



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Öğrenen Okullar Projesi

Özet Rapor

(IO1, IO2) (1 ve 2 No'lu Fikri Çıktılara Yönelik)

Ortak Kurumlar:	-San Jorge Vakfı Üniversitesi (İspanya), -Hallgarten-Franchetti Centro Studi Villa Montesca Vakfı (İtalya) -51 "Elisaveta Bagryana" İlköğretim Okulu (Bulgaristan) -Eğitim Girişimleri Merkezi (Bulgaristan) -İstanbul Valiliği
Ortak Ülkeler:	BULGARİSTAN, İSPANYA, İTALYA, TÜRKİYE

1. Giriş

Bulgaristan, İtalya, Türkiye ve İspanya'daki eğitim kurumları tarafından geliştirilen bir Erasmus+ yenilik projesi olan Öğrenen Okullar Projesi, birçok Avrupa ülkesinde yaygın olan bir sorunu ele almaktadır: öğretmenler emekli olduğunda veya farklı kurumlara geçtiğinde veya başka ülkelere taşındığında öğretmenlerin sahip olduğu bilgi ve deneyim de onlarla beraber kaybedilmektedir. Bu kayıp genellikle bilginin kalıcılığı ve paylaşılması için gerekli mekanizmaların veya sistemlerin eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Senge'nin sistemsel bakış açısını yansıtarak, bu dört ülkedeki okullarda değişimin, yenilikçiliğin ve liderliğin nasıl teşvik edildiğini analiz etmek ve böylece bireysel, grupla ve örgütsel öğrenmeyi geliştirmenin yollarını belirlemektir. Katılımcıların kültürel, ekonomik ve eğitim durumlarının çeşitliliğini yansıtan analiz, bize her ülkedeki okulların özellikleri, iyi uygulamaları ve mevcut bilgi yönetimi seviyeleri hakkında genel bakış sağladı. Bu genel bakışla, okulların öğrenen topluluklar olarak başarılarını değerlendirebilecekleri ve gelişmek için bir eylem planı belirleyebilecekleri bir araç oluşturmayı önerdik.

2. Metodoloji

İzlenen metodoloji nitel araştırma yöntemlerinden biri olan gömülü teori yöntemidir. Bu yöntem tümdengelim yaklaşımlarına bir tepki olarak nitelendirilebilir ve sosyal gerçekliği analiz etmek için farklı araçlar sunmaktadır.

Glaser ve Strauss (1967) bunu, bir olgu hakkında teori geliştirmek için veriye derinlemesine dalarak başlangıç noktası sağlayan tümevarım bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Verilerden teori bulmak, önce literatür taramasının ve ardından veri toplamanın varolan düzenini tersine çevirir. Gömülü teori, önceki bulguları, incelenen olgunun özelliklerine uyarlamaya çalışır. Gömülü teori yönteminin kurucuları olan Glaser ve Strauss (1967), “sosyal bilimcilerin, araştırmalarıyla ilgili olabilecek teori üretme kapasitelerini” geliştirmek istemiştir (s. vii). Sosyolojide gömülü teori ile ilgili birbiriyle bağlantılı birçok kriter

vardır. Belirli davranışların öngörülmesine ve açıklanmasına uygun olmalı; sosyolojik çalışmalarda teorinin geliştirilmesine faydalı olmalıdır: pratik uygulamalarda kullanılabilir olmalıdır ve öngörülerini uygulayıcının bazı durumları anlamasını ve kontrol etmesini sağlamalıdır; belirli davranışlara ilişkin bazı bakış açılarına olanak vermeli ve son olarak, belirli davranış alanlarına ilişkin araştırmaların nasıl yürütüleceği konusunda rehberlik etmelidir ve yol göstermelidir (Glaser ve Strauss, 1967).

Veriler aşağıdaki metodoloji kullanılarak toplandı ve analiz edildi. Yöneticilerin ve öğretmenlerin rolleri ve işe alımı, eğitimde, öğretmen eğitiminde ve girişimcilikte yenilik analizi dahil olmak üzere her ülke tarafından bir **literatür taraması** yapıldı. Bu analiz, her ülkenin mevzuatına bağlı olarak bölgesel, ulusal veya uluslararası düzeyde gerçekleştirildi. Daha sonra, her ortak ülke farklı (kamu, özel, yarı özel, kırsal ve kentsel) okul türleri hakkında 3 ila 5 vaka çalışması gerçekleştirdi. Toplamda 17 okul (İtalya'da 3, İspanya'da 4, Türkiye'de 4 ve Bulgaristan'da 5) incelendi. Öğrenen organizasyonlar için Senge'nin sistem düşüncesine dayalı **yarı yapılandırılmış görüşmeler** yapıldı. Her ortak ülke, birkaç okul müdürü veya yönetim kurulu üyesi ve öğretmenin yanı sıra eğitim alanında uzmanlarla görüştü. Uzmanlara yönelik yarı yapılandırılmış görüşmeler 4 soru grubuna dayanmaktaydı: bilgiyi değerlendirme, bilgiyi toplama, bilgiyi muhafaza etme ve sentezleme ve bilgiyi paylaşma. Müdürlerle ve yöneticilerle yapılan görüşmeler biraz farklıydı ve alt konuları olan 3 ana başlıkla ilgiliydi (bkz. Ek I ve II).

Görüşmelerin ve vaka çalışmalarının sonuçlarından faydalanarak her ortak ülke ülkelerindeki durumu, vardıkları sonuçları ve ön bulguları açıklayan bir ülke raporu hazırladı. Daha sonra tüm bulguları özetleyen bir rapor hazırlandı. Her ortak ülke, bir kod ağacı (Şekil 1) oluşturulması için görüşmelerin ve vaka çalışmalarının İngilizce dökümlerini sağladı. Kod ağacı, vaka incelemelerinde ve görüşmelerde en sık ortaya çıkan konuları ve temaları gösterir. Gömülü teoriye ve bu metodolojinin tümevarımsal özelliğine uygun olarak süreç boyunca yeni kodların eklendiğini belirtmek önemlidir.



Şekil 1. Kod Ağacı.

Toplamda 1.118 veri kodlandı ve en sık görünenler şu şekildeydi: Öğrenen Topluluklar (%16,5), Sistemsel Bakış (%15,83), İyi Uygulamalar (%15,4), Sistemik Engeller (14,5 %), Dönüştürücü veya Pedagojik Liderlik (%12,70), Sistemsel Bakışa Göre Değişim, Öğrenen Topluluk veya Öğrenme Liderliği (%11,2).

Son olarak, tüm ortaklar **Öğrenen Okulların gelişimsel bir modelini** tartışmak ve oluşturmak için bir araya geldi. Bir taslak hazırlandı ve bir sonraki adımda, modelin son halini oluşturup uygulamaya koymak planlanmaktadır.

3. Ana Bulgular

Ülke raporlarından elde ettiğimiz başlıca bulgular aşağıdaki gibidir. Dört ülkenin tümü, değişen odaklarla yakın zamanda eğitim reformlarından geçmiştir ve geçmektedir. Türkiye'nin 2023 Eğitim Vizyonu'nun temel amacı öğrenci merkezlidir: “çağın ve geleceğin becerileriyle donanmış ve bu donanımı insanlık hayrına sarf edebilen, bilime sevdalı, kültüre meraklı ve duyarlı, nitelikli, ahlaklı bireyler yetiştirmektir.” İtalya'da, devlet eğitiminin kalitesini iyileştirmeyi ve ülke çapında liyakat ve performansa dayalı sistemleri geliştirmeyi amaçlayan İyi Okul (La Buona Scuola, 2015, Kanun 107/15) adlı geniş kapsamlı bir okul reformu

bulunmaktadır. Bulgaristan'da 2015 Okul Öncesi ve Okul Eğitimi Yasası, önceki tüm yasaları yürürlükten kaldırmaktadır. Halihazırda yürürlükte olan kilit düzenlemeler mesleki eğitim ve öğretimi, okul öncesi ve okul eğitiminin finansmanını, öğretmenlerin, müdürlerin ve diğer pedagojik uzmanların durumunu ve mesleki gelişimi ilgilendirmektedir. İspanya'daki LOMLOE, Organik Yasa 3/2020, diğer unsurların içinde, kaynakları yönetmeyi ve pedagojiyi etkinleştirmeyi içeren “Avrupa tavsiyeleriyle uyumlu profesyonel bir liderlik modeli” üzerine odaklanmaktadır.

Genel olarak, bu 4 ülkedeki okullar daha yatay bir organizasyon kültürüne doğru ilerliyor gibi görünmektedir, ancak bu değişiklikler şu anda kamu tarafından tanınmamakta veya sistematize edilmemektedir. Her zaman kontrolü elinde tutan ve önemli kararlar veren bir kişi veya ekip (müdürün ekibi) vardır. Bu, daha dikey bir organizasyon yapısına işaret ediyor gibi görünmektedir. Bunun kolektivist toplumların iş organizasyonu ile ilgili olarak hiyerarşik bir organizasyon kültürünü kabul etme ve hatta buna ihtiyaç duyma eğiliminde olmasıyla bir ilgisi olabilir (GLOBE projesi, 2021; Hofstede & Hofstede, 2010). İtalya ayrıca bir yandan yerleşmiş bir şeffaflık, sorumluluk ve sürdürülebilirlik kültürü ihtiyacını ve diğer yandan yönetim özerkliği, kaynak iyileştirme ve performans ilkelerinin doğru denetimini dile getirmektedir. Bu faktörler ele alınana kadar, gerçekten dönüştürücü liderlik ve öğrenen toplulukların yaratılması zordur. Bazı ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi veya atanmasının da yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. İtalya’da uzmanlar, bir okul müdürünün kültürel, stratejik, eğitsel ve ilerici bir lider olmasını gerektiren değişen dünyada sadece bilgi ve deneyiminin yeterli olmadığını yöneticilerin ayrıca spesifik becerilere yönelik formal eğitimlere ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

Dört ülkenin tümünde, devlet okullarındaki öğretmenler, kamu personeli seçme sınavı yoluyla seçilmektedir. Okulların bu seçim sürecine katılımları farklı düzeydedir. Örneğin İtalya ve İspanya'da okulların öğretmenleri işe alma, istihdam ve işten çıkarma konusunda hiçbir yetkisi yoktur. Okullar, belirli bir kişiyi değil, yalnızca belirli bir içerik için kişisel olarak uygun olup olmadığına bakılmaksızın belirli bir konuyu öğretecek birini talep etmektedir. Buna

karşılık, Bulgaristan'da okul müdürü, kıdemli bir branş öğretmeniyle birlikte seçim sürecinde rol oynamaktadır ve ayrıca öğretmenin sözleşmesinin uzatılması ve feshedilmesi sürecinde de yer almaktadır. İşe alım sürecinde okulun katılımının olmaması, etkili öğrenen toplulukların ve dönüştürücü liderliğin oluşumuna bir engel olarak düşünülebilir. Her kamu personeli seçme sınavındaki aday sayısı ve ayrılan süre sınavların iletişim, problem çözme veya takım çalışması gibi "sosyal" becerilerden ziyade konu bilgisine odaklandığını göstermektedir. Hem Bulgaristan'da hem de Türkiye'de yeni atanan öğretmenlerin ön değerlendirmelerinin yapıldığı deneme/eğitim dönemi vardır.

Devlet kurumları tarafından sağlanan çeşitli eğitim programları tanımlanmaktadır ve değerlendirilmektedir. Türkiye'nin Öğretmen Strateji Belgesi (2017-2023), 2017'den 2023'e kadar öğretmen yetiştirme ve geliştirme sürecinde bir yol haritasıdır ve öğretmen kalitesini, gelişimini ve öğretmenlik mesleği algısını iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli (OTMG) geliştirilmiştir. Model, öğretmenlerin yeterliliklere dayalı öz değerlendirme yaparak öğrenme ve gelişim sorumluluklarını üstlenmelerine ve meslektaşlarıyla paylaşımlarına ve işbirliği yapmalarına olanak tanır. Erişilebilir ve ekonomik bir program, Türkiye'nin kademeli eğitim sistemidir. Bu programda ulusal makamlar veya bakanlık tarafından sağlanan liderlik eğitim programını tamamlayan öğretmenler daha sonra bölgesel ve/veya yerel düzeyde diğer öğretmenlere "mentör" olarak eğitim verebilmektedir.

Hükümetlerin mesleki gelişim programları hakkında bazı memnuniyetsizlikler dile getirilmektedir, örneğin İspanya'da bu programların etkinliğini ve uygulama derecesini değerlendirecek araçların eksik olduğu düşünülmektedir. Bulgaristan'da öğretmenler için bir deneme süresi ve öğretmenlerin kariyerleri boyunca zorunlu eğitim uygulamaları veya "yeterlilik" kursları bulunmaktadır. Ancak ülke raporuna göre, bu "Öğretmenlere yönelik yeterlilik programları, öğretmenin ihtiyaçları ve okulun strateji ve amaçları ile uyumlu değildir. Okulların sadece %30'u öğretmen ihtiyaçlarının araştırılmasına dayalı bir yeterlilik planı geliştirmiştir." İtalya'da yöneticilerin veya öğretmenlerin performans değerlendirmesi yoktur.

Okullar ve üniversiteler arasında daha fazla iş birliğinin gerekli olduğu genel olarak kabul edilmektedir. Eğitim konferansları, öğretmenleri bir araya getirmede ve yükseköğretim kurumları ile diğer eğitim kademeleri arasında bağları güçlendirmede anahtar olarak görülmektedir. Örneğin Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı, üniversite akademisyenlerinin okullara akademik danışman olmaları için düzenlemeler yapmaktadır. Bu “yukarıdan aşağıya” ilişkiden ziyade, öğretmenleri kendi uygulamalarını araştırmaya ve bulgularını akademisyenlerle paylaşmaya teşvik etmek için gerekli görülmektedir. Araştırma yöntemleri dersleri belki de bazı hizmet öncesi programlarda olduğu gibi öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmelidir.

Yerel koşullara ve genel duruma daha iyi uyarlanabilecekleri için, kişisel gruplar aracılığıyla okullar içinde ve okullar arasında eğitim ve bilgi paylaşımının dışarıdan dayatılan programlardan daha fazla etkiye sahip olduğu genel olarak kabul edilmektedir. İspanya’da, öğretim haritalarındaki yeniliklerden, hangi okulların yenilikçi eylemler geliştirdiğini göstermenin bir yolu olarak bahsedilmektedir. Bu haritalar, eğitimsel yenilik planlarını uygulaması gereken okulları belirleyerek belirli bir bölgedeki ihtiyaçların tespit edilmesine yardımcı olacak ve okulların en iyi uygulamaları paylaşmak veya öğrenmek için birbirleriyle iletişim kurmasına olanak tanıyacaktır. İtalya’da yeni öğretmenlerin iyi uygulamaları gözlemlemek için yenilikçi okulları ziyaret ettiği bir "ziyaret" programı bulunmaktadır.

Öğrencilerin, velilerin ve diğer paydaşların karar verme ve bilgi paylaşımı süreçlerine dahil edilmesi de etkili öğrenme topluluklarının anahtarı olarak gösterilmektedir. Bu, örneğin, düzenli çevrimiçi anketler, toplantılar ve dijital platformlar aracılığıyla yapılabilmektedir.

Bilgiyi paylaşma ve yenilik yapma isteği ve ihtiyacı var gibi görünse de, bunun önünde sistematik engeller vardır. Örneğin İspanya örneğinde belirtilen örnekler, sistematik olmayan, bilgisiz bir şekilde üstlenilen iki dilli eğitim girişiminde açıkça görüldüğü gibi, gerekli değişiklikleri uygulamak için uygun şekilde eğitim almış öğretmenlerin eksikliğidir. Müfredatın katılığının, işbirlikçi öğrenme veya geleneksel olarak öğretmen odaklı sınıflara kıyasla daha fazla zaman gerektiren probleme dayalı öğrenme gibi öğretim metodolojilerinin

uygulanmasını ve değişimi engellediği de belirtilmiştir. Odak noktası, toplumun diğer tüm üyelerinden beklenen yeterliliklerin geliştirilmesinden ziyade akademik sonuçlardır.

Etkili bilgi paylaşımı eksikliği için sıklıkla belirtilen bir başka neden, ekip toplantıları için dikkate alınan zaman eksikliği ve tüm katılımcılar için uygun zaman aralıkları bulmanın zorluğuydu. Bilgiyi paylaşma ve yenilik geliştirme çabalarının çoğu, öğretmenlerin iş yoğunluğunun bir parçası olarak ücretlendirilmemektedir veya programlanmamaktadır. Çoğu durumda, "orta seviyede yönetici" veya "mentör" öğretmenler, müdürler tarafından seçilmektedir ve bu görevi yerine getirmek için çok az ek zamanları veya teşvikleri olmaktadır veya hiç olmamaktadır. Öğretmenler ayrıca koordinatör veya mentör olarak görevlerinin tanımlanmadığını, meslektaşlarını bir şeyler yapmaları için hazırlamanın ve bir şeyler yapmalarını 'emretmenin' kolay olmadığını ve uzun yıllardır dikey bir yapı olarak her zaman iyi karşılanmadığını belirtmişlerdir.

Daha deneyimli meslektaşlar, emekli öğretmenler ve eski müdürler tarafından yeni öğretmenlere rehberlik edilmesinden genellikle geçerli bir takım öğrenimi ve bilgi paylaşımı uygulaması olarak görülmektedir, ancak bu tür bir uygulama dört ülkenin hiçbirinde sistematik değildir, daha çok bireysel olarak okul düzeyinde organize edilmektedir. Bununla bağlantılı olarak, öğretimin bireysel bir faaliyet olarak kabul edildiğine ve öğretmenlerin genellikle bir "açık kapı" politikası benimsemeye isteksiz olduklarına tekrar tekrar atıfta bulunmaktadır. Bulgaristan ülke raporunda "Öğretmenlik uygulamalarının paylaşılması için açık dersler kurum içinde ve ulusal düzeyde yapılmaktadır" ifadesi yer almasına rağmen, birlikte öğretim uygulamalarına veya akran veya başka türlü herhangi bir gözlem uygulamasına çok az değinilmektedir.

Öğrenen topluluklar için etkili stratejiler, bu nedenle, topluluk ağlarının oluşturulmasını; okullar ve üniversiteler arasında daha fazla işbirliğini; öğrencilerin, velilerin ve diğer paydaşların karar alma ve bilgi paylaşım süreçlerine dahil edilmesini; bilgi paylaşımının sistematikleştirilmesini; koordinatörler veya mentörler için daha fazla zaman ve tanımlanmış işlevleri; yeni öğretmenler için rehberlik prosedürlerini; birlikte öğretim ve gözlem

protokollerinin uygulanmasını; giderek yatay bir organizasyon yapısına doğru girişimi kapsamaktadır. Bu ve diğerk stratejiler, Öğrenen Okullar Gelişimsel Modeline dahil edilecektir.

4. Kaynakça

İngilizce Kaynaklar

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

GLOBE Project, (2021). Retrieved from <https://globeproject.com/>.

Hofstede, G., Hofstede, G., J. & Minkov, M. 2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind, Third Edition: Intercultural Cooperation and its Importance for Survival (BUSINESS SKILLS AND DEVELOPMENT.)* New York: Mc Graw-Hill.

Türkçe Kaynaklar

BULDUKLU, Y. (2019). ELEşTİREL ÇALIşMALARDA NİTEL ARAşTIRMA YÖNTEMİ OLARAK GÖMÜLÜ TEORİ. *Kritik İletişim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-14.

Globe Araştırması: <https://prezi.com/kzmdvqmvpgl/globe-arastirmasi/>