

AVRUPA BİRLİĞİ PROJELERİNİN YENİLİKÇİLİK VE İYİ UYGULAMALARI TEŞVİK ETMEDEKİ ROLÜ: OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

THE EFFECT OF THE EUROPEAN UNION PROJECTS ON INNOVATIVENESS AND GOOD PRACTICES: SCHOOL PRINCIPALS' PERSPECTIVES

Mete SİPAHİOĞLU
Samsun Üniversitesi
Uluslararası İlişkiler Ofisi
metesipahioğlu@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2196-5533

Başak COŞKUN
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Uluslararası İlişkiler Ofisi
basak84coskun@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0042-7130

ÖZ

Geliş Tarihi:

27.01.2024

Kabul Tarihi:

18.08.2024

Yayın Tarihi:

25.09.2024

Anahtar Kelimeler

AB projeleri
Okul müdürleri
Yenilikler
İyi uygulamalar
Uluslararası iş
birlikleri

Keywords

EU projects,
School principals,
Innovations,
Good practices,
International
cooperation,

Bu çalışma, Türkiye'deki okul müdürlerinin Avrupa Birliği projeleriyle ilgili tecrübelerini ve bakış açılarını inceleyerek; projelerin eğitimde yenilik ve iyi uygulamaları desteklemedeki faydalarını ve proje uygulamada karşılaşılan zorlukları ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel yöntem ve olgu bilim deseninde yürütülen bu çalışmada, Türkiye'nin farklı şehir ve okul türlerinde görev yapan 20 okul müdürüyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin betimsel analizi sonucu, AB projelerinin pedagojik yaklaşımlara, öğretim programına, teknoloji entegrasyonuna ve uluslararası iş birliklerine etkisi konusunda temalar ortaya çıkmıştır. Bulgular, projelerin bu okullarındaki öğrenci merkezli ve işbirliğine dayalı öğrenmeyi desteklediğini; disiplinlerarası ve küresel perspektiflerin geliştiğini; eğitimde dijitalleşme ve harmanlanmış öğrenmeyi yaygınlaştırdığını, ayrıca kültürlerarası etkileşim ve profesyonel gelişimin de uluslararası işbirliklerinin sonuçları arasında olduğunu göstermektedir. Ancak bu projelerin uygulanmasında kaynak yetersizliği ve mesleki gelişim ihtiyacı gibi zorluklarla da karşılaşıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma, Türkiye'de eğitimde yeniliklerin ve iyi uygulamaların teşvikinde AB projelerinin rolünü açıklamakta alanyazına katkı sağlarken, politika yapımcılar ile okul yöneticilerine pratik öneriler sunmaktadır.

ABSTRACT

This study aims to reveal the benefits of EU projects in supporting innovation and good practices in education and uncover the challenges faced in project processes through examining the experiences and perspectives of school principals in Türkiye. The study conducted with qualitative research and phenomenological approach involved semi-structured interviews with 20 school principals serving in cities with different population sizes and school levels in Türkiye. The descriptive analysis of the data yielded themes regarding the impact of the EU projects on pedagogical approaches, curriculum development, technology integration and international cooperation. The findings underscore that the EU projects contribute to student centred and collaborative learning; improve interdisciplinary and global perspectives; disseminate digital and hybrid learning; result in intercultural interaction and professional development. However, the findings also presented that the implementation of the projects bore some challenges related to resource shortage and need for professional development. The study contributes to the literature by providing an insight into the role of the EU projects in encouraging innovation in education in Türkiye, and giving practical implications to policymakers and school leaders.

DOI: <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1426834>

Atıf/Cite as: Sipahioğlu, M., & Coşkun, B. (2024). Avrupa Birliği projelerinin yenilikçilik ve iyi uygulamaları teşvik etmedeki rolü: Okul yöneticilerinin görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 14(3), 1036-1052.

¹ Bu çalışma, 20-25 Haziran 2023 tarihlerinde İstanbul'da gerçekleştirilen 3. Uluslararası Okul Yöneticileri Konferansında - ISPC 2023, sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Giriş

Eğitim alanında yenilikler ve reformlar, 21. yüzyılın bilgi toplumunda eğitim sistemlerini şekillendirmede hayati bir rol oynamaktadır. Hızla değişen dünyada, okullar öğrencileri geleceğin beceri ve yeterliliklerine hazırlamak, değişen toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlara cevap vermek için eğitim öğretim süreçlerini sürekli olarak yenileme ve geliştirme çabası içindedir. Bu bağlamda, Avrupa Birliği (AB) tarafından finanse edilen uluslararası eğitim projeleri, Türk okullarının yenilikçi eğitim uygulamalarını ve teknolojilerini benimsemesi ve en iyi küresel eğitim uygulamalarını adapte ederek yaygınlaştırması açısından önemli bir araç ve fırsat olarak öne çıkmaktadır. AB tarafından finanse edilen Erasmus+ ve Avrupa Dayanışma Programı (European Solidarity Corps [ESC]) gibi programlar altında yürütülen projeler, Türkiye'deki eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin uluslararası iş birlikleri geliştirmelerine, bilgi ve deneyimlerini paylaşmalarına imkân tanımaktadır (Akyüz, 2015). Bu tür kültürlerarası proje ve ortaklıklar, katılımcı okullarda öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf içi uygulamalar gibi öğretim ve öğrenme süreçlerinde olumlu yapısal ve pedagojik değişimler yaratma potansiyeline sahiptir.

Türkiye'de okulların bu tür Avrupa projelerine katılımı ve iş birlikleri geliştirmesi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da teşvik edilmektedir. Özellikle AB üyelik sürecinde, Türkiye ile AB üyesi ülkeler arasındaki eğitim alanındaki iş birlikleri daha da önem kazanmıştır. Bu bağlamda, Türkiye'de okullarında yürütülen AB projeleri, yerelde eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin mesleki gelişimine, eğitimde yenilikçi pedagojik yaklaşım ve uygulamaların benimsenmesine ve okullarda kaliteli eğitim standartlarının yaygınlaştırılmasına önemli katkılar sağlamaktadır (Akbulut, 2019). İlgili çalışmalar, AB projeleri kapsamında hareketliliklerin öğrenci ve öğretmenlerin akademik ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ve okullarda teknoloji kullanımını arttırdığını (Başaran vd., 2021); hatta AB projelerinin okula katkısının okul müdürünün liderlik tarzından etkilenebildiğini (Bardakçı ve Aksu, 2019) göstermiştir. Alanyazın incelendiğinde, Türkiye'de her yıl yüzlerce okul katılımı ve büyük miktarda hibelerin harcandığı bu projelerin makro düzeyde eğitim sistemine ve mikro düzeyde okullar üzerindeki etkilerini sorgulayan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle araştırma, Türkiye'de AB projelerini başarıyla uygulayan okul müdürlerinin tecrübe ve bakış açılarına odaklanmaktadır. Çalışmanın temel amacı, AB tarafından desteklenen uluslararası proje ve ortaklıkların Türkiye'deki okullarda eğitimde teknolojilerin, yenilikçi ve iyi uygulamaların benimsenmesinde ve yaygınlaştırılmasında karşılaşılan temel fayda ve zorlukları sistematik olarak ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma deseni kullanılmış, yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşmeler yoluyla farklı okul türlerinde görev yapan 20 okul müdürünün bu konudaki deneyimleri ve görüşleri incelenmiştir. Elde edilen bulguların, Türkiye'de okullarda eğitimde yenilikçiliği teşvik etme ve iyi uygulamaları yaygınlaştırma çabalarına katkı sunması hedeflenmektedir.

Kavramsal Çerçeve

Bu çalışma, eğitimde yenilikler, teknoloji entegrasyonu, iyi uygulamalar ve uluslararası iş birliğinin okullardaki rolü konusundaki kuramsal tartışmalara dayanmaktadır. Yeniliklerin Yayılma Teorisi (Rogers, 2003); Profesyonel Öğrenme Toplulukları Modeli (DuFour, 2004); Sistem Düşüncesi (Senge, 1990) ve Okul Etkililiği Araştırmaları (Edmonds, 1979) çalışmaya kuramsal olarak kaynaklık etmektedir.

Rogers'ın (2003) Yeniliklerin Yayılması Teorisi, yeniliklerin bir sosyal sistem veya örgüt içinde nasıl yayıldığını ve benimsendiğini açıklamaktadır. Bu teoriye göre, yeniliklerin yayılması, yeniliğe maruz kalma, ilgi duyma, değerlendirme, denenme, benimseme ve sürdürülebilirlik aşamalarından oluşan bir süreçtir. Yeniliklerin benimsenmesi, toplumun kültürel değerleri, örgütün yapısı ve bireylerin özelliklerine bağlı olarak farklı hızlarda gerçekleşebilir. AB projeleri, bu sürecin çeşitli evrelerinde okullara ve eğitimcilere destek sağlayarak yeniliklerin yayılmasını kolaylaştırabilir. Nitekim yeniliklerin yerel koşullara uygun hale getirilmesi ve paylaşılması, AB projelerinin temel amaçlarından biridir. Profesyonel Öğrenme Toplulukları (PÖT) modelinde ise, okullarda ortak hedeflere sahip olma, iş birliğine dayalı çalışma, sorgulayıcı ve yansıtıcı uygulamalar gibi unsurların önemi vurgulanmaktadır (DuFour, 2004). PÖT'ler, öğretmenler arasında bir öğrenme ağı oluşturur ve bu ağ, öğrenci başarısını artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine katkı sağlar. AB projeleri bu anlamda farklı ülkelerden eğitimcilerin oluşturduğu uluslararası PÖT'lerin gelişimine katkı sağlayabilir. Bu, farklı eğitim sistemleri ve kültürler arasında deneyim paylaşımını teşvik edebilir ve yeni perspektifler sunabilir.

Sistem Düşüncesi, okulları birbiriyle etkileşim ve bağlantı içinde olan çoklu unsurlardan oluşan birer sistem olarak ele alır (Senge, 1990). Bu yaklaşım, eğitimdeki değişikliklerin tüm sistemde nasıl etkileşim gösterdiğini

anlamamıza yardımcı olur. AB projeleri, sistem perspektifiyle düşünmeyi teşvik ederek, eğitim sorunlarına bütüncül bir yaklaşım getirebilir. Bu, farklı bileşenlerin nasıl birbirini etkilediğini anlamak ve uzun vadeli sürdürülebilir çözümler üretmek için önemlidir. Okul etkililiği araştırmaları, etkili okulların sahip olması gereken temel özellikleri belirlemeye çalışmıştır (Edmonds, 1979). Bu özellikler arasında okul liderliği, iş birliği, yüksek beklenti, performans takibi gibi faktörler bulunmaktadır. AB projeleri, bu araştırmaların sonuçlarını kullanarak, etkili okulları desteklemek ve bu özellikleri güçlendirmek için rehberlik sağlayabilir. Özellikle okul liderliği, öğretmenlerin sürekli profesyonel gelişimleri ve öğrenci başarısının izlenmesi gibi konularda yapılan AB projeleriyle, okul etkililiği açısından önemli katkılar sağlayabilir.

Eğitimde yenilikler çeşitli şekillerde sınıflandırılabilir. Bunlar arasında yönetsel, pedagojik, teknolojik, öğretim programı temelli yenilikler sayılabilir (Zhu ve Engels, 2014). Örneğin, yönetsel açıdan okul temelli bütçeleme, pedagojik açıdan proje tabanlı öğrenme, teknoloji açısından artırılmış gerçeklik uygulamaları, öğretim programı açısından disiplinlerarası yaklaşım birer eğitim yeniliği olarak kabul edilebilir. Eğitimde yenilikler, çeşitli kaynaklardan ve aktörlerden gelebilmektedir. Bazı yenilikler merkezi eğitim otoriteleri tarafından başlatılırken, bazıları yerel düzeyde okul liderleri ve öğretmenler tarafından şekillendirilmektedir (Honingh ve Hooge, 2014). Ayrıca veliler, özel sektör, sivil toplum ve uluslararası kuruluşlar da eğitimde yeniliği teşvik eden paydaşlar olabilmektedir.

AB projeleri, Türkiye’de okulların uluslararası iş birlikleri yoluyla eğitimde yenilikleri görmesi ve uygulamaya başlaması için önemli bir araç olarak değerlendirilebilir. Zira bu projeler, eğitim paydaşlarına yurt dışındaki iyi uygulamalara ve güncel pedagojik yaklaşımlara erişim imkânı sunmaktadır. Ancak her yeniliğin başarıyla adapte edilmesi ve sürdürülebilir olması için birtakım koşulların sağlanması gerekmektedir. Eğitim alanındaki bir yeniliğin başarıyla uygulanması ve sürdürülebilir olması için birtakım temel faktörler söz konusudur. Bunlar arasında yeniliğin yerel ihtiyaçlarla uyumu, kaynakların ve altyapının yeterliliği, sürekli destek ve iş birliği gelmektedir (Adelman ve Taylor, 2007). Öncelikle, benimsenen bir yeniliğin okulun ve eğitimcilerin ihtiyaçlarına cevap veriyor olması, onun başarı şansını artırmaktadır. Dışarıdan gelen bir yenilik, yerel kültüre, okulun öğrenci profiline, mevcut kaynak ve olanaklarına uygun olmayabilir. Bu durumda yeniliğin uyarlanarak uygulanması veya reddedilmesi gerekebilir (Rogers, 2003). İkincisi, yeniliğin başarılı uygulanması için gerekli altyapının, finansmanın, teknik desteğin ve insan kaynağının sağlanması elzemdir. Özellikle teknoloji temelli yeniliklerde, donanım ve yazılıma erişim ile teknik sorunların çözümü önemlidir (Hennessy vd., 2005). Üçüncüsü, üst yönetim ve eğitimciler arasında yeniliğe karşı sürekli destek ve bağlılık olmalıdır. Yenilikler genellikle mevcut sistemleri sarsan değişimlere yol açtığından, adaptasyon sürecinde ortaya çıkabilecek problemlerin üstesinden gelmek adına sürekli çaba gösterilmelidir (Adelman ve Taylor, 2007). Son olarak, yeniliğin benimsenmesi bir ekip çalışması gerektirmektedir. Yeniliği uygulayan eğitimciler arasında iş birliği olmalı, deneyimler düzenli olarak paylaşılmalıdır. Böylece yeniliğin yerel bağlama en uygun şekilde adapte edilmesine katkı sağlanabilir (Young ve Lewis, 2015).

Ancak yukarıdaki tartışmalardan da anlaşılacağı üzere, yeniliklerin başarılı uyarlanması ve sürdürülebilir olması, yerel şartları dikkate almayı gerektirmektedir. İlgili literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, Avrupa Birliği eğitim programlarının ve projelerinin okullarda yenilikçilik ve iyi uygulamaları teşvik etmede olumlu etkilerinin olduğu belirtilmektedir. Kesik ve Balcı (2016), AB projelerinin okullara sağladığı katkıları değerlendirmek amacıyla bir ölçek geliştirmiş ve bu projelerle öğretmenlerin kurumsal, kişisel/mesleki ve sosyal yönden gelişimleri ile yabancı dil öğrenme ve kültürel gelişimlerine ilişkin değişimleri ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Yine Yılmaz (2012) EMPATIC proje bulgularına dayanarak, projeler sayesinde bilgi okuryazarlığı ve teknoloji entegrasyon becerilerinin arttığını rapor etmiştir.

AB eğitim programlarının Türk eğitim sistemine etkilerini değerlendiren bazı çalışmalar da, bu programlar sayesinde yenilikçi yaklaşımlar ve iyi uygulamaların Türkiye’de geliştirildiğini ve uygulandığını belirtmektedir (Dolapçoğlu ve Girişken, 2022; Özmen ve Yasan, 2007). AB projeleri kapsamında düzenlenen hareketlilik programlarına katılan eğitimcilerin küreselleşmeye ilişkin görüşlerinin olumlu yönde etkilendiği de rapor edilmiştir (Usta ve Çakır, 2023). AB eğitim alanında desteklediği projelerin örneklerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, bu projeler sayesinde yenilikçi pedagojik yaklaşımların ve dijital yetkinliklerin geliştirildiği, iyi uygulamaların paylaşıldığı görülmektedir (Selimi ve Üsüni, 2019; Balcı, 2022; Messnarz vd., 2017; Budnyk, 2019; Papadakis, 2016; de Castro ve García-Peñalvo, 2022). AB projelerinin okul yöneticileri ve öğretmenler üzerindeki etkisiyle ilgili nitel çalışmalar da projelerin okullarda yenilikçilik ve iyi uygulamaları desteklediği

sonucuna ulaşmıştır (Bahadır, 2007; Cebeci ve Alcı, 2022; Fazekas, 2018). Kulaksız (2010), Türkiye'deki Comenius programlarının uygulanması hakkında katılımcı görüşlerini incelemiştir; araştırmaya katılan öğretmenler bu programların dil ve kültür açısından kendilerini geliştirdiğini düşünse de, kendi okullarında eğitimle ilgili bir değişim yaratmadığı sonucuna varmıştır. Bu durum AB projelerinin Türk Eğitim Sisteminde farklı çıktıları olabileceğini göstermektedir. Dönmez ve Sincar (2008), Türkiye'deki eğitim yöneticilerinin AB sürecinde yükselen ağ toplumu ve eğitim konusundaki görüşlerini ele almış ve AB projelerinin eğitim yöneticileri üzerindeki etkisine dair önemli bilgiler sunmuştur. Türkiye'nin AB eğitim programlarına üye olması üzerinden bir hayli uzun bir zaman geçmiş olması, her yıl yüzlerce kurumun proje hibelerinden yararlanıyor ve binlerce öğrenci ve eğitimcinin hareketliliğine zemin hazırlanıyor olmasına rağmen, bu alandaki ampirik birikimin oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Bu sınırlılığın sebep olabileceği sorulara kısmen cevap vermek isteyen bu araştırmanın temel amacı, Türkiye'de AB projelerine katılan okul müdürlerinin deneyimlerini inceleyerek, bu projelerin okullarda yenilikçi uygulamaların ve iyi eğitim uygulamalarının benimsenmesine katkılarına ve bu süreçte karşılaşılan zorluklara ışık tutmaktır. Bu amaçla, Türkiye'nin farklı bölgelerindeki çeşitli okul türlerinde görev yapan 20 okul müdürü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşme soruları ile AB projelerinin okullarda yeniliklerin teşvik edilmesi ve iyi uygulamaların yaygınlaştırılması üzerindeki etkilerinin araştırılması hedeflenmiştir. Elde edilen verilerin analizi ile bu projelerin pedagojik yaklaşımlar, öğretim programı, teknoloji entegrasyonu ve uluslararası iş birlikleri gibi boyutlar üzerindeki rolü incelenmiştir.

1. Okul müdürlerinin AB projeleri ile ilgili deneyimleri nasıldır?
2. Okul müdürleri okullarındaki yeniliklerin ve iyi uygulamaların teşvikine AB projelerinin ne şekilde katkı sağladığını düşünmektedir?
3. Okul müdürlerine göre okullarında yenilikleri ve iyi uygulamaları teşvik etme konusunda AB projelerinin yarattığı faydalar ve zorluklar nelerdir?

Yöntem

Desen

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır (Creswell, 2013). Olgu bilim ilk elden deneyim sahibi olanların bakış açılarından yararlanarak deneyim yapılarını incelerken (Smith, 2018), doğrudan deneyimlerin tarifini derinlemesine analizlerle sunmaya çalışır. Bu desen “neyin” ve “nasıl” deneyimlendiği şeklinde temel iki soruya cevap arar (Creswell ve Poth, 2016). Bu çalışmada okul müdürlerinin AB projeleri sürecindeki yaşantıları “ne” ve bu projelerin okullarındaki uygulamalara etkisi “nasıl” sorularının cevabı olacaktır.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını, amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen ve 2020 yılından sonra okullarında AB projelerini yürütmüş 20 okul müdürü oluşturmuştur. Amaçlı örnekleme yönteminde gereken ölçüt olarak 2020 yılından sonra AB projeleri yürütmüş olmak temel ölçüt, kadın ve erkek, özel okul ve devlet okulundan katılımcıları kapsaması ikincil ölçütler olarak kullanılmıştır. Bu çerçevede Türkiye’de dört farklı ilde görev yapan, altısı özel okulda çalışan deneyimleri yedi ila 25 yıl arasında değişen, beş kadın ve 15 erkek okul müdürü çalışma grubunu oluşturmuştur. Katılımcılarla ilgili detaylı bilgiler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubu

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Kıdem	Okul Türü	Kademe	Şehir
Okul Müdürü 1	Erkek	45	12	Devlet	Lise	Ankara
Okul Müdürü 2	Erkek	50	18	Özel	Ortaokul	İstanbul
Okul Müdürü 3	Erkek	55	22	Devlet	Ortaokul	İzmir
Okul Müdürü 4	Kadın	40	8	Devlet	Lise	Ankara
Okul Müdürü 5	Erkek	48	16	Özel	Lise	Antalya
Okul Müdürü 6	Kadın	42	10	Devlet	Ortaokul	İstanbul
Okul Müdürü 7	Erkek	57	25	Devlet	Lise	İzmir
Okul Müdürü 8	Erkek	46	14	Özel	Lise	Ankara
Okul Müdürü 9	Erkek	52	20	Devlet	Lise	Antalya
Okul Müdürü 10	Kadın	43	9	Devlet	Lise	İstanbul
Okul Müdürü 11	Erkek	49	17	Özel	Lise	İzmir
Okul Müdürü 12	Erkek	44	11	Devlet	Ortaokul	Ankara
Okul Müdürü 13	Erkek	51	19	Devlet	Lise	Antalya
Okul Müdürü 14	Kadın	39	7	Devlet	Lise	İstanbul
Okul Müdürü 15	Erkek	56	24	Özel	Lise	İzmir
Okul Müdürü 16	Erkek	47	13	Devlet	Lise	Ankara
Okul Müdürü 17	Erkek	53	21	Devlet	Lise	Antalya
Okul Müdürü 18	Kadın	41	10	Devlet	Ortaokul	İstanbul
Okul Müdürü 19	Erkek	48	16	Özel	Lise	İzmir
Okul Müdürü 20	Erkek	42	8	Devlet	Lise	Antalya

Tablo 1'de görüldüğü üzere katılımcı okul müdürlerinin yaşları 39 ile 57 arasında değişmekte olup çoğunluğu 40-50 yaş aralığındadır (%50) ve Ankara, Antalya, İstanbul ve İzmir illerinde eşit dağılım göstermektedir (%25). Farklı demografik özelliklere sahip okul müdürlerinin tamamı, AB projeleri yoluyla yenilikler ve iyi uygulamalar konusunda deneyimlere sahiptir. Katılımcıların görüşleri raporlanırken OM1, OM2...OM20 şeklinde kodlanarak kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Görüşme formu alanyazın incelendikten sonra oluşturulmuştur. Sorularda katılımcıların AB projeleri ile ilgili deneyimlerini, zorlukları ve algıladıkları faydalarını keşfetmeye odaklanılmıştır. Sorular iki alan uzmanı tarafından incelendikten sonra iki okul müdürüyle pilot görüşme yapılmıştır. Pilot görüşme sonunda soruların anlaşılabilirliği ve araştırmanın amaçlarına hizmet etmediği konusunda görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri ve pilot görüşmeler sonunda yapılan değişikliklerle forma son hali verilmiştir. Görüşmeler çevrimiçi görüntülü arama programları kullanılarak, katılımcıların tercih ettikleri saatte Nisan ve Mayıs 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 30 dakika ila 53 dakika sürmüştür. Tüm görüşmeler katılımcılardan onam alınarak kaydedilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri analizi öncesinde görüşme kayıtları tam metin olarak kelime dosyasına aktarılmıştır. Kayıtların kelime dosyasına aktarılmasında çevrimiçi sesi yazıya döken programlardan yararlanılmıştır ancak hatalı aktarımları önlemek için araştırmacılar tarafından tekrar kontrol edilmiştir. Betimsel teknikle yapılan analiz sürecinde Cooper vd., (2012) tarafından önerilen adımlar; verilerle tanışma, kodlama ve temalar ile alt temaların geliştirilmesi süreci işletilmiştir. Çalışmanın ve analizin geçerliği ve güvenilirliğini sağlamak için bu çalışmanın araştırmacıları verileri bağımsız olarak kodladıktan sonra (Nowell vd., 2017), kodlama ile ilgili uyumsuzluklar tartışılmış ve ortak kodlarda uzlaşmıştır. Kodlardan ortaya çıkarılan temalar ve yorumlar katılımcılara sunulmuş

ve onaylama fırsatı verilmiştir (Creswell, 2013). Bu süreç, bulguların doğruluğunu ve güvenilirliğini desteklemeye yardımcı olmuştur. Ayrıca, araştırmacılar, önyargıyı en aza indirmek ve çalışmanın güvenilirliğini artırmak için akran değerlendirmesi ve öz-yansıma işlevini kullanarak katkıda bulunmuşlardır (Lincoln ve Guba, 1985). Akran değerlendirmesi, nitel araştırma konusunda bilgili meslektaşlarla yapılan görüşmeleri içermiş ve alternatif bakış açıları ve görüşler elde etmek amacıyla yapılmıştır. Öz-yansıma ise, araştırmacıların araştırma süreci ve bulguları üzerindeki kendi önyargılarını ve etkilerini kabul etmek için kendi kendilerini değerlendirmelerini içermiştir. Bunlara ek olarak çalışmanın tüm süreci detaylandırılarak ve katılımcı görüşmelerinden doğrudan alıntılar yaparak geçerlik ve güvenilirlik sağlanmıştır.

Bulgular

Çalışma grubundaki katılımcıların görüşme sorularına verdiği cevaplar temel olarak dört ana tema altında toplanmıştır. Bu ana temalar “pedagojik yaklaşımlar”, “öğretim programı geliştirme”, “teknoloji entegrasyonu” ve “uluslararası işbirlikleri” şeklinde başlıklandırılmıştır. Pedagojik yaklaşımlar ana teması incelendiğinde, “öğrenci merkezli öğrenme” ve “işbirliğine dayalı öğrenme” AB projeleri süreçlerinde edinilebilecek pedagojik yaklaşımlar açısından kazanımlar olarak öne çıkarken; pedagojik yaklaşımların okul yönetimi açısından fırsatlar ve zorluklarına da alt temalarda yer verilmiştir. Okul yönetimi için fırsatlar ve zorluklar alt temaları her bir ana tema altında sunulmuştur. Bu durum okul müdürlerinin görüşlerinin her bir tema konusunda fırsat ve zorlukları ifade etmiş olmasından kaynaklanmaktadır, dolayısıyla bu alt temalar her bir ana temada ayrı ayrı sunulmuştur. Tablo 2’de pedagojik yaklaşımlar teması alt tema ve kodlarıyla birlikte görülmektedir.

Tablo 2. Pedagojik Yaklaşımlar

Ana Tema	Alt temalar	Kodlar
Pedagojik Yaklaşımlar	Öğrenci Merkezli Öğrenme	Aktif öğrenme, problem çözme, eleştirel düşünme
	İşbirliğine Dayalı Öğrenme	Ekip çalışması, iletişim, kişilerarası beceriler
	Okul Yönetimi için Fırsatlar	Öğrenci merkezli kültür, güçlendirme, iyileştirilmiş sonuçlar
	Okul Yönetimi için Zorluklar	Yenilikçi yaklaşım uyumu, ulusal öğretim programı, öğretmen katılımı, mesleki gelişim

Tablo 1’de görüldüğü üzere, katılımcı okul müdürlerinin görüşlerine göre AB projeleri okuldaki pedagojik yaklaşımları çeşitli şekillerde etkilemektedir. Görüşmelerde AB projelerinde öğrenci merkezli öğrenim yaklaşımının önemli olduğu vurgulanmış ve bu durumun olumlu yansımaları paylaşılmıştır. Bir okul müdürü (OM3), "AB projeleri, daha fazla öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsememiz için bizi teşvik etti. Aktif öğrenme, problem çözme ile eleştirel düşünmeye odaklandık" şeklindeki ifadelerle AB projelerinin öğretmen ve/ya yöneticilerin pedagojik tutumlarını etkileyebildiğini belirtmiştir. Vurgulanan diğer bir pedagojik yaklaşım ise işbirlikçi öğrenmedir. Örneğin (OM7) AB projelerinin öğrencilere iş birlikçi çalışma fırsatları sunarak takım çalışmasını teşvik ettiğini ve bu süreçte katılımcı olan öğrenci ve öğretmenlerin iletişim ile kişilerarası becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Genel olarak işbirlikçi öğrenmenin öğrencilerin sosyal becerilerini, eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini artırdığı görüşü paylaşılmıştır.

Katılımcılar AB projeleri aracılığıyla öğrenci merkezli pedagojik yaklaşımların okul yönetimi açısından da birçok fırsat sunduğunu belirtmişlerdir. Çünkü bu öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımları okulun genelinde öğrenci merkezli bir kültürün oluşmasına katkı sağlamakta (OM13), okul kültürü bu yolla güçlenmekte (OM3) ve okulun genel olarak öğrenme iklimini olumlu yönde etkilemektedir (OM3, OM7, OM13). Öğrenci merkezli öğrenmenin,

öğrencilerin aktif öğrenme, problem çözme ve eleştirel düşünme konularında teşvik edilmesine ve öğrencilerin entelektüel ve kişisel gelişimini besleyen olumlu bir eğitim ortamının oluşmasına katkıları sunduğu vurgulanmıştır (OM5). Ancak, diğer taraftan katılımcılar öğrenci merkezli pedagojik yaklaşım uygulamalarının, okul yönetimi için çeşitli zorluklar da ortaya çıkarabileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre mevcut eğitim sistemi ve geleneksel öğretim uygulamalarını bu yenilikçi yaklaşımlarla uyumlu hale getirmek, merkeziyetçi bir yapıya sahip olan Türk Eğitim Sistemi içerisinde oldukça güç görünmektedir. Okul müdürleri, bu yaklaşımları ulusal öğretim programı ve değerlendirmelerle entegre etme konusunda zorluklarla karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir (OM5, OM9). Elbette okullarda bu kültürü yaygınlaştırabilmek kolektif bir çaba ile mümkün olmaktadır. Bu anlamda öğretmen katılımını sağlamak amacıyla mesleki gelişim fırsatları sunmanın, bu pedagojik yaklaşımları etkili bir şekilde uygulamada çok önemli olduğu düşünülmektedir. Bir okul müdürü (OM18) bu uygulamaların okul geneline yaygınlaştırılması ve öğretmenlerin katılımlarını sağlamalarında ciddi sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir.

Görüşmelerden ortaya çıkan ikinci ana tema olan öğretim programı geliştirme teması, “disiplinlerarası yaklaşımlar” ve “küresel perspektiflerin birleştirilmesi” şeklinde alt temalarına ayrılırken, Tablo 3’te görüldüğü üzere okul yönetimi için fırsatlar ve zorluklar da tartışılmıştır.

Tablo 3. Öğretim Programı Geliştirme

Ana Tema	Alt temalar	Kodlar
Öğretim Programı Geliştirme	Disiplinlerarası Yaklaşımlar	Entegrasyon, konular, bağlantılar, bütünsel anlayış
	Küresel Perspektiflerin Birleştirilmesi	Küresel sorunlar, küresel vatandaşlık
	Okul Yönetimi için Fırsatlar	Bütüncül öğretim programı, derin öğrenme, öğrenci bağlantıları
	Okul Yönetimi için Zorluklar	Disiplinler arası işbirliği, ulusal standartlar, entegrasyon, lojistik

Tablo 3’te sunulan öğretim programı geliştirme teması, AB projelerinin disiplinlerarası yaklaşımları teşvik etmedeki ve bu süreçte küresel perspektiflerin birleştirilmesi üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Okul müdürleri, daha bütünsel ve birbiriyle bağlantılı öğretim programlarının oluşturulmasına olanak tanıyan disiplinlerarası yaklaşımlara dair içgörüler sunmuşlardır. Bir okul müdürü (OM4) bu konuda, "AB projeleri, farklı konuları entegre etmemiz için bizi teşvik etti, öğrencilere küresel konularda çeşitli perspektifler sunarken; konuları bütünsel bir anlayışla geliştirme fırsatı sağladı" şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Bu yaklaşım, daha derin öğrenmeyi teşvik etmekle kalmayıp; öğrencilere farklı konular arasında bağlantılar kurma olanağı sunmaktadır. Bu tür öğretim programı geliştirme stratejilerini uygulayarak, okul yönetimi, öğrencilere daha kapsamlı ve çekici bir eğitim deneyimi sunabilir (OM17). Katılımcılar ayrıca AB projelerinin öğretim programı küresel konulara olan farkındalığı nasıl artırdığını da açıklamıştır. Uluslararası iş birlikleri yoluyla okullar, çeşitli kültürel bakış açılarını tecrübe etmiş; küresel sorunları ele alma fırsatına sahip olmuşlardır. Bir okul müdürü (OM11), "AB projeleri sayesinde farklı kültürel bakış açılarını ve küresel konuları öğretim programımıza dahil edebildik. AB'nin önceliklendirdiği ve her ülkenin gündeminde olan 21. yüzyıl küresel sorunlarına dair öğrencilerimizin bakış açılarında farkındalıklar oluşturduk" açıklamasını yapmıştır. Ancak, Türk Eğitim Sistemi içindeki öğretim programı geliştirme süreçlerinde disiplinlerarası yaklaşımların uygulanması, çeşitli engeller ve zorlukları beraberinde getirmektedir. Özellikle büyük okullarda, farklı alanlardan gelen öğretmenler arasındaki iş birliği ve koordinasyon, pratikte zorlayıcı olabilmektedir. Ayrıca, disiplinlerarası öğretim programı ulusal eğitim standartlarına uygun bir şekilde tasarlamak ve mevcut okul yapıları ile değerlendirme sistemlerine sorunsuz bir entegrasyon sağlamak, okul yöneticileri için çeşitli resmi zorlukları da beraberinde getirmektedir (OM7).

Üçüncü ana tema olarak tartışılan teknoloji entegrasyonu ana teması “dijital araçlar ve kaynaklar”, “harmanlanmış öğrenme ortamları” ve daha önceki ana temalarda olduğu gibi okul yönetimi için fırsatlar ve zorluklar alt temalarıyla Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Teknoloji Entegrasyonu

Ana Tema	Alt temalar	Kodlar
Teknoloji Entegrasyonu	Dijital Araçlar ve Kaynaklar	Eğitim teknolojileri, dijital okuryazarlık, katılım
	Harmanlanmış Öğrenme Ortamları	Harmanlanmış öğrenme, esnek öğrenme, eğitim materyalleri
	Okul Yönetimi için Fırsatlar	Teknoloji entegrasyonu, idari süreçler, verimlilik
	Okul Yönetimi için Zorluklar	Altyapı, erişim, teknik destek, finansman, mesleki gelişim

Tablo 4’te sunulan teknoloji entegrasyonu teması, görüşme sorularına verilen cevaplarda ortaya çıkan önemli temalardan biri olmuştur. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğu, AB projeleri kapsamında yürütülen faaliyetler neticesinde okullarında eğitim teknolojilerine yönelik farkındalığın arttığını ve dijital araçlar ile kaynakların derslere dahil edilmeye başlandığını belirtmişlerdir. Özellikle proje faaliyetleri vesilesiyle farklı eğitim teknolojilerini tanıma ve uygulama fırsatı bulduklarını vurgulayan müdürler, bu durumun öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Bir müdürü (OM8) “AB projeleri, öğretmen ve öğrencilerimize çeşitli eğitim teknolojilerini tanıma, kullanma ve sınıf içi uygulamalara dahil etme fırsatı sundu. Bu da öğrencilerimizin dijital beceri ve okuryazarlık seviyelerinde belirgin artışlar sağlamıştır” dedi. Ayrıca, Avrupa Birliği projelerinin karma eğitim ortamlarının oluşturulmasını desteklediği de görülmektedir. Buna ilişkin olarak bir katılımcı (OM9) "AB projeleri, karma eğitim modeliyle hem yüz yüze hem çevrimiçi öğrenme etkinliklerini birleştirmemizi sağladı. Bu sayede öğrencilerimiz çeşitli dijital içeriklere ve kaynaklara erişebiliyor, işbirliği içinde öğrenebiliyorlar" dedi. Bu bulgular aynı zamanda karma öğrenme yaklaşımının kişiselleştirilmiş ve esnek öğrenme ortamları sunma potansiyeline işaret etmektedir.

Görüşmelerde paylaşılan fikirler, eğitimde teknoloji kullanımının okul yönetimi süreçlerine birçok katkı sağladığını göstermiştir. Araştırmaya katılan okul müdürleri, teknoloji entegrasyonunun idari işleyişi hızlandırdığını, paydaşlar arası iletişimi kolaylaştırdığını ve veriye dayalı karar almayı desteklediğini ifade etmişlerdir. Böylece okul yönetimi faaliyetlerinin daha etkili ve verimli hale geldiği anlaşılmaktadır. Ayrıca teknoloji kullanımının okul içi iş birliği ve koordinasyonu güçlendirdiği belirtilmiştir (OM3). Ancak, teknoloji entegrasyonu da bazı zorlukları beraberinde getirmektedir. Okul müdürleri, donanım ve yazılım altyapısının yetersizliği, teknik desteğin kısıtlı olması, finansman ihtiyacı gibi engellerden bahsetmişlerdir. Özellikle kısıtlı bütçeye sahip okullarda teknolojiye eşit erişim ve yeterli teknik destek sağlamanın güç olduğu ifade edilmektedir. Bu tür zorlukların üstesinden gelmek için okul müdürlerinin teknoloji planlaması yapması, finansman bulması ve öğretmenlere sürekli mesleki gelişim fırsatları sunması gibi çözüm önerileri sunulmuştur (OM17).

Görüşmelerden elde edilen bulgular son olarak uluslararası işbirlikleri ana teması, “kültürlerarası etkileşim”, “profesyonel gelişim” ve okul yönetimi için fırsatlar ve zorluklar alt temalarıyla Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Uluslararası İşbirlikleri

Ana Tema	Alt temalar	Kodlar
Uluslararası İşbirlikleri	Kültürlerarası Etkileşim	Kültürlerarası etkileşim, kültürel farkındalık, anlayış
	Profesyonel Gelişim	Uluslararası bilgi alışverişi, mesleki yeterlilikler
	Okul Yönetimi için Fırsatlar	Karşılaştırmalı bakış açısı, liderlik becerileri
	Okul Yönetimi için Zorluklar	Dil engelleri, kültürel farklılıklar, iletişim zorlukları, kültürlerarası yetkinlikler

Tablo 5'te sunulan dördüncü tema, AB projelerinin önemli bir yönü olan uluslararası işbirliklerini ortaya koymaktadır. Okul müdürleri bu bağlamda, projelerin kolaylaştırdığı kültürlerarası etkileşimlerin önemine vurgu yapmışlardır. Bir okul müdürü (OM12), "AB projeleri sayesinde öğrencilerimiz, farklı ülkelerden akranlarıyla çeşitli etkinlikler aracılığıyla etkileşime geçerek kültürel farkındalık ve anlayış kazanmışlardır" diyerek, öğrencilerin farklı ülkelerden akranlarla anlamlı etkileşimlere katılmasının öğrencilere kültürel farkındalık ve anlayış geliştirme fırsatı sunduğunu ifade etmiştir. Araştırmanın bulguları uluslararası işbirliklerinin aynı zamanda öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunduğuna işaret etmektedir. AB projeleri aracılığıyla uluslararası ortaklarla işbirliği yapmak, öğretmenlerle bilgi alışverişinde bulunma, iyi uygulamaları paylaşma ve mesleki yeterlilikleri artırma fırsatları sağlamaktadır. Bir okul müdürü (OM13), "AB projeleri aracılığıyla uluslararası ortaklarla işbirliği yapmak, öğretmenlerimizin iyi uygulamaları yerinde gözleme ve mesleki gelişimlerini artırma fırsatı sunmuştur" demiştir. Dolayısıyla bu gelişimsel faaliyetlerin okulda sunulan eğitimin kalitesini de yükselteceği düşünülmektedir.

Okul yönetimi açısından, AB projeleri, Türkiye ile AB ülkeleri arasında karşılaştırmalı bir eğitimsel bakış açısı geliştirme imkânı sunmaktadır. Okul müdürleri, deneyim, iyi uygulama ve kaynakları Avrupalı meslektaşlarıyla paylaşarak, okul yönetimi konusunda yenilikçi yaklaşımlar konusunda idari becerilerini geliştirmişlerdir. Bir okul müdürü "Projeler aracılığıyla edindiğim deneyimler, liderlik becerilerimi ve etkili yönetim stratejileri geliştirmeme katkı sağlamıştır" (OM14) şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Bazı okul müdürleri ise dil yetersizliği ve kültürel farklılıklar nedeniyle proje ortaklarıyla iletişim ve işbirliği konusunda zorluklar yaşamalarına rağmen, çokkültürlü farkındalığı teşvik eden ve kültürlerarası yetkinliklere odaklanan mesleki gelişim fırsatları sunması açısından projelerin önemli bir rol oynadığını belirtmişlerdir. Bu zorlukların üstesinden gelmek için etkili iletişim becerileri, çokkültürlülük bilinci ve değişime açık olma gerektiğini ifade etmişlerdir (OM15).

Tartışma

Bu araştırma AB projeleri çerçevesinde okul müdürlerinin deneyimlerini ve bakış açılarına göre Türkiye'deki eğitimin çeşitli boyutları üzerindeki etkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bulgulardan hareketle araştırma, AB projelerinin okul müdürlerince algılanan pedagojik yaklaşımlar, öğretim programı geliştirme, teknoloji entegrasyonu ve uluslararası iş birlikleri gibi alanlar üzerindeki etkilerine odaklanmıştır.

Bulgulardan ulaşılan ilk tema olarak pedagojik yaklaşımlar AB projelerinin öğrenci merkezli ve işbirlikli öğrenmeyi teşvik etmedeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Okul müdürleri, projelere katılmalarının aktif öğrenme, problem çözme ve eleştirel düşünmeye yönelik öğrenci merkezli yaklaşımları desteklediğini belirtmiştir. AB projelerinin öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemesi oldukça önemli bir bulgudur, çünkü eğitim araştırmaları öğrenci merkezli öğrenme ve öğretmen yaklaşımlarının tüm öğrencilerin kazanımlarında olumlu bir etki yarattığını göstermektedir (Harris et al., 2013). Nitekim Thomson ve Comber'ın da (2003) belirttiği gibi, genç insanların yaşamları, bilgileri, ilgileri, bedenleri ve enerjileri sınıfın ve okulun merkezinde olduğunda katılımlı öğrenme gerçekleşmektedir. Tüm öğrenciler için etkili olduğu gözlenen bu yaklaşım eğitimde

eşitsizliği de azaltacak bir yol olarak ülkelerin eğitim gündemindedir (Yonezawa, McClure ve Jones 2012). AB projelerinin iş birlikçi öğrenme yönünü de vurgulayan okul müdürleri, takım çalışması ve iletişim becerilerinin öğrenciler için önemini ortaya koymuşlardır. Proje tabanlı takım çalışmaları öğrenmeyi destekleme amacıyla sınıf ortamlarında uzun süredir kullanılmaktadır (Hafner ve Ellis, 2008). Öğrenme üzerindeki olumlu etkilerinin yanında araştırmalar iş birlikçi öğrenmenin sosyal etkileşimi ve öğrencilerin kişilerarası becerilerini güçlendirdiğini göstermektedir (Ghavifekr, 2020). Genellikle AB projelerinin getirdiği fırsatlar bakımından övgüyle bahsedilse de öğrenci merkezlik ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarının zorlukları da bulunmaktadır. Nitekim özellikle Türk Eğitim Sisteminde bu yaklaşımların uygulanmasının zor olduğunu düşünen okul müdürleri Rogers'ın (2003) Yeniliklerin Yayılması Teorisinde belirttiği gibi yeniliklere ilgi duymakla beraber, yeniliğin örgüt yapısına uygun olmamasının – bu durumda tüm eğitim sistemi bir örgüt olarak ele alınırsa, sürdürülebilirlik bakımından sorunlar yaratacağı düşünmektedirler. Rekabetçi bir eğitim atmosferinde işbirlikli öğrenmenin ne kadar benimseneceği veya sürdürülebileceği tartışılmalıdır.

Öğretim programı geliştirmeyle ilgili olarak, okul müdürleri AB projelerinin disiplinlerarası yaklaşımları ve küresel bakış açılarını öğretim programına yansıtmadaki etkisine vurgu yapmışlardır. Farklı derslerin bütünleştirilmesi ve çeşitli kültürel bakış açılarının içerilmesi, AB projelerinin ana sonuçları arasında görülmüştür. Disiplinlerarası bir yaklaşımda farklı disiplinlerin yöntemleri, bakış açıları ve anlayışı bütünleştirilerek sunma gücüyle öğrenciler için yararlıdır (Chynoweth, 2006). Bununla birlikte, okul müdürleri öğretim programının ulusal standart ve değerlendirmelerle uyumlaştırılmasındaki zorluklarını da vurgulamışlardır. Ancak bu durum disiplinlerarası yaklaşımın doğasından da kaynaklanıyor olabilir. Yang'e (2009) göre öğretim programı ve pedagojik yöntemlerde disiplinlerarası bir yaklaşım kullanmak oldukça zorlayıcı bir olabilmektedir. Öğretmenler ve de öğrenciler için alan bilgisi, yöntem, disiplinlerin farklı bakış açıları ve kabullerini uzlaştırabilmek kolay değildir. Öğrenmenin “birlikte inşasını” (Almasi, 2016) sağlayan disiplinlerarası eğitim yaklaşımının çeşitli dezavantajlarından da bahsedilebilmektedir (Jones, 2010). Örneğin disiplinlerarası yaklaşımları uygularken karşılaşılan zorluklardan bahsederken yüksek düzey akademik öğrenme için gerekli olan odaklanma sağlanamayabilir (Kanakia, 2007). Bu durum da akademik değerlendirmelerde daha kötü bir performansa sebep olabilir. Çünkü disiplinlerarası yaklaşımla öğrenmeyi değerlendirebilmek de oldukça zorlu bir iştir (Klaassen, 2018).

Teknoloji entegrasyonu teması ise, AB projelerinin dijital okuryazarlık ve katılımı artırmada olumlu katkısına işaret etmektedir. Eğitim teknolojilerinin kullanımı ve karma öğrenme ortamlarının kurulması, bireyselleştirilmiş öğrenme ve esneklik imkânı sunmaktadır. Bu bulgu, eğitim teknolojilerinin öğrencilerin dijital okuryazarlığını ve katılımını artırdığına dair artan sayıdaki araştırmayla tutarlılık göstermektedir (Schindler vd., 2017). Ancak eğitim teknolojilerinin sağladığı bu fırsatlar altyapı, erişim, teknik destek, öğretmenlerin teknoloji konusunda yetersizliği ve finansman gibi zorlukları da beraberinde getirmektedir. Senge'nin (1990) sistem yaklaşımına işaret etmektedir. Nitekim eğitimde teknoloji sistemdeki diğer bileşenlerden – örneğin altyapı – etkilenmektedir. Sistemdeki bileşenlerin beraber değişip dönüştüğü bir ortamda, O'Fathaigh'in (2001) yirmi yıldan uzun bir süre önce uyardığı gibi eğitimde teknoloji kullanmanın büyüü zenginle fakir, genç ile yaşlı, çalışan ile çalışmayan, teknoloji okuryazar olanla olmayan insanlar arasında gittikçe büyüyen bir eşitsizliğe sebep olabilir.

Son tema olan AB projeleri çerçevesindeki uluslararası iş birliklerinin de kültürlerarası etkileşim ve öğretmenler için mesleki gelişim fırsatlarını teşvik ettiği görülmüştür. Okul müdürleri, uluslararası ortaklarla iş birliğinin karşılaştırmalı eğitim bakış açısı kazanmaları ve iyi uygulamaları paylaşmaları açısından değerini vurgulamışlardır. Bu açıdan projelerdeki paydaşlar profesyonel öğrenme topluluğu (PÖT) gibi hareket etmektedir (DuFour, 2004). Uluslararası iş birliklerinin kültürlerarası anlayışın yanısıra öğretmenlerin mesleki yetkinliklerini de geliştirdiğini (Hajisoteriou vd., 2019) gösteren araştırmalar da proje paydaşlarının PÖT oluşturduğunu göstermektedir. Diğer taraftan göçler gibi sürekli nüfus hareketleriyle gündün güne çok kültürlü olan dünyamızda öğrencilerin farklılıklara saygılı olması veya sosyal adalet gibi konularda farkındalıklarını geleneksel sınıf içi öğretim yöntemleriyle veya mevcut eğitim materyalleriyle artırmak mümkün olmayabilir. Dolayısıyla çok kültürlü bir bağlamda gerçekleşen projeler öğrenciler için farklılıkları anlamayı ve takdir etmeyi sağlayan öğrenme fırsatlarıdır (Graham, 2009). Ayrıca bu araştırmada proje süreçlerinde görev alan okul müdürleri veya öğretmenlerin yabancı dil yetersizlikleri iletişim ve işbirliğinde zorluklar yaratabildiği de gözlenmiştir. Brett, Behfar ve Kern (2020) çokkültürlü çalışma ortamlarında tüm bireyler ortak bir dil – genellikle İngilizce - bilse dahi aksan farklılıkları, akıcılık, çeviri veya uygunluk bakımından dil kullanımı sorunlarının yanlış anlaşılmalara veya gerilimlere sebep olabileceğinin altını çizmektedir. Dil engeli bireylerin bilgisini tam olarak aktaramamasına sebep olabilir bu da

onların uzman oldukları alanlardan proje ekiplerinin yararlanamamasıyla sonuçlanır. Haspolat ve Özkılıç (2007), AB proje koordinatörleri üzerine yapmış oldukları araştırmada yaşanan en önemli zorluğun uygun ortak bulma olduğu vurgulanmış ve uluslararası iş birliklerinin öğretmen ve öğrencilerin dil becerilerine, kültürel farkındalıklarına ve farklı ilgi ve yeteneklere yönelmede oldukça önemli çıktıları olduğunu ifade etmişlerdir. Bu da araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın bulguları AB projelerinin pedagojik yaklaşımlar, öğretim programı geliştirme, teknoloji entegrasyonu ve uluslararası işbirlikleri üzerindeki etkisini göstermektedir. Bu ana alanlardaki etkilerin temel olarak öğrenci merkezli öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, disiplinlerarası yaklaşımlar, küresel perspektiflerin birleştirilmesi, dijital araçlar ve kaynaklar, harmanlanmış öğrenme ortamları, kültürlerarası etkileşim ve profesyonel gelişim alt temaları üzerinden gerçekleştiği görülmüştür. Her bir ana tema konusunda özel yönetimi için oluşan fırsatlar ve zorluklar da ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmaya ilişkin bulgular eğitimsel yenilikler, AB projeleri ve okul gelişimiyle ilgili alanyazına katkı sağlamaktadır. Çalışmadan elde edilen içgörüler, Türkiye'deki politika yapıcılar, eğitimciler ve okul yöneticileri için faydalı ipuçları sunmaktadır. AB projelerinin öğrenci merkezli öğrenme, disiplinlerarası yaklaşım, teknoloji entegrasyonu ve uluslararası iş birliklerini teşvik etmedeki faydaları vurgulanmaktadır. Ayrıca tespit edilen zorluklar, bu yaklaşımları uygulamada karşılaşılabilecek engelleri aşma stratejileri geliştirilmesine katkı sağlayacak değerli ipuçları sunmaktadır. Okul üzerindeki olumlu etkileri ele alındığında, politika yapıcılarının okul projelerine ayırdıkları kaynak miktarını artırması tavsiye edilmektedir. Projelerin etkililiğinin artması için politika yapıcı ve uygulayıcıların öğretmenlerin proje süreçlerine katılımını teşvik edecek yöntemler geliştirmesi gerekmektedir. Örneğin proje yazma ve yürütme süreçleri için de ek ders ödemesi yapılabilir. Bir diğer öneri ise ulusal öğretim programında proje süreçlerindeki kazanımlara da yer veren bir modül/program geliştirilmesidir. Etkin iletişim ve projelerin yaygınlaşması için de okulların teknolojik alt yapılarının geliştirilmesi ve sürekli desteklenmesi de önemli görünmektedir.

Oldukça yaygın olduğu halde, AB projelerinin okullar üzerindeki etkileri irdelleyen çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olması, bu araştırmanın katkılarını çok değerli kılmaktadır; ancak katkıları yanında araştırmanın çeşitli sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırmanın nitel doğası gereği bu çalışmanın bulguları genellenmemelidir. Genellenebilir bulgulara ulaşmak için gelecekteki araştırmalarda büyük örneklemelerle nicel yöntemle çalışılması tavsiye edilebilir. Bunun yanı sıra, çalışma okul müdürlerinin perspektiflerine odaklanmış olup, gelecekteki çalışmalarda öğretmen, öğrenci ve diğer paydaş görüşlerinin de araştırılması, AB projelerinin okullar üzerindeki etkileri konusuna daha kapsamlı bir bakış sağlayabilir. AB projelerinin okullara etkisi üzerine daha iyi bir anlayış edinilmesi için ise sadece kesitsel değil, boylamsal çalışmalar yapılabilir. Bu çalışmalarda AB projeleri yürüten ve yürütmeyen örneklem gruplarının karşılaştırılması oldukça önemli veriler sağlayacaktır.

Kaynakça

- Adelman, H. S., & Taylor, L. (2007). Systemic change for school improvement. *Journal of educational and psychological consultation*, 17(1), 55-77. <https://doi.org/10.1080/10474410709336590>
- Akbulut, Y. (2019). The impact of European Union projects on school innovation: A mixed methods study. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 5(1), 231-245. <https://doi.org/10.46328/ijres.v5i1.608>
- Akyüz, G. (2015). Views of Turkish principals and teachers on the impact of European Union education projects: Challenges for sustainability. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(3), 709-724. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.3.2345>
- Almasi, J. F. (2016). Crossing boundaries in literacy research: Challenges and opportunities. *Literacy Research: Theory, Method, and Practice*, 65(1), 24-46. <https://doi.org/10.1177/2381336916661542>
- Arnold, R., & Wade, J. (2015). A definition of systems thinking: A systems approach. *Constellation Project*. <https://doi.org/10.15624/issn.2381-3199>

- Bahadır, H. (2007). *Comenius projelerinden faydalanma konusunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi.
- Balcı, D. (2022). A LEADER tedbiri yaklaşımı ve Türkiye'deki iyi uygulama örnekleri. *Eurasian Journal Of Agricultural Economics (EJAE)*, 2(2), 32-41.
- Bardakçı, V., & Aksu, A. (2019). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ile Avrupa Birliği projelerinin okula katkı düzeyi arasındaki ilişki. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 14-30. <https://doi.org/10.19160/ijer.468460>
- Başaran, M., Kumru, S., Derya, A. C. A. R., Kayıklık, F., & Vural, Ö. F. (2021). Ar-Ge çalışmalarının okullar üzerine etkisinin erasmus+ projeleri bağlamında değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 7(3), 183-200. <https://doi.org/10.47714/uebt.978486>
- Brett, J., Behfar, K., & Kern, M. (2020). Managing multicultural teams. M. L. Di Domenico, S. Vangen, N. Winchester, D. K. Boojhawon & J. Mordaunt (Eds.) *Organizational collaboration* (s. 155-164). Routledge.
- Budnyk, O. (2019). Innovative competence of a teacher: best european practices. *Journal of Vasył Stefanyk Precarpathian National University, Series of Social and Human Sciences*, (6, no. 1), 76-89.
- Cebeci, E. K., & Bülent, A. L. C. I. (2022). Okul eğitimi personel hareketliliği programının (Erasmus+ KA101) değerlendirilmesi. *IJSS*, 6(25), 29-55. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.25.3>
- Chynoweth, P. (2008). Legal research. A. Knight & L. Ruddock (Eds.) *Advanced research methods in the built environment* (s. 28-48). Wiley-Blackwell.
- Cooper, H. E., Camic, P. M., Long, D. L., Panter, A. T., Rindskopf, D. E., & Sher, K. J. (2012). *APA handbook of research methods in psychology, Vol 2: Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. x-701). American Psychological Association.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE Devletations.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Davies, R. S., & West, R. E. (2014). Technology integration in schools. J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, M. J. Bishop (Eds.) *Handbook of research on educational communications and technology* (s. 841-853). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3185-5_68
- de Castro, M. A., & García-Peñalvo, F. J. (2022). Examples of good practices in Erasmus+ projects that integrate gender and STEM in higher education. F. J. García-Peñalvo, A. García-Holgado, A. Dominguez, J. Pascual (Eds.) *Women in stem in higher education. good practices of attraction, access and retainment in higher education* (s. 181-197). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-1552-9_10
- Dolapçioğlu, S., & Girişken, M. C. (2022). Avrupa Birliği projeleri: Erasmus+ Programı ve eylem planları. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(49), 296-317.
- Dönmez, B., & Sincar, M. (2008). Avrupa birliği sürecinde yükselen ağ toplumu ve eğitim yöneticileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 1-19. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6138/82338>
- Driessen, G., Smit, F., Slegers, P., & van den Akker, J. (2016). The professional development of principals in innovative schools: A European comparative perspective. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 220-238. <https://doi.org/10.1177/1741143214553095>
- Driessen, G., Smit, F., Slegers, P., & van den Akker, J. (2016). A systematic review of the interventions designed to promote principal leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(6), 874-896. <https://doi.org/10.1177/1741143215617243>
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.

- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Solution Tree Press.
- Haspolat, E., & Ozkiliç, R. (2007). The opinions of Comenius school partnership project coordinators about projects process. *Eurasian Journal of Educational Research*, 7(27), 163-177. https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer_2007_issue_27.pdf
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, 37(1), 15-24.
- Ellis, T., & Hafner, W. (2008). Building a framework to support project-based collaborative learning experiences in an asynchronous learning network. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 4(1), 167-190.
- Fazekas, Á. (2018). The impact of EU-funded development interventions on teaching practices in Hungarian schools. *European Journal of Education*, 53(3), 377-392. <https://doi.org/10.1111/ejed.12295>
- Ghavifekr, S. (2020). Collaborative learning: A key to enhance students' social interaction skills. *MOJES: Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(4), 9-21.
- Gouëdard, P., Pont, B., Hyttinen, S., & Huang, P. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation. *OECD Education Working Papers, No. 239*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Graham, M. A. (2009). The power of art in multicultural education: The international stories project. *Multicultural Perspectives*, 11(3), 155-161. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514908>
- Groff, J., & Mouza, C. (2008). A framework for addressing challenges to classroom technology use. *AACE Review*, 16(1), 21-46. <https://www.learntechlib.org/primary/p/24421/>
- Gülbahar, Y. (2007). Technology planning: A roadmap to successful technology integration in schools. *Computers & Education*, 49(4), 943-956. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.12.002>
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 535-579.
- Hajisoteriou, C., Maniatis, P., & Angelides, P. (2019). Teacher professional development for improving the intercultural school: an example of a participatory course on stereotypes. *Education Inquiry*, 10(2), 166-188. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1514908>
- Harris, J., Spina, N., Ehrich, L., & Smeed, J. (2013). *Literature review: Student-centred schools make the difference*. Australian Institute for Teaching and School Leadership, Australia. 28.06.2024 tarihinde <https://eprints.qut.edu.au/69161/1/69161.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Hennessy, S., Ruthven, K., & Brindley, S. U. E. (2005). Teacher perspectives on integrating ICT into subject teaching: Commitment, constraints, caution, and change. *Journal of Curriculum Studies*, 37(2), 155-192. <https://doi.org/10.1080/0022027032000276961>
- Honingh, M., & Hooge, E. (2014). The effect of school-leader support and participation in decision making on teacher collaboration in Dutch primary and secondary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 75-98. <https://doi.org/10.1177/1741143213499256>
- Jones, C. (2010). Interdisciplinary approach-advantages, disadvantages, and the future benefits of interdisciplinary studies. *ESSAI*, 7(1), 26. 28.06.2024 tarihinde <http://dc.cod.edu/essai/vol7/iss1/26> adresinden erişilmiştir.
- Kanakia, R. (2007). Talk touts benefits of interdisciplinary approach, as well as some of its pitfalls. *Stanford Report*.
- Kapur, A. (2020). Blended learning - how global education system is merging best learning practices? *International Journal of Advanced Academic Studies*, 2(3), 625-628. <https://doi.org/10.33545/27068919.2020.v2.i3i.325>

- Kesik, F., & Balci, E. (2016). AB projelerinin okullara sağladığı katkılar açısından değerlendirilmesi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1621-1640.
- Klaassen, R. G. (2018). Interdisciplinary education: A case study. *European Journal of Engineering Education*, 43(6), 842-859. <https://doi.org/10.1080/03043797.2018.1442417>
- Kulaksız, E. (2010). Avrupa Birliği Comenius programlarının Türkiye'deki uygulamasına ilişkin katılımcı görüşleri (Yayımlanmamış doktora tezi). Kocaeli Üniversitesi.
- Kumpulainen, K., & Lipponen, L. (2009). Productive interaction as agentic participation in dialogic enquiries. D. R. Olson & N. Torrance (Eds.) *The Cambridge handbook of literacy* (s. 149-165). Cambridge University Press.
- Laal, M., & Laal, M. (2012). Collaborative learning: What is it?. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 491-495. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.153>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Messnarz, R., Likar, B., Mack, J., Schröttner, E., Ekert, D., Hartanyi, M., ... & Szabo, J. (6-8 Eylül 2017). *InnoTEACH—applying principles of innovation in school; systems, software and services process improvement*. (Konferans bildirisi) 24th European Conference, EuroSPI 2017, Ostrava, Czech Republic. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64218-5_24
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Method*, 16(1), 1609406917733847. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- O'Fathaigh, M. (2 Mart 2001). *E-learning and access: Some issues and implications* (Konferans bildirisi). Irish Institute of Training and Development National Conference Dublin, İrlanda.
- Özmen, F., & Yasan, T. (2007). Türk Eğitim Sisteminde denetim ve Avrupa Birliği ülkeleri ile karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 204-210.
- Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 8(3-4), 279-296. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2016.082315>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and methods: Integrating theory and practice*. SAGE Devletations.
- Ringstaff, C., & Kelley, L. (2002). *The learning return on our educational technology investment: A review of findings from research*. WestED.
- Riveros, A., Newton, P., & Burgess, D. (2016). A situated account of teacher agency and its implications for large-scale education reform. *Teaching and Teacher Education*, 55, 262-274. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.013>
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations* (5th ed.). Free Press.
- Schindler, L. A., Burkholder, G. J., Morad, O. A., & Marsh, C. (2017). Computer-based technology and student engagement: A critical review of the literature. *International Journal Of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 1-28. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0063-0>
- Selimi, A., & Üseini, A. (4-7 Nisan 2019). *Yenilikçi eğitim ile dijital yetkinlik ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi—Kuzey Makedonya örneği* (Konferans bildirisi). ICEB'19-International Congress of Economics and Business, Bursa, Türkiye.
- Senge, P. M. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. *Sloan Management Review*, 32(1), 7-23.

- Severiens, S., Meeuwisse, M., & Born, M. (2015). Student experience and academic success: Comparing a student-centred and a lecture-based course programme. *Higher Education*, 70, 1-17. <https://doi.org/10.1007/S10734-014-9820-3>
- Shiel, C. (2013). *Developing global perspectives: global citizenship and sustainable development within higher education* (Yayınlanmamış doktora tezi). Bournemouth University.
- Smith, J. A. (2018). "Yes it is phenomenological": A reply to Max Van Manen's critique of interpretative phenomenological analysis. *Qualitative Health Research*, 28(12), 1955-1958. <https://doi.org/10.1177/1049732318799577>
- Thomson, P., & Comber, B. (2003). Deficient" disadvantaged students" or media-savvy meaning makers? engaging new metaphors for redesigning classrooms and pedagogies. *McGill Journal of Education*, 38(2), 305-328.
- Usta, M. E., & Çakır, F. (2023). Erasmus+ projeleri kapsamında yurtdışına çıkmış olan eğitimcilerin küreselleşmeye ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 18(2), 467-487. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.63533>
- Yang, M. (2009). Making interdisciplinary subjects relevant to students: An interdisciplinary approach. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 597-606. <https://doi.org/10.1080/13562510903315019>
- Yanniris, C. (2021). Education for sustainability, peace, and global citizenship: An integrative approach. *Education Sciences*, 11(8), 430. <https://doi.org/10.3390/educsci11080430>
- Yılmaz, B. (2012). İlk ve ortaöğretim (okullar), yükseköğretim, yetişkin eğitimi ve mesleki eğitim sektörlerinde bilgi okuryazarlığı: EMPATIC Projesi bulguları ve karar vericiler için öneriler. *Türk Kütüphaneciliği*, 26(3), 578-591.
- Yonezawa, S., McClure, L., & Jones, M. (2012). Personalization in schools. *Education Digest*, 78(2), 41-47.
- Young, T., & Lewis, W. D. (2015). Educational policy implementation revisited. *Educational Policy*, 29(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0895904815568936>
- Zhu, C., & Engels, N. (2014). Organizational culture and instructional innovations in higher education: Perceptions and reactions of teachers and students. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(1), 136-158. <https://doi.org/10.1177/1741143213499253>

EXTENDED SUMMARY

The innovations and reforms in education systems play a vital role in engineering the 21. century's information society. Within this frame, international education projects funded by the EU stand out as a prominent instrument and opportunity for introducing and disseminating innovative educational practices and technologies in the Turkish schools. Despite their widely accepted positive effects on the schools, the huge amount of budget spent with the participation of hundreds of schools from Türkiye every year, there is a scarce number of research examining the possible effects of these projects on students, teachers, principals or school system as a whole. In order to fill this gap in the literature, this study aimed to reveal the benefits of the EU projects in supporting innovation and good practices in education and to uncover the challenges born in the project process, through examining the experiences and perspectives of the school principals in Türkiye. The theoretical background of this study was based on the debates on the effects of the educational innovations, technology integration, good practices and international collaborations on school education. Specifically, The Diffusion of Innovations Theory (Rogers, 2003); The Professional Learning Communities Model (DuFour, 2004); The Systems Theory (Senge, 1990) and The School Effectiveness and Improvement Research (Edmonds, 1979) constructed the theoretical base.

The study employed qualitative method and phenomenological approach, and the data was collected via online or face-to-face semi-structured interviews with 20 school principals serving in cities with different population sizes and school levels in Türkiye. The descriptive analysis of the data yielded themes regarding the impact of EU projects on pedagogical approaches, curriculum development, technology integration and international cooperation. Among the pedagogical approaches it was underlined that the EU projects contribute to student centered and collaborative teaching/learning. As one of the significant subthemes, student centered learning/teaching needs close attention, because the literature has consistently shown that learning occurs when the pupils are the center of class and school (Thomson and Comber, 2003). In terms of collaborative learning/teaching it was found that the students could develop their social skills through the project processes. Although students centered and collaborative learning/teaching have various benefits on learning, it was observed that it might sometimes be difficult to harmonize project processes with the national curriculum and the outcomes of the projects were not evaluated in the national examination system. In the curriculum development theme, interdisciplinary and multicultural perspectives embedded in the nature of the projects were highlighted. The literature shows that interdisciplinary approaches, merging methods, perspectives and understandings of different disciplines has lots of advantages, even though it bears the challenges of reconciling independent norms of the disciplines (Yang, 2009). Multicultural perspectives were generally presented by the immersion of global issues and intercultural discussions in the everyday classroom learning/teaching. The findings also supported that the projects enhanced digital and hybrid learning, which was another prominent observation as the previous research had concurred that digitalization had great positive effects on various learning/teaching processes. However, it brings challenges along with itself, such as digital inequalities or financing difficulties. It was underlined that although digitalization seemed to democratize education by providing opportunities to learn anywhere and anytime, the digital facilities and infrastructures, the budgets spent on digitalization were far from being equally distributed either throughout different countries or among the citizens of the same country. The theme of international collaboration involved cultural interaction and professional development. It was argued that this kind of collaboration created an opportunity for building international professional learning communities, which in turn contributed to teachers' professional development in such a way that couldn't be possible with a culturally homogenous community. In the age of migration, it is much more than necessary to improve the abilities aiding to understand different cultures and collaborating with people of diverse backgrounds (Haspolat and Özkılıç, 2007).

Although this study provides valuable contributions to the literature by investigating the first-hand experiences of the school principals about the EU projects, it has limitations to be concerned in the future studies. First of all, since it employed a qualitative approach, the findings of the study shouldn't be interpreted with a generalization need. In the further studies, longitudinal, quantitative research with large sample sizes would bring a more thorough understanding about the effects of the EU projects. The results of the study underline the benefits of conducting international projects, but at the same time points to the challenges to be attended

by the policy makers and school principals. In order to have better performance in projects and increase the beneficial outcomes, the decision makers should take measures about technological infrastructure, teacher and curriculum development.