

T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI

IB Okullarında Eşgüdüm: Fenomenolojik Bir Çalışma

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZLEM ÖZBEY DEMİR

TEMMUZ, 2021

T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ ANABİLİM DALI

IB Okullarında Eşgüdüm: Fenomenolojik Bir Çalışma

YÜKSEK LİSANS TEZİ
ÖZLEM ÖZBEY DEMİR

DANIŞMAN
Dr. Öğr. Üyesi EMİNE AYYILDIZ

TEMMUZ, 2021

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza

Öğrencinin adı soyadı

Danışmanlığını yaptığım işbu tezin tamamen öğrencinin çalışması olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığını taahhüt ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız

ONAY

İMZA SAYFASI

..... tarafından hazırlanan ‘.....’ başlıklı
bu yüksek lisans/doktora tezi, Anabilim/bilim Dalında
hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Emine AYYILDIZ

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. M. Sencer ÇORLU

Bahçeşehir Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Ömer AVCI

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 02/07/ 2021

İTHAF

Bir fizikçi olarak kabul etmekte oldukça zorlandığım nitel bakış açısını anlamam için usanmadan uğraşan, tezimin başından bu yana tüm süreçlerde gece gündüz demeden değerli fikirlerini benimle paylaşan, desteğini bir an bile esirgemeyen, değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız'a; araştırmama tıklandığım noktalarda verdiği hızlı dönütlerle destek olan Dr. Öğr. Üyesi Ömer Avcı'ya; hem araştırma konumu bulmamda hem de alanla ilgili kendimi geliştirmemde çok büyük katkısı olan sayın hocam Dr. Öğr. Üyesi Murat Bülbül'e; alan hakkında değerli fikirleri ve tecrübeleriyle ufkumu açan sayın hocam Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş'a; araştırmama katılım sağlayan tüm yönetici, öğretmen, mezun ve velilere; bu sürece gelene kadar maddi ve manevi desteğini hiç eksik etmeyen canım annem Seval Korkut Özbey'e ve canım babam Mustafa Özbey'e; yorgunluklarımda, gerginliklerimde her zaman nazımı çeken en büyük destekçim canım eşim Hüseyin Demir'e; tezimin son zamanlarında varlığını öğrendiğim, tezime ara verip vermeme noktasında kararsız kaldığım her anda enerjisini hissettiğim, tüm yoğunluğun birlikte üstesinden gelebileceğimize inandığım ve ilk aylar olmasına rağmen beni hiç yormayan oğluma çok teşekkür ederim.

Özlem Özbey Demir

ÖZET

IB OKULLARINDA EŞGÜDÜM: FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Özlem Özbey Demir

Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Kurumları İşletmeciliği Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız

Temmuz 2021, 72 Sayfa

Türkiye’de uluslararası standartlaştırılmış eğitim programlarına ilginin artmasıyla, tüm dünyada senelerdir uygulanmakta olan Uluslararası Bakalorya (IB) Programlarına gösterilen rağbetin de arttığı görülmektedir. Kurumsal yapısına bakıldığında, okul topluluğunu oluşturan birçok farklı alan çalışanının olduğu bu okullarda, tüm bu bireylerin birlikte ve eşgüdüm içerisinde olması elzemdir. Uzman ve pozisyon çeşitliliğinin fazla olduğu kurumlarda, çalışanların karşılaşılan sorunlara çözüm ararken bireysel düşünme eğiliminde oldukları bilinmektedir. Bu durum, çalışanlar arasındaki iletişim ve eşgüdümün zarar görmesine neden olmaktadır. IB okullarında, programın felsefesi gereği okul topluluğunu oluşturan bireylerin disiplinlerarası ve disiplinlerüstü çalışmalarının gerekliliğine rağmen farklı alan ve pozisyonlardaki çalışan sayısının fazla olması, bu okullardaki eşgüdümün sağlanmasında zorluk yaratan bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır. Daha önce hem IB okullarında eğitimini tamamlamış ve yıllardır bu kurumlarda farklı pozisyonlarda (öğretmen ve CAS koordinatörü) çalışmış biri olarak, kendi gözlem ve deneyimlerim dışında, IB okullarındaki eşgüdümün nasıl olduğu, hangi faktörlerden etkilendiği ve okul topluluğunu oluşturan bireylerin bu konudaki görüş ve deneyimlerini merak etmekteydim.

Bu çalışmada, Türkiye’deki IB okullarındaki eşgüdümü araştırırken, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yaklaşımını kullandım. Çalışmada, Türkiye’deki farklı (devlet-özel) IB okullarında çeşitli pozisyonlarda görev alan çalışanlarla (okul yöneticileri, öğretmenler, koordinatörler vb.), bu okullardan mezun olmuş öğrencilerle ve öğrenci velileriyle

yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirdim. 16 katılımcıyla yaptığım görüşmelerin analizinde Moustakas'ın transandantal fenomenoloji yaklaşımını kullandım.

Araştırma sonucunda eşgüdümü zorlaştıran durumlar ve eşgüdümü destekleyen durumlar olmak üzere iki ana tema, her bir ana temanın altında ise aynı isimlerle beşer alt tema oluşmuştur. Bu alt temalar, okulla ilgili yüz yüze veya yüz yüze olmayan bir araya gelişler (toplantılar), okul kültürü, yönetimin tutumu, bireylerin tutumu ve kriz durumlarının etkisidir.

Bir araya gelişlerin eşgüdüm üzerindeki zorlaştırmacı veya destekleyici etkisinde, iletişimi güçlendiren ortamların, dil bariyerinin, kullanılan iletişim kanallarındaki seçeneklerin fazlalığının veya kullanılan bu yolların karmaşıklığının, toplantıların yapılandırılmış ve planlı olup olmadığının önemi ortaya çıkarken; okul kültürünün eşgüdümü zorlaştırmacı veya bunu destekleyici etkisinin okul türü (devlet-özel), görev tanımlarının bilinirliği, okuldaki hiyerarşik sistem, okulda bulunan kültürel çeşitlilik ve sınır kapsamı rolü üstlenen (birimler arası iletişimi sağlayan, DP koordinatörü gibi) kişilerin yetkinlik durumundan etkilendiği görülmüştür. Bunun dışında yönetimin, çalışanlara kendilerini değerli hissettirmesi, anlayışlı olması, onlara profesyonel gelişim imkânı tanınması, çalışanları karar almaya katması, öğretmen özerkliğini desteklemesi, ulaşılmaz olması, dengesiz iş yükü planlamaları yapması ve yöneticilerin yeterince yetkin olmaması eşgüdümü zorlaştıran veya destekleyen noktalardır. Bireylerin tutumlarıyla ilgili eşgüdümü zorlaştıran veya destekleyen durumlar ise, iletişim kanallarının aşırı ve uygunsuz zamanlarda kullanımı, kişilerin motivasyon eksikliği, alışlagelen eğitim kültürü geçmişlerinin ve önyargıların etkisi, kişiler arası ilişkilerde şeffaf olmaları veya olmamaları, uygun olmayan şekilde ve zamanlarda inisiyatif alınması, kişilerin sorumluluk bilincine sahip olması ve iş birliği içinde çalışma konusunda istekli oluşları olarak ifade edilebilir. IB okullarındaki eşgüdümü hem zorlaştıran hem de destekleyen durumlar için katılımcıların ifadelerinden elde ettiğim son alt tema ise kriz durumlarıdır. Buna göre, bazı katılımcılar pandeminin eşgüdümü ve iletişimi azalttığını ifade ederken, bu süreçte eşgüdümün daha da kolaylaştığını belirten katılımcılar da olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eşgüdüm, İş birliği, IB okulları, Okul topluluğu

ABSTRACT

INTRA-COORDINATION IN IB SCHOOLS: A PHENOMENOLOGICAL STUDY

Özlem Özbey Demir

Department of Educational Administration, Administration of Educational Institutions
Program

Advisor: Asist. Prof. Dr. Emine Ayyıldız

June 2021, 72 Page

With the increasing interest in international standardized education programs in Turkey, it is seen that the demand for International Baccalaureate (IB) Programs that have been applied all over the world for years has also increased. Considering the organizational structure, in IB schools where there are many specialized people that make up the school community, it is essential for all of these individuals to be together in coordination. In organizations where there is a large variety of experts and positions, employees tend to think individually while seeking solutions to the problems encountered. This individual thinking causes damage to communication and coordination between employees. Although interdisciplinary and transdisciplinary studies of the individuals who form the school community are a necessity, the high number of employees in different positions appear as factors that create difficulty in maintaining coordination. As a person who has completed her education in IB schools and worked in different positions (teacher and CAS coordinator) in these institutions for years, I was curious about how the intra-coordination in IB schools is, the factors affect the intra-coordination, and the opinions and experiences of the individuals who make up the school community, apart from my own observations and experiences.

In this study, while investigating the intra-coordination in IB schools in Turkey, I used the phenomenological approach which is one of the qualitative research methods. In the study, I conducted semi-structured interviews with the employees (school administrators, teachers, coordinators, etc.) working in various positions in different IB schools (public and private) in

Turkey, students who graduated from these schools, and their parents. I used Moustakas's approach to transcendental phenomenology in the analysis of my interviews with 16 participants.

As a result of this study, two main themes (the factors that prevent and strengthen intra-coordination) and under each main theme five sub-themes emerged. These sub-themes are face-to-face or virtual gatherings in the school, school culture, attitude of management, attitude of individuals and the effect of crisis situations. In the complicating or supportive effect of gatherings on intra-coordination, the importance of communication-enhancing environments, the presence of language barrier, the excess number of communication channels, the complexity of these channels and the structure of the gatherings arises.

The effect of school culture that complicates or supports intra-coordination was influenced by the type of school (private-state), the awareness of job descriptions, the hierarchical system in the school, the cultural diversity in the school, and the competence status of people who take on the role of boundary spanning (people who provide communication between units). Apart from this, the presence of understanding management which makes employees feel valued, provides them professional development opportunities, involves employees in decision-making processes and supports teacher autonomy, supports the intra-coordination whereas inaccessible and incompetent management that plans unbalanced workloads complicates the intra-coordination. Situations that complicate or support the intra-coordination according to the individuals' attitudes can be expressed as: the use of communication channels at excessive and inappropriate times, the lack of motivation of individuals, the effect of their usual educational culture background and prejudices, their transparency or lack of transparency in interpersonal relations, taking initiative in inappropriate ways and times, people's sense of responsibility. and their willingness to work in collaboration. The last sub-theme I obtained from the statements of the participants for the situations that both complicate and support intra-coordination in IB schools is crisis situations. Accordingly, while some participants stated that the pandemic reduced intra-coordination and communication, there were also participants who stated that intra-coordination became easier in this process.

Keywords: Intra-coordination, Collaboration, IB schools, School community

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	iv
ONAY	v
İTHAF	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER.....	xi
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1 PROBLEM DURUMU.....	1
1.2 ÇALIŞMANIN AMACI.....	3
1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	4
1.4 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.5 TANIMLAR.....	6
1.6 SİMGELER VE KISALTMALAR.....	6
BÖLÜM II: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ALANYAZIN	8
2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ.....	8
2.2. EŞGÜDÜM.....	9
2.2.1 Eşgüdümün Sağlanması.....	11
2.2.2 Eşgüdümün Avantaj ve Dezavantajları.....	14
2.2.3 Okullarda Eşgüdüm	15
2.3 ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMI (IB)	17
2.3.1 IB ve Eşgüdüm.....	21
BÖLÜM III: YÖNTEM.....	24
3.1 ARAŞTIRMANIN DESENİ	24
3.2 KATILIMCILAR.....	24
3.3 VERİLERİN TOPLANMASI	28
3.4 GÜVENİLEBİLİRLİK	29
3.5 VERİLERİN ANALİZİ	30
3.6 ARAŞTIRMA ETİĞİ.....	31
BÖLÜM IV: BULGULAR	32
4.1 EŞGÜDÜMÜ ZORLAŞTIRAN DURUMLAR.....	33

4.1.1 Bir Araya Gelişler.....	33
4.1.2 Okul Kültürü	34
4.1.3 Yönetimin Tutumu	35
4.1.4 Bireylerin Tutumu.....	36
4.1.5 Kriz Durumları.....	37
4.2 EŞGÜDÜMÜ DESTEKLEYEN DURUMLAR	38
4.2.1 Bir Araya Gelişler.....	38
4.2.2 Okul Kültürü	39
4.2.3 Yönetimin Tutumu	40
4.2.4 Bireylerin Tutumu.....	41
4.2.5 Kriz Durumları.....	41
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	43
5.1 TARTIŞMA VE SONUÇ	43
5.1.1 Bir Araya Gelişler Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları	44
5.1.2 Okul Kültürü Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları	46
5.1.3 Yönetimin Tutumu Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları.....	49
5.1.4 Bireylerin Tutumu Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları.....	51
5.1.5 Kriz Yönetimi Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları	54
5.2 ÖNERİLER.....	55
5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	55
5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler	55
KAYNAKÇA	58
EKLER.....	66
EK-1.....	66
EK-2.....	67
EK-3.....	68
EK 4	69
EK-5.....	71
ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ.....	72

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve IB Okullarıyla İlişkili Etmenler

Tablo 2. Araştırma Sonucunda Ortaya Çıkan Ana ve Alt Temalar

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1 PROBLEM DURUMU

Günümüzde kurumların önemli yönetim fonksiyonlarından biri olan koordinasyon, birbirine bağımlı olan kişi ve grupların bağımlı oldukları noktaları organize etmek anlamına gelmektedir (Malone ve Crowston 1994). Koordinasyon çeşitlerine bakıldığında, bu kavramın, iç koordinasyon (intra-coordination) ve dış koordinasyon (inter-coordination) olmak üzere temelde ikiye ayrıldığı görülmektedir (Carr, Kumar, ve Kumar, 2008). Bir kurumdaki benzer amaçlar, süreçler, materyaller ya da bölge baz alınarak yapılandırabilen birimler arası uyum, *iç koordinasyon* ya da diğer bir adıyla *eşgüdüm* olarak ifade edilirken (Hoy ve Miskel, 2015), kurumlar arası uyum çabası ise *dış koordinasyon* olarak ifade edilmektedir. Alanyazında, eğitim alanında *eşgüdüm* kavramının *iç koordinasyon* kavramına göre daha çok kullanıldığını gördüğümünden, ben bu çalışmada *iç koordinasyon* yerine *eşgüdüm* kavramını kullanılmaya karar verdim.

Bir kurumda eşgüdümün değerlendirilebilmesi için hedeflerin, etkinliklerin, görevli kişilerin ve bu kişiler arası bağılılıkların değerlendirilmesi gerekmekte, bunların olmaması durumunda ise uygun bir eşgüdümünden bahsedilememektedir (Malone ve Crowston, 1991). Kurumlar, farklı birimlerin yürüttükleri işlerin bütünleştirilmesi ve aralarında bağlantılar kurulması için eşgüdüm mekanizmalarına ihtiyaç duymaktadırlar (Popadiuk ve de Souza Bido, 2016). Çünkü “eşgüdüm, ekip çalışması üzerinde son derece önemli bir etkiye sahiptir” (Williams, 2005; akt. Aghajan vd., 2014, s. 287). Kurumlar için olmazsa olmazlardan biri olan eşgüdümün eksikliğidurumunda çok büyük zararlar doğduğu gibi, çok yüksek eşgüdüm de beraberinde bazı sorunlar getirebilmektedir (Casoria, Riedl ve Werner, 2020). Bu nedenle eşgüdümün, kurumun yapısı, kültürü, felsefesi ve çalışanlarının özellikleri göz önünde bulundurularak sağlanması, kurumların devamlılığı için kritiktir.

Tüm kurumlarda olduğu gibi, eğitim kurumları için de eşgüdümün önemi yadsınamaz. Özellikle Türkiye’de son yıllarda uluslararası eğitim programlarının popülerliğinin artmasıyla

birçok okul tarafından uygulanmaya başlanan Uluslararası Bakalorya (International Baccalaureate) Programlarının felsefesine bakıldığında, bu programları uygulayan okulların kurumsal yapısındaki karmaşıklığa (ileride detaylı incelenecek olan farklı pozisyonlar ve uzmanlar içermesi) rağmen, bu okullarda eşgüdümün zorunlu olduğu, en azından eşgüdümün çok ciddi şekilde desteklenmesi gerektiği görülmektedir.

Her kurum/okul için eşgüdüm kavramı gerekli ve önemli olsa da özellikle IB okulları gibi öğrenenlerin (IB okullarında öğrenci yerine öğrenen terimi kullanılmaktadır) ve çalışanların interdisipliner (disiplinlerarası) ve transdisipliner (disiplinlerüstü) çalışmalarının sürekliliğinin önemsendiği kurumlarda eşgüdüm daha da vazgeçilmez hale gelmektedir (IBO, 2021). IB okullarının kurumsal yapısına bakıldığında diğer okullardan farklı olduğu görülmektedir. Bu kurumlarda diğer okullara göre çok daha farklı pozisyonlar ve bu pozisyonlardan bir ya da birkaçını birlikte yürüten farklı alanlarda uzmanlaşmış çalışanlar (DP koordinatörlüğü, CAS koordinatörlüğü, MYP koordinatörlüğü, EE danışmanlığı, CAS danışmanlığı, laboratuvar öğretmeni, kütüphane öğretmeni vb.) görev yapmaktadır (IBO, 2021). Farklı alanlarda uzmanlaşmış ve farklı pozisyonlarda çalışan kişilerin sayısındaki artış, bu çalışanların faaliyetlerinin kontrolünü kendilerinin sağlamayı tercih etmeleri nedeniyle idarecilerden gelen yönlendirmeleri önemsememeleri sonucu aşağıda sözü edilecek olan dikey eşgüdümü zorlaştırmaktadır (Pierce, 1969). Bu okullarda farklı alanlarda uzmanlaşmış kişi sayısı fazla olduğu için araştırma sonuçlarında IB okullarının dikey eşgüdümü uygulamaya çok elverişli olmadığı sonucunun çıkabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte kurumların karmaşıklığı arttıkça, daha zorlayıcı ve maliyetli eşgüdüm stratejileri uygulamaya ihtiyaç duyulabilmektedir (Bolman ve Deal, 2017).

Alanyazında karşılaşılan bir diğer önemli nokta da okulların gevşek yapılı (eşgüdümün zayıf olduğu) sistemler olup olmadığı noktasındaki zıt görüşlerdir. Okulların zayıf eşgüdüm gösteren yapılar olduğunu savunan kişiler olduğu gibi, yüksek eşgüdüm gösteren okullarda da zaman, - enerji kaybı ve öğretmen özerkliği noktasında problem oluştuğunu düşünen araştırmacılar da bulunmaktadır (Deal ve Celotti, 1977; akt. Anderson, 1987). Ancak IB okullarına baktığımızda bu okulların birbirine zıt gibi görünen öğretmen özerkliğine ve eşgüdümüne (aşırı özerk öğretmenlerin genellikle bireysel çalışmaya ve karar vermeye alışmaları eşgüdümü zorlaştırabilmektedir) çok büyük önem verdiği görülmektedir (Bergeron ve Dean, 2013). Tüm bu farklı görüşlere bir de karmaşık bir yapı ve yüksek sayıda uzmanlaşmış çalışan bulundurma gerekliliği eklendiğinde, IB okulları için eşgüdümü sağlamanın diğer kurumlara göre daha zor

olduğu düşünölmektedir (Pierce, 1969). Ancak bu okulların felsefesi gereği eşgüdümün yüksek olması da beklenen bir durumdur (IBO, 2009).

Daha önce IB okullarında eğitimini tamamlamış ve yıllardır bu kurumlarda farklı pozisyonlarda (öğretmen ve CAS koordinatörü gibi) çalışmış biri olarak, kendi gözlem ve deneyimlerim dışında, IB okullarındaki eşgüdümün nasıl olduğunu, nasıl sağlandığını, hangi faktörlerden etkilendiğini ve okul topluluğunu oluşturan bireylerin (çeşitli pozisyonlarda görev alan çalışanlardan bu okullardan mezun olmuş öğrenciler ve öğrenci velileri de dahil) bu konudaki görüş ve deneyimlerini merak etmekteydim. Bu nedenle, bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji yaklaşımıyla, karmaşık yapıları gereği sağlanması daha zor olabilecek eşgüdümün Türkiye’deki IB okullarında nasıl sağlandığını okul topluluğundaki farklı alan ve pozisyonlardaki bireylerin görüşleri aracılığıyla incelemeye karar verdim.

1.2 ÇALIŞMANIN AMACI

Bu çalışmada, IB okullarındaki eşgüdüm, eşgüdümü sağlama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümünde uygulanan stratejilerle ilgili bu kurumlardaki okul topluluğunu oluşturan bireylerin deneyimlerini ve görüşlerini yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla incelenmeyi amaçladım. Belirtilen amaç çerçevesinde bu araştırmada incelemek istediğim asıl fenomen, IB okullarındaki eşgüdüm olduğundan, ana sorum “IB okullarındaki eşgüdüm, farklı okul topluluğu üyeleri açısından nasıldır?” şeklinde oluştu. Araştırmamdaki asıl soruma yanıt bulmak isterken aşağıdaki soruları da kendime bir rehber olarak oluşturdum ve görüşmeler sırasında katılımcılara gerektiğinde bunları ve o sırada görüşmenin gidişatına göre gerekli farklı sondaj soruları da sordum. Katılımcılardan elde etmek istediğim ve önem verdiğim bazı noktalar şunlardı.

- IB okullarının eşgüdüm durumu okul topluluğunu oluşturan farklı pozisyonlardaki bireylerin (yönetici, öğretmen, veli, mezun vb.) gözünden nasıldır?
- IB okullarında eşgüdümü etkileyen etmenler nelerdir?
- IB okullarında eşgüdüm sağlanırken göz önünde bulundurulması gereken noktalar nelerdir?
- IB okullarında eşgüdümün sağlanması noktasında kimlere hangi görevler düşmektedir?
- IB okullarında, farklı okul türleri (devlet-özel) açısından eşgüdüm uygulamaları nasıl değişiklik göstermektedir?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde kurumların yönetim fonksiyonlarına bakıldığında, eşgüdümün herhangi bir kurum için temel fonksiyonlardan biri olduğu görülmektedir. Kurumların karmaşıklığı (pozisyon çeşitliliği ve sayısı) arttıkça, kurumdaki eşgüdümün özellikle zorlaştığı görülmektedir (Pierce, 1969).

Eğitimde uluslararası standartlaşmayı hedefleyen IB okulları, geleneksel okullara göre daha farklı ve fazla sayıda bölüm, pozisyon ve çalışana sahip olduklarından, bu durumun eşgüdümü sağlamayı zorlaştırabileceğini düşündüm. IB okullarında bulunduğum süre içinde -ki bu hem öğrencilik hem de öğretmenlik yıllarımı içermektedir- bu kurumların yapısında diğer eğitim kurumlarında olmayan birçok farklı pozisyonun bulunduğuna tanık oldum. Bu farklı pozisyonlar, kurumun yapısının karmaşıklaşmasını beraberinde getirmekteydi. Bu süreçte bu pozisyonlar arasında zaman zaman yaşanabilen eşgüdüm sorunlarının tüm okul topluluğunu oluşturan bireyleri etkileyebildiğini gördüm. Ancak yaşanabilen bu eşgüdüm sorunlarına rağmen bu kurumların aynı zamanda eşgüdüm noktasında hassas olması nedeniyle bu sorunları zamanla da olsa çözebildiğine tanık oldum. Bu nedenle özellikle bu kurumlarda çalışmaya başladıktan sonra, tüm bu karmaşık yapısına rağmen IB okullarında eşgüdümün nasıl sağlandığını ve IB okullarının felsefesinin buna ne kadar katkıda bulunduğunu merak etmeye başladım.

Bu çalışmanın sonucunda, IB okullarının felsefesinin bir eğitim kurumun eşgüdümüne olumlu ve yeterli bir katkı sağladığı sonucuna ulaşırsam, bu bilgilerin herhangi bir özel program uygulamayan veya yaklaşıma sahip olmayan, o ülkenin geleneksel eğitim programına sıkı sıkıya uyan ve alışlagelmiş hiyerarşik yapıya sahip okullar için örnek oluşturabileceğine inanıyorum. En azından tüm eğitim kurumlarının, kendi yapılarını eşgüdüm anlamında gözden geçirmelerini ve bu konuda farkındalık kazanmalarını sağlamak mümkün olabilir. Jacobsson ve Pousette (2001) tarafından yapılan araştırma sonuçları, okullarda yaşanan eşgüdüm sorunlarının ve eşgüdüm sağlamak için uygulanan yanlış yöntemlerin, öğretmenlerin tükenmişlik derecelerini etkilediğini belirtmiştir. Tükenmişlik seviyesinin artması öğretmenlerin iş motivasyonunu ve verimliliğini olumsuz etkilemektedir. Bu da uzun vadede kurumun çalışmalarını olumsuz etkileyecektir. Bunun dışında alanyazında, farklı kişilerin ortak bir iş üzerinde çalıştığı durumlarda kişiler arası yaşanan kopuklukların, işin verimliliğini düşürdüğü ve işin tamamlanma süresinin uzamasına neden olduğu görülmektedir. Özellikle IB

okullarının olmazsa olmazlarından disiplinlerarası ve disiplinlerüstü çalışmalar söz konusu olduğunda, bu etki daha da büyük önem kazanmaktadır. Kurumdaki eşgüdümde sorunlar yaşanması, kişilerin yalnızlaşmasına ve işlerin verimliliğinde düşüşe neden olurken, bunun tam tersi olarak eşgüdüm mükemmelleştirmeye çalışıldığında ise, kişilerin birbirinin işini bölebilmesine ve sürekli koordine olmak için gerçekleştirilen çabalarla zaman kaybı yaşanmasına neden olmaktadır (Bolman ve Deal, 2017). Oysa bu durumların her ikisinin de ne kurum açısından ne de okul topluluğu açısından bir yararı yoktur. Bu nedenle herhangi bir eğitim kurumunun kendine has yapısına uygun olan eşgüdüm sağlama yollarının ve bunun ne derece sağlanması gerektiğinin belirlenmesi ve uygulanması önemlidir. Merak ettiğim problem durumu gereği yaptığım alanyazın taramasında, IB okullarındaki eşgüdüm durumunu inceleyen bir araştırmaya ulaşamadığımdan ben çalışmamda bu konuyu incelemeye karar verdim.

Özellikle son yıllarda Türkiye’de sayısı 100’ü geçmiş olan IB okullarındaki (IBO, 2021) eşgüdüm sürecinde yaşanan problemlerin, IB programlarını uygulayan farklı okullar ve bu okullarda çalışanların eşgüdümle ilgili sorunları nasıl çözdüğünü ve bunun için neler yaptıklarını belirleyerek hem bu konudaki kişisel deneyimlerimi ortaya koymak hem de sahip olduğu özel bakış açısı ve felsefeyle eşgüdümü adeta okulun doğal bir özelliği olarak ortaya koyan bu okullardaki durumun gerçekten böyle olup olmadığını görmek istedim. Bu nedenle, bu çalışmada eğitim kurumlarında nitelikli bir eğitim verilebilmesi için gerekli fonksiyonlardan biri olan eşgüdüm süreciyle ilgili Türkiye’deki IB okullarındaki durum, sorunlar ve olası çözümleri tartışmak istedim. Yaptığım bu çalışmayla, IB okullarında görev yapanların ve bu okullarda eğitim alanların içselleştirmesi gereken iş birliği içinde ve koordineli çalışma kültürünün gerçekte sahaya yansıyor yansımadığını görmüş oldum. Bu anlamda araştırmamın diğer tüm eğitim kurumlarının da kurum içerisindeki eşgüdümü belirlemeleri açısından alanyazına katkı sağlayacağını düşünüyorum.

1.4 ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Her araştırma yöntemi kendi doğasındaki bazı sınırlılıklar barındırmaktadır. Yürütmüş olduğum araştırma, nitel araştırmaların beraberinde getirdiği sınırlılıkları da içermektedir. Buna ek olarak çalışmayı, IB okullarında en az bir yıl öğrenci olmuş ya da herhangi bir pozisyonda çalışmış, bulunmuş ya da hala orada çalışmakta olan yönetici, öğretmen, mezun ve velilerden oluşan 16 kişilik bir çalışma grubuyla tamamladım. Pandemi nedeniyle görüşmelerin sadece bir tanesini yüz yüze gerçekleştirebildim. Özellikle çevrimiçi görüşme programı kullanırken

zaman zaman internet bağlantısının zayıflaması nedeniyle görüşmelerim kesintiye uğrasa da bunları olması gereken şekilde tamamladığımı düşünüyorum. Bunun dışında, bir katılımcı (yüz yüze yaptığım görüşme) ses kaydı alınmasına izin vermediğinden kendisinden sadece görüşme notlarını kullanmak üzere sözlü ve yazılı onam (EK 3) aldım.

Katılımcılarının demografik bilgilerini incelediğimde tüm katılımcıların en az lise mezunu olduğunu gördüm. Tüm mezunlar en az lise mezunu iken, tüm çalışanlar ve veliler en az lisans mezunuydu. Kişilerin eğitim durumunun, eşgüdüm konusunda anlam oluşturma süreçlerini etkileyebileceğin düşünmekteyim. Bu nedenle, katılımcıların en az lise mezunu olması ve ilkokul, ortaokul mezunu olan katılımcı sayısının hiç bulunmaması çalışmanın önemli sınırlılıklarındandır.

1.5 TANIMLAR

Eşgüdüm: Bir kurumdaki farklı birimler ve çalışanların birbirleriyle uyum içinde çalışması, iç koordinasyon.

IB Koordinatörü: IB programlarını uygulayan okullardaki ilgili programın uygulanması ve yönetilmesinden sorumlu yönetici.

IB Okulları: Uluslararası Bakalorya Programı'nı (International Baccalaureate Programme) uygulayan okullara verilen isim.

İş birliği: Bir işin tamamlanması için farklı kişi ya da birimlerin bir araya gelerek birlikte ve koordineli çalışması.

Okul topluluğu: Okul yöneticilerinin, öğretmenlerinin, farklı alanlardaki çalışanlarının, öğrencilerin ve velilerin oluşturduğu topluluk. Bu terim, IB'ye münhasır bir terim olmamakla birlikte IB bu terimi sıkça kullanmaktadır.

1.6 SİMGELER VE KISALTMALAR

ATL: Öğrenmeye Yaklaşım (Approaches to learning)

ATT: Öğretmeye Yaklaşım (Approaches to teaching)

CAS: Yaratıcılık, Aktivite, Hizmet (Creativity, Activity, Service)

EE: Bitirme Tezi (Extended Essay)

IB: Uluslararası Bakalorya (International Baccalaureate)

IB CP: Uluslararası Bakalorya Kariyerle İlişkili Program (International Baccalaureate Career Related Programme)

IB DP: Uluslararası Bakalorya Diploma Programı (International Baccalaureate Diploma Programme)

IB MYP: Uluslararası Bakalorya Orta Yıllar Programı (International Baccalaureate Middle Years Programme)

IB PYP: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (International Baccalaureate Primary Years Programme)

TOK: Bilgi Kuramı (Theory of Knowledge)

UNIS: United Nations International School

UWC: Birleşik Dünya Kolejleri (United World Colleges)

BÖLÜM II: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde araştırmamın hangi kuramsal çerçeve içerisinde ele alındığını açıkladıktan sonra, eşgüdüm kavramı ve Uluslararası Bakalorya Programı hakkında ayrıntılı bilgi verecek, eşgüdüm kavramının geçmişten bu yana nasıl geliştiğinden ve farklı yönetim perspektiflerindeki yerinden bahsedeceğim. Sonrasında tüm işletmelerde ve eğitim kurumlarında eşgüdümün nasıl sağlanabildiğine dair farklı görüş ve teorileri inceleyecek ve eşgüdümün beraberinde getirdiği avantaj ve dezavantajları tartışacağım. Uluslararası Bakalorya Programı'nın ne olduğunu açıkladıktan sonra ise bu programın eşgüdüm ile olan ilişkisine değineceğim.

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesi sosyal yapılandırmacılık kuramına dayandırılmıştır. Vygotsky'nin (1978) Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı'na göre, öğrenme süreci kişilerin sosyal etkileşim ve iş birliği sonucunda oluşan bilişsel yapıları içermektedir. Bu nedenle öğrenme sürecinde öğrenenlerin birbirleriyle etkileşim halinde olması elzemdir. Sosyal etkileşimin verimli şekilde sağlanabilmesi sürecinde ise dilin önemi yadsınamaz (Vygotsky, 1978). Bu nedenle sosyal etkileşime geçenler arasında dil bariyeri (konuşulan dili anlayamama) olmaması önemlidir.

Bu kuram sadece öğrenme ortamındaki öğrenenlerin değil, öğretmenlerin de iş birliğini önemsemektedir. Vygotsky (1978) kuramında *yakınsak gelişim alanı* denilen önemli bir kavrama da değinmiştir. Yakınsak gelişim alanı, öğrenenin kendi başına ve başkalarıyla iş birliği halinde olduğundaki problem çözme becerileri arasındaki farkı ifade etmektedir. Vygotsky'ye (1978) göre, bu kavramı öğretime dâhil edebilmek için eğitimciler, öğrenenlerin gelişimsel süreçlerinin analizinde iş birliği yapmalıdır.

Bu çerçeveye yürüttüğüm araştırmada, ben de IB okullarındaki okul topluluğunu oluşturan bireylerin iş birliği noktasında büyük öneme sahip olan eşgüdüm hakkındaki deneyimlerine ve bakış açılarına odaklanmayı hedefledim. Bunu yaparken de “IB okullarındaki eşgüdüm, farklı okul topluluğu üyeleri açısından nasıldır?” ana sorumu, IB okullarında farklı pozisyonlarda görev almış, hala o okullarda çalışan kişilerle, bu okullardan mezun olmuş veya bu okulların velisi olmuş katılımcılara ulaşarak görüşmeleri başlattım.

2.2. EŞGÜDÜM

Eşgüdüm kavramının ilk olarak demiryollarının ortaya çıkışıyla bağlantılı olduğu görülmektedir. On sekizinci yüzyılda ulaşım alanında özellikle demiryollarının kullanımı artmış, yolcuların trenlere binmesi, yüklerin kargoya verilmesi ve trenlerin diğer trenlerle çarpışmasının önlenmesinin ancak eşgüdüm sağlanmasıyla başarılacağına inanılmış ve bu da eşgüdüm zaman çizelgelerinin kullanılmaya başlanmasına neden olmuştur (Okhuysen ve Bechky, 2009).

Eşgüdüm kavramının yönetim alanında kullanılmaya başlanması ise, 19. yüzyılın sonlarında olmuştur. O dönemler incelendiğinde kurumlarda üç farklı yönetim perspektifine rastlanmaktadır. Bunlar, kurumsal amaçlar çerçevesinde organize olan ve aksiyon alan *rasyonel sistemler perspektifi*, bu süreçlerde kurum içinde ortaya çıkan informal gruplara odaklanarak insan ihtiyaçlarına ve etkisine dikkat çekmekte olan *doğal sistemler perspektifi* ve bu ikisini birleştiren *açık-sistem perspektifidir* (Hoy ve Miskel, 2015).

19. yüzyılın sonlarına gelindiğinde, fabrikalardaki yöneticilerin ustabaşı pozisyonunda çalışan kişiler olduğu görülmektedir. Ancak fabrikalardaki üretimin artışıyla birlikte artık ustabaşlarının süreci yönetmeleri yeterli olmamaya başlamıştır. Bunun üzerine fabrikalardaki verimliliği arttırmaya yönelik çözümler geliştirilmeye başlanmıştır. Bu yöntemlerden biri *bilimsel yönetimdir* (scientific management). Taylor’un (1911, s.45) ortaya koyduğu bilimsel yönetimde dört ana ilke vardır: “gerçek bir bilimin gelişimi”, “çalışanın bilimsel seçimi”, “çalışanın bilimsel eğitimi, gelişimi” ve “yönetimle ve çalışanlar arasındaki samimi dostça iş birliği”. İşin temel parçalara ayrıştırılması ve her parçayı o alanda uzmanlaşmış kişinin yürütmesinin esas alındığı bu anlayışta eşgüdüm kavramı geçmese de “bireysellik değil, iş birliği” ve “kişinin diğerleriyle uyumlu bir şekilde çalışması gerekir” ifadeleri, birlikte çalışmanın önemini vurgulamaktadır (Taylor, 1911, s. 49). İşletmelerdeki verimliliği artırmak için ortaya konan bir

diğer yönetim anlayışı olarak karşımıza Weber'in (1947) *bürokrasi yaklaşımı* çıkmaktadır. Bu yönetim sisteminde ise *uzmanlaşma* (specialization) kavramına değinilmektedir. Buna göre iş bölümü, yapılması gereken işin standartlaştırılmasını sağlayarak kişilerin bir alanda uzmanlaşmasına ve yaptıkları işi daha verimli şekilde tamamlamalarına olanak tanımaktadır (Hoy ve Miskel, 2015). Bir işin parça parça uzmanlara dağıtılması, uzmanlar arası eşgüdümü önemli bir hale getirmiştir. Bir diğer önemli yönetim anlayışı olan *yönetim süreci yaklaşımında* ise ilk kez *koordinasyon* kavramına yer verilmiş, çalışanların aynı amaçlar doğrultusunda birlikte çalışması vurgulanmış, iş bölümü ve uzmanlaşmanın üretkenliği olumlu etkileyeceği belirtilmiştir (Fayol, 1949; akt. Asopa ve Beye, 1997). Bu yaklaşımda elzem olan beş yönetsel davranıştan biri olarak ifade edilen eşgüdüm, Gulick ve Urwick (1937) tarafından ifade edilen klasik çerçevede de yönetimin yedi unsurundan biri olarak ortaya konmaktadır (Gulick ve Urwick 1937; akt. Özdemir ve Cemaloğlu, 2017). Eşgüdüm kavramı üzerinde çok çalışmış bir diğer kişi ise Mintzberg'dir. Ona göre "bir organizasyonun yapısı, emeğin farklı işlere ayrıldığı yolların toplamını" barındırmaktadır (Mintzberg, 1993, s. 2).

Eşgüdüm, farklı bilim insanları tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. En yaygın sınıflandırmalardan biri, eşgüdümün *dikey* ya da *hiyerarşik eşgüdüm*, *yatay* ya da *yönetilmeyen/gönüllü/karşılıklı uyuma dayalı eşgüdüm* ve *planlanan* ya da *yönetilen eşgüdüm* olarak üç şekilde incelenmesidir (Esterline, 1976). Hangi tür eşgüdüm modelinin daha baskın kullanılması gerektiği kurumun yapısına göre belirlenmelidir (Bolman ve Dea, 2017). Farklı kurumlarda süreçler farklı şekillerde koordine edilseler de kullanılan benzer eşgüdüm modelleri de bulunmaktadır (Crowston, 1997).

Dikey eşgüdüm, "üst pozisyondaki kişilerin astların çalışmalarını otorite, kurallar ve politikalar ile planlaması, koordine ve kontrol etmesi" olarak tanımlanmakta, çalışanların yönergeleri takip edip etmemelerine bağlı olması nedeniyle, daha esnek ve az resmi olan *yatay eşgüdüme* göre daha verimsiz olabilmektedir (Bolman ve Deal, 2017, s. 55). Dikey eşgüdüme çoğunlukla, baştaki kişinin yönetimi tek başına sağladığı kurumlarda rastlanmaktadır. Bu kurumlarda, kurum içi alınan kararlara katılma oranlarının ve yapılan yeniliklerin az olduğu görülmektedir. *Yatay eşgüdüm* ise, çalışanların belirlenen hedeflere ulaşmak için birbirlerinin yaptıklarını tamamlamalarına ve sonuçta da bu süreçte yer alan tüm çalışanların hedeflerine ulaşmış olmalarını sağlamaya yönelik bir eşgüdüm anlayışıdır (Pierce, 1969). Yatay eşgüdümde, "çalışanlar informal tartışmalar ve uyumla çabalarını koordine ederler ve bu, basitten karmaşığa tüm kurumlar için gereklidir" (Hoy ve Miskel, 2015, s. 106). Ancak bu eşgüdüm tarzı kişisel

diyaloglara çok fazla yer vermesi nedeniyle zaman ve enerji yönünden maliyetlidir (Bolman ve Deal, 2017).

Yukarıda belirtilen nedenlerle, farklı seviyeler arasındaki uygulamalar için dikey eşgüdüm gerekebilirken, birimler arasındaki eylemlerin iş birliğini teşvik etmek için yatay eşgüdüm kritik öneme sahiptir (Jeong, 2002). Bunun dışında, geleneksel yapıların ve alışlagelmiş işleyişlerin olduğu düzenli kurumlarda dikey eşgüdüm baskın olabilirken, daha değişken ve karmaşık işlerin yürütüldüğü kurumlarda yatay eşgüdüm daha verimli olmaktadır (Bolman ve Deal, 2017).

Uzman ve pozisyon çeşitliliğinin fazla olduğu kurumlarda, çalışanların karşılaştıkları sorunlara çözüm ararken bireysel düşünme eğiliminde olmaları nedeniyle yöneticilerden gelen yönlendirmeleri önemsememeleri dikey eşgüdümlemeyi zorlaştırmaktadır. Bu nedenle farklı alanlarda uzmanlaşmış kişiler arasındaki etkili eşgüdüm yönteminin yatay eşgüdüm olduğu düşünülebilir (Pierce, 1969).

2.2.1 Eşgüdümün Sağlanması

Eşgüdümün doğru şekilde sağlanabilmesinde önkoşul özelliği taşıyan bazı etmenler bulunmaktadır. Esterline'e (1976, s. 14) göre, eşgüdüm için olmazsa olmaz olan noktalar, "farkındalık (kişilerin birbirlerinin amaçları ve yaptıkları işler hakkında bilgi sahibi olmaları), bağımlı kaynaklar, amaç/problem benzerliği ve kişilerin/takımların birbirlerinin alan ve sınırları konusunda anlaşmalarıdır".

Gittel ve Weiss'e (2004) göre ise kurumdaki bölümler arası eşgüdümü *sınır kapsamı* (boundary spanning), *rutinler*, *toplantılar* ve *bilgi alt yapısı* olmak üzere dört unsur güçlendirmektedir. *Sınır kapsamı* rolünü üstlenen kişi, içinde bulunduğu takım ve çevresi arasındaki bağlantıyı sağlamada roller alan kişi olarak tanımlanmaktadır (Levina ve Vaast, 2005; akt. Uyargil, 2006). Kurum içi organizasyon yapısı düşünüldüğünde, bu kişiler kurumdaki farklı görevde çalışan ya da kurum içerisindeki hiyerarşide farklı bir konumda olan çalışanlar arası bilgi iletimini sağlamaktadır. Bir bilgiyi, hangi kişiler için gerekliyse onlara ulaştıran bu kişiler, böylece kurumdaki eşgüdüme büyük ölçüde katkı sağlamaktadırlar. Bu unsur Mintzberg (1993, s. 82) tarafından da benzer bir şekilde tanımlanmış, bu kişilerin özellikle "iki birimin çalışmasını koordine etmek için önemli miktarda etkileşim gerektiğinde, dikey kanalları atlayarak iletişimi doğrudan yönlendirmek için resmi olarak bir irtibat pozisyonu oluşturulabileceği"ni belirtmiştir. İki birimin çalışmasını koordine etmek için önemli miktarda temas gerektiğinde, dikey kanalları atlayarak iletişimi doğrudan yönlendirmek için resmi olarak bir 'irtibat'

pozisyonu oluşturulabilir. Diğer bir unsur olan, planlanan görevleri ve bunları gerçekleştirme sırasını önceden belirleyen *rutinler* (Galbraith, 1973; Thompson, 1967; Van de Ven et al., 1976; akt. Gittel ve Weiss, 2004), iyi uygulamaların sistemleştirilmesini, çalışanların birbirleriyle iletişim kurmalarını ve “iş akışında nerede olduklarını anlamalarını sağlamaktadır” (Gittel ve Weiss, 2004, s. 135). Kurumdaki eşgüdüm sürecinde önemli bir yeri bulunan *toplantılar* ise, çalışanların etkileşimini sağlamaktadır. Mintzberg’e (1993, s. 83) göre “kurumdaki karşılıklı uyumu kolaylaştırmak için kullanılan temel araç” olan toplantılar önceden planlanabilmekte ya da anlık olarak gelişebilmektedir. Toplantılar, kurumsallaşmak için “belirli bir görevi yerine getirmek ve sonra dağılmak için oluşturulan görev gücü” ve “bölümler arası ortak alanlarını görüşmek için düzenli olarak toplanan kalıcı gruplaşma olan daimî komite” olmak üzere iki aracı içermektedir. Toplantılarda, çalışanlar kendi çalışmalarının süreçleriyle ilgili paylaşımda bulunmakta, böylelikle birbirinin işini etkileyen ya da etkilemesi gereken noktalarla ilgili fikir alışverişi yapabilmektedirler (Mintzberg, 1993). Eşgüdüm için diğer bir önemli unsur ise *bilgi alt yapısıdır*. Mintzberg (1993, s. 91) tarafından *irtibat araçları* (liaison devices) olarak da ifade edilen bu unsura, özellikle “karşılıklı anlayışın, karmaşıklığın ve bölümler arası bağımlılıkların fazla olduğu” kurumlarda ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Gitwell ve Weiss’e (2004) göre ise, kurumdaki kayıtların sadece kâğıt üzerinde olması, aynı anda birden fazla çalışanın aynı belgeyi incelemesini engellemekte, belgelerin kaybolma olasılığını arttırmakta, okunaksız bölümler anlamayı zorlaştırmakta ve tüm bunlar zaman kaybına neden olabilmekte, bu nedenle bilgi alt yapısının sistemli şekilde oluşturulması önem kazanmaktadır.

Bunlar dışında, Mintzberg (1993) eşgüdümü sağlamak için, iş bölümünün ve görevlerin bilindiği çok karmaşık kurumlarda bir kişinin denetleme görevini üstlendiği doğrudan denetimin etkili olduğunu, daha az karmaşık ya da basit kurumlarda kişilerin birbirine uyum sağlama becerileri bulunması durumunda resmi olmayan karşılıklı uyumla eşgüdümün sağlanabileceğini savunmaktadır. Eşgüdümün sağlanması noktasında bir diğer önemli nokta da yukarıda belirtilen süreçlerin sadece yönetici tarafından değil, tüm kurum çalışanları tarafından bilinmesi gerektiğidir. Çalışanlar eğer yapmaları gerekenleri net bir şekilde bilmiyorlarsa, bu durum onların kişisel tercihlerine göre karar almalarına, zaman zaman yapılanların çakışmasına neden olmakta ve kuruma zarar vermektedir (Bolman ve Deal, 2017). Özellikle belirli alanlarda uzman kişilerin fazla olduğu kurumlarda görev tanımlarının net olmaması durumunda, disiplinlerarası çalışmalarda herkesin her şeyi yapmaya çalışması, çalışanlar arası çatışmalar doğmasına neden olmaktadır (Kassini, 2008). Bu da uzmanlaşmış kişi sayısının çok olduğu kurumlarda görev tanımlarının net olmasının aslında ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Kurumlarda eşgüdüm sağlanması noktasında değerlendirilmesi gereken bir diğer nokta ise, kurumun örgütlenme biçimidir. Özellikle günümüzde çoğu kurumun örgütlenme şekli olan matriks örgütlenmede, “proje yöneticisine süreç boyunca farklı görevlere sahip bölümlerden gerekli niteliklere sahip personeller atanarak proje organizasyonun yönetici ve fonksiyonel personel gruplarından oluşması sağlanmaktadır” (Mee, 1964, s. 72). Bu örgütlenme biçiminin iletişimdeki etkinliği arttırdığı düşünülmektedir (Gos, 2015). Kurumun iyi koordine olabilmesi için öncelikle kurumsal yapısının doğru bir şekilde belirlenmesi gereklidir. Bu yapıyı belirlerken ise kurum misyonu, çalışanların beceri ve görev dağılımları, karar alım süreçlerinin nasıl olacağı ve kurum politikaları kararlaştırılmalıdır (Bolman ve Deal, 2017). İyi organize olmuş bir kurumdaki yapı; üretimden sorumlu *mal-hizmet birimi*, kurumdaki çalışanların verimli şekilde görevlerini yerine getirmesini sağlayan *stratejik üst yönetim*, üst yönetim ve mal-hizmet birimini arasındaki yapıyı oluşturan *orta kademe*, planlamada görevli *teknik yapı* ve kurumda işleyişe destek sağlayan *destek personeli* olmak üzere beş kısımdan oluşmaktadır (Mintzberg, 1979; akt. Hoy ve Miskel, 2015).

Bir diğer önemli nokta ise, eşgüdümün genellikle grubun tamamını ilgilendiren kararlar alınmasını gerektirmesi nedeniyle bu kararların hangi yollarla alınacağını belirlenmesi gerekliliğidir (Malone ve Crowston, 1994). Bir kişi bir iş yapmak üzere harekete geçerken, bu hareketin sonucunun başkaları tarafından yürütülen başka işleri etkileyip etkilemeyeceğini kontrol etmeli ve eğer etkiliyorsa hareketini etkileyeceği iş veya işleri göz önünde bulundurarak düzenlemeli, aynı iş üzerinde iki kişi ayrı ayrı çalışıyorlarsa bu kişiler birbirlerinin hareketlerini olumsuz etkilememeye dikkat etmelidirler (Crowston, 1997). Bununla birlikte, Brandts ve Cooper’a (2007) göre her çalışan diğerlerinin de iş süreçlerinde yüksek gayret gösterdiğine inanmalıdır. Bu nedenle yöneticiler çalışanların birbirlerinin eylemleri hakkındaki inançlarını etkilemenin bir yolunu bulmalıdır (Casoria, Riedl ve Werner, 2020).

Eşgüdüm sağlanması noktasında önemli yere sahip bir diğer nokta, kurumdaki iletişim yöntemleridir. Yeni eşgüdüm süreçleri oluşturmanın önemli bir yöntemi de yeni iletişim şekilleri kullanmaktır (Malone ve Crowston, 1994). Casoria, Riedl ve Werner’a (2020) göre, yürütülen bir araştırma kurum içi iletişim ve eşgüdüm arasında bir ilişki olup olmadığını tespit etmeyi hedeflemiş; araştırma sonuçları eşgüdümü sağlamak için çalışanların iletişim maliyetlerini düşük tutmaları gerektiğini, aksi takdirde iletişim gerçekleşmediğini ve bunun eşgüdümü olumsuz etkilediği göstermiştir. Ancak yapılan başka bir araştırma da iletişimin, ekiplerin birbirleriyle rekabet ettiği ortamlarda takımlar arası hileleri artırarak kurumun genel

performansı için zararlı olabilecek anlaşmazlıkları beraberinde getirdiğini ileri sürmüştür (Casoria, Riedl ve Werner, 2020).

2.2.2 Eşgüdümün Avantaj ve Dezavantajları

Hiç kuşkusuz ki kurumların belirlenen hedeflere ulaşması noktasında, çalışanların eylemlerini koordine edebilmesi elzemdir (Casoria , Riedl ve Werner, 2020). Eğer kurumda üretilenlerin karmaşıklığı ve çalışanların beceri seviyeleri benzerse eşgüdüm çok önemli olmayabilir. Ancak özellikle farklı karmaşıklıkta ürünler ortaya çıkarılması hedeflenmekteyse ve çalışanların becerileri farklıysa, bu durumda farklı karmaşıklıkta işlerin o işi en yüksek verimlilikle yapabilecek kişiye atanması gerekeceği için kurumdaki eşgüdüm çok önemli hale gelmektedir (Shapira, 1997). Eşgüdüm, kurumdaki kişilerin birbirlerinin davranışları hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayarak karar alım süreçlerinin düzgün şekilde ilerlemesini sağladığından hem kurum hem de çalışanlar için yararlı olacaktır (Simon, 1947; akt. Jan de Yreede ve Van Eijck, 1998).

Bunun dışında, kurumlarda çalışanları birbirlerine bağımlı hale getiren görevler ve kaynaklar gibi bazı noktalar bulunmakta, bunların bir kısmı aynı işin farklı kişilerce yapıldığı, işlerin birleştirilmesi ya da durdurulmasının mümkün olduğu bağılıklarken bir kısmı ise çalışanların etkinliklerini birbirlerinin biçimlendirdiği ve etkilediği bağılıklardır (Malone ve Crowston, 1991). Özellikle bahsedilen ikinci tür bağılıklarda kişilerin farklı alanlardaki diğer çalışanlarla sık sık etkileşime geçmesi iş verimliliği için son derece gereklidir. Bu tür durumlarda, farklı bölümlerdeki işleyişler iyi koordine edilmelidir, çünkü nihai başarı her bir bölümün verimliliğine bağlıdır (Casoria , Riedl ve Werner, 2020).

Eşgüdümün önem kazandığı bir diğer nokta ise, büyük kurumlardır. Çünkü bu tür kurumlarda, takımlar arası eşgüdümü sağlamak küçük kurumlara göre daha zor olmaktadır (Crowston, Chudoba, Watson-Manheim ve Rahmati, 2016). Özellikle çalışanların işlerini tamamladıktan sonra boş zamanları kaldığında, bu kişiler diğer çalışanların işlerini engellemeye başlayabilmektedir (Bolman ve Deal, 2017). Bu nedenle iş planlamalarının dengeli bir şekilde yapılması oldukça önemlidir. Bunların dışında eşgüdümün sağlanamaması durumu çalışanları doğrudan etkileyebilmektedir. Çalışanların yaşadığı tükenmişlik, yanlış anlaşılmalara, amaç çatışmaları, ortak çalışmalarda herkes tarafından yerine getirilmesi gereken görevlerin tamamlanmayışı, kişiler arasında yaşanan çeşitli problemler ve ekonomik kayıplar da eşgüdüm eksikliğinde ortaya çıkabilen durumlardır (Jacobsson ve Pousette, 2001).

Tüm bu olumlu getirilerine rağmen, yüksek eşgüdüm her zaman daha yüksek verimlilik anlamına gelmemektedir. Çünkü bazı çalışanların eşgüdümlü davranışları diğer çalışanların zarar görmesine neden olabilmekte ve bu da kurumun genel performansı için zararlı olabilecek anlaşmazlıkları doğurmaktadır (Casoria, Riedl ve Werner, 2020). Aşırı gevşek yapılı (eşgüdümün neredeyse var olmadığı) olmanın kuruma zarar verdiği aşikardır. Ancak bunun tam tersi olan yani çok sıkı yapılı (eşgüdümün çok yüksek olduğu) kurumlar da esnek olmayışları nedeniyle çalışanların sisteme uymaya çalışırken zaman kaybetmelerine neden olmaktadır (Bolman ve Deal, 2017).

2.2.3 Okullarda Eşgüdüm

Okullar için bürokratik ve profesyonel olmak üzere iki tip rasyonel kurum tipinden bahsedilmektedir. Güçlü bürokratik yapıya zayıf profesyonel yapının eşlik etmesi durumunda *otoriter yapı*, tam tersi durumda *profesyonel yapı*, her iki yapının da yüksek olması durumunda *Weberci yapı* ve ikisinin de olmaması durumunda *kaotik yapı* ortaya çıkmakta; özellikle geçmişteki araştırmaların otoriter yapıdaki okulların sayıca fazla olduğunu ortaya koyduğu belirtilmektedir (Hoy ve Miskel, 2015).

Tüm kurumlarda olduğu gibi, eğitim kurumları için de eşgüdüm kavramının önemi yadsınamaz. Hiç kuşkusuz ki eğitimcilerin, eğitim süreçlerindeki çalışmalarının birbirine uyumlu olmasını sağlamak okullardaki eşgüdümün en büyük amacıdır (Keskinkılıç, 2007; akt. Bayrak, 2009). Özellikle fazla sayıda öğrencinin, bir ya da birden çok alanda uzmanlaşmış çalışanlarının ve farklılaşmış bir eğitim programının olduğu okullarda eşgüdüme duyulan ihtiyaç daha büyük önem kazanmaktadır (Pierce, 1969). Zira “Okullar büyüdükçe ve geliştikçe informal ilişkiler, yerini formal ve bürokratik ilişkilere bırakmaktadır” (Hoy ve Miskel, 2015, s.113). Buna rağmen, yapılan bazı çalışmaların bulguları, okullardaki farklı bölümler ve yönetim arasında gevşek bağlantılar olduğunu göstermektedir (March ve Olsen, 1976; akt. Cohen ve Miller, 1980). İstenen kimliği koruyan, birbirlerine bağlılıkları, etki ve tepkileri sınırlı ve yavaş olan çalışanların oluşturduğu gevşek yapılı sistemlerde birimlerin ortak değişkenleri ne kadar azsa, bu birimler birbirinden o kadar bağımsızdır (Weick, 1976). Okullarda eşgüdümü sağlamaya yönelik yatay eşgüdümün sıkça kullanılması ve doğrudan denetim mekanizmasına çok yer verilmeyişi okulların gevşek bağlantılı yapılara dönüşmesine zemin hazırlasa da okulların sıkı bağlantılı yapılar olduğunu gösteren ortak hedefleri ve iletişim kanalları gibi noktalar da vardır (Jacobsson ve Pousette, 2001).

Gevşek bağlantılı okullarda eşgüdümün zayıf olması beraberinde büyük sorunları getirirse de gevşek bağlantılı yapının oluşturduğu avantajlar da mevcuttur. Bu okullarda eşgüdüm zayıf

olduğu için kurumun bir yerinde yaşanan olumsuz bir durum diğer birimleri etkilememekte, çalışanlar daha özerk olmakta ve değişikliklere daha kolay uyum sağlayabilmektedir (Weick 1976). Kurumlarda genellikle yönetimin kontrolcü rolü ile çalışanların özerklikleri arasında denge kurulmasında güçlükler yaşanmaktadır. Okullarda bunun yansıması ise, fazlalaşan/gerekli olan farklılaştırma (öğrenci farklılıklarının göz önünde bulundurularak derslerde farklılaştırma yapılması) taleplerinin/gereğinin getirdiği öğretmen özerkliği ve standardizasyon (aynı branş derslerinin aynı seviyedeki farklı sınıf şubelerinde benzer yöntemlerle ve araçlarla öğretilmesi) arasındaki çatışmayla ortaya çıkmaktadır (Prichard ve Moore, 2016).

Tüm bunlarla birlikte, okullardaki eşgüdüm üzerinde etkili olan bir başka etmen de kişiler arası iletişimdir. Powell ve Kusuma-Powell'a (2011) göre öğretmenlerin hem öğrenci ihtiyaçlarını daha rahat karşılayabilmeleri hem de gelişebilmeleri için okulların aidiyet, destek ve güven oluşturması gerekmektedir. Bu noktada öğretmenlerin iş arkadaşlarıyla ilişkilerinin iyi olması çok önemlidir. Neyse ki son yıllarda öğretmenlerin birbirleri için iyi ve destekleyici kaynaklar olduğu fark edilmeye başlanmış, normalde birbirinden habersiz, adeta izole çalışan öğretmenler arasında aynı hedeflere ulaşmak için yürütülen işbirlikçi çalışmalar artmıştır. Buna rağmen bu kişilerin işbirlikçi çalışma becerilerine sahip olmaması durumu genellikle süreç verimli işleyemeyebilmektedir (Powell ve Kusuma. 2011). Bununla birlikte, çalışanların bir işi tamamlamaya ya da problemi çözmeye çalışırken sıklıkla bireysel bileşenlere odaklandıkları, etkin iletişim kurmakta zorlandıkları ve farklı çalışanlarla ortak bir konuda diyalog kurarken birbirlerinin ne demek istediğini anlamakta sorun yaşadıkları görülmektedir (Heath ve Staudenmayer, 2000). Bunun dışında, Powell ve Kusuma-Powell'a (2011, s. 147) göre, "diğer öğretmenler tarafından eleştirilme korkusu, değişim korkusu, işbirlikçi becerilerin yeteri kadar deneyimlenmemiş oluşu, yöneticilerin iş birliğini destekleme noktasındaki eksiklikleri, planlama sorunları, iş birliğinin zorunlu olmadığı algısı" gibi etmenler de okullardaki iş birliğinin önündeki engeller arasında sıralanabilmektedir.

Yapılan araştırmalar okullardaki eşgüdüm sorunlarına, çalışanların uyguladıkları bireysel stratejilerin değil, okulun uyguladığı mekanizmaların etki ettiğini göstermektedir (Jacobsson ve Pousette, 2001). Bu nedenle okul içindeki farklı birimler ve görevler arası eşgüdüm sağlama noktasında okul yöneticisine büyük rol düşmekte, özellikle okul müdürlerinin liderlik özellikleri eşgüdümü büyük ölçüde etkilemektedir (Goldring ve Pasternack, 1994).

Daha önceki bölümlerde daha detaylı incelendiği üzere, eşgüdüm, çalışanların birbirlerine uyumuyla, üstlerden gelen yönergelerin uygulanmasıyla, "iş süreçlerinin, amaçların ve bilgi-

becerilerin standartlaştırılmasıyla” sağlanabilmektedir. Ancak araştırma sonuçları, bu stratejiler dışında ortak hedefler için gösterilen çabanın da çok önemli olduğunu göstermiştir. Çünkü ortak hedefler için çaba harcamak, tüm öğretmenlerin çabalarını ortak amaçlara yönelterek enerji kaybını ve yüksek stresi engellemektedir (Jacobsson ve Pousette, 2001, s. 148).

Okullarda eşgüdümü sağlamaya yönelik uygulamaların verimliliği de bazı etmenlere göre farklılık göstermektedir. Yetkilendirici okul yapısının olduğu kurumlarda farklı pozisyonlardaki çalışanlar *kendi otorite sınırlarını* koruyarak işlerini iş birliğiyle yürütürken bu çalışanları desteklemek için hiyerarşi kullanılmakta, engelleyici yapının hâkim olduğu okullarda ise hiyerarşi genellikle çalışanları kontrol etmek için kullanılmakta ve okulun atmosferinde üstten aşağıya inen tek yönlü bir iletişim görülmektedir. (Hoy ve Sweetland, 2001; akt. Hoy ve Miskel, 2015).

Profesyonel yapının etkin olduğu okullarda eşgüdümün daha çok karşılıklı uyumla sağlandığı, “öğretmen özerkliğinin yüksek olduğu”, okulun başarısının ise çalışanların “uzmanlık, adanma ve hizmetine bağlı” olduğu görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2015, s. 101). Bunun dışında başka bir araştırma, dış baskının, ders ve seviye (derslerin standart seviye ya da ileri seviye olarak çeşitlenmesi) çeşitliliğin fazla oluşunun, öğrenci ihtiyaçlarının benzer olmasının, düşük personel becerilerinin ve eşgüdümün uygulanabilirliğinin okullardaki dikey eşgüdümle pozitif bir korelasyona sahip olduğunu göstermektedir (Prichard ve Moore, 2016). Yapılan bir diğer araştırmaya göre ise “dikey eşgüdüm kötü öğretmenleri dengeleyebilmek için de gereklidir” (Weick 1976, s. 67). Yine alanyazın incelendiğinde, farklı sınıf seviyelerinde öğretmenlik yapan kişilerin eşgüdüm geliştirme stratejilerinin farklı olduğu, küçük yaş gruplarıyla (okul öncesi ve ilkokulun ilk yılları) çalışmaları nedeniyle daha takım bazlı çalışan öğretmenlerin eşgüdüm sağlarken karşılıklı uyum ve hedefler için çabaya daha çok önem verdiği ifade edilmektedir (Jacobsson ve Pousette, 2001).

2.3 ULUSLARARASI BAKALORYA PROGRAMI (IB)

Başlangıçta Uluslararası Okullar Birliği’nin (UOB-International Schools Association) 1962’de uluslararası ortaöğretim okullarına sağlamaya karar verdiği bir müfredat (eğitim programı) olan Uluslararası Bakalorya Kuruluşu (International Baccalaureate-IBO), resmi olarak 1968’de Cenevre’de kurulmuştur (Hill, 2006). IBO’nun kuruluşuna ve felsefesine bakıldığında bazı önemli kişiler ve kurumların iş birliği göze çarpmaktadır. Hiç kuşkusuz ki IB felsefesine katkısı

yadsınamaz olan isimlerin başında Kurt Hahn gelmektedir (IBO, 2017). 1886 doğumlu ve yaşadığı sürede birçok savaş görmüş olan Kurt Hahn, geçmişte düşman olan ülkelerin dahi iş birliği yapabildiğine tanık olduktan sonra UWC (United World Colleges-Birleşik Dünya Kolejleri) Hareketini başlatmıştır (UWC, 2021). Bu hareket, farklı ülke ve kültürlerden öğrencilerin birlikte alacakları eğitimle ileride iş birliği yaparak dünya barışını getireceği fikrine dayanmaktadır (UWC, 2021). UWC’de, öğrenciler ilgi duydukları alanları ve ihtiyaçlarını topluma fayda sağlamak için şekillendirmekte, hizmet ve kendini keşfetme arasındaki ilişkiyi anlamaya çalışmaktadır (James, 1990). 1962’de ilk UWC okulu olarak kurulan UWC Atlantic College ve 1924’te ilk uluslararası okul olarak kurulan ve uluslararası okullar için program geliştirmeye çalışan Ecolint (International School of Geneva), 1968’de iş birliği yapma kararı almış ve bu IB’nin doğuşunu beraberinde getirmiştir (InThinking, 2021). IB’ye katılan okulların başında UNIS (United Nations International School) gelmektedir (UNIS, 2021). UNIS 1947’de farklı ülkelere gelmiş ve New York eğitim sistemine uyum sağlamakta zorlanmış çocukların ailelerinin bir araya gelmesiyle kurulmuş, okulda öğrencilerin kendi kültürleri korunurken uluslararası bir eğitim almasını hedeflenmiştir (UNIS, 2021). Ford Vakfı’nın 1965’te hibe verdiği UNIS, IB’nin kurulmasıyla IB DP programını uygulamaya başlamıştır (UNIS, 2021). İlk altı yıl, farklı ülkelere bulunan on iki okul tarafından programın pilot uygulamasıyla deneysel dönem tamamlanmıştır (Nixon, 2021). Kuruluş hikâyesinden de anlaşılacağı gibi IB, birçok kişi ve kurumun iş birliğiyle kurulmuş ve bunun sürdürülmesini hedeflemiştir.

İlk uygulanmaya başlandığında bir müfredatı olmasına rağmen, günümüzde birçok IB programında IB tarafından belirlenmiş bir müfredat bulunmamaktadır. IB, programlarıyla okullara genel bir çerçeve sunmakta, okullar kendi ulusal müfredatlarını bu çerçeveye uygun şekilde öğrencilere aktarmaktadır. Uluslararası okulların hiç kuşkusuz ki aynı konuları aynı kültürel bağlamda ve ideolojide vermesi zor olmaktadır (Çorlu, 2014). Bu nedenle, IB programlarında (IB PYP ve IB MYP’de) zorunlu bir müfredat olmaması, okulların kendi ulusal müfredatlarını IB’nin sunduğu çerçeve program ile çatışmadan uygulamaları noktasında büyük bir avantajı beraberinde getirmektedir (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016). Bir okul IB programlarını uygulamak istediğinde, IB’ye yaptığı başvurunun kabulü sonrası *aday okul* olmakta ve okula IB yetkilileri tarafından otorizasyon (yetkilendirme) ziyareti gerçekleştirilmektedir (IBO, 2016). Otorizasyon olarak adlandırılan bu süreçte okul, uygulamak istediği programları IB’nin belirlediği standartlara uygun olarak uygulayabileceğini okulu ziyarete gelen IB yetkililerine

kanıtılsa, IB programlarını uygulamaya hazır bulunur ve IB tarafından yetkilendirilir (IBO, 2014).

Öğrencilere sadece bilgilerin kazandırılmasının yeterli olmadığını savunan bu programda esas hedef farklı beceriler, değerler ve davranışlar edinmiş, sadece yaşadığı bölgeye değil, tüm dünyaya ve değişik kültürlerle duyarlı, işbirlikçi, yaşam boyu öğrenen bireyler yetiştirmektir. Günümüzde IBO, dört farklı program sunmaktadır. Bunlar, IB PYP (IB İlk Yıllar Programı-Primary Years Programme), IB MYP (IB Orta Yıllar Programı-Middle Years Programme), IB DP (IB Diploma Programı-Diploma Programme) ve IB CP (IB Kariyerle İlişkili Program-Career Related Programme)'dir (IBO, 2021).

Başlatılan ilk IB programı IB DP (IB Diploma Programı) olmuştur. Resmi olarak ilk kez 1970'te uygulanmaya başlayan bu programa, 16-19 yaş aralığındaki öğrenenler (IB Programlarında öğrenci ifadesi yerine öğrenen ifadesi kullanılmaktadır) dâhil olabilmektedir. İki yıllık bir süreçte uygulanan bu program, ana ve ikinci dil, sosyal bilimler, fen bilimleri, matematik, sanat veya önceki alanlardan birine ait başka bir ders olmak üzere altı ders grubundan oluşmaktadır. Öğrenenler bu ders gruplarında bulunan derslerden üç tanesini ileri seviye, diğerlerini standart seviye olarak almaktadırlar. IB DP, bu ders gruplarının dışında bazı zorunlulukları da beraberinde getirmektedir (IBO, 2016). Bu programı tamamlamanın bazı şartları vardır (Dulun, Lane, ve Ateşkan, 2018). Programa katılanların diploma alabilmeleri için, seçtikleri bir dersten 4000 kelimelik bir bitirme tezi yazmaları, bilgi kuramı olarak düşünülebilecek (mantık, gerçek, etik gibi kavramların tartışıldığı) TOK (Theory of Knowledge) dersinin gerekliliklerini tamamlamaları ve yaratıcılık- aktivite-hizmet içeren CAS (Creativity, Activity, Service) proje ve etkinliklerini tamamlayacakları ders dışı çalışmalar yapmaları gerekmektedir. Bu gereklilikleri tamamlayıp iki sene sonunda sınavlara girenler, sınavların sonucunda yeterli diploma puanını toplayabilmeleri durumunda IB DP diploması almaktadırlar (IBO, 2016).

Doksanlı yıllara gelindiğinde, uluslararası bilincin orta öğretimin son iki yılından çok daha önce edinilmesi gerektiği düşünülmüş ve bu nedenle IB programlarına iki yeni program daha eklenmiştir. Bu programlardan ilki 1994 yılında uygulanmaya başlamış olan Uluslararası Bakalorya Orta Yıllar Programı (IB MYP-Middle Years Programme)'dır. IB MYP'ye 11-16 yaş aralığındaki öğrenenler katılım sağlayabilmektedir. 1997 yılına gelindiğinde ise, Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı olarak adlandırılan IB PYP (IB Primary Years Programme) uygulanmaya başlanmıştır. Bu program 3-11 ya da 3-12 yaş aralığındaki öğrenenlerin katılabileceği bir programdır. IB PYP ve IB MYP'ye bakıldığında, iki programın

birbirinden bağımsız olmadığı, aksine birbirinin devamı olduğu görülmektedir. Bu programlarda özellikle disiplinlerarası çalışmalara vurgu yapıldığı ve merkeze aldıkları felsefeye/düşünceye bakıldığında esas amacın öğrenenin kendi öğrenme sorumluluğunu alması ve öğrendiklerini sorgulaması olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu programlarda öğrenenlerin sürekli olarak kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri beklenmektedir. Her öğrenme süreci sonunda yansıtma (reflection) yapması beklenen öğrenenler, bu süreçlerde hangi öğrenmeye yaklaşım becerilerini (ATL-Approaches to learning) geliştirdiklerini farklı şekillerde ifade ederler. Öğrenmeye yaklaşıma bakıldığında, programda iletişim becerileri, işbirlikçi beceriler, organizasyon becerileri, duyuşsal beceriler, yansıtma becerileri, bilgi okuryazarlığı becerileri, medya okuryazarlığı becerileri, eleştirel düşünme becerileri, yaratıcı düşünme becerileri ve aktarım-transfer becerileri olmak üzere on ana kazanım bulunduğu görülmektedir. Her bir öğrenmeye yaklaşım becerisinin de alt başlıkları bulunmaktadır. Örneğin, bilgi okuryazarlığı becerisine bakıldığında, çözüm tespit etme ve bilgili karar vermek için veri toplama ve analiz etme alt becerilerine rastlanmaktadır (IBO, 2014).

Bu programlarda göze çarpan bir diğer nokta, programların bitirme çalışmalarıdır. IB PYP'nin son senesinde sergi (exhibition) yapılarak öğrenen program sonundaki kazanımlarını ve ürünlerini okul topluluğuyla paylaşır. Aynı şekilde IB MYP programının son senesinde de *kişisel proje* (personal project) olarak adlandırılan çalışmanın yer aldığı görülmektedir. Kişisel proje, öğrenenlerin program sürecinde kazandıkları öğrenmeye yaklaşım becerilerini, kendi belirledikleri herhangi bir konuyla ilgili geliştirecekleri projede kullanmalarını ve göstermelerini sağlar (IBO, 2009).

IB PYP, IB MYP ve IB DP programlarına bakıldığında hepsinin bir diğer ortak özelliği ise topluma hizmet bölümüdür. Bu programların her birinin amacının topluma karşı duyarlı öğrenenler yetiştirmek olduğu görülmektedir. Bu nedenle toplumda var olan sorunların derslerin içeriğinden ayrı tutulmamasına dikkat edilir. Mümkünse her dersin ünitesine bir topluma hizmet bölümü ve aktivitesi entegre edilmeye çalışılır (IBO, 2016). Yine tüm bu programlarda öğrenenlerin evrensel olarak geçerli olan bazı değerleri kazanması hedeflenmektedir. Bu değerler *IB öğrenen profili* adı altında toplanmaktadır. IB öğrenen profiline göre öğrenenler açık görüşlü, risk alan, ilkeli, dengeli, sorgulayan, bilgili, düşünen, iletişim kuran, yansıtma yapan, duyarlı ve açık fikirli olmak üzere on farklı özellik göstermelidirler (IBO, 2009).

IBO (2021)'dan alınan verilere göre, Türkiye'de ilk kez 1994 yılında uygulanmaya başlayan IB programları, günümüzde IB PYP'nin 46, IB MYP'nin 12 ve IB DP'nin 58 okul tarafından uygulanmasıyla devam etmektedir. Bu okullardan yedi tanesi her üç programı da uygulamaktadır. IB DP programının uygulandığı liseler çoğunlukla özel okullar olsa da günümüzde devlet liselerinde (Kartal Anadolu İmam Hatip Lisesi, Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi vb.) de bu program uygulanmaya başlanmıştır.

2.3.1 IB ve Eşgüdüm

Yukarıda tarihi detaylı olarak incelenmiş olan IBO, birçok kişi ve kurumun gönüllü olarak bir araya gelip iş birliği sağlamasıyla kurulmuş olduğundan, bu kuruluşun doğasında iş birliği ve eşgüdümü barındırdığı söylenebilir. Bu nedenle IB programlarını uygulayan okullar için eşgüdümün önemi yadsınamaz.

IBO tarafından yayımlanan kaynaklar incelendiğinde de, tüm IB programların felsefesinde *iş birliği* kavramının sıkça geçtiği görülmektedir (IBO, 2014). Bu kavramın IB programlarında nasıl ve nerelerde geçtiğini bu bölümde detaylı bir şekilde açıkladım. Bölümde vereceğim bilgilerden de anlaşılacağı üzere IBO tarafından kullanılan iş birliği kavramı aslında eşgüdüm kavramıyla yakından ilişkilidir.

IB'nin program standartları incelendiğinde programın uygulanmasında gerekliliklerden olan işbirlikçi planlama toplantılarının, dikey planlama (horizontal planning) ve yatay planlama (vertical planning) şeklinde yapılması gerektiği göze çarpmaktadır (IBO, 2014).

“Yatay planlama, belirli bir sınıf seviyesine derse giren öğretmenlerin o yıl için ders grupları arasındaki ve içindeki planlamalar için yaptıkları ortak çalışmalarını içerirken; dikey planlama öğrencilerin tüm yıllardaki öğrenme sürecinin ortak planlanmasını kapsamaktadır” (IBO, 2014, s. 2).

Ancak sadece bu toplantıların yapılmasının yeterli olmadığı IB tarafından yayımlanan rehber kitapçıkta açıkça belirtilmiş, bunlara ek olarak öğretmenlerin birlikte çalışmalarına imkân sağlayan ortam ve zaman yaratılmasıyla yapılabilecek işbirlikçi planlama toplantılarının gerçekleştirilmesi önerilmiştir (IBO, 2014).

Yatay ve dikey planlar yapılırken farklı branşlardaki öğretmenlerin bir araya gelmesi ve ortak ünite planları oluşturmaları veya birbirleriyle ilişkili ünitelerin sıralamalarını farklı derslerin birbirlerini destekleyeceği şekilde belirlemeleri sağlanmaktadır. Bu işbirlikçi çalışmaların içerikler ve gereklilikleri de yine IBO tarafından net bir şekilde ifade edilmiştir. Bu durum IB MYP koordinatörü el kitapçığında şu şekilde ifade edilmektedir: “Okul, müfredatında farklı

ders grupları arasında eşgüdümüne izin veren bir kurum yapısı gösterir” (IBO, 2009, s. 5). “Okulda planlama, öğrenmenin ilerlemesini sağlamak için farklı seviyelerdeki beş ders grubunun eşgüdümünü içerir” (IBO, 2009, s. 11). Yine program standartlarıyla ilgili kitapçıkta da bu sürecin nasıl olması gerektiği net bir şekilde belirtilmiştir (IBO, 2014).

IB programlarını uygulayan okullarda sadece işbirlikçi planlama sürecinin gereklilikleri değil, aynı zamanda birçok konuda kimlere hangi roller düştüğü de net bir şekilde belirlenmiştir. Kısacası bu okullarda paylaşılan bilginin önemsendiği açıkça görülmektedir. Örneğin, IB MYP’de ATL becerilerini geliştirmeye yönelik neler yapılacağını anlatan rehber kitapçıkta, yöneticilerin, IB koordinatörlerinin, öğretmenlerin, rehber öğretmenlerin, kütüphane çalışanlarının, velilerin ve öğrenenlerin bu doğrultudaki rolleri net bir şekilde belirtilmiştir (IBO, 2014). Aynı şekilde, bu programlara göre, “sınıf seviyesindeki liderler, rehberlik birimi ve diğer personel, iş birliği içinde öğrenenlerin gelişimini desteklemek amacıyla gerekli konuları ev programlarına entegre etmede etkili olabilir” (IBO, 2014, s. 33). Bunun dışında, “IB MYP koordinatörleri, toplantıları kütüphane görevlisi de dâhil olmak üzere diğer personellerle iş birliği içinde planlanmalı ve uygulanmalıdır” (IBO, 2014, s. 34). Buna göre:

“Öğretmenlerin görevleri ATL becerilerini yatay ve dikey toplantılarla planlamakken, kütüphane görevlisinin bilgi ve medya okuryazarlığı becerileri noktasında yatay ve dikey planlamaya katkı sağlaması, velilerin ise beceri gelişimi hakkında geri bildirim sağlaması, gelişmeyi kutlaması, açık iletişimi teşvik etmesi vb.” görevleri vardır (IBO, 2014, s. 5).

Yine başka bir kitapçıkta iş birliği noktasında velilere düşen görevler şu şekilde ifade edilmiştir:

“Veliler, öğrencilere başarılarında rehberlik etme sürecinde IB DP koordinatörü ve IB DP danışmanlarıyla iş birliği içinde olmalı, IB DP'nin yapısı ve beklenen değişiklikler hakkında bilgilendirilmelidirler” (IBO, 2014, s. 34). Yani programın gerekliliklerinden biri de velilerin sistemle ve görevleriyle ilgili bilgilendirilmeleridir. Velilerin eşgüdüm süreçlerine katılması zaman zaman çalışanların profesyonelliğinin kısıtlanmasına ve özerkliklerine zarar vermesine rağmen (Kassini, 2008), onların profesyonellerle eşgüdüm sağlaması çocuklarıyla ilgili paylaşılan bilgilerin artmasını da sağlamaktadır (Englert ve Tarrant, 1995; akt. Kassini, 2008). Özellikle otorizasyon süreçlerinde IB yetkilileri sadece yöneticiler ve öğretmenlerle değil, veli ve öğrenenlerle de görüşmekte ve onların okulun uyguladığı politikalara ne kadar hâkim olduklarını belirlemektedirler. Bu, IB okullarında velilerin okul topluluğunun bir parçası olarak eşgüdümüne katılımları konusundaki beklentiyi göstermektedir. Tüm okul topluluğunun IB sistemini, okul prosedürlerini ve güçlü eşgüdüm beklentisinde büyük rol oynayan görev tanımlarını bilmesi bu nedenle büyük önem kazanmaktadır (IBO, 2014).

İşbirlikçi beceriler, IB tarafından sadece öğretmenlere değil, öğrenenlere de kazandırılması gereken becerilerdendir. “IB eğitimi, gençleri hem bağımsız hem de diğer insanlarla iş birliği kurarak hayat boyu öğrenme için güçlendirmektedir” (IBO, 2014, s. 10). Bu süreç kişinin yakın çevresindeki kişilerle olan iş birliğinden başlayarak, farklı ülke vatandaşlarıyla olan iş birliğine kadar uzanmaktadır. Bu nedenledir ki işlenen her üniteye mutlaka uluslararası bilince (international mindedness) ve küresel bağlama (global context) yer verilmekte, iş birlikçi becerilerin geliştirilmesine çalışılmaktadır. IB’nin öğrenenlere öğrenmeyi öğrenmeleri sırasında yardımcı olacak ATL olarak adlandırılan öğrenme yaklaşımları vardır. İş birliği ve iletişim de bu öğrenme yaklaşımlarındandır. Bu öğrenme yaklaşımlarını uyguladıkları grup çalışmalarında öğrenenler, eşgüdümün önemini kavramakta ve nasıl sağlanabileceğine dair derin sorgulamalar yapmaktadırlar. Bu sadece ATL ile sınırlı kalmamakta, ATT (Approaches To Teaching) olarak adlandırılan öğrenme yaklaşımlarında da iş birliğine değinilmekte, “etkili ekip çalışmasını ve maksatlı iş birliğini teşvik etmek” ATT yaklaşımları arasında yer almaktadır (IBO, 2014, s. 72).

Yukarıda belirtilen nedenlerle, programlarda öğrenenlere kazandırılması gereken disiplinlerarası bağlantı kurma becerisi için işbirlikçi çalışma becerilerinin, öğretmen eğitimine de eklenmesi elzemdir. Bu doğrultuda farklı öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerinde birlikte çalışmaları, denedikleri yeni girişimleri diğer öğretmenlerle farklı toplantı ya da online platformlar üzerinden paylaşımları faydalı olacaktır (Li, 2012). Hiç kuşkusuz ki işbirlikçi çalışmaların okullarda yer edinmesi noktasında okul yönetiminde veya okulun gelişiminde yer alan eğitim liderlerine (okul yönetiminde görev alan yönetici ve birimler) büyük rol düşmektedir. Powell ve Kusuma-Powell’a (2011, s. 148) göre, liderlerin “iş birliği için planlamalar yapmaları, kişilerin iş birliği becerilerini geliştirebilmelerine imkan tanımaları ve iş birliğinin okulda olmazsa olmaz olduğunu tüm okul topluluğuna net bir şekilde ifade etmeleri” büyük önem taşımaktadır.

Tüm bunlar dışında özellikle belirli bir müfredatı olmayan PYP, MYP gibi IB programlarında da (Ayyıldız ve Üzümcü, 2016) müfredat, okulun benimsediği kültürel yaklaşım ve ideolojiler göz önünde bulundurularak oluşturulmakta ve bu süreçte okul yöneticileri aktif rol almaktadır (Çorlu, 2014). Bununla birlikte Çorlu (2006) tarafından yürütülen araştırma, öğretmenlerin, öğrencilerin IB MYP matematik derslerindeki kültürlenme (enculturation) deneyimleri üzerindeki etkisinin de çok büyük olduğunu göstermiştir. Bu nedenle okulda uygulanacak müfredatın şekillendirilmesinde (küresel bağlamların ve ideolojilerin netleştirilmesi noktasında) okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin eşgüdüm içinde çalışması elzemdir.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmamın modeli, katılımcılar, verilerin nasıl toplandığı, nasıl analiz edildiğine ilişkin bilgi verdim. Ayrıca araştırma etiğinin nasıl sağlandığını da bu bölümde belirttim.

3.1 ARAŞTIRMANIN DESENİ

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenindedir. Husserl (1982, s. 136)’a göre fenomenoloji, “saf sezgi ve deneyüstü saf bilinç alanını araştıran betimleyici bir disiplindir”. Patton’a (2015) göre ise fenomenoloji çalışmaları, bir kişi veya bir grup insanın yaşadığı bir tecrübenin anlamını, yapısını ve özünü kavramaya ve derinlemesine açıklamaya çalışır. Çalışmamda Türkiye’deki farklı IB okullarında çeşitli pozisyonlarda görev alan çalışanlarla, bu okullardan mezun öğrencilerle ve velileriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yürüttüm. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, tüm soruların esnek bir şekilde ifade edildiği ya da hem yapılandırılmış hem de az yapılandırılmış soruların karışımını içeren bir görüşme türüdür (Merriam ve Tisdell, 2016). Yaptığım yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcıların kısaca kendilerini tanıtmalarını istedikten sonra katılımcılara “*IB okullarındaki eşgüdüm, sizin açınızdan nasıldır?*” ana sorusu yönelttim. Sonrasında kişilerin ifadelerine göre şekillenen sondaj sorular yöneltmek görüşmelerimi tamamladım.

3.2 KATILIMCILAR

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’de bulunan IB okullarında daha önce görev yapmış veya yapmakta olan çeşitli branşlardan öğretmenler, bu okulların yöneticileri, bu okullardan mezun olmuş kişiler ve çocukları IB okullarında eğitim görmüş veliler oluşturmuştur. Katılımcılara ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile belirledim. Amaçlı örnekleme seçimi, incelenen soruları aydınlatacak, bilgi açısından zengin vakaların seçilmesine odaklanmaktadır (Patton, 2015) ve “Maksimum çeşitlilik örnekleme, ilgilenilen boyutlarda çeşitlilik almak için farklı vakaları kasten seçmektir” (Patton, 2015; akt.

Merriam ve Tisdell, 2016, s. 257). Çalışmada, çeşitliliği sağlamak için yıllar içinde IB okullarında farklı pozisyonlarda görev almış ya da bu okullardan mezun olmuş veya bu okulların velisi olmuş katılımcılarla görüştüm. Farklı IB okullarından görüşme yapmak için seçtiğim bu katılımcılar veli, mezun, öğretmen, koordinatör (CAS, IB PYP, IB MYP, IB DP), bölüm başkanı, müdür yardımcısı, müdür, IB ziyaret ekibi lideri ve IB workshop liderinden (IB programlarında bu ifade kullanılmaktadır) oluşmaktaydı. Bu katılımcıların bir kısmı, bu pozisyonlardan birkaçını yürütmüş ya da halen yürütmekteydi. Maksimum çeşitliliği sağlamaya odaklanarak seçtiğim ve benimle görüşme yapmayı kabul etmiş olan 14 katılımcıyla görüşmeleri yaparken, katılımcılar tarafından zikredilen benzer ifadeler duymaya başladığımı fark ettiğim için 14 katılımcıyla çalışmayı sonlandırmaya karar verdim. Tüm görüşmelerimi sonlandırmamın ardından danışmanımla görüşme yaptığımda katılımcıların tamamını kadınlardan oluştuğunu fark ettik. Benzer konularda yapılan çalışmaları incelediğimde, erkek katılımcılarla kadın katılımcıların eşgüdüm hakkındaki değerlendirmelerinde farklılıklar olduğunu (Kaynak ve Bülbül, 2008) görmüş olduğumdan, danışmanımla yaptığım istişare sonucunda ve nitel araştırmalar konusunda uzman olan akademisyen bir hocamdan uzman görüşü alarak, birkaç tane de erkek katılımcıya ulaşmaya karar verdik. Ulaşabildiğim iki erkek katılımcıyla yaptığım görüşmelerin de eklenmesiyle toplamda 16 katılımcıyla görüşmelerimi tamamladım.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri ve IB Okullarıyla İlişkili Etmenler

Kod	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	IB'de Geçen Süre/yıl	Kıdem	Toplamda Bulunduğu IB Okulu Sayısı	Okul Türü	Son Pozisyonu	Önceki Pozisyonları	Okuldaki IB Programları
K1	Kadın	35-44	Yüksek Lisans	4	16	1	Özel	Öğretmen Bölüm Başkanı Veli	Öğretmen	MYP-DP (Çalışan) PYP-MYP (Veli)
K2	Kadın	25-34	Yüksek Lisans	2+6	6	4	Devlet Özel	Mezun Öğretmen	Öğretmen	MYP-DP (Çalışan) DP (Mezun)
K3	Kadın	35	Lisans	7	9	3	Özel	Öğretmen Veli	Bölüm Başkanı DP Koordinatörü Öğretmen	MYP-DP (Çalışan) DP (Veli)
K4	Kadın	60-70		20	35	5	Özel Devlet	IB Danışmanı	Öğretmen Bölüm Başkanı IB Koordinatörü Okul Müdürü Genel Müdür IBO'ya bağlı Takım Lideri Workshop Lideri Öğretmen Eğitmeni IB Sınav Okutmanı	PYP-MYP-DP
K5	Kadın	25-34	Doktora	10	10	3	Özel	Öğretim Görevlisi	Öğretmen DP Koordinatörü Bölüm Başkanı Müdür Yardımcısı	MYP-DP
K6	Kadın	25-34	Yüksek Lisans	4	4	1	Özel	Laboratuvar Öğretmeni Ders Öğretmen	Laboratuvar Öğretmeni	DP
K7	Kadın	15-24	Lise	12		1	Özel	Mezun	Öğrenci	PYP-MYP-DP
K8	Kadın	45-54	Yüksek Lisans	22	22	2	Özel	DP Koordinatörü Öğretmen Veli	Öğretmen Bölüm Başkanı	MYP-DP
K9	Kadın	35-44	Yüksek Lisans	2	12	1	Özel	Öğretmen	Öğretmen	MYP

Kod	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	IB'de Geçen Süre/yıl	Kıdem	Toplamda Bulunduğu IB Okulu Sayısı	Okul Türü	Son Pozisyonu	Önceki Pozisyonları	Okuldaki IB Programları
K10	Kadın	35-44	Lisans	19	20	1	Özel	MYP Koordinatörü Öğretmen Veli	Öğretmen	MYP (Çalışan) PYP-MYP (Veli)
K11	Kadın	45-54	Lisans	7	24	2	Devlet	DP Koordinatörü Öğretmen	DP Koordinatörü Öğretmen	DP
K12	Kadın	35-44	Lisans	5	10	1	Özel	PYP Koordinatör Asistanı Öğretmen Veli	Öğretmen	PYP (Çalışan) PYP-MYP-DP (Veli)
K13	Kadın	35-44	Lisans	6	21	1	Özel	Öğretmen Bölüm Başkanı	Öğretmen	PYP
K14	Kadın	55-64	Yüksek Lisans	12	25	1	Özel	Veli	Veli	PYP-MYP
K15	Erkek	45-54	Lisans	6	25	1	Özel	DP Koordinatörü	Bölüm Başkanı Öğretmen	PYP-DP
K16	Erkek	35-44	Yüksek Lisans	5	13	3	Özel	Öğretmen	Öğretmen	PYP-MYP-DP

3.3 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmamda, IB okullarındaki eşgüdüm fenomenini yüz yüze yapacağım yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla gerçekleştirmeyi planlamış olmama rağmen, Covid-19 pandemisi nedeniyle, tek bir görüşme dışında tüm görüşmeleri çevrimiçi platformlardan biri olan ZOOM uygulaması üzerinden yaptım. Görüşmelere hazırlanırken tez danışmanımın 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde pandemi nedeniyle yine çevrimiçi olarak, ZOOM üzerinden vermiş olduğu Nitel Araştırma Yöntemleri derslerini izleyerek görüşmeler sırasında dikkat etmem gereken noktalarla ilgili notlar aldım. Ayrıca nitel araştırmalarla ilgili yazılmış çeşitli kitaplar ve özellikle daha çok uluslararası alanyazından ulaştığım fenomenolojik desende gerçekleştirilmiş çeşitli makaleleri okudum. Bunun dışında ilk görüşmemi yapmadan önce danışmanımla görüşerek, kendisinin yönlendirmelerini de aldım. İlk görüşmemi 01.10.2020 tarihinde gerçekleştirdim. Görüşmelerimde katılımcılara IB okullarında farklı pozisyonlardaki bireylerin (yönetici, öğretmen, veli, mezun vb.) gözünden eşgüdümün nasıl olduğunu, bu okullarda eşgüdümü etkileyen etmenlerin neler olabileceğini, IB okullarında eşgüdüm sağlanırken göz önünde bulundurulması gereken noktalara ilişkin düşüncelerini, eşgüdümün sağlanması noktasında okulda kimlere hangi görevlerin düştüğünü ve IB okullarında eşgüdümün, farklı okul türleri (devlet-özel) ve uygulanan IB programı (IB PYP gibi) açısından nasıl değişiklik gösterdiğini anlamamı sağlayacak sorular yönelttim. Nitel araştırma yapan bazı araştırmacılar görüşmeler öncesinde yarı-yapılandırılmış görüşme formu oluşturmayı tercih ederken, ben belirli bir form oluşturmam ve görüşmelerimi "IB okullarında eşgüdüm nasıldır?" ana sorusu ve yukarıdaki noktalara değinen sondaj sorularıyla yürüttüm. Görüşmeler sırasında katılımcıların belirttiği, eşgüdümü etkileyebileceğine inandığım noktalara ilgili başka sondaj soruları da sorarak katılımcılardan bu konuda derinlemesine görüş ve deneyimler elde etmeye çalıştım. İlk birkaç görüşmeden sonra diğer görüşmeleri daha özgüvenle sürdürmeye başladım. Görüşmelerimi 15.12.2020 tarihinde tamamladım. En kısa görüşmem 20, en uzun görüşmem ise 46 dakika sürdü.

Görüşmelerden önce, her katılımcıya kişisel bilgilerinin gizli tutulacağı, paylaşımlarının sadece araştırmada kullanılacağı, istemedikleri soruya cevap vermek zorunda olmadıkları ve görüşmeyi istedikleri zaman bitirebilecekleri belirttim. Görüşmeler sırasında, katılımcılardan görüşmeleri kayıt altına almak için hem yazılı hem de sözlü onam istedim (EK 1). Yapılan açıklamalar sonrasında sürece dair sözleşmeyi de karşılıklı olarak imzaladık (EK 2). Görüşmeleri uzaktan yürüttüğüm için, katılımcılar sözleşmeleri elektronik ortamda

imzalayarak bana gönderdi. Yazılı ve sözlü onamlar bir katılımcı dışında tüm katılımcılar tarafından verildi. Ses kaydına izin vermeyen katılımcı, görüşmemiz sırasında notlar almama izin verdi. Bu görüşme notlarını temize çekip düzenledikten sonra kendisine e-posta ekinde gönderdim ve bu notların kullanılması için iznini istedim. Katılımcı notları okuduktan sonra bana notların çalışma verisi olarak kullanılmasına izin verdiğini yine e-posta yoluyla ilettiler (EK 3).

Görüşme öncesinde katılımcılara ait önem teşkil eden bilgilerin toplanması için tez danışmanımınla birlikte hazırlamış olduğum demografik bilgi formunu kullandım (EK 4).

3.4 GÜVENİLEBİLİRLİK

Nitel araştırmalarda nicel araştırmalarda olduğu gibi geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmamakla birlikte, bu çalışmalar için çeşitli uzmanların kullandığı inanılabilirlik (credibility), onaylanabilirlik (confirmability), güvenilebilirlik (dependability/trustworthiness) ve aktarılabilirlik (transferability) gibi terimler bulunmaktadır (Lincoln ve Guba, 1985; akt. Merriam ve Tisdell, 2016, s. 239). Dolayısıyla ben de bu terimlerden birini (güvenilebilirlik-trustworthiness) seçerek çalışmamın bulgularını nasıl güçlendirdiğimi bu bölümde açıkladım. Nitel araştırmalarda farklı veri toplama araçlarının (görüşme, gözlem, saha notları, video kayıtları gibi) kullanılması, farklı kaynaklardan veri toplanması ya da amaçlı örneklem seçimleriyle veri üçgenleme (triangulation) ya da başka bir deyişle veri çeşitlendirmesi yapılmaktadır (Patton, 2015). Bu araştırmada katılımcılarımı seçerken amaçlı örneklem (purposive sampling) seçimini kullandım. Patton'a (2015) göre, nicel araştırmalarda kalabalık örneklemeler rastgele seçilirken, nitel araştırmalarda daha az katılımcı amaçlı bir şekilde seçilebilir. Bu durumda benim amaçlı olarak seçmiş olduğum IB okulundan mezun öğrenciler, veliler ve bu okullarda farklı pozisyonlarda çalışanlar bu araştırmada veri toplanacak çalışma grubunda çeşitliliği sağlamış oldu. Bunun dışında Creswell ve Miller'a (2000) göre, araştırmacının uzun yıllar araştırma konusuyla ilgili sahada bulunması da güvenilebilirliği sağlama yöntemlerinden olduğundan, IB programlarında 12 sene öğrenci, beş sene de öğretmen olarak yer almış olmamın bu noktada güvenilebilirliği olumlu etkileyeceğini düşündüm. Benim dışımda danışmanım da özel bir üniversitenin Çocuk Gelişimi bölümünden mezun olan kişilere yönelik IB PYP öğretmenlik sertifikası eğitimleri verebilmesi için IBO'ya yapılacak olan başvuru ve otorizasyon süreçlerinde bir yılı aşkın aktif olarak yer almıştır. Tüm bunların yanı sıra, hem görüşmelerim devam ederken hem analizler sırasında danışmanımınla düzenli

görüşmeler yapıp hem ondan hem de aşağıda verilerin analizi kısmında sözünü ettiğim uzmanlardan geri bildirimler alarak ilerledim.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Yarı yapılandırılmış görüşmelerimin ilkinin 01/10/2020 tarihinde yaptım. Son görüşmem ise 15/02/2021 tarihinde, daha sonra iki erkek katılımcıya daha ulaşmamın ardından gerçekleşti. Görüşmeler sırasında kullandığım çevrimiçi platform (ZOOM) üzerinden kaydolun ses dosyalarını diğer görüşmelerim devam ederken deşifre etmeye (yazılı hale getirmeye) başladım. Tüm deşifreler bittiğinde toplamda 23442 sözcüklük veri elde ettim.

Elde edilen verileri, Moustakas'ın Transandantal fenomenolojik yaklaşımı ile analiz ettim. Bu yaklaşıma göre, araştırmacı çalışma sürecinde araştırdığı konuyla ilgili önyargılarından, inançlarından ve bilgisinden etkilenmemek için çaba göstermeli, katılımcılardan edineceği bilgilere daha çok odaklanmalıdır (Moustakas, 1994). Ben de ilk ve orta öğrenimimi IB okullarında tamamladığım ve beş senedir de yine bu okullarda çalışmakta olduğum için emik(içeriden) bakış açısına sahiptim. Araştırmaya başlarken, geçmişte IB okullarında yaşadığım tecrübelerime dayanarak eşgüdümün IB için elzem olmasına rağmen zaman zaman sağlanamadığı noktada ön yargılara sahiptim. Bu nedenle, araştırmamda emik bakış açısını bırakıp, etik bakış açısını kullanmak istedim. Etik bakış açısı, herhangi bir konuyla ilgili özellikle içeriden bilgi ve deneyime sahip olan kimselerin o konu veya olayla ilgili ön yargılarını bir kenara bırakmasını ve adeta kendini tarafsızlık adına bir paranteze almasını ifade etmektedir (Moustakas, 1994). Ben de verilerin analizini yaparken deneyimlerimi ve düşüncelerimi bir kenara bırakarak, tamamen objektif olmaya ve sadece katılımcılardan gelen ifadelerle odaklanmaya çalıştım. Benzer özellik gösteren farklı analiz yöntemleri olmasına rağmen Moustakas (1994)'ın yaklaşımını tercih etme nedenim, adımlarının daha net olduğunu düşünmemdi. Moustakas'ın (1994) veri analizi aşamaları *paranteze alma*, *fenomenolojik indirgeme*, *imgesel çeşitleme* ve *sentezden oluşmaktadır*. İlk aşama olan *paranteze alma* sürecinde önyargılarımı kenara bırakarak sadece katılımcıların aktardıklarına odaklanmaya çalıştım. İkinci aşama olan *fenomenolojik indirgemed*e, deşifreleri detaylı olarak iki kere okudum ve inceledim. Sonrasında katılımcılardan gelen önemli alıntılarını listeledim. Okumalar sırasında alınan notları kullanarak bulguları kategorilere ayırdım ve danışmanım ile paylaştım. Bu kategorileri tez danışmanım ile incelendikten sonra deşifrelerin tekrar okunması ve tema ve alt temaların oluşturulmasını kararlaştırdık. Transkripsiyonları üç kere daha okudum.

Deşifreleri tekrar okurken katılımcıların vurgu ve ses tonlarındaki değişiklikleri de göz önünde bulundurabilmek adına ses kayıtlarını da yavaşlatılmış modda eş zamanlı olarak dinledim ve ardından da dokusal ve yapısal betimlemeleri tamamladım Moustakas (1994). Sonrasında temalar ve alt temaları tekrar oluşturdum. Temalar ve alt temalarımı, tez danışmanımın verdiği dönütler sonrasında düzenleyip uzman görüşleri almak üzere biri nitel araştırma yöntemlerine vakıf olan ve diğeri de uzun yıllar eğitim kurumlarında çalışmış, müfettişlik yapmış, eğitim kurumlardaki eşgüdüm sürecine hâkim iki farklı uzmana gönderdim. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeleri gerçekleştirerek ana ve alt temalarımı son halini verdim.

3.6 ARAŞTIRMA ETİĞİ

Araştırmanın yürütülebilmesi için İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurulu'na 07/09/2020 tarihinde başvuru yaptım. Kurul onayı 21/09/2020 tarihinde çıktı. Etik Kurul Onayı EK 5'te sunulmuştur. Etik Kurul Onayı alındıktan sonra katılımcılarla görüşmelere başladım. Katılımcıların bilgilerinin gizli tutulacağı, çalışmada katılımcıların alıntılarına yer verilirken onlara K1, K2 gibi isimler verileceğini tüm görüşmelerden önce katılımcılara açıkladım (EK 1). Bu doğrultuda katılımcılardan sözlü ve yazılı onamlarını aldım (EK 2).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu çalışmada farklı IB okullarında eşgüdümün nasıl sağlandığını, eşgüdümün varlığının okul topluluğu için yararlarını, varsa eşgüdüm sağlama sürecinde karşılaşılan sorunların ve bu sorunların çözümünde uygulanan stratejilerin neler olduğunu bu kurumlardaki okul topluluğunu oluşturan bireylerin görüşleri aracılığıyla inceledim. Fenomenolojik yaklaşımla yürüttüğüm çalışmada 16 katılımcının sözlü ve yazılı onamını alındıktan sonra bir katılımcıyla yüz yüze ve diğerleriyle çevrimiçi bir platform (ZOOM) üzerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler yaptım. Görüşme kayıtlarını dinledim ve deşifreleri hazırladım (görüşmenin ses kayıtlarını metne döküm). Transandantal fenomenolojik yaklaşımla tamamladığım analizler sonucunda, verilerden iki ana tema ve on alt tema ortaya çıktı. Analizler sırasında hem eşgüdümü zorlaştıran durumlar ana temasının hem de eşgüdümü destekleyen durumlar ana temasının altında aynı alt temaların ortaya çıktığını fark ettim. Bunlar, Tablo 2’de gösterilmiştir.

Aşağıda bulgulardan söz ederken, katılımcılar için, Katılımcı 1 için (K1), Katılımcı 2 için (K2) gibi kodlar kullandım.

Tablo 2. Araştırma Sonucunda Ortaya Çıkan Ana ve Alt Temalar

Ana temalar	Alt temalar
Eşgüdümü Zorlaştıran Durumlar	Bir Araya Gelişler
	Okul Kültürü
	Yönetimin Tutumu
	Bireylerin Tutumu
Eşgüdümü Destekleyen Durumlar	Kriz Durumları
	Bir Araya Gelişler
	Okul Kültürü
	Yönetimin Tutumu
	Bireylerin Tutumu
	Kriz Durumları

4.1 EŞGÜDÜMÜ ZORLAŞTIRAN DURUMLAR

4.1.1 Bir Araya Gelişler

Bulgularda eşgüdümü zorlaştıran durumlardan biri olarak *bir araya gelişler* alt teması ortaya çıkmıştır. Bir araya gelişler hem işle ilgili konuların konuşulup tartışılmasının hedeflendiği hem de çalışanlar arası sosyal bağları güçlendirmenin amaçlandığı toplanmaları kapsamaktadır. Bulgular incelendiğinde iletişimi destekleyen ortamların oluşamamasının bir araya gelişleri doğrudan etkilediği görülmektedir. Hem okulun fiziki imkânlarının (ofislerin, binaların konumları vb.) hem de bir araya gelişlerin çalışanlar tarafından teşvik edilmemesinin burada etkili olduğu görülmektedir. K3, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Burası bir kere çok büyük. Mesela bazen aradığın insanı yerinde bulamıyorsun. ...bizim okulumuzda farklı şubeler olsa da aynı binadaydık; bazen koridorda bile yüz yüze gelip konuşuyorduk.”

Bir araya gelişlerde eşgüdümü olumsuz etkilemekte olan bir diğer noktanın ise kişiler arası dil bariyeri (konuşulan dili anlayamama ya da çalışanın anadilinin farklı olması ve çalıştığı ülkede konuşulan dile vakıf olmaması) olduğu görülmektedir. Dil bariyerinin etkileri K2 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Dil bariyeriyle Türkiye’de çok karşılaştım çünkü benim anadilim İngilizce diyebilirim.... ama toplantıda ilk başta zorlandığım nokta tüm toplantıları Türkçe yapıyoruz.”

Bir araya gelişler sadece fiziki toplanmaları değil, farklı iletişim kanalları (çevrimiçi platformlar, Google drive üzerinde ortak çalışma dosyası, ManageBac vb.) üzerinden haberleşmeyi de kapsamaktadır. Ancak bu noktada da kullanılan iletişim kanallarının sayıca fazla olması eşgüdümü olumsuz etkileyebilmektedir. Bu da başka bir katılımcı tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

“...mesela son kurumumda bir sürü şey var workfiles, neydi sonra ManageBac, Workcube, Teams, Zoom, WhatsApp sayılar artıyor ve bir de okulun da başka bir sistemi de vardı. Çoğaldıkça insan kaybolabiliyor ve iletişim de kopabiliyor.” (K2)

Bir araya gelişlerle ilgili eşgüdümü olumsuz etkileyen bir diğer nokta ise, bu toplanmaların yapılandırılmamış oluşundan kaynaklanmaktadır. Katılımcılar, gündemin belirli olmayışı, olsa da kişilerle zamanında paylaşılmamış oluşu, ani toplantılar yapılması vb. durumların eşgüdümü olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. K2 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Bazen böyle toplantının olduğu günler gündem paylaşılmadan bir toplantıya girdiğimiz çok oluyordu ...hazır gidebilirdik ama bunlar çok olmadığı için toplantıda tam olarak ne olacağını bilmeyerek gidiyorduk genelde.”

4.1.2 Okul Kültürü

Çalışmanın verileri incelendiğinde eşgüdümü zorlaştıran durumlar ana teması altında ortaya çıkan bir diğer alt tema ise *okul kültürü*dür. Okul kültürünün eşgüdüm üzerindeki etkisinin devlet-özel okulu farklılıklarından, görev tanımlarının okul kültürüne yerleşmemiş oluşundan ve okula yerleşmiş hiyerarşik sistemden kaynaklanabildiği görülmektedir. Okul kültürünün eşgüdüm üzerinde olumsuz etki doğurabileceği K15 tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

“... kurumun da kendine özgü birtakım gelenekleri var diye baktığınızda her şeyi iletişim kanallarının yazılı not alınıyor olması falan isteniyor ama mesela bazen o tarz şeyler uzun oluyor uzun zaman alıyor.”

Bulgular incelendiğinde devlet okullarında okul müdürünün, özel okullarda ise okul kurucusunun ‘tek adam’ oluşunun eşgüdümü doğrudan olumsuz bir şekilde etkilediğini göstermektedir. Bir katılımcı durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“...orada patronu memnun edecek patronun maddi olanaklarını ne kadar az kısıtlayacaksa ya da velinin gözünü ne kadar boyayıp öğrenci çekecekse ona değer verildiğini seziyordum ben.”
(K5)

Başka bir devlet okulu çalışanı ise benzer durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Tabii ki burada en başta okul müdürünün çalışmaları çok önemli çünkü öğretmeni çok sık denetleyen ... bir yönetim olduğu için hani özel okuldan çok bir farkımız yok açıkçası.” (K11)

Özel okullardan olan vakıflara ait okullarda görülmekte olan başka bir olumsuzluk da kurumun adeta öğrenci ve veli isteklerine göre yönetilmesidir. Öğrencilerin söz hakkının olması, bir okul için gerekli ve değerli olsa da çoğu kararın (öğretmen sözleşmelerinin yenilenmesinin bile) öğrenci ve veli görüşleriyle belirlenmesi eşgüdümü zaman zaman olumsuz etkileyebilmektedir. K5 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“... ’da (vakıf okulu) bir de öğrencilerin çok fazla söz hakkı var yönetimde, mutlaka bir öğrenci temsilcisi yönetimle toplantılara katılıyor...öğrenci merkezli bir yönetimi de benimsemiş durumdalar mı açıkçası.” (K5 bunu söylerken yüzünü buruşturur).

K10 ise, velilerin okuldaki işleyiş üzerindeki etkisini şu şekilde belirtmiştir:

“Şimdi veli yapmadı demesin diye yapılan şeyler var biliyorsun bunu anlamlı bulmuyorum.”

Okul kültüründe var olmaması durumunda eşgüdümü olumsuz etkileyeceği ortaya çıkan bir diğer nokta da görev tanımlarının bilinirliğidir. K5, okul topluluğunu oluşturan kişilerin rol ve sorumluluklarının okul kültürüne yerleşmemiş ve okuldaki kişiler tarafından bilinmeyişi durumunun eşgüdüm üzerinde yarattığı olumsuzluğu şu şekilde belirtmiştir:

“Nice okul var biliyorum ne EE koordinatörünün görev tanımı yazılmış verilmiş, ne diploma (katılımcı burada IB DP programını kastediyor) koordinatörünün görev tanımı var işte ne bileyim CAS koordinatörü görev tanımının sınırlarını bilmiyor ve dolayısıyla birçok şey öğretmene kalabiliyor.”

Yine çalışma verilerinde ortaya çıkmış olan bir diğer önemli nokta ise, okul kültürüne yerleşmiş olan hiyerarşik sistemin eşgüdüm üzerindeki olumsuz etkisidir. Bir katılımcı bu durumu şu şekilde özetlemiştir:

“...öyle bayağı devlet kurumuna şey hazırlar gibi işte. Yani işte rapor şey hazırlar gibi işte ondan geçecek ondan geçecek işte kriterler oldu mu olmadı mı falan filan. Belki de bu kadar çok prosedürü olmasa daha işlevsel olabilir...” (K9)

4.1.3 Yönetimin Tutumu

Eşgüdümü zorlaştıran durumlara ilişkin bulgularda göze çarpan bir diğer alt tema ise, *yönetimin tutumudur*. Özellikle bu alt temayı doğuran noktalar arasında yönetimin ulaşılmazlığı, dengesiz iş yükü planlaması, çalışanları karar almaya katılmaması, çalışanlara gelişim imkânı tanımaması ve yöneticilerin yeterince yetkin olmaması yer almaktadır.

Özellikle yönetime ulaşmanın zor olduğu okullarda arada yaşanan kopuklukların eşgüdümü doğrudan etkilediği K5 tarafından şu şekilde belirtilmiştir:

“Ben sadece bölüm başkan başkanına ulaşabiliyordum. Ben müdür yardımcılarını öcü gibi görüyorum çünkü sürekli bir uyarı sistemi söz konusu. Müdürün odasına zaten gidemiyor, müdürü bile hatta koridorda gördüm mü anksiyete seviyem yükseliyor; genel müdür zaten yok ortalarda.”

Bir diğer önemli nokta ise pozisyonu ne olursa olsun kişilere verilen dengesiz iş yüküdür. Bu durumun eşgüdüm üzerinde oluşturduğu olumsuz etki bir mezun katılımcı (K7) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

“... yani ben kendi hocalarımdan biliyorum; hem CAS danışmanı, hem EE danışmanı, hem kendi dersinin geri dönütünü vermesi gerekiyor. Bu hocaları çok zor durumda bırakıyordu ve iletişimi zorlaştırıyordu.”

Eşgüdümü olumsuz etkileyen bir diğer husus da yönetimin kişileri karar almaya katmayışıdır. Bu durumun ciddiyeti K5 tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

“Genel müdürümüz siz gözlemleyeceksiniz, değişiklik getirmeye çalışmayın dedi.”

Yönetimin kişilere gelişim imkânı tanımamasının da katılımcılar tarafından eşgüdümü olumsuz etkilediği çalışma bulgularında açıkça görülmektedir. K7 bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“(internal assessment) yazarken önce kendi danışmanım okudu, bana dönüt verdi. Ben düzelttim geri getirdim. Bir de bölüm başkanımızdan rica ettim okuyup dönüt vermesini. Ben zannediyorum çok iyi çünkü 3 tane dönüt aldım. Bölüm başkanı bana tekrar dedi ki bunu biraz değiştirmen gerek. ...Öğretmenlerin bu konudaki bilgisini ya da bakış açısını de değiştirmek için bence birlikte aynı eğitimi almak... iyi olabilir.”

Çalışma verilerinin açıkça ortaya koyduğu bir diğer kritik etmen ise, yönetimin yeterince yetkin olmaması durumunun eşgüdüme yaptığı olumsuz etkidir. Başka bir katılımcı, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

“Eşgüdümü sağlamakta görevli insanların yetkin olması, liderlik pozisyonlarındaki insanların liderlik pozisyonunu hakkını verebilmeleri gerek.... Conflict management yani çatışma olduğu takdirde bunu yönetebilmesi gerekiyor.” (K16)

4.1.4 Bireylerin Tutumu

Eşgüdümü zorlaştıran durumlardan biri olan bireylerin tutumu, bu ana tema altındaki bir diğer alt temadır. İletişim kanallarının aşırı ve uygunsuz zamanlarda kullanımı, kişilerin motivasyonsuzluğu, alışlagelen eğitim kültürü geçmişleri, önyargıları, şeffaf olmamaları, yanlış inisiyatif alınması bu alt tema altında karşılaşılan noktalardır.

Verilerde ortaya çıkan ilk önemli husus iletişim kanallarının aşırı ve uygunsuz zamanlarda kullanımının eşgüdüm üzerinde oluşturduğu olumsuz etkilerdir. K2, bu durumun doğurduğu olumsuzlukları şu şekilde ifade etmektedir:

“... bir platformu kullanıyorsa grup olarak bütün okul gereksiz sohbet için kullanılmaması gerekiyor çünkü doğru kullanılmadığında bildiğimiz gibi gereksiz notificationlar alıp ders esnasında da hocanın dikkatini çekecek bir şekilde etkileyebilecek bir şey dönebiliyor.”

Bunun dışında, kişilerin motivasyon eksikliğinin de eşgüdümü doğrudan etkilediği çalışma sonuçlarında açıkça görülmektedir. K16, bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“... Çoğu toplantılarımızı yapmıyoruz, bu toplantılar bizim çizelgemizde var fakat burada öğretmenler biraz daha inisiyatif alıp iletişim kurabilirler... ben kendi adıma bu inisiyatifi almaya çok gayret göstermiyorum. Gayret göstermeme sebeplerimden bir diğeri ise yine diğer öğretmenlerin yaklaşımı olabilir.”

Bireylerin alışlagelen eğitim kültürü geçmişinin de eşgüdüme bakış açılarını direkt etkilediği araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer önemli noktadır. Başka bir katılımcı, bunu şu şekilde açıklamıştır:

“Türkiye'deki öğretmen eğitim yapan üniversiteler genelde biliyorsunuz branş üzerinde gidiyoruz. Disiplinlerarası bağlantı çok yok gibi; belki bunun da tecrübesizliği buraya yansıyor olabilir.” (K15)

Çalışma bulguları incelendiğinde eşgüdümü olumsuz etkileyen noktalardan bir diğeri de kişilik özelliklerinden olan önyargılı olmaktır. K13, bu durumu şu şekilde belirtmektedir:

“Çalıştığımız yıllar boyunca çok dominant öğretmenleriniz de olabiliyor, illa böyle olsun diye direten öğretmenler de olabiliyor. Orda bir çatışma yaşanabiliyor.”

Veriler incelendiğinde, eşgüdümü bireylerin tutumu açısından olumsuz etkileyen bir diğer noktanın da kişilerin şeffaf olmaması olduğu görülmektedir. K10, bunu şu şekilde açıklamıştır:

“Her zaman bana gelip kâğıt üzerinde çok güzel yaptık harika yaptık deyip, aslında istediğimde hiçbir şey ortaya çıkaramayan ya da çocukla konuştuğumda aslında hiçbir şey yapmamış olduğunu çok net gördüğün durumlar da var.”

Eşgüdümü olumsuz etkileyen bir diğer nokta ise kişilerin yanlış inisiyatif alması olarak görülmektedir. Bir katılımcı bunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Bazen öğretmen, öğrenci deadline’a calendar’a uymayınca ek süre veriyor. Koordinatör bunu bilmiyor. Bu bir eşgüdüm sorunu” (K4)

4.1.5 Kriz Durumları

Çalışma bulgularında eşgüdümü zorlaştıran durumlar ana teması altında ortaya çıkmış olan bir diğer alt tema ise *kriz durumları*dır. Özellikle çalışmanın yürütüldüğü dönemde var olan Covid-19 pandemisinin etkileri bu alt temaya direkt yansımıştır. Pandemi, ülkenin ekonomik, durumu ve okulda yaşanan sirkülasyonun etkileri bu alt tema altında incelenecektir.

Birçok katılımcı yaşanan pandeminin eşgüdümü zayıflattığını aşağıdaki ifadelerle belirtmiştir.

“İki senedir de pandemi ile uğraşırken olan süreç ha bire bir güncellemeler gerekiyor. Öğrenci ve velilere toplantılar, bu konuda ölçme değerlendirme yaparken biraz yani son 2 yıldır oradaki bağlantımız biraz zayıfladı.” (K15)

“...okuldayken bu tabii daha çok oturmuş, onlineda iletişim baya daha az diyebilirim.” (K12)

“Bir önceki senelerde sıklıkla öğretmenlerle iletişim kuruyordum çocuktan çok ama bu sene mesela öğretmenler ile iletişim sıfıra indi.” (K6)

Pandemi dışında ülkenin ekonomik ve siyasi ortamının da eşgüdümü direkt etkilediği K4 tarafından şu şekilde dile getirilmiştir:

“...ülkenin ortamı, ülkenin ekonomik durumu etkili.”

Ülkede ve dünyada yaşanabilecek krizler dışında okullarda çalışanların sık sık değişmesi de eşgüdümü olumsuz etkileyen bir kriz durumu olarak ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan bazıları, bu durumu şu şekilde belirtmiştir:

“Turn over ve part-time çalışma bir sorun.” (K4)

“Çok fazla öğretmen sirkülasyonu olmamalı yani öğretmenin yani burada dolmuş olan öğretmeni kaybetmemeliyiz.” (K1)

4.2 EŞGÜDÜMÜ DESTEKLEYEN DURUMLAR

4.2.1 Bir Araya Gelişler

Çalışma sonuçları *bir araya gelişlerin* bazı özellikler bulundurması durumunda eşgüdümü desteklediğini ortaya koymuştur. Özellikle bir araya gelişler için uygun ve destekleyici ortam oluşturulmasının ve toplantıların yapılandırılmış oluşunun eşgüdümü olumlu etkilediği görülmüştür.

Bir araya gelişler için uygun ortamların varlığının özellikle sosyal etkileşimi desteklediği ve bu sayede artan iletişimin eşgüdümü artırdığını göstermiştir. K12 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“...zaten öğretmenler odasında hep böyle bir eğlenceli bir muhabbet dönüyor işte. Orda birisi tatlı getiriyor. İşte müzik öğretmenimiz gitar çıkartıp şarkı söyleyebiliyor.”

Araştırma sonuçları bir araya gelişlerden olan toplantılar için ise önemli bir noktayı gözler önüne sermiştir. Toplantıların yapılandırılmış oluşu birçok katılımcı tarafından eşgüdüm için gerekli hususlar arasında gösterilmiştir. Katılımcılar, toplantıların gündeminin, zamanının, süresinin önceden bilinmesi gerektiğine dikkate çekmişlerdir. Bir katılımcı, bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Zaten koordinatör olarak ben düzenli olarak konuşulacak konular ve yapılması gerekenleri iki gün öncesinden paylaşıyorum ve bir sonraki toplantıyı da toplantı sonunda bunları bunları yapacağız diye iletiyorum. Ben konuları ilettiğim için hazırlıklı geliyor herkes, bir saat gibi bir sürede çok çabuk toparlıyoruz.” (K8)

K10 ise toplantıların verimli olması için neler yaptıklarını şu şekilde özetlemiştir:

“Hem zamanı kaybetmeme hem de daha odak noktasını belirleyip orayı tamir etme ve orada da ne eksikse ona odaklanmaya çalışıyoruz tabii ki...”

Bir diğer katılımcı da bu durumun önemini şu şekilde vurgulamıştır:

“Çünkü aslında şunu fark ettik biz, hani etkili olan toplantıların kısa olanlarının sık ve kısa aralıkta kısa sürmesinin daha etkili olduğunu gördük.” (K11)

4.2.2 Okul Kültürü

Araştırma sonuçları, okul kültürünün eşgüdümü olumsuz etkileyebildiği kadar, eşgüdümü destekleyen durumlar ana teması altında bir alt tema olarak da ortaya çıktığını göstermiştir. Okul kültüründe eşgüdümü destekleyen durumlar: okul türüne (devlet-özel) bağlı faktörler, okulun barındırdığı kültürel çeşitlilik, geleneksel okullarda bulunmayan farklı alanlardan uzman kişilerin olmasıdır.

Okul türüyle ilgili bulgulardan biri özel okullarda işlerin devlet okullarına göre daha hızlı ilerlediğidir. K8 bu durumu şu şekilde belirtmiştir:

“Vakıf okulunun şöyle bir avantajı var. Daha işler çabuk ilerliyor gibi geliyor...ben burada daha çabuk ulaşabiliyorum istediğim her şeye. Burada çok fazla hiyerarşi yok.”

Bir diğer dikkat çekici bulgu ise okul yapısında bulunan kültür çeşitliliğiyle ilgilidir. İçinde barındırdığı kültür çeşitliliği fazla olan okullarda eşgüdümün daha iyi olduğu sonucu çıkmıştır. Bir katılımcı, bunu şu şekilde açıklamıştır:

“...Eşgüdüm kavramını yerleştirmiş okullar var. Bu okullar genellikle bünyesinde farklı kültürler barındıran okullar.” (K4)

Okul kültüründe bulunması durumunda eşgüdümü olumlu etkileyen etmenlerden biri de geleneksel okullarda bulunmayan, farklı alanlarda uzman kişilerin varlığıdır. K10, özellikle IB'nin okulda bulunmasını zorunlu kıldığı pozisyonlardaki bu kişilerin önemini şu şekilde belirtmiştir:

“Okul dışından bir profesyonel bulacağıma okulumun içinde profesyonelin olması yani dedicated insanlar olması, yani hem uzman olup hem de uzman kişi olarak gösteriliyor olması, iş tanımları içinde bunların olması; hem ben ona giderken ay işte ona iş çıkaracağım şimdi hissini yaşattırmıyor bende hem ben de danıştığımda biliyorum ki bilen kişiye danıştım, yanlış bir bilgi aldığımı düşünmüyorum en azından.”

4.2.3 Yönetimin Tutumu

Yönetimin tutumu da eşgüdümü destekleyen durumlar ana teması altında ortaya çıkmıştır. Yönetimin çalışanlara kendilerini değerli hissettirmesi, profesyonel gelişim imkânı tanınması, çalışanları karar almaya katması, anlayışlı olması ve öğretmen özerkliği sağlaması bu konuda katılımcıların değindiği noktalardır.

Yönetimin çalışanları takdir etmesinin ve dinlemesinin kişilerin kendilerini değerli hissetmesine olan etkisi bulgulara şu şekilde yansımıştır:

“Bazen mesela çok sıkıştığım bir durum olabiliyor öğretmen çok şikâyet ediyor. Bunu düzelttemiyorsun öğretmen olarak veya yönetici olarak ama sadece o öğretmenin derdini dinlemek o öğretmeni rahatlatabiliyor.” (K12)

Eşgüdümü destekleyen bir diğer önemli nokta ise, yönetimin çalışanlara profesyonel gelişim imkânı tanınmasıdır. Bir katılımcı, bunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yani aslında eğitimin kalitesi öğretmenin kalitesinden çok olmayacak. Bu nedenle öğretmeleri daha geliştirmek için öğretmene yatırım yapıyorlar.” (K3)

Çalışma sonuçlarının gösterdiği bir diğer nokta da yönetimin çalışanları karar almaya davet etmesinin getirdiği olumlu neticedir. K15 bunu şu şekilde sağladıklarını belirtiyor:

“...böyle bir direktif veren bir tarzda değil de konuyu ortaya atıp onların görüşlerini toparlayıp sonra bir karara bağlama noktasında bir yaklaşımımız oluyor.”

Katılımcıların bir kısmının değindiği bir diğer ortak bulgu ise öğretmen özerkliğiyle ilgilidir. Öğretmen özerkliğiyle ilgili K10'nun dile getirdikleri şu şekildedir:

“...Yani standardın içine yeterince farklılaştırmayı koyabiliyorsak herkesin aynı şeyi yapmasında bir sakınca yok; ama koyamıyorsak o zaman birazcık özelleştirilmesi gerekiyor... şimdi iyi tarafları herhangi bir deneyimsiz öğretmen ya da işte yeni başlayan bir insan vesaire ne yapacağını bilemezken onu bir yere getirmeye sağlıyor aslında.”

4.2.4 Bireylerin Tutumu

Çalışma sonuçlarına göre eşgüdümü destekleyen durumlardan olan alt temalardan biri de bireylerin tutumudur. Kişilerin sorumluluk bilincine sahip olması, şeffaf olması ve istekli olması, eşgüdümü olumlu etkileyen etmenler arasında çıkmıştır.

Kişilerin sorumluluklarını bilmeleri K8 tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Herkes işe profesyonel bakıyor. Kişisel problemlerini nasıl söyleyeyim işle aşkı karıştırmıyorlar.”

“... bir bütüne yani bir topluluğa topluluğun bir parçası olduğunu bilerek kendiyle ilgili bir hatanın bütün topluluğu etkileyeceğini bilmesi, gerçekten iyi bir şey yaptığında bütün topluluğun iyiliğine çalıştığını bilmesi.” (K9)

Bir diğer bulgu ise kişilerin birbirlerine karşı şeffaf olmalarının eşgüdüm üzerindeki olumlu etkisidir. K8 ise kişilerin birbirlerine şeffaf olmaları noktasını şu şekilde ifade etmiştir:

“O şeffaflık çok önemli. ... ben çok net ve açığım. Paylaşılması gereken her şeyi paylaşıyorum bildiğimi bilmediğimi.”

Araştırma sonuçlarına göre, eşgüdüm için önemli yere sahip olan bir diğer birey tutumu ise kişilerin istekli oluşudur. Başka bir katılımcı bu durumu şu şekilde açıklamaktadır:

“...iletişim kurmak için sadece istekli olmamız gerekiyor, istekli olmak ve karşı tarafta hedef böyle gözünüze kestirdiğiniz bir şeyin olması lazım.” (K6)

4.2.5 Kriz Durumları

Araştırmanın yürütüldüğü dönemde bir kriz durumu olarak nitelendirilebilecek Covid-19 pandemisi devam etmiştir. Eşgüdümü zorlaştıran etmenler ana temasının altında bir alt tema olan kriz durumları alt temasında da değinildiği üzere bu durum zaman zaman eşgüdümü zayıflatabilmiştir. Ancak katılımcılar arasında pandemi nedeniyle geçilen uzaktan eğitim sürecini krizden doğan bir fırsat olarak görenler de olmuştur. Kısacası *kriz durumları* alt teması, eşgüdümü kolaylaştıran etmenler ana temasının altında da ortaya çıkmıştır. K10, bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Biz bir de bunu okullar arası koordine etmeye çalıştığımız için işimiz biraz daha zor olsa da şu anda onlineda bu daha da kolay ilerledi.”

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada IB okullarındaki eşgüdümü, eşgüdümün okul topluluğu için yararları, varsa eşgüdüm sağlama sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümünde uygulanan stratejileri incelemeyi amaçladım. Böylece 16 katılımcıyla, biri yüz yüze olmak üzere, çevrimiçi platform üzerinden görüşmeler yaptım. Çalışma bulgularına göre, araştırmamın ana sorusu olan “IB okullarındaki eşgüdüm, farklı okul topluluğu üyeleri açısından nasıldır?”a ilişkin katılımcıların görüşmelerde verdikleri yanıtlar, eşgüdümü zorlaştıran ve destekleyen durumlara işaret etmiştir. Görüşme deşifrelerini analiz ederken fark ettiğim önemli bir noktaysa, aslında hem eşgüdümü zorlaştıran durumlar ana teması hem de eşgüdümü destekleyen durumlar ana teması altında aynı alt temaların ortaya çıkmasıydı. Yani, *bir araya gelişler, okul kültürü, yönetimin tutumu, bireylerin tutumu ve kriz durumları* alt temalarının altında toplanan etmenlerden bazıları eşgüdümü zayıflatabilmekte, bazıları ise eşgüdümü güçlendirebilmektedir. Bu nedenle aşağıda her bir alt temanın altında yatan etmenleri eşgüdüme olan hem olumsuz hem de olumlu etkileri bakımından detaylı bir şekilde inceledim.

Araştırma sürecimde yaptığım alanyazın taramasında IB ile ilgili yapılmış birçok ulusal ve uluslararası çalışmayı inceleme fırsatım oldu. İncelediğim birçok makalenin, IB programlarını övdüğünü, daha az sayıdaki çalışmanın ise IB’ye eleştirel yaklaştığını fark ettim. Örneğin IB felsefesinin incelendiği IBO tarafından hazırlanmış el kitapçığında, IB felsefesinin barındırdıklarının yalnızca artıları ile incelendiği göze çarpmaktadır (IBO, 2014). Yine aynı konu olan IB felsefesi Misso-Vennes(2010) tarafından ise hazırladığı çalışmada eleştirel bir gözle incelenmiştir. Kendi çalışmamda özellikle iki durumdan da uzak durmayı, sisteme dair bir güzelleme ya da yerme derdine düşmeden sadece var olanı ortaya koymayı hedefledim. Bu nedenle alanyazın araştırmamda olabildiğince hem IBO’nun kendi yayınlarına hem de bunlar dışındaki kaynaklara yer vermek istedim. Ancak alanyazında bulunan IBO’nun kaynakları dışındaki çalışmalarda IB okullarındaki yönetimsel süreçlerden çok eğitimle ilgili süreçlere

odaklanılmış olması nedeniyle, sıkça IBO tarafından hazırlanmış kaynakları incelemek durumunda kaldım.

5.1.1 Bir Araya Gelişler Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları

Bir araya gelişler alt teması iş akışı ile ilgili toplantıları kapsadığı gibi kurum aidiyetini ve çalışan motivasyonunu artırmaya yönelik etkinlikleri de içermektedir. Tüm katılımcılar eşgüdüm süreçlerinden bahsederken bir araya gelişlere değinmişlerdir. Bir araya gelişlerin kurum eşgüdümü açısından kritik olduğu bulgularda net bir şekilde göze çarpmaktadır. Bulguları incelediğimde, iletişimi destekleyen ortamların (hem fiziki hem sosyal anlamda) oluşamamasının, dil bariyerinin varlığının, kullanılan iletişim kanallarının sayıca fazla oluşunun, bir araya gelişlerin yapılandırılmamış oluşunun eşgüdümü olumsuz etkilediğini, bir araya gelişler için uygun ve destekleyici ortam oluşturulmasının ve toplantıların yapılandırılmış oluşunun ise eşgüdümü desteklediğini gördüm.

İlk olarak bir araya gelişler için iletişime uygun ortamın oluşturulmasına değinecek olursam, bazı katılımcıların, IB okullarında gerek iş noktasında iş birliği yapmaları gerekse de iş dışı konularda sohbet edebilmeleri için uygun ortamlar oluşturulduğunu belirttiklerini söyleyebilirim. Bu noktada okul mimarisinin de önemi yadsınamaz. Bulgularda okulun farklı binalara yayılması, kampüsün büyük olması ya da çalışanların ofislerinin bina içinde birbirine uzak konumlandırılmış olması ve ofis oturma şekillerinin kişilerin bir araya gelişlerini etkilediği gördüm. Alanyazında, belirli mimari biçimlerin ortak alanların oluşturulmasını sağlayarak öğretmen iş birliğini güçlendirebildiği ifade edilmektedir (Cochran-Smith, Feiman-Nemser, McIntyre ve Demers, 2008). Sadece ofis düzenlerinin değil, bir araya gelişlerdeki oturma düzenlerinin bile eşgüdümü destekleyecek şekilde yapılandırılması önemlidir (Akran, 2020).

Bir araya gelişler alt teması altında fark ettiğim bir diğer önemli nokta ise, toplantıların yapılandırılmış olması gerektiği idi. Katılımcıların bir kısmı bir araya gelişlerde gündemin belirlenmiş olduğunu ve önceden katılımcılarla paylaşıldığını, bir kısmı ise yapılandırılmamış olduğu ifade etmiştir. Yine bazı katılımcılar gündemlerin belirli olduğu toplantılarda bile kendilerine farklı gündem maddeleri önerilerinin önceden sorulmakta olduğunu belirtmişlerdir. Gündem maddelerinin önceden katılımcılarla paylaşıyor olmasının toplantı verimliliğini olumlu etkilediğini gördüm. Toplantıyı düzenleyen kişinin hazırlıklı olduğunu göstermesi katılımcıların da toplantıya hazırlıklı gitmeleri gerektiğini açıkça göstermektedir. Bu tür toplantılar için katılımcıların önceden hazırlanarak toplantılara katıldıklarını çalışmanın bulgularında gördüm. Katılımcıların toplantılarda hazırlıklı olarak yer almaları hem aktif

olarak katılımlarını kolaylaştırmakta hem de toplantıların gereksiz yere uzamasına engel olarak çözüme pratik bir şekilde ulaşmayı sağlamaktadır. Bu nedenle eşgüdümde, okul topluluğunun herhangi bir nedenle ve yerde bir araya gelişlerinin yapılandırılmış olması elzemdir. Rogelberg, Scott ve Kello (2007) çalışmalarında toplantı verimliliği için elzem olan noktalardan birinin toplantı öncesinde katılımcılarla gündemin paylaşılması olduğunu, bunun hem zaman yönetimi hem de konu sıralamasına katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Çalışma sonucunda, bir araya gelişlerde eşgüdümün sağlanması noktasında dikkat edilmesi gereken bir diğer husus ise çalışanlar arası dil bariyerinin olmaması gerektiğidir. Farklı IB okullarında hem öğrenci hem de çalışan olarak bulunduğum süre içinde, bu okullardaki farklı milletlerden çalışan sayılarının diğer okul türlerine göre oldukça fazla olduğu fark etmiştim. Özellikle, IB'nin uluslararası bilinç kısmında yer alan önemli noktalardan biri kültürlerarası anlayıştır ve çok dillilik bu anlayışa katkı sağlamaktadır (Metli, Martin, ve Lane, 2018). Ancak, farklı milletlerden çalışanların birbirleriyle iletişim kurabilecekleri ortak bir dile vakıf olmamaları ve kendilerine iletişim kurabilmeleri için çeviri hizmeti sağlanmaması durumunda, bu kişiler arasında dil bariyeri sorunu doğmaktadır. Özellikle bir araya gelişlerde kullanılan dili bu bariyer nedeniyle bazı çalışanların anlayamaması, bu kişilerin kendilerini ifade edememelerini ve karar alma süreçlerine dahil olamamalarını beraberinde getirmektedir. Çalışmamın katılımcıları, bir araya gelişlerde (toplantılar, grup mesajlaşmaları gibi) Türkçe bilmeyen kişilerin olmasına rağmen toplantı ya da yazışma dilinin Türkçe olabildiğini ve okuldaki Türkçe'ye hâkim olmayan kişiler için çeviri dahi yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu da bu kişilerin iş birliğine ve eşgüdüme katılımlarını zorlaştırmaktadır. Alanyazın, aynı dili konuşan kimselerin bile uzmanlık ve tecrübe farklılıkları nedeniyle terminoloji noktasında zaman zaman iletişim kopuklukları yaşadığını ve bunun da kurumdaki eşgüdüme zarar verdiğini gösterirken, çalıştığı okulda konuşulan dile vakıf olmayan ve bu konuda da desteklenmeyen kişilerin iş birliği ve eşgüdüm içinde çalışması elbette zor olacaktır (Karaçor ve Şahin, 2007).

Araştırma sonuçlarında, bir araya gelişlerde kullanılan iletişim kanallarının fazla sayıda ve çeşitlilikte (e-postalar, uzaktan eğitim platformları, ManageBac, Google drive, Classroom gibi farklı veri tabanları, telefon uygulamaları vb.) olmasının da katılımcıların bunları kullanımı noktasında sıkıntı yaşamalarına neden olduğunu gördüm. Kurum içinde farklı çeşitlilik ve sayıda iletişim kanallarının kullanılması, hangi kanalın hangi süreçte kullanılacağı konusunda karışıklığı beraberinde getirmektedir. Bu da farklı çalışanların aynı konu hakkında farklı kanallar üzerinden iletişim kurmaya çabalaması nedeniyle zaman kaybı ve eşgüdüm sorunları

doğurmaktadır. Quadient (2016), çoklu iletişim kanallarının kullanımının eşgüdümü düşürdüğünü belirtmektedir. Rangarajan (2019) ise, bu nedenle iletişim için kullanılan bir kanalın merkezde yer almasını ve merkezdeki bu kanalın çalışanları diğer kanallara alıştırmak için kullanılmasını önermiştir.

5.1.2 Okul Kültürü Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları

Araştırma sonucunda ortaya çıkan iki ana temanın fark ettiğim ortak alt temalarından bir diğeri ise *okul kültürü*ydü. Okul kültürü alt temasında, okul türü (özel-devlet), görev tanımlarının bilinirliği, okuldaki hiyerarşik sistem ve okulda bulunan kültürel çeşitlilik gibi noktaların yer aldığını gördüm.

Farklı okul türlerindeki okul topluluklarında bulunan farklı üyelerin ifadeleri, okul türüne göre değişmekte olan okul yapısının eşgüdüm üzerindeki etkilerini çok net bir şekilde görmemi sağladı. Bu ifadeleri incelediğimde devlet okullarında özellikle müdürün söz sahibi olduğu, özel okullarda ise genellikle okulun yönetimine karışmaması gereken ve yönetmeliklerde okul kurucusu olarak geçen okul sahibinin (özellikle bir kişi ya da vakfın kurduğu bir okulsu) sözünün geçtiği fark ettim. Genellikle devlet okullarında ve bu tür özel özel okullarda müdürden başlayarak aşağı doğru inen dikey bir eşgüdümün varlığını gördüm. Bunun dışında, devlet okullarında okula maddi destek sağlamakta olan okul aile birliklerinin varlığı velilerin de eşgüdüme aktif katıldığını fark etmemi sağladı. Özel okullarda ise ticari kaygıların var oluşu nedeniyle öğrencilerin ve velilerin yönetim süreçlerine fazla ve uygunsuz olarak katılım sağlamasına imkân tanındığını gördüm. Özellikle IB okullarında, çok büyük öneme sahip noktalardan biri olan müfredat dışı etkinlikler arasında öğrencilerin okul içi demokrasinin gelişimine katkıda bulunmaları da yer almaktadır ve bu, öğrenenlere büyük katkı sağlamaktadır (Akin, Calik ve Engin-Demir, 2017). Ancak bulgular bölümünde de belirttiğim üzere, özel okullarda öğrencinin ve velinin -haklı ya da haksız- memnun olmadığı durumların, okulun felsefesine uysun ya da uymasın kabul edildiğini fark ettim. Öğrencilerin yönetimde söz sahibi olması gerekli ve değerli bir durum olsa da, yönetimin tamamen öğrencinin menfaati doğrultusunda ve onun güdümünde hareket etmesi, işleri sene sonunda öğretmen sözleşmelerinin yenilenip yenilenmeyeceğine bile öğrencilerin karar verdiği bir noktaya getirebilmektedir. Öğrencilerin eğitim alanında uzman kişiler olmaması nedeniyle, yönetsel süreçlerdeki onların karar veremeyeceği noktalarda öğrencilere aşırı serbestlik verilmesinin eğitim kalitesinde düşüşe neden olabileceğine inanmaktayım.

Çalışmama başlarken okul türlerini devlet ve özel olarak sınıflandırmıştım. Özel okulları da vakıf okulları ve patron okulları olarak değerlendirmiştim. Şu ana kadar farklı özel okullarda

bulunmuş olmamın böyle bir sınıflandırma yapmama neden olmuş olabileceğini düşünmekteyim. Her ne kadar okul türlerini devlet ve özel olarak sınıflandırmış olsam da araştırma sonuçlarım okulların benimsediği yaklaşımların da eşgüdüm üzerinde oldukça etkili olduğunu gösterdi. Bu nedenle okul türlerinin etkisini incelerken devlet-özel okul ayrımına ek olarak, okulun benimsediği yaklaşıma da odaklanmak istedim. Uluslararası eğitim veren okulların benimsediği dört ana yaklaşıma bakıldığında, bunların *idealist*, *tarihi*, *küresel* ve *pragmatik yaklaşım* olduğu göze çarpmaktadır (Cambridge ve Carthew, 2007; Cambridge ve Thompson, 2004; Walker, 2012; akt. Yağız, Navruz, ve Çorlu, 2016). Özellikle öğrencilerin sene sonu IB skorlarına ve IB Diploması alıp almadığına odaklanan okullarda daha çok *pragmatik yaklaşım* olduğunu düşünmekteyim. Özellikle görüşmelerinde bu tür skorlara önem verildiğini ifade eden katılımcıların bulunduğu okullarda daha dikey bir eşgüdüm hâkim olduğunu fark ettim. Bunun dışında, diploma sonuçlarından çok tüm IB programlarının esas hedefi olan öğrenen becerilerine ve gelişimine odaklanan okullarda ise *idealist yaklaşımın* öne çıktığını düşünmekteyim. Bu okullarda özellikleyatay eşgüdümün daha hâkim olduğunu söyleyebiliriz.

Görüştüğüm özel okul çalışanlarının bir kısmı bir vakıf tarafından kurulmuş olan özel okullarda çalışırken, diğer bölümü bir kişi tarafından kurulmuş olan özel okullarda çalışmaktaydı. Bu iki farklı öğretmen grubundan eşgüdümle ilgili farklı yorumlar dinledim. Vakıf okullarında vakfa hesap verilecek olması işlerin daha az hiyerarşi ve daha çok karşılıklı uyum kullanılarak ilerlemesini beraberinde getirirken, kişi okullarında daha dikey bir eşgüdümün var olduğu görülmekteydi. Alanyazına baktığımda da özel okul ve devlet okulu öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki müdürlerin eşgüdümüne katılımlarına dair bakış açılarının farklı olduğunu gördüm (Kocabaş ve Karaköse, 2005). Bunun dışında özel okulların farklı sayıda kampüs içerebilme durumu veya aynı kampüs içinde farklı okulları (IB uygulayan ve uygulamayan, anaokulu-ilkokul-lise gibi farklı okul seviyeleri) barındırması, eşgüdümün sağlanmasını zaman zaman zorlaştırabilmektedir. Aynı kuruma bağlı farklı okulların kararlarının zaman zaman birbiriyle çeliştiğini ya da birbirini etkilediğini bulgularda net bir şekilde gördüm.

Çalışma bulguları incelendiğinde okul kültürüne yerleşmiş olması beklenen ve eşgüdüm için elzem bir konuma sahip noktalardan bir diğeri ise, görev tanımlarının tüm okul topluluğu tarafından bilinir olmasıdır. Özellikle IB okullarında farklı alanlarda uzman kişilerin oldukça fazla sayıda olmasının, katılımcıların bir konuyu uzman kişiye danıştıklarında daha güvenilir bilgiye ulaştıklarını hissetmelerini sağladığını ama görev ve sorumlulukların net bir şekilde herkes tarafından biliniyor olması gerektiği sonucunu çalışma verilerinde gördüm. Bu şekilde

kişiler ne zaman, ne için, kiminle eşgüdüm halinde olmaları gerektiğini net bir şekilde bilmektedir. Aksi durumda, kişiler, desteğine ihtiyaç duydukları kişinin ya da birimin kim olduğunu araştırırken zaman kaybı yaşamakta ya da ihtiyaç duydukları noktaları o konuda sorumlu olmayan kişilere danışarak öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bu da görev tanımında yazılı olmayan bir işin, buna rağmen o konuda sorumlu olmayan kişiden istenmesi gibi durumların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum yaşandığında, yetkili olmayan kişi destek olmayı kabul edebilmekte ve ortaya verimsiz işler çıkabilmekte ya da kişi yardım talebini reddetmekte ve destek isteyen kişiyle arasında iletişim sorunları yaşanabilmektedir. Alanyazını incelediğimde, bu bulgunun desteklenmiş olduğu gördüm. Özellikle işbirlikçi bakış açısına sahip olduğunu iddia eden kurumlarda süreçte gerçekleşecek çalışmaların verimli bir şekilde devam edebilmesi için tüm çalışanlar birbirlerinin rol ve sorumluluklarını bilmelidir (MoEdu-SAIL, 2012). Ayyıldız ve Üzümcü (2016) de IB PYP okullarını incelediği çalışmalarında, okullardaki görev tanımlarının somut bir şekilde herkesle paylaşılmasının önemini belirtmişlerdir.

Bulgular okul kültürüne yerleşmiş olan hiyerarşik sistemin etkilerini de fark etmemi sağladı. Çalışma sonuçları, birçok katılımcının çalıştıkları okullarda tepeden aşağıya inmekte olan dikey eşgüdüm süreçlerinin uygulandığını ifade ettiğini, ancak bu durumun işlerin uzamasına neden olduğunu ve çalışanların motivasyonunu düşürdüğünü göstermektedir. Alanyazını incelediğimde eşgüdüm ve hiyerarşi arasında pozitif bir korelasyon olduğunu, iş birliği yapmanın, daha fazla hiyerarşiye ve okul kültüründeki bazı önemli pedagojik değerlerin kaybına neden olduğunu gördüm (Kelchtermans, 2006). Bu noktada bulguların alanyazınla aynı doğrultuda olmadığı anladım. Ancak Kelchtermans'ın (2006) araştırmasının bir IB okulunda yürütülmediği göz önüne alınmalıdır. Alanyazın bölümünde de değindiğim üzere, uzman çeşitliliğinin olduğu kurumlarda dikey eşgüdüm, uzmanların idarecilerden gelen istekleri ciddiye almamaları nedeniyle verimsiz olabilmekte, bu tür kurumlarda eşgüdümün yatay eşgüdüm (karşılıklı uyum) şeklinde olması önerilmektedir (Pierce, 1969). Bu araştırma uzman sayılarının fazla olduğu kurumlar olan IB okullarında yürütüldüğü için elde edilen bulgular, bu okullarda hiyerarşinin eşgüdüme engel olduğu bilgisiyle örtüşmektedir. Bu nedenle IB programı uygulayan okullarda dikey eşgüdüm mekanizmasının uygulanmaya çalışılması verimsiz olacaktır. Buna rağmen, bulgulara IB uygulayan devlet okullarında dikey eşgüdüm uygulandığını fark ettim. IB tarafından okulun otorize olabilmesi (IB okulu olmak için yetkilendirilmesi) için okula IB yetkilileri gönderildiğinde, yöneticilerin eşgüdüm ve yönetim

anlayışlarının denetleniyor olmasına rağmen dikey eşgüdüm uygulayan okulların otorizasyonu sorunsuz bir şekilde tamamlıyor olması dikkatimi çekti.

Okul kültürüne ilişkin dikkatimi çeken bir diğer önemli nokta ise, okulun kültürel çeşitliliği. Bulgular, okul içindeki kültür çeşitliliğinin eşgüdümü olumlu etkilediğini görmemi sağladı. Bazı kültürlerle eşgüdüm kavramının daha fazla yerleşmiş olması nedeniyle, okulda farklı kültürlerin bir arada bulunması dil bariyerinin yok edilmesi durumunda okuldaki eşgüdümü güçlendirmektedir. Özellikle işbirlikçi kültürlerden gelen kişilerin diğer çalışanları da teşvik etmesiyle eşgüdüm ve iş birliği artırılabilir. Farklı kültürlerden çalışanların olduğu bir ortamda öğretmenlik yapmak kültürler arası farklılıkların doğuracağı zorlukları barındırsa da eşsiz bir deneyimdir (Çorlu, 2005). Alanyazını incelediğimde de kurumdaki işbirlikçi kültürlerin işbirlikçi öğrenme üzerinde ciddi ölçüde etkili olduğu gördüm (Nugroho, 2018). Çalışmamın sonuçları da alanyazının bu bulgusuyla desteklenmiştir.

Çalışma bulgularını incelediğimde, okul kültüründe eşgüdüm sağlama noktasında bazı pozisyonlardaki kişilerin kritik bir konumda olduklarını gördüm. Kendi bulundukları grup ve çevresi arasında köprü görevi görüp roller üstlenen bu kişiler alanyazında değinilen *sınır kapsamı rolü üstlenen kişiler*dir. Bu kişiler IB okullarında farklı pozisyonlarda yer almaktadırlar. Program koordinatörleri, bölüm başkanları, TOK öğretmenleri bu rolü üstlenen kişiler olarak düşünülebilir. Program koordinatörleri öğretmenler, yönetim, öğrenciler ve veliler arasındaki bağlantıları kurarken; bölüm başkanları kendi zümreleri ve yönetim arasındaki bağlantıyı kurmakta ya da TOK öğretmenleri farklı dersler arasındaki disiplinlerarası ve disiplinlerüstü bağlantıların oluşabilmesi adına farklı branş öğretmenlerini birbirine bağlamaktadır. Bulgulara göre, sınır kapsamı rolündeki bu kişilerin varlığı IB okullarındaki eşgüdümü güçlendirmektedir. Alanyazını incelediğimde de sınır kapsamı rolünü üstlenen kişilerin eşgüdümü desteklediğini gördüm (Gittel ve Weiss, 2004). Aynı durum, bu çalışmanın bulgularında da göze çarpmaktadır.

5.1.3 Yönetimin Tutumu Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları

Çalışma iki ana temanın altında oluşan alt temalardan biri de *yönetimin tutumudur*. Bu noktada yönetimin ulaşılmaz olması, dengesiz iş yükü planlaması yapması ve yöneticilerin yeterince yetkin olmamasının eşgüdümü zayıflatan durumlar olduğu; okulda yönetim pozisyonunda bulunan kişi ve birimlerin, çalışanlara kendilerini değerli hissettirmesinin, anlayışlı olmasının, onlara profesyonel gelişim imkânı tanınmasının, çalışanları karar almaya katmasının ve öğretmen özerkliğini desteklemesinin ise eşgüdümü desteklediği görülmektedir.

Bu noktada katılımcıların değindiği birçok nokta bir arada değerlendirildiğinde, okul yönetimi tarafından benimsenen yönetim anlayışının eşgüdümde etkili olduğunu düşünmekteyim. Bu yüzden, özellikle son yıllarda oldukça popülerleşen dönüşümcü (transformational leadership) ve etkileşimci (transactional leadership) liderlik anlayışlarına değinmek faydalı olacaktır. Burns (1978) dönüşümcü liderleri, çalışanları motive eden rol modeller olarak tanımlarken, etkileşimci liderleri çalışanlara daha çok yol haritası çizen kişiler olarak betimlemiştir. Etkileşimci liderlik içinde etkileşim kelimesini barındırıyor olması nedeniyle olumlu bir liderlik anlayışını çağırırsa da bu liderlik türü daha dikey bir eşgüdümü içermekte, dönüşümcü liderlik ise daha yatay bir eşgüdüm anlayışını kapsamaktadır (AlGhanem, Braganza, ve Eldabi, 2019). Bogler'in (2001) yaptığı araştırma, öğretmenlerin dönüşümsel liderliği benimseyen bir okul yöneticisini (bu çalışmada müdürlerle çalışılmıştır), etkileşimci liderliği benimseyen bir yöneticiye tercih ettiğini ortaya koymuş, bunun en büyük nedeninin ise dönüşümcü liderlerin öğretmen özerkliğine daha fazla önem veriyor olduğunu belirtmişlerdir. Yayımlanan bir çalışma okullardaki zayıf bağlantılı kurum yapısının öğretmen özerkliği üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmiş, bunun altında ise öğretmenlere duyulan güvenin yüksek oluşu ve ortak uygulamalarda eşgüdümü sağlayabilmek için düzenlenecek toplantı ve raporların ortadan kalkmasıyla yaşanacak zaman kaybının önlemesinin yattığından bahsetmişlerdir (Deal ve Celotti 1977; akt. Anderson, 1987). Her ne kadar bu durum eşgüdümün zayıf olmasının öğretmen özerkliğine katkı sağladığı anlamına geliyor gibi gözükse de bu kurumlarda aslında öğretmenlerle çok fazla ilgilenilmemektedir. Öğretmenlerle ilgilenilmiyor oluşu, öğretmenlere duyulan güvenin yüksek oluşuyla açıklanmıştır. Bunun dışında, eşgüdüm sağlama sırasındaki çalışmalara ayrılan süre zaman kaybı olarak görülmüştür. Ancak eşgüdüm sağlamaya yönelik bir araya gelişler, çalışmamın bulgularından da anlaşılacağı üzere iyi planlanmış olması durumunda zaman kaybına neden olmamakta ve birçok artıyı beraberinde getirmektedir. Her ne kadar öğretmen özerkliğini destekliyor oluşu bu tür zayıf bağlı kurumların iyi özelliklerinden olsa da, Anderson (1987), bu kurumların bir de olumsuz etkiyi beraberinde getirdiğini; özerk öğretmenlerin çoğunlukla tek çalışmaları nedeniyle ne yaptıklarından ve kat ettikleri başarılarından kimsenin haberi olmayışının yalnızlık ve görünmezlik hissi doğurduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle, öğretmen özerkliği ve eşgüdümü birlikte sağlayabilmek ve ikisini dengede tutabilmek büyük önem kazanmaktadır. Öğretmen özerkliği denildiğinde bu ilk başta sınıftaki ve derslerdeki özerklik olarak çağrışım yapsa da aslında karar alma noktasındaki özerklikten de bahsedilmelidir. Özellikle bulgulara ortaya çıkan bir önemli nokta da okulda yönetim pozisyonunda bulunan kişi ve birimlerin, çalışanları karar almaya davet etmesinin yarattığı olumlu etkidir. Alınacak kararların uygulanabilirliğini ya da uygunluğunu değerlendirirken

öğretmenleri de sürece dâhil etmenin kuruma fayda sağlayacağı alanyazında da belirtilmiştir. Ancak araştırmalar, öğretmenlerin karar verme süreçlerinin hem alenen hem de gizli yollarla sık sık denetlendiğini ve öğretmenlerin bu alandaki özerklik kullanımının öğretmenlerin okuldaki pozisyonuyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Wilches, 2007). Dönüşümcü liderlik modelinde öğretmenlerin daha özerk olması, onların kendilerini daha değerli hissetmelerini de getirmektedir. Çınar ve Yeşil'e (2016) göre kişilerin kendilerini değerli hissetmesi ve yaptıkları işi sahiplenmeleri için kurumun desteği elzemdir. Yine bu modelin daha eşitlikçi olması, çalışanların karar alma süreçlerine katılımlarının desteklenmesiyle ilişkilendirilebilmektedir. Bu nedenle bulgulara çıkan bu noktaların eşgüdüm için ideal model olan dönüşümcü liderliği anımsattığı düşünülebilir.

Bulguları incelendiğinde eşgüdüm için gerekli bir diğer önemli noktanın da çalışanlara profesyonel gelişim imkânı sağlamak olduğu gördüm. Alanyazında, özellikle okuldaki planları hazırlamadan sorumlu kişilerin iş birliğini güçlendirmek için çalışanlara profesyonel gelişim imkânı sağlamaları gerektiği ifade edilmektedir (Fulton ve Britton, 2011). Çalışanların özellikle ortak bir anlayış sergileyebilmeleri için tüm IB okulu çalışanlarının kendilerini bu alanda geliştirebilmeleri gerekmektedir. Aksi durumda IB derslerinin gerekliliklerini bilmeyen bir okul yöneticisinin öğretmenlerle eşgüdüm içinde çalışması, gerekli desteği sağlayabilmesi zor olacaktır.

Yine bulgulara fark ettiğim bir diğer önemli nokta ise, IB okullarında çalışanların dengesiz iş yükünün eşgüdümü zayıflatmasıdır. Çalışanlar eşgüdümü sağlayabilmek ve diğer çalışanlarla iletişim kurabilmek için zamana ihtiyaç duymaktadırlar. Ancak zaman zaman birçok farklı pozisyonda bulunmaları (bir çalışanın birden fazla görevi yürütmesi) ve kendilerinden beklenen yoğun iş talepleri nedeniyle buna yeteri kadar zaman ayıramamaktadırlar. Bulgulara, kişilerin farklı pozisyonları bir arada yürütüyor olmasının eşgüdüme ayırdıkları zamanı kısalttığını gördüm. Bunun nedeni ise, bu kişilerin yürüttükleri pozisyonlar arasındaki eşgüdümü sağlarken harcanacak zamandan tasarruf etmeleriydi. Buna rağmen, yine de bu kişiler iş yüklerinin fazla olması nedeniyle iki farklı pozisyon için de ayrı ayrı eşgüdüm sağlama noktasında zorlandıklarını belirttiler. Alanyazında, öğretmenler kendilerinden istenen iş taleplerinin fazlalığı ve kısıtlı zaman nedeniyle iş birliği yapamadıklarını ifade etmektedir (Leonard ve Leonard, 2003). Çalışma sonuçları bu noktada alanyazınla paralellik göstermektedir.

5.1.4 Bireylerin Tutumu Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları

Araştırma sonuçlarına göre eşgüdümü olumsuz ya da olumlu olarak doğrudan etkilemekte olan alt temalardan biri de *bireylerin tutumudur*. Bu noktada, iletişim kanallarının aşırı ve uygunsuz

zamanlarda kullanımı, kişilerin motivasyonsuzluğu, alışlagelen eğitim kültürü geçmişleri, önyargıları, şeffaf olmamaları ve yanlış inisiyatif almaları eşgüdümü olumsuz etkilerken, IB okullarında çalışan kişilerin sorumluluk bilincine sahip olması, şeffaf olmaları ve istekli oluşlarının eşgüdümü desteklediğini fark ettim. Bu noktada kişilerin motivasyon eksikliğinin eşgüdüm üzerindeki olumsuz getirilerini ve kişilerin istekli oluşlarının güçlendirici etkisini birlikte incelemek yanlış olmayacaktır. Alanyazındaki birçok çalışmada eşgüdüm için öğretmen motivasyonun ne kadar gerekli olduğuna dair sonuçlara yer verilmektedir (Vangrieken, Dochy, Raes ve Kyndt, 2015). Çalışma bulguları özellikle yöneticiler tarafından zorunlu kılınmayan eşgüdüm çalışmalarının gerçekleşmesinde kişilerin motivasyonunun ve istekliliğinin oldukça önemli olduğunu göstermiştir. Özellikle katılımın zorunlu olmadığı ya da bir yönetici tarafından düzenlenmeyen bir araya gelişlerin (toplantı gibi) düzenlenmesinde ve okul topluluğu üyelerinin bu etkinliklerde yer almasında kişilerin istekli olması büyük önem taşımaktadır. Aynı şekilde katılımın zorunlu olduğu toplantılarda toplantıya katılması gerekenlerin istekli olmaması durumunda bir araya gelişlerin verimliliği düşmektedir. Liu ve Fang (2010) tarafından yürütülen çalışma, kurum çalışanlarının paylaşımcı olmayı istemeleri ve bilgi paylaşım davranışlarının birbiriyle pozitif korelasyon gösterdiğini, ancak bunun cinsiyet, eğitim seviyesi, pozisyon ve yaş gibi değişkenlerden etkilenmediğini göstermiştir.

Kişilerin okuldaki eşgüdümü desteklemeye istekli olması kişilerin alışlagelen eğitim kültürü geçmişleri ve yeniliklere karşı sahip oldukları ön yargılarla ilişkilidir. Okul kültürüne ait bulguları incelediğimde, kişilerin önceki eğitim ya da iş yaşamlarında işbirlikçi ortamlarda bulunmamaları durumunda, bu kişilerin işbirlikçi bakış açısını ve önemini anlamalarının çok kolay olmadığını gördüm. Özellikle günümüzde Türkiye’de her ne kadar lisans eğitimi öğretmenlik üzerine almakta olan öğrenciler çift anadal, yandal yaparak iki farklı branşta eğitim alabilseler de, özellikle geçmişte bu tür yan dal ve çift dal olanakları yaygın değildi. Geçmişte öğretmen yetiştiren lisans programlarına bakıldığında bu programların birkaç branş yerine tek branşta öğretmen yetiştirmeyi hedeflediği görülmekteydi. Günümüzde ise her ne kadar öğretmen adaylarına yan dal ve çift dal olanakları sunulsa da adayların bu imkanlardan faydalanabilmeleri için belirli not ortalamalarına sahip olmaları ve bu imkânlardan faydalanmayı istemeleri gerekmektedir (Yükseköğretim Kurumlarında Önlisans ve Lisans Düzeyindeki Programlar Arasında Geçiş, Çift Anadal, Yan Dal ile Kurumlar Arası Kredi Transferi Yapılması Esaslarına İlişkin Yönetmelik, 2019). Bu nedenle Türkiye’deki tüm öğretmenler çift anadal programlarında ya da disiplinlerarası programlardan mezun olma şansına sahip değildir. Her ne kadar alanyazında, öğretmenlerin çift anadal ya da disiplinlerarası

eğitim programlarından mezun olup olmamasının işbirlikçi çalışma becerileriyle ilişkisine dair bir çalışma bulamamış olsam da, bu durumun kişilerin işbirlikçi çalışma becerilerini etkileyebileceğini düşünmekteyim. Oysaki disiplinlerüstü bakış açısına sahip olmak için eğitim programları hazırlanırken her bir öğretmenlik branşının bir diğeriyle bağlantısının kurulmasına dikkat edilmesi gereğine inanmaktayım.

Yine bireylerin tutumuyla ilgili fark ettiğim başka bir nokta ise, okulda çalışan kişilerin birbirlerine karşı ‘şeffaf’ olup olmadıklarıyla ilgiliydi. Şeffaflığı, birlikte çalışan ve işleri nedeniyle birbirleriyle belirli paylaşımlarda bulunması gereken kişilerin, paylaşılması gerekenleri gizlemeden, dürüst bir şekilde diğer çalışanlarla paylaşması olarak düşünebiliriz. Şeffaflığın var olması eşgüdümü güçlendirirken, olmamasının ise eşgüdümü zarara uğrattığı bulgularda görülmektedir. Veriler incelendiğinde bu şeffaflığın sadece çalışanlar arasında değil, veli-okul arasında da mutlaka var olması gerektiği sonucu açıkça görülmektedir. Özellikle ticari kaygılar güden bazı özel okulların veli kaybetmemek adına zaman zaman velilerle gerçeği yansıtmayan bilgiler paylaştığı ya da velilerin öğrenci ve ev ortamıyla ilgili önemli noktaları okula olduğu gibi yansıtmadığı görülmektedir. Lencioni’ye (2002) göre, bir grubun iş birliği yapabilmesi için takımdaki herkesin birbirine güvenmek istemesi çok gereklidir. Kişiler arası güveni sağlamak adına da şeffaflık dikkat edilmesi gereken noktaların başında gelmektedir.

Bireylerin tutumuyla ilgili gördüğüm noktalardan bir diğeri de iletişim kanallarının aşırı ve uygunsuz zamanlarda kullanımıdır. Okul içinde kullanılan iletişim kanallarının özellikle eşgüdüm sağlamak dışındaki nedenlerle (kişisel sorunların ve başarıların paylaşılması, dedikodu yapılması vb.) kullanımı ve aşırı kullanımı, önemli bilgilerin mesaj yoğunluğu nedeniyle gözden kaçmasına neden olabilmekte ve bu da eşgüdüme zarar vermektedir. Bu konuda yapılan bir araştırmaya göre, WhatsApp veli grupları amacına uygun kullanıldığında veliler ve okul arasında pratik şekilde iletişimi sağlamasına rağmen, birçok kullanıcı bu grupların gereksiz mesajlarla doluşundan rahatsızlık duymaktadır (Çalapkulu, 2018).

Eşgüdüm konusunda bireylerle ilgili olan bir diğer önemli hususun ise, kişilerin sorumluluk bilinci olduğunu gördüm. Okul yöneticileri ve çalışanlarının kendi sorumluluklarını yerine getirmemeleri durumunda tüm işler zincirleme şekilde gecikebilmekte ve bu, doğrudan diğer çalışanları da etkileyebilmektedir.

Yine bulgular tarafından ortaya konan sorumlulukla ilgili fark ettiğim başka bir nokta ise, kişilerin yanlış inisiyatif almasıdır. Her ne kadar inisiyatifin yanlış olabilir mi diye düşünülse de birkaç katılımcının değindiği önemli bir bulgu da bu olmuştur. Özellikle bazı öğretmenlerin

koordinatörlere ve diğer öğretmenlere haber vermeden tamamen kendi inisiyatifleriyle (!) IB'ye gönderilecek olan ödevler için öğrenenlere ek süre vermesi çok ciddi bir eşgüdüm sorunu doğurmaktadır. Bu durum hem ek süre vermeyen öğretmenlerle öğrenenlerin arasının açılmasına hem de IB kurallarının çiğnenmesine neden olmaktadır. Bu nedenle, bu kişilerin birinin bile sorumluluğunu yerine getirmemesi tüm sürecin aksamasına neden olmaktadır. Bu da kişilerin sorumluluk bilincini eşgüdüm için vazgeçilmez yapmaktadır.

5.1.5 Kriz Yönetimi Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları

Hiç kuşkusuz ki kurumları derinden etkileyen kriz zamanları vardır. Bulgularda araştırmanın yapıldığı süreçte var olan Covid-19 pandemisi en büyük kriz durumu olarak ortaya çıkmıştır. Bunun dışında kurumlarda sıkça yaşanan çalışan sirkülasyon da bulgulara kriz durumu olarak yansımıştır.

Bazı katılımcılar pandeminin eşgüdümü ve iletişimi azalttığını ifade ederken, bu süreçte eşgüdümün işleri daha da kolaylaştığını belirten bir katılımcı da olmuştur. Bu, okulların disiplinlerarası adapte oluşlarıyla ilişkilendirilebilmektedir. Alanyazını incelediğimde kurumların eşgüdümün uzaktan çalışmayla da sağlanabileceğine inanmaları ve “otomasyon, ön planlama, standart işletim prosedürlerinin tasarımı” konusuna ağırlık vermeleri durumunda verimliliğin daha fazla olabileceğini (Foss, 2021, s. 272) gösterdiğini gördüm.

Bulgularda fark ettiğim bir diğer kriz durumu ise okullardaki çalışan sirkülasyonuydu. Özellikle çalışanların çok sık değişmesi, araştırmanın bazı katılımcıları tarafından bir eşgüdüm sorunu olarak görülmüştür. Kişilerin okula ve okuldaki eşgüdüm süreçlerine alışmaları hiç kuşkusuz zaman almaktadır. Kurum kültürünü, misyonunu, vizyonunu ve eşgüdüm süreçlerini benimseyen kişilerin işten ayrılması bu nedenle eşgüdüme zarar vermektedir. Alanyazında da eşgüdüm ve sirkülasyonun bağlantılı olarak incelendiğini fark ettim. Çalışmalara göre eşgüdüm ve iletişimin güçlü olduğu kurumlarda çalışan sirkülasyonu daha az olmaktadır (Soysal, 2019).

Yine bazı IB okullarına bakıldığında çeşitli sebeplerle yarı-zamanlı çalışan fazlalığının zaman zaman arttığı ve zaman zaman azalabildiği görülmektedir. Bu da bir eşgüdüm sorunu doğurmaktadır. Yarı-zamanlı çalışanların sadece belirli gün ve saatlerde okulda olması diğer çalışanlarla bir araya gelmelerini ve iletişim kurmalarını zorlaştırmaktadır. Alanyazına bakıldığında, yarı-zamanlı ve tam zamanlı çalışanlar arasında düşük iletişim memnuniyeti görülmektedir (Gray ve Laidlaw, 2002).

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu çalışmanın bulguları göz önüne alındığında ileride bu konuda araştırma yapacak kimselere önerilerim şu şekildedir:

1. Katılımcıların bir kısmı Türkiye dışında farklı ülkelerdeki IB okullarında da farklı pozisyonlarda bulunduklarını ve çalıştıkları kurumlardaki eşgüdümün ülkeden ülkeye çok ciddi farklılıklar gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle, farklı ülkelerdeki IB okullarında bulunan yönetici, öğretmen, mezun ve velilerle görüşülerek eşgüdüme bakış açılarındaki farklılıklar üzerine yine nitel bir araştırma yapılabilir.

2. Bu çalışma, yine görüşmeler aracılığıyla ancak bu sefer okulda özellikle belli bir pozisyonda (sadece okul yöneticileri, sadece sınıf öğretmenleri, sadece IB koordinatörleri, sadece veliler vb.) olan kimselerle gerçekleştirilebilir.

2. Eşgüdümün özellikle dersler arasındaki disiplinlerarası ve disiplinlerüstü bağlantıları geliştirerek öğrenmeyi daha kalıcı ve anlamlı kıldığına araştırmanın birçok yerinde değindim. Bu nedenle, ülkemizdeki IB gibi özel bir program veya yaklaşım uygulayan veya uygulamayan diğer devlet okullarında ve özel okullarda da eşgüdümün nasıl olduğunu incelenebilir.

3. Gerek bu çalışmanın gerekse alanyazındaki diğer bulguların kullanılmasıyla, eğitim kurumlarındaki eşgüdümü değerlendiren bir ölçek geliştirilebilir.

4. Alanyazında, eşgüdümlü öğretmen özerkliği arasında negatif bir korelasyon olduğunu belirten çalışmalardan söz ediliyor olsa da bu çalışmamda özellikle odaklanmak istediğim IB okullarında, bu iki önemli özelliğe hem değer verilmekte hem de bir gereklilik olduğu vurgulanmaktadır. IB felsefesini gerçekten içselleştirmiş okullarda bu ikisinin birbirini destekleyici rollerini düşündüğümde alanda çalışma yapacak araştırmacılara bir önerim de IB okullarında eşgüdümlü öğretmen özerkliğinin nasıl olduğunu mümkünse karma yöntemle spesifik olarak incelemeleridir. Böyle bir çalışma IB gibi özel bir program veya yaklaşım uygulayan veya uygulamayan diğer devlet okulları ve özel okullarda da gerçekleştirilebilir.

5.2.2 Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çalışmamın bulguları göz önüne alındığında IB okullarında okul topluluğunu oluşturan bireylere eşgüdüm sağlanması noktasındaki önerilerim şu şekildedir:

1. Bir araya gelişlerin ve bu bir araya gelişlerdeki eşgüdümü destekleyecek ortamların planlanmasına okulun mimari çizimlerinden itibaren başlanılmalıdır.
2. Tüm çalışanlar okul içinde bir araya gelişleri destekleyen ortamlar oluşturma ve bu ortamlarda da olumlu atmosferde iş birliğiyle çalışma noktasında çaba göstermelidir.
3. Belirli aralıklarla sosyal etkileşimi artıracak etkinlikler düzenlenmeli, bu etkinlikler tüm okul topluluğunun önerileriyle şekillenmelidir.
4. Düzenlenecek bir araya gelişler en az bir hafta öncesinden katılımcılara bildirilmeli, gündem maddeleri, süre ve katılımcılardan beklentiler net bir şekilde paylaşılmalıdır. Düzenlenecek bir araya gelişlerde katılımcıların eklemek istedikleri gündem maddelerinin olup olmadığı toplantıyla ilgili bilgilendirme yapılmadan önce sorulmalıdır.4. Özellikle bir araya gelişlerde kullanılan iletişim dilinin herkes tarafından bilindiğinden emin olunmalıdır. Eğer tüm katılımcıların bildiği ortak bir iletişim dili bulunamıyorsa kullanılacak dili bilmeyen kişiler için çeviri vb. imkanların sunulmasına dikkat edilmelidir.
5. Okul içinde fazla sayıda ve çeşitlilikte iletişim kanalının kullanılması planlanıyorsa bunların hangi amaçlarla, ne zaman ve nasıl kullanılacağı net bir şekilde ifade edilerek tüm okul topluluğuyla paylaşılmalıdır. Gerekirse bunlara ilişkin düzenli eğitimler düzenlenmelidir.
6. Okulun kurucuları eğitim ve yönetimle ilgili kararları yetkilendirdikleri kişilere bırakmalı, süreci yönetmeye çalışmamalıdır. Bunun gerçekleşmeyeceği durumlarda da (örneğin okul müdürü ile okul kurucusu aynı kişiye) okul kurucusu, eğitim yönetimi ile ilgili kendini geliştirmeli, eğitimlere katılmalıdır.
7. Okuldaki görev tanımları, tüm okul topluluğuyla paylaşılmalı, kişiler bir noktada desteğe ihtiyaç duyduklarında ulaşılması gereken kişinin kim olduğunu bilmeli ve bu kişiye kolayca ulaşabilmelidir. Bu amaçla okul topluluğunun çevrimiçi olarak ulaşabileceği, MEB'in ilgili yönetmelikleriyle uyumlu ama IB okullarındaki farklı pozisyonlar için iş tanımları da içeren belgeler hazırlanması faydalı olacaktır.
8. Okulda yönetim pozisyonunda bulunan kişi ve birimler, tüm okul topluluğu tarafından ulaşılabilir olmalı, bu kadrodakiler, öğretmenler, öğrenenler ve velilerle sıklıkla bir araya gelerek süreci değerlendirmeli ve onların önerilerini dinlemelidir.
9. Okulda yönetim pozisyonunda bulunan kişi ve birimler, okul çalışanlarının profesyonel gelişimini desteklemelidir. Özellikle de eşgüdüm ve iş birliğini artırmaya yönelik tüm

pozisyonundaki çalışanlar, veliler ve öğrenenler için insan performans teknolojileri yaklaşımı uygulanmalıdır.

10. Okulda yönetim pozisyonunda bulunan kişi ve birimler, belirli aralıklarla okul topluluğunu oluşturan bireylerle bir araya gelerek farklı uygulamalar konusunda onların fikirlerini almalı, nihai kararlar ise bu görüşmeler sonunda tüm okul topluluğunun sürece dâhil olmasıyla verilmelidir.

11. Sene başında görev dağılımları yapılırken, okulda yönetim pozisyonunda bulunan kişi ve birimler, dengeli iş yükü yapılıp yapılmadığını tekrar tekrar kontrol etmeli, eğer iş yükünün dengeli bir şekilde dağılamayacağı belirlenirse -örneğin çalışan sayısının yeterli olmaması gibi durumlarda- gerekli pozisyonlara uygun ve yetkin yeni elemanlar alınmalıdır.

12. Okulda yönetim pozisyonunda bulunan kişi ve birimler, çatışma yönetimini iyi bilmeli, sonuç ve tartışma bölümünde değindiğim dönüşümcü liderlik becerilerini geliştirmelidir.

13. Okul içinde kullanılacak iletişim kanallarının aşırı ve uygun olmayan zamanlarda kullanımını engellemek için konulacak kurallar tüm okul topluluğunun katılımıyla net bir şekilde belirlenmeli ve son hali tüm okul topluluğuyla paylaşılmalıdır. Bu durum IB tarafından yetkilendirilen okulların çeşitli konularda hazırlamaları beklenen politika belgeleriyle de uyumludur.

14. Çalışanlar işe alınırken iletişim ve işbirlikçi çalışma becerileri de en az akademik geçmişleri kadar değerlendirilmelidir.

15. Kurum içi şeffaflığın önemi tüm okul topluluğuyla net bir şekilde paylaşılmalıdır.

16. Çalışanların sirkülasyonunu (okul çalışanlarının sıkça değişmesini) engellemek için okul topluluğunun tüm üyeleriyle görüşmeler yapılarak memnuniyet durumları ve ihtiyaçları belirlenmeli, var olan sorunlara çözüm bulunamıyorsa da bunların nedenleri olabildiğince açıklanmalıdır.

17. Branş toplantıları yapılarak aynı disiplindeki kişilerin eşgüdümü sağlanmalı, ancak öğretmen özerkliği bu süreçte göz ardı edilmemeli ve yeniliklere açık olunmalıdır.

KAYNAKÇA

- AlGhanem, N., Braganza, A. ve Eldabi, T. (2019). Plural leadership during organisational transformation initiatives (vertical & horizontal). *Annual PwR Doctral Symposium* (s. 90-108). KnE Social Sciences .
- Aghajani, H., Amin , F. ve Abasgholipour, M. (2014). Empirical study on interorganizational coordination (evidence case: organizations of job and employment in Iran). *Iranian Journal of Management Studies*, 7(2), 285-304.
- Akin, S., Calik, B. ve Engin-Demir, C. (2017). Students as change agents in the community: developing active citizenship at schools. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(3), 809–834.
- Akran, S. K. (2020). Yeni öğretmenler odası tasarımı modeline yönelik öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 207-219.
- Anderson, L. W. (1987). Changes in the control of schools the decline of teacher autonomy: tears or cheers? *International Review of Education*, 357-373.
- Asopa, V. ve Beye, G. (1997). *Management of Agricultural Research: A training manual. Module 3: Organizational principles and design*. Food and Agriculture Organization of The United Nations: <http://www.fao.org/3/w7503e/w7503e03.htm#exhibit%204:%20fayol's%20principles%20of%20management:%20administrative%20theory> adresinden erişildi.
- Ayyıldız, E. ve Üzümcü, Ö. (2016). Uluslararası Eğitimde Bir Seçenek: Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı (IBPYP). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(2), 64-73.
- Bayrak, A. (2009). *Öğretmenlerin zaman yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. . Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bergeron, L. ve Dean, M. (2013). *The IB Teacher Professional: Identifying, measuring and characterizing pedagogical attributes, perspectives, and beliefs*. IBO:

- https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/continuum/theibteacherprofessional_final_march6.pdf adresinden erişildi.
- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.
- Bolman , L. ve Deal, T. (2017). *Reframing Organizations*. New Jersey: Jossey-Bass .
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Carr, A. S., Kumar, M. S. ve Kumar, S. (2008). The relationship between intra-organizational and inter-organizational coordination and its influence on product quality Improvement. *Journal of Applied Business Research*, 24(1), 85-102.
- Casoria, F., Riedl, A. ve Werner, P. (2020, Şubat). Behavioral aspects of communication in organizations. *Discussion Paper Series*. Bonn, Germany: IZA – Institute of Labor Economics.
- Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. ve Demers, K. (2008). *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Routledge, Taylor ve Francis Group.
- Cohen, E. ve Miller, R. (1980). Coordination and control of instruction in school. *The Pacific Sociological Review*, 23(4), 446-473.
- Çorlu, S. (2005). Creating an international culture. *International School Magazine*, 8(1), 29-30.
- Çorlu, M. S. (2006). *An ethnographic research: The cultural portraits of middle school mathematics classrooms in an international school*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çorlu, M. S. (2014). Which preparatory curriculum for the International Baccalaureate Diploma Programme is best? The challenge for international schools with regard to mathematics and science. *International Review of Education*, 60(6), 793-801.
- Creswell, J. W. ve Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory Into Practice*, 39(3), 124-130.
- Crowston, K. (1997). A coordination theory approach to organizational process design. *Organization Science*, 8(2), 157-175.
- Crowston, K., Chudoba, K., Watson-Manheim , M., ve Rahmati, P. (2016). Inter-team coordination in large-scale agile development: A test of organizational discontinuity

- theory. *XP '16 Workshops: Proceedings of the Scientific Workshop Proceedings of XP2016* (s. 1-5). Edinburgh: ACM.
- Çalapkulu, M. (2018). *Veli Whatsapp grupları çıldırıyor!* Qblog: <https://blog.quicksigorta.com/yasam/veli-whatsapp-gruplari-cildirtiyor!-528> adresinden erişildi.
- Çınar, Ö. ve Yeşil, S. (2016). Örgütsel bağlılık ve örgütsel desteğin çalışan performansı üzerindeki etkisini inceleyen bir yapısal eşitlik model önerisi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 2(1), 286-300.
- Diyan, R. ve Adediwu, A. (2016). Development of a rating scale for measuring teacher classroom autonomy in secondary schools in Southwestern Nigeria. *International Journal of Education and Practice*, 4(4), 134-147 .
- Dulun, Ö., Lane, J. ve Ateşkan, A. (2018). Student perceptions of successful learning support for an international high school programme: a comparative case study in Turkey. *British Association for International and Comparative Education*, 2-19.
- Esterline, B. H. (1976). Coordination: A Conceptual Model and Practical Consideration. . *ERIC*, 1-29.
- Fayol, H. (2013). *General and Industrial Management*. London: Martino Publishing.
- Foss, N. J. (2021). The impact of the Covid-19 Pandemic on firms' organizational designs. *Journal of Management Studies*, 58(1), 270-274.
- Fulton, K. ve Britton, T. (2011). *STEM teachers in professional learning communities: from good teachers to great teaching*. Washington: National Commission on Teaching and America's Future.
- Gittell , J. ve Weiss , L. (2004). Coordination networks within and across organizations: A multi-level framework. *Journal of Management Studies*, 1(41), 127-153.
- Gittell, J. H. (2011). New Directions for Relational Coordination Theory. *Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*.
- Goldring , E. ve Pasternack, R. (1994). Principals' coordinating strategies and school effectiveness. *school effectiveness and school improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 5(3), 239-253.

- Gos, K. (2015). The key advantages and disadvantages of matrix organizational structures. *Studia i Materiały*, 19, 66– 83.
- Gray, J. ve Laidlaw, H. (2002). Part-time employment and communication satisfaction in an Australian retail organisation. *Employee Relations*, 24(2), 211-228.
- Heath , C. ve Staudenmayer , N. (2000). Coordination neglect: how lay theories of organizing complicate coordination in organizations. *Research in Organizational Behavior*(22), 153–191.
- Hill, I. (2007). International Education as Developed by the International Baccalaureate Organization. M. Hayden, J. Thompson, ve J. Levy içinde, *Sage Handbook of research in international education* (s. 25-37). London: Sage.
- Hoy, W. ve Miskel, C. (2015). *Eğitim Yönetimi Teori, Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel.
- Husserl, E. (1982). *Ideas pertaining to a Pure Phenomenology and to a Phenomenology* . Boston: Kluwer Academic Publishers Group.
- IBO. (2014). *Further guidance for developing ATL in the MYP*. IBO: <http://docplayer.net/170809648-Further-guidance-for-developing-atl-in-the-myp.html> adresinden erişildi.
- IBO. (2016). *Guide to the International Baccalaureate Diploma Programme*. <https://www.ibo.org/>: <https://www.ibo.org/globalassets/publications/recognition/dp-guide-for-universities-en-2016.pdf> adresinden erişildi.
- IBO. (2014). *IB uluslararası eğitim programları*. <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/other-languages/ib-continuum-brochure-2017-tu.pdf> adresinden erişildi.
- IBO. (2014). *International education-International Baccalaureate*. <https://www.ibo.org/> adresinden erişildi.
- IBO. (2014). *Philosophy guide*. <https://www.fjuhsd.org/cms/lib/CA02000098/Centricity/Domain/233/Philosophy%20guide%20exams%20from%202016.pdf> adresinden erişildi.
- IBO. (2009). *MYP coordinator's handbook 2009–2010*. Wales, United Kingdom: International Baccalaureate Organization: <https://balimyp.files.wordpress.com/2009/08/myp-coordinators-handbook-2009-2010.pdf> adresinden erişildi.

- IBO. (2014). MYP: From principles into practice. United Kingdom: International Baccalaureate Organization: https://www.spps.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=38342&dataid=21191&FileName=arts_guide_2014.pdf adresinden erişildi.
- IBO. (2014). *Programme standards and practices*. <https://www.ibo.org/globalassets/publications/become-an-ib-school/programme-standards-and-practices-en.pdf> adresinden erişildi.
- IBO. (2016). *Guide to school authorization*: <https://www.ibo.org/globalassets/publications/become-an-ib-school/dp-guide-school-authorization-en.pdf> adresinden erişildi.
- IBO. (2017). *The history of the IB*. <https://www.ibo.org/globalassets/digital-toolkit/presentations/1711-presentation-history-of-the-ib-en.pdf> adresinden erişildi.
- IBO. (2021). *IBO*. <https://www.ibo.org/about-the-ib/the-ib-by-country/t/turkey/> adresinden erişildi.
- IBO. (2021). IBEN role requirements. <https://www.ibo.org/jobs-and-careers/ib-educator-network/iben-role-requirements/> adresinden erişildi.
- InThinking. (2021). *Opening a United World College*. <https://www.thinkib.net/mb/embed?mbtest=1&ref=https%3A%2F%2Fwww.thinkib.net%2Fleadership%2Fpage%2F22936%2Fopening-a-united-world-college> adresinden erişildi.
- Jacobsson, C., ve Pousette, A. (2001). Coordinating work in Swedish schools. *Journal of Educational Administration*, 39(2), 147–161.
- James, T. (1990). Kurt Hahn and the aims of education. *The Journal of Experiential Education*, 13(1), 6-13.
- Jan de Yreede, G., ve van Eijck, D. (1998). Modeling and simulating organizational coordination. *Simulation ve Gaming*, 29(1), 60-87.
- Jeong, H.-W. (2002). Peace building: operational imperatives and organizational co-ordination. *Hiroshima Peace Science*(24), 1-19.
- Karaçor, S. ve Şahin, A. (2007). Örgütsel iletişim kurma yöntemleri ve karşılaşılan iletişim engellerine yönelik bir araştırma. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 97-116.
- Kassini, I. (2008). Professionalism and coordination: allies or enemies? *American Annals of the Deaf*, 153(3), 309-313.

- Kaynak, R. ve Bülbül, M. (2008). 360-Derece geri bildirim sisteminde değerlendirme farklılıkları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(1), 269-292.
- Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.
- Kocabaş, İ. ve Karaköse, T. (2005). Okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisi(özel ve devlet okulu örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 79-93.
- Lencioni, P. (2002). *The Five Dysfunctions of a Team*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leonard , L. ve Leonard, P. (2003). The continuing trouble with collaboration: teachers talk. *Current Issues in Education*, 6(15), 1-10.
- Li, N. (2012). *Approaches to learning: Literature review*. <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ibresearch/approachestolearningeng.pdf> adresinden erişildi.
- Liu, W. C. ve Fang, C. L. (2010). The effect of different motivation factors on knowledge-sharing willingness and behavior. *Social Behavior And Personality*, 38(6), 753-758.
- Malone, T. ve Crowston, K. (1991). *Toward An Interdisciplinary Theory Of Coordination*. Massachusetts: MIT
- Malone, T. ve Crowston, K. (1994). The interdisciplinary study of coordination. *ACM Computing Surveys*, 26(1), 37-45.
- Mee, J. F. (1964). Matrix organization. *Business Horizons*, 7(2), 70-72.
- Merriam, S. ve Tisdell, E. (2016). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Brand .
- Metli, A., Martin, R. ve Lane, J. (2018). Forms of support and challenges to developing international-mindedness: a comparative case study within a national and an international school in Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International*, 1-19.
- Misso-Veness, S. (2010). *A critical review of the principles and philosophy of the International Baccalaureate Diploma Programme focusing on its contemporary pedagogic identity*. https://www.academia.edu/3628250/A_critical_review_of_the_principles_and_philos

- ophy_of_the_International_Baccalaureate_Diploma_Programme_focusing_on_its_contemporary_pedagogic_identity adresinden erişildi.
- MoEdu-SAIL. (2012). *Collaborative Team Structures: Roles*. <https://www.moedusail.org/lessons/collaborative-team-structures-roles/> adresinden erişildi.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. United States of America: SAGE Publications .
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in Fives Designing Effective Organizations*. New Jersey: Prentice Hall.
- Nixon, B. (2021). *The History of the International Baccalaureate Program*. WHITBY: <https://www.whitbyschool.org/passionforlearning/the-history-of-the-international-baccalaureate-program> adresinden erişildi.
- Nugroho, M. A. (2018). The effects of collaborative cultures and knowledge sharing on organizational learning. *Journal of Organizational Change Management*.
- Okhuysen, G. ve Bechky, B. (2009). Coordination in organizations: an integrative perspective. *The Academy of Management Annals*, 3(1), 463–502.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (2017). *Örgütsel Davranış ve Yönetimi*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods: Integrating Theory and Practice*. USA: SAGE.
- Pierce, D. s. (2014). School organization the dilemma of autonomy-coordination. *Insights*, 8(1), 4-17.
- Popadiuk, S. ve de Souza Bido, D. (2016). Exploration, exploitation, and organizational coordination mechanisms. *Revista de Administração Contemporânea*, 20(2), 238-260.
- Powell, W. ve Kusuma-Powell, O. (2011). *How to Teach Now: Five Keys to Personalized Learning in the Global Classroom*. Alexandria: ASCD.
- Prichard , C. ve Moore , J. (2016). Variables influencing teacher autonomy, administrative coordination, and collaboration. *Journal of Educational Administration*, 54 (1), 58-74.
- Quadiant. (2016). *Omni-channel, Multi-channel and Cross-channel Defined*. Quadiant: <https://www.quadiant.com/blog/omni-channel-multi-channel-and-cross-channel-defined> adresinden erişildi.

- Rangarajan, S. (2019). *Using multi-channel strategy to communicate with diverse workforce*.
Linkedin: <https://www.linkedin.com/pulse/using-multi-channel-strategy-communicate-diverse-suresh-rangarajan/> adresinden erişildi.
- Yükseköğretim kurumlarında önlisans ve lisans düzeyindeki programlar arasında geçiş, çift anadal, yan dal ile kurumlar arası kredi transferi yapılması esaslarına ilişkin yönetmelik (2019, Aralık 21). Resmi Gazete. (Sayı: 30985) <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2019/12/20191221-3.htm> adresinden erişildi.
- Rogelberg, S., Scott , C. ve Kello, J. (2007). The science and fiction of meetings. *MIT Sloan Management Review*, 48(2), 18-21.
- Shapira, Z. (1997). *Organizational Decision Making*. New York: Cambridge University Press.
- Soysal, Ö. (2019). *Personel Devir Oranı (Turnover)*. Gemba Akademi: <https://gembaakademi.com/personel-devir-orani-turnover/> adresinden erişildi.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific Management*. (C. E. Nichols, Çev.) <https://www.gutenberg.org/ebooks/6435> adresinden erişildi.
- UNIS. (2021). *United Nations International School*. <https://www.unis.org/> adresinden erişildi.
- UWC. (2021). *United World Colleges*. <https://www.uwc.org/> adresinden erişildi.
- Uyargil, C. (2006). *Cranfield uluslararası stratejik insan kaynakları yönetimi araştırması 2005 Türkiye raporu*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi.
- Vangrieken , K., Dochy, F., Raes, E. ve Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15(1) 17-40.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.
- Yağız, B., Navruz, B. ve Çorlu, S. (2016). Investigating the impact of international general certificate of secondary education scores and gender on the diploma program scores in mathematics and science. *International Journal of Educational Reform*, 25(3), 250-264.
- Weber, M. (1947). *The Theory Of Social and Economic Organization*. New York: The Falcon's Wing Press.
- Weick, K. E. (1976). Educational organizations as loosely coupled systems. *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1976.

EKLER

EK-1

GÖRÜŞMENİN GİRİŞ KONUŞMASI

.../.../2020 tarihindeile.....'de görüşeceğiz.

Görüşmemize başlamadan önce size çalışmam hakkında bilgi vermek isterim. Ben İstanbul Medeniyet Üniversitesi Yüksek Lisans Enstitüsü Eğitim Kurumları İşletmeciliği Anabilim Dalında yüksek lisans öğrencisiyim. Hem öğrencilik sürecini IB okullarında tamamlamış hem de öğretmenliği IB okullarında deneyimlemiş biri olarak IB okullarındaki eşgüdümü çalışmak istedim. Eşgüdüm, farklı çalışanlar arasındaki uyumu yakalama çabasını ifade etmektedir. Bu süreçte sizin yaşadıklarınız bu çalışma için çok değerli olacaktır. Öncelikle bu araştırmanın bir parçası olmayı kabul edip zaman ayırdığınız için çok teşekkür ederim. Bugün sizinle okulunuzdaki eşgüdüm üzerine sohbet edeceğiz.

Kişisel bilgileriniz (isminiz, çalıştığınız kurumun adı) kesinlikle çalışmada kullanılmayacak. Hiçbir sözünüzü kaçırmamak adına sizin için de sorun oluşturmuyorsa görüşmemizi kayıt altına alacağım. Görüşmede istemediğiniz soruya cevap vermeyebilirsiniz ve görüşmeyi istediğiniz zaman sonlandırabiliriz.

EK-2

SÖZLEŞME

Değerli Katılımcı,

Araştırmama sağladığınız destek için teşekkür ederim. Kişisel bilgileriniz (isminiz, çalıştığınız kurumun adı) kesinlikle çalışmada kullanılmayacaktır. Görüşmede istemediğiniz soruya cevap vermeyebilirsiniz ve görüşmeyi istediğiniz zaman sonlandırabiliriz. Görüşme sırasında hiçbir noktayı kaçırmamak ve görüşmeyi bölmek adına görüşmemizi kayıta altına almak istiyorum. Yazıya dönüştürüldükten sonra, kayıtlar silinecektir. Talep etmeniz durumunda, araştırma sonlandıktan sonra sonuçları sizinle de paylaşılacaktır.

Yukarıda belirttiğim noktaları uygulayacağıma söz verdiğim bu sözleşmeyi karşılıklı imzalamamızın uygun olacağını düşünmekteyim. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Görüşmeyi Yapan:

Özlem Özbey Demir

Görüşülen:

EK-3

Tez Görüşmesi Katılım Linki

SK s k <sk com>

6.10.2020 Sal 11:38

Kime: Özlem Özbey Demir

Merhaba Özlem,
Notlarını okudum. Hepsini kullanabilirsin. Hiç bir sorun yok. Çok da dikkatli ve detaylı not almışsın. Umarım yararlı olur. Tezin bittiğinde okumak isterim.

Kolay gelsin.

Independent Educational Consultant
IB Educator

...

ÖD Özlem Özbey Demir

5.10.2020 Pzt 19:21

Kime: s k <sk com>

Görüşme Notları.docx
18 KB

Sayın S Hocam merhaba,

Öncelikle çalışmama zaman ayırıp katıldığınız için tekrar çok teşekkür ederim. Geçen hafta gerçekleştirmiş olduğumuz görüşmede ses kaydına onay vermediğiniz için defterime notlar almıştım. Bu notları gözden geçirerek ekteki belgeyi oluşturdum. Bu verilerin çalışmama çok büyük katkı sağlayacağına inanıyorum. O nedenle verilerin çalışmamda kullanılmasına izin verirseniz çok mutlu olurum. Onay vermeniz durumunda hiçbir şekilde kişisel bilgilerinizin çalışmada yer almayacağını belirtmek isterim. İncelemek ya da değişiklik yapmak isteyebileceğinizi düşünerek notlarımı maile ekliyorum. Desteginiz için çok teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Özlem Özbey Demir

EK 4

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

IB okullarının eşgüdüm durumunu incelemek amacıyla bir yüksek lisans çalışması yapmaktayım. Aşağıda vereceğiniz bilgiler kesinlikle araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Desteğiniz için teşekkür ederim.

Özlem Özbey Demir

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Eğitim Kurumları İşletmeciliği

Yüksek Lisans Öğrencisi

Cinsiyet: ☐Kadın ☐Erkek

Yaş Aralığınız: ☐15-24 ☐25-34 ☐35-44 ☐45-54 ☐55-64 ☐65-74

IB okuluyla ilişkiniz: ☐Öğrenci ☐Mezun ☐Çalışan ☐Veli

IB okulu çalışıyorsanız pozisyonunuz:

☐Öğretmen

☐Yönetici

☐Koordinatör

☐Bölüm Başkanı

☐Diğer (Belirtiniz.....)

IB okulu çalışıyorsanız branşınız:

Mezuniyet durumunuz:☐İlkokul ☐Ortaokul ☐Lise ☐Lisans ☐Yüksek Lisans ☐Doktora

Meslekteki kıdem:

IB programlarındaki deneyim süreniz:

Çalıştığınız/mezun olduğunuz/velisi olduğunuz IB okulunun türü:

☐Özel ☐Devlet

Kurumunuzun IB sertifikasyon sürecindeki yeri:

☐ IB başvuru sürecinde ☐ IB aday okulu ☐ IB dünya okulu

Çalıştığınız/mezun olduğunuz/velisi olduğunuz IB okulu hangi IB programlarını uygulamakta?

☐ PYP ☐ MYP ☐ DP

Daha önce kaç farklı IB kurumunda bulundunuz?

Bu kurumlarda hangi pozisyonlarda bulundunuz?

☐ Öğrenci

☐ Öğretmen

☐ Veli

☐ Yönetici

☐ Koordinatör

☐ Bölüm Başkanı

☐ Diğer (Belirtiniz.....)

Araştırma sonlandıktan sonra sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen mail adresinizi ekleyiniz.

Mail adresi:.....@.....

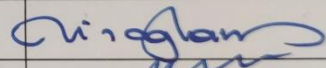
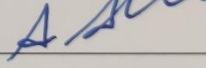
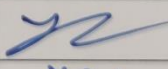
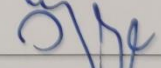
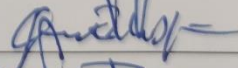
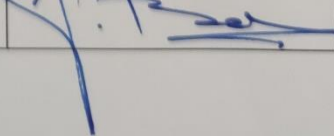
EK-5

ETİK KURUL ONAYI

 İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ	T.C. İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU KARARI
---	---

Tarihi 21/09/2020	Sayı 2020/01-07
-----------------------------	---------------------------

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	İB Okullarında Eşgüdüm: Fenomenolojik Bir Çalışma
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Nitel
ARAŞTIRMACI(LAR)	Özlem Özbey Demir
KARAR	Etik açıdan uygundur.

Görevi	Kurul Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	
Üye	Prof. Dr. Ahmet AKIN	
Üye	Prof. Dr. Özlem FEDAI	
Üye	Prof. Dr. Çiğdem KILIÇ	
Üye	Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	
Üye	Doç. Dr. Özge CENGİZ	
Üye	Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	
Üye	Av. Fevziye DOĞRUER	

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı: Özlem ÖZBEY DEMİR

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet
Lisans-Yüksek Lisans	Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,	2016
	Lisansla Birleştirilmiş Tezsiz Yüksek Lisans	
	Fizik Öğretmenliği Programı	

İŞ TECRÜBESİ

Tarih	Kurum	Görev
2016-2018	Eyüboğlu Eğitim Kurumları	IB MYP-IB DP Fizik Öğretmeni
2018-...	NUN Okulları	CAS Koordinatörü-IB DP Fizik Öğretmeni

YABANCI DİLLER

İleri düzeyde İngilizce, başlangıç seviyesinde Fransızca

YAYINLAR

Özbey Demir, Ö. (2020). PISA Sonuçları Türkiye’deki Eğitim Eşitsizliği Hakkında Neler Söylüyor?. *Alanyazın*, 1(2), 85-98.