

T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL OKULLARDA YÜRÜTÜLEN AB EĞİTİM PROJELERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

DERYA BAYRAM

HAZİRAN 2021

T.C.
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM KURUMLARI İŞLETMECİLİĞİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL OKULLARDA YÜRÜTÜLEN AB EĞİTİM PROJELERİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ

Yüksek Lisans Tezi

DERYA BAYRAM

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ MURAT BÜLBÜL

HAZİRAN 2021

BİLDİRİM

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

İmza

Derya BAYRAM

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

Dr. Öğretim Üyesi Murat BÜLBÜL

ONAY

Derya BAYRAM tarafından hazırlanan ‘Özel Okullarda Yürütülen AB Eğitim Projelerinin Değerlendirilmesi’ başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Ü. Murat BÜLBÜL

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Ergün RECEPOĞLU

Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ

İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 10/06/2021

ÖZET

ÖZEL OKULLARDA YÜRÜTÜLEN AB EĞİTİM PROJELERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bayram, Derya

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Kurumları İşletmeciliği Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğretim Üyesi Murat Bülbül

Haziran, 2021. 103 Sayfa.

Bu çalışmanın konusu özel okullarda yürütülen AB eğitim projelerinin ve Kovid-19 pandemisi sürecindeki dönüşümün değerlendirilmesidir. Literatür incelendiğinde özel okullara AB eğitim projelerinin katkısının incelenmesine yönelik birkaç çalışma olsa bile proje süreçlerinin tamamının yürütülmesine ilişkin bütüncül bir bakış açısıyla inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada, AB eğitim projelerinin Türkiye’deki özel okullarda yürütülmesi süreçlerinde hem kurum içi hem de kurum dışı karşılaşılan zorlukların hem de bu projelerin kurumsal ve bireysel katkılarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak bu çalışmada olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu AB Projesi yürütme deneyimini yaşamış 12 özel okulu yöneticisi ve öğretmeni oluşturmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme ve maksimum çeşitlilik teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca, veriler görüşme yoluyla toplanmıştır.

Araştırmada elde edilen verilerin içerik analiziyle çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular kapsamında şu temalar elde edilmiştir: 1.AB eğitim projelerine başvuruda yaşanan sorunlar ve çözümleri, 2. AB eğitim projelerini yürütmede yaşanan sorunlar ve çözümleri, 3. AB eğitim projelerine katılımın bireysel ve kurumsal katkıları, 4. AB eğitim projelerinin raporlaştırılması, yaygınlaştırılması ve tanıtımı, 5. Kovid-19 pandemisinde AB eğitim projeleri. Bu bulguların ışığında; özel okullarda hem projelere başvuru hem de uygulama aşamasında kurum içi ve dışı önemli sorunları yaşandığı ve özel okulların bu sorunları çözümlerine yönelik bazı çözümler ürettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca AB eğitim projelerine katılım bireysel ve kurumsal açıdan önemli katkılar sağlamaktadır. Kovid-19 pandemisinde ve sonrasında AB eğitim projelerinin yürütülmesinde bazı dönüşümlerin olabileceği ve çevrimiçi tabanlı ve hibrit modellerin ön plana çıkabileceği de katılımcılarca öngörülmektedir.

Anaktar Kelimeler: Özel Okullar, AB Eğitim Projeleri, Yönetim ve Liderlik, Kovid-19

ABSTRACT

THE EVALUATION OF EU EDUCATION PROJECTS IN PRIVATE SCHOOLS

Bayram, Derya

Master Thesis, The Department of Educational Administration, Management in Educational Institutions Master's Program

Supervisor: Dr. Öğretim Üyesi Murat Bülbül

June, 2021. 103 Pages

The subject of the study is to evaluate the EU education projects carried out in private schools and the transformation of them during the Covid-19 pandemic process. There is no study that examines the implementation of all project processes from a holistic perspective even if there are a few studies on the contribution of EU education projects to private schools in the literature. Therefore, this study aims to evaluate both internal-external difficulties and the individual-institutional contributions of the projects to the private schools in Turkey. In accordance with the purpose of the study, the phenomenology method is used. The study group consists 12 private school administrators and teachers who have participated in EU Project. Purposeful sampling and maximum diversity techniques are used in determining the participants. In addition, the data are collected through interviews.

The following themes are reached as a result of analyzing the data with content analysis: 1. Problems during the process of application to EU education projects and the solutions, 2. Problems and solutions during the process of EU education projects execution, 3. Individual and institutional contributions of participation in EU education projects, 4. Reporting, dissemination and presentation of EU education projects, 5. EU education projects during the Covid-19 pandemic process. According to the findings, it is concluded that private schools have

experienced significant problems and solutions with both internal and external elements during the application and execution processes. In addition, participation in EU education projects makes significant contributions to the both individuals and institutions. It is also anticipated that there may be some transformations about participating of EU education projects and that online-based and hybrid models may become popular during and after the Covid-19 pandemic.

Key Words: Private Schools, EU Education Projects, Management and Leadership, Covid-19

İTHAF

Tez çalışma konumun belirlenmesinden sonuna kadar tüm aşamalarda bana kılavuzluk eden değerli hocam ve danışmanım Dr. Murat Bülbül'e; bakış açımı genişleten tavsiyeleri ve veri toplama sürecindeki kıymetli katkıları olan hocam Doç. Dr. İbrahim Hakan Karataş'a; uzman görüşü almamda yardımcı olan Arş. Gör. Dr. Feride Öksüz Gül'e; sorularıma her zaman sabırla cevap veren ve sürekli fikir alışverişinde bulunduğum arkadaşlarım Münübe Zeynep Yılmaz, İlayda Ardaçoç ve Emre Eken'e; çalışmama gönüllü olarak katılan özel okul kurucusu, yöneticisi ve öğretmenlere; beni her seferinde cesaretlendirip sabırla destek olan kıymetli eşim Hüseyin Can Bayram'a ve değerli aileme çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ONAY	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT	v
İTHAF	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1.Problem Durumu	1
1.2.Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sınırlılıklar	6
1.5. Tanımlar	6
BÖLÜM II. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Avrupa Birliği Eğitim Projelerinin Tarihi ve Gelişimi	7
2.2. Erasmus+ (2014-2020).....	11
2.2.1. Ana Eylem 1- Bireylerin Öğrenme Hareketliliği	12
2.2.2. Ana Eylem 2- Yenilik Ve İyi Uygulamaların Değişimi İçin İşbirliği.....	13
2.2.3. Ana Eylem 3- Politika Reformlarına Destek.....	13
2.2.4. Özel Eylem 1: Jean Monnet Programı	13
2.2.5. Özel Eylem 2: Spor Destekleri.....	14
2.3. Türkiye'nin AB Eğitim Programlarına Katılım Süreci	15
2.3.1. Uluslararası Sözleşmeler	15

2.3.2. İç Hukuk Düzenlemeleri ve Türkiye Ulusal Ajansı	16
2.3.3. Okulların AB Eğitim Projelerine Katılımları	17
2.4.Yabancı Ülkelerde AB Projelerinin Yürütülmesi	18
2.5.Özel Okullar	20
2.5.1.Türkiye’de Özel Okulların Tarihi Gelişimi ve Mevcut Durumları	20
2.5.2.Yabancı Ülkelerde Özel Okullar	24
2.5.3.Özel Okullar ve AB Eğitim Projeleri	27
BÖLÜM III: ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	29
3.1. Araştırma Modeli ve Deseni	29
3.2. Katılımcılar.....	29
3.3. Veri Toplama Aracı.....	31
3.4. Verilerin Toplanması.....	32
3.5. Araştırmacının Rolü	32
3.6. Güvenirlik ve Geçerlik	32
3.7. Veri Analizi	34
3.8. Araştırma Etiği	34
BÖLÜM IV: BULGULAR	35
4.1.AB Projelerine Başvuru Süreci	37
4.1.1.Başvuruda Yaşanan Sorunlar	37
4.1.1.1.Öğretmenlerin Katılım Motivasyonundaki Düşüklük.....	37
4.1.1.2. Milli Eğitim Müdürlükleriyle Yaşanılan İletişim Problemleri.....	38
4.1.1.3.Bürokratik İşlemlerin Yoğunluğu	39
4.1.2.Üretilen Çözümler	39
4.1.2.1.Öğretmene Yönelik Özendiriciler	39
4.1.2.2. Öğretmen ve Öğrencilere Yönelik Proje Danışmanlıkları ve Eğitimleri.....	40
4.1.2.3. Proaktif (Önlemsel) Tutumlar	40
4.2. AB Projelerinin Yürütülmesi	41
4.2.1.Yürütme Sürecinde Yaşanan Sorunlar	41
4.2.1.1. Eğitim- Öğretimin Aksamaması	41
4.2.1.2.Veli Tutum ve Davranışları.....	41
4.2.1.3.Mali Sorunlar.....	42
4.2.1.4.Öğrencilerin Kültürel Farklılıklara Uyum Sorunları.....	42
4.2.1.5.Okul Kurucularının-Yöneticilerinin Yönetim ve Liderlik Davranışlarındaki Yetersizlikler	43
4.2.1.6.Projenin Devrindeki Sorunlar.....	43
4.2.2.Üretilen Çözümler	44

4.2.2.1.Velilere Yönelik Güven Tesisi ve İkna Süreci.....	44
4.2.2.2.Öğrencilerin Seçiminde Kriterler Belirlenmesi.....	45
4.2.2.3. Okulun Mali Kaynaklarının da Kullanımı ve Öğretmenlerin Bireysel Harcamalar Yapması.....	46
4.2.2.4.Proaktif (Önlemsel) Tutumlar	46
4.3.Ab Eğitim Ve Gençlik Projelerine Katılımın Bireysel- Kurumsal Katkıları	47
4.3.1.Okula Finansal Katkı Sağlanması	47
4.3.2.Okul Tanıtımına ve Prestijine Katkı Sağlanması	48
4.3.2.1.Personelin Kişisel ve Mesleki Olarak Geliştirilmesi.....	49
4.3.2.2.Öğrencilerin Kişisel ve Akademik Gelişimleri	50
4.3.2.3.Okulların Diğer Kurumlarla İşbirliği Deneyimi Kazanması.....	51
4.3.3. Proje Sonuçlarının Kuruma Katkılarının Veriye Dayalı ve Sistematik Değerlendirilmemesi	52
4.4.Ab Eğitim ve Gençlik Projelerinin Raporlaştırılması, Yaygınlaştırılması ve Tanıtımı	52
4.4.1.Milli Eğitim Müdürlüklerinin Duyarsız Tutumları	52
4.4.2.UA'nın Çözüm Odaklı ve Kurumsal Yaklaşımları	53
4.4.3.Okulların Yaygınlaştırma ve Tanıtım Faaliyetleri	54
4.5.Kovid-19 Pandemisinde AB Eğitim Projeleri	55
4.5.1.Projelerin Online Yürütülmesine Yönelik Olumsuz Tutumlar	55
4.5.2.Projelerdeki Olası Dönüşümler (E Twinning'in Daha Popüler Hale Gelmesi, Hibrit Modeller).....	56
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	58
5.1. Sonuç ve Tartışma	58
5.1.1. AB Projelerine Başvuru Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözümleri	58
5.1.2. AB Projelerini Yürütme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözümleri	60
5.1.3.AB Eğitim ve Gençlik Projelerine Katılımın Bireysel-Kurumsal Katkıları .	63
5.1.4.AB Eğitim ve Gençlik Projelerinin Raporlaştırılması, Yaygınlaştırılması ve Tanıtımı	65
5.1.5.Kovid-19 Pandemisinde AB Eğitim Projeleri.....	65
5.2.Öneriler.....	66
5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	66
5.2.2.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	67
KAYNAKÇA	69
EKLER	82
EK 1: Görüşme Sorularının Açıklaması.....	82
EK 2: Görüşme Soruları	84
EK 3: Etik Kurul Onayı.....	87
EK 4: Katılımcı Onay Formu	88

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Unvana Göre Katılımcı Listesi.....	30
Tablo 2. Araştırmanın Ana ve Alt Temaları.....	35

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Erasmus + Programı'nın 2007-2020 Yılları İçindeki Değişimi.....	11
Şekil 2. Erasmus+ Programı'nın Alt Programları	14

KISALTMALAR LİSTESİ

AB: Avrupa Birliği

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

AET: Avrupa Ekonomik Topluluğu

AAET/ EURATOM: Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu

AKTS: Avrupa Kredi Transfer Sistemi

BM: Birleşmiş Milletler

EC: European Comission

ECU: European Currency Unit (Avrupa Para Birimi)

DPT: Devlet Planlama Teşkilatı

ERASMUS: European Region Action Scheme for the Mobility of University Students

EU: European Union

KA: Key Action

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

NATO: North Atlantic Treaty Organization (Kuzey Atlantik İttifakı)

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü STK: Sivil Toplum Kuruluşu

ÖÖKK: Özel Öğretim Kurumları Kanunu

PISA: Programme For International Student Assessment

TDK: Türk Dil Kurumu

TED: Türk Eğitim Derneği

TÜBİTAK: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

UA: Ulusal Ajans

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF: Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sınırlılıkları ve tanımlar kapsamlı bir şekilde açıklanacaktır.

1.1.Problem Durumu

Küresel rekabetin, savaşların ve belirsizliklerin artış gösterdiği günümüz dünyasında, devletlerin iş birliklerini artırması ve geliştirmesi kaçınılmazdır. Özellikle Amerika, Rusya ve Çin gibi büyük devletlerin siyasi ve ekonomik alanlarda gittikçe artan ağırlığı, Avrupa'daki devletlerin birlik oluşturmalarını bir zorunluluk olarak ortaya çıkarmıştır. Tarihsel süreçte farklı adlardaki iş birlikleriyle ortaya çıkan, fakat günümüzde Avrupa Birliği (AB) altında bir araya gelen bu ülkeler, aralarındaki siyasi, kültürel ve ekonomik iş birliğini artırmayı hedeflemektedir (The Council Of The European Union, 2020a). Kültürler arası etkileşimleri ve ekonomik çıkarlarını önceleyen AB ülkeleri doğal olarak eğitim alanındaki iş birliğini de geliştirmeyi amaçlamaktadırlar.

Türkiye her ne kadar henüz AB'ye üye olmasa da Avrupa Komisyonu üyesi olduğundan, Avrupa Komisyonu tarafından yürütülen ve katılımcı ülkeler arasında eğitim ve gençlik alanında iş birliğini geliştirmeyi amaçlayan AB Eğitim ve Gençlik Programları'nda yer alabilmektedir. Türkiye, bu programlara Ulusal Ajans nezdinde 2003 yılında pilot uygulama olarak başlamıştır ve 1 Nisan 2004 tarihinde AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyesi haline gelmiştir. 2006 yılına kadar Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik Programları; 2007-2013 döneminde Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Programları yürütülmüştür. Son dönem 2014-2020 yıllarını kapsayan Erasmus+ Programı da Türkiye Ulusal Ajansı kurumunun AB Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı tarafından yürütülmektedir (UA, 2020b).

Ülkemizde AB eğitim projeleri konusunda kamu ve özel öğretim kurumları, özel sektör kuruluşları, sivil toplum örgütleri, yerel yönetimler, meslek kuruluşları ve gençlik kuruluşları ile yakın iş birliği sağlamaktadır (Ulusal Ajans, 2020a). Okullar da bu projelerde planlama, bütçeleme, koordine etme rollerini de tecrübe ederek katkı sağlamakta ve ilgili paydaşlar açısından yeni bir ilgi alanının oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Aynı zamanda, eğitimin niteliğinin artmasına da katkıda bulunmaktadır. Örneğin; Ulusal Ajans'a bağlı olarak

yürütülen AB projelerinde eğitim ve öğretim sistemleri dahilinde, karşılıklı hareketlilik ve yardımlaşma ağları oluşturulabilmektedir. Ayrıca, AB projelerindeki fonların dağıtımını Avrupa Komisyonu'nun ortaya koyduğu Teklif Çağrısı ve Program Rehberinde belirtilen hususlara bağlı olarak yürütülmektedir. İlgili Teklif Çağrısı ve Program Rehberi'nde görülebileceği üzere, Erasmus+ Programı kapsamında eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarında faaliyet gösteren tüm kamu ya da özel kuruluşlar ile sivil toplum kuruluşları proje başvurusu yapabilir. Ayrıca, gençlik çalışmalarında aktif olan ancak tüzel kişilik olmayan gençlik grupları da hibe desteği için proje başvurusunda bulunabilir (UA, 2020c). AB hibe fonlarına başvuran kurumlar açısından kamu veya özel sektörde yer almaları açısından sınırlılıklar ve kısıtlamalar olmadığı belirtilebilir.

Yukarıda da belirtildiği gibi AB eğitim projelerinin okullara önemli katkıları bulunmaktadır. Yılmaz (2009), özel eğitim okullarına AB projelerinin katkısını, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği bir araştırmasında, AB projelerine katılımın; yönetici, öğretmen ve öğrencilerin kültürel, kişisel, kurumsal ve sosyal gelişimlerine önemli katkılar sağlamanın yanında yabancı dillerini geliştirmelerinde de rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır. Dilekli ve Dikici de (2008), Comenius projesinde yer alan idareci, öğretmen ve öğrencilerin birbiriyle olan etkileşimini artırdığını, planlı ve grupla çalışma becerisini kazandırdığını, paydaşların eğitimde yeni yöntem ve teknikleri kullanmalarının arttığını belirtmiştir. Ayrıca, AB projelerine katılım okulun prestijine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır ki okulun proje yapıyor olması veliler açısından tercih edilme sebebi haline gelmiştir. Projeler sonucunda okullara verilen kalite etiketleri ve proje kapsamında okul içindeki panoların düzenlenmesiyle okulu gezen herhangi bir kişi okulların bu projelere katılımını bu sırada fark edebilmektedir (Kesik ve Beycioğlu, 2020).

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) 2018-2019 Resmi İstatistik verilerine göre, Türkiye'de 54 bin 36 devlet okul ve bu okullarda okuyan 15 milyon 88 bin 592 öğrenci ve bu okullarda çalışan 907 bin 567 öğretmen bulunmaktadır. Buna ek olarak, 12 bin 809 özel okul ve burada okuyan 1 milyon 440 bin 557 öğrenci ve burada çalışan 169 bin 740 öğretmen bulunmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019). Görüldüğü üzere, Türkiye'deki toplam okul sayısının içinde özel okullar %19,2'lik önemli bir paya sahiptir. Erasmus+ Okul Eğitimi faaliyetlerinin hedef kitlesi okul eğitimine taraf olan kamu ya da özel kurum ve kuruluşlar ile bu kurumlardaki idareciler, eğitimciler/öğretmenler ve öğrencileri kapsamakta ve katılımlarıyla ilgili herhangi bir kontenjan bulunmamaktadır. 2019 yılı Erasmus+ Okullar Arası Değişim Ortaklıkları (KA229) programına toplam 669 başvuru kabul almıştır. Bu başvuruların 75'i (%11) özel okullara aitken

594'ü (%89) kamu okullarına aittir (UA, 2019a). Aynı şekilde, Okul Eğitimi Personel Hareketliliği (KA101) programına toplam 213 başvuru kabul almıştır. Bu başvuruların 3'ü (%1) özel okullara aitken 210'u (%99) kamu okullarına aittir (UA, 2019b). Türkiye genelinde %19'luk kesimi oluşturan özel okulların AB projelerine başvuru ve kabul oranının devlet okullarına kıyasla daha düşük olması ilgi çekicidir. Oysaki Türkiye'nin AB eğitim projelerine aktif katılımının başladığı 2004 yılında yapılan bir araştırma Ankara'da bu projelere başvuran 8 okulun 7'sinin özel okul olduğunu göstermektedir. Unutulmamalıdır ki özel okullar her ne kadar özel teşebbüs olsalar da kamu hizmeti veren kuruluşlardır; bu yönleriyle de hem öğretmenlerinin hem de öğrencilerinin bu tür eğitim projelerindeki katılımlarının önemli oranda düşmesi oldukça düşündürücüdür.

Kesik (2016)'in, "Avrupa Birliği Projelerinin Okul Sağlığına Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışmasında elde ettiği sonuçlar da yukarıdaki düşüncüyü destekler niteliktedir. Hem özel hem de devlet okulunda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine yer verilen 274'ünün kamu, 107'sinin özel okullarda görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu bu araştırmaya göre, özel okulda çalışan öğretmenlerin sadece %28'i aktif olarak AB projesinde yer almıştır. Öğretmenlerin örgüt sağlığına ilişkin algılarının okul değişkenine göre analizi yapılmış ve özel okullarda görev yapan öğretmenlerin daha olumlu ve sağlıklı okul algısına sahip olduğu belirtilmiştir; projelerde aktif görev almayan öğretmenlerin aktif görev alan öğretmenlere göre okullarını daha sağlıklı algılamaları da araştırmanın ilgi çekici bir diğer noktasıdır. Bu açıdan projelere katılımın okula daha eleştirel bir gözle bakılmasına katkı sağladığı söylenebilir.

AB projesi yapan öğretmenler, Comenius Çok Taraflı Projelerin okula katkısı konusunda olumlu düşüncelere sahipken; proje yapmayan öğretmenler, "Proje yapan öğretmenler sadece gezdikleri yerlerin fotoğraflarını gösteriyor." iddiasıyla okula katkı sağlamadığını düşünmektedir. Bunlara ek olarak, devlet okulunda çalışan öğretmenler, özel okuldaki öğretmenlere göre AB projelerinin okula sağladığı katkı hakkında daha olumsuz algılara sahiptir. Buna rağmen özel okuldaki öğretmenler, çalışmayı tüm okulla paylaşabiliyorken; devlet okullarının bu konuda kurum içi çatışmalar yaşaması ve daha az paylaşımcı olması dikkat çekicidir. Bunun sonucunda da ilerleyen dönemlerde, proje oluşturma konusunda kaçınmalar yaşanmaktadır (Kesik ve Beycioğlu, 2020). Bu açıdan da özel okullarda AB eğitim projelerinin yürütülmesi süreçlerinin daha detaylı ve dikkatli bir şekilde araştırılarak devlet okullarında yaşanan sorunların çözümüne sağlayacağı önemli katkılar olduğu düşünülebilir.

Öte yandan, AB eğitim projelerine katılımı ile ilgili okullarda önemli sorunların yaşandığı da söylenebilir; katılımcı öğretmenlerin özellikle velilerin bilgilendirilmesi, komşu okulların farkındalığı ve yurtdışı izin ve onay işlemleri konusunda problem yaşanmaktadır. Ele alınması gereken diğer bir durum da Türkiye'deki okulların genel olarak projelere ortak olarak katılmasıdır. Araştırmacının veri topladığı okulların projelerdeki rollerinde, %26,7'lik kesim koordinatörken %73,3'lük kesim ortaklıktır. Bu bağlamda, okulların ortaklıktan ziyade; otantik fikirler geliştirerek koordinatör (proje sahibi) kimliğiyle katılımları teşvik edilmeli ve proje konusunda yaratıcılık ve yeni fikir üretimi gibi konularda hizmet içi eğitimlerin desteği gereklidir. Öğretmenlerden bazıları projelerin çevre paydaşlarla olan iletişime, fon bulmaya katkı sağladığını belirtirken diğerleri Ulusal Ajans dışında fon desteği bulamadıklarını belirtmiştir. İhtiyaç duyulan yardım, sponsor bulunamadığı için ebeveynlerin yardımlarıyla sağlanmaya çalışılmaktadır. Diğer yandan, okul müdürlerinin bu projelere gezi zihniyetiyle yaklaşması, bazı öğretmenlerin sadece projeye odaklanıp okulu ihmal etmesi, yurtdışı ziyaretleri boyunca eleman eksikliğinden ötürü yaşanan disiplin sıkıntıları, öğretmen ve idarecilerin yabancı dilde kendilerini ifade edememeleri yaşanan problemler arasındadır (Aydoğmuş, 2013).

Erasmus+ Okul ve Yetişkin Eğitimi kapsamında, katılımcıların hareketliliğe katılmasındaki en az motive eden faaliyet, işgücü piyasasındaki aktörlerle beraber çalışmaktır. Bu bulgu, projelerin yapılış amacı olan iş birliği sağlama hedefine tam olarak ulaşılmadığının bir göstergesidir. Buradan, Türkiye'deki işgücü piyasasında bulunan kamu/özel kurum ve kuruluşları arasında yeterli koordinasyonun sağlanamadığı çıkarılmaktadır (UA,2017). Bu koordinasyonun sağlanamama sebeplerinin araştırılması kamu ve özel iş gücü piyasası arasındaki iş birliklerinin kurulması ve birbirlerinden faydalanmaları anlamında oldukça önemlidir. Bu da Anayasal güvence altına alınmış bir kamu hizmeti olan eğitim hizmetini veren ve aynı zamanda özel sektör kuruluşu olan özel okulların arada oynayabileceği köprü rolünü akla getirmektedir.

Sonuç olarak, Türkiye'de 2003 yılında uygulamaya konulan ve okulların gelişimine önemli ölçüde katkı sağlayan AB eğitim projelerinin özel okullardaki işleyişlerinin derinlemesine araştırılması konusunda önemli bir gereksinim olduğu söylenebilir. Konuyla ilgili araştırmalara bakıldığında genel olarak AB eğitim projelerinin okullara katkısıyla ilgili kamu-özel farkı gözlemlenmeden bazı araştırmalar yapıldığı, yalnızca özel okullara yönelik araştırmalarda ise projelerin yürütülmesi sürecinin derinlemesine ve bütüncül olarak henüz araştırılmadığı görülmektedir. Bu nedenle, özel okul yöneticisi ve öğretmenlerinin deneyimlerine dayalı olarak

özel okullarda yürütülen AB projelerinin değerlendirilmesi önemlidir. Ayrıca böyle bir araştırmanın sonuçları, daha esnek ve yenilikçi yaklaşımlar kullanabilen özel okulların edindiği/edineceği tecrübelerin bilinmesi ve hem kamu hem de özel okullar tarafından kullanılabilmesi açısından da katkı sağlayacaktır.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'deki özel okullar tarafından yürütülen AB projelerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırılması ve değerlendirilmesidir.

Bu amaçtan hareketle aşağıdaki üç alt amaç belirlenmiştir:

- (1) AB eğitim projelerinde; başvuru, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yaşanan sorunların ve çözümlerin belirlenmesi,
- (2) AB projelerinin paydaşlara olan katkılarının ortaya çıkarılması,
- (3) Kovid-19 pandemisinde AB eğitim projelerindeki dönüşümün araştırılmasıdır.

Dolayısıyla araştırmamızda yönetici ve öğretmenlerin tecrübelerine ve görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

Birinci amaçla ilgili araştırma soruları:

1. AB projelerine başvuru ve yürütme sürecinde okul içindeki ve dışındaki paydaşlarla ne tür problemler yaşanabilmektedir ve bu sorunların çözümüne yönelik neler yapılmaktadır?

İkinci amaçla ilgili araştırma soruları:

2. Bir özel okulun AB projelerine başvuru nedenleri nelerdir/ bu konuda onları neler motive eder?

3. AB projelerinde yer almanın okul içi ve dışındaki paydaşlara ne tür katkıları olmaktadır?

Üçüncü amaçla ilgili araştırma soruları:

4. Kovid-19 pandemisinde yaşananlar dikkate alındığında AB eğitim projeleri bu süreçten nasıl etkilenmiştir ve bu gerçeklik dikkate alındığında bu projelerde ne tür değişim ve dönüşümler yaşanacağını düşünülmektedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özel okullar, her ne kadar genel yapı ve işleyişi itibariyle özel teşebbüs olmalarından dolayı devlet okullarından farklılaşsalar da onların da anayasal bir hak olan eğitim hakkını yerine getiren ve kamusal bir hizmet olan eğitim hizmetini veren kurumlar oldukları unutulmamalıdır. Bu nedenle özel okullarda yürütülen AB eğitim projelerinin değerlendirilmesi oldukça önemlidir. Literatür incelendiğinde Türkiye'deki özel okulların AB eğitim projelerine katılımlarıyla ilgili doğrudan, derinlemesine ve bütüncül olarak yapılmış bir çalışma bulunmamaktadır. Araştırma Türkiye'de bu açıdan ilktir; araştırma sonucunda elde edilen verilerin hem araştırmacılar hem de uygulayıcılar için oldukça önemli sonuçları ortaya koyacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Söz konusu araştırma, görüşmelere katılım sağlayan özel okul kurucu, yönetici ve öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır. Buna ek olarak, nitel bir araştırma yöntemi olan fenomenolojik yöntemin kullanıldığı bu çalışmada, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 3 uzmanın görüşleriyle geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Dolayısıyla çalışma, bu sorulardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

AB Projeleri: AB'ye üye, aday ve antlaşmalarına taraf olan üç kategorideki ülkelerin bütçelerine katkı sağlayıp ihtiyaç ve yeteneklerine göre yararlandıkları ve sonucunda standart bir eğitim seviyesi hedefledikleri eğitim yardımı programları kapsamında yapılan çalışmalardır.

Özel Okul: Eğitim giderleri özel ve tüzel kişiler, vakıflar ya da gerçek kişiler tarafından sağlanan okul türüdür.

Kovid-19: Yeni Koronavirüs Hastalığı (COVID-19), ilk olarak Çin'in Vuhan Eyaleti'nde aralık ayının sonlarında solunum yolu belirtileri (ateş, öksürük, nefes darlığı) gelişen bir grup hastada yapılan araştırmalar sonucunda 13 Ocak 2020'de tanımlanan bir virüstür.

BÖLÜM II. İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın amacıyla bağlantılı olarak AB eğitim projelerinin tarihi ve gelişimi, Erasmus+, Türkiye'nin AB eğitim programlarına katılım süreci, yabancı ülkelerde AB eğitim projelerinin yürütülmesi ve özel okullar kapsamlı bir şekilde açıklanacaktır.

2.1. Avrupa Birliği Eğitim Projelerinin Tarihi ve Gelişimi

Bu başlık altında Avrupa Birliği ve AB eğitim programlarının tarihsel gelişimi, bu kapsamda yapılan antlaşmalar, eğitim politikaları, Erasmus+ Programı'nın tüm ana ve özel eylemleri, amaçları ve çeşitli uygulamaları açıklanmıştır.

Avrupa Birliği eğitim programlarını kapsamlı şekilde anlayabilmek için "Avrupa Birliği" başta olmak üzere çeşitli kavramların tanımlanması gereklidir (Yayan, 2003). Günümüz Avrupa Birliği, ilk olarak 1952 yılında Paris Antlaşması'yla Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğu (AKÇT) adıyla ön plana çıkmıştır. Bu toplulukta Fransa, Almanya, İtalya ve Benelux ülkeleri (Belçika, Hollanda ve Lüksemburg) yer almıştır. Sonrasında, 1957 yılında Roma Antlaşması'yla Avrupa Ekonomik Topluluğu (AET) ve Avrupa Atom Enerjisi Topluluğu (AAET/ EURATOM)'nun kurulmasıyla ilişkiler devam etmiştir. Son olarak 1992 yılı Şubat ayında imzalanan ve 1993 Kasım'da yürürlüğe giren Maastricht Antlaşması ile günümüz Avrupa Birliği şeklini almıştır." (EU, 2020b). Birlik, siyasi ve ekonomik çıkarları gözetmekle birlikte coğrafi konum olarak Avrupa kıtasında bulunan yirmi yedi üye ülkeden oluşmaktadır. Bu ülkeler alfabetik sıraya göre en güncel haliyle; "Almanya, Avusturya, Belçika, Bulgaristan, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Hırvatistan, Hollanda, İrlanda, İspanya, İsveç, İtalya, Kıbrıs, Letonya, Litvanya, Lüksemburg, Macaristan, Malta, Polonya, Portekiz, Romanya, Slovakya, Slovenya ve Yunanistan'dır.". Birleşik Krallık da AB üyesi olmaktan çıkmasına rağmen hala projelerden faydalanmaktadır (EU, 2020c). Bunların yanında AB üyeliğine 4 aday ülke vardır: "Arnavutluk, Karadağ, Kuzey Makedonya, Sırbistan ve Türkiye..." (AB Başkanlığı, 2020) .

AB Antlaşması'na göre "Birlik insan onuru, özgürlük, demokrasi, eşitlik, hukukun üstünlüğü ve azınlıklara mensup kişilerin hakları da dahil olmak üzere insan haklarına saygı ilkeleri üzerine kurulmuştur. Bu değerler, çoğulculuk, ayrımcılık yapmama, hoşgörü, adalet, dayanışma ve kadın-erkek eşitliğinin hâkim olduğu bir toplumda üye devletler için ortakır." (EU, 2020d).

Görüldüğü üzere değerleri oldukça bütünleştirici olan AB siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda kaynaşmayı sağlayarak devletlerin ayakta kalmasını sağlamaktadır. 500 milyondan fazla nüfusu ve 19 trilyon dolara ulaşan gayri safi milli hasılası ile de dünyanın en büyük ekonomisi konumundadır (AB Başkanlığı, 2020). Dolayısıyla birliğe üye, aday ve antlaşmalarına taraf olan ülkeler buraya hem katkı yapıp hem de gerekli alanlarda bütçeden yararlanabilmektedir. Böylelikle genel anlamda bir kalite artışı, rekabet ortamı ve uluslararası saygınlık kazanmak söz konusu olmaktadır (Karaman, 2010). AB'nin oluşumunun temel sebebinin ekonomik olduğu bilinmektedir. Özellikle bu temel nedenin önemli bir siyasi nedeni de vardır. AB, Marshall Yardımı adıyla yararlandığı ABD sermayesiyle ona bağlı kalmaktan çekinmiş ve yeni bir sermaye piyasası oluşturmuştur (Tuzcu, 2002).

Bunlardan farklı olarak AB gibi uluslararası kuruluşlarla ilgili olumsuz bakış açıları da mevcuttur. Hobsbawm (2008)'a göre uluslararası kuruluşların bünyelerindeki ülkelerin genel politikalarına, stratejik planlarına daha kolay ulaşma ve yönlendirme, milli değerleri zorlama gibi yansımaları vardır. Can (2008)'e göre de bu birliklerin kolaylaştırıcı yönleri olduğu kadar yadsınamayacak zorlukları da vardır. Bu tarz kuruluşlardan en yüksek derecede yararlanıp en az hasar ile devam etmek isteyen ülkeler, gelişmelere ayak uydurup ortak paydada buluşmayı sağlarken değerlerinden kopmadan ve yozlaşmadan yaşamını sürdürebilir. AB eğitim projelerinin yürütülmesi sürecinde bu eleştirilerin de dikkate alınması yerinde olacaktır.

AB eğitim projelerini anlamak için “proje” teriminin de bilinmesi gereklidir. Türk Dil Kurumu (TDK) (2019)'na göre proje, farklı alanlarda yapılabilen; maliyet hesaplaması, kurumlarla iş birliği, süre tanımlaması planlanmış özel kurumlar veya devlet eliyle gerçekleştirilen bilimsel çalışma tasarısıdır. Koçel (2020)'e göre en önemli aşama proje fikrini oluşturmadır. Bu fikir istekleri ve ihtiyacı karşılayabilen, etkili, gerçekçi ve sürdürülebilir olmalıdır.

Küçüker ve Gürbüz (2012)'e göre eğitim projeleri toplumsal değişimi sağlamada önemli bir yeri olan “yeni insan” modelinin oluşturulması için oldukça uygundur. Keskin (2003)'e göre yurtdışı kaynaklı projelerin bir açık bir de örtük amacı vardır. Açık amacı eğitimi belirli bir standarda ulaştırmakken örtük amacı da eğitimi yerleştirip mali açıdan özelleştirmektir. Bunun sonucu olarak da okullar işletme statüsüne dönüşmektedir.

Uluslararası bir süreç içeren AB eğitim programları, AB'ye üye, aday ve antlaşmalarına taraf olan üç kategorideki ülkelerin bütçelerine katkı sağlayıp ihtiyaç ve yeteneklerine göre yararlandıkları ve sonucunda standart bir eğitim seviyesi hedefledikleri eğitim yardımı programlarıdır (Yayan, 2003).

Literatür incelendiğinde AB eğitim projelerinin tarihsel gelişimiyle ilgili çeşitli sınıflandırmalar bulunmaktadır. Pepin (2007), bu sınıflandırmayı 1957-1971, 1971-1992, 1992-2000, 2000-2006 olarak yapmıştır.

1957-1971 Dönem Programları'nın en önemli olayı 1957 yılında imzalanan Roma Antlaşması'dır. İlk defa bu antlaşmayla Avrupa Devletleri'nin ortak bir pazar kurması gerekliliği söz konusu olmuştur. Kesik (2006)'e göre eğitim ve öğretimin birbirinden ayrı olduğu düşünülen bu dönemde AB daha çok ekonomik çıkar amacıyla kurulmuş bir birlik olarak kalmış; kültürel ve eğitimsel iş birliği, hassas noktalar olarak görüldüğünden ihmal edilmiştir (EU, 1971). Öyle ki bu iki alan ile ilgili konuşmak adeta bir tabu olarak görülmüştür (Pepin, 2007). Dolayısıyla bu dönemde AB'nin eğitim alanına dair büyük bir boşluğu oluşmuştur.

Eğitim ve kültür alanlarına yönelik bakış açılarındaki değişimle beraber 1971 yılında bir Avrupa Eğitim Geliştirme Merkezi kurma çalışmalarına başlandı. Ayrıca 70'lerdeki artan işsizlik oranı ve petrol krizi de eğitim sektöründe daha kapsamlı çalışmaların önünü açmıştır. Yine 1974'lerde eğitim bakanlarının öncülüğünde özellikle mesleki eğitim için sınırlı kurumlar arası iş birlikleri sağlanmıştır (Grek ve Lawn, 2009). Ve nihayet 1976'da ulusal çeşitliliğe ve devletlerin yetkilerine tam saygı gösteren konsey niteliğinde bir topluluk oluşturulmasına karar verilmiştir. Bakanlar bilimsel, teknik ve sosyal alanlarda büyük dönüşümler geçiren toplumların eğitim politikalarında güncellemeye gidilmesini önermiştir (Janne, 1973). Böylelikle ekonomi ve eğitim alanlarının kesişim kümesinin ne denli büyük olduğu anlaşıldı. Bu sırada 1981'de AB "eğitim, mesleki eğitim ve gençlik politikasını" bir araya getirerek sorumluluğu Genel Araştırma Müdürlüğü (DG Research)'nden Sosyal İşler Genel Müdürlüğü (Directorate General for Social Affairs) 'ne devredildi. 87'de de ilk olarak üniversite- işletme iş birliği" amacıyla Comett; "üniversite iş birliği ve öğrenci hareketliliği" amacıyla Erasmus (European Region Action Scheme for the Mobility of University Students) Programı kabul edildi (European Commission (EC), 2013).

85-92 dönemi eğitim programları açısından oldukça verimli geçen bir dönemdir. "Comett, Erasmus, Petra, Lingua, Force, Tempus gibi hem uygulama hem de bütçe açısından iş birliğini artıran programlar kabul edildi." Zamanla oldukça popüler hale gelen bu programların 90-94 yılları arasında toplam bütçesi 1 milyar ECU (European Currency Unit (Avrupa Para Birimi))'yu aştı (Pepin, 2007).

92 yılında imzalanan Maastricht Antlaşması ile "Hayat Boyu Öğrenme" ve "Bilgiye Dayalı Toplum" kavramları ortaya çıkmış; eğitim ve öğretimin birleştirilmesi kararına varılmıştır.

Hızlı teknolojik değişimler ve bilgi akışının olduğu yeni dünya düzeninde insanlardan beklenen performanslar değiştirdi. Bundan dolayı da eğitim ve öğretimde reformlar gündeme geldi. 90'lı yıllarda okul eğitimi için Sokrates ve mesleki eğitim için Leonardo da Vinci gibi programlarla bir başlangıç yaparak AB eğitim programlarının alanı genişletilmiştir. Bu yıllarda her ne kadar girişim yapılırsa da beklenen hızda bir performans gösterilemedi. Özellikle merkezi yönetim sistemleri bunun bir sebebiydi. Örneğin; hayat boyu öğrenme projesinde bir yetişkinin eğitimi için bu dönemdeki teknolojilerle gerekli kişileri ulaşmak, onlarla iletişim kurmak bir hayli zordu. Fakat yerel yönetimleri olan ülkeler (İskandinav ülkeleri gibi...) bu konuda daha iyi bir performans gösterdiler. İşte bu noktada devletler, bu tür zorlukları tek başlarına çözemeyeceklerini anladılar ve bunun için ortak bir vizyon oluşturma çabasına girdiler (EU, 2013).

1997 yılında Lüksemburg'da zirvesi yapılan Avrupa İstihdam Stratejisi (European Employment Strategy) ile ön plana çıkan ekonomi ve istihdam olayları Hayatboyu Öğrenme Projeleri'ni hedef aldı. Bu gelişmeler üzerine Ekim 97'de imzalanan Amsterdam Antlaşması ile de Üye Devletler halkları için eğitim konusunda en yüksek erişimi sağlama gayretine girdiler. Bu süreçte özellikle yüksek öğretimde güçlü bir geribildirim alındı. Mayıs 98'de Almanya, Fransa, İngiltere ve İtalya Sorbonne Deklarasyonu ile de ülkeler arası öğrenci hareketliliklerinin olmasını sağlayacak işbirlikleri için güçlü adımlar atıldı. Sonrasında Lizbon Stratejisi ile de Avrupa Komisyonu'nun da katılımıyla Avrupa Kredi Transfer Sistemi (AKTS) getirildi. Bu da özellikle Avrupa'da yükseköğretim alanında paralelleşmeyi sağlayan Bologna süreci için önemli bir adımdı (Corbett, 2005).

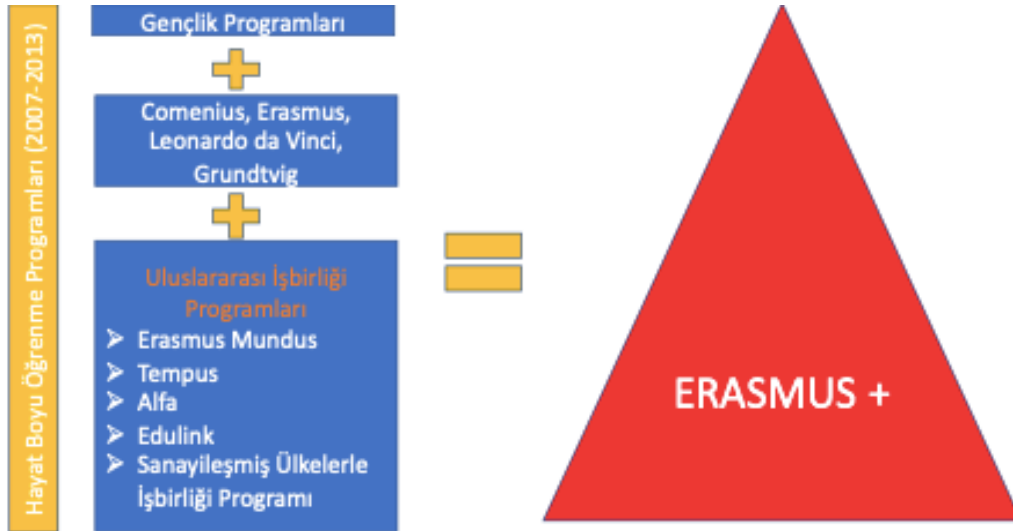
2000-2006 yıllarında AB'nin 10 yıllık bir ekonomik ve sosyal stratejisi olan Lizbon Stratejisi ile Hayat Boyu Öğrenme Projeleri için teorikten uygulamaya geçildi. Bu süreçte özellikle gençleri etkileyen işsizliğe kalıcı çözümler getirilmeye çalışıldı. Bu yüzden de ilk defa birliğin en üst düzeylerinden eğitim sistemlerinin modernizasyonu için çağrı yapıldı. Dolayısıyla ekonomik ve sosyal amaçları gerçekleştirebilmek için eğitim sektörünün değeri anlaşıldı ve bu alana yatırım yapılmasının gerekliliği ortaya çıktı. Bunun üzerine eğitim bakanları şu üç stratejik hedef üzerinde durdular: "eğitim sistemlerinin kalitesi ve etkinliği, erişim ve dünyaya açıklık...". Aynı zamanda okuma başarısı düşük olan ve okulu erken bırakmış öğrenciler için kota belirlendi. Hayat Boyu Öğrenme için ortak bir çerçeve oluşturmak amacıyla 2006 yılında tavsiye niteliğinde Avrupa Nitelikler Çerçevesi oluşturuldu. Fakat bu tür çalışmaların halkın alt kademeleri tarafından uygulanmasının mümkün olmadığı konusunda olumsuz bakış açıları da

mevcuttur. Bu da özellikle Hayat Boyu Öğrenme Projesi'nin çok yavaş ilerlemesine sebep oldu (EU, 2006).

ABD ve AB devletlerinin arasındaki eğitim konusundaki giderek büyüyen açıklıktan ötürü AB'nin acilen önlemler alması gerekiyordu. Bu bakımdan bir dizi reform yapma yoluna gidildi. Bu reformlar okul öncesi eğitim, yaşam boyu rehberlik ve mesleki eğitim başta olmak üzere sıralanabilir. Bu reformlar için oluşturulan AB Yapısal Fonları mevcuttur. Birlik de doğal olarak bu fonun amaçlı ve etkin bir şekilde kullanılmasını istemektedir.

2009 yılında "Eğitim ve Öğretimde İşbirliği İçin Stratejik Çerçeve" adıyla bir bildirme yayımlandı. Bu bildirme, özellikle "okul öncesi eğitim, okuma, matematik ve bilim alanlarındaki başarı oranları, okul terkleri ve yetişkin eğitimi" ile ilgiliydi. 2007-2013 yılları arasında ise Konsey ve Avrupa Parlamentosu 6.970 milyon Euro tutarında bir bütçeyi o dönemdeki AB Eğitim Projeleri (Socrates, Leonardo da Vinci gibi...) için ayırdı.

2014 yılında sonlandırılan Hayat Boyu Öğrenme Programı ismi değiştirilerek Erasmus+ adını almıştır. **Şekil tablosu ögesi bulunamadı.**'de Erasmus + Programı'nın yıllar içindeki değişimi verilmiştir.



Şekil 1. Erasmus + Programı'nın 2007-2020 Yılları İçindeki Değişimi

Kaynak: Tuncer, 2020.

2.2. Erasmus+ (2014-2020)

2013 yılında sonlandırılan Hayat Boyu Öğrenme Programı'ndan sonra uygulamaya konan Erasmus+ Programı'nın 1 Ocak 2014 tarihinden 2020 yılına kadar sürdürülmesi

planlanmaktadır. Eğitim, gençlik ve spor gibi üç ana başlık altında yapılan program geniş bir yaş aralığına hitap etmektedir. Önceki dönemlerde ayrı başlıklarda ele alınan AB projeleri, Erasmus+ adıyla tek bir çatı altında toplanmıştır. Dolayısıyla bu program sadece Hayat Boyu Öğrenme Programı'nın bir devamı değil; “Comenius, Erasmus, Leonarda da Vinci, Grundtvig, Gençlik Programları, Erasmus Mundus, Tempus, Alfa, Edulink ve Sanayileşmiş Ülkelerle İş birliği Programları'nın” birleşim kümesidir. Bu program genel olarak gençler/gençlik çalışanları, eğitim alanlar/verenler, kurum ve kuruluşlar olmak üzere çeşitli sektörlerle iş birliği sağlamaktadır. Bu sektörlerde “yurt dışında eğitim, öğretim, staj, profesyonel gelişim, yaygın öğrenme temelli gençlik aktiviteleri ile kurumlar arasındaki işbirliklerini artırmak” amaçlı projeler yapılmaktadır. Aynı zamanda bu dönemde, toplum yararına yapılan projeler için bir dayanışma ağı kurmayı sağlayan Avrupa Dayanışma Programı (European Solidarity Corps (ESC)) oluşturulmuştur. Bu program, eski Avrupa Gönüllü Hizmeti Programı'nın bir devamı olarak görülmektedir (UA, 2019c).

Program “herkes için eğitim” anlayışıyla şu genel amaçları içermektedir:

- AB'nin eğitim için stratejik planına göre belirlenmiş hedeflere ulaşmak
- Sürdürülebilir yüksek öğretim ortaklıkları kurmak
- İşsizliği azaltıp reformu çoğaltmak

Erasmus+ bu amaçlar ışığında Bireylerin Öğrenme Hareketliliği, Yenilik ve İyi Uygulamaların Değişimi İçin İşbirliği ve Politika Reformuna Destek adlarıyla üç Ana Eylem (Key Action (KA))'den oluşmaktadır. Aynı zamanda Spor Destekleri ve Jean Monnet Programı adlarıyla iki özel eylemden oluşmaktadır (EC,2020b).

2.2.1. Ana Eylem 1- Bireylerin Öğrenme Hareketliliği

Bu eylem dahilinde desteklenen üç tema bulunmaktadır. Bunlardan birincisi “öğrenciler, stajyerler, gönüllüler, gençler, öğretmenler, akademisyenler, eğitmenler, gençlik çalışanları, eğitim kurumlarının ve sivil toplum kuruluşlarının personelinin” yurtdışında öğrencilik ve mesleki anlamda tecrübe kazanmak için katıldığı **Öğrencilerin ve Personelin Hareketliliği'dir**. İkincisi ise “en iyi yüksek lisans öğrencilerine burs veren yüksek öğretim kurumları konsorsiyumu tarafından sunulan” **Ortak Yüksek Lisans Derecesi'dir**. Üçüncüsü de “yüksek lisans derecesi almak için yurtdışına çıkanlara sunulan” **Yüksek Lisans Öğrencisi Kredi Garantisi'dir** (EC, 2020C).

2.2.2. Ana Eylem 2- Yenilik Ve İyi Uygulamaların Değişimi İçin İşbirliği

Bu eylem dahilinde desteklenen dört tema bulunmaktadır. Bunlardan birincisi “gelişimi deneyimle harmanlayan teknik uzmanlık (know-how) paylaşımını ön plana çıkaran” **Stratejik Ortaklıklar’dır**. İkincisi “yükseköğretim kurum ve kuruluşlarıyla işletmeler arası iş birliğini sağlayan ve bilgi paylaşımını içeren” **Bilgi Ortaklıkları’dır**. Üçüncüsü “ortak mesleki eğitim planlarının, öğretim ve eğitim yollarının tasarımını destekleyen, ihtiyaç duyulan sektörlerle ilgili araştırmalar yapan, girişimciliği ve istihdamı ön plana çıkaran” **Sektörel Beceri Ortaklıkları’dır**. Dördüncüsü ise “gençlik alanındaki kurumların modernleşmesi ve globalleşmesini sağlayan” **Kapasite Geliştirme Projeleri’dır**. **Etwinning, Okul Eğitimi Geçidi, Avrupa Yetişkin Eğitimi Platformu (EPALE) ve Avrupa Gençlik Portalı** isimli sanal iş birliğini içeren programlar da dördüncü programın gelişimine katkıda bulunmaktadır (EC, 2020C).

2.2.3. Ana Eylem 3- Politika Reformlarına Destek

Bu eylem dahilinde desteklenen beş tema bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, “kanıta dayalı bir eğitim politikası oluşturmak, akademik ağlarla iş birliği içinde olmak, akran öğrenmesini desteklemek amaçlı” **eğitim, öğretim ve gençlik alanlarında bilgi** temasıdır. İkincisi, “paydaşlar içinde yenilikçi politika geliştirmeye teşvik etmek ve önünü açmak amaçlı” **ileriye dönük girişimlerdir**. Üçüncüsü, “beceriler ve yeterlilikler konusunda şeffaflığın önünü açmak, kalite güvenesine teşvik etmek, vatandaşların Avrupa çapında öğrenme süreçlerinde esneklik sağlamak amaçlı” **Avrupa politika araçlarını desteklemektir**. Dördüncüsü, “politikaların etkisini güçlendirmek amaçlı uzman analitik kapasiteli uluslararası kuruluşlarla (OECD ve Avrupa Konseyi gibi) iş birliği yapmak için” **uluslararası kuruluşlarla iş birliğidir**. Beşincisi ise “Avrupa 2020, Eğitim ve Öğretim 2020, AB Gençlik Stratejisi ve Avrupa eğitim, öğretim ve gençlik politikaları konusunda kamunun, öğrencilerin, tedarikçilerin bilincini artırmak amaçlı” **paydaş diyalogu, politika ve program tanıtımı** temasını desteklemektir (EC, 2020C).

2.2.4. Özel Eylem 1: Jean Monnet Programı

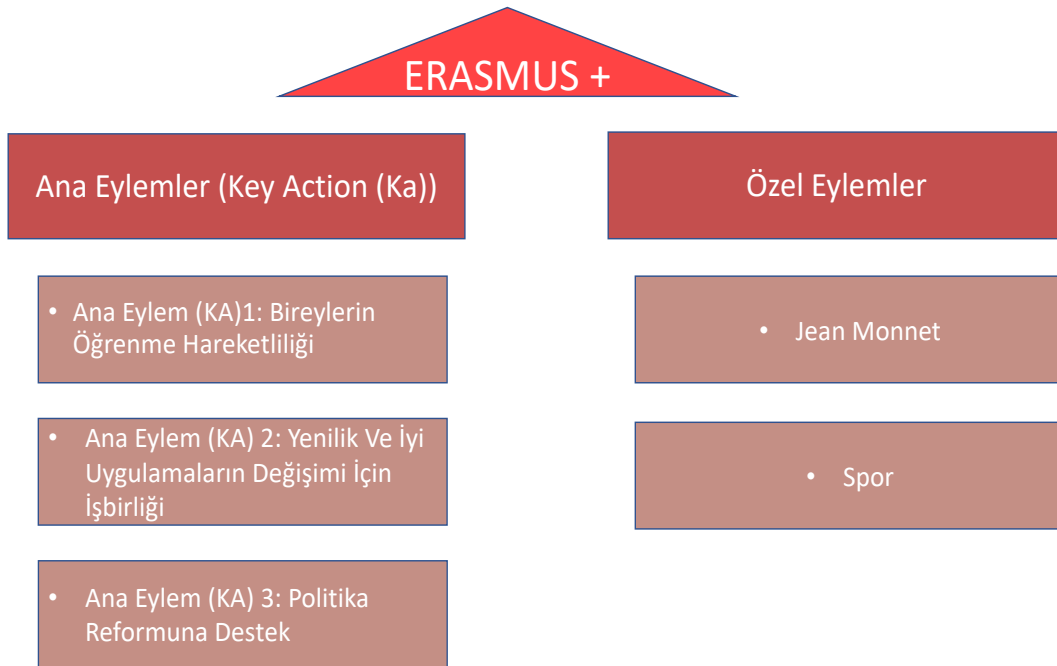
Bu eylem dahilinde desteklenen üç tema bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, “yüksek öğretim kurumlarındaki Avrupa ile bütünleşmeyi sağlayan çalışmaların yürütülmesinden denetlenmesine kadar olan süreçleri sağlayan” **Jean Monnet Akademik Modülleri, Kürsüleri, Mükemmellik Merkezleri’dır**. İkincisi, “yine yüksek öğretimler arasında politika tartışmalarını

sağlamak ve bunlarla ilgili projeler geliştirmeyi amaçlayan” *Jean Monnet Ağları ve Projeleridir*. Üçüncüsü ise AB ile ilgili çalışmalar yapan kurumlara destek vermek amaçlı *Jean Monnet Desteği*’dir (EC, 2020C).

2.2.5. Özel Eylem 2: Spor Destekleri

Bu eylem dahilinde desteklenen dört tema bulunmaktadır. Birincisi, “sporcuları koruma, uluslararası hareketliliklerini sağlama amaçlı” *İş birliği Ortaklıkları’dır*. İkincisi, “hibe ve organizasyon takibini yapmayı amaçlayan” *Kar Amacı Gütmeyen Spor Etkinlikleri*’dir. Üçüncüsü, “politika oluşturmak için anket, analiz gibi araçlarla veri toplamayı sağlamayı amaçlayan” *politika oluşturma kaynaklarını güçlendirmektir*. Dördüncüsü ise “AB ile ilgili paydaşlarla iletişimi sağlamak amaçlı ağlar oluşturmak amaçlı” *Başkanlık etkinliklerine destektir* (EC, 2020c).

Şekil 2’de Erasmus + Programı’nın alt programları verilmiştir.



Şekil 2. Erasmus+ Programı’nın Alt Programları

2.3. Türkiye'nin AB Eğitim Programlarına Katılım Süreci

Bu başlık altında Türkiye'nin AB eğitim programlarına katılma süreci bağlamında uluslararası sözleşmeler, iç hukuk düzenlemeleri ve Ulusal Ajans genel yapısı açıklanmıştır.

MEB 2023 Eğitim Vizyon Belgesi (2018a)'ne göre okul öncesinden yükseköğretime kadar her kademede öğrencilerin iş başı eğitimden yabancı dil becerilerinin gelişimine kadar birçok sebeple projelere katılımlarının teşvik edilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Dolayısıyla Türkiye'nin AB eğitim programları havuzunda yerini anlamak ve hangi süreçlerden geçtiğini bilmek önemli bir bakış açısı kazandıracaktır.

2.3.1. Uluslararası Sözleşmeler

Türkiye'nin AB eğitim programlarına katılma sürecine dahil olan bir dizi antlaşmalar/sözleşmeler mevcuttur. Türk Hukuku'nda, hukuk kaynakları içinde en sık kullanılan asli kaynaklardan olan uluslararası sözleşmelerin de bu programın paydaşları tarafından bilinmesi önem taşır (Bülbül, 2020a).

Türkiye'nin AB eğitim programlarına katılım sürecinden önce AB'ye katılma süreci anlaşılmalıdır. İkinci Dünya Savaşı'nda tarafsız kalan Türkiye Cumhuriyeti, 1952'de Kuzey Atlantik İttifakı (NATO)'na katılmasıyla Batılı ülkelerle daha yakın ilişkiler ve stratejik ortaklıklar başlamıştır. Sonrasında 1995 yılında AB eğitim programlarına katılmak istemesiyle bu ilişkiler yeni bir boyut kazanmıştır. Fakat 97 yılında Avrupa Parlamentosu Eğitim, Kültür, Gençlik ve Medya Komitesi tarafından bu isteğe bloke konulmuştur. 97 Lüksemburg zirvesinde de Türkiye'nin ilişkileri dondurmak istemesiyle süreç yavaşlamıştır (Sözen ve Shaw, 2003).

1999 yılının 25 Şubat'ında Avrupa Parlamentosu'nun Türkiye'nin AB Programlarına katılmasını kabul etmesiyle 2000 yılında bu karar gerçekleşmiştir. Bu programlara katılımı öncesinde hazırlıklara ilişkin ilk olarak Türkiye ve Avrupa Komisyonu arasında 21 Haziran 2002'de Çerçeve Antlaşması imzalanmıştır. Türkiye yapılacak programlarla ilgili dört anlaşma imzalamıştır. Bunlar "Leonardo Hazırlık Tedbirleri Anlaşması, Sokrates Hazırlık Tedbirleri Anlaşması, Gençlik Hazırlık Tedbirleri Anlaşması ve Sokrates Programı Pilot Uygulamaları Anlaşmalarıdır". Bu antlaşmalar genellikle mali konular ve hazırlık süreci ile ilgilidir. Ulusal Ajans verilerine göre bu hazırlık dönemi sürecinde uygulanacak programların finansmanı %80 AB Komisyonu tarafından %20 Türkiye tarafından sağlanmıştır (Özkılıç ve Haspolatlı, 2008).

Son olarak, AB ve Türkiye arasında 15 Nisan 2004'te Mutabakat Zaptı imzalanmıştır. Buna göre, Türkiye AB'nin bütçesine belirlenen zamanlarda ve oranlarda katkı yapacaktır. Belirtilen miktarlar "17 Aralık 2001 tarih EC) 2500/2001 sayılı Konsey Tüzüğü çerçevesinde AB yönetmeliklerine bağlı olarak Türkiye Cumhuriyeti'nin katılım öncesi fonlarından ödenecektir." (Mutabakat Zaptı, 2007).

2.3.2. İç Hukuk Düzenlemeleri ve Türkiye Ulusal Ajansı

Türkiye'de Çerçeve Antlaşması'ndan sonra AB eğitim programları gibi topluluk programlarıyla önceden Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) ilgilenmekteydi. Fakat Komite, programlarının yayılması için üye ülkelerle daha fazla iş birliğine ihtiyaç duyuyordu. Bu nedenle Türkiye'de Ulusal Ajans'ın kurulmasına karar verilmiş ve kurumla ilgili kriterler yasa ve yönetmeliklerle açıklanmıştır (T.C Resmi Gazete, 6 Ağustos 2003, sayı: 25191). Ulusal Ajans'lar AB eğitim projelerine katılan ülkelerin kendi yetkilileri tarafından yönetilen yasal, mali ve idari özerklikleri olan bağımsız kurumlardır. Bütçeleri Komisyon ve üye ülkeler tarafından karşılanan Ulusal Ajansların birtakım görevleri vardır. Bu görevler Erasmus+ ile ilgili bilgiyi yaymak, fon sağlanacak projeleri seçmek, değerlendirmek ve desteklemektir (EC, 2020d).

Ulusal Ajans, 2011 yılında Avrupa Birliği Bakanlığı'na bağlıyken; 2018 yılında Dışişleri Bakanlığı'na bağlı Avrupa Birliği Başkanlığı'nın kuruluşu haline gelmiştir. Türkiye'nin 2003 yılında ilk AB Eğitim Projesi olarak Socrates 2'ye katılımı onaylanmıştır. Bundan 1 yıl sonra imzalanan Mutabakat Zaptı ile de Türkiye'nin bu programlara katılım süreci tamamlanmıştır ve Türkiye AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyesi olmuştur. Sonrasında 2006 yılına kadar Socrates, Leonardo da Vinci ve Gençlik Projeleri'ni yürüten kurum 2007-2013 dönemi içerisinde Hayatboyu Öğrenme ve Gençlik Projeleri'ni yürütmüştür. Son olarak 2014-2020 döneminin Erasmus+ Programı'nı halen yürütmektedir (UA, 2020b).

Türkiye Ulusal Ajansı organizasyon şeması Mesleki, Okul Eğitimi ve Yetişkin Eğitimi'ni içeren 1 nolu Genel Koordinatörlük; Gençlik Hareketlilik, Gençlik Çalışmaları ve Yükseköğretim Koordinatörlüğünü içeren 2 Nolu Genel Koordinatörlük; Destek Birimleri Genel Koordinatörlüğü, Hukuk İşleri Koordinatörlüğü, Program İzleme Koordinatörlüğü ve Denetçiler'den oluşmaktadır.

2.3.3. Okulların AB Eğitim Projelerine Katılımları

Okulların bireyleri eğitirken sosyal kalkınmayı sağlamak da bir görevidir. Bu görevi üstlenen okulların “öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri azaltma, vatandaşlık bilincini artırma, piyasa ile iş birliği yapma ve kalkınmayı sağlama” gibi fonksiyonları vardır. Bunu yaparken eğitim projeleri gibi programlardan yararlanılmaktadır (Andronic, 2016).

Türkiye ile AB arasındaki ilişkilerdeki gelişmeler sonucunda doğal olarak Türkiye'nin AB eğitim programlarına ilgisi her geçen gün artmaktadır. Okul öncesi eğitimden yükseköğretime kadar geniş bir kitleye fırsatlar sunan bu programlar birçok projeyi barındırır.

Bu projeler yapılırken en önemli konulardan biri finansmandır. Türkiye’de özellikle 2000’li yılların başlarında AB’ye uyum sürecini hızlandırmak adına talebin arttığı AB projelerinde üç ana grup bulunmaktadır: “*bireylerin öğrenme hareketliliği, yenilik için iş birliği ve destekleyici politika reformu...*” (UA,2019d). Bu projeler Erasmus+ adı altında son dönem olan 2014-2020 döneminde 14.7 milyar Avro’luk genel bir bütçeye sahiptir. Ayrıca birliğe partner olan (üçüncü) ülkeler içinse yine toplamda 1.68 milyar Avro dış eylem bütçesi aracılığıyla sağlanmaktadır. Bu fonlar toplamda 4 milyon insana ulaşmaktadır (EC,2020a).

Türkiye’de okuma-yazma bilmeyenler, okul öncesi eğitim, yetişkin eğitimi ve özel eğitim gibi konularda yapılan AB projelerine öncelik tanınmaktadır. Örneğin, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin genel öğrenci sayısına oranı %2’dir (MEB, 2019a). Bu yüzden, özel eğitim geniş bir kapsama alanına sahip olduğundan AB projelerinde bu alana önem vermek yerinde olacaktır. Burada şu soruyu sormak yerinde olacaktır: AB projeleri aracılığıyla sağlanan fonlar MEB’in politika ve stratejileriyle eşgüdümlü bir şekilde kullanılıyor mu? Köse ve Öztürk (2018)’e göre bu soruya olumlu yanıt vermek güçtür. Projelerin MEB politikalarıyla stratejik uyumunun, özellikle proje fonlarının nasıl kullanıldığı açısından güçlendirilmesi gerekmektedir. Bu konuya çözüm olarak politika yapıcılar ve uygulayıcılar arasındaki koordinasyonun güçlendirilmesi tavsiye edilmektedir.

Türkiye’deki okulların AB projelerine katılımları coğrafi olarak incelendiğinde Karadeniz Bölgesi 29 proje ile en çok proje yapan bölge olarak bulunmuştur. Bu inceleme şehir bazında yapıldığında ise Ankara ile İstanbul’un fonlama konusunda sayıları birbirine oldukça yakın olması şaşırtıcıdır. Çünkü İstanbul’un nüfusu Ankara’nınkinin üç katıdır. Buradan hareketle AB projelerinin fonlarının ülkenin her yerine eşit bir şekilde dağıldığını söylemek mümkün değildir. Aynı şekilde meslek okulları, bilim ve sanat merkezleri ve özel eğitim okulları gibi çeşitli kurum türlerinden en çok meslek liselerinin fon sağladığı görülmektedir. Buradan

hareketle bu fonların kurum türleri bazında da eşit dağılmadığı görülmektedir. Aynı eşitsizlik proje temalarında da görülmektedir. Örneğin “eğitim süreçleri, sosyal entegrasyon ve kültürlerarası etkileşim” olarak üç ana temadan oluşan projelerde eğitim süreçleri, %67’lik oranla en çok projenin yapıldığı temadır. Bu konuda önlemlerin alınması ve dengesizliklerin giderilmesi için farkındalık çalışmaları yapılmasının gerektiği düşünülmektedir (Köse ve Öztürk, 2018).

Proje döngüsü içerisinde proje sonuçlarının yaygınlaştırılması ve raporlaştırılması önemli bir adımdır. Yaygınlaştırma faaliyetlerinde amaç projeyi geniş kitlelere duyurmakken sonuçların kullanılmasındaki amaç projenin sürdürülebilir olmasıdır. Örnek olarak proje adına sosyal medya hesaplarının açılması ve burada projedeki faaliyetlerin paylaşılması, çevreyle iş birliği, paydaşlara çeşitli seminerler verilebilir (UA, 2019f).

2.4.Yabancı Ülkelerde AB Projelerinin Yürütülmesi

Bu başlık altında bazı Avrupa ülkelerinin AB projeleri yapmaktaki amaçları, AB projelerinin katkıları, çeşitli uygulamaları ve yaşanan sorunlar açıklanmıştır.

Literatür incelendiğinde, yabancı ülkelerde de AB projelerine yoğun ilginin olduğunu görmek mümkündür. Kulaksız (2010)’a göre bu konuda yapılmış çalışmalar genellikle ulusal raporlar ve komisyonun beraber yaptığı çalışmalardan oluşmaktadır. Yabancı ülkelerde yürütülen AB projeleri Türkiye’de yürütülenlerden birkaç yönden ayrılmaktadır. Bunların bilinmesi Türkiye’deki projelere farklı bir bakış açısı kazandıracaktır.

Romanya’da eğitim konusundaki problemler okulu bırakma yaşı, kırsal kesimdeki öğrenciler ve özel eğitim olarak sıralanabilir. Ülkede bu problemlerin giderilmesine dair “Herkes İçin Okul (School for All) ve Dezavantajlı Okullardaki Motive Öğretmenler (Motivated Teachers in Disadvantaged Schools)” gibi programlar yürütülmektedir. Aynı zamanda eğitim politikaları kapsayıcı bir şekilde ders dışı etkinliklerle harmanlanmaktadır ki öğrenciler sağlam bir vatandaşlık bilinci kazanabilsin. Ülkede yoksulluk ya da yetersiz nitelikler gibi sorunlara karşın yaşam boyu öğrenme, yetişkin eğitimi teşvik edilmektedir. 2014-2020 döneminde Romanya ve Avrupa Komisyonu tarafından ortak finanse edilen programlar aracılığıyla da okulların belli konularda gelişimi sağlanmaktadır. Örneğin, kentsel alanlarda eğitim altyapısı öğeleri için Bölgesel Operasyonel Program (Regional Operational Program), Beşeri Sermaye Operasyonel Programı (Human Capital Operational Program) ve Kırsal Kalkınma Ulusal Programı (Rural Development National Program) vb... Fakat bu tür programların içerdiği faaliyetlerde

ölçülebilir bir standart olmadığında uygulama sonrasında izlenmesinde problemler yaşanmaktadır. Bu yüzden Halk Sağlığı ve Çevre Koruma gibi kurumlarla iş birliği içerisinde yapılan faaliyetler için yasal bir çerçeve oluşturulmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu konunun çözümüne bir örnek olarak “Okuldan Sonra Okul (School After School)” adlı program üzerinden öneriler bulunmaktadır. Program dahilinde önce bir ihtiyaç analizi yapılması ve en az 12 öğrenciden oluşan gruplarla haftada 12 saat eğitim paketi sunulmaktadır (Andronic, 2016).

Fazekas (2018)’a göre Macaristan’da okulların en az üçte biri AB destekli müfredat geliştirme programına katılmaktadır. Buna rağmen Komisyon’un yayımladığı Macaristan Eğitim ve Öğretim Monitörü göre ağır prosedürlerin olmasından kaynaklı projeye katılımlarının düşük olduğu belirtilmiştir. Bunun dışında okulların kapasitelerini değerlendirebilmeleri için farklı bir ölçme değerlendirme sistemi olarak görülen AB Projeleri’nin prestij, özgüven, yabancı dile pozitif bakış açısı gibi birçok yararının olduğu gözlemlenmiştir (EC, 2019a).

Anderrson (2000)’ın yaptığı araştırmaya göre Finlandiya’da AB projelerinde özellikle finansal prosedürlerin çok sıkı olduğu, kılavuzların anlaşılmasının zor olduğu, ortak bulma konusunda sıkıntılar yaşandığı belirtilmiştir. Ayrıca UA’ların projeleri değerlendirirken tutarlı kuralların ve politikaların olmadığı ortaya çıkarılmıştır. Süreçle ilgili sıkıntılar haricinde ülkenin eğitim hedefleri ile çıkan sonuçlar uyumlu bulunmuştur (EC, 2019b).

Sweden Ministry of Education and Science (İsveç Eğitim ve Bilim Bakanlığı) (2019)’a göre İsveç’teki öğretmenlerin genellikle yakınlarından duyarak proje yapma işine girdiği ve sonrasında Ulusal Ajans internet sayfasından faydalandığı gözlemlenmiştir. Okulların projelerle ilgili düzenli aktivitelerin yapılmasını sağladığı; fakat ekipteki kişilerin sayılarının yetersiz olması, prosedürlerin gereğinden fazla sıkı olması gibi sıkıntılar yaşanmıştır.

Jugend für Europa (Avrupa için Gençlik Ajansı) (2018)’nın yaptığı araştırmaya göre Almanya’da bazı eyaletlerin politik yoksunluğundan kaynaklı ortaklığa girememeleri, bürokratik işlemler yüzünden şeffaf iletişim kurulmaması yaşanan sıkıntılardır. Bunlara rağmen haftada ortalama dokuz saatin bu projeler için harcanması sonucunda yabancı dil ve teknolojik bilginin arttığı gözlemlenmiştir.

Genel olarak Avrupa’da yürütülen AB projeleri konusunda yaşanan problemlerin ve projenin ülkeye sağladığı katkıların benzer olduğu anlaşılmaktadır. Yaşanan problemler arasında okullar bir proje yazma ve yürütmeye özellikle bütçe konusunda birçok prosedür olması, UA’ların insan kaynaklarındaki elemanların eksikliği en önemlilikleridir. Bunlara rağmen

özellikle öğretmenlerin ve öğrencilerin projelerin yapımı için uzun mesailer harcadığı ve sonucunda yabancı dilde ve teknoloji kullanımında gelişme, prestij kazanma gibi katkılar da mevcuttur.

2.5.Özel Okullar

Bu başlık altında Türkiye ve bazı Avrupa ülkelerindeki özel okullar, tarihi gelişimleri, mevcut durumları ve işletim sistemleri açıklanmıştır. Ayrıca özel okullar ve AB projeleri kesişim kümesi de incelenmiştir.

Değişen küresel trendler sonucunda, eğitim alanı kamunun yanı sıra özel sektör kategorisinde de ele alınmaktadır. Bunun çeşitli sebeplerinden birinin sosyoekonomik düzeyi ortalamanın üstünde olan ailelerin çocuklarının daha çok sosyal etkinlik içerikli bir eğitim almaları amaçlı olduğu söylenebilir. Böylesi bir talep de özel okullaşmayı destekleyip artırmıştır (Aslanargun ve Emiroğlu, 2018).

Özel öğretim kurumları yapı ve işletim itibarıyla “hizmet işletmesi” kategorisinde yer almaktadır. Dolayısıyla diğer özel işletmelerden ve kamu okullarından belli konularda farklılaşmaktadır. Bu yüzden de özel okullardan beklentiler ve burada yürütülen faaliyetler ayrı olarak ele alınmalıdır (Erdoğan ve Coşkun Arslan, 2019).

Özellikle, 1980’li yılların sonrasında ulus devletlerin küçülüp neoliberal politikaların gündeme gelmesi eğitim finansmanı çatısında özel sektörün daha çok yer almasını sağlamıştır. Özel öğretim kurumlarının günümüzde MEB yükünü paylaşmak, öğrencilerin eğitimi için daha fazla seçenek imkanı, esnek yönetim yapısı, değişime açıklık, vergi ve ek istihdam sayesinde ekonomik açıdan katkı sağlamak gibi fonksiyonları vardır. (Yirci ve Kocabaş, 2014).

2.5.1.Türkiye’de Özel Okulların Tarihi Gelişimi ve Mevcut Durumları

Literatür incelendiğinde, okulların devlet ya da özel olmasının bütçeyi karşılayan taraflara göre adlandırıldığı görülmektedir. Eğitim giderleri özel ve tüzel kişiler, vakıflar ya da gerçek kişiler tarafından sağlanan okullara özel okul denilmekteyken; giderleri devlet eliyle toplanan vergilerle karşılanan okullara devlet okulları denilmektedir (National Center For Education Statistics, 1997).

Yapı ve işleyiş açısından günümüze en yakın özel okul tarihi Tanzimat Dönemi (1839)’nden başlatılabilir .Osmanlı İmparatorluğu zamanında devlet yalnızca askeri ve yönetici sınıfının

eğitimini karşıladığından bu kısmın dışındaki kitlenin eğitimi özel ve tüzeli kişilerin kurduğu kurumlara bırakılmıştır. Bu yüzden, Türkiye’de özel okulların başlangıç tarihi oldukça eski zamanlara dayanmaktadır. Resmî belgelerde yer edinmesi, Islahat Fermanı (1856) ile gerçekteşmiştir. Buna göre devletin gözetim ve denetimi altında, azınlıklar da dahil olmak üzere vakıflar ve kişiler özel okul açabilmektedir. Türk eğitiminin ilk yasası Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (1869) ile de bu özel okullar için okutulacak dersler, öğretmen seçimi ve bürokratik işlemleri belirlenmiştir. Aynı şekilde ilk Türk Anayasası Kanun-i Esasi (1876) ile de özel okullar adına değişim ve gelişime ihtiyaç olduğu belirlenmiştir (Akyüz, 2012).

Akyüz (1970)’e göre 1890’lı yıllarda imparatorluk sınırlıkları içinde Amerikan Board Misyoner Örgütü tarafından açılmış 392 Protestan ve Amerikan okulu bulunmaktadır. İlginç olan şudur ki özellikle müslüman aileler bu okulları tercih etmektedir. Gerekeçleri ise Müslüman okullarında sayıca fazla dersin okutulması; fakat yabancı okullarda daha sade ve yararlı bilgilerin verilmesidir. Durumun farkına varan devlet, “Osmanlıcılık” bilincinin yayılması amacıyla 1868 yılında ilk özel okul olan Galatasaray Sultanisi (Lisesi)’ni açmıştır. Özel girişimci Abdi Kamil tarafından ise 1884 yılında “Şemsülmaarif” ismiyle ilk özel okul açılmıştır. 1903 yılında ise İstanbul’da ilk ve orta seviyede toplam 28 özel Türk okulu ve 4500 öğrenci öğrenim görmektedir.

Cumhuriyet sonrasındaki olaylar içinde özel okullar değerlendirildiğinde, 1924 yılındaki Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) ilk sırada yer almaktadır. Bu kanunla birlikte milli birliğin sağlanması amacıyla tüm okullar Maarif Vekaleti (Milli Eğitim Bakanlığı)’ne bağlanmıştır. O dönemde ülkenin ekonomik yetersizliklerden dolayı kamu-özel iş birliği ile 1928 yılında Türk Eğitim Derneği (TED) kurulmuştur. Okulun yönetmeliğine göre özellikle maddi olanağı olmayan öğrencilere eğitim ve burs sağlanacağı belirtilmiştir (TEDMEM, 2019). Türkiye’de 1960’lı yıllara kadar, TED ve az sayıda özel girişimcilerin açtığı özel okullar haricinde, önemli bir sayı artışı olmamıştır. Fakat 1961 Anayasası ile özel okullar devletin denetim ve gözetimi altında serbest kabul edilince önemli bir sayı artışı yaşanmıştır.

1965 yılında “625 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu” ismiyle Türk, yabancı ve azınlıkların açtığı özel okullar resmen tanınmıştır. Buna ek olarak, 1985 sonrasında yabancı sermayeyi teşvik etme amacıyla “yabancı uyruklu öğrenciler için, milletler arası öğretim kurumlarının yabancı uyruklu gerçekte ve tüzeli kişiler tarafından doğrudan veya Türk vatandaşlarıyla ortaklık ile” açılabilmesine imkân verilmiştir. Aynı tarihlerde Lozan Antlaşması’nda karar verilmiş yabancı ve azınlık okullarına devlet eliyle yapılabilen kısıtlayıcı

işlemler kaldırılmıştır. Bu gelişmeyle yabancı ve azınlık okullarının sayısı bir hayli artmıştır (Küçükçayır ve Cemaloğlu, 2018).

1980’li yıllarda ekonomik krizler sebebiyle problem yaşayan özel okullar 2000’li yıllarda 10 bin yoksul öğrencinin devlet teşvikiyle özel okulda okuması projesiyle büyük bir sayı artışı yaşamıştır. 1985 yılında Türkiye genelinde 300 özel okul varken 2001-2002 yılında 1780 özel okul bulunmaktadır. Erdoğan (2002)’a göre en başarılı okulların baz alındığı bir araştırmada değerlendirmeler yapılmıştır. Bu okulların en başarılıları velilere göre %70’i, öğrenciye göre %80’i, sportif ve sosyal tesis anlamında %90’ı, üniversite sonuçlarına göre %70’i, özel laboratuvar imkanlarına göre %80’i özel okuldur.

Kalkınma Bakanlığı (2013)’nın yayımladığı 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı’na göre eğitimde alternatif modeller geliştirilmesi, özel sektörün okul açması, özel kesimlerin eğitim finansmanına idari ve mali katkısı özendirilmesi söz konusudur. Devlet tarafından sağlanan teşvikler ve destekler sayesinde sayıları hızlı bir şekilde artan özel okullardan beklentileri artırmıştır. Eğitimin kamusal hak yönü dikkate alındığında, herhangi bir ferdin ve kurumun zarar görmemesi için özel okulların faaliyet süreçlerinde oldukça dikkatli olmaları gerekmektedir.

MEB (2016)’e göre 2015-16 döneminde okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kapsamında özel okulların genel toplam okul sayısına oranı %12,8’dir. Bu sayı 2019-20 döneminde %20,2’ye yükselmiştir (MEB, 2020). Sonuç olarak 3 eğitim-öğretim dönemi içerisinde %6,4’lük bir artış olduğu görülmektedir. Bütçeden özel okullar için ayrılan teşvik ve fonlarla bazı dersane ve kursların temel liseye dönüşmesi bu artışın en önemli sebebi olarak görülmektedir.

Türkiye’de özel kurumlar 5580 sayılı kanununun gereklerine göre faaliyetlerini iletirmektedir. Bu kanuna göre özel öğretim kurumları şunlardır: “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı, özel hukuk tüzel kişisi, özel hukuk hükümlerine göre tüzel kişi, yabancı uyruklu kişiler tarafından hizmete sunulan kurumlar...”. Özel öğretim kurumları işlevlerine göre şöyle ayrılmaktadır: “Özel okullar (ilköğretim, ortaöğretim), dönüşüm okulları, özel muhtelif kurslar (yabancı dil, kişisel gelişim, bireysel danışmanlık, vb.), özel öğrenci barınma hizmeti veren kurumlar, rehabilitasyon merkezleri, özel motorlu taşıt sürücü kursları...” (ÖÖKK, 2007).

Türkiye’de 2018- 2019 eğitim- öğretim yılında toplamda 12 bin 809 özel okul, burada eğitim gören 1 milyon 440 bin 557 öğrenci, burada çalışan 169 bin 740 öğretmen bulunmaktadır. Bu dönemde özel okulların tüm okullara oranı 19,2’dir (MEB, 2019a). 2019-2020 eğitim- öğretim

yılında ise toplamda 13 bin 870 özel okul, burada eğitim gören 1 milyon 468 bin 198 öğrenci, burada çalışan 174 bin 750 öğretmen bulunmaktadır. Bu dönemde özel okulların tüm okullara oranı ise 20,2'dir (MEB, 2020).

Özel okullar, eğitimde finansman yaklaşımlarından özel finansman kategorisinde yer almaktadır. Bu yaklaşımın bir takım temel gerekçeleri mevcuttur. Bunlar; belirli bir tutar karşılığında verimin artması, paydaşların süreci sorgulama fırsatının olması, bireysel tercihlerin ön planda olması olarak sıralanabilir. Bunlara zıt olarak sınırlılıkları da mevcuttur. Bunlar; eşitsizliklerin artması, bireysel yararların dışsal yararların önüne geçmesidir (Tural, 2002).

Sosyal etkinlik, okula devamlılık ve okul iklimi gibi durumlar bakımından özel okulların devlet okullarına göre daha avantajlı olduğu söylenebilir (Arslan, Kuru ve Satıcı, 2010). Özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkelerde devlet bütçesinden eğitime ayrılan pay oldukça önemlidir. Bunun yanında sosyal etkinlikler, fiziki şartlar öğretmen istikrarı, proje çalışmaları gibi çalışmalar da bir okulun “avantajlı okul” olarak tabir edilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu kapsamda Türkiye’deki okullar arasında fırsat eşitsizliğinin oldukça yüksek olmasından kaynaklı devlet teşviklerine olan ihtiyaç fazladır. Var olan bu eşitsizlikler yüzünden toplumsal sınıf farklılıklarının tekrar gündeme geldiği düşünülmektedir (Yılmaz, Sarpkaya, 2016).

2023 Eğitim Vizyonu (2018b)’na göre özel okullar ve devlet okulları arasındaki bağları kuvvetlendirmek adına ortak projelerin yapılmasına ve platformların kurulmasına karar verilmiştir. Bu kapsamda Hami Projesi’ne başlanmış ve 78 ilde çalışma başlatılmıştır. Bunun sonucunda 2714 resmi ve özel okul eşleşmiş; toplamda 5428 okulda çalışma yürütülmüştür (MEB, 2019b). Bunların yanında özel okullarla ilgili bir takım kararlar alınmıştır. Bunlar bürokrasinin azalması, teftişlerin öğrenmeyi geliştirecek şekilde yapılması, devlet okulları ile dayanışmayı ve bütünleşmeyi artırmak amacıyla projeler yapılması olarak sıralanabilir.

Özel okulların rekabeti artırıp devletin sorumluluğunu paylaşması gibi avantajları varken öğrenciler arasında fırsat eşitsizliği oluşturması gibi dezavantajları da vardır. Öğrencisini özel okula gönderen hanelerin toplam gelirinin %19’unu özel okul için harcaması diğer Avrupa Devletleri’ne oranla oldukça yüksek olduğundan Türkiye’de fırsat eşitsizliği oranının yüksek olduğu düşünülmektedir (Eurydice, 2020).

Türkiye’de özel okullar bazı gerekçelerle kapatılabilir. Bunlara en genel olarak izin verilmesine rağmen iki yıl içinde faaliyete başlamayan ve amacı dışında kullanılan okullar örnek verilebilir. Böyle bir durum karşısında ruhsat iptali söz konusudur. Bunların yanı sıra, kimi özel okulların

elde ettikleri geliri eğitimden farklı sektörlere harcayıp çalışanlarının ücretlerini ödeyemediği görülmektedir. Bu bakımdan, özel okullar konusunda denetimlerin yeterli olmadığı düşünülebilir (Bülbül, 2020b).

Genel olarak değerlendirildiğinde Türkiye’deki özel okullar kamuya destek olmakta, yararlı bir rekabet ortamı oluşturmaktadır. Fakat aynı zamanda fırsat eşitliğini bozmakta, öğretim birliği yasasına aykırı hareket etmektedir. Türkiye’deki gelişmelere bakıldığında her geçen gün sayısı artan özel okullara yönelik geçici bazı çözümlerin yanı sıra kalıcı çözümler de sunulmalı ve bu ortaya çıkan eşitsizliği gidermek için çalışmalar yapılmalıdır.

2.5.2.Yabancı Ülkelerde Özel Okullar

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) (2011)’ya göre okul türleri kaynak bakımından üçe ayrılmaktadır. Eğer okulun tüm masrafları devlet tarafından karşılanıyorsa okul devlet okulu; %50’den fazlası devlet tarafından karşılanıyorsa “devlete bağlı özel öğretim kurumları” ve %50’den azı devletten karşılanıyorsa “bağımsız özel okullar” olarak tanımlanmaktadır. Devlete ek olarak eğitimin başka organlar tarafından da finanse edilmesi mümkündür. Bunlar dini kurumlar, sivil toplum kuruluşları, özel kuruluşlar veya kişiler olabilir. Esasında veliler özel okulları doğrudan finanse ederken devlet okullarına da vergileriyle dolaylı yoldan katkısı olmaktadır (Eurydice, 2020).

Özellikle Avrupa kıtasındaki ülkelerde özel okulların bir sistematığe girmesi dini kuruluşlar ile hükümetin finansman konusunda yaşadıkları anlaşmazlıkların sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Dronkers ve Avram (2009)’a göre ise araştırmalarda da bu iki özel okul türünün farklılıklarının anlaşılması kamu ve özel sektörün etkililiğinin incelenmesi açısından önemli bulunmuştur. Özel bağımlı okullar çeşitli vakıflar veya kişiler tarafından yönetilirken kamu finansmanından fon sağlayan kuruluşlardır. Özel bağımsız kuruluşlar ise yine çeşitli vakıflar veya kişiler tarafından yönetilen ancak finansmanını direkt hizmeti alan kişiden ya da vakıflardan sağlayan kuruluşlardır. Özellikle özel bağımsız kuruluşlar, sosyal, dini ve etnik yapı açısından ülkeler arasında büyük farklılıklar gösterir. Bu yüzden özel sektörde eğitim gibi kolektif hizmetlerin dengeli olması gerektiği düşünülmektedir. Bu dengenin de kamusal sınırlamalarla gelebileceğine (finansman, düzenlemeler, sınavlar gibi...) inanılmaktadır. Ayrıca, özel okulların seçimi konusunda özel okulun nereden kaynak sağladığından çok ne kadar iyi organize olduğuna ve verimli olduğuna bakılmalıdır.

PISA Focus (2019)'a göre ise 22 farklı eğitim sistemi olan OECD ülkelerinde genel olarak akademik başarının özel okullarda devlet okullarına göre yüksek olduğu görülmektedir. Buna ek olarak, okul sonrasında ödev, proje gibi yollarla öğrenmenin olduğu okullarda akademik başarının düşük olduğu; okul zamanında ders içi öğrenmenin olduğu okullarda ise akademik başarının yüksek olduğu görülmektedir. Bunlardan farklı olarak, ülkelerin dezavantajlı bölgelere ne kadar çok yatırım yaparsa genel akademik başarısının da yüksek olması ilgi çekicidir.

Devlet okulları dünya genelinde ilk defa Amerika Birleşik Devleti (ABD)'nde 1821 yılında Boston English High School ile başlamıştır. Sonrasında bu okullarda hizmet verecek öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere Massachusetts'de öğretmen okulu açılmış ve devlet okulu kavramı ortaya çıkmıştır (Rice, 1893). Bu okulun açılmasından önce ise dünya genelindeki okullar özel okul olarak kabul edilebilir. Türkiye'de yalnızca giderleri bakımından farklılaşan özel okullar bazı yabancı ülkelerde bir çok konu bakımından farklılaşmaktadır. Örneğin, eyalet içinde özerk yönetim yapısı olmasının da etkisiyle, ABD'de özel okullar personel seçimi ve maaşları, bina, çevre, müfredat ve yatırım gibi faktörler bakımından devlet okullarından farklıdır.

Avrupa'da eğitim çoğunlukla kamu tarafından finanse edilmektedir. Bunun eğitimde eşitliğin sağlanması için önemli olduğu düşünülmektedir (Roser ve Ortiz-Ospina, 2016). Özel okul oranı diğer Avrupa ülkelerine göre düşük olan ülkelerde, özel okulların genellikle devletten bağımsız olduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, özel okulların devlete bağlı ya da bağımsız olması eğitim kademesine göre de değişmektedir. Örneğin, ilköğretim kademesinde devletten bağımsız özel okul oranları ortaöğretimdeki özel okullara göre yüksektir. İlköğretim kademesinde özel okul tercih eden öğrenci sayısı da ortaöğretime göre genel olarak yüksektir. Fakat Birleşik Krallık, Çekya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İzlanda ve Kıbrıs bu konuda istisnadır. Bu ülkelerde ortaöğretim düzeyindeki özel okullarda ilköğretime göre %10 daha fazla öğrenci bulunmaktadır. Genellikle Finlandiya, Romanya ve Norveç'te özel okul için bir evin gelirinin %1'i harcanırken bazı ülkelerde durum farklıdır. En azdan en fazlaya doğru bazı ülkelerde hane başına özel okul için yapılan harcama sırası şu şekildedir: Kıbrıs, Malta, Portekiz, Birleşik Krallık, İspanya ve Türkiye... Avrupa ülkelerinde genel olarak eğitime yönelik özel harcamalar, hane halkı harcamalarının %1 ve %2'si arasında iken Türkiye'de %19 olması ilgi çekicidir. Türkiye'deki bu sonucun eğitimde eşitsizliğin yüksek olduğu anlamına geldiği düşünülmektedir (Eurydice, 2020).

Bir özel okul, devlete bağlı ya da bağımsız farketmez, her şartta bazı konularda hesap verebilir olmalıdır. Bu konuların başında genellikle okul başarısı gelmektedir. Örneğin, eğer bir özel

okul üniversiteye öğrenci yerleştirme konusunda başarılıysa müfredat geliştirme bölümünde özerk olabilir. Yine de devletten bağımsız özel okullar bağlı olanlara göre her açıdan daha özerktir (Dronkers ve Avram, 2009).

Bazı ülkelerde özel okulların devlet desteği aldığı görülmektedir. Örneğin Belçika, Birleşik Krallık, Finlandiya, İspanya, Macaristan, Fransa, Malta, Portekiz ... Bu ülkelerden Belçika'da özel sektörün eğitimdeki payı en yüksek oranla %55'tir. Bu oranı %44 ile Malta, %30 ile İspanya ve %24 ile Birleşik Krallık takip etmektedir. Bu dört ülkede özel okulların devlet desteği oranı oldukça yüksektir. Örneğin Belçika'da devlete bağlı özel okulların oranı %52 civarındadır. Bunların yanında, özel okullarda müfredat hazırlama özerkliği de ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir.

Danimarka'da hükümete bağlı bağımsız okullar kendi müfredatlarını geliştirmekte özgürken Birleşik Krallık'ta okullar dengeli bir müfredat hazırlama zorunluluğundadır. Fransa ve Lüksemburg'da ise bir çok farklı dil konuşulabilen okullar olduğu için özel okulların özerk bir müfredat hazırladığı düşünülebilir. Bunlara ek olarak, Belçika - Fransız Topluluğu, Çekya, Danimarka, Fransa, İspanya, Hırvatistan, Polonya ve Birleşik Krallık - İngiltere, Galler ve Kuzey İrlanda'daki özel okullar devlet okullarına göre genel istihdam ve finansman konusunda daha özerktirler. Örneğin, Çekya'da maaşların düzenlendiği yönetmeliğin özel okullar için bir bağlayıcılığı yoktur. Polonya'da ise özel okullarda çalışan öğretmenlerin maaşları Öğretmenler Sözleşmesi Yasası'na uymak zorunda değildir (Eurydice, 2020).

Özel okullar belirli koşulları taşıdığı sürece devlet finansmanından yararlanabilmektedir. Almanya ve Hollanda'da bu hak anayasada yer almaktayken Fransa ve Macaristan'da bu hak normal hukuk kuralları ile sağlanmaktadır. Bir özel okulun devlete bağlı olması onun sınav biçimi, öğretmen maaşı, öğrenci alımı ve müfredat konusunda daha az özerk olması anlamına gelmektedir. Yine de devlete bağlı özel okullar sosyal etkinlik ve kalite açısından devlet okullarına göre daha çok alana ve imkana sahiptir (Dronkers ve Robert, 2007).

Sınıf mevcutlarının öğrenci başarısını etkilediği düşünüldüğünde yabancı ülkelerdeki bir öğretmene düşen öğrenci sayıları önem arz etmektedir. Öğretmen başına ne kadar az öğrenci düşerse başarının da o denli artacağını söylemek mümkündür. Örnek vermek gerekirse, Japonya'da öğretmen başına düşen öğrenci sayısı devlet okullarında 13 iken özel okullarda 14, İngiltere'de devlet okullarında 15 iken özel okullarda 16, ABD'de devlet okullarında 16 iken özel okullarda 11'dir. Türkiye'de ise devlet okullarında 18 iken özel okullarda 7'dir. OECD

ortalaması devlet okullarında 13 iken özel okullarda 12'dir. AB ortalaması ise devlet okullarında 12 iken özel okullarda 11'dir (OECD, 2016a). Sonuçlardan da anlaşılacağı üzere Türkiye'de devlet okullarında ve özel okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı arasındaki farkın oldukça fazla olduğunu görmek mümkündür.

2.5.3.Özel Okullar ve AB Eğitim Projeleri

Avrupa Birliği, çeşitli politikalar ve istatistiksel verilerin çerçevesinde eğitimde oldukça büyük bir sürecin öncülüğünü yapmaktadır. Bu süreçleri işlerken de en büyük yardımcısı eğitim projeleri olmaktadır. AB eğitim projelerine hiçbir kısıtlama olmaksızın hem devlet okulları hem de özel okullar katılabilmektedir. Reklamın ve prestijin oldukça önemli olduğu özel okullar AB projeleriyle oldukça yakından ilgilidir ki okulların tanıtımlarında dahi "Okulumuzda AB eğitim projeleri yapılmaktadır." başlığı yer almaktadır.

Literatür incelendiğinde, AB projelerinin özel okullarda yürütülme sürecine dair kapsamlı bir bilgi olmasa da genel olarak okullara sağladığı katkılarla ilgili çalışmalar bulunmaktadır. AB projeleri okullara kurumsal, kişisel, sosyal ve kültürel gelişim gibi alanlarda katkı sağlamaktadır. Bu alanların hepsi birbiriyle etkileşimli olduğu için bir tanesindeki gelişim, diğer alanlara da zincirleme yarar sağlar. Örneğin, Leonardo da Vinci projesine katılan öğrenci ve öğretmenlerin özgüvenlerinin arttığı, yabancı dile pozitif bakış açısı geliştiği, proje yapan kurumların paydaşlarına yeterli oranda destek verdiği, yenilikçilik ve teknolojik anlamda etkileşimin sağlandığı görülmüştür (Bardakçı ve Aksu, 2019).

Aydoğan ve Şahin (2006), Comenius projelerinde yer alan öğrencilerin okula karşı pozitif bakış açısı geliştirdiği, ders içi ve dışı katılımlarının arttığı, diğer kültürlerle olan ön yargılarının kırıldığı, üst bilişsel becerilerinin geliştiğini düşünmektedir. Ayrıca, Aydoğmuş (2013), yurt dışındaki ortakların Türkiye kültürüne bakış açısında olumlu değişimlerin oluştuğunu, bilgi iletişim araçlarını etkin kullanımının arttığı sonucuna ulaşmıştır. AB projesi hazırlığı sırasında öğretmenlerin İl Milli Eğitim Müdürlüğü Projeler Koordinasyon Ekibi'nden yeterli desteğin sağlandığı belirtilmektedir.

AB projelerinin Türkiye'de uygulamaya konulduğu ilk yıllarda yapılan çalışmalarda katılımcılar incelendiğinde, özel okulların kamu okullarından daha fazla olduğu görülmektedir (Türkoğlu, 2004). Fakat günümüzde ise durum tam tersidir. Bu yüzden özel okulların bu projelere katkılarının günümüzde hala devam edip etmediği araştırılmalıdır. Aynı zamanda,

kamu okullarında önemli bir sorun olan yaygınlaştırma çalışmaları, izin işlemleri, maliyet konularının özel okullarda da var olup olmadığı öğrenilmelidir. Çünkü kamu okullarına göre daha esnek çalışma koşulları olan özel okullardan bu konudaki beklenti daha yüksektir.

Sonuç olarak, eğitim camiasına fon sağlama, etkileşim, öğrenci başarısı gibi bir çok alanda katkı sağlayan AB projelerinin özel okullardaki işletim sistemine dair literatürde yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu yüzden Türkiye’de her geçen yıl sayıları hızlı bir şekilde artan özel okullardaki sosyal faaliyetlerden biri olan AB projelerinin günümüzdeki katkılarını ve yaşanan problemlerini anlamak oldukça aydınlatıcı ve yol gösterici olacaktır.

BÖLÜM III: ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde, araştırmanın modeli, deseni, katılımcıları, veri toplama aracı, verilerin nasıl toplandığı, araştırmacının rolü, araştırmanın güvenilirlik ve geçerliği, veri analizi ve araştırma etiği kapsamlı bir şekilde açıklanacaktır.

3.1. Araştırma Modeli ve Deseni

Bu araştırmada veriler nitel araştırma yöntemi kullanılarak toplanacaktır. Çünkü nitel araştırmalarda algılar ve eylemler doğal ortamlarında aslına uygun ve geniş kapsamda incelenmektedir. Diğer bir ifadeyle nitel araştırma, kuram oluşturma amacıyla sosyal olguları içinde bulunduğu yapı içerisinde araştırmayı ve anlamlandırmayı sağlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016a). Ayrıca nitel araştırmalar bilmediğimiz araştırma problemlerini keşfetmemiz için son derece uygundur (Creswell, 2019).

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim (fenomenoloji) çalışması kullanılacaktır. Çünkü olgubilim, tanışık olduğumuz ya da hiç bilmediğimiz kavramları anlamakla temellendirilmiş bir deneyim, algı, yönelim ya da bir kavramı derinlemesine araştırmaya odaklanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016b). Sosyal bilimlerden olan eğitim bilimleri de sürekli gelişen bir olgu olduğundan insanların algıları değişebilmektedir. Dolayısıyla değişen ve gelişen bu algıların tespit edilmesi oldukça önemlidir.

3.2. Katılımcılar

Fenomenolojik araştırmalarda, veri kaynakları odaklanılan olguyu deneyimleyen ve dışa vurabilen bireyler ya da gruplardır. Bu nedenle en az 1 AB Projesi yürütme deneyimini yaşamış özel okullardaki kurucu, yönetici ve öğretmenler ile yapılacak görüşmeler ile veri toplanacaktır. Çalışmada araştırma sorularının detaylı bir şekilde irdelenmesi için amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme tercih edilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, seçkisiz olmayan bir örneklem belirleme türü olmakla beraber; araştırmayı temsil edecek kriterlere sahip olan kişilerin tespit edilmesi yoluyla elde edilir. Bu araştırmada da katılımcının en az 1 kere AB Projesi yürütmüş olması söz konusu ölçüttür. Bunlara ek olarak araştırmada, örnekleme

yöntemlerinden amaçlı örnekleme yönteminin maksimum çeşitlilik tekniği kullanılacaktır. Çünkü bu çalışmada örneklem problemle ilgili olarak kendi içinde benzeşik farklı durumlardan oluşmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2018).

Bunların yanında, araştırmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çünkü söz konusu araştırma ile ilgili en fazla bilgi sahibi olan kişilere; kişilerden de durumlara ulaşılmak istenmiştir. Böylece de zengin veri toplanılabilecek kişilere ulaşılmıştır (Creswell, 2013). En az 1 AB Projesi yürütme deneyimini yaşamış özel okullardaki kurucu, yönetici, öğretmenlere ulaşıldıktan sonra AB Projesi deneyimi olan bir özel okul personelini görüşme amaçlı olarak önermeleri istenmiştir.

Sonuç olarak, araştırmanın katılımcılarını AB Projesi yürütme deneyimini yaşamış özel okullardaki kurucu, yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Katılımcıların her biri en az 1, en fazla 17 AB Projesi yürütme sürecinde bulunmuştur. Katılımcılar görevlerinin baş harflerine göre kodlanmıştır. Örneğin kurucular K, yöneticiler Y, öğretmenler ise Ö harfi ile kodlanmıştır. Katılımcıların kod isimleri ve okullardaki görevleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Unvana Göre Katılımcı Listesi

Katılımcı Kod Adı	Görevi
K1	Kurucu
Y1	Yönetici
Y2	Yönetici
Y3	Yönetici
Y4	Yönetici
Y5	Yönetici
Y6	Yönetici
Ö1	Öğretmen

Ö2	Öğretmen
Ö3	Öğretmen
Ö4	Öğretmen
Ö5	Öğretmen

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. “Çünkü görüşme tekniğiyle deneyimler, tutumlar, düşünceler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyen olgular ortaya çıkarılır.” Bu araştırma da özel okul çalışanlarının AB projelerinin yürütülmesine yönelik deneyimleri ve algıları gibi olgular ortaya çıkarılmak istendiğinden özellikle görüşme tekniği tercih edilmiştir. Bu görüşme türlerinden ise görüşme formu yaklaşımı benimsenmiştir. Görüşme formu yaklaşımıyla görüşmeci hazırlıklı olduğu konuları detaylı biçimde sorma özgürlüğüne sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2016c). Katılımcıların deneyimlerinin ardında yatan gözlenemeyen olgular ortaya çıkarılırken görüşme sorularının önceden belirlenmiş olması araştırmacıya kolaylık sağlar (Creswell, 2015). Bu sebepler de göz önüne alınarak görüşme formu yaklaşımı benimsenmiştir.

Araştırmadaki görüşmelerin soruları ulusal ve uluslararası literatürün incelenmesi ve mevcut literatürdeki ölçeklerin incelenmesi sonucunda hazırlanmıştır. Görüşme soruları (1) özel okul kurucuları, yöneticileri ve öğretmenlerinin algularına göre AB projelerine başvuru ve AB projelerini yürütme süreçlerinde iç paydaşlarla ve dış paydaşlarla yaşanan sorunlar, (2) Yaşanılan sorunlara yönelik çözümler, (3) AB projelerinde yer almanın öğrencilere, velilere, öğretmenlere, yöneticilere ve kuruma katkıları, (4) AB projelerine yönelik yaygınlaştırma faaliyetleri ve bu konudaki talep ve düzenlemeler, (5) Kovid-19 pandemisinin AB projelerine etkisi ve bundan dolayı projelerde yaşanabilecek dönüşümler üzerine yirmi bir açık uçlu sorudan meydana gelmektedir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada görüşmelerin yüz yüze yapılması istense de Kovid-19 pandemisi sebebiyle yüz yüze eğitime ara verildiğinden görüşmeler çevrimiçi ortamda yapılmıştır. Çevrimiçi iletişim platformlarından Zoom Programı kullanılmış ve görüşme sırasında katılımcılarla kameraların açık olması sağlanarak maksimum düzeyde etkileşim kurulmaya çalışılmıştır. Görüşme süreci şu şekilde işlemiştir: ilk olarak, katılımcılara yapılan araştırmanın amacı, önemi, görüşme kuralları, kişisel bilgilerin gizliliği ile ilgili ön bilgi verilmiştir. İkinci olarak, görüşme sorularında bulunan *iç paydaş*, *dış paydaş* ve *proje yaygınlaştırma faaliyetleri* gibi kavramların açıklamaları yapılmıştır. Son olarak ise katılımcılardan görüşmenin kaydı için izin istenip görüşme kayıt altına alınmıştır. Görüşme sırasında da gereken durumlarda ve konularda not alınmıştır.

3.5. Araştırmacının Rolü

Çalışmada araştırmacı, konu ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür incelemesini yapmış ve bu incelemelerini bir çerçeve halinde sunmuştur. Aynı zamanda yaptığı görüşmeler esnasında bir moderatör görevini üstlenmiş ve katılımcıları yönlendirmekten kaçınmıştır. Bunlardan sonra ise topladığı verilerden kodlamalar ve bu kodlara uygun temalar oluşturmuştur (Maxwell, 2013). Araştırmacının ve danışmanın AB eğitim projeleri ile ilgilenen birer eğitimci olmaları, literatürdeki eksikliği görmelerini kolaylaştırmış ve bu araştırmanın yapılmasını sağlamıştır.

3.6. Güvenirlik ve Geçerlik

Araştırmaların sonuçlarının inandırıcı olabilmesi için en önemli ölçütlerden birisi de geçerlik ve güvenirlidir. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırılan olgunun yansız, gerçek bir şekilde yansıtılabilmesidir (Kirk ve Miller, 1986). Güvenirlik ise araştırmacının araştırma boyunca kullandığı stratejileri belirgin hale getirmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016d).

Geçerlik konusunda araştırmacının önlem almak için bir takım stratejiler uygulaması gerekmektedir. Bunlar iç geçerlik ve dış geçerlik olarak boyutlandırılabilir. Bu stratejiler araştırma sürecinde araştırmacıya cevaplanması gereken birtakım sorular yönlendirir. Bu sorular genel olarak şu konularla ilgilidir (Miles ve Huberman, 1994):

İç Geçerlik: Ortamın anlamlı olması, bulguların bir bütün içinde tutarlı olması, bulguların kavramsal çerçeve ile tutarlı olması, alternatif yaklaşımlar ve stratejiler geliştirilmesi vb...

Dış geçerlik: Örneklemin çeşitlendirilmesi, kapsamlı tanımların yapılması, araştırma sonuçlarının özümzenmesi, test edilebilir olması vb...

Nitel araştırmalarda güvenilirlik konusu nicel araştırmalara göre tartışmalıdır. Özellikle sosyal bilimlerde kullanılan nitel araştırma yönteminin güvenilirlik konusunda sınırlılıklarının olduğunu söylenebilir. Bunun başlıca sebebi de insan davranışlarının sürekli değişken olmasıdır. Bu değişkenlik insanların algılarının ve yorumlarının da çeşitlenmesine ve dönüşüme uğramasına sebep olmaktadır. Her ne kadar nitel araştırmaların güvenilirlik bağlamında çelişkilere düştüğü görölse de bir takım güvenilirlik çalışmaları yapılabilir. Bunlar iç güvenilirlik ve dış güvenilirlik olarak boyutlandırılabilir. Bu stratejiler araştırma sürecinde araştırmacıya cevaplanması gereken birtakım sorular yönlendirir. Bu sorular genel olarak şu konularla ilgilidir (Miles ve Huberman, 1994):

İç Güvenirlik: Araştırmanın yöntem ve aşamalarının açık, sade ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi, veri toplamadan yorumlamaya kadar geçen aşamalarda neler yapıldığının paylaşılması, araştırmacının kendi önyargılarının ve yönelimlerinin farkında olması ve bunları araştırmanın dışında tutabilmesi vb...

Dış Güvenirlik: Araştırma sorularının açık, sade ve anlaşılır bir şekilde ifade edilmesi, süreç boyunca araştırmacının kendi rolünü açık bir şekilde ifade etmesi, araştırmanın sonuçlarının verilerle uyumlu olması, yanlış anlaşılmanın ve önyargıların veriler analiz edilirken araştırmanın dışında tutulabilmesi vb...

Araştırmada iç geçerliği sağlamak için kapsamlı bir literatür araştırması yapılmış ve hem yurt içi hem de yurt dışındaki literatüre yer verilmiştir. Buna ek olarak da bulguların kavramsal çerçeveyle uyumlu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Dış geçerliği sağlamak için de örneklem grubundaki katılımcılarının farklı görevlerden yaklaşık olarak aynı sayılarda olması sağlanmış ve bulguların benzer çalışmalarla uyumlu olup olmadığı kontrol edilmiştir.

Araştırmada iç güvenirliliği sağlamak için araştırmacı yöntem ve aşamalarının açık, sade ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeye, veri toplamadan yorumlamaya kadar geçen aşamalarda neler yapıldığının paylaşmaya özen göstermiştir. Ayrıca araştırmacı kendi önyargılarının ve yönelimlerinin farkındadır ve bunları araştırmanın dışında tutmaya çalışmıştır. Örneğin, araştırmacının AB projelerinde bir dış paydaş olan Ulusal Ajans'ın yönlendirmelerinin verimliliği ile ilgili önyargıları olmasına rağmen bunları çalışmanın dışında tutarak verilerini toplamış ve analiz yapmıştır. Dış güvenirliliğini sağlamak için ise araştırmacı araştırma sorularını ve kendi rolünü açık, sade ve anlaşılır bir şekilde ifade etmeye, araştırmanın

sonuçlarının verilerle uyumlu olmasına, yanlış anlaşılmalara ve önyargıların veriler analiz edilirken araştırmanın dışında tutulabilmesine özen göstermiştir.

Bunlara ek olarak, çalışmada görüşme soruları hazırlandıktan sonra uzman görüşü alınmıştır. Araştırmacı eğitim alanında uzman olan danışmanı ve bunun haricinde yine eğitim alanında uzman olan iki öğretim görevlisinden görüş almıştır. Böylelikle görüşme sorularının eksik yanları tamamlanmış ve daha açık, net ve anlaşılır hale getirilmiştir.

3.7. Veri Analizi

Nitel çalışmalardaki verilerin analizinin yapılabilmesi için o çalışmanın araştırma sorularını cevaplayabilmek için kullanılacak metinlerin ve görsellerin anlamlandırılmasını içermektedir. Verilerin analizi kapsamı şunları içermektedir: verilerin düzenlenmesi, kodlanması, tema haline getirilmesi, bulguların belirlenmesi ve rapor haline getirilmesi (Cresswell, 2019)... Analiz sürecinde öncelikle verilerden birbiriyle ilişkili olanlar kodlanmış ve temalar belirlenmiştir. Ardından ise kodlar ve temalar düzene koyulmuş ve beş adet ana tema olacak şekilde düzenlenmiştir. Son olarak da bulgular yorumlanmıştır.

3.8. Araştırma Etiği

İnsanların söz konusu olduğu her araştırmada uyulması gereken bazı kurallar ve izinler bulunmaktadır. Araştırmacı, bu konuda İstanbul Medeniyet Üniversitesi Etik Kurulu'ndan etik onay formu ile gerekli izinleri almıştır. Bu süreçteki başvurular, tarihleri ve metinleriyle EK 3 ve EK 4 'te bulunmaktadır.

İlk olarak, araştırmacı, etik ilkelerinden bilinçli onay ilkesine hiçbir baskı altında bırakmadan katılımcılardan izin alarak uymuştur. İkinci olarak katılımcılarla ilgili kişisel belgeleri (ses, görüntü kaydı vb...) koruma altına almış ve kendi isimlerini kullanmak yerine kod isimlerini kullanmıştır. Üçüncü olarak ise katılımcıları yanlış yönlendirmekten kaçınmış ve aldatmama ilkesine uymuştur. Son olarak verileri olduğu gibi özgün haliyle araştırmaya yansıtılmış ve verilere sadık kalmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016e).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın ana ve alt temaları kapsamlı bir şekilde açıklanacaktır. Katılımcıların doğrudan ifadelerine de bu açıklamaları destekleyecek nitelikte yer verilmiştir. Aşağıda söz konusu ana ve alt temalar tablo halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmanın Ana ve Alt Temaları

ANA TEMALAR	ALT TEMALAR
1. AB PROJELERİNE BAŞVURU SÜRECİ	a) Başvuruda Yaşanan Sorunlar -Öğretmenlerin Katılım Motivasyonundaki Düşüklük -Milli Eğitim Müdürlükleriyle Yaşanılan İletişim Problemleri -Bürokratik İşlemlerin Yoğunluğu b) Üretilen Çözümler -Öğretmene Yönelik Özendiriciler -Öğretmen ve Öğrencilere Yönelik Proje Danışmanlıkları ve Eğitimleri - Proaktif (Önlemsel) Tutumlar
2. AB PROJELERİNİN YÜRÜTÜLMESİ	a) Yürütme Sürecinde Yaşanan Sorunlar -Eğitim- Öğretimin Aksamı -Veli Tutum ve Davranışları -Mali Sorunlar -Öğrencilerin Kültürel Farklılıklara Uyum Sorunları -Okul Kurucularının-Yöneticilerinin Yönetim ve Liderlik Davranışlarındaki Yetersizlikler -Projenin Devrindeki Sorunlar b) Üretilen Çözümler -Velilere Yönelik Güven Tesisi ve İkna Süreci -Öğrencilerin Seçiminde Kriterler Belirlenmesi

- Okulun Mali Kaynaklarının da Kullanımı ve Öğretmenlerin Bireysel Harcamalar Yapması
 - Proaktif (Önlemsel) Tutumlar
-

3. AB EĞİTİM VE GENÇLİK PROJELERİNE KATILIMIN BİREYSEL-KURUMSAL KATKILARI

- a) Okula Finansal Katkı Sağlanması
 - b) Okul Tanıtımına ve Prestijine Katkı Sağlanması
 - c) Personelin Kişisel ve Mesleki Olarak Geliştirilmesi
 - d) Öğrencilerin Kişisel ve Akademik Gelişimleri
 - e) Okulların Diğer Kurumlarla İşbirliği Deneyimi Kazanması
 - f) Proje Sonuçlarının Kuruma Katkılarının Veriye Dayalı ve Sistemik Değerlendirilmemesi
-

4. AB EĞİTİM VE GENÇLİK PROJELERİNİN RAPORLAŞTIRILMASI, YAYGINLAŞTIRILMASI VE TANITIMI

- a) Milli Eğitim Müdürlüklerinin Duyarsız Tutumları
 - b) UA'nın Çözüm Odaklı ve Kurumsal Yaklaşımları
 - c) Okulların Yaygınlaştırma ve Tanıtım Faaliyetleri
-

5.KOVID-19 PANDEMİSİNDE AB EĞİTİM PROJELERİ

- a) Projelerin Online Yürütülmesine Yönelik Olumsuz Tutumlar
 - b) Projelerdeki Olası Dönüşümler (E Twinning'in Daha Popüler Hale Gelmesi, Hibrit Modeller)
-

4.1.AB Projelerine Başvuru Süreci

4.1.1.Başvuruda Yaşanan Sorunlar

4.1.1.1.Öğretmenlerin Katılım Motivasyonundaki Düşüklük

Y1'in de desteklediği Y6, Ö3 ve Ö5 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerine başvurulmasında özel okul öğretmenlerinin motivasyonlarında düşüklükler yaşanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y6: Bence ana faktör öğretmen bulabilmek. Çünkü projeyi yazan ve yürüten biri ciddi bir mesai harcıyor. Dolayısıyla özel okulların öğretmenlerden beklediği bazı şeyler var. Sınav hazırlığı olabilir, ders etüt vs... Dolayısıyla öğretmen arkadaşlar zaman ayırmak istemiyor olabilirler. Ayrıca bir de dil bilen öğretmen söz konusu... Sözel branşlar zaten çok sıcak bakmıyorlar, sayısal branşlarda gündeme geliyor. Bunların içerisinde dil bilen ve sınav hazırlığında bulunmayan arkadaşı yakalamak ve proje yazdırmak gerçekten zor. Çevrenizde, özel okullarda yine konuşuluyor ama projeyi yürütebilecek öğretmen bulabilmek zor.

Ö3: İş yükü ve yoğunluğu yüzünden zaten çok fazla talep olmadı. Öğretmenlerden hiç birisi gelip de "Hocam beni de götürün." demedi. Hep şöyle bir dönüt aldım ; "Hocam başıma bela aramıyorum, 6 tane çocuğun vekaletiyle yurt dışında n'apacağım ben ?" şeklinde dönüşler aldım. Kimse gönüllü olmak istemedi.

Ö5: Tek sorun zamansızlık diyebilirim. Zamanın yetmemesi... Eğer iyi, kaliteli bir proje hazırlayacaksanız... Çünkü uluslararası görüşmeler de yapmanız lazım, bunun için de okul mesai saatleri izin vermez. Tek sıkıntı budur. Yani, hani yoksa herkes destekler, ama öğretmenin zaman bulması lazım. Hobi olarak görmesi lazım, sevmesi lazım... Neden daha çok öğretmen katılıp daha çok proje yapılamıyorsa bunun tek sebebi öğretmenlerin yoğun çalışmasından vakit bulamaması... Yani siz aynı zamanda 29 ders saatini mükemmel işleyecekseniz, güzel harika feedbackler verip, güzel sunumlar hazırlayıp, eşsiz ders yapmak isterseniz bu projelerdeki gereken vakti ayırmakta zorluk çekebilirsiniz. Dolayısıyla öğretmenler bu ikilemde kalıyorlar. Öğretmen sayısı azalıyor. Yoksa okul idaresi de yapmak istiyor. Okulun da mükemmel yürütülmesi lazım. Avrupa Projesi yapıyorsun, haftada iki gün sadece bu projeye ilgilen demeye vakitleri olmuyor idarecilerin. Öyle olsa projeyi yapacak sayısı, proje çeşitliliği ve kalitesi artar aslında...

4.1.1.2. Milli Eğitim Müdürlükleriyle Yaşanılan İletişim Problemleri

Y2 ve Ö3 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB Eğitim ve Gençlik Projeleri'ne başvurulmasında özel okul personelinin milli eğitim müdürlükleriyle iletişim problemleri yaşanabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y2: Milli eğitimde bazı şeyler tam olarak bilinemediği için siz uğraşmak zorunda kalıyorsunuz. Sadece burada memurun iyi niyeti önemli... İşi bilmediğinde bilen bir kişiye yönlendiriyorsa sıkıntı yok. Ancak aksi durumda problemler yaşayabiliyorsunuz. Her milli eğitimde farklı uygulamalar olduğuna şahit oldum. MEB'de soru sorduğumuzda kendileri de bilmiyorlardı. Ne sorarsak soralım "Biz bilmiyoruz." dedikleri için onlara olabildiğince soru sormamaya çalıştık.

Ö3: Başvuru sürecinde ilçe milli eğitimle çok sıkıntı yaşadım. İlçe milli eğitim çok savsakladı, her şeyi çok savsakladılar ve işi bilen kimse yok. İlçe ile halletmeye çalıştık işlerimizi biz okuldayken. Böyle bir şey olamaz gidiyorum, evraklarım tamam. Hareketlilik var ve ilçeden onay, ilden onay gelmesi gerekecek bir yazı için. Hani biz de ilk kez yapıyoruz. İlk gittiğimde özellikle çok çok sıkıntı yaşadık. Şu evrak eksik, bu evrak fazla vs... İlk gittim, onların istediği evrak listesine göre götürdüm her şeyi. Ona rağmen o eksik, bu fazla şöyle böyle... İlçe milli eğitimde her kafadan bir ses çıkıyor. Kimse ne yaptığını bilmiyor. Özel okullar için ayrılan bölüm özellikle... Hani o oraya yönlendiriyor, o oraya yönlendiriyor. Orda gittim 3 saat bekledim, hiçbir şeyi çözemeden çıktım. Gerçekten çok cahil kalmışlar öyle söyleyeyim. Maalesef ne yapmaları gerektiğini bilmiyorlar. Dolayısıyla bizi yanlış yönlendiriyorlar. Ben şeye gittim, "Tamam çözdüler" dedik artık. Her biri bir imzaya bakıyorlar, evrakları çıkartacaklar ve bana imzalatacaklar. En son İlçe Milli Eğitim Müdürü'nün yanına imzalatmaya çıktım. "Eksik evrak, seni bununla buraya kim gönderdi." İlçe Milli Eğitim Müdürü'nden azar yedim. "Hocam aşağıdakiler gönderdi" dedim. "Yok böyle bir şey olmaz sen yanlış görmüşsündür" dedi. "Hocam bana ne verildiyse, söylendiyse burada, liste de her şey burada.", "Yok hocam siz yanlış getirmişsiniz." deyip beni gönderdiler tekrardan. Evraklara uğraştıktan sonra öyle geri döndüm. İl ve ilçe milli eğitim gerçekten bizi çok yordu. İl milli eğitimde de gri pasaportlarla alakalı "O eksik, bu fazla" şeklinde. Bir de il ilçe arası gidip geliyorum. Bugüne kadar her şey onların istediği gibi yapılmış. "Hocam buradaki evrak eksik". "Ama ben sizi aradım, sizinle konuştum, hani öyle söylediniz böyle getirdim" diyorum. "Yok eksik getirmişsiniz, yanlış olmuş gidin düzeltin." Ben ve öğretmen arkadaşım döndük,

evrakları düzelttik. Bunun için tekrar ile dönüp evrakları verdik. O şekilde yurt dışına çıkış izni aldık. il ve ilçe milli eğitimin gerçekten bu konuda eğitilmesi gerekiyor. Çok rastgele iş yapıyorlar, kimilerine çok kolaylık sağlıyorlar. Adamına göre mi davranıyorlar onu bilmiyorum. Kimisi giriyor, yüzlerine bile bakmadan imzayı attırıp çıkıyorlar. Biz girdiğimizde mutlaka bir sıkıntıyla karşılaştık her girdiğimizde bir problem çıktı.

4.1.1.3.Bürokratik İşlemlerin Yoğunluğu

Y1'in de desteklediği Ö3 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerine başvurulmasında özel okul personelinin yoğun bürokratik işlemlerle karşılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Ö3: Yürütme sürecinde yine aynı sıkıntılar oldu. Her hareketlilikte gidip bir izin çıkarmanız gerekiyor yine öğrenciler ve sizin adınıza. Yine her hareketlilikte aynı tantana, farklı evraklar... Bu sefer de velilerin getirdiği izin muvafakatnamesinin birinde adı yazmamış ve "Öğretmeni ile ya da okul etkinliği ile yurt dışına çıkmasına izin veriyorum." yazmış. Bunu sıkıntı yaptılar. Hareketlilikte hiçbir muvafakatname de ismim yazmıyordu. Bunu sıkıntı yapmadılar.

4.1.2.Üretilen Çözümler

4.1.2.1.Öğretmene Yönelik Özendiriciler

Y1, Y6, Ö3, Ö4 ve Ö5 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerine başvurulmasında özel okul öğretmenlerine yönelik özendiricilerin uygulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y1: Proje dönüşlerinde başarı plaketi takdim ettim. Biz kurucularımızla beraber ufak da olsa bir zam artışı sağladık. Öğrencilere de öğretmenlere de başarı belgesi takdim ettik. Dedik ki zam artışı %5 ise %3, 2 artırım yaptık. Çünkü öğretmen motive oluyor. Bu işin maddi kısmı... Manevi kısmı ise şu... proje esnasında bir şeye ihtiyacınız var mı diye sormak bile öğretmeni doyuma ulaştırır. Okul müdürü kurum sahibine iyi bir şekilde anlatmalı.

Y6: Kurumların stratejilerine baktığınızda öğretmenlere maddi bir katkısı yok ama manevi katkısı var. Ayrıca işe alım noktasında şahsım olarak konuşuyorum öğretmen görüşmesi yaptığımda proje yapan (bu AB Projesi olabilir, robotik kodlama yapan ya da yarışmaya hazırlamak) bir öğretmenle çalışmak ön planda oluyor. Kişi açısından bir artı oluyor.

Ö4: Öğretmenlere de güzel bir uygulama gördüğünüzde haber verin uygulayalım diyoruz. Mutlaka bu öğretmeni ödüllendirin diyoruz. Bunlar hep motivasyon.. Eski insan kaynaklarımızla anlaştık biz. Çalışma sistemlerinde maaş artışı, kimlik kazandırılmalı, mentör diyelim gibi... Teşekkür belgesi verelim, demiştik.

Ö5: Terfi yok. İkramiye yok. Ama yurtdışına siz giderken gelirken hiçbirşey ödemiyorsunuz bu ikramiyeden de güzel. Siz bir kuruş ödemediğinizde gidiyorsunuz geliyorsunuz. Yolculuk harcırahınızı alıyorsunuz. Dolayısıyla aslında bu ikramiye gibi bence bir öğretmenin böyle değerlendirmesi lazım. Sonra eğitim-öğretim yılına zenginlik katmış oluyor.

4.1.2.2. Öğretmen ve Öğrencilere Yönelik Proje Danışmanlıkları ve Eğitimleri

Y6 ve Ö5 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projeleri konusunda özel okul öğretmenlerine ve öğrencilere yönelik proje danışmanlıkları ve eğitimleri verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y6: Kampüs kampüs değil genel merkezde bu birim var. Bütün kampüslere yardımcı oluyorlardı. Mail, telefon, yeri geldiğinde yüz yüze ziyaret... Seminerlerde, dönem ortası veya dönem başı yeni başlayan arkadaşlara seminer yapıyorlardı. AB Projesi nedir, ne amaçla yapılıyor anlatıyorlardı. Böylece daha çok kampüsten daha çok proje çıkıyordu.

Ö5: Aslında projelerle ilgilenen öğretmenler olarak katkılarını sürekli anlatıyor oldum, sunumlar ve workshoplar yaptık öğretmenlere. Avrupa birliği projeleri nedir, ne değildir, nasıl yazılır eğitimler verdik. Eğitimleri uzmanlarından aldık Türkiye'deki bu işi güzel yapan insanlardan.

4.1.2.3. Proaktif (Önlemsel) Tutumlar

Y1 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projeleri konusunda özel okullarda bir takım proaktif (önlemsel) tutumlar sergilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y1: Tamamen okul müdürünün planlaması ile ilgili... Size 2 sene veriyorlar, şu kadar hareketlilik yapılacak diyorlar. Sizin bir takviminiz oluyor. Gezilerden 2 3 ay önce bu işlemlere başlanması gerekir. Yurtdışı gezileri 1 ay önceden izin alınması lazımdır. 1 hafta öncesinde yaparsanız sıkıntı yaşarsınız. Ben 1,5 ay önceden teslim ederdim. Tamamen okul müdürünün planlaması ile ilgili.

2 ay önceden gerekli yasal işlemleri başlatması gerekir. İl ya da vali onaylamayabilir. Neden 15 gün öncesine bırakıyorsun diye... Bunu özel okulda kurum sahibine de açıklayamazsınız. Kasadan gider, hibeden gitmeli. Planlamacı bir müdür gerekli.

4.2. AB Projelerinin Yürütülmesi

4.2.1.Yürütme Sürecinde Yaşanan Sorunlar

4.2.1.1. Eğitim- Öğretimin Aksamı

Y2, Y5 ve Ö3 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin yürütülmesinde özel okullarda zaman zaman eğitim- öğretimin aksadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y2: Olmayan öğretmenin yerini doldurma sıkıntısı olabiliyor. En büyük problem bu. “Giden öğretmenin yerine kim bakacak?”

Y5: Velilerle ilgili derslerin boş geçmesi sıkıntı olabiliyor. Dersi tolere edebilecek kişiler derslere giriyor. Devlette sorun olmaz ama özel okulda sıkıntı olabiliyor. Ben buna para veriyorum diyor. Bir de çalışma arkadaşlarını seçerken uzun soluklu arkadaşlarla çalışmanız gerek. Örneğin, sabote edebilir: öğretmen çalar gider projeyi, size özel proje olmasına rağmen süreci kimseyle paylaşmaması gerekirken çalıp gitme ihtimali olabiliyor.

Ö3: Bu projenin hareketlilik tarihinin sınav haftasına denk gelmesi yüzünden müdür yardımcısıyla bazen ufak bir sürtüşme yaşandı. “Hocam öğrencileri götürüyorsunuz, kaç tane sınav var, biz derse giriyoruz bizim ders saatimiz fazla. Bizim yerimize derse girecek öğretmenler vs. nasıl yapacağız, edeceğiz” şeklinde telaşlı müdür yardımcısıyla uğraştık.

4.2.1.2.Veli Tutum ve Davranışları

Y1 ve Ö1 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin yürütülmesinde özel okul velilerinin farklı tutum ve davranışları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y1: Velilerde ise bir veli bana şunu da söyledi: “Hocam sen bu çocuğu götürdün ama 1 hafta derslerinden geri kaldı”, diyen oldu.

Ö1: Yurtdışına çocuk götürmek zaten zor ama Türk olduğunda çok çok daha da zor. Veliler çok fazla şeye takılıyorlar. Resmi prosedürler çok fazla var. Sizin üzerinizde çıkıyor çocuklar. Sağlık sigortaları, güvenlik, yanlarında götürülen eşyaların güvenliği... Öncelikle ikna edilmesi... Çünkü 10 öğrenciyle başladık ve 10'dan 6 ya düştü... İsveç'e gittik bir de, suç oranının oldukça düşük olduğu bir ülke... Yurtdışından öğrenciler geldiğinde onlar için hiç önemli olmuyor ama bizim Türk aileler neredeyse bütün öğrencileri bizimle aynı odada bırakacaklar...

4.2.1.3.Mali Sorunlar

Y1 ve Ö1 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin yürütülmesinde özel okullarda bir takım mali sorunlarla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y1: Kurucu ile bir sorun yaşamadım ama diğerinde yaşadığımız problem mali problemdi. Kurucu kuruma para kalsın demedi ama diğerinde kurucu bu konuda harcama noktasında öğrencilerden otel parasını, uçak parasını alın dedi. Bu öğrenciler seçilmiş öğrenciler... Niye para versin ki ekstradan? İşte okul müdürlerinin en büyük yaşadığı sıkıntı bu, öğrencilerden para talep edilmesi... Burada kurucu eğitimci mi yoksa işletmeci mi o da fark ediyor. Eğer işletmeciye diyor ki "Hocam kuruma kaç bin avro kalacak, tasarruf et!" diyebiliyor. Ama eğitimciye dert ettiği tek şey öğrencilerin edindiği bilgiler, fark yaratmak oluyor. Bana örneğin kurucum Romanya'ya giderken otobüsle gidin uçakla gitmeyin dedi (ironik bir şekilde gülerek). Niye? Okula para kalsın, tasarruf et mantığı vardı. Kurucunun bakış açısıyla ilgili dediğim gibi...

Ö1: Mali sorun çok yaşanmadı, ekonomik biletler almaya çalıştık, planlamayı çok önce yapınca bayağı ucuza denk geldi, konaklamada minimize ettik, konaklamayı uygun sağladık. Takvimimizi çok iyi belirledik. Ekonomik hale getirmeye çalışıyorduk. Koordinatör olduğumuz için birçok şeyi planlamak elimizde oldu. Çok da iyi oldu. Her şeyi ekonomik ve kaliteli bir şekilde hallettik. Okulumuzun servisi vardı. Onu kullandık, servise taşımacılığa para verdik. Küçük tanıdık otel tercih ettik, sabah kahvaltısı ve öğle yemeğini okuldan yediler. Yani biraz bazı şeyleri minimize edersek çok da ekonomik oluyordu.

4.2.1.4.Öğrencilerin Kültürel Farklılıklara Uyum Sorunları

Y2'nin de desteklediği Y3 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin yürütülmesinde özel okullarda öğrencilerin kültürel farklılıklara uyum sorunlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y3: Öğrenciyle önemli olan pasaportlarını kaybedebiliyorlar, eşyalarını kaybedebiliyorlar, yemek kültürü uymayabiliyor. Biz Almanya, İspanya, Yunanistan'a gittik. Domuz etleri tercih ettikleri için sıkıntılar vardı.

4.2.1.5.Okul Kurucularının-Yöneticilerinin Yönetim ve Liderlik Davranışlarındaki Yetersizlikler

Ö2'nin de desteklediği Ö1 ve Ö3 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin yürütülmesinde özel okul kurucularının-yöneticilerinin yönetim ve liderlik davranışlarında yetersizlikler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Ö1: Yönetimle bu hayalinizdeki projeyi paylaşınca bu iş sanki bir gönüllülüğten çok yapmak zorunda olduğunuz bir şeye dönüşüyor. Sürekli baskı oluşturuyorlardı. Haydi, ne durumda, neredeyiz gibi... İdarenin çok yetkin olması lazım, ben 1-2 yıllık öğretmenim mesela, yönetici bazı belgelerin nereden alınacağını bilmiyor... Bunlar kötüydü. Proje raporunu tek başıma yazdım. Okul yöneticim, arkadaşlarım hepsi yanımdaydı, her hareketlilikte yanımdalardı. Ama raporu, mali hesaplamalarımı hepsini kendim yaptım. Paper work kısmını da... Proje süresince çok fazla sorumluluk almış oldum, yardımcı olmadı yöneticim. Yöneticilere ve öğretmenlere hem öğretmen, hem tercüman oluyorsunuz, çünkü dil bilmiyorlar. Çünkü onlara da liderlik etmiş oluyorsunuz.

Ö3: Ben 30 saat derse giriyordum. 14 saati boş geçiyordu. İsimlerin yazılması, başvuruların tamamlanması, projenin takibi, plan-program yapıp haftanın 44 saati mesai yaptığım oluyordu. Devlet okullarında nasıl bilmiyorum, özel okulda bu proje senin denip elimde bir klasörde saatlerce detay aradığımı bilirim. İdare bu konuda yetkinse, biraz biliyorsa, yabancı dil hakimiyeti varsa paydaşlarla ilgili bilgisi varsa, evet öğretmenin yükünü biraz alıyor. Ama bu konuda bilgisi yoksa bütün yük öğretmende kalıyor. Bunun kurucu, koordinatör, öğretmen arasında paylaşılması lazım.

4.2.1.6.Projenin Devrindeki Sorunlar

Y4 ve Ö4 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin yürütülmesinde özel okullardaki projelerin devrinde bazı okullarda sorun yaşanmasına rağmen bazı okullarda sorunsuz bir proje devri süreci gerçekleştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y4: Herhangi bir sıkıntı olmadı. Bulduğumuz bölge itibariyle belki şanslıyız. Burada ilçe olsun kaymakamlık olsun çok sayıda da özel okul olduğu için, bizlere karşı çok yardım severler. Ne dosyalarda bir bekleme yaşadık ne ekstra bir sıkıntı yaşadık. Ben de haberdardım olaylardan. Gri pasaportlar, bürokratik işlemler... herhangi bir sıkıntı yaşamadım. Aksine kurucu, mekan, franchising her şey değişmesine rağmen Ulusal Ajans'taki çalışan bizim okulda çalışıyormuş gibi uğraş verdi. İlk defa yapıyorduk ve Ulusal Ajans'taki hanımefendi bize ciddi anlamda yardımcı olmuştu. O noktada ciddi destek aldığımızı söyleyebiliriz.

Ö4: Kurucularla lisanslı okullarda sıkıntı oluyor. Ne demek bu? Kendi okulumuzdur okul eskiden, lisanslıya devredilmiştir. Projeyi istersek kurumumuzda bırakabiliriz, istersek lisanslıda bırakabiliriz. Aslında burada lisanslıya bir hediye edilmiş oluyor. Yani yapılan bütçeyle ilgili bir şeye dokunulmuyor. Ama lisanslı şunu diyebiliyor, "Bu benim projem, dokunmayın, eskisinin hesabını verin!". Zaten bu süreç aynı gidiyor. Senin suçladığın öğretmenin, idarecin... Kendini gösterme süreci oluyor. Ne yapıyorsun? Alırım ben o zaman projeyi diyorsun, dürtüyorsun. Müdürün eline projeyi yazıp veriyorsun, benim projem diyor. Açıp bakıyor; web sitemizde başka hibeli programlar var. Diyor ki "Bu projeyi biz kendi başımıza yapacağız.". "Tamam", diyoruz. Sonra vize çıkmıyor, opsiyonlu yerleri bilmiyor, biletleri yanıyor, suçunu atması gerekiyor bir yere. Biz uyarılmadık ki diyor. 5-6 bin Euro zarara uğramış mesela. Saklıyor bir de bunu. Durmuş, üstüne yatmış olayın ve son dakika söylüyor size.

4.2.2. Üretilen Çözümler

4.2.2.1. Velilere Yönelik Güven Tesisi ve İkna Süreci

Ö1 ve Ö5 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin yürütülmesinde özel okullardaki veli tutum ve davranışlarına yönelik güven tesisi ve velileri ikna etme sürecinden geçildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Ö1: Projeye ilgili velilerle bu sorunu aşmak için kalacakları yere kadar, hatta video konferanslara kadar velileri ikna etmeye çalıştık. En önemli olan şey çocuklardaki akademik çıktılarını gösterdik. Onlara hem sosyal yetkinlik hem de yabancı dili tecrübe edecek fırsatlara sahip olacak... Bunları gösterdik, çok fazla veli toplantısı yapmamız gerekmişti.

Ö5: Örneğin veli 3 gün veriyor öğrencinin gitmesi için. Mesela Romanya'ya götürüyorsunuz ama ben 4.günü istiyorum çocuğu diyor. 4.günü gönderin. O zaman uçakla gönderin. Siz otobüsle gidiyorsunuz ama çocuk uçakla gelsin. Biz sağladık hepsini. Yani çocuğu erken

göndermek... Çocuğun görevi orda güzelse, üniversitede sunum yapacaksa, mesela üniversitede sunum yapmıştı çocuk, güzel bir iş çıkarmıştı ama ailesi ondan ayrılmak çok istemiyordu bize de çok güvendiği için taahhütlerimizi de yerine getirdik. Tamam şu günde uçakla gönderiyoruz, çocuk da gelmek istiyor çünkü. Hani böyle teminatlar vererek, sonra zaten velilerle sürekli görüşerek götürdüğümüz zaman öğrencileri, zaten kendi evladımız gibi onlarla ilgilenerek ,hiçbir problem yaşamadık aslında.

4.2.2.2.Öğrencilerin Seçiminde Kriterler Belirlenmesi

Y4, Y3 ve Ö3 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin yürütülmesinde özel okullardaki öğrencilerden kimlerin projeye dahil olacağı hususunda kriterlerin belirlendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y4: Öğrencilerimizi rastgele belirlemedik. Kriterlerimiz vardı. Bu yüzden çok sıkıntı yaşamadık. Onun dışında herhangi bir disiplin cezası almamış olması gerekiyordu. Bir de projenin konusu kodlama olduğu için bilgisayar becerisi ortalamanın üstünde olanları aldık. Sabit katılımcılar ve yan katılımcılar olarak belirledik öğrencileri...

Y3: Baştan kriterlerini koyduk, onlar için bir sınav koyduk, bu dereceye göre mülakata sokuyoruz. Bunu yapmazsak çok etik olmaz.

Ö3: Bizim projemiz yabancı dil öğretimiyle ilgili app (uygulama) hazırlamaktı. Bununla ilgili öğrencilerin seviyelerini ölçen quizler hazırladık. Ancak velilerden “Benim çocuğumun İngilizcesi iyi, neden almıyorsunuz? Üstüne para vereyim, gezsin görsün” diyenler oldu. Öğrencilerden ziyade velilerle sıkıntı yaşadık. Öncelikle bir kriter listesi hazırlandı, hazırlanan kriter listesi okuldaki kademe panolarına asıldı. Öğrencilere de duyurusu yapıldı. Bunu gözden kaçıran veya aktarmayan çocuklar sağ olsun, onların velileriyle en başta problem oldu. Yani bunun biz önden böyle olacağını bildiğimiz için öncelik kriterleri paylaştık, astık vs ... Sonrasında her öğrencinin sınava girebileceğini belirttik. Özellikle sınava girmeyip de katılmak isteyen çok fazla oldu. O yüzden zaten sıkıntımız oldu aslında. Ama bizde idare sağ olsun o konuda yine düz çizgi çektiler.

4.2.2.3. Okulun Mali Kaynaklarının da Kullanımı ve Öğretmenlerin Bireysel Harcamalar Yapması

Y1'in de desteklediği Y2 ve Y5 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin yürütülmesinde özel okulların mali kaynaklarının da kullanıldığı ve öğretmenlerin bireysel harcamalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y2: Hibenin sorumlunun hesabına yatırılması güzel bir şey. Okulun hesabına yatırılmış olsa işin içinden çıkamazdık. O iş de anlamlı olmuyor zaten. Art niyet olduğu sürece kapatırsınız ki zaten üstünü... Evdeki hesap çarşıya uymuyor bazen. Polonya'ya gitmek ve Fransa'ya gitmek arasında çok fark var. Hibelerin artırılması gerekli diye düşünüyorum. Kur farkından dolayı mağduriyet yaşanabiliyor. Plan yapıyorsunuz, öğrenciler biraz bazı şeyler istiyorlar. Biz de kendi cebimizden verdik. Gönlü kalmasın diyorsunuz ama sizin de harcama yapmanız gerekiyor.

Y5: Zaten yaptığınız her harcamayı kayda almak zorundasınız, çok dikkatli harcamanız gerekiyor. Ucuz bir havayolu gidiyorsa pahalı bir havayolunu tercih etmiyoruz. Gerek yok, sonuçta ne kadar uzağa gidebilirsin ki... Bazısı (bazı koordinatör ülkeler) karşılıyor bazısı karşılamıyor, bazısı havaalanında karşılıyor, bazısı karşılamıyor... O ülke kendi bütçelerine göre sana katkı sunuyor. Onlar kendilerini bu konuda zorunlu görmüyorlar. Bir ülkede öğle, akşam yemeği verilirken diğerinde sadece öğle yemeği verebiliyorlar. O yüzden herkes kendi bütçesini dengelemek zorunda. Bizim dezavantajımız var zaten kurdan dolayı, çok büyük farklılık olabiliyor. Bazıları çok fakir oluyorlar. O yüzden beklentileri en aza indirmek lazım. Hadi bizi de şuraya götür diyemezsin.

4.2.2.4. Proaktif (Önlemsel) Tutumlar

Y1, Y5, Ö1 ve Ö3 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin yürütülmesinde özel okulların zaman zaman proaktif (önlemsel) tutumlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y1: Mevzuattan haberi olması lazım yöneticinin. Okul müdürü her iki dengeyi kurmak zorunda...

Y5: Gittiğiniz yeri önceden söylüyorlar. Özel muhasebecisi oluyor zaten. Sadece bunun için bizden 2 çalışan vardı. Zaten bunları bilerek gidiyorsunuz ama her şeye hazırlıklı olmanız

grekiyor. Faturalandırılıyorsunuz.. Ama sen vip te uçarsan ve bir sorun yaşarsan cebinden çıkarırsın parayı.. Çünkü hibeyi sağlayan benim sorunum değil diyor.

Ö1: Yolculuğun nasıl geçeceğini, nelerle karşılaşacaklarını, kimlerle nerede ne yiyeceklerini, kaç yataklı kimlerle hangi odada kalacaklarının hep dönütünü verdik. Anlık velilerine bilgi verdik. Tüm günü geçiriyorsunuz okulda. Sonrasında da akşam bütün gün raporlama yapıyorsunuz... Toplantı sırasında veli arıyor ve siz merak etmesin diye açmak zorunda kalıyorsunuz. Yurtdışındaki öğretmenler bunun niye böyle olduğunu hiç anlayamadılar. Müzik branşında yurtdışına gidip ders verecek olan arkadaşların deslerini tercümanlıklarını yapabileceğim şekilde denk getirmeye çalıştım, ufak hayatlarını sürdürebilecekleri diyalogları ezberlettik. Temeli olan öğretmenlerimize diyalogları ezberlettik. Onlara bu diyalogları hazırladık. Yapacağı deneyi önceden hazırlattırıyorduk. Baştan sona kadar bunun aktör gibi planlamasını sağladık. İdare dil bilmemelerine yönelik kendimiz çevirilerini yaptık...Hatta 2 İngilizce öğretmeniydik ve herkese her şeye yetişebilmek için çok dikkatli ders programı yapmıştık.

Ö3: Bu soruna şöyle bir yol izledik aslında; ben öğretmen olarak söyleyeyim. Gidecek olan öğretmenler sınavlarını hazırladılar, idareye bırakıldı. Sınavlar idare tarafından ders öğretmenlerine verilip o şekilde yapıldı. Sınava giremeyen öğrenciler ise bir sonraki hafta ara tatile denk geldi. Ara tatilde çocukları okula çağırıp sınavları yaptık. Bu şekilde bir çözüm bulduk. Onların kayıplarını ise 1 haftalık süreçte çocukların derste kaybettikleri süreyi de tekrarlarla telafi ettik. Yine sınav haftası öğrencilerin 1 hafta geri kalması durumu bizim için endişe vericiydi. Onu da tekrarlarla, öğretmenlerin desteğiyle çözdük.

4.3.Ab Eğitim Ve Gençlik Projelerine Katılımın Bireysel- Kurumsal Katkıları

4.3.1.Okula Finansal Katkı Sağlanması

Y4 ve Y6 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin özel okullara finansal katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y4: Bir veli var diyelim. İyi araştırıyor. Kayıtlarda 3 okula gidip sizde farklı olarak proje yapan okul kimliği varsa etkisi olur. Ama hiçbir şey yapmayıp “Erasmus yapıyoruz”, dersiniz bir anlamı olmaz.

Y6: Direkt bağlantı var diyemem ama “yönetimin satış stratejisi” diyoruz biz buna, o süreçte elbette etkisi var. Çünkü özellikle liseye başlarken veliler, çocukları bir projeye başvursun istiyorlar. Yüzdeye vurma şansım yok ama olumlu bir bakış açısı katıyor işin özünde.

4.3.2.Okul Tanıtımına ve Prestijine Katkı Sağlanması

Y1, Y2, Y5, Y4, Ö1 ve Ö3 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin özel okulların tanıtımına ve prestijine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y1: Mesela bir projeye üyeyseniz okula afiş hazırlanıyor. Koordinatör vs. diye... Bunu birkaç sene yaptık ve birkaç okulda gördüm. Yaptığınız projenin etkinlikleri web sitesinde yayınlanıyor. Ben bir de projenin dönüşünde projeyi kapsamlı bir şekilde tüm velilere mesaj atıyordum. Afili bir şekilde “Şu sayıdaki şu araştırmamız kapsamında şu ülkeye hareketlilik sağladık.” diye...

Y2: Bunu bir kere yapmanız yeterli, diğer yapışınıza geçmeden o direkt belli oluyor. Üç-beş tane de resim koyduğunuz zaman veliye aslında çocuğunun gitme ihtimalini satıyorsunuz.

Y5: Gittiğiniz yerden sosyal medyanızda paylaşıyorsunuz, insanların bakış açısı değişiyor. İnsanlar soruyorlar. Dünya okulu oluyorsunuz.

Y4: Panolar, ilçe milli eğitim talep edip özel okul projelerini yayımlamak ister, siteler, yerel basın, okul dergisi aktifse o kullanılabilir. Görsellerle destekliyorsunuz zaten ki bunu Ulusal Ajans'da istiyor. İlçe milli eğitim sürekli bize şu yazıyı yolluyor: “Bize projenin resimlerini gönderin biz yayımlayalım”. Araştıran veli de bunları oradan görebilir. Biz okulun sitesi, yerel basından haberler, okul dergisi çıkarıyorsanız bunları veliye duyurabilirsiniz. Veliyi işin içine çekebilerseniz en büyük reklam velidir. Onu da işin içine çekerseniz bayağı iyi olur. Logosunu basıyorsunuz biz projeler yapan bir okuluz diye...

Ö1: Bülten hazırlandı, sadece projenin olduğu duvar, kupa, fotoların olduğu, sergi, gazete... TV'ye çıktık (İsveç'te), Polonya'da radyoya konuk olduk. İdari binada sadece bizim projelerimizin fotoğraflarının olduğu bir duvar var ve bu da tam kayda giden yolda. Kupalar madalyalar, bizim düzenlediğimiz çalışmalarda hemen danışmada karşıya koymuştuk. “İsveç'teki çocukların çalışmaları burada sergilenmiştir”, diye bir duvarımız vardı. Gittiğimiz toplantıda gazete gelmişti. İki öğrencimle birlikte İsveç'te bir radyoya konuk olduk, TV'ye çıktık gibi haberleri kullandık burada...

Ö3: Erasmus bayrağı yaptırmıştı müdürümüz. Farklı dillerde yaptığımız etkinlikler var yine girişte. Erasmus süresince çekilen fotoğraflar duruyor panoda. Sosyal medya da paylaşımlar duruyor.

4.3.2.1. Personelin Kişisel ve Mesleki Olarak Geliştirilmesi

Y1, Y5, Y6 ve Ö5 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin özel okullardaki personelin kişisel ve mesleki olarak geliştirilmesine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y1: İngilizce öğretmenleri deneyim, farkındalık kazanır, çocuklar öğrenmeyi öğrenir. Okul yöneticisi açısından da yürütmeyi öğrenme katkısını sağlıyor. Biliyorsunuz bu projelerin resmi ayağı bizleriz, deneyim kazanıyoruz, çok yönlü projeler olduğu için yetişmemizi sağlıyor. Okul yöneticisine de şöyle katkısı oluyor. Örneğin, dershanede çalışırken bunlardan haberim yoktu. Sonradan çok araştırdım. İlk projeye katıldığımızda bana bundan sonraki kariyer anlamında bu işi yürütebileceğim katkısı sağladı. Kariyer anlamında katkı sağladı. Otomatik olarak mesleki anlamda, yönettiğiniz için CV'nize de katkısı oluyor.

Y5: Turist olarak gittiğinizde size makyajlı yerler gösterirler ama bu projelerde ülkelerin arka yüzlerini görürsünüz, gerçekten bir araştırmacı olarak gidiyorsunuz. Onların sevinçleri, gerçekten neler yediklerini, hangi restoranlara gittiklerini görüyorsunuz. Her çeşit yemeği masada gördüğünüz bir süreç oluyor. Ben 15 senedir yurtdışına gidiyorum ama bu AB projesinde gittiğimizdeki keyfi hiçbir şeyden almadım. Bayramın coşkusu, kendi özel ekmeklerini tattırdılar bize, hepsinin doğal kıyafetleriyle sizi ağırlarlar. Bunları görmüş olduk sınıf ortamlarında, kendi kültürleriyle sizleri gezdiriyorlar, farklı bir deneyim oluyor.

Y5: Okul yöneticileri olarak sınırlarını zorlamayı görüyorsunuz. Onlardaki öğretmenler büyük yaşta grupta olmalarına rağmen çok dinamiklerdi ve atık durumuna düşürülmüyordu. Koordineli çalışıyorlardı. Egolarından sıyrılmışlardı.

Y6: Kurumun isminin duyulması dolayısıyla yöneticiyi başarılı kılıyor. Proje çıkaran ve projesi başarılı olan bir okul yönetiyorsanız bu artı olarak size prestij anlamında olumlu bir etkisi oluyor. Farklı öğrencilerle, yurt dışındaki farklı insanlarla bir araya getiriyor öğretmeni. Dolayısıyla kişisel olarak yani öğretmenliğine öğretmenlik katacak farklı dünya okullarında neler yapılıyor, o öğrenciler nasıl dersler görüyorlar, kimlerden eğitim alıyorlar. Bunu görebiliyor. Vizyonu bence geliyor öğretmenin.

4.3.2.2.Öğrencilerin Kişisel ve Akademik Gelişimleri

K1, Y1, Y3, Y4, Y6, Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin özel okullardaki öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimlerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

K1: Öğrenciler açısından da farkındalık kazanmaları, ülkemizi tanıtmaya yeteneklerini geliştirme ve ortaya bilimsel bilgi çıkarmak...

Y1: Yabancı dil burada önemli, çocukların proje farkındalığı, dünya görüşünü oluşturmaya yönelik katkı sağlıyor. Çocuk diyor ki “Uluslararası proje yapıyorum ben!”. Bu o kadar büyük bir şey ki... Çocuk kendini geliştiriyor.

Y3: Kültürel olarak bir şey katıyor, farklı kültürleri görmesini, yabancı dil gelişimini sağlıyor. Her tanıştığın insana bir şeyler katıyorsun ve ondan bir şeyler alıyorsun. Hedefleri nedir gibi...

Y4: Özgüven, yabancı dil gelişimi...Öncelikle ciddi anlamda özgüven aşıladı çocuklara, ilk tanışma toplantısında hocalarımız gelmişti. O kısımda biraz tutukluk vardı. Birinci günden sonra alışmışlardı. Diğer çocuklar geldiğinde ise ev sahibi olmanın da getirdiği bir özgüvenle kendilerini ifade ettiler çok rahat. Ne yapılacağı üzerine çalışmalar başladıktan sonra... İkincisi farklı bir dilde ortak bir şey yapabilmenin mutluluğu vardı.

Y6: Öğrenciler kıyaslama yapabildiler mesela. Biz geri döndüğümüzde en çok konuştukları şey çocukların eğitim modellerinden tutun ailevi yaşantılarına, aile içindeki fiziki ve ruhi davranışlarına kadar karşılaştırma yaptılar. Bizim zamanımızda mektup arkadaşlığı olan olay şu anda onların arasında değişik arkadaşlıklara döndü. Yurtdışından bir arkadaşlarının olması cezbedeci geliyor çocuklara. Yarın öbür gün yurtdışına çıktıklarına kapılarını çalabilecekleri bir arkadaşlarının olması onları güvende hissettiriyor.

Ö1: Kültürel (global) farkındalık, eğitim sitemlerindeki farklılıkları algılama... Çok küçük yaşta öğrenciler olmalarına rağmen knedi ve eğitimci ile çıktıklarında bu dile ihtiyaçlarının olduğunu fark ettiler. Bunun dışında belki ilk defa ailelerinden ayrı kaldılar. Çok böyle şeyler tercih etmiyor çünkü aileler Türkiye’de. İlk defa uzun bir yola çıkmanın tecrübesi, farklı okulda 5 gün yaşamış olmak... Burdaki çocuk Polonya’da küçük bir köy okuluna gitti... Yedikleri yemekler, kültürel farklılıklar, sınıf ayrımları açısından... Örneğin onlar buraya geldiklerinde İstiklal Marşı’ndan tutun da tüm etkinliklere kadar çok dikkat etmiştik. Çünkü Polonya’dan gelen öğrencilerin bu kültürel farkındalıklarının oluşması gerekiyordu.

Ö2: Her yurtdışı dönüşünde çocuklarda meydana gelen değişimleri velilerimiz de gördü. Çocuklarda bir özgüven patlaması yaşandı. Ailelerde şaşkınlık oldu. Sorumluluk almayan çocukların evde sorumluluk aldığını gördüler.

Ö3: Öğrenciler arkadaşları arasında çok havalı olma yönünden çocuklar yurt dışından döndüklerinde bir ilgi odağı oldular. Bu da onlara bir özgüven ve aşıladı ve olumlu yönde etkiledi.

Ö5: Şimdi bir öğrenciyi düşünün. Yani normal insanları düşünün, üniversite mezunlarını. Konferans salonunda konuşurken kekeleyenler var. Bizim öğrencilerimiz çok genç yaşta bunu yurtdışındaki üniversitelerin konferans salonlarında yaptılar. Ya da sistemli bir şekilde insanlardan dönüt alarak bir şeyler ürettiler. Ve bunlar uluslararası sitelerde yayınlandı. Kendi ürünlerini gördüler veya yurtdışındaki insanlarla bir araya gelerek onlarla birçok konuda, özellikle çalışılan proje konusunda, fikir alışverişinde bulundular. Farklı ülkelerdeki farklı insanların da kendilerinden olduğunu anladılar. Milletler arası ilişkilerini kuvvetlendirdiler. Dünya vatandaşı olduklarını hissettiler. Özgüvenleri arttı. Katkısı çok ama çok fazla var. Ne desem az.

4.3.2.3.Okulların Diğer Kurumlarla İşbirliği Deneyimi Kazanması

Y1, Y6 ve Ö5 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında AB eğitim ve gençlik projelerinin özel okulların diğer kurumlarla iş birliği deneyimi kazanmasını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y1: 2012'de geri dönüşümle ilgili Çevre Bakanlığı'ndan ve MEB'den broşürler ve katkı aldık. Hatta oralardan bize çevre mühendisleriyle bir seminer verildi. Türkiye'deki geri dönüşüm faaliyetlerini İspanya'da anlattık. Çok iyi oldu. Bir öğretmenden duymakla çevre mühendisinden duymak arasında fark var sonuçta böyle şeyleri... Daha etkili oluyor.

Y6: Bizim ev sahibi olduğumuz süreçteki hediyeler noktasında belediyeye çalışıldı, yerel bi kaç tane mağazayla çalışıldı ama çok büyük çaplı bir şey yapılmadı. Mağazalar sonuçta reklam faaliyeti yapıyorlar bu süreçte. Ürünlerini yurtdışına tanıtma, gönderme imkânı oluyor. Bizim açımızdan da öğrenci bazlı düşündüğünüzde çok mutlu ediyor çocukları. Daha çok lise grupları bu tarz şeyleri farklı ülkelerden biriktirip kendi arşivlerini yapıyor olmak çok hoşlarına gidiyor. Güzel dokunuşlar oluyor.

Ö5: Mesela Nano Teknoloji Projesi'nde botanik bahçesine götürdük. TÜBİTAK Gebze'deki Yüksek Teknik'e götürdük. Yani onlar kendi öğrencileri gibi davrandılar. Sanıyorum zenginlik katıyor çalışmalarına. Muhakkak onlar da yaptıkları çalışmaları bültenlerinde kendi paydaşlarıyla paylaşıyorlar. Ağırladıkları misafirleri, yapılan çalışmaları... Sanki kendi okulumuzun bir parçasıymış gibi davrandılar. Mesela yapılan deneyler, arazi çalışmaları, öğrencilerin desteklenmesi, motivasyonu, zaman planlaması... Çok çeşitli konular yaptık. Arazi ile ilgili yaptık, Haliç ile ilgili yaptık. Televizyona bile çıktık. Haliç'teki kirlenmeyle ilgili çeşitli projeler yaptık. Comenius projeleri, AB projeleriyle bir sürü değişik konular yaptık. İstanbul Üniversitesi çok yardım etti. Araştırma laboratuvarını tahsis etti. Haliç temiz mi değil mi diye öğrencilerimizle beraber gittik kumları çıkarttık. Bizim bütün sudan alabileceğimiz malzemeleri tahsis etti bize. Sonra biz "Haliç temiz değil" diye bulduk gerçekten o yıl. İstanbul Üniversitesi ile birlikte televizyona çıktık. Çok zenginleştiriyor, bereketlendiriyor öğretmenlik hayatını.

4.1.3. Proje Sonuçlarının Kuruma Katkılarının Veriye Dayalı ve Sistemik Değerlendirilmemesi

Ö1 ve K1 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında özel AB eğitim ve gençlik projelerinin sonuçlarının kuruma katkılarının veriye dayalı ve sistemik değerlendirilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Ö1: Hep olumlu, sözel ifade, başka ne zaman olacak dediler mesela.

K1: Uyguladığımız bir anket olmadı. Sadece yaptığımız görüşmelerde sözel olarak memnuniyetlerini ve heyecanlarını dile getirdiler.

4.4. Ab Eğitim ve Gençlik Projelerinin Raporlaştırılması, Yaygınlaştırılması ve Tanıtımı

4.4.1. Milli Eğitim Müdürlüklerinin Duyarsız Tutumları

Ö4 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında özel okullarda yürütülmüş AB eğitim ve gençlik projelerinin raporlaştırılması, yaygınlaştırılması ve tanıtımı bağlamında milli eğitim müdürlüklerinin duyarsız tutumları ile karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Ö4: Milli eğitim müdürlükleri yaygınlaştırmada çok destek veremez, ne yapıldığını anlamayabilir. Biz büyük ölçekli bir konferans yaptık. MEB öğretmenleri ücretsiz, normal katılımcıların ücret ödediği bir çalışma uluslararası bir konferans, içeriği dolu dolu. Posterler

hazırlandı. (İlçe milli eğitim müdürlüğü) Evrak kaybetmişler. Elimde posterler duruyor. Öğretmen yazıyor, “Ben buradan duydum gelebilir miyim?”, diye. Evrak kayıp diye gelemiyor. Ben izni 3-4 ay önceden yollarım ama her seferinde aynı. Hala da kınıyorum. Şu süreci yapamaması kötü. Bir süreç bu kadar hantal, bu kadar kötü olur. Alacaksın yollayacaksın. Şu linki tıklayacaksın bu kadar. O, oraya gitmesi lazım, şu şuraya gitmesi lazım. Hayır evrak kayboldu. Orda bir kişi keyfince hareket ediyor. Yaygınlaştırma bir projede olmuyorsa ordaki ilçenin kötü hantal çalışmasıdır.

Bir keresinde bakanlıktan konuşmacı geldi, talim terbiyeden konuşmacı geldi.” İl niye gelmedi?” dediler. İlçe geldi. İl milli eğitim yaymadı. Öğretmen yüzünden. Evrak yeniden yazıldı, çıkmıyor. Bir sürü şey yazıyoruz, gelmiyorlar. Talim Terbiye’den başkan geldi, onlar gelmedi. Bizim ilçe çok iyidir. Anında network yapar. Ben kişilerin bu işleri sabote etmesini anlamıyorum. Bir sistemi olması lazım. Kişiye bağlı olmamalı.

Konferans, poster, üniversitelere, kurumlara, MEB’e dağıtacağız. Diğer MEB’lere izin çıkması gerekiyor, evrakım kayboldu, Yaygınlaştırma ister ama Talim Terbiye’de oldu, içerik hazırlama, birlikte proje geliştirme, ben kendim gittim ama buna. Trt belgeseli çekmeyi önerdiler KA3 yapıldı diye. Ulusal Ajans istedi bunu bizden. Dış işlerinden gelen oldu. Ama MEB’den gelen olmadı. Çok üzücü...

4.4.2.UA’nın Çözüm Odaklı ve Kurumsal Yaklaşımları

Y1, Ö1, Ö3 ve Ö4 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında özel okullarda yürütülmüş AB eğitim ve gençlik projelerinin raporlaştırılması, yaygınlaştırılması ve tanıtımı bağlamında UA’nın çözüm odaklı ve kurumsal yaklaşımları ile karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y1: UA profesyonel çalışıyor. Burada önemli olan iletişim mekanizması... Mail attık cevabı geldi, ilgili yerlere bizi yönlendirdi, öğretmen arkadaş soru sordu, cevap geldi... Para da geldi, sözleşmede ne varsa yerli yerinde yaptılar.

Ö1: Raporlaştırma sürecinde çok sıkıntı yaşadık. Defalarca görüşme yapmaya çalıştığımız zamanlar olmuştu. Ulusal Ajans’la her şey belgelerle anlatılmasına rağmen spesifik sorularınıza tam anlamıyla cevap alamamıştık o zaman. Şu anda daha hızlılar.

Ö3: Ulusal Ajans’ta genel olarak bir sıkıntı yaşamadık. Ulusal Ajans bu süreçte çok destek oldu. Küçük bir sorun yaşadık, hemen çözüm önerileri oldu. Çözüm odaklı çalıştılar.

Ö4: Ulusal Ajans der ki “5 yıl boyunca evraklarınızı saklayın”. Ulusal Ajans kendisi geleceği zaman haber verir. Şunlara bakacağım diye liste yapar öncesinden gönderir. Faturaya mı bakacak neye bakacaksa... Ama MEB’den bir müfettiş gelmiş. Yetki alanı olmamasına rağmen... Kendince keyfince yaptılar. Ulusal Ajans da hatta “Mahremiyetiniz paylaşmanıza gerek yok.” dedi. Ulusal Ajans zaten e-izmaya çevirmiş durumda olduğu için sıkıntı olmuyor, sizde de doğru numaralar varsa çok rahat oluyorsunuz.

4.4.3.Okulların Yaygınlaştırma ve Tanıtım Faaliyetleri

Y1, K1 ve Ö5 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında özel okullarda yürütülmüş AB eğitim ve gençlik projelerinin yönelik bir takım yaygınlaştırma ve tanıtım faaliyetleri yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

Y1: Biz arkadaşlarla dönüşte de “İspanya’ya gittik neler yaşadık” diye bir sunum yapıldı. Projeye ilgili her şeyi anlattılar. Bu konuyu gündemde tutmak gerekiyor. Proje kaynaklı bir çok site var. Okul müdürünün de bu konuda rol model ve tetikleyici olması lazım. Klüp çalışmaları önemli, özellikle liselerde Erasmus Kulübü olması lazım diye düşünüyorum.

K1: İlde AB projesi yürüten bir özel okul olmak, prestijimizin artmasına katkı sağlıyor. Yeniliklere açık, çağa uyum sağlayan bir okul olduğumuzu yaptığımız bu ve buna benzer çalışma ve uygulamalarla göstermiş oluyoruz. Bizi bir adım öne çıkartıyor diyebiliriz. Sürekli kendimizi yenilediğimizi ve çocuklarımızın ufuklarını genişletmede farklı alan ve ülkelerden yararlandığımızı ispat etmiş oluyoruz. Kayıt döneminde ve okul tanıtım günlerinde bütün velilerle ve kurumza gelen tüm misafirlerimizle paylaşıyoruz. Ayrıca okul web sitemizde ve sosyal paylaşım ağlarımızda proje tanıtım videosunu paylaşıyoruz.

Ö5: Okul broşürlerimiz hazırlanıyor. Öğrencilerimizin yaptığı çalışmalar, bu projeler, öğrencilerimizin uluslararası başarıları, ne olursa olsun biz hiç birinciliğe bakmayız. Herhangi bir çalışmadaki başarısını da muhakkak yıl sonu broşürlerde, okulumuzun facebook hesabı, twitter hesabı hep buralarda paylaşılır. İlçede Milli Eğitim Bakanlığı davet etti bizi. Haziran ayı gibiydi. Ordaki bütün devlet okulu öğretmenlerine biz projelerimizi anlattık. Plaket verdiler bize. Biz kendimiz okulun kampüslerine yine hocam organize etmişti devlet öğretmenlerini çağırdık. Çeşitli kampüslerine... Hep organize ettik. Bütün projeleri anlattırdı. Projeye nasıl başladık, ne yaptık, ne yapmadık, nasıl geçti, hepsini onlara anlatmaya çalıştık. Tabi kendi koleji öğretmenlerimize de... Devlet okulu öğretmenleriyle paylaşmış olduk.

4.5.Kovid-19 Pandemisinde AB Eğitim Projeleri

4.5.1.Projelerin Online Yürütülmesine Yönelik Olumsuz Tutumlar

Y1, Y2, Y4, Y5, Ö1,Ö2, Ö3 ve Ö4 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında özel okullarda yürütülen AB eğitim ve gençlik projelerinin Kovid-19 pandemisinde online yürütülmesine yönelik olumsuz tutumların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır.

Y1: Bu projenin en büyük katkısı öğrencinin hareketliliğidir. İzin yok, gidemiyoruz, gelinmiyor da. Örneğin terör olayları olduğunda Yunanistan gelememi, çok üzüldük bu konuda. Çok etkileniyor. Uzaktan eğitime de çok iyi motive etmeniz lazım ama çok zor. Çocuk oraya gitmenin heyecanını yaşıyor, bir yerler görecek, tanyacak... Uzaktan bağlantıyla yapılabilir bu görevler. Ama bu ne kadar fayda sağlayacak? Bence projenin tamamı bu kapsama geçmemelidir diye düşünüyorum. Şu anki projesi olan arkadaşlar teknolojinin bütün nimetlerinden faydalanarak bu çalışmayı gündemde tutulabilir. Ama pandemi bittikten sonra hareketlilik olmalı diye düşünüyorum.

Y2: Donduruldu gibi bir şey oldu, bir sonraki sene 19 20 21 22 hep beraber bir sonraki sene yapılacak. Olumsuz anlamda etkilendi. Çünkü aksama söz konusu, plan programlama yapılıyor, düşünce, sistem işleyişi var. Negatif bir etki var. Tolere edilebilir.

Y4: Normal eğitim ne kadar etkilendiyse bu süreçte öyle etkilendi. Hareketlilik açısından çok kötü oldu. İlgi çekiciliği de azaldı, sıradanlaştı. Amacına hizmet etmedi.Normal eğitim ne kadar etkilendiyse bu da o kadar etkilenmiştir diye düşünüyorum. Oraya gitmek görmek, araştırmak varken, etkileşim varken şu anda sadece online üzerinden hallediliyor. Normal derslerde başarıyı ne kadar sağlıyorsak bunda da öyle diye düşünüyorum. Liseliler örneğin ilgisini çekmiyorsa bilgisayarda tutamazsınız. Hele küçük yaş grubunda bu dikkat daha düşüyor. Bu yüzden dersi ne kadar etkilemişse bunu da öyle etkilemiştir. Bunun sanal olarak yapılıyor oluşu amacına hizmet etmiyor bence.

Y5: Sorunları çözmek daha kolaydı ama şimdi daha mekanik, hareketlilik yoktu, kültürü yaşayamıyoruz. Bulduğunuz ortamı koklamanız, el göz teması kurmanız gerekli, her şey çok mekanik oldu. Gidemedik, gelemedik, yeni insanlarla bir araya gelemedik. O gruptaki insanlar da İstanbul'a gelmek istediler ama bu çok büyük bir kayıp. Ama bu projeler bu bilgisayar ekranında olmamalı. Kültürü yaşaman gerekiyor. Örneğin sizin evinizde çay içmeden sizi

tanyamam. Onların içine gitmeyip okullarında, pazarlarında görmedikten sonra bir şey ifade etmiyor. Yapmış olmak için yapıyoruz şu anda.

Ö1: Hareketlilik yok, olumsuz etkilenmiştir, askıya alınmasına sebep olmuştur yani. Temasla yaşayacakları tecrübeleri yaşayamıyorlardır. Çünkü bir öğretmen olarak birebir yaşamış olmak çok farklı bir şey. Her zaman bir uçağa binip bir okula inip orada ders yapamazsınız ama uzaktan eğitimde her zaman yapabilirsiniz. İmkanları olsun olmasın, bir projenin içeriği iyiye öğretmen hazırlık yapmadan oraya gidemiyor. Orada bulunması çok önemli. Bu yüzden çok olumsuz etkilenmiştir.

Ö2: Her şeye online olarak devam edilebilir. Yani bütün etkinlikler olarak söylenebilir. Online olarak yapılan projelere ücret verilmiyor. Katılımcı sayısını artırıp kayıt altına alınırsa belli bir ücret verilebilecek. Online olarak daha avantajlı yapılacaktır. Ama umarım dönmez çünkü bu projeler ana temasından birisi hareketlilik.

Ö3: Şöyle, en son hareketliliğimizi online yapmak zorunda kaldık. Çok olumsuz etkilendiğini düşünüyorum. Projenin amacı ile çelişen bir durum söz konusu. Ulusal Ajans'ın 6 ay süre vermek yerine 1 sene daha uzatması daha amacına uygun olurdu.

Ö4: Başvuru süreci aksadı, takvim kaydı, hareketlilik, etkileşim, orayı görmesi, koklaması, yüzyüze o duygular..., öğretmenlerin hevesi söndü, mali değişti... Ortaklarımız da çok hevesliydi ama hevesleri kırıldı. Olması gerekenler olmadı... İnsanları direkt yönetemiyorsunuz.

4.5.2. Projelerdeki Olası Dönüşümler (E Twinning'in Daha Popüler Hale Gelmesi, Hibrit Modeller)

K1, Y4, Ö1, Ö3, Ö4 ve Ö5 tarafından verilen yanıtlar dikkate alındığında özel okullarda yürütülen AB eğitim ve gençlik projelerinin Kovid-19 pandemisinden sonra bir takım dönüşümler yaşanacağı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumu katılımcılar aşağıdaki ifadelerle açıklamıştır:

K1: Bunu ön görmek çok kolay değil, ancak pandemi süreci uzarsa projeler ya tamamen uygulamadan kalkar ya da e-twinning projelerinde olduğu gibi sanal ortama taşınır. Fakat, yüz yüze uygulanan projeler kadar etkili olur mu bilinmez. Şahsi fikrim ise yüzü yüze yapılan projelerin yerini tutamayacağı...

Y4: Online'a dönüşecek daha çok, daha az faydalı olacak, etkileşim azalacak. Çok da bir şey yapılacağını düşünmüyorum. Kısa sürede normale döneceğini de düşünmüyorum. En az 2

öğretim yılı daha aynı sıkıntıları yaşayacağız. Tam anlamıyla iyileşme 2-3 yıl sürecek bence. Normal okul bile büyük sıkıntı yaşayacak. Yüzyüze eğitimde bile çitayı belli bir yere zor çıkarıyoruz. Projelerde çok daha yapay olacaktır muhakkak... Çok bir fayda sağlayacağını düşünmüyorum. Çünkü gitmeden, görmeden ne kadar bilgi sahibi olacaksınız ne kadar deneyimleyeceksiniz. Erasmus'un asıl amacı projeyi sonuçlandırmak değil süreci düzgün yaşayabilmek diye düşünüyorum ben.

Ö1: Nasılsa daha ekonomik diye düşünerek uzaktan eğitime kayabilir, en kötü hazırlık masrafları düşsün diye hazırlık aşamasını kısıtlatılar. Etkileşimleri umarım azaltmazlar. Sınırlandırmazlar. Çünkü amaçlarından bir tanesi de o havayı soluyabilmek ve onu tecrübe edebilmektir. Belli oranda hareketlilik sınırlandırılacak ama tamamı kalkmayacaktır diye düşünüyorum. Harcamalarını da hesaba katarak hazırlık toplantılarını online yapabilirler. Bir de anasınıflarını buna dahil edemiyorlar mesela, uzaktan eğitimle nasılsa daha kolay deyip ana sınıflarını uzaktan yapabilirler.

Ö3: Böyle devam ederse dünya her şey Zoom üzerinden olacak gibi görünüyor. Biz de şöyle bir süreç yaşadık. Okulu gezip çevredeki güzel yerleri görüyorduk sağ olsunlar bizim için video hazırladılar. Çocuklarımızla bilgisayar karşısına geçip seyrettik.

Ö4: Online a geçecek, bu disiplin alışkınsa geri dönecek, formatlar ve temalar değişti, kovid teması, iklim değişikliği...

Ö5: Online platformlar zenginleştirilebilir. Aynen eğitimde olduğu gibi. Hiç aksaklık olmaması için. Neler yapılabilir? Aynı anda evlerden çocuklar da artık okullara gidemiyorlar. Öğretmen bazında sıkıntı yok. Öğretmenler bir araya geliyor adanmışlık olduğu için şu an görüyorum mesela. Toplantılar, üretilecek ürünler, bunlar devam edebiliyor ama asıl zevkli olan kısmı topluma dokunması, öğrenciye dokunması... Topluma gidip de bir okulda bir etkinlik yapamıyorsunuz. Bu nasıl olabilir? Okullar mesela online olarak görüşüyorlar öğrencileriyle. Diyelim 100 tane öğrenciyi bir araya getirebilmesi lazım o okulun. Okulun da altyapısının kuvvetli olması lazım. Biz mesela 300 öğrenciyi bir araya getiremiyoruz şu anda O7 platformunda. Birkaç sınıfı bir araya getirebiliyoruz gibi. Yani okulların da alt yapı problemini online olarak muhakkak çözmüş olması lazım ki öğrencilere de ulaşılsın.

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, ortaya çıkan tartışma konuları ve bunların sonucunda bir dizi öneri sunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlar bağlamındaki tartışmalar aşağıdaki alt başlıklarda ele alınmıştır.

5.1.1. AB Projelerine Başvuru Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözümleri

Araştırmadan elde edilen verilere göre bir özel okulun AB eğitim projelerine başvuru aşamasında yaşadığı sorunlar genel olarak; öğretmenlerin katılım motivasyonundaki düşüklük, milli eğitim müdürlükleriyle yaşanan iletişim problemleri ve bürokratik işlemlerin yoğunluğu olarak özetlenebilir.

İlk olarak, elde edilen bulgulara göre özel okul öğretmenlerinin motivasyonlarında düşüklük yaşandığı sonucuna varılmıştır. Bunun da en büyük sebebi, öğretmenlerden bu işi hobi olarak görmelerinin beklenmesi olabilir. Doğan ve Koçak'ın (2017) ortaokul öğretmenlerinin motivasyon düzeyi üzerinde yaptıkları araştırmanın nitel sonuçlarına göre; öğretmenler yöneticilerinin yaptıkları işe saygı duymadığını düşündüğünden motivasyonlarının düştüğü belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenler, bireysel ihtiyaçlarının karşılanması konusundaki eksiklik ve iletişime yönelik olumsuz tutumlarından dolayı da yöneticilerinin kendi motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir. Araştırmada elde edilen bulgu, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşecek niteliktedir. Özel okul yöneticilerinin, öğretmenleri AB projelerine yönelik çalışmalarına ilişkin algıları bu şekilde devam ettiği sürece AB eğitim projelerine katılımın düşeceği düşünülmektedir. Çalışmanın literatür kısmında da özel okulların AB projelerine katılımdaki düşüklükle ilgili paylaşılan istatistikler de bu görüşü desteklemektedir.

İkinci olarak, AB eğitim projelerine başvuru sürecinde özel okul çalışanlarının milli eğitim müdürlükleriyle iletişim problemleri ve olumsuz bürokratik tutumdan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Özellikle evrak işlemlerinde katılımcılar çok yorulduklarını, her bir memurun birbirinden farklı şeyler söylediklerini ve yanlış yönlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. Birel ve Başar (2010) yaptıkları bir araştırmada MEM'lerde resmi yazışmalar konusunda sorunlar yaşanabildiği sonucuna ulaşmışlardır. Aktan (2018) de il milli eğitim müdürlükleri stratejik planlarında empatik yaklaşım, mesleki uzmanlık ve rehberlik gibi değerlerin, stratejik planlarda en az yer alan değerler arasında olduğunu belirtmektedirler. Ardıç ve Aslanargun (2020) da insan kaynaklı ve bürokratik kaynaklı problemlerin ilçe milli eğitim müdürlüklerindeki yöneticilerin karşılaştığı en temel sorunlar arasında yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Milli eğitim müdürlüklerinin, AB eğitim projeleri bağlamındaki olumsuz tutumlarının okulların bu projelerde yer alma motivasyonunu düşüreceği ileri sürülebilir.

Yabancı ülkelerde yapılan araştırmalara göre de bürokratik işlemler konusundaki sistemsizlik katılımcıların en çok şikâyet ettikleri unsurlar arasındadır. Örneğin, Finlandiya'daki AB projelerine katılım sağlayanlar, başvuru aşamasında özellikle finansal bürokrasinin fazla sıkı olması ve yönlendirmelerin anlaşılır olmayışından yakınmaktadır (Anderrson, 2000). Yine İsveç Eğitim ve Bilim Bakanlığı (2019)'na göre projelerde sıkı prosedürlerin varlığı katılımcıları zorlamıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre bir özel okulun AB eğitim projelerine başvuru aşamasında ürettiği çözümler genel olarak; öğretmene yönelik özendiriciler, öğretmen ve öğrencilere yönelik proje danışmanlıkları ve eğitimleri ve proaktif (önlemsel) tutumlar olarak özetlenebilir. Ertürk (2017)'e göre de öğretmenlerin yönetimden ve velilerden destek görmesinin yanında ücret artışının da sağlanması beklentisi, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Bunlara ek olarak, öğretmenin kendisine gerekli alanın ve araç-gereçlerin sunulması, yöneticilerin lider olması, evrak işlerinin azaltılması ve planlı olunması da öğretmenlerin genel olarak iş motivasyonunu olumlu bir şekilde etkileyen etmenlerdir.

Artvinli, Çetintaş ve Terzi (2020) proje hazırlama sürecinde, öğretmenlere yönelik olarak yapılan bilimsel danışmanlık sürecindeki uygulamaların, öğretmenlerin mesleki gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Okuyucu (2019) da okullarda düzenlenen 4006 TÜBİTAK bilim fuarlarıyla ilgili yaptığı bir araştırmasında öğretmen ve öğrencilerin uzman desteğine ihtiyaç duyduğu sonucuna ulaşmıştır. Mitchell (1994)'e göre endüstriyel pazarlama konusunda da büyük önem taşıyan proje danışmanlığının etkisi oldukça önemlidir. Eğer danışmanlar olası risklerin analizini yerinde yapar ve buna uygun önlemleri alırsa ve doğru

bilgiye ulaştırırsa başarılı bir proje elde edilmiş olur. Buna zıt olarak, verimsiz bir proje danışmanlığı ve eğitiminin sonucu olarak karar aşaması negatif etkilenmiş olur. Endüstriyel alanlarda elde edilen bu sonucun eğitim alanına da genellenebileceği düşünülebilir.

Özel okullardaki AB projeleri konusunda sunulan diğer bir çözüm de proaktif (önlemsel) tutumlardır. Önlemsel tutumların başında öncelikle okullarda baştan sona kadar iyi bir planlama gerekmektedir. Örneğin, yurtdışı hareketliliği yapılacaksa izinlerin en geç 1 ay öncesinden alınması gerekmektedir. Aksi takdirde, yatırılan fonlardan yararlanamama ve okulun kendi kasasından harcama yapılması gerekebilir. Önlemsel faaliyetler kapsamında iyi bir planlama çalışmasının eğitimin tüm alanlarına katkı sağlayacağı söylenebilir. Örneğin, Yavuzer (2011)'in okullarda saldırganlık ve şiddet hususunda okul ve öğretmenle ilgili risk faktörleri ve önleme stratejileri konusunda yaptığı bir çalışmada, önlemsel tutumların verimli olabilmesi için iyi bir planlamanın yanında bu faaliyetleri düzenleyenlerin alanında uzmanlaşmış olması gerektiğini de belirtmiştir.

5.1.2. AB Projelerini Yürütme Sürecinde Yaşanan Sorunlar ve Çözümleri

Araştırmadan elde edilen verilere göre bir özel okulun AB eğitim projelerini yürütme aşamasında yaşadığı sorunlar genel olarak; eğitim-öğretimin aksaması, veli tutum ve davranışları, mali sorunlar, öğrencilerin kültürel farklılıklara uyum sorunları, okul kurucularının-yöneticilerinin yönetim ve liderlik davranışlarındaki yetersizlikler ve projenin devrindeki sorunlar olarak özetlenebilir.

İlk olarak, projedeki hareketliliklerden dolayı yurtdışında olan öğretmenin dersine girememesi ve aynı sebepten de öğrencinin derse katılamaması eğitim-öğretimin aksaması olarak görülen sorunlardan biridir. İkinci olarak, AB projesi yürütme sürecinde veli tutum ve davranışlarında problemler yaşandığı; özellikle yurtdışı hareketliliklerde velilerin müdahaleci, aşırı koruyucu ve denetleyici tavırlarının öğretmenleri zor durumda bıraktığı tespit edilmiştir. Özdoğru (2021)'nin yaptığı nitel araştırmanın sonuçlarına göre de velilerin öğretmenlere yeterince güvenmemesi, velilerin öğretmenleri denetleyici tavırlarıyla rahatsız ettikleri tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) da velilerin tutum ve davranışlarındaki olumsuzlukların öğretmenin önündeki en büyük engellerden biri olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bağlamda, velilerin projelerdeki hareketlilik süreçlerindeki davranış ve tutumlarının hem kendi çocuklarının ve öğretmenin motivasyonunu zedeleyeceği hem de hareketlilikteki kısa zamanın veriminin düşmesine sebep olabileceği düşünülmektedir.

Bunlara ek olarak, AB eğitim ve gençlik projelerinin yürütülmesinde özel okullarda bir takım mali sorunlarla karşılaşıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda, özel okulun kurucusunun eğitim kökenli mi yoksa işletme kökenli mi olduğu büyük önem taşımaktadır. Eğer kurucu eğitim kökenliyse yatırılan fonu okula ve öğrenciye en verimli olacak şekilde değerlendirmek istemekteyken; işletmecisi kökenliyse fondan tasarruf ederek okulun kasasına aktarılmasını isteyebilmektedir. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin bu şekilde ikilemde kalmasının yanı sıra projenin muhasebesiyle ilgilenmenin öğretmenin motivasyonunu düşürdüğünü belirtmektedir. Öğretmenler ve yöneticiler bu alanın getireceği ekstra sorumluluk ile uğraşmak istememektedir (Kesikve Balcı, 2015).

Aynı zamanda, öğrencilerin özellikle hareketlilik süreçlerinde yurtdışındayken kültürel farklılıklara uyum sorunları yaşayabildikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler bu konuda en çok yemek kültüründe sorun yaşamaktadır. Bunun yanında onlar için çok önemli olan pasaportlarını veya herhangi bir eşyalarını kaybetme ya da barınma sorunu da yaşamaktadırlar. Bu durumda misafir grup, koordinatör ülkenin belirlediği ev sahibi aile ya da otellerde olumsuz sürprizlerle karşılaşılabilir. Kulaksız'a (2010) göre de öğrenciler genel olarak kültürel farklılıklardan, kalite veya eksiklikten kaynaklı sorun yaşamaktadır. Araştırma da bu kapsamda yapılan araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bunların yanında yurtdışı hareketlilikleri sonucu paydaşlar karşılıklı etkileşim içerisine girmekte ve iki farklı kültürü daha rahat kıyaslama imkanına sahip olmaktadır. Karataş ve Parbucu (t.y.)' nun yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre Amerika'da daha iyi kişilerarası ilişkiler ve örgütsel iklim gözlemlenirken Türk misafir akademisyenlerde de daha iyi araştırma becerileri gözlemlenmiştir.

Yukarıda açıklanan iki paragrafla paralel olarak, proje süresince karşılaşılan güçlüklerden bir diğeri, projenin başında ortaklar arasında görülen uyumsuzluktur. Esasında bu uyumsuzluğa okul kurucularının-yöneticilerinin yönetim ve liderlik davranışlarındaki yetersizlikler sebep olmaktadır. Ortaklardan ikisinin planlanan faaliyetler ile mevcut bütçe arasında bazı tutarsızlıklar dile getirdiği belirtilmektedir. Bu uyumsuzluk sorunu, koordinatör kuruluş tarafından görevlendirilen bir kolaylaştırıcının da yardımıyla çözülmüş, tartışmaların daha organize biçimde yürütülmesi sağlanarak yeni düzenlemeler üzerinde anlaşmaya varılabilmektedir. Görüşülen kişilerden biri, konunun bu yönüyle ilgili olarak, projenin planlanma aşamasında ortak kuruluşlar arasında daha net bir iş bölümü yapılmasının önemini bu projeye daha iyi anladıklarını belirtmiştir (UA, 2019e). Bu kapsamda hem kurucuların hem de yöneticilerin dağıtımcı liderlik vasfında olmasının ne kadar önemli olduğu görülmektedir (Gedikoğlu,2015).

Özel okullar işletme statüsünde olduğundan herhangi bir kurucu ya da isim değişikliğinde projenin devri söz konusudur. Proje süreci birçok bürokratik işlemi de beraberinde getirdiğinden en küçük bir değişiklikte bile sorunlar yaşanabilmektedir. Bu yüzden projelerin devrinde birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Tübitak projelerinde devir işlemleriyle ilgili hükümler mevzuatta yer alırken AB projelerinde bu hususlarda yeterli düzenlemeler bulunmamaktadır. Örneğin, kuruluştaki herhangi bir bölünme ya da değişiklik olduğunda proje sözleşmesinin tekrar istenildiğine dair hüküm açıkça belirtilmiştir (T.C Resmi Gazete, 5 Mayıs 2012, sayı: 208).

Araştırmadan elde edilen verilere göre bir özel okulun AB eğitim projelerinin yürütülme aşamasında üretilen çözümler genel olarak; velilere yönelik güven tesisi ve ikna süreci, öğrencilerin seçiminde kriterler belirlenmesi, okulun mali kaynaklarının da kullanımı ve öğretmenlerin bireysel harcamalar yapması ve proaktif (önlemsel) tutumlar olarak sıralanabilir.

Okulu oluşturan öğelerin içinde yer alan velilerin ikna edilmesi zorlu bir süreçtir. Bu noktada velilerin okula güvenmesi oldukça önemlidir. Dağ, Kahrıman Pamuk ve Özdemir (2020)'e göre velilerle genel olarak iş birliği yapma, okul kurallarına uyma gibi konularda çatışma yaşanmaktadır. Aile ve okulun öğrencilerin gelişimini etkileyen en önemli iki unsur olduğu düşünüldüğünde velilere yönelik güven tesisi ve onların ikna edilmesinin önemi anlaşılmaktadır (Gwiazdowska, 2014). Sonuç olarak, okul ve aile grubunun dayanışma halinde olması öğrencilerin başarıları ve mutluluğu için anahtar bir rol oynamaktadır.

AB projelerine hangi öğrencinin katılacağını belirleme konusunda okulun önceden kriter belirlemesi ilerleyen süreçlerde kaosu çıkmasını önlemektedir. Bu kapsamda belirlenen kriterlere yabancı dil sınavları, okul puanları, öğrencilerin daha önce hiç disiplin cezası almamış olması gibi örnekler verilebilir.

Proje sürecinde özellikle hareketlilik döneminde beklenmedik durumlarla karşılaşılması sonucu AB'nin sağladığı fonun yetmediği zamanlar olabilmektedir. Bu durumda okullar kendi bütçesinde harcama yapmakta ya da öğretmenlerin bireysel harcamalar yapması gerekmektedir. Bazı okullarda öğretmenler okulun kalitesini artırmak amacıyla kaynak sağlamada aktif rol oynamak zorunda kalmaktadırlar (Akşahin, 2017). Bunlara ek olarak, öğretmenlerin okul malzemeleri almak için de zaman zaman kendi cebinden harcama yaptığı gerçeği vardır.

Tıpkı başvuru sürecinde olduğu gibi yürütme aşamasında da gerekli önlemlerin alınması projenin sağlıklı yürütülmesi açısından oldukça önemlidir. Zira iyi yönetilen bir projede bu konuda risk analizi yapmak en iyi yöntemlerden biridir. Çünkü yalnızca süreci takip etmek

projenin kaliteli olması için yeterli olmayabilir (Uzuntaş, 2010). Önlem alınmasının bir diğer sebebi de projenin gidişatında belirsizliğe neden olan faktörler bulunmasıdır. Bunlara hukuki, teknolojik, sosyal, örgüt gibi etkenler örnek verilebilir (Uğur, 2007).

5.1.3.AB Eğitim ve Gençlik Projelerine Katılımın Bireysel-Kurumsal Katkıları

Araştırmadan elde edilen verilere göre bir özel okulun AB eğitim projelerine katılımının bireysel- kurumsal katkıları genel olarak; okula finansal katkı sağlanması, okul tanıtımına ve prestijine katkı sağlanması, personelin kişisel ve mesleki olarak geliştirilmesi, öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimleri ve okulların diğer kurumlarla iş birliği deneyimi kazanması olarak özetlenebilir. Bu kapsamdaki en önemli sorun ise proje sonuçlarının kuruma katkılarının veriye dayalı ve sistematik değerlendirilmemesidir.

İlk olarak, bir okulun AB projesi yapması, bu konuda velinin bilgisi olsun ya da olmasın, tercih edilme sebebidir. Okul araştıran bir veliye “Biz projeler yapıp öğrencilerimize kendilerini yurtdışında tanıtma fırsatı sunuyoruz.” denildiği zaman mutlaka olumlu bir bakış açısı gelişmektedir. Akşahin (2017)’ e göre okullar yalnızca kayıt anlamında değil herhangi bir ihtiyacının karşılanması konusunda da AB projelerinden yararlanmaktadır. Örneğin, proje kapsamında birkaç okul bahçe düzenlemesi konusunda, hiçbir ücret ödemedi sadece fondan yararlanarak bu işi çözmüşlerdir.

İkinci olarak ise AB projelerinin okulun tanıtımına ve prestijine katkı sağladığını söylemek mümkündür. Bunlar okullara asılan proje bayrakları, afişler, panolar, bültenler, gazete, sergi veya TV aracılığıyla sağlanmaktadır. Kulaksız (2010)’a göre de AB projelerinin okul popülaritesini artırdığını ve okula prestij kazandırdığını söylemek mümkündür.

Diğer bir katkısı ise personelin kişisel ve mesleki anlamda kendisini geliştirmesine fırsat sunmasıdır. Özellikle hareketlilik dönemlerinde personelin “araştırmacı” kimliği kazanması kendisine yüksek mesleki doyum sağlamaktadır. Çoban’ın (2017) yaptığı araştırmaya göre, özel okulda çalışan personelin bu projelere bakış açısı resmi okulda çalışan personele göre daha olumludur. Bu bulguyla paralel olarak çalışmamızda da katılımcıların genelinin bu projelerin kariyerlerine ve liderlik becerilerine katkı sağladığını belirtmesi ile örtüşen bir sonuçtur.

Öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimleri de AB projelerinin özel okullara sağladığı bir diğer sonuçtur. Bunlar genel olarak yabancı dil gelişimi, araştırmacı ruhu kazanma, öğrencilerin ufuklarının açılması, özgüvenlerinin yükselmesi, farkındalıklarının artması olarak sıralanabilir. Öğrencilerin okula karşı pozitif bakış açısı geliştirmesi, farklı kültürleri tanınması ve öğrencilere

kendilerinden 21. yüzyılda beklenen davranışların kazandırılması da diğer katkılarından (Bardakçı, 2017; Aydoğmuş, 2013). Kural ve Nakiboğlu (2020) da yaptıkları bir araştırmalarında okullardaki öğrencilerin proje başvuru ve hazırlama sürecine daha aktif katılımının gereğine ve önemine işaret etmişlerdir. Araştırmamızda ise ağırlıklı olarak katılımcılar, öğrencilerin projenin uygulanması sürecinde aktif katılım gösterdiklerini belirtmektedirler; bu açıdan öğrencilerden AB eğitim projeleri bağlamında öneri alınması ve başvuru süreçlerinde de daha aktif rol oynamalarının kişisel ve akademik gelişimlerine daha çok katkıda bulunabileceği düşünülebilir.

Okullarda yapılan proje kapsamında okulların diğer kurumlarla iş birliği deneyimi kazanması da önemli bir sonuçtur. Bu kapsamda okullar üniversitelerle, çeşitli bakanlıklarla sivil toplum kuruluşlarıyla ya da çevre esnaflarıyla iş birliği yaparak hep görünür olmayı sağlamakta hem de çalışmalarına farklı bir bakış açısı getirmektedirler. Uluslararası bir kuruluş olan UNESCO da okulların çevre ilişkilerinin oldukça önemli olduğunu; karşılıklı tanınma, engelleri aşma, iş birliklerini artırma ve çeşitli stratejiler geliştirme kapsamında değerlendirmiştir (UNESCO, 2020). Ayrıca proje odaklı çalışmalar çevrenin de okula olan bakışını olumlu yönde değiştirebilmektedir. Kızılcık, Çağan ve Ünlü-Yavaş (2018) yaptıkları bir araştırmada okullarda sergilenen TÜBİTAK 4006 bilim fuarlarına gelen ziyaretçilerin, bilim fuarlarına yönelik yüksek derecede olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Ziyaretçiler ayrıca bu tür proje çalışmalarının, öğrencilerin fizik dersine yönelik tutumlarına yüksek derecede olumlu katkı yaptığını da ifade etmişlerdir.

Tüm bu katkıların yanında, proje sonuçlarının kuruma katkılarının veriye dayalı ve sistematik değerlendirilmemesi araştırma kapsamında çıkan sonuçlar arasındadır. Örneğin, birçok özel okul yöneticileri proje bitiminde öğrenci, öğretmen, yönetici ve velilere memnuniyet anketi düzenlemekten ziyade geri dönütleri sözel olarak almaktadır. Ne yazık ki eğitim sisteminin önemli bir ayağı olan geri dönüt sisteminde gerek öğrencilerin gerek personelin değerlendirmesinde verimli bir sistemin olduğunu söylemek zordur. Tabak, Şahin ve Yavuz-Tabak'ın (2020), okul yöneticilerinin karar alma yaklaşımlarına ilişkin yaptıkları bir araştırmalarında elde ettikleri bulgular araştırma sonuçlarımızı destekler niteliktedir. Araştırmacılar, yöneticilerce okullarda veriye dayalı karar alınmasının oldukça sınırlı olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Ayrıca, veriye dayalı karar vermede sistematik yaklaşımlardan daha çok, iş birliği, tecrübeye başvurma veya tarafları dinleme yönünde bir eğilimin olduğu da görülmüştür. Benzer bir biçimde Üzüm ve Kurt (2019) da yaptıkları araştırmalarında okullarda karar alımında en etkili unsurların okul müdürü, mevzuat, Bakanlık ve İl/İlçe MEM'ler ve

müdür yardımcıları olduğu sonucuna ulaşmışlardır; bu durum okullarda karar verme sürecinde diğer paydaşların görüşlerinin yeterince alınmadığının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

5.1.4.AB Eğitim ve Gençlik Projelerinin Raporlaştırılması, Yaygınlaştırılması ve Tanıtımı

Araştırmadan elde edilen verilere göre özel okullarda yapılan AB eğitim projelerinin raporlaştırılması, yaygınlaştırılması ve tanıtımları bağlamında genel olarak; milli eğitim müdürlüklerinin duyarsız bir tutum sergiledikleri ve de UA'nın çözüm odaklı ve kurumsal bir yaklaşıma sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okullar yaygınlaştırma ve tanıtım faaliyetleri de yapmaktadır.

Kulaksız (2010) AB eğitim projelerine ilişkin yaptığı bir araştırmasında, öğretmenlerin projelerde deneyimledikleri yeni öğretim yöntemlerini okullarda yeterince uygulamadıklarını ve yaygınlaştırmadıklarını; bunun nedeni olarak da MEB'in hiyerarşik ve katı merkezi örgütlenmesinin bu tür yaygınlaştırma faaliyetlerini engellediği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmadan da görüldüğü gibi, Türk Eğitim Sisteminin yapısı göz önüne alındığında yönetim kademesinden projelerin yaygınlaştırılmasına yönelik yeterli destek gelmemesi, yaygınlaştırma sürecini olumsuz etkileyebilmektedir.

Aydoğmuş (2013)'e göre UA'nın yetkinliğiyle ilgili olarak öğretmenlerin genel anlamda olumlu bir bakış açısına sahip olduğu; okul türünün bu bakış açılarını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca önemle belirtmek gerekir ki Türkiye Ulusal Ajansı, ortaöğretim kurumları tarafından sunulan projelerde nitelik sorunu olduğunu belirtmektedir. Bu sorunun en önemli nedeninin ise, Millî Eğitim Bakanlığı'nda görev yapan üst düzey yöneticilerin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin Erasmus+ projelerine bakış açıları olduğu belirtilmektedir (Demirer ve Dak, 2019)

Yaygınlaştırma ve tanıtım kapsamında ise katılımcıların UA'nın (2019f) istediği ölçütlerde bir takım faaliyetleri gerçekleştirdiklerini söylemek mümkündür. Bunlara örnek olarak okulların proje adına sosyal medya hesabı açması ve kendi sosyal medya hesaplarından da bunları paylaşması, paydaşlar ile yapılan toplantılar ve seminerler verilebilir.

5.1.5.Kovid-19 Pandemisinde AB Eğitim Projeleri

Araştırmadan elde edilen verilere göre Covid-19 döneminde özel okullarda yapılan AB eğitim projeleri, diğer birçok alanda olduğu gibi, birtakım dönüşümler yaşamıştır. Bu kapsamda, özel okul personeli genel olarak projelerin online olarak yürütülmesine karşı olumsuz bir tavır içindedir. Bunun yanında, projeler genellikle e- twinning gibi hareketliliğin olmadığı, çevrimiçi platformlara dönüştürülmüş ya da ertelenmiştir.

Özel okul çalışanları genellikle Kovid-19 pandemisinin AB projelerini negatif yönde etkilediğinin düşünülmektedir. Bunun en önemli sebebi ise onu en özel kılan noktanın hareketlilik özelliğinin pandemi nedeniyle kısıtlanmasıdır.

Yine çalışanların memnun olmadığı diğer bir durum da projelerin çevrimiçi sisteme geçmesidir. Bu sistemin daha yapay, mekanik ve kısıtlı olacağı düşünülmektedir. Hatta bu tarz çevrimiçi yapılan projelerin ,daha ekonomik olduğu için, artacağı ve etkileşimlerin azalacağına dair bakış açıları da bulunmaktadır. Pandeminin tamamen dünya genelindeki olumsuz etkilerinin kalkmasından sonra eğitim dahil bile birçok iş kolunda uzaktan öğrenme ve çalışmanın halen devam edeceği; bu bağlamda hibrit modellerin tartışıldığı göz önüne alındığında, katılımcıların bu tür hibrit modeller ile ilgili görüş bildirmemeleri dikkat çekicidir. Oysaki hibrit modeller AB projelerinde maliyet ve zaman kayıplarını indirgeyebilecek nitelikte bir işlev görebilir.

Yurtdışında ise Türkiye’deki gibi birçok proje komisyon tarafından 15 Nisan 2020’den itibaren ertelenmiştir. Özellikle laboratuvar ya da yüz yüze görüşmeyi gerektiren projelerin veriminin düştüğü belirtilmektedir (Euronovia, 2020). Dolayısıyla çevrimiçi proje oluşturma platformu olan E-twinninge olan ilgi artmıştır. Bununla beraber toplantıların yapılabilmesi için Zoom, Microsoft Teams; grup şeklinde çalışmalar için Padlet; ölçme değerlendirme yapabilmek için Word Clouds ve Quizizz gibi bir takım platformlara başvurulmuştur (E-twinning.net, 2020a). Bunlara ek olarak bazı uluslararası kuruluşlar da pandemi sonrası yeni eğitime destek vermiştir. Örneğin, Scientix, Eğitim Bakanlıkları’nın kullanması için bir Çevrimiçi Toplantı Odası oluştururken Euroclio uzmanları, çevrimiçi tarih öğretimi platformu oluşturmuştur. Yine Eco-Schools, eTwinner’lar için gözlem ve inceleme konusunda kendi “Yedi Adım” yöntemini aktarmıştır. UNHCR (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği) de mülteciler ile ilgili karmaşık süreçleri paylaşmıştır. Çocuklar için Daha iyi İnternet (BIK), Anne Frank Evi ve House of European History de pandemi sürecinde eğitim camiasına katkı sunan diğer kuruluşlardır. (E-twinning.net, 2020b).

5.2.Öneriler

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak araştırmacılar için öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Bu araştırma, Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler tarafından açılan özel okullarda yürütülen AB eğitim projelerini kapsamaktadır. Özel okulların farklı türleri olan yabancı okullar,

milletlerarası okullar ve azınlık okullarında da yürütülen AB projelerini inceleyen araştırmalar da yapılabilir.

2. Özel okullarla devlet okullarını karşılaştıran çalışmalar da yapılabilir.

3. Bu araştırma uluslararası projelerin bir türü olan AB eğitim projelerini kapsamaktadır. Harezmi ya da TÜBİTAK gibi ulusal projeleri kapsayan çalışmaların yapılması da önerilmektedir.

4. Konuyla ilgili bütüncül bir araştırma ilk kez yürütüldüğünden; AB projelerinin ilgili kişiler tarafından nasıl deneyimlendiğini ve bu projelerin özel okullarda işleyişinin doğası anlamaya çalışıldığından bu araştırmada bir nitel araştırma yöntemi olan fenomenoloji yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmanın farklı yöntemlerinden özellikle durum çalışmasıyla da ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak da bu konu araştırılabilir; sonraki araştırmalarda özel okul çalışanlarının yanı sıra UA ve milli eğitim müdürlükleri çalışanlarının da içinde bulunduğu çalışma grupları ile de yapılabilir.

5. Araştırmanın çalışma grubunu AB projesi yürütme deneyimini yaşamış kişiler oluşturmaktayken bu deneyimi hiç yaşamamış paydaşlar da çalışma grubuna eklenerek beklentileri veya bir dış gözlemci olarak algıları değerlendirilebilir.

6. Hibrit ve çevrimiçi yaklaşımlarla eğitim projeleri yürütülmesine ilişkin araştırmalar da yapılabilir.

5.2.2.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Uygulayıcılar için ise öneriler şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Öğretmenlerin ve özel okulların projelere daha aktif katılımlarını sağlayacak düzenlemeler yapılmalı ve teşvikler sağlanmalıdır.

2. MEB ve UA arasında etkin bir koordinasyon sağlanarak il-ilçe milli eğitim müdürlüklerinin AB projelerine katılımı ilgili özel okullara daha çok destek sağlayabilecekleri düzenlemeler hayata geçirilmelidir. Ayrıca AB projelerine katılan özel okulların bu tecrübelerini yaygınlaştırmaları konusunda da milli eğitim müdürlükleri öncü ve teşvik edici bir rol üstlenmelidir.

3. Eğitim ve öğretimde projelere dayalı olarak aksama yaşanmaması için gerekli tedbirler alınmalı; MEB ve UA koordinasyonu ile özel okullara yönelik mali danışmanlık hizmetleri verilmeli ve proje devriyle ilgili prosedürler daha açık ve anlaşılır olacak şekilde düzenlenmelidir.

4. Projelere başvuru sürecinden yürütme sürecine kadar bilgilendirme toplantılarına sadece öğretmenlerin değil okul yöneticilerinin hatta kurucularının da katılması teşvik edilmelidir. Bu şekilde kurucuların ya da yöneticilerin uygulayıcı öğretmenler ile daha sağlıklı iletişim kurabilecekleri ve süreçte görevli kişilere yönelik daha çok empati geliştirebilecekleri düşünülmektedir.
5. Okullarda yürütülen AB eğitim projelerinin etkili bir biçimde raporlaştırılması, tanıtımı ve yaygınlaştırmasıyla ilgili faaliyetler, il ve ilçe milli eğitim müdürlerinin performanslarının değerlendirilmesinde önemli bir ölçüt haline getirilmelidir.
6. Kovid-19 pandemisinin engellediği ve AB eğitim projelerinin önemli bir parçası olan “ülkeler arası hareketlilik” yerine sunulan alternatif uzaktan veya hibrit modellerle yürütülecek programların içeriği hem öğrenciler hem de öğretmenler için daha cazip hale getirilmelidir.
7. AB projesinde yer alan okul paydaşlarına kendi ifadeleriyle “başarı öyküleri” yazdırılmalıdır. Özellikle bu tür projelere yeni başlayacak ya da daha fazla bilgi edinmek isteyen paydaşların, teknik bilgilerin yanı sıra bu tür bilgilere de ihtiyacı vardır. AB projesi yürütme deneyimini yaşamış kişilerin kendi kaleminden çıkan profesyonel becerilerini, duygusal yaklaşımlarını ve motivasyonlarını anlattığı bu yazılar diğerleri için oldukça yol gösterici ve aydınlatıcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- AB Başkanlığı (2020). AB Yapısı ve İşleyişi. T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı: <https://www.ab.gov.tr/3.html>
- Ak Küçükçayır, G ve Cemaloğlu N. (2018). Türkiye’de Geçmişten Günümüze Özel Okullar ve Eğitim Politikaları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Yönetimi Araştırmaları*. 87-99. Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Akşahin, H. (2017). İlkokulların Finansal Kaynak Sorunları Ve Bu Sorunların Aşılması İçin Yapılan Stratejilerin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktan, O. (2018). Eğitim Kurumlarına Yön Veren Temel Değerler “Türkiye İl Milli Eğitim Müdürlükleri Örneği”. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 1939-1950.
- Akyüz, Y. (1970). Abdülhamit Devrinde Protestan Okulları İle İlgili Orijinal İki Belge. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 3(1), 121-130.
- Akyüz, Y. (2012). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Andersson, K. (2009). Orchestrating Regional Development Through Projects: The ‘Innovation Paradox’ in Rural Finland, *Journal of Environmental Policy ve Planning*, 11(3), 187-201. DOI: 10.1080/15239080903033796
- Andronic, R. ve L.(2016). Educational Projects And Social Development, *Review of General Management Dergisi*, 24(2), 102-107.
- Ardıç, A. K. ve Aslanargun, E. (2020). İlçelerde Eğitim Yönetiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*. 8 (2), 114-139.
- Artvinli, E. ve Çetintaş,H. ve Terzi, İ. (2020). TÜBİTAK Ortaokul Öğrencileri Araştırma Projelerinin Bilimsel Danışmanlık Süreci Yönetimi: Fen Bilimleri Örneği. *International Journal of Active Learning (IJAL)*, 5(2), 86-126. DOI: 10.48067/ ijal.827001
- Aslanargun, E. ve Emiroğlu, H. (2018). Anne-Babaların Çocuklarını Özel Okula Gönderme Nedenleri. *I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Düzce.

- Aydoğan, İ, ve Şahin, A. (2006) Comenius Okul Ortaklıkları Projelerinin, Comenius Amaçlarının Gerçekleşmesine Katkısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 48 (48), 455-480.
- Aydoğmuş, M. (2013). *Öğretmen Algısına Göre Comenius Projeleri'nin Amacına Uygun Gerçekleşme Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bardakçı, V. (2017). *Ortaokul Öğretmenlerinin Algularına Göre Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi İle Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bardakçı, V. ve Aksu, A. (2019). Okul Müdürlerinin Liderlik Stilleri ile Avrupa Birliği Projelerinin Okula Katkı Düzeyi Arasındaki İlişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 14-30, DOI: 10.19160/ijer.468460.
- Birel, F. K. ve Başar, H. (2010). Bismil İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü SWOT Analizi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-15.
- Bülbül, M. (2020a). *Eğitim Hukuku*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Bülbül, M. (2020b). *Eğitim Hukuku*, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Büyüköztürk, Ş. , Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Can, M. (2008). Küreselleşme, Eğitim sistemleri ve Üniversite Gneçliği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(24), 229-244.
- Corbett, A (2005) *Universities and the Europe of Knowledge — Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurship in European Union Higher Education Policy*. Houndsmills: Palgrave Macmillan.
- Creswell, J. W. (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative, And Mixed Methods Approaches*. New York: Sage.
- Creswell, J. W. (2015). *30 Essential Skills for the Qualitative Researcher (First edition)*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim Araştırmaları*. İstanbul: EDAM Yayıncılık.

- Dağ, N., Kahriman Pamuk, D. ve Özdemir, S.M. (2020). Okul Müdürlerinin Öğretmenleri, Öğrencileri ve Velileri İkna Etmede Zorlandıkları Konular. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 277- 299.
- Demirer, M , Dak, G . (2019). Üst Düzey Yöneticiler, Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Erasmus+ Projelerine İlişkin Oluşturdukları Görsel Metaforlar . *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* , (5) , 255-266 . DOI: 10.21733/ibad.627950
- Dilekli, Y. ve Dikici A. (2008). Aksaray İli'nde 2006 Ve 2007 Yıllarında Uygulanan Comenius Projelerinin Öğrenci, Öğretmen, Okullar Ve Dersler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi. *1.Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi*. Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Doğan, S. ve Koçak O. (2017). Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Öğretmen Motivasyonuna İlişkin Algı ve Görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 1-18.
- Dronkers, J., ve Avram, S. (2009). Choice and Effectiveness of Private and Public Schools in seven countries. A reanalysis of three PISA dat sets. *Zeitschrift für Pädagogik* 55 (6), 895-909.
- Dronkers, J., ve Robert, P. (2007). Differences in Scholastic Achievement of Public, Private Government-Dependent, and Private Independent Schools. *Educational Policy*, 22(4), 541–577. DOI:10.1177/0895904807307065
- Erdoğan, İ. (Ed.). (14-16 Şubat 2002). *Özel Okullar ve Eğitimde Kalite Sempozyumu*. Özel Okullar Derneği Yayınları, Antalya.
- Erdoğan, S., ve Coşkun Arslan, M. (2019). Eğitim Sektörü Muhasebe Uygulama Süreçleri: Özel Okul Örneği. *International Journal Of Business Economics And Management Perspectives*, 3(1), 74-89.
- Erdoğan, Ç. ve Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 16(3), 399-431.
- Ertürk, R. (2017). Öğretmenlerin İş Motivasyonunu Artıran ve Olumsuz Etkileyen Durumların İncelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 5(58), 582-603
- Euronovia (2020). Covid-19: Which Impact On European Projects?

<https://euronovia-conseil.eu/en/covid-19-european-projects/> adresinden erişilmiştir.

European Union (EU). (1976). Resolution of the Council And Of The Ministers Of Education Meeting Within The Council. *Official Journal of the European Communities*, 38(1), 10-15. <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:41976X1230vefrom=EN>

European Union (EU). (2006). Key Messages to the 2006 Spring European Council, Council of the European Union. <http://aei.pitt.edu/54034/1/DOC.1.pdf> adresinden erişilmiştir.

European Comission (EC). (2013). History of the Erasmus Programme. European Comission: https://web.archive.org/web/20130404063516/http://ec.europa.eu/education/erasmus/history_en.htm [adresinden erişilmiştir.

European Comission (EC). (2019a). Education and Training Monitor 2019, Hungary. European Comission: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-hungary_en.pdf adresinden erişilmiştir.

European Comission (EC). (2019b). Education and Training Monitor 2019, Finland. European Comission: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-finland_en.pdf adresinden erişilmiştir.

European Comission (EC). (2020a). Key Figures. European Comission: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about/key-figures_en adresinden erişilmiştir.

European Comission (EC). (2020b). What is Erasmus+? European Comission: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en adresinden erişilmiştir.

European Comission (EC). (2020c). Erasmus+ Programme Guide. European Comission: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/introduction/how-to-read-programme-guide_en adresinden erişilmiştir.

European Comission (EC). (2020d). Erasmus+ National Agencies. European Comission. https://ec.europa.eu/programmes/erasmusplus/contact/nationalagencies_en?field_nagencies_country_tid=324 adresinden erişilmiştir.

European Union (EU). (2013). 1952–2012: Sixty Years Of Law- And Decision-Making. The Council of the European Union: <https://www.consilium.europa.eu/media/30558/qc3112311en.pdf> adresinden erişilmiştir.

European Union (EU). (2020a). What Does The Council Of The EU do? The Council of the European Union: <https://www.consilium.europa.eu/en/council-eu/> adresinden erişilmiştir.

European Union (EU). (2020b). History. The Council of the European Union: <https://www.consilium.europa.eu/en/history/?filters=1734vefilters=2031>[adresinden erişilmiştir.

European Union (EU). (2020c). Members of the European Council. The Council of the European Union: <https://www.consilium.europa.eu/en/european-council/members/> adresinden erişilmiştir.

European Union (EU). (2020c). EU Treaties . The Council of the European Union: https://europa.eu/european-union/sites/europa.eu/files/docs/body/treaty_on_european_union_en.pdf adresinden erişilmiştir.

Eurydice (2020). Equity in School Education in Europe. Eurydice, *The Council of the European Union*, 69-82. DOI: 10.2797/658266

E-Twinning.net (2020a). Covid-19'tan Dolayı Evden Eğitim? Gürcistan'daki Öğretmenler, Söz Konusu Durumla Bu Şekilde Başa Çıkıyor. <https://www.etwinning.net/tr/pub/etwinning-plus/highlights/teaching-at-home-due-to-covid-.htm> adresinden erişilmiştir.

E-Twinning.net (2020b). E-Twinning Arkadaşları – COVID19 Zamanlarında Destek, <https://www.etwinning.net/tr/pub/newsroom/highlights/etwinning-friends--support-in.htm> adresinden erişilmiştir.

Fazekas, A. (2018). The impact of EU-funded development interventions on teaching practices in Hungarian schools. *European Journal of Education*, 53(3), 377–392. DOI:10.1111/ejed.12295

Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve Okul Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Grek, S. ve Lawn, M. (2009). A Short History of Europeanizing Education- The New Political Work of Calculating the Future. *European Education Dergisi*. 41(1), 32-54, DOI: 10.2753/EUE1056-4934410102
- Gwiazdowska, S. (2014). Cooperation between school and family as a key to student success. *Polish Journal of Social Science*, 9(1), 225-234
- Janne, H. (1973). *For a Community Policy on Education*. *Bulletin of the European Communities*. Brussels: Supplement 10, 73.
- Jugend Für Europa (2018). Die Umsetzung Der Eu-Programme Erasmus+ Jugend In Aktion und Europäisches Solidaritätskorps in Deutschland (AB Programlarının Uygulanması Erasmus + Aksiyon Gençlik ve Almanya'daki Avrupa Dayanışma Birliği): <https://jugendfuereuropa.s3.eu-central-1.amazonaws.com/download/file/4185?response-content> adresinden erişilmiştir.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). Onuncu Kalkınma Planı 2014-2018. T.C. Kalkınma Bakanlığı. <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalkınma-Planı-2014-2018.pdf>
- Karaman, K. (2010). Küreselleşme ve Eğitim . *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 2(3), 131-145.
- Karataş, İ.H. ve Parbucu, H. (t.y.). Deep reflections of the change: Turkish visiting scholars' perception of teaching and learning in the USA universities. Fatih University, Turkey - University of Northern Iowa, USA.
- Kaynak, R. ve Bülbül, M. (2008). 360-Derece Geri Bildirim Sisteminde Değerlendirme Farklılıkları. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*. 13(1), 269-292. https://www.researchgate.net/publication/228778732_360-
- Kesik, F., Balcı, E.(2015).Avrupa Birliği projelerine katılım gösteren okulların sağlığına ilişkin öğretmen algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 163-183.
- Kesik, F. (2016). *Avrupa Birliği Projelerinin Okul Sağlığına Katkılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, İzmir.
- Kesik, F., ve Beycioğlu, K. (2020). An Evaluation of the Contributions of European Union Education and Youth Programs to Schools: Case of Comenius Multilateral Projects.

Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education,
8(2), 519-538. DOI: 10.14689/issn.2148- 624.1.8c.2s.5m

Keskin, N. E. (18-19 Aralık 2003). Eğitimde Reform. *Kamu Yönetimi 1. Ulusal Kurultayı*. İnönü Üniversitesi, Malatya.

Kızılcık, H , Çağan, S , Ünlü Yavaş, P . (2018). TÜBİTAK Bilim Fuarlarına ve Fuarların Fizik Dersine Yönelik Öğrenci Tutumlarına Etkisine İlişkin Ziyaretçi Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 287-310.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/41157/410740>

Kirk, J. ve Miller, M. L. (1986) *Reliability and Validity in Qualitative Research* . Beverly Hills, CA: Sage

Koçel T.(2020). *İşletme Yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım.

Köse, M.F. ve Öztürk, M.A. (2018). Project Funds As a Management Model and Alignment of EU Funded Special Education Projects with National Policies in Turkey. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(4), 153-163. DOI: 10.29329/epasr.2018.178.9

Kulaksız, E. (2010). Avrupa Birliği Comenius Programlarının Türkiye’deki Uygulamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri. Yayımlanmamış doktora tezi. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kural, N , Nakiboğlu, C . (2020). Deneyimli Kimya Öğretmenlerinin TÜBİTAK 4006 Bilim Fuarları Destekleme Programlarına Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi . *Türkiye Kimya Dernegi Dergisi* Kısım C: Kimya Eğitimi , 5 (1) , 71-94 . DOI: 10.37995/jotcsc.697564

Küçükçayır G. ve Cemaloğlu, N. (2017). *Türkiye’de Geçmişten Günümüze Özel Okullar ve Eğitim Politikaları Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Pegem Yayınları.

Küçüker, E. ve Gürbüz, A. (2012). Türkiye’de Uygulanan Dış Kaynaklı Eğitim Projeleri Nasıl Bir Toplumsal Dönüşümü Hedefliyor?. *Milli Eğitim Dergisi*. 42(194), 54-71.

Makrides, G. ve Christodoulides, G. (2003). *National Evaluation Report on the Implementation of the Socrates Programme in Cyprus*.

Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (Third edition). Thousand Oaks, Calif: SAGE Publications, Inc.

- Millî Eğitim Bakanlığı, Strateji Geliştirme Başkanlığı (2016). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015- 2016. http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=232 adresinden erişilmiştir.
- MEB (2019a). Milli Eğitim İstatistikleri. Milli Eğitim Bakanlığı Resmi İstatistikler: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf adresinden erişilmiştir
- MEB (2019b). Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. Hami Projesi. <http://ookgm.meb.gov.tr/www/hami-projesi/icerik/1371> adresinden erişilmiştir.
- MEB (2020). Milli Eğitim İstatistikleri. Milli Eğitim Bakanlığı Resmi İstatistikler: http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. Resmi Gazete, 1739. Mevzuat Bilgi Sistemi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=1739veMevzuatTur=1veMevzuatTertip=5> adresinden erişilmiştir.
- Mitchell, V.-W. (1994). Problems and Risks in the Purchasing of Consultancy Services. *The Service Industries Journal*, 14(3), 315–339. DOI:10.1080/02642069400000036
- Mutabakat Zaptı (2007). Memorandum of Understanding Between The European Community and The Republic of Turkey on The Participation of The Republic of Turkey in The Community Programmes Leonardo Da Vinci II, Socrates II and Youth.
- Okuyucu, M. (2019). 4006-TÜBİTAK Bilim Fuarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *International Journal of Social Sciences and Education Research* , 5 (2) , 202-218 . DOI: 10.24289/ijsser.545583
- ÖÖKK.(2007).ÖÖKK.mevzuat.gov.tr: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5580.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Özdoğru, M (2021). İlkokullarda Öğretmen-Veli İlişkisinde Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*. 2(1), 68-76.
- Özkılıç R. ve Haspolatlı E. (2008) Türkiye'nin Avrupa Birliği Eğitim Programlarına Katılım Süreci. *Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21(1), 151-172.

Pepin, L. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: How Lifelong Learning Became a Strategic Objective. *European Journal of Education*. 42(1), 121-132, DOI: 10.1111/j.1465-3435.2007.00288.x

Pisa Focus (2019). PISA 2018 Results, What School Life Means for Students' Lives.

<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/acd78851-en.pdf?expires=1603995148&veid=idveacname=guestvechecksum=18380EE84F644DF05E8C2C831FBE9C4A> adresinden erişilmiştir.

Rice, J. M. (1893). The Public School System of the United States. New York: The Century Co, Stanford University Libraries.

Roser, M. ve Ortiz-Ospina, E. (2016). Financing Education. <https://ourworldindata.org/financing-education> adresinden erişilmiştir.

Sözen S. ve Shaw(2003) I. Turkey and the European Union: Modernizing a Traditional State. *Social Policy and Administration*. 37(2), 108 – 120.

Sweden Ministry of Education and Science (2019). *Annual report for state-owned enterprises*. Ministry of Education and Science, Sweden.: <https://www.government.se/4a841c/contentassets/30d932bb500642b6a2dfcf40e7457071/annual-report-for-state-owned-enterprises-2019-complete.pdf> adresinden erişilmiştir.

Tabak, H, Şahin, F , Yavuz Tabak, B . (2020). Okul Yöneticilerinin Karar Alma Yaklaşımları: Veriye Dayalı Karar Almaya Geçiş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24 (3), 713-725. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/58254/727254> adresinden erişilmiştir.

T.C. Resmi Gazete. 208 Sayılı Tübitak Sanayi Ar-Ge Projeleri Destekleme Programı Uygulama Esaslarında Değişiklik Yapılmasına Dair Uygulama Esasları. 5.5.2012. Sayı: 208, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

T.C. Resmi Gazete. 540 Sayılı Devlet Planlama Teşkilatı Kuruluş ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. 6.8.2003. Sayı: 25191, Başbakanlık Basımevi, Ankara.

- T.C Kalkınma Bakanlığı. (2013). 10. Kalkınma Planı. S.33 <https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalkınma-Planı-2014-2018.pdf> adresinden erişilmiştir.
- TDK (Türk Dil Kurumu). (2019) Güncel Türkçe Sözlük, Proje Kelime Anlamı. <https://sozluk.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- TEDMEM (2019). 2019 Eğitim Değerlendirme Raporu. <https://tedmem.org/download/2019-egitim-degerlendirme-raporu?wpdmdl=3403&verefresh=5f9ac2395c8e81603977785> adresinden erişilmiştir.
- Tuncer, M. (2020). Uluslararası Projeler, İstanbul Aydın Üniversitesi Teknoloji Transfer ve Proje Yönetim Ofisi, s. 38.
- Tural, N. K. (2002). *Eğitim Finansmanı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkoğlu, Ş. (2004). *Türkiye'deki Okulların Comenius Projelerine Etkin Bir Şekilde Katılımının Sağlanması Üzerine Bir Araştırma Comenius 1-1 Fen Proje Başvurusu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Uludağ Z. ve Tepe N. (2018). Bazı Değişkenler Açısından Milli Eğitim Müdürlüğü ile Temel Eğitim ve Orta Öğretim Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ve İş Doyumu Düzeyleri: Amasya İli Örneği. *OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1) 145-170.
- Ulusal Ajans (UA). (2017). Okul Ve Yetişkin Eğitimi Personelinin Mesleki Gelişimini Desteklemek Suretiyle Eğitimde Kalitenin Artırılması Projesi Değerlendirme Raporu. Türkiye Ulusal Ajansı. http://www.ua.gov.tr/media/m5nbÖ3f/15_deg-erlendirme-raporu-min.pdf adresinden erişilmiştir.
- UA (2019a). Erasmus+ Programı 2019 Yılı Ana Eylem 2 - Okullar Arası Değişim Ortaklıkları Proje Başvurularına İlişkin Sonuçlar Kabul Listesi. Türkiye Ulusal Ajansı. https://www.ua.gov.tr/media/nyljvaeu/ek-1_2019_ka229_kabul_listesi.pdf?sfvrsn=2 adresinden erişilmiştir.
- UA (2019b). Erasmus+ Programı 2019 Yılı Ana Eylem 1 Bireylerin Öğrenme Hareketliliği - Okul Eğitimi Personel Hareketliliği Proje Başvurularına İlişkin Sonuçlar Kabul Listesi. Türkiye Ulusal Ajansı. https://www.ua.gov.tr/media/bf3pjvs3/ek-1_2019_ka101_kabul_listesi.pdf?sfvrsn=2 adresinden erişilmiştir.
- UA (2019c). Erasmus+ ve ESC Fırsatları. Türkiye Ulusal Ajansı. <https://www.ua.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

- UA (2019d). Teklif Çağruları. Türkiye Ulusal Ajansı.
<https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/teklif-cagrilari/> adresinden erişilmiştir.
- UA (2019e). Ana Eylem 2'nin Etkisiyle İlgili Araştırma Projesi: Yenilik ve İyi Uygulamaların Değişimi için İş Birliği (RAY-INNO)- Ülke Raporu – Türkiye, Türkiye Ulusal Ajansı ss: 26-27.
https://www.ua.gov.tr/media/q5unfgvd/ray_inno_tr_web.pdf adresinden erişilmiştir.
- UA (2019f). Proje Sonuçlarının Yaygınlaştırılması Ve Kullanılması, Türkiye Ulusal Ajansı.
<https://www.ua.gov.tr/media/jiyntlby/deor.pdf> adresinden erişilmiştir.
- UA (2020a, Mayıs 29). Misyon ve Vizyon. Türkiye Ulusal Ajansı:
<https://www.ua.gov.tr/kurumsal/misyon-ve-vizyon/> adresinden erişilmiştir.
- UA (2020b). Başkanlık. Türkiye Ulusal Ajansı:
<https://www.ua.gov.tr/kurumsal/baskanlik/adresinden> erişilmiştir.
- UA (2020c). Teklif Çağruları. Türkiye Ulusal Ajansı:
<https://www.ua.gov.tr/anasayfa/icerikler/teklif-cagrilari/> adresinden erişilmiştir.
- UNESCO (2011). Global Education Digest 2011, Comparing Education Statistics Across The World. UNESCO Institute for Statistics.
https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/F_R_391.pdf adresinden erişilmiştir.
- UNESCO (2020). Relationship Between Schools and Their Communities. UNESCO Home Page. <https://policytoolbox.iiep.unesco.org/policy-option/relationship-between-schools-and-their-communities/> adresinden erişilmiştir.
- U.S. Department of Education, National Center For Education Statistics (1997). Public and Private Schools: How Do They Differ? <https://nces.ed.gov/pubs97/97983.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Uğur, L. O. (2007). Türkiye Müteahhitler Birliği Üyesi İnşaat Firmalarının Planlama, Yapı Maliyeti Hesaplama ve Risk Yönetimi Yaklaşımları, Türkiye Müteahhitler Birliği El Kitabı. www.tmb.org.tr/arastirma_yayinlar/risk_2_2007.pdf adresinden erişilmiştir.
- Uzuntaş, F. (2010). *Proje Yönetiminde Risk Analizi*. Yüksek Lisans Tezi.
<http://nek.istanbul.edu.tr:4444/ekos/TEZ/46713.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Üzüm, H , Kurt, T . (2019). Okullarda Katılımcı Karar Verme Sürecinin incelenmesi . *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi* , 6 (1) , 95-112 .
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/etad/issue/46499/540622> adresinden erişilmiştir.
- Yavuzer, Y. (2011). Okullarda Saldırganlık/Şiddet:Okul Ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri Ve Önleme Stratejileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(192), 43-61.
- Yayan, M. (2003). AB Eğitim Programları ve Türkiye'nin Yararlanma Kaabiliyeti. *Milli Eğitim Dergisi*, 158, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/yayan.htm adresinden erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016a). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016c). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016b). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016d). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016e). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2019). Özel Eğitim Okullarına Avrupa Birliği Projelerinin Katkısının Yönetici ve Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi . *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)* , 52 (1) , 29-50 . DOI: 10.30964/auebfd.426462
- Yılmaz, T. ve Sarpkaya, Ruhi. (2016). *Eğitim Ekonomisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yirci, R., ve Kocabaş, İ. (28-30 Kasım 2014). Eğitim Finansmanında Özel Okulların Rolü ve Alternatif Bir Model Olarak Sözleşmeli Okullar. 21. Yüzyılda Bir Eğitim Felsefesi Oluşturmak ve Özel Okullar. *I. Eğitim Kongresi Bildiri Kitapçığı*. T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Antalya.
- 2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (2018a). Ss: 48, 97, 102, 117, 124. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

2023 Eğitim Vizyonu Belgesi (2018b). Ss: 121- 124. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir.

EKLER

EK 1: Görüşme Sorularının Açıklaması

Araştırma Sorusu: “Özel Okulda Çalışan Kurucu, Yönetici ve Öğretmenlerin AB Projelerine Yönelik Görüşleri Nelerdir?”

Tarih ve Saat (Başlangıç-Bitiş):

Görüşmeci: Derya BAYRAM

GİRİŞ

Merhaba..... Hanım / Bey,

Ben Derya Bayram. İstanbul-Esenyurt Zübeyde Hanım Ortaokulu'nda İngilizce Öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Aynı zamanda İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nde Eğitim Kurumları İşletmeciliği Programında yüksek lisans yapmaktayım. Bildiğiniz üzere, pek çok okulda çeşitli projeler yürütülmekte ve bunlar okulların profiline olumlu yönde katkılar yapmaktadır. Aynı zamanda, bu projelerin uluslararası etkileşimde önemli bir yeri vardır. Özel okulların sayısının da her geçen gün arttığı bir dönemdeyiz. Bu yüzden, siz özel okulda çalışan okul kurucularının/ yöneticilerin / öğretmenlerin AB projelerinin çeşitli boyutlarına yönelik görüşleri ile ilgili olarak konuşmak istiyorum. Bu görüşmede amacım, özel okulda çalışan okul kurucularının/ yöneticilerin /öğretmenlerin AB projelerini planlama, yürütme ve değerlendirme sürecinde neler yaşadıklarını ortaya çıkarmaktır.

- Okul kurucularıyla görüşme yapıyorum. Çünkü bir özel okulu devlet okulundan ayıran ve okulun vizyonuna en büyük katkıyı sağlayan kişilersiniz.
- Okul yöneticileriyle görüşme yapıyorum. Çünkü okul yöneticileri bu projelerde “Yasal Yetkili” olarak görülmektedir.
- Öğretmenlerle görüşme yapıyorum. Çünkü bu projelerin yürütülmesi konusunda en önemli role sahip olan kişilersiniz.

Hak verirsiniz ki sizlerin bu alana yapacağı katkı, ülkemizdeki hem kamu hem de özel okulların bu kapsamdaki gelişimine oldukça önemli bir bakış açısı kazandıracaktır. Ayrıca, bu araştırmada ortaya çıkan sonuçların bundan sonra yapılacak olan AB projelerinin

niteliğinin arttırılmasında katkıda bulunacağını ümit ediyorum. Bu nedenle mevcut durumu öğrenip; sizlerin istek, beklenti ve ihtiyaçlarının analizini yapmak istiyorum.

- Sizlerle yürüteceğimiz görüşme sürecinde isimleriniz ve çalıştığımız kurum bilgileri gizli tutulacak; elde edilen diğer veriler de araştırmanın amaçlarına uygun olarak analiz edilip sunulacaktır. Ayrıca, araştırma sorularını yazarken görüştüğüm bireylerin/okulların isimlerini de rapora yansıtmayacağım.
- Başlamadan önce, bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz herhangi bir soru var mı?
- Görüşmemiz, araştırma verilerinin analiz edilmesi amacıyla yazıya döküleceğinden kaydedilecek ve yalnızca yukarıda belirtildiği gibi bilimsel amaçlarla kullanılacaktır.
- Araştırmamıza katılımda gönüllülük esastır. Katılımcı dilediği zaman görüşmeyi sonlandırarak araştırma kapsamından çıkabilir.
- Bu görüşmenin en çok bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorularımıza başlayalım.

EK 2: Görüşme Soruları

1. AB eğitim projelerinde deneyimli bir özel okul personeli olarak kendinizden kısaca bahseder misiniz?

- a. Yaşınız:
- b. Cinsiyetiniz:
- c. Öğrenim durumunuz:
- d. Branşınız:
- e. Göreviniz (okul yöneticisi, öğretmen, koordinatör, proje sorumlusu vb.):
- f. Yerine getirdiğiniz görevlerdeki görev süreniz:
- g. AB projesini yaptığınız dönemde çalıştığınız kurum / kurumlar:
- h. AB projesini yaptığınız dönemde çalıştığınız kurumun / kurumların kuruluş yılı:

2. AB projelerine başvuru süreci ile ilgili;

a. Bir özel okulun AB projelerine başvuru nedenleri nelerdir/ bu konuda onları neler motive eder?

b. İç paydaşlarla (öğrenci, veli, öğretmen, kurucu, idare) herhangi bir sorun yaşandı mı? Yaşandıysa ne tür sorunlar yaşandı?

- Bu sorunların çözümüne yönelik neler yapıldı?

c. Dış paydaşlarla (MEB, valilikler, kaymakamlıklar, Ulusal Ajans) herhangi bir sorun yaşandı mı? Yaşandıysa ne tür sorunlar yaşandı?

- Bu sorunların çözümüne yönelik neler yapıldı?

d. Okulunuzda bu projeler için ayrı bir birim kuruldu mu?

3. AB projelerini yürütme süreci ile ilgili;

a. İç paydaşlarla (öğrenci, veli, öğretmen, kurucu, idare) herhangi bir sorun yaşandı mı? Yaşandıysa ne tür sorunlar yaşandı?

- Bu sorunların çözümüne yönelik neler yapıldı?

b. Dış paydaşlarla (MEB, valilikler, kaymakamlıklar, Ulusal Ajans) herhangi bir sorun yaşandı mı? Yaşandıysa ne tür sorunlar yaşandı?

- Bu sorunların çözümüne yönelik neler yapıldı?
- c. Proje sürecinde yaşanan mali sorunlar nelerdi? (Tahsis edilen bütçe miktarını düşünebilirsiniz, ödeme şeklini dikkate alabilirsiniz)
- Bu sorunların çözümüne yönelik neler yapıldı?


Soruların yarısını tamamlamak üzereyiz. Oldukça aydınlatıcı cevaplar verdiniz, teşekkür ederim.

4. Sizce AB projelerinde yer almanın
- a. Öğrencilere ne tür katkısı olmuştur?
 - b. Öğretmenlere ve okul yöneticilerine (terfi, ikramiye, maaş artışı, mesleki ve kişisel gelişim, yabancı dil becerilerinin gelişimi vb.) ne tür katkısı olmuştur?
 - c. Velilere ne tür katkısı olmuştur?
 - d. Kuruma olan katkıları bağlamında;
 - Öğrenci kayıt sayısında artışa etkisi nedir? (Projenin yapıldığı yıl ve yapılmadığı yıl arasındaki farkı dikkate alabilirsiniz.)
 - Okulun tanıtım faaliyetlerinde bu yön nasıl öne çıkarılıyor?
 - Öğrenci ve veli memnuniyet anketleri, değerlendirme formu vb. düzenliyorsanız AB projelerine katılmanın bu memnuniyete nasıl bir katkısı olmaktadır?
 - Projenin yürütülmesi esnasında okul dışı paydaşlarla (sivil toplum kuruluşları, özel sektör- kamu kuruluşları vb.) çalışılmasının karşı taraflara ve okula katkıları neler olmaktadır?
5. Özel okul yönetici ve personelinin katıldıkları proje sonucunda edindikleri tecrübeler nasıl yaygınlaştırılmaktadır? Bu açıdan, milli eğitim müdürlükleriyle MEB'in bu tecrübe paylaşımı konusunda bir talepleri ve düzenlemeleri nelerdir?
6. Kovid-19 pandemisinde yaşananlar (uzaktan öğretime geçiş, ülkeler arası seyahat kısıtlamaları vb..) dikkate alındığında;
- a. AB eğitim projeleri bu süreçten nasıl etkilenmiştir?
 - b. Bu projelerde ne tür değişim ve dönüşümler yaşanacağını düşünmektесiniz?

7. Son olarak, sizin gibi AB projesi deneyimi olan bir özel okul personelini görüşme amaçlı olarak bize önerebilir misiniz?


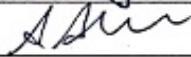

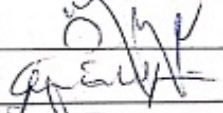
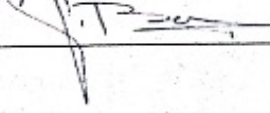
Katılımınızla araştırmamıza yaptığınız değerli katkılar için tekrar çok teşekkür ederiz.

EK 3: Etik Kurul Onayı

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

Tarihi 01/02/2021	Sayısı 2021/02-03
-----------------------------	-----------------------------

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Özel Okullarda Yürütülen AB Eğitim Projelerinin Değerlendirilmesi
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Nitel
ARAŞTIRMACI(LAR)	Derya Bayram Dr. Öğr. Üyesi Murat Bülbül
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	

EK 4: Katılımcı Onay Formu

“Özel Okullarda Yürütülen AB Eğitim Projelerinin Değerlendirilmesi ” adlı çalışma, Türkiye’deki özel okullar tarafından yürütülen AB projelerinin yönetici ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırılması ve değerlendirilmesi amacıyla planlanmıştır. Çalışmanın 07/02/2020- 15/02/2020 tarihleri arasında yapılması planlanmaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılacak çalışmada AB projeleri yürütme deneyimi yaşamış özel okulda çalışan kurucu, yönetici ve öğretmenlere ulaşılması hedeflenmiştir. Görüşme soruları için sizden en fazla 1 saat ayırmanız beklenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir, eposta [byrmderya145@gmail.com] veya telefon numaramdan [05424456123] ulaşabilirsiniz.

“Aydınlatılmış Onam Formu”ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabilirim ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla *katılmayı kabul ediyorum*./...../20..

Açıklamaları Yapan Araştırmacının Unvanı, Adı Soyadı ve İmzası Öğretmen Derya BAYRAM
Gönüllünün Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Olur İşlemine Tanık Olan Kişinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih
Gerekliyse Yasal Temsilcinin Adı / Soyadı / İmzası / Tarih