

Okul Geliştirme Çalışması: Danışman Akademisyen Uygulamasının Değerlendirilmesi

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Umud ALPER¹, Feride GÖREGEN², Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK³, Sabahat ÖCAL⁴, Safiye Çiğdem GÖREN⁵, Mehmet Tufan YALÇIN⁶

¹Dr, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, umutgr@yahoo.com, 0000-0003-0093-2070

²Dr, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, feridegoregen@gmail.com, 0000-0001-5150-8945

³Dr, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, mnkaymak1@gmail.com, 0000-0001-6595-3329

⁴Uzman Öğretmen, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü, sabahatocal84@gmail.com, 0000-0001-7908-6377

⁵Dr. Öğr. Üyesi, Amasya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, scgoren@hotmail.com, 0000-0002-5576-2091

⁶Dr. Öğr. Üyesi, Çankırı Karatekin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, m.tufan.yalcin@gmail.com, 0000-0001-8386-2308

Gönderilme Tarihi: 03.05.2023 Kabul Tarihi: 05.12.2023 DOI: 10.37669/milliegitim.1291762

Atf: “Alper, U., Göregen, F., Naillioğlu Kaymak, M., Öcal, S., Gören, S. Ç. ve Yalçın, M. T. (2023). Okul geliştirme çalışması: Danışman akademisyen uygulamasının değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 53(244), 2045-2072. DOI: 10.37669/milliegitim.1291762”

Öz

Bu çalışma, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumlarda yürütülen “Danışman Akademisyen Uygulaması”na kurumların katılım sürecinin izlenmesi, uygulamada yaşanan aksaklıkların ve uygulamanın kuruma, personele, öğrenciye ve veliye katkılarının belirlenmesi ve uygulamaya yönelik iyileştirme önerilerinin tespit edilmesi amacıyla yürütülmüştür. Araştırmada bu amaca ulaşmak için nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desen uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçlarına uygun olarak nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden anlık durumların ve zamansal gelişimlerin incelenmesine imkân sunan tekil tarama modeli kullanılmıştır. Belirlenen değişkenlerin anlık ve zamansal durumlarını belirlemek için çevrim içi anketler aracılığıyla bilgiler toplanmıştır. Ölçekler AnkBis sistemi üzerinden Danışman Akademisyenlik Uygulaması kapsamına alınan Ankara ilçelerindeki tüm kurumlara gönderilmiştir. Bu nedenle örneklem alma yoluna gidilmemiş ve tüm evrene ulaşılması hedeflenmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular; kurumların uygulamaya katılımının pandemi dönemi dışında yükselme eğiliminde olduğunu, uygulamanın en fazla katkısının öğretmenlerde görüldüğünü ve en etkili etkinliklerin seminer ve kurslar olduğunu, kurumların süreçte en sık karşılaştıkları problemin akademisyen bulma aşamasında yaşandığını göstermektedir. Ayrıca uygulamaya yönelik katılımçaların önerilerinin çoğunlukla akademisyenlerin uygulamaya zaman ayrabilmesi konusunda olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular çerçevesinde Danışman Akademisyen Uygulaması'nın geliştirilmesi ve araştırmacılar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: danışman akademisyenlik uygulaması, üniversite okul iş birliği, okul gelişimi

¹Danışman Akademisyen Uygulaması Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından yürütülen bir projedir. Bu proje kapsamında okullar ile üniversiteler arasındaki iş birliğinin artırılması hedeflenmektedir. Bu çalışmanın bir kısmı 16. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi'nde (28-30 Nisan 2023) bildiriler olarak sunulmuştur.

A School Improvement Study: Evaluation of Consultant Academician Practice

Abstract

This study was conducted to monitor the participation process of institutions in the Consultant Academician Practice carried out in institutions affiliated to Ankara Provincial Directorate of National Education, to determine the problems experienced in the practice and the contributions of the practice to the institution, staff, students and parents, and to determine the suggestions for improvement for the practice. A cross-sectional survey design, one of the quantitative research methods, was used in the study. The findings obtained within the scope of the study show that the participation of institutions in the implementation tends to increase except for the pandemic period, the most contribution of the implementation is seen in teachers and the most effective activities are seminars and courses, and the most common problem faced by institutions in the process is finding academics. In addition, it was determined that the suggestions of the participants regarding the implementation were mostly about the academics being able to spare time for the implementation. Within the framework of these findings, suggestions for the development of the Consultant Academic Practice and for researchers are presented.

Keywords: consultant academic practice, university-school collaboration, school improvement

Giriş

Eğitimin kalitesinin artırılması, dünyanın dört bir yanındaki okullar ve eğitimciler için önemli görülen hedefler arasındadır. Bunu başarmak için, eğitim sistemlerinde çeşitli yaklaşımlar uygulanmaktadır. Öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşmalarını sağlamak için okullardaki eğitim kalitesini artırmayı hedefleyen okul gelişim çalışmaları bu yaklaşımlara örnek olarak gösterilebilir. Günümüzde okul gelişimi, eğitimsel değişime yönelik baskın ve önemli bir yaklaşım hâline gelmiştir. Uluslararası alan yazınında okulun gelişimi için birçok modelin öne sürüldüğü görülmektedir. Fullan ve diğerlerinin (1990) okuldaki tüm parçaların birbirini etkilediği sistem yaklaşımı; Dalin ve Rolff'un (1990) personel, öğretim ve örgütün gelişimini temel alan yaklaşımı; bireysel farklılıkların öne çıkarıldığı Hermeneutik Okul Geliştirme Modeli; olumlu bir okul kültürü yaratmayı, öğrenci başarısı için yüksek beklentiler oluşturmayı ve güçlü öğretim liderliği sağlamayı vurgulayan Edmonds'un (1982) Etkili Okul Modeli bunlardan sadece birkaçıdır. Bahsedilen modeller temel alınarak birçok çalışma yapılmaktadır (Anderson-Butcher vd., 2016; Emstad ve Sandvik, 2020). Okul gelişimine Türkiye özelinde bakıldığında çalışmaların iki farklı alanda devam ettiği görülmektedir. Birincisi planlı okul gelişim modelini, toplam kalite yönetimini, öğretmen yeterliklerini, performans değerlendirme çalışmalarını kapsayan okul yönetimi temelli

girişimlerdir. İkincisi ise program geliştirme, materyal tasarımı ve üretimi, sınıfların bilişim tabanlı hâle getirilmesi çalışmalarının içerildiği sınıf düzeyindeki uygulamalardır (Aydın vd., 2017; Baş ve Işık, 2014; Ersöz ve Arslan, 2017; Parlar 2012).

Okul gelişimine yönelik çalışmalar öğrencilerin öğrenme kalitesini artırmaya ve okulun değişim kapasitesini güçlendirmeye yardımcı olur (Hopkins, 2004). Okuldaki yönetim düzenlemelerini eğitim öğretimi destekleyecek ve okulun iyileştirme kapasitesini güçlendirecek şekilde planlayarak okulun eğitim kalitesini artırmaya yönelik Okul Gelişim Teorisi ortaya atılmıştır (Dinie, 2017). Okul Gelişim Teorisi, iş birliğinin, veriye dayalı karar vermenin ve sürekli gelişimin önemini vurgular. Böylelikle okula özgü ve dayalı stratejiler tercih edilerek okulların problem çözme kapasitesi gelişir. Günümüzde okulların birinci görevi, güncel kalabilmek ve toplumun beklentilerine cevap verebilmektir. Eleştirel ve mantıksal düşünmeyi hayat felsefesi hâline getirmiş, üst düzey düşünme becerileri kapasiteleri gelişmiş bireylerin üretim merkezleri olmak okulun postmodern görevidir (Özdemir vd., 2021; Parlar, 2012).

Teorik Çerçeve

Okul geliştirme bir süreç olup sabit, standart, tüm problemlere çözüm olan tek bir okul geliştirme modeli yoktur. Yukarıda görüldüğü gibi okul gelişim için uluslararası ve ulusal alan yazınında birçok model öne sürülmüştür. Bu modeller okul geliştirme sürecinde okulları içeriden ve dışarıdan etkileyen tüm unsurları bütünsel olarak ele almaktadır (Jones, 2014). Bu kapsamda üniversiteler ve okullar gibi ayrı kuruluşlar arasındaki koordinasyon ve bağlantıların okulları iyileştirmede etkili olabileceği söylenebilir (Newmann, 1993). Üniversite toplum iş birlikleri genellikle okullarla üniversite ortaklıklarının kurulmasıyla kendini gösterir (Soto vd., 2009). Okul üniversite iş birliğine ihtiyaç duyulmasının nedenleri alan yazınında aşağıdaki gibi temellendirilmiştir (Richmond, 1996; Welch, 1998).(1) Hükümetlerin eğitim reformlarını verimli bir şekilde uygulamaya geçirme alanı bulması,

(2) Üniversitelerdeki akademisyenlerin ve okulların ortak sorunları ve endişelerine çözüm yolu arayabilmeleri,

(3) Artan toplumsal sorunlar, azalan kaynaklar ve artan kamu beklentilerini kurumsal ortaklıklarla dengelemek,

(4) Öğrenciler için eğitim fırsatlarını geliştirmek,

(5) Her iki kurum çalışanlarının iş birliği becerilerini geliştirmek.

Bu nedenle okul geliştirme ve üniversite iş birliği; eğitimin kalitesini, öğrencilerin ve personelin refahını artırmak için çeşitli modelleri ve yaklaşımları içeren çok yönlü bir süreç olarak görülebilir.

Okul ve üniversite iş birliği, eğitim bilimlerinin uygulamaları ve teorisi arasındaki etkileşimin en önemli yansımalarından birisidir. Eğitim öğretim faaliyetlerini, öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerini ve öğrenci gelişimini desteklemek üzere başta üniversiteler olmak üzere tüm eğitim paydaşlarıyla iş birliği yapılmasının gerekliliği literatürde üzerinde durulan konular arasındadır (Brady, 2002; Cheng ve So, 2012; Grau, vd., 2017; Bakioğlu ve Kirişçi Sarıkaya, 2018). Hiçbir kurum, farklı yaş gruplarında ve farklı özelliklere sahip öğrencilerin zamanla değişen ihtiyaçlarını tek başına karşılamakta yeterli olamaz. Bu konuda, birbirleriyle iş birliği yapma potansiyeli olan eğitim kurumlarından problem çözmeye dönük iş birlikçi çalışmalar yapması beklenmektedir (Richmond, 1996; Welch, 1998; Wasonga vd., 2011). Söz konusu iş birliği alan yazınında başlı başına bir model yaklaşımı ile de ele alınmıştır. Örneğin eğitim alanındaki gelişmelerin üniversiteler vasıtasıyla sürekli izlenmesi ve birtakım yeniliklerin okullara yansıtılmasına yönelik ulusal ve uluslararası ‘üniversite okul iş birliği’ modelleri sunulmuş (Ersoy, 2005; Maxson ve Schwarts, 2010; Ateş ve Yıldırım, 2015; Bakioğlu ve Kirişçi Sarıkaya, 2018) sunulan modellere ilişkin görüşler irdelenmiştir (Peters, 2002; Schlechty ve Whitford, 2012; Eren ve Ergüleç, 2020). Bunların yanında üniversite okul iş birliklerine ilişkin eğitim materyalleri geliştirilmesi, öğrencilerin başarı ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik örnek uygulamaları ele alan yayınlar da mevcuttur.

Anderson-Butcher vd. (2016) Amerika’da yürüttüğü 3 yıllık bir çalışmada Ohio Topluluğu Okul Gelişimi için İş Birliği Modeli tasarlanmış ve bu model kapsamında olumlu gençlik gelişimi, güvenli ve destekleyici okul iklimi, okul sağlık ve okul aile topluluk ortaklıkları kurulmuştur. Araştırmacılar ve bölge/okul liderleri modelin eğitim sistemi, okullar ve öğrenciler üzerindeki etkisini incelemiştir. Okulların yönetimi ile ilgili sonuçlar güçlendirilmiş ve geliştirilmiş politikalar gibi birçok yeniliğin sisteme dâhil olduğunu ortaya çıkmıştır. 3 yıllık uygulama sonucunda öğrencilerin akademik başarı ve

başarılı olma motivasyonlarında artış, okul ikliminde iyileşme görülmüştür. Emstad ve Sandvik (2020) çalışmalarında okul üniversite ortaklığı temelinde Norveç'teki bir okulda öğretmenlere yönelik “mentörlük, araştırma ve geliştirme” konulu hizmet içi eğitimi yapmıştır. Eğitim sonunda ortakların program tasarımında ve programın uygulanması boyunca iş birliği yapmanın önemini vurguladıkları belirtilmiştir.

Baş ve Işık'ın (2014) 13 akademisyen ve 72 öğretmen ile yaptıkları iş birliği çalışmasında öğretmen ve akademisyenler arasında oluşturulan web tabanlı ve yüz yüze iki bilgi paylaşım ortamının öğretmen ve akademisyenlerdeki yansımaları incelenmiştir. Çalışma sonucunda hem akademisyenler hem de öğretmenler verimli bir şekilde iş birliği içinde çalışabilecekleri sistemlerin var olmasının faydalarına değinmişlerdir. Benzer şekilde Ersöz ve Arslan'ın (2017) çalışmasında millî eğitim okulları ve eğitim fakültesi arasında iş birliğinin artması için öğretmen adayları tarafından Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersinde tasarlanan eğitsel materyaller ihtiyaç duyan okullara gönderilmiştir. Çalışma sonucunda idareci ve öğretmenlerin bu uygulamadan memnun kaldıkları, okulda verimli bir öğrenme atmosferi oluştuğu anlaşılmıştır. Öğrencilerle akademisyenlerin birebir iş birliği içinde olduğu başka bir çalışma da kesirler konusunun 5. sınıf öğrencilerine Okulda Üniversite Modeli temelli öğretim yöntemiyle işlenmesi temelinde yapılmıştır (Aydın vd., 2017). Bu modelin beşinci sınıf öğrencilerinin kesir bilgilerine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu ve matematik dersine yönelik ilgiyi arttırdığı görülmüştür.

Literatürde üzerinde durulan bir konu olarak okul üniversite iş birliği Türk millî eğitim politikalarında da önemli bir yere sahiptir. Okulun ihtiyacını zamanında ve detaylı bir şekilde belirleme ve ihtiyacı görüp gidermeyi amaçlayan okul gelişim planlarının hazırlanma ve yürütülme sürecinde okulların çeşitli uzman görüş ve desteği almaları özellikle MEB 2023 Vizyon belgesinde vurgulanmaktadır. Bununla birlikte MEB'e bağlı her düzeyde okul ve üniversiteler arasında bir bağ kurularak yönetici, öğretmen, veli, öğrenci ve öğrenme ortamlarının akademik bağlarının güçlendirilmesinin gerekliliği ihtiyacı özellikle 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde 'Okul Gelişim Modeli' ile öne çıkmıştır (MEB, 2019a).

Akademisyenlerin ve okul paydaşlarının birbirlerinin çalışmalarına karşılıklı olarak katkı sunacağı sürdürülebilir bir iş birliğine olan ihtiyacın daha belirgin hâle gelmesiyle bu ihtiyacın giderilmesine yönelik arayışlar MEB merkez ve taşra teşkilatlarında hızlanmıştır. Bu kapsamda örnek bir uygulama olarak “Danışman Akademisyenlik Uygulaması (DAU)”nın 2018-2019 eğitim öğretim yılında pilot olarak Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne (MEM) bağlı kurumlarda uygulanması planlanmıştır. Eğitimin güçlendirilebilmesi için okullar ile üniversiteler arasında bağ kurabilecek gönüllü akademisyenlerin görevlendirilmesini amaçlayan DAU, Ankara İl MEM ARGE birimi tarafından hazırlanan uygulama kılavuzunda yer alan hususlar göz önünde bulundurularak 13 Mayıs 2019 tarih ve E.9341001 sayılı genelge ile il genelini kapsayacak şekilde uygulamaya başlatılmıştır (MEB, 2019b). Uygulanmaya başlandığı tarihten bu yana gönüllülük esasına göre devam eden DAU’nun hedef kitesini Ankara İl MEM’e bağlı resmî okullar, bu okulların tüm paydaşları, öğretim üyeleri ve/veya Dr. ünvanlı bilim insanları oluşturmaktadır. DAU kapsamında her okulun kendi ihtiyaçları doğrultusunda bir akademik danışman belirlemesi ve iletişime geçmesi gerekmektedir. Süreçte danışman akademisyen ile yürütülen ortak çalışmalar neticesinde okul ve üniversitelerin karşılıklı olarak birbirlerinin çalışmalarına katkı sunması beklenmektedir. Ankara İl MEM’de yer alan resmî eğitim kurumları ile akademisyenler arasında en az bir eğitim öğretim yılını kapsayan ‘Danışman Akademisyenlik Belgesi’ imzalanmasını da kapsayan sürecin ana hatları ile ilgili uygulamaya ilişkin esaslar MEB tarafından belirlenmiş ve yayımlanmıştır (MEB, 2022). Böylece sürecin yaygınlaşması hedeflenmiştir. DAU kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar çeşitli medya haberlerinde yer almıştır (Milliyet, 2019). Üniversitelerden ve MEB’den kurum temsilcileri ile çalışmaya destek veren akademisyen ve yöneticilerin katıldığı DAU Paneli düzenlenmiştir (MEB ARGE Bülteni, 2021; TEDÜ, 2021). Bunlara ek olarak Danışman akademisyen Uygulaması ile ilgili sınırlı sayıda ve okullara özel araştırmalar (Özateş Gelmez, 2020) da bulunmaktadır.

Araştırmanın Önemi

DAU, “okul ve üniversite iş birliği”ne yönelik alan yazınına il bazlı verileri ve bulguları sunan tek çalışma olma özelliğine sahiptir. Aynı zamanda taşra teşkilatı olarak bir millî eğitim müdürlüğünün, “okul ve üniversite iş birliğinin” geliştirilmesine yönelik il bazlı uygulamalarının sonuçlarını da

görebilme imkânı sunan bir çalışmadır. DAU ile vizyon belgesi dâhilinde yer verilen "Okul Gelişim Modeli" çerçevesinde çalışmalar yapılabilmektedir. Ankara ili bazında 2018-2019 eğitim öğretim yılında başlayıp 2022-2023 eğitim öğretim yılı itibariyle beş yıldır devam eden DAU'nun hangi türde ve sayıda resmî okullar tarafından ilgi gördüğünün bir tarama çalışması ile irdelenmesi üniversite okul iş birliğine yönelik okul temelli uygulamalar açısından önemli veriler sunmaktadır. Ayrıca toplanan verilerde DAU'ya destek veren danışman akademisyenlerin kurumları ve alanlarına ilişkin bilgiler de yer almaktadır. Ek olarak bu çalışmadan elde edilen veriler DAU'nun daha etkin ve verimli olarak yürütülmesine, üniversite okul iş birliklerine yönelik okul bazlı uygulamaların geliştirilmesine ve diğer il ve bölgelerde yaygınlaştırılmasına katkı sunacaktır. Özetle yapılacak bu çalışmanın DAU'nun olası etki ve katkılarını tespit etmesi yanında, okullar, il taşra teşkilatı ve üniversite iş birliği açısından örnek bir çalışma olarak literatüre katkı sağlaması beklenmektedir. Bu araştırmanın amacı, Ankara ilinde yürütülen DAU'ya katılım sürecinin izlenmesi, uygulamada yaşanan aksaklıkların, uygulamanın kuruma, personele, öğrenciye ve veliye katkılarının ve uygulamaya yönelik iyileştirme önerilerinin tespit edilmesidir. Bu kapsamda araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. DAU'ya katılan kurum ile akademisyen sayılarının ve kurum oranlarının yıllara göre değişimi nasıldır?
2. Danışman akademisyenin seçim sürecinde kurumların dikkate aldığı değişkenlerin dağılımı nasıldır?
3. DAU'nun okula, personele, öğrenciye ve veliye katkılarının ve katkı kapsamında yapılan etkinlik türlerinin dağılımı nasıldır? DAU sürecinin söz konusu katkılara yönelik öz değerlendirme puanının ortalaması nedir?
5. DAU sürecinde kurumlarda karşılaşılan aksaklıklar nelerdir ve bunların dağılımı nasıldır?
6. DAU'nun sahadaki uygulamalarda daha etkin ve verimli olması için önerilerin dağılımları nasıldır?

Yöntem

Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma desen uygulanmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt amaçlarına uygun

olarak nicel ve nitel yöntemler kullanılmıştır. Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel anket tasarımı kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden anlık durumların ve zamansal gelişimlerin incelenmesi amacıyla tekil tarama modeli kullanılmıştır. Belirlenen değişkenlerin anlık ve zamansal durumlarını belirlemek için çevrim içi anketler aracılığıyla bilgiler toplanmıştır. Bu bölümde örneklem, veri toplama süreci, değişkenleri ve ölçümleri ile veri analiz adımlarını açıklayıcı bilgiler sunulmuştur. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modelinde desenlenmiştir. Tarama modeli ile geçmişte veya hâlen var olan bir durumun, olduğu şekliyle belirlenmesi amaçlanmaktadır (Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2019-2023 eğitim öğretim yılları arasında Ankara il sınırları içerisinde yer alan 25 ilçedeki ilkököl, ortaokul ve lise kurumlarında görev yapan 4.141 yönetici 851.736 öğrenci ve 53.753 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alınmayarak evrenin tamamına ulaşılması hedeflenmiştir. Araştırmada ölçekler, Ankara Millî Eğitim Müdürlüğüne geliştirilen ve kullanılan AnkBis sistemi üzerinden Danışman Akademisyen Uygulaması kapsamına alınan Ankara ilçelerindeki tüm kurumlara gönderilmiştir. Bu nedenle örneklem alma yoluna gidilmemiş ve tüm evrene ulaşılması hedeflenmiştir. Bununla birlikte araştırmanın verilerinin analizinde belirlenen evrenden geri dönüş sağlayan paydaşlarının görüşleri analizlere dâhil edilmiştir. Bu kapsamda, araştırmaya katılan paydaşların demografik bilgilerine göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Araştırmanın Evren ve Örneklem Sayıları

Dönem	Evren						Örneklem (uygulamaya katılan kurum sayısı)					
	AO	İO	OO	LS	DK	T	AO	İO	OO	LS	DK	T
2019-2020 (9 merkez ilçe)	103	447	426	336	120	1432	70	227	223	184	28	732
2020-2021 (9 merkez ilçe)	106	452	428	377	130	1493	70	201	187	156	40	654
2021-2022 (tüm ilçeler)	133	633	583	485	145	1979	46	176	129	146	26	523
2022-2023 (tüm ilçeler)	272	634	586	491	160	2143	85	251	228	230	52	846

*AO: Anaokulu, İO= İlkokul, OO= Ortaokul, LS= Lise, DK= Diğer Kurum, T=TOPLAM

Tablo 1 incelendiğinde Danışman Akademisyen Uygulaması'nın izlenmesi için araştırmanın veri toplama süreci iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşama 2019-2021 yılları arasındaki dokuz ilçeyi kapsayan pilot uygulamadan, ikinci aşaması ise 2021-2023 yılları arasında Ankara ilinin tüm ilçelerindeki asıl uygulamadan oluşmaktadır. Bununla birlikte araştırmanın 2, 3, 4 ve 5. alt problemlerinin cevaplanması için 2022-2023 eğitim öğretim yılı Mart ayında 846 (%39,5) kurum yöneticisinden toplanan veriler kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun olarak Danışman Akademisyen Uygulamasının betimsel istatistiklerinin hesaplanmasına ve görüşlerin belirlenmesine yönelik kullanılan veri toplama aracı anket formunda araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formun geliştirilme aşamasında öncelikle ilgili alan yazını incelenmiş ve çalışmanın amacına uygun olarak 5 alan uzmanı tarafından taslak anket oluşturulmuştur. Bir sonraki aşamada ise oluşturulan taslak formda yer alan sorular, çalışmanın amacına uygunluk, ifadelerdeki anlaşılabilirlik ve açıklık gibi kriterler açısından incelenmesi için 2 dil uzmanı, 2 ölçme değerlendirme uzmanı, 4 eğitim yönetimi alanından olmak üzere 8 uzmanının görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşlerine göre formdaki sorular yeniden düzenlenmiş ve kapsam geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Son aşamada ise okullara gönderilmek üzere hazırlanan taslak formda yer alan açık uçlu sorular 10 okul yöneticisine yöneltilmiştir. Okul yöneticilerinin formdaki sorulara verdikleri yanıtlar incelenerek soruların istenildiği şekilde anlaşılma durumları incelenmiş ve anket sorularına son hâli verilmiştir. Böylece DAU anket formu 17'si betimsel bilgilere ve 6'sı ise değerlendirmeye yönelik açık uçlu olmak üzere toplam 23 sorudan oluşmuştur.

Anket formunun ilk bölümü olan betimsel bilgiler, DAU'ya katılan kurumların ilçe, kurum türü, danışmana sahip olma durumları ve danışman akademisyen sayılarını belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Formun ikinci bölümünde ise mevcut uygulamanın katkı düzeyini belirlemeye yönelik soruları dereceleme seçenekleri "1 ile 10" arasında olan (örnek madde: DAU'nun okula katkısı derecesini belirtiniz.) beş ifadeye yer verilmiştir. Anketin son bölümünde ise süreçte yaşanan sorunları ve önerileri belirlemeye

yönelik çoktan seçmeli sorular (örnek madde: Danışman akademisyen seçme sürecinde nasıl bir yol izlediniz?) ve açık uçlu sorulara (örnek madde: DAU'nun sahadaki uygulamalarda daha etkin ve verimli olması için önerileriniz nelerdir?) yer verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Bu çalışmanın veri toplama süreci uygulamanın başlandığı 2019-2020 eğitim öğretim yılının Eylül ayında gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi-1'den gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması sürecinde Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ar-Ge birimiyle ortak bir çalışma yürütülmüştür. Kurumlardan bilgi toplamak için hazırlanan anket formu Ankara Millî Eğitim Müdürlüğü/Bilişim Sistemleri (AnkBis) formu olarak tasarlanarak sisteme yüklenmiştir. AnkBis , Ankara genelinde 9 ilçedeki tüm okullarda yürütüldüğü için maddiyat, zaman ve emek açısından tasarruf sağlamak ve daha geniş katılım sayısına ulaşmak için kullanılmış ve dijital veri toplama tercih edilmiştir. Dolayısıyla veriler internet üzerinden elde edilmiştir. Ayrıca veri toplama sürecinin sağlıklı yürümesi ve veri kalitesini artırmak için araştırmacılar, dijital anket formunu göndermeden önce okul yöneticilerini, anketlere AnkBis üzerinden nasıl ulaşacakları konusunda telefonla bilgilendirmişlerdir. Anket formunun doldurulması yaklaşık 10 dakikalık zaman almıştır. 23.01.2023 tarihli 30640013-108.01-113581 sayılı etik izni alınmış olup tüm çalışma süreçlerinde etik ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

Verilerin Analizi

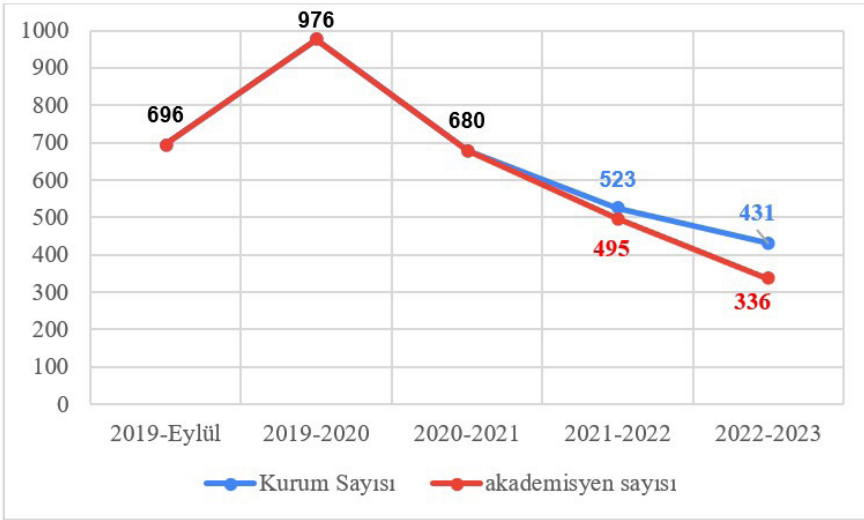
Araştırmada toplanan veriler araştırma sorularının cevaplanmasında ve grafiklerinin oluşturulmasında Microsoft Excel Elektronik Tablo Programı kullanılmıştır. Tarama modelinde yürütülen araştırmalarda betimsel istatistikler katılımcıların kişisel bilgilerinin ve verilerin genel olarak betimlenmesi ve yorumlaması aşamasında kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2011). Buna göre okul yöneticilerinin görüşlerini belirlemeye yönelik 10'lu Likert tipindeki maddelerden elde edilen toplam puanlar katılımcı sayısına bölünerek yeniden ölçeklendirilmiştir. Nicel verilerin analizinde ortalama, frekans gibi betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Açık uçlu sorularla toplanan nitel veri tek tek incelenerek kategorik hâle getirilmiş sonrasında bu veri frekans ve yüzde bilgileri ile sunularak nicelleştirilmiştir.

Bulgular

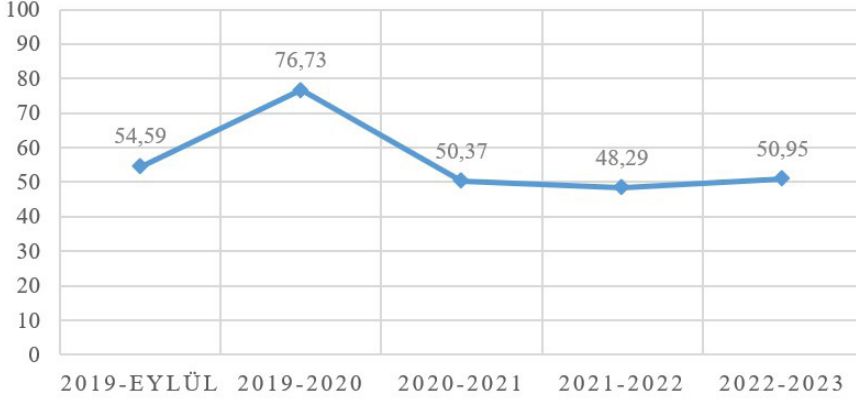
Bu bölümde kurumların DAU'ya katılım durumlarının yıllara göre değişimi, uygulamanın işleyişi ve uygulamanın geleceğine yönelik yönetici görüşlerini içeren bulgular ve yorumlar sunulmaktadır. Araştırmanın bulguları öncelikle ilk problem cümlesine yönelik Danışman Akademisyen Uygulaması'na katılan kurum ve akademisyen sayıları ile kurumların katılım oranlarının yıllara göre değişimi incelenmiştir. Bu bağlamda elde edilen veriler Grafik 1 ve Grafik 2'de sunulmuştur.

Şekil 1

DAU'ya Katılan Kurum ile Akademisyen Sayılarının Yıllara Göre Değişimi



Şekil 1 incelendiğinde uygulamaya katılan kurum ve akademisyen sayısının ilk yılda artış eğiliminde olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 2020 yılından itibaren pandeminin etkisiyle katılım sayılarının hızla düştüğü izlenmektedir. Ayrıca uygulamanın 3. yılından itibaren uygulamaya katılan akademisyen ve kurum sayısının farklılaştığı ve kurumların sayısının akademisyen sayısından fazlalaşmaya başladığı görülmektedir. Bu durum akademisyenlerin birden fazla kuruma destek olmasından kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Şekil 2*DAU'ya Katılan Kurum Oranlarının Yıllara Göre Değişimi*

Şekil 2’de sunulan uygulamaya katılan kurum oranları incelendiğinde en fazla katılımın 2019-2020 eğitim öğretim yılında (%77) olduğu, en az katılım oranının ise 2021-2022 eğitim öğretim yılında (%48) olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte uygulamaya katılan kurum oranının 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren tekrar artış eğiliminde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci problem cümlesine yönelik 2022-2023 eğitim öğretim yılı Mart ayında 647 kurum yöneticisinden elde edilen veriler incelenerek kurumların danışman akademisyenin seçim sürecinde dikkate aldığı değişkenlerin dağılımı belirlenmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 1’de sunulmaktadır.

Tablo 2*Kurumların Danışman Akademisyenin Seçim Sürecinde Dikkate Aldığı Değişkenlerin Dağılımı*

Değişken	F	Yüzde (%)
Tanıdık akademisyen olması	278	43,0
Okulun ihtiyaç analizi	175	27,0
Okulumuzun türü	95	14,7
Üniversitenin okula yakınlığı	48	7,4
Akademisyenin kurumu seçmesi	40	6,2
Geliştir Uygula Paylaş Projesi kapsamında	10	1,5
E-posta yoluyla	1	0,2

Tablo 2 incelendiğinde kurumların akademisyen seçimlerinde çoğunlukla (%43) tanıdık akademisyenlerden danışman edinme yoluna gittiği görülmektedir. Bununla birlikte kurumun ihtiyaç analizi doğrultusunda akademisyen seçen kurum sayısı ise 175 (%27) olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan 1 kurum yöneticisi ise e-posta yoluyla danışman akademisyen edindiğini bildirmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine göre DAU'nun kuruma, personele, öğrenciye ve veliye katkılarının ve katkı kapsamında yapılan etkinlik türlerinin dağılımları incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle kurum yöneticilerine DAU'nun kuruma, personele, öğrenciye ve veliye katkısının olup olmadığı sorulmuş ve katkısını puanlamaları istenmiştir. Buna göre elde edilen sonuçlar Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3

Danışman Akademisyenlik Uygulaması'nın Katkısına İlişkin Görüşler

Katkı	Var		Yok		Ortalama Katkı Puanı
	F	Yüzde (%)	F	Yüzde (%)	
Değişken					
Kurum	314	72,85	117	27,15	7,9
Personel	336	77,96	95	22,04	7,9
Öğrenci	260	60,32	171	39,68	8,2
Veli	139	32,25	292	67,75	8,1

*n=431, ortalama katkı puanı 1 ile 10 arasında derecelendirilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde AnkBis sistemi üzerinden 431 kurum yöneticisinin Danışman Akademisyen Uygulaması'nın, kuruma 314 (%73), personele 336 (%78), öğrenciye 260 (%60) ve veliye 139 (%32) olumlu katkısı olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcılara bu katkıyı 1 ile 10 arasında derecelendirmeleri istendiğinde verilen yanıtların ortalamasının 7,9 ile 8,2 arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre uygulamaya katılan kurum yöneticilerinin çoğunluğunun olumlu görüş bildirdiği ve uygulamanın en çok kurum içinde personele katkısının olduğu söylenebilir. Öte yandan en az katkının ise veliye olduğu çıkarımında bulunulabilir.

Araştırma kapsamında katılımcılara sunulan katkıların nasıl sağlandığına yönelik "Kuruma/personele, öğrenciye ve veliye katkı

kapsamında yapılan etkinlik türünü belirtiniz.” çoktan seçmeli soruları ayrı ayrı katılımcılara yöneltilmiştir. Katılımcılardan kuruma yönelik yapılan katkıların türlerine ilişkin görüşlerden elde edilen sonuçlar Tablo 4’te sunulmaktadır.

Tablo 4

DAU’nun Kuruma Katkı Türleri

Etkinlik türü	F	Yüzde (%)
Çevre okul ilişkilerinin güçlendirilmesi	239	57,9
Okulun stratejik planına katkı	116	28,1
Okulun iç/dış mekân düzenlemesi	50	12,1
Proje geliştirme ve yürütme	5	1,2
Okul ikliminin iyileştirilmesi	2	0,5
Bilgi paylaşımı	1	0,2
Toplam	413	100,0

Tablo 4 incelendiğinde kurum yöneticilerinin DAU’nun kuruma katkı türlerine ilişkin belirttiği görüşlere göre kurumlar danışmanlardan en çok (%58) çevre okul ilişkilerine yönelik etkinliklere katkı aldıklarını ifade etmişlerdir. Akademisyenlerin kurumlara sunduğu diğer önemli bir katkı (%28) ise okulun stratejik planında yer alan hedeflere yöneliktir. Bununla birlikte kurumların, fiziksel mekân düzenlemelerine ilişkin akademisyenlerden destek aldıkları da görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer aşamasında katılımcıların uygulamanın kurum personeline yönelik katkılarının türlerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Görüşlerden elde edilen sonuçlar Tablo 5’te sunulmaktadır.

Tablo 5

DAU’nun Personele Katkı Türleri

Etkinlik türü	F	Yüzde (%)
Eğitim/Kurs/Seminer	333	52,77
Rehberlik/Koçluk	148	23,45
Sosyal/kültürel sportif etkinlikler	73	11,57
Üniversitelerin (laboratuvar, müze vb.) imkânlarından faydalanma	49	7,77

Diğer paydaşların imkânlardan faydalanma (Belediye, STK vb.)	28	4,44
Toplam	631	100,00

Tablo 5 incelendiğinde kurum yöneticilerinin DAU'nun kurum personeline katkı türlerine ilişkin belirttiği görüşlere göre kurumlar danışmanlardan en çok (%53) kurs veya seminer gibi eğitim faaliyetlerine yönelik destek almaktadır. Ayrıca diğer önemli bir katkı ise personel danışman tarafından gerçekleştirilen rehberlik faaliyetleri (%23) olarak görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, çevre okul ilişkilerine yönelik etkinliklere katkı aldıklarını ifade etmişlerdir. Bu uygulamanın kurum personelinin diğer kurumlardan faydalanmasının önünü açtığı da söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer aşamasında katılımcıların uygulamanın doğrudan öğrenciye sunduğu katkıların etkinlik türlerine ilişkin görüşlerden elde edilen sonuçlar Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

DAU'nun Öğrenciye Katkı Türleri

Etkinlik türü	F	Yüzde (%)
Rehberlik/Koçluk	125	25,61
Seminer	113	23,16
Sosyal/ kültürel /sportif etkinlikler	94	19,26
Akademik destek	88	18,03
Üniversitelerin imkânlarından (laboratuvar, müze vb.) faydalanma	40	8,20
Diğer paydaşların imkânlarından faydalanma (Belediye, STK vb.)	23	4,71
Öğretmen eğitimlerinin dolaylı olarak öğrenci eğitimlerine yansımaları	3	0,61
Üniversite tanıtımları	1	0,20
Stajyer öğrenci kabulü	1	0,20
Toplam	488	100,00

Tablo 6 incelendiğinde görüş bildiren kurum yöneticilerinin, DAU'yla öğrenciye katkı sunmak için danışmandan destek aldıkları etkinliklerin

türlerine göre en fazla rehberlik (%26) ve seminer faaliyetlerinde (%23) destek aldıkları söylenebilir. Ayrıca DAU kapsamındaki özellikle öğrenciye katkı sağlayacak uygulamalarda belediye, STK gibi diğer paydaşların imkânlarından faydalanma seçeneğinin ifade edilmesi (%5) olumlu bir katkı olarak ele alınsa da bu katkının düşük yüzdesi de dikkat çekicidir.

Araştırmada uygulamanın katkısı incelenen son paydaşı ise velidir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerine göre uygulamanın veliye yönelik yapılan katkıların etkinlik türlerine göre dağılımı Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7

DAU’nun Veliye Katkı Türleri

Etkinlik türü	F	Yüzde (%)
Eğitim/kurs/seminer	106	71,14
Sosyal/kültürel/sportif etkinlikler	39	26,17
Danışmanlık	1	0,67
Çalışmalar hakkında yazılı bilgilendirme	1	0,67
Öğrencisine yapılan bireysel değerlendirme sonuçları bir yol haritası çizmesi	1	0,67
Özel gereksinimli öğrencilerin velilerine destek	1	0,67
Toplam	149	100,00

Tablo 7’ye göre kurum yöneticilerinin DAU’nun kuruma katkı türlerine ilişkin en fazla vurguladıkları etkinlik türü seminer (%64) olarak görülmektedir. Akademisyenlerin velilere sunduğu diğer önemli bir katkı (%26) ise Sosyal/kültürel/sportif etkinlikler düzenlemesine destek olunması olarak ifade edilmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi danışman akademisyenlik uygulamasının devam ettirilmesi sürecinde kurumlarda karşılaşılan sorunların neler olduğu ve bunların dağılımına ilişkindir. Bu bağlamda elde edilen sonuçlar Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8*Danışman Akademisyen Uygulama Sürecinde Kurumunuzda Karşılaşılan Sorunlar*

Sorunlar	F
COVID-19 Salgını	283
Danışman akademisyenin yeterli zamanı olmaması	214
Okulun üniversitelere uzak olması ve ulaşım probleminin yaşanması	129
Danışman akademisyen ile kurum arasındaki iletişimin yetersizliği	109
Kurum personelinin sürece katılma konusunda istekli olmaması	85
Danışman akademisyenlik uygulamasının adımlarının net ve anlaşılır olmaması	71
Danışman akademisyenlik uygulamasında; kurum personelinin sürece katılma ve yürütmeye ilişkin tecrübe eksikliğinin olması	63
Yöneticiler ve öğretmenlerin akademik çalışmalar konusunda kavramsal eksikliklerinin bulunması (ihtiyaç analizi, yöntem belirleme, veri toplama ve değerlendirme)	41
Okulun ihtiyaçlarını gidermeye yönelik çalışmalar yapacak akademisyenin belirlenememesi	39
Akademik ve teorik dünyanın sahadan farklı olması	9
Bürokratik sıkıntılar (yönetici değişikliği, bütçe yetersizliği, izin alınamaması, okulun fiziki yetersizliği vb.)	5
Özel sebepler (depresyon, doktora süreci, sağlık sorunları)	3
Gönüllü danışman akademisyen bulamama	3
İşin resmiyetinin ve bağlayıcılığının olmaması, angarya olarak algılanması	3
Akademisyenlerin Ankara dışında görev yapıyor olması	2

Tablo 8 incelendiğinde kurum yöneticilerinin süreçte yaşadığı sorunlar arasında en çok vurguladığı sorun COVID-19 Salgını (F=289) olarak görülmektedir. Çalışma sonucunda elde edilen diğer önemli sorunlar ise sırasıyla akademisyenin yeterli zaman ayıramaması (F=214), üniversitenin kuruma uzak olması (F=129), iletişim yetersizliği (F=109) ve kurum personelinin isteksizliği (F=85) olarak görülmektedir. Bununla birlikte araştırma bulgularında gönüllü danışman akademisyen bulamama sorununun oldukça az olması dikkat çekicidir.

Araştırmanın son alt problemi ise DAU'nun geleceğine yöneliktir. Bu bağlamda kurum yöneticilerine uygulamanın geliştirilmesine ilişkin önerileri sorulmuştur. Bu sorudan elde edilen verilerin dağılımları Tablo 9'da gösterilmektedir.

Tablo 9

DAU'ya İlişkin Önerilerin Dağılımları

Öneriler	F
Akademisyen ve okul eşleştirmeleri MEB, İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve üniversiteler koordinesinde yürütülmelidir.	102
Akademisyenler okullara zaman ayırma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Danışman akademisyenlerin bağlı olduğu kurumlar ve okullar daha etkin zaman planlaması yapmalıdır	90
Danışman akademisyenler üniversiteleri ve millî eğitim kurumları tarafından gerek maddi gerek manevi açıdan teşvik edilmelidir.	70
Uygulamanın duyurusu, aşamaları, planlaması ve takvimi net olmalıdır. Ek bilgilendirme toplantıları yapılmalıdır.	58
Danışman akademisyenler, üniversiteler ve okullar arasında ki iletişim daha yoğun ve etkin olmalıdır.	40
Danışman Akademisyen Uygulaması için akademisyen ve okul personelinin istekli (gönüllü) olması gereklidir.	32
Danışman akademisyenler okulun türüne ve ihtiyacına göre belirlenerek eşleştirilmelidir.	30
Daha çok akademisyen sahada olmalıdır.	15
Her okula danışman akademisyen görevlendirilmelidir.	15
Danışman akademisyenler okula yakın üniversitelerden olmalıdır. Üniversitelere uzak okulların ise ulaşım problemi çözülmelidir.	12
Danışman akademisyen tarafından paydaşlara yönelik seminer, kurs, çalıştay, etkinlik, atölye ve eğitimler yapılmalıdır.	12
Uygulamanın sürekliliği ve devamlılığı sağlanmalıdır.	12
Danışman Akademisyen Uygulaması (Verimsizdir, yetersizdir, kaldırılmalıdır, vazgeçilmelidir, uygulanabilir değildir.)	9
Danışman akademisyenler eğitim fakültesinden olmalıdır.	7
Danışman akademisyen veli etkileşimi olmalıdır.	7
Danışman Akademisyen Uygulaması'nın değerlendirmesi yapılmalıdır, portal oluşturulmalıdır, örnekler paylaşılmalıdır.	2

Kurum yöneticilerinin verdikleri yanıtlar incelendiğinde uygulamanın gelişmesi için getirilen önerilerde en fazla vurgulanan ifade, uygulamanın üst kurumlarca üniversitelerle koordineli olarak yürütülmesini sağlamaktır (F=102). Diğer önemli bir bulgu ise danışman akademisyenin kuruma daha fazla zaman ayırması için gerekli tedbirlerin alınması gerektiğine yöneliktir (F=90). Olumsuz görüş olarak oldukça az (F=9) kurum yöneticisinin, uygulamanın verimsiz ve yetersiz olduğu için kaldırılması gerektiğini söyledikleri görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı kurumlarda yürütülen DAU'ya kurumların katılım sürecinin izlenmesi, uygulamada yaşanan aksaklıkların ve uygulamanın kuruma, personele, öğrenciye ve veliye katkılarının belirlenmesi ve uygulamaya yönelik iyileştirme önerilerinin tespit edilmesi amacıyla yürütülmüştür. Bu kapsamda her bir araştırma problemi için elde edilen bulgular aşağıda tartışılmıştır.

Çalışmanın birinci araştırma sorusu çerçevesinde DAU'ya katılan kurum ve akademisyen sayılarının ve bu kurumların uygulamaya katılım oranlarının yıllara göre değişimi incelenmiştir. Bulgular, uygulamaya katılan kurum ve akademisyen sayılarının ilk yılda artış eğiliminde olduğunu, 2020 yılından itibaren ise pandeminin etkisiyle katılım sayısının hızla düştüğünü göstermiştir. Bu bulguyu destekleyen, pandemi sürecinin eğitim alanında aksaklıklar ve olumsuz etkilere sebep olduğuna ilişkin çalışma ve raporlar yer almaktadır. Örneğin UNESCO'nun (2020a) raporuna göre 2020 yılında pandemi nedeniyle 190'dan fazla ülke eğitim sistemlerinde kesintilere maruz kalmış ve yaklaşık 1,6 milyar öğrenci eğitim hayatlarında aksaklıklar yaşamıştır. Bununla birlikte pandeminin özellikle gelişmekte olan ülkelerdeki okulların imkânlarını sınırladığı vurgulanmaktadır (UNICEF, 2020). Çalışma kapsamındaki bir diğer bulguya göre uygulamanın üçüncü yılından itibaren uygulamaya katılan akademisyen ve kurum sayılarının farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgu uygulamaya katılan kurumların sayısının akademisyen sayısını geçtiğini göstermektedir. Danışman akademisyeni olan kurumların listesi daha detaylı incelendiğinde bu durumun, akademisyenlerin birden fazla kuruma destek olmasından kaynaklanabileceği şeklinde yorumlanmıştır. Uygulamaya katılan kurum oranları incelendiğinde en fazla katılımın 2019-2020 eğitim öğretim yılında, en az katılımın ise 2021-2022

eğitim öğretim yılında olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte uygulamaya katılan kurum oranının 2022-2023 eğitim öğretim yılından itibaren tekrar artış gösterdiği gözlenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, kurumların danışman akademisyen seçim sürecinde etkili olan faktörlerin belirlenmesini amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre kurumların bu süreçte çoğunlukla tanıdık akademisyenlerden danışman belirleme yöntemini seçtiği görülmektedir. Etkili okul müdürlerinin zamanı iyi yönetmesinin, okul gelişimine olumlu etkisi (Grissom, vd., 2015; Fullan, 2023) göz önünde bulundurulduğunda tanıdık akademisyen seçiminin kurum yöneticisi açısından zaman kazanma ve pratiklik açısından tercih edildiği söylenebilir. Ayrıca kurum yöneticileri tanıdıkları bir akademisyen ile daha rahat iletişim kurup kendisinden sürekli danışmanlık alabilir. Kurumların danışman akademisyen seçiminde dikkate aldığı bir diğer faktör ise kurumda uygulanan ihtiyaç analizi sonuçlarıdır. İhtiyaç analizi, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının ve öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesinde etkili bir yöntemdir (Morrison, vd., 2004). Bunun yanında etkili bir ihtiyaç analizinin okullara toplumla iş birliği içinde olma (Matczynski ve Rogus, 1985), öğrenci başarısını artırma (Abraham vd., 2018), öğretmenlerin mesleki gelişimleri (Özbilgin, vd., 2016) gibi birçok konuda fayda sağlayabileceğini belirten çalışmalar mevcuttur. Bu çerçevede kurumların hedefe yönelik destek sağlamak için ihtiyaç analizi sonuçları doğrultusunda akademik danışmanlar belirlenmesinin etkili olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında uygulamanın kuruma, personele, öğrenciye ve veliye katkıları ve sunulan katkı kapsamında yürütülen etkinlik türlerinin dağılımları incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre DAA'nun en fazla personele, ardından sırasıyla kuruma, öğrenciye ve veliye olumlu katkısı olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu destekler şekilde okul üniversite iş birliklerinin, okulların gelişim sürecinde okul personeline mesleki gelişim alanında birçok konuda katkı sunduğu çeşitli çalışmalar sonucu ortaya konmuştur (Brady, 2002; Cheng ve So, 2012; Opolot-Okurut ve Bbuye, 2014; Grau, vd., 2017; Bakioğlu ve Kirişçi Sarıkaya, 2018). Kurum yöneticilerinin DAA'nun kurum personeline katkı türlerine ilişkin belirttiği görüşlere göre kurumlar danışmanlardan en çok kurs veya seminer gibi eğitim faaliyetlerine yönelik destek almaktadır. Seminer ve kurslar

öğretmenlerin mesleki gelişimleri için sağlanan hizmet içi eğitimlerdendir. Çeşitli çalışmalar öğretmenlerin bu tür eğitimleri akademisyenlerden almak istedikleri yönünde sonuçlar ortaya koymuştur (Gökdere ve Çepni, 2004; Şahin, 2013). Uygulamanın personele en fazla katkısı olduğu düşünülen bir diğer konu ise rehberlik faaliyetleri ve çevre okul ilişkileridir. Elde edilen bu bulgular kapsamında, uygulamanın kurum personelinin diğer kurumlardan faydalanmasının önünü açtığı söylenebilir. Bir diğer bulgu ise uygulamanın kurum düzeyinde en fazla katkı sunduğu alanın çevre okul ilişkileri olduğunu göstermiştir. Üniversite okul ortaklıkları okulların yerel topluluklarıyla ilişki kurmasına ve topluluk üyeleriyle ilişkiler geliştirmesine yardımcı olabilir. Bu, okullar ve çevre arasında daha fazla güven ve iş birliğini teşvik edebilir ve okulların öğrencilerinin ve ailelerinin ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarına ve ele almalarına yardımcı olabilir (Bryk, 2010). Bu bağlamda DAU gibi okul üniversite iş birliği çalışmalarının okulların çevreleri ile olan ilişkilerini güçlendirdiği söylenebilir. Akademisyenlerin kurumlara sunduğu diğer önemli bir katkı ise okulun stratejik planında yer alan hedeflere yöneliktir. Bu sonucu destekler nitelikte okul üniversite iş birliği çalışmalarının okulların önceden belirlenmiş hedeflerine ulaşmasında etkili olduğunu gösteren çalışmalar yer almaktadır (Brady, 2002). Bununla birlikte kurumların fiziksel mekân düzenlemelerine ilişkin akademisyenlerden destek aldıkları da görülmektedir. Bu kapsamda, alan yazımında okul binaları ve okulların fiziki özellikleriyle ilgili yürütülen çalışmaların (Vural ve Sadık, 2003; Aydoğan, 2012; Akbaba ve Turhan, 2016) olduğu ve bu araştırmaların sonuçlarının okulların düzenlemelerine yol gösterici olduğu söylenebilir. Bu tür araştırma sonuçları okulun gelişimine katkı sunabilir. Katılımcı görüşlerine göre uygulamanın öğrenciye sunduğu katkının en fazla rehberlik ve seminer faaliyetlerinde olduğu saptanmıştır. Bu kapsamda seminerler, öğrencilere üniversite öğretim üyelerinden öğrenme, araştırma projelerine katılma ve çeşitli alanlarda beceri ve bilgilerini geliştirme fırsatları sağlamak için tasarlanabilir (Lieberman, 1992). Bu tür seminerler öğrencilerin öğrenme ve öğretmeye yönelik farklı bakış açıları ve yaklaşımlara maruz kalmalarına yardımcı olabilir (Maheady vd., 2019). DAU'nun veliye sunduğu katkının ise en fazla seminerler ve sosyal/kültürel/sportif etkinlikler alanında olduğu görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemi DAU'nun devam ettirilmesi sürecinde kurumlarda karşılaşılan sorunların neler olduğu ve bunların

dağılımına ilişkindir. Kurum yöneticilerinin süreçte yaşadığı sorunlar arasında en çok vurguladığı sorun COVID-19 Salgını olarak görülmektedir. Pandemi sürecinin her alanda hissedilen olumsuz yöndeki etkileri DAU'yu da etkilemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen diğer önemli bir sorun ise akademisyenlerin uygulamaya yeterli zaman ayırmamasıdır. Bu bulgunun değerlendirilmesi için Türkiye'deki akademik personelin çalışma şartlarını göz önünde bulundurmamak gerekir. OECD (2022) raporuna göre Türkiye'de yükseköğretim düzeyindeki kamu kurumlarında akademik personel başına düşen öğrenci sayısı lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde diğer ülkelerin neredeyse iki katıdır. Ayrıca akademik hayatın gittikçe yoğunlaştığı günümüzde akademik personelin yükü de artmakta, öğretim görevlilerinden daha etkin ve verimli çalışmaları beklenmektedir. Bu beklentiler akademik faaliyetler konusunda sınırlıklar getirmektedir (Tunç, 2007). Alan yazınındaki bu bulgular dâhilinde akademisyenlerin kendilerinden beklenen öğretim, araştırma ve topluma hizmet çalışmalarının hepsini etkili şekilde yerine getirmesi konusunda zorluk çektiği söylenebilir. Diğer taraftan araştırmada öneriler kısmında ifade edilen “Danışman akademisyenler üniversiteleri ve milli eğitim kurumları tarafından gerek maddi gerek manevi açıdan teşvik edilmelidir” şeklindeki görüş ile de akademisyenlerin uygulamaya dönük zaman ayırmasında motive edici desteklerin azlığı ve hatta yokluğunun da etkili olduğu söylenebilir. Bununla beraber zaman ayırmaya yönelik soruna okul yöneticilerinde bireysel ya da yönetici kaynaklı özelliklerinin etki edip etmediği de ayrıca araştırılması gereken bir durum olarak ele alınabilir. Okul müdürlerinin bir dış paydaş olarak danışman akademisyenin okula zaman ve emek ayırmaya yönelik motive edici liderlik yaklaşımlarının veya yönetici özelliklerinin etkisi göz ardı edilemez. Araştırma bulguları kapsamında DAU sürecinde karşılaşılan diğer sorunlar ise üniversitenin kuruma uzak olması, iletişim yetersizliği ve kurum personelinin isteksizliği olarak görülmektedir. Bununla birlikte araştırma bulgularında gönüllü danışman akademisyen bulamama sorununun oldukça az olması dikkat çekicidir. Bu bulgu, akademisyenlerin genel olarak uygulamaya katılma konusunda istekli olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Çalışma kapsamındaki son alt problemi ile DAU'nun geliştirilmesine yönelik önerilerin saptanması amaçlanmıştır. Kurum yöneticilerinin bu konudaki görüşleri incelendiğinde en fazla vurgulanan önerinin, uygulamanın

üst kurumlarca üniversitelerle koordineli olarak yürütülmesinin sağlanması olduğu görülmüştür. Türk eğitim sisteminin merkezîyetçi yönetim şekli, kararların alınması ve uygulama süreçleri konusunda yetkileri merkezde toplamakta, okullardaki yöneticilerin bireysel ya da kurumsal olarak karar alıp uygulamasında inisiyatif almasını oldukça sınırlandırmaktadır (Taşar, 2009). Bu sebeple bu sistem içinde kurum yöneticilerinin, uygulama ve projelerin kurumlarda daha etkili yürütülebilmesi için üst sistemde yer alan (merkez teşkilat) birimlerin daha koordineli çalışmalarını önerdikleri düşünülebilir. Bununla birlikte söz konusu öneri okulların, DAU’nda akademisyen ve okul eşleştirmelerinde MEB merkez ve taşra teşkilatlarından bir tür “kurumsal koordinasyon görevi” beklentisi içinde olduğu şeklinde de ele alınabilir. Ancak bu koordinasyonun kapsamına ilişkin çerçevenin nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşlerde herhangi bir öneri bulunmamaktadır.

Diğer öne çıkan öneri ise danışman akademisyenin kuruma daha fazla zaman ayırması için gerekli tedbirlerin alınması yönündedir. Akademik personelin kendilerinden beklenen öğretim, araştırma ve topluma hizmet alanlarında eş zamanlı olarak etkili olması beklenmektedir ancak dönemsel olarak iş yoğunluğunun artmasından dolayı (Tunç, 2007) akademisyenlerin her zaman aynı düzeyde performans gösteremedikleri söylenebilir. Gönüllülük esas olan DAU kapsamında bu tür aksaklıkların olmasının sürecin doğal bir parçası olduğu ve kurumlar tarafından önleminin alınabileceği düşünülmektedir. Ayrıca danışman bulmakta zorluk çeken kurumlara danışman akademisyen bulmalarında destek sağlanabilir.

Araştırma 2019-2023 yılları arasında okullara gönderilen anketler ile sınırlıdır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü kanalı ile resmî olarak gönderilen ve araştırmacılar tarafından takibi yapılan anketlerin tüm okullar tarafından doldurulması istenmiştir. Ancak okulların tamamı anketi doldurmamıştır. Bu süreçte anketi doldurmayan okullara dönüt verilmemiş, çalışmaya gönüllü olarak katılanlarla sonuçlar değerlendirilmiştir. Müteakip çalışmalarda evrenin tamamına ulaşılabilmesi için dönütlerin verilmesi planlanmaktadır. Danışman akademisyeni olan okulların tamamının tespit edilmesi ve araştırmacılar tarafından toplanan verilerin kurumsal bir istatistik verisine dönüşebilmesi açısından da bu durum göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca DAU uygulaması ile bilgi sahibi olmayan okulların ve akademisyenlerin olduğu göz önünde bulundurulduğunda uygulamanın yaygınlaştırma çalışmaları artırılmalıdır.

Bu amaçla merkez ilçelerin tamamında okullarla yüz yüze toplantıların yapılması, uygulamanın hedeflerinin net olarak aktarılması faydalı olabilir.

Öneriler

Ankara’da yürütülen DAU’nun genel anlamda izlenmesini amaçlayan bu çalışma sonuçlarına dayanarak çeşitli öneriler sunulabilir. Uygulamanın devamında, benzer bir çalışmanın yapılarak sonuçların bu çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılmasının uygulamanın gelişimini izleme açısından katkı sunacağı düşünülerek boylamsal bir çalışmanın yürütülmesi önerilebilir. Bu çalışmanın benzeri danışman akademisyenlik yapmış akademisyenlerle birlikte yapılmalıdır. Ayrıca çalışma sonuçları kapsamında, uygulayıcılara ve politika yapıcılara kurumlar arası işbirliğini artırmaları önerilebilir. Uygulama sürecinde danışman akademisyen bulamayan kurumlar için destek sağlayacak bir birim oluşturulabilir. Uygulamanın en fazla kurum personeline katkı sağladığı göz önünde bulundurulursa, bu konuda öğretmenlerin öncelikli ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu doğrultuda hizmet içi eğitimlerin zenginleştirilmesi ve yaygınlaştırılması etkili olabilir.

Kaynakça

- Abraham, R. R., Alele, F., Kamath, U., Kurien, A., Rai, K. S., Bairy, I., ... and Malau-Aduli, B. S. (2018). Assessment for learning: A needs analysis study using formative assessment to evaluate the need for curriculum reform in basic sciences. *Advances in Physiology Education*, 42(3), 482-486.
- Akbaba, A., ve Turhan, M. (2016). İlköğretim okul binalarının fiziksel sorunlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Van il örneği). *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 341-357.
- Anderson-Butcher, D., Iachini, A. L., Ball, A., Barke, S., and Lloyd, D. M. (2016). University–school partnership to examine the adoption and implementation of the Ohio community collaboration model in one urban school district: A mixed-method case study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 21(3), 190-204. <https://doi.org/10.1080/10824669.2016.1183429>
- Ateş, S., ve Yıldırım, K. (2015). Türk öğretmenlerin gözüyle eğitim araştırmalarının uygulamaya yansımaları durumu. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 110-132.
- Aydın, U., Pekkan, Z. T., Taylan, R. D., ve Birgili, B. (2017). Okulda üniversite modeli: Beşinci sınıf öğrencilerinin kesir bilgisi gelişiminden yansımalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1979-1994.

- Aydoğan, İ. (2012). Okul binalarının özellikleri ve öğrenciler üzerine etkileri. *Millî Eğitim*, 42(193), 29-43.
- Bakioğlu, A., ve Kirişçi Sarıkaya, A. (2018). Bir öğretmen mesleki gelişim modeli: Üniversite-okul ortaklığı. *Yıldız Journal of Educational Research*, 3(2), 76-98.
- Baş, F., ve Işık, A. (2014). Web tabanlı ortamda öğretmen ve akademisyenler arasında oluşturulan bilgi paylaşım süreci. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 8(2), 197-224.
- Brady, L. (2002). School university partnerships: What do the schools want? *Australian Journal of Teacher Education*, 27(1), 1-8.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı - İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (15. Baskı). Pegem Akademi
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30.
- Cheng, M. M., and So, W. W. (2012). Analysing teacher professional development through professional dialogue: An investigation into a university–school partnership project on enquiry learning. *Journal of Education for Teaching*, 38(3), 323-341.
- Dalin, P., and Rolff, H. G. (1990). *Institutionelles Schulentwicklungsprogramm: Eine neue perspektive für schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht; eine Veröffentlichung des landes instituts für schule und Weiterbildung, Soest, und von IMTEC/Oslo; [im Rahmen eines Projektes der Lehrerfortbildung in Nordrhein-Westfalen]*. Soester Verlag-Kontor.
- Dinie, D. D. (2017). Actors that affect community participation in the implementation of school improvement program in primary schools of Damot Woide district, Wolaita Zone. *International Journal of Advanced Research*, 5(10), 1589-1599.
- Edmonds, R., (1982). Programs of school improvement: An overview. *Educational Leadership*, 40 (3), 4-11.
- Emstad, A. B., and Sandvik, L. V. (2020). School–university collaboration for facilitating in-service teacher training as a part of school-based professional development. *Acta Didactica Norden*, 14(2), 1-20.
- Eren, E., ve Ergüleç, F. (2020). Teknolojik pedagojik içerik bilgisi tabanlı öğretim tasarımı modeli: Okul–üniversite işbirliği kapsamında bir değerlendirme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1247-1290.

- Ersoy, Y. (2005). Üniversite-okul işbirliği proje modeli-I: Teknoloji-destekli/yardımlı matematik öğretimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 160-171.
- Ersöz, Y., ve Arslan, P. Y. (2017). ÖTMT dersi kapsamında tasarlanan eğitsel materyallerin örgün eğitime aktarılması: Üniversite-okul işbirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 1-24.
- Fullan, M., Benne, B., and Stiegelmeier, C. (1990). Linking classroom and school improvement. *Educational Leadership*, 47(8), 13-19.
- Fullan, M. (2023). *The principal 2.0: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- Gökdere, M., ve Çepni S. (2004), Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma; Bilim Sanat Merkezi örnekleme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Grau, V., Calcagni, E., Preiss, D. D., and Ortiz, D. (2017). Teachers' professional development through university-school partnerships: Theoretical standpoints and evidence from two pilot studies in Chile. *Cambridge Journal of Education*, 47(1), 19-36.
- Grissom, J., Loeb, S., and Mitani, H. (2015). Principal time management skills: Explaining patterns in principals' time use, job stress, and perceived effectiveness. *Journal of Educational Administration*, 53(6), 773-793.
- Hopkins, D. (2004). *School improvement for real*. Routledge Falmer.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Lieberman, A. (1992). Chapter I: Introduction: The changing context of education. *Teachers College Record*, 93(5), 1-10.
- Jones, J. (2014). *Management skills in school*. SAGE.
- Maheady, L. J., Patti, A. L., Rafferty, L. A., and Hill, P. (2019). School-university partnerships: One institution's efforts to integrate and support teacher use of high-leverage practices. *Remedial and Special Education*. <https://doi.org/10.1177/0741932518812689>
- Matczynski, T.J., and Rogus, J.F. (1985). Needs assessment: A means to clarify the goals of secondary schools. *NASSP Bulletin*, 69, 34-40.
- Maxson, S., and Schwartz, D. (2010). School-university collaboration for reform in California: The delta project. *The Clearing House*, 74(5), 251-256.
- MEB (2019a). *MEB 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf

- MEB (2019b). *Danışman akademisyen uygulaması 13.05.2019 tarihli ve E.9341001 sayılı valilik oluru*. https://educ.tedu.edu.tr/sites/default/files/content_files/img-528144518-0001_0.pdf <https://ankaraerge.meb.gov.tr/www/danisman-akademisyen-uygulamasi/icerik/93>
- MEB (2022). *Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi Danışman Akademisyen Uygulaması* <https://ankaraerge.meb.gov.tr/www/danisman-akademisyen-uygulamasi/icerik/93>
- Milliyet (2019, 9 Eylül). *Ankara'da okullara akademisyenler koçluk yapacak*. <https://www.milliyet.com.tr/gundem/ankarada-okullara-akademisyenler-kocluk-yapacak-6030213>
- MEBARGE Bülteni. (2021, Temmuz). Danışman akademisyenlik uygulaması. *MEB Ankara İl MEM ARGE Bülteni*, (2), 22-23. http://ankaraerge.meb.gov.tr/ilmeb_dosyalar/bulten2021_temmuz/index.html
- Morrison, G. M., Ross, S. M., and Kemp, J. E. (2004). *Designing effective instruction* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Newmann, F. M. (1993). Beyond common sense in educational restructuring: The issues of content and linkage. *Educational Researcher*, 22(2), 4-13.
- OECD (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Opolot-Okurut, C., and Bbuye, J. (2014). School-university collaboration initiative: Benefits and challenges in Uganda. *American Journal of Educational Research*, 2(10), 843-849.
- Özateş Gelmez, Ö. S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8 (Özel Sayı), 75-95.
- Özbilgin, A., Erkmen, B., and Karaman, C. (2016). English language teacher professional development: When institutional frameworks fall short. İnönü Üniversitesi *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 55-65.
- Özdemir, N., Turan S., ve Çoban, Ö. (2021). *21. Yüzyıl okullarını yeniden düşünmek*. Pegem Akademi.
- Parlar, H. (2012). *Okul geliştirme literatürünün modeller ve yeni yaklaşımlar açısından incelenmesi: Kuramsal analitik bir yaklaşım* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Peters, J. (2002). University-school collaboration: Identifying faulty assumptions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(3), 229-242.
- Richmond, G. (1996). University/school partnerships: Bridging the culture gap. *Theory into Practice*, 33(3), 214-218.
- Schlechty, P. C., and Whitford, B. L. (2012). Types and characteristics of school-university collaboration. *Kappa Delta Pi Record*, 24(3), 81-83.
- Soto, A. C., Lum, C., and Campbell, P. S. (2009). A university-school music partnership for music education majors in a culturally distinctive community. *Journal of Research in Music Education*, 56(4), 338-356.
- Şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.
- TEDÜ (TED, 2021, Aralık). *Danışman akademisyenlik uygulaması değerlendirme paneli*. <https://educ.tedu.edu.tr/educ/gundem/haberler/danisman-akademisyenlik-uygulamasi-degerlendirme-paneli-yapildi>
- Taşar, H. H. (2009). Merkezîyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 108-119.
- Tunç, B. (2007). *Akademik unvan olgusu akademik yükseltme ve atama sürecinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Wasonga, C.O., Rari, B.O., and Wanzare, Z.O. (2011). Re-thinking school-university collaboration: Agenda for the 21st Century. *Educational Research and Reviews*, 6(22), 1036-1045.
- Welch, A. (1998). The cult of efficiency in education: Comparative reflection on the reality and rhetoric. *Comparative Education*, 24, 157-175.
- UNESCO (2020a). *COVID-19 educational disruption and response*. <https://www.who.int/>: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/>
- UNICEF (2020). *Uzaktan eğitime erişimde eşitsizlik*. <https://www.unicef.org/yazi/uzaktanegitim>
- Vural, R. A., ve Sadık, F. (2003). İlköğretim okul binalarının fiziksel açıdan değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(130), 16-23.