

Farklı Ülkelerde Polisentrik Denetim Yaklaşımının Uygulanması

Melanie C.M. Ehren, Joe O'Hara, Martin Brown, Rossitsa Simeonova, Martin Stynes

Giriş

Bu belge, 2014-2017 yılları arasında yürütülen AB Erasmus+ 'Okul Ağlarının Polisentrik Denetimi' (PINS) kapsamında geliştirilen okul denetimine yönelik Polisentrik denetim yaklaşımının gelişimi hakkında rapor verecektir. Makale, bazı metodolojik arka plan ve projenin ömrü boyunca var oldukları gibi bireysel sistemlerin daha derin bir analizini sağlamadan önce, sistem düzeyinde farklı unsurlara bakan çalışmaya genel bir bakışla başlayacaktır. Makale, projenin bazı sonuçlarıyla ve bu sonuçların belirli bir durumda, Kuzey İrlanda'da nasıl geliştirildiğine dair bir örnekle sona erecektir.

Çalışma Geçmişi

Bu çalışma, Hollanda'daki kapsayıcı eğitim ağları, Kuzey İrlanda'daki alan öğrenme toplulukları ve Bulgaristan'daki bir akran değerlendirme ağı gibi, eğitim kalitesini ve gelişimini koordine etmek için ağların kurulmasını çeşitli şekillerde ve derecelerde görmüş olan üç ülkeyi (Hollanda, Kuzey İrlanda, Bulgaristan) inceledi.

Bu çalışma, eğitim ağlarının etkili bir şekilde hesaba katılmasının yollarını analiz etti; Avrupa çapında eğitim ağlarının teftiş modellerine genel bir bakış sağladı; ağları performansları ve işleyişlerinden sorumlu tutmanın etkili yollarına dair kanıt sağlayan üç vaka çalışmasının bulgularını raporlaştırdı.

Proje dört aşamaya ayrıldı:

- 1) Polisentrik okul teftişlerinin üç vakasını tanımlamak,
- 2) Ön değerlendirme için literatür taraması,
- 3) Avrupa çapında iyi örneklerin kapsamını belirlemek,
- 4) Polisentrik okul teftişlerinin üç vakasının etkisini incelemek.

Her aşama, uzmanlıklarına ve geçmişlerine uygun belirli sorumluluklara sahip ortakları belirleyen geliştirme, yaygınlaştırma ve değerlendirme faaliyetlerini içeriyordu. Tüm proje ekibi, ilerlemeyi ve ileriye dönük yolları tartışmak için projenin her aşamasında (çevrimiçi ve yüz yüze) sık sık bir araya geldi. Her ülkede araştırmacılar, araştırma bulgularının daha geniş bir paydaş grubuna özel olarak yayılması sağlanırken (örneğin, SICI'nın toplantısındaki sunumlar, çevrimiçi anlatılar, bilimsel makaleler, bir MOOC ve uluslararası bir sempozyum ve OECD SEG danışma grubuna lider ortağın katılımı yoluyla), bulguları ve proje faaliyetlerini tartışmak için kilit kullanıcı gruplarıyla (her ülkedeki denetim kuruluşları ve ağlar) sık sık bir araya geldi.

Proje, ortaya çıkan verilerin ne ölçüde alakalı ve yararlı görüldüğünü değerlendirmek için bir dizi ayrı faaliyetin üstlenildiğini gördü. Bu, örneğin, proje web sitesinde açılan değerlendirme anketlerini (ziyaretçilere geçmişlerini (ör. Akademik/okul/teftiş) ve sağlanan bilgilerin onlar için ne kadar yararlı ve anlayışlı olduğunu ve iyileştirme önerilerini sorma) geliştirme ve dahil etme sürecini içeriyordu. Ek olarak, ziyaretçi sayısı ve bu ziyaretçilerin menşe ülkesi hakkında önemli istatistikler topladık. Her aşamanın sonunda hem nicel hem de nitel bilgi türleri özetlenmiştir ve dış değerlendiricilerimize raporlarını bildirmeleri için sunulmuştur. Bilgiler, bulguların yaygınlaştırılması için yolları belirlemenin yanı sıra, oluşturulan verilerin ilgi düzeyini iyileştirmemize yardımcı oldu.

Ek olarak, vaka çalışmalarımıza dahil olan üç ülkeden baş müfettişlerle polisentrik teftişler hakkındaki görüşleri ve projenin çalışmalarını nasıl bilgilendirdiği hakkında görüştük. Bulgaristan'da, Müfettişlik, bu projeye katılımın mümkün olduğu durumlarda teftişler için standartlaştırılmış çerçeveleri daha da geliştirmektedir ve Kuzey İrlanda'daki Müfettişliğe bir değişim ziyareti bu çerçevelerin gelişimini desteklemiştir. Kuzey İrlanda'da, vaka incelemesi çalışmamız, alan denetimlerinin yeniden düzenlenip düzenlenmeyeceğini ve tek okul denetimleri ve alan temelli denetimler arasında denetim kapasitesinin nasıl tahsis edileceğine ilişkin tartışmaları bilgilendirmektedir. Hollanda'da baş araştırmacı, yeni bir denetim stratejisinin geliştirilmesini desteklemek üzere görevlendirildi ve Hollanda Müfettişliği ile okul yönetim kurullarının düzenli teftişlerini geliştirme çalışmalarına devam etmektedir.

Bir ön kapsam belirleme çalışması, özellikle Hollanda ve Kuzey İrlanda'nın eğitim sistemlerinde son zamanlarda Eğitim Müfettişlikleri üzerinde etkileri olan daha polisentrik ortamlara doğru kaymaların olduğunu göstermiştir.

Sistem Özellikleri

Kuzey İrlanda aynı zamanda bir coğrafi bölgedeki okul toplulukları arasındaki işbirliği düzenlemelerini geliştirmeyi amaçlayan bir dizi reforma da tanık olmuştur. Böyle bir örnek, bir bölgedeki öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak ve iyi uygulamaları paylaşmaya odaklanmak için işbirliği içinde plan yapan okul kümeleri olan (gönüllü) 'Alan Öğrenme Topluluklarının' (AÖT'ler) kurulmasıdır. AÖT'ler, geniş ve dengeli bir müfredat sağlamak ve 'Yetkilendirme Çerçevesi'nin yasal gerekliliklerini yerine getirmek için birlikte çalışır. Yetkilendirme Çerçevesi, okulların öğrencilere Temel Aşama 4'te (24 ders) minimum sayıda kursa ve 16 sonrası (27 ders) minimum sayıda kursa erişim sağlamasını gerektirir. Şu anda Kuzey İrlanda'da 30 AÖT bulunmaktadır (Department of Education Kuzey İrlanda, 2010, s.4).

Hollanda'da, genel okulların ve özel okulların, 2014'ten bu yana, ilköğretim için 76 ve orta öğretim için 74 yeni makamın altındaki tüm çocuklara (ayrıca engelli çocuklara) kapsayıcı eğitim sağlamak için ortaklıklar içinde çalışması gerekmektedir. Bu ağlar, bölgesel yakınlıklarına, öğrenci sayılarına, okullar arasındaki mevcut gayri resmi işbirliğine göre ve okul kurullarıyla istişare edildikten sonra Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı tarafından merkezi olarak oluşturulmuştur. Her bir genel ve özel ihtiyaç okulları ağı artık her öğrenciye bakım ve yüksek kaliteli eğitim sağlanmasında bu okullar arasında yakın işbirliğini sağlamaktan sorumlu yeni eğitim yetkilileri tarafından yönetilmektedir. Yasal bir 'bakım yükümlülüğü' vardır, yani eskiden çocuklarının bir okula yerleştirilmesinden sorumlu olan ebeveynler yerine, kendi bölgelerindeki

her öğrenci için uygun bir okul yeri bulmaktan resmi olarak sorumlu oldukları anlamına gelir. Ağ yetkilisi ayrıca öğrenme/fiziksel engeli olan çocuklara okul içi destek sağlamak için bir bütçe alır; bu desteğin nasıl organize edildiğini özetledikleri bir eylem planı geliştirmeleri gerekmektedir ve ağıdaki okullar içinde ve arasında finanse edilmektedir. Okullar ayrıca, okul portföyü kapsayıcı eğitim ağındaki okullarla örtüşmeyen ve okullar için iki farklı işbirliği düzenlemesi yaratan (ayrı) bir okul yönetim kurulu tarafından yönetilir.

Üç sistemin her birinde, Eğitim Müfettişlikleri bir okul ağını inceler ve okulların okul gelişimini desteklemek ve / veya özel ihtiyaçları ve / veya öğrenme güçlüğü çeken çocuklara kapsayıcı eğitim sağlamak için nasıl birlikte çalıştığına ilişkin göstergeleri çerçevelerine dahil eder. Sistemler, bu yöntemlerin ve çerçevelerin tam olarak geliştirildiği ve uygulandığı ölçüde farklılık gösterir. Üç sistem ve denetim modeli, hiçbir şekilde kavramsal çerçevemizin mükemmel temsilleri veya Avrupa'daki ağ denetim türlerinin temsilcisi değildir, ancak burada, eğitim sistemlerinin daha polisentrik bir yapıya doğru kaydığını gören diğer Eğitim Müfettişlikleri için potansiyel zorlukları ve fırsatları anlamamıza izin veren kavramsal çerçevemizin örnekleri olarak sunulmaktadır.

Burada sunulan üç örneğin incelenmesi; belgesel analiz ve teftiş kurumlarının temsilcileriyle (örneğin politika yapımcılar/denetçiler) görüşmeleri ve Eğitim Müfettişliklerinin rol ve sorumluluklarındaki değişimi açıklamak için her ülkedeki eğitim ağından temsilcileri, kapsar. Katılımcılar, her ülkedeki bir okul ağına parçası/sorumlusu olan aktörleri (örneğin bir ağına uygun bir seçimi kullanılarak) ve bu ağların hesap verebilirliğinden sorumlu olanları temsil edecek şekilde seçilmiştir. Açıklamalar, 2014-2015'te yürürlükte olan denetim modellerini sunar. İlgili belgelerin ve görüşme dökümlerinin analizi, önceki bölümde ana hatlarıyla belirtildiği gibi metodolojinin, değerlemenin ve teftişlerde kullanıcı katılımının bir tanımını sağlamak için kullanıldı.

Tablo 1, önemli belgelere ve görüşülen katılımcılara genel bir bakış sunmaktadır. Veriler her ülke için ayrı ayrı analiz edilip raporlanmış ve bir sonraki bölümde bir özet sunulmuştur.

Tablo 1: Veri Toplamaya Genel Bakış

Eğitim Sistemi	Analiz Edilen Belgeler	Görüşülen Katılımcılar
Hollanda	Teftiş çerçevesi ve Eğitim Müfettişliğinden gelen riske dayalı teftişlere ilişkin beyaz kitap, Eğitim, Kültür ve Bilim Bakanlığı'ndan yeni Kapsayıcı Eğitim Yasası hakkında mektuplar, mükemmel okullar hakkında web sitesi, destek planı örnekleri ve kapsayıcı eğitim için çeşitli ağların web siteleri.	Teftiş Kurumu: Kapsayıcı eğitim ağları için teftiş çerçevelerinin geliştirilmesinden sorumlu Eğitim Müfettişliği Koordinatörü, Bir örnek ağına baş denetçisi, Eğitim ağı temsilcisi: Kapsayıcı eğitim için bir ağ koordinatörü, Kapsayıcı eğitim için bir ağına Yönetim Kurulu Başkanı.
Kuzey İrlanda	2005 yılından bu yana tam alan ve gençlik teftişlerinin teftiş çerçeveleri ve vakalar	Teftiş Kurumu:

	arası analizi, West-Belfast ile ilgili alan teftiş raporunun yanı sıra West-Belfast Ortaklık Kurulunun alan teftişine yanıtı.	Batı Belfast'ın alan denetimini gerçekleştiren başmüfettiş, Eğitim ağı temsilcisi: Sürdürülen Okullar için Katolik Konseyi'nin (SOKK) Başkanı, Batı Belfast Ortaklığı Kurulu için Eğitim Yöneticisi, Belfast Eğitim Kütüphanesi Kurulu'nun eğitim görevlisi. West Belfast Alan Öğrenme Toplulukları üyeleriyle iki odak grup oturumu, Okul yöneticileri, müdürler ve müdür yardımcıları ile dokuz görüşme.
Bulgaristan	Sofya okullar ağı tarafından geliştirilen öz ve akran değerlendirme çerçevesi, okul kayıtları ve belgeleri, öğrenci başarılarının kayıtları, okul kültürünün ve etkililiğinin teşhisine ilişkin veriler.	Sofya Bölge Eğitim Müfettişliği müfettişleri Sofya okul ağından müdürler, Sofya okul ağından değerlendirme ekipleri, öğretmen, veliler ve öğrenciler için anketler/anketler.

Polisentrik Bir Bağlamda Denetim Örnekleri

Bu bölüm, Hollanda, Kuzey İrlanda ve Bulgaristan'daki denetim uygulamalarını polisentrik bir bağlamdaki denetimlere ilişkin teorik kavramsallaştırmamıza uyan Tablo 1'i izleyerek açıklamaktadır.

Kuzey İrlanda

Alan-öğrenme topluluklarının denetimi, Kuzey İrlanda'daki tüm okul denetimi türlerinde olduğu gibi, Eğitim ve Öğretim Müfettişliği (EÖM) tarafından yönetilmektedir. Tek okul teftişleri EÖM için bir öncelik olmasına rağmen, bölge teftişleri aynı zamanda bir coğrafi alandaki farklı aşamalarda eğitimin belirli bir yönünü değerlendirmek için de kullanılır.

Alan bazlı teftişlerin çerçevesi, kalite göstergelerinin, iyileştirme alanlarının vb. çerçevenin bir parçasını oluşturması bakımından tek okul teftişlerine benzer. Brown ve diğ. (2015) 'çerçevenin kendisi tıpkı bir teftiş çerçevesi gibidir ancak bir okuldan daha geniş kapsamlıdır' (s.40). Batı Belfast Bölge denetimi durumunda, alan denetiminin kapsayıcı teması aşağıdakilerle ilgilidir: 'alan içinde eğitim ve öğretim için stratejik planlama; bölgedeki gençler için öğrenme kalitesi; ve çeşitli sektörler içinde ve arasında gençlere yönelik geçiş düzenlemelerinin etkinliği' (ETI, 2010, s.4). Ağ, bu konuların her biri için belirli hedefler belirler ve bunlar, ağın öz değerlendirmesi ve ağ içindeki her kuruluş için ve ayrıca EÖM tarafından yapılan alan denetimi için düzenleme noktası haline gelir.

Alan teftişleri, belirli bir zaman çerçevesinde ziyaret edilen bölgedeki eğitim sağlayıcılarının rastgele bir örneğini içerir. EÖM, bu sağlayıcılardan öğrenci katılımı, dış sınavlardaki öğrenci performansı ve önceki denetimlerin sonuçları gibi ziyarete hazırlık için ilgili belgeleri göndermelerini ister. EÖM ayrıca, her kuruluşun, inceleme yapılmadan önce kuruluşundaki güçlü yönler ve alanlar hakkında bir öz değerlendirme raporu doldurmasını talep eder.

Brown ve diğ. (2015) açıkladığı gibi, denetim sırasında, ekipteki her müfettiş, okul öncesi merkezler, ilkokullar, ilkokullar sonrası okullar, alternatif eğitim sağlayıcıları, özel okullar ve ileri eğitim veya gençlik ortamları gibi kendi uzmanlıklarıyla ilgili temsili bir eğitim sağlayıcı örneğini değerlendirir. Ziyaret sırasında veri toplama (gözlemler, görüşmeler, inceleme verilerinin analizi, toplantı tutanakları) tipik olarak Eğitim ve Kütüphane Kurulu ve müfredat danışma destek hizmeti gibi bölgedeki çeşitli kuruluşları, ve bu kuruluşlardaki paydaşları (öğrenciler, veliler, öğretmenler, orta ve üst yönetim ekibinin üyeleri ve Yönetim Kurulu üyeleri) içerir: Tüm ağın yanı sıra, bu kuruluşların her birinin teftiş konusuna ilişkin öz değerlendirme raporları (ör. Öğrencilerin geçişi), ziyaret sırasında veri toplama ve analizini bilgilendireceği için denetim için önemli bir başlangıç noktasıdır.

Teftiş tamamlandığında, her kuruluş, kendi kuruluşundaki teftişin odak noktasıyla ilgili eğitim sağlanmasının kalitesini ve iyileştirme alanlarını detaylandıran kendi teftiş raporunu alır. Ek olarak, denetim alanının toplu performansı hakkında genel bir yargı, temel güçlü yönler ve iyileştirilmesi gereken alanlar, ve ağın hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığının nicel bir açıklamasını (“hemen hemen/neredeyse” ile “çok az/az sayıda” arasında değişen) sağlayan (yetersizden olağanüstüye kadar değişen) alan bazlı bir rapor düzenlenir.

Alan denetiminden kaynaklanan resmi bir sonuç yoktur. Bunun yerine, Brown ve diğ. (2015), Batı Belfast'taki alan teftişlerinin, titiz bir öz değerlendirmenin teşvik edilmesi yoluyla paydaşların devam eden gelişimlerinde desteklenmesine nasıl dayandığını açıklar.

Kilit paydaşlardan, AÖT'den, Teftiş Kurulu'ndan ve aynı zamanda okullardan ve diğer hizmet sağlayıcılardan yanıt verenler, bu teftiş yaklaşımının potansiyeli konusunda ezici bir çoğunlukla olumludur. Kısaca, görüşmelerde üç ana tema ortaya çıkıyor. Birincisi, ilk ve orta dereceli okullar arasında daha iyi geçiş, okuryazarlık ve aritmetik temel alanlarında paylaşılan müfredat ve ortak personel eğitimi girişimleri gibi girişimleri kolaylaştırarak, bu tür ağ oluşturmanın işbirliğini mümkün kılması ve geliştirmesi ve kuruluşlar arasındaki rekabeti azaltmasıdır. İkinci tema, bu tür bir değerlendirmenin denetimdeki vurguyu hesap verebilirlikten iyileştirmeyi teşvik etmeye ve özellikle hem okul hem de ağ faaliyetlerini bilgilendirmek için ilk elden kanıtlara dayalı öz değerlendirmenin kullanımına ne ölçüde kaydirdığıdır. Üçüncü tema, bir ağın stratejik planlamayı veya ‘birleştirilmiş düşünceyi’ yeni bir şekilde nasıl kolaylaştırabileceği, ancak bu sürece hem AÖT'den hem de Müfettişlikten gelen dış destek tarafından yardım edildiğidir. Üçüncü tema, bir ağı stratejik planlamayı veya ‘birleştirilmiş düşünmeyi’ yeni bir şekilde kolaylaştırabileceği, ancak bu sürece hem AÖT'nin hem de Müfettişliğin dış desteğinin yardımcı olduğu yoldur.

İşbirliğini geliştirir ve kuruluşlar arasındaki rekabeti azaltır, ilk ve orta okullar arasında daha iyi geçiş, okuryazarlık ve aritmetik temel alanlarında ortak müfredat ve ortak personel eğitimi girişimleri gibi girişimleri kolaylaştırır. İkinci tema, bu tür bir değerlendirmenin denetimdeki vurguyu hesap verebilirlikten iyileştirmeyi teşvik etmeye ve özellikle hem okul hem de ağ faaliyetlerini bilgilendirmek için ilk elden kanıtlara dayalı öz değerlendirmenin kullanımına ne

ölçüde değiştirdiğidir. Üçüncü tema, ancak bu sürece hem ALC'den hem de Müfettişlikten gelen dış destek tarafından yardım edildiğinde bir ağın stratejik planlamayı veya 'birleştirilmiş düşünceyi' yeni bir şekilde nasıl kolaylaştırabileceğidir.

Hollanda

Kapsayıcı eğitim ağları Hollanda'da nispeten yenidir ve Hollanda Eğitim Müfettişliği bu ağların denetimi için ancak yakın zamanda yeni bir çerçeve geliştirmiştir. Koordinatör müfettiş, bu çerçevelerin okul kurulları ve yeni eğitim yetkilileri ile yakın işbirliği içinde nasıl geliştirildiğini açıklar ve aşağıdakilere ilişkin göstergeler içerir:

Çıktılar: ağdaki ve ağdaki her okulun işbirliği içinde tüm öğrencilere yeterli desteği sağlama ve bu desteği sağlamak için tesis ve yapılara sahip olma derecesi.

Yönetim ve organizasyon: Mevzuat tarafından belirlenen gereksinimler dahilinde ağın misyon ve hedeflerine ulaşılması, ağın iç iletişimi ve yönetimi ve bu hedeflere ulaşmak için okullar arasında işbirliği.

Ağ içinde kalite güvencesi ve güçlü ve zayıf yönleri değerlendirmek ve iyileştirmeleri uygulamak için sistematik öz değerlendirmelerin uygulanması.

Çerçeve 2015/2016'da uygulandı ve kapsayıcı eğitim ağları için denetim çerçevesinde açıklanan risk temelli bir yaklaşımı takip ediyor. İlk ve orta okul teftişleri çerçevesiyle yapılan bir karşılaştırma, bu ağların işleyişindeki potansiyel riskleri anlamak için mevcut verilerin erken uyarı analiziyle teftişin başladığı yaklaşımlardaki benzerliği göstermektedir (örn. Okul dışı/ayrılan) öğrenci sayısına, okullar arasındaki öğrenci transfer sayısına bakarak). Yüksek riskli ağlar, okul müfettişlerinin ağın öğrenci yönlendirme ve destek politikasına, basın bültenleri veya ebeveynlerden veya diğer paydaşlardan gelen şikayetler gibi ağın (okulların) işleyişine bakarak ağın yıllık raporunu ve destek hizmetlerinin (özel ihtiyaç öğretmenleri dahil) okullar arasında dağılımını ve diğer sinyallerini analiz ettiği ek bir uzman analizine tabi tutulur. Bu uzman analizinin potansiyel başarısızlık risklerini göstermesi durumunda, müfettişler riskleri tartışmak için ağın eğitim yetkilisi veya üst düzey yöneticisi ile görüşmeler planlar; gerektiğinde ağdaki okullara bir takip ziyareti yapılır.

Koordinatör müfettiş, Eğitim Müfettişliğinin risk analizinin sonucunu (ilk masa başı araştırması ve uzman analizi hiçbir risk göstermediğinde 'temel' olabilir) ve ağ ziyaretlerinden gelen raporu nasıl yayınladığını açıklar. Rapor, eğitim yetkililerinin ele alması beklenen denetim çerçevesine ilişkin güçlü ve zayıf yönlerle ilişkin bir değerlendirme ve genel bakış sağlar. Koordinatör müfettişe göre, başarısız ağlar, artan denetim izlemesine tabi tutulurken, ağ otoritesinin bazı sorumluluklarını devralmak üzere bir bölgesel koordinatör de atanabilir.

Koordinatör müfettiş ve ağ yönetim kurulu başkanı, bu yeni tür denetimlerin uygulanmasında bir dizi konu hakkında konuşur. Her iki katılımcıya göre, her iki çerçeve de öğrenme gücünü çeken çocuklara yönelik benzer destek göstergelerine sahip olsa da, ağdaki bireysel okulların denetimi ile ağın denetimi arasında sınırlı bir uyum vardır. Her iki denetim türünde de okullar çocuklara verdikleri desteğin kalitesine göre değerlendirilir. Bununla birlikte, her iki tür teftişte de yer alan müfettişler, Müfettişlik içindeki farklı bölümlerde çalışmaktadır ve okul ve ağ teftişleri hakkında çok az iletişimleri vardır.

Ağ koordinatörü ve ağ yönetim kurulu başkanı da kendi iç yapıları ile teftişlerin tahsisi arasındaki uyumsuzluktan bahsediyor. Her iki katılımcı da ağır engelli çocuklar için 165 ilkokul, 6 özel ilköğretim okulu ve 9 okuldan oluşan ağın çocuklara desteği kolaylaştırmak için nasıl daha küçük ve bölgesel olarak daha yakın üç alt ağa bölündüğünü açıklıyor. Bu üç küçük alt ağ, kapsayıcı eğitimin sağlanması için ana düzenleyici kuruluşlardır, oysa Müfettişlik yalnızca bütünün işleyişine bakar. Bu uyumsuzluk, dış denetimler için hazırlığı ve ağın iyileştirilmesi için denetim bulgularının kullanımını zorlaştırmaktadır.

Bulgaristan

Modern Bulgar toplumundaki dinamik değişiklikler, gençlerin eğitimi ve sosyal ve mesleki hayat farkındalığına hazırlanmaları ile ilgili olarak eğitim sistemine bir dizi önemli zorluk getirdi. Bulgaristan'da eğitim yasasında (Ağustos 2016'dan beri yürürlükte olan okul öncesi ve okul eğitimi yasası) yeniden yapılan değişiklikler, ergenlerin gelişimi ve eğitimi için en uygun ortamı sağlamayı amaçlamaktadır.

Okul ağlarının çok merkezli denetimi, çeşitli sosyal ve düzenleme ortamlarında farklı şekillerde uygulanabilir ve okul kalite değerlendirmesinin özel sürecine yenilikçi bir yaklaşımdır. 'Okul ağlarının çok merkezli denetimi' (09.2014 – 08.2017) başlıklı Erasmus+ KA2 tarafından finanse edilen proje çerçevesinde uygulanan bu modelin uygulanmasındaki Bulgar deneyimi, okul denetimi ve değerlendirmesi için mevcut prosedür ve okul uygulamaların yeniden gözden geçirilmesi ve gerçekleştirilmesinde okul uygulamasının mevcut koşulları ve ihtiyaçları ile ilgili daha güncel denetimler yapma olanağı sağladı.

Projenin Bulgaristan için temel amacı, Bulgaristan teftiş uygulaması için yenilikçi olan yeni bir teftiş modelini test etmektir - proje çerçevesinde 'çok merkezli teftiş' şeklinde kavramsallaştırılan okulların teftişi.

Proje çerçevesinde, Bulgaristan'da eğitim kalitesini ve okul yönetimini iyileştirmek için ortak bir istek ve misyonla birleşen okullar, müfettişlik ve üniversite olmak üzere üç farklı kurum türü arasında başarılı bir işbirliği sağlandı.

Sofya'daki proje 3 aşamada uygulandı: ön hazırlık (hazırlık), gerçekleştirme ve sonuçlandırma. İlk aşamada (09.2014–08.2015), bir okullar ağı kuruldu ve tüm ortakların düzenli toplantıları, okulların karşılaştığı benzer sorunları yansıtan iyi okul uygulamalarının paylaşılması, ortak bilgi birikimi oluşturmak için işbirliği, mesleki gelişim için eğitimler ve sonraki aşama aktivitelerinin planlanması yoluyla Bulgaristan için yenilikçi teftiş modelini test etmek için koşullar oluşturuldu. İkinci aşamada (09.2015–08.2016), Sofya'daki okullar ağının çok merkezli denetimi için bir model 3 adımda test edildi ve uygulandı: ağ içindeki okulların öz değerlendirmesi; ağ içindeki okulların akran değerlendirmesi; okul ağının Sofya Eğitim Müfettişliği tarafından denetlenmesi.

Projenin üçüncü aşamasında (09.2016-08.2017) ağ içindeki okullar, iyi uygulamaları paylaşarak sağladıkları eğitimin kalitesini artırmak ve ortak bilgi birikimi oluşturmak için işbirliğine devam etti. Öz değerlendirme, akran değerlendirme ve çok merkezli teftiş sonuçları, diğer müdürlere, okullara, Müfettişliklere ve Eğitim Bakanlığı'na başarılı bir bilgi birikimi ve yenilikçi bir uygulama olarak sunuldu, tüm kullanıcılar ve paydaşların işbirliğini teşvik ederek bölgedeki

eğitim kalitesinin iyileştirerek topluma katkıda bulundu. Ocak 2017'de 10 Sofya okulu, projenin sona ermesinden sonra faaliyetlerinin meşruiyetini sağlamak için bir tüzel kişilik - “Eğitimde yenilikler ağı” kurmaya karar verdi.

Bölge Maarif Müfettişliğinin çok merkezli denetimde nihai kararlarında öz değerlendirme ve akran değerlendirme verilerini dikkate alması özellikle değerlidir. Tüm paydaşların görüşleri, okulların ve ağın başarıları da dikkate alınarak bilgi toplama ve değerlendirme için Bulgar için geleneksel olmayan uygulama yöntemleri kullanıldı. Müfettişlik, ağ içinde iyi uygulama alışverişi ve desteğinin bir parçası olarak teftiş öncesinde ağın bir ortağıydı ve bu, tüm ortaklar tarafından takdir edildi.

Sofya Müfettişliği, eğitim bakanına yönelik Yıl raporu-analizinde (Ağustos 2016), okul ağlarının uygulanan çok merkezli denetimi hakkında şunları söyledi:

Uygulanan çok merkezli denetim ve sonuçların analizi, bu tür bir denetim modelinin hem katılan taraflar hem de denetçiler ve denetlenenler için faydalarının sonucuna götürür. Bu tür bir denetim modunda, sadece belirli bir konu veya konu ile ilgili olarak değil, genel olarak okul ağı içinde destek ve işbirliği için fırsatlar mevcuttur.

Bulgaristan'daki vaka çalışması sonuçları, ilgili denetim düzenlemelerinin eksikliğinin, mevcut denetim uygulamasında çok merkezli modelin uygulanması seçeneklerini dışlamadığı veya sınırlamadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Modelin test edilmesi, bu denetim modunun, mevcut denetim düzenlemeleriyle çelişmeden başarılı bir şekilde uyarlanabileceğini ve senkronize edilebileceğini kanıtladı.

Sonuçların özeti

Çalışma, 1) Avrupa çapında eğitim ağlarının nasıl geliştirildiği ve bunların daha geniş bir ağ yönetişimi eğiliminin nasıl bir parçası olduğu ve eğitimin iyileştirilmesine potansiyel olarak nasıl katkıda bulunabilecekleri, 2) böyle yaparak müfettişlerin ağları ve koşulları nasıl etkili bir şekilde denetleyebileceği konusundaki anlayişımızı geliştirdi (roller ve sorumluluklar, güven, paydaşların katılımı, özel metodoloji dahil). Kuzey İrlanda'da bulgularımız, Batı Belfast ALC'nin değerlendirilmesi ve denetlenmesi için yatay düzenlemelerin alan genelinde öğrenme sonuçlarını iyileştirdiğini göstermektedir; Bulgaristan'da okul ağı, ağ genelindeki okullarda veli katılımını geliştirirken, hem okullar hem de Sofya Eğitim Müfettişliği, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi ve tematik inceleme ile ortaklaşa çalışarak değerlendirme okuryazarlıklarını ve kapasitelerini geliştirdi. Hollanda'da, bulgularımız, çerçevenin bürokrasiyi arttırdığı ve bölge genelinde kapsayıcı eğitim sağlamak yerine ağın iç organizasyonu ve izleme yapılarıyla meşgul olduğu kapsayıcı eğitim için kooperatiflerin denetimlerinin etkisinin olmadığını göstermektedir. Hollanda Eğitim Müfettişliği ile devam eden görüşmeler, daha etkili bir teftiş çerçevesinin daha da geliştirilmesi konusunda bilgi vermektedir.

Bulgularımız, teftişlerin eğitim ağlarının gelişimi, işleyişi ve performansı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini, ancak yalnızca aşağıdan yukarıya sübjektivist teftiş yaklaşımları kullanıldığında, ağ düzeyindeki sonuçlara odaklanıldığında (tek okullar yerine), paydaşların olduğu teftiş için gündemin belirlenmesinde yer alır ve teftişler, yüksek güven ve sürekli destek ortamında uygulanır. Etkili teftiş örnekleri interaktif haritamız

(<http://www.schoolinspections.eu/interactive-map/>), SICI'daki (Avrupa Eğitim Müfettişleri Birliği) proje liderlerinin OECD'nin SEG'sine katılımı (stratejik eğitim yönetişimi) danışma kurulunun yanı sıra yukarıda belirtilen yayınlar, öğretim ve MOOC aracılığıyla yapılan sunumlar vasıtasıyla paylaşıldı.

Çok Merkezli Denetim – yenilikçi bir yaklaşım mı?

Proje, eğitimi geliştirmek için daha yerel ve etkili yollar geliştirmek amacıyla Avrupa çapında kurulan eğitim ağlarının teftişlerinin etkilerini anlamada yenilikçiydi. Bu proje, bu modellerin Avrupa çapında gelişiminin haritasını çıkararak ve etkilerini inceleyerek bu alandaki mevcut çalışmaları tamamladı. Çalışma, özellikle çalışmamız bu yeni modellerden bazılarının ne yazık ki yalnızca bürokraside ve formalitede bir artışa yol açtığını özel ağ düzeyindeki sonuçları ve ağların özelliklerini (ör. kontekste özel çıktıları ağ seviyesinde değerlendirerek kullanan çerçevelerin değerlendirmede, ağ bazında olumlu sonuçlara götüren ağların niteliğini değerlendirmede (ağdaki işbirliği yöntemleri, ebat, ilişkiler) başarısız olduğunda, Eğitim Müfettişliklerine eğitim ağlarının denetlenmesi için daha etkili modeller geliştirmede onları destekleyen yeni araştırma anlayışları sağlamada yenilikçidir.

Çalışmamız sadece bu teftişleri iyileştirmek için yenilikçi sonuçlar sağlamakla kalmadı, bu tür 'ağ yönetişimi'nin işleyişini ve sonuçlarını anlama metodolojimiz de yenilikçiydi ve özellikle tek okul teftişlerinin etkilerine bakan bu alandaki mevcut çalışmaları tamamlıyor, okul teftişlerinin neden ve sonuca bakmanın tek boyutlu yaklaşımın etkisini açıklarken, örneğin Allen ve Burgess'in (2012) ve Hussain'in (2012) bir teftiş raporunun bulgularını ve öğrenci başarısını ilişkilendirmek için İngiltere'deki büyük, boylamsal veri kümelerinin analiz ve sonuçlarına bakınız. Ağlar içindeki ve ağlar ile Müfettişlik arasındaki etkileşimlere bakarak zaman içinde çoklu vaka çalışmalarını karşılaştırma yaklaşımımız, daha dinamik değişim kalıplarına bakmak için bir araştırma tasarımı örneği sunar.

Sonraki adımlar – ağlar ve düğümler

Örgütsel kapasitenin artırılmasında ağların önemi, kamu ve özel sektörde yaygın olarak kabul edilen bir kavramdır (Burt ve diğerleri, 2013). Gerçekten de kamu sektöründe ve kar amacı gütmeyen sektörde işbirliği artık sadece bir seçenek değil; Hertting ve Vedung'un (2012) 'değerlendirme ve ağ yönetişiminin her ikisinin de kamu politikasında en popüler 10 kavram arasında yer aldığını' önermesiyle yeni ortodoksluk haline geldi (s. 29). Ağ oluşturmanın örgütsel gelişimin yol gösterici bir ilkesi olarak bu kadar popüler hale gelmesinin nedenlerinden birinin, onun tanımsal olarak şekillendirilebilirliği olduğu tartışılabilir. Örneğin, Chapman ve Hadfield (2010), 'ağ teriminin katıksız şekillendirilebilirliğinin, onun çok çeşitli sosyal ve teknolojik fenomenlere uygulandığı anlamına geldiğini' (s. 310) öne sürerler. Feys ve Devos (2014), 'politikacılar ve okul yöneticileri arasında ağ, ortaklık ve işbirliği gibi terimleri kullanmanın büyüyen bir eğilim olduğunu belirtmektedir. Azorin (2020:105), Van Dijk'in (2006) çalışmasından yararlanarak, 'yirmi birinci yüzyılın ağ çağı olduğunu ve yirmi birinci yüzyılın toplumun sinir sistemi haline gelmekte olduğunu söyleyecek kadar ileri gider ve bunu söylemek abartı olmaz'. (Van Dijk 2006)'. .

Eğitim pratiğine getirilen tüm yenilikçi teorilerde olduğu gibi, ağlar fikrini destekleyen kavramsal temelleri anlamak önemlidir. Ağ teorisi uzmanları, 'ağ hedefi konsensüsü' (Provan ve Kenis, 2008),

'amaç ve kimlik' (Chapman ve Hadfield, 2010; Provan), Kenis, 2008), 'karşılıklılık' (bkz. Moolenaar, 2010) ve 'güven' (Chapman ve Hadfield, 2009; Daly ve Finnigan, 2012) gibi verimli ve sürdürülebilir ağları destekleyen yol gösterici ilkelere gereken önemin verilmesi gerektiğini öne sürüyorlar. Daly ve Finnigan (2010), Ulusal Okul Liderliği Koleji'nin Ağ Öğrenme projesinde tanımlanan başarılı eğitim ağları için koşulları açıklar (Earl ve Katz, 2007). Bu başarılı ağların temel koşullarının sık ve yaygın iletişim, paylaşılan anlayış ve amaç, ortak zorlu çalışma ve örtülü ve açık bilginin transferini sağlayan güvene dayalı ilişkiler içerdiğini öne sürüyorlar (Daly ve Finnigan, 2010: 114). Bu nedenle ağlar hedefe yöneliktir, iyi iletişime güvenmek zordur ve okul topluluklarının etkili öğretme ve öğrenmeyi sağlamalarına yardımcı olan bu bilgileri ortaya çıkarmaları ve aktarmaları için bir yol sağlamaya çalışır.

Ağların örgütsel gelişim için merkezi olduğu fikrinin diğer disiplin alanlarında yaygın olmasına rağmen, eğitimde nispeten yeni olduğunu belirtmek ilginçtir. Bu konuda 2010 yılında yorum yapan Muijs ve ark. "Tabii ki ağ oluşturma eğitimde daha yeni ön plana çıkarken, kavram diğer alanlarda uzun süredir yerleşik, sosyal bilimler, psikoloji ve işletme araştırmalarında güçlü kökler var. . .' (6). Diaz-Gibson ve ark. (2014: 180), Daly ve Finnigan'a (2010) atıfta bulunarak, 'eğitim gelişimini destekleyen ağlar fikri, henüz başlangıç aşamasındayken, eğitimde ivme kazanmaktadır' demiştir. 21. yüzyılın ikinci on yılında ortaya çıkan bir eğitim ağının parçası olmanın faydalarına işaret eden bir dizi kanıtın ortaya çıkışı göz önüne alındığında, bu ivme belki de anlaşılabilir. Ağların tanımlanan olumlu yönleri arasında daha iyi öğrenme, kaynakların verimli kullanımı, yüksek yenilik kapasitesi ve sistem genelinde iyileştirme yer alır (Chapman, 2008; Chapman ve Hadfield, 2010; Hands, 2010; Muijs ve diğerleri, 2011). Sonuç olarak, eğitim ağları ve özellikle resmileştirilmiş eğitim ağları, Avrupa genelindeki ülkelerde ortaya çıkmaya başladı. Bu ağların benzer işlevleri vardı, örneğin, coğrafi bir konumdaki okullar arasında öğretme ve öğrenmenin bir yönünü geliştirmek için akran desteği ve işbirliğine dayalı planlama (Ehren ve diğerleri, 2017).

Kaynaklar

¹ Inspectie van het Onderwijs. (2013). *Toezichtkader 2013: Integraal toezicht op de samenwerkingsverbanden in het primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Retrieved from <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2013/toezicht-op-de-samenwerkingsverbanden-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs>

¹ Inspectie van het Onderwijs. (2013). *Toezichtkader 2013: Integraal toezicht op de samenwerkingsverbanden in het primair en voortgezet onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs. Retrieved from <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2013/toezicht-op-de-samenwerkingsverbanden-in-het-primair-en-voortgezet-onderwijs>

¹ Inspectorate of Education. (2010). *Risk-based Inspection as of 2009 - Primary and secondary education*. Utrecht: The Dutch Inspectorate of Education. Retrieved from <http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/publicaties/2010/Risk-based+Inspection+as+of+2009.pdf>