



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL GELİŞTİRME BAĞLAMINDA BİR MENTÖRLÜK
UYGULAMASI

HALİME GÖZDE KERA

İzmir
2023

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

OKUL GELİŞTİRME BAĞLAMINDA BİR MENTÖRLÜK
UYGULAMASI

HALİME GÖZDE KERA

DANIŞMAN
PROF.DR. İDRİS ŞAHİN

İzmir
2023

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “OKUL GELİŞTİRME BAĞLAMINDA BİR MENTÖRLÜK UYGULAMASI” adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

23/11/2023

HALİME GÖZDE KERA

TEŞEKKÜR

‘Hayal kırıklığı ile beslendiyseniz ve uygulanabilir bir çözüme doğru ilerlediğinizi gördüyseniz, tüm zorluklara rağmen ısrar edin. Terslikler ve engeller elbet olacaktır. Fakat bunlar olmadan başarılı olmayı öğrenemezsiniz.’

Sir James Dyson

Yüksek lisansı kazanma, ders dönemi ve tez yazım sürecimi en iyi anlatacak cümle, bugün herkesin evinde olmasını istediği bir marka olan Dyson’a adını veren, katkılarından dolayı İngiltere’de ‘Sir’ ünvanı alan James Dyson’ın bu sözü olabilirdi. Depremler, pandemi, kayıplar, maddi ve sosyal değişkenler, belirsizlikler içinde yazıldı bu tez. Defalarca vazgeçildi, defalarca sil baştan yazıldı. Tıpkı James Dyson’ın 5127 deneme sonrası başarıya ulaşması gibi.

Bu zor süreçte beni motive eden, varlığını her daim hissettiren, ben kendime inanmadığımda bile bana inanan çok saygıdeğer hocam Prof. Dr. İdris ŞAHİN’e ve süreçte desteklerini esirgemeyen, yetkinlik kazanmamda katkısı olan tüm değerli hocalarıma, her daim yanımda olan, bana bu bölümün kazandırdığı yol arkadaşlarım Yaşam IŞIK ve Kübra YAMAN’a ve diğer tüm bölüm arkadaşlarıma, çalışmam boyunca manevi desteğinden dolayı eşim Ozan Kera’ya, tezimi bitirmem için beni motive eden İlknur AKYOL’a, kilometrelerce uzaklardan desteğini esirgemeyen dostum Denizcan ÖRGE’ye ve beni bugünlere getiren sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca görüşmelerde kıymetli zamanlarını ayıran değerli okul yöneticilerimiz ve öğretmenlerimize, yoğunluklarına rağmen hiç tereddüt etmeden çalışmama destek veren eski okuluma ve sayın Dr. Tufan ÇAPAR’ a teşekkürü bir borç bilirim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem.....	3
1.3. Problem Cümlesi.....	4
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Tanımlar	5
1.7. Kısaltmalar	6
BÖLÜM II.....	7
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	7
2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	21
2.2.1.Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar	21
2.2.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar	24
BÖLÜM III	26
YÖNTEM.....	26
3.1. Araştırmanın Modeli	26
3.2. Çalışma Grubu	26
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	29
3.4. Verilerin Analizi.....	30
3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği.....	32
3.6. Araştırmacının Rolü	34

BÖLÜM IV	35
BULGULAR.....	35
4.1. Kavram Olarak Akademik Koordinatörlük ve Rolü	36
Kavram Olarak Akademik Koordinatörlük ve İşlevselliği	38
Akademik Koordinatörlük ve Mentorlük.....	40
Akademik Koordinatörlüğün İş Yüküne Etkisi.....	41
Akademik Koordinatörlük Ve İletişim.....	44
Akademik Koordinatörün Başta ve Süreçteki Rehber Rolü	45
4.2. Akademik Koordinatörlük ve Mesleki İş birliği Arasında İlişki	47
4.3. Akademik Koordinatörlük ve Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki	50
4.4. Akademik Koordinatörlük ve Okul Geliştirme Arasındaki İlişki	52
4.5. Akademik Koordinatörlük Uygulamasının Kamu Okullarında İşlerliği.....	54
4.6. Uygulanamamasının Nedenleri	57
BÖLÜM V	62
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	62
5. Sonuç ve Tartışma.....	62
5.1. Sonuç.....	62
5.2. Tartışma.....	65
5.3. Öneriler	69
KAYNAKÇA.....	71
EKLER.....	82
EK 1.	82
EK 2. Uygulama İzinleri	83
ETİK İZİN.....	84
OKUL İZİNLERİ.....	89
ÖLÇME ARAÇLARININ UYGULANMA İZİNLERİ	89

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1: <i>Katılımcıların Demografik Özellikleri</i>	28
Tablo 2: <i>Kavram olarak akademik koordinatörlük ve rolü</i>	37
Tablo 3: <i>Akademik Koordinatörlük ve Mesleki İş birliği Arasındaki İlişki</i>	48
Tablo 4: <i>Akademik Koordinatörlük ve Mesleki Gelişim Arasındaki İlişki</i>	50
Tablo 5: <i>Akademik Koordinatörlük ve Okul Geliştirme Arasındaki İlişki</i>	52
Tablo6: <i>Akademik Koordinatörlük Uygulamasının Kamu Okullarında Uygulanabilirliği</i>	55
Tablo7: <i>Akademik Koordinatörlük Uygulamasının Kamu Okullarında Uygulanamamasının Nedenleri</i>	58

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Okul Geliştirme Çalışmalarının Temellendirildiği Kavramlar	9
Şekil 2: Okul Geliştirmenin Dört Boyutu	10
Şekil 3: Koordinatörlerin Farklı Rollerinin Eğitim Yöneticileri Olarak Kavramsal Çerçevesi	15
Şekil 4: Bulgular	35

ÖZET

OKUL GELİŞTİRME BAĞLAMINDA BİR MENTÖRLÜK UYGULAMASI

Bu araştırmanın temel amacı, International Baccalaureate Programme (IBP, Uluslararası Diploma Programı) kapsamında bir tür mentörlük olarak bilinen ‘akademik koordinatörlük’ uygulamasını, okul geliştirme bağlamında ele alarak, uygulamanın işlevselliğini tartışmak ve kamu okullarında uygulanabilirliğini değerlendirmektir. Bu amacı gerçekleştirmek üzere uygulamanın işlevselliği ve kamu okullarında uygulanabilirliğine dair uygulamanın yürütüldüğü bir özel okul ile bu okula benzer düzeyde bir kamu okulunda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin uygulamanın mesleki iş birliği, okul geliştirme ve mesleki gelişim bağlamında işlevselliği hakkında görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın katılımcıları 2021-2022 eğitim öğretim yılında İzmir ili Bornova ilçesindeki uluslararası bachelorya diploma programı ve MEB müfredatını yürüten bir özel okulda çalışan bir yönetici 14 öğretmen ile bu okula sosyoekonomik yapısı yakın bulunan Karşıyaka ilçesindeki hazırlık programı uygulayan bir kamu okulunda görev yapan bir yönetici, 10 öğretmenden oluşturmaktadır. Çalışmanın yapıldığı okullar ve bu çalışmanın 26 katılımcısı olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden amaçlı örneklemeğe uygun seçilmiştir. Böylece maksimum çeşitlilik elde edebilmek için farklı okul türleri, branşlar, mesleki kıdemler, eğitim düzeyi tercih edilmiştir.

Araştırma, nitel araştırma yöntemi ve olgubilim deseni ile oluşturulmuş, 5 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile veri toplanmıştır. Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri yanıtları analiz etmek için betimsel ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgular kodlar, kategoriler ve temalar oluşturularak sunulmuştur.

Araştırmanın sonucunda:

- Akademik koordinatörlüğün bir kavram olarak eşgüdüm, uyum ve koordinasyon ile bağdaştırıldığı,
- Mentorluk ile benzer yanlarının yadsınamayacak düzeyde olsa da mentorluktan daha büyük ve önemli bir rol oynadığı, rehberlik rolünün olduğu,
- İş yükü oluşturma durumunun kişi ve anlayışa göre farklılık gösterdiği,

- Eğitim örgütlerinde hem öğretmenler arası hem de yönetici-öğretmen arasındaki iletişimi düzenleyerek okul iklimine ve okul gelişimine katkıda bulunduğu,
- Okullarda mesleki iş birliğini destekleyen, destekleyici ve öğretmenler arası bir köprü niteliğinde olduğu,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısının büyük olduğu,
- Mesleki gelişime de aynı şekilde büyük katkı sağladığı
- Okul geliştirmede büyük rol oynadığı,
- Kamu okullarında da uygulansa çok büyük fark yaratacağı,
- Tüm bunlara rağmen liyakat sorunu, bürokrasi bağımlılığı, memur zihniyeti, teşvik beklentisi, öğretmenin değişime direnci ve benzeri sebeplerle kamu okullarında uygulanamayacağı ortaya çıkmıştır.

Akademik koordinatörlük uygulamasının mercek altına alındığı bu çalışmanın ve çalışmabulgularının araştırmacılara, politika belirleyicilere, öğretmenlere yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Koordinatörlük, Mentörlük, Mesleki İş birliği, Mesleki Gelişim, Okul Geliştirme

ABSTRACT

PRACTICING MENTORSHIP IN SCHOOL IMPROVEMENT

The main purpose of this study is to examine the functionality and applicability of a practice known as 'academic coordination,' which is considered a form of mentoring within the scope of the International Baccalaureate Programme (IBP), in the context of school development. The study focuses on evaluating the functionality of this practice and its applicability in public schools. To achieve this goal, the study collected the opinions of teachers and administrators who implemented the practice in a private school and a similar-level public school regarding the practice's professional collaboration, school development, and professional development aspects.

The participants in this study consist of a total of 26 individuals, including a manager and 14 teachers from a private school that offered the International Baccalaureate Diploma Program and the Ministry of Education (MEB) curriculum during the 2021-2022 academic year in Bornova district of Izmir province. In addition, a manager and 10 teachers from a public school in Karşıyaka district, which implemented a preparatory program and had a socioeconomic profile similar to the private school, participated in the study. The schools were involved in the research and the 26 participants were selected through purposeful sampling methods, aiming to achieve maximum diversity and presentation by considering different types of schools, subject areas, professional experience levels, and education levels.

The research employed a qualitative research method and a phenomenological design, with data collected through a semi-structured interview form consisting of five questions. Descriptive and content analysis techniques were used to analyze the participants' responses to the interview questions. The findings were presented by creating codes, categories and themes.

As a result of the research, it is found that:

- Academic coordination is associated with coordination, harmony, and coordination as a concept.
- Although it has some similarities with mentoring, it plays a larger and more significant role, with a guiding role.
- The workload situation varies depending on the individual and understanding.

- It contributes to both teacher-to-teacher and administrator-teacher communication in educational organizations, contributing to the school climate and school development.
- It serves as a supporting and facilitating bridge among teachers.
- It has a significant impact on teachers' professional development.
- Similarly, it makes a significant contribution to professional development.
- It plays a major role in school development.
- If implemented in public schools, it would make a significant difference.
- Nevertheless, it is concluded that it cannot be implemented in public schools due to issues such as meritocracy problems, bureaucracy dependence, civil servant mentality, expectation of incentives, teacher resistance to change, and similar reasons.

It is believed that this study, which examines the academic coordination practice, and the study findings will guide researchers, policy makers, and teachers.

Keywords: AcademicCoordination, Mentoring, Professional Collaboration, Professional Development, School Improvement

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amaç ve önemi, problem cümlesi ve alt problemler; varsayımlar, sınırlılıklar ile araştırmada kullanılan bazı kavramlar açıklanmaya çalışılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Dünya Ekonomik Forumu'nun 'İşlerin Geleceği/Future of Jobs' raporuna göre; önümüzdeki yıllarda bugün önemli olarak kabul edilen becerilerin %35'i değişecek, bazı meslekler tamamen ortadan kalkacak, bugün adı geçmeyen, yepyeni meslekler ortaya çıkacaktır (WEF, 2020). Bu yenedünyaya öğrencileri hazırlayacak olan okulların, onları 21.yy. becerileriyle donatacak yerler olarak geliştirilmesi gerekmektedir.

İçinde bulunduğumuz yüzyılda uluslararası ölçüde meydana gelen ekonomik, siyasal, teknolojik, bilişsel ve kültürel dönüşümler, toplumumuza da yansımıştır. John Dewey'in 'hareket nasıl fiziksel bir gerçek ise, değişim de toplumsal bir gerçektir' (Beycioğlu, Aslan, 2010, s.153) sözünden hareketle toplumun prototipleri kabul edilen okullarda da değişim kaçınılmazdır. Zamana uyum sağlamada, ülkenin geleceğini hazırlamak işlevini üstlenen eğitim örgütlerinin; geleceği görmek ve gelecek için gerekli olan değişim ihtiyaçlarını belirlemek üzere geliştirilmesinin önemi oldukça açıktır (Altun ve Bebek, 2016). Bürokratiklik düzeyi oldukça yüksek olan, merkeziyetçi anlayışın esas olduğu ülkelerde örgütlerin geliştirilmesi, örgütü oluşturan bireylerin iş birliği yoluyla, birbirlerinin mesleki gelişimine katkı sunması yoluyla gerçekleştirilebilir.

Okul geliştirme Fullan'a göre üç aşamada gerçekleşmekte, bu gelişim sürecini başlatanın dönüşümcü liderlik vasıflarına sahip bir okul yöneticisi olması gerekmektedir (Fullan,2007); çünkü değişimin iyi yönetilmesi sonucu ancak okul geliştirme faaliyetleri sağlıklı ilerleyebilir. Türkiye' de, merkeziyetçi yönetim anlayışı ve mevcut bürokratik yapının bu durumu destekler nitelikte olmadığı, yapının; okul yöneticilerini bürokratik işlerle aşırı meşgul ederek gelişime alan tanımadığı, her okul yöneticisinin de aynı başat rolü üstlenmekte istekli olmadığı öne sürülmektedir(Göksoy,2015; Yiğit ve Kaya,2020). Buradan hareketle okul geliştirmede hem başlatıcı hem de yerleştirici bir unsur olarak öğretmenler arası mesleki iş birliği yoluyla mesleki gelişimi sağlamak, okul içinde ve okullar arasında eşgüdümü sağlamak önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozbayındır ve Alev, 2018). Bunun bir yolu olarak da mentörlük benzeri bir uygulama olarak ele alınan koordinatörlük uygulamasının başarılı, etkin okullar geliştirmede ve okul içi ve okullar arası eşgüdüm sağlamada fark yaratacağı düşünülmektedir. Eğitim –öğretimin sürdürüldüğü

okullar, gelişen ve değişen dünya düzenine ayak uydurabilen yapılar olmalıdır. Bu noktada mentörlük görevin başında olduğu kadar süreçte de değerli görülmektedir.

Mentörlüğün mesleğin en başındaki bireylere uygulanmasının, tükenmişlik, yetersizlik, uyumlanmada sorun vb. sonuçları engellediği ortada iken (Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson; 2009), süreçte alanda deneyimli bir bireyin öğretmenliğe yeni başlayan ya da mesleğe senelerini vermiş ancak günceli yakalayabilmek için ihtiyaç duyan öğretmenlerle mesai harcaması, hem yönetim kademesi ve öğretmenler arasında bir köprü görevi görülmesi hem de müdürlerin yoğunluktan dolayı layıkıyla gerçekleştiremeyebildiği öğretimsel liderlik görevlerini üstlenmesi açısından önemli bulunmaktadır.

Alanyazın incelendiğinde eğitim alanında mentörlüğün göreve yeni başlayan öğretmenlerin yetiştirilmesinde uygulandığı görülmektedir. Örneğin, Aslan, Dinçer ve Akçamete (2020) mentörlük becerilerini geliştirme amaçlı bir ölçek geliştirdikleri çalışmalarında, ölçme aracını aday öğretmenlere rehberlik eden uygulama öğretmenleri için geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Vikaraman, Mansor ve Hamzah (2017) özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenler için sağlanan mevcut mentorluk ve koçluk hizmetlerine odaklanmış, yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları sorunlara bir çözüm olarak sunulan mentörlük ve koçluk uygulamalarını geliştirmek için Yetişkin Öğrenme Teorisi dayalı 'Kansas Koçluk Modeli' adlı bir uygulamayı önermişlerdir.

Eğitim alanında 1980'li yıllardan itibaren kullanılmaya başlanan mentörlük uygulamalarını konu alan ulusal nitelikteki araştırmaları incelemeyi amaçlayan ve bu bağlamda 2000-2018 yılları arasında gerçekleştirilmiş olan makale ve lisansüstü tez çalışmaları inceleyen bir başka çalışmada ise araştırmacı analizler sonucunda mentörlük uygulamalarının özellikle öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır (Şahinoğlu, Arslan, 2019).

Yazıcı, Aslan ve Yüksel (2017)'den bugüne okul öncesi eğitimde öğretmen adaylarına mentorluk yapan öğretmenlerin mesleki rehberlik yeterlikleri sorguladıkları çalışma da aday öğretmenlerin yetiştirilmesine odaklanmıştır. Erol ve Özdemir (2018) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mentörlük ve özyeterlik algıları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. MEB'e bağlı orta öğretim okullarında görevli aday ve danışman öğretmenlerin, aday öğretmen yetiştirme sürecinde mentorluk ilişkisinde sergilenen veya sergilenmesi beklenen danışman mentorluk rollerine ve rol davranışlarına ilişkin görüşlerin belirlenmesini amaçlayan bir başka çalışma da yine aday öğretmenlerin sürecin başındaki duruma dikkat çekmektedir (Naillioğlu, Sezgin, 2021).

Mentörlük, mesleki gelişimi sağlayan, mesleki iş birliği aracılığıyla okul geliştirme çalışmalarını destekleyen önemli bir etmen olarak düşünülmektedir. Beutel vd. (2017)

öğretmenliğe yeni başlayanlara deneyimli öğretmenlerin deneyim kazandırması adına tasarlanan uluslarına ait bir mentor hazırlık programını tanıtmak ve mentor öğretmenlerin kişisel, profesyonel çıktılarını ve yeni öğretmenlere mentörlük programından ortaya çıkan daha geniş bağlamsal sonuçları belirlemek ve tartışmak amacıyla yaptıkları çalışmada, mentor hazırlık programının ortak bir dil yarattığı, paylaşılan ortak bir anlayış oluşturarak işbirlikçi bir tutum geliştirdiği yönünde sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca öz-yansıtma ve eleştiri yoluyla her iki grup için de öz farkındalığı geliştirdiği bulgusu, mentörlüğün mesleki iş birliği ve mesleki gelişime katkısını doğrular niteliktedir (Beutel, D., Crosswell, L., Willis, J., Spooner-Lane, R., Curtis, E., veChurchward, P. 2017).

Hem nicel hem nitel verilere yer veren bir başka çalışmada, mentorluğun profesyonel gelişim olarak hareket ettiği ve iletişim becerilerini geliştirmeye, liderlik rollerini geliştirme (problem çözme ve kapasite oluşturma) ve pedagojik bilgiyi iletmeye yol açtığını ortaya konmuştur (Hudson,2013).

Görüldüğü üzere literatürde mentörlük genel olarak meslek hayatının başında, aday öğretmenlere yönelik bir uygulama olarak ele alınmaktadır. Mentörlüğün mesleki gelişim ve iş birliği yoluyla okul geliştirme çalışmalarına katkıda bulunduğu yine ilgili literatürde belirtilmektedir. Süreçte, öğretimsel liderlik bağlamında mentörlük uygulamalarını araştıran, okul geliştirme şemsiyesi altında, mesleki kıdem gözetmeksizin mentörlük ve mesleki iş birliğini kapsayan bir model ortaya koyan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çalışma bu yönüyle literatürdeki bahsi geçen boşluğu doldurması açısından önemli görülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Dünyada yaygın bir şekilde kullanılan, mesleki gelişimi ve iş birliğini perçinleyen başarılı bir uygulama olarak karşımıza çıkan mentörlüğün; son yıllarda eğitim bilimciler tarafından öğretmen yetiştirmede farklı çalışmalarla incelenmiş olduğu görülmektedir (Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan ve Özgen, 2013; Barrera, Braley ve Slate, 2010; Çakır ve Kocabas, 2016; Clark ve Byrnes, 2012; Hudson, 2013; Sezgin, Koşar ve Er, 2014; Sowell, 2017; Tahir, Said, Daud, Vazhathodi ve Khan, 2016). Ayrıca MEB 2017-2023 Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi (2017) kapsamında da aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde danışmanlık hizmeti, bir mentörlük süreci olarak tanımlanmakta, önemine değinilmektedir. Buna karşın Türkiye’de çeşitli mentörlük uygulamaları bulunsa da yukarıda bahsi geçen çalışmalar incelendiğinde bu uygulamaların layıkıyla gerçekleşmediği söylenebilir (MEB, 2017).

Bu araştırmanın amacı, International Baccalaureate Programme (IBP) / Uluslararası Diploma Programı kapsamında bir çeşit mentörlük olarak bulunan ‘akademik koordinatörlük’ uygulamasını okul geliştirme bağlamında ele alıp, uygulamanın işlevselliğini tartışarak,

kamuokullarında uygulanabilirliğini değerlendirerek, özel bir okulda işlerliği test edilmiş bir yeniliği kamu okullarına sunmaktır.

Bu çalışmada ‘okul, müdür kadar okuldur’ (Açıkalın, 1998) düşüncesinden uzak, daha kolektif bir anlayışla uluslararasıbakekorya programı uygulayan özel bir okulda işlemekte olan, temeli iş birliğine dayanan, mesleki gelişime ve sonuç olarak okul gelişimine de katkı sağladığı tarafımda gözlemlenen bir uygulama, benzer yapısal özellikler gösteren bir kamu okuluna tanıtılmış, böylelikle uygulamanın devlet okulunda işlerliği sınanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde konuya dair yurtdışında yapılan çalışmalar görölse de Türkiye’de yapılan çalışmalarda ‘akademik koordinatörlük’ uygulamasını konu alan çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bu yönüyle çalışmanın hem alanyazına katkı sağlayacağı hem de politika yapıcılara, TES (Türk Eğitim Sistemi) içindeki karar alıcı kurullara, öğretmen yetiştirme görevini üstlenen yükseköğretim kuruluşlarına yeni bir bakış açısı, alternatif bir yönetim anlayışı sunacağı öngörülmektedir. Bu yönüyle çalışma önemli görölmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Bir mentörlük uygulaması olarak ele alınan ‘akademik koordinatörlük’ uygulamasının okul geliştirme bağlamında mesleki iş birliği ve mesleki gelişime katkısı ve bu uygulamanın kamu okullarında uygulanabilirliğine ilişkin görüşler nasıldır?

Alt problemler

1. Öğretmenler ve okul yöneticileri “akademik koordinatörlüğü” nasıl algılamaktadır?
2. Öğretmenler ve okul yöneticileri “akademik koordinatörlük” uygulamasını “mesleki iş birliği” açısından nasıl değerlendirmektedir?
3. Öğretmenler ve okul yöneticileri “akademik koordinatörlük” uygulamasını “mesleki gelişim” açısından nasıl değerlendirmektedir?
4. Öğretmenler ve okul yöneticileri “akademik koordinatörlük” uygulamasını “okul geliştirme” açısından nasıl değerlendirmektedir?
5. Öğretmen ve okul yöneticilerinin “akademik koordinatörlük” uygulamasının kamu okullarında uygulanmasına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, İzmir İli Bornova İlçesinde bulunan IBP uygulanan özel bir lise ile İzmir İli Karşıyaka İlçesindeki bir kamu okulunda çalışan lise düzeyinde görev alan öğretmen ve yöneticilerin görüşleriyle sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Öğretmenlerin mesleki iş birliği ve mesleki gelişim gibi kavramları ve bu kavramların okul geliştirmeye katkısını bildikleri varsayılmaktadır.
2. İki okulun benzer özellikler gösterdiği varsayılmaktadır.
3. Görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin yanıtların öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Katılımcı: İzmirİli Bornova Merkez İlçesinde bulunan,IBP/ Uluslararası Diploma Programı uygulanan bir özel lise ile İzmir İli Karşıyaka Merkez İlçesinde, hazırlık programı uygulanan kamu okulunda lise düzeyinde görev alan, araştırmaya gönüllülük esasıyla katılan öğretmen ve yöneticiler.

Kamu okulu: Toplumun eğitim hizmetini ücretsiz karşılayan, yönetici ve öğretmenlerinin MilliEğitim Bakanlığı (MEB) tarafındanpuana tabi atanan eğitim kurum, devlet okulu.

Özel okul: Merkezi müfredata tabi olmanın yanı sıra, paralelinde bir başka eğitim programı da uygulayan, öğrencilerin puana tabi seçilmekle birlikte, burslu olmadıkları sürece yıllık ücret ödeyerek eğitim-öğretime dahil olan, öğretmenlerinin okul yönetimi, insan kaynakları gibi kurullarca seçilen, MEB'e bağlı eğitim kurumu.

Akademik Koordinatörlük: Eğitim kurumunda öğretmenlerin iş birliğini, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, öğretim programlarının planlanması ve uygulanmasında onlara rehberlik eden, öğrenci başarısını da takip eden ve okuldaki öğretim süreçlerinin koordinasyonunu sağlama yoluyla okul iklimini de iyileştiren, tüm okulda eşgüdümü sağlamak yoluyla okul gelişimine katkıda bulunan bir birim.

International BaccalaureateProgramme/Uluslar Arası Bakelorya Diploma Programı:Uluslar Arası Bakelorya Diploma Programı, 3-19 yaş arası geniş bir dönemi kapsayan üç ayrı programı kapsayan, sorgulayan, bilgili ve duyarlı gençler yetiştirmeyi hedefleyen, öcelikli amacı öğrencilere geniş kapsamlı bir eğitim sunmak, coğrafi ve kültürel hareketliliği kolaylaştırmak, benzer akademik programlar arasında uluslararası anlayışı geliştirmek olan, kendine ait müfredatı bulunan, kültürler ve uluslar arası bütüncül bir eğitim programıdır.

Proje Okulu: Çalışmaya konu olan 'akademik koordinatörlük' uygulamasını hali hazırda uygulayan özel ortaöğretim kurumu.

1.7. Kısaltmalar

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

IBP:International Baccalaureate Programme / Uluslararası Diploma Programı

RG: Resmî Gazete

OG: Okul geliştirme

AK: Akademik Koordinatörlük

ÖO: Özel okul

KO: Kamu Okulu



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuna ilişkin olarak teorik çerçeve ile ilgili yayın ve araştırmalar sunulmaktadır.

2.1. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1. Okul Geliştirme

‘Enformasyon Çağı’ olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz süreçte tüm dünyada ekonomik anlamda, siyasi anlamda, teknolojik anlamda, sosyal ve kültürel anlamda değişim hız kazanmıştır. Parlar (2019), bu durumu öğrenmeyi her zaman, her yerde olası kılmaya dair yenilikleri peşi sıra getirdiğinden bilgi toplumunun ürünün teknoloji ve bilgi olduğunu belirterek açıklamaktadır. Tarihsel sürece bakıldığında da insanlık tarihi boyunca yenilikçi birçok etmen gözlemlenebilir. Çağı yakalamak ve zamana uyum sağlamak adına geçmişten geleni iyi anlamalı, analiz etmeli, geleceğe yön verirken buradan edinilen veriler doğrultusunda bir yol belirlenmesi daha uygun olabilir.

Toplumsal değişim meydana getirebilen ya da toplumsal değişmeye yol açabilen en başat unsur eğitimidir (Eskicumalı, 2003). Buradan yola çıkarak eğitimin kalitesinin toplumun unsurlarının kalitesini belirlediği de söylenebilir. Diğer bir deyişle ana akımı, ortak algıyı oluşturan en temel unsurun eğitim olduğu söylenebilir. Eğitimin gerçekleştirildiği okullar, toplumların yüksek beklentileri paralelinde Sümerlerden beridir süregelen bürokratik yapıda örgütlerdir. Amaçları topluma yararlı insan yetiştirmektir (Aydın, 2018). Barth, okulu ‘geleceği çevreleyen dört duvar’ olarak tanımlarken yarının insanı üzerindeki sorumluluğunu vurgulamıştır (Macgilchrist, 2004).

Okulların değişim ihtiyacının belirlenmesinde, değişen toplumsal etnik yapı, sonucu çalışma hayatına yeterince hazırlanamamış gençler olan eğitime yeterince kaynak ayrılamaması, uygulamadaki başarısızlıklar, disiplinsizlik ve benzeri birçok etmenin belirleyici olduğu açıktır (Everard ve Morris,1990:62).

2023 MEB Eğitim Vizyonu belgesinde geçen ‘21.yüzyılda eğitim sadece okulla sınırlı değildir. Sınıf, okul, ev, medya, sokak öğrenmenin çeşitli şekillerde vuku bulduğu ortamlardır. Ezberi aktarma devri sona ermiştir. Günümüzde yeni bir eğitim ve okul teorisine ihtiyacımız vardır.’ ifadesi de açıkça yeniliğe ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Aynı belgede yeniliğin öncüsü olarak okul müdürleri ve öğretmenler işaret edilmiş, en kritik aktörlerin onlar olduğu ifadesi yer bulmuş, okulların gelişiminin bu rolleri geliştirmekten geçeceği belirtilmiştir (MEB,2018).

Can (2002), “Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi” adlı makalesinde MEB 2023 vizyonunda yer alan bu değişim ihtiyacını yıllar öncesinde görmüş ve mevcut bilginin öğretilmesinin, ezbere dayalı bir eğitimin aksine bilgiye ulaşma ve ulaşılan bilgiyle yeni şeyler üretebilme becerisinin kazandırılmasının önemini vurgulamıştır. Toplumsal yaşamın her gün yeniden üretildiği fabrikalar olan okulların işlevsel kılınması hem öğretmen hem de öğrenci yetiştiren kurumlarda öğretim sistemlerinin ve eğitim programlarının değişmesini zaruri hale getirmektedir. Başka bir deyişle yeni şeyler söyleme zamanı gelmiştir. Yenilikleri gerçekleştirmeye eğitim sisteminin yapı taşı olan okullardan başlanmalıdır (Bursalıoğlu, 2015).

Girdisi ve çıktısı insan olan okulların bu amaç doğrultusunda günceli yakalama zorunlulukları doğar ve bu durum akla okul geliştirme kavramını getirir. Şahinoğlu ve Sağlam Arslan (2019), yazdıkları makalede: "Hayal edin, bir okulun koridorlarında dolaşırken öğrencilerin neşeli gülüşleri ve merakla dolu gözleriyle karşılaşıyorsunuz" diyerek öğrencilerin, aktif bir şekilde öğrendiği, sürece dahil edildiği, yaratıcılıklarını ortaya koyabildikleri ve sorunlara çözüm arayıp buldukları bir ortamın geleceği kuşkusuz geleceği pozitif yönde şekillendireceğinin altını çizmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına odaklanarak onları destekledikleri ve yönlendirdikleri, onları aktif olarak sürece kattıkları canlı ve etkili bir ortam ancak okul geliştirmenin bir sonucu olacaktır (Fullan, 2007, s. 67).

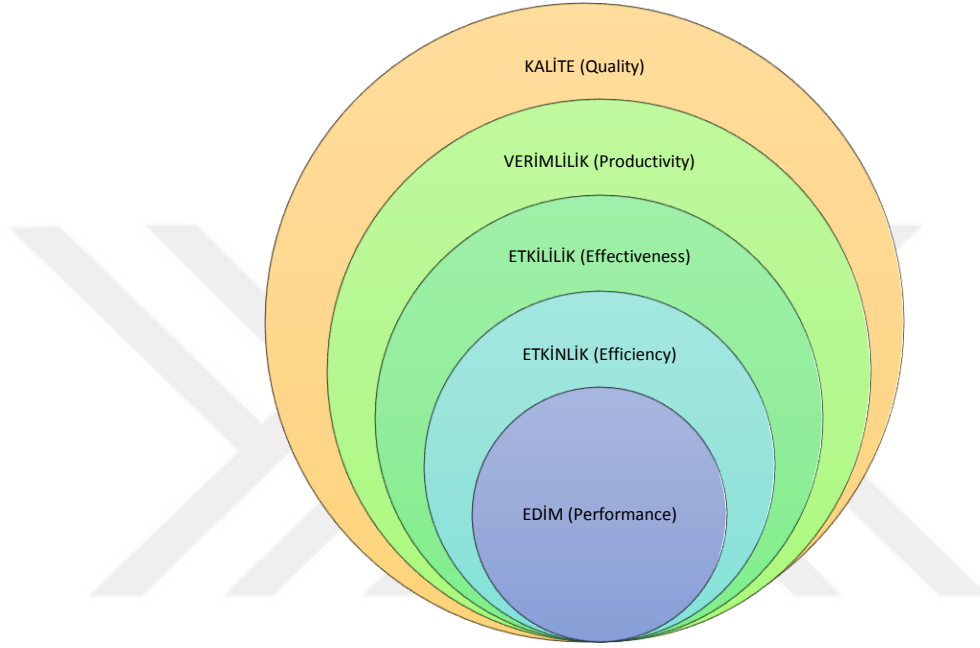
"Okul geliştirme, eğitim kurumlarında öğrenme ve öğretme kalitesini artırmak için geliştirilen stratejik bir süreçtir" (Çakıroğlu, 2010, s. 15). Okul ve toplumsal hayatın kalitesi birbirine paralel niteliktedir. Bu açıdan okul, toplumsal hayatın öğrenildiği yer, sosyal oluşun başladığı nokta olarak çok önemli bir yerdedir. Okulların kalitesinin arttırılması, okuldaki her bir paydaşın görev ve sorumluluklarının daha net çizgilerle yeniden tanımlanması, anlam bulması sonucu daha başarılı bir gelecek inşa edilebilir (Turan, 2006).

Okul Geliştirme (OG), öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine, ilgi alanlarını keşfetmelerine ve potansiyellerini tam anlamıyla kullanmalarına da olanak tanırken eğitimde kaliteyi arttırır (Aslan, M. ve Sağlam, M., 2018). Bireysel farklılıklarının gözetildiği, öğrencilerin teşvik edildiği ve her bir öğrencide öğrenmeye olan isteğin ortaya çıktığı bir okul ortamı, hiç şüphesiz gelecek nesillerin başarısı için de bir dayanak oluşturmaktadır (Çakıroğlu, 2010, s. 63).

OG çalışmaları kalite, verimlilik, etkililik, etkinlik ve edim kavramları ile temellendirilir. Bu kavramlar birbirinden çok da farklı değillerdir.

- Etkililik (effectiveness): Amaçları gerçekleştirme noktasında ulaşılan başarıyı ifade eder.

- Etkinlik/Yeterlilik (efficiency): Girdiye katılan etmenlerden maksimum fayda sağlamayı ifade eder.
- Verimlilik (productivity): Girdiyi oluşturan etmenlerin değerinden daha fazla değerde çıktı üretebilme, üretebilme gücünü ifade eder.
- Edim (performance): Amaçların gerçekleştirilmesi yolunda gösterilen çabaları ve bu çabaların devamlılığını sağlayan işleyişi ifade eder
- Kalite (Quality): Sonuçta ortaya çıkan verilerin amaçlara uygun olmasını ifade eder(Hesapçioğlu, 2006, s.151-152).



Şekil 1: Okul Geliştirme Çalışmalarının Temellendirildiği Kavramlar(Hesapçioğlu, 2006)

OG çalışmalarının ülkeden ülkeye farklılık gösterdiği gözlemlenmekte, bunun nedeni ülkelerin eğitim felsefesi ve politikalarının gösterdiği farklılıkla açıklanabilmektedir.

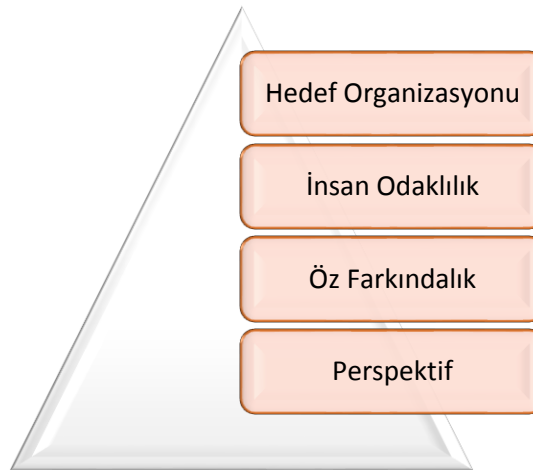
Alanyazın incelendiğinde okul geliştirme kavramı ilk olarak 1966 yılında Amerika Birleşik Devletleri'nde Coleman ve arkadaşlarının yaptıkları çalışmalarda karşımıza çıkmaktadır (Ateş ve Ünal, 2019).

OG çalışmalarının tarihsel süreci incelendiğinde şartlara ve ihtiyaçlara göre evirildiği, değişim ve devinim içinde olduğu, sonuç olarak da farklı yaklaşımların ortaya çıktığı açıkça görülmektedir. Özellikle 1970 yılları itibariyle okul geliştirme çalışmalarının birçok ülkede yaygınlaştığı, başarılı projelerin yürütüldüğü, ortaya çıkan okul geliştirme modellerinin öncülüğünde geliştiği, uygulamada etkin bir rol oynadığı gözlemlenmektedir (Harris, 2002).

Önceleri, 1980’lerde okullarda değişimin yukarıdan aşağı bir yönelimde olduğu, süreçten çok çıktıların önemsendiği, nitel değerlendirmelerin yapıldığı, okul temelli bir çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu dönemki çalışmalar okul geliştirme stratejileri belirlenirken çok yönlü bir anlayış güdülmediğini, okulların iç ve dış çevre koşullarının, örgüt ikliminin göz ardı edildiğini ortaya koymaktadır (Hopkins ve Harris, 1997). On yıl kadar bu anlayışla yürütülen okul geliştirme çalışmalarının beklenen başarıya ulaşmaması sonucu sonraki yıllarda okul örgütlerinin sistem katmanını önceleyen bir okul geliştirme anlayışı benimsenmiştir (NehringveO’Brien, 2012). Bloom, 1979 yılında ‘Tam Öğrenme Kuramı’ nı iler sürerek her öğrencinin öğrenebileceğini, bunun için her bir öğrenci özelinde farklı yöntem, teknik ve materyallerin kullanılması gerekliliğini, öğretmenlerin de bu bilinçle hareket etmesi gerektiğini ifade etmiştir (Capara vd., 2006; Krichesky ve Murillo, 2018; Taylor, 2017). Okul çalışmalarının yön değiştirmesine neden olan bir başka etmenin de bu kuram olduğu söylenebilir.

OG çalışmalarının temel amacı, okulların çözüm üretebilme kapasitelerinin geliştirilmesidir. OG sürecinin başlatıcısı gelişim planlamasıdır. Hedefler belirlenir, hedeflere ulaşılması hedeflenen zaman belirlenir, süreçte nasıl bir yol izleneceğine dair alınan kararlar neticesinde planlama yapılmış olur. Oluşturulan gelişim planı, okulun öğrenci başarısını arttırabilmek için gerekliliklerini, eksiklerini belirlendiği, bu veriler doğrultusunda izlenecek yolu ayrıntılarla anlatan bir yol gösterici niteliği taşır. Okulun bulunduğu durum ve olması istenen durumu hakkında bilgi verir (Parlar,2019).

Okul geliştirmede önem arz eden dört boyuttan söz eden Novotny ve Tye (1973) bu boyutları şöyle sıralamaktadır:



Şekil 2:Okul Geliştirmenin Dört Boyutu (NovotnyveTye, 1973)

Hedef Organizasyonu: Bireyin işini yapılandırmaya dair yetkinliği ve görev odaklı olması

İnsan Odaklılık: İş birliği ile sağlıklı bir çalışma ortamı yaratabilme kabiliyeti

Öz Farkındalık: Bireyin kendi sınırlarını, yapabilecekleri ve yapamayacaklarını bilme yeteneği

Perspektif: Bireyin geniş bir bakış açısına sahip olabilmesi, bu yolla günlük rutinin ötesine geçip geleceğe dair öngörü sahibi olma yeteneği olarak açıklanabilir. Bu dört boyut okul geliştirmenin sosyal, eğitim ve yönetim işlevlerini yerine getirmesi adına önemli görülmektedir.

Gelişim planlaması doğrultusunda uygulanacak okul geliştirme modelini seçmek gerekecektir. Amerika Birleşik Devletleri'nde başlayan okul geliştirme çalışmaları Hollanda, Almanya, İngiltere, Avustralya, Kanada başta olmak üzere birçok ülkede de gerçekleştirilmiştir (Şişman, 2002: 34).OG adına yapılan bu çalışma veya projelerden; International School Improvement Project (ISIP), ImprovingtheQuality of EducationforAll (IQEA), Manitoba School Improvement Program (MSIP) ve LocalEducationAuthorty'dir (LEA) okul geliştirmenin temel ilkelerini ortaya koyan, okul geliştirmeyi merkeze alan programlardır (Şahin, 2013).

Literatürde adı geçen diğer OG modelleri şunlardır (Parlar, 2019):

- P. Dalin ve H.G. Rolff'ün Okul Geliştirme Modeli
- ABD Kuzeybatı Bölgesi Laboratuvarı 2005 Yılı Okul Geliştirme Modelleri
- M.Fullan, B. Benneu ve C. Bennet'in Okul Geliştirme Modeli
- F.W. English / J.C. Hilli'in Okul Geliştirme Modeli
- P. Mortimore'nin Okul Geliştirme Modeli
- J. Goodlad'ın Okul Geliştirme Modeli
- W.B. Brookover'in Okul Geliştirme Planlama Süreç Modeli
- Z. Selçuk'un 21. Yüzyılın Esnek Okul Modeli
- Hermeneutik Okul Gelişimi
- Pedagojik Okul Geliştirme
- Large-ScaleAssessment (Geniş Kapsamlı Değerlendirme)
- Problem Çözme Okulu
- Okulun İçsel Geliştirilmesi
- Eleştirel Okul Geliştirme
- Özne Yönelimi Okul Geliştirme
- Mitos Yoluyla Okul Geliştirme
- Profesyonel Öğrenme Topluluklarının Kurulması ile Okul Gelişme
- Ders Geliştirme Yoluyla Okul Geliştirme

2.1.1.1 Türkiye'de Okul Geliştirme

ABD ve Avrupa'daki bu eğitimde reform çalışmalarından Türkiye'de etkilenmiştir. OG amacıyla uygulanmış ve başarılı olmuş Türk Eğitim sisteminde yer bulan, yıllar içinde uygulanmış okul gelişim modelleri şöyle sıralanabilir(Parlar,2019):

- Okulda Performans Yönetim Modeli
- Okul Merkezli Yönetim Çalışmaları
- Müfredat Laboratuvar Okulları Çalışması (MLO)
- Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli
- Planlı Okul Gelişim Modeli

2.1.1.2 IBP (International BaccalaureateProgramme)

Çalışmaya konu uygulama olan akademik koordinatörlük MEB müfredatı ile birlikte IB diploma programı uygulayan bir okuldan temellendirilmiştir.

IBP (International Baccalaureate Programme) 1968 yılında ilk kez İsviçre'nin Cenevre şehrinde uygulamaya konulan ve kurulduğu yıldan beri dünyaca kabul edilen uluslararası yeterlilikteki bir eğitim programı olup, 16-19 yaşları arasındaki öğrenciler için hazırlanmış; iki yıllık bir üniversite öncesi eğitimidir.

Program, öğrencilere geniş bir akademik yelpazede disiplinler arası bir yaklaşım sunarak, düşünme becerilerini geliştirme, eleştirel düşünme, araştırma becerileri ve küresel bilinç gibi becerileri teşvik etmeyi hedefler.

IBP, öğrencilere üç aşamada ilerleme fırsatı sunan bir eğitim programıdır. IBP basamakları ve genel özellikleri şu şekildedir:

1. IBP PYP (PrimaryYearsProgramme): İlk Yıllar Programı

Bu basamak, 3 ila 12 yaş arasındaki öğrencilere yöneliktir ve ilkokul (ilk yıllar) seviyesinde uygulanır. Öğrencilere merak duygusunu uyandırmayı, bağımsız düşünme becerilerini geliştirmeyi ve derinlemesine öğrenmeyi teşvik eder. Disiplinler arası bir yaklaşım benimser ve öğrencilerin sosyal, fiziksel, duygusal ve akademik gelişimini destekler.

2. IBP MYP (MiddleYearsProgramme): Orta Yıllar Programı

Bu basamak, 11 ila 16 yaş arasındaki öğrencilere yöneliktir ve ortaokul ve lise seviyelerinde uygulanır. Öğrencilere geniş bir öğrenme deneyimi sunmayı, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi ve küresel bir perspektif kazandırmayı hedefler. Öğrenciler, farklı disiplinler arasında bağlantılar kurarak bilgi ve becerilerini uygulama fırsatı bulurlar.

3. IBP DP (Diploma Programme): Diploma Programı

Bu basamak, 16 ila 19 yaş arasındaki öğrencilere yönelik olup lise seviyesinde uygulanır. Öğrenciler, daha derinlemesine bir öğrenme deneyimi yaşarlar ve geniş bir akademik yelpazede dersler alırlar. Programda, bütüncül kurulmuş bir yapıyla altı ana alandan seçilen

derslerin yanı sıra genel bir araştırma projesi (ExtendedEssay) ve toplum hizmeti (Creativity, Activity, Service-CAS) gibi hayatı tanımaya ve üniversite eğitime yönelik gereklilikler barındırır. Başarıyla tamamlayan öğrencilere IB Diploma verilir.

Her aşama, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmeyi, eleştirel düşünmeyi teşvik etmeyi, araştırma yapmayı ve küresel bir perspektif kazanmayı amaçlar. Ayrıca, IB programı öğrencilere akademik başarıya ek olarak karakter gelişimi, liderlik becerileri ve toplumsal sorumluluk gibi alanlarda da fırsatlar sunar.

IBP'nin öne çıkan özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Öğrencilere çok disiplinli bir eğitim ve derinlemesine öğrenme fırsatı sunar.
- Araştırma, eleştirel düşünme ve analitik becerileri geliştirir.
- Öğrencileri küresel sorunlar ve farklı kültürler hakkında bilinçlendirir.
- Öğrencilere aktif katılım ve toplum hizmeti yapma fırsatı yaratır.
- Üniversitelere başvuruda rekabet avantajı, özel üniversitelerde burs imkânı ve öncelik sağlayabilir.

IBP, uluslararası standartlara dayalı sınavlar ve ödevlerle değerlendirilir. Programı tamamlayan öğrenciler, IBPdiploma sertifikası alabilirler. Bu sertifika, üniversite başvurularında dünya genelinde tanınan bir belge olarak kabul edilir ve öğrencilere daha geniş eğitim fırsatları sunar (IBO,2022).

IBP Türkiye'de, aralarında kamu okulları da olmak üzere 67 okulda uygulanmaktadır (IBO,2023).

IBP'nin temelinde, öğrencilerin aktif bir şekilde öğrenmeleri, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeleri, sorgulama yapmaları, bağımsız araştırma yapmaları ve küresel bir perspektifle düşünebilmeleri gibi unsurlar yer alır. Bu temel prensipler, Piaget'in bilişsel gelişim teorisiyle uyumludur ve öğrencilerin kendi keşiflerini yapmalarını, düşünce süreçlerini inşa etmelerini ve öğrenmelerini sağlamayı hedefler.

Ayrıca, IB'nin geliştirilmesinde Kurt Hahn'ın 'OutwardBound' ve 'RoundSquare' gibi deneyimsel eğitim programlarından etkilendiği bilinmektedir. Kurt Hahn'ın felsefesi, öğrencilerin karakter gelişimi, liderlik becerileri, toplumsal sorumluluk ve dayanıklılık gibi alanlarda güçlendirilmesini vurgular. Bu prensipler, IB programının öğrencilere akademik başarı yanında kişisel ve sosyal gelişim fırsatları sunmasına yardımcı olur.

Sonuç olarak, IB programı Jean Piaget'in bilişsel gelişim teorisi ve Kurt Hahn'ın deneyimsel eğitim felsefesinden etkilenecek geliştirilmiş bir eğitim modeline dayandırılmaktadır (Hill,2007; Cambridge,2010; Van Oord,2008)

2.1.2. Akademik Koordinatörlük

Bu çalışma, okul geliştirme bağlamında bir mentorlük uygulaması adıyla sunulan sistem, araştırmacının çalıştığı bir özel okulda gözlemlene ve deneyimlene şansı bulunduğu

ve ‘kamu okullarında uygulanabilir mi? Uygulansa nasıl bir etki yaratır?’ soruları çerçevesinde oluşturulmuştur. Alanyazın incelendiğinde eğitim koordinatörlüğü, akademik gelişim koordinatörlüğü vb. isimler alan bu rolün bu çalışma çerçevesindeki çıkış noktası IB koordinatörlüğüdür. IB koordinatörleri ayrı ayrı PYP koordinatörü, MYP koordinatörü ve DP koordinatörü olmak üzere IB programının her bir basamağı için ayrı ayrı birer koordinatör olabileceği gibi bir koordinatörün her bir basamağı ile ilgilenen tek bir koordinatörün görevlendirildiği organizasyonlar da vardır (Robertson,2011). Ib koordinatörlerinin rolü açık bir şekilde tanımlanmadığı için IB tarafından yayınlanan belgelerde ve genellikle okulların iş tanımlarında yer almaz. Bu durum, Koordinatörlerin sınırlılıklarını bilmemelerine ve çalışma koşullarını etkileyerek farklı sorunlarla karşılaşmalarına neden olabilir. Robertson'ın (2011) çalışmasının, MYP Koordinatörlerinin rol karmaşalarını ele alan tek bağımsız çalışma olduğu söylenebilir. Bu çalışma sonrasında IB tarafından, IB liderliği ve yaşanan zorluklara dair makaleler yayınlanmıştır (Dickson vd, 2021; Barker,2022). Buna rağmen ülkemizde uygulamanın bilinirlik düzeyi ve konu bağlamında yapılan çalışmaların çok az sayıda olduğunu söylemek yerinde olacaktır.

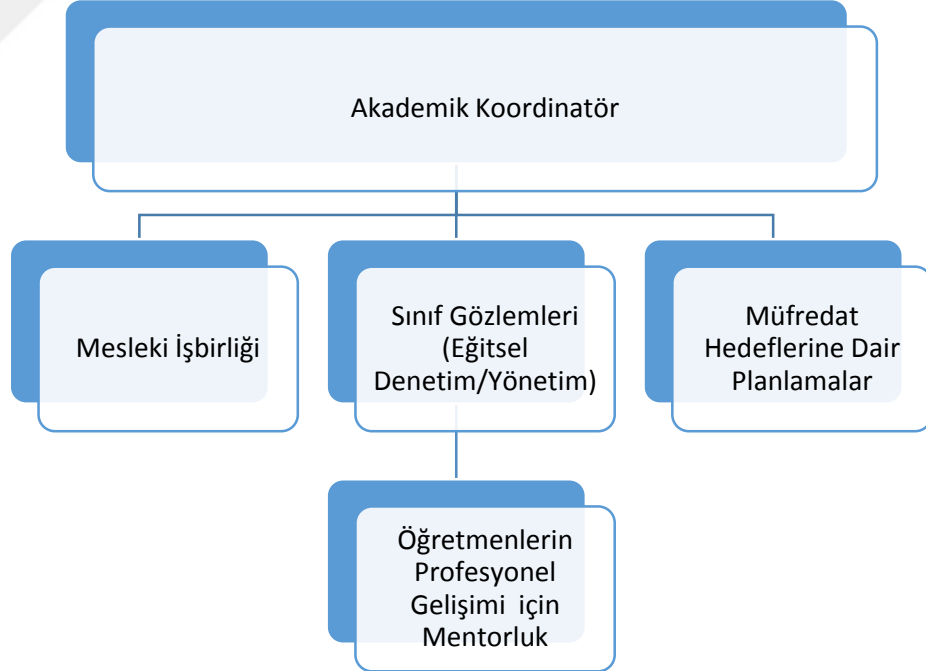
IB koordinatörlerine rehber niteliğindeki bir yayın olan IB Program Standartları ve Uygulama belgesinin en güncel versiyonunda, koordinatörün okullardaki rolü liderlik başlığı altında açıklanmaktadır. Belgeye göre ib koordinatörlerinin "bir iş tanımı, görevden muafiyet süresi, gerekli destek, müfredat ve program geliştirmeyi kolaylaştıracak bir organizasyonel pozisyon" sahibi olması gerekliliğini vurgulamaktadır (IBO, 2022: 6).

Türkiye’de 2021 yılı Kasım ayı itibariyle bakıldığında, aralarında İmam Hatip Liseleri, Anadolu Liseleri ve Fen Liseleri'nin de bulunduğu sadece 8 devlet okulunda IB Diploma Programı uygulanmaktadır. IB ve benzeri uluslararası programların çoğunlukla özel okullar tarafından uygulandığı gözlemlenmektedir (IBO,2023).

Özel okullar tüm faaliyetlerini 5580 sayılı Öğretim Kurumları Kanunu hükümlerine göre yürüten, gelir ve giderleri gerçek veya tüzel kişilerce karşılanan, sahipleri gerçek kişiler veya vakıflar olabilen, anaokulundan üniversiteye kadar ücret karşılığında eğitim-öğretim hizmeti veren, bu süreçlerde denetimi MEB tarafından yapılan kurumlardır (MEB, 2016).

Özel okullar her ne kadar metodoloji, dersi işleyiş tarzı, ek farklı programlar ve benzeri farklılıkları kendi kurumlarının misyon ve vizyonu özelinde uygulamaya koysalar da, gerek MEB tarafından denetlenme endişesi ile, gerekse ulusal sınavlara hazırlık sürecinde ortaklık sağlamak adına MEB müfredat içeriğine bağlı kalarak tasarlanan bir programın öğretmenler tarafından aslına sadık kalınarak uygulandığı alanyazın incelendiğinde açıkça görülecektir (MEB, 2016; Memduhoğlu, 2008; Özdemir ve Tüysüz, 2017; Ünsal, S. ve Çetin, A.,2019).

Bu durumda okuldaki IB koordinatörüne iki ayrı programı bir potada birleştirmek benzeri farklı ve zor bir görev düşmektedir. Çalışmanın temelini oluşturan özel okuldaki akademik koordinatörlük pozisyonunun buradan hareketle, Ib koordinatöründen daha bütünsel bir görev olarak oluşturulduğu söylenebilir. Bu noktada akademik koordinatörlük, Ib koordinatörünün görev tanımına eklemeler yapılarak yeniden yaratılmış daha girift bir yapı olarak görülmelidir. Araştırmacının uygulamanın hali hazırda işlediği okuldaki gözlemlerine dayanarak; okulun sadece Ib programı dahilindeki işleriyle değil, bunların MEB müfredatıyla ortaklaştırılması, bu süreçte öğretmenlerin ortak çalışması, her seviyedeki öğretmenlerin ayrı ayrı birbirlerinin programından haberdar olduğu, birlikte projeler üretildiği haftalık ya da iki haftalık toplantılar, K12 genelinde tüm okul öğretmenlerinin program ve işleyişte paralel ilerlemesini sağlayan, eşgüdümü garantileyen yatay ve dikey toplantılar yapan, öğretmenlerin ilettikleri gelişimsel ihtiyaçlarını idare ile paylaşan ve bu konuda aksiyon alınmasını sağlayan, gerek ders gözlemleri gerek oluşturulan ders planları ve sınav kontrolleri, gerekse öğretmenlerle yapılan bire bir görüşmelerle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine süreçte de destek olurken, bir yandan da okulun bulunduğu yeri ve geleceği ile ilgili stratejileri, değişim ihtiyaçlarını ve buna uygun yöntemleri belirlerken okul yönetiminin ihtiyacı olabilecek, okuldaki her bir öğretmenin ilerleyişi, ders işleyişi, bakış açısı, iletişim becerileri ve benzeri konularda detaylı veriyi sunabilecek bir pozisyon olarak düşünülebilir.



Şekil 3: Koordinatörlerin Farklı Rollerinin Eğitim Yöneticileri Olarak Kavramsal Çerçevesi
(Mangali vd.,2019)

Mangali ve arkadaşları, 2019 yılında çalışmakta oldukları ‘Colegio de San Juan de Letran’ okuluna bağlı ‘Letran Reseach Center’ desteğiyle yaptıkları bir araştırmada koordinatörün detaylı iş tanımını: müfredat yönetimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin iş birliği düzeylerini araştırma, gözlemleme, ilişki kurma ve yönetme olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca kurum klavuzunda akademik koordinatörden ‘hem günlük işleyiş hem yönetimden sorumlu’ ifadesiyle bahsedilmektedir (Mangali vd.,2019). Bu çalışma yukarıda bahsi geçen kapsamı doğrular niteliktedir.

Alam (2017), akademik koordinatörlerin ve müdürlerin liderlik stilleri üzerine yaptığı çalışmada, başarılı okullarda, liderlik sorumlulukları hiyerarşik bir düzen içinde bölüştürüldüğüne değinmektedir. Akademik koordinatörlüğü ise: ‘Planlanan reformların sorunsuz bir şekilde uygulanmasını sağlamak için, daha büyük müdahalelere dayalı sonuçlar üretmek üzere ikinci bir liderlik kademesi’ olarak tanımlamaktadır. Müdürlerin, bu ikinci liderleri yani akademik koordinatörleri yönetime gönüllü olarak katması, okulda öğretmenler, okul ilkim ve müfredat konuları hakkındadaha bilgili olan koordinatörlerin rehberliğinden yararlanması okul gelişimi için hayatidir.

Öğretimsel liderlik, okulun gelişimini sağlayan başat bir rol üstlenmekte olduğunu, eğitim öğretimin sağlıklı ve efektif işleminde çok önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir (Laive Cheung, 2015).MEB’ in yönetmeliğinde okul yöneticilerinin öğretim ve öğrenme liderliği, takım çalışmasına zemin oluşturma, rehberlik, izleme, denetleme ve değerlendirme yapma, okul kültürü geliştirme, okulu çevresiyle uyumlama, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme gibi görevleri olduğu açıkça belirtilmektedir (MEB,2017). Bu görevler, okul geliştirme çalışmalarında sıklıkla değinilen okul yöneticilerinin olumlu bir öğrenme ortamına teşvik, zamanı etkili kullanma, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleme, misyon paralelinde öğretmenlerin vizyonlarını geliştirmeye katkı, kurumdaki iş birliğini güçlendirme, dış çevreyle iletişimi sağlama ve süreçte gelişimi devam ettirebilmek adına öğrenmeye teşvik ve benzeri sorumluluklarının olduğu durumuyla paraleldir (Terosky, 2016, Hallinger vd., 2017; Leithwood vd., 2010; Sofu, Fitzgerald ve Jawas, 2012).Cansoy ve Polatcan’ın 2018 yılında yaptığı, 2000-2017 yılları arasında gerçekleştirilen 35 öğretimsel liderlik çalışmasını derledikleri araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinden yeterli profesyonel destek alamadıkları gözlemlenmiştir (CansoyvePolatcan,2018).

Tüm bu bilgilerden hareketle uygulamanın çalışmada yer alan okulda konumlandığı haliyle, uluslararası program uygulanıp uygulanmadığına bakılmaksızın, kamu okullarında uygulanmasının yararlı olacağı söylenebilir.

2.1.3. Öğretmenlikte Mentorlük

Odysseus’un oğlunu eğiten kişinin mentor olduğu göz önünde bulundurulduğunda kavramın ilk çıkış yerinin Yunan mitolojisi olduğu söylenebilir. İşinde uzman, güvenilir bir

kişinin yol göstericilik, rehberlik etmesi, akıl hocalığı olarak tanımlanan mentor kavramı 1880 yılı itibarıyla Avrupa ve Amerika’da başta işletmelerin yönetim, organizasyon ve insan kaynakları gibi departmanları olmak üzere birçok alanda kullanılmakta, uzmanlığı olan deneyimli birey mentorun, ihtiyacı olan kişi veya kişilerin gelişim ve süreçlerine, konuya dair bilgi ve birikimlerini aktarma yoluyla katkı sağlaması şeklinde açıklanmaktadır.

Oxford İngilizce Sözlük (2021) mentor kavramını kişilere destek ve rehberlik sunan kişi olarak açıklamaktadır. Mentor, belirlenmiş konularda kişiye tavsiyelerde vermekte, onları yönlendirmekte ve bu yolla kişisel gelişimlerine katkıda bulunmaktadır.

Crisp ve Cruz (2009) mentorluğu, bir kavram, süreç, gelişimsel bir deneyim ve bir etkinlikler dizisi olarak tanımlanmaktadır. Mentörlük kavramı her daim menti kavramı ile birlikte kullanılmıştır. Özdemir (1997) ve Weafer (2006)’ ın ifade ettiği üzere menti, mentorun rehberliğine ihtiyaç duyan, başka bir deyişle mentorun sahip olduğu mesleki, kişisel ve örgüte ait yapısal donanımını aktardığı, bir nevi usta- çırak ilişkisi kurduğu kişidir (akt. Ercanve Aksu, 2022).

Akay (2016), mentorluğu bir öğrenme ve öğretme süreci olarak tanımlarken; planlama, gözlemlleme, dönüt verme ve benzeri mesleki gelişim süreci aşamaları kapsamında gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu süreçler boyunca mentor, öğretmen, yol gösterici, rehber, destekleyici bir pozisyon olarak mentinin karşısında değil, yanında konumlanmaktadır.

Doyon (2000) bu tanımları bir tık daha ileri götürerek mentorün rehberlik ettiği bireyin örgüt kültürüne uyum sağlaması konusundaki önemini ve mentorün bu yolla kurum aidiyetini oluşturmadaki katkısını vurguladığı gibi, örgütü oluşturan diğer kişilerle mesleki ve uzmanlık yönelimli paylaşımları sonucu kişisel doyumu da sağladığı görülmektedir (akt. Sezgin, Koşar ve Er, 2014).

Alanyazın tarandığında mentörlüğün ayrıca kişisel, duygusal ve akademik gelişimi teşvik eden birebir bir ilişki olarak da tanımlandığı görülmektedir (Baier, Markman ve PerniceDuca, 2016; Hudson, 2013).Herhangi bir kurumda mentorlük rolünün işlevi, misyonu, bulunduğu pozisyonun sorumlulukları, mentorlük ilişkisinin amacı paralelinde değişebildiğinden bu kavramın tanımı kurumlar arasında standart değildir (Crisp ve Cruz,2009).

Revelo ve Loui (2016) denetleyici mentorluk ve koçluk olmak üzere iki temel mentorluk türü olduğunu ileri sürmüşlerdir. Koçluk rolündeki mentor iş birliği ve takım çalışmasını, denetleyici mentorlar ise proje sonuçlarını önceler. Mentorluk, Kanada, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri, Singapur başta olmak üzere birçok ülkede okul yöneticilerinin eğitiminde ve sonrasında kullanılan bir yöntem iken Fransa, Japonya, Yeni Zelanda ve İsviçre benzeri ülkelerde özellikle öğretmenlerin mesleğe hazırlık sürecinde

mentorluktan yararlanıldığı görülmektedir (Kocabaş ve Yirci, 2011; Britton 2006 akt. Dönmez, Gök, Şahin, 2021).Okul yöneticilerinin son düzenlemelerle öğretmen ve öğrencilerle ilgili mentorluk rollerinin öneminin arttığını belirten çalışmalar ülkemizde de mevcuttur. Mentorluk, yasal yükümlülükleri göz önünde bulundurulduğunda, okul yöneticilerinin çağdaş denetim paralelinde liderlik rollerini deneyim paylaşımı, dönüt verme ve tavsiyede bulunma, rol modellik, koçluk ve benzeri yöntemlerle öğretmenlerin profesyonel, bireysel ve sosyal olarak örgütte yönlendirmelerineimkân sağlar (Gülşen,2019; Cantimer,2008; Gümüş,2015; Sezgin, Koşar ve Er, 2014; Şerefhanoglu, 2014).Öte yandan Türkiye’de okul müdürlerinin bahsi geçen mentorluk görevlerini bürokratik işleyiş nedeniyle yerine getiremediği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde yapılan birçok çalışmanın bu tespiti desteklediği görülmektedir (Şahin, 2007;Balıkçı ve Aypay, 2018; Alanoğlu ve Demirtaş,2019; Yalçın vd.,2020).Şahin (2007), çalışmasında okul yöneticilerinin zamanlarının yüzde yetmişinden fazlasını eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki görevlere ayırmak durumunda kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda okul müdürünün, eğitsel yöneticilik görevini devredeceği, araştırmacının bir çeşit mentorluk uygulaması olarak ifade ettiği türden bir uygulamaya ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

2.1.4. Eğitim Kurumlarında Mesleki İş birliği

Literatür incelendiğinde örgütlerde iş birliği kavramı ilk defa Elton Mayo’nun başında bulunduğu 1930’larda gerçekleştirilen ‘Havvthorne Araştırmaları’nın sonucu olarak ortaya çıkan ‘endüstride insan ilişkileri’ akımında karşımıza çıkmaktadır. Birçok benzer nitelikte tanımı olsa daiş birliğinin tüm öğelerini barındıran en genel tanımı şu olabilir: belirli bir hedef, bu hedefi gerçekleştirmeye yönelik çalışmak için bir araya gelmiş insanlar, bu insanlar aralarındaki sürekli etkileşim, bu insanların gönüllü olarak yaratıcı katılımı ve belirlenen hedefe ve örgüte uyumlu davranışlar bütünüdür. Eğitim kurumlarında iş birliği düşünüldüğünde okullar arası iş birliği gibi makro, okul içinde iş birliği ve sınıf içinde iş birliği gibi mikro olmak üzere üç boyuttan söz edilmektedir (Bolat, 1996).

Bireylerin hayata hazırlandığı, eğitim-öğretimin yapıldığı okulların her bir unsurunun iş birliğine katılmasının çok kıymetli olduğu söylenebilir. Goddard vd. (2007) öğretmen iş birliği ölçeğini geliştirmiş ve yaptıkları çalışmada öğretmenlerin mesleki iş birliğisürdürdükleri okullarda, okul geliştirme ve okul etkililiği çalışmalarının en temel nedeni olan öğrenci başarısının çok yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İşbirliğinin sağlıklı gerçekleştirildiği okullarda, öğretmenler sadece kendileri için değil, diğer meslektaşları için de yararlı sonuçlar elde etme motivasyonu ile hareket ederler. Okulun tüm çalışanları, merkezde aynı olumlu sonuç için çabalamaktadır. ‘Benim sınıfım’, ‘benim dersim’, ‘benim öğretmenliğim’ vb ben merkezli ifadeler yerini ortak bir çabaya hizmet eden ‘biz’ olma haline bırakmaktadır. Her bir öğretim amacının, her bir öğretmenin

kendi alanı adına belirlediği hedeflerin ortaklaşa gerçekleşmesi halinde gerçekleşebileceğine dair bütüncül bir düşünce yapısı hakimdir. Amaçlar arasında bireyler üstü pozitif bir ilişki vardır (Bolat,1996; Goddard vd.,2010).

Gümüşeli ve Eryılmaz (2011), çalışmalarında işbirlikçi okul kültürünün oluşturulmasının temel öğelerinden birinin mesleki iş birliği olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada Fullan ve Hargreaves (1991)'in iş birliğinin okullar üzerindeki olumlu etkisini belirten düşüncelerini şu şekilde özetlemişlerdir:

- İş birliği sonucu oluşmuş işbirlikçi okul kültürü sınıfların izole halini kırar, bütünselleştirir, öğretmenler arası coşkuyu sağlar, yıl sonu tükenmişliğini en aza indirir.
- İş birliği sonucu öğretmenler ile kurumlar arasında uyum oluşur, bunun sonucunda çalışanların üretkenliği artar.
- Öğretmenler, zaman içinde sınıflar içi ve sınıflar arasında ortaya çıkan başarılarla odaklanır, sadece münferit başarılarla, özel olaylara odaklanmaktan vazgeçerler.
- Müfredat ve öğretim konu ve kazanımları öğretmenler tarafından daha detaylı ele alınır ve bunun sonucu olarak öğretmenler daha donanımlı olurlar.

İçinde bulunduğumu yüzyılın önemli becerileri olarak sayılan başka bir deyişle 4C olarak bilinen (Critical Thinking', 'Collaboration', 'Communication' ve 'Creativity'): eleştirel düşünce, iş birliği, iletişim ve yaratıcılıktan biri olan iş birliği, gün geçtikçe her alanda daha da önem kazanmaktadır. Kişilerarası iletişim, görev yönetimi ve çatışma çözümü gibi iş birliğinin kapsadığı diğer unsurlar göz önünde bulundurulduğunda, iş birliğinin diğer becerilerin geliştirilmesinde de katkı sağladığı görülmektedir (Lai, DiCerbo ve Foltz, 2017). Okul açısından düşünüldüğünde iş birliği içindeki öğretmenler, 21.yüzyıl becerileriyle donatılmış, birbirlerinin bilgi ve deneyiminden yararlanarak daha güçlü ve daha motive çalışarak okulun öğretme ve öğrenme seviyesini, dolayısıyla gelişim kapasitesini ileriye taşırlar (Li vd.,2017; Duyar, Gümüş ve Bellibaş, 2013).

Eğitim kurumlarında mesleki iş birliği öğretmenlerin birbirleriyle bilgi ve deneyim paylaşımları sırasında, onlara kendilerini ifade etme olanağı sağlarken; kendi güçlü ve zayıf yönlerini keşfetmelerine ve kendi gelişimlerini takip etmelerine de imkân tanır (Howland ve Picciotto, 2003). Öğretmenlerin bir arada çalışma yoluyla güçlendirilmesi, adil ve mükemmel öğrenme ortamları oluşturmakta, bunun bir sonucu olarak da öğrenci öğrenimi iyileşmekte, okul gelişmektedir (Datnow ve Park, 2019).Bu çalışmaya konu olan, bir mentorluk uygulaması olarak adlandırılan akademik koordinatörlük, mesleki iş birliğini hem makro hem mikro düzeyde oluşturan, destekleyen bir uygulama olarak belirtilebilir.

2.1.5. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Eğitim kurumlarının kalitesinin en başat göstergesinin öğrenci başarısı olduğu bilinmektedir. Öğrenci başarısını etkileyen birçok faktör olduğu düşünüldüğünde, bu faktörlerden en önemlisi öğretmen kalitesidir (Ambussaidive Yang, 2019; Bakar, 2018; Gershenson, 2016). Öğretmen kalitesi; öğretmenin kişisel özellikleri, pedagojik ve teknolojik alan bilgisi, hizmetiçi ve öncesi öğretmen eğitiminin niteliği vb birçok etmen öğretmen kalitesini belirlemektedir. Hamdan ve Lai (2015) yaptığı çalışma sonucu mesleki gelişimin kalitenin arttırılmasında baş rol oynadığı sonucuna ulaşmışlar, bu ulaştıkları sonucu da mesleki gelişimine katkıda bulunan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirerek öğrenci başarısını arttırmak adına var olan potansiyellerini çeşitli etkinliklerle geliştirmeleri durumuna dayandırmaktadırlar (Hamdan ve Lai, 2015; Lu, vd., 2019). Bu açıdan bakılırsa öğretmenlerin mesleki gelişimi, mesleki hayatları boyunca süren, devinim halinde olan, öğrenmenin sürekli ve aktif olduğu bir süreç olarak tanımlanabilir (Özdemir, 2016).

Efes'te yaşamış ünlü Yunan filozof Herakleitos 'her şey akar ve gider; bu yüzden aynı suda iki kere yıkanmaz' demiş ve dillere pelesenk olan o ünlü 'değişmeyen tek şey değişimin ta kendisidir' sözü ile değişimin ne kadar zorunlu ve bir o kadar da doğal bir süreç olduğunu vurgulamıştır. Bu minvalde Richards and Farrell (2005) ve Craft (2000), öğretmenlerin bilgi ve becerilerini tazelemenin, eğitimde devinimlere ve değişen standartlara, beklentilere uyum sağlamanın önemine vurgu yaparken; Fullan (2007) ayrıca öğretmenlerin mesleki tükenmişlikten korunabilmesinin tek yolu olarak mesleki gelişimi göstermiştir. Literatürde, Garet Porter, Desimone, Birmanve Yoon (2001), Posnanski (2002), Guskey (2003), Timperley, Wilson, Barrarve Fung (2007) ve Darling-Hammond ve Richardson ve Diaz Maggioli (2018) gibi araştırmacılar, etkili mesleki gelişimin belirli özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanmakta ve bu özellikleri ağaşıdaki gibi tanımlamaktadırlar:

1. İçerik Odaklı Olma: Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin öğretim becerilerini geliştirmelerine ve öğrenci başarısını arttırmalarına yardımcı olacak içeriğe odaklanmalıdır. Bu, öğretmenlere güncel pedagojik ve disiplin bilgilerini sunarak onların profesyonel yeteneklerini artırabilir.
2. Uyumlu Olma: Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin mevcut öğretim pratikleriyle uyumlu olmalı ve gerçek sınıf ortamında kullanılabilir olmalıdır. Bu şekilde öğretmenler, öğrenilen bilgileri kolayca uygulayabilirler.
3. Uzun Süreli Olma: Etkili mesleki gelişim, tek seferlik değil, uzun süreli bir süreç olmalıdır. Birkaç günlük bir atölyeden ziyade, öğretmenlerin zaman içinde sürekli olarak desteklenmesi ve gelişimlerine yönelik fırsatların sunulması gerekmektedir.

4. Kolektif Katılımı Gerektirme: Aynı branş veya okuldan öğretmenlerin bir araya gelerek katıldığı kolektif mesleki gelişim fırsatları, iş birliği ve paylaşımı teşvik edebilir. Bu tür etkinlikler, öğretmenlerin birbirleriyle deneyimlerini ve en iyi uygulamalarını paylaşmalarına olanak tanır.
5. Aktif Öğrenme Fırsatları Sunma: Etkili mesleki gelişim, pasif dinleme yerine öğretmenlere etkin katılım fırsatları sunmalıdır. Öğretmenlerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmaları ve deneyim kazanmaları teşvik edilmelidir.

Türk Eğitim Sistemi'nde öğretmenlerin mesleki gelişimleri genel anlamda sıklıkla birbirini tekrar eden öğretmenler arası iş birliği, mesleki paylaşım, ortak katılım, aktif öğrenme gibi özellikleri barındırmayan bir formatta düzenlenen kurslar, seminerler ve çalıştayları kapsayan hizmet içi eğitimler ile sağlanmaktadır. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin pasif olduğu, alanında 'uzmanlar' tarafından yapılan sunumları izledikleri, belirli bir zamanda başlayıp sona eren, herkesin bağlamından kopuk bir şekilde aynı içeriğe tabi tutulduğu bir süreç olarak tanımlanabilir(Bümen vd., 2012; Çelen vd., 2016; Uştü vd., 2016; Özmantar ve Önala, 2017).

Türkiye'de Zümre Öğretmenler Kurulu mesleki gelişimi destekleyici bir uygulama olarak gösterilebilir. Bu toplantılarda derslerin paralel işlenebilmesi, materyal, yöntem, bilgi alışverişi, planlama, koordinasyon çalışmalarının yapıldığı, fikir alışverişinin yapıldığı, ortak kararların alındığı öngörülmektedir (Şahin vd., 2011; Güler vd., 2015). Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar bu toplantıların layıkıyla yerine getirilmediği, dolayısıyla işlevselliğinin tartışmaya açık olduğu yönündedir (Yarım, M., vd, 2022; Eroğlu, M. ve Özbek, R., 2018).

2.2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde problem cümlesinin bağlamı olan okul geliştirme ve problemin ana konusu olan akademik koordinatörlüğü bir mentorluk olarak elen alan, akademik koordinatörlüğün bir mentorluk olarak Türk Eğitim Sistemi'nde yer almasına dair var olan ihtiyacı vurgulayan, konuyla ilgili yapılmış ulusal çalışmalara yer verilmiştir. Akademik koordinatörlük bir çeşit mentorluk olarak ifade edildiğinden mesleki iş birliği ve mesleki gelişim kavramları çerçevesinde yapılan mentorluk ile ilgili çalışmalara da değinilmiştir.

2.2.1.Yurtiçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Çoruk ve Kulbak (2018), nitel bir araştırma olarak kurguladıkları çalışmalarında öğretmenler için etkili mesleki gelişim programlarının hazırlanabilmesi için öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime yönelik algılarının belirlemeyi amaçlamışlardır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirledikleri Çanakkale merkezde görev yapan farklı branşlardaki 75 öğretmen ile yapılandırılmış görüşme formu kullanarak görüşme

yapılmış, görüşme kayıtları içerik analizine tabi tutarak veriler elde edilmiş, bu yolla ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin tamamına yakınının mesleki gelişim etkinliklerini gerekli gördüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu mesleki gelişim etkinliklerinin; öğretmen ihtiyaçlarındaki farklılıklardan dolayı isteğe bağlı olması gerektiğini belirtmişlerdir (Çoruk ve Çulbak; 2018).

Ceylan (2009) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında, okul geliştirme sürecinde yaşanan sorunlara değinilirken; bu süreçte danışmanlık hizmetinin önemi vurgulanmaktadır. Araştırma, olgubilim deseninde nitel araştırmaya uygun olarak odak görüşme ve yazılı görüşme tekniklerinden yararlanılarak, 2008-2009 öğretim yılında Eskişehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçede ilk ve ortaöğretim okullarında görevli yirmi dört okul müdürü ve ondört müdür yardımcısının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan okul yöneticileri, müdür ve müdür yardımcıları, okul geliştirme danışmanlarının akademik olarak geliştirilmesini ön koşul olarak belirtmişlerdir. Ayrıca statü farkının olmaması, okul geliştirme danışmanlarının liyakat ve uzmanlık göz önüne alınarak seçilmesi de bir diğer altı çizilen ifade olmuştur. Çalışma bu yönüyle akademik danışmanlık/ akademik koordinatörlük görevinin okul geliştirme sürecinde oynadığı önemli rolün altını çizmektedir.

Arabacı ve Namlı(2016) tarafından nitel araştırma yönteminin durum çalışması deseni kullanılarak yapılan çalışmada Fırat Üniversitesi'nde 2013-2014 yıllarında Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi bölümünde tezsiz yüksek lisans programında eğitim gören 22 müdür ve müdür yardımcısı katılımcı olmuştur. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış, elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle kategorize edilerek yorumlanmıştır. Müdürlerin kişisel ve maddi kaynaklarının yetersizliği, tüm kararların merkezden yöneticiye dikte edilmesi ve okul yöneticilerinin onlarca görevleri arasında eğitsel liderlik görevlerini yerine getiremedikleri, öğretmen denetimi görevlerini layıkıyla yerine getiremedikleri, bu konuda bir açık olduğu araştırma sonuçlarında yer bulmuştur.

Ateş ve Ünal (2019) İstanbul'da resmi bir ortaokulda okul geliştirme kapsamında uygulanan bir öğretmen mesleki gelişim projesinin süreç ve sonuçlarının projeye katılan öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla bütüncül tek durum deseniyle tasarlamış ve yürütmüş oldukları çalışmalarında, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bahsi geçen ortaokulda görevli ve projenin faaliyetlerinin tamamına katılan 10 öğretmenden odak grup görüşmesi yolu ile elde ettikleri verileri betimsel analiz ile analiz etmişlerdir. Çalışmada resmi bir ortaokulda okul geliştirme bağlamında yürütülen bir mesleki gelişim projesinin süreci ve sonuçları katılımcı öğretmenlerin algısına paralel değerlendirilmiştir. Araştırma sonucu sürekli öğrenme ortamı sağlayan, motivasyona kaynak oluşturan, sürekli gelişim ortamı sunan yürütülen çalışmanın öğretmenlere olumlu etki ettiği. Bu çalışma teze konu

olan akademik koordinatörlük uygulamasının girdi ve çıktıları ile bu noktada özdeşleştirilebilir.

Bozbayındır ve Alev (2020) ‘Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri’ adlı çalışmalarında okul yöneticilerinin oluşturdukları okul gelişim modeline ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma nitel bir çalışma olup durum çalışması deseni kullanılarak yapılmıştır. 2018-2019 yılında Gaziantep’te bulunan ilkokullarda görev yapan 21 okul yöneticisi ile yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmış, veri analizinde betimsel ve içerik analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda eğitim-öğretim süreci faaliyetleri boyunca tüm paydaşların sürece aktif katılımının sağlanmasının önemi vurgulanmış, öğretmenlerin başlangıçta ve süreçte yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik mesleki iş birliği ve mesleki gelişim faaliyetlerinin değerli görüldüğü, tüm paydaşların yenilik ve değişimlerde daha aktif rol almasının okul gelişimine de katkı sağlayacağı ifade edilmiştir.

Baş (2016) yüksek lisans çalışmasında, yardımcı müdür olarak atanan öğretmenlerin mesleki gelişimi ile okul müdürlerinin mentörlük rolleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma 2014-2015 yıllarında Tekirdağ ilinde dört yıllığına müdür yardımcısı olarak görevlendirilen 246 öğretmen, 132 okul müdürünün katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nicel bir yöntemle gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda, okul müdürlerinin mentörlük işlevi ile öğretmenlerin mesleki gelişimi arasında yüksek pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Durmaz (2019) tarafından yapılan yüksek lisans çalışmasında, ortaokullardaki akademik iyimserlik ile okul müdürlerinin mentörlük rolleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda, akademik iyimserlik ile okul müdürlerinin tüm mentörlük rollerinin alt boyutları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, okul yöneticilerinin kişilik gelişimi, mesleki gelişimi ve kariyer gelişimi arttıkça, öğretmenlerin öz yeterliliklerine ve öğrenci başarısına yönelik olumlu tutumları ve davranışlarındaki artışın da arttığı tespit edilmiştir.

Bakkal ve Radmard tarafından 2019 yılında, örneklemini İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde 2018-2019 eğitim-öğretim yılında görev yapmış olan 352 öğretmenin oluşturduğu, analiz yöntemi olarak Eğitimsel Liderlik Ölçeği, Okul İklimi Öğretmen Ölçeği ve İş Motivasyonu ölçeklerinin kullanıldığı araştırma eğitimsel liderliğin, okul iklimini ve öğretmen motivasyonunu, okul iklimi öğretmen motivasyonunu anlamlı bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Bu da eğitimsel liderlik görevini üstlenecek bir akademik koordinatörün öğretmen motivasyonunu, okul iklimini olumlu yönde dönüştüreceğini göstermektedir.

Sezgin,Koşar ve Er (2014), ‘Okul Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirmede Mentörlük Sürecinin İncelenmesi’ adlı nitel çalışmalarında ilköğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre okul müdürlerinin mentörlük rollerini yerine getirme düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmada 10 müdür yardımcısı ve 10 öğretmen olmak üzere toplamda 20 katılımcı çalışma grubuna dâhil edilmiştir ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Betimsel analiz ile veriler çözümlenerek elde edilen sonuçlara göre; zümre toplantılarının okulda iş birliğini artırma ve mesleki gelişimi destekleme işlevinin yetersiz kalmaktadır. Araştırmanın diğer bir sonucuna göre müdürler müdür yardımcılarına mesleki deneyim aktarma konusunda istekli olmakta ancak bu sistematik bir süreç olarak ilerlememekte, gönüllülük esasına bağlı kalmaktadır. Yine araştırmanın bir diğer sonucu okullarda yönetici ve öğretmenlerin mesleki ve sosyal gelişimlerinde mentörlük sürecinin öneminin altını çizmektedir.

2.2.2. Yurtdışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Goddard ve arkadaşları (2015) ‘A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning’ adlı çalışmalarında, liderliği, mesleki iş birliği ve öğretmenlerin yeterlik inançlarının öğrenciler üzerinde nasıl bir etkisi olduğunu ortaya koymayı amaçlamışlardır. Nicel yöntemle yürütülen çalışmada 93 ilkokulda çalışan 1606 öğretmenden veri toplamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğretim liderliğinin mesleki iş birliği üzerinde önemli ve doğrudan bir etkisi olduğunu, liderlik ve iş birliğinin, öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarıyla paralellik gösterdiğini, okullar arasındaki başarı farklılıklarının nedeninin büyük ölçüde mesleki iş birliği sonuculuştğu sonucuna ulaşmışlardır (Goddard vd., 2015).

Chaudhuri, Park ve Johnson (2022) “Participation, Inclusion, Information Sharing And Talent Development: On The Contrary, Mentoring Is A Panacea For Everyone. Findings Obtained From Literature Screening” isimli araştırmalarında son yirmi yılda yapılan araştırmaları zaman çizelgesi üzerinde konumlandırmayı, mentorluk uygulamasının zamansal olarak gözden geçirmeyi amaçlamışlardır. 1998 ile 2020 yılları arasında yayımlanan kavramsal, literatür taraması ve ampirik araştırmaya dayalı 54 çalışmayı analiz etmişlerdir. İncelenen araştırmaların sonucuna göre mentörlük uygulamalarının temel amacı olarak bilgi aktarımı ifade edilse de bunun tek taraflı bir paylaşım olmadığı da altı çizilmiştir. Araştırmada kavram olarak değinilmese de çalışmada sunulan haliyle akademik koordinatörlük uygulamasının benzeri bir çerçeve çizilmiştir.

Hallinger ve Heck (2011), ‘Collaborative Leadership and School Improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning’ başlıklı kitap bölümünde işbirlikçi liderliğin hem okul geliştirme hem de okul etkililiği kapsamında öğrencilerin

akademik gelişimi üzerinde ne kadar büyük önemi olduğunu vurgulamaktadır. Okulda yapılan okul geliştirme çalışmalarına rehberlik eden bir koordinatörün/ mentorun süreci daha sağlıklı bir hale getirerek hızlandıracağı da ifade edilmektedir.

Mangali ve arkadaşları (2019), çalışmakta oldukları ‘Colegio de San Juan de Letran’ okuluna bağlı ‘Letran Reseach Center’ desteğiyle ‘Role of Coordinators as Curriculum and Instructional Managers’ adlı bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, ilkokul ve ortaokul seviyelerindeki müfredat ve öğretim yönetiminin bir parçası olarak koordinatörlerinin rolünü değerlendirmek amaçlanmıştır. Ayrıca koordinatörlerinin müfredat yönetimindeki rolünü değerlendirmek, müfredatın uygulanmasını yakından takip etmek ve müfredatın teslimatını iyileştirmek de amaçların arasındadır. Bu çalışmada koordinatörün detaylı iş tanımına: müfredat yönetimi, öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilerin ve öğretmenlerin iş birliği düzeylerini araştırma, gözlemlene, ilişki kurma ve yönetme olarak yer verilmiştir. Çalışmanın grubu, yedi koordinatör ve temel 25 eğitim bölümü öğretim üyesinden oluşmaktadır. Araştırma karma desene sahiptir, nitel ve nicel veriler analiz edilerek; çoğu koordinatörünün genellikle müfredat ve öğretim yönetimi, öğretim ve öğrenme kaynakları konusundaki rollerini yerine getirdiği, kaynakların mevcut olduğunu ancak yetersiz kaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Koordinatörlerinin ders ziyaretlerini sıklaştırmaları, öğretmen notlarını veya planlarını kontrol etmeleri, öğretmenleri ders gözlemi için birbirlerini gözlemlemeye davet etmeye teşvik edilmesi ve öğrenci görevlerinin kontrol etmelerinin sağlanarak izleme ve kalite güvencesini sürdürmeleri çalışmanın önerileri arasındadır.

Alam (2017), ‘A study on leadership styles executed by principal and academic coordinator in one of the private schools in Gilgit-Baltistan’ adlı çalışmada, Pakistan’ın Gilgit-Baltistan bölgesindeki özel bir okulda okul müdürü ve akademik koordinatörün liderlik tarzlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Nitel bir çalışma olup; verilerini oluşturmak için vaka çalışması yaklaşımı kullanılmış ve ana veri oluşturma aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma hem okul müdürünün hem de akademik koordinatörün, okuldaki öğrenme süreçlerini kolaylaştırmak için genellikle demokratik liderlik yaklaşımını uyguladığını göstermektedir, farklı koşullar altında liderlik tarzı değişiklik gösterebilmektedir. Demokratik liderlik tarzının baskın olduğu ve okuldaki olumlu öğrenme ortamını oluşturmada etkili olduğu görülmektedir. Öneri olarak aynı bağlamda benzer karşılaştırmalı çalışmaların keşfedilmesi ve bağlamın daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamak, eğitim sektöründe uygun planlar geliştirmek için devam ettirilmesi ifade edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, analizi, geçerlik ve güvenilirlik açıklamaları yapılmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi olgubilim deseni ile yapılandırılmıştır. Olgubilimdeseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntem çalışmada tercih edilerek konu ile ilgili tüm verilerin ayrıntılı bir biçimde ortaya koymak hedeflenmiştir.

Alanyazın taraması yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmış, hazırlanan görüşme formları doğrultusunda öğretmen ve yöneticilerle görüşmeler yapılmıştır. Uygulamanın hali hazırda var olduğu okulun öğretmenlerine ve yöneticilerine sorulan sorularla, uygulamanın tanıtıldığı kamu okulunda görev yapan öğretmen ve yöneticilere yöneltilen sorular aynı olmamakla birlikte paralellik göstermektedir. Araştırmaya katılan kişilerle yapılan görüşmeler sonucu çalışmaya konu olan, bir mentorluk uygulaması olarak ifade edilen akademik koordinatörlük uygulamasının işlevselliği ve kamuda uygulanabilirliğine ilişkin görüşler test edilmeye çalışılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Amaçlı örnekleme modelleri kullanılarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme, zamanın ve maddi kaynakların en verimli kullanımını sağlamak adına çalışmaya dair bilgisi olan, doğru kişilerin seçilmesi ve uygun durumların belirlenmesi açısından nitel araştırmalarda çok yaygın kullanılan bir yöntemdir. Bu örnekleme yöntemi, araştırılan konu hakkında bilgi ve tecrübe sahibi bireylerin ya da grupların belirlenerek seçilmesini kapsar. (Yağar ve Dökme, 2018:4).

Araştırmanın katılımcıları; 2022-2023 eğitim öğretim yılında MEB İzmir ili Bornova ilçesinde bulunan, çalışmaya konu olan sistemin mevcut uygulayıcısı özel ortaöğretim kurumunda görev yapan 14 öğretmen ve 1 yönetici ile yine İzmir ili Karşıyaka ilçesinde bulunan, bahsi geçen özel okulla hazırlık sınıflı olması, okul kabul puanları ve öğrenci ve velilerin sosyo ekonomik durumları bakımından benzerlik gösteren, hazırlık sınıfı olan bir kamu ortaöğretim kurumunda görev yapan 10 öğretmen ve 1 yönetici olmak üzere toplam 24 öğretmen 2 yöneticiden oluşmaktadır. 2023 yılı öğrenci alım taban puanlarına bakıldığında

çalışmaya konu olan özel okulun taban puanı 444, çalışmanın yapıldığı kamu okulunun İngilizce hazırlık bölümünün taban puanının ise 443,59 olduğu görülmektedir.

Çalışmada yönetici öğretmen farkı gözetilmemiş, öncelikli görev olan öğretmenlik esas alınmış, bu nedenle yöneticilerin beyanları tablolarda ayrıca belirtilmemiştir. Yapılan çalışmada evrendeki 2 ortaöğretim kurumundan olasılık dışı örnekleme yöntemlerinden amaçlı örnekleme uygun katılımcı seçimi yapılmıştır. Maksimum çeşitlilik elde edebilmek için farklı okul türleri, branşlar, mesleki kıdemler, eğitim düzeyi tercih edilmiştir.

Amaçlı, örnekleme yönteminde, örnekleme dahil edilecek birimleri, araştırmacı önceki bilgi, deneyim ve gözlemlerinden yola çıkarak, amacına uygun olarak kendi yargısıyla belirler. Araştırmacı kendi yargı ve değerlendirmeleri doğrultusunda davrandığı için evren hakkında fikir sahibi olmalıdır (Ural, 2011: 45).Örneğin bu çalışma özelinde örnekleme, çalışmaya konu olan uygulamanın hali hazırda mevcut olduğu özel okul ve ona yapısal olarak, sosyokültürel ve sosyoekonomik olarak benzer çevreye sahip bir devlet okulunda görev yapan öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1:Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik Değişkenler	Alt kategoriler	Sayı
Cinsiyet	Kadın	18
	Erkek	8
Okuldaki görevi	Müdür	1
	Müdür yardımcısı	1
	Öğretmen	24
Branş	Matematik	5
	Fizik	1
	Türk Dili ve Edebiyatı	4
	Kimya	2
	Coğrafya	1
	Almanca	3
	İngilizce	3
	Felsefe	2
	Beden Eğitimi	1
	Tarih	1
	Fransızca	2
	Resim	1
Mesleki kıdem	1-10 yıl	6
	11-20 yıl	12
	21-30 yıl	6
	30+ yıl	2
Bulunduğu	3-6 yıl	17
Okulda Çalışma Süresi	6-10 yıl	3
	10+ yıl	6
Öğrenim düzeyi	Lisans	15
	Yüksek Lisans	10
	Doktora	1
Toplam		26

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu kadındır. Katılımcıların 18’i kadın, 8’inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların hepsi ortaöğretim kurumlarında görev almakta, 15’i çalışmaya konu olan sistemin mevcut uygulayıcısı kurumda, 11’i o okula benzer sosyoekonomik, sosyokültürel ve yapısal özellikler gösterdiği varsayılan kamu okulunda görev yapmaktadır.

Katılımcıların biri müdür, biri müdür yardımcısı, 24’ü öğretmendir. Toplamda 2 yönetici ve 24 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Her iki okuldan en az 1 yönetici ile görüşme yapılmıştır.

5 Matematik, 1 Fizik, 4 Türk Dili ve Edebiyatı, 2 Kimya, 1 Coğrafya, 3 Almanca, 3 İngilizce, 2 Felsefe, 1 Beden Eğitimi, 1 Tarih, 2 Fransızca, 1 Resim branşından öğretmen çalışmaya katılım sağlamıştır. Matematik ve Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden diğer branşlara göre daha çok katılımcının varlığı dikkat çekmektedir. Katılımcı seçimlerinde branşların çeşitlenmesine dikkat edilmiş, maksimum çeşitlilik bu şekilde sağlanmıştır.

Katılımcıların mesleki kıdem süreleri göz önünde bulundurulduğunda özel okuldaki öğretmenlerin 5'i 1-10 yıl arası, 10'u 11-20 yıl arası, 1'i 21-30 yıl arası, 1'i 30 yıldan fazladır öğretmenlik mesleğini icra etmektedir. Kamu okulu öğretmenlerinin 1'i 1-10 yıl arası, 2'si 11-20 yıl arası, 5'i 21-30 yıl arası, 1'i 30 yılı aşkındır MEB'e bağlı devlet okullarında öğretmenlik yapmaktalar. 'Aday öğretmenlik dahil en az on yıl hizmeti bulunanlar' (MEB,2021) ibaresinden hareketle on yıl ara ile mesleki kıdem kategorize edilmiştir.

Katılımcıların 1'i doktora, 10'u yüksek lisans, diğer 10'u da lisans mezunu olduklarını belirtmiştir. Mevcut okullarında çalışma süresi şöyledir: Özel okulda çalışan öğretmenlerin 8'i 3-6 yıl, 1'i 6-10 yıl, 6'sı 10 yılı aşkındır mevcut kurumunda görev yapmaktadır. Kamu okulunda çalışan öğretmenlerin ise 9'u 3-6 yıldır, 2'si 6-10 yıldır mevcut okulunda öğretmenlik yapmaktadır. Görüldüğü gibi çalışmaya katılan, 10 yıldan fazladır görev yapan öğretmenler sadece özel eğitim kurumunda bulunmaktadır. Çalışmanın yapıldığı iki okuldan birisi Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir özel okuldur. Diğer okul ise bir proje okuludur. Yönetmelikte proje okulu kavramı 'yurt içinde ve yurt dışında yerli veya yabancı kurum ve kuruluşlarla veya başka ülkelerle iş birliği anlaşmaları çerçevesinde kurulan ve ulusal veya uluslararası proje yürüten okul ve kurumlar ile belirli eğitim reform programları uygulayan okullar' olarak açıklanmıştır. Yine aynı yönetmeliğe göre bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin görev süresi, diğer kamu okullarında olduğu gibi sınırlandırılmıştır. 1 Eylül 2016 tarihinde Resmî Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği durumu açıklamaktadır (RG, 2016).

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Araştırmanın veri toplama tekniği bireysel görüşmedir. Stewart ve Cash (1985) görüşmeyi; belirli bir amaç için yapılan, soru sorma ve cevaplama tarzına dayalı karşılıklı etkileşimle sürdürülen bir iletişim süreci olarak tanımlamıştır (akt.Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Gözlem, yapılandırılmış veya yarı yapılandırılmış görüşmeler, odak grup görüşmesi, söylev ya da metin analizi gibi yöntemler nitel araştırmalarda veri toplama sürecinde kullanılır. Bu araştırmada da veri toplama aracı olarak literatürden hareketle oluşturulan yarı

yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Çalışma iki okulla yapıldığı, bir okul çalışmaya konu olan sistemin mevcut olduğu işlevselliğinin sorgulandığı, bir diğer okul ise sistemin kamu okullarında uygulanabilirliğinin sorgulandığı okullar olduğundan her iki okul için araştırmanın amacına ve problem cümlesine uygun aynı sorular farklı şekillerde sorulmuştur. Dolayısıyla da iki ayrı görüşme formu oluşturulmuştur. Formların ilk bölümünü katılımcıların cinsiyeti, branşı, kıdem süresi, okuldaki görevi, öğrenim düzeyi, mevcut okulunda çalıştığı süre, ikinci bölümlerinde problem cümlesinden hareketle hazırlanmış ve çalışmanın amacına hizmet eden nitel görüşme soruları oluşturmaktadır.

Görüşmeler bire bir, yüz yüze yapılmıştır ve her bir görüşme yaklaşık otuz dakika arası sürmüştür. Bilgilerin kesinlikle üçüncü kurum ya da şahıslarla paylaşılmayacağı önceden belirtilmiş, onam formu imzalatılmıştır.

Kamu okulu öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde soru öncesinde aşına olunması adına ‘akademik koordinatörlük’ sistemiyle ilgili literatürde yer alan bilgiler ve örnekler paylaşılmıştır. Çalışmanın literatür incelemesi bölümünde yer alan akademik koordinatörlük ile ilgili bilgiler ve Mangali ve arkadaşlarının çalışmalarında yer verdiği akademik koordinatörlüğe ait bilgiler birlikte verilmiştir. Bunun yanı sıra akademik koordinatörlük uygulaması: ‘eğitim kurumunda öğretmenlerin iş birliğini, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen, öğretim programlarının planlanması ve uygulanmasında onlara rehberlik eden, öğrenci başarısını da takip eden ve okuldaki öğretim süreçlerinin koordinasyonunu sağlama yoluyla okul iklimini de iyileştiren, tüm okulda eşgüdümü sağlamak yoluyla okul gelişimine katkıda bulunan bir birim.’ olarak açıklanmıştır. Görüşme sürecinde alınan bilgilerin kodlanarak çalışmada kullanılacağı katılımcıya açıklanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Gönüllü katılımcılarla yapılan yüz yüze görüşmelerin neredeyse hepsinde zamanı efektif kullanabilmek ve verilen cevabı detaylandırabilmek adına katılımcının rızası ile ses kaydı alınmıştır. Sadece kamu okulunda çalışan dört katılımcı ile yapılan görüşme yazılı olarak kaydedilmiştir. Alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından yazılı kaynağa çevrilmiştir. Yazıya dökülen ses kayıtları ve not alınarak yapılan görüşmelerin hepsi ortak bir belgede birleştirilmiştir ve toplam 74 sayfa tutmuştur. 74 sayfa üzerinden analiz yapılmıştır hem ses kaydı hem yazılı kaynak kullanarak araştırmada veri kaybının önlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın veri analizinde hem içerik analizi hem de betimsel analiz yöntemi birlikte kullanılmıştır. Betimsel analiz için araştırmanın problem cümlesine ve alt problemlerine dayanarak elde edilen verilerle temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ile veri analizini sağlıklı yapabilmek için temel bir çerçeve çizilmiştir. Betimsel analiz ile görüşmeler sonucu edinilen verileri yorumlayıp düzenleyerek uyum içinde okuyucuya

sunulması amaçlanmaktadır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkisi kurulması, gerekli görülmesi halinde olguların da karşılaştırılması betimsel analizin önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Son problem cümlesinin ekseninde oluşturulan görüşme sorusuna verilen yanıtlar doğrultusunda bir başka kategori daha oluşmuştur. Bu noktada tümevarımcı bir analiz türü olan içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. İçerik analizi yöntemi kullanılırken, nitel verileri çalışmanın amacına uygun bir şekilde ortaya çıkarmak, araştırılan olguyu ayrıntı bir şekilde ele almak amaçlanmıştır. Çünkü içerik analizi süreci verilerin derinlemesine incelenmesini, yorumlanmasını, buradan hareketle verilerin gruplandırılarak alt ve üst sınıflandırmalar oluşturulmasını kapsamaktadır Araştırmacı ortaya çıkardığı ayrıntılı verilerden hareketle çalışmaya konu olan probleme dair temaları keşfetme ve verileri anlamlandırma motivasyonu ile nitel analiz yapmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018:242; Neuman, 2012).

Çalışmada tablo açıklamaları yapılmış ve durumu nesnel bir şekilde, olduğu gibi ortaya koymak amacıyla kategori yorumlarına yönetici ve öğretmenlerin doğrudan görüşleri eklenmiştir. Kategorilerin temelini oluşturan kodlar, katılımcıların verdiği cevaplardan yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bu durum şöyle bir örnekle açıklanabilir: ‘Akademik koordinatörlük ile mesleki iş birliği arasındaki ilişki’ temasındaki ‘teşvik edici, yol gösterici’ kategorisi bir öğretmenin ‘...Tabii ki de bu disiplinler arası çalışmalarda bile bizi teşvik eden akademik koordinatör oluyor. Onun teşvikleri doğrultusunda işler yürüyorgibi hissediyorum (teşvik edici)’ ifadesinden; bir başka öğretmenin ‘...öğretmenlere ne yapacağı noktasında yol gösteren bölüm başkanı dışında biri daha var.’(yol gösterici) ifadesinden hareketle oluşturulmuştur.

Bulgular bölümünde katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, çalışmanın anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak adına kod harfler ve numaralarla önceden oluşturulmuş, ayrıntılı ifade edilmiş kavramsal çerçeveye bağlı kalınarak analizler yapılmıştır. Gizliliği sağlamak adına katılımcılara kod harfler ve numaralar verilmiştir. Çalışmaya konu olan akademik koordinatörlük uygulamasının mevcut olduğu okulun öğretmen ve yöneticileri, logolarında bulunan martıdan yola çıkılarak ‘M’ harfi ile, çalışmaya dahil olan kamu okulunun katılımcıları ‘K’ harfi ile gösterilmiştir. Akademik koordinatörlük uygulamasının yürürlükte olduğu okul ‘Ö.O’, uygulamanın tanıtıldığı ve kamu okullarında işlerliğinin sınındığı okul ise ‘K.O’ koduyla belirtilmiştir. Bu şifrelemedeki amaç gizliliği korumanın yanı sıra çalışmanın kolay anlaşılabilirliğini sağlamaktır.

3.5. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Nitel araştırmalarda, araştırmanın kalitesini arttırmak ve amaca uygunluğunu kanıtlamak, güvenilirlik ve geçerlik ölçütlerini yakalamak adına verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması sürecinde bazı alanlarda esneklik tanınması, önem arz etmektedir. Araştırmacının, ilk andan son ana kadar her aşamada çalışmaya hâkim olması hem nitel analiz yöntemlerinin hem de nitel veri toplama tekniklerinin geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerine uygunluğunu sağlamak adına çok önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Kamu okulları Ortaöğretim kademesinde çalışan iki öğretmen, iki yönetici ve bahsi geçen proje okulunda çalışan iki öğretmen ile yapılan görüşme sonucu, sorular çeşitlendirilerek daha detaylı bir araştırma süreci olacağı görüşü benimsenmiştir. Görüşmeler sırasında özellikle kamu okullarına tanıtılacak olan ‘akademik koordinatörlük’ uygulaması konusunu anlaşılabilir şekilde açıklamak gerektiği konusu üzerinde durulmuştur. Ayrıca ‘mesleki iş birliği’, ‘okul geliştirme’ vb. kavramlara örnek vererek açıklanması önerisi göz önünde bulundurulmuştur. Tüm bu düzenlemelerden sonra her iki okul için birbirine paralel, ayrı ayrı hazırlanan görüşme formları her biri eğitim yönetimi ve denetimi bölümünde görev alan, ayrı üniversitelerden altı farklı uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan dönütler sonucu yarı yapılandırılmış görüşme formu son halini almıştır. Gerçek uygulama öncesi görüşme sorularının son hali kullanılarak bahsi geçen özel okuldan bir öğretmen ve başka bir kamu okulunda ortaöğretim kademesinde çalışan bir öğretmen ile görüntülü konuşma yöntemiyle ön uygulama yapılmıştır.

Araştırma, her biri eğitim yönetimi ve denetimi bölümünde görev alan, ayrı üniversitelerden altı farklı uzmanın görüşüne sunulmuş, düzenlemesi yapılmış, aynı uzmanların görüşlerine başvurularak son şekli verilmiş olan nitel veri toplama araçlarından görüşme formları kullanılarak yapılmıştır. Süreçte görüşme yapılan tüm katılımcıların ayrıntılı olarak konu ile ilgili görüşlerini ifade etmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca etik kurallara uyulacağına dair taahhüt verilmiş, bu yolla araştırmacı ile katılımcı arasında bir güven ilişkisi oluşturulmuştur. Görüşmeler sonrası, gönüllünün izni ile alınan ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenerek görüşmeler yazılı hale getirilmiştir. Ayrıca yazı formatına alınan görüşme kayıtları katılımcılarla paylaşıp teyit alınmış, düzeltilmesi ya da çıkarılması istenen bölümler üzerinde talep edilen düzenlemeler yapılarak verilerin kesinliği sağlanmıştır. Her bir katılımcıya ait cevaplar defalarca okunarak değerlendirmeye alınmıştır. Katılımcının izni ile alınan ses kayıtları, yazı formatına geçirildikten ve kendisiyle paylaşılan katılımcının gerekli gördüğü düzenlemeler yapıldıktan sonra kişisel verilerin korunması yasası kapsamında imha edilmiştir.

Toplanan verilerin içerik analizi yapılarak kodlar ve temalar oluşturulmuştur. Bu noktada da araştırmanın görüşme sorularının oluşturulması sürecinde olduğu gibi sıklıkla

uzman görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler bu doğrultuda yapılmıştır. Yapısal bütünlüğü sağlamak amacıyla temalar ve alt temalar oluşturulurken aralarındaki ilişki ve her bir alt temanın birbiri arasındaki ilişkisi incelenmiştir. Kirk ve Miller (1986) nitel yöntemle yapılan çalışmalarda, geçerlik ve güvenirlik ölçütü olarak objektiflik, esneklik ve şeffaflığı işaret etmiştir. Araştırılan olgunun araştırmacı tarafından olabildiğince yansız gözlemlenmesi çok önemlidir (Kirk ve Miller,1986; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla araştırmacı, hiçbir aşamada, hiçbir şekilde kendi yorumunu katmamıştır.



3.6. Araştırmacının Rolü

Görüşme formlarının hazırlanması, ön uygulamaların yapılması, gerçek görüşmelerin bire bir yapılması, verilerin toplanması, yazıya geçirilmesi, raporlanması, analizi sonucu temalar ve kodların oluşturulması ve benzeri her bir aşamada araştırıcı bilimsel kültüre sadık, nesnel bir tavır sergilemiş, tüm değerlendirmeleri nesnel bir bakış açısı ele alıp, etik kurallara uygun olarak gerçekleştirmiştir.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Yöntem bölümünde açıklandığı haliyle toplanan ve çözümlenen veriler, araştırma problemlerine cevap olacak şekilde tema ve kategorilerden oluşan tablolar ile belirtilmiştir. Verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırma problemleri sırasına göre verilmiştir. Bunlar: kavram olarak akademik koordinatörlük ve rolü, akademik koordinatörlüğün mesleki iş birliği bağlamında algılanışı, akademik koordinatörlüğün mesleki gelişim ile olan ilişkisinin yarattığı algı, akademik koordinatörlüğün okul geliştirme bağlamında algılanışı, akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında işlerliği ve nedenleridir.

1 Kavram Olarak Akademik Koordinatörlük ve Rolü

2 Mesleki İşbirliği Bağlamında Akademik Koordinatörlük

3 Mesleki Gelişim Bağlamında Akademik Koordinatörlük

4 Okul Geliştirme Bağlamında Akademik Koordinatörlük

5 Akademik Koordinatörlük Uygulamasının Kamu Okullarında İşlerliği

6 Uygulanamamasının Nedenleri

Şekil 4:Bulgular

4.1. Kavram Olarak Akademik Koordinatörlük ve Rolü

Araştırmanın temel problem cümlesi ‘Bir mentorluk uygulaması olarak ele alınan ‘akademik koordinatörlük’ uygulamasının okul geliştirme bağlamında mesleki iş birliği ve mesleki gelişime katkısı ve bu uygulamanın kamu okullarında uygulanabilirliğine ilişkin görüşler nasıldır?’ sorusuna yanıt arayan birinci alt problemi ‘Öğretmenler ve okul yöneticileri “akademik koordinatörlüğü” nasıl algılamaktadır?’ sorusudur. Bu soru çalışma grubunu oluşturan tüm katılımcılara yönlendirilmiştir.

Uygulamanın işlerliğinin test edildiği okulun öğretmen ve yöneticilerine uygulama ile ilgili literatürden yararlanılarak bilgi ve uygulamanın mevcut olduğu; araştırmacınındaha önce çalışmış olduğu okuldan da gözlem yoluyla edindiği örnekler verilmiştir. Veri analizi sonucu katılımcıların ifadelerinden hareketle;

- Kavram Olarak Akademik Koordinatörlük,
- Akademik Koordinatörlük ve Mentorluk,
- Akademik Koordinatörlüğün İş Yüküne Etkisi,
- Akademik Koordinatörlük ve İletişim
- Akademik Koordinatörün Rehberlik Süreci temaları ve bu temaların altında kategoriler oluşturulmuştur. Tema ve kategoriler tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2: Kavram olarak akademik koordinatörlük ve rolü

Temalar	Kategoriler	Ö.O	K.O
Kavram Olarak Akademik Koordinatörlük ve İşlevselliği	Koçluk/ Mentorluk/ Danışmanlık (f=6)	M2,M4,M13	K1,K2,K5
	Eşgüdüm/ Uyum/ Koordinasyon (f=12)	M1,M3,M6,M9, M12, M14,M15	K3,K4,K8, K9,K10
	İş birliği (f=3)		K6, K7, K11
	Lider/Kontrol Eden (f=5)	M5, M7, M8,M10, M11,	
Akademik Koordinatörlük ve Mentorluk	Mentörlük Benzeri (f=11)	M1, M6, M8, M10 M11, M14	K1, K2, K7, K9, K10
	Mentorlukla Aynı (f=2)	M4	K3
	Mentorluktan Daha Kapsayıcı (f=11)	M2, M3, M5, M12, M13, M15,M7	K6, K4,K8,K5
	Fikrim yok (f=2)	M9	K11
Akademik Koordinatörlüğüm İş Yüküne Etkisi	İş yükünü arttırıcı (f=9)	M3, M4, M5, M10	K3, K4, K6, K2, K11
	Fikrim yok (f=2)		K1, K8,
	Kolaylaştırıcı/ İş yükünü hafifleten (f=9)	M1, M2, M6, M13, M14, M15	K10, K7, K9,
	Etkisiz (f=3)	M9, M7, M11	
	Durumsal veya bireysel farklılık gösterir (f=3)	M8, M12	K5
Akademik Koordinatörlük ve İletişim	İletişimi Düzenleyici, Olumlu Yönde Etkileyen, Aracı (f=22)	M1, M2, M3, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15,	K1, K2, K3, K6, K7, K8, K9, K10, K11
	Durumsal farklılık gösterir (f=4)	M4, M5	K4, K5
Akademik Koordinatörün Başta ve Süreçteki Rehber Rolü	Mentorluk benzeri, Rehberlik eder(f=14)	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M11, M13	K2, K3, K4, K5, K7, K11
	Katkısı yok (f=1)	M4	
	Rolümentorluktan büyük veÖnemli (f=8)	M8, M9, M10, M12, M14, M15	K9, K10
	Fikrim yok (f=3)		K1, K6, K8

Tablo 2’ de kavram olarak akademik koordinatörlük ve akademik koordinatörlüğünün işlevselliğinin sorgulandığı birinci probleme dair veriler analiz edilmiş, kavram olarak akademik koordinatörlük, akademik koordinatörlük ve mentorluk, akademik

koordinatörlüğün iş yüküne etkisi, akademik koordinatörlük ve iletişim ve akademik koordinatörün rehberlik süreci olmak üzere beştemaya ayrılmıştır.

Kavram olarak akademik koordinatörlük temasında kategoriler; koçluk/mentorluk/danışman, eşgüdüm/uyum/koordinasyon, iş birliği ve lider/kontrol eden olarak belirlenmiştir. Akademik koordinatörlük ve mentorluk teması, mentorlukla benzer yanları var, mentorlukla aynı, akademik koordinatörlük mentorlukten daha kapsayıcı, bir fikrim yok kategorilerinden oluşmuştur. Akademik koordinatörlüğün iş yüküne etkisi temasının kategorileri: iş yükünü arttırıcı, fikrim yok, kolaylaştırıcı/iş yükünü hafifleten, etkisiz, durumsal ve bireysel farklılık gösterir şeklindedir. Akademik koordinatörlük ve iletişim teması; iletişimi düzenleyici/olumlu yönde etkileyen, iletişimde aracı, durumsal farklılık gösterir kategorilerinden oluşmaktadır. Bu problem bağlamında oluşan son tema olan akademik koordinatörün rehberlik sürecinin altında; mentorluk benzeri/rehberlik eder, katkısı yoktur, rolü mentörlükten büyük ve önemli, fikrim yok kategorileri mevcuttur.

Kavram Olarak Akademik Koordinatörlük ve İşlevselliği

Akademik koordinatörlüğün kavram olarak nasıl algılandığının ve altında hangi kavramları barındırdığının sorgulandığı birinci problem cümlesinden hareketle oluşturulan temalardan ilki olan kavram olarak akademik koordinatörlük koçluk/mentorluk/danışman, eşgüdüm/uyum/koordinasyon, iş birliği ve lider/kontrol eden olarak belirlenmiştir. Akademik koordinatörlük ve mentorluk teması, mentorlukla benzeri, mentorlukla aynı, mentorlukten daha kapsayıcı, fikrim yok kategorilerine ayrılmıştır.

Katılımcıların çoğu akademik koordinatörlüğü eşgüdüm/uyum/koordinasyon kavramlarını kullanarak tanımlamıştır. Tabloda görüldüğü gibi uygulamanın mevcut olduğu okulda görev yapan katılımcılar kadar uygulamanın tanıtıldığı katılımcıların da çoğunluğu aynı düşüncededir. Bazı katılımcılar konuya dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

‘Sınıflarda uygulanacak öğretim programında öğretmenleri belli hedefler doğrultusunda birleştiren, öğrettiği konuları, takip ettiği program, müfredat dahilinde birleştiren bir unsur,...O anlamda bu süreci yönetecek, yönlendirecek ve ortak noktaları bulmaya yardım edecek ya da ortaklaşmak için uygun ortamlar hazırlayacak bir yönetici, yönetim birimi,... süreçte yaşanan akademik aksaklıklaramüdahale edecek çözüm yolları bulacak ya da işte zaman zaman bir uzlaştırıcı çözüm odaklı bir görev üstlenecek bir çalışma arkadaşı anlıyorum.’ (M3)

‘Eğitim alanında düzeni sağlayan, onun haricinde öğretmenler arasındaki ilişkiyi, öğretmen-idare arasındaki ilişkiyi ya da eğitim alanında öğretmenin yapabileceği yeniliklerle ilgili öğretmeni geliştiren aslında, takip eden, öğretmenler arasında da ortak bir payda yaratıp orada buluşmalarını sağlayan ya da işleyişin benzer olmasını sağlayan kişidir bence.’ (M6)

Uygulamanın tanıtıldığı kamu okulundan katılımcıların biri akademik koordinatörlüğü kavram olarak nasıl algıladığını ‘Akademik koordinatör denince

öğretmenleri ortak bir amaç için koordine eden birini anladım.’ (K3) şeklinde ifade ederken bir diğeri, akademik koordinatörün organize etme görevine vurgu yaparak akademik koordinatörlüğü *‘Eğitim öğretimin işleyişini organize etmek koordine etmek vb. işler yapan bir görevli olarak canlandı kafamda.*’ (K4) şeklinde tanımlamıştır.

Akademik koordinatörlüğü bir sistem olarak algılayan kamu okulundan bir başka katılımcı kavram hakkındaki düşüncelerini şöyle dile getirmiştir:

‘Okuldaki bütün bağlantıyı, bütün işin nasıl yapılacağını planlamasını yapan koordine eden kişi ya da sistem geliyor aklıma. Okul müdürü gibi değil, okulun her işine değil de biraz daha sadece öğretmenlerle, öğrencilerle olan kısmı çözen kişi, eğitim kısmında ve okulun akademik anlamda gelişmesi, akademik paydaşların arasındaki ortaklığı organize eden bir sistem diyebilirim.’(K10)

Katılımcıların diğeri bir çoğunluğu akademik koordinatörlüğü bir çeşit koçluk, mentorluk, danışmanlık olarak algıladığını ifade etmiştir. Örneğin uygulamanın mevcut olduğu okuldan bir öğretmen; *‘Akademik koordinatör, okuldaki eğitim faaliyetlerinin düzenli bir şekilde devam edebilmesi için bize yön gösteren kişi.*’ (M2), diye ifade ederken bir başka öğretmen akademik koordinatörün rolünü şu şekilde özetlemiştir:

‘Akademik koordinatörlük eğitimle ilgili öğretmeni yönlendiren kişi. Hem yenilikleri takip edip hem programın işleyişi hakkında doğru zamanda doğru dokümanları sağlayan, yönlendirmeleri yapan, bunun sürecinin iyi işlemesini sağlayan ve kontrolünü yapan bir danışman.’ (M13)

Kamu okulunda çalışan K5 kodlu katılımcı kavramla ilgili düşüncesini; *‘bir koçluk sistemi anladığım kadarıyla hem öğretmen hem öğrenci ayağı var.’* cümlesiyle ifade ederken, K2 kodlu katılımcı ise akademik koordinatörlük ile ilgili kafasında oluşları şu şekilde anlatmıştır:

‘Benim aklıma daha çok hani öğretmenlerin koordinatörü olduğu geldi, yani koçların koçu gibi geldi. Eğitim koordinatörü, akademik koordinatör deyince öğrenci ayağını bir kenara bıraktım böyle algıladım. Tanımında yer alan ifadelere göre, öğretmenler arası bir koordinasyon sağlayan bir organ gibi.’

Kamu okulunda görev yapan K6 kodlu katılımcı *‘akademik koordinatörlük kavramı benim aklıma iş birliğini getirdi.*’ K7 kodlu katılımcı *‘bizdeki adı bence zümreler arası iş birliği, belki daha sistemli hali*’ ifadeleriyle akademik koordinatörlüğü iş birliği kavramıyla açıklamıştır. Akademik koordinatörlüğü iş birliği üzerinden algıladığını ifade eden bir diğeri katılımcı ise bir felsefe öğretmenidir(K11).

Uygulamanın mevcut olduğu okuldan beş katılımcı akademik koordinatörlüğü kavram olarak nasıl algıladıklarını açıklarken son kategoriye oluşturan ‘lider, her şeyi yöneten, yönetici’ kelimelerini kullanmışlardır. Katılımcıların bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

Her şeyi organize ediyor, düzeyler, neler verilmesi gerektiği, toplantılarla onun verdiği görev ve sorumlulukların nasıl devam ettiği, kontrolü, süreç sonuç aşaması... Yani eğitim- öğretimden tut da sınav, sınav sonuçlarının değerlendirilmesine kadar her şeyi kontrol eden kişi. (M7)

‘Yönetici, özellikle büyük okullarda işin akademik organizasyon kısmı ile ilgili çok fazla ilgilenecek zaman bulamayabiliyor. Akademik koordinatör bu anlamda aslında aradaki bağı, yani eğitim öğretimsel faaliyetlerin organizasyonu ile ilgili rol aldığı için köprüyü oluşturup çok iyi yürütebiliyor. O nedenle özellikle öğretmen sayısı elliye geçen her okulda bir akademik koordinatör lazım, bence. Yani bu anlamda işleyen bir sistemi daha da işler kılmak adına işlevsel bir görev üstlenmekte.’ (M15)

Edebiyat öğretmeni bir katılımcı da bu kontrol görevini ve akademik koordinatörün üstlendiği rolün önemini şu cümlelerle ifade etmiştir:

‘Akademik koordinatörün alanında uzman bir kişi olması gerekir. Vizyonu geniş olması gerekir. Yönlendirebilme gücünün olması gerekir. Yol gösterici yönünün güçlü olması gerekir...ufkunun çok geniş olması gerekiyor akademik mentorluk yapabilmek için. Gelişmeleri de sürekli takip edebiliyor olmak lazım. Genel hatlarıyla her şeye hâkim bir rolden söz ediyorum.’ (M10)

Uygulamanın işler olduğu özel eğitim kurumundaki akademik koordinatörlük pozisyonunun, kavramsal çerçevede alanyazından ifadelerle açıklanan, uygulamanın çıkış noktası olan IB koordinatörlüğü görevinden daha girift ve daha kapsamlı olduğunu bir öğretmen:

‘Şöyle ki genel anlamda akademik koordinatörlüğün tanımı aslında PYP,MYP, DP kısaltması IBP üzerinde dönüyor. Ama normal şartlarda akademik koordinatör bağlı olduğu birimin tüm derslerine hakim olması gereken ve ders içerikleri ile ilgilenilmesi gereken bir pozisyon bence. Bu okulda da ne kadar IB üzerinden bir rolmüş gibi görünse de olan tam olarak bu. Nasıl ilkokulda bir sınıf öğretmeni 1-4 Matematik,Türkçe,Fen bilgisine hakimse; aslında akademik koordinatör dendiği zaman bağlı olduğu birimin gerçekten tüm alt birimlerine vakıf olan bir kişiden bahsediyoruz tabii ki de.’ sözleriyle ifade etmiştir.

Akademik Koordinatörlük ve Mentorluk

Birinci problem cümlesinden yola çıkılarak toplanan verilerle oluşturulan ikinci tema akademik koordinatörlük ile mentörlüktür. Bu tema katılımcıların akademik koordinatörlük uygulamasını bir nevi mentörlük olarak gördüklerini ifade etmeleri sonucu oluşmuştur. Araştırmacının çalışmaya konu olan akademik koordinatörlük uygulamasını bir mentörlük uygulaması olarak tanımlamasının bu oluşan temadan hareketle tesadüf olmadığı, ortak bir bilince işaret ettiği söylenebilir. Akademik koordinatörlük ve mentörlük teması, “mentorlukla benzer yanları var”, “mentorlukla aynı”, “akademik koordinatörlük mentorlukten daha kapsayıcı” ve“fikrim yok” kategorilerinden oluşmuştur. Katılımcıların 11’i akademik koordinatörlüğün mentorlukten daha kapsayıcı olduğunu ifade ederken; katılımcıların diğer çoğunluğunu oluşturan 11’i mentörlükle benzer yanları olduğunu savunmaktadır. 2 katılımcı ise akademik koordinatörlük ile mentorluğun aynı şey

olduklarını ifade etmiştir. Her iki okuldan da birer öğretmen bu konuda bir fikir beyanında bulunmamıştır. Kamu okulundan bir katılımcı, akademik koordinatörlüğü mentörlük benzeri bir uygulama olarak algıladığını şöyle belirtmiştir:

‘Aslında koordinatörlük dediğimiz, öğrencilere mentörlük gibi öğretmen atama şeklinde ilerlese, bu öğrenci odaklı olur ama. Sizin paylaştığınız tanımda, öğretmenler arası bir koordinasyon sağlayan bir organ gibi. Öğretmenlere mentorluk gibi. Nasıl olur merak ettim.’ (K2)

Yine kamu okulundan bir başka katılımcı akademik koordinatörlüğün mentörlükten daha kapsayıcı bir görev olduğunu şöyle ifade etmiştir:

‘Eğitsel işlevini yoğunluk nedeniyle gerçekleştiremeyen yöneticilerin olduğu okullar olabiliyor. Orada bu yükümlülüğü sırtlayabilir akademik koordinatör. Bizim müdürümüz yapıyor mesela, ders denetimi onun önem verdiği bir şey. Ana yapılmayan okullarda mentorluk önem kazanıyor. Çoğu zaman deneyimli öğretmenler de bıkmış oluyor. O mentörlükle uğraşmak istemiyor. Deneyimli öğretmenlere de teknoloji konularında, yeniliklerin takibinde mentor gerekli aslında. Yani bu anladığım kadarıyla mentorluktan daha kapsayıcı, daha genel bir görev.’ (K4)

Uygulamanın yürütüldüğü özel okuldan bir katılımcı ise akademik koordinatörlüğün mentörlükten daha kapsayıcı olduğunu şu şekilde açıklamıştır:

‘Akademik koordinatörlük bir koordinasyon yani birkaç farklı alanın koordinasyonu gibi geliyor bana. Mentörlük bir alanda ya da bir kişiye o alanla ilgili bilgisini aktarma. Akademik koordinatörlük mentörlüğü kapsar diyebilirim. Mentörlük daha basit sadece insan ilişkileri, deneyim aktarımı üzerinden ilerleyen bir süreç. Akademik koordinatörlük ise bu süreci de kapsayan, fakat yönetsel görevler de dahil olmak üzere başka birçok eşgüdüm görevi olan bir pozisyon’ (M12)

Uygulamanın yürütüldüğü okulda görev yapan bir öğretmen (M11) mentorlukla akademik koordinatörlüğün birleştiği ortak yönleri; ‘yönlendiricilik, organizasyonel iş bölümü, iş dağıtımı, denetleme’ şeklinde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı da akademik koordinatörlüğün daha kapsayıcı bir uygulama olduğunu ifade etmiştir:

‘...mentor biraz daha tecrübe paylaşımı yapan insan, dolayısıyla bir bölüm içerisinde bir bölüm başkanı ya da bölümdeki uzun yıllar o alanda tecrübeli bir öğretmen de bir mentorluk yürütebilir, okula yeni gelmiş bir öğretmene, uzun yıllardır aynı okulda çalışmış bir insan da mentorluk yapabilir. O nedenle ikisi birbirinden farklı bence, bir akademik koordinatör iyi bir mentor olmalı ama mentorluk kapsam olarak daha dar ve farklılaşan yerleri var’ (M15)

Akademik Koordinatörlüğün İş Yüküne Etkisi

Toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen üçüncü tema, akademik koordinatörlüğün iş yüküne etkisi olmuştur. Bu tema katılımcıların bir bölümünün akademik koordinatörlük uygulaması sonucu ekstra bir iş yükü oluşabileceğine

yönelik 'fazladan iş olarak görülebilir' 'iş yükü oluşturacaktır' vb. ifadeleri sonucu oluşmuştur. Temanın kategoriler: iş yükünü arttırıcı, kolaylaştırıcı/iş yükünü hafifleten, hiçbir etkisi yok, bir fikrim yok, durumsal ve bireysel farklılık gösterir şeklindedir.

Katılımcıların 9'u akademik koordinatörlük uygulamasının iş yükünü arttırdığını ifade ederken, diğer 9 katılımcı uygulamayı iş yükünü azaltıcı, kolaylaştırıcı olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan 2'si uygulamanın iş yüküne etkisi hakkında bir fikir sahibi olmadığını söylerken, 3'ü duruma ve kişiye göre bu algının değişeceğini dile getirmiştir. Son olarak katılımcılardan 3'ü akademik koordinatörlük uygulamasının iş yüküne olumlu ya da olumsuz hiçbir etkisinin olmadığını ifade etmiştir.

Akademik koordinatörlük uygulamasının mevcutta işlediği okulda görev yapan öğretmen ve yöneticilerin çoğu, uygulamayı iş yükünü hafifletici, kolaylaştırıcı olarak nitelemektedir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

'Öğretmenlerin iş yükünü hafifleten bir uygulama olduğunu düşünüyorum. Çünkü koordinatöre danışılmasa kendi araştırmak zorunda kalacak ve böylece daha çok zaman harcayacak öğretmen. Bence baya faydalı bu yönüyle.' (M1)

'Aslında şöyle söyleyeyim zamanı daha düzenli kullanabilmek, bir zaman çizelgesine düzgün uyabilmek adına planlamaların daha düzenli yapılmasını sağlayan, daha nokta atışı – bu hafta bunu yapıyoruz, önümüzdeki hafta bunu yapacağız-, aslında süreçten daha haberdar eden, süreçteki gelişimin daha rahat izlenebilmesini sağlayan, kolaylaştırıcı bir sistem.' (M2)

'Öğretmenin işini kolaylaştırır bence. Çünkü daha sistemli, daha planlı gittiklerini düşünüyorum. Bir kontrol mekanizmasının da olması her zaman için öğretmen açısından bir rol haritası oluşturacağını düşünüyorum. Dolayısıyla güzel bir uygulama olduğunu düşünüyorum.' (M13)

Akademik koordinatörlük biriminin öğretmenin işini kolayştırdığını ifade eden M15, sözlerinde bir yönüyle uygulamanın iş yüküne etkisine dair algının öğretmenden öğretmene farklılık gösterebildiğini, özellikle bazı branşlar için daha da önemli olduğunu şöyle vurgulamıştır:

'Çalışmak isteyen öğretmen için gayet faydalı bir organizasyon olduğunu düşünüyorum akademik koordinatörlüğün. Özellikle branşında tek olan öğretmenler açısından. Sosyal bilimler gibi, Fen bilimleri gibi bölümlerde bölüm başkanı aynı branşta olmayabilir, ikinci yabancı diller de keza öyle. Bu durumda Akademik Koordinatörün aslında daha başta ve süreçte yıl içerisinde hangi noktalara dikkat etmesi gerektiği ile ilgili bir yol çiziyor, harita çiziyor o nedenle önemli. Kolaylaştırıcı olduğunu çok rahatlıkla söyleyebiliriz.' (M15)

Akademik koordinatörlüğün iş yükünü arttıracığına yönelik ifadeler uygulamanın tanıtıldığı kamu okulunda fazladır. Bunun nedeni genel kamu okullarında öğretmenlerin ders

saatleri sona erdiğinde çıkabiliyor olmaları, uygulamanın getirdiği bazı toplantılar, etkinlikler nedeniyle öğretmenlerin okullarda geçireceği saatlerin uzaması olarak ifade edilmiştir. Bu ifadelerden bazıları şu şekildedir:

‘...ama devlet okullarında biraz daha kısıtlı olabilir çünkü öğretmenlerin okulda kalma süreleri biraz daha az olduğu için. Fazladan toplantı, fazladan iş olarak görülebilir, öyle de olabilir.’ (K11)

‘Öğretmenler dersleri olmadığında okulda durmak istemezler, bu yüzden katkısı teoride olsa bile pratikte olmayabilir. Böyle bir sistem tüm okullarda olsa belki okullar arası eşgüdüm bir ölçüde sağlanabilir geniş çerçeveden bakıldığında. Şu anda zor olabilir, değişik türde o kadar çok okul var ki, bu nedenle en azından zor, ama neden olmasın. Bir standart belirlense çok güzel olabilir tabii ki. Ancak bu sisteme çok karşı çıkan olur, bunu ekstra bir iş yükü olarak düşünüp, bu meslek kanununda yok deyip karşı çıkan çok olacaktır.’ (K2)

Bir başka öğretmen akademik koordinatörlük uygulamasının iş yükünü arttıracak olduğunu belirterek bu yükü sırtlanacak öğretmenlerin motive edilmesi gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

‘Bu iş yükü getirecek uygulama, çok belli, fazladan çalışma saati, fazladan toplantı, fazladan kâğıt işi, fazladan emek demek... Bu yükü kaldırmayı için öğretmenin teşviğe ihtiyacı var. Biz biraz böyle motivasyon ile çalışırız...’ (K3)

Uygulamanın halen yürütülmekte olduğu okulda çalışan bir öğretmen akademik koordinatörlüğün iş yükü üzerinde ne olumlu ne olumsuz bir etkisi olmadığını şöyle ifade etmiştir:

‘Şimdi şöyle, bir koordinatörün tabii ki her branşı bilmesi mümkün değil, yani bunu aslında bölüm başkanları sağlıyor aslında. Sınav hazırlıyoruz örneğin onun ilk kontrolünü bölüm başkanı yapıyor. En son aşamada akademik koordinatöre gidiyor. Onaylıyor ya da onaylamıyor, eksikler neyse onları söylüyor biz değişiklik yapıyoruz. Ya da sınıf ortalamaları düşük, yüksek, orta vb. analizler çıktıktan sonra toplantılarda onları yorumluyoruz. Yani biz her zaman ki işimizi yapıyoruz. Ekstra bir şey olmuyor aslında.’ (M7)

Buna karşın akademik koordinatörlük uygulamasının öğretmenin iş yükü üzerindeki etkisinin öğretmenin bakış açısına, branşına ve duruma göre değişkenlik gösterdiğini bir öğretmen şu şekilde dile getirmiştir:

‘Hedeflenen iş yükünü azaltmak, dolayısıyla burada akademik koordinatörün düzenli olarak yaptığı toplantı ve planlamaların öğretmenlerin çalışma saatleri ya da mesailerini yükseltmeye değil azaltmaya yönelik olması idealdir. Öyle olduğu durumlar olduğu gibi olmadığı durumlar da yaşanabilir tabii ki. Tamamen duruma, branşa, kişinin bakış açısına göre değişir.’ (M8)

Akademik koordinatörlük uygulamasının tanıtıldığı kamu okulundan bir öğretmen; *‘sade bir program yapılamazsa, toplantı adına çok zaman alınırsa, kâğıt işleri çok olursa*

problem olabilir, bir de fazladan toplantı vs yük olur. Öğretmenlerin zaten ders yükleri, öğrenci yükleri çok fazla. Sıkıntı olur.'(K6) diyerek hem akademik koordinatörlük uygulamasının ekstra iş yükü yaratacağını belirtmiş hem de devlet okulunda çalışan öğretmenlerin hali hazırda sahip olduklarını söylediği ders yükü ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısının fazlalığına dikkat çekmiştir. Bununla birlikte Akademik koordinatörlük uygulamasının halen yürütüldüğü okulda çalışan bir öğretmen de uygulamanın ekstra iş yüküne neden olduğunu şu cümlelerle dile getirmiştir:

'Öğretmenlerin iş yükünü arttıran bir birimdir akademik koordinatörlük. Çünkü baktığımızda işbirlikli bir çalışma yapmak ya da anlattığınız konuyla diğer derslerin ortak noktasını bulabiliyor olmak ya da öğrencilerin akademik süreçlerine başka açılar yaratabiliyor olmak öğretmenin tamamıyla iş yükünü kat ve kat arttıran, hatta bence iş yapamaz hale getiren nokta akademik koordinatörle başlıyor.'(M3)

Akademik Koordinatörlük ve İletişim

Birinci alt problemle ilgili toplanan veriler analiz edildiğinde ortaya çıkan dördüncü tema akademik koordinatörlük ve iletişimdir. Bu tema bir katılımcılarının akademik koordinatörün rolünü açıklarken okuldaki öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici ve benzeri pozisyonlardaki kişiler arası iletişimdeki konumuyla ilgili ifadelerden yola çıkarak oluşturulmuştur. Örneğin bir öğretmen akademik koordinatörün okul içi iletişime etkisini: *'Öğretmenlerin arasındaki iletişime de bir etkisi var, birleştiriyor, ancak yönetici ile olan ilişkiye de katkısı büyük.'*(K10)sözleriyle ifade etmiştir. Bu temanın yine analizler sonrası oluşturulan alt kategorileri iletişim düzenleyici/olumlu yönde etkileyen/iletimde aracı rolde, durumsal farklılık gösterir şeklindedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu akademik koordinatörü okuldaki iletişimi her yönden olumlu etkileyen bir rol olarak belirtmişlerdir. Katılımcıların çok büyük çoğunluğunun (22 kişi) düşüncesi bu şekildedir.

Katılımcılar akademik koordinatörün rolünün okuldaki birimler arasındaki iletişim üzerindeki olumlu etkisini *'...iletimde olarak sürecin daha kolay işlenmesini sağlayan bir kişi.'*(M2), *'Tamamen aracı'*(M7), *'Kesinlikle pozitif bağ kurulması açısından iletişimde rolü çok önemli'*(M8), *'iletime olumlu yönde katkısı yadsınamaz'* (M9), *'akademik koordinatör bir tür köprüdür'*(M13), *'akademik koordinatör öğretmenlerin kısa yoludur'*(M14) ve benzeri cümlelerle ifade etmişlerdir.

Uygulamanın tanıtıldığı kamu okulundan bir öğretmen *'...işlerse hem öğrenci-öğretmen, hem öğretmen-öğretmen, hem belki idareci- öğretmen arasındaki iletişim artar'* diyerek uygulamanın iletişime olumlu yansıtacağını dile getirmiştir. Yine kamu okulunda çalışan bir başka öğretmen de akademik koordinatörlük uygulamasının iletişim üzerindeki olumlu etkisini şu sözlerle belirtmiştir:

'...iletim anlamında katkısı olabilir. Birbirimizden habersiziz. Herkes bir şeyler işliyor ve o yılı bitiriyor. Birbirimizle bağlantılı çalışmamız anlamında güzel

olacaktır. Öğrenciler için de bilgiler çok da soyut kalmayacaktır hani bir temele oturacaktır eşgüdüm olduğunda diye düşünüyorum. Müdürün eğitsel görevini üstlenmesi, sorumluluğu paylaşması da çok iyi olacaktır. İletişimi güçlendirecektir.' (K9)

Katılımcılardan birisi akademik koordinatörlüğü 'kısa yol' olarak tanımlamış ve öğretmen- öğretmen arasındaki iletişimi desteklediğini, öğretmen-yönetici iletişiminde de aracılık yaptığını düşünmektedir. Bu katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

'... bir tür kısa yol bizim için. Kendisi inisiyatif olarak veya yetkisi dahilinde bizim ihtiyacımız olan bir şeyi karşıladığında hiç idareyle muhatap olmadan veya programın akışı içinde bir şeyleri değiştirmemiz, revize etmemiz gerekiyorsa hemen onunla bir toplantı ayarlayıp bunları yeniden yoluna koyabiliriz ki zaten bu da onun görevlerinden birisi, programımızın sağlıklı akması adına iletişimi sağlıklı tutmak, akmayan yerler olursa öğretmenler koordinatör ile eşgüdümlü çalışıp bunu yeniden düzenleyebilirler. Eğer kendisini aşan yetkiler gerekiyorsa biz ona iletiriz, durumu özetleriz, ihtiyaçlarımızı söyleriz, o da gider nedenlerini anlatarak müdürden bunları talep eder.' (M14)

Katılımcılardan biri akademik koordinatörün iletişimi düzenleme görevinde sadece, öğretmen-öğretmen ya da öğretmen-yönetici iletişiminde aracılık yapmakla kalmayıp gerekli durumlarda öğretmen-öğrenci iletişimine bile olumlu yansıdığını şu cümlelerle ifade etmiştir:

'...daha çok kolaylaştırıcı bir etkisi olduğunu söyleyebilirim. Sadece öğretmen-öğretmen iletişiminde değil öğrenci- öğretmen iletişiminde de düzenleyici bir rol oynuyor. Öğrencilerden beklediğimiz ödev ve görevlerde bize destek olan öğrencilerin son teslim tarihlerine uymaları konusunda daha üst bir merci olarak öğrencilerle iletişimde olarak sürecin daha kolay işlenmesini sağlayan bir kişi.' (M2)

Katılımcıların 4'ü akademik koordinatörün iletişime etkisinin duruma göre değişiklik göstereceğini düşünmektedir. Akademik koordinatörlük uygulamasının yürütüldüğü okulda bir öğretmen bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

'...İletişime etkisi var ancak olumlu ya da olumsuz oluşu duruma bağlı. Öğretmenin fikirleriyle koordinatörün fikirleri örtüşmeli, bu konuda ne yapabiliriz sorusundan yola çıkarak koordinatörün sunulan çözümleri dinlemesi, uyması, uygulaması gerekir. Çözüm önerisiyle git, her seferinde geri dön hiçbir şey yapılmadığında bir yerden sonra öğretmen yeni fikirlerle gitmez...' (M4)

Akademik Koordinatörün Başta ve Süreçteki Rehber Rolü

Akademik koordinatörlüğün algılanışı ve rolüyle ilgili edinilen verilerden oluşan son tema akademik koordinatörün başta ve süreçteki rehber rolüdür. Bu temanın altında: mentorlük benzeri/ rehberlik eder, hiçbir katkısı yoktur, rolü büyük ve önemlidir, bir fikrim yok olmak üzere dört kategori oluşmuştur. Her iki okulda görev yapan katılımcıların çoğunluğunu oluşturan 14 kişi akademik koordinatörlüğün mentorlük benzeri bir rehberlik

süreci olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 8'i akademik koordinatörlüğün başta ve süreçteki rehberlik rolünü büyük ve önemli bulduklarını dile getirmiştir. Bir öğretmen, akademik koordinatörlüğün rehberlik sürecine hiçbir katkı sağlamadığını düşündüğünü ifade ederken, katılımcıların 3'ü bu konuda bir fikir beyan etmemişlerdir.

Akademik koordinatörü işe yeni başlayan veya kıdemli öğretmenlere iş başında ve süreçte mentorluk benzeri bir rehber rolü üstlendiğini düşünen katılımcılardan bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

'...bir kere bir öğretmene neler yapması gerektiğini baştan sona kadar ve okulda uygulanan herhangi bir uluslararası program varmı, o programın gerekliliklerini, onu neler bekliyor, ilgili sınavlar var mı vb. bunu daha başlamadan, daha olmadan baştan sona anlatan, süreçte de aynı desteği kıdem gözetmeksizin her öğretmene sağlayan kişi akademik koordinatördür.' (M13)

Akademik koordinatörün öğretmene dair başta ve süreçte rehberlik rolünün mentorluğa benzeten bir öğretmen, öte yandan bu rehberlik rolünü müdürün eğitsel yöneticilik görevinin devri gibi görüp, bu görev paylaşımının okul içindeki işleyişin daha sağlıklı ilerlemesini sağladığına dair düşüncesini aşağıdaki cümlelerle ifade etmiştir:

'...mesleğinin kaçınıcı yılında olursa olsun yeni bir okulda yeni başlayan ise; koordinatörün görevi yönlendirmek, yapacağı şey konusunda bir yol haritası çizmek adına önemlidir. Ama mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin, öğretmenlik becerisi edinirken, ilk tecrübelerini kazanırken yönlendirmesi noktasında akademik koordinatörün mentorluk gücü daha yüksek olabilir. Okulun dinamiklerine, öğrenci profiline ya da okulun vizyonuna- misyonuna göre öğretmenden beklentileri bir tık daha yeni başlayan öğretmene ifade ederek, yönlendirerek ona bir yol haritası çizmekte yardımcı olur diye düşünüyorum. ... Karmaşa çıkmaması adına işin akademik kısmının, eğitim-öğretim kısmının, öğretme kısmının akademik koordinatör ile; eğitimin beraberinde getirdiği idari problemlerin ise idari kadroyla yürütülmesi işi daha sağlıklı ve ayrıştıran bir nokta haline getiriyor.' (M3)

Akademik koordinatörlük uygulamasının yürütüldüğü okulda görev yapan katılımcılardan biri, akademik koordinatörün rehberlik rolünün büyük ve önemli olduğunu vurgularken; bu rolün, akademik koordinatörün görev tanımının bir parçası olduğunu şöyle açıklamıştır:

'Bizde çok tanımlı tabi süreç yani yeni başlayan öğretmenler diğer öğretmenler gelmeden önce ağustos ayında üç gün akademik koordinatör ile çalışma yürütüyor, o çalışma zaten okuldaki bütün uygulamaların merkezinde olan şey. Dolayısıyla bizim okulumuz açısından akademik koordinatör, yeni başlayan her öğretmene okulun eğitim öğretim yaklaşımıyla ilgili eğitim verdiği için çok başat bir rolü var, aynı zamanda süreçte de mentorluk yapmaya devam etmekte; ama her okulda bu şekilde değil sistem.' (M15)

Akademik koordinatörlük uygulamasının hali hazırda uygulandığı okulda görev yapan kıdemli bir öğretmen, akademik koordinatörün yeni başlayan öğretmene dair bir

rehberlik rolünün olmadığını ‘yeni başlayan öğretmene bir katkısı yok. Yenisi eskisi burada hepsi aynı değirmende öğütülüyor.’(M4) sözleriyle dile getirmiştir. Bununla birlikte daha önce kamu okullarında da görev almış olan bir diğer katılımcı, akademik koordinatörün rehberlik rolünü MEB’de var olan stajyer uygulamasıyla ortak yönleri üzerinden değerlendirerek farklı bir boyuta taşınması anlamında önerilerini şu şekilde paylaşmıştır:

‘Bence MEB de yapılan stajyer uygulaması gibi öğretmen öncelikle bir sınıfa girmeli ve akademik koordinatörün belirleyeceği öğretmen ya da öğretmenler ile birlikte dersi izlemeli, ders gözetiminde bulunmalı, dersin işlenişine katkıda bulunmalı, sınavların hazırlanması, sınavların okunması, fotokopi çekilmesi vb. işlere destek olmalı. Kısaca usta-çırak ilişkisinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Okuldaki sadece akademik değil, neyin nerde olduğunu bilen bir öğretmen akademik anlamda da rahat olacaktır, fiziki koşulları da bilmesi gerekiyor. Akademik koordinatörün tamamen bu stajyerlere birer gölge/rehber öğretmen saptaması gerektiğini ve bunlarla ilgili raporların kontrollü olarak okunması gerektiğini yöneten bir kişi olduğunu düşünüyorum. Stajyer derken sadece öğretmenliğe yeni başlamış öğretmenlerden bahsetmiyorum. Süreçte deneyimli öğretmenlerin de bu mentorluğa ihtiyacı oluyor.’ (M5)

Akademik koordinatörlük uygulamasının tanıtıldığı ve işlerliğinin test edildiği kamu okulundaki öğretmenlerden biri: ‘Kesinlikle rehberlik rolü mentorlük rolü vardır, olacaktır, olmalıdır. Yeni başlayan öğretmenlerin olduğu kadar biz sıkılmış öğretmenlerin de buna ihtiyacı var, bu anlamda önemli bir konumda olacağını düşünüyorum’(K3) şeklinde dile getirmiştir. Bir diğer öğretme de ‘eğitsel liderliğin müdür tarafından çeşitli nedenlerle yapılamadığı okullar var, orada öğretmene yol gösterici, geri bildirim verici mentorlük iyi olabilir’ (K9)diyerek akademik koordinatörün başta ve süreçteki öğretmenlere dair rehber rolünü mentörlüğe benzer ya da önemli bulduklarının belirtmişlerdir. Bahsi geçen kamu okulundan üç katılımcı bu konuda herhangi bir fikir beyan etmemiştir.

4.2. Mesleki İş Birliği Bağlamında Akademik Koordinatörlük

Araştırmanın ikinci alt problem cümlesi: ‘Öğretmenler ve okul yöneticileri “akademik koordinatörlük” uygulamasını “mesleki iş birliği” açısından nasıl değerlendirmektedir?’ şeklindedir. Her bir katılımcıya yöneltilen soru özelindeki katılımcı görüşleri derlenmiş, yapılan veri analizi sonucu ortaya, tabloda verildiği üzere bir tema ve bu temaya bağlı beş kategori çıkmıştır. Kategorileri; teşvik edici/yönlendirici/yol gösterici, birliktelik sağlayan/köprü gibi, kontrol eden/gözlemci, olumsuz etkisi olabilir ve bir etkisi yok oluşturmaktadır. Tabloda, temanın altında oluşan kategori ve kodları gösterilmektedir.

Tablo 3: Mesleki İş Birliği Bağlamında Akademik Koordinatörlük

Temalar	Kategoriler	Ö.O	K.O
Mesleki İş Birliği Bağlamında Akademik Koordinatörlük	TeşvikEdici, Yönlendirici, YolGösterici (f=8)	M1, M4,M7,M10,	K3,K4,K8, K9,
	BirliktelikSağlayan, Köprügibi, Destekleyici (f=11)	M2,M3,M5,M6,M8 ,M9,M12,M15	K1,K2,K10
	Kontroleden, Gözlemci (f=3)	M14,M13	K11
	OlumsuzEtkisi Olabilir (f=2)		K6,K7
	Etkisi yok (f=2)		K5

Tabloda görüldüğü üzere katılımcıların 11'i akademik koordinatörlük uygulamasının mesleki iş birliğini destekler nitelikte, *'bir köprü görevi gören ve birleştirici'* özellikte olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların 3'ü akademik koordinatörü *'kontrol eden, gözlemci'* olarak tanımlarken; 8'i mesleki iş birliğini *'teşvik edici, yönlendirici, yol gösterici'* olarak betimlemiştir. Uygulamanın tanıtıldığı okuldan bir katılımcı akademik koordinatörlük uygulamasının mesleki iş birliğine hiçbir etkisi olmadığını düşünmektedir. Bu düşüncesini şu sözlerle dile getirmiştir:

'Zümreler arasında güzeli bir iletişim varsa, bir bütünlük varsa gerek olacağını sanmıyorum. Konu öğretmenlerin belli bir amaç etrafında organize olmasıysa iyi geçinen öğretmenlerin, zümrelerin ihtiyacı yok diye düşünüyorum. Sen az çalıştın, ben çok çalıştım yoksa, zümreler arasında bilgi ve materyal alışverişi hakkaniyetle yapılıyorsa zaten bir ortaklık sağlanır. Ama ne oluyor, bizim gayri resmi olarak yaptığımız şeyi, bu program, bu sistem resmileştirmiş oluyor. Benim gözlemlediğim ve anladığım olay bu.' (K5)

Özellikle akademik koordinatörlük uygulamasının hali hazırda yürütüldüğü okuldan katılımcıların uygulama hakkındaki görüşlerinin çoğunlukla *'destekleyici, köprü görevi gören, birliktelik sağlayan'* ya da *'teşvik edici, yönlendirici, yol gösterici'* olması, akademik koordinatörlük uygulamasının mesleki iş birliğine olumlu katkı sağladığı sonucu çıkarılabilir. Kamu okulunda görev alan katılımcılardan 2'si akademik koordinatörlük uygulamasının mesleki iş birliğini olumsuz yönde etkileyeceğini düşündüklerini ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden biri düşüncesini şöyle ifade etmiştir: *'Her öğretmenin de benzer bir donanımı olmazsa bence sıkıntı olur. Mesleki iş birliği sağlamayı bırakın eşitsizlik bile yaratabilir bu anlamda.'* (K6). Bir diğer katılımcı sistemsel bir değişiklik olmadıkça öğretmenlerin uygulamayı hayata geçirme konusunda gönüllü olmayacağını şu sözlerle belirtmiştir:

'Sistemsel bir değişiklik olmazsa çoğunun girişeceğini, taşın altına elini koyacağını ben düşünmüyorum. Kiminle etkileşime girildiğine bağlı, zümreler kendi aralarında

anlaşmıyor. O kalabalık daha da artarsa, beklenti artar. Birileri geride kalır, birileri önde olur. Hazırlık anlamında yetişilemeyenler, hesap sormalar, sıkıntılar olur mesleki iş birliği öyle kolaylıkla sağlanamaz, olumsuz yönden de bakmak gerekiyor.’ (K7)

Bununla birlikte yine kamu okulundan başka bir katılımcı güncel düzende öğretmenlerin iş birliği konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını, eşgüdümün eksik olduğunu, akademik koordinatörlük uygulamasının bu açıdan olumlu yansıyacağını şu cümlelerle ifade etmiştir:

‘Şu an neredeyse hiç kimsenin akademik anlamda birbirinden haberi yokken herkes birbiriyle iletişim halinde olacaktır bahsi geçen sistem uygulandığında mecburen hem isteyerek hem mecburen. İsteği gerçekleştirebilmek için bir mecburiyet doğacaktır. Uyarıcı bir kişi, bir grup, idareciler diye gruplaşma olmayacak, herkes kendi sorumluluğunu alacaktır. Herkes geri dönüt verecek, geri dönüt alacaktır. Bu da kendini geliştirmeye, güncel tutmaya mecbur edecek, sonuçta okulun akademik başarısı da pozitif etkilenecektir.’ (K9)

Akademik koordinatörlük uygulamasının yürütüldüğü okulda çalışan bir katılımcı, akademik koordinatörün mesleki iş birliğini organize etme ve kontrol etme görevinin tanımlı olduğunu, bu görev dolayısıyla mesleki iş birliğinin tesadüfe bırakılmadığını vurgulamıştır. Bu katılımcı bu konuyu şöyle ifade etmiştir:

‘...aynı zamanda organize ve kontrol eden de olduğu için, öğretmenlere de böyle bir misyon yüklediği için çok ciddi bir artışı var mesleki iş birliğine teşvik konusunda. Eğer akademik koordinatör gibi bir görev tanımlanmamışsa bir okulda, o zaman meslektaşlar arasındaki iş birliği tamamıyla tesadüfi geliyor. Öğretmenler arasındaki çay kahve sohbeti sırasında ‘- ya bende böyle bir şey yapıyorum,’ ‘-a çok güzel, biz de buna şöyle bir katkıda bulunabiliriz.’ şeklinde yürüyor. Ama bunun belli bir sistem içinde yürütmesi lazım. Onun için de akademik koordinatör şart.’ (M15)

Aynı katılımcı mesleki iş birliğini, disiplinler arası çalışmanın yanı sıra, deneyim paylaşımı şeklinde açıklayarak bunun için okullarda demokratikleşmiş bireyler olmasının gerekliliğini şu cümlelerle özetlemiştir:

‘...Bir başka mesleki iş birliği süreci olarak meslektaşların birbirinin derslerini gözlemleyip, birbirlerine geri bildirim vermesinin de çok faydalı olacağını düşünüyorum. Demokrasiyi içine sindirmiş bireylerle ancak olabilir tabii bu. Aksi halde müdahale olarak algılanabiliyor ya da ders gözlemi yapan öğretmen eleştirmek için giriyor olabiliyor. O nedenle önce buna imkan veren demokratik bir ortamın yaratılması gerektiğini düşünüyorum. Buna yatkın insanların okul kadrosu içerisinde yer alması gerektiğini düşünüyorum. Buna yatkın olmayan insanla bunu yapmak çok mümkün değil.’ (M15)

‘Mesleki iş birliği’ deyince istisnasız bir şekilde her öğretmende ‘disiplinler arası çalışmalar’ çağrışımı yaratması dikkat çeken bir bulgu olarak görülmektedir.

4.3. Mesleki Gelişim Bağlamında Akademik Koordinatörlük

Araştırmanın alt problemlerinden hareketle oluşturulan bir başka tema ‘akademik koordinatörlük ve mesleki gelişim arasındaki ilişki’ olmuştur. Katılımcılara yöneltilen soru neticesinde elde edilen verilerin analizi sonucu oluşturulan kategorilerin ikisi de pozitif yönelimlidir. Bunlar: ‘Katkı sağlar/Destekler ve Katkı Sağlamaz’dır.

Tablo 4: Mesleki Gelişim Bağlamında Akademik Koordinatörlük

Temalar	Kategoriler	Ö.O	K.O
Mesleki Gelişim Bağlamında Akademik Koordinatörlük	Katkı Sağlar Destekler(f=25)	M1, M2, M3, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13, M14, M15	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K11
	Katkı Sağlamaz (f=1)	M4	

Tablo 4’te görüldüğü gibi hem uygulamanın işlevselliğinin değerlendirildiği özel okulda hem de uygulamanın işlerliğinin test edildiği kamu okulunda çalışan katılımcıların, biri hariç, her biri akademik koordinatörlük uygulamasının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağladığı, desteklediği görüşündedir. Uygulamanın mevcut olduğu okuldan bir katılımcı akademik koordinatörlük uygulamasının mesleki gelişime katkı sağlamadığını farklı bir bakış açısı sunarak şu şekilde gerekçelendirmiştir:

‘Mesleki gelişime bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Mesleğe başlayanlar veya okula yeni gelen öğretmenler ne yapılacağını bilmedikleri için tecrübeli birisinin ne yapacağını söylemesi belki başlangıçta hoş gibi görülebilir, ama bu bir alışkanlık haline gelirse iyi bir şey olmayabilir...yeni birini aldığınız zaman, niye iş alıyorsunuz yeni fikirlerini bize sunsun diye, onun sunmasına izin vermeli, ‘biz böyleyiz, biz de böyle yapıyor, sen de buna uy.’ dememeli.’ (M4)

Hem kamu okulundaki katılımcıların hem de uygulamanın işler olduğu okulda katılımcıların neredeyse tamamının uygulamaya öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlar yönde değerlendirmesi ortak olmakla birlikte çıkış yerleri çeşitlilik göstermektedir. Kamu okulundan bir katılımcı konuyu şöyle ele almıştır:

‘Mesleki gelişime pozitif etkisi olacaktır. Öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmesine, diğer branşlarla ortak çalışmalar yaparak belki farklı şeyler öğrenmelerine olanak sağlayacaktır. Zaten insan olarak başkalarıyla yaptığımız işlerde kendi göremediğimiz şeyleri bazen görüyoruz, yanlışları, doğruları fark ediyoruz. İşte bunları çoğaltabilirsek daha başka tecrübeleri olan insanlarla tecrübe paylaşımı yapabilirsek bu da mesleki anlamda bize katkı sağlar’ (K10)

Kamu okulundan bir başka katılımcı uygulamanın mesleki gelişime sağlayacağı katkıyı mesleki paylaşımlar üzerinden değerlendirmekte ve kalıpları yıkmaya yarayacağını,

farklı bakış açıları kazandıracağını ifade etmiştir. Bu katılımcı düşüncesini şöyle dile getirmiştir:

'Kesinlikle katkı sağlayacağını düşünüyorum. Hepimiz yılların öğretmeni olduğumuzdan aynı şeyleri aynı şekilde kendimiz anlatırken bile 'yeter!' dediğimiz zamanlar oluyor. Farklı bakış açısı oluşacaktır diye düşünüyorum. Yeni başlayan öğretmenler önceki öğretmenlerin birikimlerinden yararlanırlar. Hali hazırda yıllardır öğretmenlik yapanlara da bir yenilik getirir, farklı bakmayı sağlar. Sonuçta biz yıllar içinde bir kalıp oluşturuyoruz ister istemez ders anlatırken. Bu kalıpların yıkılmasına, yeniliğe yol açacaktır diye düşünüyorum.' (K9)

Genel olarak kamu okulu katılımcıları her gidilen seminer gibi, her öğrenilen yeni konu, yeni uygulama gibi akademik koordinatörlük uygulamasının da mesleki açıdan kendilerine katkı sağlayacağını düşünmektedir. (K1,K2,K3,K4,K5,K6,K7,K8,K11). Uygulamanın mevcut olduğu okulda görev yapan, akademik koordinatörlüğün mesleki gelişime etkisi hususunda olumlu görüş bildiren katılımcılardan biri akademik koordinatörün mesleki gelişim gözlemleme ve geri bildirim verme görevine dikkat çekerek düşüncelerini şu şekilde belirtmiştir:

'Akademik koordinatörlük gerçekten doğru ve sağlıklı bir şekilde işlediğinde Mesleki gelişimi gözlemleme ve geri bildirim süreci sağlıklı işliyorsa ve okulun mesleki gelişim ile ilgili bakış açısı sadece raporlama ya da eksik noktaları bulma odaklı olmaz, geliştirme odaklı olur, mentorlük gerçekleşir. Bir okulda olması gereken şey, mesleki geri bildirim sürecinin, ders gözlemi ve dersten sonra öğretmenin kariyeri ile ilgili tamamlanması gereken süreçleri destekleyecek bir sürecin, sistemin olmasıdır.' (M15)

Akademik koordinatörün öğretmenin mesleki gelişim ihtiyacını görüp aksiyon aldığını bir başka katılımcı şu cümlelerle ifade etmiştir:

'Kimin neye ihtiyacı var, kim hangi seviyede, gerçekten hangi eğitim, hangi mesleki gelişim konusu hangi öğretmen için faydalı olabilir, bunu analiz eden ve adil bir şekilde paylaştıran, mesleki gelişim konusunda fayda sağlamalarına yardımcı olan bir pozisyonadadır. Tabii ki bu anlamda akademik koordinatörlük mesleki gelişimi destekleyici bir uygulamadır.' (M13).

Akademik koordinatörün öğretmenin mesleki gelişimine katkı sunmasını başka bir katılımcı, öğrenciler üzerinden bir örnek vererek şöyle dile getirmiştir:

'Akademik koordinatör çalıştığı grubu çok iyi tanır, o grubun ihtiyaçlarına göre de o kişilerin mesleki gelişimlerine yönelik planlamalar yapar. Bu uygulanan eğitim modeliyle, sistemiyle, programıyla ilgili olabilir, yeni bir öğrenme tekniği olabilir, sınıfta uyguladığımız olabilir, uluslararası uygulanan programlar olabilir. Bu konuda mentörlük yapar. Nasıl öğrencilerle partner uygulaması yapıyorsak öğretmenler arasında da böyle bir köprü oluşturur. Haftalık genel toplantı saatlerini kullanarak eğitimde iyi örneklerin öğretmenler arasında bilinmesi adına hizmet içi eğitimler düzenler.' (M8)

Çıkış noktaları farklı olsa da bir katılımcı haricinde her iki okuldan tüm katılımcıların uygulamayı mesleki gelişime katkı sağlayıcı bulmaları önemli bir bulgu sayılabilir.

4.4. Okul Geliştirme Bağlamında Akademik Koordinatörlük

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan ‘Öğretmenler ve okul yöneticileri “akademik koordinatörlük” uygulamasını “okul geliştirme” açısından nasıl değerlendirmektedir?’ sorusundan hareketle oluşturulan ‘akademik koordinatörlük ve okul geliştirme arasındaki ilişki’ teması altında, verilerin analizi sonucu: ‘okul geliştirmeye katkı sağlar’ ve ‘okul türüne göre değişir’ olmak üzere iki kategori oluşmuştur. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu akademik koordinatörlük uygulamasının okul geliştirmeye katkısının olumlu ve anlamlı olduğunu dile getirirken; kamu okulunda görev yapankatılımcılardan 2’si bu katkının okul türüne bağlı olarak değişkenliğini belirtmişlerdir. Tabloda da bu açıkça görülmektedir.

Tablo 5: *Okul Geliştirme Bağlamında Akademik Koordinatörlük*

Temalar	Kategoriler	Ö.O	K.O
Okul Geliştirme Bağlamında Akademik Koordinatörlük	Okul Geliştirmeye Katkı Sağlar (f=24)	M1, M2, M3, M4, M5, M6,M7,M8,M9,M10, M11,M12,M13,M14, M15	K1,K2,K3,K4,K5, K8,K9,K10,K11
	Okul Türüne Göre Değişir (f=2)		K6,K7

Tabloya bakıldığında akademik koordinatörlük pozisyonunun mevcut olduğu okulda görev yapan katılımcıların hepsinin, uygulamanın okul geliştirmeye katkı sağladığı konusunda hemfikir oldukları açıkça görülmektedir. Pozitif görüşleri ortak olsa da katılımcılar genelde okul geliştirmenin farklı alanlarını ele alarak görüş belirtmişlerdir. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

‘Okulun gelişimine, akademik başarısına, sosyo-kültürel kimliğinin oluşmasına ve yeniliklere hazırlanma sürecine akademik koordinatörün doğrudan pozitif katkısı olduğu düşünüyorum. Bu da zaten okul iklimini ve kültürünü direkt olarak olumlu yönde değiştirip geliştiriyor.’ (M12)

Bu katılımcı bu ifadesiyle okulun kimlikoluşturmasında akademik koordinatörün önemini vurgulamıştır. Bir başka katılımcı da uygulamanın kurumsal kimlik oluşturma noktasındaki önemini vurgu yapmıştır. Bu katılımcı okul iklimine etkisini şu sözlerle dile getirmiştir:

‘...birlikteliği sağlıyor, yani ortak bir şekilde iş yapabilme becerisini geliştiriyor. Herkes kafasına göre takılmıyor. O da okul iklimine olumlu yansıyor. Okulun bir

kimliğinin oluşmasını sağlıyor. Siz biliyorsunuz ki o okula gittiğinizde bu bububu var, bu tip uygulamalarla karşılaşacaksınız. Bu tip uygulamalar konusunda bir birlik var ve bunu akademik koordinatör sağlıyor. ' (M10)

Başka bir katılımcı da sağlıklı bir okul ikliminin başarıya götürdüğünü ifade ederek, akademik koordinatörün okul gelişimi üzerindeki olumlu etkisini ‘...Sağlıklı bir okul iklimi yaratır, geliştirir. Bu da akademik başarıya yansır. Genel bir yıllık süreç sonunda öğretmenlerden aldığı dönütlerle onunla ilgili bir yol haritası belirler akademik koordinatör. ’ (M6)cümleleriyle anlatmıştır.

Akademik koordinatörlüğün okul gelişimine katkısını akademik koordinatörün görev tanımı üzerinden açıklayan başka bir katılımcı bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

‘Okulun belirlemiş olduğu programlar doğrultusunda ana başlıkları belirleme, uygulama, denetleme,değerlendirme, toplantılar aracılığıyla ortaklık yaratma, geri dönüt verme vb. görevleri üstlenerek okulun gelişimine katkı sağlar akademik koordinatör. Okulun iklimini pozitif etkiler bu şekilde ve tüm bunlar sonucu okulun akademik ve sosyal başarısı artmış olur. ’ (M8)

Uygulamanın yürütüldüğü özel okulda görev yapan ve daha önce kamu okullarında da görev yapmış olan bir katılımcı karşılaştırma yaparak akademik koordinatörlük biriminin okul geliştirme bağlamında nasıl işlediğini, kamu okullarından farklı olarak müdürün eğitsel yöneticilik ve denetim görevini akademik koordinatörün üstlendiğine, bu durumda daha nitelikli bir veriye sahip olunduğuna ve bu verilerin doğru kullanılması halinde okulun gelişimine çok büyük katkı sağlandığına dair deneyimlerine dayalı eleştirisini şu sözlerle sunmaktadır:

‘...akademik koordinatör ders gözlemlerini sıklıkla yapıyor, öğretmenlerle akademik içerikli toplantılar yapıyor, ama bu süreçte aynı zamanda her bir öğretmenin iletişim yaklaşımını da görüyor, gözlemliyor, onlar için bir hedef belirliyor, o hedefi ne kadar gerçekleştirdiğine dair veriler topluyor, müfredatı,yıllık planları,ünite planlarını kontrol ediyor, sınavlar bölüm başkanından sonra onun elinden geçiyor, onların değerlendirilmesiyle ilgili öğrencilere verilen ara değerlendirmeler,gelişim raporlarıyla ilgili çalışmaları yürütüyor, organize ediyor, dolayısıyla okuldaki her akademik işin nasıl gerçekleştiğiyle ilgili çok ciddi bir veri toplayan biririm. O veriler doğru işlendiğinde, okul geliştirme sürecinde çok ciddi bir rolü var. Akademik koordinatörün topladığı bu veriler doğru değerlendirince okul, okula ciddi bir gelişme fırsatı sağlıyor bu veriler. Bu verileri akademik koordinatör olmadan, sadece okul müdürünün ders gözlemi ya da öğretmenlerle ilgili ders dışındaki gözlemleriyle toparlaması sonucu ortaya çıkan yüzeysel bir değerlendirme oluyor açıkçası. Okul müdürünün karakterine göre, bakış açısına göre de çok şekilleniyor. Müdür ne biliyorsa o kadarla kalıyor.Akademik koordinatör okulun gelişim ihtiyaçlarını belirlemede ciddi bir veri unsuru,kilit bir rol oynuyor. ’ (M15)

Uygulamanın tanıtıldığı kamu okulunda iki katılımcı haricindeki tüm katılımcılar akademik koordinatörlüğün okul geliştirmeye katkı sağladığını düşünmekte ve ifade

etmektedir. Okul türüne göre değişiklik göstereceğini düşündüğünü belirten katılımcılardan biri 'Ben okul geliştirme anlamında bizimki gibi okullarda daha işlevsel olacağını düşünüyorum. En azından buradaki çocukların bakış açıları daha geniş, dünya görüşleri daha geniş, etkinlik alanları daha geniş, sınırlı değil.'(K7) derken bir diğeri sistem eleştirisinde bulunarak, düşüncesini şöyle belirtmiştir:

'Okul türüne göre okul gelişimine katkısı değişkenlik gösterir bence. Meslek lisesi, normal Anadolu lisesi, çok programlı okullar vb. okullarda öğrencilerin beklentileri farklı olduğu için her birinin beklentisini aynı oranda karşılayacağını düşünmüyorum. Belli nitelikte öğrencilerin olduğu, hedeflerin büyük olduğu, yaratıcılığın büyük olduğu okullarda çok işlevsel olabilir bence. Çünkü çok klasik bir eğitim veriliyor çocuklar ne kadar iyi olurlarsa olsunlar. Öğretmenler arası iletişim branş anlamında olmuyor, bütünsel olmuyor eğitim, öğretmen yetmiyor, müfredat yetmiyor, kısıtlı kalıyor.' (K6)

4.5. Akademik Koordinatörlük Uygulamasının Kamu Okullarında İşlerliği

Araştırmanın son alt problem cümlesinden hareketle oluşturulan 'akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında işlerliği' teması, katılımcıların araştırmanın beşinci sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildikten sonra 'uygulanabilir, öncelikli problemler, uygulanamaz, bürokrasi bağımlılığı ve teşvik olmalı' olmak üzere beş kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 6: Akademik Koordinatörlük Uygulamasının Kamu Okullarında İşlerliği

Temalar	Kategoriler	Ö.O	K.O
Akademik Koordinatörlük Uygulamasının Kamu Okullarında İşlerliği	Uygulanabilir (f=10)	M1, M3, M5, M7, M8, M10, M11, M12, M13, M14	
	Teşvik olmalı (f=3)		K3, K4, K11
	Bürokrasi bağımlılığı(f=7)		K1, K2, K5, K7, K8, K9, K10
	Öncelikli Problemler(f=2)	M15	K6,
	Uygulanamaz(f=4)	M2, M4, M6, M9	

Uygulamanın mevcut olduğu okulda görev yapan öğretmen ve yöneticiler ve uygulamanın tanıtıldığı kamu okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin uygulamanın işlevselliğine dair görüşleri alındıktan sonra katılımcılara uygulamanın ‘kamu okullarında uygulanıp uygulanamayacağı’ sorulmuştur. Tabloda görüleceği üzere uygulamanın hali hazırda yürürlükte olduğu kurumdan olan katılımcılar ılımlı yaklaşmakta, katılımcıların 10’u uygulamanın kamu okullarında uygulanabilir ve işlevsel olacağına dair görüş bildirmektedir. Özel okulun katılımcılarından biri kamu okullarında uygulamanın bir ihtiyaç olduğunu, ancak öncelikli farklı problemlerin varlığına dikkat çekerken; yine aynı okul katılımcılarından 4’ü akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında uygulanamayacağına dair görüş bildirmişlerdir.

Kamu okulu katılımcılarının çoğu sistemsal bir değişiklik olmadığı takdirde uygulamaya çok karşı çıkan olacağını dile getirmişlerdir. Bu kategori bürokrasi bağımlılığı olarak adlandırılmıştır. Özellikle öğretmen direncini vurgulayan bu katılımcıların yanı sıra katılımcıların 3’ü teşvik olması halinde uygulanabileceğini dile getirmiştir. Kamu okulunda görev yapan katılımcılardan sadece 1’i, uygulamanın önemini kabul etmiş, uygulanması gerektiğini savunmuş, ancak daha önemli problemleri incelemek gerektiğini savunmuştur. Bu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

‘Belli nitelikte öğrencilerin olduğu, hedeflerin büyük olduğu, yaratıcılığın büyük olduğu okullarda çok işlevsel olabilir bence. Çünkü çok klasik bir eğitim veriliyor çocuklar ne kadar iyi olurlarsa olsunlar. Öğretmenler arası iletişim branş anlamında olmuyor, bütünsel olmuyor eğitim, öğretmen yetmiyor, müfredat yetmiyor, kısıtlı kalıyor. Bu anlamda uygulanmalı diye düşünüyorum. Ancak çok başka dertler var öncelikli. Örneğin; idarecilerin derdi günü kurtarmak. Bürokratik işleyiş sonucu oluyor bu, hep hesap verme derdinde. Ben devletim diye bakıyorlar, devleti temsil ediyorlar. İnisiyatif alamıyorlar, çizilen çizginin dışına çıkamıyorlar, kurallar dahilinde bile. Ancak yasal bir zemine dayandırılıp belirli değişiklikler yapılırsa, onlar da bir şeyler yapmak zorunda kalırlarsa işler bu sistem. Belki rehberlik adı altında yürütülebilir. Öğretmenlerde ders yükü çok, öğretmen başına

düşen öğrenci sayısı çok. Norm fazlası yöntemi değişmedikten sonra, bunlar iyileştirilmedikten sonra öğretmenin de çok zaman ayırabileceği bir iş gibi durmuyor bu. Zaman ayıramaz, emek ayıramaz, kafa ayıramaz, sıkıntı çıkabilir.’ (K6)

Uygulamanın var olduğu özel okuldaki bir katılımcı da benzer düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

‘Kamu okullarının daha büyük problemleri var. Onlar çözüldükten sonra akademik koordinatörlük kamu okullarında uygulanmalı. Çok kolay değil. Önce uygun ortamları yaratıp sonra başlamak gerekir. Ziya Selçuk hocanın güzel bir örneği var, kamu okullarını tıra benzetir. Manevra yapması, yön değiştirmesi çok zordur, öyle kolay değildir. Türkiye’deki bütün kamu okullarının böyle bir uygulamayı içselleştirebilmesi için, bütün öğretmenlerin bu anlamda bambaşka bir bakış açısına sahip olması gerekiyor. O da şu an için çok mümkün değil. Ayrıcakamu okullarında daha bağımsız çalışmayı seven, ders bittiğinde okuldan ayrılan bir öğretmen grubu da var. Hepsi böyle değil ama geneli böyle gördüğüm, gözlemlediğim kadarıyla. Buna yatkın olmayan insanlarla bu tip bir şeyi yapmak çok mümkün değil, demokrasiyi çok sindiremeyen insanlarla demokrasi yürütmenin çok mümkün olmadığı gibi. Onun için ciddi bir uzlaşma kültürü gerekiyor. Geri bildirim alıp verme, öz değerlendirme, başkasını değerlendirme konusunda ideal noktaya gelen insanlarla yapabilmek mümkün. Akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında sağlıklı işleyebilmesi için ciddi bir zihinsel devrime ihtiyaç var bu anlamda.’ (M15)

Uygulamanın mevcut olduğu okuldaki katılımcıların çoğu akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında uygulanabilir olduğunu belirtse de her biri olası sorunları göz önünde bulundurup ifade etmişlerdir. Uygulanabilir olduğunu belirten bazı katılımcıların ifadelerine aşağıda yer verilmiştir. M8 kodlu katılımcı: *‘Bence işler. Çünkü aslına bakarsan, özellikle kamu okullarında tutum birliği, eğitimin kalitesinin aynı düzeyde sağlanması, uygulanması açısından bir ihtiyaç mevcut gözlemlediğim kadarıyla. Mutlaka bu işin ehli, bilgi sahibi kişiler tarafından bir düzenleme ile akademik koordinatörlük sistemi kamu okullarında bence çok faydalı’* cümleleriyle akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarına faydalı olacağını belirtirmiştir. Öte yandan bir süre kamu okullarında öğretmenlik yapmış, şimdilerde uygulamanın bulunduğu proje okulunda görev alan M5 kodlu katılımcı eskiden karşılaştığı benzer bir uygulamayı örnek vererek kamu okullarında bu uygulamanın işleyebileceğini şu cümlelerle ifade etmiştir:

‘Bence olmayacak bir şey değil, gayet de olur. Müdür yardımcılarından biri akademik koordinatörlük görevini üstlenebilir. Aslında bu böyledir zaten belki adı akademik koordinatör değildir. Bazen de müdür eğitsel yönetim görevi üstlenerek aynı zamanda akademik koordinatör gibi iş yapar. Ben meslek lisesinde de imam hatip lisesinde de bunun benzer uygulamalarını gördüm. Kendiliğinden, müdür yardımcılarının yeteneğine bağlı bu. Bazısı disiplinden sorumludur, bazısı işte işleştikten sorumludur. Bir tanesi de akademik işlerden sorumludur ayrıca. Bence görev tanımı yapıp kamu okullarında ayrışmalı ki onun da yeri ve içindeki yetkiler daha çok olsun. Şöyle bir örnek vereyim; yeni öğretmenlik yapmaya başladığımda

müdür yardımcısı günlük planlarımızı götürürdük. Günlük planlarımızı kontrol eder, altına imza atardı. Bundan daha ileri bir akademik koordinatörlük düşünemiyorum. Ve ben hala istenmediği halde günlük plan tutarım bu sayede. Önemli olan uluslararası programlar uygulamak falan değil, bence akademik koordinatör yeterlilikleri olan birisinin her bir kamu okulunda olması. Örneğin köy enstitüsünde görev yapan öğretmenlerimizin her biri akademik koordinatördü, o yetkinlikteydiler. O işleyişi bilmek, geçmişten geleni bilip geleceği planlamak, öğretmenler arası eşgüdümü sağlamak, ortak bir payda yaratmak... Bunlar onlarda vardı. Haftada bir gün gidip şıkır şıkır planlarımı kontrol ettirirdim ve bu bana öyle bir disiplin sağladı ki seneler geçti aynı şekilde yapıyorum işimi.’ (M5)

Uygulamanın yürürlükte olduğu proje okulundan M9 kodlu katılımcı uygulamanın kamu okullarında kesinlikle işlemeyeceğini şu sözlerle dile getirmiştir:

‘Kesinlikle işlemez...çünkü Milli Eğitim’de herhangi bir alana görevlendirme yapılacağı zaman nasıl görevlendirme yapıldığı malum...Tanıdık temelli yapılan görevlendirme ile de akademik koordinatörün bir okula, eğitim sistemine katkıda bulunmayacağı çok gerçek. Sendikal ayrımlar var, bu ayrım buraya da yansır. Muhtemelen full ek ders yazılır. Görevi üstlenen kişiler de akademik koordinatörlük yetkinliğine sahip olmayan, yetkinliği her açıdan sorgulanır kişiler olur. Bu görev de bir başlık, bir sıfat olarak orada bulunur, içi boş kalır.’ (M9)

4.6. Uygulanamamasının Nedenleri

Araştırmanın son alt probleminden hareketle katılımcılara yöneltilen, ‘akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında uygulanabilirliğine dair soruya verilen yanıtların içerik analizi sonucu ‘uygulanamamasının nedenleri’ teması oluşmuştur. Bu temanın kategorileri yine cevaplara uygulanan içerik analizi sonucu şekillenmiştir.

Tabloda görüldüğü üzere verilen yanıtlar göz önünde bulundurularak beş ayrı kategori belirlenmiştir. Bunlar: değişim direnci, liyakat sorunu, memur zihniyeti, teşvik beklentisi (ek ders/ödeme/sertifika/farklı kariyer yolları vb.) ve hiyerarşik sorunlar (ast-, üst ilişkisi problemi, ego savaşı)dır.

Tablo 7: Akademik Koordinatörlük Uygulamasının Kamu Okullarında Uygulanamamasının Nedenleri

Temalar	Kategoriler	Ö. O	K. O
Akademik Koordinatörlük Uygulamasının Kamu Okullarında Uygulanamamasının Nedenleri	Değişim Direnci (f=5)	M2, M5, M7,M13,	K6,
	Liyakat Sorunu (f=5)	M6, M8, M9, M15	K11
	Memur Zihniyeti (f=9)	M1, M2, M12, M14,	K5, K7, K8, K9, K10,
	Teşvik beklentisi (Ekders/ ödeme/Sertifika/ farklı kariyer yolları vb.) (f=4)		K1, K2, K3, K4,
	Hiyerarşik Sorunlar (Ego Savaşı, Ast-üst İlişkisiProblemi) (f=3)	M3, M4, M11	

Tabloda da yer aldığı gibi hem kamu okulunda hem de proje okulunda görev yapan öğretmenlerin çoğu akademik koordinatörlüğün kamu okullarında uygulanamamasının sebebi temasının memur zihniyeti kategorisini seçmişlerdir.

Katılımcılardan kamu okulunda görev alan öğretmenlerin 5'i, özel okulda görev yapan öğretmenlerin ise 4'ü toplam 9 katılımcı memur zihniyetinin akademik koordinatörlüğün kamu okullarında uygulanmasının önünde çok büyük bir engel olduğunu ifade etmişlerdir. Konuya dair katılımcıları ifadeleri şöyledir:

'Öğretmenlerin karşı olacağını, özellikle on yılı aşkın süredir çalışan öğretmenlerin istekli olmayacağını düşünüyorum. Problem çıkaracaktır. Eski köye yeni adet, işgüzarlık gibi algılanabilir. Çünkü öğretmenlerdeki memur zihniyeti yeniliklere yer bırakmıyor. Dersi olmayan gider, parasını almadığı işi yapmak istemez, dahası görev tanımında yer almayan bir şeyi yaptıramazsın öğretmene, çünkü o 657 tabiidir, memurdur. Belki önce bu zihniyeti değiştirmek gerekiyordur.'(K8)

Yukarıda ifadesine yer verilmiş olan katılımcı kamu okulunda görev yapmaktadır. Bir başka kamu okulunda çalışan katılımcı ise memur zihniyetinin uygulama için büyük bir engel olduğunu şu sözlerle belirtmektedir:

'Memur olma zihniyeti uygulamanın önünde bir engel. İsteklilik önemli, o motivasyon ne şekilde sağlanır bilemiyorum. İdealist öğretmenler ancak olumlu yaklaşacaktır. İstekli olma anlamında o memur zihniyetinden çıkmak kolay olmayacaktır. İdareci bazında, üst taraftan bir şey isteniyorsa kabul ediyorlar, hayır deme tercihleri olmadığı için. 'İdare etmek' kavramı bile bunu açıklıyor.'(K9)

Çalışmaya katılan uygulamanın yürütülmekte olduğu proje okulunda görev yapan öğretmenler de memur zihniyetinin engel teşkil edeceğine vurgu yapmaktadır. Eşinin kamu okulunda görev yaptığını beyan eden, kendisi çalışmaya konu olan uygulamanın var olduğu

özel okulda görev yapmakta olan bir katılımcı memur zihniyetine dair fikir ve deneyimlerini şöyle ifade etmiştir:

'Eşim devlette çalıştığı için şunu açıkça söyleyebilirim. Devlet okullarında bir takım olma olayını ben göremiyorum, takım oyuncusu olma durumunu öğretmenler içselleştirmiyor. Daha bireyseller, arkalarında 657 gibi 'ne yapsam atılmam' güvencesi var... 'Ben dersimi böyle bilirim, böyle anlatırım, kimseye de ihtiyacım yok, notumu da veririm.' Tam bu kafadalar. Önce takım oyuncusu olma bilincinin öğretmenlerde var olması, bir şekilde yerleştirilmesi, sonra da mümkünse doktoralı, yüksek lisanslı kişilerin koordinatör vasfıyla, bunlara lider öğretmen de diyebiliriz, baş öğretmen, uzman öğretmen de dediler ama bence kağıt üzerinde kalıyor, bu türden vasıflara sahip bir öğretmenin müdürün temsilcisi gibi, eğitsel liderlik görevi yükünü müdürün omzundan alan, yetkili bir şekilde çalışması mümkün. Takımı destekleyen, egosunu törpüleyen biri de olmalı bu kişi. Yani bu iş biraz ince bir iş.' (M14)

Yukarıda ifadesine yer verilen katılımcı görüldüğü gibi memur zihniyetinin akademik koordinatörlüğün uygulanamama nedenlerinden biri olduğunu söylerken, ifadesinde liyakat sorununa da değinmektedir. Bu çalışmada her iki kategoriye girebilen beyanlara yer verilmezken, baskın olan düşünce öncelenmiştir.

İçerik analizi sonucunda ortaya çıkan memur zihniyeti kategorisinden sonra katılımcıların ifadelerinden yola çıkılarak liyakat sorunu ve değişim direnci kategorileri oluşturulmuştur. Proje okulunda görev yapan öğretmenlerin 4'ü, kamu okulunda görev yapan katılımcıların ise 1'i liyakat sorununun akademik koordinatörlüğün uygulanamamasının nedeni olarak belirtmişlerdir. Yine proje okulunda çalışan katılımcıların 4'ü öğretmen direncinin uygulamanın işlerliğini engelleyeceğini belirtirken, kamu okulunda görev yapan katılımcıların yalnız 1'i bu görüşte olduğunu belirtmiştir.

Liyakat sorununun akademik koordinatörlüğün kamu okullarında uygulanamamasının temel sebebi olduğunu iddia eden proje okulundan M6 kodlu katılımcı bu görüşünü *'Şu anda kamu kuruluşlarında yapılan atamaların tamamen liyakata dayalı olmadığı göz önünde bulundurulmalı. Olmaması gereken yerlerde yetkinliği sorgulanabilir insanlar var' cümleleri* ile ifade etmiştir. Proje okulundan bir başka katılımcı ise uygulamanın liyakat sorunu nedeniyle kesinlikle uygulanamayacağını, uygulanması halinde karşılaşılabilceğini öngördüğü negatif durumları şöyle belirtmiştir:

'Milli Eğitim'de herhangi bir alana görevlendirme yapılacağı zaman nasıl görevlendirme yapıldığı malum, hepimiz biliyoruz. Tanıdık temelli yapılan bir görevlendirme ile de akademik koordinatörün bir okula, eğitim sistemine katkıda bulunmayacağı çok gerçek. Sendikal ayrımlar var, bu ayrım buraya da yansır. Akademik koordinatör olursa muhtemelen tam ek ders yazılır. Bunu gören birçok öğretmen bu görevin peşinden koşturur. Böylece bu görevi üstlenen kişiler de akademik koordinatörlük yetkinliğine sahip olmayan, kendi branşındaki yetkinliği

bile soru işaret olan kişiler olur. Bu görev de bir başlık, bir sıfat olarak orada bulunur, içi boş kalır.’ (M9)

Proje okulunda görev yapan bir başka katılımcı, konuya pozitif bir bakış açısıyla yaklaşarak liyakat sorunu olmaması halinde akademik koordinatörlüğün etkinlik alanını şu şekilde açıklamaktadır:

‘Doğru, nitelikli, liyakatli akademik koordinatörler ciddi fark yaratır bence kamu okullarında da. Çünkü bunları yapmak isteyen öğretmenlerin danışabileceği okul idaresinden bağımsız insanlara ihtiyaç var. Kamu okullarında okul yöneticileri kışlık kömürü, gerekli olan kâğıdı bulan insanlar maalesef. Dolayısıyla okul müdürü ya da müdür yardımcıları çok idari işleri içerisinde kalıp akademik kısım ile ilgili neredeyse hiçbir müdahaleleri olmayan insanlar haline dönüşmüş durumda. Akademik koordinatörlük bu anlamda doğru, liyakatli insanlarla yapılırsa kamu okullarında yeni şeyler yapmak isteyen öğretmenlerin o enerjisini iyi kanalize edebilir.’ (M15)

Kamu okulunda görev yapan bir katılımcı uygulanmanın yürürlüğe konması halinde değişime karşı öğretmen direnci ile karşılaşılacağını; *‘Öğretmenlerde ders yükü çok, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı çok. Zaman ayıramaz, emek ayıramaz, kafa ayıramaz, sıkıntı çıkar. Öğretmen direnç gösterir, değişime ayak uyduramaz, yapmaz ya da zorla olursa –mış gibi yapar.’ (K6)* şeklinde belirtmiştir. Proje okulunda görev yapan dört katılımcı da bu kamu okulu öğretmeni gibi düşünmektedir. Proje okulunda görev yapan ve öğretmen direncinin akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında yer alabilmesinin önünde engel olduğunu savunan M7 bu durumu şu cümlelerle ifade etmiştir:

‘Kamu öğretmenleri çok özel okul öğretmenleri gibi değiller. Onlar hani dersime gireyim, sınavımı hazırlayayım, yapmam gerekenleri elbette yapayım ama ekstra pek bir şey yapmayayım, hiç değişik bir şey yapmayayım şeklinde düşünüp davranıyorlar. Belki bize öyle geliyor. Çok azdır yani proje yazan uygulayan öğretmen.’ (M7)

Proje okulundan M2 kodlu bir başka katılımcı: *‘Öğretmenin kendi vicdaniyla alakalı bir durum kamu okullarında. O yüzden kontrol edilebilirliğinin ve ölçülebilirliğinin nesnel olabileceğini düşünmüyorum. Olay kamu okulunda her zaman öğretmenin kendisinde bitiyor. Öğretmen ne kadar ister bilemiyorum. Kamu okulunda öğretmene ne kadar iş yaptırılabilir, yeniliğe ne kadar açıklar orası sorgulanır.’* cümleleriyle öğretmen direncinin akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında yer alabilmesinin önünde engel olduğunu belirtmekle kalmayıp; akademik koordinatörlüğün okulda eşgüdümle uygulanması noktasında öğretmen tutumunun öneminin altını çizmektedir.

Yapılan analiz sonucu ortaya çıkan kategorilerden biri de teşvik beklentisi kategorisidir. Teşvik beklentisi kategorisinin içeriği ek ders, ek ödeme gibi maddi unsurlar barındırdığı kadar sertifika, farklı kariyer yolları oluşturma, teşekkür belgesi

vb. manevi unsurları da içermektedir. Katılımcılardan proje okulunda çalışan hiçbir öğretmenin bu konuda fikir beyan etmemesi dikkat çekicidir. Kamu okulundan 4 katılımcı teşvik beklentilerini benzer cümlelerle ifade etmiştir. Kamu okulunda görev yapmakta olan katılımcı durumu birkaç cümlede özetlemiştir:

‘Ek ders verilmiyorsa bu sistem karşılığında, ders dışı toplantılara kalınması durumunda çok karşı çıkan olacaktır. Bunun bir katkısı olması gerektiğini düşünüyorum ayrıca, örneğin ek derslerine biraz daha fark verilebilir, sertifika ile ödüllendirilebilir, farklı kariyer yolu açılabilir vb.’

Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında uygulanamamasının nedenleri temasının oluşan son kategorisi hiyerarşi sorunlarıdır. Kamu okulunda görev alan katılımcılardan hiçbiri bu tarz bir beyanda bulunmazken proje okulu katılımcılarından 3’ünün beyanları doğrultusunda bu kategori oluşturulmuştur. Uygulamanın hali hazırda var olduğu proje okulunda görev yapan katılımcılardan biri bu durumu şöyle açıklamaktadır:

‘Akademik koordinatörlük uygulamasında iletişim ya da işleyiş yönünden konu ast üst ilişkisine döndüğünde, aslında her ikisi de öğretmen statüsündeki iki çalışanın, birinin diğerinin üstünde olması problem yaratır. Orada iş tanımı, işin adında geçen ‘koordinatör’: idare eden, planlayan, yöneten kişi olmasındaki sıkıntı, belki işleyişte zaman zaman kişisel meselelerin ön plana çıkmasına yol açabilir. Kamu okulları, çalışma şekli itibarıyla bir tık daha çalışanlarının bireysel tecrübelerine, iş ahlak ve etiklerine göre değişkenlik gösterebilen kurumlar. Bu yüzden hiyerarşik sorunlar oluşabileceğini düşünüyorum.’ (M3)

Aynı okulda görev alan bir başka katılımcı konuya dair düşüncesini şöyle ifade etmiştir:

‘Uygulanırsa ast üst ilişkisi problemi öncelikli olarak baş gösterir. Birbirlerine karşı pozitif olmaları bu noktada. Eşgüdüm sağlanabilmeli. Örneğin şöyle olmamalı: ben bir şey istiyorum, koordinatör onaylıyor, müdür onaylamıyor. O zaman koordinatör etkisiz pasifize bir eleman olmuş oluyor. Çelişki kamu kurumlarında daha fazla var gibi geliyor bana takip ettiğim kadarıyla.’ (M4)

Kamu okullarındaki hiyerarşik düzenin akademik koordinatörlüğün layığıyla uygulanmasına dair bir problem teşkil edeceğine bir sorun olacağı ile ilgili endişesini, proje okulunda görev yapan M11 kodlu bir başka katılımcı: *‘Devlet çatısı altında çok yüksek ihtimalle ego ve hiyerarşi, ast üst ilişkileri işin içine gireceği için akademik kaygılardan çok hep daha yönetime, hep daha iş buyurma noktasına döneceğine inanıyorum. Devlet kurumunda bunun çok sağlıklı işleyeceğini düşünmüyorum.’ (M11)* sözleriyle dile getirmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde elde edilen bulguların özetlendiği sonuç, bulgularla ilgili tartışma, ulaşılan sonuçlardan hareketle uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmektedir.

5.1. Sonuç

Çalışma verilerinin çözümlenmesinde altı ana tema ortaya çıkmıştır.

1. Kavram Olarak Akademik Koordinatörlük ve Rolü: Kavram olarak akademik koordinatörlük ve rolü teması kendi içinde beş alt temaya ayrılmıştır. İlk oluşan tema, kavram olarak akademik koordinatörlük ve işlevselliğidir. Analiz sonucu ifadelerden hareketle koçluk/mentörlük/danışmanlık, eşgüdüm/uyum/koordinasyon, iş birliği, lider/kontrol eden olmak üzere 4 kategoriye ayrılmıştır. Hem uygulamanın sürdürüldüğü özel okuldan hem de uygulamanın tanıtıldığı kamu okulundan 3'er olmak üzere toplamda 6 katılımcı akademik koordinatörlüğün işlevini koçluk/mentörlük/danışmanlık şeklinde algıladıklarını ifade etmiştir. Özel okuldan 7 katılımcı, kamu okulundan ise 5 katılımcı olmak üzere toplam 12 katılımcı akademik koordinatörün işlevini eşgüdüm/uyum/koordinasyon şeklinde belirtmiştir. Kamu okulundan 3 katılımcı iş birliği kavramını kullanmıştır. Akademik koordinatörlük uygulamasının yürütüldüğü özel okuldan 5 katılımcı, lider/kontrol eden şeklinde akademik koordinatörlük kavramını ve işlevini açıklamıştır.

İkinci alt tema akademik koordinatörlük ve mentörlüktür. İfadelerden yola çıkarak 4 kategori oluşturulmuştur. Bunlar:

- Mentörlük benzeri,
- Mentörlükle aynı,
- Mentörlükten daha kapsayıcı,
- Fikrim yok olmuştur.

Özel okuldan 6 katılımcı, kamu okulundan ise 5 katılımcı, toplamda 11 katılımcı uygulamanın mentörlükle benzer olduğunu ifade etmişlerdir. Her iki okuldan 1'er katılımcı uygulamayı mentörlük ile aynı bulmuşlardır. Yine her iki okuldan 1'er katılımcı fikir beyan etmezken; kamu okulundan 4, özel okuldan 7 olmak üzere toplam 11 katılımcı akademik koordinatörlüğün mentörlükten daha kapsayıcı olduğunu belirtmişlerdir.

İfadelerden hareketle oluşan üçüncü alt tema akademik koordinatörlüğün iş yüküne etkisidir. Bu temaya ait kategoriler şunlardır:

- İş yükünü arttırıcı,
- Kolaylaştırıcı/İş yükünü hafifleten,
- Durumsal ve bireysel farklılık gösterir,
- Etkisi yok,
- Fikrim yok.

Uygulamanın var olduğu özel okuldan 4 katılımcı, uygulamanın tanıtıldığı kamu okulundan ise 5 katılımcı, toplam 9 katılımcı uygulamayı iş yükünü arttırıcı bulmuşlardır. Kamu okulundan 2 katılımcı fikir beyan etmez iken; özel okuldan 3 katılımcı uygulamanın iş yüküne olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmadığını savunmuşlardır. Özel okuldan 2, kamu okulundan ise 1 katılımcı duruma ve bireysel özelliklere göre akademik koordinatörlük uygulamasının iş yüküne etkisinin farklılık göstereceğini ifade etmişlerdir.

Dördüncü alt tema akademik koordinatörlük ve iletişim temasıdır. Bu tema iki kategoriye ayrılmıştır. Bunlar: iletişim düzenleyici/olumlu yönde etkileyen/aracı ve durumsal farklılık gösterir olmuştur. Kamu okulundan ve proje okulundan 2'ser, toplam 4 katılımcı hariç çalışmaya dahil olan tüm katılımcılar uygulamayı, iletişim düzenleyici/olumlu yönde etkileyen/aracı olarak tanımlamışlardır. Diğer 4 katılımcı ise uygulamanın iletişime etkisinin duruma göre değişiklik göstereceğini belirtmişlerdir.

Beşinci ve son alt tema akademik koordinatörün başta ve süreçte rehberlik rolüdür. Bu temanın kategorileri:

- Mentörlük benzeri/rehberlik eden,
- Katkısı yok,
- Rolü mentörlükten daha büyük ve önemli,
- Fikrim yok olmak üzere 4 tanedir.

Kamu okulundan 8, özel okuldan 6 olmak üzere toplam 14 katılımcı akademik koordinatörlüğün başta ve süreçteki rehberlik rolünü mentörlük benzeri/rehberlik eden olarak tanımlamıştır. Özel okuldan katılımcı katkısının olmadığını söylerken; kamu okulundan 3 katılımcı fikir beyan etmemiştir. Kamu okulundan 2, özel okuldan ise 6 katılımcı, toplam 8 katılımcı akademik koordinatörlüğün başta ve süreçteki rolünün mentörlükten daha büyük ve önemli olduğunu dile getirmişlerdir.

2. Mesleki İş Birliği Bağlamında Akademik Koordinatörlük: Bu tema beş kategoriyi içermektedir. Bu kategoriler:

- TeşvikEdici/ Yönlendirici/Yol Gösterici

- BirliktelikSağlayan/Köprügibi/Destekleyici
- Kontrol eden/ Gözlemci
- Olumsuz etkisi var,
- Etkisi yok.

Özel okuldan 8, kamu okulundan 4 olmak üzere toplam 12 katılımcı mesleki iş birliği bağlamında akademik koordinatörü birliktelik sağlayan/köprü gibi/destekleyici sıfatlarını kullanarak tanımlamışlardır. Her iki okuldan 4'er olmak üzere toplam 8 katılımcı teşvik edici/yönlendirici/yol gösterici ifadelerinin mesleki iş birliği bağlamında akademik koordinatörlüğü açıklamak için daha uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Uygulamanın bulunduğu özel okuldan 2, kamu okulundan 1 katılımcı, toplamda 3 kişi akademik koordinatörü mesleki iş birliği bağlamında kontrol eden/gözlemci olarak tanımlamıştır. Kamu okulundan 1 kişi akademik koordinatörlük uygulamasının mesleki iş birliğine hiçbir katkısı olmadığını belirtirken, yine kamu okulundan 2 kişi uygulamanın mesleki iş birliğine olumsuz etki edeceğini savunmuştur.

3. Mesleki Gelişim Bağlamında Akademik Koordinatörlük: Bu tema katkı sağlar/destekler ve katkı sağlamaz olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Özel okuldan 1 katılımcı hariç her iki okuldan da çalışmada yer alan tüm katılımcılar akademik koordinatörlük uygulamasının mesleki gelişime katkı sağlayacağı yönünde fikir beyan etmişlerdir. Özel okuldan 1 katılımcı katkı sağlamaz demiştir.

4.Okul Geliştirme Bağlamında Akademik Koordinatörlüktür: Bu tema, okul geliştirmeye katkı sağlar ve okul türüne göre değişir olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Kamu okulundan 2 katılımcı akademik koordinatörlük uygulamasının okul geliştirmeye katkısının okul türüne göre değişeceğini ifade etmiştir. Bu iki katılımcı dışında her iki okuldan da araştırmaya dahil olan tüm katılımcılar akademik koordinatörlük uygulamasının okul geliştirme bağlamında yararlı olduğu, uygulamanın okul geliştirmeye katkı sağlayacağı konusunda hemfikirlerdir.

5.Akademik Koordinatörlük Uygulamasının Kamu Okullarında İşlerliği: Bu tema “Uygulanabilir”, “teşvik olmalı”, “bürokrasi bağımlılığı”, “öncelikli problemler” ve “uygulanamaz” olmak üzere beş kategori oluşmuştur. Uygulamanın mevcut olduğu özel okuldan 10 katılımcı akademik koordinatörlüğün kamu okullarında da uygulanabilir bir model olduğunu ifade etmişlerdir. Kamu okulundan herhangi bir katılımcı kodu bu kategoride yer almamaktadır. Yine özel okuldan 4 katılımcı uygulamanın kamu okullarında uygulanamayacağını ifade ederken; kamu okulundan 3 katılımcı uygulamanın kamu okullarında yer alabilmesi için teşvik gerektiğini savunmuşlardır. Her iki okuldan 1'er, toplamda iki katılımcı kamu okullarının öncelikli problemlerinin çözülmesi sonrasında uygulamanın kamu okullarında yer alabileceğini söylemişlerdir. Kamu okulundan 7 katılımcı

bürokratik bir düzenleme, yasal zorunluluklar vb. olmadığı sürece kamu okullarında uygulamanın yer almasının söz konusu olamayacağını savunmuşlardır.

5. Akademik Koordinatörlük Uygulamasının Kamu Okullarında Uygulanamamasının Nedenleri: Bu temanın kategorileri, içerik analizi sonucu elde edilmiştir. Bu kategoriler:

- Değişim direnci,
- Liyakat sorunu,
- Memur zihniyeti,
- Teşvik beklentisi (Ek ders/ödeme/sertifika/farklı kariyer yolları vb.)
- Hiyerarşik sorunlar (Ego savaşı, ast-üst ilişkisi problemleri).

Kamu okulundan 5, özel okuldan 4, toplamda 9 katılımcı uygulamanın kamu okullarında yer alamayacağını öğretmenlerin memur zihniyetinde olmalarını şeklinde ifade etmiştir. Memurluğun verdiği rahatlıktan ödün verip, ekstra zaman ayırmayacaklarını vurgulamıştır. Kamu okulundan 1, özel okuldan 4 olmak üzere toplam 5 katılımcı öğretmenlerin değişime direnç göstereceği için uygulamanın kamu okullarında yer alamayacağını belirtmiştir. Yine özel okuldan 4, kamu okulundan 1 olmak üzere toplam 5 katılımcı liyakati gerekçe göstererek koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında işlemeyeceğini ifade etmiştir. Bu katılımcılar, gerekli donanımına sahip olmayan akademik koordönatörlerle uygulamadan gerekli şekilde yararlanılamayacağına dair çekinceleri olduğunu dile getirmiştir. Özel okuldan 3 katılımcı uygulamanın kamu okullarında yer almasının hiyerarşik sorunlara neden olacağını, bu yüzden kamu okullarında modelin uygulanamayacağını dile getirmiştir. Kamu okulundan ise 4 katılımcı öğretmenlerin uygulamada yer almaya gönüllü olmayacağını, ek ders tarzı bir ekstra ödeme, sertifika ya da bir başka kariyer yolunu açmadığı sürece hiçbir öğretmenin bu tür bir uygulamaya istekli olmayacağını ifade etmiştir.

5.2. Tartışma

Bu araştırmada, bir çeşit mentörlük uygulaması olarak ifade edilen ve okul geliştirme bağlamında ele alınan akademik koordinatörlük uygulamasının işlevselliği ve kamu okullarında uygulanabilirliği konusundaki bakış açılarının ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada elde edilen bulgular yine çalışmanın bağlamı olan okul geliştirme kavramı ve okul geliştirme kavramının alt boyutları olan mesleki gelişim, mesleki iş birliği çerçevesinde ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Akademik koordinatörlük ve işlevselliği, katılımcıların çoğu tarafından ‘eşgüdüm, uyum ve koordinasyon’ kavramları ile ifade edilmiştir. Daha önce yapılan bir çalışmada akademik koordinatörlük, ikinci bir yöneticik görevi üstlenerek eğitim örgütlerinde eşgüdüm ve uyumu sağlamak üzere görev alan biri şeklinde tanımlamıştır (Alam, 2017).

Bu çalışmada elde edilen bir diğer sonuç akademik koordinatörlük ile mentörlüğün benzer kavramlar olduğu şeklindedir. Bununla birlikte bulgularda akademik koordinatörlük mentorluğu da kapsayan daha geniş, daha önemli bir rol olarak görülmüştür. Bu bulgu ile örtüşen şekilde ‘...akademik koordinatörlük mentorluğu kapsar diyebilirim’ ifadesinin benzer bir formu Mangali ve arkadaşlarının (2019) tarafından alanyazın taraması yöntemiyle oluşturulan makalede de bulunmaktadır. Söz konusu bu makalede mentörlük ‘koordinatörlük görevi sürecine dahil olan bir bölüm’ olarak anılmaktadır. Ayrıca aynı makalede görsel olarak da belirtilen hiyerarşik düzenden anlaşıldığı üzere akademik koordinatörün iletişim düzenleyici bir rolü de vardır. Bu da çalışma bulgularıyla örtüşmektedir (Mangali vd.,2019).

Özel okulda ve kamu okulunda çalışan katılımcıların 9’u akademik koordinatörlük uygulamasını, iş yükünü arttırıcı bir uygulama olarak nitelendirirken; bunun tam tersi yönde başka bir 9 kişilik grup iş yükünü hafifleten bir uygulama olduğunu belirtmiştir. Ancak iş yükü ile ilgili algı arasında yaş ve mesleki kıdem süresine göre farklılaşmalar olduğu görülmüştür. Özellikle yaş ortalamalarının artması ile birlikte iş yükü düzeylerinin yüksek algılandığı görülmektedir. Bu durum 2021 yılında Dursun’un yaptığı bir çalışma ile paralellik göstermektedir (Dursun, 2021).

Katılımcıların akademik koordinatörlük uygulamasını mesleki iş birliği bağlamında değerlendirmeleri istendiğinde özel okulda ve kamu okulunda çalışan tüm katılımcıların akıllarına ilk seferde ‘disiplinlerarası çalışmalar’ gelmiştir. Ancak cevap derinleştikçe öğretmenler arası mesleki deneyim, yöntem ve bilgi alışverişi katılımcıların ifadelerinde yer almıştır. Katılımcılar akademik koordinatörü mesleki iş birliği açısından değerlendirirken, özellikle öğretmenler arası ilişkileri düzenleyen, disiplinlerarası çalışmalara teşvik eden ve bu çalışmaların gerçekleşmesi için zaman yaratan, toplantılarla öğretmenleri bir araya getirip onlara olanak sunan bir kişiden söz etmişlerdir. Bu anlatımları sırasında ‘teşvik eden, yol gösteren’, ‘bir köprü gibi birlikteliği sağlayan, destekleyici’ ifadeleri kullanılmıştır. Bir katılımcı ‘Zümre öğretmenler kurulu da bu işi görmektedir, birbirleriyle iyi anlaşılan öğretmenlerin olduğu okulda bu uygulamaya gerek yoktur’ düşüncesini dile getirmiştir. Ancak literatürde zümre öğretmenler kurulu toplantılarını mesleki iş birliği ve mesleki gelişim bağlamında inceleyen, ‘zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki iş birliğini ve paylaşımı geliştirecek şekilde yapılmadığı’ yönünde sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır(Eroğlu ve Özbek,2018; Sezgin, Koşar ve Er, 2014).Ayrıca akademik koordinatörlük uygulamasının halen yürütüldüğü okuldan bir katılımcının ifade ettiği gibi ‘disiplinlerarası çalışmalar, ayaküstü bir araya gelinerek; şans eseri karşılaşmalarla planlanmakta, bu uygun olmamaktadır’. Gümüseli ve Eryılmaz (2011), mesleki iş birliğinin oluşturduğu işbirlikçi okul kültürünün okul gelişimine ve öğretmenlerin bireysel mesleki gelişimindeki önemini çalışmalarında belirtmişlerdir. Mesleki iş birliğini tanımlayan katılımcı ifadeleri düşünüldüğünde literatürdeki diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir

(Gümüşeli ve Eryılmaz, 2011; Fullan ve Hargreaves, 2011; Li vd., 2017; Duyar, Gümüş ve Bellibaş, 2013; Yılmaz ve Çelik, 2020).

Katılımcıların neredeyse tamamı akademik koordinatörlüğü mesleki gelişim bağlamında pozitif değerlendirmiştir. Mesleki gelişim bağlamında bir öğrenme topluluğu yaratan akademik koordinatörlük uygulaması mesleki gelişimi bulgulara göre toplantılar yaparak, disiplinlerarası çalışmalara teşvik ederek ve öğretmenler arası deneyim, yöntem ve uygulama paylaşımına imkân sağlayarak desteklediği, çalışmadan çıkan diğer bir sonuç olmuştur. Akademik koordinatörlük uygulamasının bu yönüyle Altun (2020)'ün 'Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrenme Toplulukları' çalışması ile benzer bir model olduğu söylenebilir.

Akademik koordinatörlük uygulamasının okul geliştirme bağlamında nasıl konumlandığı katılımcılara sorulduğunda da sonuç mesleki gelişim bağlamında olduğu gibi pozitif olmuştur. Akademik koordinatörlük uygulaması, okul müdürünün eğitsel liderlik görevini bir nevi akademik koordinatöre devretmesi şeklinde görülmektedir. Bu durumda paylaşılan liderlikten söz edilebilir. Aitken ve Aitken (2008) 'Leadership and School Improvement' adlı çalışmalarında okul geliştirme süreci ve paylaşılan liderliğin mesleki gelişimi planlama kapsamında birbirini etkileyen birimler olduğunu ve okul geliştirmeye önemli katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu da bulguları doğrular niteliktedir.

Akademik koordinatörlük uygulamasının yürütülmekte olduğu okulda görev yapan tüm katılımcıların okul geliştirme ile akademik koordinatörlük arasında benzer açılardan pozitif bir bağ kurmuş olmaları oldukça anlamlı görünmektedir. Akademik koordinatörlük sistemi bir mentörlük gibi işlediğinden öğretmen performansını yargılayıcı bir yönden değil, mesleki gelişim açısından ele alır ve bunu okulun her bir öğretmeni için adilce yapar, her bir öğretmen hakkında topladığı datayı mesleki gelişim ve okul geliştirme süreçlerinde ihtiyaç belirleme stratejilerine katkı sağlama amacıyla kullanır. Bu bulgu örgütsel adalet algısı ve öğretmen performans değerlendirme sistemleri arasındaki bağı, alanyazında var olan çalışmaları analiz ederek ortaya koyan Turhan, Soytürk Kırkağaç ve Tuncer'in sonucuyla paralellik göstermektedir (Turhan, Soytürk Kırkağaç ve Tuncer, 2020).

Akademik koordinatörlük modelinin kamu okullarında uygulanabilirliğine yönelik olarak yöneltilen soruya, akademik koordinatörlük uygulamasının yapıldığı okuldaki katılımcılarının çoğu 'uygulanabilir' cevabını vermiştir. Öte yandan uygulamanın tanıtıldığı kamu okulunda görev yapan katılımcıların tamamı bir koşul karşılığında uygulanabileceğini belirtmiştir. Bu koşullar katılımcı ifadelerinden yola çıkılarak 'teşvik, sistemsel değişiklik ve norm gibi öncelikli problemlerin giderilmesi' olarak belirlenmiştir. Buradan hareketle ortaya çıkan bir diğer kategori 'akademik koordinatörlüğün kamu okullarında neden uygulanamayacağı olmuştur. En çok kullanılan ifadelerle bakıldığında okul gözetmeksizin

‘memur zihniyeti’ ve ‘öğretmenin değişime direnci’ öne çıkmaktadır. Öğretmenin değişime direnç göstereceği inancı proje okulunda görev yapan katılımcılarda daha çok gözlenmiştir. Bununla birlikte ‘memur zihniyeti’ ifadesini kamu ve özel her iki okuldaki katılımcılar neredeyse eşit ölçüde kullanmıştır. Bu durum okullardaki bürokratik yapının gözle görülür bir halde olduğu, bu bürokratik yapının okul gelişiminin önünde engel olduğu (Ardıç ve Aslanergun, 2020) şeklinde ifade edilebilir. Ayrıca öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak görülmekle birlikte, memuriyet olarak işlediği şeklinde de düşünülebilir. Nitekim, Güven (2010)’ın, ‘Profesyonel Bir Meslek Olarak Türkiye’de Öğretmenlik’ adlı makalesindeki bulgulara bu durumu destekler bilgiler yer almaktadır. Bu çalışmada meslek kavramı beş temel özellik üzerinden ele alınmakta, memur zihniyetinin altındaki merkezîyetçi yapının okul gelişiminin ve öğretmenin profesyonel bir meslek olmasının önünde engel oluşturduğubelirtilmektedir.

“Sistemsal bir değişiklik olmadıkça öğretmenlerin uygulamayı hayata geçirme konusunda gönüllü olmayacağı” ifadeleri aşırı bürokrasinin karar alma niteliğini zedeleyebildiğini, eğitim sisteminde daha esnek ve etkili yönetim süreçlerinin teşvik edilmesi, bürokratik engellerin azaltılması ve öğretmenlerin daha fazla zamanlarını öğrencilere ve öğretimsel faaliyetlere odaklamalarını, karar almada ve uygulamada aktif rol almalarını sağlayacak politika ve uygulamaların geliştirilmesinin önemini gösterir niteliktedir (Yalçın vd., 2020).

Bu kategoride ortaya çıkan bir başka sonuç ‘öğretmenin değişime direnci’ dir. Bu ifade daha çok proje okulunda görev yapan katılımcılar tarafından kullanılmıştır. Bu durum da memur zihniyetinin, merkezîyetçi bürokrasinin bir getirisi olarak açıklanabilir. Ancak Güleç (2020)’in yaptığı çalışmada ‘bir eğitim örgütünün değişimi bir bütün olarak ele alması gerekliliği’ ifade edilmektedir. Bu direncin asıl nedeninin genelde ‘alışılmış düzenin bozulacağı düşüncesi’ olduğu çalışmada ulaşılan sonuçların en önemlisidir. Bu çalışmadaki ‘eski köye yeni adet’ ifadesi bahsi geçen çalışma sonucu ile örtüşmektedir.

Akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında uygulanamayacağını bir başka sebebi olarak ‘liyakat’ gösterilmektedir. Katılımcıların bu konuya ilişkin algısı ‘tanıdık temelli görevlendirme’ ifadesinden anlaşılmaktadır. Liyakat sorunu bulgusu, Erol’un çalışmasında ulaştığı sonuçlarla örtüşmektedir. Erol (2021) sözkonusu olan çalışmada, Türkiye’deki eğitim yöneticilerinin belirlenmesinde ‘liyakat’ ifadesi geçen tüm belgeleri tarayarak doküman analizi yapmıştır. Erol bu çalışmada ‘liyakat kelimesinin kağıt üzerinde kaldığını, yöneticilerin belirlenmesinde siyasi kayırmacılık, sendikal ve bürokratik yönlendirmeler ve üst yönetim yönlendirmelerinin etkili olduğu’ sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Şahin ve Demirel (2019), Türkiye’de eğitimde değişim ihtiyaçlarına, engellerine ve değişime yön vermeye ilişkin öğretmenlerin görüşlerine başvurdukları çalışmalarında

ulaştıkları ‘eğitimin siyaset üstü olması, değişimde tüm paydaşların görüşünün alınması’ her iki bulguyla da örtüşmektedir.

Akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında uygulanamayacağına ilişkin sebeplerden sonuncusu “teşvik beklentisi” olarak adlandırılmıştır. Bu ifadenin sadece kamu okulunda görev yapan katılımcılar tarafından kullanılması anlamlıdır. Akademik koordinatörlük uygulamasının yürütüldüğü proje okulunun özel okul statüsünde olduğu düşünüldüğünde, MEB kamu okulu öğretmenlerinde olduğu gibi ek ders, full ek ders şeklinde kazanımlarının olmaması, proje okulu katılımcılarının ‘teşvik’ kavramını düşünmemelerine yol açmış olabilir. Örneğin Robbins ve Judge’ın 2017 yılında yaptığı araştırma sonucu değişime direncin üstesinden gelme yöntemlerinden biri olarak ‘pazarlık aşaması’ndan söz etmektedir (akt. Güleç, 2020).

5.3. Öneriler

Bu bölümünde elde edilen sonuçlardan hareketle uygulamacılara okul geliştirme bağlamında akademik koordinatörlük uygulamasının kamu okullarında yer bulması adına önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca uygulamacılara ve ileride konuyu daha geniş kapsamda ele almak adına yapılacak çalışmalar için de araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Uygulamacılara Yönelik Öneriler

- Çalışmaya konu olan akademik koordinatörlük uygulamasının nasıl işlediğine dair uygulamanın yürütüldüğü okul incelenebilir, uygulama pilot olarak öncelikle IB ve MEB müfredatını birlikte uygulayan kamu okullarına uygulanabilir.
- Çalışmanın bulgularından hareketle öncelikli problemler sayılan norm durumları düzenlenebilir, ardından gönüllülük esasıyla öğretmenlere sertifika, ek ders vb. teşvikler sağlanarak pilot uygulama yapılabilir.
- Okul özerkliği göz önünde bulundurularak bürokratik yapının okulları negatif etkilemesini engellemek adına bir proje olarak akademik koordinatörlük, sertifikasyon, ek ders vb. kazanımlarıyla birlikte okullara sunulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma İzmir İli Bornova İlçesinde faaliyet gösteren, çalışmada ‘bir çeşit mentorluk uygulaması’ olarak belirtilen ‘akademik koordinatörlük’ uygulamasının bulunduğu hem IB hem de MEB müfredatının eş zamanlı uygulandığı bir okulda ve bu okula sosyo-ekonomik ve yapısal özellikleri olarak benzerlik gösteren bir kamu okulunda gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışma diğer ‘akademik koordinatörlük’ uygulayan özel okulları da içine alacak şekilde daha geniş perspektifte yapıldığında, daha farklı sonuçlar ortaya çıkabilir.

- Müdürlerin eğitsel liderlik görevini yerine getirme düzeyleri araştırılarak akademik koordinatörlük görevi buradan hareketle yeniden konumlandırılabilir.
- Mentorluk ve ters mentorluk kavramlarının aynı anda uygulandığı yapılar üzerinden akademik koordinatörlük uygulamasının işlevselliği çalışılabilir.
- Öğretmenler akademik koordinatörlüğü birçok yönden yararlı buldukları halde çoğunlukla kamu okullarında uygulanabilir bulmamıştır. Bunun nedenleri olarak ortaya çıkan kategoriler olan memur zihniyeti, liyakat sorunu, teşvik beklentisi ayrı ayrı araştırmalara konu olabilir, bu konularda derinleşilebilir.
- Akademik koordinatörlüğün çıkış yeri olarak IB okulları çalışmada yer bulmuştur. Kamu okullarından da IB müfredatı uygulayan okullar bulunmaktadır. Bu okullarda nitel ve nicel yöntemlerin kullanıldığı karma çalışmalar yaparak akademik koordinatörlüğün işlevselliği ve kamu okullarında işlevliliği hakkında daha detaylı sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalın, A. (1998). Toplumsal, Kuramsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği, Ankara: PEGEM.
- Aitken, E. N., ve Aitken, A. (2008). Leadership and school improvement. *International Journal of Learning*, 15(7), 193-202.
- Akay, E. (2016). Kaynaştırma ortamında eğitim alan işitme engelli öğrencilere destek özel eğitim hizmeti sunan eğitimciye yönelik mentörlük sürecinin incelenmesi. Yayımlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Alam, S. (2017). A study on leadership styles executed by principal and academic coordinator in one of the private schools in Gilgit-Baltistan, Pakistan. *Academic Research International*, 8(3), 71-78.
- Alanoğlu, M., ve Demirtaş, Z. (2020). Bürokratik okul yapısı ile müdür yönetim tarzları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1-15.
- Altun, B. (2020). Sürdürülebilir Öğretmen Gelişimi: Mesleki Öğrene Toplulukları. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Programı Doktora Tezi.
- Altun, T., ve Bebek, G. (2016). Öğretim elemanlarının okul geliştirme ve etkili okul paradigmalarının temel bileşenleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 96-107.
- Ambussaidi, I., ve Yang, Y. F. (2019). The impact of mathematics teacher quality on student achievement in Oman and Taiwan. *International Journal of Education and Learning*, 1(2), 50-62.
- Arabacı, İ. B. ve Namlı, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 9(2), 245-265.
- Ardıç, A. K. ve Aslanargun, E. (2020). İlçelerde eğitim yönetiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 8(2), 114-139.
- Aslan, B., Dinçer, Ç., ve Akçamete, A. G. (2020). Mentorluk Becerileri Değerlendirme Aracının (MEBDA) Geliştirilmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 34(1), 168-185.
- Aslan, M., ve Sağlam, M., (2018). Evaluation of Teaching Practice Course According to Opinions of Student Teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi - Hacettepe University Journal of Education*, 33 (1), 144-162.

- Ateş, A. ve Ünal, A. (2019). Bir ortaokulda uygulanan okul geliştirme projesini anlamak: Bir durum çalışması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1033-1061.
- Aydın, M. (2018). Eğitim yönetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Baier, S. T., Markman, B. S., ve Pernice-Duca, F. M. (2016). Intent to persist in college freshmen: The role of self-efficacy and mentorship. *Journal of College Student Development*, 57(5), 614-619.
- Bakar, R. (2018). The influence of professional teachers on Padang vocational school students' achievement. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(1), 67-72.
- Bakioğlu, A., Göğüş, N., Ülker, N., Bayhan, G., ve Özgen, B. (2013). Mentorluk ve eğitimde mentorluk. Bakioğlu, A. (Ed.), Eğitimde mentorluk içinde (s. 1–40). Ankara: Nobel.
- Bakkal, M. ve Radmard, S. (2019). Okul Müdürlerinin Eğitimsel Liderlik Standartlarını Karşılama Düzeyleri ile Öğretmenlerin Okul İklimi Algıları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 163-195. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/iauefd/issue/53058/702670>
- Balıkçı, A., ve Aypay, A. (2018). Okul Müdürlerinin Bürokrasi Gündelik Hayat Etkileşimi. *Electronic Turkish Studies*, 13(10).
- Barker, M. R. (2022). MYP Coordinators: Differences in Job Satisfaction Levels based on the Number of IB Programmes. *Journal of Research in International Education*, 21(1), 62-72.
- Barrera, A., Braley, R. T., ve Slate, J. R. (2010). Beginning teachers success: An investigation into the feedback from mentors of formal mentoring programs. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 18(1), 61–74.
- Baş, G. (2016) Müdür Yardımcısı Olarak Görevlendirilen Öğretmenlerin Yöneticilik Görevlerindeki Mesleki Gelişimlerinde Okul Müdürlerinin Mentorluk Fonksiyonlarının Yöneticilik Yeterlilikleri Açısından İncelenmesi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 2016.
- Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement. A Study At The School Level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Beutel, D., Crosswell, L., Willis, J., Spooner-Lane, R., Curtis, E., ve Churchward, P. (2017). Preparing teacher to mentor beginning teachers: an Australian case study. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. Vol.6 No.3, pp. 164-177. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0030>

- Beycioğlu, K., ve Aslan, M. (2010). Okul Gelişiminde Temel Dinamik Olarak Değişim ve Yenileşme: Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Roller (ss. 153-173). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 153-173.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iş birliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 505-512.
- Bozbayındır, F. ve Alev, S. (2020). Okul yöneticilerinin okul gelişim modeli ile ilgili görüşleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(24), 2640- 2673. DOI:10.26466/opus.667359
- Bursalıoğlu, Z. (2015). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış, (19.bs). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., ve Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-50.
- Cambridge, J. (2010). The International Baccalaureate Diploma Programme and the construction of pedagogic identity: A preliminary study. *Journal of Research in International Education*, 9(3), 199-213.
- Can, Niyazi (2002), Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 155-156, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/155-156/can.htm>, 10.03.2022
- Cansoy, R., ve Polatcan, M. (2018). Examination of instructional leadership research in Turkey. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(1), 276-291.
- Cantimer, G. (2008). " İlköğretim Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerine İlişkin Görüşleri"(Sakarya İli Örneği) (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Capara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S. (2006). Teachers' Self Efficacy
- Ceylan, M. (2009). Okul yöneticilerinin okul geliştirme danışmanlık hizmetine ilişkin görüşleri: Eskişehir İli örneği (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi.
- Chaudhuri, S., Park, S. & Johnson, K.R (2022). Participation, inclusion, information sharing and talent development: On the contrary, mentoring is a panacea for everyone? Findings obtained from literature screening. *European Journal of Education and Development*, 46(5/6), 468–483.
- Clark, S. K., ve Byrnes, D. (2012). Through the eyes of the novice teacher: Perceptions of mentoring support. *Teacher Development*, 16(1), 43–54.
- Craft, A. (2000). Continuing professional development: A practical guide for teachers and schools. London: Routledge-The Open University.

- Crisp, G. ve Irene, C. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in Higher Education*, 50(6), 525-545.
- Crisp, G., ve Cruz, I. (2009). Mentoring college students: A critical review of the literature between 1990 and 2007. *Research in higher education*, 50, 525-545.
- Çakır, L., ve Kocabas, I. (2016). Mentoring in gifted student's education and a model suggestion. *Educational Process: International Journal*, 5(1), 76-90.
- Çakıroğlu, E. (2010). Okul Geliştirme: Kuramdan Uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelen, Ü., Kösterelioğlu, İ. ve Kösterelioğlu, M. A. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710.
- Çoruk A., Kulbak, H.(2018). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Sürecine Yönelik Etkinliklerin Planlanmasına İlişkin Görüşleri*. 13.Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi.
- Darling-Hammond, L., ve Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53
- Datnow, A. ve Park, V. (2019). Professional collaboration with purpose: Teacher learning for equitable and excellent schools. Routledge, New York, NY.
- Dickson, A., Perry, L., ve Ledger, S. (2021). Challenges of the International Baccalaureate Middle Years Programme: Insights for school leaders and policy makers. *Education Policy Analysis Archives*, 29(137).
- Dönmez, S. A., Gök, R. ve Şahin, A. (2021). Mentoring Roles of the School Principals in Turkey: A Literature Review. *Shanlax International Journal of Education*, 9(4), 102-113.
- Durmaz, Y. (2019) Okulların Akademik İyimserliği ile Okul Müdürlerinin Mentorluk Rollerini Arasındaki İlişki. Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dursun, A. (2021). *Öğretmenlerin ve yöneticilerin aşırı iş yükü ve tükenmişlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi).
- Duyar, İ., Gümüş, S., ve Bellibaş, M. Ş. (2013). Multilevel analysis of teacher work attitudes. *International Journal of Educational Management*, 27(7), 700-719.
- Ercan, F., ve Aksu, A. (2022). Eğitimde Mentorluk. *Pearson Journal*, 7(21), 108-133. <https://doi.org/10.46872/pj.588>
- Eroğlu, M. ve Özbek, R. (2018). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının mesleki gelişim bağlamında incelenmesi. *Researcher*, 6(3), 255-271.

- Erol Y. C. ve Özdemir, Y. T. (2018). Öğretmen adaylarının okul tabanlı mentorluk ve özyeterlik algılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (2),874-894.
- Erol, İ. (2021). Türkiye’de Okul Yöneticilerinin Belirlenmesinde “Liyakat İlkesi”. *Eğitim Yönetimi ve Politikaları Dergisi*, 2(1), 54-64.
- Eskicumalı, A. (2003), “Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye’nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü, 1923-1946”, *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 19(2).
- Everard, B. ve G. Morris (1990), *Effective School Management*, Second Edition. Paul Chapman Publishing Ltd, London
- Forrester, M. A. ve Sullivan, C. (2018). *Doing qualitative research in psychology: A practical guide*. New York: Sage.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. ve Hargreaves, A. (1991). *What’s worth fighting for: working together for your school*. New York: Teachers College Press.
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., ve Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American educational research journal*, 38(4), 915-945. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gershenson, S. (2016). Linking teacher quality, student attendance, and student achievement. *Education Finance and Policy*, 11(2), 125-149.
- Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E., & Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501-530.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. ve Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers College Record*, 109, 877-896.
- Goddard, Y. L., Miller, R., Larsen, R., Goddard, R. D., Madsen, J. ve Schroeder, P. (2010). Connecting principal leadership, teacher collaboration, and student achievement. Paper presented at the American Education Research Association Annual Conference, Denver. May 3. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528704.pdf>.
- Göksoy, S. (2015). Okullarda Bürokratik Sorunlar. *Journal of Education and Future*, 10 (7), 99-118 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/18639/196734>

- Guskey, T. R. (2003). What makes professional development effective?. Phi delta kappan, 84(10), 748-750. <https://doi.org/10.1177/003172170308401007>
- Güleç, U. T. (2020). Geri Çekildi: Örgütsel Değişim Ve Değişime Direnç Üzerine Teorik Bir İnceleme. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 3 (2), 373-402. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/arhuss/issue/58342/788483>
- Güler, M., Altun, T., ve Türkdoğan, A. (2015). Matematik Öğretmenlerinin Zümre Öğretmenler Kurulunun Etkililiği Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 395-406.
- Gülşen, C. (2019). Okul Yönetiminde Mentorluk. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. (19),367-386. Retrieved from:
- Gümüş, Ö. B. (2015). *Eğitim yöneticilerinin mentorluk rollerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gümüşeli, A. İ. ve Eryılmaz, A. (2011). The measurement of collaborative school culture (CSC) on Turkish schools. *New Horizons in Education*, 59(2), 13-26.
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.
- Hallinger, P., ve Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. In T. Townsend & J. MacBeath (Eds.) *International handbook of leadership for learning* (pp. 469-485). Springer.
- Hallinger, P., Walker, A., Nguyen, D.T.H., Truong, T. ve Nguyen, T.T. (2017), "Perspectives on principal instructional leadership in Vietnam: a preliminary model", *Journal of Educational Administration*, Vol. 55 No. 2, pp. 222-239.
- Hamdan, A. R., ve Lai, C. L. (2015). The Relationship between Teachers’ Factors and Effective Teaching. *Asian Social Science*, 11(12), 274.
- Harris, A. (2002). *School improvement: What’s in it for schools?* Routledge.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, s.143-160.
- Hill, I. (2007). International education as developed by the International Baccalaureate Organization. The SAGE handbook of research in international education, 25-37.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A., Tomlinson, P.D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don’t. *Teaching and Teacher Education*, 25, s. 207-216.

- Hopkins D. ve Reynolds D. (Eds.). (2005). *Theories and strategies an international handbook. School development series.*
- Hopkins, D., ve Harris, A. (1997). Improving the quality of education for all. *Support for Learning*, 12(4), 147-151.
- Howland, J., & Picciotto, H. (2003). Teacher collaboration: Professional development from the inside. Retrieved from <http://www.picciotto.org/mathed/teaching/collaboration-slides.pdf>
- Hudson, P. (2013). Mentoring as Professional development: ‘Growth for both’ mentor and mentee. *Professional Development in Education*. Retrieved from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19415257.2012.749415>
- IBO, International Baccalaureate Organization. (2022) IB Hakkında Bilmeniz Gerekenler, ibo.org. <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/other-languages/what-you-need-to-know-about-the-ib-tu.pdf>. 2022 (15.08.2022 tarihinde erişilmiştir.)
- IBO, International Baccalaureate Organization. (2023) Türkiye’deki IB Okulları, ibo.org
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2011). Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk mentorluğun eğitimde kullanılması, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Krichesky, G. J. ve Murillo, F.J. (2018). Teacher Collaboration as a Factor For Learning and School Improvement. A case study. *Educacion XX1*, 21(1): 135- 156.
- Lai, E., DiCerbo, K., ve Foltz, P. (2017). Skills for today: What we know about teaching and assessing collaboration. Pearson.
- Lai, E., ve Cheung, D. (2015). Enacting teacher leadership: The role of teachers in bringing about change. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(5), 673-692.
- Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project. New York: The Wallace Foundation.
- Li, L., Hallinger, P., Kennedy, K. J., & Walker, A. (2017). Mediating effects of trust, communication, and collaboration on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 697-716.
- Lu, M., Loyalka, P., Shi, Y., Chang, F., Liu, C., ve Rozelle, S. (2019). The impact of teacher professional development programs on student achievement in rural China: evidence from Shaanxi Province. *Journal of Development Effectiveness*, 11(2), 105-131. <https://doi.org/10.1080/19439342.2019.1624594>
- Macgilchrist, B. M. (2004). *The intelligent school*. London: Sage Publications.

- Mangali, G., Palaganas, E., Dondriano, E., Ignacio, K. K. ve Magpantay, T. (2019). Role of coordinators as curriculum and instructional managers. *International Journey of Multidiciplinary Research and Pubblications*,2(5), 40-47.
- MEB (2017). MEB 2017-2023 UlusalÖğretmenStratejiBelgesi.
- MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyonu. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden 11.08.2022 tarihinde erişilmiştir.
- MEB (2021). Milli Eğitim Şuraları.https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_12/08163100_20_sura.pdfErişim, 27 Mayıs 2022
- MEB, (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program Ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği Resmî Gazete, 1 Eylül 2016.
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Türk eğitim sisteminin genel yapısı (Amaçlar, Temel İlkeler ve Okul Sistemi). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (Ed: H.B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz), Ankara: Pegem A.
- Naillioğlu, M, Sezgin, F. (2021). Danışman Mentorluk Roller: Aday Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Aday ve Danışman Öğretmenlerin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (1), 307-345. Retrievedfrom: <http://www.gefad.gazi.edu.tr/tr/pub/issue/62024/868329>
- Nehring, J. H., ve O'Brien, E. J. (2012). Strongagentsandweaksystems: Universitysupportforschoollevelimprovement. *Journal of EducationalChange*, 13(4), 449-485.
- Neuman, W. L. (2012). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I- II. Cilt (5. Basım). İstanbul: Yayın Odası.
- Novotny, J. M. ve Tye, K. A. (1973) The Dynamics of EducationalLeadership, 2nd edn. Los Angeles: Educational Resource Associates, Inc.
- Oxford English Dictionary (2021). Mentor.<https://www.oed.com/>
- Özdemir A. ve Tüysüz F. (2017) Özel okul yatırımları için türkiye'deki 81 ilin çok kriterli karar verme yöntemleri ile stratejik analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45, 93-114
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özmantar, M. F., ve Önala, S. (2017). Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin ihtiyaç, değerlendirme ve beklentileri. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 120-139.

- Parlar, H. (2019). Tüm Yönleriyle Okul Geliştirme: Kuram, Yaklaşım ve Uygulama (2. bs.). Ankara: Nobel Akademik.
- Posnanski, T. J. (2002). Professional development programs for elementary science teachers: An analysis of teacher self-efficacy beliefs and a professional development model. *Journal of Science Teacher Education*, 13(3), 189-220.
- Resmi Gazete (2016). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği. 1 Eylül 2016. Retrieved from: <https://doi.org/10.1108/JEA-11-2015-0106>
- Revelo R. A., Loui M. (2016). A developmental model of research mentoring. *College Teaching*, 64(3), 119–129. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1125839>
- Richards, J., ve Farrell, T. (2005). Professional Development for Language Teachers. Cambridge language education. Cambridge University Press.
- Richardson, S. ve Diaz Maggioli, G. (2018). Effective professional development: Principles and best practice. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robertson, J. (2011). The role of the MYP coordinator. *Taking the MYP forward*, 145-160.
- Sezgin, F., Koşar, S., ve Er, E. (2014). Okul yöneticisi ve öğretmen yetiştirmede mentorluk sürecinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1337–1356.
- Sofo, F., Fitzgerald, R., & Jawas, U. (2012). Instructional leadership in Indonesian school reform: overcoming the problems to move forward. *School Leadership & Management*, 32(5), 503-522.
- Sowell, M. (2017). Effective practices for mentoring beginning middle school teachers: Mentor's perspectives. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 90(4), 129–134. doi: 10.1080/00098655.2017.1321905
- Şahin, B. (2007). *Okul yöneticilerinin günlük mesailerinde yaptıkları işlere genel bir bakış* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Şahin, E., Maden, S., ve Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkililiğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şahin, S. & Demirel, A. Ö. (2019). Türkiye’de eğitimde değişim ihtiyaçlarına, engellerine ve değişime yön vermeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 88-106

- Şahinoğlu, A, Sağlam Arslan, A. (2019). Eğitimde Mentörlük Uygulamaları. Online Science Education Journal, 4 (2), 183-195. Retrieved from:
- Şerefhanoglu, O. (2014). *Okul müdürlerinin mentorluk fonksiyonları ile öğretmenlerin örgütsel uyum düzeyleri arasındaki ilişki: Balıkesir ili örneği* (Master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Şişman, M. (2002). Eğitimde Mükemmellik Arayışı. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tahir, L., Said, M. N. H. M., Daud, K., Vazhathodi, S. H., ve Khan, A. (2016). The benefits of headship mentoring: An analysis of Malaysian novice headteachers' perceptions. *Educational Management Administration and Leadership*, 44(3), 420–450.
- Taşkın, C. (2016). Eğitimde Bürokrasi ve Bürokratik İşleyişin Yaratdığı Sorunlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(2), 823-838.
- Taylor, L. A. (2017). How Teachers Become Teacher Researchers: Narrative as a Tool for Teacher Identity Construction. *Teaching and Teacher Education*, 61(1):16-25.
- Terosky, A. L. (2016). Enacting instructional leadership: perspectives and actions of public K-12 principals. *School Leadership & Management*, 36(3), 311-332. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1247044>
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., ve Fung, I. (2007). Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. *Ministry of Education*. 20.08.2023 tarihinde https://www.researchgate.net/publication/44838249_Professional_learning_and_development sitesinden indirilmiştir.
- Turan, S. (2006). “Eğitim liderliği”, okul yönetimlerini geliştirme programı ders notları. Ankara: MEB ilköğretim Genel Müdürlüğü.
- Turhan, E., Soytürk Kırkağaç, Ş. ve Tuncer, H. (2020). Okul etkililiğinde performans değerlendirme ve örgütsel adalet kavramlarının alan yazın çalışmalarıyla incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 4(4), 399-410.
- Ural, A., Kılıç, İ., (2011) Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Uştü, H., Mentiş-Taş, A., ve Sever, B. (2016). Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algılarına ilişkin nitel bir araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 82-106.
- Ünsal, S. & Çetin, A. (2019). Özel Okul ve Devlet Okulunda Görev Yapmış Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Programlarını Uygulamada Karşılaştıkları

Farklılıklar.*Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (4) , 1541-1551 . DOI: 10.24106/kefdergi.3131

Van Oord, L. (2008). Peaceeducation: an International Baccalaureateperspective. *Journal of PeaceEducation*, 5(1), 49-62.

Vikaraman, S., Mansor, A. ve Hamzah, M. (2017)MentoringandCoachingPracticesforBeginner Teachers-A NeedforMentorCoachingSkills Training andPrincipal'sSupport. *Creative Education*, 8, 156-169. doi: 10.4236/ce.2017.81013.

World Economic Forum- WEF (2020), Thefuture of jobs. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020>

Yağar, F. ve Dökme, S., (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3): 1-9 Derleme.

Yalçın, M., Aypay, A., ve Boyacı, A. (2020). Principals' OrdealwithBureaucracy -Okul Müdürlerinin Bürokrasi ile İmtihani. *Educational Administration: Theory&Practice*, 26(1), 203-260.

Yarım, M., A., Morkoç, S. ve Sulak, Y. (2022). İlkokullarda zümre toplantılarının işlevselliği ve verimliliği üzerine hermeneutik fenomenolojik bir inceleme. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(4), 1928-1940. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1064856>

Yazıcı, Z., Aslan, A., Yüksel, B. (2021). Okul Öncesi Eğitimi Bağlamında Mentor Öğretmenlerin Mesleki Rehberlik Yeterlikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 417-441.

Yıldırım, A., ve Simsek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10 baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K., & Çelik, M. (2020). Öğretmenler arasında mesleki iş birliğine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(2), 731-740.

Yiğit, B. ve Kaya, M. (2020). Okul Yöneticilerin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının İncelenmesi. *Akademik Platform Eğitim ve Değişim Dergisi*, 3 (1), 79-90. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/apjec/issue/54248/695498>

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Halime Gözde KERA		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce, İtalyanca		
Uzmanlık Alanı	İtalyanca Öğretmenliği		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	İstanbul Üniversitesi	İtalyan Dili ve Edebiyatı	2010
Tez Başlığı	Okul Geliştirme Bağlamında Bir Mentörlük Uygulaması		
Tez Danışmanı	Prof.Dr. İdris ŞAHİN		
Akademik Eserler			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzinleri



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
HUKUK MÜŞAVİRLİĞİ

Sayı : E-87347630-659-522087

18.02.2023

Konu : Araştırma İzni- Halime Gözde KERA

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 01.02.2023 tarihli ve E-87347630-659-507540 sayılı yazınız.
b) İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 16.02.2023 tarihli
E-12018877-604.01.02-70458011 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınız ile bildirilen Enstitünüz öğrencisi Halime Gözde KERA'nın, "*Okul Geliştirme Bağlamında Bir Mentörlük Uygulaması*" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin olarak tarafımıza gönderilen ilgi (b)'de kayıtlı cevabi yazı ve ekleri, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek:

- 1 - Ek 1 (1 Sayfa)
- 2 - Ek 2 (7 Sayfa)
- 3 - Ek 3 (1 Sayfa)
- 4 - Ek 4 (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama Kodu: 41AAED65-EB4E-457B-8C96-383D195FE91A Doğrulama Adresi: <https://turkiye.gov.tr/dokuz-eylul-universitesi-ebys>
Adres: Kültür Mahallesi, Cumhuriyet Blv No:144, 35220 Konak/İzmir Bilgi için: Pelin ALTIN
KEP Adresi : dokuzeyluluniversitesi@hs01.kep.tr Memur
Telefon No: 0312 333 11 11



MENTÖRLÜK UYGULAMASI GÖRÜŞME FORMU
(Proje Okulları İçin)

Merhaba,

Ben Halime Gözde Kera, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yüksek lisans yapıyorum. Tez çalışması için okul geliştirme bağlamında bir çeşit mentorluk uygulaması olarak nitelendirdiğim akademik koordinatörlüğün işlevselliği ve kamu okullarında uygulanabilirliğine dair bir çalışma yapmaktayım. Bu konuya ilişkin olarak sizin görüşlerinizi almak istiyorum. Yapacağımız görüşmede vereceğiniz bilgiler araştırma amacı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Görüşmenin yaklaşık 25-30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzniniz olursa, hem zamanı iyi kullanmak hem de sorulara verdiğiniz yanıtları eksiksiz not edebilmek adına görüşmeyi kaydetmek isterim. Görüşmede ifade ettiğiniz daha sonra uygun olmadığına kanaat getirdiğiniz cümleler olursa görüşme metninde çıkarabilirim. Araştırmama katkıda bulunmak üzere görüşme isteğini kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir şey var mı, varsa öncelikle onu yanıtlamak isterim; yoksa izninizle sorulara başlamak istiyorum.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Branşınız:
3. Mesleki kıdeminiz:
4. Eğitim düzeyiniz: ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora
5. Okuldaki göreviniz: ☐ Öğretmen ☐ Müdür yardımcısı ☐ Müdür ☐ Eğitim Koordinatörü
6. Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz?

GÖRÜŞME SORULARI

1. Akademik koordinatörlük" denince ne anlıyorsunuz? Akademik koordinatörün rolünü nasıl açıklayabilirsiniz?

Sondalar:

- a. Akademik koordinatörlük ne işe yarar?
- b. Mentörlük ile akademik koordinatörlüğün ayrılan ve ortaklaşan yanları neler olabilir?
- c. Akademik koordinatörlüğü neye benzetirsiniz?
- d. Yeni başlayan öğretmenlerin okuldaki işleyişi kavramasında akademik koordinatörün rolü nasıl açıklanabilir?
- e. Akademik koordinatörlük uygulamasının öğretmenlerin iş yükü üzerindeki etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- f. Akademik koordinatörün yeni başlayan öğretmen ya da yöneticilere katkısı ne olabilir?
- g. Akademik koordinatörün tüm okul seviyelerinde öğretmen-öğretmen, öğretmen – yönetici iletişimine etkisi nedir?



2. "Akademik koordinatörün görevinin eğitim-öğretim sürecine dahil olan etmenleri cşgüdümlemek olduğu söylenebilir. Okulda mesleki işbirliği ise genellikle öğretmenlerin uzun bir süre boyunca belirlenen hedeflere ulaşmak için kaynakların birleştirildiği bir çalışma yöntemini ifade eder."Bu bağlamda akademik koordinatörlük ile mesleki işbirliği arasında nasıl bir bağ kurulabilir?

Sondalar:

- Size göre mesleki işbirliğinde kastedilen şey ne?
- Çalıştığınız okulda mesleki işbirliğine yönelik olarak neler yapıldığını söyleyebilirsiniz?
- Okulunuzda yapılan mesleki işbirliğinin okulunuzun gelişimine katkısı nedir?
- Akademik koordinatörlük uygulaması okulunuzdaki mesleki işbirliğine nasıl yansımaktadır? Örnek verebilir misiniz?

3. Akademik koordinatörlük ile mesleki gelişim arasında nasıl bir bağ kurulabilir? Açıklar mısınız?

Sondalar:

- Akademik koordinatörün hem meslekte yeni öğretmenlere, hem de deneyimli ve süreçte gelişimine katkı sağlamak isteyen öğretmenlere yaklaşımı nedir?
- Akademik koordinatörlüğün mesleki gelişimi destekleyici bir uygulama olduğu söylenebilir mi? Neden?

4. Akademik koordinatörlük ile okul geliştirme arasında nasıl bir bağ kurulabilir? Açıklar mısınız?

Sondalar:

- Akademik koordinatörlüğün okul iklimine katkısı hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Akademik koordinatör öğretmen-yönetici / öğretmen-öğretmen iletişiminde nasıl bir rol oynamaktadır?
- Akademik koordinatörün okuldaki akademik başarıya etkisi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Okulun değişimlere ayak uydurmasında akademik koordinatörün rolü ne olabilir?
- Akademik koordinatör okulun gelişim ihtiyaçlarını ve buna uygun stratejileri belirlemede nasıl bir görev üstlenmektedir?

5. Size göre Akademik Koordinatörlük uygulaması kamu okullarında uygulanabilir mi? Neden?

Sondalar:

- Kamu okullarının yapısı düşünüldüğünde uygulama işler mi? Neden?
- Kamu okulunda bildiğiniz benzer uygulama ile karşılaştınız mı? Böyle bir uygulama varsa akademik koordinatörlük uygulaması ile ortaklaşan ve ayrılan yönleri nelerdir?
- Akademik koordinatörlük kamu okullarında uygulanırsa ne tarz sorunlarla karşılaşılabilir?
- Akademik koordinatörlük uygulamasının yöneticilere ve öğretmenlere katkısı ne olabilir?

Benim size soracaklarım bu kadar. Sizin eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı? Varsa lütfen söyleyin. Zaman ayırıp katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim.



Q

MENTORLUK UYGULAMASI GÖRÜŞME FORMU

(Kamu Okulu İçin)

Merhaba,

Ben Halime Gözde Kera, Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yüksek lisans yapıyorum. Tez çalışması için okul geliştirme bağlamında bir çeşit mentorluk uygulaması olarak nitelendirdiğim akademik koordinatörlüğün işlevselliği ve kamu okullarında uygulanabilirliğine dair bir çalışma yapmaktayım. Bu konuya ilişkin olarak sizin görüşlerinizi almak istiyorum. Yapacağımız görüşmede vereceğiniz bilgiler araştırma amacı dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Görüşmenin yaklaşık 25-30 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzniniz olursa, hem zamanı iyi kullanmak hem de sorulara verdiğiniz yanıtları eksiksiz not edebilmek adına görüşmeyi kaydetmek isterim. Görüşmede ifade ettiğiniz daha sonra uygun olmadığına kanaat getirdiğiniz cümleler olursa görüşme metninde çıkarabilirim. Araştırmama katkıda bulunmak üzere görüşme isteğini kabul ettiğiniz için çok teşekkür ederim. Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir şey var mı, varsa öncelikle onu yanıtlamak isterim; yoksa izninizle sorulara başlamak istiyorum.

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: ☐ Kadın ☐ Erkek
2. Branşınız:
3. Mesleki kıdeminiz:
4. Öğrenim düzeyiniz: ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora
5. Okuldaki göreviniz: ☐ Öğretmen ☐ Müdür yardımcısı ☐ Müdür ☐ Eğitim Koordinatörü
6. Kaç yıldır bu okulda çalışıyorsunuz?

Görüşme sorularına geçmeden önce koordinatör kavramıyla ne kast ettiğimizi size açıklamak isterim: 'Coordinator' yabancı kökenli bir kelime olmakla birlikte 'Cambridge' sözlük açıklamasına göre 'bir işin organize bir şekilde başarılmasında farklı grupların birlikte çalışmasını sağlamak' anlamına gelmektedir. 'Akademik' sözcüğüyle birleştiğinde bu eşgüdümü akademik çalışmaların yapıldığı okul düzeyine çektiği söylenebilir. Buradan hareketle görüşme sorularını cevaplandırmanızı rica ederim.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Akademik koordinatörlük" denince ne anlıyorsunuz? Akademik koordinatörün rolü ne olabilir?

Sondalar:

- a. Akademik koordinatörlük uygulamasının yöneticilere ve öğretmenlere katkısı ne olabilir? Göreve yeni başlayan öğretmenlerin okuldaki işleyişi öğrenmesinde akademik koordinatör nasıl bir rol oynuyor olabilir?



(Handwritten signature)

- b. Akademik koordinatörün tüm okul seviyelerinde öğretmen-öğretmen, öğretmen-yönetici iletişimine etkisi nasıl olur?
- c. Akademik koordinatörlüğün mesleki işbirliğinin sağlanmasında rolü nasıl olabilir? Örnek verebilir misiniz?
- d. Akademik koordinatörün hem yeni öğretmenlere hem de deneyimli olup mesleki gelişimine katkı sağlamak isteyen öğretmenlere yaklaşımı sizce nasıl olmalıdır? Neden?

2. Akademik koordinatörlük ile mesleki gelişim arasında nasıl bir bağ kurulabilir? Açıklar mısınız?

Sondalar:

- a. Akademik koordinatörlüğün mesleki işbirliği açısından okulunuzun gelişimine katkısı nasıl olabilir?
- b. Akademik koordinatörün mesleki gelişim açısından isteyen okulunuzun gelişimine katkısı nasıl olabilir.
- c. Akademik koordinatörlüğün okul iklimine katkısı nasıl olabilir?
- d. Akademik koordinatör öğretmen-yönetici / öğretmen-öğretmen iletişimde nasıl bir rol oynayabilir?
- e. Akademik koordinatör ile okul yöneticileri arasındaki ilişki; görev, yetki ve sorumluluklar açısından nasıl değerlendirilebilir?
- f. Akademik koordinatörün okuldaki akademik başarıya etkisi olabilir mi? Nasıl?
- g. Akademik koordinatörün okulun değişime ayak uydurmasında gelişim ihtiyaçları ile uygun stratejileri belirlemede nasıl bir rolü olabilir?

3. Akademik koordinatörlük ile okul geliştirme arasında nasıl bir bağ kurulabilir? Açıklar mısınız?

Sondalar:

- a. Akademik koordinatörlüğün mesleki işbirliği açısından okulunuzun gelişimine katkısı nasıl olabilir?
- b. Akademik koordinatörün mesleki gelişim açısından okulunuzun gelişimine katkısı nasıl olabilir?
- c. Akademik koordinatör ile okul yöneticileri arasındaki ilişki; görev, yetki ve sorumluluklar açısından nasıl değerlendirilebilir?
- b. Akademik koordinatörün okuldaki akademik başarıya etkisi olabilir mi? Nasıl?
- a. Akademik koordinatörün okulun değişime ayak uydurmasında gelişim ihtiyaçları ile uygun stratejileri belirlemede nasıl bir rolü olabilir?

4. Size göre akademik koordinatörlük uygulaması kamu okullarında uygulanabilir mi? Önerileriniz nelerdir?

Sondalar:

- a. Kamu okullarının işleyişi açısından koordinatörlük gibi bir hizmete gereksinim olduğunu düşünür müsünüz? Neden?
- b. Kamu okullarının yapısı düşünüldüğünde akademik koordinatörlük uygulamasında yaşanabilecek sorunlar nelerdir?
- c. Kamu okullarının yapısı düşünüldüğünde akademik koordinatörlük uygulamasında yaşanabilecek sorunlar için önerileriniz nelerdir?
- d. Kamu okulunda benzer bir uygulama ile karşılaştınız mı? Yanıt evet ise; bu uygulamanın akademik koordinatörlük uygulaması ile benzeşen ve ayrılan yönleri nelerdir?
- e. Akademik koordinatörlük uygulamasının yöneticilere ve öğretmenlere katkısı ne olabilir?

Benim size soracaklarım bu kadardı. Sizin eklemek istediğiniz herhangi bir şey var mı? Varsa lütfen söyleyin. Zaman ayırıp katkı sağladığınız için çok teşekkür ederim.



ETİK İZİN



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-70214369
Konu : Araştırma İzni
Halime Gözde KERA

10/02/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 26.01.2023 tarihli ve 500486 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencisi Halime Gözde KERA'nın "Okul Geliştirme Bağlamında Bir Mentörlük Uygulaması" başlıklı çalışmasını Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı İzmir Özel Işıkkent Anadolu Lisesi ve Karşıyaka Cihat Kora Anadolu Lisesinde uygulama isteği ilgi (b) yazıda belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, Müdürlüğümüz ilçelerine bağlı İzmir Özel Işıkkent Anadolu Lisesi ve Karşıyaka Cihat Kora Anadolu Lisesinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer ULUPINAR
Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
Dr. Fatih KIZILTOPRAK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 2-Anket Formları (6 Sayfa)

Adres : Fevziye mahallesi 452 sk. no: 15 Konak İzmir

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Telefon No : 0 (212) 292 29 29

Bilgi için: Nilüfer ÇAMLI

E-Posta : meb@so01.kep.tr

Unvan : Şef

Keşif Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

İmnet Adresi : izmir.meb.gov.tr/kepadresimeb@so01.kep.tr

Faks:

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakso01.meb.gov.tr/adresinden> 65c4-c769-3411-8986-5b60 koda ile teyit edilebilir.

OKUL İZİNLERİ

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Halime Gözde KERA
Kurumu / Üniversitesi	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programı
Araştırma Yapılacak İller	İzmir
Araştırma Yapılacak Eğitim Kurumu ve Kademesi	İzmir Özel Işıkkent Anadolu Lisesi, Karşıyaka Cihat Kora Anadolu Lisesi
Araştırmanın Konusu	Okul Geliştirme Bağlamında Bir Mentörlük Uygulaması
Üniversite / Kurum Onayı	31.01.2023 9
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez
Veri Toplama Araçları	Katılımcı Onam Formu, Veli Onam Formu, Mentörlük Uygulaması Görüşme Formu (Proje Okulları İçin) , Mentörlük Uygulaması Görüşme Formu (Kamu Okulları İçin)
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
İlgi: Milli Eğitim Bakanlığının 21/01/2020 tarihli ve 1563890 sayılı Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri konulu 2020/2 sayılı Genelgesi. Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhelif Üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gercekçesi; -----

07/02/2023

KOMİSYON

Zeynep BAŞDAŞ
Şube Müdürü

Dr. Nergis CANBULAT
Öğretmen

Dr. Yasin KAYIŞ
Öğretmen

Selahattin ANIK
Öğretmen

