazandırılmasında etkin bir sorumluluk üstlenmektedirler. Bu okullar, öğretmenlik mesleğinin gelişiminde ve öğretmen kimliğinin tanımlanmasında birer "otorite" konumuna gelebilirler. MGO'ları, "çağdaş öğretmen" kimdir?, "Öğrenmeyi hızlandıran öğretim ortamı" nasıl yapılandırılır?, Öğrencilerde "aktif öğrenme" nasıl gerçekleştirilir?, Öğretmenlerin birbirlerinin gelişmelerine katkıda bulunmaları amacıyla yardımlaşması esasına dayalı "öğretmen takımları" (teacher teams) (Abdal-Haqq, 1996) uygulamasının öğretimde verimliliğin artmasına katkısı nedir? vb. çok sayıda sorunun gerçekçi biçimde yanıtlanması için birer laboratuvar görevi üstlenebilirler. Bu ise MGO'larındaki öğretmen kimliğinin yenilenmesi ile başlayıp zamanla bu okullardan diğerlerine yaygınlaşacak hızlı bir eğitim hamlesi ile, "geleneksel öğretmen" kimliğinin "çağdaş öğretmen" kimliği ile yer değiştirmesinin yolunu açabilecek önemli bir aşamadır.

Uygulama okullarının MGO'larına dönüştürülmesi yoluyla hem bu okullardaki öğretmen kadrosundan daha geniş bir kitlenin eğitimini sağlamak amacıyla yararlanılmış olacaktır- bu ne Milli Eğitim Bakanlığının hizmet-içi kursları ile ne de eğitim fakültelerinin kısıtlı sayıda okulla yürüttüğü projelerle gerçekleştirilecek bir hedeftir- hem de aday öğretmenlerin bu ortamlarda uygulama yapmaları yoluyla yeni nesil öğretmenlerde amaçlanan kimliği gerçekleştirmek sağlanmış olacaktır.

ÖNERİLER

Sekiz yıllık temel eğitime geçiş ve buna bağlı olarak yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında yeni yapılandırılmaya çalışılan sistemin başarıya ulaşabilmesi için, eğitimle ilgili tüm kişi ve kurumların halihazırda üstlendikleri görevlerin gerektirdiği "rolleri" ve "kimlikleri" gözden geçirmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler geçerli olabilir:

1. Eğitim fakülteleri ve burada görev alan hocalar sadece öğrenciler olan öğretmen adaylarının değil alanda çalışan öğretmenlerinde eğitim sistemindeki yeniden yapılanmaya uygun kimliklerle yetişmesinden sorumludur. Eğitim Fakülteleri bu sorumluluğu içtenlikle üstlenmelidir.
2. Eğitim fakülteleri ile okullar arasındaki üst-üst ilişki benzeri algılama yerini eğitimde kalitenin artırılması ve öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde "ortak sorumluluk" paylaşmaya ve işbirliğine dayalı bir bakış açısına bırakmalıdır.
3. Uygulama okullarında mesleğe hazırlanan aday öğretmenlerin eğitimlerinin yanısıra halen alanda görev yapmakta olan öğretmenlerin gereksinim duydukları alanlarda yetiştirilmeleri içinde çeşitli eğitim programları planlanmalı ve yürütülmelidir.
4. Eğitim fakülteleri ile uygulama okulları arasında kurulacak işbirliği, her iki tarafında sorumluluk yüklediği, karşılıklı fayda esasına dayalı, ortak amaç ve işleyişin birlikte kararlaştırıldığı profesyonel bir çalışma olarak biçimlendirilmelidir.
5. Eğitim fakültelerinde, bu okullarda çalışan öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri amacıyla hizmet-içi eğitim, yüksek lisans-doktora biçiminde "gece programları" yürütülmesi planlanmalıdır.
6. Uygulama okullarının birer Mesleki Gelişim Okulu niteliği kazanabilmesi için, bu kurumların ve çalışanlarının gereksinimleri, yürütülen programların etkililiği, öğrenci başarısının çok yönlü analizi vb. nitelikte çeşitli araştırmalar yürütülmeli, gereksinim duyulan alanlarda ivedi çözümler üretilmelidir. Bunun gerçekleşebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Fakültelerinde planlanan çeşitli araştırma projelerine duyarlılıkla yaklaşmalı ve desteklemelidir.

KAYNAKLAR

- Abdal-Haqq, I. (1991). *Professional development schools and education reform*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Abdal-Haqq, I. (1992). Professionalizing teaching: Is there a role for professional development schools? *ERIC Digest* 91-3.
- Abdal-Haqq, I. (1996). Making time for teacher professional development. *ERIC Digest*, 95-4.
- Arends, R., Winitzky, N. (1996). Program structures and learning to teach. F.B. Murray (Ed.) *The teacher educator's handbook: Building a knowledge base for the preparation of teachers*. 526-556. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Book, C. L. (1996). Professional development schools. J. Sikula (Ed.) *Handbook of research on teacher education*. (2. ed), 194-210, New York: Macmillan.
- Bullough, R. V., Kauchak, D., Crow, N.A., Hobbs, S., Stokes, D. (1997). Professional development schools: A catalysts for teacher and school change. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 13, No.2, 153-169.
- Button, K., Ponticell, J., Johnson, J.M. (1996). Enabling school-university collaborative research: Lessons learned in professional development schools. *Journal of Teacher Education*, Vol. 47, No.1, 16-20.
- Clark, R. W. (1997). *Professional development schools: Policy and financing*. Washington DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Green, N., Baldini, B., Stack, W.M. (1993). Spanning cultures: Teachers and professors in professional development schools. *Action in Teacher Education*, 15 (2), 18-24.
- Hoewisch, A., Nissenholtz, A. (1997). Analysis of teachers' perception of professional growth in a professional development school summer institute. Southwest Educational Research Association (SERA) yıllık toplantısında sunulan bildiri, Austin, TX.
- Holmes Group, Inc (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, MI: The Holmes Group, Inc.

Lewis, M., Walling, B. (1997). The professional development schools program at UT Tyler. Southwest Educational Research Association (SERA) yıllık toplantısında sunulan bildiri, Austin, TX.

McIntyre, R. (1995). Characteristics of effective professional development schools. *Teacher Education and Practice*, Vol. 11, No. 2, 41-49.

Ponticell A. J. (1990). School university collaboration : Do we share a common language and vision? In H.S. Schwartz (Ed), *Collaboration: Building Common Agendas*. Washington D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.

Ponticell, A.J., Johnson, M., Olivarez, A., Smith, C. (1995). Perception and reality in professional development school: Lessons from experience. *SRATE Journal*, Vol. 4, No. 2, 43-50.