

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

SÖZLEŞMELİ OKUL MODELİNİN TÜRKİYE’DEKİ
EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Özge KARAEVLİ

İstanbul
Temmuz, 2018

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK DOKTORA PROGRAMI

SÖZLEŞMELİ OKUL MODELİNİN TÜRKİYE’DEKİ EĞİTİMCİLERİN
GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Özge KARAEVLİ

Danışman: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU

İstanbul,
Temmuz, 2018

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman Prof. Dr. Ayşen BAKIOĞLU



Üye Prof. Dr. O. Serhat İREZ



Üye Doç. Dr. İ. Hakan KARATAŞ



Üye Dr. Öğr. Üyesi A. Faruk LEVENT

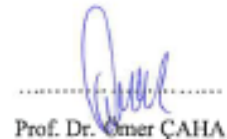


Üye Dr. Öğr. Üyesi Ömer AVCI



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Doktora tezi olarak hazırladığım “Sözleşmeli Okul Modelinin Türkiye’deki Eğitimcilerin Görüşlerine Göre İncelenmesi” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlâk ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Özge KARAEVLİ

ÖNSÖZ

Küreselleşmeyle beraber farklı pazarlardan aşına olduğumuz birtakım kavramlara; gelişime ayak uydurup değişebilen, dönüşebilen ve gelişebilen bir sistem olarak eğitimde de rastlamaktayız. Bunlar arasında; seçeneklerin artırılması, seçme özgürlüğü, talebe odaklanma, profesyonelleşme, değişim, kalite, memnuniyet, paydaş olma, işbirliği, yerel talepler, rekabet ortamı vb. sayılabilir. Kamu eğitimi kapsamında, velinin çocuğu için ya da öğrencinin kendisi için ihtiyacını karşılayacak olan okulu seçme şansına nasıl sahip olabileceği sorusu, uzun yıllar süren emeklerimin başlangıcı olmuştur. Sözleşmeli okul yapısının başarı bileşenlerinin neler olduğuna dair duyduğum yoğun merakım, çalışmamı yılmadan tamamlama konusunda bana yeterli motivasyonu sağlamıştır. Bu nedenle hem sorularımın cevaplarına ulaştığım için hem de alana ve bilime bu açıdan bir katkı sağladığımı düşündüğüm için çok mutluyum. Bu araştırma gerek konusu gerek planlandığı ilk haliyle, verilerin toplanacağı çalışma grubunun Kanada'nın Alberta eyaletinden seçilmesi sonucunda yaşanan birtakım sorunlar ve zaman kaybı açısından zor bir çalışma olmuştur. Öncelikle bu zorlu ve sabır gerektiren süreçte ihtiyacım olduğu her an yanımda olan, destek ve motivasyon sağlayan, bu konuda kapsamlı bir araştırma yapmam için beni yönlendiren, hem sahip olduğu bilgi ve tecrübesine hem de akademik duruşuna hayran olduğum değerli tez danışmanım ve sevgili hocam Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ders sürecinde ve sonrasında, her daim bilgisini paylaştan, desteğini esirgemeyen kıymetli hocam Dr. Öğr. Üyesi A. Faruk LEVENT'e; konu hakkındaki bilgi ve deneyiminden her zaman yararlandığım değerli hocam Prof. Dr. O. Serhat İREZ'e; çalışma kapsamında değerli görüşlerine başvurduğum Dr. Mithat KORUMAZ, Dr. Öğr. Üyesi Erol SÜZÜK, Dr. Öğr. Üyesi Mustafa ÖZGENEL'e ve desteğini hiçbir zaman esirgemeyen değerli müdürlerim; İbrahim ALTUNDAL, Nurullah Sakin GÜZEL, Nazım YURDAGÜL, Hamdi ÇAKIR'a ve kıymetli arkadaşım Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA'ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırma kapsamında görüşlerini ya da izinlerini aldığım öğretmenler, okul müdürleri, müfettişler, öğretim üyeleri ve il/ilçe milli eğitim müdürlükleri yöneticileri ile emeği geçen personelin her birine, değerli zamanlarını ayırıp gerek çalışmama gerek bilime sağladıkları katkıdan dolayı müteşekkirim. Doktora eğitimimin ilk gününden itibaren her zaman yanımda olan ve elinden gelen her türlü fedakârlığı yapan canım anneme, kıymetli babama, ablama ve biricik yeğenim Alp Tuğkan'a, fikirleriyle bana ilham olan, bilgisi ve desteğiyle yolumu aydınlatan sevgili eşim İ. Levent KARAEVLİ'ye ve tez sürecinde hayatımıza girerek varlığıyla daima bana kuvvet ve mutluluk veren canım kızım Bilge'ye teşekkürü borç bilirim.

Özge KARAEVLİ

İstanbul, 2018

ÖZET

SÖZLEŞMELİ OKUL MODELİNİN TÜRKİYE'DEKİ EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ

Özge Karaevli

Doktora, Eğitim Yönetimi ve Denetimi
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu
Temmuz, 2018, 408+XVII sayfa

Bu çalışmanın amacı, Türkiye bağlamı dışında başarılı örnekleri bulunan sözleşmeli okul modelinin başarı bileşenlerinin neler olduğunun ortaya çıkarılıp bu bileşenler ışığında hazırlanan problem cümleleri üzerinden Türkiye'deki eğitimcilerin görüşlerinin alınması ve bu sayede konunun Türkiye bağlamında değerlendirilmesidir. Sözleşmeli okul modelinin, Türkiye'deki öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre, çoklu bakış açısıyla incelenmesi amacıyla alan yazından elde edilen bilgiler ışığında görüşme soruları hazırlanıp 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, farklı uzmanlık alanlarına, akademik ya da mesleki unvanlara, kıdeme sahip ve farklı türdeki kurumlarda görev yapan öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinden oluşan toplam 30 kişilik bir çalışma grubu ile araştırmanın nitel boyutu yürütülmüştür. Elde edilen veriler üzerinde NVivo 11 programı yardımıyla içerik analizi yapılmış ve analiz sonucunda 9 tema ortaya çıkmıştır. *İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Olarak Türkiye'nin Eğitim Sisteminin İncelenmesi* teması, diğer temalardan ayrı olarak ele alınmıştır. Bu temanın alt temaları olan *Türkiye'deki Eğitim Sistemine İlişkin Problemler* ve *Türkiye'nin Eğitim Sistemindeki Problemlerine İlişkin Çözüm Önerileri* birlikte sentezlenerek sözleşmeli okul modelinin başarı bileşenleriyle ilişkilendirilmiş ve sonuç bölümünde yer verilmiştir. Nitel veri analizinden sonra araştırmacı tarafından hazırlanan anket, 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında; öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinden oluşan toplam 583 kişilik örneklem grubuna uygulanmıştır. Anket ile toplanan veriler, MS Excel programından yararlanılarak analiz edilmiş ve verilere ait frekans, yüzde, ortalama, standart sapma değerlerini kapsayan betimsel istatistiki sonuçlar elde edilmiştir. Araştırmanın problem soruları sonuç bölümünde tek tek cevaplandırılmıştır. Bulgular nitel ve nicel olarak ayrı başlıklarda ele alınmış, her iki boyutun sonuçları harmanlanıp bilimsel çalışmalarla beraber tartışması yapılmıştır. Bu okulların başarı bileşenleri, ortaya çıkan okul seçimi, öğretmen, müfredat ile eğitim ve denetimin nasıl olması gerektiğine ilişkin temalar

üzerinden katılımcıların görüşlerine göre açıklanmıştır. Ayrıca avantajlar, sakıncalar, engeller ve öneriler olmak üzere konu çoklu bakış açısıyla incelenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrencilerin okul seçimi yapabilme şansının olmasını ve öğretmenlerin müfredatın hazırlanması konusunda daha fazla sorumluluk üstlenmesini destekleyen bulgular ortaya çıkmıştır. Fakat öğretmenin bir okul yönetim kurulu tarafından seçilmesi konusunda özellikle öğretmen olan katılımcılar ağırlıklı olarak olumsuz yönde görüş belirtmişlerdir. Elde edilen bulgular doğrultusunda, sözleşmeli okul yapısı; sakıncalar, dikkat edilmesi gereken konular ve öneriler göz önünde bulundurularak evrensel değerler çerçevesinde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kazandırılmasını hedeflediği temel beceriler ışığında, milli ve manevi değerlerimize, toprak ve millet bütünlüğümüze zarar verilmesini önleyecek denetimler eşliğinde, ülkesini seven bireyler yetiştirme gayesiyle ve bilime dayalı olarak oluşturulan eğitim içerikleriyle Türkiye için değerlendirilebilir bir model olabilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda eğitim politikacılarına ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Alternatif Okul Modeli, Eğitim Politikaları, Eğitim Reformu, Eğitim Sistemleri, Okul Seçimi, Sözleşmeli Okul

ABSTRACT

RESEARCHING CHARTER SCHOOL MODEL ACCORDING TO VIEWS OF EDUCATORS IN TURKEY

Özge Karaevli

PhD Dissertation, Educational Administration and Supervision

Supervisor: Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu

July, 2018, 408+XVII pages

The purpose of this research is taking the Turkish educators opinions and evaluating the issue in Turkish context by revealing the success components of the charter schools whose successful examples exist abroad. The interview questions were prepared according to the opinions of Turkish teachers, school principals, education inspectors and university faculty members and the information gained from the related literature. In the 2017-2018 education year, the qualitative part of the study was conducted with the working group of 30 people composed of teachers, school principals, education inspectors and university faculty members who had various area of specializations, academical and professional titles, seniority and work affiliations. The qualitative analysis was done according to the content analysis method with the help of NVivo 11 data analysis program, and thus 9 themes emerged. The theme *Investigation of the Turkish Education System to Identify the Necessities* was handled apart from the other themes. The sub-themes of this theme which are *The Problems About the Turkish Education System* and *The Suggested Solutions to the Problems of Turkish Education System* were synthesized and associated with the success components of the charter school model. These results were placed in the final part of the dissertation. After the qualitative data analysis, the questionnaire which was prepared by the researcher was applied to a sample group of 583 people composed of teachers, school principals, education inspectors and university faculty members. The collected data were analyzed by using MS Excel program and descriptive statistical results such as frequencies, percentages, mean values and standart deviations were obtained. The problem questions of the research were replied one by one in the conclusion section. The findings were organised in different sections and the results of these two dimensions were blended and discussed in line with the scientific studies. The success components of these schools were explained according to the views of the participants based on the emerged themes which are school choice, teacher, curriculum and how education

and inspection should be. Additionally, the issue was tried to be investigated from a multiple perspectives which are advantages, drawbacks, obstacles and suggestions.

As a result of this research, the data show us that students should have chance of school choice and teachers should have more responsibilities in preparing the curriculum. However, especially teachers, more than other participants, indicated negative opinions about the role of the school councils in teacher selection process. According to the data collected, the charter school model can be an important model idea for our country taking the drawbacks, important things and suggestions into account, on the basis of the universal values, in the light of the skills that the Ministry aims to bring, in accordance with the inspections that can prevent any harm to our territorial and social integrity, with the aim of enriching the individuals those love their country and with the scientific educational content base. According to results of the research, suggestions were made for both education politicians and researchers.

Keywords: Alternative School Model, Charter School, Education Policies, Educational Reform, Education Systems, School Choice



Anneme, kızıma

ve eşime,

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Amaç.....	5
1.2.1. Alt Amaçlar.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Varsayımlar.....	7
1.5. Sınırlılıklar.....	8
1.6. Tanımlar.....	8
1.7. Kısaltmalar.....	9
BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	10
2.1. Okul Seçimi.....	10
2.1.1. Kavramsal Açıdan Okul Seçimi.....	10
2.1.2. Ailelerin Okul Seçimine Yaklaşımları.....	12
2.2. Sözleşmeli Okulların (Charter Schools) Tanımı ve Özellikleri.....	21
2.2.1. Sözleşmeli Okulların Ortaya Çıkışı.....	22
2.2.2. Sözleşmeli Okulların Kurulması Süreci.....	27
2.2.3. Eğitim, Denetim, Müfredat ve Hesap Verebilirlik Bağlamında Sözleşmeli Okulların Yapısı.....	29
2.2.4. Sözleşmeli Okulların Yönetim Organları.....	35
2.2.4.1. Bölge-Okul Yönetim Kurulları ve Sözleşme Kurulu.....	35
2.2.4.2. Sözleşmeli Okul Birlikleri.....	37
2.2.4.3. Okul Müdürleri.....	38
2.2.5. Bütçe.....	39

2.2.6. Öğretmen	39
2.2.7. Sözleşmeli Okullarda Veli Memnuniyeti ve Aile Katılımı	40
2.2.8. 1991 Yılından Günümüze Sözleşmeli Okullar	43
2.2.9. Eğitim Sistemlerinde Sözleşmeli Okul Yapısına Yer Veren Bazı Ülkeler	46
2.2.9.1. Kanada'daki Sözleşmeli Okullar	47
2.2.9.1.1. Düünden Bugüne Kanada Eğitim Sisteminin Tarihsel Süreci	47
2.2.9.1.2. Kanada Eğitim Sisteminin Yapısı	51
2.2.9.1.2.1. Okul Öncesi Eğitim	52
2.2.9.1.2.2. İlk ve Ortaöğretim	52
2.2.9.1.2.3. Yükseköğretim.....	52
2.2.9.2. Diğer Bazı Ülkelerdeki Sözleşmeli Okullar	53
2.2.10. Sözleşmeli Okulların Karşılaştıkları Engeller	54
2.2.11. Sözleşmeli Okullar Konusunda Yapılan Araştırmalar.....	56
2.2.12. Sözleşmeli Okullar Konusunda Yurt Dışında Yapılmış Tezler	74
BÖLÜM III: YÖNTEM	95
3.1. Araştırmanın Modeli	95
3.1.1. Karma Araştırma Yöntemi	95
3.1.2. Nitel Boyut	98
3.1.2.1. Çalışma Grubu.....	98
3.1.2.2. Veri Toplama Aracı	105
3.1.2.3. Verilerin Toplanması.....	108
3.1.2.4. Geçerlik	109
3.1.2.5. Verilerin Çözümlemesi.....	110
3.1.3. Nicel Boyut.....	112
3.1.3.1. Örneklem Grubu	112
3.1.3.2. Veri Toplama Aracı	115
3.1.3.3. Verilerin Toplanması.....	121
3.1.3.4. Geçerlik ve Güvenirlik	121
3.1.3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	124
BÖLÜM IV: BULGULAR	125
4.1. Sözleşmeli Okulların Nitel Olarak İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	125
4.1.1. İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Olarak Türkiye'nin Eğitim Sisteminin İncelenmesi ..	127
4.1.1.1. Türkiye'deki Eğitim Sistemine İlişkin Problemler.....	127
4.1.1.2. Türkiye'nin Eğitim Sistemindeki Problemlerine İlişkin Çözüm Önerileri	136
4.1.2. Sözleşmeli Okulda Seçme Şansı.....	147

4.1.2.1. Okul Seçme Şansı Verilmesine Olumlu Yaklaşımlar.....	148
4.1.2.2. Okul Seçme Şansı Verilmesinin Olası Sakıncaları.....	153
4.1.3. Sözleşmeli Okulda Öğretmen	158
4.1.3.1. Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesine Yönelik Olumlamlar ile Öneriler.....	160
4.1.3.2. Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesinin Sakıncaları.....	168
4.1.4. Sözleşmeli Okulda Müfredat	171
4.1.4.1. Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasına Yönelik Olumlu Değerlendirmeler.....	175
4.1.4.2. Öğretmenin Yeterliliği Açısından Değerlendirilmesi.....	179
4.1.4.3. Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasında Bazı Ön Koşullara Bağlanan Konular	183
4.1.4.4. Öğretmenin Müfredatı Hazırlamasına İlişkin Olası Sakıncalar	185
4.1.5. Sözleşmeli Okulda Bireysel Çeşitlilik.....	186
4.1.6. Sözleşmeli Okul Nasıl Olabilir?	192
4.1.6.1. Okulun Bağlı Olduğu Otorite Açısından	192
4.1.6.2. Okulda Verilen Eğitim Açısından	193
4.1.6.3. Okul Müdürü Açısından	195
4.1.6.4. Görev Alan Öğretmenin Donanımı ve Kariyer Gelişimi Açısından	197
4.1.6.5. Hesap Verme Sorumluluğu Açısından	201
4.1.6.6. Okulun Bütçesi Açısından	208
4.1.6.7. Okulun Denetimi Açısından	214
4.1.7. Sözleşmeli Okul Fikrine Yönelik Öngörülen Engeller.....	218
4.1.7.1. Öğrenci Nüfusu Açısından Engeller.....	219
4.1.7.2. Toplum Açısından Engeller.....	219
4.1.7.3. Türkiye’deki Eğitim Sistemi ve Sistemin Elemanları Açısından Engeller	221
4.1.7.4. Diğer ya da Çoklu Engeller	223
4.1.8. Sözleşmeli Okul Kurulmadan Önce Dikkat Edilmesi Gerekenler	226
4.1.9. Sözleşmeli Okulun Tanıtılması	230
4.2 Alternatif Bir Okul Yapısı Olarak Sözleşmeli Okulların Nicel Olarak İncelenmesine İlişkin Bulgular	236
4.2.1. Okul Seçimi	237
4.2.2. Öğretmen	247
4.2.3. Müfredat	272
4.2.4. Alternatif Okul Modeli Düşüncesi	292
4.2.4.1. Eğitim.....	293
4.2.4.2. Denetim.....	295
4.2.5. Alternatif Okul Modelinin Olası Engelleri.....	302

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	315
5.1. SONUÇ	315
5.1.1. Nitel Sonuçlarla Cevap Bulan Problem Soruları	315
5.1.1.1. Sözleşmeli Okul Yapısıyla Çözümlenebilecek Problemler ya da İhtiyaçlar	317
5.1.2. Nitel ve Nicel Sonuçlarla Cevap Bulan Problem Soruları	328
5.2. TARTIŞMA	335
5.3. ÖNERİLER.....	376
5.3.1. Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler	377
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	379
KAYNAKÇA	380
EKLER	401
ÖZGEÇMİŞ	408

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1 Eyaletlere Göre Sözleşmeli Okul Yasası Çıkış Yılı	25
Tablo 2.2 Sözleşmeli Okulların Sistem Modeli	32
Tablo 2.3 Sözleşmeli Okulların Etkililik Düzeylerine Göre Sahip Oldukları Özellikler.....	34
Tablo 2.4 NAPCS'e Göre Sözleşme Yasalarının Eyalet Bazında Sıralamaları	43
Tablo 2.5 Sözleşmeli Okullar ile İlgili Yapılmış Araştırmalara Ait Bilgiler	57
Tablo 2.6 Sözleşmeli Okullar ile İlgili Yapılmış Tezlere Ait Bilgiler	75
Tablo 3.1 Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler	100
Tablo 3.2 Sözleşmeli Okulların Başarısına İlişkin Kavram Haritası	110
Tablo 3.3 Sözleşmeli Okullara Hazırlık Süreci.....	111
Tablo 3.4 Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler.....	113
Tablo 3.5 Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Kıdem Bilgileri	115
Tablo 3.6 KMO ve Barlett Küresellik Testi Tablosu	118
Tablo 3.7 Anketin Faktör Deseni (Varimax)	119
Tablo 3.8 Anketin Boyutlarına Göre Güvenirlik Katsayıları	123
Tablo 4.1 Araştırmanın Temaları	126
Tablo 4.2 Türkiye'deki Eğitim Sistemine Yönelik En Fazla Atf Yapılan Problemler	128
.....	136
Tablo 4.3 Türkiye'nin Eğitim Sistemindeki Problemlerine Yönelik Katılımcıların Çözüm Önerileri	137
Tablo 4.4 Sözleşmeli Okulda Seçme Şansı	148
Tablo 4.5 Sözleşmeli Okulda Öğretmen	158
Tablo 4.6 Sözleşmeli Okulda Müfredat	171
Tablo 4.7 Sözleşmeli Okulda Bireysel Çeşitlilik	186
Tablo 4.8 Nicel Boyut Bölümlerine Karşılık Gelen Nitel Boyut Temaları.....	236
Tablo 5.1 Sözleşmeli Okul Yapısıyla Çözümlenebilecek Problemler, İhtiyaçlar ya da Çözüm Önerileri	318

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Ailelerin Belirttikleri Okul Seçim Kriterleri Arasındaki İlişkilerin Gösterimi.....	13
Şekil 2.2 Farklı İrksal Kimliğe Sahip Ailelere Göre Akademik Kalite Açısından Okul Seçimi Kriterleri	14
Şekil 2.3 Eğitim Seviyelerine Göre Ailelerin Akademik Beklentileri	17
Şekil 2.4 Bir Sözleşmeli Okulun Kuruluş Basamakları	28
Şekil 2.5 Eyaletlere Göre Kanada'nın Eğitim Sistemleri.....	51
Şekil 2.6 Sözleşmeli Okul Araştırmalarının Kavramsal Çerçevesi.....	65
Şekil 2.7 Sözleşmeli Okul Araştırmalarındaki Başlıca Konular	67
Şekil 2.8 Velilere Göre Sözleşmeli Okulun Sürdürülebilir Başarı Elde Etmesini Sağlayan Unsurlar	84
Şekil 2.9 Öğretmenlere Göre Sözleşmeli Okulun Sürdürülebilir Başarı Elde Etmesini Sağlayan Unsurlar	85
Şekil 3.1 Nitel ve Nicel Verinin Karıştırılmasında Veriyi Bağlama Yolu	97
Şekil 3.2 Anket Geliştirme Süreci	115
Şekil 3.3 Yamaç-Birikinti Grafiği	118
Şekil 4.1 “Çocuğun, velisiyle beraber seçtiği okula gitmesi, akademik başarısını artırır” Maddesine İlişkin Bulgular	237
Şekil 4.2 “Çocuğun yeteneğine uygun olarak seçilen okul, potansiyelini ortaya çıkarmaya destek olur” Maddesine İlişkin Bulgular	238
Şekil 4.3 “Velisiyle beraber seçtiği okula gitmesi, çocuğun okula karşı memnuniyetini artırır” Maddesine İlişkin Bulgular	239
Şekil 4.4 “Okul seçme şansına sahip olmak, seçim yapanı mutlu eder” Maddesine İlişkin Bulgular	240
Şekil 4.5 “Çocukların farklılaşan ilgi ve yeteneklerine uygun daha fazla okul seçeneği olmalıdır” Maddesine İlişkin Bulgular	241
Şekil 4.6 “Okul seçme imkânının olması, okullar arasındaki rekabeti artırır” Maddesine İlişkin Bulgular	242
Şekil 4.7 “Okul seçimi yapılması, okulda daha nitelikli öğretmenlerin görev almasına katkı sağlar” Maddesine İlişkin Bulgular	243
Şekil 4.8 “Veli, çocuğuna objektif yaklaşmadığı için destek almadan yapacağı bir okul seçimi hayal kırıklığıyla sonuçlanabilir” Maddesine İlişkin Bulgular	244
Şekil 4.9 “Çocuğa eğitim fırsatı tanınması, okul seçebilmesini gerektirir” Maddesine İlişkin Bulgular	245
Şekil 4.10 “Çocuğa, okul seçimi konusunda veli ve öğretmenlerden oluşan bir ekip rehberlik etmelidir” Maddesine İlişkin Bulgular	246
Şekil 4.11 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğrencilerin akademik başarısını artırır” Maddesine İlişkin Bulgular	247
Şekil 4.12 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğrencilerin akademik başarısını artırır” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları.....	248
Şekil 4.13 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğrencilerin akademik başarısını artırır” Maddesinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları.....	249
Şekil 4.14 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, eğitimin kalitesini artırır” Maddesine İlişkin Bulgular	251

Şekil 4.15 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, eğitimin kalitesini artırır” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları	252
Şekil 4.16 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, eğitimin kalitesini artırır” Maddesinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları	253
Şekil 4.17 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğretmeni performansını yüksek tutmaya teşvik eder” Maddesine İlişkin Bulgular	254
Şekil 4.18 “Kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesi, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durumdur” Maddesine İlişkin Bulgular	255
Şekil 4.19 “Kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesi, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durumdur” Maddesinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları	256
Şekil 4.20 “Kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesi, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durumdur” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları...	257
Şekil 4.21 “Kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesi, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durumdur” Maddesinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları.....	259
Şekil 4.22 “Öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışması işin daha özenli yürütülmesini sağlar” Maddesine İlişkin Bulgular	260
Şekil 4.23 “Öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışması işin daha özenli yürütülmesini sağlar” Maddesinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları	261
Şekil 4.24 “Öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışması, işin daha özenli yürütülmesini sağlar” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları.....	262
Şekil 4.25 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğretmeni profesyonel gelişimine önem vermeye teşvik eder” Maddesine İlişkin Bulgular.....	263
Şekil 4.26 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğretmeni profesyonel gelişimine önem vermeye teşvik eder” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları	264
Şekil 4.27 “Öğretmene performans odaklı maaş vermenin, profesyonel gelişime olumlu yansımaları olur” Maddesine İlişkin Bulgular	265
Şekil 4.28 “Öğretmene performans odaklı maaş vermenin, profesyonel gelişime olumlu yansımaları olur” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları.....	266
Şekil 4.29 “Öğretmene performans odaklı maaş vermenin, profesyonel gelişime olumlu yansımaları olur” Maddesinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları.....	267
Şekil 4.30 “Öğretmeni seçen okul yönetim kurulunda, belirli meslek gruplarından (öğretim üyesi, kıdemli öğretmen, müfettiş, avukat, psikolojik danışman gibi) zorunlu üyelerin yer alması gerekir” Maddesine İlişkin Bulgular	269
Şekil 4.31 “Öğretmeni seçen okul yönetim kurulu kararıyla öğretmenin işine son verilirken mağduriyet yaşanmaması için son aşamada Bakanlığın oluru alınmalıdır” Maddesine İlişkin Bulgular	270
Şekil 4.32 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, kültür yapımıza uygun değildir” Maddesine İlişkin Bulgular	271
Şekil 4.33 “Bakanlığın sunduğu çerçeve içerisinde kalmak kaydıyla, öğretmenler kendi sınıflarının (zümre olarak) müfredatını hazırlarsa, çocukların öğrenmesine olumlu katkısı olur” Maddesine İlişkin Bulgular	272
Şekil 4.34 “Bakanlığın sunduğu çerçeve içerisinde kalmak kaydıyla, öğretmenler kendi sınıflarının (zümre olarak) müfredatını hazırlarsa, çocukların öğrenmesine olumlu katkısı olur” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları.....	273

Şekil 4.35 “Öğretmenin görev yaptığı bölge koşullarına göre, öğretimin başlama ve bitiş tarihlerini belirlemesi, eğitimden daha fazla yararlanılmasını sağlar” Maddesine İlişkin Bulgular	274
Şekil 4.36 “Öğretmenler, kendi müfredatlarını hazırlama konusunda mesleki açıdan yeterlidir” Maddesine İlişkin Bulgular	275
Şekil 4.37 “Öğretmenler, kendi müfredatlarını hazırlama konusunda mesleki açıdan yeterlidir” Maddesinin Görev Türüne Değişkenine İlişkin Bulguları	276
Şekil 4.38 “Öğretmenlerin okul içerisinde işbirliğiyle müfredatı hazırlamasının, profesyonel gelişimlerine olumlu katkıları olur” Maddesine İlişkin Bulgular	277
Şekil 4.39 “Öğretmenlerin okul içerisinde işbirliğiyle müfredatı hazırlamasının, profesyonel gelişimlerine olumlu katkıları olur” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları	278
Şekil 4.40 “Müfredatı öğretmenler hazırlarsa, bu durum öğrencilerin bireysel farklılıklarının, ilgi ve yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlar” Maddesine İlişkin Bulgular	279
Şekil 4.41 “Müfredatı öğretmenin hazırlaması, işe yönelik hesap verebilirliğini artırır” Maddesine İlişkin Bulgular	280
Şekil 4.42 “Günümüzdeki öğretmenlerin çoğunluğu, kendi müfredatını hazırlamaya isteklidir” Maddesine İlişkin Bulgular	281
Şekil 4.43 “Günümüzdeki öğretmenlerin çoğunluğu, kendi müfredatını hazırlamaya isteklidir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları	282
Şekil 4.44 “Öğretmenin müfredatı hazırlayabilmesi için aldığı lisans eğitimi yeterlidir” Maddesine İlişkin Bulgular	283
Şekil 4.45 “Öğretmenin müfredatı hazırlayabilmesi için aldığı lisans eğitimi yeterlidir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları	284
Şekil 4.46 “Müfredat hazırlama konusunda öğretmenlerin profesyonelleşmesine katkı sağlamak için hizmet içi eğitimlerin yenilenip geliştirilmeleri yeterlidir” Maddesine İlişkin Bulgular	285
Şekil 4.47 “Müfredatın, öğretmenler tarafından hazırlandığı durumda öğretmenin, dünya görüşünü çocuklara empoze etmesinden endişe duyarım” Maddesine İlişkin Bulgular	286
Şekil 4.48 “Müfredatın, öğretmenler tarafından hazırlandığı durumda öğretmenin dünya görüşünü çocuklara empoze etmesinden endişe duyarım” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları	287
Şekil 4.49 “Müfredatın sorumluluğunun öğretmene verilmesinden kaynaklanacak sorunlar ve zararlar, sağlayacağı yararlardan fazla olur” Maddesine İlişkin Bulgular	289
Şekil 4.50 “Öğretmenlerin müfredat hazırlayabilmesi için lisans eğitimi programlarının güncellenmesi gerekir” Maddesine İlişkin Bulgular	290
Şekil 4.51 “Öğretmenlerin müfredat hazırlayabilmesi için lisans eğitimi programlarının güncellenmesi gerekir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları	291
Şekil 4.52 “Alternatif okul, çocukları geleceğin ihtiyaçlarına yönelik yetiştirmelidir” Maddesine İlişkin Bulgular	293
Şekil 4.53 “Alternatif okul, çocukların ilgi ve yetenek yelpazesine uygun şekilde branşlaşmalıdır (dil okulu, sanat okulu gibi)” Maddesine İlişkin Bulgular	294
Şekil 4.54 “Alternatif okulu, Bakanlık müfettişleri denetleyebilir” Maddesine İlişkin Bulgular	295
Şekil 4.55 “Alternatif okulu, bağımsız kuruluşlar/denetçiler denetleyebilir” Maddesine İlişkin Bulgular	296

Şekil 4.56 “Alternatif okulu, bağımsız kuruluşlar/denetçiler denetleyebilir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları.....	297
Şekil 4.57 “Bu okullar, kalite standartları açısından da denetlenmelidir” Maddesine İlişkin Bulgular	298
Şekil 4.58 “Bu okullar, kalite standartları açısından da denetlenmelidir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları.....	299
Şekil 4.59 “Alternatif okulların, yalnızca kaliteli bir okul yönetim kurulu ekibi oluşturabilme potansiyeli olan bölgelerde kurulması, denetimi kolaylaştırır” Maddesine İlişkin Bulgular...	300
Şekil 4.60 “Öğretmenin hazırladığı müfredatın uygunluğunun kontrolü için yerel düzeyde, Bakanlıkça yapılandırılan bir denetim sistemi var olmalıdır” Maddesine İlişkin Bulgular...	301
Şekil 4.61 “Öğrenci sayısının fazla oluşu, çocukların okul seçmesini engellemektedir” Maddesine İlişkin Bulgular	302
Şekil 4.62 “Öğrenci sayısının fazla oluşu, çocukların okul seçmesini engellemektedir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları.....	303
Şekil 4.63 “Bu model, toplumumuz tarafından kolay benimsenebilecek bir okul modeli değildir” Maddesine İlişkin Bulgular	304
Şekil 4.64 “Bu model, yapısal olarak Türkiye’nin eğitim sistemine uygun değildir” Maddesine İlişkin Bulgular.....	305
Şekil 4.65 “Sınava dayalı yerleştirme yapıldığı için uygulanabilir değildir” Maddesine İlişkin Bulgular	306
Şekil 4.66 “Sınava dayalı yerleştirme yapıldığı için uygulanabilir değildir” Maddesinin Görev Türüne İlişkin Bulguları.....	307
Şekil 4.67 “Bu okulları yönetebilecek yeterli sayıda bilinçli velinin bulunması zor olabilir” Maddesine İlişkin Bulgular	308
Şekil 4.68 “Bu model için denetim sistemimiz yetersiz kalabilir” Maddesine İlişkin Bulgular	309
Şekil 4.69 “Bu model için denetim sistemimiz yetersiz kalabilir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları.....	310
Şekil 4.70 “Bu model için okulların fiziki donanımları yetersiz kalabilir” Maddesine İlişkin Bulgular	311
Şekil 4.71 “Öğretmenlerin profesyonellik düzeyi, bu model için yeterli olmayabilir” Maddesine İlişkin Bulgular	312
Şekil 4.72 “Öğretmenlerin profesyonellik düzeyi, bu model için yeterli olmayabilir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları.....	313

BÖLÜM I: GİRİŞ

1.1. Problem

Eğitim sistemleri sayesinde uluslararası düzeyde başarılar elde etmiş olan ülkelere bakıldığında, bu işi şansa bırakmanın ötesinde, paydaşların görüşlerine başvurarak, uzun süren planlamalar ve reformlar sonucunda politikalar oluşturarak ve en önemlisi toplumun analizini yapıp kendi kültürlerinde var olandan başlamak üzere, kendi ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte yenilikler getirdikleri görülmektedir. Bir başka ifadeyle, başarılı olan bu ülkelerdeki insanlar, kendi tarihlerinden, geleneklerinden kısacası özlüklerinden oluşturdukları temelin üzerine, kendilerine uygun olarak inşa ettikleri sistemler dâhilinde eğitim görmektedir. Bu durum, ancak, kim olduğunu iyi bir şekilde tanımlayabilen insanlar ya da toplumların, okullar ve okul sistemleri kurabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca böyle toplumların, fikirlerin etkileşimi ve işbirliği ile çalışmanın nasıl olduğunun ve geleceğe yönelik kapasite inşa etmek için nasıl sağlam zemin oluşturulması gerektiğinin bilincinde oldukları söylenebilir (Cilliers, 2000'den aktaran Gereluk ve Kowch, 2012).

Eğitim sisteminin temellerini, kültürel öğeler ve toplumsal değerler üzerine sağlıklı bir biçimde inşa ederek uluslararası alanda başarı elde eden ve çalışmanın alan yazınında, eğitim sistemi hakkında açıklayıcı bilgi verilen birkaç ülkeden biri olan Kanada'da, özelde ise Alberta eyaletinde, öğrencilere ve velilere sözleşmeli okul yapıları sayesinde okul seçimi yapma şansı verilmiş ve yıllardır süregelen uygulamalar neticesinde de olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Seçim şansının olması önemlidir. Çünkü özgür ve demokratik bir toplumda, ailelerin felsefe, inanç, politika ve yaşam tarzı açısından kendilerine uygun gördükleri şekilde çocuklarını yetiştirme hakkına sahip olmaları gerekir. Bu hak, eğitimsel açıdan seçimin sağladığı özgürlük ile yakından ilişkilidir. Okul eğitimi, çocukların yetiştikleri ve eğitildikleri sürecin önemli bir parçasıdır. Aileler sahip olduğu bu haklar sayesinde, çocuklarının eğitimi konusunda, kendi tercihleriyle en iyi eşleşecek olan okul tipini seçme şansına sahip olurlar (Levin, 2002, s. 161). Türkiye'de son yıllarda bu konuda bazı gelişmeler yaşanmıştır. Çocukların istedikleri özel okulda okumalarını sağlamaya yönelik devlet tarafından yapılan teşvik ödemeleri ve ortaöğretime geçişte yapılan merkezi sınavların kaldırılmasına yönelik devam eden çalışmalar, öğrencilerin seçim yapma

şansını artıran eğitim politikası girişimleri olarak ifade edilebilir. Sözleşmeli okullar da benzer bir amaçla, eğitim sisteminde seçim yapma şansını artıran bir seçenek olarak ortaya çıkmaktadır. Bu okullar, aileler için okul tercih etmenin mutluluğunu yaşatacak bir seçenek olarak görülürken aynı zamanda işleyiş açısından özerkliğe ağırlık veren alternatif bir okul yapısı sunmaktadır. Lubinski (2008) sözleşmeli okulları, yenilikçi fikirlere açıkça bağlı olan bir seçim modeli olarak düşünmektedir. Çünkü onların var olan özerkliği, yaratıcılık için büyük fırsatlar sunar. Seçim ve özerklik vurgusuna sahip olan sözleşmeli okulların okul seçimi hareketiyle beraber popüleritesinin arttığı düşünülmektedir. Bunun sonucunda, 80'lerin sonları itibariyle İngiltere, Yeni Zelanda ve ABD'de sözleşmeli okullar kurulmuştur (Canadian Teachers' Federation, 1997, s. 5). ABD'deki okulların kalitesine yönelik hazırlanan "Risk Altındaki Bir Ulus (*A Nation at Risk*)" adlı raporda yer verilen 10 öneriden biri, okul seçimi ile ilgilidir. Bunun yanı sıra eleştiri olarak, seçim konusunda sözleşmeli okulların da tek tercih olmaması gerektiği ifade edilirken daha fazla seçim şansına ve özel teşebbüse ihtiyaç duyulduğuna da vurgu yapılmıştır (Good ve Braden, 2000).

Sözleşmeli okulların, okul seçme şansı sunmasının yanı sıra hem öğrenciler ve öğretmenlere hem de genel anlamda eğitim sistemine bazı faydalar sağladığı düşünülmektedir. Bir araştırmada, sözleşmeli okulların öğretmenler için profesyonel gelişim imkânı sağlaması açısından küçük ölçekli okul olma; okula dayalı karar verme; yöneticilerin ve liderlerin başkasının işine karışma maksadından uzak, açık bir vizyon sağlaması; profesyonel gelişim etkinliklerinin okul misyonunda kilit bir rol oynaması; tecrübeli öğretmenlerin görev yapması ve öğretmenler ile personel için iş güvenliğinin olması gibi avantajlarından söz edilmiştir (Nelson ve Miron, 2004). Sözleşmeli okul fikrinin savunucuları, eğitimi geliştirmek için sözleşmeli okullara neden ihtiyaç duyulduğuna dair birtakım açıklamalar getirmektedir. Bunlar arasında; 1. Ailelere seçim şansı tanınması, 2. Aileler ve eğitimciler için yenilikçi fikirler oluşturma ve uygulama fırsatı vermesi, 3. Başarı konusunda okulları sorumlu tutan bir yapıya sahip olması ve 4. Sözleşmeli olmayan devlet okulları için bir rekabet ortamı oluşturmaları bulunmaktadır (Good ve Braden, 2000, s. 140). Devlet okulundaki aşırı bürokrasi, yetersiz hesap verebilirlik ve çözüm oluşturma sürecinin uzun sürmesi gibi sorunlar için sözleşmeli okulların yerel yönetimlere bağlı ve hesap verebilirliklerinin yüksek olması çözüm olarak görülmektedir. Sözleşmeli okullar, devlet okullarını, tüm sistemi sil baştan oluşturmadan geliştirmeye yönelik umut vadeden bir eğitim hareketi olarak görülmektedir (Buechler, 1996, s. 59).

Bulkley ve Wohlstetter (2004, s. 2) sözleşmeli okulları, özerklik, seçim ve hesap verebilirlik reformlarının bir araya gelmesi olarak görmektedir. Modern ekonomi teorisine göre, bireyin

anaokulundan 12. sınıfa kadar geçen süreçteki eğitimi, kişilerin ve toplumun hayatını iyileştirip genel ekonomik büyümeyi ve vatandaşların demokratik sürece katılımlarını desteklemektedir. Dolayısıyla sözleşmeli okulların hem öğrencilere ve ailelere hem de görevlendirilmiş yetkili kişiler aracılığıyla topluma karşı olmak üzere çift yönlü hesap verebilir olması olumlu bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu okullar, serbest piyasaya hesap verme zorunluluğu olmayan devlet okulu sistemi ve topluma hesap verme zorunluluğu olmayan özel okul sistemi arasında bir çözüm olarak var olmaktadır (Töremen ve Çiçek, 2014, s. 6).

Sözleşmeli okulların bazı araştırma sonuçlarından (Bosetti, 2000; da Costa ve Peters, 2002; Prear Thomas, 2010; Ritchie, 2010; Winters, 2012; Fryer, 2014; Hung, Badejo ve Bennett, 2014; Wei, Patel ve Young, 2014; Mayo, 2015; Carlson ve Lavertu, 2016; NAPCS, 2016a) elde edilen ve araştırmada veri toplama araçlarının hazırlanması süreçlerinde yararlanılan başarı göstergeleri şöyle sıralanabilir;

- Okul ile aile arasında kuvvetlenen ilişki
- Eğitime artan oranda aile katılımı
- Yüksek veli memnuniyeti
- Eğitim yönetiminin yerelleşmesi
- Yüksek akademik başarı
- Öğrencileri bir üst öğrenime hazırlama yeterliliği
- Öğrenciye ve ailelere sunulan okul seçimi yapma şansı
- Okulun bulunduğu çevre için harekete geçen rekabet
- Öğrenme programında esneklik
- Bireysel farklılıkları besleyen eğitim programı
- Okula özgü müfredat tasarımı
- Düşük performanslı okulların kapanmasını içeren kalite garantisi
- Yerel düzeyde yüksek akademik başarı

- Okuldaki öğretmenlerin yeterliliği
- Öğretmenlik mesleğine profesyonel yaklaşım
- Öğretmenler için artan hesap verme sorumluluğu
- Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerinin desteklenmesi

Bilgi çağını yaşadığımız bu dönemde, özellikle kamusal eğitim kurumlarımızın gerek eğitim felsefesi gerek fiziki donanım ve öğretim yöntemleri açısından gelişime ihtiyaç duydukları söylenebilir. Fakat Cumhuriyet döneminden bu yana geçen tarihsel süreç içerisindeki gelişmelere bakıldığında, eğitim stratejilerinin sağlıklı sonuçlar alınmadan terk edilip yerine yenilerinin koyulmaya çalışıldığı, hızlı bir şekilde ve sil baştan yapılan değişikliklerin kısır bir döngüye neden olduğu da düşünülebilir. Bu nedenle eğitim sisteminin çıktılarına yönelik olumsuz eleştiriler 21. yüzyılın Türkiye'sinde halen devam etmektedir. Alternatif bir okul yaklaşımı olarak sözleşmeli okul yapısının başarılı olduğunu kanıtlayan dünya çapında örnekler bulunmaktadır (Bosetti, 2000; da Costa ve Peters, 2002; Prear Thomas, 2010; Ritchie, 2010; Winters, 2012; Fryer, 2014; Wei vd., 2014). Bunun aksine bu okulların sahip olduğu başarısız öğrenci çıktılarından söz eden çalışmalar da vardır. Bu okulları savunan çalışmalarda, okul seçiminin, bürokrasiden arınmış bir özerkliğin ve artan hesap verebilirliğin vurgulandığı, başarısızlığın okulun kapanmasıyla sonuçlanacak bir tehdit unsuru olduğu ve dolayısıyla memnuniyetin ön planda tutulduğu, toplumsal açıdan çeşitliliğe hitap etmeye ve çocukların ilgi ve isteklerini, yetenekleri doğrultusunda geliştirmeye dönük hedeflerini gerçekleştirildiği vurgulanmaktadır. Bu noktada, işine adanmışlığı yüksek, dinamik öğretmenlere sahip, mutlu ve başarılı öğrenci çıktıları elde ettiği öne sürülen bu sistemin başarı bileşenlerinin ne olduğunu anlamak için öncelikle bu okul yapısını iyi tanımak, anlamaya çalışmak ve uluslararası alan yazından iyi ve kötü örneklerini görmenin yararlı olacağı düşünülebilir. Çünkü kimine göre sözleşmeli okullar hedeflerine yıllardır istikrarlı bir biçimde ulaşmayı başarmış kurumlar olarak görülürken kimine göre hiçbir şey madalyonun görünen yüzü gibi değildir. Olumsuz eleştirenlerden birini oluşturan Amsterdam'ın (2017) yaptığı çalışmada, ABD'deki sözleşmeli okullar eyalet bazında derinlemesine araştırılmış ve bu okullarda öğretmenlik yeterliliği bulunmayan kişilerin (H1-B) görev aldığı ifade edilmiştir (s. 27). Bu okulların yönetim kurulunun seçilmiş değil, önceden kararlaştırılmış, bir başka ifadeyle atanmış kişilerden oluştuğu vurgulanmıştır (s. 41). Ayrıca çalışmada, sözleşmeli okulların hem eğitim sistemine ve öğrencilere zarar verdiğini hem de Amerikalıların vergilerinin bu yolla boşa gittiğini içeren birçok eğitimsel ve finansal soruna,

belgeler ve görüşme verilerinden alıntılar sunularak derinlemesine yer verilmiştir. Amsterdam'ın araştırması kapsamında görüşülen velilerden biri, bu okullarda verilen eğitimden söz ederken bir pizza firmasının çalışanlarının o bölgedeki sözleşmeli okullardan mezun olan öğrencilerden oluştuğunu dile getirmiştir. Bu okullardaki öğrencilerin yükseköğretime devam etmeye yönelik hazırlanmadıkları için yükseköğretime gidemedikleri ileri sürülmüştür (s. 631). Amsterdam'ın çalışması, bu okulların olumsuz uygulama örneklerini görmek açısından önemli kabul edilebilir. Diğer yandan bu okulların başarılarının vurgulandığı Bosetti, 2000; da Costa ve Peters, 2002; Prear Thomas, 2010; Ritchie, 2010; Winters, 2012; Fryer, 2014; Wei vd., 2014 gibi çalışmalarda da öğretmen yeterliliği, hesap verebilirlik, öğrencilerin bölge düzeyinde sahip oldukları yüksek test puanları, öğrencilere seçim yapma şansı sunması ve okula özgü planlanan eğitim süreleri ve içeriği gibi konularda başarı elde edildiği öne sürülmektedir.

1.2.Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; sözleşmeli okul modelinin, Türkiye'deki öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre, çoklu bakış açısıyla incelenmesidir.

1.2.1. Alt Amaçlar

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıda bulunan alt amaçlara cevaplar aranmıştır. Türkiye'de görev yapan öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre,

- Sözleşmeli okul modelinin Türkiye'nin eğitim sistemine ne gibi faydaları olabilir?
- Sözleşmeli okul modelinde tanınan okul seçme şansının ne gibi faydaları olabilir?
- Öğretilmesi gereken temel bilgi ve becerilerin ya da çerçevenin Bakanlık tarafından sunulduğu bir durumda, öğretmenlere müfredatı hazırlama sorumluluğu verilmesinin avantajları ve sakıncaları neler olabilir? Elde edilen sonuçlar görev türü değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?
- Sözleşmeli bir okul modelinde hesap verebilirliği sağlamak ya da artırmak için neler yapılabilir?

- Sözleşmeli bir okul modelinde eğitim etkinliklerinin kalitesini artırmak amacıyla bütçe desteği nasıl sağlanabilir?
- Sözleşmeli bir okul modelinde denetim nasıl olabilir? Elde edilen sonuçlar görev türü değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?
- Sözleşmeli bir okul modelinde, okul yönetim kurulu tarafından yapılan öğretmen seçiminin, göreve son vermenin ve maaş ödemesinin sağlayacağı avantajlar ya da ortaya çıkaracağı sakıncalar neler olabilir? Elde edilen sonuçlar cinsiyet, görev türü ve kıdem değişkenlerine göre nasıl farklılaşmaktadır?
- Türkiye bağlamında düşünülürse, sözleşmeli okul modelinin önündeki engeller neler olabilir? Elde edilen sonuçlar görev türü değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim kavramı, nihayetinde yükseköğretime aday yetiştirme ya da meslek edindirme amaçlarıyla sınırlandırılmadığında; temelinde bir toplumun milli değerlerinin, geleneklerinin, tarihinin, kültürel unsurlarının barındığı bilgi birikiminin, bakış açısının, düşünme becerilerinin, yaklaşımlarının ve tutumlarının var olduğu, yeni nesillere *bizim özümüz böyle* ya da *biz böyle yaptık, ders al, yapabiliyorsan daha iyisini yap* mesajının verildiği, geleneksel yapıya sahip olduğu kadar yeniliğe, gelişmeye, ilerlemeye açık ve toplumu dönüştürme gücüne de sahip olan büyük ve derin bir içeriğin kısacık ifadesidir. Eğitimciler olarak, eğitim işini ciddiye alıp dert edinmemiz, sürekli gelişmek ve yenilenmek için araştırmalar yapmamız, başarılı reformların uygulayıcısı olmaya çalışmamız bu ağır sorumluluğu hakkıyla yerine getirebilmek içindir. Eğitim kurumlarımızda 21. yüzyılın becerilerinden, öğretimi destekleyen teknolojiden, eğitim modellerinden ve okullarda başarıyı yakalayacak eğitim yöneticilerinin ve öğretmenlerin kalitesinden, değerlendirilme süreçlerinden, yeterliliklerden bahsedip bu konularda gelişme sağlamak için çaba gösteriyoruz. Öğrencilerin çağa ayak uydurabilmesi, yeterli ve geçerli donanımına sahip olup teknolojiyi, bilgiye ulaşma ve bilgiyi işlemeye yönelik kullanabilmesi ve düşünme becerilerini çağın gereklerini karşılayacak şekilde geliştirebilmesi için planlar yapıyor, yeni hedefler belirliyor, farklı metotlar deniyor, uygulamalar geliştiriyor, güvenilir değerlendirme sistemleri oluşturmaya çalışıyoruz. Tüm bu çabaların hedefinde, milli eğitim felsefemizi geliştirmenin yanı sıra eğitim çıktılarımızı daha yaratıcı, üretken, kişisel hedeflerine ulaşmış, topluma ve ülkesine faydalı bireyler olmasına yönelik olarak nasıl geliştirebileceğimize; onları

hem toplumla uyum sağlayarak bir bütün haline gelebilecek hem de kendi hedeflerini belirleyip ulaşabileceği, kolektif olduğu kadar bağımsız bir duruşa da sahip olabileceği motivasyonu kendi içinde barındıran, kendine yetebilen, mutlu bireyleri nasıl yetiştirebileceğimizin cevaplarının aranması bulunmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda, bazı ülkelerde başarıya ulaşmış bir reform olarak sözleşmeli okul yapısının, Türkiye’deki öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre, nitel ve nicel olmak üzere iki boyut halinde ve kapsamlı bir şekilde incelenmesi araştırmanın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca verilerin, eğitimin mutfağındaki kişilerden toplanmış olması; çeşitlemenin göz önünde bulundurularak araştırmanın desenlenmesi ve konunun Türkiye’de geniş kapsamda ele alınmış olması nedeniyle yapılan çalışma önemli ve değerli kabul edilebilir.

Araştırma kapsamında sözleşmeli okul tecrübesine sahip olan başta Kanada olmak üzere bazı ülkelerin bilgi ve tecrübesinin yansıdığı araştırmaları incelemek (Bosetti, 2000; Carlson ve Lavertu, 2016; da Costa ve Peters, 2002; Prear Thomas, 2010; Ritchie, 2010; Winters, 2012; Fryer, 2014; Wei vd., 2014) bu sistemin başarı bileşenlerini anlamak açısından faydalı olmuştur. Sözleşmeli okulların, Türkiye’deki öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleriyle beraber değerlendirilmesinin, bu konuda politika yapıcılar ve eğitimdeki tepe yöneticiler için sözleşmeli okul fikrine yönelik mantıklı bir bütün oluşmasına ya da yol haritası belirlenmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Ritchie (2010) eğer fırsat verilirse sözleşmeli okulların, eğitim araştırmaları ve gelişimin merkezi haline gelebileceğini ve okullarda yenilikçi eğitim stratejilerinin uygulanmasına olanak sağlayabileceğini söylemiştir. Ayrıca sözleşmeli okul felsefesi Türkiye bağlamında değerlendirilmek istenirse, olumlu yaklaşımların yanı sıra olumsuz görüşlerin ve engelleyici unsurların da açıklık ilkesi gereğince birlikte sentezlenerek sunulmuş olması da, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada gerek nitel gerek nicel boyut kapsamında veri toplanan katılımcıların fikirlerini paylaşırken ve anketi yanıtlarken açık ve samimi oldukları varsayılmıştır. Yüz yüze yapılan görüşmelerde ya da anket formunun elden doldurtulması süreçlerinde, katılımcıların araştırmanın kapsamı hakkında sordukları sorulara açıklamalı cevaplar verilmiştir. Çevrimiçi anket uygulamasında ise, hem anketin giriş kısmında açıklama yapılmış hem de e-posta ile link gönderilirken araştırma hakkında bilgi verilmiş ve ayrıca detaylı bilgi için talepte bulunulması rica edilmiştir. Daha ayrıntılı bilgi talep eden katılımcılara araştırmacı hakkında ve araştırmanın amacı ve yöntemi konularında kısa zaman içerisinde dönüş yapılarak detaylı bilgi verilmiştir. Bu

nedenle araştırmada katılımcılara yöneltilen tüm soruların, katılımcılar tarafından araştırmacının kastettiği şekilde anlaşıldığı varsayımı kabul edilmiştir. Katılımcı grubundaki öğretmenlerin çoğunluğuna uygulanan anketler, okullarına gidilerek ders saatleri dışında ve gönüllülük esasına göre doldurtulmuştur. Okul müdürlerine erişim ağırlıklı olarak ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından resmi yazışma programı yoluyla olmuştur. Maarif müfettişleri ve ğretim üyelerinin tamamına yakınının cevapları evrimii anket üzerinden alınmıştır. Ayrıca rneklem grubunun anketi yanıtlamak için internet erişimi problemlerinin olmayacağı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın kapsamı, devlete bağlı ve kâr amacı gütmeyen sözleşmeli okullar çerçevesinde oluşturulmuştur. Bu nedenle Türkiye dışında örnekleri bulunan ve özel amaçlı çeşitli kurumlarca destek verilen okullar ya da özel politik amaçlarla kurulmuş olan sözleşmeli okullar vb., ABD’de çeşitli eyaletlerde bulunan ve Amsterdam’ın (2017) araştırmasında yer verilen okullar çalışmanın dışında tutulmuştur.

1.6. Tanımlar

Araştırmadaki ifadelerin ne anlama geldiğinin doğru anlaşılabilmesi için aşağıda bazı kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Bakanlık: Milli Eğitim Bakanlığı’nı ifade etmektedir.

Okul Seçimi: Öğrenciler ya da veliler tarafından öğrencinin ilgi, istek ve yeteneği doğrultusunda en uygun olan okulu seçme özgürlüğünü ve hakkını ifade etmektedir.

Sözleşmeli Okul: Türkiye’de rneği bulunmayan ancak Kanada, ABD, İngiltere, Yeni Zelanda, Avustralya, Hindistan vb. lkelerde, bir sözleşme çerçevesinde, toplum tarafından kurulup devlet tarafından finanse edilen ve çocuğa seçme şansı veren okulları ifade etmektedir. Bu okullarda, ğretmen seçimi ve görevlendirilmesi okul yönetim kurulu tarafından yapılmakta olup eğitim programının içeriğinin hazırlanması konusunda öğretmenlerin daha aktif ve hesap verebilir kılındığı bir felsefi yaklaşım söz konusudur.

1.7. Kısaltmalar

Araştırma içerisinde birden fazla kez kullanılan bazı kısaltmaların açılımlarına aşağıda yer verilmiştir. Diğer kısaltmaların açılımları metin içinde bulunmaktadır.

CMEC: Kanada Eğitim Bakanları Konseyi

CMO: Sözleşmeli Okul Yönetimi Örgütü (kâr amacı gütmeyen)

EMO: Eğitim Yönetimi Örgütleri (kâr amacı güden)

NAPCS: Ulusal Sözleşmeli Devlet Okulları Birliği

TAAPCS: Alberta Sözleşmeli Devlet Okulları Birliği

BÖLÜM II: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde sözleşmeli okulların kuramsal çerçevesi, okul seçimi konusundan başlamak üzere açıklanmaya çalışılmıştır. Sözleşmeli okullar konusu; başarı bileşenlerini de içerecek şekilde okul seçimi, okul yapısı (eğitim, denetim, müfredat), yönetim organları, bütçe, öğretmen, engeller başlıklarına yer verilerek çalışılmıştır. Bunun yanı sıra sözleşmeli okullar konusunda Türkiye bağlamı dışında yapılmış olan bilimsel çalışmalar ile tezler incelenmiş ve sunulmuştur.

2.1. Okul Seçimi

Okul seçiminin, çocuklarını büyütmeye ve eğitmeye anlamında farklı düşüncelere sahip aileler için farklı tipte programlar sağlamayı ya da aileler ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha fazla duyarlı olmayı içeren bir kavram olduğu söylenebilir (Levin, 2002). Ayrıca çocuğa ve ailesine okul seçimi yapma şansı verilmesinin, veli memnuniyetini yükselten bir unsur olduğu ifade edilebilir (Greene, 2001). Okul seçimi konusunun, sözleşmeli okul modelinin hem başarı bileşenlerinden biri hem de bu modelin dayandığı felsefi temeli besleyen bir kavram olarak konunun ayrılmaz bir parçası olduğu söylenebilir. Bu nedenle alan yazın, okul seçimi ile başlayıp sözleşmeli okullar konusu ile devam etmektedir.

2.1.1. Kavramsal Açıdan Okul Seçimi

Okullaşma seçenekleri, sömürge dönemi köklerine uzansa da ya da John Stuart Mill gibi, ilk kuramcıların katkılarına sahip olsa da, Nobel ödüllü ekonomist Milton Friedman'ın *Kapitalizm ve Özgürlük* adlı yapıtını yayınladığı 1962 yılında çağdaş bir destek görmüştür. Friedman kitabında (demokratik bir yönetimde velilerin, çocuklarının okullarını seçme hakkının yanı sıra) piyasa güçlerinin de eğitimsel kaliteyi, verimliliği ve üretkenliği güçlendirme potansiyelini açıklamıştır. Rekabetçi özel sektör modelini benimsemiş ve hükümetin, doğrudan eğitim vermemesi gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre, hükümetin, daha çok yardıma muhtaç ailelere, eyaletçe onaylanan, herhangi bir okuldaki eğitim için harcanmak üzere maddi destek sağlaması gerekmektedir. Friedman, piyasa güçlerinin kötü okulları iyileşmeye veya kapanmaya zorlayacağını, saygın okulları ise, daha iyi olma konusunda güdüleyeceğini, bireyleri ve kurumları, yeni okullar açmaya sevk edeceğini ummuştur. Sosyolog Christopher Jencks, başarısız devlet okullarından vazgeçebilmeleri için ailelere okul bursları sağlanması gerektiğini ileri sürmüştür. Harvardlı, eğitimden sorumlu dekan TheodoreSizer ve Philip Whitten (o zamanlar Harvardlı bir yüksek lisans öğrencisi olup sonradan yazar, editör ve film yapımcısı olmuştur) benzer bir yaklaşım önermiş ve

yaklaşımlarını “yoksul çocukların insan hakları beyannamesi” olarak adlandırmıştır (Finn, Manno ve Wright, 2016, s.13).

Günümüzde seçenekleri ve rekabeti geliştiren *seçim* fikri, yıllardır mıknatıs okullar (*magnet schools*), alternatif okullar ve daha sonra sözleşmeli okullar ile ilişkilendirilmiştir. Tarihten bu yana seçim kavramı; içerisinde, eşitlik, okula giriş şekli ve hesap verebilirlik konularına ilişkin söylemler barındırmıştır. Seçim, reformcular tarafından, eğitimin performansını geliştirmenin bir yolu olarak görülmüştür (Fabricant ve Fine, 2012). 1980’lerin sonu, 1990’ların başında bazı ülkelerdeki okullar, eğitim sisteminin oluşumundan beri ilk kez karşılaştıkları devrim niteliğindeki büyük değişimlerle yüzleşmiştir. Bu ülkelerden biri, Kanada’dır. Reformlar, eğitim sağlayıcılarının kontrolünü ellerinde tuttukları eğitimi, ailelerin lehine çekmek ve dolayısıyla bu düzeni bozmak için bu okulların hizmet görenleri olarak, onlara daha fazla seçenek vermek adına ortaya çıkmıştır (Hirsch, 2002). Kanada’da okul seçimi ile ilgili devlet politikası eyaletlere göre değişmektedir. Kanada’nın eğitim politikaları, ulusal deneyimle şekillenmektedir (Macedo ve Wolf, 2004). Okul seçimi hareketini, eğitim reformundan ziyade politik bir güç olarak anlamak gerektiğini ve okul seçiminin, özellikle son yıllarda, eğitimsel kalite ve eşitlikten daha çok, serbest piyasa ideolojisi ve politika yüklü bir ifade olduğunu düşünenler de vardır (CTF, 1997, s. 4). Bu düşünceyi destekleyenlere göre okul seçimleri, büyük ölçüde neoliberalizmin etkisi altında yapılmaktadır (Aydın, 2012, s. 19; Laitsch, 2013). Buna rağmen sözleşmeli okulların, bir yandan serbest piyasa anlayışının dinamik kuvvetlerini kucakladığı düşünülürken bir yandan da eğitimin temel ideallerine bağlı kalmayı amaçlayan bir sentez olduğu kabul edilmektedir (Töremen ve Çiçek, 2014, s. 4).

Temelde seçim girişimleri, eğitimin kalitesini yükseltmeyi ve haksızlıklar üzerinde düşünmeyi gerektirir (Froese-Germain, 1998). Levin (2002) eğitimin kalitesini yükseltme konusuna pazar teorisi (*market theory*) açısından yaklaşmış ve okul seçimi sisteminin, öğrenci kayıtlarını yükseltmeye çalışan okullar arasında ciddi bir rekabet ortamı oluşturabileceğini belirtmiştir. Ortaya çıkan bu rekabetin; okul etkililiği, üretim ve hizmetin artmasıyla sonuçlanacağını ve eğitimin kalitesinin yükseleceğini vurgulamıştır. Bir başka ifadeyle, eğitimde pazar seçiminin mantığı, ailelere kendi eğitimsel tercihlerine yönelme özgürlüğü vermektir. Bu durum sonucunda, bazı aileler için öncelikli hedef akademik başarı olurken bazıları için ise, güvenli ve destek verici bir okul ortamı olmaktadır. Bunun dışında bazı aileler de dini ve felsefi değerler için arayışa girerler (Levin, 1998b). Okul seçimi girişimlerinin bazı durumlarda eğitimin kalitesini yükseltmek yerine seçim konusunu yanlış sonuçlara ulaştıracak durumlara neden olması da mümkündür. Ailelerin çoğunun uygun eğitimsel değerlere önem vermeyip seçimlerini

farklı okul özelliklerine göre yaptıkları durumda, okullar da velileri memnun etmek adına *yanlış* performans ölçütlerine yönelebilir. Örneğin, okuryazarlık becerisi ya da yükseköğretim gören öğrenci sayısı gibi unsurlardan ziyade okul futbol takımının kazandığı maç sayısına önem verilmeye başlanabilir. Bu durumda okul seçimi, ülke çapında öğrenme kalitesini yıkıma uğratacak bir etkiye neden olabilir (Buckley ve Schneider, 2009).

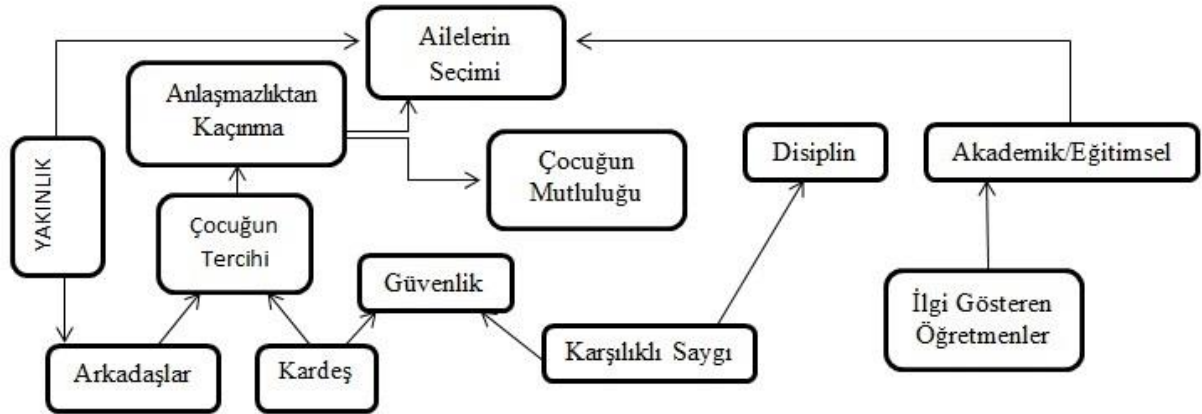
Devlet okullarında yaşanan güven krizi nedeniyle aileler, okul seçimleri sayesinde çocuklarının akademik başarısını garantiye alma arayışına girmiştir (Raham, 1998). Okul seçimi, ailelerin kendi değer tercihlerini yansıtmaları ve çocuklarının öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaları konusunda sorumluluğun daha fazla kendilerine yöneldiğini gösterir (Bosetti, 1998). Greene'e (2001) göre okul seçiminin aileler üzerinde faydalı etkileri vardır ve okul seçimi yapanların, yapmayanlara göre memnuniyet düzeyi daha yüksektir. Fakat tüm bunlara rağmen okul seçimi teorisinin temelinde, evrensel düzeyde *en iyi okul modeli olmadığı* düşüncesi yatmaktadır. Okullar, finanse edilen hükümet tarafından oluşturulan standartlar çerçevesinde kalarak farklı programlar sunmakta özgürdür. Okulun amaçlarının nasıl başarılabacağı, öğrencilerin ihtiyaçlarının, ölçülen başarıya bağlı olarak devam eden maddi kaynakların temelinde nasıl karşılanacağı okulların kendileri tarafından planlanmaktadır. Aileler, çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için onların yeteneklerini esas alacak bir okulu seçmeye teşvik edilir. Bu temel bakış, yenilikçi (*innovative*) programlar tasarlamak, yüksek etkililik ve verimlilikle çalışmak, öğrenme amaçlarının devamlılığı için çaba göstermeye yönelik güçlü bir cesaret verici unsur olarak rol oynamakta ve böylece girişimci okullar ortaya çıkmaktadır (Raham, 1998).

2.1.2. Ailelerin Okul Seçimine Yaklaşımları

Hirsch (2002) eğitim sisteminde okul seçiminin gerçek ve çeşitli etkileri olduğunu düşünmektedir. Okul seçimine yaklaşımın altında yatan niyet düşünüldüğünde, genel varsayımın aksine, aileler için daha farklı bir anlam ifade ettiği belirtilmekte ve sıkça böyle sonuçlara yer verilse de, ailelerin okulları seçim için bir kriter olarak sadece akademik sonuçlara göre değerlendirmedikleri anlaşılmaktadır. Aslında okulun akademik şöhreti, karar vermede *küçük* bir rol oynamaktadır (Froese-Germain, 1998). Carnegie Foundation'ın, 1992 yılında yayınladığı okul seçimi üzerine özel raporda, Arizona, Milwaukee ve Minnesota'daki çalışmalar sonucunda pek çok ailenin, akademik olmayan sebepleri göz önünde bulundurarak çocuklarını gönderecekleri okula karar verdiklerinin görüldüğü ifade edilmiştir. Carnegie'nin araştırmasında, ailelerin yalnızca %15'i akademik açıdan kaliteye atıfta bulunurken %11'i küçük ölçekli sınıfları ve %3'ü iyi öğretmenleri sebep olarak göstermiş, diğer aileler için çocuklarını hangi okula gönderecekleri

konusundaki kararın akademik olmayan nedenlerden etkilendiği ortaya çıkmıştır. Bir diğer araştırmada da benzer şekilde ailelerin %55'i için çocuğunun eğitim ortamının öncelikli olduğu görülmüş fakat diğerlerinin akademik olmayan nedenlerle okul seçtikleri belirtilmiştir (aktaran Goldring ve Hausman, 1999, s. 473). Ailelerin, bir okuldaki beklentilerine yönelik, bir başka bakış açısı da, yüksek sınav sonuçlarından dolayı kazanılan ödüllerden ziyade çocuklarının kendini mutlu hissetmesi, büyümesi ve gelişmesidir (Hirsch, 2002, s. 18). Seçim konusuna mutluluk vurgusu yapan bir diğer araştırma da, Coldron ve Boulton'a aittir. Çalışmada ailelerin, çocuklarının ne istediğini bilmeleri gerektiği ifade edilmiş ve okul seçimine etki eden unsurların, birbiri içine geçmiş, karmaşık yapıdaki pek çok gereklilikten oluştuğu, *mutluluğun*, belki de tüm bu unsurların merkezinde yer aldığı ve hepsinin bir özeti niteliğinde olduğu vurgulanmıştır. Şekil 2.1'de, bu çalışma sonucunda ortaya çıkan ve aileler için okul seçimine etki eden faktörlerin yer aldığı model gösterilmektedir (Coldron ve Boulton, 1991).

Şekil 2.1 Ailelerin Belirttikleri Okul Seçim Kriterleri Arasındaki İlişkilerin Gösterimi

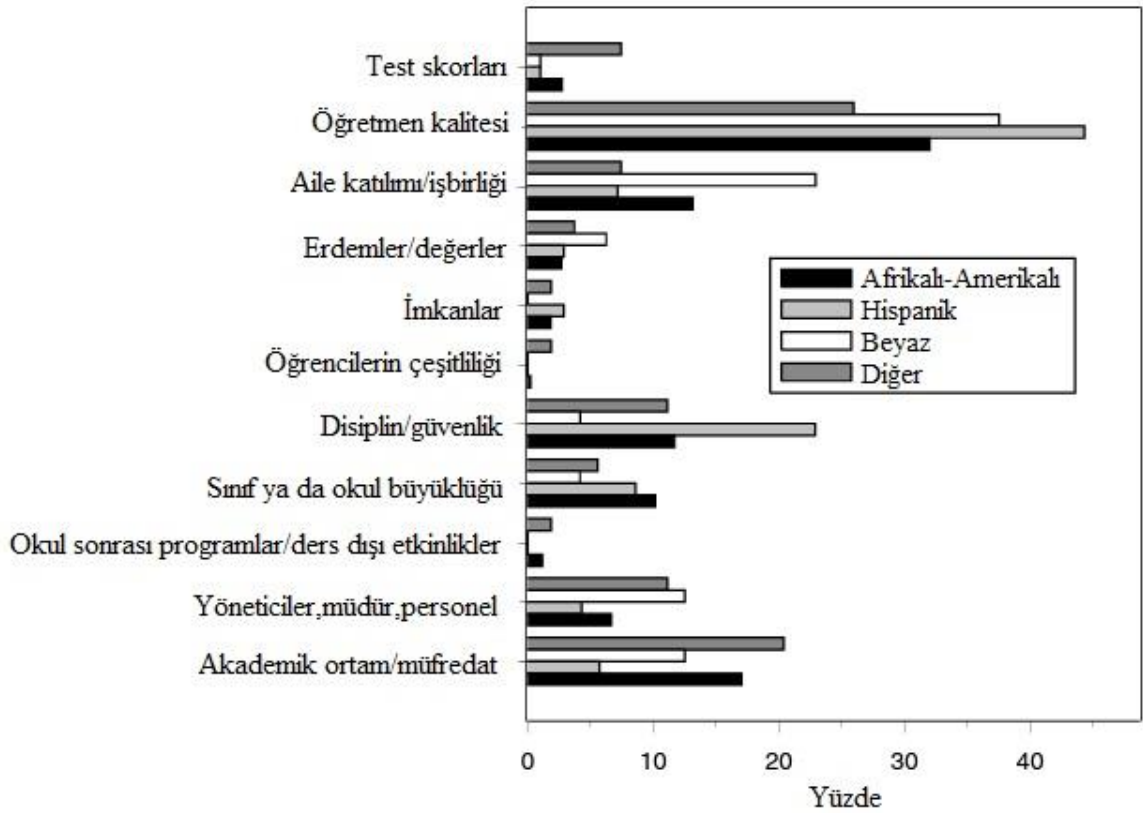


Kaynak: Coldron ve Boulton (1991, s. 177)

Buckley ve Schneider'a (2009) göre, ailelerin okulları seçmesi ya da değerlendirmesi aşamasındaki en önemli unsur, okulların akademik yönleridir. Dini olmayan özel okul velileri, okul seçimi konusunda dört sebep etrafında yoğunlaşmıştır. Bunlar; küçük ölçekli sınıflar, paylaşılan değer ve inançlar, öğretme stili ve güçlü akademik itibardır. Bunların ardından gelen ve az bir oranda tercih edilen 5. sebep ise, öğrenciler için daha fazla bireysel destektir. Dini özel okul velileri ise, bu konuda iki sebebe ağırlık vermiştir. Bunlar, paylaşılan değer ve inançlar ile güçlü akademik itibardır. Bunun yanı sıra az bir oranda da öğretme stili, küçük ölçekli sınıflar ve dini içerik başlıkları üzerinde durulmuştur (Bosetti, 2004, s. 397). Lankford ve Wyckoff, Katolik

ailelerin, okul seçerken inanç ve değer unsurlarını daha fazla göz önünde bulundurdıklarını ifade etmiştir (Lankford ve Wyckoff, 1992). Şekil 2.2’de, farklı ırksal kimliğe sahip ailelerin, akademik kalite açısından, okullarda aradıkları önemli özellikler gösterilmiştir. Aileler arasında ırksal kimliğe göre bazı farklılıklar görülse de tüm ailelerin iyi okulu, etkili eğitimle ilişkili pek çok unsurla ilişkilendirdikleri söylenebilir (Buckley ve Schneider, 2009).

Şekil 2.2 Farklı Irksal Kimliğe Sahip Ailelere Göre Akademik Kalite Açısından Okul Seçimi Kriterleri



Kaynak: Buckley ve Schneider, (2009, s. 120)

Şekil 2.2’ye göre, Hispanik ailelerin, okul seçimi yaparken öğretmen kalitesini diğer gruplara göre daha fazla göz önünde bulundurdıkları; beyaz tenli ailelerin ise öğretmen kalitesi ve aynı zamanda aile katılımı ve işbirliğine önem verdikleri söylenebilir. Yine Hispanik ailelerin okul seçimi yaparken disiplin ve güvenlik konusuna diğer ailelere oranla daha fazla dikkat ettikleri vurgulanabilir. Afrikalı-Amerikalı aileler için öğretmen kalitesinin yanı sıra akademik ortam ve müfredat unsurları da, hangi okulu seçecekleri konusunda önemli bir rol oynamaktadır.

Okul seçiminde akademik üstünlüğe vurgu yapan Bosetti’nin çalışmasına göre, aileler pek çok farklı sebeplerle okul seçer. Devlet okulu velilerinin yarısı, okul seçerken en önemli unsurun,

eve yakınlık durumu olduğunu belirtmiştir. Bunu akademik itibar, öğretmenler, müdür ve öğretme stili takip etmektedir. Alternatif okul velilerinin üzerinde yoğunlaştıkları ilk üç sebep; güçlü akademik itibar, öğretme stili ve özel programlar olmuştur. Bunları, paylaşılan değer ve inançlar ile küçük ölçekli sınıflar izlemektedir. Ailelerin, okul seçerken dikkat ettikleri unsurlar farklı aile tiplerine göre farklılaşmaktadır. Örneğin, alternatif okulların velileri için -diğer gruplardaki bazı veliler tarafından da belirtilmiş olmakla beraber- ilk sırada yer alan unsur, akademik itibar olmuştur. Alternatif okul velileri, çocukları için belirli tipte bir okul deneyimi arayışındadır. Bu nedenle program önerileri, öğretme stili, küçük ölçekli sınıflar ve ailelerin değer ve inançlarını yansıtan bir okul ortamı aramakta ve çoğunlukla okul seçimi sürecine çocuklarını da dâhil etmektedir (Bosetti, 2004). Hunter (1991) ailelerin, ortaöğretim seviyesindeki çocukları için okul seçimi yaparken göz önünde bulundurdıkları dört önemli unsuru şöyle sıralamıştır;

- *İyi disiplin:* Çocuklar hem evde hem okulda disipline ihtiyaç duyarlar. Okuldaki çocukların iyi yetişmiş, terbiyeli bireyler olmaları saygılı ve sorumlu görünmelerini sağlar ve bu durum, okulun geneli üzerinde iyi bir izlenim yaratır.
- *İyi sınav sonuçları:* Okulun iyi sınav sonuçlarına sahip olması, çocukların gelecekteki meslek beklentisi için önemlidir. İyi sınav sonuçları, iyi bir eğitimin kanıtıdır.
- *Tek cinsiyet durumu:* Yalnızca kızların ya da yalnızca erkeklerin olduğu okullar
- Okulun eve uzaklığı

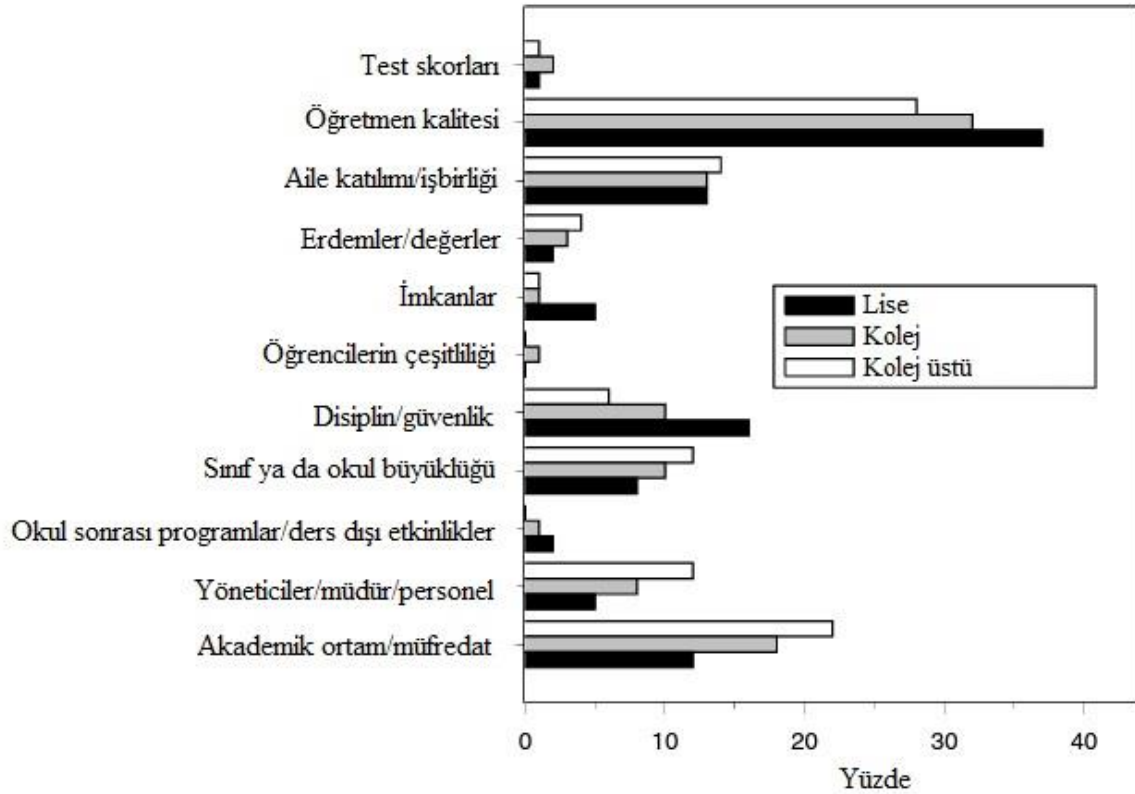
Okul seçiminde, ailenin eğitimsel öncelikleri konusunda kimi için okulun eve uzaklığı ve güvenliği öncelik oluştururken kimi için de okulun bazı özellikleri (okulun büyüklüğü, çevresi, türü) ve akademik yönü önemli olmuştur. Bu değişkenlerden bağımsız bir şekilde okul seçimine farklı bir bakış açısı olarak aileler, devlet ya da özel olsun, çocuklarının önceki okuluna duydukları memnuniyetsizlik nedeniyle okul seçebilirler. Bu ya da başka birtakım nedenlerden dolayı seçtikleri okuldan daha fazla memnun olabilirler. Bu konudaki memnun olma ve kendini iyi hissetme halinin, insanlara seçim yapma özgürlüğü tanındığında kendilerini daha iyi hissetmelerinin bir sonucu olabileceği de düşünülmektedir. Bir başka neden, aileler kendi istek ve ihtiyaçlarını daha iyi bildikleri için buna yönelik okul seçeceklerdir. Seçime yönelik bir yaklaşım benzetme yapılarak şöyle ifade edilmiştir; “müşterilerin belirli model bir araba için ödeme yapıp ona sahip olduktan sonra vefalı olmaya başlamaları gibi aileler çocuklarının okullarıyla ilgili daha önceden yapmış oldukları seçimleri kendilerine haklı göstermek için

kendilerini memnun hissedebilirler” (Bauch ve Goldring (1995) ile Smrekar ve Goldring’den (1999) aktaran Goldring ve Phillips, 2008, s. 212).

Ailelerin okul seçiminde göz önünde bulundurdıkları bir diğer unsur, eğitimin amaçlarıdır. Bu konuda farklı okul türlerine göre, ailelerin öncelikleri de farklılaşmaktadır. Örneğin, dini özel okul velileri, çocuklarının manevi gelişimiyle daha fazla ilgilenirken devlet okulu velileri, manevi gelişimin yanı sıra çalışma alışkanlığı ve öz disiplin kazandırma üzerinde durmuşlardır. Dini olmayan özel okul ve alternatif okul velileri, diğer veli gruplarından daha yüksek bir oranda eleştirel düşünme becerileri ve öz saygı kazandırmayı ön plana almıştır. Bosetti’nin araştırma sonuçlarına göre tüm veliler, çocuklarının eğitiminin birincil amacı olarak, akademik açıdan üstün başarı elde etmeyi göstermiştir (Bosetti, 2004, s. 398).

Okul seçimi yapan aileleri, yapmayanlardan ayıran beş unsur; demografik özellikler, önceki okulla ilgili memnuniyet, aile katılımı, eğitimsel öncelikler ve sosyal ağlar olarak gösterilmiştir. Demografik özelliklerde, ailenin geliri ve öğrencinin ırkı okul seçiminde önemli değişkenler olarak ortaya çıkmıştır. Daha yüksek eğitimsel başarı ve meslek edinmiş ailelerin eğitime daha çok önem verdikleri ve eğitimsel seçimlerin çeşitliliği üzerine daha fazla bilgi arayışına girdikleri ifade edilmiştir (Goldring ve Phillips, 2008). Okul seçimi yapan ailelerin, seçtikleri okul türleri arasındaki farklılık; eğitimdeki pazar reformları, okul etkililiği, sosyal sınıf, ırk ve etnik köken gibi konularla da ilişkilendirilmektedir. Bir başka ifadeyle, ailelerin sahip olduğu farklılıkların ya da öğrencinin başarı durumunun, özel, devlet ya da alternatif bir okulun seçilmesinde önemli bir etken olduğu vurgulanmaktadır. Aileler arasındaki bu farklılıklardan kastedilen; ailenin eğitim seviyesi -özellikle karar vermede önemli bir rol oynamasından dolayı annelerin eğitim seviyesi-, ailenin gelir düzeyi, çocuğun öğrenmesine ailenin aktif katılımı, okula ilişkin etkinliklerde çocukla birlikte zaman geçirilmesi, ailenin değerleri ve okulun amaç ve hedefleri üzerine inançlarıdır (Bosetti, 2004). Şekil 2.3’te, ailelerin eğitim seviyelerine göre okuldan beklentilerinin neler olduğu gösterilmiştir. Buna göre, lise mezunu ailelerin okul seçimi yaparken öğretmen kalitesine; yükseköğretim ve üstü eğitim mezuniyetine sahip ailelerin ise, öğretmen kalitesinin yanı sıra akademik ortam ve müfredata önem verdikleri söylenebilir.

Şekil 2.3 Eğitim Seviyelerine Göre Ailelerin Akademik Beklentileri



Kaynak: Buckley ve Schneider, (2009, s. 121)

Greene, okul seçiminin, aileler için önemli yararları olduğunu vurgularken seçimin yalnızca toplumun *kaymak tabaka* olarak adlandırılan kesimindeki en iyi öğrencilere aitmiş gibi görülmemesi gerektiğini de ifade etmiştir. Çünkü seçim programlarıyla ilgili yapılan tüm çalışmalarda katılımcıların, düşük gelir düzeyindeki aileler, ağırlıklı olarak boşanmış anne babalar ve daha önceden düşük akademik performansa sahip olduğu yönünde kaydı bulunan kişilerden oluştuğunu gösteren veriler bulunmaktadır (Greene, 2000; Greene, 2001). Shumow, Kang ve Vandell ise (1996) bunun aksine, anne babanın eğitim durumunun ya da ailenin gelir düzeyinin, çocuğun aldığı eğitimin özelliği açısından önemli olduğunu vurgulamıştır (s. 451). Levin (2010) de benzer görüşte olup fakir ve azınlık ailelerin çocuklarına okul seçmek için çok az fırsata sahip olduklarını düşünmektedir. Düşük gelir düzeyine sahip aileler okul seçiminde daha çok akademik olmayan unsurlardan etkilenirken gelir düzeyi yüksek olan aileler, okulların akademik yönlerine odaklanmaktadır (Buckley ve Schneider, 2009).

Kanada’da sürdürülen okul seçimi felsefesi çerçevesinde, ülkenin sosyal yapısında yer alan azınlık ve göçmenlerin bu yöndeki tercihlerini de görmek faydalı olabilir. Bir çalışma, azınlık ve düşük gelirli ailelerin çocukları için okul seçerken okulun değerleri ve ırksal öğeleri daha az göz önünde bulundurduklarını göstermiştir. Bu ailelerin aksine eğitilmiş aileler, çocuklarının

eğitiminde ırksal ögelere atıf yapmış ve değerleri öğretmenin önemli olduğunu vurgulamıştır (Schneider, Marschall, Teske ve Roch, 1998). Bu sonucu desteklemeyen bir başka çalışmada göçmen ailelerin çocuklarını sözleşmeli okula gönderme kararını etkileyen unsurların, daha çok kültürel özellikte olduğu görülmüştür. Aileler için önemli olan faktörler; kültürel yakınlık, paylaşılan değerler, gelenekler ve inançlar, çocuğunun okulda güvende olduğu hissi ve çocuklarının rahatı olmaktadır (Bosetti, 2001, s. 108).

Bosetti (2004) ailelerin, çocuklarını gönderecekleri okulu seçerken nasıl davrandıklarını anlamak üzere Alberta’da bulunan 11 özel, sekiz devlet ve 10 alternatif ilkokulda toplam 1500 aileyi içeren bir araştırma yapmıştır. Bu çalışmada ailelere, çocukları için okul seçerken neleri göz önünde bulundurdıkları sorulmuştur. Ailelerin, özel ya da devlet okulu velisi olmasının, okul seçimi konusunda verdikleri kararlarda önemli bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Devlet okulu velilerinin %47’si, öncesinde bir araştırma yapmadan, çocuklarını önceden planladıkları okula gönderdiklerini belirtmiştir. Aynı durum alternatif okul velilerinin %21’i ve özel okul velilerinin de %7’si için geçerlidir. Özel ve alternatif okul velilerinin birlikte yaklaşık olarak %20’si, okul hakkında araştırma yaptıktan sonra çocuklarını daha önceden planladıkları devlet okuluna göndermiş fakat daha sonra okul değiştirmiştir. Alternatif okul velilerinin %42’si, göndermeyi düşündükleri okul hakkında bilgi aldıktan sonra daha önceden planlamadıkları bir okula çocuklarını göndermiştir. Benzer şekilde, bilgi aldıktan sonra çocuğunu daha önceden planlamadıkları okula gönderen velilerin %70’i dini olmayan özel okul ve %50’si dini özel okul velisidir. Dini özel okul velisinin yaklaşık %10’u, okulun dine ilişkin verdiği eğitimin içeriğine dayalı olarak karar verdikleri özel okula çocuklarını göndermiştir. Alternatif okul velilerinin yaklaşık %5’i, sunulan özel program için bu okulu tercih ettiklerini belirtmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrenci başarı puanlarının etkililik ve verimlilik açısından kamu hesap verebilirliği için bir ölçü sağlayabileceği fakat bahsedilen diğer faktörlerin de ailelerin kararlarında etkili olduğu ifade edilmiştir. Davies’in (2004) çalışmasında, okul seçiminin ve bunun için yapılan ödemelerin, devlet kurumlarında verilen eğitime duyulan memnuniyetsizlikten değil, ailelerin çocuklarının eğitime daha fazla dâhil olmayı istemelerinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Genelde okul seçiminin mantığı, eğer aileler çocuklarını bir okula göndermeyi seçtilerse, okul ile daha fazla iç içe olmayı istemelerine dayanmaktadır (Buechler, 1996). Bu varsayıma paralel olan bir başka çalışmada da, ailelerin taleplerine karşı özel okulların devlet okullarına göre daha fazla duyarlı ve sorumlu ya da hesap verebilir oldukları iddiası tartışılmıştır. Devlet ya da özel olsun düşük gelirli okullarda, okul çalışanlarının bunun için çaba sarf etmelerine rağmen aile katılımının düşük olduğu vurgulanmıştır. Fakat çoğu düşük gelirli ailenin, okula yabancılaşmasının arkasında

başka karmaşık nedenler vardır. Yerleşmiş eğitimsel başarısızlık ve hayal kırıklığı ile suçlayıcı eğilimler bunlar içinde en önemlileri olduğu söylenmiştir. Bunun yanı sıra yine devlet ya da özel okul olsun yüksek gelirli okullarda, haddinden fazla aile katılımı ve eğitime müdahalenin söz konusu olduğu belirtilmiştir. Araştırmada özel okulların, okul ile ilgili çalışmalara ailelerin katılımı için belirli sınırlar koyduğu ve dolayısıyla özel okulların daha fazla hesap verebilir olduğu iddiasını destekleyen bir gösterge olmadığı ifade edilmiştir. Bunun aksine ailelerden gelen taleplere yönelik olarak, devlet okulları daha fazla sorumlu davranmaya eğilimli olmaktadır. Özel okullar, öğrencilerinin ailelerinden çok fazla taleple karşı karşıya kaldıkları ve bu durumu aşırı derecede müdahaleci bir eylem olarak nitelendirdikleri için talepleri yerine getirme konusunda yoğun bir zorunluluk hissetmemektedir. Fakat devlet okullarının bu talepleri bir zorunluluk olarak gördükleri ve bu tarz muhalif aileleri bertaraf etmek için çok daha zor zamanlar geçirdikleri vurgulanmıştır (Buras ve Apple, 2005).

Ailelerin okul seçimine yönelik karar aşamasında, kaynak olarak kullandıkları iki çeşit ağdan söz edilmiştir. Bunlar, sosyal ve resmi ağlardır (Goldring ve Phillips, 2008). Ebeveynlerin okul seçerken; arkadaşlarıyla, komşularıyla, velilerle, öğretmenlerle, müdürlerle, rehber danışmanlarla konuşarak ve okulları ziyaret ederek karar vermeleri, bu konuda sosyal ağlardan yararlandıklarını göstermektedir (Bosetti, 2004). Bunun yanı sıra başvurdıkları bir diğer kaynak ise, resmi ağlardır. Bu grupta da; okulun broşürleri, resmi görüşmeler, okul tarafından yayınlanan test sonuçları, okul ve bölgenin internet sitesinde bulunan bilgiler gibi uygun resmi içerikler yer almaktadır (Goldring ve Phillips, 2008).

Lubienski (2008) okul seçimine inovasyon açısından bakarak okul seçiminin ana amacı olarak, inovasyonu göstermiş ve özellikle sözleşmeli okullarda, bunun okul seçimi için sabit bir amaçtan ziyade okul seçimi reformlarını bir üst seviyeye taşımak için retorik bir araç olarak hizmet edebileceğini belirtmiştir. İnovasyonlar olmazsa sistem kaotik olmaya ve dağılmaya başlar (Gereluk ve Kowch, 2012, s. 8). OECD tarafından yapılan eğitimdeki inovasyon açıklaması, sözleşmeli okulların başarı bileşenlerini oluşturan kavramlara yer verilerek şöyle ifade edilmiştir;

(...) inovasyon kapsamında kastedilen yenilikler; firma/eğitimsel kuruluş, pazar/sektör ya da dünya için yenilik olabilir. Her açıdan temel olarak, dört çeşit yenilik vardır. Bunlar; ürün yeniliği, süreç yeniliği, kurumsal ve pazarsal yeniliktir. Eğitim sektöründe, ürün yeniliği, yeni ya da önemli derecede geliştirilmiş bir müfredat, yeni bir eğitimsel yazılım ya da kaynak; süreç yeniliği, yeni ya da önemli ölçüde geliştirilmiş bir öğretim yolu; kurumsal yenilik, öğretmenler arasındaki

işbirliğinin yeni bir yolu ya da yönetimle ilgili alanda kurumsal değişimler ve pazarsal yenilik, yeniliği teşvik etmenin yeni bir yolu ya da öğrencileri kayıt için okula çekmek ve okulda kalmaları açısından sürdürülebilirliği sağlamak için yeni bir strateji ortaya koymak olabilir (aktaran Alberta Education, 2011, s. 2).

Raham'a (1998) göre devlet okulu seçimi, farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik öğrenme çevresi çeşitliliği sağlamak için bir araya gelmiş girişimleri kapsar. Bu anlayış okulların, kendi misyonlarını oluşturmalarına ve tahsis edilen kaynaklar ile uygulayacakları programlar üzerine karar vermelerine izin veren okula dayalı yönetim fikrini kabul eder. Okulun özerkliği, sürdürülebilirlik konusunda daha dikkatli davranılmasını gerektirebilir. Çünkü yenilikçi projelerin vaktinden evvel gerçekleştirilmeye çalışılmasının, okulun varlığını sürdürme konusunda riskli sonuçlar ortaya çıkarabileceği düşünülmektedir (da Costa ve Peters, 2002).

Labaree, eğitim sisteminde yaşanan büyük problemlerin çözümüne yönelik atılacak adımları belirtirken okul seçiminin bu konuda kilit bir rol oynayabileceğini vurgulamıştır. Labaree'nin önerileri şöyledir (1997, s. 40);

- Okulların yeniden yapılandırılması
- Öğretimin profesyonelleştirilmesi
- Öğretmenler için yeterlilik testi uygulanmasının gerekliliği
- Öğretim için alternatif yolların geliştirilmesi
- Öğretmenlerin profesyonel eğitimlerinin bir üst seviyeye çıkarılması
- Öğrenciler için ulusal başarı testlerinin oluşturulması
- Diploma alınması için bir ön koşul olarak performans testi uygulanması
- Okul fonlarının dengeli bir şekilde dağıtılması
- Okullara verilecek finansal desteğin, okul performansına göre ayarlanması
- Okul yılı boyunca; temel becerilerin güçlendirilmesi, mesleki eğitimin artırılması, akademik müfredatın kuvvetlendirilmesi, ulusal müfredat standartlarının geliştirilmesi, gelir durumu iyi olmayanlar için ekonomik fırsatların sağlanması, kültürel değerlerin yükseltilmesi

- Ailelere, çocuklarını gönderecekleri okulu seçmeleri için izin verilmesi
- Özerk yapıda sözleşmeli okullar kurulması

2.2. Sözleşmeli Okulların (Charter Schools) Tanımı ve Özellikleri

Sözleşmeli okullar, öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesi ve yenilikler sağlama gibi hem okul hem de eğitim açısından önemli katkılar yapmak üzere tasarlanmış (Mindzak, 2011) ve ebeveynler ile eğitimciler için eğitime ilişkin felsefede ya da okulların misyonunda seçenekler sağlamak üzere organize olan (Bosetti, 2001, s. 102) yarı özerk bir yapıya sahip devlet okullarıdır (Fuller, 2002, s. 6). Tanımında devlet okulu ifadesi yer alsa da, aslında tam anlamıyla bir devlet kurumu özelliği taşımayan melez kurumlardır. Bir başka ifadeyle bu okullar, özel kurumların da bazı özelliklerine sahiptir (O'Reilly ve Bosetti, 2000). Sözleşmeli okullar bazı yönlerden özel okullara bazı yönler itibarıyla da devlet okullarına benzeyen hibrit bir yapıdır (Töremen ve Çiçek, 2014, s. 6). Geleneksel devlet okullarının bürokratik kontrolü sözleşmeli okullar için geçerli olmayıp özerk ve serbesttirler (Good ve Braden, 2000). Ayrıca devlet okullarını kısıtlayan kurallar ve düzenlemelerden arınmış bir şekilde çalışma fırsatına sahiptirler (Little Hoover Commission, 2010). Seçim, otonomi, hesap verebilirlik ve rekabet sözleşmeli okul hareketinin temel bileşenleri olarak görülmektedir (Good ve Braden, 2000, s. 121). Ted Kolderie'ye göre sözleşmeli okul; bir okul türü, öğrenme programı ya da metodu değildir. Kolderie, sözleşmeli okulların bundan öte bir konumda bulunduğunu, *“kanun yalnızca boş bir fiziksel yapının, boş bir kurumsal yapı olmasını sağlar, bu kurumsal yapıyı düzenleyenler, içine ne koyarlarsa, öğrenciler onu öğrenir”* sözleriyle ifade etmiştir (Kolderie (1998)'den aktaran Bulkley ve Wohlstetter, 2004, s. 5). Sözleşmeli okullarda sertifikalı öğretmenlerin görevlendirilmesi zorunludur (Bosetti, 2001, s. 103). Sözleşmeli okul yapısı sayesinde öğretmenler, müfredat planlamadan yönetime ve finansal düzenlemelere kadar okul işleyişine dair tüm basamaklarda aktif olarak içinde bulunabilecekleri fırsatlara sahip olabilmektedirler (Bierlein ve Mulholland, 1994, s. 38; Good ve Braden, 2000, s. 122).

Sözleşmeli okullar; bağımsız, özerk okullar veya aynı türden okullardan oluşan büyük ağların parçaları olabilmektedir. Bu ağlar, kâr amacı gütmeyen sözleşmeli okul yönetimi kurumları ya da kâr amacı güden eğitim yönetimi kurumları olabilmektedir. Sözleşmeli okulların çoğu yeni, sıfırdan kurulan okullardır ama öğretmenlerin (ve bazen velilerin) önemli bir çoğunluğu, bu yönde oy kullanırsa ya da dönüşüm sorunlu bölge okullarını değiştirme çabalarının bir parçasıysa, bölge okulları, sözleşmeli okul statüsüne dönüştürülebilmektedir (Finn vd., 2016, s. 8). Bu başlık

altında, sözleşmeli okulların tarihte ilk kez ortaya çıkışından, günümüzdeki örneklerine kadar bu okullar hakkında çeşitli bilgilere yer verilecektir.

2.2.1. Sözleşmeli Okulların Ortaya Çıkışı

Sözleşmeli okulun (ve okul seçiminin diğer biçimleri) öncülerinin izleri Horace Mann'in, kamusal eğitimi hükümet tarafından yürütülen sistemler dâhilinde birleştirmeye başlamasından önceki döneme gitmektedir. Tarihçi David Tyack ve Elisabeth Hansot'ın açıkladıkları gibi, sömürge dönemlerinde ve Cumhuriyetin ilk günlerinde birçok okullaşma biçimi hükümetin ilgisini çekmiş ve vatandaşın *kendi seçtiği okula gitmesi* vurgulanmıştır. Devlet eliyle okullaşmaya yönelik bu örnekler zamanla yerini Tyack, Hansot ve Michael Kirst'ün sözleriyle, *siyasi denetim ve ekonomik destek bakımından kamusal olan; tüm sınıfların ve etnik grupların çocuklarını kapsayan, okuryazarlık ile sayısal becerilere sahip, ahlâklı vatandaşlar yetiştirmek için kurulmuş* bir eğitim sistemini benimseyen Mann'in ve diğer 19. yy. reformcularının *ortak devlet okulu* fikrine bırakmıştır. Zaman içerisinde ve erken 20. yy.'ın ilerici reformcularının etkisiyle bu yaklaşım, Tyack'in ünlü ifadesiyle nitelediği, uzmanlığı, verimliliği ve seçkinlerin tarafsız kamusal hizmetini yücelten *tek en iyi sisteme* dönüşmüştür. Tyack'in tek en iyi sistemi, *ülke ve ülkedeki birçok topluluk giderek daha da çeşitlendikçe ve Amerikalılar, yaşamlarının diğer unsurlarıyla ilgili çeşitliliğe ve seçeneklere daha fazla alıştıkça işlerliğini yitirmeye başlamıştır. Endüstriyel okullaşma modeli ise, iletişimden taşımacılığa ve sağlık hizmetlerine kadar her şeyin yeniden icat edildiği bir dönemde modası geçmiş bir görüntü sergilemiş ve bunun sonucu olarak, değişmekte olan bu teknolojik ve kurumsal ortam, değişmekte olan popülasyonun ihtiyaçlarına ve tercihlerine daha uygun olan yeni eğitim modellerinin oluşturulması çabalarını teşvik etmiştir* (Finn vd., 2016, s. 8-12).

Sözleşmeli okul fikri, 1970'li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri'nde, eğitim bilimci Budde tarafından ortaya atılmıştır. Massachusetts Üniversitesi'nde öğretim üyesi olan Budde, *Educating by Charter* (1974) adlı makalesinde, öğretmenlerin, kendi okullarına yönelik yerel ihtiyaçları ve özellikleri düşünerek yeni öğretim yaklaşımlarını ve müfredatı tasarlayabileceklerini belirtmiştir. Ayrıca makale, bölgesel kurumlaşmaya yoğunlaşmış ve öğretmenlerin bu kurumlaşmada kilit rol oynaması gerektiği ileri sürülmüştür. Ancak başlarda Budde'in fikri mevcut okullarla sınırlı olmuş ve okul yönetim kurullarının, öğretmenlerin, okulların bünyesinde yeni programlar ya da bölümler oluşturmaları için sözleşmeler yayınlamaları gerektiğinin ileri sürülmesinden öteye gidememiştir (Finn vd., 2016, s. 16).

“ABD’de Risk Altındaki Toplum’dan (*A Nation at Risk*)” ve büyük çaptaki K-12 reformları doğrultusunda istenen bir sürü başka çalışma ve rapordan sonra Budde, “Sözleşmeli Eğitim: Okul Bölgelerinin Yeniden Yapılandırılması (*Education by Charter: Restructuring School Districts*)” ile

yeniden deneme kararı almıştır. 1988 tarihli bu inceleme, “Amerika Öğretmenler Federasyonu (*American Federation of Teachers*)” başkanı Albert Shanker’a ulaşmıştır. Shanker, incelemeye o yılın Mart ayında “Ulusal Basın Kulübü’nde (*National Press Club*)” yaptığı yankı uyandıran bir konuşmanın ilham kaynağı olarak atıfta bulunmuştur. Konuşmada Shanker kendi sözleşmeli okul fikrini tanıtmış, çok geçmeden bu fikir “Değişim Sözleşmesi (*A Charter for Change*)” başlığıyla New York Times makalesi olarak yeniden gün yüzüne çıkmıştır. Budde’den etkilenen ve ileriye gören bir eğitim reformcusu olan Albert Shanker, hükümet denetiminin giderek büyüyen halkalarının sonucunu keskin bir dille eleştirmiştir. Bu yönde “*kamusal eğitimin, herkesin rolünün önceden belirlendiği bürokratik bir sistem, planlı bir ekonomi gibi işlediğini ve bu eğitimde yeniliğe ve üretkenliğe özendirici pek bir şeyin olmadığını kabul etme zamanı geldiği*” ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca okul sisteminin gelişmemesinin şaşırtıcı olmadığını da vurgulamıştır. Okul sisteminin piyasa ekonomisinden ziyade komünist bir ekonomiyi andırdığını söylemiştir (Finn vd., 2016, s. 16).

Bu düşünsel zemine sahip olan Shanker, 1980’lerde idaresi altındaki, Amerika Öğretmenler Federasyonu’ndan yenilikçi eğitimciler ile sözleşmeli okul fikrini geliştirmiştir. Öğretmenler; yoksul, farklı ten rengine sahip ve göçmen öğrencilerin bulunduğu düşük gelirli toplumlardaki öğrencilerin iyi eğitim alabildiği, bakılabildiği ve akademik olarak yetiştirilebildiği küçük ve çekici eğitim ortamları oluşturmaya çalışmıştır. Bunun sonucunda, sözleşmeli okullar ilk zamanlar bir alternatif olarak eğitim alanına damgasını vurmuştur (Fabricant ve Fine, 2012).

Shanker, Budde’nin bakış açısını genişletmiş, sözleşmeli okulu, öğretmenlerin yeni okullar kurmalarına olanak tanıyarak profesyonelliklerini geliştirmenin bir yolu olarak değerlendirmiştir. “*Öğretmenlerden ve diğer kişilerden oluşan takımların, kendi okullarında ve kendi özerk devlet okullarını kurma yolunda öneriler sunmalarını ve bunları hayata geçirmelerini sağlayacak bir prosedür*” olarak tarif ettiği yaklaşımı önermiştir. Söz konusu yaklaşım 1988 yılında, Amerika Öğretmenler Federasyonu konvansiyonunda sendika delegelerince kabul edilmiştir. Shanker burada “*okul sistemi, öğrenmeye ayırt edici bir biçimde farklı yaklaşımı olan okulları sözleşmeli olarak kurabilecektir. Veliler, çocuklarını hangi sözleşmeli okula göndermek isterlerse, onu seçebilecek ve böylece rekabet gelişecektir*” ifadelerini kullanmıştır (Finn vd., 2016, s. 13-16).

1988 yılında güçlü bir şekilde önerilen sözleşmeli okul fikri (Bosetti, Brown, Hasan ve Neven van Pelt, 2015) öncelikle Joe Nathan, Ted Kolderie ve Curtis Johnson olmak üzere Minnesotalı eğitimcilerden, politika yenileyicilerden ve eyaletin çığır açan sözleşmeli okul kanununu sunacak ve sonuçta kongreden geçirecek olan Demokrat eyalet senatörü Ember Reichgott’tan oluşan bir grup insanın dikkatini çekmiştir.

Yenilikçi bir *açık okulun* kurucusu olan Nathan, kamusal eğitimin velilere ve öğretmenlere yeni türden devlet okulları oluşturma fırsatı sunması gerektiğini düşünmektedir. Lamar Alexander'ın ısrarı üzerine iki yıl boyunca "Ulusal Valiler Derneği'nde (*National Governors Association*)" çalıştıktan sonra Nathan valilerin, sözleşmeli okul içeriğiyle daha iyi sonuçlar elde eden okullardaki kısıtlayıcı şartları kaldırma gayreti arasında bir bağ kurmuştur. Kolderie ve Johnson "Yurttaşlar Cemiyeti'nin (*Citizens League*)" himayesinde, sözleşmeli okul fikrini irdeleyen bir çalışma komitesinde görev yapmıştır. Cemiyet'in 1988 tarihli raporu "Sözleşmeli Devlet Okulları=Eğitimciler için Seçenekler+Bütün Öğrenciler için Kalite (*Chartered Schools=Choices for Educators+Quality for All Students*)" okul seçiminde, Minnesota'yı zaten öncü haline getirmiş olan üstünlüklere dayanılarak hazırlanmıştır. Bu programlar, sözleşmeli okulların politikalarının temelini oluşturmuş ve Yurttaşlar Cemiyeti'nin raporuyla birlikte Reichgott'un Ocak 1989'da sunduğu yasa tasarısına temel teşkil etmiştir. Reichgott, özellikle Minnesota'nın iki öğretmen sendikasının yürüttüğü şiddetli muhalefetle karşılaşmış ve yasa tasarısı iki kez yasama organının oyunu almada başarısız olmuştur. Ancak ertesi yıl, Washington merkezli "İlerici Politikalar Enstitüsü (*Progressive Policy Institute*)" tarafından "Yeni Devlet Okulları için Seçimin Ötesinde: Kamu Eğitiminde Tekelleşmenin Ortadan Kalkması (*Beyond Choice to New Public Schools: Withdrawing the Exclusive Franchise in Public Education*)" yayınlanınca Reichgott'un önerisi destek görmüştür. Bu raporu kaleme alan Kolderie, mesajını şöyle özetlemiştir: "Bu raporda açıklanan öneri; seçimlerin, rekabetin ve yeniliklerin dinamiklerini ABD'nin devlet okulu sistemine eklemek, bunun yanı sıra yeni okulların, kamunun kapsamlı ihtiyaçlarını karşılamasını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır". Ona ve bu fikri savunan diğerlerine göre yeniliklerin içeriğine, sözleşmeli devlet okullarının kamusal eğitime yönelik bir AR-GE sektörü olma rolü üstlenmesi de dâhildir. Eğitim danışmanı Bryan Hassel'in *laboratuvar tezi* adını verdiği kavram, bu düşünceyi karşılamaktadır. 1991 yılında Reichgott, meclisin her iki kanadından da daha fazla sayıda yasama organı müttefikinin desteğini almış ve tasarısını geçirmeyi başarmıştır. Bu durum Cumhuriyetçi vali Arne Carlson'un, ABD'nin ilk sözleşmeli okul kanununu, o yılın 4 Haziran'ında onaylamasını sağlamıştır (Finn vd., 2016, s. 16-17).

1991 yılında, ABD'nin Minnesota eyaletinde, ilk sözleşmeli okul yasası yürürlüğe girdikten (O'Reilly ve Bosetti, 2000; Buckley ve Schneider, 2009; Aydın, 2012) sonra 1992 yılında, Minnesota'da ilk sözleşmeli okul açılmıştır (Bulkley ve Wohlstetter, 2004, s. 1; Gereluk ve Kowch, 2012, s. 3).

Aynı yıl Kaliforniya'da eyalet senatörü Gary Hart, vali Pete Wilson'ın desteğiyle gerçekleştirdiği çabaları sayesinde yasal düzenlemeyi yürürlüğe koymuştur. Bir sonraki yıl, bu gelişmelere altı eyalet daha katılmıştır. Bunlar; Colorado, Georgia ve New Mexico ayrıca Massachusetts, Michigan ve Wisconsin'dir. Bu süreçte çeşitli eyaletler, sözleşmeli okulların Minnesota ve Kaliforniya

versiyonlarında değişiklik yapmıştır. Örneğin Michigan ve Massachusetts, bölge dışından yetkilendiricilerin, yeni okullar açmalarını sağlarken Colorado, bölgenin bir sözleşmeli okul başvurusunu reddetmesi halinde eyalet düzeyinde bir başvuru sürecinin kullanılması uygulamasını ortaya koymuştur. Minnesota kanununun geçmesinden kısa bir süre sonra David Durenberger (eyaletin Cumhuriyetçi senatörü ve Yurttaşlar Cemiyeti kıdemli üyesi) ve politikalar konusundaki yardımcısı Jon Schroeder, sözleşmeli okul fikrini kongreye taşımıştır. Durenberger, Senatör Joseph Lieberman’la (Federal Bölge Mahkemesi) birlikte çalışıp sözleşmeli okullar için yeni bir federal destek programı önermiş ve bu düzenleme 1994 yılında, Başkan Bill Clinton tarafından onaylanarak yasalaşmıştır. Günümüzde de yaygın destek görmeyi sürdürmekte, fonları giderek artmaktadır (Finn vd., 2016, s. 17).

ABD’de yaşanan bu gelişmelerin ardından sözleşmeli ya da alternatif okul konusundaki benzer gelişmeler Arjantin, Avustralya, Brezilya, Kanada, Şili, Yeni Zelanda, Pakistan ve İngiltere’de de yaşanmıştır (Finn, Manno ve Vanourek, 2001, s. 21). Tablo 2.1’de, ABD’de sözleşmeli okul yasasının, eyaletlere göre çıkış yılları gösterilmiştir.

Tablo 2.1 Eyaletlere Göre Sözleşmeli Okul Yasası Çıkış Yılı

Eyalet	Yıl	Eyalet	Yıl
Minnesota	1991	Florida	1996
California	1992	Illinois	1996
Colorado	1993	New Jersey	1996
Georgia	1993	North Carolina	1996
Massachusetts	1993	South Carolina	1996
Michigan	1993	Nevada	1997
New Mexico	1993	Ohio	1997
Wisconsin	1993	Pennsylvania	1997
Arizona	1994	Idaho	1998
Hawaii	1994	Missouri	1998
Kansas	1994	New York	1998
Alberta	1994	Utah	1998
Alaska	1995	Virginia	1998
Arkansas	1995	Oklahoma	1999
Delaware	1995	Oregon	1999
Louisiana	1995	Indiana	2001
New Hampshire	1995	Iowa	2002
Rhode Island	1995	Tennessee	2002
Texas	1995	Maryland	2003
Wyoming	1995	Mississippi	2010
Connecticut	1996	Maine	2011
District of Columbia	1996	Washington	2012

Kaynak: Bosetti, Brown, Hasan ve Neven van Pelt (2015, s. 18)

ABD’de zamanla sözleşmeli okullar yayıldıkça bir eyalet ve ulusal destek sistemi de ortaya çıkmıştır. 1996’da Schroeder, bu türden gruplar arasında diyalog ve işbirliği geliştirmek için “Sözleşmeli Okul Dostları Ulusal Ağı’nın (*Charter Friends National Network*)” kurulmasını desteklemiştir. 2004 yılında, bu ağ günümüzdeki “Ulusal Sözleşmeli Devlet Okulları Birliği’ne (*National Alliance for Public Charter Schools-NAPCS*)” dönüşmüştür. Süreç içerisinde, aralarında yetkilendirici uygulamalarına yoğunlaşan ve 2000 yılında oluşturulan “Ulusal Sözleşmeli Okul Yetkilendiricileri Birliği’nin (*National Association of Charter School Authorizers*)” olduğu diğer gruplar da ortaya çıkmıştır. Günümüzdeki eyaletlere ait sözleşmeli okul programları benzerlik gösterdikleri kadar politika farklılıkları ve öncelikleri de barındırmaktadır. 41 yasanın 2005 tarihli bir analizinde, yasaların yarısından fazlasında rastlanan en yaygın hedefler, bütün öğrencilerin başarısını artırmakla ve bütün ailelere daha fazla seçenek sağlamakla ilgili olup bu kanunlardan ortaya çıkan diğer 10 hedef şöyle sıralanmıştır (Finn vd., 2016, s. 18);

- Öğretmenlere daha fazla profesyonel seçenek sağlamak
- Okulların kendi üzerinde daha fazla tasarruf hakkına sahip olmalarını sağlamak
- Sınıfta yeniliği cesaretlendirmek
- Hesap verebilirliği artırmak
- Hedeflenen (özellikle düşük gelirli ve risk altındaki gençler olmak üzere) öğrencilere yönelik seçenekleri artırmak
- Yeni akademik programlar oluşturmak
- Öğrenci başarısına yönelik yeni ölçütler geliştirmek
- Okul özerkliğini artırmak
- Performans temelli okullar oluşturmak
- Aile katılımını artırmak

Daha az yaygın olmakla birlikte diğer hedefler ise; toplumsal işbirliğini artırmak, rekabeti teşvik etmek, okul başarısını artırmak, teknolojiyi daha fazla kullanmak ve maddi verimliliği geliştirmektir. ABD’de, bu yeniliğin ne olduğuna ve neyi amaçladığına ilişkin birbirinden

tamamen farklı algılar bulunmaktadır. Bu normal bir durumdur çünkü sözleşmeli okul kurmak, Demokratların ve Cumhuriyetçilerin, umutlarını ve inançlarını yansıtan ve birçok eyaletin ihtiyaçlarına ve siyasal gerçekliklerine göre biçimlendirilmiş, bir sürü vizyonu bünyesinde barındıran bir reformdur. Fikrin yayılmasını kolaylaştıranın, bu esnek özellik olduğu söylenebilir. Bu fikri, hayırseverliğin (temelde sınırlı doğrultularda olsa da) geliştirdiği kadar federal teşvik ödemeleri de geliştirmiştir. Bir o kadar da, eyalet yöneticileri arasındaki rekabet ve taklitçilik eğilimleri geliştirmiştir. Buna göre Finn vd. (2016) geçmişe bakarak üç temel ders çıkarmanın mümkün olduğunu ifade etmiş ve bunu şöyle sıralamıştır (s. 19);

Eyaletlerin hayati rolü: Eyaletler, okulları kurmak ve işletmek için bölgelerinin özel ayrıcalıklarından yararlandıklarından, sözleşmeli okul sektörünü oluşturma sürecinde hayati önemdeki aktörler olmuştur.

Yalnızca tek bir fikir yok: İnsanlar benzersiz tek bir olay örgüsü aramak konusunda ne kadar çaba gösterirlerse gösterebilirler, sözleşmeli okul kurmak için tek bir kuruluş efsanesi mevcut değildir. Ray Budde, Albert Shanker ve Ted Kolderie, hepsi birden bu öykünün parçası olmuştur. Tıpkı Milton Friedman, James Coleman, Lamar Alexander, Bill Clinton, Kenneth Clark, David Osborne, Ember Reichgott'un ve sayısız diğerlerinin olduğu gibi... Sonuçta, sözleşmeli okul kurmak tek bir deney olmadığı gibi tek bir vizyonun, kuramın ya da doktrinin ürünü de değildir.

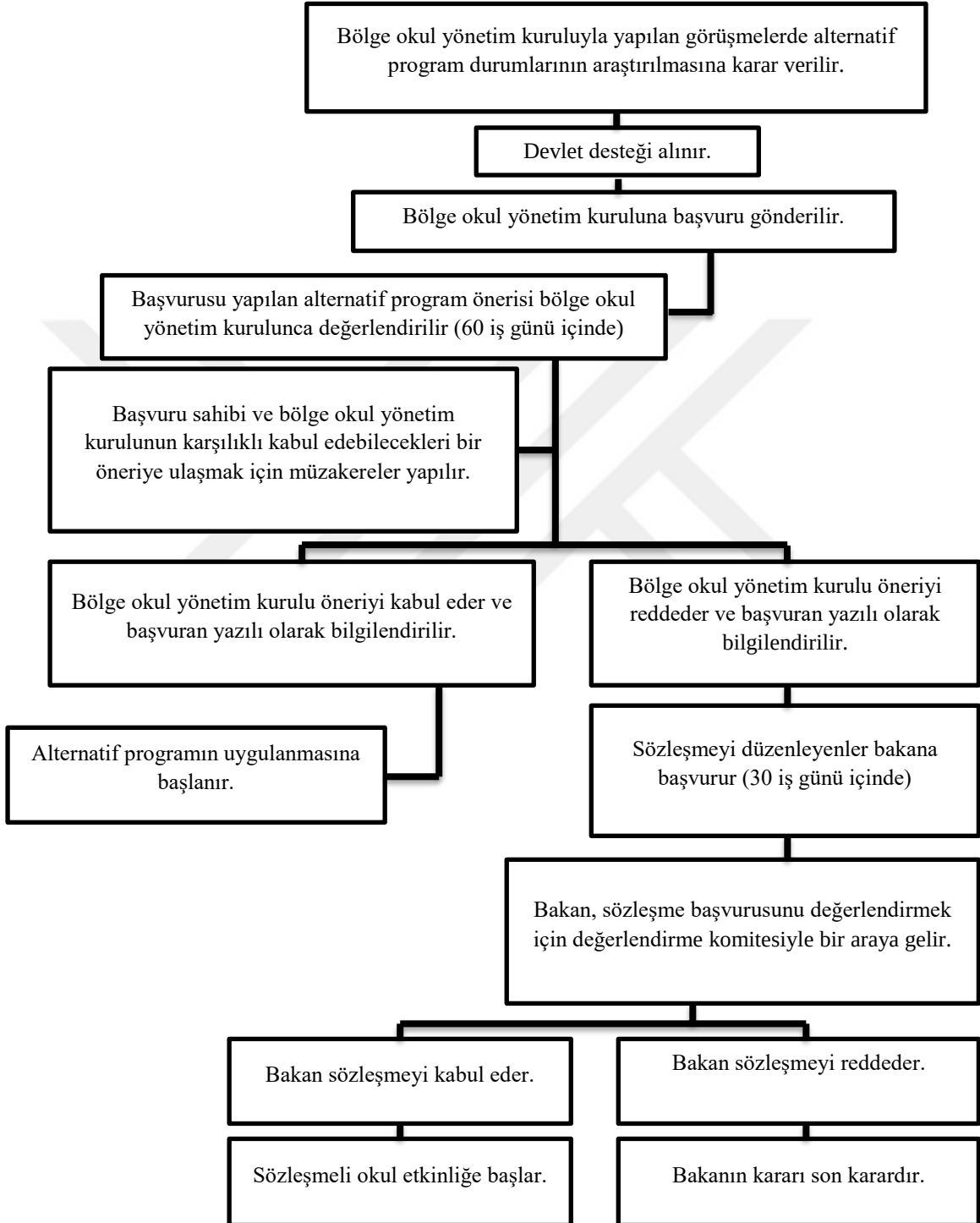
Çift taraflılık: Sözleşmeli okul yasasına sahip her eyalette, Cumhuriyetçi ve Demokrat olmak üzere, meclisin her iki kanadının valileri ve yasa koyucuları bu yeniliği benimsemiştir ve konuyla ilgili tüzükler çift taraflı çabayla çıkarılmıştır.

2.2.2. Sözleşmeli Okulların Kurulması Süreci

Devlet okulları statüsünde bulunan sözleşmeli okullar belirli bir süre faaliyet göstermek üzere, hazırlanan bir sözleşme çerçevesinde ve belirlenen kişiler tarafından açılmaktadır. Sponsor kuruluş ile yapılacak üç ile beş yıl arasında değişen süreye sahip bir kontrat ya da sözleşme çerçevesinde okulun kurulma süreci başlar ve vaadettiği gelişmeleri gösteremeyen okullar yine sponsor kuruluş tarafından kapatılabilir (Brouillette, 2017). Yasal düzenlemeler gereğince veli grupları, öğretmenler, yöneticiler, üniversiteler, okul yönetim kurulları veya eğitim bakanlıkları sözleşmeli okul kurabilirler (Buechler, 1996; Lawton ve Brown, 2012). Hükümet farklı yaşlarda olup özel ihtiyaçları olan, dil sıkıntısı yaşayan, etnik köken ya da diğer farklı gereksinimlere sahip öğrencileri göz önünde bulundurarak her öğrenci için belirli bir pay ayırır. Okulun kurucusu, okulda eğitim gören her öğrenci için devletten destek alır (Ritchie, 2010, s. 6). Sözleşmeli

okulların kuruluş basamakları Alberta eyaleti örneği üzerinden Şekil 2.4'te adım adım gösterilmiştir.

Şekil 2.4 Bir Sözleşmeli Okulun Kuruluş Basamakları



Kaynak: Alberta Learning (2002, s. 13)

2.2.3. Eğitim, Denetim, Müfredat ve Hesap Verebilirlik Bağlamında Sözleşmeli Okulların Yapısı

Sözleşmeli okullar, sözleşme imzalamaya yetkili bir kamu kurumu (sponsor) ile bir grup aile, öğretmen, okul yöneticisi ya da okul sistemi içerisinde farklı alternatifler ve seçimler ortaya koymak isteyen diğer ilgililer arasında yapılan bir sözleşme ile işletilir (Buechler, 1996; Good ve Braden, 2000, s. 119; Aydın, 2012, s. 99). Fuller’a göre (2002) yarı özerk yapıya sahip birer devlet okulu olan sözleşmeli okulların Tell (2015) kontrat okullar olduğunu, devletin yanı sıra özel sektör dâhilinde de işletilebildiğini ve niteliksel olarak devlet okullarından oldukça farklı olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle ona göre sözleşmeli okullar, devlet okulları olarak anılmamalıdır. Tell ayrıca özelleştirilmiş eğitim düzenlemelerine devletin finansal desteğinin harcanmaması gerektiğini çünkü nasıl ki özel okullar devletten finans desteği almıyorsa, diğer özelleştirilmiş eğitim düzenlemelerinin de almamalarının doğru olacağını söylemiştir (2015). Sözleşmeli okulları da bahsettiği bu özelleştirilmiş eğitim düzenlemeleri kategorisinde gören Tell, bir yapıya *devlet* demenin, onu otomatik olarak öyle yapmayacağını söylemiştir. Ayrıca binlerce özel kuruluşun, devlet fonu almasına rağmen hiçbirinin kendine *özel* demeyi bırakmadığını da vurgulamıştır (2015).

Bierlein ve Mulholland’a (1994) göre sözleşmeli okullar, düzenleyiciler (okulu yöneten öğretmenler, aileler ya da kamu veya özel sektörden diğer kişiler) ile koruyucular (sözleşmenin hükümlerini denetleyen bölge okul yönetim kurulları, eyalet eğitim kurulları ya da bazı kamu yetkilileri) arasında müzakere edilen bir sözleşme çerçevesinde işleyen özerk eğitimsel varlıklardır. Her okul, otonom bir yapıya ve kendine özgü amaç ve hedeflerin belirlendiği bir sözleşmeye sahiptir (Buechler, 1996; O’Reilly ve Bosetti, 2000). Sözleşme hükümleri, okulun eğitimsel planı, belirli eğitimsel sonuçlar ve bunların ölçümü ile yönetim ve finans gibi konuları ele alır (Bierlein ve Mulholland, 1994, s. 34). Temelde sözleşmeli okul hareketi bir dizi ortak özellik paylaşır. Bu özellikler arasında; okulun mantıksal bir temeli, belirli amaçları ve bu amaçlara ulaşmak için uygulanabilir bir planı, yeterli finans kaynağı ve etkin yönetimi bulunmaktadır (Levin, 2010, s. 24).

Sözleşmeli okulların, adındaki sözleşme (*charter*) kelimesinden, okulun özel amacı ve işleyişindeki kuralları ifade eden belge kastedilmektedir (Lawton ve Brown, 2012).

Bu belge, eğitim bakanlığı ile sözleşmeli okulun kuruluşu ve yönetiminde yer alan birey ya da grup arasında imzalanan bir anlaşmadır. Sözleşmede, okulun sağlayacağı okula özgü eğitim

hizmetleri yer alır. Ayrıca okulun nasıl işleyeceği belirtilir ve başarıya yönelik öğrenci çıktıları ifade edilir. Sözleşme içerisinde yer alan okulun felsefesi, amacı ve hedeflerine yönelik bilgiler, onun aynı zamanda var olma sebebini göstermektedir. Bu tanımlar, ölçülebilir ve gelişmiş öğrenci öğrenmesine bağlı olmalıdır. Ayrıca eğitimsel kararların verilmesi aşamasında sözleşmede yer alan bu özellikler bir temel oluşturmaktadır. Bunların yanı sıra, sözleşmenin yeniden düzenlenmesi ya da içeriğinde değişiklik yapılmasına ilişkin süreçte neler yapılacağı da sözleşmede belirtilmelidir. Sözleşme sürecinin birer parçası olan aileler ve öğretmenler, değişiklik aşamasında bilgilendirilmelidir. Her düzeltmede, sözleşme uygulamaya konmadan önce bakanın onayının alınması gerekir (Alberta Learning, 2002).

Sözleşmeli okullar, sözleşmelerinde geçen her vaadi ya da hedefi gerçekleştirmek zorunda oldukları için buna yönelik çaba gösterirler. Çünkü okul, sözleşme kurulu sözleşmesine ya da bölgesel sorumluluklara uymuyorsa, sözleşme, bakan tarafından feshedilebilir (Alberta Learning, 2002; NCES, 2015). Bir başka ifadeyle, yapılan denetimler sonucunda, belirtilen hedeflerin yerine getirilmediğine karar verilmesi, o okulun kapanmasına neden olabilir (Buechler, 1996; Lawton ve Brown, 2012; Clark, Gleason, Clark Tuttle ve Silverberg, 2015, s. 420). Bu okulların doktrini oldukça açıktır; kötü olan (başarısız) okullar onaylama yetkilileri tarafından kapatılmalı ya da sözleşmeleri yenilenmemelidir (Finn ve Manno, 2015, s. 9). Bu konuda eğitim bakanının verdiği karar, son karardır (Alberta Learning, 2002, s. 6). Sözleşme çerçevesinde belirli süreli kurulmaları, okulun devamlılığının performansındaki başarıya bağlı oluşu ve uygun olmayanların kapatılma ihtimalinin olması, bu okullarda başarıyı artıran unsurlar olarak görülmektedir (Al, 2013, s. 35).

Sözleşmeli okullar, şahıs (kurumsal olmayan bağımsız tek bir okul) okulları olarak başlamış ancak daha sonra girişimciler, hayırseverler ve okul liderleri tarafından çok geçmeden küçük, yalıtılmış okulların birçok zorlukla karşılaştığı fark edilmiştir. Bu zorluklar arasında ilk sırada, maddi zorluklar, idari hizmetler ve özel eğitim bulunmaktadır. Bu nedenle çeşitli ağlar oluşturmak, başarılı modelleri çoğaltmak kamusal eğitimin bu yeni sektörünü büyütmek için makul ve verimli bir yol olarak görülmüştür. Günümüzde sözleşmeli okulların %60'ı bağımsız tek bir okul türündedir ancak bu okulların %40'lık diğer bir bölümü daha geniş ağların parçasıdır. Ağ okullarının iki biçimi vardır. Bunlar, sözleşmeli okul yönetimi örgütleri (CMO- Charter Management Organizations) olarak adlandırılan kâr amacı gütmeyen kuruluşlar ve kâr amacı güden eğitim yönetimi örgütleridir (EMO- Education Management Organizations). EMO okulları, 2006 yılına kadar CMO okullarının sayısını geçmiştir ancak 2016 yılındaki değerlendirmeye göre, her iki alt sektördeki toplam kayıt sayısı benzer olmasına karşın EMO okullarının neredeyse iki katı kadar CMO okulu bulunmaktadır (Finn vd., 2016, s. 24, 25).

Sözleşmeli bir okul (CMO olarak) sözleşme kurumları (bir bölge okul yönetim kurulu ya da bakanlık) yani devlet tarafından finanse edildiğinden, okul ücretiyle ya da öğrenci kabulünde ayırım yapmak suretiyle çalışamaz (Bosetti, 2001; Lawton ve Brown, 2012). Kâr elde edemez ancak kâr amaçlı kurumlardan hizmet satın alabilir (Lawton ve Brown, 2012). Öğrenci alımında, ayırım yapamaz fakat okulun sözleşmesindeki özellikler dâhilinde öğrenci kaydı yapabilir. Ayrıca sözleşmeli okullar yetersiz hizmet almış toplumlardan ve düşük gelirli bölgelerden gelen öğrenciler için önemli bir devlet okulu seçeneği sunmaktadır (NAPCS, 2016a). Sözleşmeli okullar, farklı alt yapılardan, farklı taleplerle gelen öğrencileri bünyesine alıp işleyişinde farklı yapılar ve metotları işe koşarlar (da Costa ve Peters, 2002).

Sözleşmeli okullar, herhangi bir dine ya da mezhebe bağlı olamazlar. Fakat bu ifadeden, okul içerisinde inançsal hiçbir etkinlik yapılmadığı sonucu çıkarılmamalıdır. Çünkü Bosetti'nin yaptığı araştırmada, ailelerin memnuniyetinin, çocukları için seçtikleri okulda, kendi kültürel değerlerini ve inançlarını yaşatabilecekleri bir yaklaşımın var olup olmamasıyla doğru orantılı olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Kanada'nın Alberta eyaletindeki geleneksel bir devlet okulunda, veliler tarafından, göçmen ailelerin kültürel değerlerini ve inançlarını destekleyecek bir eğitim programı sunulmadığı öne sürülmüştür. Bu nedenle göçmen çocukların kendi kültürel kimliklerini ortaya çıkarmayı istemeyip okullarında baskın olan görüşün birer parçası olmak için mücadele verdikleri iddia edilmiştir. Aileler tarafından ayrıca geleneksel devlet okulunun, kültürel unsurun yanı sıra çocuklarının eğitimsel ihtiyaçlarına da hitap etmediği belirtilmiştir. Araştırmada, bu düşüncede olan aileler ve çocuklar için sözleşmeli okulun, onların değer ve inançlarını yansıtan politikalar açısından güvenli bir ortam sağladığı vurgulanmıştır (Bosetti, 2001).

Merkezden yönetim şeklinin tersine Kanada'da, hükümetin, eğitim sisteminin amaçları ve politikaları üzerinde sınırlı bir yetkisi vardır. Bu yetki alanı içerisinde sözleşmeli okullar, diğer devlet okullarına göre daha fazla bir özerkliğe sahip olup diğer devlet okullarını etkileyen çoğu düzenlemeye tabi değildir. Örneğin, çalışma ve malzeme gereksinimlerini ve kendilerine sunulan finansal limitler dâhilinde kendi bütçe önceliklerini belirlerler. Sözleşmeli okulların özerklik durumu, diğer devlet okulları ile daha fazla müfredat esnekliğine sahip ve kamu bütçesinden yararlanmayan bağımsız okullar arasında bir konumda yer alır.

Sözleşmeli okullar yıllık denetimlere tabi tutulmaktadır. Eğitim bakanlığı ve kâr amacı gütmeyen topluluklar arasındaki okulun odak noktasının ve beklenen çıktılarının belirtildiği çok yıllık anlaşmaların hükümleri altında faaliyet gösterir (Lawton ve Brown, 2012). Hükümet; fon

sağlama, müfredata hâkim olma, eğitimin amaçları açısından okulun hesap verebilirliğini sürdürme ve okullar için önemli politikaları belirleme konularında merkez pozisyonda olmaya devam eder (Bosetti, 2001; OECD, 2011). Dolayısıyla her bir sözleşmeli okul; öğrenci başarısı, finansal raporlar, eğitimsel amaçların gerçekleştirilmesi ve bölgesel düzeydeki düzenleme ve politikalara uyum sağlama konularında devlete karşı sorumludur (TAAPCS, 2011). Hesap verebilirlik ya da sorumlu olma konusunda, her ne kadar devlet çatısı altında görünse de bu okullar, okuldaki eğitim gören çocukların ailelerine karşı öncelikli olarak hesap veren pozisyonundadır (O'Reilly ve Bosetti, 2000, s. 20). Bu nedenle Ritchie'ye göre sözleşmeli okullar, öğrenci başarısı konusunda hesap veren görevini yerine getirmek için yıllık raporlar düzenlemeli ve öğrencilerinin “Eyalet Başarı Testleri (*Provincial Achievement Tests*)” ve “Eyalet Diploma Sınavları (*Provincial Diploma Examinations*)” sonuçlarını yayınlamalıdır (Ritchie, 2010).

Sözleşmeli okullarda aileler okulun yönetim kurulunda yer alır ve hedefleri oluşturma, finansal bilgileri kontrol etme ve okulda personel çalıştırma ya da değiştirme gücüne sahip etkin üyelerdir (O'Reilly ve Bosetti, 2000, s. 20). Ayrıca okul seçiminde aktif rol alan aileler, okullardaki hesap verebilirliği sağlama gücünü elinde tutan bireyler olarak görülmektedir (Van Dunk ve Dickman, 2003). Lubienski, sözleşmeli okulların işleyişine bir sistem olarak yaklaşmıştır. Girdiler, çıktılar ve çevre elemanlarının bulunduğu sözleşmeli okulun sistem modeli Tablo 2.2’de şöyle gösterilmiştir;

Tablo 2.2 Sözleşmeli Okulların Sistem Modeli

Girdiler (Yapısal Reformlar)	Dönüştürülen Çevre (Fırsat Alanı/Politik Amaçlar)	Çıktılar (Son Hedefler)
Merkeziyetçilikten uzak özerklik	Öğretmen özerkliği ve profesyonelleşme	Öğrenci başarısı
Veli seçimi	Girişimci yönetim	Veli memnuniyeti
Rekabet sağlayıcı	Özelleştirme	
Kısıtlayıcı düzenlemelerin ortadan kalkması	Müfredata yönelik ve pedagojik açıdan yenilik	
Kamu için hesap verebilirlik	Eşitlik (yeni eğitim fırsatlarına ulaşmak için)	
Aileler için hesap verebilirlik	Aile/toplum katılımı	
	Ailelerin dönüt vermesini teşvik etme	

Kaynak: Lubienski (2004, s. 79)

Sözleşmeli okullar, geleneksel eğitim sisteminin dışında kalan dezavantajlı çevrelerdeki öğrenciler ya da görsel sanatlar öğrencileri ve ana dili Fransızca olmayanların Fransız dilinde

eğitimi (*french immersion*) için tamamlayıcı ve alternatif programlar sunmaktadır (Raham, 1998, s. 2; Mindzak, 2011, s. 1). TAAPCS (2011) sözleşmeli okulların sunduğu diğer hizmetleri şöyle sıralamıştır;

- Yenilikçi ve geliştirilmiş anlatım metotları
- Ebeveyn katılımı için fırsatlar
- Güvenli, yardımsever ve duyarlı bir evre
- Aktif ve etkili liderlik
- Sertifikalı ve kendini işine adanmış eğitim personeli
- Mükemmelliğe ulaşma çabasıyla çalışma modeli

Sözleşmeli okulların müdürlerinin görüşlerine başvurulmuş bir çalışmada, sözleşmeli olan ve olmayan okullar arasındaki farklara vurgu yapılırken sözleşmeli olmayan okulların aşğıda belirtilen eksikleri üzerinde durulmuştur (Good ve Braden, 2000, s. 140);

- Eğitim hızının, öğrenen becerileriyle eşleşmemesi
- Aşırı kalabalık sınıflar
- Öğretmenlerin yenilenmesi ve yenilik getirmesi için yeterli ve uygun alanlarının olmaması
- Çok sayıda kontrol edilmesi zor öğrencinin bulunması
- Azimli öğrencilerin olmaması

Sözleşmeli okulların sahip oldukları başarı bileşenleri sayesinde bu eksikliklerin üstesinden gelebildikleri söylenebilir. Tecrübe ve yenilik için artan özerkliklerinin avantajı olarak sözleşmeli okullar, geleneksel devlet okulları için yeni ve farklı yollarla okulları düzenleme ve eğitim sunma konusunda örnek olmaktadır. Ayrıca eğitim sisteminde ortaya çıkan rekabet, geleneksel okulların kendi performanslarını geliştirmeleri için özendirici bir güç haline gelebilmektedir (Plank ve Sykes, 2004; Ritchie, 2010). Wells (1998) sözleşmeli okulların özerk bir yapıya sahip olduklarını ve müfredat, eğitim ve maddi kaynakları kullanma konularında daha yenilikçi bir pozisyonda bulunduklarını kabul etmektedir. Fakat yaptığı araştırma sonucunda, diğer devlet okullarının bu

yenilikçi düşüncelerden yararlanma noktasında, aralarında herhangi bir yardım ya da işbirlikçi yaklaşımın olmadığını, devlet okullarının, sözleşmeli okulların yenilikçi fikirlerinden etkilenip yeni birşeyler öğrendiğine yönelik çok az bulgunun var olduğunu belirtmiştir. Alberta Education'da da benzer ifadeler yer almaktadır. Sözleşmeli okulların bu konudaki mesafeli duruşu eleştirilerek bu okulların ana amaçlarından biri olan yeniliğin merkezi olma ve yenilikleri sistemin geri kalanı ile paylaşma noktasında hedefe büyük ölçüde ulaşamadığı vurgulanmıştır (Alberta Education, 2011, s. 3).

Bosetti (2001) bir çalışmasında sözleşmeli okulların, kendi içlerindeki farklılıkları ortaya çıkarmayı amaçlamış ve okulları, etkililik düzeylerine göre üç kategoriye ayırmıştır. Bu kategorilere ve her bir kategorinin altında sıralanan sözleşmeli okul özelliklerine Tablo 2.3'te yer verilmiştir.

Tablo 2.3 Sözleşmeli Okulların Etkililik Düzeylerine Göre Sahip Oldukları Özellikler

İyi İşleyen ve İstikrarlı Olanlar	Kısmen Başarılı Olanlar	Risk Altında ya da Zayıf Durumda Olanlar
Uzman ve tecrübeli üyelerle çalışan, deneyimli okul yönetim kurulu	Uygun okul olanakları sağlama	Herhangi bir birlik, dernek, kuruluş ya da toplumun desteğini almadan kurulma
Amaç ve hedeflerin nasıl başarılacağına yer veren bir sözleşmeyle desteklenen, açık eğitim vizyonu	Aileler ve öğretmenlerin yüksek düzeyde memnuniyetini kazanma	Yetersiz bir bütçe ile işletilme
Güçlü okul liderliği	Birden bire değil, ağır bir büyüme gösterme	Zayıf eğitim liderliği
Öğrenci başarısı üzerinde artan değer gelişimi	Güçlü bir amaç duygusu	Belirsiz ya da yerine getirilmemiş bir eğitim vizyonu
Zengin sosyal sermaye ve sosyal bağlılık	İstikrarlı liderlik	Okul yönetim kurulu üyeleri ve/veya okul yönetimi arasında çatışmalar yaşama
Okul kaynaklarını kullanmada yüksek kabiliyet	Önceden özel okul iken sözleşmeli okula dönüşme	Finansal kaynakların kötü yönetimi
Eğitim sisteminde var olan boşluğu doldurma becerisi	Okul dışındaki gruplardan gelen güçlü savunmayla desteklenme	Öğrenciler için artan değer başarısını göstermede başarısızlık
Toplum, kuruluş ve/veya üniversite tarafından desteklenme	Öğrenci başarısı üzerinde kısmen artmış değer gelişimi	

Kaynak: Bosetti (2001, s. 110)

Sözleşmeli okullar, geleneksel okul sistemi içinde gelişimi teşvik edici bir rol oynamaktadır. Jha ve Buckingham (2015) Avustralya'daki sözleşmeli okulları içeren çalışmasında, sözleşmeli okulların kurulmasına izin verilmesinin, birtakım amaçlara da hizmet edeceğini belirtmiştir. Böylece daha fazla aile için daha geniş bir okul seçimi şansı sağlanarak devlet okulu seçimleriyle bölgesel olarak sınırlandırılması ya da okul ücretlerini karşılayamama durumunun ortadan kalkması sağlanabilir. Ayrıca bu okullar, fazla seçeneği olmayan öğrenciler için de daha geniş bir seçim şansı elde etmelerine yardımcı olmaktadır. Bu okulların bir diğer amacı ise yeniliktir. Sözleşmeli okullar, işleyişinde devlet okulları gibi bazı kısıtlamalara maruz kalmamaları sebebiyle yeniliğe daha açık olabilmektedir.

2.2.4. Sözleşmeli Okulların Yönetim Organları

Bu bölümde sözleşmeli okulların yönetim organları olarak üç ayrı başlık altında olmak üzere bölge ve okul yönetim kurulları ile sözleşme kurulu, sözleşmeli okul birlikleri ve sözleşmeli okuldaki okul müdürleri incelenmiştir.

2.2.4.1. Bölge-Okul Yönetim Kurulları ve Sözleşme Kurulu

Kanada eğitim sisteminde, ilk ve ortaöğretim okullarının tek bir yönetim kurulu tarafından yönetildiği, bölgeler halinde örgütlenmiş okul bölgeleri vardır (Bakioğlu ve Pekince, 2013, s. 174). Her bir eyalet ya da bölgede, eğitimden sorumlu birimler ya da bölge okul yönetim kurulları bulunur. Bunların görevleri, yönetmelik ve düzenlemelerle belirlenmiştir. Eyalet-bölge düzeyindeki bu görevler; öğretimi geliştirmek için okul yönetim kurullarına müfredat esaslarını sağlama, diploma gerekliliklerini oluşturma, yasalar çerçevesinde izin verilen ödeneklerin dağıtılması, öğretmenlerin ve okul yönetim kurulu yetkililerinin, görevlerine ilişkin ve okulların uygulamalarını geliştirici düzenlemeler sağlamayı içermektedir. Bölge okul yönetim kurulları; okulların inşası, donanımı, eğitime hazır hale getirilmesi ile işe alınan öğretmen ve diğer personelin çalışmasından, özel eğitim programlarının sağlanmasından ve yetki alanları dâhilindeki okulların kanun, yönetmelik ve düzenlemelere bağlı kalmasından sorumludur (Van Nuland, 2011, s. 409).

Tek bir kurulun, bazı durumlarda birçok sözleşmeyi düzenlemesine, bir okulun birçok kampüste faaliyet göstermesine ya da yalnızca bir sözleşmenin birçok okulu kapsamasına rağmen genellikle her okul kendi yönetim kuruluna ve sözleşmesine sahiptir. Birçok sözleşmeli okul; bir grup veli, öğretmen ya da topluluk liderinin bir araya gelerek -başarılı olması halinde- kendi okullarını oluşturmalarını -ya da muhtemelen bir bölge okulunu dönüştürmelerini- liderlerini seçmelerini ve

yola koyulmalarını sağlayacak olan bir başvuru belgesi düzenlemeleri ile başlamaktadır. Böyle bir durumda, başlangıçtaki grup genelde okulun yönetim kuruluna dönüşmektedir. Güçlü bir okul kurucusunun -bir okul kurmak ya da bir okulu çoğaltma arzusundaki bir birey ya da firma- kendi yönetim kurulunu temin ettiği örnekler de mevcuttur. Bu durum, yönetim kurulunun öğrenci ihtiyaçlarından ve kamusal çıkarlardan ziyade liderin -ya da dışarıdan gelen bir işletmecinin- isteğine bağlı olmasıyla sonuçlanabilmektedir (Finn vd., 2016, s. 94).

Her sözleşmeli okul, okul yönetim kuruluna sahip olmak zorundadır (Alberta Learning, 2002). Okulların; strateji, finans, emlak, pedagoji, insan kaynakları, iş hukuku, toplum ilişkileri ve paydaş katılımının incelikleri de dâhil, her türden bilgiye ihtiyacı olduğundan kurul kapasitesi ve yetkinlikleri karşılaşılan zorluklardandır. Geleneksel kamu eğitiminde bu türden bilgileri hayata geçirmek bölgenin sorumluluğudur. Küçük bir yönetim ekibi olan ve birkaç yüz çocuğa hizmet veren özerk bir okulun beş ya da yedi üyelik kurulunda bu çeşitlilikte yeteneği bir araya getirmek çok daha zordur (Finn vd., 2016).

Okul yönetim kurulu üyelerinin çoğunluğu, okulda eğitim gören öğrencilerin ailelerinden oluşmalıdır. Öğrenciler ve öğretmenler de temsil niteliğinde kurulda yer alabilir (Alberta Learning, 2002). Okul yönetim kurulları; ailelere, öğrencilere, topluma ve bakana karşı, okulun mali yönetimi ve öğrenci başarısı konularında hesap veren durumundadır. Sözleşmeli okulların yönetim kurulları eyalet tarafından emredilen yükümlülükleri yerine getirmek için bakan tarafından görevlendirilen bir müfettişin hizmetlerinden yararlanmalıdır. Ayrıca bunun yanı sıra her sözleşmeli okul; aileler, öğrenciler, öğretmenler ile yönetim kurulu tarafından görevlendirilen bir üye ve bir müdürden oluşan okul konseyine sahip olmak zorundadır (Ritchie, 2010, s. 6). Okul yönetim kurulları, öğrenci öğrenmesini artıracak ve eğitimsel fırsatları genişletecek şekilde, yenilikçi ve gelişmiş eğitim hizmetlerini sağlamak için tam bir esneklik ve özerklik içerisinde çalışır (Alberta Learning, 2002).

Sözleşme kurulu, tüzel bir yapıya sahip olup sözleşmeye dayalı anlaşma işlerine dâhil olur ve sözleşmenin gerekliliklerini yerine getirir. Her anlaşmada planlanan işler ile ilgili bir liste sözleşmede bulunur. Öğrencilerin ulaşımı, tamir ve bakım işleri, denetim ve mali hizmetler, öğretmen görevlendirmeleri ve eğitimsel kaynakların kiralanması bu işler arasında sayılabilir (Alberta Learning, 2002, s. 7). Sözleşme kurulu; bölgesel yasa, düzenleme ve politikaların yanı sıra sözleşme kurulu politikalarını ve sözleşmedeki maddelerin okula uyumluluğunu sağlamakla sorumludur. Ayrıca hem içinde bulunduğu sözleşmeli okul ya da okullara hem de öğrenciler, aileler, toplum ve eğitim bakanlığına karşı hesap verendir. Bakanlık, sözleşmeli okulun

sözleşmesine uygun ve bölgesel yasa, düzenleme ve politikaların gerektirdiği şekilde çalıştırıldığına emin olmalıdır (Alberta Learning, 2002).

2.2.4.2. Sözleşmeli Okul Birlikleri

Sözleşmeli okullar; karşı karşıya geldikleri ya da karşılaşacakları zorlukları beraber tolere etmek, sorunları öngörüp öncesinde önlem almak, misyonlarına uygun hedefler koyup eylem planları belirlemek ve değerlendirme yapmak gibi konular için birlikte karar verip hareket edecekleri birlik yapılarını benimsemiştir. Örneğin, sözleşmeli okullar konusunda 22 yıllık bir tecrübeye sahip olan Alberta bölgesinde, bölge çapında, sözleşmeli okullara yönelik bir dernekleri, düzenli olarak yayınladıkları yıllık raporlar, yılda iki kez yayınlanan haber bültenleri ve bölgede bulunan üniversitelerle işbirlikçi çalışmaları vardır. Sözleşmeli okulların bağlı olduğu sözleşme kurulunun yöneticileri, yıl içerisinde birkaç kez bir araya gelerek gündem maddeleri dâhilinde görüşmeler yapar. 2013-2014 yılı içerisinde üç kez toplanan sözleşme kurulu yöneticileri; TAAPCS buluşmalarına yönetici katılımının artmasını sağlamak, sözleşmeli okullar hakkında bilgisi olmayanlara iletilecek bir kısa mesaj oluşturmak ile yerel yönetim kararları ve yasalar, kurulun profesyonel gelişim ihtiyaçları, sosyal medya, eğitim fonları gibi başlıklar çerçevesinde görüşmeler yapmıştır (Andrews, 2014, s. 6). 2014-2015 yılının ana teması “*elimizden gelenin en iyisi*” olmuştur. Albertalı çocukların, onlara verilebilecek en iyi eğitimi hak ettikleri düşüncesi vurgulanmıştır. 2014 yılının Ocak ayında revize edilen haliyle TAAPCS hedefleri şöyle sıralanmıştır (Andrews, 2015, s. 3);

- Alberta’daki sözleşmeli devlet okulu eğitimini geliştirmek ve kolaylaştırmak
- Üyelerin yararını gözeterek onları toplu ve etkili bir şekilde savunmak
- Ortak hedefleri desteklemek adına sözleşmeli devlet okulları olarak bir araya gelmek için bir forum geliştirmek
- Eğitim sistemi içinde seçim ve yeniliğin devamını savunmak

Alberta Sözleşmeli Okullar Birliği’nin bütçesinin bir kısmı, üyelik ücretlerinden oluşmaktadır. Diğer kısmı ise, Alberta Eğitim’den alınan bağışlardır. Bu bağışların miktarı 2015-2016 yılı için 25,500 Amerikan doları olmuştur. Birlik, *Okul Liderliği Öğrenme Girişimi* sayesinde Alberta Eğitim’den 3 yıl içerisinde toplam 50,000 Amerikan doları destek almıştır (Andrews, 2015, s. 5).

2.2.4.3. Okul Müdürleri

Sözleşmeli okul müdürlerinin -daha çok birim yöneticisi gibi işlev gördükleri yoğun işleyen birkaç ağ dışında- geniş kapsamlı yetkileri ve ağır sorumlulukları vardır. Geleneksel devlet okulu müdürlerinden ziyade bağımsız okulların müdürlerini andırmaktadır. Çünkü personel seçimine, bütçeye ve müfredata ilişkin kararları vermeye yetkileri vardır ve yalnızca okul içi işlemlerle uğraşmakla kalmayıp yönetim kurulları, veliler, toplum liderleri ve yerel politikayla da uğraşmak zorundadırlar (Finn vd., 2016). Sözleşmeli okulların müdürleri ya da liderleri doğaları gereği, başkalarıyla paylaşım içinde olma ve onlardan öğrenme isteği noktasından hareket etmeli, yeni fikirlere açık olup işbirliğini ve bilgi paylaşımını benimsemelidir. Birbirine yakın mesafede bulunan okulların müdürleri açısından bakıldığında, bu müdürlerin genellikle birbirini tanıma fırsatını değerlendirdikleri, karşılaştıkları zorlukları, başarıları ve gelişimi sağlayan süregelen olanakları tartışma amaçlı düzenli aralıklarla gerçekleştirilen toplantılara hevesle katıldıkları görülmektedir. Bu türden toplantılar, her bir sözleşmeli okul müdürünün diğer müdürlere kulak vererek cesaret bulma, onlarla ortak noktalarını keşfetme ve başarı hissini tatma şansını elde etmesini sağlamaktadır. Meslektaşların birbirleri arasında güven inşa etmeleri ve ilişkilerinde şeffaflık geliştirmeleriyle birlikte bu toplantılar, bir yandan bilgi ve fikir alışverişinin yapıldığı bir yandan da geçmişteki zorluklar ve başarılar üzerine düşünmek için zaman sağlanan ortamlara dönüşebildiği söylenmiştir. İşbirliği ve bilgi paylaşımı, devlet okullarının hizmet etmekle yükümlü oldukları öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt vermede yenilikçiliği ve güncel konuları izlemeyi asla elden bırakmaksızın kendilerini geliştirmeleri ve yenilemeleri açısından hayati önem taşımaktadır. Sözleşmeli okul müdürleri sorunları çözmek, en iyi sonuç aldıkları pratikleri paylaşmak ve öğrencileri için eğitimsel açıdan neyin en yararlı olduğuna ilişkin düşüncelerini sınamak amacıyla diğer sözleşmeli okul müdürleriyle toplantılar düzenleme fırsatını yaratmayı kendilerine görev edinmiştir. Sözleşmeli okul müdürleri net bir şekilde eğitimsel misyonlarını, vizyonlarını ve öğrencilerin en iyi öğrenme yollarına ilişkin düşüncelerini ayrıntılandırmaya odaklanmaktadır. Bu müdürlerin birbirleriyle paylaştığında ve işbirliği yaptığında, kendi okullarının başarısız olacağından korkmamaları gerekir. Çünkü her sözleşmeli okul, özgün ve farklıdır. Her okulun farklı öğrencileri, velileri, çalışanları, toplumsal destekçileri ve kendine özgü kültürü vardır. Bu nedenle müdürlerin birbirlerinden öğrenmek için bir araya gelmekten çekinmemeleri faydalı olabilir (Curry, 2013).

2.2.5. Bütçe

Sözleşmeli okullar ve bölge okulları gelirlerini federal, eyalet, yerel yönetimler ve özel olmak üzere aynı dört ana kaynaktan çekmektedir. Bunlardan federal, eyalet ve yerel yönetimler kamusaldır. Dördüncüsü ise, özeldir ve hayırseverlerin bağışlarını, özel yardımları, kazanılan gelirleri ve yatırımcılardan sağlanan finansı kapsamakta olup hepsi bir arada okulun işletme bütçesini oluşturmaktadır. Federalin finans desteğinin neredeyse tamamı belirli kategoriler - özellikle yoksul, engelli ya da İngilizce öğrenen çocukların eğitimi, öğle yemeği ödenekleri, öğretmenlerin mesleki gelişimi ve hedeflenen diğer faaliyetler- için tahsis edilmiş bu tür programlardan gelmektedir. Kategorilere ayrılmış bu finansal desteğin sözleşmeli okullara ulaşp ulaşmadığı ya da nasıl ulaştığı, okuldan okula ve bölgeden bölgeye son derece farklılaşmakta ve genel olarak, aşırı bir bürokrasiyi beraberinde getirmektedir. Finansal bir konu olan kurum binasının niteliği eğitim programını etkilemektedir. Sözleşmeli okulların bazen okul olarak hizmet vermesi amaçlanan binalarda barındırılmadıkları vurgulanmaktadır. Yeterli sermaye fonlamasının olmaması, sözleşmeli okulların çoğunlukla binalarının maliyetini zaten kısıtlı olan kendi işletme bütçelerinden karşılamak zorunda bırakmaktadır. Genelde bu okullar bir binayı satın almaktansa kiralamakta ya da ödünç almaktadırlar (Finn vd., 2016).

2.2.6. Öğretmen

Sözleşmeli okullar, diğer devlet okulları gibi sertifikalı öğretmenler görevlendirmek zorunda olup (Bosetti, 2001, s. 103) öğretmenlere özerk ve yenilikçi bir okul ortamında, yeni felsefi yaklaşımları, öğretim metotlarını ve değerlendirme araçlarını kullanmak gibi olanaklar sağlayacak şekilde çalışma imkânı vermektedir. Öğretmenler, müfredat planlamadan yönetime ve finansal düzenlemelere kadar okul işleyişine dair tüm basamaklarda aktif olarak içinde bulunabilecekleri fırsatlara sahip olmaktadır (Bierlein ve Mulholland, 1994, s. 38; Good ve Braden, 2000, s. 122). Sözleşmeli okulların çoğunda politika, müfredatı şekillendirme, süreklilik ağı kurma ve çalışma koşullarının kontrolü konuları öğretmenler tarafından yönlendirilmektedir (Little Hoover Commission, 1996).

ABD’de sözleşmeli okullar, tüm devlet okulu öğretmenlerinin %3’ünden biraz fazlasını çalıştırmaktadır ancak tüm öğrencilerin neredeyse %6’sını ve bütün okulların %7’sini temsil etmektedir. Bir sözleşmeli okul öğretmeni, bağımsız sınıflarda mı yoksa şubelere ayrılmış bir yapıda mı çalışıp çalışmadığına bakılmaksızın söz konusu öğretmen, bölgedeki emsallerinden çok daha büyük öğrenci-öğretmen oranıyla çalışmaktadır. Sözleşmeli okul sektörünün öğretmen kadroları çok daha farklı ırklardan gelmekte olup daha genç ve daha az deneyimlidir. Ortalama olarak, hafta

boyunca biraz daha uzun süre çalışmakta, daha fazla öğrenciyi okutmaktadırlar. Ayrıca performans maaşı alma ihtimalleri daha yüksektir. Lisansüstü dereceler edinmeye daha az eğilimleri vardır. Ayrıca sözleşmeli okul öğretmenleri, bölgelerdeki emsallerinden yıllık yaklaşık 9000 dolar daha az kazanmaktadır. Bu durum, sözleşmeli okul öğretmenlerinin sendikanın korumasından yoksun oluşları ve daha genç oluşları, daha az deneyime ve dereceye sahip olmaları ile açıklanmaktadır. Sözleşmeli okul maaşları eyalete, bölgeye ve hatta okula göre bile fazlasıyla değişmektedir. ABD genelindeki sözleşmeli okul öğretmenleri, iş değiştirmeye ve işlerinden daha az memnuniyet duyduklarını ifade etmeye biraz daha yatkındır. Bu sektördeki öğretmen eksikliği, bölge okullarındaki %15,7 ile karşılaştırıldığında yaklaşık %18,4 civarındadır (Finn vd., 2016, s. 32).

2.2.7. Sözleşmeli Okullarda Veli Memnuniyeti ve Aile Katılımı

Sözleşmeli ve sözleşmeli olmayan okullar etki boyutunda karşılaştırıldığında, genellikle sözleşmeli olmayan okullardaki öğrencilerin, sözleşmeli okullardakilere göre ciddi bazı eğitimsel değişkenler açısından daha az homojen oldukları görülmüştür. Sözleşmeli okullardaki yüksek ailesel desteğin ve katılımın, eğitimsel başarı için önemli bir katkı sağladığı, bu duruma neden olabilecek bir faktör olarak düşünülmektedir. Shumow vd. (1996) çocukların eğitiminde aile katılımının hem Matematik başarısı hem de okula uyum konusunda, okul seçiminden çok daha güçlü bir etkiye sahip olduğunu söylemektedir. Sözü edilen aile katılımı ifadesi pratikte; aile bireyinin kaynak sağlaması, fotokopi çekmesi, okul kararlarına katılması ya da çocuğun okula ulaşımının sağlanması gibi farklı görevler içerebilir. Fakat bunun dışında aile katılımı koşulları, akademik bir ortaklık oluşturmak ya da okulun amaçlarına ve beklentilerine uymak üzere aileleri etkilemek için girişimde bulunmaktır (Good ve Braden, 2000).

Gold ve Evans, 1991 yılında yayınlanıp 1994 yılında revize edilen ve ebeveynlerin haklarını ve sorumluluklarını gösteren bir veli sözleşmesinden bahsetmiştir. Bu sözleşmenin, sözleşmeli okulların temelindeki felsefeyle benzer bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Veli sözleşmesi, çocuğun eğitiminde ailenin önemli sorumluluklarının olmasının yanı sıra daha etkin olmasına da destek vermektedir. Ebeveynlerin aktif desteği, okulların başarılı ve daha iyi olması konusunda kilit bir rol oynamaktadır (Bosetti, 1998; Gold ve Evans, 2005). Sözleşmede, çocukların gelişimi üzerine yazılan yıllık raporlar göz önünde bulundurularak yapılan planlar hakkında bilgiler yer almaktadır. Ayrıca okulların güçlü ve zayıf yönleri hakkında bağımsız denetimlerce hazırlanmış raporlar sunulur ve tablolar yayınlanır. Böylece ailelere, bölgedeki okulların performansını karşılaştırma imkânı ve uygun okullar arasından seçim yapma şansı verilir. Ailelerin dâhil olabileceği, okulla ilgili kararların listesinde şu maddelere yer verilmiştir (Gold ve Evans, 2005, s. 103);

- Okul üniforması
- Disiplin ve cezalar
- Okul ders saatleri ile derslerin başlama ve bitiş zamanları
- Tatil günleri
- Öğretim metotları
- Müfredat konuları
- Personel görevlendirilmesi
- Okul binaları (iç dekorasyon, yapılacak değişiklikler)
- Ev ödevi politikası
- Okul yemekleri
- Okul gezileri ve eğitim amaçlı ziyaretler
- Araç-gereç harcamaları
- Sağlık ve güvenlik konuları

Curry (2013) aile katılımından yararlanılabilecek alanları şöyle sıralamıştır (s. 24);

- Savunuculuk
- Okul sonrası etkinlikler kulübü ya da spor danışmanlığı
- Sanat programı gönüllüsü
- Etkinlik organizatörlüğü ya da bağış toplayıcılığı
- Doğum günü kulübü sınıf danışmanlığı
- Kitap fuarı organizatörü
- Duyuru panosu organizatörü/düzenleyicisi

- Şirket bağışlarında hukuki danışmanlık
- Kampüs temizliğinde yardımcılık
- Kalkınma/hibe projesi yazarlığı, bağış toplayıcılığı
- Okul gezilerinde yardımcılık/organizatörlük
- Envanterlerin hazırlanmasında yardımcılık
- Öğle yemeği aralarında ve teneffüslerde yardımcılık
- Kütüphane organizatörlüğü
- Müzik programı gönüllüsü
- Tanıtım etkinliği organizatörlüğü
- Okul etkinliklerinde fotoğrafçılık
- Sınıf temsilciliği
- Okul idaresine destek
- Bilim fuarına destek
- Personele ve öğretmene teşekkür etkinliği organizatörlüğü
- Sınav gözetmenliği
- Özel dersler
- Teşekkür notlarının yazılması

Curry (2013) “*okul liderinin en büyük destekçisi, memnun bir ailedir*” demiştir (s. 21). Bu memnuniyet ailenin, çocuğunun hem akademik hem de toplumsal anlamda başarılı olmasından gelmektedir. Böyle bir başarı elde edilince aileler, okul lideri ve ekibini cesaretlendirmekte ve onlara övgü sunmaktadır. Aileler, becerilerinin ve yeteneklerinin programda bir etki yaratacağını fark ettiklerinde, bir bağ ve aidiyet hissi duyduklarında okula karşı sorumluluk alabilmektedir. Curry’e göre, ailelerin katılımını benimsemek ve aile katılımını geliştirmeye hevesli ve açık bir okul kültürü yaratmak, okul liderinin sorumluluğundadır (2013).

2.2.8. 1991 Yılından Günümüze Sözleşmeli Okullar

1991 yılından günümüze kadar ABD’de toplam 44 eyalet, sözleşmeli okulların kurulmasını sağlayan mevzuatı kabul etmiştir. Minnesota’nın ilk adımı atmasından sekiz yıl sonra 1999 yılına gelindiğinde, sözleşmeli okulları destekleyen eyaletlerin sayısı 36’ya ulaşmış, bu noktadan sonra tüzüklerin genişletilmesi yavaşlamıştır. Kanada’da, 31 Mart 1994 tarihinde, dönemin Eğitim Bakanı Halvar C. Jonson öncülüğünde, eğitimde değişim ihtiyacı konusu ele alınmış ve akabinde “Okul İyileştirme Yasası (*The School Amendment Act*)” başlamıştır. Bu hareket aynı zamanda sözleşmeli okulların kurulmasının da önünü açmıştır (Alberta Learning, 2002, s. 1; Ritchie, 2010, s. 3). Kanada’daki diğer eyaletlerle karşılaştırıldığında, özellikle Alberta eyaletinin, kendi sözleşmeli okullarını kurmasına yönelik gelişim basamaklarının daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak, Alberta’nın, okul seçimine yönelik bir sorunla büyük ölçüde karşılaşmadığı (Mindzak, 2015, s. 113) ve Kanada’daki özellikle de, Alberta’daki öğrencilerin, dünyada yüksek başarı gösterenler arasında oldukları vurgulanmaktadır (Bosetti, 2001; Lawton ve Brown, 2012). ABD’de 2012’den günümüze tamamıyla yeni, yalnızca bir sözleşmeli okul yasası geçirilmiştir. Bu, 2015 yılında Alabama’daki sözleşmeli okul yasasıdır. Eyalet yasaları, bu yeni okulların kuruluşu, maddi olarak desteklenmesi, yönetilmesi ve özerkliği ele alışı bakımından büyük farklılıklar taşımaktadır. NAPCS, ABD’deki sözleşmeli okul hareketinin önde gelen kurumlarından biridir. Onların görüşüne göre *çok daha fazla sayıda ve daha iyi sözleşmeli devlet okulunu* en iyi şekilde destekleyecek olan ve yirmi öge içeren bir model yasa oluşturulmuştur. Birlik böylelikle eyalet yasalarını, bu yasaların kendi modeliyle örtüşmesine göre 228 puanlık bir ölçek kullanarak sınıflandırmaktadır (Finn vd., 2016, s. 21-22). Aşağıda bulunan Tablo 2.4, bu sınıflandırmanın 2016 yılına ait olanını göstermektedir. Bu standarda göre, Indiana birinci sıradadır ancak sahip olduğu 177 puan, en fazla sözleşmeli okul destekçisi olan eyaletin bile geliştirmesi gereken unsurlar olduğunu ifade etmektedir. Gerilerden gelen Maryland ise, 49 puana sahiptir ve bu, eyalette bulunan 55 sözleşmeli okulun hiç destek görmediği bir ortamda işletildiğini ifade etmektedir (Ziebarth, 2016, s. 7).

Tablo 2.4 NAPCS’e Göre Sözleşme Yasalarının Eyalet Bazında Sıralamaları

2016 Sıralaması	Eyalet	2016 Puanı	2015 Puanı	2016 Sıralaması	Eyalet	2016 Puanı	2015 Puanı
1	Indiana	177	161	23	Ohio	140	130
2	Alabama	175	-	24	Delaware	138	142
3	Minnesota	174	174	25	Texas	137	137
4	Louisiana	167	167	26	Hawaii	136	136
5	Colorado	165	159	27	Pennsylvania	133	133
6	Maine	163	163	28	Oregon	133	133

Tablo 2.4'ün devamı

2016 Sıralaması	Eyalet	2016 Puanı	2015 Puanı	2016 Sıralaması	Eyalet	2016 Puanı	2015 Puanı
7	New York	162	157	29	Arkansas	132	128
8	Nevada	162	150	30	Missouri	132	132
9	Florida	156	156	31	Connecticut	129	113
10	Arizona	154	151	32	Illinois	129	129
11	Massachusetts	153	147	33	New Hampshire	128	128
12	District of Columbia	153	153	34	Tennessee	124	120
13	South Carolina	152	152	35	Rhode Island	118	116
14	North Carolina	152	148	36	New Jersey	118	116
15	California	152	152	37	Wisconsin	110	79
16	New Mexico	150	150	38	Wyoming	87	87
17	Mississippi	149	149	39	Virginia	80	76
18	Georgia	147	137	40	Alaska	78	78
19	Oklahoma	147	112	41	Iowa	63	63
20	Utah	145	145	42	Kansas	60	60
21	Michigan	143	141	43	Maryland	49	41
22	Idaho	141	141				

Kaynak: Ziebarth (2016, s. 7)

ABD’de, 2015-2016 okul yılında 400’den fazla yeni sözleşmeli devlet okulu açılmıştır. Bir önceki yıl ile karşılaştırıldığında, 2015-2016 okul yılında, sözleşmeli devlet okulunda okuyan öğrencilere 250,000 kişi daha eklendiği düşünülmektedir. Eklenen bu yeni sözleşmeli okullar ve öğrencilerle beraber ülke çapında 6,800’den fazla sözleşmeli okulda toplam 2,9 milyon öğrencinin kayıtlı olduğu tahmin edilmektedir (NAPCS, 2016b, s.1). Yeni sözleşmeli okul yasalarının kabulü azaldıkça okulların sayısında artış yaşanmıştır. 1999’dan günümüze, okulların yıllık ortalama net artışı -açılan okulların sayısı ile kapanan okulların sayısı arasındaki fark- yaklaşık 330 civarındadır. Okul açma süreci 2013’ten bu yana biraz yavaşlamıştır. Kapanan okullar, önümüzdeki bir kaç yılda, bir noktada birleşmeye işaret eden bir artış içinde olma potansiyeline sahiptir. Bu durumun, ABD’deki sözleşmeli okulların toplam sayısında istikrarlı bir noktaya -geçen çeyrek yüzyılın hızlı genişlemesinden çok farklı bir manzaraya- işaret ettiğine inanılmaktadır. Bu sonucun olası nedenleri arasında; titiz yetkilendirme uygulamaları, bocalayan okulların otomatik olarak kapatılmasını gerektiren eyalet hesap verebilirliği sistemleri, kimi eyaletlerde ve bölgelerde onaylanan sözleşmeli okul sayısının tavan sınırına ulaşılması ve başka yerlerde yedek listeleri olsa da, bazılarındaki sözleşmeli okul piyasasının doymuş olması ihtimali bulunmaktadır. Sözleşmeli okullar, çeşitli sebeplerle kapanmaktadır (Finn vd., 2016, s. 22-24).

ABD'nin en kalabalık iki eyaleti olan Kaliforniya ve Teksas, en fazla sayıdaki sözleşmeli okula sahiptir. Yedi eyaletin (Kaliforniya, Teksas, Florida, Arizona, Ohio, Michigan ve New York) her birinde, 250'nin üzerinde okul vardır ve ilk 4 eyalette okul sayısı eyalet başına 500'ü geçmektedir. Diğer yandan 25 eyalette, eyalet başına 100'den az okul varken 10 eyalette bu sayı 50'den azdır. Var olan bu durum, öğrenci sayıları bakımından da genel anlamda benzerdir. 2013-2014 yılında, neredeyse üç milyon sözleşmeli okul öğrencisine sahip ülkedeki öğrencilerin yarım milyonundan fazlası yalnızca Kaliforniya'da bulunmaktadır. 800,000'lik bir diğer grup, en yüksek ikinci kayıt oranıyla dört eyalette -Teksas, Florida, Arizona ve Michigan- yaşamaktadır. Başka bir ifadeyle, bütün sözleşmeli okul öğrencilerinin neredeyse yarısı bu türdeki okullara sahip 43 eyaletin 5'inde bulunmaktadır. Amerikalı öğrencilerin yaklaşık %6'sı, sözleşmeli okullara giderken sözleşmeli okul payının istatistiksel durumu (7 eyaleti kapsayan) %5'e yakındır. Bu durumun, sözleşmeli okulların ve öğrencilerinin yalnızca birkaç eyalette toplanmalarına karşın piyasa payı bakımından bütün eyaletler genelinde oldukça az bir fark olduğunu gösterdiği söylenebilir. Yine de ABD'de, sözleşmeli okulların, bazı eyaletlerin eğitimsel ekosisteminde büyük bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. 2014-2015 yılında, 14 bölgede, öğrencilerin %30'u ve hatta daha fazlası sözleşmeli okullara kaydolmuştur. 45 bölgede bu oran en az %20 olup 160'tan fazla bölgede ise, %10'dur. Okul yedek listeleri, olanağı olsa çok daha fazla ailenin, sözleşmeli okul seçeneğinden yararlanmak istediğini gösterebilir. Bu durumun geleneksel devlet okulu önerilerinden duyulan örtük memnuniyetsizliğe ışık tuttuğu düşünülmektedir. 2014 yılında, Boston'da yaklaşık 25,700 çocuk -bu sayı, eyaletin 27 sözleşmeli okulunda kayıtlı öğrencilerin yaklaşık üç katıdır- yedek kontenjanında listelenmiştir. Sonuç olarak, kontenjandan çok daha fazlası bu okullara girmek istemektedir (Finn vd., 2016). Kanada'da da benzer bir tablonun olduğu söylenebilir. Sözleşmeli okul hareketinin öncülerinden ve bu konuda iyi bir deneyime sahip olan Alberta eyaletinde, sözleşmeli okulların sistemdeki olumlu etkileri, eyaletin eğitim otoritesi olan Alberta Education'da şöyle ifade edilmiştir (Alberta Education, 2011, s. 3);

- Sözleşmeli okullar, sistem içerisinde seçim şansını artırmıştır. Böylelikle hem aileler hem de daha fazla alternatif program sunulmasına yol gösterici olma açısından diğer bölgeler için faydalı olmuştur.
- Genel anlamda sözleşmeli okullar, diğer benzer okullar ve diğer bölgelerdeki benzer öğrencilerle karşılaştırıldığında, öğrenci öğrenmesine dayalı çıktıların daha yüksek olduğu bir okul türüdür.

- Sözleşmeli okullar, kuruluşundan bu yana hızlı bir büyüme gösteren gelişmiş bir hareket gücüne sahiptir. Sistemdeki toplam okullaşma nüfusunun yaklaşık %1'ini oluşturmaktadır.

Amerikalıların değerlendirmesine göre, bu okullar temel kriterleri karşılamaktadır. Okullar kamuya açıktır, kamudan sağlanan finansla ödenmektedir, elde edilen sonuçlar bakımından usulüne uygun olarak düzenlenmiş kamu yetki mercilerine hesap verebilirliğe sahiptir. Ayrıca, genel olarak okulların yerel denetimini -ne kadar hantal olursa olsun, eyalet ve federal buyruklarla birlikte mevcut olan- bir esasa yerleştiren bir ülkede sözleşmeli okullar normalde yüzlerce okulları ve milyonlarca insanıyla gelişigüzel yayılan bölgelerden daha fazla gerçek yerel denetime yaklaşmaktadır. Özellikle kurumsal yapıda olmayan bağımsız sözleşmeli okullar, normalde belli bir topluluğun ya da mahallenin sakinlerince daha geniş sistemin iyi ele alamadığı olanakları temin etmek ve ihtiyaçlara eğilmek için oluşturulmaktadır. Şebekeleşmiş sözleşmeli okullarsa -CMO ve EMO çeşitlerinin her ikisi de- müfredat ve yönetim için uzaktaki kurumlara başvursa da çoğunlukla derin yerel köklere, bağışçılara ve kendi destekçilerine sahiptir (Finn vd., 2016).

Sözleşmeli okulların daha fazla sayıda çocuğa iyi hizmet verme kapasitesinin okul seçeneklerini çeşitlendirmesine, ailelerin seçeneklerini genişletmesine, bireysel ihtiyaçlara ve tercihlere yanıt vermesine bağlı olmasından ötürü bu sektör yaygınlaştırılıp iyileştirilmelidir. Devletin çocuklarına karşı büyük yükümlülüğünü yerine getirmesinin bir yoludur bu... Sözleşmeli okullar aracılığıyla kamu eğitimi sistemi genel olarak, bölge yapısının sağlamadığı ya da en azından tatmin edici miktarda, kalitede ve erişilebilirlikte sağlamadığı alternatifleri temin edebilmektedir. Kamunun eğitilmesi müfredat ve standartlar bakımından bazı ortak unsurlara gerek duysa da okulların birbirine benzerliği, çocukların birbirlerine olan benzerliğinin bittiği noktada sona ermelidir. Sözleşmeli okul sektörünü tektipliliğin merceğinden değerlendirmek son derece yanlıştır. Çocukların eğitimi söz konusu olduğunda, herkes bu okulların gelişmesine katkıda bulunmakta ve başarılarını çoğaltan çabalara katılmakta, eksikliklerine eğilmektedir. Bu nedenle çocukların tümünü eğitmek için doğru yükümlülükler üstlenmiş bir toplumda, bu okulların çocukların yararına yapabileceği şeyleri artıran gelecek bir yol haritası çizmede başarılı olacakları düşünülmektedir (Finn vd., 2016, s. 208).

2.2.9. Eğitim Sistemlerinde Sözleşmeli Okul Yapısına Yer Veren Bazı Ülkeler

Sözleşmeli okul fikri, 70'li yıllara dayanan ve günümüze kadar farklı ülke ve kültürlerde birtakım farklılıklarla uygulanagelen bir eğitim reformu olmuştur. Bu bölümde, sözleşmeli okul

yapıları, Kanada'dan başlamak üzere bazı ülkelerdeki örnekleri üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır.

2.2.9.1. Kanada'daki Sözleşmeli Okullar

Kanada, uluslararası sınavlardaki yüksek başarısından dolayı eğitim sisteminin örnek gösterildiği ülkelerden biridir. Aynı zamanda sözleşmeli okul yapısının başarılı bir uygulayıcısı olan Kanada'nın eğitim açısından genel durumunu ve eğitim politikalarını bilmenin, sözleşmeli okul yapısını anlamaya fayda sağlayabileceği düşünüldüğü için aşağıda Kanada'nın genel eğitim yapısı hakkında bilgi verilecektir.

2.2.9.1.1. Dünden Bugüne Kanada Eğitim Sisteminin Tarihsel Süreci

Kanada'da, 1950 ve 1960'lı yıllarda yaşanan güçlü ekonomik büyüme ile birlikte eğitime duyulan talebin artması, 1950 ve 1970 yılları arasında eğitim harcamalarının hızlı bir şekilde yükselmesiyle sonuçlanmıştır. Bu süreçte, okul yapımına ve öğretmen görevlendirilmesine odaklanılmış, bunun yanı sıra öğretmenlere yönelik ihtiyaç doğrultusunda talebin artması, öğretmen maaşlarının da yükselmesini sağlamıştır. Öğrencilere öğretilcekler konusunda okullara ve öğretmenlere fazlasıyla özerklik verilmiş, aynı zamanda eyalet bakanlıklarının kontrol fonksiyonları sınırlandırılmış ya da saf dışı bırakılmıştır. Bu gelişmeler yaşanırken eyaletlerin eğitime ilişkin finansal sorumlulukları da artmış ve 1997 yılı itibariyle 10 eyaletten 8'i, eğitime finans sağlama konusunda tüm sorumluluğu üzerine almıştır. Savaş sonrası dönemler yani 1950 ve 1960'lı yıllardan sonra 1970'li yıllar zorlu ekonomik koşullar altında geçmiştir. 20. yüzyılın son 30 yılında, Kanada eğitim sistemi, maliyetleri düşürüp eğitim çıktılarını artırmaya yönelik arayışlara şahit olmuştur. Küreselleşme ve bilgi ekonomisinin ortaya çıkışı, ekonomik rekabet unsuru olarak eğitimin önemini artırmıştır. Etkililik üzerindeki neoliberal önem sisteme yayılmış ve daha iyi bir seçim için destek, özel okullar için gelişen destek ve artan kamu hesap verebilirliği birer gereklilik haline gelmeye başlamıştır. 1980 ve 1990'larda önde gelen bazı eyaletlerde, merkezi sınav ve müfredat planlamasının rolü artarken bu çabaların bazıları bir “*sık-gevşet (tight-loose)*” politikası çerçevesinde, daha fazla okul düzeyinde kontrol ve merkezi hesap verebilirlikle birleşmiştir. 21. yüzyılın ilk 10 yılında bir dizi eğitim reformları görülmüştür. Bu reformlar, 1980 ve 1990'lı yılların ilk reformlarının özelliklerini taşıyan merkezileşmiş standartlar ve değerlendirmeler üzerinde durmuştur. Ayrıca bu yeni reformlar, öğretmenler arasında yetenek yapılandırmaya yönelik güçlü bir çaba içermiştir (OECD, 2011).

Kanada’da eğitim sisteminin temelleri ve öncelikleri günümüzde eyaletten eyalete değişip çeşitlense de, eğitimin genel amacının; öğrenmeyi öğrenme, işe hazırlık, sorumlu vatandaşlık ve değerleri öğretmeyi desteklemek olduğu söylenebilir (Gambhir, Broad, Evans ve Gaskell, 2008). Ayrıca çok kültürlülük, eşitlik ve hayat boyu öğrenme de, tüm eyaletlerde özel önem ve öncelik verilen konu başlıkları arasında yer alır. Kanada’da yüzyıllardır süren göç hareketleri, ülkenin ilerlemesi için çok önemli görülmüş ve eğitim politikasına da bu düşünce yansıtılmıştır (OECD, 2011). Bu nedenle Kanadalılar genellikle okul sisteminde yurttaşlık sorumluluklarından söz ederler ve özellikle dil, etnik yapı ve inanç bakımından çok kültürlülük ve çoğulculuğa vurgu yaparlar (Macedo ve Wolf, 2004). Bu yurttaşlık sorumlulukları ve Kanadalıların sahip olduğu haklar, Kanada yasaları tarafından korunmakta ve Kanadalılar için paylaşılan gelenekleri, Kanada kimliğini ve değerlerini yansıtmaktadır (Government of Canada, 2012).

1867 yılındaki “Kanada Demokrasi Kanunu (*Canada’s Constitution Act*)” sayesinde her eyalete yasama organları aracılığıyla eğitime ilişkin konularda kanunlar yapma imkânı verilmiştir. Bunun sonucunda 13 yetki alanındaki (10 eyalet ve 3 bölge) eğitim bakanlıkları ya da birimleri, kendi bölgelerindeki ilk ve orta dereceli okullar, teknik ve mesleki eğitim ile ortaöğretim sonrası eğitimin örgütlenme, dağıtım ve değerlendirme konularından sorumlu olmuştur. Bazı yerlerde birim ve bakanlıklar; biri ilk ve ortaöğretimden, diğeri ortaöğretim sonrası eğitim ve beceri eğitimlerinden sorumlu olacak şekilde ayrılmıştır. Eyalet ve bölgelerdeki eğitim sistemlerinde pek çok benzerlikler olduğu gibi hizmet gören nüfusun coğrafı, tarihi, dil ve kültür gibi değişen ihtiyaçlarına yönelik olarak müfredat, değerlendirme ve hesap verebilirlik politikalarında önemli farklılıklar da vardır (CMEC, 2015). Eyaletler müfredat, değerlendirme, hesap verebilirlik ve öğretmen maaşları gibi eğitimsel konularda yüksek düzeyde bir özerkliğe sahiptir (OECD, 2010). Müfredat, eyaletler tarafından geliştirilir ve denetlenir. Eğitimde milli bir sistem yoktur. Bölgelerdeki okul yönetim kurulları, eğitim bakanının yetkisi altında eğitim programlarını yönetir (Gambhir vd., 2008). Kanada ile Türkiye’nin eğitim sistemleri birbirinden oldukça farklı olmakla beraber, temel düzeyde birkaç benzer özellik olarak; her iki ülkede de temel gayenin *eğitimli halk* (educated citizenry) yetiştirmek olması, temel eğitimin zorunlu ve devlet okullarında ücretsiz olarak verilmesi sayılabilir (Güven ve Gürdal, 2011, s. 543).

Kanada’nın ilk devlet okulları 1807 yılında Ontario’da kurulmuştur (Raham, 1998). Devlet okullarının yanı sıra belirli eyaletler (Ontario, Alberta ve Saskatchewan) ve bölgelerde (Yukon, Northwest Territories ve Nunavut) mezhepsel azınlıklar için kurulmuş olan ayrı okul sistemleri vardır. Bunların çoğunluğu Katoliklere yöneliktir (Gambhir vd., 2008, s. 4). 1867 yılında çıkarılan bir yasa ile ebeveynlerin çocuklarını Protestan ya da Katolik okullarına gönderme hakkı

korunmuş ve bu okulların finansları eyaletlere bırakılmıştır. Eyalet eğitim bakanlıklarının kısmi kontrolleri altında olan bu okullar, ülkenin batısında *separate schools (bağımsız okullar)*, doğusunda ise *dissentient schools (azınlık okulları)* olarak adlandırılmaktadır (OECD, 2011, s. 67). Dini okulların yanı sıra eyalet ve bölgelerde, İlk halklar tarafından yönetilen okullar olduğu gibi öğrencilerin yalnızca küçük bir bölümünün gittiği bazı bağımsız (özel) okullar da mevcuttur. Okullar, eyaletler ve düzenlemeler arasındaki bu geniş yelpaze, Kanada’da eğitime ve öğretmen yetiştirmeye yalın bakışı karmaşıklaştırmakta ve zorlaştırmaktadır (Gambhir vd., 2008).

Kanada’nın Ontario ve New Brunswick eyaletleri dışındaki tüm eyaletlerde okula devam zorunluluk yaşı 16, bu iki eyalet için ise 18’dir (OECD, 2010). Kanada’da eğitim genellikle ilköğretim (ilkokul, ortaokul) ile bunu takip eden ortaöğretim ve ortaöğretim sonrası (yükseköğretim, üniversite) olarak ayrılmaktadır. Ülkedeki nüfusun gerektirdiği çoğu yerde eğitim ve öğretim çift resmi dil (İngilizce, Fransızca) ile yürütülmektedir. Okul yılı genellikle Eylül ayında başlar ve Haziran’ın sonuna kadar devam eder (Gambhir vd., 2008).

Kanada PISA, TIMSS ve öğrenci başarısının uluslararası düzeyde ölçüldüğü diğer güvenilir sınavlara göre yüksek öğrenci başarısına sahip, bu konuda güçlü olan ülkelerden biridir (Gambhir vd., 2008). Ulusal hükümetin eğitimde rolü olmamasına rağmen Kanada’nın eğitimdeki başarısının sebepleri olarak, eğitime olan kültürel bağlılığı ve bunun altında yatan ulusal değerler görülmektedir. Kanadalı göçmen çocukların başarıları ise, ailelerinin yüksek beklentileri ve eğitimcilerin de bunu desteklemeleri ile ilişkilendirilir (OECD, 2011).

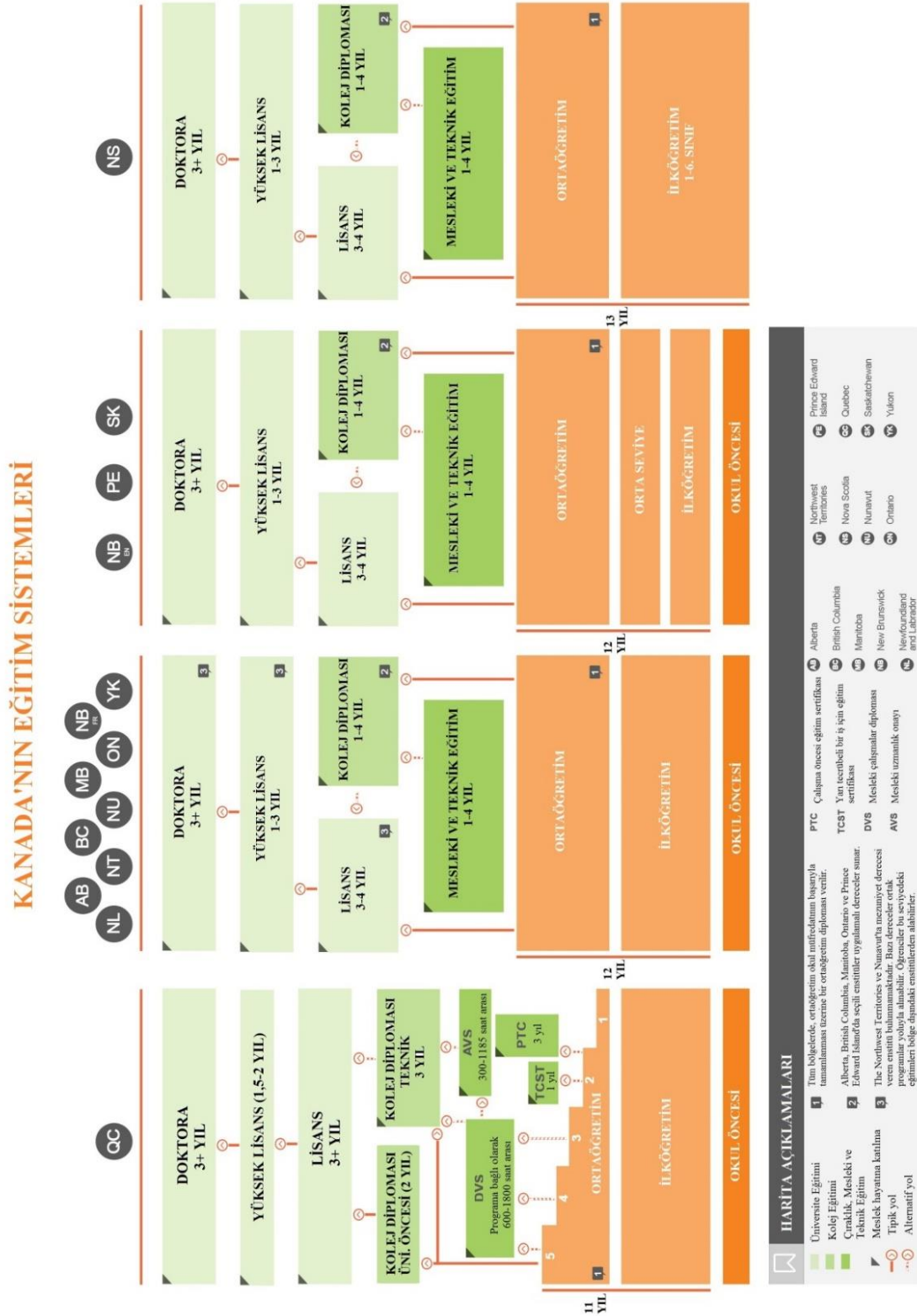
Kanada genelinde eğitime katılım oranı oldukça yüksektir (Gambhir vd., 2008). 2013-2014 akademik yılında 2 milyondan fazla öğrenci Kanada’nın yükseköğretim ve üniversitelerine kayıt yaptırmıştır. Bu oran, önceki yıla göre ortalama %1,2 artmıştır. Kayıtlar 5 eyalet ve bölgelerde yükselmiştir. Ontario (+17,493), Quebec (+8,589) ve British Columbia (+4,410) bu eyaletlerdendir (Statistics Canada, 2015). Kanada’nın uluslararası alandaki başarısı, yabancı öğrencileri her yıl daha fazla oranda ülkeye çekmeyi başarmaktadır. Kanada üniversitelerindeki uluslararası öğrenci sayısı, son on yılda yaklaşık iki katına çıkarak 66,000’den 124,000’e ulaşmıştır. Bu sayı, Kanada’daki tüm üniversite öğrencilerinin %11’ine karşılık gelmektedir. Yine aynı dönem içerisinde, Kanadalı öğrenci nüfusu %22’lik büyümeye gösterirken Kanada üniversitelerindeki uluslararası öğrenci nüfusunun büyümeye oranı %88 olmuştur. Bu öğrencilerin çoğu (yaklaşık olarak %60’ı) Asya’dan (ülke olarak Çin) gelmektedir. 2013-2014 yılında Kanada’ya, Avrupa’dan en fazla öğrenci Fransa’dan (%39) gelmiştir (Statistics Canada, 2016). Kanada’daki uluslararası öğrenci sayılarında yıllarla birlikte düzenli bir artış söz konusu

olmuştur. Çünkü Kanada, uluslararası öğrenci hareketi konusunda hükümet düzeyinde politikalara sahip olan ülkelerden biridir (Levent ve Karaevli, 2013). Bu politikalar, uluslararası öğrenci hareketliliğinin iyileşmesi üzerine daha fazla odaklanırken öğrenciler mezun olduktan sonra da bu misyonun sürdürülmesini içerir. Bu amaçla hazırlanan plan, uluslararası eğitim ve öğrenci hareketliliği ile kalmayıp ekonomik kazanımın ve gelişimin desteklenmesine de katkı sağlamaktadır. Kanada'daki uluslararası eğitim pazarı hareketinden beklenen çıktılar şu şekildedir (CMEC, 2011, s. 5);

- Kanada'da okuyan daha fazla sayıda uluslararası öğrenci sayısına ulaşmak
- Uluslararası öğrenci pazarında, Kanada'nın payını artırmak
- Kanadalı öğrenciler için daha fazla yurtdışı eğitim fırsatı sunmak
- Mezun olduktan sonra devamlı ikamet eden yabancı öğrenciler gibi Kanada'da kalmayı tercih edenlerin sayısını artırmak

2.2.9.1.2. Kanada Eğitim Sisteminin Yapısı

Şekil 2.5 Eyaletlere Göre Kanada'nın Eğitim Sistemleri



Kaynak: CMEC (2014)

2.2.9.1.2.1. Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim (4-5 yaşındaki çocuklar için) Kanada'nın birçok bölgesinde verilir fakat programda farklılıklar görülebilir. Örneğin; tam gün eğitim, yarım gün eğitim ya da yarım gün bakım ile yarım gün eğitim gibi çeşitlilikler vardır. Genellikle bölge okul yönetim kurulları eğitimin içeriğini belirlese de, bazı programlar için bölgesel müfredat yönergeleri takip edilir (Van Nuland, 2011). Bölge eğitim yetkilileri tarafından yürütülen ve ilköğretim öncesi bir yıl verilen eğitim zorunlu değildir (CMEC, 2015). Prince Edward Island dışındaki tüm eyaletlerde bu durum geçerlidir. Prince Edward Island'da ise, 5 yaşındaki çocuklara sunulan eğitim, ilköğretim programının temel bir parçası olarak görüldüğü için zorunlu eğitim kapsamına girmektedir (Güven ve Gürdal, 2011). Kanada genelinde, 5 yaşındaki çocukların %95'i, anaokuluna ya da ilköğretim okuluna gitmektedir. Bölgeler arasında önemli farklılıklar olmakla birlikte 4 yaşındaki çocukların yaklaşık %40'ı anaokuluna kayıtlıdır. Bazı bölgelerde 4 ve daha küçük yaş grupları için de okul öncesi eğitim sınıfları bulunur (CMEC, 2015).

2.2.9.1.2.2. İlk ve Ortaöğretim

İlköğretim, öğrencinin dil, matematik, sosyal çalışmalar, fen, sağlık, beden eğitimi, müzik ve sanat alanlarındaki öğrenme süreçlerine bağlı olarak altı ya da sekiz yıl sürebilir. Son yıllarda okuryazarlık ve sayısal beceriler üzerine ilave kaynaklar ile destek girişimleri, bu alanlarda daha fazla gelişme yaşanmasını sağlamıştır (Van Nuland, 2011).

Ortaöğretim, zorunlu eğitimin son dört ya da altı yılını kapsar (CMEC, 2015). Ortaöğretimin başında öğrenciler bazı seçmeli derslerle birlikte ağırlıklı olarak zorunlu dersleri alırlar. Sonlara doğru ise, mesleğe ya da yükseköğrenime yönelik uzmanlaşmayı sağlayan dersler görürler (Van Nuland, 2011). Bu sayede, öğrenciler için mezuniyet sonrasındaki iş pazarına hazırlanma veya ortaöğretimden sonra devam edecekleri eğitim kademelerinin gerekliliklerini karşılama durumları kolaylaşmaktadır. Belirli bir alan ya da programa ilgi duyan öğrenciler için süreleri bir ile üç yıl arasında değişen programlar sonucunda diploma ya da sertifika verilmektedir (CMEC, 2015).

2.2.9.1.2.3. Yükseköğretim

Yükseköğretim hem özel hem devlet kurumlarında verilmektedir. Finansı devlet tarafından sağlanan üniversiteler geniş ölçüde özerk olup kendi kabul şartlarını ve derece gerekliliklerini belirler, finansal meseleler ve program seçenekleri konusunda oldukça esneklerdir (CMEC,

2015). Fon sağlama, ücret yapıları ve yeni programların başlangıcında hükümet müdahalesi genellikle sınırlıdır. Çoğu Kanada üniversitesi biri yöneticiler kurulu biri senato olmak üzere iki aşamalı bir yönetim sistemine sahiptir. Kurullar genellikle finansal ve politik konularda görevlidir. Akademik senatolar ise programlar, dersler, kabul şartları, kademelerin nitelikleri ve akademik planlamadan sorumludur. Tüm kararlar kurul onayıyla alınır. Yükseköğretimde kabul politikaları, program onayı, müfredat, kurumsal planlama ve çalışma koşullarında hükümet müdahalesi söz konusudur. Birçok yükseköğretim; öğrenci, öğretim üyesi ve devlet temsilcisinin yanı sıra eyalet ya da bölge hükümeti tarafından atanan yönetici kurullarına sahiptir (CMEC, 2008).

Kanada ayrıca öğrencilerin uzaktan eğitime geçebildikleri gibi yükseköğretimden üniversiteye geçmelerini sağlayan eklemlemeli (*articulation*) programlarıyla tanınır. Bu programlar, hayat boyu öğrenme fırsatları sağladığı gibi öğretim içinde çeşitli yollar oluşturmaya da yardımcı olur. Programların içerikleri eyaletler arasında önemli derecede farklılık gösterse de, birtakım ortak yönleri de bulunmaktadır (Howe, 2014).

2.2.9.2. Diğer Bazı Ülkelerdeki Sözleşmeli Okullar

İngiltere'deki bağımsız okullar, sözleşmeli okullar ile benzer şekilde işletilmektedir (Jha ve Buckingham, 2015). 1980'lerden bu yana İngiltere'de devlet sektöründe eğitim standartlarını ve ekonomik yarışı artırmak için yönetim ve piyasa odaklı bir yönelim söz konusu olmuş ve bu durum özel teşebbüsün artmasını sağlamıştır. Ortaya çıkan bu *yeni kamu yönetimi* konseptinde alternatif okullaşma sayesinde devlet okulları arasında yarışın ön plana çıktığı bir eğitim politikası kabul görmüştür. Devlet tarafından öğrenci başına destek verilerek yürütülen bu sistemde amaç, ailelerin seçimini ve kurumsal özerkliği artırmaktır. İngiltere'de, 1988 yılında "Eğitim Reformu Yasası (*Education Reform Act*)" ile beraber yeni kamu idaresi modeli ilkesi kabul edilmiştir. Bu reform, bağımsız okullar formundaki eğitim kurumlarında artan aile seçimine ve yönetsel özerklik yoluyla eğitim piyasalarının oluşmasına öncülük etmiştir. Bu okullar, *akademiler* ya da *bağımsız okullar* olarak adlandırılan ve bir yandan devlet tarafından fon sağlanıp bir yandan da özel hükümlere sahip bir okul modelini temsil etmiştir. Akademiler, dezavantajlı kırsal bölgelerdeki düşük performanslı okullarda standartları yükseltmek amacıyla 1990'larda Tony Blair'in parti hükümeti tarafından kurulmuştur. 2010 yılında "Akademi Kanunu'nun (*Academy Act*)" bir parçası olarak hızlanan politik sürecin ardından 2011 yılında, mevcut bulunan akademilerin yanı sıra bağımsız okullar olarak adlandırılan ve eyalet tarafından fon desteği sağlanıp özel olarak işletilen, ilk ve orta dereceli okullar ortaya çıkmıştır. İngiltere'de hala bazı

bağımsız akademiler olmasına karşın çoğunlukla varlıkları zincir olarak sürdürülmektedir. Akademiler, İngiltere’de, eğitim sisteminde farklı bir okul seçeneği sağlamaktadır (Bhattacharya, 2013, s. 95). *Sponsorlu akademiler* olarak bilinen bazı akademiler, çoğunlukla dezavantajlı çocukların içinde bulunduğu okullardır. Başarısız okullarda, bu çocukların eğitim standartlarını iyileştirmeyi amaçlayan bir dönüşüm sağlamaya çalışılmaktadır. Sponsor bir hayır kuruluşu, hayırsever ya da başka bir okul olabilmektedir. Dönüştürücü akademiler (*converter academies*) olarak bilinen okullar dönüştürme sırasında genellikle başarılı okullar olarak bilinmektedir. Bu sayede her okulun akademilere dönüştürülmesi sağlanmaktadır. Akademiler için müfredat konusunda yasaya dayanan gereklilikler olmamasına karşın eyalet tarafından fon desteği alan akademilerin, müfredatlarında diğer okullar gibi İngilizce, Matematik ve Fen dersleri bulunmaktadır. Bağımsız okullar, yerel otorite ya da merkezi hükümet tarafından desteklenen okulların (*maintained schools*) dönüştürülmesiyle oluşan akademilerdir (EURYDICE, 2018).

Yeni Zelanda’da 2014 yılında ortaklık okulları (*partnership schools*) adıyla sözleşmeli okul fikrine yönelim olmuştur. Bu okullar, İngiltere’deki bağımsız okullar ile oldukça benzerlik göstermektedir. Her ikisinin de hükümlerinde, sıkı hesap verebilirlik gereklilikleriyle desteklenmiş benzer özgürlükler söz konusudur. Yeni Zelanda’daki ortaklık okulları, yenilik için daha fazla özgür ve esnek, eğitimin çıktılarını geliştirmek için ise öğrencilerine karşı daha güçlü hesap verebilirdir. Yeni Zelanda’nın hükümeti tarafından bu okullar için öncelik verilen gruplar; Maori ve Pasifika, düşük sosyo ekonomik koşullardan gelenler ile özel eğitime ihtiyaç duyanlardır (Ministry of Education New Zealand, 2018).

Avustralya’da sözleşmeli okul adıyla anılan okullar yoktur. Sözleşmeli okullar, devlet okullarıdır fakat hükümet okulları değildir. Yasal bir kontrat ya da sözleşme çerçevesinde özel bir kuruluş tarafından yönetilirler (Jha ve Buckingham, 2015). Hindistan’da bu okullar *sözleşmeli okul* adıyla varlığını sürdürmektedir. 2001 yılındaki ilk sözleşmeli okul yasasıyla beraber ilk sözleşmeli okullar 2002-2003 okul yılında açılmıştır. 2008 yılı itibariyle Indianapolis bölgesinde yoğunlaşmakla beraber (21 okul) Hindistan’da eyaletlere dağılmış şekilde toplam 49 sözleşmeli okul bulunduğu rapor edilmiştir (Plucker, 2008, s. 10).

2.2.10. Sözleşmeli Okulların Karşılaştıkları Engeller

Bosetti’ye (2001) göre sözleşmeli okullar, bazı paydaş grupları tarafından yaratılan düşmanca bir çevreye rağmen varlıklarını sürdürmeye devam etmektedir. Bu çevrenin bir kısmının “Alberta Okul Yönetim Kurulları Birliği (*Alberta School Boards Association*)” ve “Alberta Öğretmenler

Birliği'nden (*Alberta Teachers Association*)'' oluştuğu söylenmiştir. Bu birlikler öğretmenler, yöneticiler ve okul kurulu üyeleri olmak üzere sözleşmeli okullardan gelen tüm üyelikleri reddedebilmektedir.

Ritchie'ye (2010) göre ise sözleşmeli okullar, zahmetli bir periyodik sözleşme yenileme sürecinden geçme, imkânlara erişimin sınırlılığı ve eğitim alanında belirsiz bir pozisyona sahip olma gibi konularda zorluklar yaşamaktadır. Ayrıca bu zorluklar, onların başarıya ulaşmaları için tüm potansiyellerini kullanma becerisini de kısıtlamaktadır. 2010-2015 yılları arasında ABD'de, 1200'den fazla sözleşmeli okul kapanmıştır. Kapanmalarını gerektiren en yaygın sebep, maddi sıkıntılar olmuştur. Örneğin, 2011'de okulların kapanmasında maddi sorunlar %41 rol oynarken bunu kötü yönetim izlemiş (%24) ve zayıf akademik performans (%19) izlemiştir. Bununla birlikte yetkilendiricilerin, okulları, donanımsız akademisyenlerden ötürü kapatmaya ya da yenilemeye yönelik hamlelerinin artmakta olduğuna ilişkin bazı kanıtların olduğu söylenmiştir (Finn vd., 2016, s. 22-24). Good ve Braden da (2000) sözleşmeli okulların yaşadıkları problemleri ya da zorlukları ifade ederken finansal konulara yer vermiştir. Diğer zorluklar ise rekabet, sözleşmelerin iptal olması ya da okulun kapanması ve özel eğitim başlıkları altında toplanmaktadır.

Ritchie (2010) Alberta'da bulunan sözleşmeli okulların yaşadıkları zorlukları; bu okulların iyi anlaşılabilmesi, sözleşme yenileme süreci ve bu süreçte yaşanan sıkıntılar, okul binaları, yasal çerçeve, okul yönetim kurullarıyla ilişkiler, Alberta Öğretmen Birliği ile ilişkiler, sözleşmeli okul fikrine karşı devam eden muhalif düşünceler olarak sıralamıştır. Bu maddelerin içinde yasa, sözleşme yenileme süreci ve eğitim meslektaşlarıyla ilişkiler, en fazla baskılayıcı konular olarak tanımlanmaktadır. Pek çok insanın sözleşmeli okullar hakkında, eğitim ücreti talep eden ya da yalnızca üstün yeteneklilere hitap eden özel, seçkin kurumlar olduğunu düşünmesi ve dolayısıyla toplum tarafından yeterince iyi anlaşılabilmesi bu okulların yaşadığı zorluklardan bir başkasıdır. Bunun yanı sıra sözleşmeli okulların kalıcı olmama durumları, onların uygun bina seçeneklerini kısıtlayıcı bir rol oynamaktadır. Çoğu sözleşmeli okuldaki yönetim kurulları, kamudan ya da okul bölgelerinden kalan eski ve yetersiz binaları kiralamaktadır. Böyle durumlarda binalar, sözleşmeli okullar için ideal bir yerleşim yeri olmayabilir ve okulun felsefesi ya da öğrencilerin özellikleri ile uyuşmayabilir. Zorlukların bir kısmı öğretmenlerle ilgilidir. Sözleşmeli okullarda sertifikalı öğretmenlerin çalıştırılması zorunludur fakat bu öğretmenlere örneğin Alberta Öğretmen Birliği'ne tam üyelik için izin verilmemektedir. Bu durum, sözleşmeli okullara öğretmen görevlendirilmesi ve öğretim işlerinin yönetimi açısından esneklik sağlayarak belirli düzeyde bir avantaj sunmaktadır fakat öte yandan sözleşmeli okul öğretmenlerinin, kendi meslektaşlarından

izole olma durumları ve dolayısıyla profesyonel topluluklarla aralarındaki iletişim ve işbirliğinin sağlanması açısından yaşadıkları zorluk da bir dezavantaj olarak kabul edilir. Karşılaşılan zorluklar açısından belirtilen ana maddelerin yanı sıra süreci engelleyen bir dizi daha küçük zorluklar da bulunmaktadır. Bu zorluklar ise, öğrenci ve ailelerin ulaşım sorunları, sınıflardaki kaynak yetersizliği, öğrencilerin spor ve müzik programlarına katılmak için daha az fırsatının olması ve çalışanı okulda tutabilme gibi konularda yaşanmaktadır (2010).

Sözleşmeli okulların karşılaştıkları zorluklara rağmen kabul edilebilir düzeyde öğrenci başarıları göstermeleri, sağladıkları yüksek düzeyde veli memnuniyetini sürdürebilmeleri ve yetersiz bütçelerle de olsa çalışmalarına devam etmeleri sonucunda, bu okulları benimsemiş olan halk çevresinin desteğini alarak ayakta kaldıkları düşünülmektedir (Bosetti, 2001, s. 106). Bunların dışında sözleşmeli okulların karşılaştıkları sorunlar arasında finansal açıdan yaşadıkları zorluklar da bulunmaktadır. Bu okulların karşılaştıkları en büyük mali zorluk, yerel okul bölgelerinin eyalet ve federal desteklerini takviye etmek için topladıkları fonlardan pay alamamalarıdır. Bu finansal destek çoğunlukla taşınmaz temelli ve hacizlerle sağlanan belediye ya da taşra vergilerinden gelmektedir. Sözleşmeli okulların yerel gelire bir parça erişiminin olduğu yerlerde öğrenci başına düşen pay, bölge okullarının aldığından daha az olmaktadır. Okullar; strateji, maliye, emlak, pedagoji, insan kaynakları, iş hukuku, toplumsal ilişkiler ve paydaş katılımının incelikleri de dâhil olmak üzere her türden bilgiye ihtiyaç duyduğundan, yönetim kurulu kapasitesi ve yetkinliği konusu bir diğer sorun olarak ortaya çıkabilmektedir. Bu türden bir yetenekler yelpazesini, küçük bir liderlik ekibine sahip ve birkaç yüz çocuğa hizmet veren özerk bir okulun beş ya da yedi üyelik yönetim kurulu bünyesinde bir araya getirmesi ise çok daha zor olabilmektedir (Finn vd., 2016).

2.2.11. Sözleşmeli Okullar Konusunda Yapılan Araştırmalar

Sözleşmeli okullar üzerine yurt içinde yapılmış iki empirik araştırmaya rastlanmıştır. Bunlar; Solak ve Özaşkın (2015) ile Yörük ve Su (2015) tarafından yapılan çalışmalardır. Yurt dışında ise özellikle Kanada ve ABD kaynaklı araştırmalar çalışma kapsamında incelenmiştir. Sözleşmeli okullar konusunda ağırlıklı olarak Kanada ve ABD kaynaklı bilimsel çalışmaların seçilmesinin iki nedeni vardır. Birincisi, sözleşmeli okul fikrinin ortaya çıktığı yer ABD'dir. Dolayısıyla fikrin anavatanında yapılmış araştırmaları incelemenin, bu okul yapısını anlamak için faydalı olabileceği düşünülmüştür. İkincisi ise, Kanada, özellikle Alberta eyaletinin, sözleşmeli okullar konusundaki başarı odaklı tecrübesidir (Bosetti, 2000; da Costa ve Peters, 2002; Ritchie, 2010; Winters, 2012; Fryer, 2014; Wei vd., 2014).

Sözleşmeli okullar konusunda yapılan araştırmalar aşağıda öncelikle tablosal görünümde, daha sonra yer verilen açıklayıcı anlatımlarla sunulmuştur. Tablo ve anlatım sıralamasında, Kanada kaynaklı çalışmalara öncelik verilmiştir.

Tablo 2.5 Sözleşmeli Okullar ile İlgili Yapılmış Araştırmalara Ait Bilgiler

Sıra No	Araştırmanın Yazarı/Yazarları	Yıl	Yapıldığı Yer	Araştırmanın Başlığı
1	Lynn Bosetti	2000	Kanada/Alberta	Alberta sözleşmeli okulları: Paradoks ve vaatler
2	Jose da Costa, Frank Peter	2002	Kanada/Alberta	Alberta'daki sözleşmeli okulların başarısı: Boylamsal bir çalışma
3	Shawna Ritchie	2010	Kanada/Alberta	Yenilik karşınızda: Alberta'daki sözleşmeli okullar üzerine bir araştırma
4	Lynn Bosetti, Phil Butterfield	2016	Kanada/Alberta	Eğitim reformu politikası: 20 yıl sonra Alberta sözleşmeli okul deneyimi
5	Robert Bifulco, Helen F. Ladd	2004	ABD	Sözleşmeli okulların öğrenci başarısı üzerindeki etkileri: Kuzey Karolina örneği
6	Joanna Smith, Priscilla Wohlstetter, Caitlin C. Farrell, Michelle B. Nayfack	2011	ABD	İdeolojik savaşın ötesi: Sözleşmeli okul araştırmalarının olgunlaşması
7	Marcus A. Winters	2012	ABD/ New York	Bir şehirdeki sözleşmeli okulların devlet okulundaki öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin ölçülmesi: New York Şehri örneği
8	A. Chris Torres	2014	ABD/ New York	“Biz mimar mıyız yoksa inşaat çalışanı mı?” Sözleşmeli okullardaki öğretmen özerkliğinin ve iş hacminin yeniden değerlendirilmesi
9	Li-Ching Hung, Folashade Badejo, Jo Bennett	2014	ABD/Teksas	İkinci kademe bir sözleşmeli okuldaki öğrenci başarısı üzerine bir durum çalışması
10	Roland G. Fryer, Jr.	2014	ABD/Teksas	Sözleşmeli okuldaki en iyi uygulamaların devlet okullarına aktarılması: Alan araştırması
11	Xin Wei, Deepa Patel, Viki M. Young	2014	ABD/Teksas	Kara kutunun açılması: Sözleşmeli okullar ile devlet okulları arasındaki örgütsel farklılıklar
12	Ekrem Solak, Ayşegül Özaşkın	2015	Türkiye	Sözleşmeli okul fikri ve Türkiye’de uygulanabilirliği

Tablo 2.5'in devamı

Sıra No	Araştırmanın Yazarı/Yazarları	Yıl	Yapıldığı Yer	Araştırmanın Başlığı
13	Kelsey W. Mayo	2015	ABD/ Kaliforniya	Sözleşmeli okul denetiminin yasal yönleri: Kaliforniya örneği
14	Sinan Yörük, Ahmet Su	2015	Türkiye	Sözleşmeli okul sisteminin okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi
15	Deven Carlson, Stephane Lavertu	2016	ABD/Ohio	Sözleşmeli okul kapatılması ve öğrenci başarısı: Ohio örneği

Bosetti (2000) devlet kurumlarında verilen eğitimin etkililiğini sağlayan, farklılaşan değerlere ve eğitimin amaçlarına hitap eden ve aileler için daha fazla seçim şansı tanıyan sözleşmeli okulları Alberta bağlamında incelemiştir. Alberta'da, 1997-1999 yılları arasında, var olan 9 sözleşmeli okul üzerinde yaklaşık iki yıl süren, çok metotlu (*multimethod*) bir araştırma yapmıştır. Verilerin toplanması aşamasında üçgenleme (*triangulation*) kullanılmıştır. Bu yaklaşımla; sözleşmeli okul yasasının, sözleşmelerin, izleme ve değerlendirme raporlarının, sözleşmeli okulların yıllık raporlarının, el kitapçıklarının ve broşürlerin doküman analizi yapılmıştır. Bunun yanı sıra sınıflarda, önemli olaylarda, veli ve kurul toplantılarında, bölge içerisindeki sözleşmeli okulların toplantılarında gözlemlerde bulunulmuştur. Öğretmenler, yöneticiler ve ilgili paydaş grupları ile sözleşmeli okulların işleyişindeki problemleri tanımlamak ve engelleri görmek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Sözleşmeli okulların üçü, eğitimde öğretmen merkezli öğrenmeyi, yapılandırılmış öğrenme çevrelerini, sıkı disiplin politikalarını ve ailelerin yüksek katılımını talep eden klasik yaklaşımda bir eğitim hizmeti vermektedir. Kalan okulların üçü, öğrenme ve öğretmede daha çok öğrenci merkezli bir yaklaşıma sahiptir. Öğrencilerin farklı öğrenme stillerine, çoklu zekalarına ve öz-yönetim ya da motivasyon ihtiyaçlarına yönelik farklılaştırılmış anlatımı vurgulamaktadır. Bahsedilen bu üç okuldan ikisi, özel öğrencilere eğitim vermektedir. Diğer bir okul ise, eğitim sisteminin dışında kalmış, okulundan uzaklaşmış/uzaklaştırılmış sokaktaki gençlerin ihtiyaçlarına yönelik hizmet vermektedir. Bu okullar, bu gençler için güvenli bir çevre sağlamak üzere tasarlanmış eğitim programları sunmaktadır. Gençler bu sayede, yaşam becerileri ve mesleğe hazır bulunuşluluk için temel bir eğitim elde etmektedir. Başka bir okul, şehir içinde olup ülkeye yakın zamanda göç eden ve İngilizce dilini öğrenme konusunda rehberliğe ihtiyaç duyan çeşitli azınlık gruplarından öğrencilere hitap etmektedir. Bu öğrencilerin çoğunu, Arapça konuşan Müslümanlar oluşturmaktadır (Bosetti, 2000, s. 184). Son olarak Suzuki Sözleşmeli Okulu'nun eğitim programı, çocuklar henüz genç yaşlarda iken müzik yapmaya ve müzik

dinlemeye maruz bırakılırlarsa küçük yaşlarda karmaşık bir dili öğrenebileceklerine, müziğe yönelik becerilerini geliştirebileceklerine ve müziğe değer vereceklerine inanan Dr. Shinichi Suzuki'nin çalışmasından ilham almıştır (Suzuki Charter School, 2018). Bu okul Suzuki metoduna dayalı eğitim kapsamında sanatla zenginleştirilmiş bir program sunmaktadır (Bosetti, 2000).

Alberta'daki sözleşmeli okullar, eğitim sisteminde farklılaşan toplumun ihtiyaçlarına cevap veren ve okul seçiminin olumlu ve olumsuz etkilerini gösteren bir örnek niteliğindedir. Bosetti, sözleşmeli okulların okul gelişimini sağlamak için devlet eğitiminin bürokratik yapısından kurtulup özgürleşme ve hesap verebilirliği artırma konusunda sözünde durduğunu belirtmektedir. Sözleşmeli okullar, ebeveynler ile okul arasındaki yeni ilişkileri ve eğitimin yönetimi ile eyaletin rolünün yeniden nasıl tanımlandığını göstermektedir. Araştırma sonucunda, eğitimcilerin ve politika yapımcıların bir araya gelerek bir toplumda eğitimin amacının ve rolünün ne olacağına, bundan daha da önemlisi, iyi bir toplumun nasıl bir vizyona sahip olacağına, vatandaşların ne gibi roller üstleneceğine ve ardından meydana gelen bu toplumun sürdürülebilirliğinin nasıl sağlanacağına yönelik tartışmalara girmelerine ihtiyaç olduğu vurgulanmıştır.

da Costa ve Peters (2002) Alberta'da bulunan sözleşmeli okulların başarısı üzerine yaptığı iki yıl süren araştırma kapsamında, bölgede o yıl bulunan 10 sözleşmeli okulun akademik başarısını ölçmeyi amaçlamıştır. Veriler, 3., 6. ve 9. sınıfların Dil Sanatları, Matematik, Fen ve Sosyal Çalışmalar derslerinin test puanlarından elde edilmiştir. Bunun yanı sıra, doküman analizi yapılmış ve her bir okulun yöneticisiyle görüşülmüştür. Araştırmada elde edilen bazı önemli bulgular şöyledir;

- Genel olarak, okulların çoğundaki öğrencilerin standart başarı testlerinde çok iyi performans gösterdikleri ortaya çıkmıştır.
- Öğrencilerin çoğu, tüm sınıf seviyelerinde ve test edilen tüm konularda, bölge ortalamasının üzerinde puan almıştır.

Bu bulgular ışığında, Alberta'daki sözleşmeli okulların başarısının yüksek olduğu vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda, sözleşmeli okulların, bölgesel başarı testlerinin yanı sıra sistemsel değerlendirmeler yapabileceği, sözleşmeli okullardaki uygulamalara ilişkin bilgilerin ve bu okullarda kullanılan yeni metotların *separate (bağımsız)* okullarla ve kamuyla düzenli olarak paylaşılabileceği bir konumda yapılandırılması gerektiği önerilerinde bulunulmuştur. Ayrıca öğrenci değerlendirilmesinde her bir öğrencinin zaman içerisindeki gelişimine dayanan

bir analiz (*value-added analysis*) kullanılabileceği öne sürülmüştür. Böylece öğrencinin bireysel olarak gelişiminin incelenmesi sonucunda, onun başarısı hakkında daha bütünüyle bir tablo elde edilebileceği düşünülmektedir.

Ritchie (2010) Alberta'nın sözleşmeli okullarını teknik bilgi, temel yasa, yapı, binalar ve hesap verebilirlik önlemleri açısından detaylı bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla sözleşmeli okul yöneticileri, yönetim kurulu üyeleri ve toplum liderleri ile sözleşmeli okulların geleceği, sahip oldukları fırsatlar ve yaşadıkları zorluklar hakkında bilgi toplamak üzere bireysel görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca sözleşmeli okulların geldikleri son durumu anlamak ve bu okullara karşı duyulan memnuniyet düzeyini görmek için aileler, öğretmenler ve öğrenciler ile grup görüşmeleri ve anketler yapılmıştır. Yasalar ve hükümet dokümanları, eğitim raporları, paydaş görüşlerini de içeren ilgili alan yazın ile birlikte elde edilen istatistiki bilgiler; öğrenci başarısı, kayıt durumları ve demografik eğilimleri anlamak, durumsal ve çözümsel derinlik sağlamak üzere analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda, gitgide küreselleşen ve daha rekabetçi hale gelen dünyada ve küresel pazarda yarışan bu okullardaki öğrencilerin, yeterince donatıldığı ve hazırlandığı vurgulanmıştır. Ritchie'ye göre sözleşmeli okullar gerek amaçların başarılması gerek seçim ve yenilik sağlama açısından hedefine ulaşmış görünmektedir. Seçim için alternatif sunmanın yanı sıra programlarında yaratıcıdır ve alternatif programlar geliştirme ve yenilikçi olma konusunda diğer okul yönetim kurulları için teşvik edici bir role sahiptirler. Araştırmada, sözleşmeli okulların işleyişindeki sınırlamaların yeniden gözden geçirilmedikçe ve eğitimdeki rolleri netleştirilmedikçe, tam potansiyellerine ulaşamayacakları vurgulanmıştır. Bunu sağlamak için kalıcı bir statü verilerek eğitim sistemindeki pozisyonlarını netleştirmenin altı çizilmiştir. Araştırmacıya göre, sözleşmeli okullara kalıcı bir statü verilmesi, onların hem zorunlulukları yerine getirmelerini hem de sözleşme yenileme sürecindeki yönetsel yükümlülüklerin bir kısmından kurtulmalarını sağlayacaktır. Öte yandan büyümeyi göz önünde bulundurarak sözleşmeli okulları yönetmeye devam etme ve onları yüksek düzeyde hesap verebilir bir noktada tutma ihtiyacı mevcuttur. Aksi durumda sözleşmeli okullar, eğer daha baskın bir hale gelirse ya da bu okullar için yeniliği ve başarıyı gösterecek ölçütler sağlanmazsa, o zaman kendi zorunluluklarını yerine getirmeyi aksatma noktasına gelebilirler. Sözleşmeli okulların eğitim sistemindeki pozisyonlarının netleştirilmesi, diğer okullarla olan ilişkilerini de değiştirecektir. Sözleşmeli okulların başarılı olabilmesi için artırılmış imkânlar ve işbirliği teşvikleri ile bu okullardaki eğitimciler ve eğitim sisteminin geri kalanı arasındaki paylaşım ve profesyonel gelişimin sağlanması gerekmektedir. Bunun tersi bir durumda, yani profesyonel topluluk içinde

diyalogun olmaması, araştırma ve yenilikçiliğin eğitim sistemine nüfus edebileceği noktaları sınırlandırmaktadır. Ritchie (2010) ayrıca sözleşmeli okulların çerçeve yasalarının düzenlenmesi gerektiğini söyleyip yasalarda değişiklik ve eğitim topluluğu içerisinde artırılmış iletişim olmadan sözleşmeli okulların tüm potansiyelini gerçekleştirmelerini beklemenin, bir kuşun kanatları olmadan uçuşmasını beklemeye benzeyeceğini ifade etmiştir.

Bosetti ve Butterfield (2016) yaptıkları çalışmada, sözleşmeli okul politika ve düzenlemelerin, sözleşmeli okulların devlet eğitimi üzerindeki etkisini nasıl sınırlandırdığını ve kontrol ettiğini belirlemek için son 20 yıllık süreç içerisinde, Kanada'nın Alberta eyaletindeki sözleşmeli okul hareketini incelemiştir. Özellikle araştırma ve yeniliğin merkezi olarak politika reformcularının amaçlarını ve beklentilerini yerine getirme, rekabet, ailelerin devlet okulu seçimine seçenek oluşturma ve öğrenci öğrenmesine yönelik çıktıların yükseltilmesi amacıyla Alberta'daki sözleşmeli okullar üzerine odaklanılmıştır.

Alberta'daki sözleşmeli okul hareketini çalışmak için eleştirel politika analizi yaklaşımı benimsenmiştir. Sözleşmeli okulların evrimi ile şekillenen ve çerçevelenen politik etkenler ve bunların sistem çapında, eğitimsel reform için bir mekanizma olarak etkisi ile sözleşmeli okulların, Alberta'nın devlet eğitim sisteminde uygulanabilir alternatif bir akış içerisinde niçin filizlenmediği anlaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada eleştirel politika analizi, akademik kalite doğrultusunda daha fazla etkili, farklılaştırılmış, amaçlı, hayatta kalmak için müşteri çeken, politika dokümanlarının içerik analizi bilgisi ve Alberta'daki sözleşmeli okulların evrimi üzerinde bunların etkisinin kanıtı için okulları rekabete zorlayan bir pazar teorisi ile birlikte kullanılmıştır. Bu dokümanlar; ilgili raporları, paydaş ve hükümet evraklarını, sözleşmeli okulların ilk neslini değerlendiren yasanın değişikliklerini, bu okulların büyümesini yönetmek için kullandıkları düzenleyici yapıyı, eyaletteki genel eğitim sistemi üzerindeki etkilerini ve eğitimde derin değişim ve yenilik etkisi yaratmasını engelleyen sınırlılıkları içermektedir (Bosetti ve Butterfield, 2016).

Çalışmada, sözleşmeli okullardan sorumlu üç hükümet yetkilisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler ve sözleşmeli okulların etki ve mücadelelerini anlamaya yönelik içgörü sağlamak üzere 20 sözleşmeli okul lideri (müdürler ve yöneticiler) ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Katılımcılara, Alberta devlet eğitim sistemi içerisine sözleşmeli okul yasasını yerleştirmeye yönelik fikirlerinin ve bakış açılarının paylaşımı, sözleşmeli okullar için belirlenmiş olan politik gündemin nasıl olduğu, yasa değişikliğini etkileyen faktörler ve sözleşmeli okulların gelişimiyle şekillenen kilit politik ve sosyal faktörler sorulmuştur. Görüşmeler ses kaydına alınmış, yazıya

dökülmüş ve ardından temaları ortaya çıkarmak için içerik analizi yapılmıştır (Bosetti ve Butterfield, 2016).

Araştırmacıların iddiasına göre sözleşmeli okullar, Alberta’da kontrollü seçim konusunda dikkat çekici bir deneyime sahip olmuş ve devlet okulu mecrasında bir demirbaş gibi yer etmiştir. Bu okullar pazar ideolojisinden uzaklaşmış, yenilikçi öğrenme uygulamalarını teşvik edici, öğrenme ve liderlik bilgisine önemli ölçüde destek verici bir role sahiptir. Bu potansiyellerini gerçekleştirmek için sözleşmeli okul öğretmenleri, müdürleri ve yöneticilerine, lise sonrası eğitim kurumlarıyla birlikte okula dayalı eylem araştırması yapmak ve eğitim ile ilişkili sürdürülebilir ortaklıklar kurmak için hükümet fonu ve desteği gerekmektedir (Bosetti ve Butterfield, 2016).

Bosetti ve Butterfield çalışmasının sonucunda, seçilmiş yetkililer ve hükümet yöneticilerinin, *separated (bağımsız)* okul bölgelerini ve sözleşme otoritelerini içeren kamu eğitimi yelpazesinde yer alan öğretmenleri, okul liderlerini, yöneticileri ve aileleri bir araya getirecek amaçlı ve işbirlikli profesyonel öğrenmeyi koordine etmeleri gerektiği ifade edilmiştir. Öğrenci başarısını artırma ve tüm öğrenciler için ahlâklı bir vatandaş, girişimci bir ruha sahip öğrenenler olarak gelişmelerine yönelik fırsatlar sağlama hedefiyle Alberta sözleşmeli okullarının, eğitim araştırmaları merkezleri ile yenilik merkezleri ve tercih edilen okullar olmalarının, bu iki sorumluluğu birden yerine getirebileceğini gösterdiği düşünülmüştür (2016).

ABD, sözleşmeli okul fikrinin filizlendiği ve bu fikrin ilk ev sahipliğini yapan ülkedir. Bu fikrin ortaya çıkışında, başarıyı yakalayamamış eğitim sistemine maruz kalan Amerikan toplumunun güçlü bir devlet eğitimine duyduğu ihtiyaç etkili olmuştur. Çünkü eğitim, temel bir bakış açısıyla bir devlet meselesidir. Bir başka ifadeyle Amerikalılar, kendi demokratik özerklik isteklerinin esası olan belirli ortak hedefleri yerine getirmek için eğitimden yararlanmak istemektedir. Eğitimden bekledikleri hedefler arasında; gençleri sosyalleştirirken aynı zamanda kültürel normları kazandırma, eleştirel düşünme, analitik muhakeme ve problem çözme ile tarihsel anlayışı ve yurttaşlık katılımını geliştirme bulunmaktadır. Bunun yanı sıra tüm vatandaşlara, anlam ve amaca yönelik verimli yaşantılar inşa etmeleri için kendi yönünü ve düşüncesini beslemesine yönelik imkânlar oluşturma, ekonomik fırsat sağlayarak bu yöndeki eşitsizliği azaltma, küresel bilgi ekonomisi için işgücü oluşturma gibi hedefler de bulunmaktadır (Casey, 2015, s. 24).

ABD’de New Orleans Katrina Kasırgası sonrası dönem, en büyük sözleşmeli okul hareketinin başlangıcı olmuştur (Casey, 2015). 42 eyalet ve Kolombiya bölgesi olmak üzere 6700’ün

üzerindeki sözleşmeli okulda 3 milyona yakın çocuk eğitim görmektedir. Devlet okulu statüsündeki sözleşmeli okullar tıpkı geleneksel devlet okulları gibi bölge, eyalet ve federal hükümet tarafından, öğrenci kaydına dayalı olarak finans sağlanan kurumlardır. Buna rağmen özgürdürler. Özel giriş şartları yoktur ve okul ücreti talep edilmemektedir. Herhangi bir sebeple öğrenciler arasında ayırım yapılamaz ve bu okullar herhangi bir inanca yönelik açılmazlar. Öğrencilerin başarıları arasındaki uçurumu kapatmak ve devlet okulu sistemini geliştirmek için 20 yıldan fazla bir süre önce keşfedilen sözleşmeli okul yapısı sayesinde bir yandan öğrenci başarısını geliştirmek için hesap verebilirlik söz konusu iken bir yandan da daha fazla yenilikçi olma özgürlüğü bulunmaktadır. Sözleşmeli okullar, aile katılımı ve işbirliği yoluyla ailelerin eğitime daha fazla dâhil olabileceği, öğretmenler için öğrenmeyi geliştirmeye yardımcı olması amacıyla sınıflarında yenilikçi olma özgürlüğü verilen ve öğrencilere, öğrenme ihtiyacına yönelik yapıların sağlanabileceği bir ortamın oluşması için aileler, öğretmenler ve öğrenciler arasında bir ortaklığı teşvik eder. Bu ortaklığın kenetlendiği ana amaç, öğrenci başarısının geliştirilmesidir. ABD'deki sözleşmeli okullarda başarılı bulunan bazı yenilikler şöyle sıralanmıştır (NAPCS, 2016a);

- Müfredat tasarımı (Montessori, Temel Bilgi (*Core Knowledge*), *Advanced Placement* Kursları, Yabancı Dil Programları (*Foreign Language Immersion Programs*), Science Technology Engineering and Mathematics –STEM- gibi))
- Genişletilmiş öğrenme süreleri
- Tüm öğrenci ve yetişkinler için yüksek beklentili okul kültürleri
- Daha fazla yapılandırılmış ve disiplinli öğrenme ortamları
- Kaliteli öğretmenleri daha yüksek ücretle ödüllendirme
- Aile sözleşmeleri
- Çeşitli yaşlar için programlar

ABD'deki sözleşmeli okulların %67'si, tek bir okul olarak, kâr amacı gütmeyen, bağımsız bir şekilde; %20'si, birden fazla sözleşmeli okul olarak, yine kâr amacı olmayan örgütler tarafından yürütülürler. %13'ü ise, kâr amaçlı şirketler tarafından işletilmektedir. Ülke çapındaki 25 okul bölgesinde, okullu tüm çocukların %20'sinden fazlası, devlete bağlı bir sözleşmeli okula gitmektedir. New Orleans, diğer eyaletlere göre, sözleşmeli okullarda okuyan daha yüksek oranda

öğrenciye sahiptir. New Orleans'ta, devlete bağlı sözleşmeli okullarda okuyan öğrenciler, geleneksel devlet okullarına giden akranlarından 4 ay daha fazla okuma yazma ve 5 ay daha fazla Matematik görürler. Louisiana'da, devlete bağlı sözleşmeli okullarda okuyan öğrenciler, geleneksel devlet okullarına giden akranlarıyla karşılaştırıldığında, okuma yazma öğrenmede 50 gün, Matematik öğrenmede 65 gün daha kazançlıdır. Sözleşmeli okuldaki öğrencilerin, diğer devlet okullarındaki akranlarına göre liseden mezun olma olasılıkları ve yükseköğretime kabul edilme oranları daha yüksektir. Devlete bağlı sözleşmeli okullar, devlet tarafından finanse edildiği için vergilerin nasıl harcandığı konusunda bu okulların gereken hesap verebilirlik sorumluluklarını yerine getirdiğini görmek için düzenli denetimler ve yetkili kuruluşlarca incelemeler yapılmaktadır. Ayrıca bir öğrenci, geleneksel bir devlet okulundan devlete bağlı sözleşmeli bir okula geçtiğinde, o öğrenci ile ilişkilendirilen kaynak da onunla birlikte sözleşmeli okula gitmektedir. Başka bir ifadeyle, öğrenciyle ilişkilendirilen fon, bir devlet okulundan, ailelerin kararlarına dayalı diğer bir okula aktarılmaktadır (NAPCS, 2016a).

ABD'de sözleşmeli okullar konusunda yapılan araştırmalardan, Bifulco ve Ladd (2004) Kuzey Karolina'daki sözleşmeli okullarda öğrenim gören 4.-8. sınıf öğrencilerinin Matematik ve okuma yazma performansını değerlendirmiştir. Çalışma sonucunda, Kuzey Karolina'daki sözleşmeli okullara giden öğrencilerin, geleneksel devlet okullarına gidenlere göre daha başarısız oldukları belirtilmiştir. Sözleşmeli okullarda bulunan ve yüksek test puanlarına sahip öğrenci potansiyelinin, devlet okullarında da bulunduğu vurgusu çalışma sonucuyla ilişkilendirilmiştir. Değişken başarılarla sahip bir öğrenci topluluğunun okul seçimi sebebiyle kontrolsüz bir şekilde bölgede bulunan okullara dağılması durumu, okul seçiminin negatif bir yanı olarak gösterilmiştir. Ayrıca bu durum kontrol altına alındıktan sonra bile, Kuzey Karolina'da bulunan sözleşmeli okullardaki öğrencilerin başarıları üzerinde olumsuz etkilerin devam ettiği söylenmiştir.

Smith, Wohlstetter, Farrell ve Nayfack sözleşmeli okulları konu alan araştırmalar üzerinde bir derleme çalışması yapmıştır. Çalışmanın araştırma soruları şöyledir (Smith vd., 2011, s. 449);

- Sözleşmeli okul araştırmalarındaki ana başlıklar nelerdir?
- Ortak araştırma desenleri ve çalışma metotları nelerdir?
- Sözleşmeli okul araştırmalarındaki sınırlılıklar nelerdir?
- Sözleşmeli okul araştırmaları nerelerde yayınlanmıştır?

Sözleşmeli okul araştırmaları incelemesi için belirlenen ve Şekil 2.6’da gösterilen kavramsal çerçeve, araştırmayı organize eden 4 başlık sağlamıştır. Bu başlıklar; 1. Sınıf etmenleri, 2. Okul topluluğu etmenleri, 3. Dışsal politik çevre ve 4. Sözleşme çıktılarıdır (Smith vd., 2011, s. 449).

Şekil 2.6 Sözleşmeli Okul Araştırmalarının Kavramsal Çerçevesi



Kaynak: Smith, Wohlstetter, Farrell ve Nayfack (2011, s. 448)

Şekil 2.6’daki modelin odak noktası, sınıflardaki öğretmenler ve öğrenciler ile okul topluluğundan yayılan içsel kürelerin etkisi tarafından etkilenen okulun kendisidir. Okul topluluğundan kastedilen okul liderleri, okulun mali durumu, denetim mekanizmaları ve okulda aile katılımını içeren toplum ortaklıklarına tesir eden durumlardır.

Araştırmada veriler iki aşamada elde edilmiştir. Bunlardan ilki, 2000-2010 yılları arasındaki hakemli (*peer reviewed*) dergi makalelerini, diğeri ise 2007-2010 arasındaki raporları içermektedir. Yayınlanan çalışmaların birden fazla kaynakta olan tekrarları, eleştiriler, kitap raporları, taraflı organizasyonların raporları, eyalet/bölge gösterge raporları ve tezleri, kitaplar ve kitap bölümleri ile dış denetim raporları araştırma kapsamına alınmamıştır. Çalışmalar, Education Abstracts, Education Resources Information Center (ERIC), JSTOR, ProQuest, PsycInfo ve What Works Clearinghouse olmak üzere 6 farklı veri tabanından elde edilmiştir. Başlangıçta veri tabanlarında *sözleşmeli okul(lar)* ve *okul seçimi* anahtar kelimeleriyle arama yapılarak toplamda 5776 sonuca ulaşılmıştır. Araştırmaları incelemeden önce birtakım kriterler belirlenip elde edilen sonuçlarda, bu kriterlere göre elemeler yapılmıştır. Bu kriterler şöyledir (Smith vd., 2011, s. 451);

- İngilizce yayınlanmış olması

- Sözleşmeli okulları konu edinmesi
- ABD'deki sözleşmeli okullar hakkında olması
- Uluslararası bir karşılaştırma olması durumunda, ABD'deki sözleşmeli okullardan toplanan deneysel veriler içermesi
- Yeni nitel ve nicel empirik veri sunması ve/veya var olan deneysel çalışmanın tamamının sistematik olarak gözden geçirilmesi
- Hakemli bir dergide yayınlanmış olması (1. basamak) ya da bir araştırma merkezi/beyin takımı tarafından yayınlanması (2. basamak)

Belirlenen bu kriterler göz önünde bulundurulduğunda, 5776 çalışmadan 4517'si belirlenen kriterlere uymadığı için 977'si ise, aynı makalenin farklı veri tabanlarında bulunmasından dolayı kopya olanları çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında, tam metin olarak 282 hakemli dergi makalesi ve 136 bireysel olarak yayınlanan rapor olmak üzere toplamda 418 doküman elde edilmiştir. 418 dokümanın 95'i, kriterleri karşılamadığı için 2. kez elendikten sonra 237 hakemli dergi makalesi ile 86 araştırma merkezi raporu olmak üzere toplam 323 çalışma üzerinde araştırma yapılmıştır.

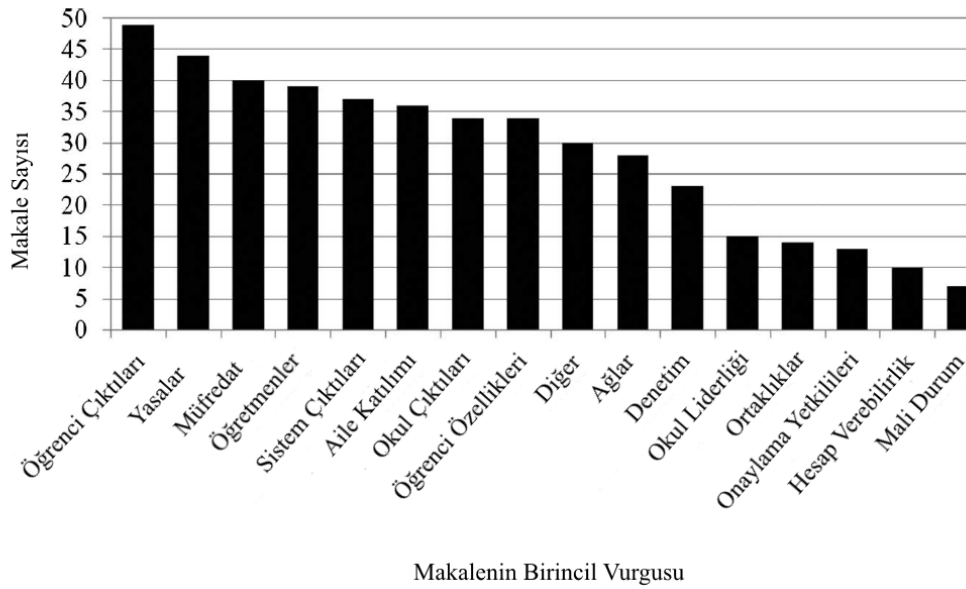
Smith vd.'nin araştırmasında, 2000-2010 yılları arasında kriterleri karşılayan 113 farklı dergide yayınlanmış sözleşmeli okul araştırması bulunmuştur. Bu dergiler; eğitimin belirli bir alanına yönelik (*Journal of Special Education, Journal of Education Finance*), eğitim dışındaki alanlardan (*Journal of Urban Economics, Columbia Law Review*), devlet politikası (*Policy Studies Journal, Journal of Policy Analysis and Management*), genel eğitim araştırmaları (*American Journal of Education, American Educational Research Journal*), eğitim uygulamaları (*Teacher Education Quarterly, AASA Journal of Scholarship and Practice*) ve okul reformu (*Journal of School Choice, Education Next*) olmak üzere farklı türlerdedir. Sözleşmeli okullar konusundaki makalelerin %49'u, eğitimin belirli bir alanı üzerine odaklanan dergilerde yayınlanmıştır. Hakemli dergi makaleleri ve deneysel sözleşmeli okul araştırmaları, üniversiteye bağlı 9 araştırma merkezinin internet sayfaları üzerinden, ayrıca bağımsız 10 araştırma merkezi ile beyin takımından elde edilmiştir.

Sözleşmeli okul araştırmalarında; %46 oranında nicel araştırma metodu, %43 oranında nitel araştırma deseni tercih edilmiştir. Kalan %11'inde ise, karma metot (*mixed-method*) kullanılmıştır. Araştırmalarda nicel metot, özellikle öğrenci başarısına yönelik çalışmalarda kullanılmıştır. Toplanan verilerin kodlanması ve analiz edilmesinde, nitel araştırmaya yönelik bir

bilgisayar programı olan ATLAS kullanılmıştır. Araştırmacılar daha önceki bilgi, takım buluşmaları, kavramsal çerçevenin geliştirilmesi ve uzman görüşüne dayalı bir tekrarlı süreç vasıtasıyla çalışmanın araştırma sorularına ilişkin bilgiye ulaşmak için bir kod listesi oluşturmuştur. Ayrıca araştırma takımı, her bir koda yönelik amacın ortak anlayışını sağlamak için bir kod kitabı geliştirmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için oluşturulan bu kod listesi ve kod kitabının pilot uygulaması öncelikle benzer dört makale üzerinde yapılmıştır. Daha sonra dört makale üzerinde daha pilot uygulama yapılarak sonuçların tutarlı olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmada, incelenen sözleşmeli okul araştırmalarının ana başlıkları sorusuna yönelik olarak Şekil 2.7’de gösterilen sonuçlar elde edilmiştir.

Şekil 2.7 Sözleşmeli Okul Araştırmalarındaki Başlıca Konular



Kaynak: Smith, Wohlstetter, Farrell ve Nayfack (2011, s. 453)

Şekil 2.7’de belirtildiği gibi, Smith vd.’nin (2011) araştırdığı makalelerde bazen birden fazla konunun geçtiğini belirten araştırmacılar, bu çalışmalarda öncelikli olarak vurgulanan konunun, bir başka ifadeyle, makalenin birincil vurgusunun kabul edildiğini belirtmiştir. Şekil 2.7’deki bilgilere göre, sözleşmeli okul araştırmalarında, son 10 yılda, mali durumdan aile katılımına ve kamu-özel ortaklıklara kadar üzerinde durulan konular çeşitlilik göstermiştir. Orijinal listede müfredat, öğretmenler, öğrenciler, okul liderleri, mali durum, denetim, aile katılımı, ortaklıklar, yasalar, onaylama yetkilileri, öğrenci çıktıları, okul çıktıları, sistem çıktıları şeklinde 13 konu yer

almış olup ağırlar, hesap verebilirlik ve diğer olmak üzere üç konu araştırmaya daha sonra eklenmiştir. Buna göre, araştırmalarda en fazla işlenen konular, öğrenci çıktıları ($n=49$) ve yasalar ($n=44$) olmuştur. Araştırmacılara göre bu bulgu, sözleşmeli okulların başarısının ve diğerlerinin başarısızlığının nedenini açıklamaya yardım eden kavramsal unsurları ele alan çalışmalar için gerekenin altını çizmektedir. Çok az sayıda çalışma; hesap verebilirlik ($n=10$), onaylama yetkilileri ($n=13$), mali durum ($n=7$), ortaklıklar ($n=14$) ve okul liderliği ($n=15$) üzerine odaklanmıştır. Çalışmada sonuç olarak, eğitim reformcularının son zamanlarda bazı sözleşmeli okul akımlarını gözlemledikleri ifade edilmiştir. Bunlar (Smith vd., 2011, s. 461);

- Sözleşmeli okullar ile okul bölgeleri arasında işbirliği
- Sözleşmeli olmayanların sözleşmelileri taklit etmesi
- Zengin toplumlarda sözleşmeli okulların yayılması
- Yerleşim yeri olmayan (hem karma eğitim sunan hem de sanal okul) sözleşmeli okulların sayısının artması

Winters (2012) araştırmasında 2005-2006 okul yılı ile 2008-2009 okul yılı arasında, New York'ta bulunan 3.-8. sınıflarda eğitim gören öğrencilerin demografik özellikleri ile test puanlarını incelemiştir. Araştırma verileri, ilgili eğitim departmanından temin edilmiştir. Veriler üzerinde sözleşmeli okullar ile geleneksel devlet okullarına devam eden öğrencilerin Matematik ve İngilizce dersi başarılarına yönelik karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sözleşmeli okuldaki öğrencilerin Matematik ve İngilizce dersi başarılarında, küçük fakat olumlu etkiler olduğu görülmüştür.

Torres (2014) çalışmasında, New York şehrinde bir sözleşmeli okulda çalışan ya da son zamanda ayrılmış olan toplam 20 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Her bir öğretmenle yaklaşık bir saat süren bu görüşmelerde; öğretmenlerin genel kariyer planları, bireysel düzeyde beklentileri, öğretmenlerin okul liderlikleri ve sözleşmeli okuldan ayrılanların deneyimledikleri faydalar ve karşılaştıkları zorluklar konusunda bilgi toplamıştır. Öğretmenler, kendi müfredatlarını oluşturma konusunda özerkliğe sahip olduklarını belirtmiş fakat okulun genel politikaları konusunda etkisiz olduklarını vurgulamıştır. Sözleşmeli okulların daha önceden belirlenmiş çerçevesi/modeli nedeniyle fikirlerinin sık sık önemsiz hale geldiği ve bu çerçeveye takılıp kaldıkları, çatıştıkları ve bu durumun beraberinde ciddi bir memnuniyetsizlik getirdiği ve bazı durumlarda ayrılma kararı almalarına varan sonuçlar ortaya çıktığı konusunda ifadelere yer

verilmiştir. Onlar bu durumun tersine, öğrencilerin sadece akademik durumunu ya da eğitim programlarını değil, bunun ötesinde onların sosyalleşmesine olumlu etkiler sağlayabilecek genel okul politikalarında da bir ses olmayı istemektedir.

Hung vd. (2014) devlet okullarında öğrenci öğrenmesi ve başarı kalitesi konularının, bir devlet ve politika sorunu haline geldiğini, bu nedenle sözleşmeli okul kavramının ortaya çıktığını düşünmektedir. Buna karşın araştırmacılara göre, sözleşmeli okullardaki akademik performans ve eğitim uygulamaları konusunda yetersiz bilgi söz konusu olup burada eğitim gören ortaokul seviyesindeki öğrencilerin öğrenme deneyimleri üzerine tartışmalı raporlar bulunmaktadır.

Çeşitli risk durumlarına sahip öğrencilere eğitim veren, Teksas'ın merkezinde ve %80'in üzerinde bir mezuniyet oranına sahip ortaokul seviyesindeki bir sözleşmeli okulda yapılan Hung vd.'nin araştırmasında, eğitimsel uygulamalar, öğrenme etkinlikleri, öğrenci motivasyonu ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik algıları üzerinde durulmuştur. Araştırma, nitel olarak yürütülmüş bir durum çalışması olup 3 yönetici, 13 öğretmen ve 30 öğrenciden; görüşme, sınıf gözlemleri ve kahvaltı programındaki sosyal davranışların gözlemi yoluyla veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları yardımıyla araştırmacı tarafından her bir katılımcı ile ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Yöneticiler ve öğretmenler ile 40 dakikayı aşan görüşmeler yapılırken öğrenci görüşmeleri yaklaşık olarak 15 dakika sürmüştür. Veriler üzerinde tümevarımcı analiz yapılmıştır. Yöneticilere sorulan sorular arasında, eğitim yaklaşımlarını nasıl sürdürdükleri ve eğitim etkinliklerinin nasıl daha iyi olabileceği, öğrenci performansını destekleyen uygulamaların neler olduğu, sınıflarda uygulanan eğitim yaklaşımları üzerine öğretmenlerden nasıl bir geri bildirim aldıkları, öğrenci başarısını nasıl ölçtükleri, öğrencileri motive etmek için öğretmenlerin okul tarafından nasıl desteklendiği, planladıkları gelişim alanlarının neler olduğu, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarını nasıl sağladıkları, öğrencilerin akademik ve diğer sorunlarının üstesinden gelmeleri için okul tarafından nasıl bir destek verildiği bulunmaktadır. Öğretmenlere de, yöneticilere sorulan sorulara benzer nitelikteki soruların yanı sıra öğrenci performansını geliştirmek için sınıflarında uyguladıkları öğretim yöntemleri, stratejileri ve eğitim yaklaşımlarının neler olduğu, öğrencilerin davranışlarından, öğrenci öğrenmesinden ve yönetimin desteğinden memnun olup olmadıkları, öğrenci performansını geliştirmek için diğer öğretmenlerle nasıl işbirliği yaptıkları gibi sorular yöneltilmiştir. Öğrencilere yöneltilen sorular sınıf içi öğrenmelerle ilgili olup sınıfta öğretmenlerin, akademik sorunların üstesinden nasıl geldikleri, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde ne gibi gelişmeler görmek istedikleri, öğretmenlerin öğretme stilleri hakkında ne söylemek istedikleri, öğretmenlerinin onları nasıl motive ettiği ve daha iyi bir öğrenmenin nasıl gerçekleşebileceğine yöneliktir. Bunun yanı sıra

okul hakkında sevdikleri ve sevmedikleri şeylerin neler olduğu, dersler ya da ev ödevleri için ne tür bir destek aldıkları, şu an ve öncesinde gittikleri okulları kendi performansları açısından nasıl karşılaştırabilecekleri, okuldan önce ya da sonra ne yaptıklarını öğrenmeye yönelik içeriklere sahip sorular da sorulmuştur. Görüşmelerin yanı sıra yapılan gözlemlerde, sınıflardaki öğrenme deneyimleri üzerine zengin bir açıklama sağlamak ve öğrenme etkinlikleri üzerine fikir sahibi olmak amacıyla her bir öğretmen iki kez ve her seferinde 80 dakika boyunca gözlenmiştir. Toplamda 20 sınıfta gözlem yapılmıştır.

Gerek eğitimsel gerek eğitimsel olmayan etkinlikleri görmek amacıyla yapılan görüşmeler ve gözlemler sonucunda elde edilen veriler analize tabi tutulmuş ve çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara yaratıcılık ve esnekliğin, sözleşmeli okul reformunun kilit özellikleri olduğu doğrulanmıştır. Bir başka ifadeyle araştırma sonuçları, bazı sözleşmeli okul reformu yapılarını desteklemektedir. Ayrıca sözleşmeli okulların, risk altındaki öğrencilerin akademik beklentilerini karşılamasında başarılı olmak için daha küçük öğrenme toplulukları sağladığına değinilmiştir.

Fryer (2014) çalışmasında, Teksas'ta bulunan ve yüksek başarı gösteren sözleşmeli okulların birtakım iyi uygulamalarını belirleyip aynı bölgedeki düşük performanslı devlet okullarına uygulamış ve bu durumun öğrenci başarısına etkisini görmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, okul düzeyinde, doğal ortamında bir alan araştırması ve yarı deneysel karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırma sürecinde, sözleşmeli okullara özgü eğitim süresi (genişletilmiş öğrenme zamanı), daha etkili öğretmen ve yöneticiler, yüksek dozda özel ders (*tutoring*), veriye dayalı eğitim ve yüksek beklenti kültürünü içeren 5 uygulamadan yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, sözleşmeli okullardan geleneksel devlet okullarına aktarılan iyi uygulamaların, araştırmanın yürütüldüğü ilk ve orta düzeyli okullardaki öğrencilerin Matematik başarısını önemli ölçüde artırdığını göstermiştir. Aynı uygulamalar, Matematik başarısındaki kadar olmasa da okuma yazma başarısında da küçük bir etki oluşturmuştur. Benzer iyi uygulamaların Denver'daki bir alan araştırması ve Chicago'daki bir programda yapılan analizlerde, devlet okullarında Matematik başarısını önemli ölçüde yükselttiği görülmüştür. Araştırmadaki sonuçlar, sözleşmeli okullardaki iyi uygulamaların, başarısı düşük olan devlet okullarında düzenli bir şekilde uygulanabileceğini ve başarı elde edilebileceğini göstermiştir.

Wei vd. (2014) Teksas eyaletindeki sözleşmeli okullar ile geleneksel devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasındaki farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla yarı deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada, Teksas'ın yoksul ve kırsal bir bölgesindeki 16 sözleşmeli okulda görev

yapan toplam 408 öğretmen ile benzer bir bölgede bulunan 44 devlet okulundan 2151 öğretmen olmak üzere toplam 2559 öğretmenden bir çevrimiçi anket yardımıyla veri toplanmıştır. Her iki okul bölgesindeki okullar geniş ölçüde Hispanik, sınırlı düzeyde İngilizce yeterliliğe sahip ve ekonomik açıdan dezavantajlı öğrenci nüfusuna hizmet vermektedir. Veri toplama aracı olan anketin içeriği, öğretmenlerin çalışma ortamının özelliklerinden (liderlik, meslektaşlarıyla işbirliği, profesyonel gelişim, mentorluk ve destek, kaynaklar), öğrenmede öğrenci sorumluluğundan, öz yeterlilik ile iş doyumundan ve öğretmen değerlendirmesinden oluşmaktadır. Araştırmada, sözleşmeli okul ile geleneksel devlet okulu öğretmenlerinin algılarında farklılık görülen başlıklar; genel okul liderliği, dağıtılmış liderlik, desteklenme ihtiyacı, profesyonel gelişime erişim, okuldaki mevcut materyallerin kullanılabilirliği, gelişmiş öğretim becerileri, öğrenci farklılıklarına duyarlılık, eğitimsel amaç için veri kullanımı, öz yeterlilik ve iş doyumudur. Araştırma sonucuna göre, sözleşmeli okul ve devlet okulu öğretmenleri çalışma koşulları olarak rapor edilen özellikler bakımından farklılaşmaktadır. Geleneksel devlet okullarındaki benzer öğretmenlerle karşılaştırıldığında sözleşmeli okulların öğretmenlerinde, daha fazla destekleyici öğretim ortamının, öğrencilerin daha yüksek beklentilerinin, öğrenci öğrenmesinde daha fazla sorumluluk duygusunun bir başka ifadeyle, öğrenmede daha yüksek seviyede öğrenci sorumluluğunun varlığına rastlanmıştır. Çalışmanın bulgularından yola çıkılarak geleneksel devlet okullarının sözleşmeli okullar ile rekabet etmek ve yüksek kalitedeki öğretmenlerin ilgisini çekerek devlet okullarında görevlendirilmelerini sağlamak için sözleşmeli okulların sahip olduğu olumlu özellikleri içeren, teşvik edici okul ortamları oluşturma gibi olanaklar üzerine çaba göstermeye odaklanmaları gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Solak ve Özaşkın (2015) sözleşmeli okulların Türkiye’de uygulanabilirliği üzerine bir çalışma yapmıştır. Nitel araştırma kapsamında yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada, Türkiye’deki üniversitelerin eğitim bilimleri alanında görev yapan ve ölçüt örnekleme yoluyla seçilen, gönüllü 8 öğretim üyesinden veri toplanmıştır. Görüşmeler, araştırmacılara göre, sözleşmeli okul sisteminin yapısı ve işleyişi konusunda ileri düzeyde bilgiye sahip olan katılımcılarla yürütülmüştür. Görüşmeler sırasında katılımcılara yöneltilen sorulardan biri, Türkiye’nin eğitim sistemi referans alındığında, devlet okulları ve özel okullar ile karşılaştırılan sözleşmeli okulların avantaj ve dezavantajlarının neler olacağı, diğeri ise sözleşmeli okul reformu Türkiye’de uygulandığı takdirde pozitif ve negatif yanlarının neler olacağı üzerinedir. Toplanan veriler üzerinde NVivo 9 programından

yararlanılarak betimsel analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonrasında 3 tema ortaya çıkmıştır. Bu temalar şöyledir;

- Avantajlar
- Dezavantajlar
- Türkiye’de uygulanabilirlik

Katılımcılar, devlet okulları ve özel okullar ile kıyaslandığında sözleşmeli okul sisteminin çok daha avantajlı olduğunu belirtmiştir. Avantajlar temasına ilişkin olarak atıfta bulunulan kodlar; bireysellik, yenilik, esnek müfredat, çeşitlilik, ücret ödememe, hesap verebilirlik, sorumluluk, işlevselcilik, başvuruya açıklık, hükümet desteği, hükümetin yükünü azaltma ve sözleşme garantisidir. Dezavantajlara ilişkin olarak ortaya çıkan bulgular; esnek müfredatın getireceği sorunlar, başvuruya açık olmasından dolayı bir araya gelen farklı öğrenci özelliklerinden doğacak sıkıntılar, ölçüt oluşturma ve değerlendirmeye ilişkin süreç konusundaki olanaksızlıklar, sözleşmede bulunan muğlak maddeler, giriş sürecindeki güven yetersizliği ve kalifiye personel yetersizliğidir. Sözleşmeli okulların Türkiye’de uygulanabilirliğine yönelik vurgulanan maddeler ise şöyledir (Solak ve Özaşkın, 2015, s. 10);

- Türkiye’nin eğitim sisteminin böyle bir reform için hazır olmayışı, Türkiye’deki eğitim sistemi problemlerinin bu yolla çözüme kavuşturulamayacağı
- Böyle bir reformu kabullenemeyecek güçlü muhaliflerin var oluşu
- Bu sistemi ticari kâr elde etmek için kullanmaya çalışacak bazı fırsatçıların olabileceği
- Türkiye’deki denetim mekanizmasındaki problemlerden dolayı bazı sıkıntıların olabileceği

Çalışma sonucunda araştırmacılar bu modelin, devlet tarafından fon sağlanmasına rağmen özel okul gibi hizmet vermesinden dolayı ortaya çıkan rekabetin eğitime bir dinamizm getirebileceğini belirtmiştir. Fakat sistemin denetim mekanizmasındaki sorunlar nedeniyle sözleşmeli okullar gibi alternatif ve özgürlükçü metotların, yarardan çok zarar getirebileceği vurgulanmıştır. Sonuç olarak, sözleşmeli okul reformu için ayrıntılı, sıkı ve nesnel bir denetim

mekanizmasına sahip olmanın gerekli olduğu vurgulanmış ve dolayısıyla iyi işleyen bir denetim mekanizması altında Türkiye’de uygulanabileceği ifade edilmiştir.

Mayo (2015) Kaliforniya’da sözleşme denetiminin yasal yönlerini belirlemek için bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada, 3 temel veri kaynağı kullanılmıştır. Bunlar; Kaliforniya Eğitim Departmanı’nın devlet okulları veri tabanında bulunan sözleşmeli okulların mevcut demografik ve operasyonel kayıtları, sözleşme yetkisinin tarafları (avukatları, sözleşme işletmecileri, yetkililer ve savunma kuruluşlarını içeren) ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile bu alanda yapılmış görüşmeleri ve gözlemleri içeren yazılı kayıtlardır. Sözleşme denetimi ve okul işleyişinin yasal konuları üzerine odaklanan geniş çaplı nitel veri, yapılan 12 görüşme ile elde edilmiştir.

Analiz sonucunda, dört yasal bakış açısı ortaya çıkmıştır. Farklı katılımcılar arasında tekrar eden bu bakış açıları; uygunluk, meşruluk, tutku ve demokrasidir. Sözleşme denetimine esas yasalar sorulduğunda katılımcılar, eyalet eğitim kanunu ve diğer ilgili yasalarla beraber uygunluğa da atıfta bulunmuştur. Uygunluktan kasıt; okul binalarındaki kullanılabilir materyal ve teknik talepler, mali ve yönetsel sorumluluklar, müfredat, eğitime ve öğrencilerin akademik performansına yönelik hesap verebilirliktir. Meşruluk; profesyonel bilgi dayanağı ve sözleşmeli okul kurulunun deneyimini kapsar. Bir diğer bakış açısı olan tutku; öncelikli olarak sözleşmeli okullardaki öğretmenler, aileler ve öğrencilerin kanunu gözeterek davranma isteğidir. Son olarak demokrasi, kanunun demokratik özelliği olup özellikle kamu eğitiminin bölgesel kontrolünü desteklemek için kullanılan kanunu ifade ettiği belirtilmiştir. Sözleşme denetimi, karmaşık yasal bir ortamda ve dinamik sosyal bir alanda gerçekleşmektedir. Araştırmada kurulmuş okul denetim yapısı ve incelenen yasal argümanın çeşitliliği içerisinde yasanın rolü araştırılmış ve ortaya çıkan yukarıdaki 4 unsur ile açıklanmaya çalışılmıştır.

Yörük ve Su (2015) sözleşmeli okul sisteminin Türkiye’de uygulanabilirliğini, uygulandığı takdirde sisteme ne gibi bir katkısı ya da zararı olabileceğini görmek amacıyla nitel bir araştırma yürütmüştür. Afyonkarahisar’da görev yapan 9 okul yöneticisi belirlenmiş, beş ve dört kişilik iki gruba ayrılarak odak grup görüşmesi yoluyla veri toplanmıştır. Yöneticilerin çoğunluğu devlet okulunda görev yapmaktadır. Yalnızca biri, özel okulda yöneticidir. Görüşmelerin öncesinde yöneticilere, sözleşmeli okullar hakkında bir bilgilendirme sunumu yapılmıştır. Toplanan veriler, betimsel analiz ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Görüşülen 9 yöneticiden 6’sı sözleşmeli okul sisteminin Türkiye’de uygulanabileceğini, 3’ü ise uygulanamayacağını ya da uygulanması durumunda birtakım problemlerle karşılaşılabilceğini ifade etmiştir. Katılımcılar, performansın

artması ve öğrencilere fırsat eşitliği sağlamanın yanı sıra öğretmenlerin daha özverili çalışmasına da katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Sisteme dezavantajları konusunda ise, ideolojik/siyasi yaklaşımların vereceği zararlar, öğretmenlerin özlük haklarının ihmal edilmesi ve eğitimin ticarileşmesi gibi başlıklar ön plana çıkmıştır.

Carlson ve Lavertu (2016) Ohio’da, sözleşmeli okullara yönelik bir çalışma yürütmüştür. Ohio çapında yaklaşık olarak 400 sözleşmeli okul vardır ve bu okullar eyaletteki devlet okulu öğrencilerinin %7’lik bir bölümüne eğitim vermektedir. Ohio’daki sözleşmeli okullar, başka ülkelerdeki devlete bağlı diğer sözleşmeli okullar gibi devlet desteği alır, herhangi bir mezhebe yönelik açılmaz ve kendi müfredatını oluşturma, insan kaynağını yönetme ve okul çevresini geliştirme konularında devlet okullarından daha fazla özgürlüğe sahiptir.

Carlson ve Lavertu araştırmasında, sözleşmeli okul modelinin bir özelliği olarak, düşük performanslı okullar için uygulanan okul kapatma yasası yaptırımının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Belirli performans standartlarını karşılayamayan sözleşmeli okulların kapatılmasını gerektiren bu Ohio yasasının uygulandığı okullardaki öğrencilerin Matematik ve okuma yazma başarılarına bakılmıştır. Böylece okulun kapanmasının başarıya etkilerini görmek amacıyla kapatılma tehlikesi altındaki 36 sözleşmeli okulda eğitim gören yaklaşık 6000 öğrencinin bireysel düzeydeki puanları dikkate alınmış ve kapatılacağı bildirilen okullardaki öğrencilerin 1-3 yıl arasında değişen puanlarına bakılmıştır. Araştırmada, zayıf performanslı bu okulların kapatılmasının, öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kapatılması belirlendikten 3 yıl sonra, araştırma kapsamındaki farklı okullara devam etmiş öğrencilerin Matematik ve okuma yazma puanlarında 0.2 ve 0.3 arasında bir standart sapma olduğu görülmüştür. Böylece düşük performanslı sözleşmeli okulların kapanmasının, öğrencilerin kişisel başarılarında etkisi olduğu vurgulanmıştır. Otomatik okul kapatma yasasının, sözleşmeli okullarda kaliteyi garanti altına almak için tasarlanan politik sürecin bir ögesi olarak hizmet edebileceği ifade edilmiştir.

2.2.12. Sözleşmeli Okullar Konusunda Yurt Dışında Yapılmış Tezler

Bu bölümde, sözleşmeli okullar konusunda yurt dışında yapılmış tezlere ilişkin tablosal görünümle sunulan tanımlayıcı bilgilerin ardından çalışmaların içeriğine yönelik ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

Sözleşmeli okullar konusunda aşağıda yer verilen tezler, 2003-2013 yılları arasında yapılmıştır. Tablo 2.6’da, incelenen 10 araştırma gösterilmiştir.

Tablo 2.6 Sözleşmeli Okullar ile İlgili Yapılmış Tezlere Ait Bilgiler

Sıra No	Tezin Yılı	Tezin Yapıldığı Üniversite	Tezin Yazarı	Tezin Başlığı
1	2003	Güney Kaliforniya Üniversitesi	David E. Guthrie	Sözleşmeli okulların, devlet okulu yöneticilerinin yenilikçi davranışları üzerindeki etkisi
2	2004	Arizona Eyalet Üniversitesi	Jennifer H. Hirman	Arizona sözleşmeli okul teşvik fonunun bir analizi
3	2006	Touro Üniversitesi	James W. Keeley	Sözleşmeli okul başarısının geçmişi
4	2010	Azusa Pasifik Üniversitesi	Gina T. Hughes	Sözleşmeli şehir okullarındaki etkili okul uygulamaları ve akademik performans: Müdürler, öğretmenler ve veliler arasında bir alt grup analizi
5	2010	Pennsylvania Üniversitesi	Stacy R. Gill Phillips	Sözleşmeli okul harcaması: Sözleşmeli okullardaki harcama ve öğrenci başarısı arasında bir ilişki var mı?
6	2010	Phoenix Üniversitesi	Michelle Prear Thomas	Risk altındaki bir sözleşmeli okul: Yüksek beklentiler ortamı
7	2011	Pennsylvania Üniversitesi	Nirav Mehta	Devlet okulu bölgelerindeki rekabet: Sözleşmeli okula giriş, öğrenci sıralaması ve okul girdilerini belirleme
8	2011	Widener Üniversitesi	Dana DeMinico	Üniversite-sözleşmeli okul ortaklığı: Kilit seçmenlerin bakış açıları üzerine bir durum çalışması
9	2013	Arkansas Üniversitesi	Creshun Anjal Price	Öncü olmaya hazır mı? Arkansas ve Louisiana sözleşmeli okullarındaki müdürlerin liderlik becerilerine ilişkin bir çalışma
10	2013	Calgary Üniversitesi	Phil Butterfield	Alberta sözleşmeli devlet okullarındaki öğretimsel liderlik: Öğretimsel liderlik uygulamasının öğrenci başarısı üzerinde farkedilen etkilerine yönelik bir araştırma

Guthrie'nin (2003) araştırmasının amacı, yeniliğe uyum için olanak sağlayan sözleşmeli okullara karşılık, yönetsel davranışları tanımlayan kuramsal bir model keşfetmek ve oluşturmaktır. Bir başka ifadeyle, sözleşmeli okullar ile çalışmaya karşılık devlet okulundaki yöneticilerin davranışlarının değişimini görmektir. Okul reformu hareketlerinin, sözleşmeli okullar gibi öğrenci performansının yükselmesi için itici bir güç oluşturabileceği fakat bu durumun yalnızca okul müdürlerinin davranışlarının değişmesi yoluyla gerçekleşebileceği söylenmiştir. Bu amaçla, devlet okulu yöneticilerinin yenilikçi davranışlarını belirlemede

sözleşmeli okulların etkileri üzerine bir durum çalışması yapılmıştır. Araştırma soruları şu şekildedir (Guthrie, 2003, s. 152);

- Sözleşmeli okulun/okulların varlığı, devlet okullarındaki yöneticilerin yenilikçi tutumlarını nasıl değiştirir ya da etkiler?
- Sözleşmeli okulların yenilikçi özelliğinin transferi ve devlet okullarına nüfuz etmesinde başarı ya da başarısızlık durumu nasıl açıklanır?
- Okul yöneticilerini, sözleşmeli okul yeniliklerini benimsemeye hazırlayan kişisel ve profesyonel özellikler ve nitelikler nelerdir?

Kaliforniya'daki sözleşmeli okullar ve devlet okullarında yapılan bu araştırmada metod olarak öncelikle nitel yöntem tercih edilmiş ve nitel kısım, toplanan cevaplar ve gözlenen yönetim işi arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için tasarlanan nicel analizlerle desteklenmiştir. Seçilmiş 30 bölge yöneticisi ya da yardımcısı ile görüşülmüş ve bu görüşmeler, onların kendi bölgelerindeki 93 sözleşmeli okul yöneticisine dağılmış olan anketler ile tamamlanmıştır. Okul bölge yöneticileri ve yönetici yardımcılarında, çalıştıkları yerde buluşularak ya da telefonla görüşülerek veri toplanmıştır. Sözleşmeli okul program yöneticileri ve müdürlerden ise, anket yardımıyla fikirleri alınmıştır. Araştırmanın kavramsal temelini, pazar teorisi ve rekabet teorileri, yenilik ve yönetsel davranış konuları oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, işbirliği ve karşılıklı münasebetin, yenilik transferi ve etkilene durumuna rekabetten daha fazla olanak sağladığı ortaya çıkmıştır. İşbirliği ve karşılıklı münasebetin olmadığı bir rekabet, devlet okullarındaki yenilikçi uygulamalara engel olmakta ve daha yüksek değere sahip eğitim programlarına yönelik beklentileri azaltmaktadır.

Hirman (2004) Arizona Eğitim Departmanı'ndan alınan kayıtlara dayanarak *Arizona Sözleşmeli Okul Teşvik Yardımı*'nın nasıl harcılandığına yönelik çalışma yapmıştır. Sözleşmeli okul finans girişimleri ve eyalet teşvik ödeneklerinin kullanımı ile ilgili var olan alan yazına ek olarak, teşvik fonu finans desteğinin dağılımını gösteren dokümanlar incelenmiştir. Teşvik fonunun amacı, sözleşmeli okulların kurulması aşamasındaki masraflarına yardımcı olmaktır. Bu harcama kalemleri; uygun tesisler oluşturma, personel görevlendirme ve öğrencilerin geliştirilmeleri ile ilgili konulardır. Elde edilen kayıtların çoğunda fonların nasıl harcılandığı eksik gösterilmiş ya da gösterilmemiş olsa da, 1995 ile 1999 yılları arasında, Arizona Sözleşmeli Okul Teşvik Yardımı'ndan ortalama 33,485 dolarlık ödenekten yararlanan 185 okulun olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra araştırma yapılırken açık bulunmayan okullara, ne kadarlık bir ödenek verildiğinin belirlenmesine yönelik ayrıca bir analiz de yapılmış ve veriler, fon sağlanan okulların

yaklaşık olarak %24'ünün ya hiç açılmamış olduğunu ya da sözleşmeli devlet okulu olarak o an açık bulunmadığını göstermiştir.

Araştırma sürecinde, üç soru üzerine yoğunlaşmıştır. Bunlar, Arizona'daki sözleşmeli okul teşvik fonlarının nasıl harcılandığını, o an açık olup teşvik fonundan yararlanan kaç sözleşmeli okul bulunduğunu, sözleşmeli okula yönelik devlet yardımlarının kötü yönetildiğine dönük algıları destekleyen ya da bu algılarla çelişen kanıtların var olup olmadığını yordayan sorulardır. Araştırmada, sözleşmeli okul teşvik fonu gerçeklerini çevreleyen evrenin bütün ve kesin kayıtlarına ulaşmak için sistematik bir yaklaşım izlenmiştir. Girişimi çevreleyen olumsuz durumlar ve bütçenin gerçekçi tarihçesini izleme çabası içinde birtakım veri toplama ve analiz etme araçları kullanılmıştır. Başlangıçta fon alan okulların tam listesini oluşturmak için eğitim departmanının sözleşmeli okul biriminden bilgi talep edilmiştir. Dokümanların ilk incelenmesinden sonra tasarlanan araştırma planı, teşvik yardımı tekliflerinde yer alan kategorilere göre sınıflandırmayı içermektedir. Bunlar; müfredat, imkânlar (telefon, kamusal hizmetler, kiralamalar), donanım ve iktisadi malzemeler, personel, araç gereçler- satın alma ve bakım onarım- ve yeniden modellemedir. Fakat toplanan veri doğrultusunda bu sınıflandırmanın aksine farklı kategoriler kullanılmıştır. Bu kategoriler; eğitim, destek hizmetleri, yönetim, eğitim dışı hizmetler ve arazi, mülk edinme ve belirlenen sermaye yatırımını içeren sermaye giderleridir. Eğitim başlığındaki giderler, doğrudan sınıf ile ilgili harcamalardır. Maaşlar, sınıf içerisinde kullanılan müfredat için ya da müfredatı geliştirmek için ayrılan ödenekler ve öğretmenler için yararlı olabilecek diğer kalemler bu başlık altında yer almaktadır. Destek hizmetleri başlığında, ana ofiste çalışan personelin maaşları ve bu kişilerin pozisyonları için gereken ödenekleri de içeren okulun günlük işleyişini sürdürmek adına yapılan harcamalar yer alır. Yönetim harcamaları, doğrudan okul yöneticileri ile ilgilidir. Eğitim dışı hizmetler kategorisinde, örneğin okul gelişimi adına yasal rehberlik hizmeti almak için avukatlar görevlendirme ya da özel ihtiyaçları olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programları geliştirmeyi desteklemek amacıyla sertifikalı danışmanlıklardan yararlanma gibi okula sağlanacak profesyonel hizmetler bulunmaktadır. Son olarak sermaye giderleri kategorisini de, donanım, bina ya da arsa gibi harcamalar oluşturmaktadır. Mobilya, bilgisayarlar ve ders kitapları için yapılan harcamalar da bu kategoridedir. Ödeneğin nasıl kullanıldığını gösteren dokümanın olmadığı durumlarda ise, *dokümansız* kategorisi kullanılmıştır.

Eyaletin teşvik fonu yardımı, program boyunca yaklaşık olarak 5 milyon dolar olmuştur. Federal hükümetin katkısı ile birlikte toplamda yaklaşık olarak 9,5 milyon dolar kullanılmıştır. Toplam 185 okul teşvik fonundan yararlanmıştır. Söz konusu bu ödenek, her okul için ortalama

33 bin dolardır ve okulların çoğu (%65'i) iki ödenek birden almıştır. Böylece her bir okul toplamda ortalama 55 bin dolar ödenek almıştır. Teşvik yardımı aracılığıyla ödenen fonların büyük çoğunluğu halen açık bulunan okullar için verilmiştir. Fakat yardımların yaklaşık olarak çeyreğinin de, ya hiç açılmamış ya da yardım yapıldığı sırada açık bulunmayan sözleşmeli okullara verildiği belirlenmiştir.

Keeley'nin (2006) araştırmasının amacı, sözleşmeli okul başarısında önde gelen belirli unsurları tanımlamaktır. Sözleşmeli okul başarısı, öğrenci başarı düzeyleri ve yıl bazında okulun hizmet verdiği süreye bakılarak ölçülmüştür. Bir başka ifadeyle, sözleşmeli okul başarısı, Kaliforniya eyaleti dâhilindeki standartlaştırılmış İngilizce başarı testlerindeki öğrenci başarı düzeyleri yoluyla incelenmiştir. Özellikle ya 5. ve 7. ya da 11. sınıfta rapor edilen sınav puanları yeterliliğine bakılmıştır. Öncelikle sözleşmeli okullar, yüksek performanslı ve düşük performanslı olarak sınıflandırılmıştır. Bir sözleşmeli okulun yüksek ve düşük performanslı olma durumu, bölgedeki eş değer düzeydeki geleneksel devlet okuluna göre belirlenmiştir. Buna göre, standartlaştırılmış test puanları ortalamaları benzer geleneksel devlet okuluna göre daha iyi olan sözleşmeli okul, yüksek performanslı; daha kötü olan ise, düşük performanslı sözleşmeli okul olarak tanımlanmıştır. Başarılı ve daha az başarılı sözleşmeli okullardaki ortak olan bazı faktörler ya da çalışılan önde gelen unsurlar, öğretmen yeterliliği, öğretmen deneyimi, teknolojiye erişim, öğrencinin sınıf düzeyi ve öğrenci özellikleridir (s. 98).

Çalışmada özellikle sözleşmeli okul başarısında payı olan; EMO, CMO ve sivil toplum kuruluşları olmak üzere yönetim birimlerinin her birinin ilgilendiği alana ve tutuma bakılmıştır. Araştırmada, kâr amaçlı olan ve olmayan yönetim birimleri ile sivil toplum kuruluşları tarafından kurulan sözleşmeli okullar arasındaki farklılıklar çalışılmıştır. Kaliforniya eyaletinde bulunan ilköğretim düzeyinde 120, ortaokul düzeyinde 64 ve lise düzeyinde 68 sözleşmeli okul olmak üzere toplam 252 okul çalışma kapsamına alınmıştır. Bu okulların 53'ü sonradan dönüştürülmüş, 199'u ise sözleşmeli okul olarak açılmıştır. Çalışmada yönetim birimleri olarak, 97 sivil toplum kuruluşu ile 74 kâr amaçlı ve 81 kâr amacı gütmeyen kurum bulunmaktadır. Çalışmada yarı deneysel araştırma deseninden yararlanılmıştır.

Okulların standartlaştırılmış test puanları ile her okuldaki öğrenci nüfusunun etnik yapısı, her bölgedeki sosyo-ekonomik durum, öğretmenlerin yeterlilik yüzdeleri ile yıl olarak ortalama kıdemleri gibi veriler, Kaliforniya'nın eğitim sitesinden elde edilmiştir. Çalışmada, verilerin istatistiksel analizi için SPSS 12.0 versiyonu kullanılmıştır. Analiz için, betimleyici (*descriptive*), çok değişkenli (*multivariate*) ve tümevarımsal (*inferential*) metotlar kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, öğrenci başarısında yönetim birimi türünün istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği bulgusu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bir sözleşmeli okulda, sınıf büyüklüğü, yönetici sayısı, öğrencilerin kullanımına açık olan bilgisayarların sayısı ve sözleşmeli okulun türü gibi faktörlerin istatistiksel olarak öğrenci başarısı ile ilişkisi bulunmadığı ifade edilmiştir. Fakat öğretmen deneyimi ve yeterliliği faktörleri öğrenci başarısında önemli derecede bir etkiye sahiptir. Öğrenci başarısı üzerinde, öğretmen deneyimi ve yeterliliğinin etkisi olmakla beraber bir sözleşmeli okulda, öğrenci nüfusu içerisindeki azınlıkların yüzdesi ile öğrenci başarısının da bağlantılı olduğu bulunmuştur. Öğrenci nüfusundaki azınlıkların yüzdesi durumu yönetim birimine göre değişmektedir. Özellikle bir sivil toplum kuruluşu tarafından yönetilen sözleşmeli okulların daha kıdemli ve daha yüksek yeterliliğe sahip öğretmenlere sahip oldukları görülmüştür. Bu okullarda düşük düzeyde azınlık öğrencisi bulunurken yüksek düzeyde beyaz öğrenci eğitim görmektedir.

Hughes (2010) velilerin, devlet okulu sistemine uygulanabilir bir alternatif olarak sözleşmeli okulları gözden geçirebileceklerini ifade ederken diğer yandan sözleşmeli okul hareketinin son 15 yılına bakıldığı zaman, bu okulların öğrenci başarısını artırdığına yönelik yeterli sonuç ya da kanıtın olmadığını da belirtmiştir. Hughes çalışmasında müdürler, öğretmenler ve velilerin algısına göre, sözleşmeli okulların akademik performansları ve okul uygulamaları etkililiğinin 3 bileşeni (ankette yer alan 7 bileşenden, çalışmada kullanılan 3'ü) arasındaki ilişkiyi araştırmayı amaçlamıştır. Çalışılan uygulamaların (okul liderliği, yüksek akademik standartlar, aile/okul ve toplum ortaklıklarına karşı sorumluluk) boyutu akademik performans indexine (API) dayalı başarı ile daha yakın ilişkili bileşenleri belirlemek için kullanılmıştır. API, okulların akademik performansını ölçmek için kullanılan sayısal bir indextir. API skorları, 200-1000 aralığındadır. Araştırmanın yapıldığı yer olan Los Angeles'ın API hedefinin, tüm okullar için 800'e ulaşmak olduğu belirtilmiştir.

Araştırma yapılacak sözleşmeli okullar, Kaliforniya Eğitim Departmanı'nın eyaletteki tüm kayıtlı sözleşmeli okulların tam listesini sağladığı internet sitesinden seçilmiştir. Araştırmanın yapıldığı zamanda Kaliforniya'da 1080 sözleşmeli okul bulunmaktadır. Bu okulların 205 tanesi Los Angeles'tadır. Los Angeles'taki okullardan 106 tanesi seçilmiştir. Bu seçimde, okulun bir yıldan fazla süredir açık olması durumu göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmadaki sözleşmeli okulların her biri EMO ya da CMO tarafından yönetilmektedir. Seçilen 106 ilköğretim, ortaokul ve lise düzeyinde sözleşmeli okulun yöneticilerine mektup ve e-mail gönderilmiştir.

Hughes araştırmada aileler, öğretmenler ve sözleşmeli okulların yöneticilerine, “Başarılı Okulun Özellikleri Anketi’nin (*Characteristics of Succesful School Survey*)” değiştirilmiş bir versiyonunu uygulamıştır. Ankette yer alan 20 soru, okul liderliğini, yüksek akademik standartları, aile/okul ve toplum ortaklıklarına karşı sorumluluğu ve sözleşmeli okul beklentilerine yönelik yöneticilerin, öğretmenlerin ve ailelerin algılarını ölçmek için kullanılmıştır. Beklentileri ölçmek için beşli likert tipi ölçekten yararlanılmıştır. Tüm veriler, çevrimiçi anket yoluyla elektronik olarak toplanmıştır. Verilerin toplanması 2009 yılında başlayıp aynı yıl sona ermiştir. Toplanan veriler SPSS 15.0’te analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda aileler, akademik performans indexini etkileyen her değişkeni değerlendirirken öğretmenler ve müdürler buna yönelik farklılaşan algılar göstermişlerdir. Bu algılar şöyledir (Hughes, 2010, s. 112-116);

Öğretmen algılarına göre; Kaliforniya içerik standartlarının, müfredat ve eğitim için temel dayanak olmasına, öğretmenlerin %58’i tamamen katılmıştır. Öğretimsel stratejilerde öğretmenlerin yetkin olduğu duruma, öğretmenlerin %53’ü ve sınıf içi eğitimin öğrenci çıktıları üzerine odaklandığına da yine öğretmenlerin %53’ü katılmıştır. Öğretmenlerin çoğu, yüksek akademik standartlar (HAS) için içerik standartlarını, öğretmen uygulamalarını ve öğretimsel odakları önemli olarak görmektedir.

Ailelere göre; yüksek akademik standartlar ve aile, okul, toplum ortaklıkları ile akademik performans indexi arasında yüksek pozitif ilişkilerin olduğu rapor edilmiştir. Araştırmada ailelerin, akademik performans indexi ile okul liderliğini yüksek ölçüde ilişkili görmemeleri şaşırtıcı bulunmuştur. Ailelerin algılarına göre, okul liderliği üzerine ifadeler 3 farklı alana işaret etmektedir. Bunlar (Hughes, 2010, s. 114);

- Eğitimsel kararlar
- Liderlerin bireysel farklılıklarının farkında oluşları ve buna yönelik ihtiyaçlarını karşılayacak fırsatlar sağlamaları
- Liderlerin tüm öğrencilere, ailelere, çalışana ve halka karşı saygılı davranması

Okul liderliği ile ilgili ifadelerden ilki, eğitimsel kararların tümüne ilişkindir. Ailelerin, eğitimsel kararların nasıl verildiğine yönelik sahip oldukları bilginin net olmadığı söylenmiştir. Hughes’a göre yüksek bir ihtimalle, bu kararlar verilirken aileler konunun dışında tutulmaktadır. Bu nedenle nasıl karar verildiğine dair sınırlı bir bilgiye sahip olabilirler. Okul liderliği ifadelerinden ikincisi, liderlerin bireysel farklılıklarının farkında oluşları ve ihtiyaçlarını karşılayacak fırsatlar sağlamalarıdır. Bu konuda ailelerin %70’inden fazlası, liderlerin bireysel ihtiyaçlarının farkında

olduklarını düşünmektedir. Ailelerin ifadelerinden, sözleşmeli okullardaki etkili uygulamalara yönelik güçlü inançlara sahip oldukları düşünülmektedir. Ayrıca aileler, okul personelinin güçlü bir destek sağladığını da belirtmiştir. Bu nedenle ailelerin algılarına göre, okul liderliği ile akademik performans indexi arasında düşük bir ilişki vardır. Aileler tarafından okul liderliği için değerlendirilen bir sonraki ifade, liderlerin tüm öğrencilere, ailelere, çalışana ve halka saygılı davranmasıdır. Aileler, yüksek bir oranda bunun doğru olduğunu düşünmektedir. Okulun yüksek akademik standartlarına yönelik ailelerin algıları, buna en iyi, akademik performans indexinin ilişkili olduğu yönündedir. Bir diğer en iyi ilişkili, aile/okul ve toplum ortaklıklarına karşı sorumluluktur. En az ilişki ise, akademik performans indexi üzerinde okul liderliğinin etkisi olmuştur.

Okul müdürlerinin algılarına göre; her bir bağımsız değişken ve akademik performans indexi arasında negatif ilişki ile ifade edilen düşük içsel tutarlılık söz konusudur. Okul müdürleri okulun lideri olarak hizmet eden kişilerin algılarını sundukları için ifadelerinde güçlü bir çelişki görüldüğü belirtilmiştir. Veriler; okul müdürlerinin okul liderliği, yüksek akademik standartlar ya da aile/okul ve toplum ortaklıklarına karşı sorumluluk algısının akademik performans indexi üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğunu düşünmediklerini göstermektedir. Müdürlerin okul liderliğinin akademik performans indexi üzerinde önemli bir etkisi olduğu görüşünde olmadıklarını görmek, araştırmacılar için inanılması güç gelmemiştir. Çünkü müdürler çocukları seven, kalifiye öğretmenler bulmak için mücadele etmektedir. Bu nedenle yüksek akademik standartların akademik performans indexini etkilemesini, beklenen bir şey olarak görmeyebilecekleri söylenmiştir.

Gill Phillips (2010) yaptığı çalışmada, Pennsylvania’da bulunan dört sözleşmeli okulda görev yapan okul yöneticileriyle derinlemesine görüşmeler yapmıştır. Bu görüşmelerde, okulların harcama ve bütçeleme seçimleri ile liderlerin yüksek ve düşük düzeyde fon sağlanan okullardaki öğrenci başarısına yönelik yaklaşımları üzerine odaklanılmıştır. Çalışmanın ana amacı, sözleşmeli okulların harcadıkları gider ile öğrenci başarısı arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Bu amaçla, her bir okuldaki öğrenci başarısı PSSA (*Pennsylvania System of Standardize Assessment*) olarak bilinen bir performans değerlendirme sistemi aracılığıyla ölçülmüş, bu ölçümde öğrencilerin okuma yazma ve Matematik becerileri test edilmiştir. Öğrenci başarısına yönelik elde edilen veriler ve bütçe analizleri ile hem okullar arasında karşılaştırmalar yapılmış hem de okulların bireysel düzeyde analizleri sonucunda gerçekçi bir tablo elde edilmeye çalışılmıştır.

Bütçe incelemesine konu olan başlıklar; eğitim, eğitim kaynakları, personel gelişimi, eğitim liderleri (uzman), okul liderleri (yönetici), genel yöneticiler (CEO, CFO, HR), güvenlik, danışma, ekstra müfredat/özel eğitim ve diğer unsurlardır. Derinlemesine görüşülen dört sözleşmeli okul

lideri de, bütçe kararları ve okul işlemleri konularında etkin olan kişilerdir. Bu görüşmelerden beklenen sonucun, bütçe dağılımları ve öğrenci başarısı arasındaki ilişki (ya da hissedilen bir ilişki) olup olmadığını belirlemeye yönelik olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yapılan bu görüşmelerde, okul liderlerinin öncelikleri, bütçe öncelikleri ile sözleşmeli okulların harcama örüntüleri ve öğrenci başarısını nitelendirmeye yönelik bazı başlıklar ortaya çıkmıştır. Yapılan analiz sonucu ortaya çıkan bu başlıklar 9 ortak tema olarak şu şekilde sıralanabilir;

- Görev öncelikleri
- Öğretmen girdisi/görevlendirmesi/çatışma
- Öğrenci merkezli ihtiyaç temelinde bütçeleme
- Yönetim ekibi üyelerinin iş hacmi
- Bilgi öncelikli karar verme
- Önemli öğrenci sorunları
- Ekstra müfredat etkinliklerinin önemi
- Öğretmeni iş başında yetiştirme, eğitimsel uygulamalar ve desteklemeler

Araştırmada, öğretmen/yönetici potansiyeline ilişkin konular ve ihtiyaç üzerine bütçe oluşturma dışındaki değişkenler arasında güçlü bir ilişki olmadığını gösteren çeşitli sonuçlar ortaya çıkmıştır. Dört okul müdürü de, yüksek potansiyel ve bütçe oluşturmak için ihtiyaca dayalı bir yaklaşım sergilediklerini rapor etmiştir. Bu dört okulda da açık bir misyon tarafından yürütülen öncelikler bulunmaktadır. Bütçe ve test verilerinin analizi sonucunda, dört sözleşmeli okulda da sağlanan kaynakların (eğitim ve koçlar, müfredat direktörleri ve diğer tüm eğitim programı direktörleri gibi eğitim liderleri alanlarında harcandığı zaman) dağılımı ile öğrenci başarısı arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğu doğrulanmıştır. Araştırmada ayrıca en yüksek performansa sahip okul için öğretmen görevlendirmenin güçlü bir unsur olduğu belirtilmiştir. Bu okullar öğretmene teşvik ödemesi yapmakta ve öğretmenlerin görevlerine devam etmesi için yöneticileri tarafından fikirlerinin dikkate alındığı bir çalışma ortamı sunmaktadır. Düşük çatışma düzeyine sahip okullar aynı zamanda en yüksek öğrenci başarısına sahip okullardır. Bir başka sonuç, üst sıradaki okulların ikisinin de, istikrarlı öğretmen yetiştirme planlarına ve bilgi öncelikli eğitime sahip olmalarıdır. Bunun yanı sıra bu okullarda, okuma yazma ve Matematik alanlarında,

yüksek öğrenci başarısına yönelik eğitilen çocuklar için okul sonrası ve Cumartesi günleri bir fırsat olarak değerlendirilmektedir. Tüm okul yöneticileri, bu programların öneminden söz etmiştir. Bununla birlikte en yüksek performansa sahip okulun yöneticileri, bu programların öncelik sırasında en başlarda yer aldığını ve öğrenci başarısı için bir temel oluşturduğunu ifade etmiştir.

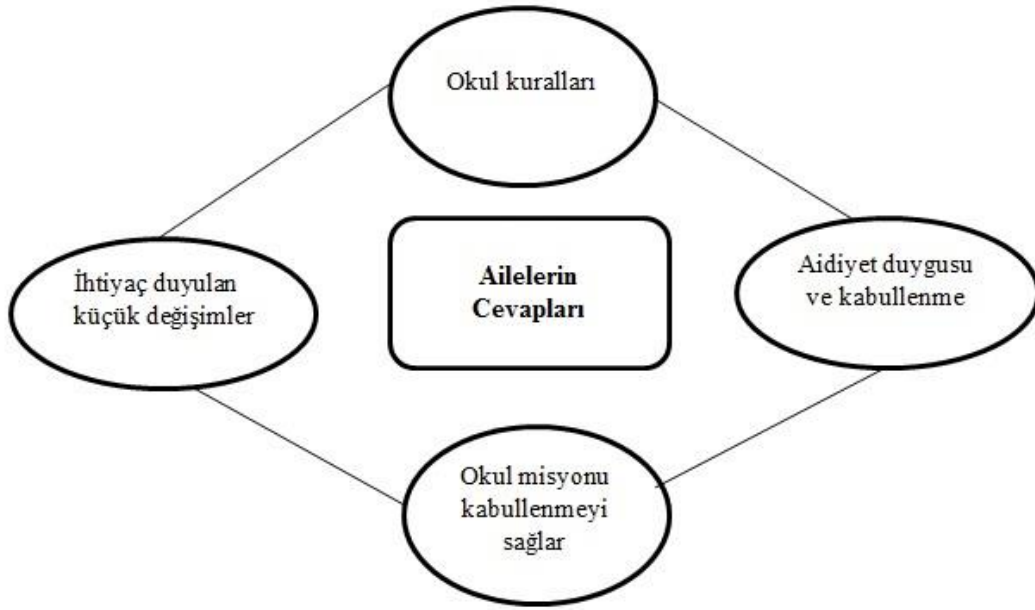
Prear Thomas (2010) Ohio'daki bir sözleşmeli okulda nitel araştırma kapsamında bir durum çalışması yapmıştır. Okulda, anasınıfından 8. sınıfa kadar toplam 530 öğrenci ile öğretmen ve diğer personel olarak çalışan 57 kişi bulunmaktadır. Araştırmada öğrenci statüsünde katılımcı bulunmayıp öğretmen ve veli katılımcılar amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırmanın amacı, Ohio eyaletindeki belirli bir sözleşmeli okulun son 5 yılda akademik başarı elde etmesini ve bunu sürdürmesini sağlayan faktörlerin neler olduğunu araştırmaktır. Bu amaçla yapılan çalışma, Ohio'daki bir sözleşmeli okulda 2002-2006 yılları arasında uygulanan başarı testlerinden elde edilen öğrenci puanlarının devamlı olarak gelişme gösterdiği sırada bu okulun risk altındaki çocuklara verilen hizmet ve “No Child Left Behind (*Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın*)” hareketi tarafından tanımlanan şekilde yeterli düzeyde gösterdiği yıllık gelişmenin araştırılmasını içermektedir. Bu durum çalışması aynı zamanda eleştirel liderlik rolleri, sorumlulukları ve öğrenci başarısını geliştirme ve sürdürmeye destek veren stratejilerin çalışılmasını da içermektedir. Ohio'da bulunan sözleşmeli okuldaki 10 veli ve 10 öğretmenle yapılandırılmış sorular yoluyla ve 30-45 dakika süren birebir görüşmelerle ilk veriler toplanmıştır. Görüşme yapılan veli ya da öğretmenlerin en az 3 yıl okul ile ilişkisi olmasına dikkat edilmiştir. Çalışmanın sonuçlarının, şehir ortamındaki sözleşmeli okullar ve geleneksel eğitim sistemi tarafından yetersiz hizmet verilen risk altındaki öğrencilerin başarısı üzerine kayda değer bilgiler vereceği düşünülmüştür.

Çalışmanın gerçek verilerini toplamaya başlamadan önce bir pilot uygulama yapılmıştır. Çalışmaya katılacak örneklem grubundaki kişilerden bağımsız şekilde seçilen 2 gruptan meydana gelen 6 bireyle, 30-45 dakika süren bir çalışma yapılmıştır. Pilot çalışmadaki katılımcılar, müdür tarafından seçilen istekli 3 öğretmenden oluşmaktadır. Müdür daha sonra çalışmada katılımcı olmayı kabul eden 3., 5. ve 7. sınıflardan birer veli seçmiştir.

Araştırma kapsamında açık uçlu 2 soru kullanılmıştır. Bu sorular, son 5 yılda Ohio'da, sözleşmeli okuldaki veliler ve öğretmenlerin, öğrenci başarısının arttığına ve gelişmenin devam ettiğine nasıl ve neden inandıkları ile ilgilidir. Toplanan veriler, Ohio'daki sözleşmeli okulun başarısı ve büyümesiyle ilişkili olarak velilerin ve öğretmenlerin sahip olduğu deneyimlere

dayanmaktadır. Çalışmanın analiz bölümünde, veriler üzerinde kodlama yapılmıştır. Yazıya dökülen veri üzerinde yapılan kodlama ve analiz işlemleri NVivo 7 (2008) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmelerin analizlerinden sonra ailelerin cevaplarına göre dört bileşenli bir şema ortaya çıkmış ve Şekil 2.8’de gösterilmiştir.

Şekil 2.8 Velilere Göre Sözleşmeli Okulun Sürdürülebilir Başarı Elde Etmesini Sağlayan Unsurlar

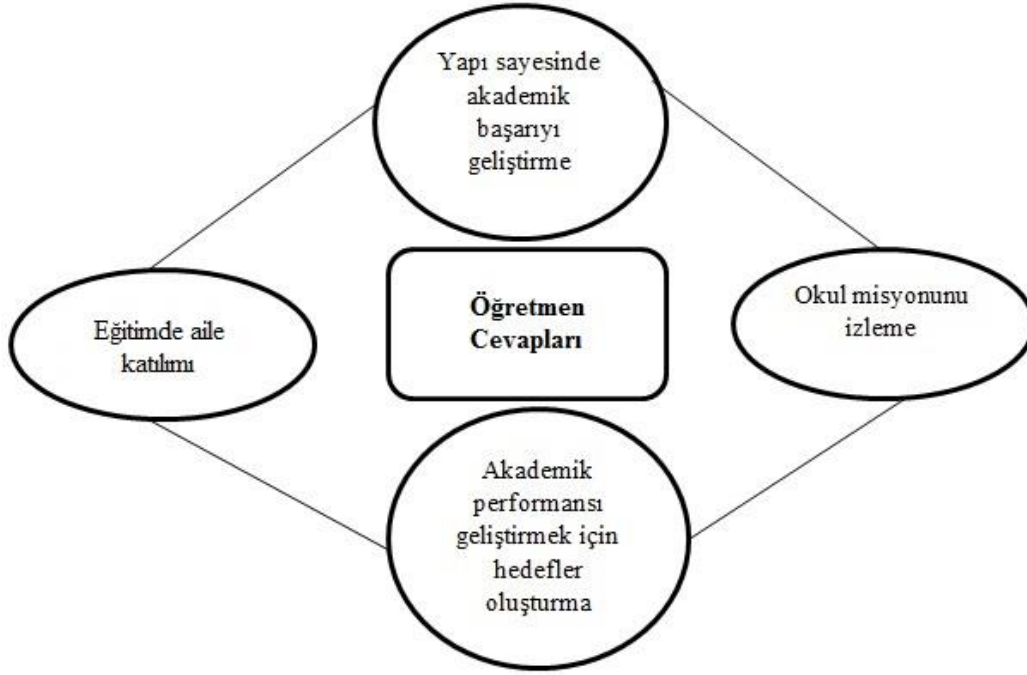


Kaynak: Prear Thomas (2010, s. 93)

Velilerin yanıtlarından oluşan Şekil 2.8’de, araştırma yapılan sözleşmeli okulda başarıyı sağlayan bileşenlerin; okul kuralları, ihtiyaç duyulan küçük değişimler, okul misyonunu kabullenme ve aidiyet duygusu olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin cevapları dört farklı bileşeni işaret etmiştir. Bu bileşenler de aşağıda Şekil 2.9’da gösterilmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgular neticesinde, araştırma sorularını yanıtlamak üzere yeniden başa dönmüş ve aileler açısından Ohio’daki sözleşmeli okulun son 5 yıldır başarısını artırması ve sürdürmesinin nedenleri şöyle sıralanmıştır (Prear Thomas, 2010, s. 114);

- Okuldaki öğretmenlerin kalitesi
- Okul için koyulmuş standartlar
- Aileler için hoşgörülü bir ortama sahip olması

Şekil 2.9 Öğretmenlere Göre Sözleşmeli Okulun Sürdürülebilir Başarı Elde Etmesini Sağlayan Unsurlar



Kaynak: Prear Thomas (2010, s. 94)

Araştırma sonucunda, velilerin ifade ettikleri bazı konuların aynı zamanda okulun şu anki başarısını içeren faktörler olduğu vurgulanmıştır. Ohio'daki sözleşmeli okulun öğretmenleri, okulun yönetimine karşı olumsuz bir tutuma sahip olduklarını farklı ifadelerle dile getirmiş, bunu gelişmenin önünde bir engel olarak gördüklerinden bahsetmişlerdir. Öğretmenler, okulda yeni bir liderlik tarzı kurulduğu zaman başarının da kendiliğinden ortaya çıkacağını düşünmektedir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarısını geliştirmeye yardımcı olmak amacıyla okul müfredatını tartışmak üzere sık sık bir araya geldikleri ifade edilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çabaları, çeşitli profesyonel gelişim workshopları yoluyla da desteklenmektedir. Esneklik, tüm müfredatın içine yerleştirilmiştir. Böylece öğretmenlerin kendi sınıflarında ihtiyaç duydukları değişiklikleri yapabildikleri belirtilmiştir. *Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın* için gereken öğrenci gelişiminin değerlendirilmesi her ay yapılmaktadır. Bu değerlendirmeler, öğrenilenlerin üzerinde yeniden düşünülebilmesi konusunda öğretmenlere yardımcı olmaktadır. Öğretmenler, test tekniğini öğretmek için kendilerini mecbur hissetmemekle beraber test sonuçları sayesinde müfredatın belirli bölümlerindeki eğitim uygulamalarının ne kadar başarılı olduğunu değerlendirmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler, okulun başarısında bir diğer faktör olarak aile

katılımına atıfta bulunmuştur. Velilerin, okulda öğrenilenin, evde çocuğuyla birlikte üstünden geçmesi gibi destekleyici basit etkinliklerle katılım sağladığında, çocuklarına eğitimin önemli olduğunu da hissettirmiş olacakları düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle aile katılımının, çocuğun geleceği için okulun önemli olduğu gerçeğini pekiştirdiği ifade edilmiştir.

Çalışmada verilerin analizi sonucunda tüm katılımcılar, açık bir vizyon ve misyon, aile katılımı, öğretmenler, öğrenciler ve güçlü bir yönetim arasındaki işbirliği gibi birbirine bağlı elementlerin sözleşmeli okulun başarısını garantiye almak için gerekli olduğu görüşündedir. Öğretmenler hem kendileri hem de öğrenciler için yüksek beklentiye yönelik düşüncelerini ve duydukları gururu ifade etmiştir. Veliler ise, sözleşmeli okul konusunda ortak bir gurur duygusu çerçevesinde memnuniyet ifadeleri dile getirmiştir.

Mehta (2011) Kuzey Karolina’da, 1998-2001 yılları arasındaki öğrenci ve okul seviyesindeki verileri kullanarak devlet okulu pazarlarında okula giriş, öğrenci sıralaması ve iç kaynaklı okul girdileri verilerinin ele alındığı bir model geliştirmiştir. Pazar, bir devlet okulunun katılım alanıdır. Bu durum öğrencilerin genellikle yaşadıkları yerdeki devlet okuluna katılmalarına dayandırılmaktadır. Bu modelde öğrenciler, yetenek seviyeleri açısından farklılık göstermektedir. Model, her dönem ve her pazar için tek periyot oynanacak şekilde yapılandırılmıştır. Mehta, modelden oyun olarak bahsetmiştir ve 3 tip oyuncu bulunmaktadır. Bunlar, öğrenci, devlet okulu ve potansiyel bir sözleşmeli okul adaydır. Her pazarda belirli sayıda öğrenci bulunmaktadır. Öğrenciler yetenekleri ve pazar içerisindeki konumları itibariyle değişkenlik göstermektedir. Bu konumlar, pazar seviyesinde bağımsız dağılımlara göre belirlenmiştir. Her pazarda ayrıca bir devlet okulu ve bir potansiyel sözleşmeli okul bulunmaktadır.

Oyunun 3 aşaması vardır ve şöyledir, periyot başında sözleşmeli okul pazara girip girmeyeceğine karar verir. Sözleşmeli okul pazara girmeye karar verirse, devlet okulu ve sözleşmeli okulun aynı anda gösterdikleri çabaya bakılır. Sözleşmeli okulun pazara girmemeyi tercih ettiği durumda devlet okulu tekel konumundadır ve onun gösterdiği çabaya bakılır. Son aşamada sözleşmeli okulun pazara girdiği durumda, öğrenciler okullar arasından seçim yapar. Diğer durumda bütün öğrenciler devlet okuluyla ilişkilendirilir.

Sonuç olarak varsayılan model, test puanı dağılımlarındaki değişimin simülasyonunu yapabilmek amacıyla 3 ayrı senaryo için kullanılmıştır. Bunlar;

- Sözleşmeli okulların kapatılması

- Ülke çapındaki sözleşmeli okul sayısındaki sınırlamanın yukarı çekilmesi
- Sözleşmeli okulların ve devlet okullarının öğrenci başına kaynaklarının eşdeğer düzeye getirilmesi

İlk iki senaryo karşılaştırıldığında, 2. senaryodaki sözleşmeli okullara katılan öğrencilerin test puanlarında, standart sapmanın $\frac{1}{3}$ 'i oranında bir iyileşme gösterdiği görülmüştür. Sözleşmeli okulların bulunduğu pazarlardaki devlet okulu öğrencilerinin puanlarında da düşük düzeyde bir iyileşme görülmektedir. Sözleşmeli okulların ve devlet okullarının öğrenci başına kaynaklarının eşdeğer düzeye getirilmesi ise, sözleşmeli okulların giriş yaptığı pazar payının 3 katına çıkmasına ve sözleşmeli okullara katılan öğrencilerin test puanlarının, devlet okullarının tekel olduğu pazarlardaki puanlarına göre daha da yüksek bir miktarda artışına sebep olmuştur.

DeMinico'nun (2011) tezindeki araştırma sorusu, araştırmacının kendi fikirleri ve alan yazından elde ettiği deneyimleri sayesinde, içeriğinde 3 bileşen barındıracak şekilde oluşturulmuştur. Araştırma sorusu, kilit bileşenler olarak algılandığı şekliyle, üniversite-sözleşmeli okul ortaklığını oluşturmak ve sürdürmek için gereken koşullar, yapılar ve dinamiklerin neler olduğu üzerine odaklanmıştır. Soruda yer alan koşullar, üniversite-sözleşmeli okul modelinin ön koşullarını; yapılar, modelin işlemesi için bulunduğu yerde belirlenmiş olan süreçleri ve prosedürleri içerir. Son olarak dinamikler ise, daha az somut olmasına rağmen ortaklıkta var olan ilişkileri ve inançları içermektedir. Araştırmada durum çalışması ile birleştirilerek gömülü teori (*grounded theory*) yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmacı, okulu ziyaret ederek okulun koşullarını ve günlük aktivitelerini gözlemlemiştir. Ayrıca gazete makaleleri ve okulun yıllık raporu (*charter annual report*) bazı durumlarda çalışmanın bulgularını desteklemek için kullanılmıştır.

Araştırmadaki sözleşmeli okul ve üniversitenin ikisi de, küçük bir şehirde bulunmaktadır. Söz konusu şehrin 2006 yılındaki nüfusu yaklaşık olarak 36,801'dir. Şehirde şiddet, işsizlik ve fakirlik durumları suça eşlik etmektedir. Okulun bulunduğu bölge, eyaletteki başarı sıralamasında sonlara yakın bir konumdadır. Çalışmadaki üniversite ise, ana kampüs içindeki yaklaşık 3300 öğrencisi ile kendini küçük bir metropol üniversitesi olarak tanımlamaktadır. Üniversite, bölgedeki eğitim sistemini geliştirmeye, sözleşmeli okullardan başlayacak girişimlerde bulunmayı kendine misyon edinmiştir. Araştırmadaki sözleşmeli okul, 2006 yılında kapılarını ilk kez açtığında, bünyesinde anasınıfı ve ilkokul bulunurken okulun her yıl sınıf seviyeleri yükselmiş ve sayıları artmıştır. Sınıf ölçüleri, her kademeye iki sınıf düşecek şekilde 17/1 oranındadır. Okul müfredatı, drama ile

desteklenen geleneksel konular ve üniversitenin kütüphanesi ve sanat galerisini de içeren üniversitenin çeşitli sahalarında kullanılan ve eğitimi verilen İspanyolca diline dayanmaktadır. Çalışmaya katılanlar, amaçlı örnekleme yoluyla seçilen üniversite ve sözleşmeli okul müdürleri ile fakülte ve okul personelidir. Müdür, müdür yardımcısı, sözleşmeli okulun diğer personeli ile üniversite yöneticisi ve fakültedeki diğer personel ile yapılan görüşmelerin tamamı açık uçlu sorular yardımıyla yapılmıştır. Okul ve sınıf gözlemleri esnasında notlar tutulmuştur. Doküman analizleri için ise, haber makaleleri ve sözleşmeli okulun yıllık raporu incelenmiştir. Çalışmada veri toplama ve analizi eş zamanlı olarak yapılmıştır. Kilit bileşenler, okul ziyaretleri esnasında tutulan notlar ve haber makaleleri ile sözleşmeli okulun yıllık raporundan elde edilen çeşitli verilerden oluşan görüşme metinleri çalışma boyunca gelişmeye açık şekilde karşılaştırılmış, kodlara ayrılmış ve analiz edilmiştir. Analizlerin ardından üniversite-sözleşmeli okul işbirliğine yönelik bazı temel ilkeler ortaya çıkmıştır. Bu ilkeler şöyledir (DeMinico, 2011, s. 158-159);

Başlangıç için,

- Üst düzey üniversite yöneticilerinden destek görmeye yönelik söz almak
- Üniversite ve içinde bulunan topluluk dâhilinde bir kamuoyu oluşturmak
- Her iki kurum için de; sorumlulukları gösteren, amaç ile uyumlu ve büyük hedeflerin

uygulanmasını sağlayan bir misyon oluşturmak

- Okulu destekleyecek olan üniversite içerisinde bir altyapı kurmak
- İhtiyaçları, politikaları ve sınırlılıkları bilmek
- Beklenmeyen durumlar için hazırlıklı ve rahat olmak

Sürdürülebilirlik için,

- Üniversite kaynakları ve akademik disiplinlerden faydalan ve yaratıcı ol
- Dâhil olan tüm taraflar arasında olduğu gibi, her iki kurum arasındaki iletişimi sağlamak için resmi sistemler ve yapılar kur
- Örgüt içindeki üyeler arasında oluşturulması ve geliştirilmesi gereken gayri resmî ilişkilerin önemini gözden kaçırma

- Gözle görülebilir bir etkiye sahip ol. Yetenek ve başarıları ilan et. Küçük ölçekte bir değişim bile adanmışlığı artırabilir.

Büyümek için,

- İhtiyaçları ve yönelimi tanımlamak için bireysel programları, yerleşimleri, işbirlikleri ve ortaklık sistemlerini kendi içinde değerlendir
- Misyon aracılığıyla politikalara ve mücadelelere rağmen paydaşların emek üzerinde pozitif bir bakış açısına sahip oldukları, büyümeyi düşledikleri ve gelişimi kucakladıkları bir ortam oluştur

Çalışmada, üniversite yönetimine yeni gelen ve sivil katılıma önem veren, vizyon sahibi bir yöneticinin liderliğinde, profesyonel ve sivil liderlik temelinde kurulan kalıcı ve bütünleşmiş bir misyon ile beraber hazırlanan stratejik planda, profesörlere ve fakülte üyelerine tamamen gönüllük esasına göre bazı görevlerin düştüğü eylemleri kapsayan bir işbirliği incelenmiştir. Üniversitenin misyonu ile paralel şekilde sözleşmeli okulda da benzer bir varoluş sebebi belirlenmiş ve daha iyi bir toplum için okul içinde ve dışında öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarına yönelik uygun içerik oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra sözleşmeli okul için zor ve zaman alıcı bir sürecin ardından sağlanan kalıcı bir yerleşim yeri ve bina, üniversitenin üstlendiği ve başlangıçtaki yasal ücretleri de kapsayan finansal yükümlülük, sözleşmeli okul fikrine karşı olanlarla mücadele etme, binayı okula dönüştürmek için gerekli olan altyapıyı (plazma televizyonlar, laptoplar, bilgisayarlar, projektörler, tarayıcılar ve bir bilgisayar sunucusu gibi) sağlama gibi adımlar atılmıştır. Üniversitenin, sözleşmeli okula sunduğu bu teknolojik bağışın bedeli yaklaşık olarak 1 milyon dolardır. Öğrenci başına ödenen ücret ise, eyalet tarafından, diğer sözleşmeli okullarda olduğu gibi ödenmeye devam etmiştir. İşbirliğinin eğitim ayağında ise, üniversitenin eğitim biriminden bir yöneticinin liderliğinde, sözleşmeli okul için müfredat hazırlanmıştır. Bunun yanı sıra sosyal çalışmalar, sözleşmeli okuldaki çocukların alan deneyimleri için üniversite öğrencilerinden aldıkları bilim kursları da eğitim birimi tarafından yürütülen eylemler arasındadır. Ayrıca öğretim üyeleri, eğitim yılı boyunca sözleşmeli okullardaki profesyonel gelişimden de sorumlu olmuştur. Bu sorumluluğu yerine getirmek adına her yıl Ağustos ayında, öğrenciler okula dönmeden önce sözleşmeli okuldaki öğretmenler ve çalışanlar 3 hafta süresince profesyonel gelişime yönelik eğitimler görmektedir. Sözleşmeli okula eğitim anlamında verilen bir başka destek ise, eğitim biriminden bir profesörün izin zamanını (*sabbatical semester*) sözleşmeli okulda geçirmesi olmuştur. Ayrıca yalnız öğretmen ve çalışanlara değil, öğrencilerin ailelerine de üniversitedeki profesörler tarafından Anne-Baba

Okulu (*Parents Academy*) adı altında eğitimler verilmiştir. Üniversite eğitimin yanı sıra sağlık hizmetleri konusunda da kendi bünyelerinde yürütülen programın aynısı sözleşmeli okul için de sağlanmıştır. Buna göre, hemşirelik öğrencileri tarafından çocukların boy, kilo ve duyma-görme kontrollerinin yapılmasının yanı sıra el yıkama, beslenme ya da diş sağlığı uygulamaları gibi konularda kısa dersler de verilmiştir.

Price (2013) çalışmasında, Arkansas ve Louisiana'daki dönüşen ve başvuruya açık olmak üzere iki tür sözleşmeli okulda da görev yapan müdürlerin özellikleri, liderlik becerileri ile okulun başarısı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Bu bölgelerde, iki çeşit sözleşmeli devlet okulu vardır. Bunlardan biri, devlet okulu iken sözleşmeli devlet okuluna dönüşen *conversion school*dur. Bu okullar, yalnızca okul bölgesinin sınırları içerisindeki öğrencileri alabilmektedir. Diğer bir okul türü ise, bir yükseköğretim enstitüsü ya da herhangi bir mezhebe bağlı olmayıp vergiden muaf olan bir kurum gibi resmi bir kuruluş tarafından işletilen sözleşmeli devlet okulu olan *open-enrollment school* (öğrenci kaydına açık okul)dur. Bu okullar, bölge sınırları boyunca öğrenci kaydı alabilmektedir (Arkansas Department of Education, 2015).

Araştırmadaki katılımcıları, 2011-2012 okul yılında, Arkansas ve Louisiana'daki sözleşmeli okullarda çalışan müdürler oluşturmuştur. Buna göre, 34 müdür Arkansas'dan ve 109 müdür de Louisiana'dan olmak üzere toplam 143 sözleşmeli okul müdürü araştırmaya katılmıştır. Arkansas'da 12 dönüşen ve 19 başvuruya açık sözleşmeli okul varken Louisiana'da dönüşen okul sayısı 21, başvuruya açık olan ise 77'dir. Çalışmada nicel metot kullanılmıştır. Belirli araştırma sorularından oluşan bir anket aracılığıyla veriler toplanmıştır. Veri toplamak için Survey Monkey internet sitesi üzerinde uygulanan çevrimiçi bir anket kullanılmıştır.

Sözleşmeli okul müdürlerinin performanslarının belirlenmesinde 2011-2012 eğitim yılındaki yıllık ilerleme (*adequate yearly progress-AYP*) sonuçları esas alınmıştır. ABD'de her eyalet, bünyesindeki okulları ve bölge eğitim birimlerini değerlendirmek için geliştirilmiş ve uygulanmış bir plana sahiptir. *Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın* ile "İlk ve Ortaöğretim Eğitim Yönetmeliği (*Elementary and Secondary Education Act*)" ortak yetkilidir. AYP, eyaletin akademik başarısını yükseltme hedefine doğru yıllık ilerlemenin eyalet bazında ölçümüdür (U.S. Department of Education, 2015). Çalışma, sözleşmeli okul müdürlerinin okul başarısı için gereken liderlik becerilerini tanımlamayı amaçlamıştır. Ayrıca dönüşen ve başvuruya açık sözleşmeli okulların başarısı, AYP ve yetiştirme yeterliliği (*adequacy of training*) ölçüt alınarak bu iki tür arasındaki farklılıkları anlamak adına karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, dönüşen ve başvuruya açık sözleşmeli okulların okul müdürlerinin özellikleri ve liderlik becerileri arasında farklılıklar

bulunmuştur. Dönüşen sözleşmeli okuldaki müdürlerin eğitimi, başvuruya açık sözleşmeli okuldaki müdürlerden farklıdır. İki okul türü arasında AYP durumları açısından farklılık bulunmamıştır. Ayrıca çalışmada sözleşmeli okulların yaklaşık %58'inin AYP yapmadıkları ortaya çıkmıştır.

Bağımsız değişken olarak, araştırmaya katılan okul müdürlerinin sahip oldukları bazı özelliklere bakılmıştır. Bunlar; eğitim düzeyi, şu an bulundukları okulda müdür pozisyonunda görev yaptıkları süreler, yönetici lisansı/sertifika, öğretmenlik lisansı/sertifika, diğer lisans ve sertifikalar, eğitim dışı lisans ve sertifikalar, rutin bir hafta boyunca kaç saat çalıştıkları, yöneticilik rolü ile ilgili üniversitede katıldıkları kurs/kurslar, yönetici becerilerini geliştirmeye yönelik başka okulları ziyaret etme, yönetici ağına katılma, katılımcı olarak workshop, konferans ya da eğitimlerde bulunma, diğer profesyonel gelişim fırsatlarına katılma durumlarına da bakılmıştır. Bu özelliklere göre müdürlerin %63,8'i yüksek lisans mezunudur. Bulundukları okulda, çoğunluğu 1 yıldır görev yapmaktadır ve geri dönen anketlerin yaklaşık %78'inde, yönetici lisansı/sertifika'na sahip oldukları görülmüştür. Katılımcı müdürlerin yaklaşık olarak yarısı, haftada 50 saatten fazla çalışmaktadır. Katılımcılar büyük bir oranda (%97,5) profesyonel gelişimleri için workshop, konferans ya da eğitimlere katılmaktadır. Katılımcı müdürlerin liderlik becerilerine yönelik tanımlayıcı ifadeler şu şekildedir;

- Çalışanlar için profesyonel gelişim sağlama
- Öğretmenleri ve diğer personeli gözlemleme ve değerlendirme
- Bütçeyi yönetme
- Toplum ile ilişkiler kurma
- Gelecekteki ihtiyaçlar ve büyüme için plan yapma
- İmkânları yönetme
- Ailelerin sorunlarıyla ilgilenme
- Okulda güvenliği ve disiplini koruma
- Eyalet ve hükümet programlarıyla uyumlu olma ve rapor verme

- Okul müfredatını kesinleştirme ve eyalet değerlendirmeleriyle düzenlenmiş bir eğitim sağlama
- Zamana ve maddi kaynaklara, öğretmenlerin kalitesindeki yetersizlik ile bütçe hâkimiyetine yönelik zorlukları karşılama
- Öğrenci disiplini, özerklik ve toplum desteği yetersizliklerinden dolayı artan problemleri karşılama
- Kağıt işi yükü ve tükenmişlik sebebiyle yaşanan sorunları karşılama

Araştırma sonucunda, dönüşen ile başvuruya açık sözleşmeli okullardaki okul müdürlerinin özellikleri ve liderlik becerileri arasında farklılıklar bulunurken bu okulların müdürlerinin AYP durumlarına göre okul performansı sonuçları arasında farklılığa rastlanmamıştır. Araştırmada geçen iki okul türünde çalışan müdürler arasında eğitim konusunda farklılık vardır. Örneğin, başvuruya açık sözleşmeli okul müdürlerinin, okulun sözleşmesinde belirtilmedikçe resmi bir okul liderliği eğitimi almaları gerekmemektedir.

Okulların AYP durumlarına bakıldığında ise, liderlik becerileri ve yönetici özelliklerinin AYP'ye negatif ya da pozitif bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Dönüşen sözleşmeli okulların yaklaşık %57'sinde, başvuruya açık sözleşmeli okulların ise %59'unda AYP yapılmamıştır. Ortaya çıkan bu yüksek oran sonucunda, her iki sözleşmeli okul türündeki müdürlerin, sözleşmeli okulların başarıyla yönetilmesi için yeterli bir eğitime ihtiyaçları olduğu düşünülmüştür. Ayrıca bu müdürlerin özellikle sözleşmeli okul müdürleri için tasarlanan okul liderliği eğitimi almaları gerektiği vurgulanmıştır.

Butterfield (2013) Alberta'daki sözleşmeli devlet okullarında, öğretimsel liderlik üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma, iki araştırma sorusu çerçevesinde yürütülen bir eylem araştırması olup araştırma soruları şöyledir (Butterfield, 2013, s. 10);

- Alberta'daki sözleşmeli okul yöneticilerinin algılarına göre, kendi öğretimsel liderlik uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi nasıldır?
- Bir okulda, öğrenci öğrenmesi yaklaşımı ile liderlik yaklaşımının örtüşmesi ne ölçüde gereklidir?

Çalışmaya, 13 sözleşmeli okul içerisinde gönüllü olarak 10 okul yöneticisi katılmış ve her biriyle, öğretimsel liderler olarak kendi rollerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisine yönelik algılarını belirlemek için 8 haftalık bir dönem içerisinde iki kez görüşme yapılmıştır. Veriler, anket, görüşme ve bireysel yansıtma aracılığıyla olmak üzere nitel anket, görüşme yanıtları, liderlik uygulaması üzerine sözel yansıtma ve görüşmeler esnasında kaydedilen saha notlarını içermektedir. Görüşme ve saha notlarından ortaya çıkan temalar ve bulgular dört başlıkta toplanmış olup şöyledir (Butterfield, 2013, s. 77);

- *1. ve 2. araştırma sorusuna ilişkin;* Alberta'daki sözleşmeli devlet okullarında öğretimsel liderlik, her yetki alanı içerisinde var olan bağlamsal değişkenler tarafından önemli ölçüde etkilenmektedir.
- *2. araştırma sorusuna ilişkin;* öğretim ve öğrenme üzerine bireysel inançlar, öğretimsel liderlik uygulaması hakkında bilgi vermektedir. Bu bulgu 1. araştırma sorusuyla ilişkilidir.
- *1. araştırma sorusuna ilişkin;* örnek öğretim uygulaması desteği, öğrenci başarısını teşvik etmek için gerekli olarak görülmektedir.
- *1. araştırma sorusuna ilişkin;* zaman yönetimi ve görev tamamlama için öncelikleri saptama, öğretimsel liderlik fırsatlarını oluşturmada kilit bir rol oynamaktadır.

Çalışmada ortaya çıkan dört sonuç aşağıda sıralanmıştır (Butterfield, 2013, s. 122-123);

- Sözleşmeli devlet okullarındaki paylaşılan öğretimsel liderlik uygulaması, okullardaki amaçları, başarı ölçütleri ve var olan öğretme ve öğrenme modelleri arasındaki çelişkiler nedeniyle bir karmaşa örneğidir.
- Yönetici tarafından desteklenen inançlar, değerler ve tutumlar öğretimsel liderlik uygulamasının gelişmesinde tamamlayıcı bir parçadır.
- Sözleşmeli devlet okulu yöneticileri kendilerini, öğrenci başarısında önemli bir etken olarak görmektedir. Bu durum, öğretmen yetişmesi ve öğrenmesi için onların doğrudan destek vermesi sayesinde gerçekleşmektedir.
- Örnek öğretimsel liderlik sağlama; sınıf ziyaretleri için zaman planlama, öğretmen planlamasında işbirliği yapma ve öğretmenlerin profesyonel öğrenme fırsatlarını

zamanında ve yenilikçi uygulamaları teşvik eden, ileriye dönük tavır koordine etmeyi de içerecek şekilde, zamanın bölüştürülmesi ve önceliklendirilmesini gerektirir.

Bu maddelere ek olarak genel bir ifadeyle araştırma sonucunda, öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirebilmek ve dolayısıyla öğrenci başarısını teşvik etmek için yöneticilerin, onlar için anlamlı, gerçek ve uygun profesyonel öğrenme kolaylığı ve desteği vermesinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

Alan yazın incelemesinde yer verilen ve bir arada düşünüldüğünde sözleşmeli okullara ilişkin çok yönlü bir bakış açısı sunarak resmin bütününe ışık tutan çalışmalardan ortaya çıkan başarı bileşenleri araştırmacılara, araştırmanın nasıl bir zemin üzerinde konumlanması gerektiği konusunda ipuçları vermiştir. Alan yazında ön plana çıkan ve araştırma kapsamında *başarı bileşenleri* olarak adlandırılan kavramların (okul seçimi, öğretmen seçimi, müfredat gibi) ya da bunlara yönelik uygulamaların Türkiye'deki eğitim sisteminde uygulanabilirliğini değerlendirmeye, Türkiye'deki eğitimcilerin bu konudaki görüşlerini ve yaklaşımlarını öğrenmeye duyulan merak, araştırmacıyı bu okul yapıları üzerine derinlemesine bir çalışma yapmaya yöneltmiştir. Üçüncü ana başlık olan *Yöntem* bölümünde, konunun Türkiye'deki eğitimcilerin görüşlerine göre araştırılması sürecinde nasıl bir yol izlendiği açıklanmaktadır.

BÖLÜM III: YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde karma araştırma modeli hakkında bilgi verilmesinin ardından nitel ve nicel boyut olmak üzere araştırmada kullanılan yöntemler, çalışma/örneklem grubu, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve çözümlenmesi konuları incelenecektir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma metoduna (*mixed research method*) uygun olarak tasarlanmıştır.

3.1.1. Karma Araştırma Yöntemi

Tashakkori ve Teddlie'nin (2003), Denzin ve Lincoln'ün 1994 yılında nitel araştırma tarihinin dönemlerine benzer şekilde bölümlendirdikleri karma araştırma yöntemi tarihinde 1950-1970 yılları arasındaki dönem, Denzin ve Lincoln tarafından iki büyük olaya dayandırılarak karma araştırma yönteminin *altın çağı* olarak nitelendirilmiştir. Bu olaylar, pozitivistimin çöküşü ve karma yöntem (*multimethod ya da mixed*) olarak adlandırılan araştırma desenlerinin ortaya çıkışıdır (Tashakkori ve Teddlie, 2003, s. 5-6).

Karma yöntemde, prosedürle ve felsefeyle ilgili gelişmelerin ilk habercisi 1959 yılında yaşanmıştır. Campbell ve Fiske, psikolojik özelliklerin validasyonunda çoklu nicel bilgi kaynaklarının dâhil edilmesini tartışmıştır. Bazı yazarlar akademik çalışmalar yapmak için çoklu veri kaynaklarının (hem nicel hem de nitel) kullanımını desteklemiştir. Denzin, Campbell ve Cronbach gibi çeşitli ünlü yazarlar nicel deneysel çalışmalara nitel verilerin dâhil edilmesini uygun bulmuşlardır. Tarama araştırmalarıyla saha çalışmalarının birleşimi ve etkileşimi Sieber'in 1973'teki yazılarının temel niteliğini oluşturmuştur. Değerlendirme sahasında, 1980'de Patton deneysel ve doğalcı tasarımlar için *yöntembilimsel karışımlar* ifadesini önermiş ve bu karışımların farklı kombinasyonlarını örneklemek için çeşitli şemalar geliştirmiştir. Kısaca bu gelişmeler, sonradan karma yöntemleri araştırma tasarımına uyarlamak ve özel bir araştırma yaklaşımı üretmek için daha sistematik çabaların temel başlangıçlarının habercisi olmuştur. Bu gelişmelerden sonra 1980'lerin sonunda, farklı disiplinlerde ve ülkelerde çalışan çeşitli yazarların hemen hemen aynı zamanda aynı fikre ulaştıkları görülmüştür. ABD'de sosyoloji yazarları Brewer ile Hunter ve İngiltere'de Fielding ile Fielding, ABD'de değerlendirme yazarları Greene, Caracelli ile Graham, İngiltere'de yönetim

yazarı Bryman, Kanada’da hemşirelik yazarı Morse, ABD’de tıp yazarları Crabtree ve Miller ve ABD’de eğitim yazarı Creswell 1980’lerin sonlarından 1990’ların başlarına kadar karma yöntemler kavramını ifade etmeye çalışmışlardır. Bütün bu kişiler belirli bir araştırma yaklaşımı (karma yöntem) üzerine kitaplar, kitap bölümleri ve makaleler yazmış ve söz ettikleri yaklaşımlar bir çalışmanın özel, ayrı ayrı aşamaları olarak yalnızca nicel ve nitel yöntemlerin kullanımının ötesine geçmiştir. Bu yazarlar verileri bütünleştirme veya karıştırma ve bunun arkasındaki nedenlerle ilgili bir tartışma başlatmıştır. Bryman, yıllar sonra bu bütünleştirici yaklaşımları bir araya toplamıştır (Creswell ve Clark, 2017, s. 67-69).

Karma yöntem araştırmalarında, nitel ve nicel veri toplama ve analiz etme teknikleri eş zamanlı (*concurrent*) ya da sıralı (*sequential*) şekilde kullanılır (Tashakkori ve Teddlie, 2003, s. 11). Karma yöntem hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasını ve analizini, iki veri biçiminin ve bunların sonuçlarının bütünleştirilmesini, belirli karma yöntem tasarımlarının kullanılmasını ve çalışmanın kuram ve felsefe içerisinde bir çerçeveye oturtulmasını içermektedir. Bu sıralamadaki en önemli nokta, nicel ve nitel olarak iki veri kümesinden yararlanılması ve bu verilerin bütünleştirilmesidir (Creswell ve Clark, 2017, s. 62). Karma yöntem sayesinde verilerin karıştırılıp birleştirilmesi araştırmacı için yalnızca bir yöntem kullanılmasına göre problemin daha anlaşılır olmasını sağlar (Creswell, 2006, s. 7). Karma yöntem araştırmalarının temel özelliklerinden biri, nitel ve nicel yöntemlerin güçlü yanlarının bir arada kullanılmasıdır (Creswell, 2017, s. 3). Karma yöntemli araştırmalar gerek nicel gerek nitel araştırmaların zayıf yanlarını dengeleyen güçlü yanlarını denetlemenin bir yolunu oluşturur. Kimileri için nicel araştırmalar, insanların yaşadığı bağlamı ya da ortamı kavraması bakımından zayıf olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca nicel araştırmalarda katılımcıların sesleri doğrudan duyulamamaktadır. Nicel araştırmacılar arka planda kalmakta ve yorumları neredeyse hiç hesaba katılmamaktadır. Fakat nitel araştırmalar bu zayıf yönleri telafi etmektedir. Öte yandan nitel araştırmalar, araştırmacının yaptığı kişisel yorumlardan, sonuçta bu durumun yarattığı yanlılıktan ve çalışılan katılımcıların sınırlı sayısı nedeniyle bulguları geniş bir gruba genellemedeki güçlükten dolayı yetersiz bulunmaktadır. Fakat nicel araştırmalarda da bu zayıf yönler bulunmamaktadır. Dolayısıyla bir yaklaşımın güçlü yanları diğerinin zayıf yanlarını telafi etmektedir. Bu nedenle karma yöntemli araştırmalar, bir araştırma sorununa yönelik olarak yalnızca nicel ya da nitel araştırma yönteminin kullanıldığı durumlara göre daha çok kanıt sağlamaktadır. Araştırmacılar elverişli olan bütün veri toplama araçlarını kullanabilmekte ve böylelikle normalde yalnızca nicel araştırmayla ya da yalnızca nitel araştırmayla ilişkilendirilen araç çeşidiyle kısıtlanmamaktadır. Karma yöntemli araştırmalar, araştırmacıya bir araştırma sorununu irdelemeyi mümkün kılan bütün yöntemleri kullanmasına olanak tanınması bakımından

pratiktir (Creswell ve Clark, 2017, s. 56, 57). Spratt, Walker ve Robinson da (2004) paralel şekilde, nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanmanın, her bir yöntemin kuvvetli yönlerinden yararlanıp zayıf yönlerinin dengelenmesini sağlayacağını vurgularken böylece araştırma sorularına daha kapsamlı cevaplar verilmesine ve tek bir yöntemin limitlerinin ötesine geçilmesine de imkân vereceğini ifade etmiştir.

Karma araştırmalarda araştırmacıların dikkat etmesi gereken konulardan biri, zaman sorunudur. Araştırmacılar temel nitel ve nicel araştırma becerilerine sahip olsalar da, zamanın sınırlılığı hesaba katıldığında karma yöntemli yaklaşımın uygulanabilir olup olmadığını kendilerine sormalıdır. Karma yöntemli araştırmalarda yalnızca nicel veya yalnızca nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı durumlara göre daha çeşitli türde veri toplamak ve daha fazla bilgi analiz etmek söz konusudur. Dolayısıyla planlama aşamasında zaman ve kaynaklar önceden düşünülmesi gereken önemli konulardır. Karma yöntemli araştırmacılar çalışmanın onaylanması, katılımcılara ulaşılması, verilerin toplanmasının, analizinin ve bütünleştirilmesinin tamamlanması için gereken uzun zamanı hesaba katmalıdırlar. Nitel veri toplama biçiminin ve analizinin, nicel veriler için gerekenden daha fazla zaman aldığı unutulmamalıdır (Creswell ve Clark, 2017, s. 59-61).

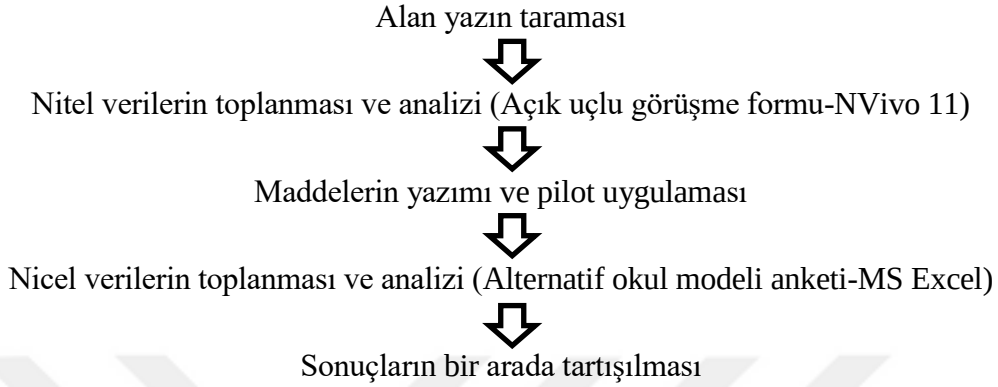
Creswell ve Clark (2017) bir çalışmada, ilk veri tabanını açıklayabilmek için ikinci bir veri tabanına gerek duyulabilirken bir başka çalışmada, araştırmacının nicel bir çalışma üstlenmeden önce konuyu öncelikle nitel olarak araştırmasının gerekebileceğini ifade etmiştir. Bu çalışma Şekil 3.1'deki Creswell'in sıralı desenine uygun şekilde öncelikle nitel araştırma ile başlamış olup nitel veri analizinin ardından nicel araştırma boyutu desenlenmiştir. Creswell (2003) sıralı (*sequential*) desende, amaçların keşfedilmesi için nitel bir yöntemle başlayan araştırmayı, sonuçların evrene genellenebilmesi için geniş bir örneklem grubu ile yapılan nicel araştırmanın takip ettiğini söylemiştir (s. 16). Creswell'e (2006, s. 7) göre, nitel ve nicel verileri karıştırırken izlenmesi gereken üç yoldan biri aşağıda Şekil 3.1'de gösterilmiştir.

Şekil 3.1 Nitel ve Nicel Verinin Karıştırılmasında Veriyi Bağlama Yolu



Kaynak: Creswell (2006)

Araştırma için sıralı desen tercih edilmesinin nedeni, öncelikle konu hakkında nitel boyut kapsamında derinlemesine veri toplanıp önemli noktaların belirlenmesinin ardından nicel boyut kapsamında daha geniş bir katılımcı grubuyla verilerin doğrulanmasının ve genellenebilmesinin istenmesidir. Araştırmanın deseni aşağıda ayrıntılı şekilde gösterilmektedir.



3.1.2. Nitel Boyut

Çalışmanın nitel boyutu fenomenolojik yaklaşıma uygun şekilde desenlenmiştir. Fenomenolojik bir araştırma, fenomene ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşmaya çalışır. Bu nedenle fenomenolojik araştırmalar için deneyim oldukça önemlidir (Saban ve Ersoy, 2016, s. 56). Fenomenolojik bilginin temel hedefi, belirli bir durum bağlamında, deneyimin özgün tasvirinde saklı anlamlı somut ilişkilerin anlaşılmasıdır (Moustakes, 1994, s. 14). Bu araştırmalarda, araştırmacı inceleyeceği bireylerle yakından ve uzun süren görüşmeler yaparak farkında olduğumuz ya da olmadığımız olgular ile ilgili yeni bilgiler edinmeye çalışır (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 111). Fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 74). Çalışma kapsamında incelenen sözleşmeli okul modeli konusunda, katılımcılara kendi deneyimlerini cevaplarına yansıtabilecekleri sorular yöneltilmiş, ölçme araçlarında *sözleşmeli okul* ifadesine yer verilmemiştir. Bir başka ifadeyle soruların içeriği, katılımcıların kendi deneyimlerini ve görüşlerini paylaşabilmelerine olanak sağlayacak şekilde oluşturulmuştur.

3.1.2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye’de var olmayan bir okul yapısının, bu okul yapısına sahip olan ülkelerdeki örneklerine ilişkin alan yazına göre öne çıkan başarılı özelliklerine yönelik olarak hazırlanan

sorular çerçevesinde, bu yapıya ilişkin bileşenlerin Türkiye'deki öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleriyle beraber incelenmesini içermektedir. Araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme (maximum variation sampling) kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 109). Bir başka ifadeyle çalışmanın, gruplar, bireyler ya da araştırma çerçevesi bakımından maksimum çeşitlilik bakış açısına göre araştırılmasıdır (Onwuegbuzie ve Collins, 2007, s. 285). Ayrıca katılımcıların araştırmaya katılmaya gönüllü olmaları önemsenmiştir. Öğretmen, okul müdürü, maarif müfettişi ve öğretim üyesi gibi eğitimde farklı roller üstlenen ve eğitimin farklı uygulama alanlarında ya da kurumlarında çalışan kişiler açısından çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca bu kişilerin kendi içlerinde farklı akademik unvanlara, uzmanlık alanlarına ve kıdeme sahip olmalarına ya da öğretmen ve okul müdürlerinin farklı kademelerde ve türlerdeki okullarda görev yapıyor olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın verileri, 2016-2017 Eğitim-Öğretim yılında, İstanbul ilinde bulunan devlet ve vakıf üniversitesi ile farklı kademelerdeki devlet okullarında (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan öğretim üyesi, okul müdürü, öğretmen ile maarif müfettişleriyle, görüşme öncesinde randevu alındıktan sonra araştırmacı tarafından kurumların bizzat ziyaret edilmesiyle ve yüz yüze yapılan görüşmelerle elde edilmiştir. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubu öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleri olmak üzere toplam 30 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında görüşülen öğretim üyeleri; 2'si kadın, 8'i erkek olmak üzere toplam 10 kişidir. Öğretim üyelerinin 8'i evli, 2'si bekâr ve 2'si yüksek lisans, 8'i doktora mezunudur. Öğretim üyelerinden biri, İstanbul'da bir vakıf üniversitesinde, diğerleri ise devlet üniversitelerinde görev yapmaktadır. Öğretim üyelerinin akademik unvanlarına göre dağılımı; 1'i Profesör, 5'i Doçent Doktor, 1'i Yardımcı Doçent Doktor (*araştırmanın yapıldığı sırada bu unvanın geçerli olmasından dolayı araştırma kapsamında bu adla anılacaktır*), 3'ü Araştırma Görevlisi şeklindedir. Öğretim üyelerinin uzmanlık alanları; Bilim Felsefesi-Tarihi, Biyoloji Eğitimi, Eğitim Yönetimi, Fen Eğitimi, Fizik, Matematik, Okul Öncesi Eğitim, Rehberlik, Sınıf Eğitimi, Sosyal Bilgiler ve Tarih Öğretimi olarak çeşitlenmektedir Ortak branşa sahip olan katılımcı sayısı az olduğu için her branşa karşılık gelen kişi sayısı belirtilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretim üyelerinden 5'i, 11-15 yıl; 3'ü 16-20 yıl; 1'i, 21-25 yıl ve 1'i, 26 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Görüşülen bir diğer grup, maarif müfettişleridir. Araştırma kapsamında İstanbul'da görev yapan 3 müfettiş ile görüşülmüştür. Bu müfettişlerin hepsi erkek olup evlidir. 3'ü de yüksek

lisans seviyesinde eğitim durumuna sahip olduğunu belirtmiştir. Müfettişlerin; 1'i, 6-10 yıl; 1'i, 11-15 yıl; 1'i de 26 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Araştırmadaki okul müdürleri; 2'si kadın, 7'si erkek olmak üzere toplam 9 kişidir ve evlidir. Okul müdürlerinin 1'i doktora, 6'sı yüksek lisans, 2'si ise lisans mezunudur. Doktora derecesine sahip tek müdür kadın olup meslek lisesindedir. Okul müdürlerinin tümü devlet okullarında farklı kademelerde görev yapmaktadır. Buna göre, 1'i anaokulu, 2'si ilkokul, 1'i ortaokul ve 5'i lisededir. Liselerden 3'ü anadolu lisesi, 1'i anadolu imam hatip lisesi, 1'i ise anadolu meslek lisesidir. Okul müdürlerinin sahip oldukları branşlar ya da uzmanlık alanları, öğretim üyelerinde olduğu gibi çeşitlilik göstermektedir. Bu uzmanlık alanları; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Eğitim Yönetimi, Eski Türk Edebiyatı, İlahiyat, Matematik, Mühendislik Yönetimi, Okul Öncesi Eğitim ve Sınıf Eğitimi'dir. Okul müdürlerinden; 2'si, 11-15 yıl; 3'ü, 16-20 yıl; 1'i, 21-25 yıl; 3'ü, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğunu ifade etmiştir. Son olarak, araştırmaya katılan öğretmenler; 6'sı kadın, 2'si erkek olmak toplam 8 kişidir ve 5'i evli, 3'ü bekârdır. 4'ü yüksek lisans, 4'ü lisans mezunudur. Okul müdürlerinde olduğu gibi öğretmenlerin de tümü devlet okullarında ve kadrolu olarak çalışmaktadır. Öğretmenlerin, 1'i anaokulu, 1'i ilkokul, 1'i ortaokul ve 5'i lisededir. Lisede görev yapanların 2'si anadolu lisesinde, 1'i anadolu imam hatip lisesinde, 2'si ise anadolu meslek lisesindedir. Öğretmenler tarafından belirtilen uzmanlık alanları; Bilişim Teknolojileri, Coğrafya, İngilizce, Okul Öncesi Eğitim, Psikoloji ile Türk Dili ve Edebiyatı'dır. Öğretmenlerden; 4'ü, 6-10 yıl; 1'i, 11-15 yıl; 2'si 16-20 yıl ve 1'i, 21-25 yıl kıdeme sahip olduklarını belirtmiş olup 26 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmen bulunmamaktadır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.1 Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Özellikler

Katılımcı Numarası	Cinsiyet	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Uzmanlık Alanı	Akademik Unvan/Görev Unvanı	Hizmet Yılı	Eğitim Kurumu Türü
1	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Okul Öncesi Eğitim	Araştırma Görevlisi	11-15 yıl	Üniversite (vakıf)
2	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	-	Maarif Müfettişi	26 yıl ve üstü	-
3	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	-	Maarif Müfettişi	6-10 yıl	-

Tablo 3.1'in devamı

Katılımcı Numarası	Cinsiyet	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Uzmanlık Alanı	Akademik Unvan/Görev Unvanı	Hizmet Yılı	Eğitim Kurumu Türü
4	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	-	Maarif Müfettişi	11-15 yıl	-
5	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	Okul Müdürü	11-15 yıl	Ortaokul
6	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	Coğrafya	Öğretmen	6-10 yıl	Lise (anadolu)
7	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Fizik	Araştırma Görevlisi	11-15 yıl	Üniversite (devlet)
8	Erkek	Evli	Doktora	Rehberlik, Eğitim Yönetimi	Araştırma Görevlisi	16-20 yıl	Üniversite (devlet)
9	Erkek	Evli	Doktora	Matematik	Doçent Doktor	21-25 yıl	Üniversite (devlet)
10	Kadın	Bekâr	Lisans	İngilizce	Öğretmen	21-25 yıl	Ortaokul
11	Erkek	Evli	Doktora	Eğitim Yönetimi	Yardımcı Doçent Doktor	11-15 yıl	Üniversite (devlet)
12	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi, Mühendislik Yönetimi	Okul Müdürü	16-20 yıl	İlkokul
13	Kadın	Bekâr	Lisans	Psikoloji	Öğretmen	6-10 yıl	İlkokul
14	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi	Okul Müdürü	11-15 yıl	Lise (anadolu)
15	Erkek	Evli	Lisans	Okul Öncesi Eğitim	Okul Müdürü	16-20 yıl	Anaokulu
16	Kadın	Bekâr	Lisans	Okul Öncesi Eğitim	Öğretmen	16-20 yıl	Anaokulu
17	Erkek	Evli	Doktora	Biyoloji Eğitimi, Bilim Felsefesi ve Tarihi	Doçent Doktor	16-20 yıl	Üniversite (devlet)
18	Erkek	Evli	Doktora	Fen Eğitimi	Doçent Doktor	16-20 yıl	Üniversite (devlet)
19	Kadın	Bekâr	Doktora	Sınıf Eğitimi	Doçent Doktor	11-15 yıl	Üniversite (devlet)

Tablo 3.1'in devamı

Katılımcı Numarası	Cinsiyet	Medeni Durum	Eğitim Durumu	Uzmanlık Alanı	Akademik Unvan/Görev Unvanı	Hizmet Yılı	Eğitim Kurumu Türü
20	Erkek	Evli	Lisans	Matematik	Okul Müdürü	26 yıl ve üstü	Lise (anadolu)
21	Kadın	Evli	Doktora	Eski Türk Edebiyatı	Okul Müdürü	26 yıl ve üstü	Lise (anadolu meslek)
22	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	Bilişim Teknolojileri	Öğretmen	16-20 yıl	Lise (anadolu meslek)
23	Erkek	Evli	Lisans	Bilişim Teknolojileri	Öğretmen	6-10 yıl	Lise (anadolu meslek)
24	Erkek	Evli	Doktora	Sosyal Bilgiler-Tarih Öğretimi	Profesör	26 yıl ve üstü	Üniversite (devlet)
25	Erkek	Evli	Yüksek Lisans	İlahiyat	Okul Müdürü	21-25 yıl	Lise (anadolu imam hatip)
26	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	İngilizce	Öğretmen	11-15 yıl	Lise (anadolu imam hatip)
27	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	Sınıf Eğitimi	Okul Müdürü	16-20 yıl	İlkokul
28	Erkek	Evli	Lisans	Matematik	Okul Müdürü	26 yıl ve üstü	Lise (anadolu)
29	Kadın	Evli	Yüksek Lisans	Türk Dili ve Edebiyatı	Öğretmen	6-10 yıl	Lise (anadolu)
30	Kadın	Bekâr	Doktora	Matematik	Doçent Doktor	11-15 yıl	Üniversite (devlet)

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğinin sağlanması, araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği için önemlidir. Bu nedenle katılımcıları tanımlayacak şekilde harf ve sayılardan oluşan 2 ile 4 karakter arasında kodlamalar yapılmıştır. Buna göre, öncelikle katılımcılar mesleki olarak gruplara ayrılmıştır. Araştırmadaki katılımcılar; akademisyenler, maarif müfettişleri, farklı kademelerdeki okul müdürleri ve farklı kademelerde görev yapan öğretmenler olmak üzere 4 farklı gruba ayrılarak kodlanmıştır. Buna göre kodlamanın ilk

basamağı, katılımcının hangi gruptan olduğunu göstermektedir. Bu grupların her birinin kısaltılmış biçimdeki ifadeleri şöyledir;

Eğitim bilimleri enstitüsü/eğitim fakültesi grubunda bulunan akademisyenlerin genel kodu “A”dır. Bundan sonraki ikinci basamak, sıra numarasını göstermektedir. Kodlamadaki basamakların kolay anlaşılabilmesi için aralarına “.” (nokta) işareti konulmuştur. Üçüncü karakter, görüşülen katılımcının akademik unvanını ifade etmektedir. Son basamak yani dördüncü karakter ise, akademisyenin uzmanlık alanını/branşını göstermektedir.

Akademisyenler için dördüncü basamakta; okul müdürleri ve öğretmenler için ise üçüncü basamakta yer alan kodlamaya karşılık gelen uzmanlık alanları alfabetik olarak şöyle sıralanmıştır;

- Bilim Felsefesi ve Tarihi: BFT
- Bilişim Teknolojileri: BT
- Biyoloji Eğitimi: B
- Coğrafya: C
- Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi: D
- Eski Türk Edebiyatı: ETE
- Eğitim Yönetimi: EY
- Fen Eğitimi: FE
- Fizik: F
- İlahiyat: İL
- İngilizce: İ
- Matematik: M
- Mühendislik Yönetimi: MY
- Okul Öncesi Eğitim: OÖ

- Psikoloji: P
- Rehberlik: R
- Sınıf Eğitimi: SE
- Sosyal Bilgiler: SB
- Tarih eğitimi: T
- Türk Dili ve Edebiyatı: TDE

Akademisyenlerin akademik unvanlarına karşılık gelen karakterler ise şöyledir;

- Profesör: P
- Doçent Doktor: DD
- Yardımcı Doçent Doktor: YD
- Doktor: DR
- Araştırma Görevlisi: AG

Buna göre örneğin; A.5.YD.EY: Görüşülen akademisyenler içerisinde 5. sırada olan ve Eğitim Yönetimi alanında, Yardımcı Doçent Doktor unvanına sahip akademisyeni (öğretim üyesini) temsil etmektedir.

Maarif müfettişlerinin genel kodu “F” dir. İkinci basamak, ilk katılımcıdan son katılımcıya kadar görüşme sırasını gösteren rakam ya da sayıdan oluşmaktadır. Maarif müfettişlerinin kodlanmasında karakter sayısı 2’dir.

Örneğin; F.3: Görüşülen müfettişler içerisinde 3. sırada bulunan maarif müfettişini temsil etmektedir.

Okul müdürlerinin genel kodu “M”dir. Görüşme sırasını gösteren ikinci basamaktan sonra gelen üçüncü basamağı, okul müdürünün uzmanlık alanı oluşturmaktadır.

Örneğin; M.4.M: Görüşülen okul müdürleri içerisinde 4. sırada bulunan ve uzmanlık alanı Matematik olan okul müdürünü temsil etmektedir.

Öğretmenleri temsil eden genel kod “Ö”dür. Bundan sonra gelen basamak, diğer katılımcılarda olduğu gibi görüşme sırasını, son basamak ise öğretmenin uzmanlık alanını göstermektedir.

Örneğin; Ö.2.İ: Görüşülen öğretmenler içerisinde 2. sırada bulunan ve uzmanlık alanı İngilizce olan öğretmeni temsil etmektedir.

3.1.2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, alan yazının derinlemesine incelenmesi sonucunda elde edilen bilgiler ışığında araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleriyle son hali verilen açık uçlu sorular yardımıyla gerçekleştirilen görüşmelerle toplanmıştır. Bu çalışmada tercih edilen veri toplama yöntemi alan yazında; bir sistematik ve yapı çerçevesinde sorulan açık uçlu sorular yoluyla görüşülen kişiden detaylı bilgi vermesi amaçlanan *yarı yapılandırılmış görüşme*dir (Demir, 2011, s. 279). Gürbüz ve Şahin (2017) nitel görüşmelerin daha az yapılandırılmış olması, açık uçlu sorularla yürütülmesi ve katılımcıların genel ya da soyut düşüncelerinden ziyade araştırma konusuna yönelik belirli düşüncelerini tespit etmeye yönelik olması gerektiğini vurgulamıştır (s. 428). Katılımcılara sorulan sorular belirli kategorilere ve amaçlara göre sınıflandırılıp sıralandırılarak bir görüşme formu haline getirilmiştir. Sorular, alan yazında sözleşmeli okullar konusunda yapılmış bilimsel çalışmalardan (Coldron ve Boulton, 1991; Froese-Germain, 1998; Raham, 1998; Bosetti, 2000; Greene, 2001; da Costa ve Peters, 2002; Hirsch, 2002; Prear Thomas, 2010; Ritchie, 2010; Winters, 2012; Fryer, 2014; Hung, Badejo ve Bennett, 2014; Wei, Patel ve Young, 2014; Mayo, 2015; Carlson ve Lavertu, 2016) elde edilen başarı göstergelerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan 12 açık uçlu soru, öncelikle pilot görüşmeler yoluyla test edilmiş ve uzman görüşleri alınıp revize edilerek görüşmelerde, iki başlık altında olmak üzere toplam 10 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun örneği *Ek.1*'de yer almaktadır.

Görüşme formunun başında, katılımcının kimliğine ve verilerin gizliliğine ilişkin sözel olarak ifade edilen açıklamalara yazılı olarak da yer verilmiştir. Katılımcılara, araştırmacıya ve araştırmaya ilişkin detaylı bilgilendirme, randevu alınması aşamasında ya da görüşme başlamadan önce bizzat kendisi tarafından yapılmıştır. Görüşme formunun ilk bölümü, katılımcının doldurması gereken ve onun bazı demografik özelliklerine ilişkin bilgilerden oluşmaktadır. Bu değişkenler; cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, uzmanlık alanı/alanları ve kıdemdir. Kıdem için belirlenen aralıklar, Bakioğlu'nun araştırmaları sonucunda ortaya çıkan

(1996; Bakioğlu ve Dervişoğulları, 2016, s. 108-111) öğretmenlerin kariyer evrelerine uygun şekilde tasarlanmıştır. Buna göre; 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin kariyere giriş evresinde; 6-10 yıl kıdeme sahip olanların durulma evresinde; 11-15 yıl kıdeme sahip olanların deneycilik/aktivizm evresinde; 15-20 yıl kıdeme sahip olanların uzmanlık evresinde ve 21-25 yıl kıdeme sahip olanların sakinlik evresinde olduğu kabul edilmiştir. Okul müdürleri ve öğretmenler için görev unvanı, öğretim üyeleri için akademik unvan bölümü ayrı olarak açılmıştır. Görüşme formunun ikinci bölümü, *Günümüz İrdelemesi* ana başlığı altında; *Okul Yapısı* ile *Çeşitlilik* alt başlıklarında, her birinde bir soru olacak şekilde toplam iki soru yer almaktadır. Bu alt başlıklardan *Okul Yapısı* 'nda sorulan soru, katılımcının, var olan okul yapısına eleştirel bakarak analiz etmesini, başka okullar ya da başka ülkelerdeki okullarla karşılaştırma yapmasını sağlamaya yöneliktir. *Çeşitlilik* alt başlığının ortaya çıkmasının ana kaynağı alan yazındır. Alan yazında, sözleşmeli okulların başarılı olmalarındaki unsurlardan birinin, okulların çeşitliliğe hitap eden bir felsefi zemin ile öğretim programı ve fiziksel donanım üzerine kurulduğu vurgulanmaktadır. Araştırmada katılımcılardan beklenen, Türkiye'deki okulları bu açıdan ele alarak değerlendirmeleri, bu konuda geçmişte ve şu anda neler yapıldığı/yaptıkları ya da henüz yapılmamışsa, bunun nedeni ya da neler yapılabileceği konusundaki fikirlerini açıklamalarıdır. Görüşme formunda yer alan diğer ana başlık olan *Geleceği Yordama; Seçim Şansı, Müfredat, Hesap Verebilirlik, Bütçe ve Öğretmen Seçimi* alt başlıklarından oluşmaktadır. Bu bölümdeki alt başlıklar özellikle Alberta'da bulunanlar olmak üzere sözleşmeli okullarda yapılan empirik araştırmalar sonucunda ulaşılan sonuçlarda, özellikle vurgulanan özelliklerden çıkarılmıştır. Her bir alt başlığa ait bir soru olmak üzere toplam beş soru bulunmaktadır. Bu başlıklardan *Seçim Şansı* 'nda sorulan soru, okullara öğrencilerin ve velilerin seçimleri doğrultusunda bir yerleştirme yapılmasının çeşitli değişkenler açısından sonuçlarını yordama üzerinedir. *Müfredat* alt başlığında ise, Bakanlık tarafından sağlanan ana çerçeveyi dikkate alarak öğretmenlerin okula, öğrencilere ve bulundukları bölgeye ya da çevreye göre öğretim programlarını şekillendirmeleri, kısacası kendi müfredatlarını oluşturma şansı verildiği bir durumda katılımcıların bu duruma yaklaşımlarının, fikirlerinin, sakıncaların ya da önerilerinin neler olabileceği konusunu tartışmaya yönelik bir soru yer almaktadır. *Hesap Verebilirlik* alt başlığında; genel eğitimsel çerçevenin Bakanlık tarafından sağlandığı fakat okulun işleyişinde bazı konularda serbestlik verildiği bir durumda, hizmeti alan kişiye ya da genel olarak topluma karşı hesap verebilirliği sağlamaya ya da artırmaya yönelik neler yapılabileceğinin yordanması amaçlanmıştır. Bunun için; şeffaflık, akademik başarı, test puanları, kalite standartları gibi yordamaya rehberlik edecek bazı değişkenler de belirtilmiştir. *Bütçe* alt başlığında, devletin bu okullara öğrenci başına gönderdiği ücretin yanı sıra okul bütçesinin nasıl desteklenebileceğini tartışmak amaçlanmıştır. *Geleceği*

Yordama ana başlığının son alt başlığı olan *Öğretmen Seçimi* 'nde, öğretmenlerin bir merkezden değil, okuldaki bir okul yönetim kurulu ya da mütevelli heyeti gibi okulun seçilen velilerinden, yöneticilerinden ve kıdemli öğretmenlerinden oluşan bir kurul tarafından seçiminin yapılmasına yaklaşımlarının nasıl olacağını anlamaya yönelik bir soru sorulmuştur. Bu soru ayrıca öğretmenlerin geçici süreli, sözleşmeli olarak çalışmaları ve performanslarına göre belirlenen ücreti almaları konusunda fikirlerinin ya da önerilerinin neler olabileceğini ortaya çıkaracak sondalarla desteklenmiştir.

Görüşme formunda yukarıda bahsedilen iki başlık ve yedi soru dışında üç soru daha yer almaktadır. Bu sorular, Türkiye'de sözleşmeli okul yapısının uygulanmasının planlanması durumu için bilgi elde etmek ve sunmak amacıyla oluşturulmuştur. Bu soruların ana kaynağı, diğer sorularda olduğu gibi alan yazındır. Görüşme formunda bu amaçla, ana başlık altında toplanmayan üç bağımsız soru yer almaktadır. Bu sorulara yönelik başlıklar *Problemlerin Belirlenmesi ve Çözüm Bulma*, *Önlem Alma ve Tanıtım* olup her birinde birer soru bulunmaktadır. *Problemlerin Belirlenmesi ve Çözüm Bulma* alt başlığında, eğitime ilişkin konuların (okullardan politikalara, öğretmenlerden velilere) göz önünde bulundurularak en acil problemlerin ne olduğu sorulmuştur. Bu soruda devlet okullarındaki sorunların sözleşmeli okul yapısıyla ne ölçüde çözüleceğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bir başka ifadeyle, Türkiye'nin eğitim sisteminde ya da okul türleri veya okul yapılarında dile getirilen problemlerin sözleşmeli okul yapısıyla nasıl onarılabilmesine yönelik veri toplanması amaçlanmıştır. Diğer alt başlık *Önlem Alma*'da, görüşmenin başından itibaren konu hakkında verilen bilgiler ve sorular boyunca yapılan tartışmalar sonucunda katılımcıların zihninde şekillendiği haliyle, böyle bir okul yapısının var olan devlet okullarından farklı olarak ne gibi sorunlarının ortaya çıkabileceğini yordamaları istenmiştir. Ayrıca bu sorunlara ne gibi çözümler önerilebileceği ve bu konuda önlem amacıyla neler yapılabileceği üzerine konuşulması da planlanmıştır. Son alt başlık ise, *Tanıtım*'dir. Tanıtım'a ilişkin soru, görüşmenin o anına kadar bu okullar hakkında kendilerine göre bir fikir oluşturan katılımcıların, kendilerinin böyle bir okulu kurmak istedikleri bir durumda, hangi özelliğin ön plana çıkarılmak isteneceğini ortaya koymaya yöneliktir. Gerek görüşme formunda yer alan sorular yazılırken gerek görüşme esnasında sözel olarak katılımcıya sorulurken sık sık *"Bakanlığın belirlediği çerçeve ya da genel eğitimsel çerçevenin devlet tarafından sağlandığı"* ifadelerine yer verilmiştir. Katılımcıların, Türkiye için yordanacak bu okulların, okul ekseninde özgür olmalarına rağmen Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve tabi olduklarını ve diğer tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi denetimlerinin de yine devlet ya da Bakanlık tarafından gerçekleştirileceğinin bilincinde olarak soruları cevaplandırmaları gerektiğinin altı çizilmiştir.

3.1.2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nitel boyutu için yüz yüze görüşme yoluyla veri toplamaya başlamadan önce her bir katılımcı ile görüşmeden evvel telefon, e-posta ya da mesaj yoluyla iletişime geçilerek randevu talebinde bulunulmuştur. Talep eden katılımcılara, öncesinde araştırma hakkında açıklayıcı bilgi ile görüşme formu gönderilmiştir. Görüşmelerin tamamı katılımcıların belirttikleri mekânlarda yapılmıştır. Bu mekânlar, öğretim üyeleri için bulundukları üniversitedeki çalışma odaları; okul müdürleri ve öğretmenler için görev yaptıkları okullar; müfettişler için ise, o an bulundukları okullar olmuştur. Katılımcıların kendi belirttikleri mekânlarda görüşmelerin gerçekleştirilmesinin, onlar açısından daha fazla güvende ve rahat hissedeceklerinden dolayı görüşme sorularına da daha içten cevaplar verdiklerinin düşünülmesini sağlamıştır. Yüz yüze görüşme başlamadan önce katılımcının düşüncesini etkilemeyecek ölçüde araştırma konusu, amacı, katılımcı olarak neden kendisiyle görüşüldüğü ve görüşme soruları hakkında açıklama yapılarak varsa soruları cevaplanmıştır. Araştırma konusu üzerine daha fazla bilgi sahibi olmak isteyen katılımcılar için çalışmanın alan yazınından derlenen kısa bir doküman da hazır bulundurulmuştur. Görüşmenin ve katılımcının gizliliğinin önemi konusunda açıklama yapılmıştır.

Katılımcılarla birebir ve yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından 2017 yılı Mayıs ve Haziran ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Nitel çalışmalarda araştırmacı, görüşme esnasında hem önceden hazırladığı soruları sorma hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Soruların veya konuların belirli bir öncelik sırasına konmasına gerek yoktur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 122). Bu açıdan görüşme sorularının sırasıyla sorulmasına dikkat edilmemiştir. Görüşmenin akışını aksatmaması için görüşme esnasında sorularda yer değişiklikleri yapılmıştır. Buradaki amaç, katılımcı ile daha sağlıklı ve verimli bir iletişim ve etkileşim sağlamaktır. Sorular görüşme formundan okunarak değil, katılımcının yüzüne bakılarak sorulmuştur. Böylece katılımcının yaptığı mimik ya da soruya karşı tavrından, sorunun iyi anlaşılıp anlaşılmadığına, benzer cümlelerle ya da daha basit ifadelerle tekrarlanması gerekip gerekmediğine dikkat edilmeye çalışılmıştır. Bu sayede görüşme sürecinde katılımcının davranış, yüz ifadesi ve vücut hareketlerini gözlemlene ve kayıt etme olanağına sahip olunmuştur. Bu tür bir gözlem, görüşme yoluyla elde edilen bilginin ne derece geçerli olduğu konusunda araştırmacıya önemli ipuçları sağlamaktadır (s. 124).

Görüşme başlamadan önce katılımcılardan izin alınarak görüşme esnasında kayıt cihazı kullanılmıştır. Çalışma grubunda bulunan ve kayıt cihazının kullanılmasını istemeyen maarif müfettişleri ile not alınarak görüşülmüş, akademisyenlerden, okul müdürlerinden ve öğretmenlerden ses kayıt cihazı aracılığıyla veri toplanmıştır. Görüşmelerin ve ses kayıtlarının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesi için uygun ortamlar seçilmesine özen gösterilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan birebir görüşmelerde her bir görüşme ortalama olarak bir saat sürmüştür.

3.1.2.4. Geçerlik

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda olduğu şekilde bir geçerlik ve güvenilirlik anlayışı bulunmamaktadır. Nitel araştırmalarda daha ziyade araştırmacının yeteneğine ve çabasına bağlı olarak sergileyeceği inandırıcılık söz konusudur (Golafshani, 2003, s. 600). Bunun yanı sıra toplanan verilerin gerçeği yansıtması beklenir. Araştırmacının esnek olması ilkesi, nitel çalışmalarda geçerlik konusunda önemli kazanım sağlayan bir unsur olarak görülmektedir. Veriler toplanırken esnek olma; yeni stratejilere başvurma, görüşmelere yeni sorular ekleme ya da daha önceden planlanmayan yeni görüşmeler yapma olarak örneklendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 256). Çalışmada, verilerin ilk toplandığı aşamada, daha önceden plandığı şekilde öğretim üyeleri ve müfettişlerle görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde kimi katılımcıların, bu konunun okul müdürlerine ve öğretmenlere de sorulması gerektiğini düşünüp bu yönde öneri getirmeleri sonucunda, araştırmaya katılımcı olarak okul müdürleri ve öğretmenler de dâhil edilmiştir. Bunun yanı sıra her ne kadar sorular pilot görüşmelerle ve uzman görüşleriyle revize edilmiş olsa da, görüşmeler başladıktan sonra katılımcıların sorularla daha rahat bağlantı kurabilmeleri, soruları deneyimleriyle örtüştürebilmeleri ya da eklenmesi veya çıkarılması gereken ifadelerin daha rahat farkedilip güncellenmesi konularında dinamik bir süreç işlemiştir.

Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları birbirinden bağımsız olarak test edilip ayrı ayrı raporlanmasına karşılık nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, inandırıcılığı, genellenebilirliği ve güvenilirliği içine alacak şekilde iç içe geçmiş durumdadır (Golafshani, 2003, s. 600). Sözü edilen inandırıcılık stratejisini uygulamaya yansıtmak adına bazı yöntemler bulunmaktadır. Bunlar, uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 265). Çalışmada bu yöntemler göz önünde bulundurularak öncelikle etkileşim süresi olabildiğince uzun tutulmaya çalışılmıştır. Görüşülen kişinin müsait olduğu durumlarda yapılan bazı görüşmeler bir saat 30 dakikaya kadar uzamıştır. Katılımcıların zaman içerisinde kendilerini daha rahat hissedip daha samimi cevaplar verdikleri gözlenmiştir. Bu nedenle ilk sorulardaki güven sorunu, soruyu anlayıp anlamadığına

ilişkin katılımcının yaşadığı tereddütten dolayı kısa cevaplar verme eğiliminde olması, konuyu örneklendirmekten kaçınma gibi durumların sorular ilerledikçe çözüldüğü gözlenmiştir. Bu durumda eğer katılımcı ilk sorularda doyurucu cevap vermemişse, ilk soruların farklı şekillerde sonraki sorularda, yeri geldikçe ya da en son soruya yönelik konuşmanın bitmesine yakın o sorularla bağlantı kurularak yeniden sorulmasına özen gösterilmiştir.

Çalışmada, nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği artırmaya yarayacak yöntemlerden biri olan çeşitlemeden de yararlanılmıştır. Bu kapsamda genelleme çabası ya da endişesi taşımadan katılımcıların eğitim durumu, görev yapılan okul türü, kıdem, akademik unvan, uzmanlık gibi çeşitli değişkenler açısından çeşitliliğe sahip olmalarına önem verilmiştir. Sorulara çoklu bakış açısıyla yaklaşıp sonuçların tarafsız bir şekilde ortaya konulmasına özen gösterilmiştir.

3.1.2.5. Verilerin Çözümlemesi

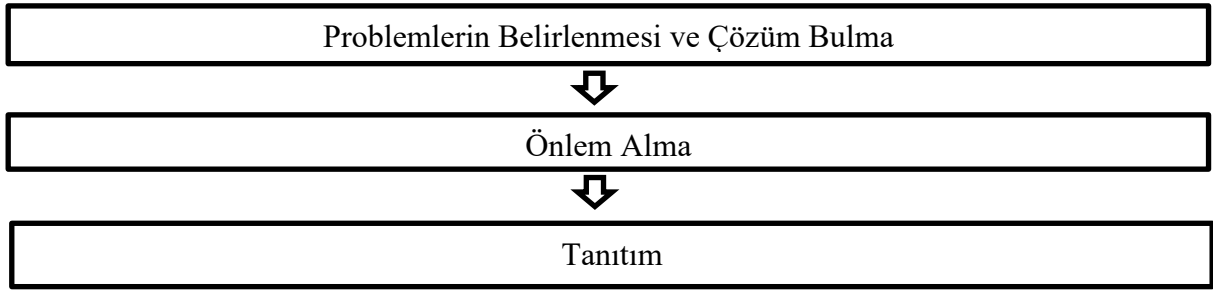
Sözleşmeli okulların başarıları üzerine yazılan bilimsel yayınların derinlemesine incelenmesi sonucunda bu okulların ön plana çıkan yedi kilit kavramı barındırdığı görülmüştür. Alan yazında daha fazla tekrar eden, bir başka ifadeyle ön plana çıkan bu kavramlar, araştırmanın ilk temalarını oluşturmuştur. Bu temalar Tablo 3.2’de; okul yapısı, çeşitlilik ve eşitlik, okul seçme şansı, öğretmen, hesap verebilirlik, denetim ve bütçe olup *Günümüz İrdelemesi* ve *Geleceği Yordama* olmak üzere iki başlık altında şu şekilde gruplandırılmıştır;

Tablo 3.2 Sözleşmeli Okulların Başarısına İlişkin Kavram Haritası

Günümüz İrdelemesi	Geleceği Yordama
Okul Yapısı	Okul Seçme Şansı
Çeşitlilik ve Eşitlik	Müfredat
Bütçe	Hesap Verebilirlik
	Öğretmen Seçimi

Bu temaların yanı sıra sözleşmeli okul yapısına yönelik üzerinde durulacak üç aşamanın ayrı şekilde temalandırılması yapılmıştır. Bunlar, *Problemlerin Belirlenmesi* ve *Çözüm Bulma*, *Önlem Alma* ve *Tanıtım*’dır. Bu temalar aşağıda Tablo 3.3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.3 Sözleşmeli Okullara Hazırlık Süreci



Yapılan içerik analizi sonrasında *Problemlerin Belirlenmesi ve Çözüm Bulma* başlığı *İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Olarak Türkiye’deki Eğitim Sisteminin İncelenmesi* teması altında *Türkiye’deki Eğitim Sistemine İlişkin Problemler* ve *Türkiye’nin Eğitim Sistemindeki Problemlerine İlişkin Çözüm Önerileri* olmak üzere iki kategoriye bölünmüştür.

Tutulan notların ya da alınan ses kayıtlarının metne dökülmesi sonucu her bir katılımcı için üç ile 13 sayfa arasında değişen MS Word dosyaları elde edilmiştir. Toplanan verilerin analizi için nitel veri analizi yöntemlerinden *içerik analizi* kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmak için verileri tanımlamamıza yaramaktadır. Bu çerçevede, içerik analizi yapılırken izlenen birtakım aşamalar vardır. Bunlar, verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ile bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227, 228). Buna göre, verilerin kodlanması aşamasına geçmeden önce veri analizinde kullanılan NVivo 11 programına, her katılımcıya ait ayrı birer dosya olacak şekilde tüm veriler kaydedilmiştir. Veriler; öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleri olarak gruplandırılmıştır. Her bir dosya baştan sona okunarak verilerin ne anlatmak istediğini ortaya koyan söz öbekleri ve paragraflar ortaya çıkarılmıştır. Bu süreçte daha önce elde edilmiş olan ilk temalardan yararlanılmıştır. Kuramsal çerçevesi iyi çizilmiş bir araştırmada, temaların en azından bir bölümünün bu kuramsal çerçeveye göre önceden belirlenmesi mümkündür. Bu nedenle araştırmanın analizinde, alan yazından ortaya çıkan ilk temalar, araştırma için birer rehber görevi üstlenmiştir. Araştırmada hem alan yazında öne çıkan temalardan yararlanılmış hem de yeni temalar ortaya çıkmıştır. Verilerin analizi sonrasında benzer ifadeler ya da paragraflar anlamlı bir bütünün parçalarını oluşturacak şekilde belirli temalar altında kategorilendirilmiştir. Bu aşamada ortaya çıkan temalar daha genel bir olguya işaret etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 229, 236). Temaların ortaya çıkarılması sürecinde problem sorularından da yararlanılmıştır.

Verilerin her birine uygulanan kodlama ve temalandırma işlemi son veri bitene kadar devam etmiştir. Kontrol aşamasında, oluşturulan temalar altında gruplanan veriler yeniden okunmuş ve uygun tema altında olduklarının kontrolü yapılmıştır. Bu süreçte ayrıca aynı verinin bir ya da daha fazla temaya karşılık gelmemesine dikkat edilerek verilerin yeniden okunması ve temaların son halini almaları sağlanmıştır.

3.1.3. Nicel Boyut

Araştırmanın nicel boyutu, tarama modeline uygun şekilde desenlenmiştir. Bu model, kişilerin belirli konulardaki tutum, inanç, görüş, davranış, beklenti ve özelliklerini anketler yardımıyla tespit etmeyi amaçlamaktadır. Tarama araştırması, oldukça geniş bir evrenin birtakım özelliklerini tanımlamak için uygun bir yöntemdir. Özellikle tesadüfe dayalı doğru bir örneklem tekniği ve standart anket soruları ile evrenin genel özelliğini ortaya koyan güvenilir sonuçlar elde edilebilir. Sosyal bilimlerde en fazla kullanılan araştırma türü tarama/anket tipi (*survey*) araştırma desenleridir. Çalışmada, tarama araştırmasının bir çeşidi olan *ilişkisel tarama* yaklaşımı benimsenmiştir (Gürbüz ve Şahin, 2017).

3.1.3.1. Örneklem Grubu

Araştırmanın nicel boyutunun örneklem grubunda, nitel boyutun çalışma grubunda olduğu gibi öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleri yer almaktadır. 2018 yılına göre, Türkiye’deki eğitim fakülteleri ve eğitim bilimleri fakültelerinde görev yapan 1144 Profesör, 1192 Doçent Dr. ve 3332 Dr. Öğr. Üyesi olmak üzere toplam 5668 akademisyen bulunmaktadır (YÖK, 2018b). 2018 yılı verilerine göre, İstanbul ilinde toplam 148.892 öğretmen görev yapmakta olup 5736 kurum ve her kurumda görev alan bir okul müdürü vardır (İstanbul MEM, 2018). 2016 yılındaki 6764 sayılı Kanun değişikliği ile Bakanlığa bağlı maarif müfettişlerinin sayısı 750 olmuştur. Fakat araştırmanın yapıldığı dönem görev yapan 500 maarif müfettişi bulunmaktadır (TKB, 2016, s. 8). Buna göre araştırma evreninin yaklaşık olarak 160.796 kişiden oluştuğu söylenebilir. Akalın’a göre (2015) evren büyüklüğü 100.000, güvenilirlik derecesi %95, güven aralığı 5 olduğu durumda olması gereken en az örneklem sayısı 383 kişi; evren büyüklüğü 500.000, güvenilirlik derecesi %95, güven aralığı 5 olduğu durumda olması gereken en az örneklem sayısı ise 384 kişidir (s. 100). Sosyal bilim araştırmacıları genellikle %95 güven düzeyinde çalışmaktadır. *%95 güven düzeyinde çalışan bir araştırmacı, “örnekleme 100 kere seçsem bunlardan en az 95’i evrenin özelliklerini yansıtacak temsil gücüne sahip olsun” mesajı vermektedir* (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 128). Buna göre, 583 kişiden oluşan örneklem

büyükluğu yeterli kabul edilmektedir. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi benimsenmiştir. Onwuegbuzie ve Collins'e (2007) göre tabakalı örneklemede örneklem grubu, bir ya da daha fazla özelliğe göre ve her bir tabakadan tesadüfi seçimle belirlenecek şekilde alt bölümlere ayrılmaktadır (s. 285). Bu yöntemde, araştırma üzerinde etkisi olması beklenen değişkenler açısından araştırma evreni kendi içerisinde alt gruplara (tabaka) ayrılır (s. 136). Ayrıca yapılan seçimler katılımcıların gönüllülükleri çerçevesinde şekillenmiştir. Buna göre araştırmada, 309 öğretmen, 117 okul müdürü, 54 maarif müfettişi ve 103 öğretim üyesi olmak üzere toplam 583 katılımcı örneklem grubunu oluşturmuştur. 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında, Şubat ve Mart aylarında İstanbul iline bağlı seçkisiz olarak belirlenen 11 ilçede bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerindeki devlet okullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri, okul müdürleri; Türkiye genelinde görev yapan maarif müfettişleri ile Türkiye'deki devlet ve vakıf üniversitelerinde, eğitim bilimleri fakülteleri ve/veya eğitim fakültelerinde görevli öğretim üyeleri araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmadaki her katılımcı, çalışmanın yalnızca bir boyutuna dâhil edilmiştir. Bir başka ifadeyle, araştırma kapsamında her katılımcının yüz yüze görüşme ya da anket yoluyla olmak üzere yalnızca bir kez görüşleri alınmıştır. Öğretim üyelerinin Yard. Doç. Dr., Doç. Dr. ve Prof. unvanlarına sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Türkiye genelinde seçkisiz olarak belirlenen 38 devlet ve vakıf üniversitesinde, eğitim bilimleri fakültesi ile eğitim fakültesinde görev yapan öğretim üyelerine, üniversitelerin resmi internet sitelerinde yer alan e-posta adresleri üzerinden rica yazısı ile beraber anket linki gönderilmiştir. Üniversitelerin belirlenmesinde Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) resmi internet sayfasından yararlanılmıştır (YÖK, 2018a). Türkiye genelinde her bölgeyi temsil edecek şekilde tesadüfi olarak belirlenen üniversitelerin *eğitim bilimleri fakültesi* ile *eğitim fakültelerinde* görev yapan toplam 740 öğretim üyesine gönderilen e-postalara 103 kişi dönüş yaparak araştırmaya katkı sağlamıştır. Öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerine ait demografik bilgiler Tablo 3.4'te yer almaktadır.

Tablo 3.4 Örneklem Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Görev Türü	Cinsiyet	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üstü	Genel Toplam
Öğretmen	Kadın	71	52	33	31	17	5	209
	Erkek	19	27	14	19	4	17	100
Öğretmenler Toplam		90	79	47	50	21	22	309
Okul Müdürü	Kadın		1	2	8	2	5	18
	Erkek		2	18	24	26	29	99
Okul Müdürleri Toplam			3	20	32	28	34	117

Tablo 3.4'ün devamı

Görev Türü	Cinsiyet	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üstü	Genel Toplam
Maarif Müfettişi	Kadın	2	3	1	2	1	1	10
	Erkek	6	4	6	10	9	9	44
Maarif Müfettişleri Toplam		8	7	7	12	10	10	54
Öğretim Üyesi	Kadın	2	6	10	5	5	8	36
	Erkek	5	8	10	14	13	17	67
Öğretim Üyeleri Toplam		7	14	20	19	18	25	103
Genel Toplam		105	103	94	113	77	91	583

Tablo 3.4'e göre; toplam 309 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerden; 209'u kadın, 100'ü erkektir. Kadın öğretmenlerin 71'inin kıdemi, 1-5 yıl arasında değişmektedir. 52'sinin, 6-10 yıl; 33'ünün, 11-15 yıl; 31'inin, 16-20 yıl; 17'sinin, 21-25 yıl ve 5 öğretmenin kıdemi, 26 yıl ve üstü olarak işaretlenmiştir. Erkek öğretmenlerin; 19'u, 1-5 yıl kıdeme sahipken 27'si, 6-10 yıl; 14'ü, 11-15 yıl; 19'u, 16-20 yıl; 4'ü, 21-25 yıl ve 17'si, 26 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Araştırmaya katılan kadın okul müdürlerinin sayısı 18; erkek okul müdürlerinin ise 99 olmak üzere toplam okul müdürü katılımcı sayısı 117'dir. Okul müdürlerinin arasında 1-5 yıl kıdeme sahip kadın ya da erkek katılımcı bulunmamaktadır. Kadın okul müdürlerinden; 1'i, 6-10 yıl; 2'si, 11-15 yıl; 8'i, 16-20 yıl; 2'si, 21-25 yıl ve 5'i, 26 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Erkek okul müdürlerinden; 2'si, 6-10 yıl; 18'i, 11-15 yıl; 24'ü, 16-20 yıl; 26'sı, 21-25 yıl ve 29'u, 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olarak işaretleme yapılmıştır.

Maarif müfettişlerinden; 10'u, kadın; 44'ü, erkek olmak üzere toplam 54 kişi araştırmaya katılmıştır. Kadın müfettişlerden; 2'si, 1-5 yıl; 3'ü, 6-10 yıl; 1'i, 11-15 yıl; 2'si, 16-20 yıl; 1'i, 21-25 yıl, 1'i, 26 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Erkek müfettişlerden ise; 6'sı, 1-5 yıl; 4'ü, 6-10 yıl; 6'sı, 11-15 yıl; 10'u, 16-20 yıl; 9'u, 21-25 yıl, 9'u, 26 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretim üyesi olarak; 36 kadın, 67 erkek olmak üzere toplam 103 kişi araştırmaya katılmıştır. Kadın öğretim üyelerinin; 2'si, 1-5 yıl; 6'sı, 6-10 yıl; 10'u, 11-15 yıl; 5'i, 16-20 yıl; 5'i, 21-25 yıl ve 8'i, 26 yıl ve üstü kıdeme sahipken erkek öğretim üyelerinin; 5'i, 1-5 yıl; 8'i, 6-10 yıl; 10'u, 11-15 yıl; 14'ü, 16-20 yıl; 13'ü, 21-25 yıl ve 17'si, 26 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

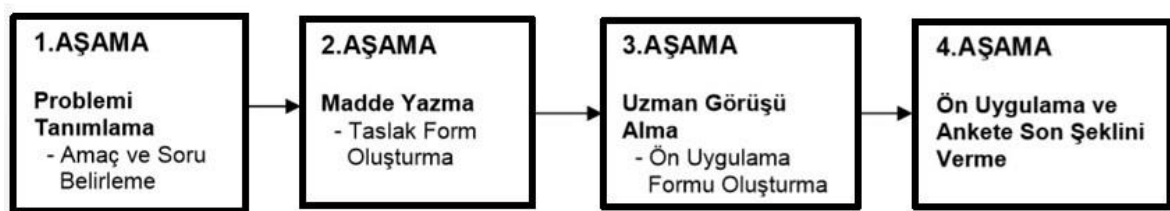
Tablo 3.5 Örneklem Grubunun Cinsiyete Göre Kıdem Bilgileri

Cinsiyet	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 yıl ve üstü	Genel Toplam
Kadın	75	62	46	46	25	19	273
Erkek	30	41	48	67	52	72	310
Genel Toplam	105	103	94	113	77	91	583

Katılımcıların cinsiyete göre kıdem bilgileri yukarıda Tablo 3.5’te gösterilmiştir. Araştırmaya katılan 583 katılımcıdan; 273’ü kadın, 310’u erkektir. Kadın katılımcılar kıdemlerine göre; 75’i, 1-5 yıl; 62’si, 6-10 yıl; 46’sı, 11-15 yıl; 46’sı, 16-20 yıl; 25’i, 21-25 yıl; 19’u, 26 yıl ve üstüdür. Erkek katılımcılar kıdemlerine göre ise; 30’u, 1-5 yıl; 41’i, 6-10 yıl; 48’i, 11-15 yıl; 67’si, 16-20 yıl; 52’si, 21-25 yıl; 72 kişidir, 26 yıl ve üstü ise 72 kişidir.

3.1.3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın nicel boyutunda, araştırmacı tarafından hazırlanan ve 47 maddeden oluşan anket formu kullanılmıştır. Anket formunda yer alan maddeler nitel boyutta yapılan görüşme verilerinden ve alan yazından elde edilmiştir. Anket, aynı soru grubunun çok sayıdaki bireye e-posta, telefon yoluyla ya da bizzat kendisine sorulmasını içerir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009, s. 17). Bir veri toplama aracı olarak anket, katılımcıların belirli bir konuda düşünce, tutum ve davranışlarını daha önce belirlenmiş bir sırada ve yapıda oluşturulmuş sorulara dayalı olarak elde etmeyi sağlamaktadır. Ankette yer alan sorulara katılımcılar kendi kişisel değerlendirmelerine dayalı olarak cevap vermektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğru kabul edilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017, s. 175). Şimşek (2014) anket ile ölçek arasındaki farklardan biri olarak; ankette, belirli bir amaç çerçevesinde bilgi toplamanın, ölçekte ise belirli bir özelliğin ölçülmesinin amaçlandığını vurgulamıştır. Büyüköztürk’ün (2005) anket geliştirme süreci şeması Şekil 3.2’de gösterilmiştir (s. 135);

Şekil 3.2 Anket Geliştirme Süreci

Kaynak: Büyüköztürk (2005)

Anket yönteminin bazı avantajları şöyle sıralanabilir (Arıkan, 2013, s. 39);

- Çok farklı kişilerden, çok değişik ve çeşitte veri elde etmek mümkündür.
- Anketi, istenilen kapsamda ve ayrıntıda düzenlemek mümkündür.
- Anketlerde kimlik sorulmadığı ve imza istenmediği için herkes çekinmeden yanıtlayabilir.
- Güncel ve yeni veriler anket yoluyla elde edilebilir.
- Verileri kısa zamanda elde etme imkânı vardır.

Bu avantajların yanı sıra; araştırma kapsamında kullanılan internet anketlerinin; internet sayfalarında yedi gün 24 saat kesintisiz olarak cevaplandırmanın mümkün olması, dolayısıyla katılımcının maddelere cevap vermek için kendine en uygun zamanı seçebilmesi ve bu durumun, zaman sınırlaması nedeniyle oluşan ölçüm hatalarının etkisini azaltması, sağladığı diğer avantajlar arasındadır (Baş, 2013, s. 29). Anketteki maddeler, nitel veri analizi sonucunda ortaya çıkan temalar çerçevesinde gruplandırılmıştır. Buna göre hazırlanan ilk anket formu; okul seçimi, öğretmen ve müfredat başlığı altında olmak üzere toplam 105 maddeden oluşmuştur. Hazırlanan anket formu öncelikle eğitim doktorasına sahip iki uzman tarafından kontrol edilmiş, görüş ve önerileri alınmıştır. Buna göre güncellenen anket formundaki maddeler 81'e düşmüştür. Anketin, eğitim profesörü tarafından incelenmesinin ardından birden fazla kez revize edildikten sonra onaylanan ve toplam 47 maddeden oluşan anket formu ortaya çıkmıştır. Anket formu örneği Ek.3'te yer almaktadır. Katılımcılara uygulanan anket formu, arkalı önlü olmak üzere bir yapraktan ibaret olup içerisinde beş farklı başlık (boyut) barındırmaktadır. Bu başlıklar sırasıyla; *okul seçimi, öğretmen, müfredat, alternatif okul modeli düşüncesi ve alternatif okul modelinin olası engelleri*'dir. *Alternatif okul modeli düşüncesi* boyutuna ait, *eğitim ve denetim* olmak üzere ayrıca iki alt başlık bulunmaktadır. Fakat bu iki başlık soruları yalnızca konu bağlamında birbirinden ayırmak için kullanılmış olup faktör analizinde *alternatif okul modeli düşüncesi* boyutu bir bütün olarak ele alınmıştır. Katılımcılardan talep edilen demografik bilgiler; cinsiyet, görev yapılan konum (öğretmen, okul müdürü, maarif müfettişi ve öğretim üyesi olmak üzere) ile kıdem değişkenleridir (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21-25 yıl, 26 yıl ve üstü olmak üzere).

Anket formu, beşli likert ölçeğine göre düzenlenmiştir. Likert ölçeği, tutum ve davranışları ölçmede en yaygın kullanılan ölçeklerden biridir. Olgular bir sıralama içerisinde bulunduğu için

bu tür ölçeklere, maddelendirilmiş ya da sıralandırılmış ölçekler de denilmektedir. Sıralamanın bir tarafında incelenen olguya ilişkin kabul etme, katılma, destekleme gibi olumlu önerme; diğer tarafında ise olumsuz, red ya da katılmama seçenekleri yer alır. Ortadaki değer nötr kalma, bilememe ya da cevap vermekten çekinme durumunu yansıtır. Böylece nötr durumun sağında ve solunda bir simetri sağlanmış olur. Sıralamada genellikle olumsuz durumdan başlanır (Arıkan, 2013, s. 68-69). Bu nedenle araştırmada 1. *Kesinlikle katılmıyorum*, 2. *Katılmıyorum*, 3. *Kararsızım*, 4. *Katılıyorum*, 5. *Kesinlikle katılıyorum* şeklinde bir sıralama tercih edilmiştir. Araştırmanın bazı bölümlerinde, maddenin içeriğindeki anlam da dikkate alınarak, *kesinlikle katılıyorum* ve *katılıyorum* yönünde işaretleme yapanların toplam değerleri alınarak olumlu görüş bildirenler; *kesinlikle katılmıyorum* ve *katılmıyorum* yönünde işaretleme yapanların toplam değerleri ise, olumsuz görüş bildirenler olarak ifade edilmiştir. Bulgularda bu şekilde yazılan ifadelerde, parantez içerisinde her iki seçeneğe ait kişi sayısı ya da yüzdelik oran ayrıca belirtilmiştir. Likert tipi ölçeklerin düzenlenmesi, anlaşılması ve uygulaması kolaydır. Bir tutum sıralaması olduğu için hatırlayamama ya da bilememe gibi durumlar söz konusu değildir. Ancak her durum için ayrı ayrı ölçeklendiği ve her sorunun cevabı ayrı ayrı analiz edildiği için oldukça zaman alıcıdır. Her seçenek rakamla kodlanarak (1'den 5'e) veri girişi ve analizi kolaylaştırılır. Seçeneklerin kod değerleri ağırlıklı olarak toplanıp toplam puan üzerinden oranlar, ortalamalar, varyans ve standart sapmalar hesaplanır (Arıkan, 2013, s. 69).

Normallik ve Faktör Analizleri

Normallik ve faktör analizleri için IBM SPSS 19 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri yapılmış ve verilerin normal dağılım göstermediği (*non-parametric*) tespit edilmiştir. Comrey ve Lee (1992) faktör analizi için yeterli örneklem büyüklüğü olarak 500'ün "*çok iyi*" sınıflamasına girdiğini belirtirken Bryman ve Cramer (2001) örneklem büyüklüğü konusunda madde sayısının 5 ya da 10 ile çarpılması sonucu elde edilen sayı kadar uygulama yapılmasını önermiştir (aktaran Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014, s. 206) Her iki şekilde de, 583 katılımcıdan elde edilen verinin faktör analizi yapabilmek için yeterli olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6'ya göre, örneklem büyüklüğünün faktörleştirmeye uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi uygulanmış ve analiz sonucunda KMO değerinin .868 olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değer faktör analizi için örneklem büyüklüğünün "*iyi*" derecede yeterli olduğunu göstermektedir (Çokluk vd., 2014, s. 207). Ayrıca Barlett küresellik testi

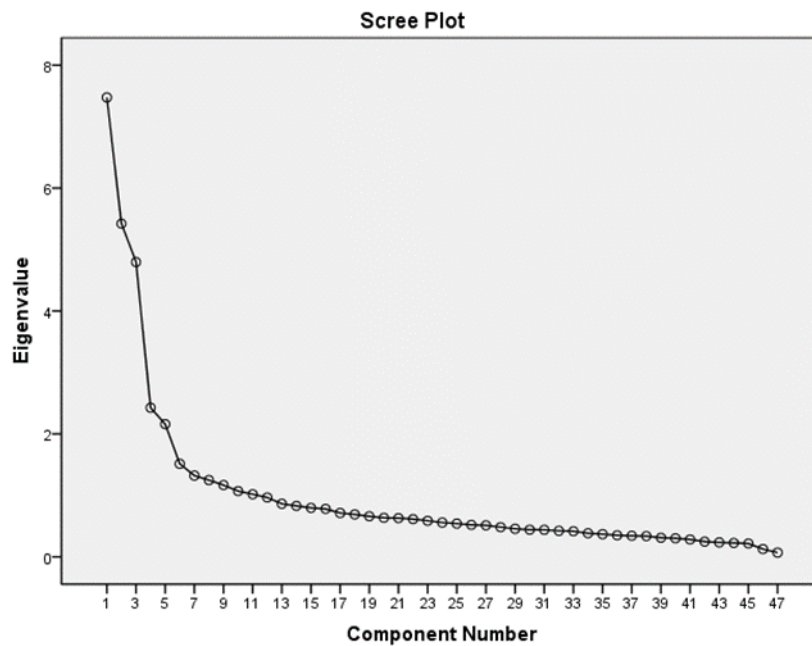
sonuçlarına göre, elde edilen ki-kare değerinin anlamlılık derecesinin yüksek olduğu görülmüştür ($\chi^2=12760,107$; $p=.000$).

Tablo 3.6 KMO ve Barlett Küresellik Testi Tablosu

Kaiser-Meyer-Olkin Örnekleme Yeterliliği Ölçümü	,868
Yaklaşık ki-kare değeri	12760,107
Serbestlik derecesi (df)	1081
Anlamlılık (Sig.)	,000

Anketin faktör desenini ortaya koymak için faktörleştirme yöntemi olarak temel bileşenler analizi (*principal component analysis*) yapılmış, döndürme yöntemi olarak maksimum değişkenlik (*varimax*) seçilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, öz değeri 1'in üzerinde olan 11 bileşen ortaya çıkmıştır. Bu bileşenlerin toplam varyansa katkısı %63,027'dir. Fakat Şekil 3.3'te yer alan yamaç-birikinti grafiğine göre, 5. bileşenden sonra gelenlerin toplam varyansa yaptıkları katkının küçük ve birbirine yakın oldukları görülmektedir. Bu nedenle araştırmacı tarafından gruplandırıldığı şekilde, boyut sayısı -ankette yer aldığı gibi- 5 olarak belirlenip yeniden ölçüm yapıldığında, bileşenlerin toplam varyansa yaptıkları katkı %47,401 olarak bulunmuştur. Çokluk vd.'ne göre (2014) çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli kabul edilmektedir.

Şekil 3.3 Yamaç-Birikinti Grafiği



Tablo 3.7 Anketin Faktör Deseni (Varimax)

Maddeler	Faktör 2	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Madde 1	,670	,106	-,027	-,105	,103
Madde 2	,544	-,100	,072	,355	,048
Madde 3	,642	,174	-,005	-,133	,086
Madde 4	,720	-,003	,107	,133	,104
Madde 5	,469	-,097	,118	,369	,013
Madde 6	,624	,101	,071	,192	-,044
Madde 7	,585	,239	,082	,116	-,012
Madde 8	,363	-,012	,022	,182	,131
Madde 9	,638	-,018	,165	,138	-,025
Madde 10	,493	-,047	,162	,308	,021
Madde 11	,156	,817	,012	,034	-,147
Madde 12	,129	,834	,025	,075	-,180
Madde 13	,119	,847	,030	,111	-,140
Madde 14	-,069	,638	-,031	,115	,150
Madde 15	-,031	,755	,012	,027	,015
Madde 16	,080	,870	,012	,111	-,100
Madde 17	,079	,708	-,084	,115	-,026
Madde 18	,048	,566	,071	,256	-,023
Madde 19	-,005	,219	,124	,351	-,004
Madde 20	,097	-,537	,082	,074	,385
Madde 21	,110	,022	,627	,268	,000
Madde 22	,140	,104	,492	,282	,024
Madde 23	,111	-,266	,713	-,061	-,039
Madde 24	,097	,106	,734	,291	,008
Madde 25	,084	,101	,798	,188	,020
Madde 26	,121	,182	,709	,226	,042
Madde 27	,178	-,154	,674	-,033	-,027
Madde 28	,107	-,215	,645	-,122	-,144
Madde 29	,117	,031	,520	,132	-,056
Madde 30	,205	-,027	-,476	,103	,274
Madde 31	,191	-,065	-,585	,026	,265
Madde 32	,091	,192	,016	,383	,258
Madde 33	,153	,041	,120	,672	-,060
Madde 34	,226	,019	,102	,705	,000
Madde 35	,083	-,077	-,116	,595	-,078
Madde 36	-,019	,154	,074	,392	,043
Madde 37	,110	,073	,125	,703	,038
Madde 38	,086	,115	,107	,407	,040
Madde 39	,140	,162	,095	,592	,089

Tablo 3.7'nin devamı					
Maddeler	Faktör 2	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
Madde 40	,227	,024	,044	,385	,292
Madde 41	-,082	-,070	-,146	-,055	,686
Madde 42	-,056	-,061	-,176	-,222	,678
Madde 43	,126	-,107	,023	-,019	,635
Madde 44	,021	-,116	-,013	,123	,746
Madde 45	,083	-,076	-,079	,117	,757
Madde 46	,124	-,146	,032	,157	,653
Madde 47	,114	,267	-,301	,105	,565

Temel bileşenler analizi sonucunda, maddelerin faktörler altında nasıl gruplandığı Tablo 3.7'de gösterilmiştir. Ankette yer alan her bir boyut, numaralandırılmış olan faktörlerden birine denk gelmektedir. Madde numaraları dikkate alındığında faktörlerin başlıkları şöyle sıralanabilir;

- Faktör 1 - *Okul Seçimi*
- Faktör 2 - *Öğretmen*
- Faktör 3 - *Müfredat*
- Faktör 4 - *Alternatif Okul Modeli Düşüncesi*
- Faktör 5 - *Alternatif Okul Modelinin Olası Engelleri*

Tablo 3.7'ye göre, 19., 32. ve 40. maddeler dışında, maddelerin kendi faktörleri altında toplandığı görülmektedir. Maddelerin nitelendirilme ölçütleri Çokluk vd.'ne (2014, s. 244) göre yorumlanmıştır.

Faktör 1'in yük değerinin, .363 ile .720 arasında değiştiği ve madde 5, 8 ve 10 haricinde *iyi* ve *mükemmel* olarak nitelendirilebileceği,

Faktör 2'nin yük değerinin, -.537 ile .870 arasında değiştiği (madde 19, faktör 4'ün altında gruplandığı için bu maddenin yük değeri göz ardı edildiği durumda) ve madde 19 ve 20 haricinde *iyi* ve *mükemmel* olarak nitelendirilebileceği,

Faktör 3'ün yük değerinin, -.476 ile .798 arasında değiştiği (madde 32, faktör 4'ün altında en yüksek yük değerine sahip olduğu için bu faktör altında gruplandığı ve bu nedenle o maddenin

yük değerinin faktör 3 için göz ardı edildiği durumda) ve madde 22, 29 ve 30 haricinde *iyi* ve *mükemmel* olarak nitelendirilebileceği,

Faktör 4'ün yük değerin, .392 ile .705 arasında değiştiği ve madde 36 ve 38 haricinde *iyi* ve *mükemmel* olarak nitelendirilebileceği,

Faktör 5'in yük değerin, .565 ile .757 arasında değiştiği ve yük değerlerinin *iyi* ve *mükemmel* olarak nitelendirilebileceği söylenebilir.

3.1.3.3. Verilerin Toplanması

Örnekleme grubundan veri toplanması için İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü ve İstanbul Valiliği'nden *araştırma izni* ve *Valilik Oluru* alınmıştır. Araştırma izni onayı *Ek.2*'de yer almaktadır. Verilerin bir kısmı okullara ya da üniversitelere gidilerek bir kısmı ise hazırlanan çevrimiçi anket yoluyla elde edilmiştir. Katılımcılar tarafından kağıt üzerinde doldurulan anketler içerisinde cevaplanmamış maddeler bulunanlar eksik olarak ayrılmış ve analize dâhil edilmemiştir. Çevrimiçi anketin ise, kaydedilmeden önce boş soruları hatırlatması ve tam olarak cevaplandıktan sonra kaydedilebilmesi geri dönüş alınan anketlerin eksiksiz olmasına katkı sağlamıştır. Çevrimiçi ya da internet anketleri, posta anketlerinin internet ortamındaki şeklidir. Tek farkı, cevaplayıcılarla kurulan iletişimin klasik posta yerine elektronik posta yoluyla kurulmasıdır. Bu yöntemde soru formu ya da bu formun yer aldığı internet adresinin linki cevaplayıcılara e-posta ile gönderilir ve cevaplayıcılardan bu formu doldurmaları rica edilir (Baş, 2013, s. 28).

3.1.3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik, en basit haliyle elimizdeki ölçme aracının, ölçmek istediğimizi ölçebiliyor olması; güvenirlilik ise, ölçme aracının bu ölçümü tutarlı bir şekilde yapıyor olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında, ölçümün geçerliğini ve güvenirliliğini etkileyen önemli unsurlardan biri olan *hata payını* en aza indirmek için öncelikle araştırma kapsamında düşünülen tedbirlerden bahsedilecektir.

Ölçme sonucu ile gerçek durum arasındaki farka hata denmektedir. Bu hatanın kaynağı, ölçülecek durumun karmaşık olmasından ve uygulama esnasındaki teknik ve beşeri nedenlerden dolayı ortaya çıkabilmektedir (Arıkan, 2013). Ankette yer alan maddelerin araştırmanın amacına uygun şekilde, ölçmek istediğimiz durumu gerçekten ölçüp ölçemeyeceğini belirlemek için maddeler öncelikle eğitim bilimleri alanında doktor unvanına sahip bir uzman ve bir öğretim

üyeleri tarafından incelenmiş ve önerileri doğrultusunda revizeler yapılmıştır. Ardından eğitim bilimleri profesörü tarafından incelenen anket maddeleri üzerinde birden fazla kez revize yapıldıktan sonra anketin ölçülmek istenen durumları ölçme konusunda yeterli ve kapsamlı olduğu kanaatine ulaşılmıştır. Kapsam ya da içerik geçerliği için en yaygın olarak kullanılan yöntem, konu hakkındaki uzman kişilerin görüşlerine başvurulmasıdır. Konunun uzmanı öğretim üyeleri ile yapılan görüşmeler anketin geçerliğini desteklemektedir (Baş, 2013, s. 238). Çünkü anketlerin geçerliğini belirlemek için istatistiksel yaklaşımlar kullanılmamakta, analitik yaklaşımlar (uzman görüşü) ile anketin amaca uygunluğu değerlendirilmektedir (Şimşek, 2014). Kapsam geçerliği ayrıca anket sorularının yeterli sayıda olması ve ölçülmek istenen olguyu yansıtacak soruları içermesidir. Kullanılan cümlelerin ya da soruların konuyla ilgili olması gerekir (Arıkan, 2013, s. 100).

Anket maddelerinin yazımı aşamasında bazı konulara dikkat edilmesi, güvenilirliği artıran bir durum olarak düşünülmektedir. Baş (2013) geçerli ve güvenilir anket sorularının yazımının bir bilimden çok sanat olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle soru yazımında her bir maddenin yalnızca bir konu hakkında olmasına dikkat edilmiştir. Çünkü soru yazımında en yaygın olarak karşılaşılan hatalardan biri, aynı soruda birden fazla konu hakkında bilgi istenmesidir. Bu tür maddeler hem cevabın hangi konuyla ilgili olduğunun belirlenmesinde güçlük yaşanmasına hem de katılımcıların, sorunun farklı kısımlarına yönelik farklı görüşlere sahip olabilecekleri için işaretleme yapmada zorlanmalarına neden olabilir. Bu nedenle sorularda “ve/ya da” bağlaçlarının kullanımından kaçınılmış ve herhangi bir madde için yalnızca bir durumun ölçülmesine özen gösterilmiştir (s. 63-64). Ayrıca maddelerde sıralanan cümlelerin yalın bir anlatımla, katılımcının anlamakta zorluk yaşayacağı kelimelere yer verilmeksizin oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Anket formunun pilot uygulamasında “akreditasyon” kelimesinin bazı katılımcılara yabancı gelmesi nedeniyle bu ifade daha iyi anlaşılması için “kalite standartları” olarak revize edilmiştir. Ayrıca yönlendirici, karmaşık ve birden fazla anlama gelen sorulardan kaçınılmıştır.

Anket üzerinde yapılan faktör analizi sonucunda, maddelerin büyük çoğunluğunun doğru boyutlandırıldığı tespit edildikten sonra anketin iç tutarlılığının anlaşılması amacıyla IBM SPSS 19 programından yararlanılarak boyutlara ait Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları hesaplanmıştır. Boyutlara ilişkin katsayılar Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8 Anketin Boyutlarına Göre Güvenirlik Katsayıları

Okul Seçimi	Öğretmen	Müfredat	*A.O.M. Düşüncesi	*A.O.M.'nin Olası Engelleri
.804	.824	.712	.736	.809

*A.O.M: Alternatif okul modeli

Öğretmen boyutunun faktör analizinde, faktör yük değerleri düşük çıkan iki madde 19 ve 20 olmuştur (Tablo 3.7). Madde 20'nin olumsuz ifade barındırması ve temel bileşenler analizi sonucunda madde faktör yükünün *negatif (-)* çıkması nedeniyle ters puanlamaya tabi tutularak revize edilmiştir. Revize edilmiş haliyle yeniden hesaplama yapıldığında boyutun Cronbach Alfa değerinin .824'ten .890'a yükseldiği gözlenmiştir. Ayrıca madde 19, farklı boyut altında görüldüğü için bu madde öğretmen boyutundan çıkarıldığında Cronbach Alfa değerinin .890'dan .904'e yükseldiği görülmüştür. Aynı maddenin madde-toplam puan korelasyonu .238'dir. Büyüköztürk'e (2009) göre madde-toplam korelasyonu .30 ve daha yüksek olan maddeler bireyleri iyi derecede ayırt ederken .20-.30 arasında kalan maddeler zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği ya da maddenin düzeltilmesi gerekeceği; .20'den daha düşük maddelerin ise, teste alınmaması gerektiği ifade edilmiştir (s. 171).

Müfredat boyutunun faktör analizinde, madde 30 ve madde 31'in faktör yükünün *negatif (-)* çıkması nedeniyle ters puanlama yapılmıştır. Bundan sonra Cronbach Alfa değeri yeniden hesaplandığında .712'den .841'e yükseldiği ortaya çıkmıştır. Madde 32'nin farklı bir boyut altında çıkması nedeniyle bu madde müfredat boyutundan çıkarıldığında güvenirlilik katsayısının .841'den .858'e yükseldiği görülmüştür. Ayrıca madde 32'nin madde-toplam puan korelasyonu .041 olup oldukça düşük olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2009).

Alternatif Okul Modeli Düşüncesi boyutunun faktör analizinde, Tablo 3.7'ye göre, diğer boyutlardan faktör 4 boyutuna kayan 3 madde olduğu ortaya çıkmıştır (19, 32 ve 40). Bu üç madde alternatif okul modeli düşüncesi (faktör 4) boyutuna dahil edilip yeniden hesaplama yapıldığında güvenirlilik değerindeki fark az olmakla beraber .736'dan .742'ye çıkmıştır.

Alternatif Okul Modelinin Olası Engelleri boyutunda, madde 40'ın farklı bir boyut altında çıkması nedeniyle bu madde boyuttan çıkarıldığında Cronbach Alfa değerinin .809'dan .823'e yükseldiği görülmüştür. Ayrıca madde 40'ın madde-toplam puan korelasyon değeri .267'dir.

3.1.3.5. Verilerin Çözümlemesi

Çevrimiçi yolla ya da elden toplanan anketlerin eksiksiz ve geçerli oldukları tespit edildikten sonra numarandırılmaları yapılmış ve MS Excel programına bu numaralara göre kaydedilmiştir. Elden alınan anketlerin girişi elle yapılmıştır. Google üzerinden sağlanan çevrimiçi anket için önce MS Excel üzerinde gerekli kodlamalar yapılarak dosyalar ve çalışma alanları oluşturulmuş, daha sonra veriler buraya aktarılmıştır. MS Excel programı ile veriler üzerinden ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelik oranlar gibi temel istatistiksel değerler ile her bir maddeye ve bağımsız değişkenlere göre tablolar ve grafikler elde edilmiştir. Ayrıca IBM SPSS 19 programı üzerinde verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiş ve Likert ölçekleri, eşit aralıklı ya da aralık ölçeği (*interval*) olarak kabul edildiği için Kruskal Wallis testi uygulanarak değişkenler arasındaki anlamlılık düzeylerine ve p değerlerine ($p < .05$) bakılmıştır. Sosyal bilimlerde eğitim araştırmalarında Likert tipi derecelmeli ölçekler kullanılarak ölçülen tutum, kaygı, ilgi vb. değişkenlerin sıralama ölçeğiyle hesaplanması söz konusu olsa da, araştırmacıların, daha güçlü istatistikler kullanabilmek amacıyla aralık ölçeği olarak kabul ettikleri görülmektedir (Büyüköztürk, 2009, s. 4).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde öncelikle nitel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalar, her bir tema farklı bir başlık altında olmak üzere açıklanmıştır. Bulgularda geniş alıntılara yer verilmiş, bazı temalarda, konunun başında tablolar kullanılmış, böylece sonuçlar daha anlaşılır şekilde sunulmaya çalışılmıştır. Ardından nicel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan ortalama, frekans ve standart sapma değerlerine grafiklerde ve tablolarda yer verilerek açıklamalar yapılmıştır.

4.1. Sözleşmeli Okulların Nitel Olarak İncelenmesine İlişkin Bulgular

Nitel verilerin analizinden sonra dokuz ana tema ortaya çıkmıştır. Gerek nitel veri doyumuna ulaşma ve atıf sayısının yüksek olması gerek ülkemizdeki duruma özgü olup ışık tutması nedeniyle bu temaların bir kısmında alt kategoriler ortaya çıkarken bir kısmı da bağımsız temalar olarak kalmıştır. Araştırmada ortaya çıkan temalar şöyledir;

1. İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Olarak Türkiye’deki Eğitim Sisteminin İncelenmesi
2. Sözleşmeli Okulda Seçme Şansı
3. Sözleşmeli Okulda Öğretmen
4. Sözleşmeli Okulda Müfredat
5. Sözleşmeli Okulda Bireysel Çeşitlilik
6. Sözleşmeli Okul Nasıl Olabilir?
7. Sözleşmeli Okul Fikrine Yönelik Öngörülen Engeller
8. Sözleşmeli Okul Kurulmadan Önce Dikkat Edilmesi Gerekenler
9. Sözleşmeli Okulun Tanıtılması

Türkiye’de görev yapan ve araştırmanın nitel çalışma grubunda yer alan öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre, Türkiye’deki başlıca eğitim sorunları ve bu sorunların çözümleri ile sözleşmeli okul modelinin başarı bileşenleri arasındaki muhtemel ilişkinin nasıl olduğuna yönelik problem sorusu için katılımcılar farklı açılardan

değerlendirmek suretiyle ve fazla sayıda atıf yaparak Türkiye’deki eğitim sistemine ilişkin sorunları dile getirmiş ve bunun sonucunda *İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Olarak Türkiye’deki Eğitim Sisteminin İncelenmesi* en fazla atıfta bulunulan tema olmuştur. Katılımcıların tümü hem *İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Olarak Türkiye’deki Eğitim Sisteminin İncelenmesi* hem de *Sözleşmeli Okulda Müfredat* temalarına en az bir kez atıf yapmıştır. Araştırmada 9 tema altında toplam 22 kategori bulunmaktadır. Tablo 4.1’de, temalara atıf yapan kişi sayısı ve her bir temaya yapılan atıf sayısı gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Araştırmanın Temaları

Sıra No	Temalar ve Kategoriler	Kişi Sayısı (n)	Atıf Sayısı
1	İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Olarak Türkiye’deki Eğitim Sisteminin İncelenmesi	30	186
1	Türkiye’deki Eğitim Sistemine İlişkin Problemler	28	95
2	Türkiye’nin Eğitim Sistemindeki Problemlerine İlişkin Çözüm Önerileri	26	91
2	Sözleşmeli Okulda Seçme Şansı	23	42
1	Okul Seçme Şansı Verilmesine Olumlu Yaklaşımlar	17	24
2	Okul Seçme Şansı Verilmesinin Olası Sakıncaları	13	18
3	Sözleşmeli Okulda Öğretmen	29	58
1	Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesine Yönelik Olumlamlar ile Öneriler	22	34
2	Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesinin Sakıncaları	17	24
4	Sözleşmeli Okulda Müfredat	30	53
1	Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasına Yönelik Olumlu Değerlendirmeler	17	21
2	Öğretmenin Yeterliliği Açısından Değerlendirilmesi	15	18
3	Müfredatı Öğretmenin Hazırlanmasında Bazı Ön Koşullara Bağlı Konular	9	9
4	Öğretmenin Müfredatı Hazırlamasına İlişkin Olası Sakıncalar	5	5
5	Sözleşmeli Okulda Bireysel Çeşitlilik	19	26
6	Sözleşmeli Okul Nasıl Olabilir?	29	102
1	Okulun Bağlı Olduğu Otorite Açısından	3	5
2	Okulda Verilen Eğitim Açısından	5	6
3	Okul Müdürü Açısından	3	6
4	Görev Alan Öğretmenin Donanımı ve Kariyer Gelişimi Açısından	10	11
5	Hesap Verme Sorumluluğu Açısından	17	28
6	Okulun Bütçesi Açısından	19	24
7	Okulun Denetimi Açısından	14	22
7	Sözleşmeli Okul Fikrine Yönelik Öngörülen Engeller	16	37
1	Öğrenci Nüfusu Açısından Engeller	5	5

Tablo 4.1'in devamı

Sıra No	Temalar ve Kategoriler	Kişi Sayısı (n)	Atıf Sayısı
2	Toplum Açısından Engeller	4	5
3	Türkiye'deki Eğitim Sistemi ve Sistemin Elemanları Açısından Engeller	8	15
4	Diğer ya da Çoklu Engeller	10	12
8	Sözleşmeli Okul Kurulmadan Önce Dikkat Edilmesi Gerekenler	15	20
9	Sözleşmeli Okulun Tanıtılması	19	22

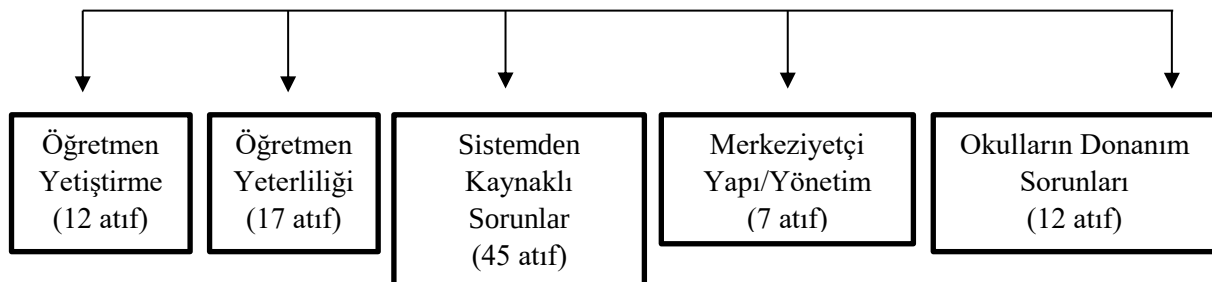
4.1.1. İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Olarak Türkiye'nin Eğitim Sisteminin İncelenmesi

Araştırmanın birinci problem cümlesine cevap aramak için bu başlık altında, katılımcıların Türkiye'deki eğitim sistemine yönelik dile getirdikleri problemlerin ve çözümlerin neler olduğu incelenmiştir. Öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre, ifade edilen problem ve çözüm önerileri ile sözleşmeli okulların başarı bileşenleri arasındaki muhtemel ilişkiye ilişkin çıkarımlara ve sonuçlara ise sonuç bölümünde "*Sözleşmeli Okul Yapısıyla Çözümünebilecek Problemler ya da İhtiyaçlar*" başlığı altında ayrıntılı şekilde yer verilmiştir.

4.1.1.1. Türkiye'deki Eğitim Sistemine İlişkin Problemler

Bazı katılımcılar, Türkiye'nin eğitim sistemindeki problemlerine değinirken belirli konu başlıklarına ağırlık vermiştir. Daha fazla sayıda sözü edilen konu başlıkları Tablo 4.2'de gösterilmiştir. Türkiye'de eğitim sistemindeki problemler, ilgili tablonun ardından ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Daha az kişi tarafından ya da tek bir katılımcı tarafından değinilen problemler ise başlığın sonunda listelenmiş olarak sunulmuştur.

Türkiye'deki Eğitim Sistemine En Fazla Atıf Yapılan Problem Başlıkları (Toplam 93 atıf)



Tablo 4.2 Türkiye’deki Eğitim Sistemine Yönelik En Fazla Atıf Yapılan Problemler

Öğretmen Yetiştirme	Öğretmen Yeterliliği	Sistemden Kaynaklı Sorunlar	Merkeziyetçi Yapı/Yönetim	Okulların Donanım Sorunları
Öğretmen yetiştirenlerin nitelik problemi	Öğretmenlerde tükenmişlikten kaynaklanan problemler	Müfredatın yoğun olması	Kurum ve kişilerdeki devlet memurluğu anlayışının profesyonelleşmeye engel olması	Okulların mimarisinin cezbedici ve çocuğa uygun olmaması
Öğretmen yetiştiren kurumların işbirliği problemleri	Öğretmenin kendini geliştirmeye açık ve istekli olmaması	Sistemdeki ani ve sık değişiklikler	Bürokratik yapı/ kağıt akışının yavaş olması	Bahçe ve yeşillik alanların yetersizliği ya da hiç olmaması
Üniversite sayısının yükselip kalitenin düşmesi		Okullardaki maddi sorunlar	İl/ilçe müdürlükleri ve daha üst kurumlarda çalışanlar arasında görev paylaşımlarındaki belirsizlik	Spor salonu ihtiyaçları
		Bakanlıktaki yardımcı personel kadrosunun asli görevinde çalışmaması		
		Öğrencinin sınıf geçme kolaylığı		

Türkiye’deki eğitim sistemine ilişkin problemler konusu doğrudan araştırmanın problemleri arasında bulunmamasına rağmen birinci araştırma sorusunu çözümlemeye yönelik olarak çalışma grubunun Türkiye’deki eğitim sistemi sorunlarına ilişkin sahip olduğu görüşlerinin önemli olduğunun kabul edilmesi nedeniyle eğitim sistemine ilişkin problemlere yönelik katılımcı görüşleri ayrıntılı şekilde ele alınmıştır. *Türkiye’deki eğitim sistemine ilişkin problemler* kategorisinde tüm katılımcılar tarafından çok sayıda probleme değinilmiştir. Bunların arasında en fazla sözü edilen iki başlık; *öğretmen yetiştirme* ve *öğretmen yeterliliği sorunlar*’ı olmuştur. Öğretmen yetiştirme üzerine katılımcıların kimi eğitim fakültelerindeki eğitime değinirken kimi öğretmen eğitimi verenlerin yeterliliği üzerinde durmuştur.

“...Öğretmen yetiştirmede sıkıntı var, her yere eğitim fakültesi açıldı. Çok fazla eğitim fakültesi var. Burada niceliğin artması, niteliğin artmasına neden olmadı. Bu açıdan bir nitelik sorunu var...” (A.3.DR.R&EY).

“...Öğretmen eğitimi... Üniversitelerdeki öğretmen eğitimi yetersiz bence...” (Ö.2.İ).

“...Üniversite eğitimi konusuna girersek orada da sıkıntı var...” (A.10.DD.M).

“...Köy enstitülerinde mesela öğretmenlikten gelen kişiler vardı, şimdi eğitim fakültelerinde öğretmenliği bilmeyen, sadece akademik kariyeri olan kişilerin yürüttüğü bir üniversite eğitimi var...” (M.2.EY&MY).

“...Akla ilk gelen bence idealist öğretmenlerin olmayışı... Öğretmenlerde tükenmişlik var, hedefleri yok. Sadece işimi yapayım gideyim olayı var. Bence bu giderilmeli... Öğretmenleri yetiştirmeye yönelik kurslar açılmalı, daha aktif hale getirilmeli öğretmen, sadece işimi yapayım gideyim değil de, hep geleceğe bir çivi çakayım derdinde olmalı bence öğretmenler... Öğretmenlerin üniversite eğitimi... Bence yetersiz... Yani orada da bir eksiklik var, orada bir eksiklik olduğu için de yetersiz öğretmenler yetişiyor. Mesela stajyerler geliyor bize gerçekten hiç beğenemediğim, gerçekten eksik olduğunu düşündüğüm, bunlar nasıl okuyor diye düşündüğüm öğrenciler geliyorlar, bunlar nasıl öğretmen olacak, olmasınlar diye de ümit ediyorum açıkçası... Öyle öğretmenler olmasın çünkü ben geleceğimi onlara teslim edeceğim ve geleceğime hitap edemeyecek öğretmenler yetişiyor. Bence bu konuda önlem almalılar, eğitim fakülteleri yapmalı bunu...” (Ö.4.OÖ).

Bir öğretim üyesi üniversitedeki öğretmen eğitiminin yetersizliğini, Türkiye’deki eğitim sistemi içerisinde bulunan kurumlar arasında uyum ve koordinasyon birliğinin olmamasına bağlamıştır.

“...Lise ve üniversite arasında bir bağlantı olmalı, bir uyum olmalı... Şu anda o uyumdan bahsetmek çok zor... Çünkü lise müfredatı ile üniversite müfredatı arasında bir kopukluk var, öğrenci tamamen test robotu olarak buraya geliyor ve sen onu öğretmen olarak yetiştirmeye çalışıyorsun, mühendis ya da avukat olarak yetiştirmeye çalışıyorsun... Buna adapte olması zaten bir yılını alıyor öğrencinin, ama 1+4 yıl belki olabilir ama biz ne yapıyoruz sıkıştırılmış şekilde 4 yılda hukuksa hukuk, mühendislikse mühendislik ya da öğretmenlikse öğretmenlik alanındaki dersleri sıkıştırıyoruz...” (A.5.YD.EY).

Öğretmenin yeterlilik sorunlarına değinen bir başka okul müdürü, bu sorunun öğretmenin kendisinden kaynaklandığını şöyle ifade etmiştir;

“...Öğretmenler 5 yılda bir zorunlu ve kalıcı hizmet içi eğitimlere alınmalı... Türkiye’nin en büyük sıkıntısı bu... Öğretmen okuldan mezun olduğu günden itibaren %95’i bir kitap

okumuyor. Ya gittiğinde ilk gördüğü öğretmenın yöntem ve teknikleriyle mesleğini devam ettiriyor ya da üniversitede aldığı yarım yamalak bilgiyle... Öğretmen ne kadarsa, öğrencisi o kadardır... ” (M.2.EY&MY).

Öğretmen, eğitime gönül verdiği zaman eğitim sisteminde kendinden kaynaklanan problemlerin yaşanmayacağını düşünen bir okul müdürü bunu şöyle açıklamıştır;

“...Eğitimin en önemli şeyi gönüllülük... Rusya’da, Moskova’da bir okul ziyareti yapmıştık. Eğitimleri kaçta bitiyor 2’de, ama akşam 6’ya kadar çocuklar okulda kalabiliyor. Peki, nasıl kalıyor kurs mu yapıyorsunuz? Etüt mü yapıyorsunuz, bizdeki gibi diye sorduk. Hayır, burada isteyen öğrenciler kalıyor, annesi babası çalışan... Ve gönüllü öğretmenler kalıyor dedi. Ben merak edip sordum gerçekten gönüllü kalan öğretmen oluyor mu diye... Onlar da niye kalmasın ki, çoğu kalır genelde dediler. Siz o okulda verim alabilirsiniz, niye? Öğretmen eğitime gönüllü, gönüllü olarak orada çocuklar ile vakit geçiriyor. Burada gönüllülük çok önemli ama biz bunu sağlayabilir miyiz? Sanmıyorum yani... ” (M.7.İL).

Türkiye’deki eğitim sistemine ilişkin problemlerden söz eden katılımcıların ortak düşüncede birleştikleri diğer başlıklar; *Türkiye’nin eğitim sistemi, merkeziyetçi yapı/yönetim ile okulların donanım sorunları* olmuştur. Türkiye’nin eğitim sistemi sorunlarında; genel olarak eğitime yaklaşımdan ve sistem değişikliklerinin sıklığından söz edilmiştir.

“...Bana göre en acil problem öğretmen, ikincisi çok sık sistem değişiklikleri... Bunlar da eğitimde ciddi sorunlar oluşturuyor. İlahiyat açısından düşünürsek, Peygamber Efendimizin de hadisi var; “sabit olan verimli olur” diyor. Biz tabi sabit olmadığımız için, her gün sistem değişiklikleri olduğu için verimli olmadığını düşünüyorum. Ani ve sık değişiklikleri yararlı bulmuyorum. Ben üç çocuk velisiyim, üç çocuğum da üç ayrı sistem ile sınava girdi. Biz eğitimin içerisinde de olsak artık bu sistem değişikliklerini takip edemiyoruz... ” (M.7.İL).

“...Baştan akademik düzeyde, bu konuda gerek bakanlık gerek sendikalar, öğretmenler ve diğer STK’lar da dâhil olmak üzere bir araya gelip nasıl bir eğitim sistemi? Nasıl bir devlet politikası ortaya koymamız gerekir diye... Biz her sene hemen hemen sistem değişikliği yapıyoruz. Hep bir deneme tahtası şeklinde, bizim milli bir eğitim politikamız yok. Bu konuda temel bir politika oluşturulup değişen hükümetlerden bağımsız olarak değişmeden devam ettirilebilir... ” (Ö.5.BT).

Merkeziyetçi yapının, Türkiye'nin eğitim sistemindeki çeşitli sıkıntıların ana kaynağı olduğu ve bu anlayışın kurumlara getirdiği yük nedeniyle profesyonelleşmenin de imkânsızlaştığı şöyle ifade edilmiştir;

“...Yapısal olarak da problemler var okullarda... Ben daha önce okulda da görev yaptığım için, müdür arkadaşlarım var, onlarla da konuştuğum zaman sisteme müdahale edemiyoruz diyorlar. Belirli rutin işler var ve o rutin işler geliyor, gidiyor. Ben koltukta oturuyorum, benim altımdaki memur her şeyi biliyor, o hazırlıyor, ben sadece imzayı atıyorum diyor. Hazır bir sistem var, müdahale edemiyoruz diyor. Bürokrasi çok fazla, bu da yapısal problemlere neden oluyor. Okulları çözmek yetmiyor, o memur zihniyetinin çözülmesi lazım...” (A.2.AG.F).

“...Bence merkezi zihniyettir. Bizde bu ağır, bu merkezi sistem devletten bir şey bekleme refleksini geliştirmiş, bu da Türkiye'nin eğitim sistemine en çok yansıyor bence... Hantallığın sebebi o... Okullar devlet kurumu olarak görülüyor. Devletimiz çok hantal... Bizde kağıt akışı, bürokratik şeyler çok fazla... Okullardaki herkes devlet memuru olduğundan, profesyonellik diye bir şey olmadığından kağıtlar o kadar yavaş akıyor ki, insanlar arasındaki görev paylaşımları çok iyi yapılmamış, dolayısıyla çok hantal bir yapısı var... Türkiye büyük bir ülke, Ankara'dan yönetiliyor şu anda, bunun sebepleri olduğunu kabul ediyorum. Standart bir müfredatın bazı yararlarının olmasına rağmen ya da tipik, standart okulların olmasının... Bu bizim farklılaşmamızı, işte öğrencilerin mutluluğunu engelleyen bir şey bana göre...” (A.7.DD.FE).

“...Okul yapımızdan ziyade politikalarımızda değişiklikler yapılması gerektiğini düşünüyorum. Milli Eğitim sistemimizde... Çünkü okul yapısı büyük bir resmin küçük bir parçası dolayısıyla yani biz yaratıcı, farklı, üretken, üreten fikirlerin ortaya çıkmasını istiyorsak merkezi bir yönetimden, bütün kararların bir yerden alındığı, işte özel okulların bile tabii olduğu... Merkezi anlayıştan ayrılmamız gerekiyor...” (A.6.DD.B&BFT).

Okulların donanımlarının yetersiz olduğunu ifade eden bazı katılımcılar, okulların mimarisinden, iç tasarımına, bahçesinden, öğrenci başına düşmesi gereken alana kadar çeşitli konular üzerinde durmuştur. Ayrıca okullarda spor salonu olmamasının sıkıntıya yol açtığını ifade eden okul müdürleri ve öğretmenler olmuştur.

“...Siz okulu yapıyorsunuz, kibrit kutusu gibi okullar... Çocuğun okulla ilk ilişkisi, okula bakmasıyla, karşıdan okulun binasını görmesiyle olur. Okulun mimarisi çok önemli,

bahçe çok önemli... Çocuğun hareket etmesi temelinde okul mimarisinin gündeme gelmesi gerekir. Bunlar hepsi bir arada... Mesela okul bahçesinin yeşillik olması lazım... Belki kişi başı öğrenciye 3-4 metrekare yeşil alan olması lazım... Ama siz bunu gecekonduların arasına sıkıştırıp gecekondulu bir okul mimarisiyle yapıyorsanız orada zaten çocuğun okula gelmeye isteği olmuyor doğrusunu isterseniz...” (A.9.P.SB&T).

“...Bir kere medeniyeti gösteren edebi eserler vardır, mimari eserler vardır ve ya sanat eserleri vardır... Bugün okullara baktığımız zaman mesela mimari açıdan ne kadar sığ bir düşüncede olduğumuzun göstergesi... Kutu kutu, kibrit kutuları gibi sınıfları yan yana koyuyoruz... 4-5 katlı bir bina yapıyoruz, çocukları zil çalınca o sınıfa alıyoruz, orada bir öğretim yapıyoruz, zil çalınca teneffüse çıkıyorlar... Çok mekanik... Estetikten, sanattan, hayattan kopuk okullarımız... Daha yaşanabilir hale getirebilir, daha az katlı, daha estetik yapılar olabilir. Bunları yapabilecek düzeydeyiz. Günümüzde teknolojiye çok hâkimiz ama yoklukta, geçmişte yapılmış o sanat eserlerine bugün ulaşamıyoruz. Bu nedenle bu okul sisteminin sağlıklı olmadığını ve değişmesi gerektiğini düşünüyorum...” (M.1.D).

“...Mesela bizim okulumuzda spor salonu yok. Ama bizim öğrencilerimiz mesela spora çok ilgili çocuklar... Küçük bir bahçemiz var, onu bile maksimum seviyede değerlendirmeye çalışıyorlar. Mesela müziğe ilgili çocuklar var ama bizim okulumuzda çalgı aleti anlamında hiçbir şey yok. Müzik atölyesi var ama bir sınıf gibi düşünün onu... Okullarımıza biraz alt yapı gerekiyor. Yani binayı yapıp buraya sığışverin demektense, biraz alt yapısı düzgün, atölyeleri olan, spor salonları olan, yeşili bol olan, daha ağaçlık... Bu tip yerlere ihtiyacımız var. Yurt dışına çıkınca okulların böyle yerler olmadığını görüyoruz. Çocuklar için daha mutlu yerler olduğunu görüyoruz. Ama bizde genç nüfusun fazla olmasından mıdır nedendir, çocukları böyle binalara tıkıyoruz...” (Ö.8.TDE).

Türkiye’deki eğitim sistemi problemlerinin bir diğeri olarak, öğrencilerin sınıf geçme kolaylığı gösterilmiştir. Bu konuya bir profesör ve bir lise öğretmeni değinmiştir. Bu durumun öğrencilerde azmin önünde bir engel oluşturduğu ve en nihayetinde öğrencinin başarısızlığıyla sonuçlandığı ifade edilmiştir.

“...Türkiye için konuştuğumuzda bana göre emek vermeden sonuca ulaşma kültürü diyorum ben... Ne demek istiyorum? İlkokulda zaten kalma diye bir şey yok. Ortaokulda

5-6-7 zayıfı ile çocuk kalmadan geçiyor. Liseye geliyor yine 5-6-7 zayıfla ŞÖK ile geçiyor. Özel üniversiteyi kazan, orada zaten derse devam ediyorsanız herkes geçiyor. Yok, çan eğrisi... Hal böyle olunca emek vermeden sonuca ulaşma kültürü... Çocuk uçak mühendisi olacak. Umarım senin benim bindiğim uçağa o bakmıyordur inşallah... Ne oluyor? Emek vermeden yemek kültürü, sonuca ulaşma kültürü... Bu defa çocuk çalışmaz ki... Niye çalışsın ki... ” (A.9.P.SB&T).

“...Bu kadar fazla zamansal olarak çocukları derse boğmamıza rağmen aslında çocukları sadece göstermelik olarak bir bina altında toparlıyoruz çünkü biliyorsunuz günümüzde dersten geçmek artık çok kolay... Buna rağmen kalan çocuklar 9 zayıfla, 10 zayıfla yine sınıflarını geçiyorlar. Dolayısıyla sınıfı geçmenin daha zor hale gelmesi, özellikle çocukların bu konuda daha dikkatli olmasını sağlayacak. Yani zamansal olarak çok fazla ders yapıyor gözüktüyoruz ama niteliksel olarak ne yazık ki aynı şeyi söyleyemiyorum. O nedenle mesela YGS’de falan ortalamalara baktığınız zaman çocukların matematikte yaptıkları soru ortalamalarının çok düşük olduğunu görüyoruz. Bu çocuk 9. sınıfta 5 saat, 6 saat matematik dersi görmüş ama sonuç elde edememiş. Aslında çocuğun o matematik dersinden kalması gerekirken bakıyorsunuz, mesela meslek liselerinde bu durum daha çok göze çarpıyor, 9. sınıfta 50’nin üstünde puanla geçmiş ama YGS’de iki matematik neti yapamayan çocuklarla karşılaşıyoruz. Aslında çocuğun başarısı o değil, çocuğun başarısı belki de 20, belki de 10... Ama o sözlü notlarıyla, o performans notlarıyla çocuğu bir şekilde oraya getirmek zorunda bırakılıyor öğretmen... Yoksa diğer meslektaşlarının tepkisini çekiyor mesela... İdarecilerimizin tepkisini çekiyor. Velilerin... Öğrenciler tarafından daha az sevilen bir öğretmen oluyor gibi, bu tip yaptırımlar oluyor... Her öğretmen başladığında idealist olarak başlıyor aslında çocuklara verimli olabilmek için başlıyor mesleğine... Ben de 9 yıllık öğretmenim, ilk başladığımda ben de çocuklara çok verimli olmaya çalışıyordum ama zaman içerisinde anlıyorsunuz ki, çocuklara en alt seviyede bilgi verdiğinizde yaşıyor deyiş çocuğu geçiriyorsunuz. Çünkü Türkiye’deki sistem bu şekilde... Aslında müfredatla baktığınızda evet işte Tanzimat Edebiyatı, Servet-i Fünun Edebiyatı, Milli Edebiyat oradan Cumhuriyet Tarihi Edebiyatı’na hepsi bilinsin isteniyor ama biz bunun en alt basamağında yani çocuk daha şu saydığım sıralamayı yapsın geçiriyoruz mesela... Yani müfredatla çocuktaki bilgi bu sefer uyumuyor...” (Ö.8.TDE).

Türkiye’nin eğitim sisteminin problemlerinden biri olarak maddi sıkıntılar dile getirilmiştir. Bu probleme değinen katılımcılar genellikle okul müdürleridir.

“...Şu anda devlet tarafından sağlanan maddi destek yetersiz... Velilerden bağış alınması da yasak olduğu için, böyle olduğu zaman geri planda kalan okullar da devletten fazla maddi destek alamadığı için diğer okullarla yarışma ya da aynı kategoride bulunma konularında sıkıntı yaşıyor...” (M.4.OÖ).

“...Bizim burada kendi yaşadığımız problem maddi problem, her ay çalıştırdığımız personelin maaşlarını ödemede zorluk yaşıyoruz, o sorunlar olmasa eğitime biraz daha yöneliriz. Eğitim- öğretimle ilgili sıkıntılara da... Ama maddi sıkıntılar da bizim için önemli çünkü her ay diyelim 10 bin lira maaş ödüyoruz burada, hatta 12.500, devlet sadece bir çalışanın maaşını karşılıyor. Geri kalanı için bu parayı bulmak zorundasın, bu da öyle zor ki... Bunun için her okulun yeterli kaynağı yok çünkü mesela spor salonu olana kiradan para geliyor, 15 bin lira bir para geliyor. Bizde öyle bir şey yok ve bu bizi bayağı sıkıntıya sokuyor...” (M.5.M).

“...Teşvike destek veriliyor, buradaki çocuğa neden destek verilmiyor, devlet bütün ihtiyacını karşıladığını düşünüyor ama ne kadar karşılıyor. Tamam, öğretmenin bedava doğru ama başka, çocuğa tuvalet kâğıdı koyamıyorum ben mesela, bazı malzemeleri gönderilen ödenekle alıyorum ama bu sene hiç ödenek gelmedi... Hadi al bakalım bütün bir sene bu okulun temizlik malzemesini... Ödenek gelmedi, nereden karşılayacağız? Personelin parası olarak bir kişinininki geldi, dört kişiyi ben kantinden karşılamak zorundayım. Yani başının çaresine bak nasıl bakarsan... Biz buna rağmen bütçemizi iyi dengeledik, kantinimiz güzel kira veriyordu oradan karşıladık, bazı okullarda bu da yok, tıkıyor müdürler, ne yapacaklarını şaşıyorlar, ondan sonra okul pismiş. Personeliniz olursa okulu temiz tutarsınız...” (M.6.ETE).

Okul müdürlerinden biri, okulun maddi sıkıntılarından kaynaklanan problemlerine değinirken okulun temel ihtiyaçlarından biri olan temizlik işini bile layıkıyla yerine getiremediklerini şu sözlerle ifade etmiştir;

“...Benim iki tane beyaz bayrağım var, kasada kilitli... Çıkarmıyorum, okul temiz değil diye... Layık değil diyorum, direğe de asmıyorum. Herkes asıyor beyaz bayrağı... Bana göre bu okul temiz değil. Temiz olması için ne olması lazım? Temizlik elemanı olması lazım... Sana deniyor ki, kayıt döneminde para almayacaksın, eğitim-öğretim başlayınca zaten hiç kimse vermiyor. Hizmetli verilmiyor. Temizlik nasıl olacak? O zaman desin ki, öğrenci başına size 100 lira vereyim. Çok küçük katkılarla bu okulları hem problemsiz

hale getirirler hem de gelişmelerine katkıda bulunmuş olurlar. Bakın şu an okulun hem iç hem dış boyası yapılıyor. Bu ay ben cebimden para verdim. Bu ayın sonunda da verecek paramız yok...” (M.9.M).

Okul müdürleri, okulların maddi sıkıntılarından bahsederken yardımcı personel ücretlerinin okul tarafından ödenmesinin, okulun bütçesini zorladığına değinmiştir. Bu konuda bir okul müdürü, okullardaki yardımcı personel ihtiyacı sorununun bu görev için kadroya alınan kişilerin farklı pozisyonlarda değerlendirilmesi sonucunda ortaya çıktığını şöyle ifade etmiştir;

“...Milli Eğitim kadrosunda mesela 20 bin tane hizmetli personel varsa, okullarda değiller bunlar, iyi olanlar şoför yapılmış, iyi olanlar memur yapılmış, böyle değerlendiriliyorlar. Hiç bir şekilde baktığın zaman bunlar başka yerlerde... Maliye Bakanlığı da kendince haklı, tam sayıyı bilmiyorum ama mesela 20 bin tane hizmetli personele maaş ödüyorum diyor. Milli Eğitim Bakanlığı'ndaki okullara baktığınızda bir tane personel yok. Birisi bir yerde odacı, biri bir yerde şoför, biri bir yerde başka bir şey, memur yani ama okullara baktığınız zaman bu konu ile ilgili bir tane personel yok. Bizim sıkıntılarımız aslında böyle başlıyor yani bizim bunları aşmamız gerekiyor diye düşünüyorum...” (M.8.SE).

Türkiye'deki eğitim sistemine ilişkin problemler kategorisindeki diğer ifadeler şöyledir;

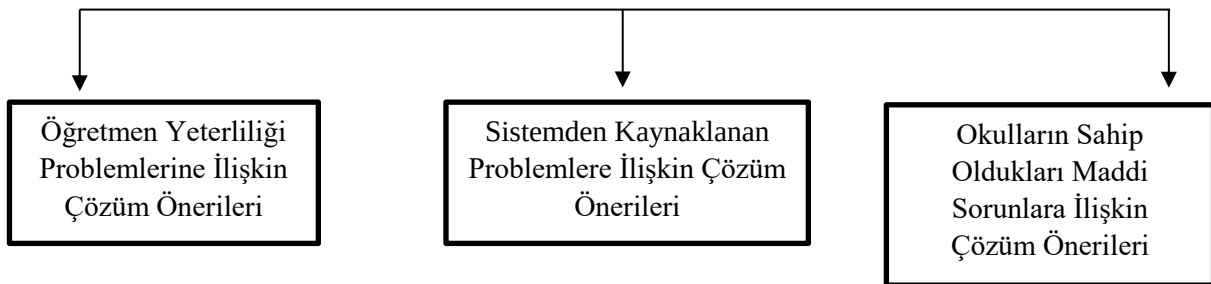
- Bakanlık kadrosunun sık değişmesi
- Bakanlık politikaları oluşturulurken öğretmenlerin fikirlerinin önemslenmiyor olması
- Sınav sistemi
- Öğretmenliğin toplumdaki saygınlığı sorunu
- Öğretmen ve müdürlerin isteğe bağlı olarak sık yer değiştirmeleri
- Öğretmen maaşlarının yetersizliği
- Hizmet içi eğitimler, öğretmenlere verilen diğer eğitim ve seminerler
- İlkokullarda branş öğretmenin olmamasından kaynaklanan sorunlar
- Okullardaki hiyerarşik yapı (ast-üst ilişkisi)

- Liyakat sorunları
- Toplumun eğitime verdiği değer
- Eğitimdeki fırsat eşitsizliği
- Eğitimin felsefî sorunları
- Denetim
- Müfredat (teorik ağırlıklı, yoğun ve sık değişmesi)
- Ders kitaplarının içerik olarak yetersiz olması
- Kalabalık sınıflar
- Veliler (velinin okula, eğitime müdahalesi, çocuğuna uyguladığı baskı)
- Çocuklarla iletişim kuramama sorunu (çağ nüfusunu tanımamak)
- Okullarda disiplin sorunlarına hafif cezalar verilmesi
- Okullardaki hiçbir şey yapmak istemeyen öğrencilerin var olması
- Satın aldıkları malzeme ya da hizmetler için okulların devlete vergi ödemesi

4.1.1.2. Türkiye'nin Eğitim Sistemindeki Problemlerine İlişkin Çözüm Önerileri

Katılımcılar tarafından Türkiye'deki eğitim sistemine yönelik belirtilen problemlere ilişkin sunulan çözüm önerileri 3 başlık altında toplanmıştır. Bunlar; öğretmen yeterliliği, sistemden kaynaklanan problemler ve okulların maddi sorunları olmuştur.

Türkiye'deki Eğitim Sistemine İlişkin Problemlere Yönelik Çözüm Önerileri Başlıkları



Tablo 4.3 Türkiye'nin Eğitim Sistemindeki Problemlerine Yönelik Katılımcıların**Çözüm Önerileri**

Öğretmen Yeterliliği Problemlerine İlişkin Çözüm Önerileri	Sistemden Kaynaklanan Problemlere İlişkin Çözüm Önerileri	Okulların Sahip Oldukları Maddi Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri
Öğretmenlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi ortaokul ve lise kademelerine dayandırılabilir.	İlkokulun ilk yıllarındaki müfredat yoğunluğu azaltılabilir.	Sosyo-ekonomik gelir düzeyi düşük olan aileler dışında veliler tarafından devlet okullarına cüzi miktarda bir eğitim ücreti ödenebilir.
Öğretmenler sadece köklü üniversitelerde ve merkezi illerde yetiştirilebilir.	Günlük ders rutininde sosyal etkinlikler için ayrılan süre artırılabilir.	Okul yönetimi, eğitim ve işletme yönetimi olarak iki bölüme ayrılabilir.
Öğretmenlere mesleğe başladıktan sonra eğitim veren öğretmen akademileri yaygınlaştırılabilir, öğretmen eğitimlerini gönüllü kişiler verebilir.	Türkiye'deki eğitim sistemi, köy enstitülerinin eğitim felsefesi göz önünde bulundurularak yeniden kurgulanabilir.	
Üniversitelerdeki öğretmenlik bölümlerinin puanları yüksek tutulabilir.	Türkiye'de eğitim sistemi değişiklikleri ve müdür değişiklikleri süreleri uzun tutulabilir.	
Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler tatil ve seminer dönemlerinde yapılabilir.	Öğretmenlerin meslek hayatı boyunca aynı okulda görev yapmaları engellenebilir.	
Yetişmiş öğretmen havuzundan Bakanlık, mesleğinde en iyi olanları seçip görevlendirebilir.		
Öğretmenin kendini geliştirmesine kaynak olması açısından maaşı yükseltilebilir.		
Öğretmen hazırladığı/katıldığı proje sayısına ya da öğrenci başarısına göre ödülle teşvik edilebilir.		
Bakanlık ya da müdürlükler öğretmene verdikleri değeri daha fazla hissettirebilir.		

Katılımcıların çözüm önerilerine yer verilen Tablo 4.3'e ilişkin alıntılar aşağıda detaylı olarak bulgulanmıştır. Daha az kişi tarafından ya da tek bir katılımcı tarafından değinilen çözümler ise başlığın sonunda listelenmiş olarak sunulmuştur.

Türkiye'deki eğitim sistemine ilişkin problemler kategorisinde, katılımcıların ağırlıklı olarak üzerinde durdukları problemlerden biri, problemler temasında da değinilen öğretmen yeterlilikleri olmuştur. Bir okul müdürü, öğretmen yeterliliği sorununun öğretmen yetiştirme politikalarından kaynaklandığını ve ihtiyaç duyulan kadarının, üniversiteden önceki eğitim kademelerinden başlamak üzere yetiştirilmesi gerektiğini, böylece yetişmiş insan kaynağı israfının da önüne geçilebileceğini şöyle ifade etmiştir;

"...Hâlihazırda öğretmen yeterlilikleri konusunda ciddi sorunlarımız var. İyi bir öğretmen yetiştiremiyoruz. Şu an Bakanlığımızın 80 bine yakın öğretmen ihtiyacı var, 400 bine yakın mezun var. Bir kere gereksiz yere öğretmen yetiştiriyoruz. Şimdi mülakat uygulamaları var. Diyoruz ki, mülakatla seçelim herkes öğretmen olmasın. Öğretmen olmak isteyen kişinin karakterine bakalım, mizacına bakalım uygun mu, değil mi diye... İyi de sonuçta biz bu kişiyi okutmuşuz, bu okulu okumuş, ilmini almış, en sona gelindiğinde seçim yapıyoruz. Bunu baştan yapmamız gerekiyor, mesela öğretmen liselerinde yetişen öğretmenler daha iyi öğretmen oluyordu. Öğretmen lisesinde, küçük yaşta, ortaokulda belki... Diksiyonuna mı bakacağız?, Fiziksel özelliklerine mi bakacağız? Neye yatkınlığına bakıyoruz? İnsan ilişkilerine mi bakıyoruz?, Sosyal zekasına mı? İyi bir öğretmende ne olması gerekiyorsa biz bunu 12 yaşında, belki bu çocuğu seçip ona göre yetiştirmemiz gerekiyor ve merkez üniversitelerde yetiştirmemiz gerekiyor. İhtiyacımız zaten az, bu kadar fazla insan yetiştirmeye gerek yok..." (M.1.D).

Bazı katılımcılar, öğretmen eğitime ortaokul ya da lise kademelerinden başlanması gerektiğinin yanı sıra öğretmen akademileri ya da özel kuruluşlarla yapılan eğitim ortaklıklarının, öğretmen eğitimi konusunda olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu şöyle ifade etmişlerdir;

"...Öğretmen kalitesini arttırmaya yönelik politikalar geliştirmeliyiz. Finlandiya örneği, Güney Kore örneği, Singapur örneği... Eğitimde başarıyı yakalamış olan tüm ülkelerin temel ortak noktası, öğretmen kalitesi... Öğretmen kalitesini arttırmaya çalışmamız gerekiyor. Öğretmen kalitesini artırmak için de ne yapmak lazım, işte eğitim fakültelerindeki eğitimi kaliteli hale getirmek lazım ama sadece onunla sınırlı olmuyor. Öğrenciler liseden hazır gelmeli, mesela ben şunun yanlış olduğunu düşünüyorum;

Anadolu Öğretmen Liselerinin kaldırılmasını... Anadolu Öğretmen Liseleri lağvedildi ama Anadolu Öğretmen Lisesinden gelen öğrenciler, biz burada derslerine giriyoruz, çok çok daha başarılı ve öğretmenliğe daha fazla hazırlar... Şimdi dolayısıyla sadece üniversite ile sınırlı değil, bunun lise ayağı var. Lise ayağı ve işte ortaöğretim diyelim, üniversite ile birleştirebileceğimiz öğretmen yetiştirme politikamızı yeniden tasarlamak isterdim...” (A.5.YD.EY).

“...Bence eğitimin merkezinde kesinlikle öğretmen var, derslik, bina vs. değil... Biz iyi ortamlar oluşturmaya gayret ediyoruz tabi ama ana unsur öğretmen... Dünyanın en iyi okulunu da yapsanız öğretmen belirleyici olur. Ben olsam öğretmen yetiştirmeyi eskiye çevirirdim, ortaokuldan itibaren... Öğretmen seçimini daha erken dönemde yapardım. Son dakika mülakat uygulamasıyla değil... Neyin derecesini seçebilirsiniz ki 5-10 dakikada... Ben o jürilerde de görev yaptım. İyi üniversitelerden yetiştirmek gerekiyor öğretmenleri... Teorisyenlerle uygulayıcılar bir araya gelmeli... Merkez, köklü üniversitelerde bu bölümleri açmalıyız, merkezi illerde açmalıyız. Çünkü öğretmen kendini kültürel olarak da yetiştirmeli... Mesela öğretmen akademileri... Az bir öğretmene hitap ediyor ama nitelikli bir çalışma... Bunların artırılması gerekiyor...” (M.1.D).

“...Bir ara mesela bir eğitim verilmişti, bir banka ile Milli Eğitim anlaşma yapıp öğretmen akademisi diye bir şey başlatmıştı. Şimdi İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde başladı. Bunun faydalı olduğunu, daha da faydalı olabileceğini düşünüyorum, yapılabilir. Yani bu hizmet içi eğitimler ama nitelikli olmak kaydıyla devam edebilir. Yoksa 50 tane veya 100 tane öğretmeni konferans salonuna doldurup hadi bugün size 4 saat stratejik planla ilgili bilgilendirme yapacağız istiyor musunuz? Yok. Seçtik, getirdik, koyduk, zorla veriyoruz. Gönüllülük esasına dayalı ve ciddi anlamda yapılan eğitimler çok faydalı oluyor...” (M.3.EY).

Bir öğretim üyesi, öğretmenlerin yeterliliği sorununun; üniversite sınav sonucuna göre eğitim fakültesini tercih edecek olan öğrencilerin belirli bir yüzdelik dilimde olmasına dikkat edilerek çözülebileceğini ifade etmiştir.

“...Öğretmen yetiştirme sisteminin geliştirilmesi lazım... Öğrenci alımından itibaren... Mesela %5’lik dilime giren öğretmen olmasın... %10’luk dilime giren de aynı şekilde... Kontenjanlar boş kalsın, bir sonraki sene dolacaktır. Belki 2 sene boş kalır. 2009’dan beri

gelen öğrencileri düşündüğümde, kalite git gide aşağı doğru düşüyor. Puanlar da düşüyor... Alınan bu öğrencilerin değişmesi lazım, o dilimin yükselmesi lazım...” (A.2.AG.F).

Bir okul müdürü, öğretmenlerin yeterlilik sorununun kaynağından birinin, eğitim fakültelerinin sayısının artırılması politikası olduğunu dile getirmiştir.

“...Açtığımız üniversitelerde yerel düzeyde o bölgeyle ilgili bölümler açmamız gerekir. Mesela ormanların bol olduğu bir bölgeyse ağaç işleri, mobilyacılık olabilir... Ama biz ne yapıyoruz, hemen oraya da bir eğitim fakültesi açıyoruz, oradan da öğretmen yetişiyor, başka yerden de öğretmen yetişiyor. Bu kadar rahat öğretmen yetişmemesi gerekir... O politikanın da değişmesi lazım bence... Türkiye’de çok fazla öğretmenlik bölümü olması ve herkesin öğretmenliği kazanıyor olması, hiçbir üniversiteye giremezsen öğretmenlik yazarsın tarzında bir bakış açısı olması, mesleğin toplumdaki itibarını düşürüyor. Nitelikli bir kadro olması, azaltılması gerekiyor...” (M.1.D).

Öğretmenlerin gelişimi için verilen eğitimlerin zorunlu tutulması gerektiğini ve bu eğitimlerin mesai saati dışında ya da öğretmenlerin tatil ve seminer dönemlerinde yapılmasının daha uygun olacağını söyleyen öğretmen ve okul müdürleri olmuştur.

“...Öğretmenlerin kariyer gelişimi için belirli standartlar belirlemeliyiz. Türkiye’deki okullarda ikili eğitim şeklinde eğitim yapılıyor. Bu normal eğitim şeklindeki okullar bile olsa sonuçta öğretmenlerimiz devlet memuru... Yani 8-5 mesaisi olan insanlar... Dolayısıyla 3’ten sonra ya da ikili eğitim olarak düşünersek, 12’den sonra bu öğretmenlerin belli bir standardı yakalaması için hizmet içi eğitim şeklinde kurslar düzenlenebilir ve bu sayede öğretmen standardı artırılabilir. Fakat bugünkü anlamda hizmet içi eğitim kursları yeterli değil. Bu eğitimler zorunlu tutulursa, o zaman belli bir gelişme yakalanabilir...” (M.4.OÖ).

“...Hizmet içi eğitimler... Tamamen hatalı olarak düşünüyorum. Çünkü dersten öğretmeni alıyorsunuz, ders boş geçiyor, eğitim verilmiyor. Orada da alınan bir eğitim yok, öğretmen eğitime gitmiyor rapor alıyor, izin alıyor dolayısıyla ciddi bir sorun bu... Hizmet içi kurslar seminer zamanları olmalı bence, öğretmen izinleri 2 ay olmamalı... Bu 2 ayda öğretmen eğitime ağırlık verilmeli, nihayetinde okullar yazın boş, tiyatro salonları, konferans salonları da... Eğitimciler bulunarak seminer ve bu eğitimler verilebilir. Bence yaz tatili kısaltılarak yapılabilir, hiç yapılamıyorsa bu sene başı ve sene

sonundaki seminer zamanlarında yapılabilir, istisnalar hariç hiçbir seminer ve kurs olmamalı bence...” (M.7.İL).

“...Bir de hep sorunlarda öğretmen, öğretmen diyoruz ama öğretmen de iyice sistem içinde çocuk gibi azarlanır oldu... Şöyle bir şey yapılabilir; öğretmenin yaz tatili var, yaz tatilinde hizmet içi eğitim alabilir. Nerede alabilirsin bunu? Antalya’da alabilirsin, Ege Bölgesi’nde alabilirsin. Böylece öğretmen hem orada ailesiyle birlikte tatil yapabilir hem de hizmet içi eğitime katılabilir. Bunu teşvik etmek lazım, cezbedici hale getirmek gerekiyor...” (Ö.6.BT).

Bir öğretim üyesi, öğretmen eğitimini vurgularken ideal öğretmenin sahip olması gereken özelliklerin neler olduğunu da altını çizmiştir.

“...Birinci sırada ben her zaman bunu söylerim; eti, kemiği ve ruhuyla öğretmen eğitimi... Yani öğretmenlik algısının ne olduğunu bilen; her bireyin her öğrencinin bir ötekinden farklı olduğunu farkında olan; bilginin, kendisinin araç olduğu hatta eğitim ve öğretimin kendisinin araç olduğu, amacın öğrencinin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesi olduğunu farkına varmış; bilginin öğrencide yığılması, depolanması değil, onun yerine o bilgiyi işleyerek oluşturulan ürün üzerinden çocukta oluşacak bir özgüven, bir birey olma bilinci ve farkındalığı ile eğitimin son durağının bu olması gerektiği... Öğrencide bir kişilik gelişim, öğrencide bir bilinç, farkındalık, bir özgüven gelişimi olması gerektiğini bilen öğretmene ihtiyaç var...” (A.9.P.SB&T).

Bir öğretim üyesi, öğretmenin yeterliliğini yine öğretmenin kendisinin yükseltebileceğini, bunu da, o mesleği yapabilmek için kendi isteğiyle ve kendisini geliştirerek gerçekleştirebileceğini belirtmiştir.

“...Ben Milli Eğitimin yerinde olsam, o sene seçme sınavına girecek 1 milyon öğrencinin 1 milyonunun da eğitim fakültesini seçmesini sağlayıp o 1 milyon kişilik havuzdan 20 bin kişiyi seçmek isterdim. Kontenjanı azaltırsan insanların elinden fırsat eşitliği hakkını alırsın. Öğretmen olmak istiyorsa o kişi, öğretmen olma şansını elinden alırsın. 1001. kişi de okumak istiyor belki ama onun puanı yeterli olmadığı için sen onu almıyorsun. İsteyen herkes, istediği her yerde, istediği kadar okur. Bundan sonrası kendini geliştirmeye alakalı bir şey... Daha iyi olan, kendini daha iyi geliştiren kimse o, işi alır. Meslek konusunda çok iyi olman lazım...” (A.7.DD.FE).

Bir öğretmen, öğretmenin kendini geliştirmesi durumunun, maddi durumuyla paralel olduğunu ve dolayısıyla öğretmen maaşlarının yükseltilmesi gerektiğini söylemiştir.

“...Öğretmenin kendini geliştirmesi maddiyatla ilgili bir konu, bir şey yapmak için maddiyat gerekiyor. Bir maket, bir görsel, bir araştırma gibi... Burada bütçe ayrılabilir. Mesela bir projeyi yaptığınıza dair bir şey bildirildikten sonra ufak çapta bir destek verilmesi daha yararlı olur. Öğretmenin maaşının artırılması çok iyi olur, öğretmenin kendini geliştirmesi konusunda da kesinlikle olumlu olur. Mesela bize bir ödenek veriliyor eylül ayında (eğitime hazırlık ödeneği) o artırılabilir, bu çalışmalar kapsamında...” (Ö.1.C).

Bazı katılımcılar maddi ya da maddi olmayan bir ödülle öğretmenin teşvik edilmesinin, onun yeterliliğini artırması için bir motivasyon sağlayacağını düşünürken bazıları ise, öğretmenin duygusal olarak desteklenmesinin ya da değer gördüğünün hissettirilmesinin bu konuda daha yararlı olacağını düşünmektedir.

“...Motivasyon için öğretmen maaşları yükseltilebilir. Böylece hem mesleğin itibarı hem de motivasyon artar...” (Ö.2.İ).

“...Öğretmen konusunda da... Daha iyi olması için teşvik sistemi olabilir. Ürettiği proje sayısına ya da başarı gösteren öğrenci sayısına göre öğretmenlere teşvik veren bir sistem olursa, o zaman daha çok verimlilik ortaya çıkabilir...” (A.2.AG.F).

“...Motivasyon konusunda öğretmenin maaşının artırılması olabilir ama tek başına yeterli olmaz. Evet, mesela öğretmen çalışıyor fakat bu görünmüyor, bu nedenle geriye çekiliyor çünkü diyor ki, karşılığında ne bir ödül belgesi, ne bir maddi ödül hiçbir şey almıyorum. Maddi ödül olarak maaş verilebileceği gibi, bu insanları manevi olarak da desteklemek lazım... Bak siz bu işi yapıyorsunuz, biz size güveniyoruz, biz sizin yanınızdayız, biz sizin arkanızdayız dediği zaman çok daha faydalı olur. Maddi boyutu da olursa tabi iki kere kazanılır...” (M.3.EY).

“...Öğretmen maaşları konusunda; maaş, ücret önemli bir etmendir. Ama bu konuda (öğretmen yeterliliği) çok önemli olduğunu düşünmüyorum. Ücret, insanlardan verim almak için ilk sıradaki etmen değildir bence, insan daha karmaşık bir varlık... Onun için değer görmek, aidiyet duygusu, yaptığı işin değerli olduğunu hissetmesi, sonuçlarını görmesi... Bunların daha önemli olduğunu düşünüyorum. Şu anda mesela genel olarak

MEB ya da bizler, öğretmenler hakkında olumsuz bir yorum yaptığında, öğretmenlerde bir değersizlik hissi oluşuyor, olumsuz bir algı oluşuyor. Geçmiş dönemlerde bunları çok yaşadık. İşi yapan kişi olarak her şekilde fatura öğretmene çıkıyor. Ama bence yeterince değer verdiğiniz zaman iyi sonuçlar elde edersiniz diye düşünüyorum. Başarının sadece ücretle ilgili olduğunu düşünmüyorum...” (M.1.D).

Katılımcıların çözüm önerdikleri bir başka problem, Türkiye’nin eğitim sisteminin kendisidir. Bu kategori kapsamında müfredat konusuna değinen iki okul müdürü, müfredatın, çocuğun okuldaki zamanını mutlu bir şekilde geçirmesi için fırsat yaratılmasına izin vermesi gerektiğini şöyle ifade etmiştir;

“...Bizim eğitim programımız çok yoğun, daraltılması lazım, azaltılması lazım... Mesela ilk 3 sınıfta kesinlikle probleme geçmemek lazım, problem çözümlerine... 4. sınıftan itibaren problem çözümlerine geçmek lazım... İlk 3 sene çocuk okula gelsin, rahat olsun. Mutlu çocuk, mutlu okul... Kızıyor millet bana... Mutlu çocuk, mutlu okuldur, mutlu bireydir, mutlu anne-babadır. Evi mutlulaştırır, bırakın çocuğu mutlu olsun, 4. sınıftan itibaren çocuk öğrenci olsun...” (M.2.EY.MY).

“...Bence sınavdan ziyade... Ben şimdi bu çocuklara kendim bile yaparım. Bu kötü sistemde bile diyelim, ben mesela tiyatro oynayana, tiyatro oynayabileceği bir yerim olsa, benim binam o kadar küçük ki, ben burayı değerlendirmeye çalışıyorum, koridoru böldüm satranç yeri yaptım ama satranç oynayacak saati yok çocuğun mesela müfredatın içine konulsa... Sosyal aktivite saati desin mesela 2 saat, 3 saat... 3 saat koysun, kimisi satranç oynasın, kimisi top oynamaya çıksın, kimisi resim atölyesine insin; 1 saat dersle, böyle basit bir dersle sınırlanmasın, serbest bir şekilde yapsın...” (M.6.ETE).

Eğitimin, köy enstitülerinin eğitim felsefesinden yola çıkılarak yeniden tasarlanması gerektiğini söyleyen bir müfettiş bunu şöyle ifade etmiştir;

“...Günümüzdeki eğitim yapımız köy enstitülerinin eğitim felsefesiyle güncellenmelidir. Köy enstitüleri kuruldukları dönem bu ülkenin ekonomik, sosyal, teknolojik durumuna uygun şekilde kurulmuştur. Günümüzde teknoloji ilerledi, çocuklar teknolojiyi çok rahat kullanıyorlar. Bu nedenle günümüzün ihtiyaçlarına ve insan modeline uygun şekilde, ihtiyaca cevap verecek şekilde bu fikir güncellenip hayata geçirilebilir...” (F.1).

İki okul müdürü, Türkiye’de eğitim sisteminin, müfredatın, bakanlık kadrolarının ve hatta okul müdürleri ve öğretmenlerin sık sık yer değiştirmesinin (isteğe bağlı) sisteme olumsuz yansımaları olduğunu dile getirmiştir.

“...Bence şu, sürdürülebilir bir sistem yok, aynı bakanın döneminde bile programlar değiştiriliyor. Sonucu alınmadan değiştiriliyor. Yöneticilerin de çok kısa sürede değiştirilmeleri; mesela bir stratejik plan hazırlanıyor 5 yıllık, bir müdürün okulda kalma süresi 4 yıl, bunun sonucunu beklemeden yapması mümkün değil, yani 5 yılı görmeden 5 yıllık plan hazırlayacak. Bir plan yapıyorsun ama sonucunu görmeden çekip gideceksin. Ders programları değişiyor, müfredat sık sık değişiyor. Yani bir karar verilmeli... Doğru ya da yanlış... Düzenli bir sistem oluşturulmalı... Devamlı değişen sistemlerden olumlu bir netice alınacağını ben düşünmüyorum. Ben bu konuda yetkin olsam ön araştırmamı çok sağlam yaparım. Etkin ve potansiyeli olan, düzeyli olan, kendisini yetiştirmiş, eğitime zaman harcayan, ön araştırma yapmış kişilerden öncelikle bir sistem oluşturmalarını isterdim ve bu sistemin 15 yıl, 50 yıl, 100 yıl değişmemesi, devam etmesini sağlardım. Güncellemeler olabilir, onlara bir şey demiyorum. Sık sık değişmesi bir belirsizlik oluşturuyor ve ben şahsen verim alınamadığını düşünüyorum.” (M.9.M).

“...Eğitimin en acil problemlerinden biri, şimdi yine kendimizden örnek verelim, yöneticilerin sadece 4 yıllığına bir okulda görevlendirilip her 4 yılın sonunda değerlendirmeye alınırken bir öğretmenin okulda stajyerliğinden başlayıp emekli olana kadar çalışabilmesi... Yönetici gelip öğretmeni orada çalıştırmaya çalışınca öğretmen diyor ki, “ohoo ben hancıym sen yolcu, biz kimleri kimleri gördük, neler geldi geçti!” Müdüre, aynı 5-6 sene öncesinde olduğu gibi kadro verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Profesyonellerden seçilsin eğitim yöneticileri, liyakata göre seçilsin ama ikinci bir görevden ziyade kadrolu olarak bu işi yapsın ki, nasıl şu anda her şeyden sorumlu, her şeyin hesabını vermek zorunda... O zaman bunun hesabını biraz daha fazla sorabilelim...” (M.3.EY).

Türkiye’deki eğitim sistemine ilişkin problemler kategorisinde, üzerinde durulan bir diğer konu, okulların maddi yetersizlikleri olmuştur. Bir önceki başlıkta belirtildiği gibi kimi okul müdürü personel maaşını öderken zorlandığını kimi ise, öğrenci lavabolarına temizlik malzemesi koyarken bile sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların bu maddi sıkıntılara yönelik önerdikleri çözümler arasında ilk sırayı *veli desteği* almıştır.

“...Bir de mesela veli desteği kaldırıldı, veli desteği olabilir, niye kaldırıyor bunu, veli her türlü isteğine para harcıyor, varsın çocuğu için okula biraz destek versin. Yok, her şey devlette olması lazım, devlet de yetişemiyor. Düşünün 400 öğrenciniz var, 10’ar lira toplasanız 4 bin lira ediyor, 100’er lira toplasanız 40 bin lira ediyor, o 40 bin lira bizim belki bütün bir sene temizlik hizmetini karşılayabilir. 100 lira nedir yani verebilenden onu almalyız, önüne yasak koyuyor alamazsın, veli de yapmıyor, yapmak istemiyor...” (M.6.ETE).

“...Ben olsam, velilerimizin okulları desteklemelerini önerirdim. Tabi ki devletimizin bu konuda yönetmelikleri var ancak gönüllük esas temel alınıyor. Dolayısıyla yapılsa da olur yapılmasa da olur anlamı çıkıyor. Veliler de yeterince bağış yapmıyorlar...” (M.3.EY).

Okul müdürlerinden bazılarının, yaşadıkları maddi sıkıntılardan bahsederken okullarda okul yönetiminin, eğitim ve işletme yönetimi olarak iki bölüme ayrılmasının yararlı olacağını düşündükleri söylenebilir. Bu sayede okul müdürlerinin okuldaki bina onarımı, personel maaşları gibi maddi konulardan uzaklaşıp eğitim sorunlarının üzerinde daha fazla durabilecekleri ifade edilmiştir.

“...Bi de belki de şu anda hastanelerde olduğu gibi okulun işletme ile ilgili bölümlerini eğitimcilerin üzerinden tamamen almak da bir yöntemdir. Biz şimdi okul müdürü olarak tuvaletteki kağıttan da sorumluyuz, yani kâğıdı bittiğinde de sonuçta onunla ilgili bize geri dönülüyor... Çocuğun akademik başarısı ile ilgili sorun da bize geliyor. Burada herhangi bir personelimizin sağlık durumuyla ilgili de sorumluyuz... Yani sınırsız bir sorumluluk alanımız var. İşletmelere, belediyelere devredilebilir, pratik yöntem olarak... Onlar yapabilir yani... Bizim mesela 16 personelimiz var, kamu kaynağı sıfır... Okul aile birliğinden bağışlarla idare ediyoruz. Hâlbuki belediyelerin gelirleri var. Yani belki yönetim bizde olmalı, hastanede nasıl başhekim ve hastane müdürü var. İkisi ayrı işler yapıyor. Belki eğitim yönetimi işi bizde olmalı ama bina, tesis yönetimi ile ilgili başka bir modele geçilmeli... Devlet bunları karşılayamıyor çünkü... Biz vatandaşla karşı karşıya kalıyoruz...” (M.1.D).

“...Okulun işletme bölümü mali, muhasebe gibi ya da bir personel yönetimi gibi bir bölüm aracılığıyla olabilir. Eğitim işini eğitim yöneticisinin yapması, diğer inşaat, mali gibi konularda da o alanla ilgili kişilerin yapması gerekir diye düşünüyorum...” (M.9.M).

Türkiye'nin eğitim sistemindeki problemlerine ilişkin çözüm önerileri kategorisindeki diğer ifadeler şöyledir;

- Zümrelere işlerlik kazandırılabilir.
- İlkokuldan sonraki eğitim kademelerine sadece istekli öğrenciler devam edebilir.
- Eğitimde beceri ve değer odaklı bir yaklaşım benimsenebilir.
- Merkeziyetçi anlayış değişip il ve ilçe müdürlükleri yetkilendirilebilir, merkezi yönetim, gücünü paylaşabilir.
- Meslek liseleri kapatılabilir. Meslek seçimi zorunlu eğitimden çıktıktan sonra yapılabilir (bunun yerine hayat boyu öğrenme kurumları olabilir).
- Eğitimde özelleştirme desteklenebilir.
- Üniversite sınavı, üniversiteye girmek için değil tamamlanan zorunlu eğitimi değerlendirmek için yapılabilir.
- Devlet; okullarda yaşanan olayları, hangi başarıların elde edildiği veya edilemediğini, kimlerin görevini yaptığını, kimlerin yapmadığını velinin ya da toplumun denetimine açık hale getirebilir. Bu açılarından okullar ifşa edilebilir; tüm okulların akademik başarıları, öğrencilerinin disiplin durumları, bütçesi, öğretmen profili, fiziki koşulları gibi bilgiler okulların, veliler ve toplum tarafından adil bir şekilde değerlendirilmesi için açık bir şekilde sunulabilir.
- Eğitimdeki önceliğimiz iyi insan yetiştirmek olmalıdır.
- Eğitim politikalarında öğretmenlerin ve öğrencilerin fikirleri daha fazla dikkate alınabilir.
- Öğretmenler ve akademisyenlerin fikir alışverişi yapacakları daha fazla ortam oluşturulabilir.
- Gerekiyorsa sınıf tekrarı olabilir.
- Disiplin kurulu gündeme getirilebilir.
- Liyakat ön plana çıkarılmalıdır.

- Sosyo ekonomik gelir düzeyi düşük olan ailelerin çocukları için okul öncesi eğitim zorunlu olabilir ve bunun için daha fazla imkân sağlanabilir.
- Her 5 yılda bir öğretmenlerin bilgileri tazelenabilir.
- Milli Eğitime daha fazla bütçe ayrılabilir.
- Eğitimde tepe yöneticilerden okul yöneticilerine kadar var olan pozisyonlar için fedakâr, işine sahip çıkan insanlar seçilebilir.
- Öğretmenlere iyi tasarlanmış, gerçekçi bir ölçek yardımıyla performans değerlendirmesi yapılabilir.
- Dezavantajlı bölgelere tecrübeli öğretmenler gönderilebilir.
- Öğrencilerde sonuç odaklı bir değerlendirmeden vazgeçilebilir, çocuğa bilgiye erişme yolları öğretilebilir.
- Gündemdeki her konuya ya da soruna yönelik okullara ders konulmayabilir (örneğin trafik sorunu var, trafik dersi olsun gibi).
- İlkokullarda branş derslerine branş öğretmenleri girebilir.
- Okulların donanımı çeşitlendirilip zenginleştirilebilir, müzik, spor odası, bahçe gibi mekânlar her okulda olabilir.
- Okullarda sosyal etkinlikler için çeşitli atölyeler kurulması zorunluluğu getirilebilir.

4.1.2. Sözleşmeli Okulda Seçme Şansı

Bu tema altında, analiz sonucunda iki başlık daha ortaya çıkmış ve bunlar *Okul Seçme Şansı Verilmesine Olumlu Yaklaşımlar* ile *Okul Seçme Şansı Verilmesinin Olası Sakıncaları* olarak kategorilendirilmiştir. Bu iki kategoriden *Okul Seçme Şansı Verilmesine Olumlu Yaklaşımlar* kategorisine daha çok kişi tarafından, daha fazla sayıda atıf yapılmıştır. Katılımcıların, okul seçme şansına yönelik ifadeleri Tablo 4.4'te gösterilmiştir. Tablonun ardından ayrıntılı anlatıma yer verilmiştir.

Tablo 4.4 Sözleşmeli Okulda Seçme Şansı

Okul Seçme Şansı Verilmesine Olumlu Yaklaşımlar	Okul Seçme Şansı Verilmesinin Olası Sakıncaları
Veli memnuniyeti yüksek olur.	Velinin okul seçimi yapacak kadar çocuğunu tanımaması hatalı seçimlere neden olabilir.
Öğrenci ve velinin seçimi aynı yönde ise, öğrenci memnuniyeti de yüksek olur. Okula karşı tutum olumlu olur.	Evrensel değerlerden uzak çocuklar yetişebilir.
Öğrenci başarısı artabilir.	Çocuğun aile değerlerine uygun eğitim görmesi, toplumun ortak çıkarlarına fayda sağlamayabilir.
Okullar tercih edilmek için performanslarını yükseltmeye çalışır.	Ailelerin eğitim durumu ya da bilgi yetersizliği hatalı seçimler yapılmasına neden olabilir.
Seçim yapma şansına sahip olmak mutluluk verir.	Mesleğe yönelmede hatalı seçimler ortaya çıkabilir.
Çocuğun ilgi ve yeteneklerinin ortaya çıkması ve geliştirilmesine fırsat verir.	
Seçim yalnızca veliye bırakılarak değil; çocuk, veli ve öğretmenin ortak fikirleri doğrultusunda yapılırsa faydalı olur.	
Çocuk yaptığı seçimden memnun değilse, yeni bir okul seçimi yapma fırsatına sahip olur.	
Çocuk, ailelerin değerlerine ve dünya görüşüne uygun bir eğitim alabilir.	

4.1.2.1. Okul Seçme Şansı Verilmesine Olumlu Yaklaşımlar

Öğrenci ve/veya veliye okul seçme şansı verilmesi durumunun; öğrenci ve velinin okula yönelik genel tutumu ve memnuniyeti ile akademik başarı açısından nasıl değerlendirilebileceğine yönelik araştırma sorusu kapsamında katılımcılar tutum, memnuniyet ya da akademik başarı-başarısızlık durumlarından bahsederken görüşlerin olumlu ve olumsuz olacak şekilde ikiye bölünmesi nedeniyle bu tema iki ayrı başlık altında incelenmiştir.

Okul seçme şansı verilmesi durumunu hem öğrenci hem veli açısından değerlendirerek olumlu ve avantajlı olacağını ifade eden katılımcılar, çocuğun ya da velinin kendi seçtiği okula gitmesinin memnuniyeti artıracaklarını söylemiştir. Seçim şansı verilmesinin, çocuğun akademik başarısına olumlu etki etmesinin beklenmesinden ziyade bu durumun daha çok memnuniyeti artıracak ve olumlu bir tutum oluşmasını sağlayacağı üzerinde durulmuştur.

“...Bu durum insanlar için olumlu bir şey olur, herkes idarecisini, öğretmenini bildiği, eğitim programı farklılaşıyorsa, farklı eğitim programı uygulayan bir okula göndermek ister, uzak da olsa... Tüm imkânlarını seferber ederek seçtiği okula göndermek ister...” (A.1.AG.OÖ).

“...Siz veli olarak okulu tanıyorsunuz biliyorsunuz, fiziksel imkânlarını biliyorsunuz, öğretmenleri, yöneticileri biliyorsunuz dolayısıyla bu açıdan bir sıkıntı yok. Veli kendi tercih ettiği okula gönderdiğinde veli memnuniyeti en azından karşılanmış oluyor. Veli, çocuğunu bilerek isteyerek göndermiş oluyor... Veli istediği okula gönderdiğinde tutumu da pozitif oluyor. Veli biliyor okulu, çocuğunun orada neler öğreneceğini tahmin ediyor, okula karşı tutumu da belli, diğer değişkenler de olumlu olur...” (A.3.DR.R&EY).

“...Varsayıyoruz ki, veliler çocuklarını daha iyi tanıyorlar. Şu an mevcut okulların standartlaştırılmış tek tip programları var. Eğer farklılaştırılmış okullar olsaydı, veliler çocuklarına uygun okulu seçerdi ve bunun da çocuğu olumlu etkileyeceğini düşünüyorum. Velinin genel memnuniyet hali de olumlu etkilenirdi tabi... Öğrenci açısından da, elbette anne baba çocuğunu daha iyi tanır. Standart programa göre daha kişiselleştirilmiş bir okul programı olmuş olur. Daha olumlu diye düşünüyorum. Genel olarak olumlu diyebilirim...” (A.4.DD.M).

“...Veliler ve çocuklar kendi isteklerine göre seçtikleri bir okula gitme şansları olursa, tabi ki hem öğrencinin hem velinin memnuniyet düzeyinin şu ana göre daha iyi olacağını düşünüyorum. Benzer şekilde okula karşı tutumlarının da daha olumlu olacağını düşünüyorum çünkü insanlar benimsedikleri, istedikleri, kendi tercih ettikleri bir yerde daha mutlu olurlar. Daha olumlu düşünceler beslerler...” (Ö.5.BT).

Bir öğretim üyesi, okul seçimi yapılmasına arz talep dengesini sağlama açısından yaklaşmış ve şu ifadelerde bulunmuştur;

“...Veli kendi çocuğunun nasıl bir eğitim almasını istiyorsa, o eğitimi alacağı okula gönderir. Böylece hem arz ve talep noktasında da denge olabilir. Avantajlı yönlerinden bir tanesi bu... Bu durumun çocuğun başarısını artırması düşünülebilir...” (A.5.YD.EY).

Bazı katılımcılar tarafından okul seçme şansı verilmesiyle okulların performansı arasında bağlantı kurulmuş ve okulların, tercih edilebilmek için performanslarını yükseltme çabasına girecekleri ifade edilmiştir.

“...Daha olumlu olurdu herhalde... Herkes kendi istediği yere gideceği için ve her şey kendi gönlüne göre olacağı için bu durumun daha olumlu olacağını düşünüyorum. Okullar da veli tercihlerini yakalamak için kendilerini daha fazla geliştirirlerdi diye düşünüyorum...” (M.4.OÖ).

“...Şu olurdu bir rekabet ortamı oluşurdu. Böylece asıl performans bu şekilde belirlenirdi, biz performans değerlendirmesi yaptık bu yıl, işte onda da kimi kabul etti, kimi kabul etmedi, bence asıl performans değerlendirmesi böyle olurdu. Yani budur baktığın zaman...” (M.8.SE).

“...Yani şöyle, bir kere velinin istediği bir yer şöyle avantajlı olabilir, zaten orayı araştırarak gidecek, bu gittiği okulu daha çok benimseyecek. Çünkü zorunluluktan yapılan her şey bence insanlarda bir nebze olumsuzluk yaratıyor, olumsuz bir şey olduğunda; ben zaten zorunluluktan istemiştım gibi oluyor. O nedenle isteyerek gidilen bir yerde bence oluşan her türlü olumsuzlukta da biraz daha yapıcı olabilir veli ve öğrenci açısından baktığımda... Onun dışında bir de ister istemez hani böyle tercihe dayalı olduğunda, belki okulların kalitesini artırmak adına okul bünyesine idare tarafına, öğretmenler tarafına yenilikler daha çok yapılabilir. İşte çocukları kazanmak için ister istemez sektör bunu gerektiriyor ama hani daha çok biz neden tercih edilmeliyiz diye bir düşünüp yenilikler yapılabilir, bence olumlu olabilir bu anlamda...” (Ö.3.P).

Okul seçme şansının olması, mutlulukla da ilişkilendirilmiştir. Bir öğretim üyesi, çocuğun ve ailenin seçim yapması durumunun öncelikle onları mutlu edeceğini ve dolayısıyla bunun da olumlu bir şey olduğunu söylemiştir.

“...Ben genel olarak insanların mutluluğunu birazcık daha ön planda tutuyorum. Akademik başarı çok değişken bir şey olabilir. Yani insanın hayatı boyunca sürekli dalgalanabilir. Akademik başarı dediğimizde fizik, kimya, biyoloji gibi matematik gibi derslerde başarı düşünüyoruz ama akademik başarı sanatta, sosyal ilişkilerde de olabilir. Dolayısıyla burada en önemli olan şey, kişilerin mutluluğudur. Ailelerin huzuru, öğrencilerin bulundukları ortamdan duydukları mutluluktur. Öğrenci daha da ön planda hatta... Dolayısıyla ben buna bağlı olarak, öğrenci mutluluğunun, rahatının artmasına bağlı olarak pek çok alanda pozitif yönde gelişme olacağını düşünüyorum. Bunun öğrenci için ve aile için olumlu olduğunu düşünüyorum...” Türkiye’de hem çocukların hem velilerin seçim yapmasının öğrencilerin gelişimine çok çeşitli katkıda bulunacağını

düşünüyorum. Öğrencinin okul hayatından memnun olmasıyla beraber ben pek çok şeyin gelişeceğine inanıyorum. Dolayısıyla bu açılardan mutluluk bence en önemli faktör... Yani kendini rahat hissetmek, kendini rahat ifade edebileceğin bir yerde olduğuna inanmak en azından ve bunu takiben pek çok başarı ve diğer gelişim de gelecektir diye düşünüyorum...” (A.7.DD.FE).

İki öğretmen, okul seçme şansı verilmesi durumuna, çocuğun ilgi ve yeteneklerinin desteklenmesi açısından bakmış ve bunu şöyle açıklamıştır;

“...Öncelikle veli; okulu çocuğunun yapısına uygun, akademik başarısına uygun ve yapabileceğine inandığı bir okul seçecektir, mecburiyette kalmayacaktır. Bu bir özel okulsa, çocuğunun başarısına göre, kimi okullar daha disiplinli, daha çocuğu sınav odaklı hazırlıyor, kimi okullar daha serbest, çocuğunun yapısını biliyordur, çocuk disipline girebilecek bir çocuktur, sınav odaklı çalışabilecek bir çocuktur. Eğer böyle bir çocuksa disiplinli bir okula yazdırır ve böylece çocuğun başarısı daha ileriye gider diye düşünüyorum. Ama başka bir çocuk vardır, daha çok sosyal aktivitelere yönelmiştir, akademik başarısı daha geri plandadır, ona göre bir okula girer ve daha başarılı olur. Yani velinin seçme şansı olması çocuğunun gelişimi açısından çok daha iyi olacaktır ve çocuğu ileriye götürecektir diye düşünüyorum...” (Ö.4.OÖ).

“...Bence öyle olması çok mantıklı çocuğun işte spor yeteneği vardır, müzik yeteneği vardır, resim yeteneği vardır. O yetenekleri ölçüsünde bir okula giderse, kendi ve velisinin isteği doğrultusunda, bana çok daha mantıklı geliyor, diğerinde bir zorlama var. Çünkü sınava girecek, belli konular işlenecek ama bu sefer çocuğun olan yeteneği bertaraf ediliyor yani onu biz keşfedemiyoruz. Belki çok öğrenci var böyle yeteneği olan, müziğe, spora... Ama biz sırf ders odaklı olduğu için bunları göremiyoruz, bunları aşamıyoruz. Bence mantıklı, kesinlikle olmalı, avantajlı diye düşünüyorum...” (Ö.2.İ).

Okul seçme şansı verilmesi konusunda, çocuğun da isteğinin göz önünde bulundurulması ve bu seçimde aile ve çocuğun yanı sıra sürece rehber olabilecek bir öğretmenin de var olmasının daha uygun olacağı vurgulanmıştır.

“...%100 bir değişim olurdu kesin. Çocuğun ilgi ve isteği de önemli... O da bir kriter olarak değerlendirilmeli diye düşünüyorum. Sadece bu veliye bırakılmamalı... Çocuğun ilgi duyduğu alanlara dikkat edilmeli... Ve liseye gelindiğinde değil, bunun daha ortaokul düzeyinde yapılması gerektiğine inanıyorum. Liseye geldikten sonra iş işten geçmiş

oluyor. Çocuk o bölümü okumak zorunda kalıyor. Bir şekilde o dersleri verip mezun olmak zorunda... İyi kötü elinde bir diplomayla mezun oluyor, sonrası? Yok... ” (Ö.6.BT).

“...Çocuğu en iyi ailesi tanır. Öğretmenin rehberliğinde, böyle bir şey danışılarak yapılırsa, bence çocuk ileriye gidecektir. Ben öyle düşünüyorum. Çünkü zorunlu olarak, adrese dayalı bir okula gitmek zorunda kalması... Çocuk belki orada başarılı olmayacak ya da o okul ona göre değil ve okul o çocuğu geliştiremeyecek, artı bir şeyler veremeyecek. Ben velinin kendi imkânları doğrultusunda seçerek bir okula göndermesini çok daha uygun buluyorum...” (Ö.4.OÖ).

Okul seçme şansı verilmesinin yalnızca ilk başvuruda değil, çocuğun seçiminden memnun olmadığı durumda var olan fırsatları değerlendirerek yeniden bir seçim yapma noktasında da avantajlı ve olumlu olacağı ifade edilmiştir.

“...O güzel bir şey, çocuk diyelim ki gittiği okulu istemediğini anladığı zaman seçim yapmak uygundur diye düşünüyorum. Eğer çocuk istiyorsa isteğine karşı çıkmadan bir denemesine müsaade etmek lazım, böyle bir geçiş olmasına müsaade etmek lazım diye düşünüyorum. Çok küçük yaş gruplarında onlar karar veremeyebilir. Anneler, babalar rehber olabilir. Türkiye’de “en iyi olma” kaygısı var, doğru olan “benim çocuğum nerede mutlu olur, yeteneği ne yönde” olması lazım... O zaman okullarda yığılmalar olmayacaktır. O zaman çocuk mutlu olacaktır, realist bakılabilse her şeye... Bizim malzememiz insan, şımartılmaları, egolarını yükseltmek anlamında demiyorum ben ama her insana fırsat tanınmalı, eğitimde çok önemli bir fırsat, denemeli görmeli, olmuyorsa aynı dönem içinde değişiklikler yapılabilir. Yıl kaybetmeden... Çocuk kendisi bile karar verebilir buna...” (Ö.7.İ).

“...Çocuk ve veli ilgi alanlarına uygun bir okulu seçecek ve seçtiği bu okul ilgi alanlarına yönelik becerilerinin gelişimini de körükleyecektir. Burada bir seçimin ötesinde öğrenci bir okuldaki memnuniyetinde bir sonraki dönem başka bir okula geçme imkânından da bahsediyoruz. Dolayısıyla ben pek çok alanda kişisel gelişim, akademik başarı, tutum, sosyal hayata entegrasyon gibi alanlarda mutlu olduğu yerlerde okumasının gerekli olduğunu düşünüyorum. Aile açısından şöyle de bir durum var. İnsanların belirli bir dünya görüşü var. Çok doğal olarak da kendi nesillerinin bunu devam ettirmesi gerektiğini düşünüyorlar. Bu yönden ailenin iç huzurunu ve pek çok şeyi tamamlayacağını düşünüyorum...” (A.7.DD.FE).

4.1.2.2. Okul Seçme Şansı Verilmesinin Olası Sakıncaları

Okul seçme şansı verildiğinde, *okul seçiminin yalnızca veliye göre yapılmasının* sakıncaları olacağı belirtilmiştir. Katılımcılar bu konuda çocuğun hem kendi tercihinin olmadığı bir okula giderek mutsuz olabileceği hem de velinin çocuğunu iyi tanınması, ilgi ve yeteneklerinin bilincinde olması noktasında uygun bir seçim yapılmadığı durumda pişmanlık yaşanabileceği üzerinde durmuştur.

“...Veli acaba çocuğun yapısına uygun bir okulu tercih etmiş midir? diye düşünülür. Sonuçta okula giden neredeyse tüm çocukları gittikleri okula velisi göndermiş oluyor. Okulun kalitesi ne kadar iyiye çocuklar o kadar iyi eğitim almış oluyorlar aslında... Çocuğun kendini gerçekleştirme diyoruz ya, çocuğun sahip olduğu potansiyeli kullanabilmesi, gerçekleştirebilmesi açısından bu okul onu ne kadar ortaya çıkarabilir. Veliye göre mi okul seçiliyor? Yoksa çocuğa göre mi? Bu önemli...” (A.3.DR.R&EY).

“...Bu çocuğun özellikleri dışında velilerin tercihi olduğu için veli kendini mutlu hissedebilir belki ama sonucun öğrenci için ne olacağı değişir, bazı çocuklar için iyi tercih olur, bazıları için kötü tercih olur. Bazı veliler iyi ki biz bu işi yaptık der, bu okuldan çok memnun kaldım der, bazı veliler yanlış tercih der çocuğum spor okulunda daha iyi olurdu der. Yani sanki veli çocuk için en iyi olanı biliyor da ona göre tercih yapıyor gibi bir varsayım var diyemeyiz...” (A.6.DD.B&BFT).

“...Velilerin kendi isteklerine uygun olarak okul seçmeleri veliler açısından iyi olur fakat çocuk açısından iyi olmaz bence... Çünkü çocuğun dünyası başkadır ve O, ailesinin kendilerine göre seçtikleri bir okulda okumayı istemeyebilir. Bu nedenle çocuğun böyle bir durumda mutlu olacağını düşünmüyorum. Çocuk ve veli aynı beklentide değilse, böyle bir seçimin, çocuğun akademik başarısını artıracığına ya da kişisel becerilerini geliştireceğine inanmam. Bu seçimin avantajı veli açısından şöyle olabilir; ailelerin değerlerinin eğitim yoluyla çocuğa kolayca aktarılmasını sağlar. Sakıncaları ya da tehlikeleri; evrensel değerlerden kopuk kişiler yetişebilir...” (F1).

Bir okul müdürü, kendi öğrencilik yıllarına ait bir yaşantıdan yola çıkarak öğrencinin ilgi, istek ve yeteneği doğrultusunda bir okulun seçilmesinin öğrenci için faydalı olacağını şöyle vurgulamıştır;

“...Yönlendirmesinin başka baskılar altında kalmadan hani sadece veli mesela, şimdi lise de bile yaşıyoruz bunu... Çocuk diyor ısrarla sayısal bölümü seçecek, çocuk sayısal bölümü seçmek istemiyor ki veya çocuğun o bölüme yeteneği yok ki... Herkes çocuğu doktor olsun, mühendis olsun istiyor, yani kimse mutlu bireyler yetiştirmenin peşinde değil. Herkes kendi istediğini çocuğuna empoze etmeye çalışıyor, biraz da hani çocuk hem dediğim gibi yeteneklerine ve isteklerine göre şekillendirilmesi lazım... Kendimden örnek vereyim; ben yabancı dil bölümü mezunu İngilizce öğretmeniyim, lise 1. sınıfta bizim zamanımızda tercihler vardı, bölüm tercihleri... Puanım bütün bölümlere yetiyordu, matematik öğretmenim ve edebiyat öğretmenim ısrarla anneme-babama baskı yaptılar ki işte bu çocuk sayısal seçsin. Annem ve babam da ben sayısal seçeyim istediler. Dil bölümünü seçince benimle küstüler öyle söyleyeyim... Sonra ben Türkiye 114.cüsü oldum ÖSS sınavında, yabancı dil'den... Sayısala gitseydim aynı başarıyı gösterebilir miydim? Hiç sanmıyorum. Ben bir şekilde, biraz inatla, biraz İngilizce öğretmenimin durumdan istifade etmesiyle ben bu durumdan yani genel yönlendirmeden ucuz kurtuldum ama bütün öğrencilerin, özellikle sınıf öğretmenlerinin tespitlerine göre doğru bir şekilde yönlendirilirken de bu durumun işte velinin çok fazla isteğine bırakılmaması taraftarıyım... Bence öğrencilerin tahsil gelişimleri açısından çok faydalı olurdu ama toplum açısından sıkıntı olabilirdi. Çünkü herkesin Dünya'ya bakış açısı, beklentileri farklı olduğu için sadece kendi isteğine yönelik bir eğitim aldırması çocuğuna, toplumun geneline çokta faydalı olmayabilirdi, bireysel anlamda ama mutlaka faydalı olurdu.” (M.3.EY).

Okul seçimini ailenin yapması durumunda ortaya çıkabilecek bir başka olumsuzluk da, ailenin eğitim durumu ya da bilgi yetersizliği olmuştur. Aileler tarafından okul tercihi yapılırken ön planda tutulması gerekenler konusunda da sıkıntılar yaşanıp çocuk için uygun olmayan bir tercih yapılabileceği vurgulanmıştır.

“...Veliler, her ne kadar iyi niyetli olsalar ve çocukları için en doğrusunu, en iyi olanı isteseler de, her zaman çocukları için doğru olanı tercih edemeyebilirler. Bunda aldıkları eğitim, kültürel ve sosyal faktörler, değerler vs. etkili olabilir. Ancak şu yapılabilir: Velilere çocukları için en uygun eğitim kurumu konusunda danışmanlık hizmeti verecek, yönlendirecek devlete bağlı kurumların etkin hale getirilmesi söz konusu olabilir. Velilerin talebinin ön planda tutulmasının olumlu bir durum olduğunu düşünmüyorum. Öğrenci ilgi, ihtiyaç ve yeterliliklerine göre bireyselleştirilmiş bir eğitim üzerinde düşünülebilir, fakat veli talebine odaklanmanın bir faydası olacağı kanaatinde değilim.

Velilerin aldıkları eğitim çocukları için en doğrusunu bilebilmeleri için yeterli olmayabilir. Eğitim kurumları bunun için var...” (A.8.DD.SE).

“...Şimdi bazı veliler geliyor, puanı olsun olmasın, okulu satın alacakmış gibi... Okulun manzarası güzel mi, denize bakıyor mu? Bunlara bakıyorlar. Aslında neye bakması lazım? Laboratuvarı var mı? Sosyal etkinlik açısından çalışmaları neler? Öğrencilerin gelişimine katkı sağlayacak uygulamaları veya çalışmaları yapıyorlar mı?...” (M.9.M).

“...Yani veli tercih ediyorsa veliyi de yönlendirmek lazım diye düşünüyorum. Her veli aynı sosyo- kültürel seviyede değil, veli nasıl yollayacak çocuğunu, onu doğru tanıyor mu? Çocuğu belki bir şarkı söylüyor diye direkt benim çocuğumun sesi çok güzel, kulağı da iyidir, konservatuara verelim diyebilir. Yani velinin de yönlendirilmesi lazım bence, her veli aynı şartlarda değil çünkü yoksa güzel bir uygulama, güzel fikir bence...” (Ö.2.İ).

Okul seçimi yapma konusuna bazı katılımcılar, ortak sınavlardan sonra puana göre seçilen ortaokul ya da liseler açısından bakmış ve velilerin çocuklarını sahip olduğundan daha üst noktalarda değerlendirmesinin de sakınca oluşturabileceğini ifade etmiştir.

“...Bizim toplumumuzda seçim şansı olsaydı çok daha kötü olurdu. Çünkü biz çocuğu çok sarıp sarmalıyoruz. Çocuğa tarafsız bir gözle bakamıyoruz, millet olarak... O nedenle ben velilerin bu konuda biraz dışarıda kalmalarından yanayım. Çünkü hiçbir veli çocuğuna tarafsız bir gözle bakamıyor. İşte onun çocuğu iyi, çevresi bozuyor, arkadaşı kötü, öğretmeni kötü... Mesela bir çocuk başarısızsa kesinlikle ‘benim çocuğum başarısız’ diyen bir veli göremezsiniz. O nedenle ben velinin bu eğitim sisteminin, eğitim süresinin biraz dışarı çekilmesinden yanayım. Velilerde sürekli bir savunma mekanizması... Bence eğitim sistemimizin kötü olmasının bir nedeni de veliler... Veli müdahale ediyor ama yanlış kişilere müdahale ediyor. Çocuğuna müdahale etse belki düzelecek ama yok... Böyle olunca çocuk, sorumluluklarını üstlenen bir çocuk olmuyor, hep anne-babaya bağımlı bir çocuk haline geliyor... O nedenle veli okul seçse sistem çok daha kötü olurdu ki, bunu yaşadık. Bugün 12. sınıftan mezun olup YGS sınavına giren öğrencilerimiz ve 11. sınıftan, 12. sınıfa geçen öğrencilerimiz Anadolu liselerine puan şartı aranmaksızın giren öğrenciler... Anadolu liseleri için konuşuyorum. Bunu yaşadık. Veli diyemiyor ki, bu Anadolu liselerinin başarılı olmalarının nedeni, puanı düşük çocukların buraya girememesi gibi bir çıkarım yapamıyor. Şöyle diyor, benim çocuğum o okula giderse başarılı olacak. Sonuç, tam bir fiyasko oluyor. Yani Anadolu liselerinin içi boşaldıysa şu

iki dönem yüzünden... Bu olmasaydı Anadolu liseleri tıpkı eskisi gibi devam edecekti. Bunun da nedeni velilerimiz...” (Ö.8.TDE).

“...Seçimi veliye bırakmanın tabii ki artısı da vardır, eksisi de vardır. Çünkü her veli bir annedir. Biz de annemiz, biz de babayız ama belki çocuğunu objektif olarak göremeyebilirler, değerlendiremeyebilirler. Ama yine de çok büyük bir engel olacağını da düşünmüyorum, sadece anne baba olmak demek biraz daha duygusal yaklaşmak demek oluyor. Ben bunu çocuğum olmadan önce bu kadar net belki göremiyordum ama çocuktan sonra bakıyorum hani kendimize, insan belki evladına konduramayabiliyor. Burada anne babaların duygusallığından kaynaklanan bir sıkıntı olabilir...” (M.8.SE).

Meslek lisesinde görev yapan iki öğretmen, okul seçme şansı konusuna kendi okul türleri açısından yaklaşarak sakıncalarını şöyle dile getirmiştir;

“...Kendi bölümümden örnek verecek olursam, veli ya da öğrenci bilinçsiz bir şekilde bölümlere yaklaştığı için yani bölümler, alanlar, meslekler yeterince tanıtılmadığı için öğrenci ve veli doğru bölüm tercihi yapamıyor. Örneğin bize gelen öğrenciler, ben Bilişim Teknolojileri öğretmeniyim, bize gelen velinin yaklaşımı şu; bilgisayarı çok seviyor, bilgisayarla çok vakit geçiriyor... Bizim, okulda onlara kazandıracağımız yeterliliklerle, çocuğun o merakının alanları birbirinden tamamen farklı... Oyun, internetin daha çok sosyal platformlarıyla alakalı... Biz biraz daha bilişimin akademik yönüyle ilgili olduğumuz için çocuk, her ne kadar isteyerek gelmiş olsa dahi okula ya da bölüme, bir süre sonra istediklerini bölümde bulamıyor. Bundan sonra da mutsuzluk, derse karşı ilgisizlik vb. durumlar ve başarısızlık söz konusu oluyor...” (Ö.5.BT).

“...Velinin dayattığı bir okulu öğrenci bazen çok istemeyebiliyor. Özellikle ben daha önceden meslek liselerinde çok çalıştığım için bunu gördüm. Bazı öğrenciler, elimde fırsat olsaydı şu mesleği yapardım, elimde fırsat olsaydı şu bölümü okumak isterdim diyor hep... O nedenle aile dayatmasıyla çocuk bir okula gittiyse pek mutlu olduğunu görmedim. O nedenle çocuğun kendi isteği daha ön planda olmalı... Ortak bir karar verilmesi daha güzel olur. Bu durum akademik başarısını da etkiler. Çocuk ailesiyle birlikte ortak bir karar verip o okulu seçtiyse, başarılı oluyorlar, mutlu oluyorlar... Velinin okul seçerken gerçekten çocuğu tanıyarak ve bilinçli bir şekilde bu seçimi yaptığını her zaman için söyleyemem. Veliler hangi iş para getirir ona bakıyor. Ben meslek liselerinde çalıştığım için işte çocuk inşaat, motor, bilişim, elektrik, tesisat,

bilgisayarlı muhasebe gibi bölümlerden mezun olduğunda, en azından elinde bir altın bilezik olur diye düşünüyor veli... Önce meslek gözüyle bakıyor...” (Ö.1.C).

Araştırmanın okul seçimi ile ilgili olan ikinci problem cümlesine yönelik olarak katılımcıların, öğrenciye ya da veliye okul seçme şansı verilmesinin, öğrenci ve velinin okula yönelik genel tutum ve memnuniyet ile akademik başarı açısından nasıl değerlendirilebileceğine yönelik görüşlerinin analizi sonucunda iki alt başlık ortaya çıkmış ve bunlardan biri *sakıncalar*’a ilişkin olmuştur. Bir başka ifadeyle, okul seçme şansı verilmesinin, öğrenci ya da veli üzerinde oluşturabileceği genel tutum ve memnuniyet ile öğrencinin akademik başarısı açılarından bazı sakıncaların yaşanabileceğini dile getiren katılımcılar olmuş ve bu sakıncalar bu bölümde incelenmiştir. Sakıncalardan bazıları için çözüm olabilecek çeşitli öneriler de getirilmiş olup bu konuya da bir sonraki başlık altında yer verilecektir.

Bir öğretim üyesi, veliye tanınan okul seçme şansının, okulların tercih edilmek için ortaya koyacağı stratejiler üzerinde sakıncalı sonuçlar oluşturabileceğini şöyle ifade etmiştir;

“...Okul tamamen velinin istek ve ihtiyaçlarına göre tasarlanır, bunun şu açıdan sakıncaları olabilir, mesela bir örnek verelim TEOG’da tüm veliler, öğrenci velileri çocuklarının yüksek puan almasını ister ve çocuklarının okudukları okulu da bu yönde eğitim vermeye zorlar fakat okullar sadece öğretim vermez aynı zamanda eğitim de vermesi gerekir ama velinin isteği öğretim noktasındadır mesela şöyle bir taleple gelebilirler; resim dersi olmasın, beden eğitimi dersi olmasın, teknoloji tasarım dersi olmasın, müzik dersi olmasın, veli bunu ister niye? Çünkü bu derslerle ilgili bir şey yok, TEOG’da soru yok ama şimdi bu derslerin olmaması büyük bir handikap çünkü okulun misyonu sadece öğretim vermek üzerine kurulu değildir, aynı zamanda eğitim de vermesi gerekir. Bu eğitimde de fiziksel eğitim de var, sosyal beceri eğitimi de var, duygusal eğitim de var. Dolayısıyla bunların göz ardı edilme riski söz konusu... Dolayısıyla okul tamamen velinin isteklerine göre şekillendirilirse bu sakıncalar ortaya çıkabilir ama bu başarıyı artırabilir mi? Artırır ama akademik başarıyı artırabileceğini söyleyebiliriz ama hayat sadece akademik başarı üzerine kurulmaz. Bir çocuğun hayata hazırlanması gerekir, sınava değil...” (A.5.YD.EY).

Bir öğretmen, seçim şansı verilmesine öğretmen açısından bakmış ve tercih edilmeyen bir okulda çalışan bir öğretmenin yaşayacağı kaygı üzerinde durmuştur.

“...Belki öğretmenler adına sakınca olabilir. Çocuk adına olacağını çok zannetmiyorum ama biraz işte hani performans kaygısıyla bir şeyler yapıldığında... Seçim... Çünkü belki sizin okulunuz hiç seçilmiyor. Bu sefer okulda çalışmak çok zor gelir, bir şeyler üretmeye çalışmak, sürekli performans kaygısı...” (Ö.3.P).

4.1.3. Sözleşmeli Okulda Öğretmen

Sözleşmeli okulda öğretmen teması, araştırmanın ilk temalarındandır. Verilerin analizi sonucunda, bu tema altında *Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesine Yönelik Olumlamlar ile Öneriler* ve *Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesinin Sakıncaları* olmak üzere iki kategori oluşmuştur. Okul ekseninde öğretmen seçimi ve değerlendirmesine yönelik öneride bulunan katılımcılar aynı zamanda bu duruma olumlu bakan kişiler olması nedeniyle *Olumlamlar ve Öneriler* aynı başlık altında ele alınmış fakat Tablo 4.5’te okuma rahatlığı sunması açısından iki ayrı sütuna bölünmüştür. Tablo 4.5 ve ardından sunulan ayrıntılı açıklamalar ile bu iki kategoriye ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.5 Sözleşmeli Okulda Öğretmen

Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesine Yönelik Olumlamlar	Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesine Yönelik Öneriler	Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesinin Sakıncaları
Öğretmene kendini geliştirme dürtüsü sağlar.	Okul yönetim kurulunda görev alacak kişilerin tespiti çok iyi yapıp gerek vicdani, manevi açıdan belirli kişilik özelliklerine sahip, erdemli olması gerek mesleki açıdan değerlendirme yapabilecek yeterlilikte olan bireylerden oluşmasına özen gösterilebilir.	Öğretmenin kurul tarafından seçilip performansının değerlendirilmesi, baskı hissetmesine neden olup motivasyonunu düşürebilir, tükenmişlik yaşamasına yol açabilir.
Öğretmenin aile ilişkilerinden çocuk ile ilişkilerine, ders performansına, kullandığı öğretim yöntemlerine ve hatta nesneye bakış açısına ya da profesyonel hayatına kadar birçok konunun desteklenmesi ve gelişmesini sağlar.	Öğretmenler arasındaki maaş farklarının, okul ikliminde gerginliklere ya da çatışmalara neden olmaması için okul yönetim kurulu tarafından okulun kuruluş aşamasında yazılı olarak belirlenen çerçeve ya da yazılı olmadan sadece okul kültürüne yerleşmiş normlar yardımıyla önlenmesi sağlanabilir.	Kurulda görev alan velilerin yalnızca çocuklarını göz önünde bulundurmaları, hakkaniyetten uzak bir değerlendirme yapmalarına neden olabilir.

Tablo 4.5'in devamı

Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesine Yönelik Olumlamlar	Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesine Yönelik Öneriler	Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesinin Sakıncaları
Öğretmenin işini iyi yapmadığında kalıcı olamayacağı kaygısı işine daha sıkı sarılmasını ve çalışkan olmasını sağlar.	Öğretmenin düşük ücretle çalıştırılması, hakkını aramak istediğinde işini kaybetme tehdidi ile karşılaşması gibi öğretmenin çeşitli açılardan sömürülme riskine karşı koruyucu birtakım önlemlerin alınması ya da buna yönelik bir sistemin kurulması gerekebilir.	Kuruldaki velilerin kendilerine verilen görev ve sorumluluğu yerine getirebilecek düzeyde bir yeterliliğe sahip olmamaları durumunda çeşitli sorunlar ortaya çıkabilir.
Öğretmenin performansının artmasının, çocukların okul başarısına olumlu etkileri olur.	Okul yönetim kurulu tarafından öğretmenin performansı belirlenirken katma değere dayalı (<i>value-added</i>) performans değerlendirme yaklaşımı gibi öğretmeni mağdur etmeyecek bir sistem benimsenebilir.	Aynı okuldaki öğretmenlerin farklı miktarlarda ücret almaları, öğretmenler arasında ya da öğretmen-idare veya öğretmen-kurul arasında çatışmaların yaşanmasına sebep olabilir.
Öğretmenin hesap verme sorumluluğu artar.	Performansını sürekli yüksek tutma kaygısının öğretmeni olumsuz etkilemesini önlemek için motivasyonu artıran çeşitli sosyal etkinlikler planlanabilir.	Kuruldaki velilerin kişisel düşünce, çıkar ve önyargılardan arınmış, objektif bir değerlendirme yaptıkları konusunda endişeler yaşanabilir.
Öğretmen kendini geliştirdiğinde daha iyi okullara transfer olup daha yüksek maaş alabilir. Bu durum öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesini sağlar.		Kurulda görev alanlara karşı kötü görünmemek adına doğal ve dürüst olmayan ilişkiler ortaya çıkabilir.
		Öğretmen bazı durumlarda dürüst davrandığı zaman işini kaybetme riski yaşayacağı için dürüstlükten vazgeçebilir. Bu durumun, öğrencilere ve eğitime olumsuz yansımaları olabilir.

4.1.3.1. Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesine Yönelik Olumlamlar ile Öneriler

Öğretmenin okul yönetim kurulu tarafından seçilmesi, performansının değerlendirilip maaşının ödenmesi ve hizmetine son verilmesi durumu değerlendirildiğinde, bazı katılımcılar bunun olumlu olacağını ifade ederken bazıları ise belirli koşullar sağlanırsa, uygulanabilir olacağını söylemiştir. *Olumlamlar ve Öneriler*'in ikisi de bu başlık altında ele alınacaktır. Aşağıda öncelikle bu konuya yönelik olumlu değerlendirmelerin ardından katılımcıların önerilerine yer verilecektir.

Bu durumun olumlu sonuçları olacağını söyleyenler daha çok öğretmenin performansına etkisi üzerinde durmuştur. Bir okul müdürü böyle bir görev için oluşturulacak okul yönetim kurulunun yeterliliklerinden bahsederken kendi okulundan örnek vermiştir.

“...Öğretmenin okul tarafından seçilmesinin, çocukların eğitimi açısından olumlu sonuçları olur bence... Böylece öğretmen performansı üst düzeyde olur, öğrenci ve eğitim için avantaj sağlanır. Bu durum öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için de bir dürtü olur...” (F.1).

“...Öğretmeni seçen kişiler onun tanıdıkları olup olmadığına değil öğretmenin kariyerine, niteliğine bakıyorlarsa, yetenekli kişiler seçiliyorsa bu durumun faydası olur, eğitime ve öğrenciye de katkı sağlayabilir. Her kararda olduğu gibi öğretmen seçiminde de devlete, millete karşı bir karar alınmadığı sürece okul tarafından seçilmesinin sakıncası olmaz...” (F.2).

“...Dar çerçevede değerlendirileceği için yine bizim okulumuzu örnek verelim. Bir öğretmen burada görevini biraz savsaklıyorsa, müdür ona ne derse desin, işte resmi olarak uyarı cezası, kınama cezası boyutunda bir şeyler yapılabilir. İş güvencesi anlamında hiçbir sıkıntısı yok, işine gelir gider, gelir gider ama dediğiniz gibi bir komisyon olursa ve yetkili bir komisyon olursa, okulun içinde herkes yaptığı işe daha fazla dikkat ederek yapmaya çalışır. Faydalı olmaya çalışır. Niye, çünkü ben yarın bir gün bu sözleşmemi yenileyeceksem buraya faydalı olmam lazım, faydalı olmazsam beni burada tutmazlar. Şimdi bakıyorsunuz İstanbul'da iyi bir ilçedeki bir okuldan örnek vereyim. 27-28 yıllık öğretmen, stajyerliğine orada başlamış, hiç başka bir yerde çalışmamış, oh ne ala memleket, gidiyor geliyor okula... Öğrencilere artık faydalı olma boyutunu da geçmiş, dediğiniz gibi bir kurul olsa yapabilir mi bunu? Mümkün değil, yapamaz...” (M.3.EY).

“...Bahsettiğiniz okul yönetim kurulu modelini biz kendi okulumuzda uygulasak çok sağlıklı kararlar alacağımızı düşünüyorum. Çünkü bizim aile birliğimizde iki tane öğretim üyemiz var, biri profesör... Çeşitli meslek dallarından... Gazetecimiz var mesela... Finansçımız var. O yeterliliğe sahip insanlar... O ölçümü yapabilecek nitelikte... Çünkü biz aile birliğini oluştururken şöyle düşündük, aile birliği üyelerimiz bizden daha ileride olması gerekir... Yeterlilik olarak... Çünkü bize bir şey katması gerekir. Emrimizde olan bir personel değil, okula vizyon, ufuk açabilecek, gerektiğinde bize politika belirlemede yardımcı olabilecek yeterlilikteki insanlar olsun istedik... Okul yönetim kurulu olsun düşüncesiyle oluşturduk mesela... Cumhuriyet savcısı da var. Bir haber müdürü var. Denetim kurulu başkanımız bir devlet kurumunda müfettiş... Böyle bir kurul olursa, çeşitli meslek kademelerinden, donanımlı, alana yabancı olmayan, sağlıklı bir sonuç olur düşüncesindeyim...” (M.1.D).

Bir okul müdürü ve öğretim üyesi, olumlu yöndeki değerlendirmelerini hesap verebilirlik bağlamı üzerinden açıklamıştır. Öğretmen seçimi ve değerlendirmesinin okul yönetim kurulu tarafından yapılması durumunda, ortaya çıkabilecek avantajların ya da sakıncaların neler olabileceğine yönelik olan problem cümlesinin incelenmesinde katılımcıların olumlu görüş belirttikleri kavramlardan biri hesap verebilirlik olmuştur. Bir başka ifadeyle, öğretmen seçiminin okul yönetim kurulu tarafından yapılması durumunda, öğretmenin hesap verme sorumluluğunun artmasının; okula, veliye ya da öğrenciye yönelik daha fazla hesap verebilir olunmasının sağlanacağı bir tablonun ortaya çıkabileceğini yordayan katılımcılar olmuştur. Bu durumun öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi yolunda katkıları olacağını düşünen bir öğretim üyesi olmuştur.

“...Okul bazında olursa, ama ne bileyim o zaman bütün çalışanlar da Milli Eğitimden ayrılacak, o zaman öğretmenlerin bütün hakları okulda olacak. Yani işe alınmalar, iş feshi... Bunları uygulayan ülkeler var, daha faydalı olur, buradaki eğitimin başına oturttuğun çok yetenekli, becerikli insanlar olursa oradaki eğitim daha iyi olur. Ama bir sürenin sonunda o sene veya 2-3 sene bir hedef koyduğun zaman yakalanamazsa, ona da hesap sorulacak olursa iyi olur. Şimdi bizde öyle değil işte bizdeki fark bu tabi, o zaman öğretmenlere de her yılsonunda ne yaptın, ne ettin diye bir sorulur, biz sadece soruyoruz ama karşılığında bir şey yapamıyoruz...” (M.5.M).

“...Ben eğer 1 yıl boyunca okulda başarısız olursam ya da rutinin, vasatın altında kalırsam bir sonraki yıl benimle sözleşmeyi imzalamayabilirler. Çünkü orada başarıyı

ölçen pek çok kriter var. Bu kriterlerden sen birtakımını yerine getiriyorsun ama diğerlerini getiremiyorsan seni orada tutmazlar. Dolayısıyla bu, öğretmenlerde kendini geliştirme ama her alanda geliştirme konusunda önemli bir baskı oluşturuyor. Ve orada kariyer basamakları diye bir şey resmi olarak olmasa bile siz sürekli daha iyi okullara transfer olarak, onlardan teklif alarak kendinizi geliştirmeye çalışıyorsunuz. Kötü bir öğretmen öyle bir sistemde en fazla 3-5 yıl içinde sistemden ayrılmak zorunda kalır. Çünkü bu bir doğal seleksiyon süreci... Yani işte yetersiz, donanımsızların ayrıldığı, sadece kendini geliştirenlerin, ortama daha iyi adapte olanların kendini geliştirdiği bir süreç... Dolayısıyla öğretmenler arasında bir baskı oluşturmaya rağmen bu mesleğe bakış açısında bu işi profesyonel hale getirecek bir şey... Aynı zamanda ben mesleğin ve böyle bir modelin öğretmen veya genç yaşta öğretmen olmak isteyenlerin neyle karşılaşacakları, onları ne beklediği konusunda da çok iyi aydınlanacaklarını düşünüyorum. Böyle bir sistem sadece okulun daha iyi olmasını değil, tüm sistemin daha iyi olması konusunda bir motivasyon oluşturacağını düşünüyorum...” (A.7.DD.FE).

İki okul müdürü, öğretmenin okul tarafından seçilmesinin istenen ve beklenen bir durum olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir;

“...Avantajları şu, çalışmak istemediğim bir öğretmen ile çalışmak zorunda kalmasam ve istediğim öğretmeni seçebilsem... Mutlaka eğitimin geleceğinde bu sistem olmalı... Bu sistem 30 yıl sonra olabilir, eğitim ve insan kalitesi arttığı zaman...” (M.7.İL).

“...Ama ne olursa olsun en çok hayal ettiğim şey, öğretmenimi en azından kendim seçebilme şansımın olmasını çok isterdim. Bunun başarı getireceğini düşünüyorum...” (M.8.SE).

Bir öğretmen katılımcı, bu konuda öğretmenin iş güvencesi açısından problem yaşayabileceğini vurgulasa da, sistem bağlamında olumlu sonuçları olabileceğini şu sözlerle dile getirmiştir;

“...Eğitim kalitesi açısından olumlu olabilir ama iş güvencesi açısından, öğretmenler açısından düşündüğümüzde biraz problemler oluşturabilir. Bu sistemde kendini geliştiremeyen öğretmen kapı dışarı edilecektir. Kendini geliştirebilen, kendini yenileyebilen öğretmen ise, sürekli iş bulabilecektir. Genel olarak baktığımızda, sistemde pozitif bir algı oluşacağını düşünüyorum...” (Ö.6.BT).

“...Yani özel okullarda da öyle oluyor ben yıllarca çalıştım. Özel okullarda gerçekten onun kriterlerine uyacak kişiysem beni seçiyor çok doğal olarak, kendi okulu ve çalıştırmak istediği kişiyi gerçekten çalışkan mı, veliye nasıl hitap ediyor, kriterlerini belirleyerek beni bu şekilde alıyor. Doğal olarak başarıyı getirmesi için de yönetim kurulu böyle bir şekilde öğretmeni alması iyi olur diye düşünüyorum, kriterleri vardır. Öyle olsun zaten keşke her okul öyle olsa yani herkes bir şeyleri hak etse, birisi geliyorsa bu okula, iyi bir okulsa personelinin öğretmenine çalışanına kadar herkes iyi olmalı ve elenmeli, seçilmeli ben ondan yanayım. Yani her yerde bu bizim şuan çalıştığımız yerde de olabilir, her yerde gerçekten çalışan insan bir yerlerde olmalı ben buna inanıyorum. Ben de bunların içerisindeyim, çalışmıyorsam ben de hak etmiyorsam durum bu şekilde değerlendirilmeli... Evet, bence böyle bir sistem çok iyi bir sistem... İşte o zaman idealist bir gidişat sergileyecektir okullar... Öğretmen açısından bu zor olabilir ama o okulun başarısı için veya çocukların o hedeflenen noktaya gelebilmesi için de bu şart...” (Ö.4.OÖ).

“...Böyle bir şeyin olması öğretmenin daha fazla performans göstermesine neden olabilir. O zaman öğretmen üzerinde bir baskı hissediyor kendini geliştirmek için... Haziran gelince kim gidecek kim kalacak oluyor, ben 1 yıl çalıştım bu şekilde biliyorum. O zaman kapasiteni tümüyle ortaya koymaya çalışıyorsun. Ama şimdi bizde öyle değil ki... Baskı olunca çalışkanlık da oluyor... Öğretmen daha çok çalışabilir böyle bir durumda... Çünkü hesap verme durumu da var. O gerçekleşmediği zaman zaten gidecektir de... Öğretmenlerin maaşları sabitse yine performansı etkilemeyecektir...” (A.3.DR.R&EY).

Okul yönetim kurulunda bulunacak olan velilerin belirli bir yeterliliğe sahip olmasının gerektiğini vurgulayanlar bunu şöyle ifade etmiştir;

“...Şimdi şöyle bir yönü var, ben kendi okulumdan yönelik düşünüyüm, mesela biz bazen toplantılarda öneri istiyoruz velilerden, öyle garip öneriler geliyor ki bazen, gerçekleşmesi olanaksız hatta belki gerçekleşse çocuk açısından zararlı olabilecek şeyler oluyor. Şimdi çok güzel bir şey aslında velilerin buna katılması ama bence biraz önce konuştuğumuz gibi, şimdi nasıl biz öğretmenlerin yeni bir müfredat oluşturmasını isterken belli bir bilgi birikimine sahip olmasını istiyorsak, velilerin de aslında öyle olması gerekiyor...” (Ö.3.P).

“...Olumlu şeyler olabilirdi. Özel okullardaki yönetim kurulları beğenmedikleri öğretmenlerin sene sonunda sözleşmelerini sonlandırıyor. Dolayısıyla veliler daha bilinçli ve velilerin eğitim düzeyleri yüksekse buna benzer bir ivme yakalanabilir. Bu durum öğretmenin performansına olumlu yansır. Özel okullarda bunu görüyoruz. Öğretmen gelecek yıl ben bu okulda olabilir miyim diye düşünüyor ve bu durum öğretmenin başarısını arttırıyor. Yaşayacağı kaygının öğretmenin akademik başarısında düşüş meydana getireceğini düşünmüyorum...” (M.4.OÖ).

Velilerin okul yönetim kurulunda yer almasını uygun bulan bir öğretmen, yine de bunun Türkiye’de uygulanamayacağını gerekçelerini şöyle dile getirmiştir;

“...Bu konunun Türkiye şartlarında mümkün olamayacağını düşünüyorum. Çünkü günümüzde, şu an yaşadığımız ortamda da yaşıyoruz bunu, okul yönetimlerinin belirlenmesi, müdürün, müdür başyardımcısının, müdür yardımcısı, aday öğretmenler vs. belirli sendikaların etkili olduğunu görüyoruz. Gerçekten velilerin tercihleri yani hangi öğretmenle devam edecekleri konusu veliler tarafından daha ağırlıklı olarak belirlenecekse biraz daha uygun gibi... Mesela şu an müdür atamalarında, müdür görevlendirmelerinin devam etmesinde şöyle bir değerlendirme vardı, benim en son bildiğim; %40’ı okul içerisinde; işte okul aile birliği başkanı, öğretmen, öğrenci... %60’ını üst kademe; ilçe milli eğitim müdürlüğünde şube müdürü, ilçe milli eğitim müdürü vs. yani burada bu oran olayı bitiren nokta... %40’a %60... Çok adaletsiz bir nokta ve 70 puan aranıyor burada... Şimdi veliye daha çok bırakırsak bu ağırlıklı puanı, veli daha iyi değerlendirecektir hangi öğretmenin devam edip etmemesini... Yani yeterlilik konusunda tabi ki... Öte yandan velinin de öğretmeni iyi tanıması lazım tabi... O nedenle bunun Türkiye’de uygulanması zor...” (Ö.5.BT).

Bir öğretim üyesi, bu durumun olumlu olduğunu söylerken aynı zamanda öğretmenin profesyonelleşmesi ve okulun birlikte çalışacağı personeli seçme hakkı gibi pek çok açıdan da bir gereklilik olduğuna değinmiştir.

“...Böyle sistemde öğretmenlerin bir yönetim kurulu tarafından seçilmesi öğretmenlerde şu bilinci geliştirecektir. Ben bu okulda çalışabilmem için belli alanlarda kendimi geliştirmiş olmam lazım ya da geliştirmem lazım... Dolayısıyla bu çok yönlü bir şey... Benim aile ile ilişkilerimden öğrenciyle ilişkilerime ders performansına; öğretim yöntemlerimden değerlendirme yaklaşımına; nesneye bakış açım kadar ya da

profesyonel hayatıma kadar her şeyi desteklemem ya da geliştirmem gerekir. Çünkü aksi takdirde bu şartlarda birkaç yıl sonra iş bulamayabilirim ve meslekten çıkabilirim gibi bir mantığa sahip olabilir. Bir okulu özerk bir birim olarak hedefleri, kendi amaçları... Bütçesi, yönetim kurulu, hitap ettiği bir toplum olan bir kurum olarak düşündüğümüzde, bu hakkın onlarda olması gerektiğini düşünüyorum. Yani her kurum nasıl kendi çalışanını seçebilme seçeneğine sahipse, bir okul da kendi ihtiyaçları doğrultusunda ve kendi vizyonu doğrultusunda öğretmenlerini ya da personeli seçebilmeli... Sistemin şu anda en hantal tarafı öğretmenlik mesleğine bir defa girdikten sonra kendinizi geliştirmeden emekliliğe kadar gidebilmeniz... Ancak böyle bir sistem yani öğretmenlerin performanslarının dışsal ve sürekli olarak denetim altında olması ve bunun iyi yapıldığını düşündüğümüz anda, işte benim her zaman hayal ettiğim profesyonel öğretmenlik kavramına geçişimiz sağlanacaktır...” (A.7.DD.FE).

Araştırmanın problem cümlelerinden biri olan, okulda idareci, öğretmenler ile çoğunluğu velilerden olmak üzere bir okul yönetim kurulunun oluşturulduğu durumda; öğretmenlerin seçimi, görevlendirilmesi, görevlerine son verilmesi, maaşlarının ödenmesi ve performans değerlendirilmesinin bu kurulun sorumluluğunda yerine getirilmesinin sağlayacağı avantajların ya da ortaya çıkaracağı sakıncaların neler olabileceğine ilişkin katılımcıların görüşleri alınırken öğretmenin maaşını okuldan alması ya da performansa dayalı ücret politikası benimsenmesinin olumlu olacağını düşünenler olmuştur. Okul ekseninde öğretmen seçimi ve değerlendirmesine olumlu yaklaşan katılımcılar, bu durumun öğretmenin alacağı ücret açısından değerlendirmesini şöyle yapmıştır;

“...Öğretmen seçiminin okuldaki bir kurul tarafından seçilmesinin dezavantajı ne olur şu an öngöremiyorum. Genel manada avantajlı olur diye düşünüyorum. Piyasa ekonomisine bağlı olacağı için iyi öğretmenin seçilmesi vs. gibi durumlar yaşanır. Öğretmenler arasında ücret farklılığı olur. Şirketlerde de öyledir. Bir çalışana daha fazla maaş verdin mi sorun olur, burada da olur yani... Akıllı bir yönetimle, kendi içinde çözülmesi gereken şeyler bunlar... Herkese aynı ücreti veriyorsunuz, tek tip ücret... Bu sefer de çok çalışanı az çalışandan ayırt etmiyorsunuz, yine sorun var. Eğer illa sorunla karşılaşacaksak bunu tercih etmek gerekir...” (A.4.DD.M).

“...Öğretmenlerin performansına göre okuldan maaş alması tabi ki mantıklı, yalnız şimdi hani sonuçta her öğretmen aynı seviyede çalışmıyor değil mi? Kimisi çok daha özverili, çok daha fedakâr, kimisi daha rahat, performansa göre maaş verilmesi kesinlikle adil

olacaksa mantıklı... Yani o üst mekanizma adil bir şekilde davranırsa olabilir, objektif olması lazım, subjektif değil... ” (Ö.2.İ).

“...Öğretmenin maaşı standart değilse, avantaj olarak görülebilir. Teşvik olarak göreceği için... Ben kendimi göstereyim diyebilir...” (A.2.AG.F).

Bazı katılımcılar, bu durumun olumlu olacağını fakat böyle bir okul yönetim kurulu karşısında öğretmenin dezavantajlı durumda kalmaması için belirli koşulların da sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Aşağıda katılımcıların bu önerilerine yer verilmiştir.

“...Öğretmenleri velilerin önüne atmak, sadece velilerden oluşan bir kurulun olması uygun değil... Profesyonel bir kurul olması gerekir. Okul idarecileri, veliler olmalı ama sadece velilerin insafına bırakılmaması gerekir. Öğretmenin okul içerisindeki başarıları, geçmişteki başarıları göz önüne alınabilir, incelenebilir. İdareci iyi bir değerlendirme yapmalıdır...” (A.6.DD.B&BFT).

“...İşte öyle bir sistem koyacak ki, hem öğretmen sömürülmeyecek, belli bir standardı olacak hem de aynı zamanda öğretmen performansını artırmak zorunda kalacak çünkü en sonunda ben burada kalamayabilirim, eğer iyi bir performans sergilemezsem diye düşünecek. Ama bunu yaparken zaten yerine geçecek bir sürü adam var diyerek öğretmenin kendi hak ve özgürlüklerini arama noktasında da onu bağlamaması lazım... Yani onu da koruyacak bir sistem olması lazım, belki bu okul dışında bir sistem olursa, hayal kuruyorum, o okulu maddi bağlamayan ama şahane bir sistem bunu ayarlayabilirse o zaman daha belki objektif olabilir çünkü okul... Maaşını okuldan alacak ama sistem mesela öğretmeni seçecek. Bu konuda sendikaları bilemiyorum, sendikalar da artık biraz siyasallaşıyor, bu sefer de farklı şeyler oluyor. Ama öğretmen çalıştıysa, hakkını verdiyse maaşını yeterli almalı, bir sonraki sene sen 500 TL'ye çalışacaksın bak yoksa yerine gelecek bir sürü adam var diye o öğretmeni sıkıştırmamalı, yani işini yapmış, düzgün çalışmış o zaman devam etmeli... Ya da belki devlet yönetecek, o okullara devlet tayin edecek ama parasını okul verecek. Devlet onu işten çıkaracak veya okul ona bir rapor verecek mesela diyecek ki, şu performanslar sergilenmedi, öğretmen başarısız, devlete bilgi verecek. Devlet kademesi onu çıkartacak, çıkartmak istiyorum diyecek, okul da hakkını kullanacak ama devlete verecek o hakkını, diyecek ki, ben bu öğretmenle çalışmak istemiyorum şu sebeplerden dolayı... Öğretmen seçimini okula bırakmalı, parayı da okul vermeli ama devlete gerekli sebepler göstermeli, bir öğretmeni çıkarabilmek için...

Çıkarma işlemini devlet yapmalı... Ama dediğim gibi okul ben bundan yeterli performans elde etmiyorum, öğretmenin başarı seviyeleri düşük, onun da göstergeleri bu diyerek çıkmasını isteyebilir...” (M.6.ETE).

Bir öğretim üyesi, öğretmenlerin performanslarının değerlendirilirken nasıl bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini şöyle açıklamıştır;

“...Bir de bu okullarda şunun gelmesi lazım... Biz öğretmenleri neye göre değerlendiriyoruz? İşte öğrencinin gösterdiği sınav başarısına göre... ÖSS gibi... Bu sistemlerle değerlendirme yapılmaz. “Value added” diye bir sistem vardır, katma değer; sen öğrenciyi aldığında öğrenci neredeydi? Sen nereye getirdin? Bu sistemi, bu mantığı kurabilirsek o zaman öğretmenler de bunu kabul eder. Elbette ki mesela doğuda bir öğretmen bunu istemeyecektir. Çünkü mesela İstanbul’da iyi bir okulda öğretmenin bütün öğrencileri üniversiteyi kazanıp performans ücretini alırken doğudaki öğretmenin 1 ya da 2 öğrencisi kazanıp o da ona göre alacaktır. Buradaki sistem böyle kurulursa bu hastalıklı bir sistem olur ve tüm herkes buna karşı çıkar. Performansa dayalı sistem böyle değil... Sen öğrencileri aldığında belirli beceriler açısından hangi seviyedeydi? Bu test edilir. Bu belirlenir. Sen bıraktığın zaman nereye vardı? İşte bu arada kazandırdığın şey anlamlı ve performansa değer bir şey mi? Bu, bizim dediğimiz şey... Elbette öğretmenlerin bir kısmı elenecektir bu sistemde... Ama siz kötü doktora tedavi olmak ister misiniz? Kötü doktor ben ayrılmak istemiyorum, maaşımı almak istiyorum der ama sen ona düşmek istemezsin. Bu sistemlerde başarının ölçülmesi için biraz önce dediğim gibi, devletin bu katma değer değerlendirmeyi ortaya koyması lazım öğretmenler için...” (A.7.DD.FE).

Öğretmenin seçimine olumlu yaklaşan bazı katılımcılar bile bu durumun öğretmende bir baskı oluşturacağını dile getirmiştir. Bazıları bu baskının öğretmenin performansını artıracaklarını söylemiştir. Okul ekseninde öğretmen seçimi ve değerlendirmesi kategorisinde, öğretmen katılımcılar içerisinde olumlu görüş bildirenlerin sayısı azdır. Azınlıktaki bu öğretmenlerden biri konuya ilişkin olumlu düşünceleri olmasına rağmen öğretmenin bu baskının üstesinden nasıl gelebileceğini şöyle ifade etmiştir;

“...Bir defa bu okullarda veli memnuniyeti çok fazla olurdu. Bence öğretmen memnuniyetsizliği olabilirdi. Öğretmenler belki çok mutlu olmayabilirdi bu durumdan çünkü sürekli öğretmenlere böyle bir kurum içerisinde baskı... Bence öğretmenlerin de motive olmasını sağlayacak çeşitli aktiviteler sağlanması lazım yoksa öğretmen mutlu

olmaz. Mesela onlara geziler düzenlenmeli, yemekler düzenlenmeli eğlenceli etkinliklere götürülmeli öğretmen de doyurulmalı bu anlamda... O zaman o da çocuğuna faydalı olabilir. Sonuçta hiçbirimiz mekanik değiliz, hepimiz insanız bence böyle olmalı, büyük şirketler böyle yapıyorlar, personeli aylık gezmelere eğlencelere götürüyorlar, bu tarz şeylerin öğretmenlere bu anlamda iyi geldiğini düşünüyorum. Kurum, öğretmeni mutlu etsin ki, öğretmen de çocuğunu mutlu etsin, velisini mutlu etsin, başarı daha da artsın yani eğer yapmazsa öğretmen açısından olumsuzluklar olabilir. Öğretmen tükenmişliğe girebilir. Bir süre sonra kendini mutsuz hissedebilir, sürekli baskı altında hissedebilir, bu da öğrenci başarısını etkiler ve düşürür...” (Ö.4.OÖ).

4.1.3.2. Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesinin Sakıncaları

Okulda bulunan bir okul yönetim kurulu tarafından öğretmenin seçiminin ve değerlendirilmesinin yapılması durumunun, öğretmende baskı oluşturacağı, bu baskının sonucunda öğretmenlerin işi bırakabilecekleri çünkü öğretmenliğin baskı altında yapılmaya uygun bir meslek olmadığı ifade edilmiştir.

“...Bu durum kendi branşım açısından baktığımda, baskı oluşturur. Öğretmende bir kaygı oluşabilir. Öğretmen kendisini bir işçi gibi düşünecektir. Patron-öğretmen... O nedenle yolunu bulduğu zaman öğretmen gider gibi geliyor bana...” (A.3.DR.R&EY).

“...Öğretmenin maaşının belirlenmesinde bu kurulun yetkili olması, işte yine velinin bu noktada öğretmene karşı tutumunu olumsuz yönde değiştirebilir ve öğretmenlik aslında aşırı baskı altında yapılabilecek ya da etkili bir şekilde, istenilen şekilde yapılabilecek bir meslek değil... Dolayısıyla öğretmen rahat olmalı, öğretmen rahat bırakılmalı, aşırı bir veli baskısı ve patron olduğunu hissettiren bir veli baskısı öğretmenin motivasyonunu son derece düşürür ve öğretmenin tükenmişlik dediğimiz sendromu yaşamasına neden olabilir ve yıllar yılı o kendisinden birçok şey götürdüğünü hissedecektir dolayısıyla mesleğe bağlılığını da olumsuz etkileyecektir bu durum, dolayısıyla bu bir handikap oluşturmaya gider...” (A.5.YD.EY).

Bazı öğretmenler, kurulda bulunan velilerin, çocuklarını göz önünde bulundurarak öğretmen değerlendirmesini objektif yapamayacaklarını şöyle dile getirmiştir;

“...Öğretmenleri okuldaki bir kurul seçiyor. Bence hiç uygun değil bu şekilde, hiç hoşlanmadım. Ben güvenmem buna, böyle bir şey olmamalı... Örneğin, o velilerin

çocuğuna düşük not vermişsindir. Ne olacak? Seni istemeyecek çünkü veli potansiyeli öyle...” (Ö.2.İ).

“...Şimdi velilerin bu olayı iyi anlayan, iyi özümseyen veliler olması lazım... Kendi veli profilimi düşünürsem herkes kendi çocuğu odaklı davranacaktır. Sevdiği öğretmen olsun... Gerçekten okul yararına toplum yararına objektif bakabilen veliler olsa, profesyonel olarak veli kimliğinden sıyrılmış, okul yararına, eğitim yararına düşünebilecek insanlar olsa... Ben bu yolla çok öğretmen kıyımı olacağını düşünüyorum...” (Ö.7.İ).

“...Şimdi mesela o seçen kurulda benim öğrencimin anne babası da var. Çocuğunun başarısız olduğunu söylersem, o hanımefendi ya da beyefendi beni o okulda tutar mı? Bunu objektif şekilde yapabilmek için çok büyük ahlaki meziyetler gerekiyor...” (Ö.8.TDE).

Bir okul müdürü, öğretmenlerin okul içinde farklı miktarlarda maaş almaları durumunun çatışmalara neden olabileceğini, sonunda kendi çözüm önerisini sunarak şöyle dile getirmiştir;

“...Ben özel sektör tecrübesi olan bir insanım. Bu durumun olumlu ve olumsuz yanları var. Bordrodan, bütçeden bir maaş alırsınız, bir de zarfla performansınıza göre bir ücret alırsınız. Bu her zaman değişir. Bir bakarsınız geçen ay 3 almıştınız, bu ay 5 almışsınız. Ama bu duyulduğu an kurum içerisinde çatışmalar başlar. Belki herkes alır ama kimin ne aldığı belli olmadığı için çatışma çıkar. Çünkü biz toplum olarak kendilik aşamasında olan bir toplum değiliz. Sürekli biz başkasının ne kazandığının hesabını yapan bir toplumuz. Bunlar toplumun hazır bulunuşluluğu ile doğru orantılı... Bunlar yapılabilir mi? Elbette yapılır. Mesela senenin başında kurallar çok objektif olarak koyulur. Bu kurallar yazılır ve insanlar bunu bilir. Mesela çalışan eğer ben şu işleri yaparsam maaşım %10 daha fazla olacak ya da %50 daha fazla olacak, ya da %20 daha az olacak, bunu diyebilir...” (M.2.EY&MY).

Okul Ekseninde Öğretmen Seçimi ve Değerlendirmesine Yönelik Olumlamlar ile Öneriler başlığında, katılımcıların okul yönetim kurulunda yer alacak velilerin yeterliliği konusundaki önerilerine yer verilmiş olup bu kısımda, velilerin öyle bir kurulda yer almasına yönelik olumsuz yaklaşımlara sahip olan katılımcıların düşüncelerine yer verilecektir.

“...Bizim ülke koşullarımızda pek bunun işleyeceğini düşünmüyorum. Yani velilerin öğretmenlerden beklentileri farklı olabiliyor. Bazı veliler öğretmenin akademik başarısını önemserken bazıları da öğretmenin ilgisini önemsiyor. O nedenle öğretmenin başarılı olup olmadığını velinin değerlendirmesine bırakılmasının çok uygun olacağını düşünmüyorum. Veli yetersizliğinden kaynaklanacağını düşünüyorum. Velilerin bilinç düzeyleri çok yüksek olmayabiliyor...” (M.4.OÖ).

“...Bizim velimizin kabul etmesi çok zor oluyor, kendi çocuğu ile ilgili birtakım şeyleri kabul etmekte zorlanıyor. Kabul etmediği zaman da bu sefer farklı şekilde davranabiliyor. Artıları da olabilirdi, eksileri de olabilirdi. Avantaj da olabilir, dezavantaj da olabilir ama dezavantajının fazla olacağını düşünüyorum...” (M.8.SE).

“...Şimdi böyle bir kurul mesela nasıl değerlendirir, ben şüpheye düşüyorum, çünkü gerçekten öğretmeni tamamen öğretmen olarak mı değerlendirecek yoksa kişilik, kişisel görüşünü mü değerlendirecek? Acaba kıyafetinden rahatsız olup onu olumsuz mu değerlendirecek... Ben tamamen sakıncalı olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu biraz işte dediğim gibi çok uçlara kayıyor ama maalesef bizle alakalı, keşke hepimiz doğru değerlendirme yapabilsek... Aslında olsa olabilirdi ama bunun olacağına hiç inanmıyorum, doğru düzgün yapılacağına... Kişisel olarak herkes kendi çıkarları ile kendi düşüncelerine yönelik bir karar verecektir öyle bir durumda, o nedenle avantaj olduğunu düşünmüyorum...” (Ö.3.P).

Katılımcı Ö.3.P gibi, kuruldaki kişiler açısından objektif olunamayacağını, birtakım çıkar ilişkilerinin ortaya çıkabileceğini ya da kuruldakilerin önyargılı davranabileceğini belirten başka katılımcılar da olmuştur.

“...Öğretmen maaşlarının okul tarafından ödenmesi olumsuz bir durum bana göre... Buna karar verecek kurul ne kadar objektif olacak? Eğitimi olumsuz etkileyen bir durum olur bence bu... Ben avantaj sağlayacak bir yanını göremedim, aksine sakıncaları var...” (Ö.1.C).

“...Öğretmenlerin seçiminde kurul kararının önemli olması durumunda, bir; kurulda sözü geçenlere yaklaşımlar başlar, diğerleri tarafından... Bu bizim toplumumuzun bir gerçeği, aslında olması gereken tabii ki odur, işin içinde olanlar tarafından komisyon kurulur ve herkes objektif bir şekilde değerlendirilirse çok faydalı olur ama dediğim gibi bizim toplumumuza çok fazla uymaz...” (M.3.EY).

“...Bütün öğretmenler sözleşmeli olsa ve bir kurul tarafından değerlendirilse, bunun sakıncası, o kuruldaki kişilerin önyargıları olabilir...” (A.3.DR.R&EY).

Bir okul müdürü, bu şartlarda çalışan öğretmenin iş kaygısından dolayı işini hakkıyla yapamayacağını şöyle ifade etmiştir;

“...Öğretmen hem ezilen hem de doğruları söyleyen bir pozisyonda olamaz, iş kaygısı olur, iş kaygısı yaşar, ben bunu söylersem veya bunu dile getirirsem gibi... Hep iş kaygısı olur kafasında... Öğretmen de bu sefer dürüst davranamayabilir. Herkese duymak istediğini söyler. Bu durum eğitim sistemine olumsuz yansır...” (M.8.SE).

4.1.4. Sözleşmeli Okulda Müfredat

Müfredatın öğretmenler tarafından hazırlanması konusunda öğretmenlerin tamamı olumlu görüş bildirmiştir. Bazı öğretmenler bunun olması gereken bir uygulama olduğunu ifade ederken bazıları öncesinde belirli koşulların sağlanmasının gerekeceğine değinmiştir. *Sözleşmeli Okulda Müfredat* teması altında, katılımcıların ifadeleriyle dört ayrı kategoriye ayrılarak yapılan incelemenin özet niteliğinde bir görüntüsü Tablo 4.6’da gösterilmiş, tablonun ardından tema detaylandırılarak alıntılarla beraber sunulmuştur.

Tablo 4.6 Sözleşmeli Okulda Müfredat

Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasına Yönelik Olumlu Değerlendirmeler	Öğretmenin Yeterliliği Açısından Değerlendirilmesi	Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasında Bazı Ön Koşullara Bağlanan Konular	Öğretmenin Müfredatı Hazırlamasına İlişkin Olası Sakıncalar
Öğretmenin ağırlık vermesi gereken konuları kendisinin belirlemesi durumunda, dersin işlenişinde çocuğun yakın çevresinden verilecek örneklerle eğitim daha anlamlı hale getirilebilir.	Şu anki öğretmenlerin ancak küçük bir bölümü, müfredatı kendi başına hazırlayabilir. Bunun sebebinin, kendini yenilemeyen öğretmen yapısı olduğu söylenebilir.	Görüşme sorularında da vurgulandığı gibi, genel çerçeve ve sınırlar Bakanlık tarafından oluşturulmalıdır.	Sınıfın seviyesine uygun olmayan hafif bir müfredat hazırlanmasına neden olabilir. Bu durumun oluşmaması için devletin bugünkünden daha işlevsel, daha periyodik bir denetim sağlaması gerekir.

Tablo 4.6'nın devamı

Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasına Yönelik Olumlu Değerlendirmeler	Öğretmenin Yeterliliği Açısından Değerlendirilmesi	Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasında Bazı Ön Koşullara Bağlanan Konular	Öğretmenin Müfredatı Hazırlamasına İlişkin Olası Sakıncalar
Çocukların ya da ailelerin belirli zamanlarda tarımsal faaliyetlerde bulunmaları nedeniyle eğitimden uzak kalmaları gereken durumlar gibi çevresel ve kültürel koşullar göz önünde bulundurularak eğitim ve tatil zamanları, okuldaki/sınıftaki öğrencilere uygun şekilde planlanabilir.	Müfredat sorumluluğunun altından kalkabilecek nitelikte öğretmen bulma konusunda sıkıntılar yaşanabilir.	Öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin Bakanlık tarafından ortaya konulması gerekir.	Öğretmen müfredatı kendisinin donanımlı olduğu konulara ağırlık vererek hazırlayabilir. Öğretmene tanınan özgürlükle beraber, öğretmen anlatacağı konuları kendisi öyle istediği için sınırlandırıp basitleştirebilir. Çocuğu tanımadan, öğretmeye çabalamadan, çocuk bu kadarını öğreniyor diye kendini savunabilir.
Çocukların sahip olacağı kişisel ve akademik kazanımlar açısından olumlu sonuçlar ortaya çıkabilir.	Öğretmenin yeterliliğini artırmak için yüksek lisans eğitimi zorunlu hale getirilebilir.	Müfredatı öğretmenin hazırlaması için öncelikle özverili ve fedakâr öğretmenlerin bulunması gerekir.	
Öğretmenin kendini özgür hissetmesi, müfredatın daha fazla zenginleşmesini sağlayabilir.	Öğretmenlere, eğitim programı hazırlama ya da program uzmanlığı alanlarında eğitim verilerek yeterlilikleri artırılabilir.	Müfredatı oluşturma sürecinin masa başında değil, öğrencilerin ve velilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarının tespit edilmesi için sahada geçmesi gerekir. Bu çerçevede ilgi ve ihtiyaçlara yönelik bir müfredat oluşturulmalıdır.	

Tablo 4.6'nın devamı

Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasına Yönelik Olumlu Değerlendirmeler	Öğretmenin Yeterliliği Açısından Değerlendirilmesi	Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasında Bazı Ön Koşullara Bağlanan Konular	Öğretmenin Müfredatı Hazırlamasına İlişkin Olası Sakıncalar
Sınıftaki çocukların bireysel ilgi, istek ve ihtiyaçları daha fazla önemseneceği için daha fazla geliştirilebilir.	Öğretmenin akademik açıdan yeterli olmasının yanı sıra çok çalışması da gerekir.	Evrensel değerler gözetilerek bir eğitim programı hazırlanmalı, öğretmenlerin kendi dünya görüşlerini çocuklara empoze etmelerini engelleyici planlamalar yapılmalıdır.	
Müfredatın yetişmesi sorunu ortadan kalkabilir. Eğitim süresini, bulunduğu çevreye ve sınıfındaki öğrencilerin bireysel özelliklerine göre hazırlayan öğretmen, müfredatı yarım bırakarak yılı bitirmek yerine hedeflediği kazanımları yerine getirmiş şekilde tamamlayabilir.	Öğretmenin, alanında belirli bir yeterliliğe sahip olması, onun üniversitede aldığı eğitimin kalitesiyle de doğru orantılıdır.	Müfredatın milli olması, manevi değerlere zarar vermeyecek özellikte olması gerekir. Hazırlanan müfredat, ülkesini seven insanlar yetiştirmeyi hedeflemelidir.	
Öğretmenin müfredatı daha fazla sahiplenmesini sağlayabilir.	Müfredatı öğretmenin hazırlaması konusundaki tüm olumlu yaklaşımların, öğretmenin kalitesi ve yeterliliği beklenen düzeyde değilse, bir anlam ifade etmeyeceği söylenebilir.		

Tablo 4.6'nın devamı

Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasına Yönelik Olumlu Değerlendirmeler	Öğretmenin Yeterliliği Açısından Değerlendirilmesi	Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasında Bazı Ön Koşullara Bağlanan Konular	Öğretmenin Müfredatı Hazırlamasına İlişkin Olası Sakıncalar
Öğretmene profesyonelleşme dürtüsü kazandırabilir.	Öğretmenin ya kendini geliştirmeye zorlanması ya da buna ikna edilmesi gerekir. Çünkü mevcut öğretmenler, atacakları her adımı, söyleyecekleri her sözü yazan dokümanlarla ders anlatmaya alıştıkları için, bu düzeni terk etmeleri söz konusu olduğunda, ciddi bir dirençle karşı karşıya kalınabilir.		
Öğretmenin kendi öğretim yollarının, yöntemlerinin, değerlendirme yaklaşımlarının belirlenmesine fırsat vereceği için daha anlamlı, amaca uygun, bilinçli yapılan bir eğitim olgusundan söz edilebilir.	Öğretmenin müfredatı hazırlamasına yönelik olarak, üniversitede eğitim aldığı alan ile ders verdiği alanın örtüşmesi önemlidir. Öğretmenin hâkim olmadığı bir alanda müfredat hazırlaması mümkün değildir.		
Öğretmenin müfredat sorumluluğunu üstlenmesi hesap verme sorumluluğunu da artırabilir.	Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler, onların yeterliliklerini besleyecek, artıracak şekilde zenginleştirilebilir.		
	Öğretmen kimliği oturmuş, girişimci yapıda öğretmenler gerekmektedir.		

Tablo 4.6'nın devamı

Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasına Yönelik Olumlu Değerlendirmeler	Öğretmenin Yeterliliği Açısından Değerlendirilmesi	Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasında Bazı Ön Koşullara Bağlanan Konular	Öğretmenin Müfredatı Hazırlamasına İlişkin Olası Sakıncalar
	Hali hazırda var olan ve müfredatı hazırlayabilecek yeterlilikteki öğretmenlerin görmezden gelinmemesi, önemsenmesi hatta diğer öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılması konusunda onlardan destek alınması düşünülebilir.		

4.1.4.1. Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasına Yönelik Olumlu Değerlendirmeler

Müfredatın öğretmen tarafından hazırlanmasına olumlu yaklaşan katılımcılar, çocukların bireysel farklılıklarına göre hazırlanacak müfredatın yanı sıra bölgesel farklılıklara uygun bir eğitim içeriğinin ve süresinin daha faydalı olacağını şöyle ifade etmiştir;

“...Bunun yapılması gerekir zaten... Eğitimin içeriğinin planlanması, öğretmenlere bırakılması gerekir, belli bir seviyede... Mesela ben Kadıköy’de bir öğretmensem, fizik dersinde Kadıköy’deki bir öğrenciye vereceğim bir örnekle, Anadolu’da bir okuldaki öğrenciye vereceğim örneğin aynı olmaması lazım... Mesela köyde bir öğretmenin traktörü örnek veririm, su motoru vardır, onu kullanabilirim. Öğrencinin yaşadığı, bulunduğu ortama göre bu içeriğin esnekliğinin olması lazım... O konuda bu güzel bir şey... Hatta okulun başlangıç ve bitiş süreleri mesela... Bir bölgede bağ bozumu vardır, değil mi? O bölgede okulun başlangıç ve bitiş tarihleri kaydırılabilir. Öğretmeni belki aşar bu konu ama okul yönetimi bunu yapabilir. Bizim bulunduğumuz bölge şartlarına göre şu şekilde plan yapıyoruz diyerek değiştirebilme yapabilmeliler...” (A.2.AG.F).

“...Eğitim programının okula özgü hazırlanması güzel olur, faydalı olur. Okulun bulunduğu çevrenin ve okulda eğitim gören bireylerin ihtiyaçları göz önünde

bulundurularak okuldaki öğretmenler ve zümreler tarafından hazırlanan, geliştirilen eğitim programı da elbette öğrenci için faydalı olacaktır...” (F.3).

Bir okul müdürü, öğretim programının, okuldaki öğretmenlerin işbirliğiyle hazırlanmasının faydalı olacağını söylemiştir.

“...%100 katılıyorum. Şöyle katılıyorum; öğretmenlerden oluşan bir ekiple... Gerçekten öğretmenlerden ama sadece yöneticilik yapanlardan değil... Derse giren öğretmenlerden oluşan bir ekiple müfredat düzenlenirse bölgesel olarak ayrılabilir. Çünkü İstanbul'daki bir öğrenci ile mesela Mersin'deki bir öğrencinin koşulları bir olmayabilir. Akdeniz Bölgesi'nde mesela yazın özellikle Çukurova tarafında çocuklar ne yapıyor, pamuk toplamaya gidebiliyor. Mayıs ayında, Haziran ayında okula gitmiyorlar. Onların ihtiyaçları göz önüne alınarak oraya uygun bir müfredat öğretmenler tarafından yapılarak... İşte Karadeniz Bölgesi, Marmara Bölgesi, İç Anadolu Bölgesi'ne uygun bir müfredat... Ege Bölgesi'ne uygun bir müfredat... Yapılırsa faydalı olacağına inanıyorum yoksa okul bazında yapılırsa kopukluklar olur, Bir Anadolu Lisesi çok başarılı olup Türkiye genelinde üstün başarılar elde ederken düz bir lise başarısız kalabilir. Okul bazında çok faydalı olmaz çünkü biz hala öğrencilerimizin başarısını merkezi sistem sınavları ile ölçüyoruz. Ne zaman Avrupa'da veya Amerika'da olduğu gibi üniversiteler kendi öğrencilerini seçmeye başlar, o zaman okul bazında da faydalı olacaktır mutlaka...” (M.3.EY).

Bir okul müdürü, müfredatın hazırlanması sürecine öğretmenlerin dışında yerel yönetimlerin de katılabileceğini ifade etmiştir.

“...Yerel yönetimler de işin içine katıldığı zaman olabilir. Çünkü bizim İstanbul'daki ilçeler bile birbirinden farklı, tabii ki herkesin yani her bölgenin ihtiyaçlarına göre yapıldığında bence avantajlı olabilir. Çünkü ben doğuda çalışmış bir insanım, 4 yıl da doğuda yaşadım. Karşılaştırdığım zaman avantajlı olacağını düşünüyorum...” (M.8.SE).

“...Ben bunu çok doğru buluyorum. Bence böyle olmalı zaten... Ege bölgesinde de çalıştım. Ege bölgesinde çok daha farklı bir işleyiş var, orada işte konuşma tarzları, işte ne bileyim kültürleri çok daha farklı oraya göre doldurmalı bence planını öğretmen... Öğretmen kendini özgür hissederse müfredatı çok daha zenginleştirebilir. Çalıştığı ortamın sosyo-ekonomik kültürel düzeyi iyi değildir yani uygulayamazsın oradaki çocuklara o çerçeve hazırlanmış planı, kendin hazırlarsın, çok daha etkili olacaktır

bence... Çok daha ulaşabilir hale getirirsin çocuğa, yani ben böyle düşünüyorum...” (Ö.4.ÖÖ).

“...Ana çerçeveyi bakanlık çizerse ve müfredatın ve eğitimin içeriğini okula bırakırsa, öğretmene bırakırsa zaten okulda da bir denetim süreci olacak. Okulda öğretmenlerle istişare ederek belli bir plan çizilecek. Bu sistemin iyi olmasının nedeni şu; okul bazında belki sınıf düzeyinde, belki daha küçük gruplar düzeyinde planlar hazırlayıp herkesi aynı konudan sorumlu tutmak, herkese aynı şeyi öğretmek yerine kişinin gelişimine göre planlar hazırlayıp böyle bir eğitim vermek bence daha doğru olabilir. Yine keza aynı şekilde, Doğu’da, Güneydoğu’da, Karadeniz’de ya da diğer bölgelerde mevsimlik çalışan işçiler var, onların çocukları var. Yani ana çerçeve çizildikten sonra eğitim tarihleri bile farklılaştırılabilir. Eğitim içerikleri onlara göre planlanıp o çocukların da tam anlamıyla eğitim alması sağlanabilir...” (Ö.5.BT).

Bir öğretmen, müfredatın bazı durumlarda, plandığı şekilde yürütülemediğini şu örnekle dile getirmiştir;

“...Mesela bizim okulumuz için örnek vereyim, biz birinci sınıf öğrencilerinde direkt akademik olarak başlamıyoruz, öz bakım becerilerinden başlıyoruz çünkü çocuk buraya geliyor daha yemeğini yemeyi beceremiyor, lavaboya gittiğinde pantolonunu çekmeyi beceremiyor. Şimdi biz müfredat gereği ama ne diyor bize müfredat, sen hemen ilk günden başla, şunu öğret diyor. Şimdi bu tabii ki yani ihtiyaca yönelik bir şey değil, siz hemen bu çerçevedesiniz, bundan da çıkamıyorsunuz, öğretmenler diyor ki mesela ben tamam vakit ayırayım bu dediklerinize işte öz bakım becerilerine vakit ayırayım ama benim yetiştirmem gereken bir müfredatım var diyor, haklı olarak... Bunun değişmesi bu anlamda avantaj olur çünkü öğretmen sınıfına yönelik ya da okul kendi çevresine yönelik, kendi ihtiyaçlarına yönelik, bünyesinde barındırdığı öğrenciye yönelik bir müfredat oluşturulabilir, bu avantaj olabilir...” (Ö.3.P).

Müfredatın hazırlanmasına olumlu bakan iki öğretmenin ifadeleri şöyledir;

“...Müfredatı öğretmenin hazırlaması fikrine yaklaşımım olumlu olurdu, oldukça olumlu hem de... Avantajları şu; eğer öğretmen bu konuda özveriliyse gayet güzel çalışmalar yapabilir. Genel çerçeve bakanlık tarafından veriliyor zaten ama ben de dersin içeriğini zenginleştirebilirim der. Bunun da çocuğa olumlu katkıları olur zaten...” (Ö.1.C).

“...Kesinlikle öğretmenin hazırlaması daha mantıklı, uygun... Eğitime artı bir katkısı olur, bütün Türkiye’de aynı müfredat uygulanmamalı bana göre... Bu konuda birbirimizle fikir alışverişi yaparak ilerlenebilir. O şekilde bir koordine sağlayabiliriz...” (Ö.2.İ).

Bir öğretmen müfredatın öğretmen tarafından hazırlanması durumuna, sınav bağlamında şöyle yorum yapmıştır;

“...Müfredatı öğretmenler hazırlasaydı, en azından müfredatın yetiştirilmesi konusunda sıkıntılar yaşamazdık. İçeriğin planlanmasını eğer öğretmenlere bırakıyorlarsa, hangi konunun ileride öğrenciye yarayacağı konusunda öğretmenler daha fazla bilgili olduğu için, o konunun üzerinde daha fazla durabilir. Özellikle üniversiteye hazırlanan bir öğrenciyse, matematik konusunda, özellikle meslek lisesinden bahsediyorum, trigonometri gibi 2. konular bunlar, matematik 2 diye geçiyorlar, onlara yönelik soruları çözmesine gerek yok çocukların genelde, kendi istedikleri birkaç bölüme gidebilmeleri için... Ne çözmesi gerekiyor bu çocukların? Problem çözmesi lazım... Problemler dışında 1. matematik konularını çözmesi gerekiyor. Öğretmen en azından bu konulara daha fazla yoğunlaşabilir. Bu konularda daha fazla soru çözebilir, test çözebilir. Çocuk açısından pozitif olabilir. Öğretmen çocuğun ihtiyacını bileceği için sonucunda verimli olabileceğini düşünüyorum...” (Ö.6.BT).

“...Sadece öğretmen değil ama öğretmenler o projenin içinde olmalı, hangi yönleri eksik kalır, hangi yönlere ağırlık verilmeli onlar daha iyi bilecekler tabi ki tek başına sorumlu değil ama okulun kurucularıyla birlikte sorumlu olması gerekir. Sponsorlarla anlaşılan kişiler, kurucu üyeler eşit anlamda olabilir. Bu sadece öğretmene kalmamalı... Yani okul bazında yapıldığında başarılı olması durumunda hiçbir sakınca olmazdı...” (Ö.7.İ).

Okul müdürlerinin, okuldaki öğretmenleri kendilerinin seçmek istemesine benzer şekilde bir öğretmen kendi öğrencilerini seçmek istediğini müfredat konusuyla ilişkilendirerek şöyle dile getirmiştir;

“...Olumlu olurdu. Çünkü müfredat konusunda sıkıntılar var. Maalesef özellikle bizim alanımızda müfredat sorunları var, sürekli değişiyor. Kendi kitabımı okutmayı isterdim. Kendim planlamayı tercih ederdim ama okuldaki öğrencileri de kendim seçerek almayı isterdim...” (Ö.8.TDE).

Bir ğretim yesi, müfredatı öğretmenin hazırlamasının, onu sahiplenmesini de sağlayabileceğini şöyle belirtmiştir;

“...Bu müfredatı oluşturma diyelim, yani ğretim programını her yıl öğrencilerin ihtiyaçlarına, gelişim seviyelerine göre uydurma, elbette ki eğitimsel olarak çok olumlu dönüşümleri beraberinde getirecektir... Bunun çok olumlu bir şey olduğunu, kişisel ve akademik yönden de çok başarı getireceğine inanıyorum ben... Okulun işleyişini, öğretmenlerin profesyonelliğini, sorumluluğunu, sahiplenmesini çok artıracaktır. Genel olarak karşılaştığım konu, öğretmenler ğretim programını sahiplenmiyorlar. Çünkü dışarıdan kendilerine dikte ettirilen bir program olarak görüyorlar. Bazısı şurasını beğenmiyor, bazısı burasını beğenmiyor, ortak bir şey yok. Hepsinin kişisel bakışıyla fiziğe, kimyaya, biyolojiye belirli noktalarını eleştiriyorlar. Bu sahiplenmeme, hedefleri anlayamama, ğretim programının amaçları, en st amaçlarını hani bilimsel okuryazarlık gibi bizim alanımız olan şeyleri anlayamama ğretim programını yanlış uygulamaya da neden oluyor... Öğretim programını ğretmen kendisi yaparsa, kendisi hedeflerini belirleyip öğrenme yollarını, yöntemlerini, değerlendirmeyi kendisi belirlerse en azından yılın sonunda ne kadar başarılı olduğunu veya yaptığı işi ne kadar iyi yapabildiği konusunda kendisine söz hakkı olur. Dolayısıyla ğretmen açısından da bence mesleği sahiplenme, öğrencilerini sahiplenmesi okulu sahiplenmesine yönelik tatmin duygusu verir. Elbette bunun okula yansıması da olur. Bir müdürün sadece bütçeden vs. den sorumlu değil, tüm eğitim-ğretim faaliyetlerinin koordinasyonundan sorumlu bir insan olarak da ön plana çıkmasını sağlar. Bu da önemli bir şey...” (A.7.DD.FE).

4.1.4.2. Öğretmenin Yeterliliği Açısından Değerlendirilmesi

Katılımcılardan bazıları, Türkiye’deki öğretmenlerin ancak küçük bir bölümünün müfredatı kendi sınıfı için hazırlayabileceğini düşünürken bazıları ise hiçbir öğretmenin bunu istemeyeceğini ve bunun altından kalkamayacağını ileri sürmüştür.

“...öğretmenin daha serbest bir şekilde müfredatını hazırlama konusu, ğretmen eğitimiyle alakalı bence... Öğretmen yaratıcı, değişebilen, kendini yenileyebilen, öğrenen bir yapıdaysa bu kendiliğinden olur. Bu ğretmenlerin mesleki gelişimlerine bağlı bir durum, sakıncalı olup olmayacağı... Günümüzde %50 oranında öğrenmek istemeyen bir ğretmen yapısı var diye düşünüyorum. Öğretmenlerin ancak 1/4’ şartları, müfredatı,

bulunduğu duruma göre değiştirebilecek kapasitede, yaratıcılıkta olduğunu ve bunu bilinçli bir şekilde yapacağını düşünüyorum...” (A.1.AG.OÖ).

“...Müfredatı öğretmenin planlaması, hâkim olması durumuna yaklaşımım olumlu olurdu. Bu sayede özgün fikirler daha fazla ortaya çıkabilir. Fakat günümüzde öğretmen yeterliliğinin bu durumun üstesinden gelecek yeterlilikte olduğunu düşünmüyorum. Örneğin biraz önce teknolojiden bahsettik. Gittiğim bir okulda öğretmenlere yeni neslin dikkat süresinin yalnızca 9 dakika olacağını söyledim. Buna yönelik eğitim planlamanızı nasıl yaparsınız dedim. Buna yönelik bir stratejileri yok mesela... Dünya değişiyor, çocuklar değişiyor fakat öğretmen bununla birlikte değişmiyorsa geride kalıyor demektir. Hala dersini sadece anlatım ve soru cevap yöntemiyle geçiren öğretmenler var. Öğretmenin müfredatı üstlenmesinin endişe verici yanları bu olurdu...” (F.1).

Bir öğretim üyesi, müfredat hazırlama konusunda daha yüksek öğretmen yeterliliği gerektiren önerisini şöyle dile getirmiştir;

“...Bunun bir ötesini de biliyorum ben hatta, öğrencilere sormak... Benim mesela Biyoloji öğretmeni olduğumu düşünün, diyelim ki bu yıl 10. sınıfları okuttum, gelecek yıl 11. sınıf olacaklar. Onlara diyorum ki, gelecek yıl ne öğrenmek istersiniz biyoloji hakkında? Bunun bilgisini toplayabilirsem, gelecek yıl müfredatı öğrencinin ilgilerine, duymak, öğrenmek, biyolojiyle ilgili istedikleri şeye göre çok rahat yapabilirim. Bu sistemlerin öğrencinin gerçekten bir şey öğrenmesi ve kişisel gelişimi için çok önemli olduğunu düşünüyorum. Tabi ki buradaki ön koşul; çok bilinçli öğretmen... Müfredatı oluşturmayı, amaçları, hedefleri bilen öğretmenin varlığı altında bunu konuşuyoruz...” (A.7.DD.FE).

“...Eğitim programının müfredatını hazırlama ve uygulama (ya da ek müfredat oluşturma) konusunda nitelikli öğretmen bulma açısından sıkıntılar yaşanabilir...” (F.2).

Katılımcılardan bazıları, müfredat hazırlama işinin ancak program hazırlama bilgi ve becerisinin geliştiği noktada başarılabileceğini düşünerek ifadelerinde eğitim üzerine yoğunlaşmışlardır.

“...Her öğretmenin eğitim programları konusunda iyi bir eğitim alması gerekiyor ki, eğitim içeriğinin ya da müfredatın hazırlanması onlara bırakılabilsin... Çünkü program hazırlamak bir uzmanlık işidir. Her öğretmen için, program hazırlama uzmanıdır diyemeyiz. Şu anki öğretmenlerin müfredat hazırlayacakları bir okulda çalıştığını

düşünürsek, bunu gerçekleştirmeleri çok zor... Çünkü öğretmenin planları hazır geliyor, öğretmen kitaplarında atacağı adıma kadar her şey yazıyor. Bu öğretmene ertesi gün müfredatı sen hazırla desek bunun altından kalkamaz. Bunu yapabilmeleri için eğitim almaları gerekir...” (F.3).

“...Kesinlikle öğretmenin çok iyi yetişmesi gerekiyor ve öğretmenin bunları kendisinin organize etmesi gerekiyor. Belirli bir ana çerçeve olabilir ama rahat olması gerekiyor, bunun için öğretmenin çok iyi olması gerekiyor. Çok çalışması gerekiyor...” (M.1.D).

Öğretmenin müfredat hazırlaması konusuna yeterlilik açısından bakan katılımcılar, üniversite eğitimi ve göreve başladıktan sonra alınan eğitimlerin de değerlendirmesini yapmıştır.

“...Öğretmene hazır müfredat verip bu müfredatı uygulayacaksın, bunun dışına çıkmayacaksın demek yerine ona esneklik sağlamak, öğretmenin kendisini rahat hissetmesine ve dersini daha rahat şekillendirebilmesine imkân vermesi açısından tabii ki avantajları olabilir ama eğer elinizde öğretmen kalitesi iyi değilse, bu da bir anlam ifade etmez. Avantaja dönüşmez yani... Burada da yine öğretmen kalitesine bakmamız gerekiyor, öğretmenlerimizin öncelikle kaliteli bir biçimde yetiştirilmesi en önemlisi... Bu yetiştirilmeden bu model uygulanmaya kalkılırsa, o zaman yine hayal kırıklığına uğrarız. Şimdi bu noktada nereye gitmemiz gerekiyor? Öğretmenin hizmet öncesindeki eğitimine, öğretmenin yetiştirilmesine... Dolayısıyla burada kaliteli bir öğretmen yetiştirmedığınız zaman bu model yine sizin işinize yaramaz...” (A.5.YD.EY).

“...Tabi öğretmenlerin de iyi yetişmesi lazım, yine buradan öğretmen eğitimi boyutuna geliyorsun. Bir de, öğretmenler bu konuda ne düşünürlerdiler acaba? Pek olumlu düşünmezlerdi herhalde...” (A.4.DD.M).

“...Böyle bir fikre yaklaşımım olumlu olurdu. Eğitimde ileri başarı gösteren ülkelerden olan Finlandiya’da, ABD’de böyle bir uygulama hali hazırda var. Fakat burada öğretmen yeterlilikleri devreye girer. Finlandiya’da öğretmen olmak isteyen zümrenin sadece %10’u öğretmen olma hakkı kazanır ve yüksek lisans yaparak uzmanlık kazanmak zorunludur, ülkenin en iyi yetişmiş gençleri bu mesleğe yönelir. Kısacası öğretmen olmak hiç kolay değildir. Öğretmenlik toplum içinde prestijlidir; bağımsız, özgür bir meslek olarak algılanır. Bu yönden bakınca, bizim öğretmen yeterliklerimizin okulda eğitim içeriğini planlama, müfredat oluşturma, uygulama vs. konusunda yeterli olmadığı kanaatindeyim. Öğretmenlerin çok büyük bir yüzdesi de bu işin kendilerine bırakılmasını

istemez. Kendilerine bir program hazır olarak gönderilsin ve kendileri uygulasin isterler. Maalesef şöyle de bir durum söz konusu ki, okullardaki pek çok öğretmen, öğretmenlik yaptıkları alanlarda ihtisas eğitimini almış değil. Böyle olunca o alandaki ihtiyaçları belirleyebilmeleri ve program hazırlamaları pek mümkün görünmüyor...” (A.8.DD.SE).

Bir katılımcı, öğretmenin müfredatı hazırlayabilmesi için yeterliliğinin artırılması gerektiğini hizmet içi eğitimler bağlamından açıklamıştır.

“...Öncelikle bence bir kere hizmet içi eğitimler çoğaltılmalı ve ama içi zenginleştirilmeli, sadece işte mesela eğitim açıldığında gidiyorsunuz, size bildiğiniz şeyleri anlatıyorlar ya da işte size eğitim veren kişi aslında sizden daha az şey biliyor, bazen sadece adı oluyor bunun; hizmet içi eğitim... Gerçekten verimli çok fazla hizmet içi eğitimin olmasının gerektiğini düşünüyorum. Mesela öğretmenlerin yüksek lisansının desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum, çünkü bu anlamda hani bence çok fazla destek yok öğretmenlere yönelik... Bunlar yapılabilir, dediğim gibi öğretmenlerin kendisini geliştirebilecekleri, tatillerde daha fazla eğitimler açılabilir. Çünkü sayı olarak çok az kişileri barındırabiliyorlar bu tarz eğitimlere isterseniz bile gidemiyorsunuz bazen... Tamamen öğretmenin yaratıcı düşünmesini destekleyecek eğitimler ya da zenginleştirecek eğitim sistemini... Bunların tabii ki desteklenmesi gerekiyor çünkü öğretmen bir şey üretecek, üretebilmesi için de o yaratıcılık ve bilgi donanımının olması gerekiyor...” (Ö.3.P).

“...Bizim bunun için daha çok aşamadan geçmemiz lazım... Bir kere öğretmenlerimizi de ona göre donatmak lazım... Belki bir hizmet içi belki bir başka eğitimlere ihtiyaçları olabilir. Onlar falan tamamlanırsa modelleri de varsa bunun, başarı elde edilir ama işte bize adapte olması lazım...” (M.5.M).

Öğretmenin müfredatı hazırlama konusunu yeterlilik açısından değerlendiren iki katılımcının bu konuda olumlu düşünceleri olduğu görülmüştür.

“...Öğretmenlerin müfredat sorumluluğunun altından kalkıp kalkamaması konusunda ise, bunun altından kalkabilecek kapasitede çok fazla öğretmenimiz var ama insanlar artık yaptığı işin görünmediğinden şikâyet edip kendilerini geri çekmeye çalışıyorlar...” (M.3.EY).

“...Öğretmen yeterliliği konusunda endişelerim olurdu. İşte bu öznel yargılar dediğim... Kişilik farklılıkları çok fazla inşalarda... Öğretmenler arasında da böyle... Çok ciddi sıkıntılar da yaşanabilirdi. Ama ben doğru öğretmenlerle bu sistemin iyi bir şekilde uygulanabileceğini düşünüyorum...” (Ö.8.TDE).

Bir öğretim üyesi, öğretmenin müfredatı hazırlayabilmesi için kişisel ve mesleki birçok yeterliliğe birden sahip olması gerektiğini, kendi öğrencisinden örnek vererek şöyle ifade etmiştir;

“...Şu an 1 yılını doldurdu master’da bir öğrencimiz var. Daha şimdiden kendine has öğretmen kimliği oturmuş, böyle öğretmenler gerekiyor. Bir sistemin içerisine girdi, kendinin bir matematik felsefesi yok mesela, bu bahsettiğim öğrenci öğretmen özelde çalışıyor ve daha 1 yılını doldurmadan o özel okul zincirinin İstanbul’daki koordinatörlük görevine getirildi. Matematik koordinatörü oldu. Sınavlarını organize edecek, zümrelerini organize edecek. Onu ayırt edici yapan nedir? Kuvvetli fikirleri var, birçok öğrencinin kimliği tam oturmamış. Bahsettiğim öğrenci, ödevlere kendi argümanını yansıtabilen, kendinin farkında, birikimli daha oturmuş ama pedagojik yaklaşım olarak kendine has olan kişilerdir. Bizim sınıfta 20-30 kişi arasında böyle bir öğrenci görmedim. Sadece bilgiyle ilgili bir şey değil bu... Biraz vizyonu olması lazım, atılımcı olması lazım... Kendi yaklaşımını benimseyecek. Okulun başarısı için sadece girdiği öğrencilere ders atlatmak yerine daha girişimci kişilikler olması lazım...” (A.10.DD.M).

4.1.4.3. Müfredatı Öğretmenin Hazırlamasında Bazı Ön Koşullara Bağlanan Konular

Katılımcıların bu başlık kapsamına giren düşünceleri çeşitlilik göstermektedir. Müfredatın öğretmen tarafından hazırlamasında belirtilen ön koşullardan biri *sınırlarının belirli olması* olmuştur.

“...Eğitimin içeriğinin öğretmen tarafından hazırlanması, sınırlarının olması şartıyla çocuğun yeteneklerinin ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir...” (F.2).

“...Tabi öğretmenin müfredatı hazırlaması konusunda belirli kriterlerin konulması gerektiği kanaatindeyim çünkü uç noktalar var. Bakanlık yine burada biraz müdahale etmesi lazım... Bir sınırları olmalı ama sınırlar içinde de özgürce hareket edebilmeli...” (Ö.6.BT).

Bir öğretim üyesi ön koşul olarak, öğrencilere kazandırılması gereken temel becerilere ilişkin bilginin devlet tarafından sağlanması gerektiği üzerinde durmuştur.

“...Devlet öğrencilerin sahip olması gereken temel becerileri tanımlayıp ne tür becerilere hitap edileceği belli olduğu zaman öğretmenler müfredat konusunda daha serbest bırakılabilir...” (A.4.DD.M).

Katılımcılardan biri, öğretmenin müfredatı hazırlarken öğrencilerin ve velilerin ihtiyaçlarına hitap ettiğinden emin olması gerektiğini ifade etmiştir.

“...Tabi ki öğretmenin bir programı yaparken masa başında uğraşmak yerine velilerinin ve öğrencilerinin de ihtiyaçlarını göz önüne alması gerekir...” (A.7.DD.FE).

Bir öğretim üyesi, öncelikle toplumun buna hazır bulunuşluluğunun olması gerektiğini şöyle ifade etmiştir;

“...Ben demokrat biriyim, demokrasiden, çok seslilikten yanayım ama Türkiye buna hazır değil... Biz ötekinin varlığını kaldırabilen bir toplum olmamız gerekiyor önce... Çoklu bakış... Siz birbirinin zıttı iki sendikaya üye tarih öğretmenine hadi müfredatı hazırlayın deseniz ne olacak?...” (A.9.P.SB&T).

Bir okul müdürü, bu konuda evrensel değerlere bağlı kalınması şartını öne sürmüştür.

“...Eğer insanlar kendi düşünce yapılarını çocuklara yansıtmayacaklarsa, evrensel değerlere bağlı evrensel birtakım şeyler göz önünde bulundurularak birtakım çalışmalar yapılacaksa tabi ki olumlu olurdu. Ama herkesin Türkiye koşulları çerçevesinde farklı düşünceleri var. Kendi düşünce yapılarını çocuklara empoze etme gibi durumlar olabiliyor. İnsanlar evrensel değerlere bağlı olarak hareket edeceklerse bu durum avantaj olabilir...” (M.4.OÖ).

Bir katılımcı, öğretmenin müfredatı hazırlama konusundaki olası sakıncaları düşünerek denetime ilişkin bir yapının gerekliliğini, kendi önerisiyle beraber şöyle ifade etmiştir;

“...Bizim mesleğimizde kendini geliştiremeyen hatta ders anlatmaya kaygısı olmayan arkadaşlarımız bile var. Böyle ya da sakıncalı bir eğitim içeriği hazırlanma tehlikesine karşı il düzeyinde bir heyet oluşturulabilir. Bu heyet öğretmenin dokümanlarına bakar, bilimle uyuşmayan, kişinin kendi fikir yapısını empoze etmeye çalıştığı noktaları geri yollayabilirler. Ya da o öğretmeni alıp başka öğretmeni vermeliler...” (Ö.8.TDE).

Bir okul müdürü, olması gereken ön koşulları ifade ederken milli ve manevi değerlere vurgu yapmıştır.

“...Milli, manevi değerlere bağlı, ülkesini seven insanlar yetiştirdikten sonra bir sakıncası olmaz. Genel müfredata da uyacak...” (M.5.M).

Bir katılımcı, öğretmenin müfredatı hazırlaması için zaman ve emek vermeye gönüllü olması gerektiğini söylemiştir.

“...Bu durumun sakıncalı olup olmayacağı öğretmene bağlı... Öğretmen özveriliyse, zamanından feragat edecekse -bu işler zaman gerektiriyor- ama öğretmen bu işe angarya gözüyle bakarsa olmaz...” (Ö.1.C).

4.1.4.4. Öğretmenin Müfredatı Hazırlamasına İlişkin Olası Sakıncalar

Katılımcılardan bazıları, öğretmene müfredat konusunda tanınacak serbestliğin, bazı sakıncalı sonuçlar ortaya çıkarabileceğine değinmiştir. Bu sakıncalar şöyle ifade edilmiştir;

“...Başta yetişmiş, nitelikli öğretmenler olursa çok verimli olacağını düşünüyorum. Doğru bir iş olur ama eğer nitelikli öğretmen olmazsa bu boşluğu savsaklayarak, zamanı boşa harcayarak, değerlendirmeden veya 40 dakikayı etkili bir şekilde doldurma değil, bu dersten nasıl kaçarım, bunun hesabını yaparak... Çünkü biraz daha özgür bulurdu kendisini böyle bir öğretmen olursa... Denetim mekanizması da yeteri kadar çalışmıyorsa burada sıkıntı olabilirdi diye düşünüyorum. Ama yetişmiş insanlarla bunu yaparsan, çok muazzam işler de ortaya konabilir. Dediğim gibi çok istekli öğretmenler, kaliteli olacak, bilgili ve donanımlı olacak, bu şekilde çok olumlu sonuç alınabilir...” (M.9.M).

“...Müfredatı öğretmene bırakırsanız, öğretmen hangi alanı güçlüyse, o alana göre çocuk yetiştirir. Ama çocukların güçlü alanına göre çocuk yetiştirmek istiyorsanız, her çocuğun güçlü alanına göre olabilecek şekilde müfredatı hazırlamalısınız. Sınıfta görsel olduğuna inandığınız, işitsel olduğuna inandığınız çocuğa da uygun ortam hazırlamalısınız, bu da ancak müfredatla olur. Bu da ancak iyi öğretmenler yetiştirmekle olur. Mesela size şöyle bir örnek vereyim. Bitişik eğik el yazısı bugün programdan kalktı. 15 yıl sonra iptal oldu. Neden? Öğretmen beceremediği için... Çocuk beceremediği için değil. Öğretmenin kopyasını alır çocuk... Öğretmen yazamıyorsa deftere ya da tahtaya, çocuk da yazamayacak. Düşünün öğretmene bıraktınız her alanı... Öğretmen başarısızsa ne olacak? Öğretmen ne yapacak? Sadece güçlü olduğu alana gidecek...” (M.2.EY&MY).

“...Öğretmene bıraktığın zaman zaten şu da olabilir, yani almıyor ben bu kadarını veriyorum ama o çocuk da sınava girecek...” (M.8.SE).

“...Müfredat programında herkes istediği şeyi öne çıkarır. Bunun sakıncaları olur...” (A.9.P.SB&T).

Bir okul müdürü, müfredatın hazırlanmasına ilişkin olası sakıncaların okul müdürü tarafından benimsenen çeşitli stratejilerle bertaraf edilebileceğini, kendi okulundan verdiği örnekle şöyle dile getirmiştir;

“...Bu, suistimal edilebilir mi, edilebilir. Çünkü öğretmen bazen hani hepsine bunu söylemiyorum ama sınıfta normal müfredat alabilecek öğrenci varken sırf kendi hoşuna gidiyor veya bu daha zevkli diyerek konuyu sınırlandırıp veya basitleştirebilir. Sakıncası da var tabi ama bunun kontrolünü de müdür yapabilir mesela öğrencilerle devamlı anket yaparak... Çocuk bir derste öyle kötü alıyor ama diğer derste çok başarılıysa, niçin bu derste böyle, mesela ben öğretmenlere bunu söyledim. Analizlere baktım matematik dersinde %16 başarı, peki fizikte nasıl %70 aldı bu çocuk dedim. Bu sınıf niye fizikte %70, niye biyolojide %80, niye şu derste %60... Yani bu kadar orantısız olmaması lazım, ya bu öğretmenler çok basit soruyorlar ya siz çok zor soruyorsunuz, bir dengesizlik var diye sorduğumda, hepsi kendisine göre bir açıklama yaptı. Böyle bir kontrol yapılabilir, sınıfın sınav analizi yapılır...” (M.6.ETE).

4.1.5. Sözleşmeli Okulda Bireysel Çeşitlilik

Çeşitlilik teması, alan yazından ortaya çıkmış olup araştırmanın ilk temalarındandır. Çocukların ilgi, istek ve yeteneklerine uygun olacak eğitim içeriğinin hazırlanması, sözleşmeli okulların başarı bileşenlerinden biri olarak gösterilmektedir. Araştırma kapsamında katılımcıların bu konudaki düşünce ve değerlendirmelerine aşağıda Tablo 4.7’de yer verilmiştir.

Tablo 4.7 Sözleşmeli Okulda Bireysel Çeşitlilik

Bireysel Çeşitliliğe Hitap Etmeye Yönelik Öneriler
Okulların öncelikle toplumu oluşturanlar arasındaki çeşitliliğin farkında olması gerekir.
Hobi odaları, atölye uygulamaları, dil eğitimi labotuvvarları yaygınlaştırılabilir. Hatta okullarda bulunması zorunlu hale getirilebilir.
Okuldaki her bir öğrencinin ilgi, istek ve yeteneğine göre eğitim içeriği (ya da seçmeli ders) imkânı sağlanabilir.
Çocuğun derste öğrendiklerini ders dışında test edebileceği, pekiştirebileceği; bir müzik aleti çalışırsa pratik yapabileceği ortamlar hazırlanmalıdır.

Tablo 4.7'nin devamı

Bireysel Çeşitliliğe Hitap Etmeye Yönelik Öneriler
Standart, tek tip müfredatın uygulanmaması gerekir.
Temalı okullar açılabilir. Haftalık ders saatinin yarısı, okulun temasına yönelik dersler için, diğer yarısı ise, ortak ulusal müfredata dayalı dersler için ayrılabilir.
Okulların sosyal bir yapıya sahip olup ders dışında festivaller, konserler, bilimsel etkinlikler planlaması da bireysel çeşitliliğin desteklenmesini sağlayabilir.
İçeriğinden değerlendirmesine kadar kişiye özel planlanan farklılaştırılmış eğitim uygulanabilir.
Merkezi sınav sistemi, bireysel çeşitliliğe hitap etmenin önünde engel oluşturmaktadır.
İlkokuldaki branş derslerine branş öğretmenlerinin girmesi, çocukların çeşitliliğinin desteklenmesi açısından faydalı olabilir.
Çocuğu tanıma ve yönlendirme çalışmalarının çok iyi yapılması gerekir.
Bireysel çeşitliliğe hitap etmek için öğretmen rehberliğinin geliştirilmesi gerekir.
Farklı ilgilerin, farklı yeteneklerin, farklı düzeydeki başarıların kısacası farklı olmanın zenginlik getirdiği düşüncesi okul kültürüne yerleştirilmelidir. Çocukların farklılıkları önemsenmeli ve hoşgörüyle desteklenmelidir.
Sınıf mevcutları düşürülebilir.

Bu bölümde katılımcıların, sözleşmeli okulda öğrenciler arasındaki bireysel çeşitliliğe hitap edilebilmesine ilişkin önerilerine yer verilecektir.

Bazı katılımcılar bireysel çeşitliliğin hobi odaları ya da atölyeler oluşturularak beslenebileceğini ifade etmiştir.

“...Benzer yeteneklerle grup oluşturup öyle eğitime olabilir. Başarı ya da resim, müzik için olabilir bu... Bazı derslerde ayrılıp bazı derslerde birleştirilebilir. Sosyalleşmeleri için... Seçmeli dersler daha fazla olabilir... Atölyeler olabilir mesela, dersten sonra çocuk oraya gidebilir. Ya da çocuğun yeteneğine ya da ilgi ve isteğine göre dışarıda bulunan kurumlara yönlendirilebilir. Bunu geliştirmesi için...” (A.3.DR.R&EY).

“...Özellikler, yetenekler belli alandadır şimdi, müziktir, resimdir, beden eğitimi'dir, belli alanlardadır. O alanlarla ilgili her okulda bir atölyenin olması lazım... Çocukların o alana yönelmesi lazım yani belirli saatlerini orada geçirmesi gerekiyor. Hatta yazma atölyesi bile olabilir, oturacak orada çocuk yazacak. Çünkü bazen gün içinde, hayatınızın içinde bir an aklınıza bir şey geliyor yazmak istiyorsunuz, benim de aklıma geliyor ama o anda meşgulsünüz, yanınızda birileri var gidip orada yazabilir çocuk yazması da lazım... Bir çocuk yazmak istiyorsa otursun yazsın, bir çocuk resim çizmek istiyorsa resim çizsin, diğer çocuk top oynamak istiyorsa top oynasın, birisi gitarını çalsın, benim hayalimde bu

var. Donanımlı yetişsin, İngilizce laboratuvarları olsun, İngilizce dil, yabancı dil hepsinde olsun mesela...” (M.6.ETE).

Bir okul müdürü, farklı yeteneklere sahip ya da farklı konularda eğitim almaya istekli öğrencileri olsa, bunu geliştirmek için kısa sürede bazı düzenlemelerin yapılabileceğini şöyle dile getirmiştir;

“...Okulda etkinlik alanları oluşturulması lazım... Bunlar hobi alanları olabilir. Ortak dersler sabit kalmak kaydıyla başka değişik dersler konabilir mesela... Ama iş yine burada öğretmende bitiyor. Eğer öğretmen kabiliyetli ise farklı becerileri, kabiliyetleri ortaya çıkarabilir. Fakat öğretmen yeterli değilse, öğrenciyi baskılıyorsa, tabi ki öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkaramayacaktır. Ben eğitimin en az %60'ı öğretmen kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Bir okulu, bir öğretmen değiştirebilir. Ben çok fırsat veririm, düşünürüm, müzik sınıfım var piyano alırım. Okulun imkânı yoksa birisini bulurum aldırırım ve çocuğun çalmasını sağlarım. Bunlar için devlet desteği de çok şart değil yani sivil katkı ile bunlar sağlanabilir. Ama önemli olan o öğrenciyi bulsak... Öğrenci gelip dese ki, ben piyano çalmak istiyorum. Ben böyle projelere çok meraklıyım mesela... Şimdi okuma masaları yaptım, bence çok etkili oldu bu proje... En fazla 6 ayda ayarlanabiliyor böyle şeyler...” (M.7.İL).

“...Burada derslerden kurtulup derslerin üzerinde disiplinler arası bir ilişkinin olduğu bir şeyler sağlanması lazım... Fizik ayrı, kimya ayrı, matematik ayrı, müzik ayrı değil; bunların hepsini birleştirebileceği ortamlar sağlanabilir bence... Temel bilgi verilip mesela okul dışında da öğrenciyi okulda tutup hayatın içinden, bağlamını ona göre oluşturup öğrencinin öğrendiği bilgileri kullanabileceği ortamlar sağlanabilir...” (A.2.AG.F).

“...Okulun her çocuğa göre bir alternatif sunması lazım... Bunları sosyal araçların çok olmasına bağlıyorum. Spor faaliyetlerini yapabileceği odalar, hobi odaları, hobi köşeleri, illa bir odanın olmasına gerek yok, işte bizim okulumuzda da satranç köşesi var, pinpon köşesi var. Yani 15 dakikada bile veya sınıf dolaplarıyla ben kendi sınıfımda yapmaya çalıştım. Puzzle'lar koyduk, kutu oyunları koyduk, teknoloji güzel de sürekli bilgisayarların Ipad'lerin başında oyunlar o şekilde değil de, gelişimi sağlayacak oyunlar, köşeler oluşturmak...” (Ö.7.İ).

Bir okul müdürü, müfredatın tektip hazırlanmasının öğrencilerdeki bireysel çeşitliliğe hitap etmediğini söylemiştir.

“...Çeşitliliğe hitap etmek istiyorsak standart müfredatların uygulanmaması gerekir. Okulda birçok yaşam alanınız olması gerekir, okulları belki tesis gibi yapmak gerekir... Teoriden ziyade uygulama alanları olmalı...” (M.1.D).

Bir okul müdürü, bu konuda ders dışında kurs açılmasının yararlı olduğunu fakat öğrencilerin kursa devam etmelerinde sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir.

“...Çeşitliliğe hitap etme konusunda yöneticilerin inisiyatif alma durumu da söz konusu oluyor. Mesela kurs... Birçoğu kurs açmıyor. Ben müzikten, beden eğitiminden, resimden kurs açıyorum. Yaygın eğitimde olduğu gibi, ders dışında... Ders dışı etkinlik olarak da veriyorum. 7'ye kadar kurs var. Bireysel anlamda kendini yetiştirmek isteyenler, örneğin voleybol çalışması yapıyorlar. Talep olduğu takdirde de her türlü imkânı sağlıyoruz. Bu konuda şöyle bir sıkıntı oluyor. Biz kursları açıyoruz, bunun takibinin yapılması... Bir de okullarda bu kursa gelenler 10 gün kursa geliyor, sonra diyor ki ben gelmeyeyim. Bunların devam-devamsızlıklarının takibi, ailelerine bildirilmesi veya ailelerin takibi, çocuğum okula gidiyor mu gitmiyor mu, kursu takip ediyor mu, hangi aşamada, hiçbir şey takip etmiyor. Gönderdim diyor yazdırdım tamam burada bırakıyorlar. Bunlar da olumsuz yönleri, engeller ve zorlukları oluyor başarılarındaki...” (M.9.M).

Bir öğretim üyesi, okulların farklı temalarda açılabileceği önerisinde bulunmuştur.

“...Öncelikle okulların toplumun çeşitliliğinin farkına varması lazım... Bu önemli bir şey... Ben bunu Finlandiya'da gördüm. Merkeziyetçi zihniyet bunu biraz engelliyor olabilir tabi ama okulların teması olabilir mesela... Her okulun tüm insanları aynı şekilde algılayıp her şeyi öğretmek yerine belirli temalara (konservatuarlar gibi) sahip olması çok daha iyi olur. Finlandiya'da görmüştüm, birkaç okulu ziyaret etmiştim. Gittiğimiz okulun mesela teması müzikti, haftada 24 saat ders veriyordu, 12 saati zorunlu müfredattan, ortak ulusal müfredattan kaynaklanan dersler vardı. 12 saati sadece müzik üzerine dersler vardı. Dil üzerine okullar vardı, 12 saatini dil gelişimine ayırıyordu. Toplumsal çeşitlilik dediğimiz bu... İşletme temalı okullar vardı, sağlık temalı okullar vardı. Zorunlu müfredata ek olarak okulun sağladığı, bizdeki etüt mantığıyla, o okula mensup öğrencilerin belirli bir alandaki gelişimini daha fazla desteklemek üzerine kurgulanmış okullar vardı. Veliler akademik gelişimin dışında ilgilerine göre çocuklarını

okullara yönlendirebiliyordu. Belirli okullar, toplumun temalarına cevap vermeyen okullar birkaç yılda siliniyor. Diğerleri devam ediyor ve daha fazla prim yapan temalara, okullara kayma oluyor. Bu, toplumu birazcık dinlemekle alakalı bir şey... Okul dışı etkinlikler de çok önemli bence... Şimdi İstanbul'da en iyi okullar diye baktığımız zaman hepsi değil ama iyi görülen okulların çoğunun sosyal bir yapıya da sahip olduğunu görüyorum. X okulunun mesela festivali oluyor, herkes biliyor... Kendi vizyonunu yaratmak mümkün... Okul müdürü ve personeli karar alıp birlikte hareket ederse ve birlikte bir tema belirleyip ya da benzer şekilde bir farklılaşma gösterirse, ben bunun olumlu olacağını düşünüyorum. Farklılaştırılmış eğitimin uygulanması lazım... Bunun içeriği ve değerlendirmeyi kişilere göre değiştirmeye kadar her şey olabilir. Bir sınav yapacağınız zaman herkese aynı çalışma kâğıdını dağıtmak zorunda değilsiniz. Herkese aynı sınavı yapmak zorunda değilsiniz ya da herkese yazılı sınav yapmak zorunda değilsiniz. Kendisini görsel olarak ifade eden insanlara öğrendiğini öyle ifade etme fırsatı verebilirsiniz, yazılı olarak anlatanlara yazarak, sözlü olarak anlatmak isteyenlere sözlü olarak anlatma fırsatı verebilirsiniz... ” (A.7.DD.FE).

Bir müfettiş, ancak sınavın olmadığı durumda bireysel çeşitliliğin göz önünde bulundurulabileceğini şöyle ifade etmiştir;

“...Başarı ölçüsünün ortaokullar için liseye, liseler için üniversiteye giriş sınavı puanlarının ve kaygısının olmadığı okullarda bireyin ihtiyaçlarına cevap vermeye yönlendirilebilir. Okullardaki çeşitliliği yönetecek özellikler daha iyi geliştirilebilir. Akademik başarısı yüksek olan çocuklar bunu destekleyecek alanlara yöneltilerek destek sağlanabilir; çocuk müziğe, resime, sanata daha yatkın ise buna yönelik desteklenmelidir, çeşitliliğe cevap verebilmek için...” (F.1).

İki katılımcı, ilkokullarda çeşitliliğe hitap edebilmek için branş öğretmenine ihtiyaç olduğunu şöyle belirtmiştir;

“...Ben ilkokullarda bir resim öğretmenin, bir müzik öğretmenin, bir beden eğitimi öğretmenin olmazsa olmaz olduğunu düşünüyorum. Şu anda bizim en büyük eksikliğimiz bu, bir İngilizce öğretmeni, bir din kültürü öğretmeni gibi bu 3 branş öğretmenin de olması gerektiğini düşünüyorum. Şu anda hiçbir ilkokulda ki biz ne diyoruz en küçük yaştan çocuk şekillenir, ilgi ve algılarına göre yetiştirilir. Bunu ortaya çıkaracak bir şeylerin de profesyonel kişilerle olması gerekiyor. Bir resim öğretmenin

keşfetmesi gerekiyor çocuğun yeteneğini... Bir müzik öğretmenin keşfetmesi gerekiyor. Bir beden eğitiminin onu yetiştirmesi, eğilimi varsa çocuğun, bununla ilgilenmesi gerekiyor...” (M.8.SE).

“...Biraz önce dediğim gibi, sadece akademik dersler ağırlıklı değil... Mesela ilkokulda beden eğitimi dersi var ama öğretmenler inanın zorla çıkıyor, yani işte hava yağmurlu çıkartamam... Tamam, okulumuzun spor salonu yok bence olmalı... Kapalı bir salonumuz olmalı hatta bence... Sınıf öğretmeni bilemez bunu bir beden eğitimi öğretmeni olmalı ilkokulda bile olsa... Mesela görsel sanatlarda ayrı bir öğretmen olmalı çünkü bu işin ehli bence odur yani sınıf öğretmeni her alana hâkim olamaz. Biz eğer bunu savunuyorsak yani çocukların farklı farklı ihtiyaçları var, o zaman tek tip bir öğretmen de maalesef olmamalı... Bence bu anlamda böyle bir çözüm bulunabilir, okullar zenginleştirilebilir materyal açısından, mesela işte belli oyun yerleri olabilir, kapalı spor salonu olabilir, ona yönelik öğretmenler olabilir böyle belki çözülebilir...” (Ö.3.P).

Bazı katılımcılar, bireysel çeşitliliğe hitap etmek için önce çocuğu anlamak ve tanımak gerektiği ve farklılıklara saygı duyulan bir iklimin oluşturulması üzerinde durmuştur.

“...Çocuğun bireysel anlamda eğitim ihtiyaçlarını anlamak için onunla sağlıklı bir iletişim kurmak, bundan sonra çocuğun ihtiyacının neler olduğunun farkında olmak gerekir...” (F.2).

“...Bizim okulumuzda çok iyi kanun çalan bir öğrencimiz var. Ama akademik derslerinde çok başarısız... Bütün yazılı sınavları düşük... TEOG başarısı düşük... Okulumuzda öğretmen ve öğrencilerle birlikte toplamda yaklaşık 1060 kişiyiz ve bu kişilerin arasında böyle bir yeteneği olan kimse yok... Aslında baktığınızda çocuk kendi alanında bu okulun birincisi... Nereden baktığınıza bağlı yani... Böyle bir durumda bu öğrenciyi kendi yetenek alanında tespit etmemiz ve doğru bir şekilde yönlendirmemiz gerekiyor. Biz bu öğrenciye zorla bunu bırak, sen TEOG çalışmalısın, sen matematik çalışmalısın, mutlaka fen bilgisi yapmalısın diye uğraşsak başarılı olabilir miyiz? Olamayız işte...” (M.1.D).

“...Okul öncelikle kurumun bir parçası olan her bireye çeşitliliği, farklılığı önemseydiğini hissettirmeli... Bu konuda kararlar alınmalı, örtük ve açık olarak paydaşlarla paylaşmalı... Her kesimin kendini bulunduğu kuruma ait hissetmesi ve değerli olduğunu düşünmesi önceliktir...” (A.8.DD.SE).

Çocukların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana çıkarabilmek için öğretmen rehberliğinin güçlendirilmesi gerektiğini düşünen katılımcılar olmuştur.

“...Bu anlamda rehberlik süreçleri kuvvetlendirilebilir. Çocuk gerçekten tıp okumak istiyor mu? Benim çok başarılı bir kuzenim var, Amerika’da doktorluk yaptı ama tıp bölümünü isteyerek okumadı mesela... Bence rehberlik çok önemli... Ne istediğini bilen bireyler yetiştirmek de önemli...” (A.10.DD.M).

“...İnsanları bir tornaya sokup, torna ürünü olarak çıkartma mantığını bırakıp... Aileden gelen çocuğun her birisinin farklı bir birey olduğunu değerlendirip onun yapısına uygun eğitimi vermemiz lazım... Az önce en başta dediğim gibi illa annenin, babanın veya bir öğretmenin ısrarı ile çocuk bir alana yönlendirilmek yerine çocuk kendi yeteneklerine, kendi doğasına uygun, uzman bir öğretmen tarafından değerlendirildikten sonra yönlendirme yapılmalı diye düşünüyorum...” (M.3.EY).

Bir öğretim üyesi, bireysel çeşitliliğe hitap etmek için sınıf mevcutlarının az olması gerektiğini düşünmektedir.

“...Okul toplumdaki çeşitliliği kesinlikle yönetemez. Çünkü bireysel farklılıklara hitap etmek, herkese özgü, farklı bir program uygulamayı gerektirir. Eğer sınıflar 5 kişi olursa; 1 öğretmene, 5 kişi düşerse bu yapılabilir. Ya da 10 öğrenci... Bu durum sınıf sayılarıyla alakalı bir durum... Bireysel farkları dikkate almak için bireysel bir eğitim yapmak gerekiyor...” (A.1.AG.OÖ).

4.1.6. Sözleşmeli Okul Nasıl Olabilir?

Bu temaya ait yedi alt kategoriden *Hesap Verebilirlik* ve *Bütçe* araştırmanın ilk temalarındandır. Bunlar dışındaki beş kategori ise, verilerin analizi sırasında ortaya çıkmıştır. Yeni bir tema olan *Sözleşmeli Okul Nasıl Olabilir?*’de katılımcıların pek çok açıdan, görüşülen okul yapısına ilişkin fikirlerine yer verilmiştir. Aşağıda farklı başlıklarda olmak üzere katılımcıların bu görüşlerine değinilmiştir. Her başlığın bitiminde, katılımcıların düşünceleri maddeler halinde özetlenmiştir.

4.1.6.1. Okulun Bağlı Olduğu Otorite Açısından

Bu konuda düşüncesini paylaşan üç katılımcı da, otorite olarak yerel yönetimleri işaret etmiştir.

“...Okullar belediyelere bağlanabilir mesela...” (A.2.AG.F).

“...Bizim eğitim yönetimini düzenlememiz gerekir. Yani sorumlulukları, hani hesap verilebilirlik bilmiyorum yani öğretmenlerin alımından tutun da atanmasına, okulun yönetiminden, organizasyonuna bütün bunları düşünmemiz gerekir. Ancak başarılı yerlere baktığımız zaman, daha çok yerel otoritelerin çok etkin olduğu yani okulların sorumluluğunda yetkilerinin çok daha fazla olduğunu... Mesela Amerika’da federal hükümet ayrı vergi, eyalet vergisi ayrı, yerel belediyeye ayrı vergi verdiğiniz zaman hizmeti de isteyebiliyorsunuz, vergisini veriyorsunuz çünkü... Dolayısıyla okulun da bakımı belediyeye ait, işte ta Ankara’dan beklemiyorsun yani... Ohio’da ki bir okul Washington’dan bir şey beklemiyor yani... Ya kendi eyaletinden bekliyor, ya da belediyeden bekliyor. Ben şunun taraftarıyım, yerel yönetimlerin çok daha etkisinin artması taraftarıyım... Bu yerel yönetimden kastım, hem il yönetimi belediyeye kadar... Hatta ve hatta muhtarlıklara kadar belli sorumlulukların yetkilendirilmesi lazım... Hatta okul müdürlerinin çok daha fazla hesap verebilir olmaları için de yetkilendirilmeleri lazım, bir bütçe yapılandırılması gerektiğini düşünüyorum...” (A.6.DD.B&BFT).

“...Böyle bir okul yerel yönetime devredilmeli diye düşünüyorum ama problemler yüzünden olmuyor. Aslında belirli bölgelerde devredilmeli... Böyle bir durumda eğitim kalitesi nasıl olur bilemem ama ileride böyle bir düzenleme olacak belediyeler alacak yerleri... Avrupa sistemine geçilecek...” (M.7.İL).

Görüşülen eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda şu öneriler öne çıkmaktadır;

- ✓ Okulların daha hızlı ve daha fazla destek alması için yerel otoriteler etkin kılınabilir.

4.1.6.2. Okulda Verilen Eğitim Açısından

Bir müfettiş, eğitimdeki önceliğin ne olması gerektiğini şöyle ifade etmiştir;

“...Devletçilik olması lazım, devletin, milletin değerlerini önemseyen eğitim programları olmalı...” (F.2).

Bir öğretim üyesi, eğitimde gelecek hedefini vurgulamıştır. Önemli olanın, geleceğe hazırlanmak olduğunu ve bunun da çocuğun geleceği hayal etmesiyle başlayacağını şöyle ifade etmiştir;

“...Okul öğrenciyi, bireyi geleceğe hazırlayacak, bugüne değil... Bugüne hazırladığı zaman mevcut ihtiyaçlara cevap veremez, bu mevcut ihtiyaçlar, çevrenin beklentileri ya da iş dünyasının beklentileri olarak da değerlendirilebilir ama geleceği yakalamak çok önemli... Gelecek düşüncesi, geleceği önceden öngörmek ve ona göre eğitimi tasarlamak, okulları tasarlamak ya da müfredatı buna göre yenilemek... Biz hep var olan durumdan hareket ediyoruz, bu önemli bir hata olarak değerlendirilebilir. Gelecek trendler, gelecekteki ihtiyaçlar önemli bu noktada... Toplumda neler ihtiyaç olacak, toplumda şu an ihtiyaç olmayan ileride daha fazla ihtiyaç haline gelecek şeylerin şimdiden tespit edilmesi ve ona göre milli eğitimin dizayn edilmesi... Buradaki en temel tema, kullanacağın en temel tema gelecektir, çünkü geleceği hiç kimse önceden göremez ama herkes hayal eder. Bugün de yine bir öğrenciye, bir bireye diyelim, eğitilmek için okula gelen bireye, en önemli verilmesi gereken beceri ya da ne diyelim geliştirilmesi gereken beceri, hayal etme becerisidir. Hayal etme becerisini eğer okul öğrenciye kazandırabilirse, çocuk hayal eder, hayal ettiklerini hayata geçirmeye çalışır, bir şeyler için çaba sarf eder. Ama hayal etmiyorsa, çaba sarf etmesi, çalışması için bir anlam yoktur. Dolayısıyla hayal etme, kazandırılması gereken temel beceri; ikincisi, gelecek teması... Eğer böyle bir okulu ben tasarlasaydım, bu 2 tema üzerine kurardım. İkisi de birbirine bağlı, geleceği sen şu an göremediğin için hayal ediyorsun. Hayal etmeden geleceği göremezsin. Dolayısıyla öğrenciye de hayal etme imkânı sağlayacak bir eğitim verilmesini arzu ederim dolayısıyla çocuğumun da böyle bir okulda okumasını arzu ederim, çünkü ben okulun çocuğu geleceğe hazırlaması gerektiğini düşünüyorum...” (A.5.YD.EY).

Bir katılımcı, okulların belirli ilgi ve yetenek alanlarına göre oluşturulabileceğini düşünmektedir.

“...Mesela müzik sözleşmeli okulu, sanat sözleşmeli okulu, resim sözleşmeli okulu veya mesleki alanlarda sözleşmeli okullar, uygulamaya en az %50 ağırlık veren okullar benim tercihim olabilir. Bu durumda çocuk teoriye boğulmayacak, ilgi duyduğu, istediği alanda devam edecek... Çocuk bulunduğu okulda ve alanda mutlu değilse, istediği başka alana geçmek için sözleşmeli okullar daha avantajlı olabilir...” (A.1.AG.OÖ).

Bir öğretim üyesi, Türkiye bağlamı dışından örnek vererek toplumun eğitim ile ilgilenmeyen kesiminin de okula ve eğitime kontrollü bir şekilde dâhil edilebileceğini şöyle açıklamıştır;

“...Bir de okulun yakın toplumla ilişkisi çok önemlidir. Senin beslendiğin toplumun, aynı sorunu seninle paylaşmasını sağlaman lazım... Mesela Finlandiya’da bir müdür, okulun bulunduğu çevrenin insanlarına da eğitim görevi veriyor. Mesela mahallenin bakkalı gelip dört işlem dersini anlatıyordu, her yıl 1-2 saat belirli zamanlarda... Bu inanılmaz bir motivasyon sağlıyordu. Başkan yardımcısı vatandaşlık dersi veriyordu mesela, insanlar o dersi alabilmek için yarış halindeydi. Yani kişileri bu şekilde okula sokabilirsen, aidiyet duygusu kazandırabilirsen, öğretmen organizatör gibi hareket edecek, bu sayede maddi gelir olur, başka bir şey olur, bir yarar sağlarsın. Burada çok iyi bir denetim ve bunun tutulması lazım, toplum tarafından benimsenmesi lazım...”
(A.7.DD.FE).

Görüşülen eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda şu öneriler öne çıkmaktadır;

- ✓ Sözleşmeli okul için hazırlanan eğitim programları; milli değerleri önemseyen, devletçi yapıda olmalıdır.
- ✓ Çocukları, geleceğin dünyasına hazırlayacak eğitim yaklaşımları benimsenebilir.
- ✓ Okullar belirli temalara yönelik kurulabilir. Uygulama ağırlıklı olabilir.
- ✓ Eğitim, çocuğun okurken farklı okullara yönelik yeni seçimler yapabileceği esneklikte olabilir.
- ✓ Eğitim, toplumdan ve hayattan kopuk olmamalıdır. Toplumdaki her birey; öğretmen gözetimi altında, kısa süreli ve uzmanlık alanına uygun şekilde planlanmış etkinliklerle eğitime dâhil edilebilir.

4.1.6.3. Okul Müdürü Açısından

Katılımcıların bu kategoride birleşen düşüncelerinde, müdürün hem mesleki yeterlilikleri hem de kişilik özellikleri ön plana çıkmıştır.

“...Mesela okul müdürleri bu okul tipine uygun değil bence, çoğunun değişmesi gerekir. Yerlerine mülakatla seçim yapılmalı, tabi ki herhangi bir sendikaya bağlı olabilir bir müdür, öğretmen ya da müfettiş... Fakat bu durum o insanın önüne geçmemeli... Yani o insan yalnızca o sıfatla tanınmamalı... Önyargı olmamalı... İnsanları belirli kalıplara sokmak, o insanı doğru şekilde tanımayı engelliyor. Müdürlerin seçiminde eğitim düzeyi,

kendilerini geliştirme potansiyellerine bakılmalı... En önemlisi budur bence... Kendini yenileyebiliyor mu?, Öğrenmeye açık mı, hevesli mi, meraklı mı?... Müdürü seçecek jüride üniversiteden akademisyenler de bulunmalı... Maaş ödemelerinin eşit şekilde değil de, performans kriterlerine göre belirlenip ödemek daha iyi olur bence... İstanbul'un gözde okullarından birinin müdürüyle konuşurken mesela, eğitimsel terimler içeren bir soru sordum. Okullarında gelişme ve farkındalığı geliştirme üzerine... Ve uluslararası düzeyde başarılı ülkelerden örnekler verdim. Fakat soruma herhangi bir cevap alamadım. Okul, yöneticisi kadar okuldur. Bu, çok güzel ve doğru bir söz..." (F.1).

Bir öğretmen bu okullar için okul müdürünün öncelikle çalışkan olması gerektiğini şöyle ifade etmiştir;

"...Bence iyi, idealist idareciler olmalı... Aslında idareci çok yönlendiriyor öğretmeni... Yani idareci çalışkansa, çalışmayı çok seviyorsa ekibi de ona göre oluyor, ona göre motive ediyor..." (Ö.4.ÖÖ).

"...Bir de idarecilerin ufkunu ben yakalamaya çalışırdım. Ne kadar yetiştirmeye çalışıyorlar? Bir okula talebin olması için o okula gönül vermiş olunması gerekir. Ama bir okuldan gönül göçü başladıysa ne talep kalır, ne başka bir şey... Tabi burada hep yetişmiş, güvenilir, kariyer ve liyakat sahibi müdürler diyorum. Müdürleri çok sağlam seçeceksiniz, o da ekibini sağlam seçecek ama bunun da suistimallere karşı ağır yaptırımlarının olması lazım (çünkü her şeyi devlet veriyor)... Yani birisi ahabap, arkadaş, tanıdık, siyasi araya girip buna dokunmayın denmemesi lazım. Yanlış yaptıysa kesinlikle o kişinin de karşılığını görmesi lazım... Dediğiniz gibi şeffaflık olacak, güven duygusu oluşturacak ve işlerini de doğru yapacak. Bunu sağladıktan sonra yörenin de değerlerini göz önünde bulundurarak ben bu çevrede en iyi kimler var onları seçerim, okuluma alırım, başarıyı da arttırırım. Yönetici bilgili olursa, etkin olursa, baskı demiyorum ama bakın o anlamda demiyorum, kaidelere, kurallara bağlı kalarak değerlendirmelerini yaparsa, hissi davranmadan, o zaman verimli olur. Günümüzde böyle kaç tane bulabilirsin? Çok az bulursun. Hep bir yönü ağır basar. Ya bir bakarsın ahlaki yönden bir zaafı vardır, ya bir bakarsınız maddi yönden bir zaafı vardır. Ya bakarsınız bilgi yönünden eksikleri vardır. Bir bakarsınız liyakatta sorun vardır. Bunlar olmayacak, yöneticiyi başta iyi seçeceksiniz. Böyle zaaf yönleri olmayan bir insanın zaten yönetsel olarak da doğru düzgün kararlar alacağını düşünüyorum..." (M.9.M).

Görüşülen eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda şu öneriler öne çıkmaktadır;

- ✓ Okul müdürleri dikkatli seçilmelidir. Seçimde liyakata önem verilmelidir.
- ✓ Müdürün seçim jürisinde, üniversiteden öğretim üyesi de bulunabilir. Müdürün eğitim düzeyine, kendini geliştirme potansiyeline, öğrenmeye açık ve istekli olup olmadığına, bazı kişisel özelliklerine (merak duygusu, çalışkanlık vb.) bakılabilir.
- ✓ Okul müdürlerinin maaşları perforamansa göre belirlenebilir.
- ✓ Okul müdürlerinin yetkisi, sorumlulukları ölçüsünde genişletilebilir. Böylece okul müdürlerinin hesap verme sorumlulukları artırılabilir.
- ✓ Okul müdürleri, okula ve eğitime gönül vermiş insanlar olmalıdır.

4.1.6.4. Görev Alan Öğretmenin Donanımı ve Kariyer Gelişimi Açısından

Bazı katılımcılar, hizmet içi eğitimler ya da üniversitelerle işbirliği içinde yapılan eğitimlerin, sözleşmeli okulda daha fazla sorumluluk üstlenerek çalışacak olan öğretmenin kariyer gelişimine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Bu konuda kimisi müdürün etkisinin fazla olduğunu söylerken kimisi de öğretmenin ihtiyaç duyduğu alanda, o bölgedeki bir üniversiteye giderek eğitim talebinde bulunabileceğini ifade etmiştir.

“...Mesela öğretmenler şunu yapabilir, bulunduğu bölge yüksek bir bölgedir. Arıcılık mesleği vardır. Bununla ilgili o bölgede bulunan üniversiteye gidip ben bu bölgede arıcılığı daha iyi anlatabilmek için bu mesleğin temellerini öğrenmem lazım diyerek kendisi için eğitim talep edebilir. Ben mesela öğretmenlik yaparken kendi alanımla ilgili laboratuvar ortamında kendimi geliştirmek isterdim. Her öğretmenin kendi alanına göre... O şekilde daha etkili olurum. Laboratuvar için eğitim almak isterdim. Bahsettiğiniz bu okulda öğretmenin her alandan bilgisi olması gerekir. Müzikten tutun da... Bu okulların belirli felsefeleri ve öğrencileri olduğuna göre ve o öğrencilerin belirli ihtiyaçları olduğuna göre, her türlü desteği alması lazım öğretmenin... Bu üniversiteler de olabilir, belediyelerin meslek eğitim kurumları olabilir. Öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretmenlere de destek verilmesi gerekir. Müdür öğrencilerini ve öğretmenlerini iyi tanıyacak ki, öğrencilerin ihtiyaçlarını anlayıp ben öğretmenlerimi şu alanda geliştireyim ki, öğrencilere faydalı olsunlar diye düşünmeli... Müdürün öğretmenini çok iyi seçmesi ve tanıması lazım bunun için tabi...” (A.2.AG.F).

“...Okul öğretmenin gelişimi için destek olmalı, fırsat sunmalı bu konuda...”
(A.3.DR.R&EY).

“...Finlandiya’da örnek vereyim, Finlandiya’da biliyorsunuz her öğretmen yüksek lisans yapmak zorunda... Öğretmenler yüksek lisans yapıyorlar ve yüksek lisansını yaptıktan sonra dahi derse asil öğretmen olarak girmiyorlar. 3 yıl yedek öğretmen gibi işte substitute teacher denilen yardımcı öğretmen konumunda çalışıyor, iyice pişiyor ve sınıfı tek başına götürebilecek konuma geldikten sonra bütün sınıfın sorumluluğuna sahip oluyor. Şimdi dolayısıyla öğretmenin kariyer gelişimini desteklemek için hizmet içi eğitim gerekli, o hizmet içi eğitiminde bakanlık tarafından değil, üniversitelerle işbirliği yapılarak üniversite çatısının altında olması tavsiye edilir ya da önerilebilir. Çünkü bunu bakanlık yaptığı zaman öğretmenlerde ön yargı var zaten... Bakanlık bunu maalesef çok albenili, çekici hale getiremiyor böyle bir sıkıntı var. Dolayısıyla bu üniversitelerle işbirliği yapılarak ancak sağlanabilir, o zaman kariyer gelişiminde de önemli bir katkı sağlayacaktır...” (A.5.YD.EY).

Bazı katılımcılar, öğretmenin kariyer gelişimi için farklı ülkelerin eğitim sistemlerini görmenin ya da bilmenin yararlı olabileceğini düşünmektedir.

“...Öğretmeni bu konuda desteklemek için, hizmet içi eğitim dediğimiz şey amacına uygun, içi doldurularak sağlanabilir, yurt dışındaki çalışma gruplarına katılma fırsatı her öğretmen için sağlanabilir, insanın ufkunu çok genişletiyor. İnsanlar nasıl eğitim veriyorlar, Çin’i ben çok başarılı buluyorum bu konuda, ben duygusu değil de, biz duygusu yoğun olan insanlar, onlar da böyle kalkınıyor zaten, bunu başarmış insanlar... Bu tip değişimler olabilir. Zamanın gereklerine uygun eğitimler verilebilir. Mevcut öğretmenlerin hepsinin, gençlerin de dâhil olması gerekiyor böyle bir işe...” (Ö.7.İ).

“...Öğretmenlerin kariyer gelişimlerini desteklemek için; ulusal ve özellikle uluslararası portallar kullanılmalı, öğretmenler dünyadaki değişik uygulamaları görüp bilgi almalı, incelemeli böylece başarılı öğretmenlerin farkı nedir, herkes bunu görmeli, örnek ve özendirici olur böyle bir uygulama... Öğretmenler deneyimlerini paylaşabilmeli... Sertifikasyon programlarına daha fazla yönlendirilmeleri, katılmaları gerekir. Herkes öğretmen olmamalı, çocuğun ihtiyaçlarına eğilip onun problemlerine, eğitimine yönelecek öğretmenler, çocuğu ve işini severek yapan öğretmenler gerekir böyle bir okula...” (F.1).

“...Belki bu Erasmus projeleri ciddi anlamda öğretmenlere bir bakış açısı kazandırıyor. Öğrenci değişim programları... Nasıl kaymakamları 1 yıl Türkiye dışına gönderiyorsak belki öğretmenler için de bu tarz şeyler olmalı... Dünyadaki eğitim modellerini de görmesini sağlamalıyız...” (M.1.D).

Bir öğretim üyesi, öğretmenin motivasyonunu artıracak etkinlikler düzenlemenin faydalı olacağını şöyle ifade etmiştir;

“...Böyle bir okulda, öğretmenin kariyer gelişimini desteklemek için; öğretmen devamlı farklılaşan öğrencilere sahip, şartlar değiştikçe eğer idealse öğretmen, onun da değiştiğini varsayıyorum. Yıllar geçtikçe de daha fazla tecrübelendiğini varsayan biriyim. Burada kariyer basamaklarından ziyade öğretmeni daha fazla motive edici çalışmaların yapılması taraftarıyım. Kariyer gelişimi için rotasyonu destekliyorum, öğretmenin hep aynı yerde görev yapmasına karşıyım. Kariyer demek illa bir üst basamakta öğretmen olmak değil, belli bir süre çalışıp kendisini geliştirdikten sonra tam kendisinden meyve alınacakken üst bir kategoriye, yöneticiliğe veya başka bir şeye yönlendiriliyorsa, burada öğretmenden tam verim alınmıyor demektir. Ürettiğiniz nitelikli bir kişiyi tam üretimin en can alıcı noktasında başka alanlara kaydırıyorsunuz demektir. Bu nedenle yatay bir onore etme, maddi ve manevi olarak destekleme daha mantıklı geliyor bana... Manevi olarak; yaşlandıkça insanlarda farklı farklı ilgi alanları doğabilir. Öğretmenler için etkinlikler mesela manevi programlar yapılabilir, piknik, pilav günü gibi... Kimisi için kongreye gitmek, kimisine göre pikniğe gitmek daha tatmin edici olur...” (A.1.AG.OÖ).

Bazı katılımcılar, öğretmenin böyle bir okul yapısında donanımlı olması gerektiğini belirtirken bunun için nasıl imkânlar sağlanabileceği üzerinde de durmuştur.

“...Burada çalışacak öğretmenin çok daha bilinçli olması gerekiyor. Her şeyi uygulayan teknisyen öğretmen modeli değil de, oturup karar alacak çünkü... Kendi okulunun eğitimini belirleyecek. Çok daha donanımlı bir öğretmen olması gerekiyor. Zaten onu da okul seçeceği için... Proje üretebilen, yeni bir şey üretebilen kişiler olması lazım...” (A.10.DD.M).

“...Öğretmenler odası gibi bir yerde insanlar profesyonel olarak gelişemez. Her öğretmenin kendi odası olduğunu düşünürseniz... İşte profesyonellik böyle bir şey... Senin tek hedefin, öğrenim gören öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağın konusunda plan yapmaktır ve sürekli bunu geliştirmeye çalışmaktır. Öğrenciden alacağın

dönüt, okul yönetiminden alacağın dönütle bunu geliştirmeye çalıştırmaktır. Bunu niye yapıyorsun? Mesleği sevdiğin için yaparsın, bir de bu bahsettiğin sistemin gerektirdiği bir şey...” (A.7.DD.FE).

“...Mümkünse öğretmeni 4,5 gün okulda tutacaksın. Ama 4 milyar da maaş vereceksin. Sadece bir yarım günü boş olacak. Ama ne yapacak? Öğrencilerin tek tek defterleriyle ilgilenecek. Hatalarını tek tek düzeltecek. Verimli akademisyenlerden aldıkları hizmet içi eğitim çerçevesinde okulda materyal geliştirecek...” (A.9.P.SB&T).

Görüşülen eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda şu öneriler öne çıkmaktadır;

- ✓ Öğretmen, bulunduğu bölgenin doğal koşullarına, kültürüne göre kendini geliştirme ihtiyacı hissettiği konularda, en yakın merkezde bulunan üniversiteye ya da belediyenin meslek eğitime ilişkin birimine başvurarak bu yönde bir eğitim alma talebinde bulunabilir.
- ✓ Eğitimde mentorluğa daha fazla işlerlik kazandırılabilir. Yeni mezun öğretmenlerin birkaç yıl içerisinde, ehliyet kazandıktan sonra derse yalnız olarak girmelerine müsaade edilebilir.
- ✓ Hizmet içi eğitimlerin daha özendirici olması için üniversitelerle işbirliği içerisinde yürütülmesi planlanabilir.
- ✓ Türkiye dışındaki eğitim sistemlerini incelemeleri için daha fazla öğretmene fırsat sağlanabilir.
- ✓ Öğretmenlerin profesyonel gelişimi için ulusal ve uluslararası portallar kullanılabilir.
- ✓ Öğretmenliği, çocukları ve işini seven öğretmenlerin yapmasını sağlayacak planlamalar yapılabilir.
- ✓ Öğretmenler için rotasyon olabilir.
- ✓ Öğretmenin başarısı, maddi ve manevi olarak desteklenebilir. Öğretmenlerin ilgi ve isteğine yönelik olarak çeşitli sosyal ve bilimsel etkinlikler düzenlenip motivasyon artırılabilir. Öğretmen, işinden memnun ve motivasyonu yüksek olursa, kendini geliştirmeye de istekli olabilir.

- ✓ Sözleşmeli okulda; donanımlı, proje üretebilen, yeni fikirler ortaya koyabilen öğretmenler görev alabilir.
- ✓ Sözleşmeli okulda üretme ve geliştirme sorumluluğu, öğretmenin üzerinde olduğu için çalışmalarını sağlıklı bir şekilde yürütebilmesini sağlamaya yönelik olarak her öğretmenin ayrı bir odası olmasına dikkat edilebilir.

4.1.6.5. Hesap Verme Sorumluluğu Açısından

Müfettişler, sözleşmeli bir okul yapısında, hesap verebilirliği sağlamak ya da artırmak için okuldan hizmet alanların okulun yönetim kurulunda olması, harcamalara ilişkin bilgilerin zamanında ilan edilmesi, okulun bir ihtiyacına yönelik devletten alınan maddi desteğin devletin zararına kullanılmaması, izin ve denetim merciinin devlet olması gerektiği önerilerinde bulunmuştur. Bunun yanı sıra eğitimde hesap verebilirliğin uluslararası sınavlarda sağlanacak başarıyla yerine getirilebileceği ifade edilmiştir.

“...Hizmet alan kişilerin okul yönetim kurulunda olması gerekir. Yönetimin çok şeffaf olması gerekir. Harcamaları zamanında ilan edip paylaşmalı, en ince ayrıntısına kadar bu bilgiyi sunmalı ki, kâfelerde soru işareti kalmasın, sık sık güncellemeli ilanları... Zaten bugün de mevzuata göre böyle yapılması gerekiyor fakat kağıt üzerinde kalıyor bunlar hep... Gerektiğinde yapılmış gibi gösteriliyor. Okul aile birliği üyelerinin kararlara imza atmaları mesela... Hesap verebilirlik için sadece ulusal düzeydeki değil, uluslararası düzeydeki akademik başarıya da bakılmalı... PISA, TIMSS gibi sınavlar mesela... Bunlar önemli... Böyle bir okulun kendini çok iyi anlatması gerekir. Amaçlarını açıkça belirtmeli... Yönetimin şeffaf olduğuna ikna olmalı insanlar, bir veli mesela istediği zaman okula girip gözlem yapabilmeli, her an denetlenmeye açık olmalı... Okulun çıktılarının ulusal ve uluslararası boyutta değerlendirilmesi olabilir...” (F.1).

“...İlk önce harcamaların sınırları belirtilmeli; mesela okula bir teknoloji sınıfı kurmak için bir ödenek geliyorsa ve teknoloji sınıfının oluşturulmasından sonra ödenekten kalan miktar varsa, bu pay başka işler için harcanmamalıdır. Harcamaların en başından sınırları çizilmeli ve harcama işinden sonra yapılan iş ve kalan kısım ayrıntılı şekilde raporlanmalıdır. Bu şekilde olduğu zaman bir sorun olmaz. Bende devletçilik anlayışı ağır basıyor. Devletin verdiği bir maddi destek, devlete zarar verecek etkinliklerde kullanılmamalı, bunun önüne geçmek için yapılan iş konusunda izin alınmalı ve bu

konuda destek her zaman devletten alınmalı... Bunun kontrolünü de yine devlet üstlenmelidir... ” (F.2).

Bazı katılımcılar hesap verebilirlik için öncelikle okulun velisine hesap vermenin ve okulda velilerin aktif görev almasını sağlamanın önemi üzerinde durmuştur.

“...Velilerin işin içinde olmaları önemli... Bu şekilde olduğu zaman yani daha önceden de bahsettiğim gibi bilinçli veliler işin içinde olursa o zaman onlar öğretmenleri ve öğrenme ortamlarını daha çok sorgulayıp bu sayede gelişim sağlayabilirler. Bizim şu an mevcut okul aile birliği yönetmeliğimizde, yapılan harcamalar dönemsel olarak velilerin görebileceği bir panoda ve internet sayfasında ilan ediliyor. Bunlar yapıldığı zaman dolayısıyla da, şeffaflık sağlanmış oluyor. Veliler de kendilerinden gelen bağışların nerelerde harcandığını görmüş oluyorlar...” (M.4.OÖ).

“...Hesap verilebilirlik derken bence zaten yapılan her şey veliye anlatılmalı, fikri her zaman alınmalı ama tamamen onun kararı olmaması gerekir. Fikir olarak, bir fikir gibi alınıp değerlendirilmeli... Bu şekilde daha doğru olur diye düşünüyorum, maddi olarak da... Her zaman veliler sonuçta ne kadar, neyin, nereye gittiğini bilirse o kadar destek sağlıyor çünkü verdikleri şeyin ne olduğunu, nasıl harcandığını görüyorlar. Mutlaka bunların da her zaman açıklanması gerektiğini düşünüyorum ben. O zaman katılım, işte okulu sevme, okulu benimseme, çocuğunu severek yollamak daha çok gerçekleşir diye düşünüyorum...” (Ö.3.P).

“...Hesap verebilirliğin sağlanması zaten bu yolla gerçekleşir. Çünkü okul yönetiminde veli ne kadar aktifse, ne kadar daha fazla işin içerisindeyse, hem okul yönetimi hem öğretmenler daha fazla hesap verebilir olmak zorunda... Zaten hesap verebilirlik üzerine kurulu, şeffaflık ve hesap verilebilirlik... Dolayısıyla bunu zaten sağlamak zorunda, bu model zaten bunu sağlıyor çünkü burada aslında okulun asıl patronu veli, öğrenci velisi o konuma geçiyor o da tabi kime hesap vermek durumunda okul yönetimine ve öğretmene... Öğrenci velisine...” (A.5.YD.EY).

İki okul müdürü, velilere karşı açık ve şeffaf olduğunda ortaya çıkacak olan ve hesap verebilirliğin de içerisinde bulunduğu olumlu yansılardan bahsetmiştir.

“...Hesap verebilirlik aslında gelişmişliğin bir modeli... Neden, nasıl soruları sorulmadan cevabı açıksa... Bakın biz bu kurumda bunu yapıyoruz. Her türlü hesabı

veriyoruz. Bu okulda her veli şuna inanır. X (müdür) bey bunu söylüyorsa doğrudur. Bu noktaya getirmiştizdir. Mesela geziye gidiyoruz. Ben söylüyorum veliye, sayın veli biz geziye gitmek için A firmasıyla anlaştık. Fiyatı 20 lira, biz sizden 25 lira topluyoruz. 5 lirası şu işte kullanılacak. Veli bilir o 5 lirayı buraya verdiğini... Veya tiyatroya... Veli bilir 5 liranın, 2,5 lirasının okula kaldığını... Biz şunu demeyiz; 5 liraya tiyatroya oynatıyoruz. 5 liraya tiyatroya oynatmıyoruz, 2,5 liraya tiyatroya oynatıyoruz. Veli de bilir bunu...” (M.2.EY&MY).

“...Her ne kadar veliler eğitim sürecine maddi olarak, özellikle liselerde, katkıda bulunmak istemeseler de, katkıda bulunduğu zaman da verdiği bir kuruşun dahi nereye gittiğini görmek istiyor. Bunun şeffaf olması, açık olması, herkesin gözünün önünde yapılması, usulüne uygun olması, tabii ki bu sefer katılımın daha fazla olmasına olumlu yönde etki ediyor...” (M.3.EY).

Şeffaf olduğunda, hesap verebilirliğin sağlanacağını düşünen bazı katılımcıların ifadeleri şöyledir;

“...Çok doğru iş yapabilirsiniz ama şeffaf olmadığınız zaman doğru anlaşılmayabilirsiniz. Yaptığınız işi paydaşlarınızla birlikte yapacaksınız veya paylaşacaksınız, bak gelenler bunlar, harcanan bunlar, kalan bu... Şimdi sen bunları yapmazsan, sözünün geçerliği çok fazla olmaz. Çok fazla değer verilmez...” (M.9.M).

“...Okul aile birliğinin maddi olarak harcamaları kayıt altına alınmalı, belgelendirilmeli diye düşünüyorum. Her sorana açık yüreklilikle, bak ben bunu buraya harcadım, işte gelip bakabilirsin der gösterirsin. Her şey zaten kayıt altında diye ispat olur yani bu böyle olmalı, net olmalı açık, her şey şeffaf olmalı...” (Ö.4.OÖ).

“...Şeffaflık konusunda bir sistem kurulsun öğrenci numarası gibi numara verilsin ve yapılanlar denetlenebilsin. Gelen paranın kaydı da, giden de tutulsun. Yardımda bulunan insanlara makbuz verilebilsin hatta sistemde bunlar görülebilsin. Çünkü halkın güvenini kazanırsanız ilerisi gelecektir...” (M.7.İL).

Bir öğretim üyesi, hesap verebilirliğin yerine getirilmesini sağlamak için okulların nasıl topluma daha açık hale getirilebileceğini şöyle açıklamıştır;

“...Bence bunun için en önemli şey okulların birazcık daha şeffaflaşması... Mesela okulları ifşa etmek lazım... Bu çok kötü bir şey gibi görünüyor ama devletin okullarını

ifşa etmesi lazım... Velinin ya da toplumun haber alma özgürlüğü çerçevesinde devletten bilgi alma çerçevesinde, okulda neler olup bittiğini, okulda hangi kuralların, olayların işlediğini, hangi başarıların elde edildiğini veya edilemediğini, kimlerin görev yaptığını ya da yapamadığını, bunların hepsinin toplumun denetimine açık hale gelmesi lazım, hesap verebilirlik birazcık bununla alakalı bence... Bunu biz toplum olarak çok fazla yapamıyoruz. Bizim okul müdürlerimiz bütçelerinin ya da başarılarının hesabını vermeden, başka bir kuruma atanarak oradan kurtularak gidiyorlar. Böyle olmaması lazım, bunların bir kariyer ve arkasında bıraktıklarının hesabını verme durumu olması lazım... Gerekirse cebinden ödeyip zararı karşılaması lazım... İnsanların yaptıkları işlerin onları peşlerinden kovalayacağı, onları yükselteceği veya düşüreceği bilincinin olması lazım... Bunları bir tehdit niteliğinde söylemiyorum. İnsanlara bir motivasyon olarak da düşünülebilir. Bizde bunlar eksik, ama bunun en genel nedeni kültürümüz bence... Yaşantı kültürümüzde böyle bir şey yok. Bu üniversitede yok, sporda yok, okulda olmaması da normal, başka hiçbir kurumda yok çünkü... Devlet biraz daha korumacı, sistemin devamını sağlamaya yönelik... Bu her siyasi dönemde de böyle olmuştur...” (A.7.DD.FE).

İki öğretim üyesi, hesap verebilir olmanın, kişisel özelliklerle de ilişkili olduğunu şöyle açıklamıştır;

“...Hesap verebilirlik konusunda en önemli şey, insanın kendini denetleyebilmesi, öz denetim kazanmasıdır. İstedığınız kadar test yapın, istediğiniz kadar kalite yönetim sistemleri uygulayın, öz denetim sahibi öğretmenler ya da idareciler olmadıkça bir şekilde özellikle doğu toplumlarında, bu okul modelinin işe yarayacağını zannetmiyorum...” (A.1.AG.OÖ).

“...Hesap verebilirlik çok küçük yaşlardan itibaren geliştirilmesi gereken bir değerdir, yeterlidir. Hesap verebilirliğin eğitimde oturtulabilmesi de oldukça zaman alacak, emek isteyen bir girişimdir. Hesap verebilirlik için Türkiye dışında genellikle standart testlerde öğrenci başarılarının diğer okullardaki, şehir ve eyaletlerdeki diğer öğrenci başarıları ile kıyaslanması yoluna gidilmektedir. Ayrıca öğrenci, öğretmen ve velilere uygulanan anketler yoluyla memnuniyet düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Son dönemlerde sosyal-duygusal gelişime yönelik uygulamaya konulan modeller üzerinden de öğrencilerin sadece eğitimi değil, mutlu, sağlıklı bireyler olarak topluma kazandırılması

için uğraşlar verdiklerini sergilemeye dönük çalışmalar da söz konusudur...”
(A.8.DD.SE).

“...Hesap verebilir durumunda olmak bir yapıyı canlı tutar. Herkes bunu kendinde hissetmeli çok da rahat olmamalı... Her an böyle kontrol yapılacak hissi olması güzel bir şey... Aslında bunları insanların etik olarak hissetmeleri çok daha güzel...” (Ö.7.İ).

Bazı katılımcılar hesap verebilirliğe, öğrencilerin akademik başarı göstergeleri açısından yaklaşmış ve sadece öğrencinin başarısı değil, okul ve öğretmenin de bu başarıda sorumluluğu paylaştığının altını çizmiştir. Ayrıca katılımcıların, okulun kalite standartları çerçevesinde sorumluluklarını yerine getirmesinin de hesap verebilirliği sağlamanın yollarından biri olarak düşündükleri söylenebilir.

“...Öğretmen açısından performansla bakarak beklentileri gerçekleştirmişse öğretmenle devam edilir, beklentiler karşılanmadıysa devam edilir mi? Bu okullardaki müteveli heyeti gibi bir yapı bu kontrolü yapabilir, müdüre mesela kim bakacak? Bu heyet onu değerlendirebilir. Okulun sonuçları beklenen düzeyde mi? Eğer sonuç olumluysa, okul müdürü başarılı olmuştur. Sınıf bazında öğretmen, okul bazında okul yöneticisi...”
(A.3.DR.R&EY).

“...Öğrenci akademik başarıları ve kalite standartları, kalite standartlarını veli oluşturamaz bunu kim yapacak işte Amerika’da ya da Kanada’da olduğu gibi ya da işte ne diyeyim ilçe milli eğitim müdürlüğü gibi diyeyim, ilçe milli eğitim müdürlüğü gibi eyalet yönetimleri var ya da bölge yönetimleri, standartları o koyacak. Akademik başarı ile ilgili de yine merkezi sınavlar var, hani bizde nasıl TEOG var, Amerika’da da var, Kanada’da da var, İngiltere’de de var. Ortak sınavlar, akademik başarılar zaten öğrencinin başarısını ortaya çıkaracak. Öğrencinin başarısının çıktığı gibi okulun başarısı da çıkıyor...” (A.5.YD.EY).

“...Özerk bir okul yapısı oluştursak, okul bazında yönetim, okul bazında eğitim... Yapılamayacak bir şey değil... Günümüzde artık her şeyin kaydı tutuluyor. Ölçme ve değerlendirme diye bir bilim dalı var sonuçta... Biz mesela burada (okulunu kastediyor) bir modeli uyguluyoruz. Yabancı dil programına yani İngilizce üzerine 18 saatlik programa aldığımız öğrenciyi başlangıçta toefl primary sınavına alıyoruz. Bu sayede dönemin sonunda süreci ölçüyoruz, yılsonunda da bir sertifika sınavı yapıyoruz. Yani biz burada yıl boyunca yaptığımız yabancı dil hazırlık programındaki çalışmalarını bağımsız

bir denetçiye raporlattırıyoruz. İşte başlangıçta öğrencimiz neredeydi? Bir süre sonra hangi noktaya geldi? Sonuç olarak ne aşamadayız diye... Akademik başarının bağımsız bir ölçme değerlendirme mekanizmasıyla denetlenmesi gerektiğini düşünüyorum... Daha sonra bunları ilan ediyoruz, raporluyoruz. Bunların herkesçe yapılmasının mümkün olduğunu düşünüyorum...” (M.1.D).

Bir öğretim üyesi, sözleşmeli okulda bulunan okul yönetim kurulunun sağlıklı bir şekilde oluşturulmasının hesap verebilirliğe katkı sağlayacağını söylemiştir.

“...Velilerin farkındalık seviyesi yüksek olması gerekiyor, okulu seçerken, öğretmen seçerken öz denetim düzeyi yüksek kişileri seçmesi gerekir. Bu okulda 200 veli varsa 200’ü de yönetim kurulunda olamayacak. Bu işten en iyi anlayanların seçildiği bir düzende hesap verebilirlik yürütülebilir...” (A.1.AG.OÖ).

Bir okul müdürü, hesap verebilirliğe, okul içindeki kişiler arasında işleyen süreçler açısından bakmış ve nasıl hesap verebilir olunabileceğini, öğretmenlerin performans değerlendirmeleri üzerinden şöyle açıklamıştır;

“...Mesela Türkiye’de öğretmenlerinize başarı belgelerini ya da teşekkür, takdir belgelerini gizli verirsiniz. Sicil notları yeni yeni açıklanmaya başladı, bilgi edinme yasasından sonra... Teşekkür ve takdirleri açıklayabilen müdür sayısı yok denecek kadar azdır. Ama ben okulunda açıklarım ve kimse çatışmaz. Okul müdürüne güven... Önemli olan o... Öğretmen neden ben alamadım, neden o aldı bilmeli... Bunun için, 1. senenin başında bu kuralları açıklarsınız, dersiniz ki bakın bizim %10 ödül verme hakkımız var. Bu %10’luk dilime giren kriterler şunlar... Biz okulumuzda kriterleri baştan koyuyor ve açıklıyoruz. Bizim bir iç yönergemiz var ve o iç yönergeye göre öğretmen arkadaşlar Haziran ayında kimin teklif edileceğini aslında biliyor. Onların da önüne kağıt koysak onlar da aynı ismi yazacak. Yani benim isim yazmama gerek yok. Öğretmen arkadaşlara belgelerini takdim ederken diğer öğretmen arkadaşlar alkışlıyor. Çünkü diğer arkadaşlar şöyle düşünüyor. Arkadaşım böyle bir çalışma yaptı, seneye ben de böyle bir çalışma yaparsam, ben de almaya hak kazanırım diye düşünüyor. Eğer böyle bir düşüncesi varsa, başarı belgesi almak gibi... Kıskançlık olmuyor, çatışma olmuyor. Aksi takdirde sen aldın, ben almadım, sen müdürün adamısın gibi durumlar ortaya çıkar ve iki iyi öğretmen arkadaşın bile arasını bozabilirsiniz, eğer bunu doğru yönetmezseniz...” (M.2.EY&MY).

Görüşülen eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda şu öneriler öne çıkmaktadır;

- ✓ Hizmet alanlar okul yönetim kurulunda yer alabilir.
- ✓ Harcamalar zamanında ilan edilmelidir.
- ✓ Yönetim, şeffaf ve her an denetlenmeye açık olmalıdır.
- ✓ Okulun sadece ulusal değil, uluslararası başarısına da bakılabilir.
- ✓ Okulun amaçları ve öğrenci başarıları açık bir biçimde ortaya konabilir.
- ✓ Harcamalar, daha önceden belirlenen amaca yönelik ve belirlenen ihtiyaç çerçevesinde yapılabilir.
- ✓ Harcamalara ilişkin süreçler ayrıntılı şekilde raporlanabilir.
- ✓ Devlete zarar verecek etkinliklerde bulunulmamalıdır, devletçilik ilkesine uyulmalıdır.
- ✓ Sözleşmeli okul yapısının aynı zamanda hesap verebilirliği artıran bir sistem olduğu söylenebilir.
- ✓ Okul yönetimi, velilerin okula karşı güvenini artırmak için okulda hesap verebilirliği artırmaya çalışmalıdır.
- ✓ Okul yönetim kurulunda farkındalık düzeyi yüksek, bilinçli ve işini işi yapan veliler görev alırsa, bunun hesap verebilirliğe de olumlu katkıları olabilir.
- ✓ Hesap verebilirlik, velilerin okula katılımını, okulu sevmesini ve güvenmesini etkileyen unsurlar biridir.
- ✓ Devlet, okulda yaşanan olayları, başarıları-başarısızlıkları, görevini iyi yapanları ya da yapamayanları topluma açık hale getirebilir.
- ✓ Bir okulda hesap verebilirliğin sağlanması için öğretmenlerin ve okul yönetiminin öz denetim sahibi kişiler olması gerekir.
- ✓ Hesap verebilirliği artırmak için memnuniyet anketleri araç olarak kullanılabilir.
- ✓ Hesap verebilir olmak, bir yapıyı canlı tutar.
- ✓ Okulun işleri, paydaşlarla paylaşım içerisinde yürütülmelidir.

- ✓ Okulun mali kayıtlarını gösteren bir program vasıtasıyla velinin kişisel olarak bu bilgilere erişimi sağlanabilir. Şeffaflığın artması, hesap verebilirliği de olumlu etkiler.
- ✓ Öğrenci başarısızlığından yalnızca öğrenciler sorumlu tutulmayabilir, öğretmenlerin ve okul yönetiminin de bu sorumluluğu paylaştığının farkında olunması sağlanabilir.
- ✓ Öğrencilerin akademik başarısı, ortak sınavlar ve bağımsız kuruluşların denetimleri çerçevesinde ortaya çıkarılabilir.
- ✓ Yönetimin, okul içerisindeki kuralları herkes için eşit şekilde yürütüp personele karşı şeffaf olması hem okuldaki personel arasındaki çatışmaları, kıskançlıkları engelleyebilir hem de yönetimin hesap verebilirliğini artırabilir.

4.1.6.6. Okulun Bütçesi Açısından

Bu başlık altında sözleşmeli okulun, devletin öğrenci başına ödediği ücretin dışında, nasıl finansal destek sağlayabileceği tartışılmış ve çoğu katılımcı bu konuda desteğin yine devlet aracılığıyla sağlanması gerektiğini ifade etmiştir.

“...Devletin gönderdiği ücret yetmez mi? Bulunduğu bölgenin belediyesine başvurarak yardım alabilir. Velilerden destek alınabilir. Burada denetim de önemli... Devletin ek bir bütçesi olabilir, yardımlardan oluşturduğu... Mesela şirketlerin havuza yaptığı yardıma göre vergiden muaf olacak... Böyle bir havuzda toplanıp ihtiyacı olan, isteyen okullara gönderilebilir. Bu öğrenciler bizim öğrencimiz, bu okul bizim okulumuz... Böyle bir sistem olabilir...” (A.2.AG.F).

“...Okulun bütçesi konusunda destek alınacaksa bu, devletin kontrolünde olmalı, bakanlık tarafından ilan edilen ya da yararlı bulunanlar çerçevesinde destek alınmalıdır. Devletin onaylamadığı herhangi bir kuruluştan yardım almak uygun değildir...” (F.2).

Bir müfettiş bütçe için devlet haricinde destek alınacaksa bile, bu konuda hangi destek kuruluşlarıyla işbirliği yapılabileceğinin bilgisinin devlet tarafından sağlanmış olması gerektiği üzerinde durmuştur.

“...Eğer eğitim öğrencilere özgü planlanıp yapılıyorsa bütçe de okula özgü olmalıdır. Okula özgü eğitim bütçesi hazırlanması gerekir. Okul yönetimi kurulu tarafından hazırlanıp yürütülebilir... Bütçe devlet tarafından sağlanmalı ya da kontrol edilmelidir.

Okula dışarıdan alınan destek alınacaksa, yardımı yapan kişi ya da kurum, kendini okul içinde söz sahibi olma hakkına sahipmiş sanabilir. Destek alınacak yerlerin devlet tarafından belirtilmesi gerekir...” (F.3).

“...Tanıtım veya reklam alınabilirdi. Ben daha çok her şeyin devlet eliyle yapılması taraftarıyım. Devlet eliyle yapılan yardım karşılıksız oluyor. Dolayısıyla ben devleti önemsiyorum. Yani eğitim mutlaka devlet eliyle sağlanmalı...” (M.4.OÖ).

“...Çok zor sağlardım herhalde çünkü Türkiye’de, özellikle belki şunu devlet yaparsa iş adamlarına iş alanlarına, işverenler diyelim ona... İşverenlere, bunu zorunlu hale getirirse, vergi gibi, işte belirli bir okulu finanse edeceksin şeklinde veya birkaç şirkete bir okulu finanse edeceksin gibi bir şey getirirse, bu kolay yoksa çok zordur. Yani getirisi olmayan, karşılığı olmayan hiçbir bağışta bulunmaz, bir de bağışta bulunan sizi orada kısıtlarsa, size orada bir baskı uygulamaya veya size yaptırım uygulamaya kalkarsa, o da tehlikeli bir şey ki, o zaman müdür birisinin boyunduruğu altına girmiş olur yani çok rahat hareket edeceğini düşünmüyorum o zaman... Şimdi bile mesela devletten aldığımız için rahatız ama bir başkası bana para verse de, ben şunu istiyorum dese, hayır dediğim zaman kesecek onu, o zaman dediğini yapmak zorunda kalacaksın, bu da tehlikeli bir şey... Bunu devlet kontrol etmeli ya da bina imkânı olan, kendi imkânlarıyla ama bu bir ticaretse, ondan da bir getirisi olması lazım, o insan niçin yapsın bunu yani bir geliri olması lazım... Öğrenciden para almıyorsa, devletten öğrenci başına para alıyorsa, devlet niçin bunu özel sektöre yaptırınsın, onu döndürecek kadar ona da kâr verecek kadar bir para veriyorsa...” (M.6.ETE).

“...Destek, devletten alınsa daha iyi, bence devletin vereceğin destek yeterli olacaktır diye düşünüyorum...” (Ö.5.BT).

“...Okullar yapacakları işi belirledikten sonra sadece devletin öğrenci başına katkısından ziyade bazı kriterlerle devlet daha fazla katkıda bulunabilir...” (Ö.6.BT).

Bazı katılımcılar, böyle bir desteğin belediyelerden de alınabileceğini düşünmektedir.

“...Finansal kaynak, oradaki finansal kaynağı sağlayacak yine belediyeler olur. Belediyelerden bu finansal kaynak sağlanabilir... Bu bütçe nereden sağlanabilir dediğimiz zaman, işin olması gerekeni belediyelerdir. Belediyeler bir şekilde eğitimin

içerisinde olmalı ama eğitimde tek başına, yetkide tek başına yönlendirici olmamalı...”
(A.5.YD.EY).

“...Öncelikle devletin bünyelerinden destek almayı düşünürdüm, işte belediye olabilir, ilgili kurumlar olabilir. Belki o çevreden, okulun kurulacağı çevredeki insanlarla bir kampanya düzenleyip olabilir. Sonuçta oradaki bir okul, o çevreyi de geliştirir, iyi bir okul olduğunda oraya da destek sağlar, o nedenle belki çevredeki kişilerden de destek alabilirim...” (Ö.3.P).

Bazı katılımcılar, çeşitli nedenlerden dolayı desteğin veliden alınmasını uygun görmektedir. Kimisi bu desteğin, ikna edilerek kimisi de devlet yaptırımıyla alınması gerektiğini söylemiştir. Katılımcıların bu konudaki ifadeleri şöyledir;

“...Ben ilkokulu bir köy okulunda okudum. Sınıfta soba yanıyordu ve onun sorumluluğu bize aitti. Odunculuk kolu vardı mesela, o gün o kolda görevli çocuk sobaya odun atardı, odun azalırsa köylülere haber verirdik. Bakın, o zaman da bir veli desteği vardı. O destek bugün velilerden finansal destek almaya dönüştü. Bugün yine vatandaşın desteğiyle dönen bir kamu hizmeti var. Bunun sadece biçimi değişmiş. Orada odun sağlarken bugün personel maaşları için ya da materyal için destek sağlayan pozisyona gelmiş... Ben bu konuda farklı bir model de düşünüyorum aslında... Devlet, sosyal bir devlet ve dolayısıyla eğitim de ücretsiz anayasada, mesela bazı batı ülkelerinde katkı payları alınıyor yani resmi olarak da katılım payı ödenen, alınan Avrupa ülkeleri var. Buralarda örneğin bu tip merkezi alanlarda, bu tip (donanımlı iyi bir okul) okul çok yani İstanbul’da... Bu okullarda veliler okulun eğitim ile ilgili bütün ihtiyaçlarını finanse edebilir. O zaman devlet burada trilyonluk insana da aynı hizmeti, aynı kalitede sunmaya çalışıyor; hiçbir sosyal güvencesi olmayan ve ciddi anlamda muhtaç insanlara da aynı hizmeti sunmaya çalışıyor. Benim kanaatimce sosyal devlet, ihtiyaç sahibi insanların ihtiyacını karşılamalı... Mali durumu iyi olan insan o ihtiyacı karşılanırken ücret ödemeli... Devlet fakir için, ihtiyaç sahibi için sosyal devlet olmalı düşüncesindeyim. Bu anlamda özerk yapıda, makul ücretlerle bu okullar daha iyi olabilir. İyi bir özel okul yıllık 50 bin lira ise bugün mesela bu okulların (iyi bölgelerde bulunan) yıllık ücreti 5 bin lira olabilir. Okul öğretmen maaşını kendisi öder. Öğrenci alımlarını kendisi yapabilir. Bu yapıda İstanbul’da etüt beslenme okulları vardı mesela 19 tane ama bunlar kapatıldı. Çalışan anne-babaların çocukları gidiyordu. Veliler yıllık olarak 3 bin lira gibi bir katkı sunuyordu ve çocukları burada akşam saat 6’ya kadar kalıyordu. Öğretmenlere ekstra

bir ücret veriliyordu. Çocuklara yemek veriliyordu. Yani bir nevi özerk okuldu onlar... Devletin okulu ama ücretli okul yani ücretli hizmet sunan okullardı. Yani bu tarz okulların sayısı artırılmalı diye düşünüyorum ama kapatıldı mesela... Fırsat eşitsizliği yaratıyor düşüncesiyle kapatıldı. Bu, nereden baktığınıza bağlı... Okula finans sağlama konusunda, durumu iyi olan velilerden destek alınabilir. Mesela bu okul sadece duvar, bina olarak teslim edildi. Bu okulun tüm donanımı velilerin destekleriyle yapıldı. Öğrencilerin dolapları, ofis ürünleri, aklınıza gelebilecek, gördüğünüz her şey... Fotokopi odaları, çalışma odaları, öğretmen odaları... Bunların hepsini veli desteğiyle hayata geçirdik ve memnuniyet oranımız da çok yüksek... Bize destek olan velilerimiz yine gelip bizim üzerimize düşen bir şey varsa destek olalım düşüncesindeler...” (M.1.D).

“...Devlette okul aile birliği dediğimiz şey o şekilde yürüyor. Biz veliye şunu diyoruz. Bizim sizden veli olarak bağış isteme hakkımız var, sizin de vermeme hakkınız var. Karşılıklı hakları doğru açıklamak zorundasınız, eğer bunu doğru açıklamazsanız, bu sefer de hukuki süreç başlar. Veliyi okula destek olması için ikna etmek gerekiyor. Velinin inanması gerekiyor. Veliden gidip bağış istediniz. Bu sefer veli sosyal baskı altında kalıyor. Ben bu parayı vermezsem, okul idaresi çocuğuma takar mı? Öğretmen takar mı diye... Eksik not mu verir? Hayır. Siz bunun güvencesini vermelisiniz...” (M.2.EY&MY).

“...Ben devletin verdiğini yeterli buluyorum. Bence ailelerden biraz destek alınmalı... Çocuklarının okulu ne kadar hor kullandığı malum... Gördüğünüz gibi hor kullanıyorlar. Bunun nedeni ne? Çünkü cebinden çıkan bir para yok. Velilerden alınacak ücret çok cüzi de olabilir. Biraz ucu veliye dokununca veli de desin ki çocuklarına, gözünüzün önüne bakın... Böyle olunca devlet değil mi karşılansın durumu oluyor. Bence ufak da olsa velilerin desteği alınmalı... Sadece bunda değil destekleme kurslarında da mesela, birkaç ay sonra öğrencilerin katılımı azalıyor ve bitiyor. Niye? Çünkü yine veli para vermediği için... Para vermedim ki bıraksam ne olur diyor ve bırakıyor. Aynı çocuk dershaneye giderken hiçbir devamsızlık yapmıyor, ama bakıyorsunuz okuldaki kursa devamsızlık yapıyor...” (Ö.8.TDE).

Katılımcılar ayrıca vakıf, mezunlar, reklam, toplumun ileri gelenleri ile hayırseverler, sponsorlar ve kermesler gibi farklı yollardan okula destek alma önerilerinde bulunmuştur.

“...Vakıf müessesesi zaten bizim kültürümüzde de böyle şeyler için var. Bakıyorsunuz geçmişte medrese sisteminde hep vakıflar okulları yönetiyor. Vakfın gelirleri aktarılıyor. Sakıncaları bilemeyeceğim. Bütün vakıflar devlet kontrolünde sonuçta...” (A.4.DD.M).

“...Bence bir kurumun en önemli geliri oranın mezunlarından. Çünkü o mezunlar onun temsilcisidir. Ben bir okul müdürü olsam mesela, bu hemen olacak bir şey değil, belirli bir kimlik oluştuktan sonra mezunlar derneği gibi bir şey yaparım. Bunu sürekli denetir, insanlarda bir aidiyet duygusu geliştirmeye çalışırım. Mezunlar, okulun tanınması ve tercih edilmesi açısından da önemlidir... Ayrıca reklam yapmak... Okul sanaldan da para kazanabilir. İnternet sayfasına reklam alabilir...” (A.7.DD.FE).

“...Okulun bulunduğu bölgede bulunan toplumun ileri gelenlerine ve sosyo-ekonomik gelir düzeyi yüksek zümreye ziyaretlerde bulunarak yaptıklarımız, yapacaklarımız konusunda bilgilendirir, öğrencilerimizin başarılarının devamı için desteklerine ihtiyaç duyduğumuzu bildirirdim. Çalışkan bir yönetici olarak etkinlikler düzenler, aktif bir okul-aile-toplum birliği sağlayacak organizasyonlar, sergiler, bilimsel faaliyetler, ulusal proje katılımları yoluyla okulun ihtiyaç duyduğundan da öte bir ekonomik gelirin olması sağlardım. Okul yöneticisi aynı zamanda iyi bir finansman bilgisine sahip olmalı, kaynaklarını iyi değerlendirmeli, giderlerini kontrol altında tutmalıdır...” (A.8.DD.SE).

Bir müfettiş hayırseverlerden destek alınırken sınırların iyi çizilmesi gerektiğini şöyle ifade etmiştir;

“...Hayırsever kişilerden destek almayı tercih ederdim. Lüks semtlerde oturan ve yardım etmeye istekli hayırsever insanlar var. Onları bulmak lazım... Karşılığında hiçbir şey beklemiyorlar. İlk önce kurum ve eğitim politikası iyice tanıtılmalı, açıklanmalıdır. Verilen desteğin gerçekten ne için, hangi amaçla kullanılacağı ayrıntılı şekilde anlatılmalıdır. Eğitim felsefesini okul belirlemelidir, nasıl bir insan yetiştirileceğine okul karar vermelidir...” (F.1).

“...Mesela devletin yetmediği yerde ne oluyor şu an, veli desteği ya da bazı STK, büyük şirketler veya bir hayırsever... Benim bundan önceki okulumu bir hayırsever yaptırmıştı, okula adını vermişlerdi. O kişi rahmetli olmuştu ama onun oğlu ve torunları hala elleri üstündedir okulun... Bir eksik olur, bir ihtiyaç olur, bahçeye bir şey yapılacaktır. Bir spor salonu yapılacak, bir kütüphane yapılacak finanse ediyorlar. Maddi olarak bütün

olanakları sağlıyorlar. Diğer okullarda da buna benzer, birçok ekonomik seviyesi yüksek olan veli, çok güzel hayırlar yapıyor...” (Ö.2.İ).

Bir okul müdürü, bu okulların Türkiye’deki muhtemel örnekleri için okul kurucuları ya da sponsorlar tarafından az da olsa kâr elde edebileceğinin gerekçelerini şöyle açıklamıştır;

“...Yine sponsorlar aracılığıyla sağladım. Bu bahsettiğimiz eğitim sistemini de çok isterim yani böyle bir eğitim sistemi olmalı bence... Burada küçük kâr amacı da olmalı, çünkü insanlar eğitime tamamen kendilerini adayacak, hiç kâr amacı gütmeyecek. Türkiye’de böyle kendisini eğitime adayacak eğitimci ve halk kitlesi yoktur. Az da olsa mesela küçük miktarlar, belki yüzdelik verilebilir ona... Mesela devlet benim okuluma şu an öğrenci başı 3000 TL yatırım yapıyor. Bu 3000 TL ’yi verse ve yatırımcıya dese ki, ben senden vergi istemiyorum. Sen personel maaşını da karşılayıp bu okulda eğitim yapacaksın, kira ve vergi istemiyorum. Burada en az %80 kâra geçerim ve devletin verdiği maaşla çok iyi bir eğitim yaparım. Ama bunun yani devlet standartlarının da çok iyi belirlenmesi gerekir. Devlet bunu denetleyebilmeli...” (M.7.İL).

“...Kermeslerin okula gelir getireceğini düşünüyorum. Önceden çalıştığım okullarda yapılıyordu böyle şeyler ve okula çok güzel kârlar getiriyordu. Eğitim öğretimde, personelde ve diğer yerlerde kullanılabilir bir para geliyordu...” (Ö.4.OÖ).

Görüşülen eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda şu öneriler öne çıkmaktadır;

- ✓ Destek, devletten alınmalıdır.
- ✓ Belediyelerden destek alınabilir.
- ✓ Devletin, yardımlarla oluşturduğu ek bir bütçeden, havuzdan destek alınabilir.
- ✓ Durumu iyi olan velilerden yasal çerçevede destek alınabilir.
- ✓ Devletin onay verdiği ya da Bakanlığın ilan ettiği kuruluşlardan destek alınabilir.
- ✓ Okul kampüsünün içine ya da internet sayfasına reklam alınabilir.
- ✓ Devletin yönlendirmesiyle, iş çevrelerinden destek alınabilir.
- ✓ Öncelikle okulun çevresindekiler olmak üzere hayırseverlerden destek alınabilir.

- ✓ Kermesler, kampanyalar, sergiler, bilimsel faaliyetler, ulusal proje katılımları, sponsorlar aracılığıyla destek sağlanabilir.
- ✓ Devletin uygun gördüğü vakıflardan destek alınabilir.
- ✓ Okulun eski mezunlarından destek alınabilir.
- ✓ Devlet kontrolü olmalıdır.
- ✓ Sözleşmeli okul kurucularına küçük kârlar verilebilir.

4.1.6.7. Okulun Denetimi Açısından

Okula bütçe desteği sağlama konusunda olduğu gibi denetim konusunda da katılımcıların çoğu, denetimin devlet tarafından görevlendirilen şahıslar ya da bir devlet kurumu aracılığıyla sağlanmasının uygun olacağını düşünmektedir.

“...Bence bunun için baştan önlem almak lazım... İş bittikten sonra acaba ne yapılmış diye bakarken geç kalınmış olunabilir. O nedenle bu anlattığınız okulları denetlemek için özel akreditasyon kuruluşları olabilir. Böyle okullar olacaksa, bu okulların bağımsız kuruluşlar tarafından denetlenmesi, standartların sağlanması... Bu kuruluşlarla çalışma zorunluluğu getirilebilir. Okulun en başından itibaren standartlar belli olacak. Okulda kullanılan kâğıdın bile kalitesi belli olacak. Her şey en başından itibaren standart olarak giderse, zaten sonra hesap vermesi kolay olur. Girişte standartlara göre işlem yapılıyor, çıkışta da o standartlara göre değerlendirme olduğu için hesap vermek kolay olur... Bu okullar kıyı, kenar kesimlerde kurulsaydı, oradaki veliler okulun yönetim kurulunda yer alacak. Veliler ne kadar bilinçli olacak böyle bir durumda? Mesela İstanbul’un merkezi bir ilçesinde velilerin bilinçlilik düzeyi yüksek olabilir ama daha kenarlarda böyle olmayabilir. Böyle bir durumda okul yönetim kuruluna devletten bir temsilci katılabilir. Müfettişler belki bu görevi üstlenebilir. Birkaç okulun yönetim kuruluna bir müfettiş gibi... Okulun içinde bağımsız, maaşı devlet tarafından ödenen bir müfettiş olup o denetleyebilir. Okulun işleyişine müdahale etmeden kontrolör görevi üstlenebilir. O sadece izleyecek...” (A.2.AG.F).

“...Bu konuda devletin çok sağlam bir mekanizma sağlaması lazım... RTÜK gibi bir şey, tepede... Bunu denetleyen bir mekanizma... Okula yönelik birtakım talepler olacaktır. Devlet bu taleplerin yerine getirilmesini bekleyecektir. Sürekli bir teftiş mekanizması

kuracaktır devlet... Bu teftiş mekanizması, sağlam bir teftiş mekanizması olması gerekir. Bu kurumların iyi denetlenmesi lazım... Bunlar kimdir? Bunların bilinmesi lazım... Bu okulların özellikle kuruluş aşamasında bir denetlemeden geçmesi gerekir. Bu denetlemeyi de devletin organlarının yapması beklenir. Ondan sonra süreç içerisinde denetimle devam edilir. Gerekirse devletin okulu kapatabileceğini, bu hakları saklı tuttuğunu belirtmesi lazım...” (A.4.DD.M).

“...Devlet denetlemesi altında olursa bir sakınca olmayacaktır. Devletin belirlediği bir program olacak ya da devlete gönderdiği kendi programını uygularsa, eğer hiçbir sorun olmayacaktır. Yeter ki devlet denetlemesi içerisinde olsun, sorun bu denetleme mekanizmasının uygulanması, belki devletin mekanizması yeterli olacaktır denemeden bilinemez... Devletin ana görevi denetim yapmaktır, denetimleri güzel yaparsa bir sorun kalmaz...” (A.6.DD.B&BFT).

“...Sözleşmeli okullarda iç denetim mekanizmasının çok iyi olması gerekir. Hem okulun iç denetiminin hem de yerel eğitim otoritesi tarafından veya devlet otoritesi tarafından denetlenmesi faydalı olur...” (A.7.DD.FE).

“...Okulun işletmesi ile ilgili denetimin tabi ki resmi kanaldan yapılması gerekir. Bütün işlerin kayıtlı yürütmesi gerekir. Devlet kayıtlılığı gerektirir ve bu kayıtların da incelenmesi gerekir. Mesela dediğiniz gibi öğrenci başına bir ödenek geldi. Bunlar doğru harcanmış mı, gerekli yerlere harcanmış mı diye... Bu tarz bir okul kurulsaydı, hali hazırda okulların sorunlarından farklı sorunları olacağını düşünmüyorum. Çok iyi organize edilmesi gerekiyor, denetlenmesinin çok iyi olması gerekiyor, denetim amaca uygun olmalı... O okul daha iyi yerlere nasıl gelebilir diye denetim yapılması gerekiyor... Bence denenebilir, denenmesi gereken bir yöntem...” (M.1.D).

Bazı katılımcılar, var olan okul denetimlerinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Kimisi denetimin ücret karşılığında yaptırılabilirliğini kimisi de hizmetten yararlananlar olarak velilerin yapabileceğini ifade etmiştir.

“...Bugün sadece göstermelik bir denetim var. Prosedür denetimi yapılıyor, yani gerçek bir denetim yapılmıyor. Denetimde her şeyin yazılı olmasından ziyade belki gönüllü, karşılıklı anlaşma yapmak lazım... Hatta bu müfettiş denetlemeyi paralı da yapabilir. Bu şartlar yazılı olmanın dışında prensipte anlaşmak, şu şartları ben yerine getirmek istiyorum, bunların ne kadarı yerine geldi, ne kadarı gelmedi, daha çok ona bakmamız

lazım... Bu sistem çok güzel bir sistem olmalı yani... Şu anda çok gereksiz kaynak israfları var, bu şekilde belki önüne geçilebilir diye düşünüyorum...” (M.7.İL).

“...Denetim sadece müfettişlere bırakılırsa yeterli olmaz, dediğim gibi hizmet alanların da işin içerisine alınması lazım... Mesela benim bir öğrencim var ve bu okulda okumasını istiyorum. Devlet bu okula belli bir miktar kaynak ayırdı. O kaynakların doğru kullanılıp kullanılmadığını denetleme görevleri de yine bana verilebilir. Yani veliler bu konuda yetkin olabilir...” (Ö.5.BT).

“...Denetim mekanizması olmalı ama bugünkü anlamda değil... Gelmeden haftalar önce ‘Biz geliyoruz’ diye haber vermeden... Daha sık, daha profesyonel, daha yetkin kişilerce... Okumayayım canım, yapmıştır demeyen...” (Ö.8.TDE).

Bazı katılımcılar denetimin, bağımsız kuruluşlar tarafından yapılmasının daha faydalı olacağını ifade etmiştir. Bu katılımcılardan biri, müfettiştir.

“...Okullar bağımsız denetleme şirketleri tarafından denetlenmeli... Çünkü biz de insanız, bir çevremiz var. Başına bir iş gelen bir şekilde bize ulaşıyor. Kendine zarar gelmesin diye kırmak istemeyeceğin insanları araya sokuyor. Böyle durumlarla sık karşılaşıyoruz. Bu nedenle (millet olarak) bizim dünyaya bakış açımızla bu işi yapmak zor... Devlete bağlı müfettişler yerine bağımsız deneticiler olmalı...” (F.1).

“...Böyle okullar için en sağlıklısı aslında devletten ziyade bağımsız kuruluşlar... Nasıl bugün dünyada mesela insan haklarıyla ilgili bağımsız kuruluşlar varsa Türkiye’de de bunu düzenleyen bağımsız kuruluşlar olmalı... Üniversitelerden, sendikal temsilcilerden... Sadece sendika olmaz mesela çünkü onlar da ayrılmış kendi içinde ideolojik olarak... Ama onların da olduğu çeşitli komisyonlar çalışmalı, o zaman belki daha objektif bir değerlendirme olabilir. Mesela bugün de bazı kurumlar var. Dışarıdan hem şeffaflık açısından hem eğitim açısından denetliyorlar. Mesela okulunuza ISO 9001-2008 alıyorsunuz. Ne yapıyor, sizi denetliyor. Bağımsız bir kuruluş geliyor, sizi denetliyor. Şu eksik, şu fazla diyebiliyor. Ama resmi bir prosedürle gelen kişiler bu kadar net cümleler kurmuyor. Ya katı, kesin, kötü ya da çok iyi olarak nitelendiriyor. Bunu belirleyecek kişiler daha profesyonel ve daha sivil kuruluşlar olmalı diye düşünüyorum...” (M.2.EY&MY).

“...Kalite standartları konusunda iş yapan, belge veren kurumlara pek güven olmuyor. Bize mesela bu tarz kurumlardan geliyorlar. İşte hocam ISO 9001 için, 4500 TL ödeyin,

biz bütün evraklarınızı hazırlayalım, size belgenizi getirelim deniyor. Şu anda bu belgeyi herkes parasıyla satın alabiliyor, gördüğümüz kadarıyla... Ondan ziyade veri oluşturmak lazım ve verilere dayalı bir denetim yapılması lazım... Mesela şu an MEB nasıl TEOG sınavıyla öğrencilerin başarılarını dışarıdan ölçüyorsa, bu tarz ulusal merkezi sınav olmasa da, bağımsız denetçilerle başarı ölçülebilir. Denetimlerin bu tarz firmalarla yapılmasının daha sağlıklı olacağını düşünüyorum. Kontrol ve denetim işlerini... Daha profesyonel yapıyorlar çünkü...” (M.1.D).

Bakanlık müfettişlerinin yaptığı denetimin yeterli olduğunu düşünen katılımcılar da olmuştur. Bir okul müdürü, müfettişlerin uzmanlık alanı sınırları içerisinde denetim yapmasının daha faydalı olacağını düşünmektedir.

“...Hem veli kitlemiz hem de üst yöneticilerimiz, bakanlığımız var, ama bu konuda denetleme yetkisi biraz daha genişletilebilir diye düşünüyorum... Müfettişlerin denetiminin yani özellikle bakanlık müfettişlerinin, gayet yeterli olabileceğini düşünüyorum. Çünkü bakanlık müfettişlerinin çok daha donanımlı olduklarını görüyoruz ve biliyoruz. Çok da güzel denetliyorlar. Okullar en basitinden 2 yılda bir denetlenmesi gerekir. Bizde 3 yılı buluyor. Her yıl yapılabilir, her yıl da gelinebilir ama sayı daha da artırılabilir, daha da sıklaştırılabilir diye düşünüyorum...” (M.8.SE).

“...Müfettişler de sonuçta bizim gibi öğretmen... Onların yetkinliklerinin artırılması, her branştan müfettişin kendi branşı ile ilgili denetimlerde bulunması ve bu durum önce rehberlik şeklinde uygulanırsa ve sene sonunda bu durum incelenirse olumlu sonuçlar alınacağını düşünüyorum. Tabi bu, fazla sayıda denetmen gerektirebilir. Sonuçta iyi ve kaliteli bir eğitim istiyorsak devletimizin de bu konuda desteklemesi gerekiyor...” (M.4.OÖ).

“...Şu an müfettişlik bir meslek dalı... Alanla ilişkisi daha fazla olabilir. Mesela matematik teftiş edilecekse, alanı matematik öğretmeni müfettiş ilgilenmeli... Sanki bu şekilde hesap verebilirlik de olabilir. Öğretmen gibi müfettiş istihdam edecek devlet ve o şekilde denetleyecek. Sıkı bir şekilde... Daha az görünür olarak...” (A.4.DD.M).

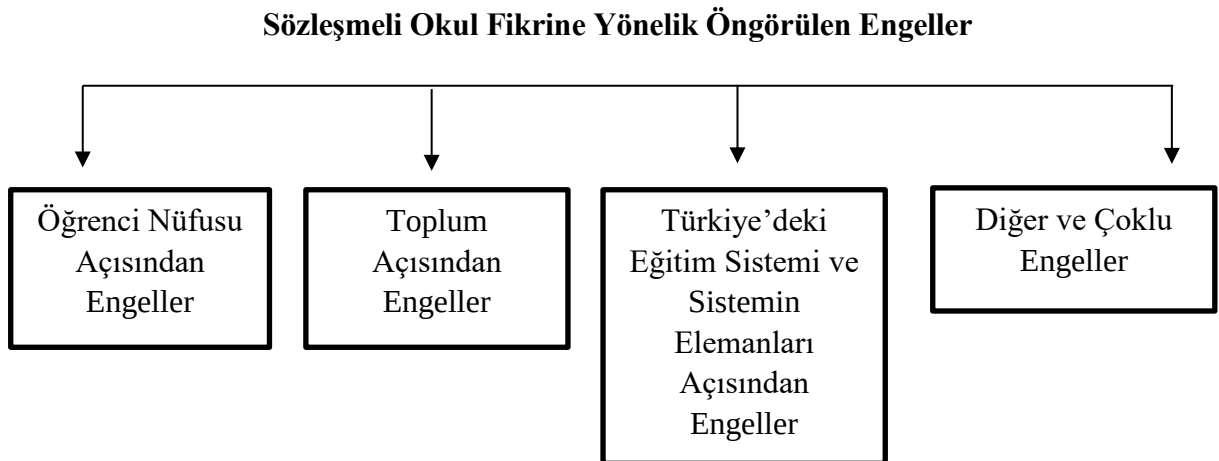
Görüşülen eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda şu öneriler öne çıkmaktadır;

- ✓ Denetim, devlet tarafından görevlendirilen kişiler ya da bir devlet kurumu tarafından yapılmalıdır.

- ✓ Akreditasyon kuruluşları tarafından yapılan denetimler de denetim sürecine dâhil edilebilir.
- ✓ Okul yönetim kurulunda devletten bir temsilci bulunabilir.
- ✓ Denetim, müfettişler yoluyla yapılacaksa, müfettişin, teftiş ettiği alanın eğitimini almış olmasına dikkat edilebilir.
- ✓ Sözleşmeli okulların denetimi, yeterli sayıda MEB müfettişi tarafından, daha profesyonelce, daha sık ve sıkı bir şekilde yapılabilir.
- ✓ Denetim hem devlet ya da yerel otorite tarafından dıştan hem de iç denetim mekanizmaları tarafından içten yapılabilir.
- ✓ Denetim, daha iyi olma niyetiyle karşılıklı anlaşmaya dayalı olabilir. Denetimi yapana denetim ücreti verilebilir.
- ✓ Sağlıklı planlanabilirse, veli denetimleri de denetim sürecinin bir ayağını oluşturabilir.
- ✓ Denetimde, bağımsız denetleme şirketlerinden de yararlanılabilir.

4.1.7. Sözleşmeli Okul Fikrine Yönelik Öngörülen Engeller

Sözleşmeli Okul Fikrine Yönelik Öngörülen Engeller teması, araştırmanın veri analizinden sonra ortaya çıkmıştır. Katılımcılardan bazıları, görüşmeler çerçevesinde avantaj ve dezavantajları değerlendirirken sözleşmeli okulların çeşitli nedenlerden dolayı Türkiye’de var olamayacağını ifade etmiştir. Bu nedenlere, dört farklı başlık altında aşağıda yer verilmiştir.



4.1.7.1. Öğrenci Nüfusu Açısından Engeller

Türkiye’de okuyan nüfusun yoğun olmasını, sözleşmeli okul fikrine yönelik bir engel olarak görenlerin ifadeleri şöyledir;

“...Şimdi dünya çapında başarılı olan dediğimiz zaman Finlandiya, Kore Singapur gibi ülkelerden bahsediyoruz çünkü yani mesela Amerika o kadar başarılı değil... Ama tabi o ülkelerde sayı da çok önemli bir şey, yani okuyan nüfusa bakarsak eğer...” (A.6.DD.B&BFT).

“...Önce başarılamaz düşüncesini atmak lazım, her şey başarılabilir. Ama elbette sınıf mevcudu bunun önünde engel...” (A.7.DD.FE).

“...Keşke... Ama 17,5-18 milyon insan var okul sistemi içerisinde... Neden bahsediyoruz?... ” (A.9.P.SB&T).

Bazı katılımcılar, Türkiye’nin öğrenci nüfusu yoğunluğu engelinden söz ederken aynı zamanda karşılaştırma yapılan ülkelerin nüfusları açısından da karşılaştırılabilir olması gerektiğini şu ifadelerle dile getirmişlerdir;

“...Türkiye’yi bazı başarılı ülkelerle karşılaştırırken bizim nüfusumuz ile o ülkelerdeki nüfusun farkında olmak da gerekir. Türkiye’de okul çağı nüfusu fazla olduğu için kontrol de zorlaşıyor. Bu durum merkezi bir program olması gerekliliğini ortaya çıkarıyor...” (F.2).

“...Bizde de epeyce oluyor bunlarla ilgili çalışma ama daha da iyisi hani öğrencinin ilgisi, alakası neye var, onları ölçmek, ölçülürse küçükten bir sıkıntı kalmaz o zaman herkes yeteneğine göre yönlendirilirse... Üniversite sınavlarına girmez mesela ama bizde bu yapılabilir mi, hep işte örnekler veriliyor ama küçük ülkelerden, bu küçük ülkelerde bu işi daha kolay yapma imkânları var. Bizde biraz daha zor görünüyor, çünkü 17 milyon öğrencimiz var...” (M.5.M).

4.1.7.2. Toplum Açısından Engeller

Sözleşmeli okul fikrinin hayata geçirilebilmesi için öncelikle toplumun bu fikre hazır olması gerektiğini düşünen katılımcılar vardır. Bu konuda toplumun farkındalık düzeyi, eğitime bakış açısı ve beklentileri üzerinde duran katılımcıların ifadeleri şöyledir;

“...İşte bu Türkiye’de olabilir mi? Yani bu soruyu tekrar düşünmek lazım. Bunun olabilmesi için sen tekrar eğitim yap, istediğin kadar farkındalık oluşturan program yap, kamu spotları hazırla bu şey olmaz. Toplumda farkındalık oluşturmaz, bu önemli ve zaman alan bir şey toplumsal değişim çünkü çok zaman alır. Dolayısıyla toplumdaki bu bilinç değişmediği sürece bunu hiçbir şekilde, işte sözleşmeli okullar, sanat ağırlıklı, işte müzik ondan sonra fiziksel eğitim verildiği, sportif alanlarda eğitim verildiği ve aynı zamanda akademik de eğitim verildiği okullar haline dönüşmesi çok da mümkün olmayacaktır... Biz şu anda okulların sınava başarılı öğrenci yetiştirmesini bekliyoruz. Bu mantık değişmediği sürece sözleşmeli okulların olumlu sonuçlar doğurması çok da mümkün olmayacaktır diye düşünüyorum. Bu benim kişisel düşüncem...” (A.5.YD.EY).

“...Bu sistemler Kanada’da, Finlandiya’da, İngiltere’de, Almanya’da işleyen sistemler çünkü oradaki insanların eğitime bakış açıları veya çocuklarına bakış açıları çok farklı... Onlar akademik gelişimi, topluma adapte olabilecek, olgunlaşmış, belirli, temel becerilere sahip insanları yetiştirmeyi hedefliyorlar. Sonuçta bu toplumun ortak bir düşüncesi ve tüm toplum bunda rol almaya çalışıyor. Türkiye’de ise biraz rekabet yarışı olduğu için veliler eğitim sistemini biraz daha parçalayıcı, bütünleştirici değil... Bir de bu sistemi bugün uygulasanız devlet okullarında çok büyük felaket olur. Çünkü bizim sistemimizde çok fazla işlemeyen parça var. Rüşvet, kayırmacılık halen toplumumuzdan atılmış şeyler değil... Dolayısıyla bu geldiği zaman kültür değişmez, kültür değiştiği zaman bunun geleceğine inanıyorum ben... Bu sistemi sahiplenecek toplum kültürü olması gerekir...” (A.7.DD.FE).

“...İlgi neye olabilir yani bir güzel sanatlar olur ama insanlar onu demiyor işte şimdi daha çok para getiren mesleklere yönelmek istiyorlar, bir de işte geçerli olan onlar yani belki bizde de öyledir...” (M.5.M).

Bir öğretmen, böyle bir okul fikri hayata geçirildikten sonra karşılaşılabilecek ilk olumsuz durumda, toplumun tolerans göstermeyeceğini şöyle ifade etmiştir;

“...Belli bir grup çocuk alındı bazı şeyler aksadı, bazı şeyler istenen düzeyde olmadı. O zaman o okul çok kötü cezalandırılır Türkiye’de... Kesinlikle bir daha böyle bir şeye kimse cüret edemez diye düşünüyorum. Biraz opsiyonlu bakılsa olabilir. Birinci deneme olmayabilir, ikinci, üçüncü denemeler daha başarılı olabilir. Oraya alınacak öğrencilerin, öğretmenlerin niteliklerine de bağlı bu...” (Ö.7.İ).

4.1.7.3. Türkiye’deki Eğitim Sistemi ve Sistemin Elemanları Açısından Engeller

Bu konuda görüşlerini paylaşan katılımcıların yarısından fazlası, Türkiye’de sözleşmeli okul yapısının önündeki en büyük engelin, sınav sistemi olduğunu belirtmiştir.

“...Sınav sistemi okulları tek tip davranmaya zorluyor... Şu an bütün her şeyin üniversite sınav başarısı odaklı bir yapıda olduğunu görebiliyoruz. Başlangıçta bu durum bunun (yaratıcılığın ön plana çıkacağı eğitim ortamı) önündeki bir engel... Bu ortadan kalkmadan farklı bir okul tipi üretilbilir mi? Burası soru işareti bence... Öyle bir okul olur ve der ki, ben Türkiye’de sınav sistemi dışında bir kulvara sokacağım öğrenciyi derse, öyle şeyler olabilir. Ama bu şekliyle gerçekçi gözükmüyor... Öğretmeni hangi konuyu öğretecekse onunla alakalı kendi hedefleri kendisi oluşturma yönünde özerklik verilebilir. Yine sınav sistemini düzenlemeyle de alakalı bir durum bu bence... Dediniz ki ben devlet olarak müfredatı yapmayacağım, öğretmenler serbest dese, öğretmen yine öğrencileri sınava yönelik çalıştıracak. Alttan gelen talep belirleyici olacaktır. Veli öğrencisinin üniversiteye girmesini istiyorsa, o yönde talep oluşturacak, öğretmen de yine o çarkın içerisine girecek. Siz ne kadar öğretmene o otonomiye verseniz de talep o yönde oluşmayacak kanaatindeyim...” (A.4.DD.M).

“...Bence o konuda bir talep oluşmadı bana kalırsa... O tekerleği döndürecek kadar bir talep yok. Genelde talepler üniversite başarısı... Yani şu an bir charter okulu kursanız da yapılacak şey yine aynı... Yine o da bu kulvara girecekmiş gibi geliyor...” (A.4.DD.M).

Bir öğretim üyesi sınav engelinden bahsederken farklı öğretim programlarına sahip bu okullardaki öğrenmelerin farklılaşabileceği için ortaya çıkabilecek olumsuzlukları, ortak sınavlar bağlamı üzerinden şöyle ifade etmiştir;

“...Öğretmenlerin kendi kişisel hedeflerine göre veya okulların, dünyaya bakış açısı farklı ekollerden gelen okulların farklı tiplerde ya da farklı becerilerde öğrenci geliştirmesine neden olabilir. Bu kötü bir şey mi? Olmayabilir ama bizim gibi ortak sınavların olduğu bir ülkede, fırsat eşitliği dediğim şu, aynı sınava girecek olan adayların aynı konuları öğrenmesini biraz engelleyebilir...” (A.7.DD.FE).

“...Türkiye şartlarında uygulanması biraz zor... Nedeni de şu bence; mesela üniversite sınavı yapıyoruz, konu çerçevesini çiziyoruz, herkesi sorumlu tutuyoruz. Eğer biz, bakanlık ana çerçeveyi çizdikten sonra bu ana çerçevenin hafifletilmiş modellerini sınıf

düzeyinde, okul düzeyinde, bölge düzeyinde uygulamaya çalışırsak, herkesi aynı seviyeye getirme fırsatımız olmaz. Böylece üniversite sınavına girerken ya da diğer sınavlara girerken eşit şartlarda sınava girilmemiş olur. Yani bir kere üniversite sınavının kalkması gerekiyor ki, bu sistem uygulanabilsin. Böyle bir dezavantajı olduğunu düşünüyorum...” (Ö.5.BT).

“...Sınav ve sınava dayalı seçim yöntemiyle yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması çok zor... Mesela sınavda matematiksel zekâya sahip olup olmadığını belirleyen sorular var, çocuk müzik okuduğunda ona o soruların sorulmaması gerekir... Onun temel becerileri alıp almadığı değerlendirildikten sonra müzik konusundaki bilgi ve becerisine bakılabilir. Buna yönelik sorular sorulmalı... Fakat sınav neyi ölçüyorsa öğrenciler de o konuda başarılı olmaya çalışıyorlar...” (F.3).

“...Bugünkü sistemle bu çeşitlilik karşılanmayabilir çünkü bir yerde mesela testi iyi yapması lazım ki çocuğun bir üniversite bölümüne girebilmesi lazım... Merkezi sınav yaptığımız sürece biz merkezi olması lazım...” (M.5.M).

İki öğretim üyesi, bazı gerekçelerle benimsenen merkeziyetçi yapının, bu okulların önünde engel olduğunu şöyle ifade etmiştir;

“...Bizim merkezi bir müfredat ve öğretim programı Türkiye’de fırsat eşitliğini en azından garantiye alma konusunda geliştirilmiş bir şey... Sinop’taki, Hakkari’deki, Antalya’daki insanların, öğrencilerin hepsinin aynı eğitim hizmetlerine, bunu eğitimden ölçme değerlendirmeye kadar düşünün, tabi olunması... Dolayısıyla böyle bir öğrenme profilinin birlikte yükseltilmesi, birlikte değerlendirilmesi gibi pek çok şeye neden oluyor...” (A.7.DD.FE).

“...Denemek lazım, sonuçlarını görmek lazım... Denenme ihtimalini de düşük görüyorum çünkü her şey merkezi, yeri geliyor üniversite de bile... Farklı üniversiteler farklı modeller uyguluyor ama bu çok daha radikal bir şey senin söylediğin... Denenebilir. Türkiye’nin genel durumuna biraz ters... Eğitim politikasına...” (A.10.DD.M).

Bir okul müdürü, Türkiye’deki öğretmen yeterliliğinin, sözleşmeli okul yapısı için uygun olmadığını söylemiştir.

“...Müfredat ve kitaplar öğretmeni mekanikleştiriyor. Mesela okulumuzda bir proje kapsamında kitapsız bir eğitim modeline geçelim, etkinlik odaklı olsun dedik fakat

öğretmenler bu kitapsız müfredatı yani kendilerinin hazırlayacağı müfredat olayına büyük bir direnç gösterdiler. İstemiyorlar çünkü o kitap açılın konu belli olsun istiyorlar. Derste sayfayı açıyor, çocuklar şu konudayız, alıştırma yapıyor akıllı tahtadan, boşlukları dolduruyor, öğretmenlik yapmak daha kolay böyle, hikâye hazır çünkü... Ama hikâyeyi kendimiz yazmak istediğimiz zaman her şeyi kendimiz yapmamız gerekiyor. Öğretmeni daha yorucu bir etkinlik oluyor bu şekilde... Şu anda mevcut öğretmen yeterliliğimiz benim kanaatimce, gördüğüm kadarıyla, bu dediğimiz öğretmen merkezli modele çok hazır değil gibi, bununla ilgili bir politikamız yok...” (M.1.D).

Bir öğretmen, velilerin okul içinde daha etkin olması fikrini bir engel olarak düşünerek bunun uygun olmayacağını şöyle dile getirmiştir;

“...Böyle bir okul yönetim kurulu sistemi bizde tutmaz. Bilse de karıştı, bilmeseydi de... Dönem sonunda geçecek çocukların listesini bile vermeye çalışır. O kadar net, eminim. Kuruldaki idareci de belli bir fikir yapısında gelir, o da her şeyin o fikir yapısı çerçevesinde olmasını ister. Öğretmen olsa da o kurulda öğretmen yine zavallı olur. Öğretmenin yapacağı şey orada çok sınırlı olur. İşine devam etmek için, maaşını da o verdiğine göre, şimdikinden daha kötü olur. Öğretmen işi devam etsin diye uğraşır, öğrenciler yüksek notla geçer ama yine başarısız olurlar... Veliler dediğim gibi çok işin içinde olursa, notlara müdahale edilebilir, ders işlenişine... Disiplinin uygulanışına... Müfredatın öğretmene bırakılması harika olur ama onun haricindeki konularda sıkıntılar olabilir...” (Ö.8.TDE).

4.1.7.4. Diğer ya da Çoklu Engeller

Bir müfettiş, velilerin hissettikleri gelecek kaygısının, bu okulların talep edilmesinin önünde bir engel oluşturabileceğini düşünmektedir.

“...Bir de çocuğun o yönde becerisi ya da ilgisi olsa da aileler çocuğunu mesela müzik bölümüne yönlendirmek istemiyor çünkü gelecek kaygısı taşıyorlar. Bizler gibi insanlar, okuyup toplumda iş imkânı olan ya da kısacası devlet memuru olabileceği işlere yönelmek istiyor, aileler de böyle istiyor. Çocukları yarın iş bulamama sorunu yaşamalarını, para kazanabilecekleri bir işleri olsun istiyorlar. Ailelerin, çocuğun ilgisine yönelik imkânlar sağlama konusunda önce ileride o çocuğun para kazanabileceği bir iş bulacağına ikna olmaları lazım... Çocuğun gelişim yönlerinin ortaya çıkması ve ilgisine göre bir eğitim alması öncelikle çocuğun mutlu olmasını sağlar. Böylece toplumda mutlu bireyler

yetişmiş olur. Çocuk sevdiği ve istediği, ilgi duyduğu alanda eğitim aldığı da elbette başarı elde edecektir. Fakat ailelerde gelecek kaygısı olduğu için... Biz eğitimciyiz çocuğun ilgisi önemli dememize rağmen biz de yapıyoruz bunu mesela çocuğun matematik başarısı nasıl, ilgisi nasıl, matematik başarısı yüksek mi düşük mü diye endişe ediyoruz. Bu durum gelecek kaygısından kaynaklanıyor. Bu konu seçim konusunda bir engel bence... Gelecek kaygısı yaşadığımız için doğru seçimler yapamıyoruz...” (F.2).

Sözleşmeli okul fikrinin iyi tasarlanmış bir denetim sistemi çatısı altında uygulanması gerektiğini düşünen bir öğretim üyesi, denetim sistemimizin yeterli olmayışını bir engel olarak görmektedir.

“...Bu durumun sakıncaları; şu anda bana göre düzgün olmayan bir denetleme sistemi var. Bu denetleme sisteminin üstüne böyle okul yapılarının denetiminde de aynı usulle devam edilirse sıkıntılar çıkabilir. 1800’lerin başından beri misyoner okullar, misyoner şirketler aracılığıyla yabancı okullar vardı, ayrıca Osmanlı’da azınlık halklarına ait okullar vardı. Şu anda da bunlardan devam edenler var. Bunlar tarafından kullanılabilir. Bu durumda verilen eğitim hizmetinin içeriği bilinemeyebilir. Eğitim, sonucu yıllar sonra alınan bir hizmet, çocuğunun aldığı eğitimin sonuçlarını yıllar sonra fark eden ve çocuğumu tanıyamıyorum diyen veliler çıkabilir. Böyle bir durumda özellikle fikri anlamda çok sıkıntılar çıkabilir. Örneğin eğitim felsefesi olarak, veliler, ben çocuğuma böyle bir felsefe verilmesini istemezdim diyebilir...” (A.1.AG.OÖ).

Bazı katılımcılar, engel olarak tek bir durumu ya da konuyu işaret etmek yerine birden fazla nedenlere değinmiştir. Sözleşmeli okul yapısına çeşitli açılardan engel oluşturacak konular şöyle ifade edilmiştir;

“...Öğretmenlerin kendi kişisel hedeflerine göre veya okulların, dünyaya bakış açısı farklı ekollerden gelen okulların farklı tiplerde ya da farklı becerilerde öğrenci geliştirmesine neden olabilir. Bu kötü bir şey mi? Olmayabilir ama bizim gibi ortak sınavların olduğu bir ülkede, fırsat eşitliği dediğim şu, aynı sınava girecek olan adayların aynı konuları öğrenmesini biraz engelleyebilir. Bu da toplumda huzursuzluk yaratabilir. Bizde birkaç okul var, öğrencilerine çok fazla avantaj sağladığı için çok o gözle bakılmıyor ama çok geride kalan okullarda önemli sorunlar ortaya çıkarabilir... Bu hayal ettiğimiz okulların etrafında tehditler var. Sınav sistemi, merkeziyetçi anlayış mesela bir de bu tip okulların

varlığı çok büyük rekabet getirecektir. Bu, öğretmen üzerinde baskı oluşturan bir sistem... Performansa dayalı bir ücret sistemini öğretmenler kabul etmez...” (A.7.DD.FE).

“...Temelde bu yaklaşım güzel, velinin okul seçmesi... Öğrencinin gelişimini varsa ilgisini keşfetmek ve o alanda eğitim vermek çok iyi bir düşünce... Fakat Türkiye’de bu duruma geçiş zor olur. Birden olmaz. Sonrasında bunu uygulamakta zor olur. Eğitimi verenler ve eğitimden yararlananlar olarak düşünüldüğünde her iki tarafta buna hazır değil. Nüfusumuz ve heterojen bir kültüre sahip toplum yapımızın olması buna engel olabilir...” (F.3).

“...Ama şöyle bir şey var yani, Türkiye’nin alt yapısı buna uygun değil, böyle bir gerçeğimiz var. Bizim çocuklarımız çok fazla, alt yapımız yetersiz... Donanım, bina, öğretmen her anlamda... Çünkü diyorum ya artık veli bilinçli geliyor. Çocuğunda bir şey gördüyse getiriyor. Resimde bir yeteneği olduğuna inanıyorsa oraya yönlendiriyor, müziğe yönlendiriyor. Başarı tabii ki elde edilir, edileceğini düşünüyorum ama diyorum ya şu an bizim ne fiziki yapılarımız ne öğretmen... Kendimi de dâhil ederek söylüyorum, yeterli olduğunu düşünmüyorum...” (M.8.SE).

Bir öğretmen bu okul yapılarının önündeki birkaç engelden bahsederken böyle bir değişimin birdenbire değil yavaş yavaş olması gerektiğine şöyle değinmiştir;

“...Şimdi siz sınav sistemini değiştirmiyorsanız farklı bir okulu bakalım kaldırabilecek mi bu sistem... Şimdi bizde bence yenilik yapılırken bu tepeden gelir, kökten yapamıyoruz biz... Yani kökten gelirse daha sağlıklı olur diye düşünüyorum. Ama biz ama hep böyle bir duyum alıp işte tepeden bir şey indirmeye çalışıyoruz ama o orayı benimsemiyor, oturmuyor o sistem ama kökten geldiğinde zaten daha sağlam oluyor. Şimdi bu anlamda biz özgürlükçü bir yapıya alışkın bir toplum muyuz ki diye düşünüyorum bir yandan... İşte bir yandan tamam hani veliler okul seçecek ama bir yandan bakıyorum neye göre seçecek, veliler acaba doğru tercih yapabilecek mi? Çünkü dediğim gibi her anlamda bence buna toplumun hazır olması gerekiyor. Benim olumsuzluk deyince bunlar aklıma geliyor, bizim toplumumuz böyle çok yeniliklere hazır olmuyor çünkü tepeden indiğini düşünüyorum. Var olanı biraz daha değiştirmekle belki yavaş yavaş olabilir. İşte o da dediğim gibi belirli değerlendirmelerle, belli kişilerin görüşleriyle belki daha sağlam olabilir...” (Ö.3.P).

4.1.8. Sözleşmeli Okul Kurulmadan Önce Dikkat Edilmesi Gerekenler

Bu tema, araştırmanın ilk temalarından olmayıp veri analizinde ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar, bu okul yapısının kurulmadan önce üzerinde düşünülmesi ve dikkat edilmesi gereken çeşitli durumları barındırdığını düşünmektedir. Bu bölümde, katılımcıların, sözleşmeli okul yapısını farklı yapılardan eleştiren ya da öneri sunan fikirlerine yer verilmiştir.

Bir öğretim üyesi, bu okulların sözleşmelerinde belirttikleri başarıya yönelik öğrenci çıktılarının, yıllar ilerledikçe güncellenmesi gerektiğini şöyle ifade etmiştir;

“...Burada bir standartlaşma olabilir. Mesela ben okulun sistemini oturtmuşumdur müdür olarak... Mesela ne olabilir bu okul yapısının standart olarak üniversiteye giriş sınavında %50 başarı kazanacağını söylerim. Ama zaten okul o başarıyı yakalamıştır. Her sene %50 öğrenci başarılı sonuçlar alıyordur. Dışarıdan baktığında aslında okul başarı kazanıyor sanırsın ama aslında müdür bunun bir şey yapmıyordur. Sistem kurulmuş, çark dönüyor yani... Böyle bir çark oluşturup yıllarca yaşayabilir yani... Bu nedenle başarının her sene üstüne koyma gibi bir başarı standardı koyulabilir, bu durumu engellemek için... Bunu yapacak akreditasyon kurulları olmalı... Okul ilk defa izlemeye giriyorsa onun standartları daha az olur. Standartlar ilerledikçe artırılabilir. Mesela üniversitede bir yardımcı doçentten, doçentten istediğin kriterler farklıdır. Araştırma görevlisinden farklıdır. Yıllar ve tecrübe arttıkça kriterlerin de artması gerekir...” (A.2.AG.F).

İki katılımcı, bu okul yapısında ortaya çıkabilecek olumsuz bir duruma değinmiştir. Bu olumsuz duruma yönelik bir öğretim üyesi, sistemin dengeye ulaşması için zamana ihtiyacı olduğunu altını çizmiştir.

“...Mesela bu sistemle okullara verilen özgürlük sonucunda bazı okullarda, olması istenmeyen, eşe dosta iş verilmesi ortaya çıkabilir ama sonuçta 2-3-5 yıl sonra böyle edemeyeceğini anlayıp o da başarıya yönelik bir kadrolaşmaya gidecektir. Her yeni sisteme toparlanması için 10-15 yıl vermek gerekir. Sistemler kendileri dengeyi bulurlar...” (A.7.DD.FE).

“...O konuda çok titiz olmak lazım bu sefer işin içine maddiyat girdiği boyutta veli de okul aile birliğinde yer alıyorsa kendi tanıdığına, kendi yakınına, kendi firmasına iş yaptırmaya çalışabilir...” (M.3.EY).

Bir müfettiş, okul yönetim kurulunda görev alan velilerin, bu iş karşılığında ücret alıp almamaları durumunu şöyle değerlendirmiştir;

“...Bir de denetim boyutunda, okulun yönetim kurulundaki velilere maaş ödeniyor mu bu önemli... Çünkü bu kişiler okulda sürekli ve aktif görev alacaklarsa bunun karşılığını bekleyecektir. Eğer bir ücret ödeniyorsa bu konuda da sıkıntılı durumlar ortaya çıkabilir. Mesela sponsor kuruluş yönetim üyelerinin maaşlarını karşılıyor, buradaki amacı nedir bunu bilmek gerekir...” (F.1).

Bazı katılımcılar, bu okulların belirli bölgelerle sınırlı açılmasının daha uygun olacağını söylerken toplumsal yapımıza zarar verme noktasında kötü niyetli kullanılmasına karşı devlet denetiminin gerekliliğini şöyle açıklamıştır;

“...Okullar bakanlığın belirlediği çerçeveler doğrultusunda yerel yönetimlerin sorumluluğuna da verilebilir. Fakat bunu da iyi düşünmek, sınırlarını iyi çizmek gerekir. Ülkenin her bölgesinde olmasa da ancak belirli bölgelerinde sınırlı bir sayıda uygulanabilir belki... Devletin kontrolü her zaman olmalı, hatta eğitim yalnızca devlet tarafından verilmeli bence... Fırsat verilirse değerlerimizin kaybı konusunda devlete karşı sıkıntılar yaşanabilir. Kültürümüzü, toplumumuzun değerlerinin zedelenmesine sebebiyet vermemeye dikkat edilmelidir...” (F.2).

“...Türkiye’deki heterojen yapılar bu sefer bunu kullanacak. Mesela ideolojik okullar da açılacak. Mesela bir topluluk var. Ben diyorum ki, bu topluluğa yönelik bir okul açacağım. Devlet bunu nereye kadar, nasıl denetleyecek? Çok iyi denetlenmesi gerekiyor. Doğru kontrol edilmediğinde avantajları dezavantaja dönüşür... Farklı bölgelerde olacaksa eğer çok iyi sözleşmelerin imzalanması gerekir. Bunun önce halka iyi anlatılması gerekiyor. Yani halkın bilinç seviyesinin çok yükseltilmesi gerekiyor. Eğer o bölgede bu bilinç yükseltilmemişse devlet o bölgede bu charter okullara izin vermemeli... Yani sonuçta dediğim gibi Türkiye heterojen...” (M.2.EY&MY).

Bir okul müdürü, öncelikle bu okullardaki öğretmenlerin belirli ücretin altında çalıştırılmamalarının garantiye alınması gerektiğini belirtmiştir. Devletin öğrenci başına okula verdiği ücretin ne yönde harcandığına ilişkin denetimlerini de sıkı bir şekilde yapması gerektiğini şöyle ifade etmiştir;

“...Sistemde işsizlik oranı yüksek olunca, çok az fiyatla öğretmenleri çalıştıranlar da var, çok performansı yüksek olan öğretmenler yine iyi ücretlerle okullarda çalışıyorlar, ama kendini yetiştirmek için fırsat verilmesi gereken yeni mezunlar da var. Neticede hayat öğretiyor bize bazı şeyleri, tecrübeler öğretiyor, insan hem ilk başta, öğretmenliğe başladığı sene mükemmel öğretmen olamaz, hiçbir meslekte öyle değildir zaten, öğretmenler piyasadaki en düşük fiyatla çalıştırılıyorlar işte onun engellenmesi lazım, bir standardının olması lazım... Bir öğretmeni şundan daha az fiyata çalıştıramazsınız denmesi lazım ki, oda motive olsun. Bir müddet sonra öğretmende bıkkınlık oluyor, sömürüldüğünü hissediyor... Sakıncasını ben şöyle görüyorum, bu okullar devletten destek alan, kendi çerçevesini oluşturan, ne yapar hizmet yapmış görünür, devletten desteğini alır, bunu ticarete döker. Bunu kontrol etmek çok zor çünkü parayı kendisi vermediği için öğrenciden de para almadığı için bunu takip edecek sistem, öğrenci olmayabilir, çünkü öğrenci takibini yapabiliyor, ben bu kadar para ödedim karşılığını vereceksin bana diyor. Ama devletten alındığı zaman bu para veli de bunu çok takip etmeyecektir, hani suistimal edileceğini düşünüyorum bu şekilde olursa... Ne yapacak alacak parayı gereken yere harcamayacak mesela... Ben şunu bile düşünürüm devam etmeyen öğrenciyi devam eder bile gösterir, Türkiye’de bunlar oluyor çünkü çok sakıncaları var, X liselerinde bu çok oldu, ne yaptı devam etmeyen öğrenci devam ediyor gibi görüldü, ondan parasını aldı okul, diplomasını verdi gönderdi, kim takip etti? Bunu yıllarca bunun olduğunu gördük...” (M.6.ETE).

Bu okulların belirli bir beceri öğretmeye yönelik açılanlarında verilen eğitimlerin içeriğinde olumsuz sonuçlar ortaya çıkaracak farklılıklar olabileceğini belirten bir öğretmen bunu şöyle ifade etmiştir;

“...Biraz korkum şu açıkçası; okullar arasında tek tiplilik var mesela, merkeziyetçi yapıdan bahsettik. Hangi okullarda ne gibi eğitimler verildiğini biliyoruz. Benim bu bahsettiğimiz sistemle ilgili tek korkum şu; acaba ikilikler çıkar mı? Her okul kendi kafasına göre hareket eder mi acaba? Mesela belirli bir konuda bu makine teknikerliği olabilir, bir okulda verilen okulla diğer bir okulda verilen eğitim arasında farklılıklar olur mu? ...” (Ö.6.BT).

Eğitimin içeriğinin farklılaşması konusuna değinen bir başka katılımcının bu konuda ortak olması gereken içeriklerin doğru belirlenmesine yönelik düşünceleri şöyledir;

“...Mesela mühendislik üzerinden örnek vereyim. Hangi mühendislik alanı olursa olsun ilk yıl dersler standarttır. Çünkü bilimsel bir topluluğa girdiğiniz zaman konuştuğunuz dil aynı olması için ortak bir terminoloji kazanırsınız. Bunu sağlayamazsanız doğudan getirdiğiniz bir öğrenciyle İstanbul’dan getirdiğiniz bir öğrenciyi üniversitede ortak bir dilde birleştiremezsiniz. Mesela noktalama işaretleri kullanacaksınız Türkçe’de veya deyimleri kullanacaksınız. Bir öğretmen diyebilir ki, benim deyimlerle işim olmaz. Mesela şu anda yeni, popüler kitaplar okuyoruz. Bu kitaplarda deyimler, atasözleri yok. Yeni jenerasyondakiler bunlardan uzak bir dil anlatımıyla liselere geliyor. Liselerde dil anlatımından kalıyor. Burada çocukların neyi zayıf? Matematiği mi? Dil anlatımını mı? Bana göre dil anlatımı zayıf... Dil anlatımı zayıf olduğu için çocuk matematikte başarısız oluyor. Temel felsefe dil anlatımına yönelik çalışmaların ortak olması gerekiyor...” (M.2.EY&MY).

Bir öğretim üyesi, bu okulların değerlendirmesini yaparken bazı noktaların da altını çizmiştir.

“...Bütün sorunları ön göremeyiz. Bunun için motivasyonu para ile sağlayamayız. Kâr odaklı ilerlerseniz hedefe ulaşamazsınız. Bu belli bir felsefesi ve bakış açısı olan insanların bir araya gelerek bir sivil toplum örgütü olarak bir araya gelip bir okul açması ile olur. Bu kolay bir şey değil, bir müfredat var, amaç var okulu açmanızdaki amaç nedir, bunları anlatmanız gerekir. Bu ihtiyacı, hedef kitleyi ortaya koymanız gerekir. Bu hareket nihayetinde halktan gelecektir. Türkiye dışında okul house’ler var mesela talep toplanıyor, felsefe hakkında bilgilendiriliyorlar. Bu konuyu kendisine dert edinmiş insanların kendi felsefelerini ortaya koyabilmek için hazırladıkları ve devleti ikna ederlerse devlette finanse ederek bu durum ortaya çıkıyor...” (A.6.DD.B&BFT).

Bir öğretmen, bu okul yapısının iyi bir şekilde planlandıktan sonra hayata geçirilmesinin gerekçelerini şöyle ifade etmiştir;

“...Biz çok deniyoruz, deniyoruz çünkü işte bir şey deniyoruz kaldırıyoruz, bir sınav sistemi deniyoruz hemen kaldırıyoruz sonra bir yıl sonra eğitim sisteminde köklü bir değişiklik yapıyoruz bir bakıyoruz iki yıl sonra olmadı hadi tekrar değiştirelim. Bu biraz yorucu bir şey hem eğitimin içinde olan insanları yoruyor, hem de eğitimden faydalanan aileleri bence yoruyor bu dengesizlik... Çünkü bu okul kurulur bir bakarsınız 2 yıl sonra olmadı ya tamam artık bu çocukları başka okullara dağıtalım dersiniz bu çok yıkıcı bir

şey olur. Bence o nedenle gerçekten çok geniş kitlelere ulaştırılıp araştırıp, gerçekten emin olunup bu sistemden, gerçekten faydası olacağı düşünülüp sunulmalı...” (Ö.3.P).

Ö.3.P ile benzer kaygıları taşıyan bir öğretim üyesi, bunu şu sözlerle dile getirmiştir;

“...Bence bu iyi düşünülmmeden ortaya çıkarılırsa fayda yerine zarar getirir. Bununla ilgili ortamın hazır olması lazım, eğer öyle bir şey olursa da zaten yavaş yavaş... Bunun böyle birden bire radikal bir şekilde olmaması gerekiyor. Öncelikle sınav sistemiyle ilgili düzenlemelerin gelmesi lazım, arkasından belki yavaş yavaş hazırlık aşaması... Taleple ilgili bir şey bu... Talep olursa o ilk denemelerden sonra, talep olduğu ortaya çıkarsa zaten yaygınlaştırılabilir. Birden bire bütün her şeyin yıkılıp yerine yeni bir sistemin kurulma fikrini ben çok uygun bulmuyorum...” (A.4.DD.M).

4.1.9. Sözleşmeli Okulun Tanıtılması

Bu temada, katılımcıların hem sözleşmeli okulları topluma anlatırken hangi özelliğini ön plana çıkaracaklarına hem de tanıtmak için hangi kanalları kullanabileceklerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir.

Katılımcıların çoğu, sözleşmeli bir okulun geleneksel medya (TV, gazete) ve sosyal medya ya da sokak panoları aracılığıyla başarılı bir şekilde tanıtılabileceğini düşünmektedir.

“...Şu anda reklam sosyal medya aracılığıyla olduğu için, medya dışında herhangi bir reklam aracı hayal edemiyorum. TV, internet, sosyal medya her şey... Yoksa eskisi gibi el ilanları vs. çok popüler değil, öncelikle sosyal medya, sonra kişiler referans... Şu anda böyle sistemle çalışan şirketler az da olsa var, sadece kişiler üzerinden reklamını yapıyor. Biri birine söylüyor öbürü diğerine söylüyor, eğer siz kalitenizi ortaya koyarsanız insanlar zaten sizin reklamınızı yapar diye düşünüyorum...” (A.1.AG.OÖ).

“...Bu konu biraz bütçeye de bağlı... Pazarlama mantığıyla hareket edilebilir, bütçenin el verdiği kadarıyla... Billboard'lara asarsın ve dersin 'geleceğin bilim insanını yetiştireceğim' mesela... El broşürleri posta kutularına dağıtılabilir, evlere verilir. Toplantı düzenlenebilir. Okulun güzel bir internet sayfası olmalı... Tablete uygun, mobil destekleyen... Twitter, Facebook, Instagram hesapları... Bu kanalları da kullanması gerekir velilere ulaşmak için... Ev ziyaretleri yapılabilir. İnternet kullanmak çok önemli bence... Ben bir okulun adını duysam hemen açıp internetten bakıyorum. Okul nasılmış, öğretmeni nasıl bir öğretmenmiş, müdürü kimmiş, portfolyosu neymiş... Böyle bir şey

hazırlanırsa en çok buradan bilgi alınabilir. Okulun geçmiş dönemdeki harcamaları, başarıları da koyulursa hem hesap verebilirliği de destekler bu...” (A.2.AG.F).

“...Birinci sosyal medya, artık sosyal medyanın ulaşmadığı hiçbir yer yok, doğru anlatıldığı takdirde 1. öncelik bu... 2. si, televizyonda çok reyting alan programlarda bu konular için bölümler ayrılması... Mesela teşvikin uygulandığı ilk yıl devlet teşvik verecek kimseyi bulamadı. 3 ya da 4 kez süre uzatıldı. 2 sene sonra ise teşvike kota koymak zorunda kaldı. İlk sene başvuran herkesi aldı. Hatta ona rağmen kota dolmamıştı. Onun için ulaşmak, insanlara ihtiyacı hissettirmek gerekiyor. Siz ihtiyacı gösterin, veli bu talepte bulunur. Okullarda bile ne yapıyoruz? Önce bir şeyi üretmiyoruz. Biz insanlara şöyle diyoruz, böyle bir şey yapılabilir miyiz diye 3-5 veliye duyuyoruz. O veliler, öbür velilere başlıyor çalışmaya... Ondan sonra veliler geliyor size diyor ki, müdür bey bizim böyle bir ihtiyacımız var, bunu yapalım mı? Kaç kişisiniz diyoruz? 100 kişiyiz. Hadi yapalım o zaman diyoruz. Aksi takdirde o 100 kişiyi bulmadan siz yola çıkarsanız, yarı yolda kalırsınız. Eğer öğretmenlerle yapmak istediğiniz bir şey varsa, 1 tane öğretmene söylersiniz, o öğretmen gider okula işler, böyle bir şey yapalım mı, yapmayalım mı? Oradan 10 tane öğretmen yapalım dediği zaman yola çıkarsınız, aksi halde yarı yolda kalırsınız. Müdür ne yapabilir ki tek başına? İşte o politikayı doğru belirlemek gerekir. Yani bu kanal ve materyaller de bu olmalı diye düşünürüm. Yoksa artık hiç kimse broşürlere, el ilanlarına bakmaz...” (M.2.EY&MY).

“...Sosyal medya, televizyon olabilir. İnsanlar olabilir, insanlar birbirine söyler... En ilgimi çeken özelliği, çocukların kendi özelliklerine göre kendi bireysel, zihinsel, fiziksel özelliklere göre eğitim almaları... Bunu ön plana çıkarırdım. Gerçekten bu bir kayıp oluyor, nice çocuk var çok iyi bir ressam olabilir ya da çok iyi bir müzisyen, piyanist olabilir. Ama bunlar baskılanıyor ortaya çıkmıyor, bu çok önemli yani kendi yetenekleri ve özelliklerinin farkına varılması ve o yönde eğitim alınması... Bu anlamda çok güzel olur. Sonra müfredatın farklı olması, her yerde aynı olmaması, kesinlikle avantajlı olur. Yani inşallah böyle bir proje vardır, uygulanır...” (Ö.2.İ).

“...Sosyal medyayı kullanırdım, insanlara oradan daha çok hitap edilebileceğini düşünüyorum. Yani özgür, mutlu çocuklar yetiştiren okul diye ön plana çıkartmaya çalışırdım. İdealist çocuklar yetiştiren diye... Çünkü her şey seçme olduğu için öğretmen seçme, veli seçerek getiriyor, çocuğun belli bir çizgisi var, hedefi var yani... Hani mutlu çocuklar yetiştiren, mutlu toplum yetiştiren bir okul diye öne çıkartmaya çalışırdım.

Akademik başarısından çok sadece önünü gören, sadece başarıya odaklanmıştan çok hem başarılı olan hem de bunun yanı sıra mutlu olabilen bireyler yetiştiriyoruz diye, ben bunu öne çıkartırdım yani herhalde bu okul ile ilgili...” (Ö.4.OÖ).

Katılımcılardan bazıları tanıtım için el ilanlarını, ev ziyaretlerini, okulun internet sitesini, öğretmenlere ve halka yönelik tanıtım toplantılarını önermiştir.

“...Medya bu konuda etkili olabilir. Gazetelerden yapılan bir tanıtım, yalnızca o gazeteyi okuyan kişilere ulaşabilir. Ama herkesin evinde bir televizyon var. Buralardan yapılan bir reklamın ya da tanıtımın daha etkili olacağını düşünüyorum. Seçtiğimiz özelliklerin hepsinin hedefi başarıyı yakalamak... Sonuçta çıktılarının ne şekilde olacağı, nasıl bir başarı elde edilebileceğine yönelik birtakım tanıtımlara giderdim diye düşünüyorum. Çıkması muhtemel başarıyı tanıtacak tanıtımlara yer verirdim diye düşünüyorum...” (M.4.OÖ).

“...Öncelikle televizyonlarda, gazetelerde yayınlanması sağlanabilirdi. Bir de bence bunların önce öğretmenlere mesela eğitim sistemindeki kişilere tanıtılması gerekiyor... Sunum açısından da tanıtım toplantıları işte okullarda belki oluşturulmadan önce ya da başka binalarda tanıtım seminerleri... Bu okulların anlatılması, broşürler kullanılabilirdi ama bence önce iyice bir sağlamlaştırılması gerekir. Bence öyle sağlıklı olur...” (Ö.3.P).

Bir öğretim üyesi, bu okulların hedef kitlesi yakın çevre olduğu için okulun tanıtımı için yardım alınacak paydaşların da belediye ve muhtarlık olabileceğini ifade etmiştir.

“...Ulusal değil yerel olması gerekir. Hedef kitlesi İstanbul’da bir semt ise, hedef kitlesi başka bir yer olmamalı... Kendi halkı olmalıdır. İhtiyacı kendisi oluşturuyor, hedef kitlesi belli... Talep toplamak velilere haber vermeyi belediye ve muhtarlık yapacak başka bir yer değil... Her bölge ayrı yapacak bu tanıtımları... Bu işe gönül verenler de vizyon ve misyonlarını ortaya koymalı ve devlete bunu ifade etmeleri gerekiyor. Böyle bir şey olursa yerel yönetimler, sivil toplum örgütleri oradaki sıkıntıyı birebir bilen insanların dâhil olduğu ve duyurunun orada yapıldığı bir tanıtım gerekir...” (A.6.DD.B&BFT).

Bazı katılımcılar, en etkin tanıtım şeklinin insanların birbirine tavsiye etmesi olduğunu düşünmektedir.

“...Özgün eğitim derdim. Türkiye’de alışılmış eğitim yapmıyoruz standartlarımız bu bizim... Kaliteli eğitimcilerimiz var, bu kaliteli eğitimlerimiz çocuğun ve çevrenin

ortamına göre kendi eğitim programlarını kendileri hazırlıyor. Özgünlük burada... Çocuklara özgünlük tabi bu önemli iyi yeteneklerine göre içerisinde farklı alanların olduğu, hobi kurslarının olduğu yani bu çok önemli... Resim, müzik atölyelerimiz var, hobi atölyelerimiz var çocuklar kendi yetenekleri ve istekleri doğrultusunda buradan yararlanabilecek demek isterdim... İlk başta kısa tanıtım filmleri, afişleri, broşürler olabilir kısa vadede... Ama ben uzun vadede eğitimin tanıtılması kanaatinde değilim. Siz orada başarı sağlayacaksınız, o kendi kendini tanıtacak. Hızlı tanıtılan reklamlarla uzun süre ayakta kalacağı kanaatinde değilim. Bir şekilde ya içerik değişecek ya da çok reklam yüzünden satılacak belli amacından uzaklaşacak. Ben ilk başta şunu yapıyoruz diye tanıtıktan sonra kendi tanıtımını yapmasını isterdim. Reklamla eğitimden ziyade reklamsız kendini duyuran bir eğitim isterdim. Eğitim reklam işi değil...” (M.7.İL).

Bir okul müdürü, bu okulların tanıtımı için başarılı bir pilot uygulama sürecinin katkı sağlayabileceğini şöyle dile getirmiştir;

“...Şimdi hayal ediyorum hayallerimden yola çıkıyorum. Böyle bir okul açmadan önce 2-3 yıl bir deneme sürecinin yaşanması gerekir. Bir pilot uygulamanın yapılması gerekir. Pilot uygulamada da çok farklı kitlelerden velileri ilk başta alıp kendin teklif götürüp... Artılarını eksilerini değerlendirip bir mantığa oturtulması gerektiğini düşünüyorum. Mesela ne olabilir böyle bir okul var. İstanbul’da bir ilçenin kötü bir bölgesinden, bir de sosyo-ekonomik durumu iyi olan bir bölgesinden bir veli grubuyla bir pilot uygulama yapılması gerektiğini düşünüyorum. Hani biz deriz ya sorunlu veli, iyi veli... Her türlü veliyle bir uygulama yapılması gerekli olduğunu düşünüyorum. Ondan sonra tabii ki süreç her şekilde duyurulur yani, bu basın yoluyla da olabilir, yerel kanallarda da olabilir ve reklam konusunda ben hep şunu söylerim, hiçbir şey velinin yapacağı reklam kadar değildir. En iyi reklamı veya en kötü reklamı yapacak olan kişi de velidir. Eğer böyle bir okul açılacaksa sosyo-ekonomik yapıları çok çok farklı aile çocuklarının ve velilerinin alınıp uygulama yapılması gerektiğini düşünüyorum...” (M.8.SE).

“...Sanırım sizin ne olduğunuz değil de, insanların algıları çok önemli... Buradaki algıyı onlara hissettirmek için örneğinin olması lazım... Burada biraz zorluk olur. Şöyle, 1-2 yıl geçer ondan sonra memnuniyet yayılır. Eğer bir yerde bir memnuniyet varsa sirayet eder, dışa doğru yayılır. Herkes ilk etapta tabi güzel cümleler söyleyecek ama bu ne ile olacak? Bir örneğinin olması lazım ki, ondan sonra anlatmak çok daha kolay olur. Bir sene eğitim verirsiniz bak bizim eğitimimiz böyle... Ve oraya gelen 10 kişiye bu geometrik

dizi gibi mutlaka çoğalarak artar. Şimdi sen istediğin kadar söyle, buradaki öğrenciler eve gittiğinde olumsuz söylüyorsa, o okuldan bir şey olmaz diyorsa, hiç önemli değil... Ona kimse gitmez o şekilde... Oradan hizmet alanların referansı okullar için çok önemli... Kısacası hizmet verdiğin kişilerin yaptığı reklamın, senin yapacağın reklamdan çok daha etkili olur diye düşünüyorum ben...” (M.9.M).

Sözleşmeli okulun topluma tanıtılması aşamasında katılımcıların ön plana çıkarmayı tercih ettikleri diğer özellikler şöyle sıralanmıştır;

“...Çok yönlülük... Dolayısıyla benim vurgulayacağım şey, standardın dışında öğrencilerin çok yönlü gelişimini, topluma çok yönlü hizmetini ön plana çıkarmaya çalışırdım. Çünkü günümüzün toplumu bunu gerektiriyor, insanların da istediği bu... İnsanlar aynı anda çocuğunun pek çok şeyde gelişmesini istiyorlar...” (A.7.DD.FE).

“...Böyle bir okulun en önemli özelliği bence bireyselliğe önem vermesi olurdu... Bireysel çeşitliliğe...” (Ö.1.C).

“...Müfredatın öğretmen eksenli olmasını ön plana çıkarırım...” (Ö.8.TDE).

Tanıtım konusunda diğer bazı görüşler ise şöyledir;

“...Velilerin bir okulu seçmeleri için o okulun başarısı konusunda ikna olmaları gerekir. Okulun belirli alanlarda, sanatsal ya da spor alanında başarılı olması da reklam yapmasını kolaylaştırır...” (F.2).

“...Mevcut klasik yöntemler kullanılabilir, mesela televizyon, radyo, görsel materyaller, broşürler vs. ama bunun dışında en etkili yöntemler birebir yöntemler olabilir. Yani bu okulları deneyimleyenler tarafından reklam yapılması... Ya da tabi ki görüşmeye gelecekler sonuçta o el ilanlarını ya da siz çeşitli yöntemlerle tanıtım yaptığınız takdirde okula gelen veliye bizzat nerede, ne olabileceğini kendiniz anlatmak... Yazılı ve görsel basında belirli bir yere kadar bir şeyleri açıklayabilirsiniz, geldiğinde sizin isteğinize, çocuğunuzun yeterliliğine göre bir eğitim programı hazırlanacak. Hangi alanda başarılı olursa o alanda eğitimine devam edecek şeklinde öğrenciyi cezbedici, başarı hırsını artıracak, istediği alanda eğitim alacağı, daha mutlu olacağı, daha başarılı olacağı konusunda veli bu konuda ikna edilebilir...” (Ö.5.BT).

“...Sonuçta bu okulun çevresi önemli, çevredeki öğrencilere hitap ediyor. Çevrede bir reklam tanıtıma ihtiyacı var. Bunu da nasıl anlatabilir okul bazında? Diğer okullarla kendisini kıyaslayabilir. Aslında bu okul yeni bir okul olacağı için daha bunun girdisi de yok, çıktısı da yok. Kıyaslama doğru düzgün yapamayabilir. Sadece fiziki açıdan aslında kendini ön plana çıkarabilir diye düşünüyorum. Bu nasıl olabilir? Kampüs şeklinde düşünürsek bu sözleşmeli okulu, beden eğitimi, spor salonu, müzik bölümü gibi veya başka branşlar gibi fiziki anlamda bir reklam tanıtımı yapılırsa ve ücretsiz olduğu için de, o da ön plana çıkarılırsa buraya öğrenci bulma açısından bir sıkıntı oluşmayacağını düşünüyorum. İlk sene açısından problem olmaz böyle, sonraki senelerde de devamı gelerek bu sisteme adapte olunmuş olur...” (Ö.6.BT).

Katılımcıların, sözleşmeli okulların tanıtımında ön plana çıkarmak istedikleri özellikler maddeler halinde şöyle sıralanabilir;

- Okulun doğasında var olan başarıyı yakalamak hedefine yönelik tanıtımlar planlanabilir.
- Çocukların kendi bireysel, zihinsel, fiziksel özelliklerine göre eğitim almaları durumu öne çıkarılabilir.
- Özgür, mutlu çocuklar yetiştiren okul vurgusu yapılabilir.
- Özgün eğitim vurgusu yapılabilir.
- Öğrencilerin çok yönlü gelişimi, topluma çok yönlü hizmet ön plana çıkarılabilir.
- Bireysel çeşitliliğe önem veren okullar olduğu ön plana çıkarılabilir.
- Öğretmen tarafından hazırlanan müfredat vurgusu yapılabilir.
- Ücretsiz eğitim vurgusu yapılabilir.

4.2 Alternatif Bir Okul Yapısı Olarak Sözleşmeli Okulların Nicel Olarak İncelenmesine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın nitel verilerine dayalı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve anket yoluyla toplanan nicel verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilecektir. Anket, beş bölüm altında toplanan 47 maddeden oluşmaktadır. Anketi oluşturan beş bölüm ve her bir bölüme ait madde sayısı ile sırası şöyledir;

1. Okul Seçimi (10 madde/1-10 arasındaki maddeler)
2. Öğretmen (10/11-20)
3. Müfredat (12/21-32)
4. Alternatif Okul Modeli Düşüncesi boyutu, *Eğitim* ve *Denetim* olmak üzere iki alt bölüme ayrılmaktadır.
 - Eğitim (2/33-34)
 - Denetim (5/35-39)
5. Alternatif Okul Modelinin Olası Engelleri (8/40-47)

Nicel boyuttaki bölümlerin nitel boyuttaki tema karşılıkları Tablo 4.8’de gösterilmektedir;

Tablo 4.8 Nicel Boyut Bölümlerine Karşılık Gelen Nitel Boyut Temaları

NİCEL BOYUT BÖLÜMLERİ	NİTEL BOYUT TEMALARI
Okul Seçimi	Sözleşmeli Okulda Seçme Şansı
Öğretmen	Sözleşmeli Okulda Öğretmen
Müfredat	Sözleşmeli Okulda Müfredat
Alternatif Okul Modeli Düşüncesi	Sözleşmeli Okul Nasıl Olabilir?
1. Eğitim	1. Okulda Verilen Eğitim Açısından
2. Denetim	2. Okulun Denetimi Açısından
Alternatif Okul Modelinin Olası Engelleri	Sözleşmeli Okul Fikrine Yönelik Öngörülen Engeller

Çalışma kapsamında geliştirilen ve öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleri olmak üzere toplam 583 eğitimciye uygulanan bu anket, tam anlamıyla ölçek olma özelliği göstermemesine rağmen araştırmanın yöntem bölümünde faktör analizi sırasında anketin bölümleri boyut olarak anıldığı için bulgulara da bu şekilde söz edilecektir. Aşağıda her

bir başlık altında gruplanan maddeye ilişkin genel betimsel istatistiki sonuçlara (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) ve bulgulara yer verilmiştir. Cinsiyet, görev türü ve kıdeme göre sonuçları gösteren grafiklerde yer alan 1-5 arası numaralandırmanın karşılıkları şöyledir;

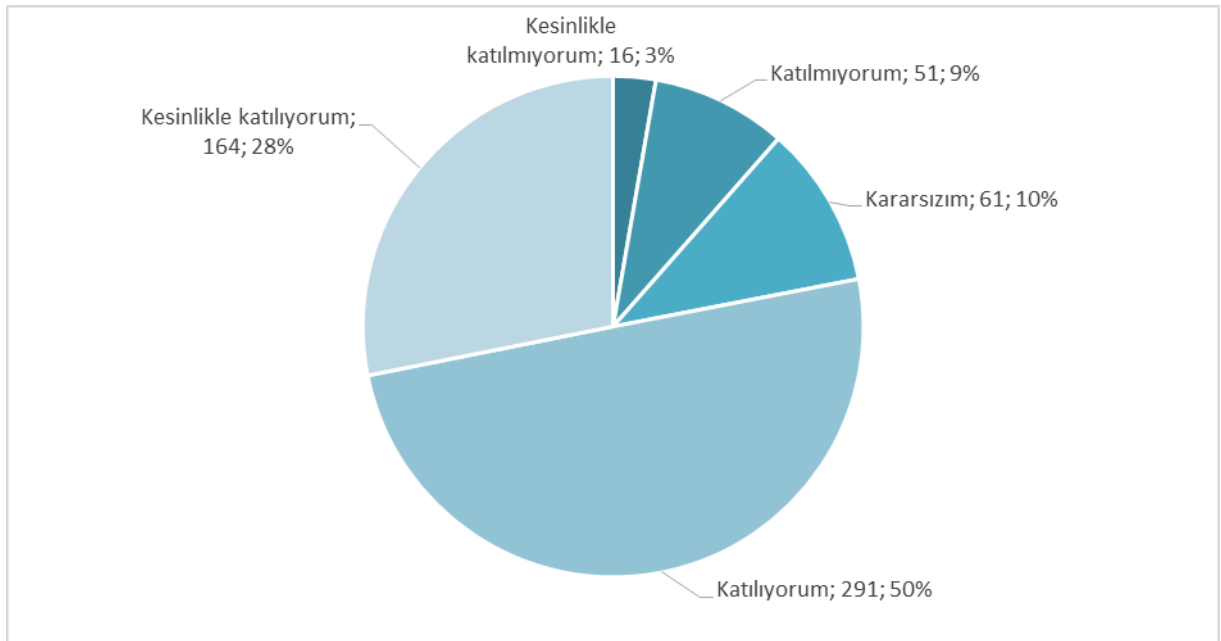
- (1) Kesinlikle katılmıyorum
- (2) Katılmıyorum
- (3) Kararsızım
- (4) Katılıyorum
- (5) Kesinlikle katılıyorum

Bağımsız değişkenlere göre sonuçları gösteren grafiklerin altında (χ^2) değeri Kruskal Wallis anlamlılık düzeyi; (p) değerleri ($p < .05$) ve (sd) serbestlik derecesi yer almaktadır.

4.2.1. Okul Seçimi

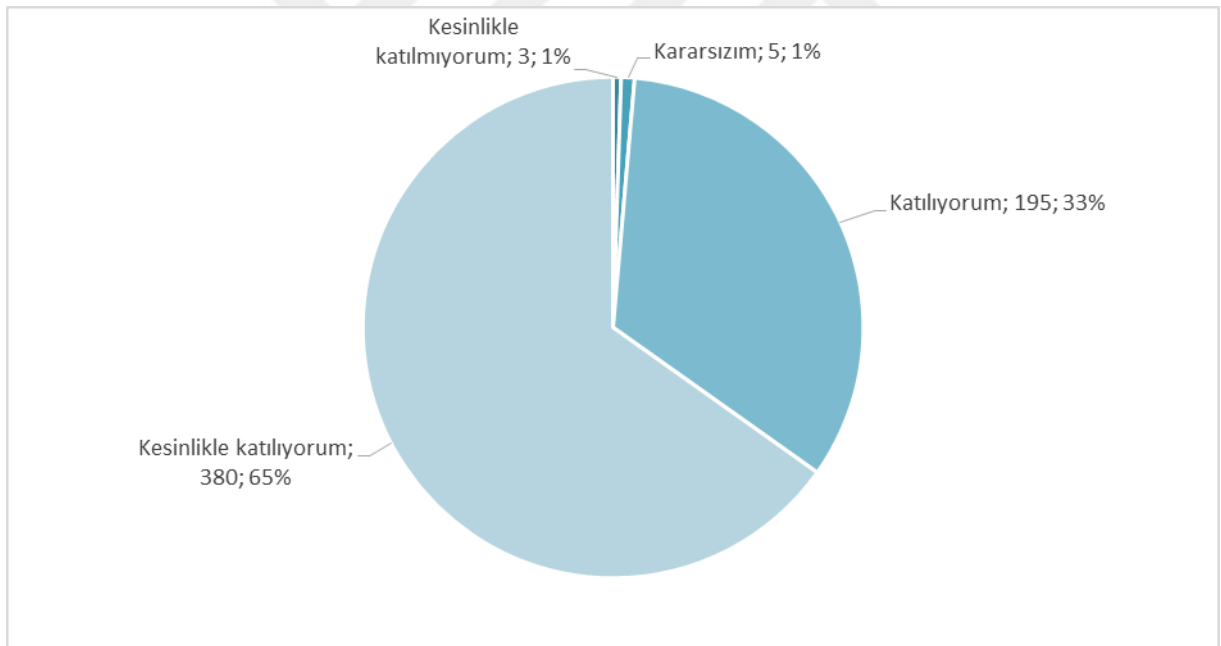
Bu başlık altında, araştırmadaki katılımcıların, okul seçme şansına yönelik görüşleri, konuyla ilişkili maddeler yardımıyla alınmaya çalışılmıştır. Aşağıda okul seçimi konusundaki maddelerden elde edilen bulgular, grafik ve açıklamalarıyla yer almaktadır.

Şekil 4.1 “Çocuğun, velisiyle beraber seçtiği okula gitmesi, akademik başarısını artırır” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.1'e göre, okul seçme konusunda çocuğun fikrinin ve tercihinin ön planda olması ya da çocuğun gideceği okula, velisi ve kendisinin beraber karar vermesi durumunun, çocuğun tercih ederek gittiği okuldaki akademik başarısını olumlu yönde etkileceğini düşünen katılımcı sayısı 455'tir (*kesinlikle katılıyorum: 164 kişi; katılıyorum: 291 kişi*). Bu madde için katılımcıların %78'inin olumlu düşüncelere sahip oldukları görülmektedir (*kesinlikle katılıyorum: %28; katılıyorum: %50*). Çocuğun kendi istediği ve tercih ettiği ya da velisiyle beraber karar verdiği okula gitmesinin, akademik başarısını arttıracakını düşünmeyen katılımcı sayısı ise, 67'dir (*kesinlikle katılmıyorum: 16 kişi; katılmıyorum: 51 kişi*). Olumsuz görüş bildirenler tüm katılımcıların %12'sini oluşturmaktadır (*kesinlikle katılmıyorum: %3; katılmıyorum: %9*). Bu konuda 61 kişi kararsız kalmış, okul seçiminin çocuğun akademik başarısına etki edip etmeyeceği yönünde katıldığını ya da katılmadığını gösteren bir cevap vermemiştir (%10).

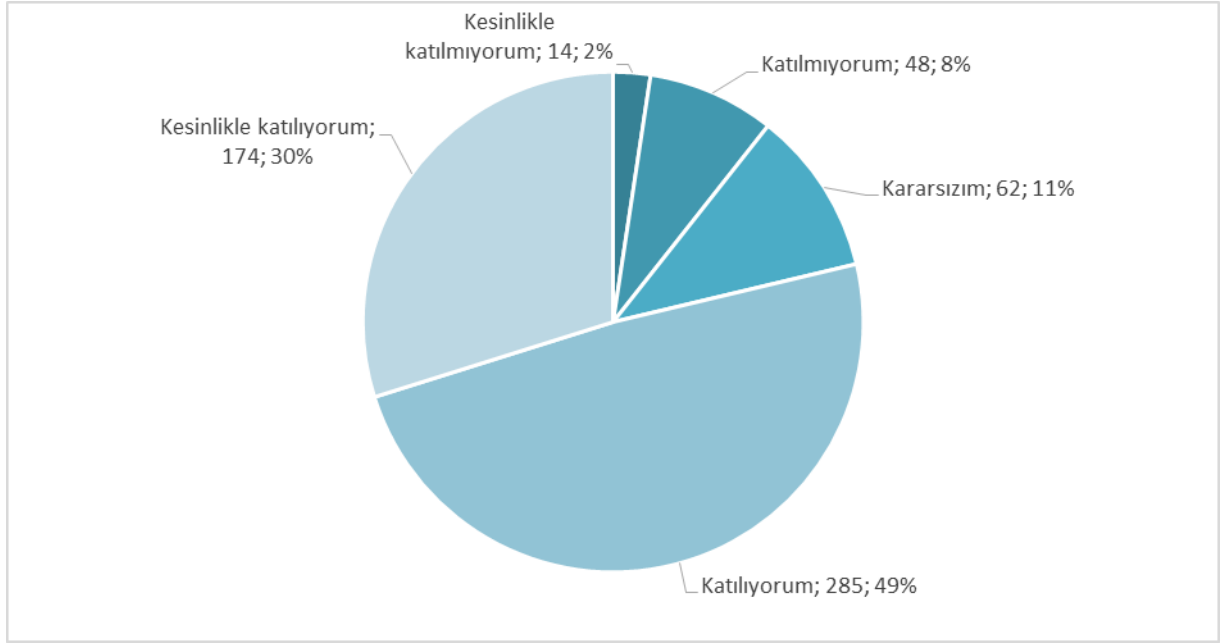
Şekil 4.2 “Çocuğun yeteneğine uygun olarak seçilen okul, potansiyelini ortaya çıkarmaya destek olur” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.2'ye göre, çocuğun kendisinin ya da velisiyle beraber keşfettiği yetenekleri doğrultusunda gideceği okula karar vermesinin, çocuğun var olan yeteneklerinin dikkate alınarak eğitim görmesine ve yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlayacağını düşünen 575 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 380 kişi; katılıyorum: 195 kişi*). Bu sayı, katılımcıların %98'ine denk gelen yüksek bir oranı temsil etmektedir (*kesinlikle katılıyorum: %65; katılıyorum: %33*). Bu madde için olumsuz düşünen, bir başka ifadeyle, çocuğun yeteneğine uygun olarak seçilen okulun, onun potansiyelini ortaya çıkaracağını desteklemeyen 3 katılımcı olmuştur (*kesinlikle*

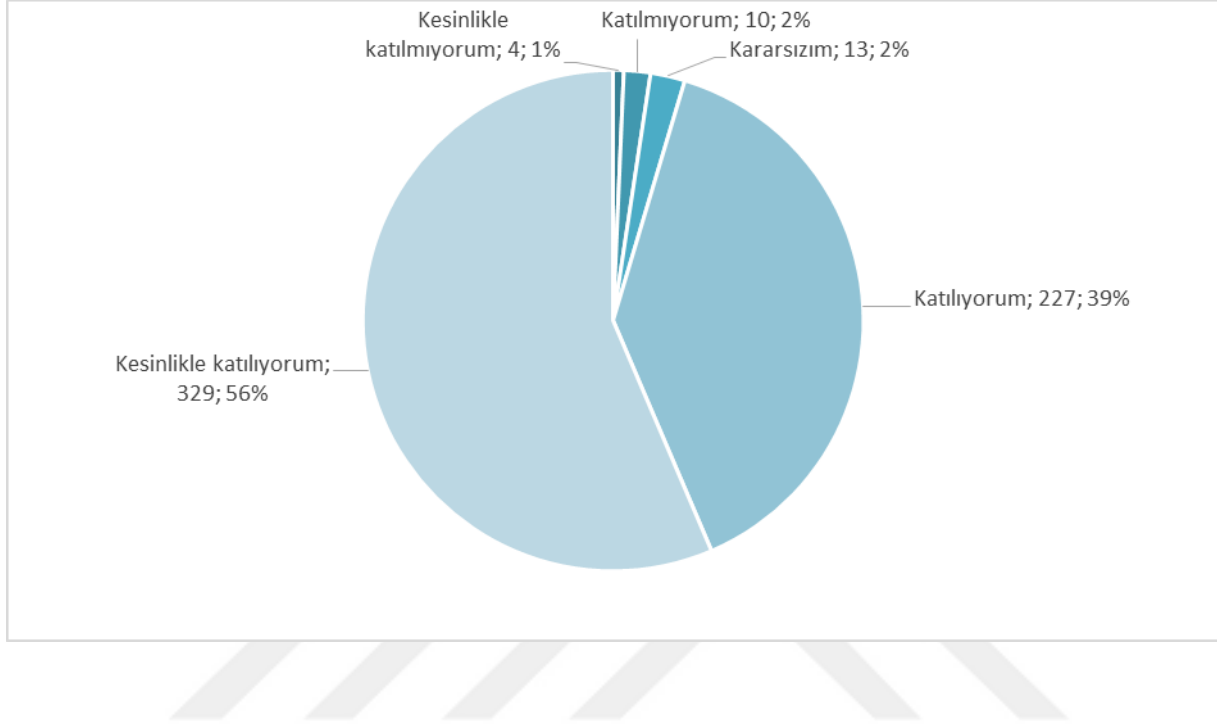
katılmıyorum: 3 kişi; katılmıyorum: 0 kişi). Olumsuz görüş belirten katılımcılar, tüm katılımcıların %1'ini oluşturmaktadır (*kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %0*). Katılımcıların %1'ini oluşturan 5 kişi ise, çocuğun yeteneğine uygun olarak seçilen okulun, potansiyelini ortaya çıkarmaya destek olup olmayacağı konusunda kararsız kalmıştır.

Şekil 4.3 “Velisiyle beraber seçtiği okula gitmesi, çocuğun okula karşı memnuniyetini artırır” Maddesine İlişkin Bulgular



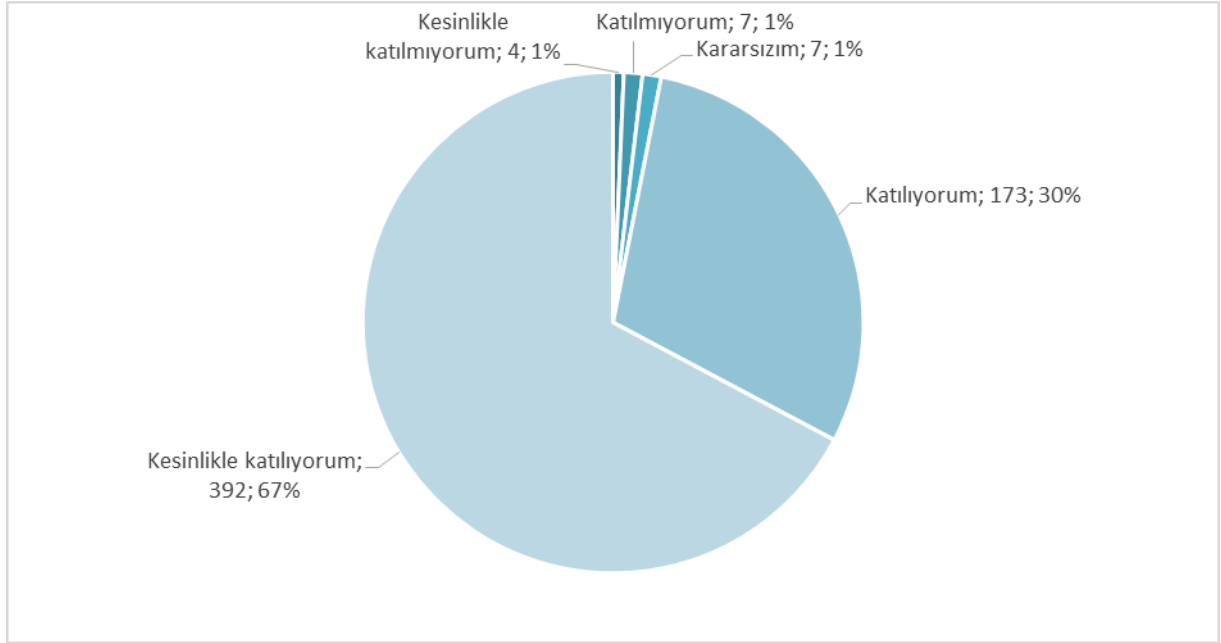
Şekil 4.3’e göre, çocuğun kendi kararı ya da velisiyle beraber verdikleri karar doğrultusunda, seçtikleri okulda eğitim alması durumunun çocuğun genel anlamda okula karşı olumlu duygu, tutum ve düşünceler beslemesini ve bu durumun çocuğun memnuniyetinin yüksek olmasını sağlayabileceğini düşünen 459 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 174 kişi; katılıyorum: 285 kişi*). Bu sayı tüm katılımcıların %79’una denk gelmektedir (*kesinlikle katılıyorum: %30; katılıyorum: %49*). Bu konuda 62 kişi olumsuz fikir beyan etmiştir (*kesinlikle katılmıyorum: 14 kişi; katılmıyorum: 48 kişi*). Katılmadığını belirten katılımcıların oranı %10’dur (*kesinlikle katılmıyorum: %2; katılmıyorum: %8*). Katılımcıların %11’ine denk gelen 62 kişi ise, kararsız olduklarını belirtmiştir.

Şekil 4.4 “Okul seçme şansına sahip olmak, seçim yapanı mutlu eder” Maddesine İlişkin Bulgular



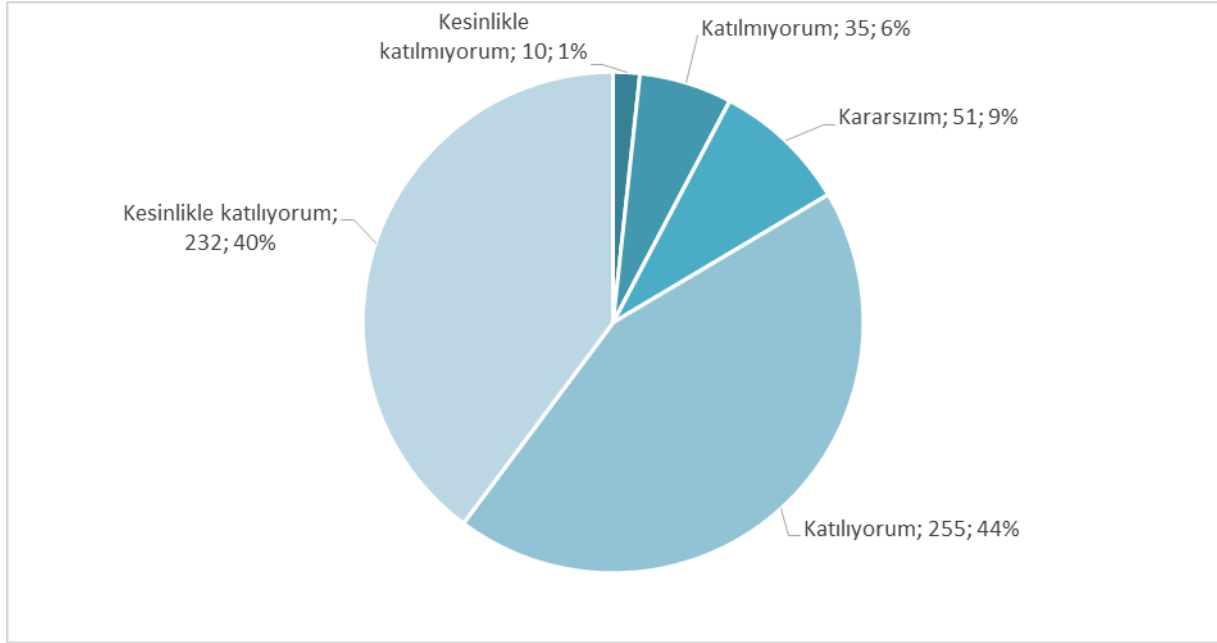
Şekil 4.4’e göre, çocuğun kendi seçtiği ya da velisiyle beraber karar verdiği okula gidebilmesinin, mutluluğu etkileyen bir durum olduğu ve çocuğun böyle bir durumda mutlu olacağını düşünen katılımcı sayısı 556’dır (*kesinlikle katılıyorum: 329 kişi, katılıyorum: 227 kişi*). Bu sonuç, katılımcıların %95’inin bu konuda olumlu düşündüğünü göstermektedir (*kesinlikle katılıyorum: %56; katılıyorum: %39*). Okul seçimini mutlulukla ilişkilendirmeyen ve bu maddede olumsuz fikir belirten 14 kişi olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 4 kişi, katılmıyorum: 10 kişi*). Olumsuz görüş bildirenler tüm katılımcıların %3’ünü oluşturmaktadır (*kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %2*). Katılımcılardan 13 kişi ise, bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir (%2).

**Şekil 4.5 “Çocukların farklılaşan ilgi ve yeteneklerine uygun daha fazla okul seçeneği
olmalıdır” Maddesine İlişkin Bulgular**



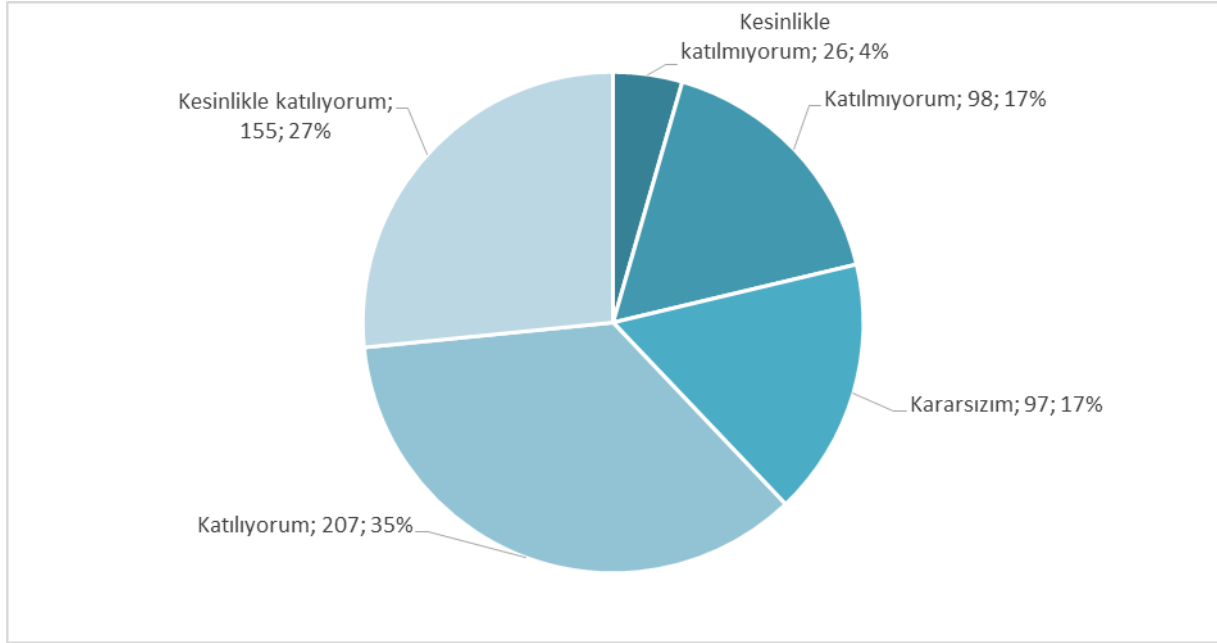
Şekil 4.5’e göre, çocukların bireysel farklılıkları doğrultusunda ilgilerini, ihtiyaçlarını ve yeteneklerini beslemeye yönelik daha fazla okul türünün ya da seçeneğinin olması gerektiği konusunda 565 katılımcı olumlu görüş bildirmiştir (*kesinlikle katılıyorum: 392 kişi; katılıyorum: 173 kişi*). Olumlu düşünceye sahip katılımcıların oranı %97’dir (*kesinlikle katılıyorum: %67; katılıyorum: %30*). Çocukların ilgi ve yetenekleri doğrultusunda okul seçeneklerinin artmasının gerekmediğini düşünen kişi sayısı 11 olup (*kesinlikle katılmıyorum: 4 kişi; katılmıyorum: 7 kişi*) tüm katılımcıların %2’sine karşılık gelmektedir (*kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %1*). Daha fazla okul seçeneği olması konusunda kararsız olan katılımcı sayısı 7’dir (%1).

Şekil 4.6 “Okul seçme imkânının olması, okullar arasındaki rekabeti artırır” Maddesine İlişkin Bulgular



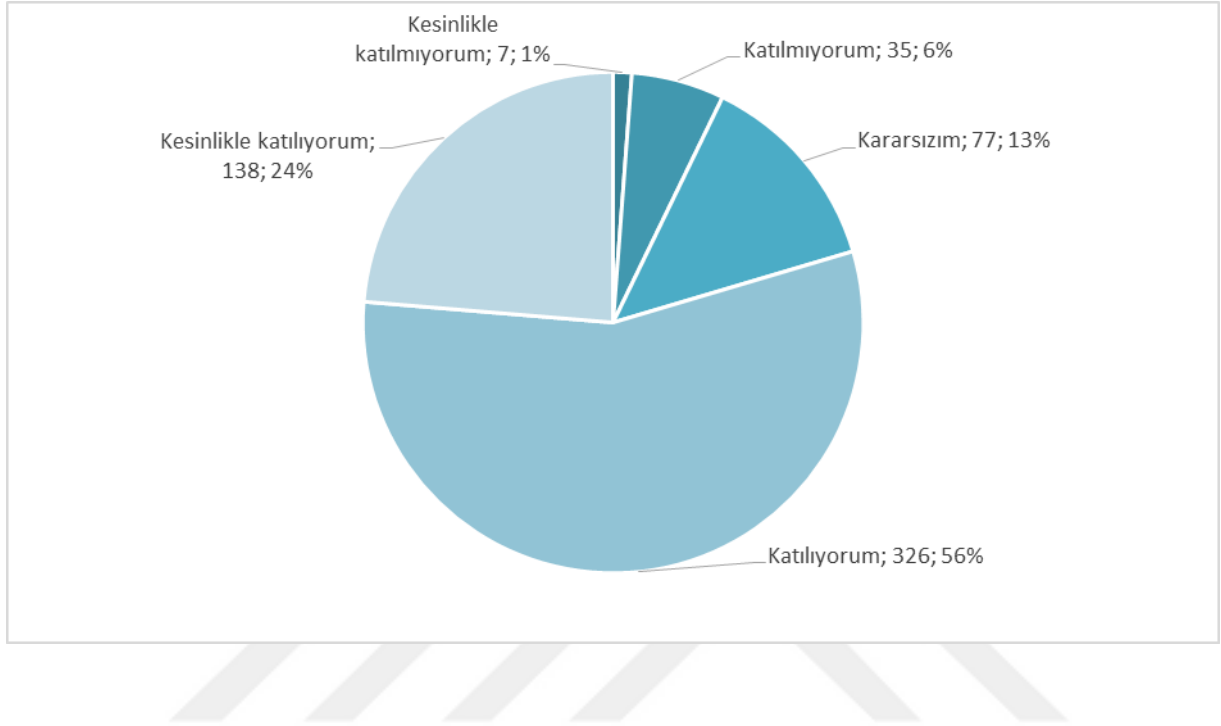
Şekil 4.6’ya göre, çocuğun kendisinin ya da velisiyle beraber seçtiği okula gitme imkânının olması, o bölgedeki okullar arasında -daha fazla öğrenci tarafından tercih edilmeye odaklanılacağı için- rekabetin artacağını düşünen katılımcı sayısı 487’dir (*kesinlikle katılıyorum: 232 kişi; katılıyorum: 255 kişi*). Bu oran, tüm katılımcıların %84’üne karşılık gelmektedir (*kesinlikle katılıyorum: %40; katılıyorum: %44*). Okul seçimi yapılmasının rekabeti artıracığını düşünmeyen 45 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 10 kişi; katılmıyorum: 35 kişi*). Bu konuda olumsuz görüş bildiren katılımcılar, tüm katılımcıların %7’sini oluşturmaktadır (*kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %6*). Katılımcıların 51’i ise, okul seçimiyle rekabet konusu arasında kuracağı ilişkide kararsız kalmıştır (%9).

Şekil 4.7 “Okul seçimi yapılması, okulda daha nitelikli öğretmenlerin görev almasına katkı sağlar” Maddesine İlişkin Bulgular



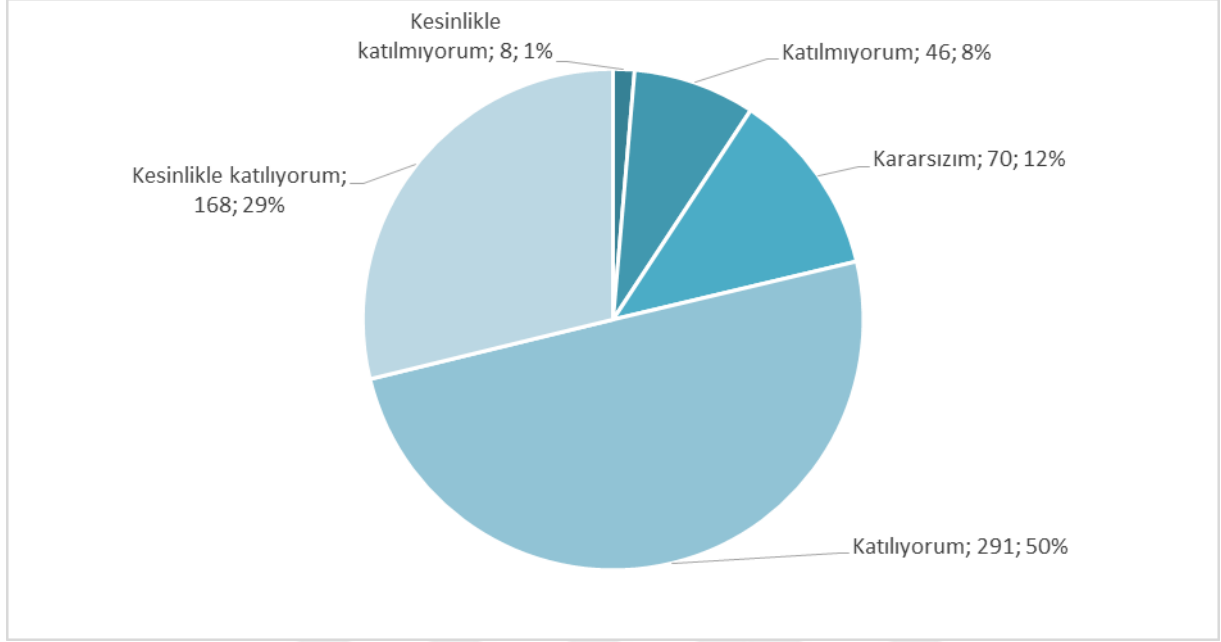
Şekil 4.7’ye göre, çocuğun ya da velinin bir okulu tercih etmesi durumunu etkileyen faktörlerden birinin öğretmen ya da öğretmenlerin yeterlikleri olduğunu düşünen ve çocuk ya da veli tarafından okul seçimi yapılması durumunun, okulda görev alan öğretmenlerin yeterliliğinin artırılması ya da daha nitelikli öğretmenlere görev verilmesi konusunda etkili olacağını belirten katılımcı sayısı 362 olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 155 kişi; katılıyorum: 207 kişi*). Bu konuda olumlu düşünenler, tüm katılımcıların %62’sini oluşturmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %27; katılıyorum: %35*). Okul seçimiyle öğretmen niteliği arasında bağ kurmayan 124 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 26 kişi; katılmıyorum: 98 kişi*). Bu konuda olumsuz görüş bildiren katılımcıların oranı %21’dir (*kesinlikle katılmıyorum: %4; katılmıyorum: %17*). Kararsız olan katılımcı sayısı ise 97 olup %17’lik orana sahiptir.

Şekil 4.8 “Veli, çocuğuna objektif yaklaşmadığı için destek almadan yapacağı bir okul seçimi hayal kırıklığıyla sonuçlanabilir” Maddesine İlişkin Bulgular



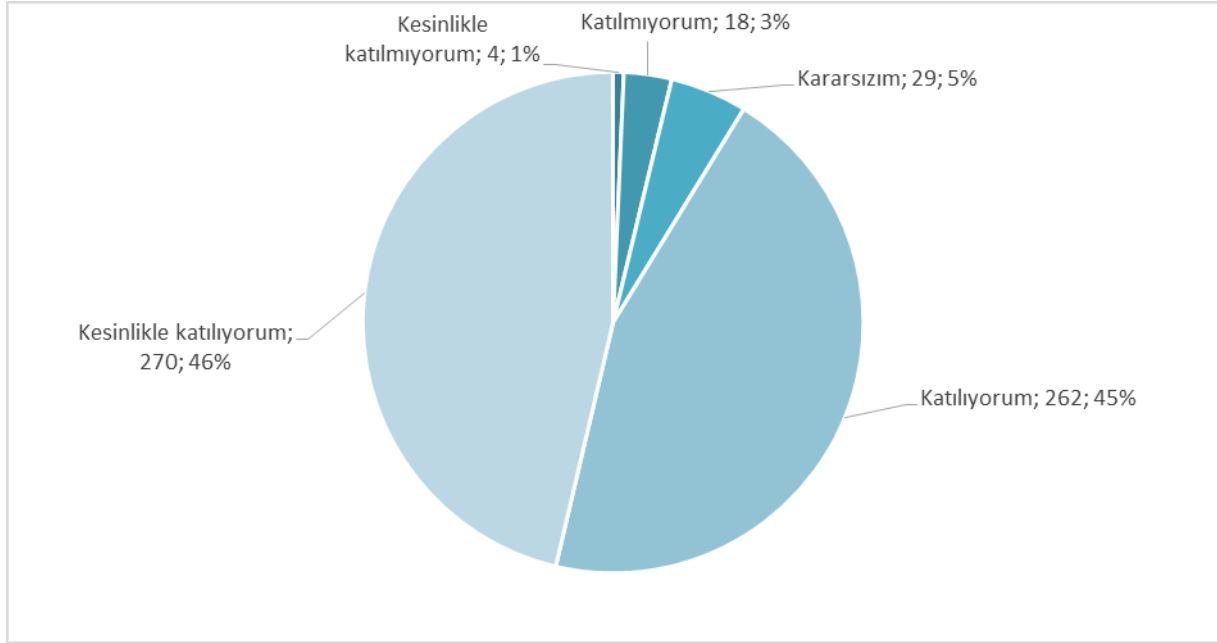
Şekil 4.8’e göre, bazen velinin çocuğu için en iyisini isteme yaklaşımı nedeniyle çocuğunun ilgisini, yeteneğini doğru tespit etmede güvenilir olmayan kararların alınabileceğini, bu okul seçimi kararlarının hem çocuk hem de velinin kendisi açısından hayal kırıklığıyla sonuçlanabileceğini düşünen 464 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 138 kişi; katılıyorum: 326 kişi*). Bu sayı tüm katılımcıların %80’ini oluşturmaktadır. Maddeye katılmadığını belirten 42 kişi olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 7 kişi; katılmıyorum: 35 kişi*). Yüzdelik dilimlere bakıldığında, katılımcıların %80’i katıldığını belirtirken (*kesinlikle katılıyorum: %24; katılıyorum: %56*) %7’si katılmadığını (*kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %6*) bildirmiştir. Katılımcıların %13’ünü oluşturan 77 kişi ise, bu konuda kararsız olduğu yönünde işaretleme yapmıştır.

Şekil 4.9 “Çocuğa eğitim fırsatı tanınması, okul seçebilmesini gerektirir” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.9’a göre, çocuğa eğer eğitim fırsatı sunuluyorsa, bu fırsatı değerlendireceği ya da bir başka ifadeyle, böyle bir durumda, eğitim görmek istediği okulu kendisinin seçmesinin uygun olduğunu düşünen katılımcı sayısı 459’dur (*kesinlikle katılıyorum: 168 kişi; katılıyorum: 291 kişi*). Çocuğa sunulan eğitim fırsatı kapsamında okul seçme şansı verilmesinin gerekmediğini düşünen 54 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 8 kişi; katılmıyorum: 46 kişi*). Oransal olarak, tüm katılımcıların %79’u maddeye katılırken (*kesinlikle katılıyorum: %29; katılıyorum: %50*) %9’u katılmadığını belirtmiştir (*kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %8*). Bu konuda 70 kişi kararsız kalmıştır (%12).

Şekil 4.10 “Çocuğa, okul seçimi konusunda veli ve öğretmenlerden oluşan bir ekip rehberlik etmelidir” Maddesine İlişkin Bulgular

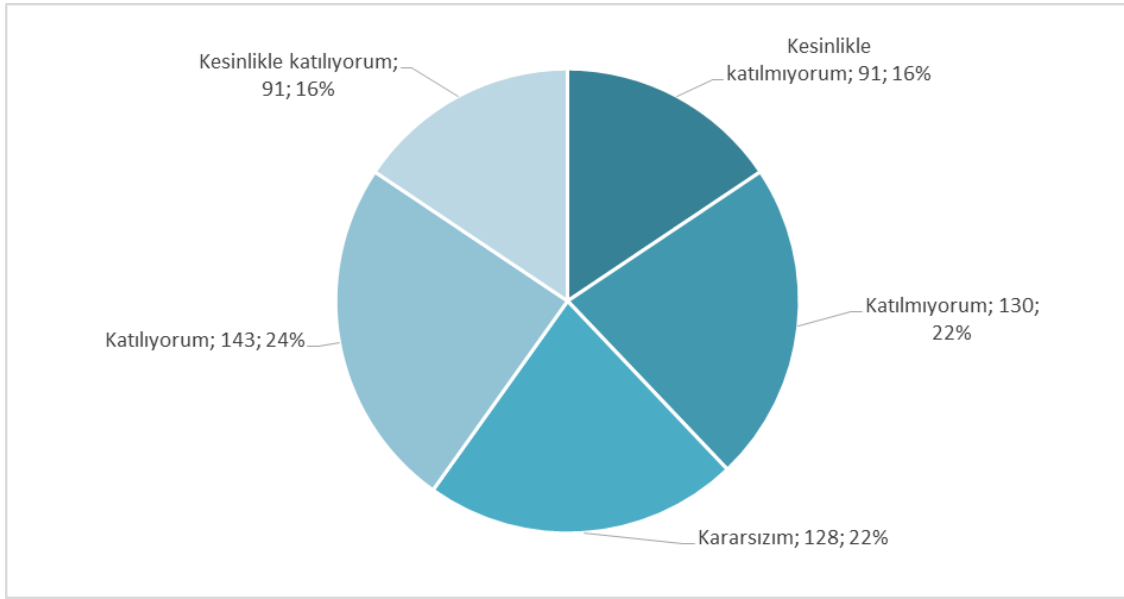


Şekil 4.10’a göre, çocuğun ilgi ve yeteneği doğrultusunda gideceği okulun belirlenmesi sürecinin yalnızca çocuğun ya da velinin kararıyla ilerlememesi gerektiğini, bu sürecin okuldaki öğretmeni/öğretmenleri ve/veya rehber öğretmenin uzman görüşleri doğrultusunda yürütülmesinin, bu konuda çocuk, veli ve öğretmenlerin birlikte karar vermelerinin uygun olacağını düşünen katılımcı sayısı 532’dir (*kesinlikle katılıyorum: 270 kişi; katılıyorum: 262 kişi*). Bu maddede olumsuz görüş bildiren 22 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 4 kişi; katılmıyorum: 18 kişi*). Oransal olarak, tüm katılımcıların %91’i maddeye katılırken (*kesinlikle katılıyorum: %46; katılıyorum: %45*) %4’ü katılmadığını belirtmiştir (*kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %3*). Katılımcıların %5’ini oluşturan 29 kişi ise kararsız olduğunu gösteren işaretleme yapmıştır.

4.2.2. Öğretmen

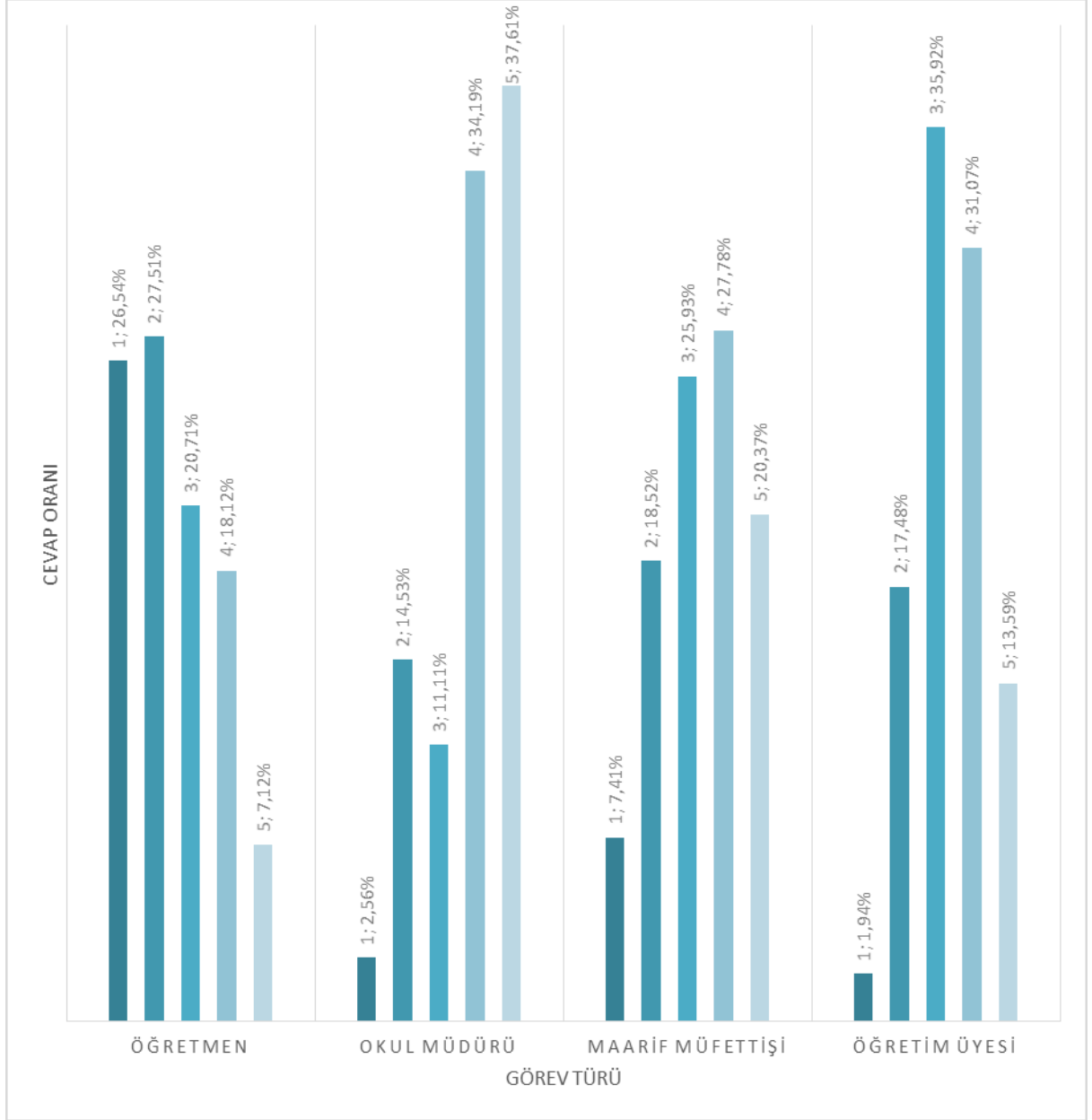
Öğretmen başlığı kapsamında katılımcıların, nitel veri analizinden sonra; öğretmenlerin seçilmesi, görevlendirilmesi ve işinin sonlandırılmasına ilişkin ortaya çıkan sonuçlar üzerinden oluşturulan maddeler yoluyla alınan görüşlerine ilişkin sonuçlar grafiklerle gösterilerek açıklamaları yapılmıştır.

Şekil 4.11 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğrencilerin akademik başarısını artırır” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.11'e göre, okulda görev alacak öğretmenlerin, okulda kurulmuş olan bir yönetim kurulu yoluyla belirlenmesinin, öğrencilerin başarı durumlarını etkileyen bir durum olabileceği ve böyle bir durumda öğrencilerin akademik başarılarının yükselebileceğini düşünen 234 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 91 kişi; katılıyorum: 143 kişi*). Öğretmenin işe alım şeklinin öğrenci başarısına etki etmeyeceği ya da bir başka ifadeyle, öğretmenlerin okul tarafından görevlendirilmesinin öğrencilerin başarısını artıran bir unsur olmayacağı yönünde fikir belirten katılımcı sayısı 221'dir (*kesinlikle katılmıyorum: 91 kişi; katılmıyorum: 130 kişi*). Bu konuda olumlu ve olumsuz görüş belirten katılımcı sayılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Yüzdelik ifadelerle, tüm katılımcıların %40'ının olumlu görüşe sahipken (*kesinlikle katılıyorum: %16; katılıyorum: %24*) %38'inin olumsuz görüşe sahip olduğu (*kesinlikle katılmıyorum: %16; katılmıyorum: %22*) görülmektedir. Katılımcıların %22'sini oluşturan 128 kişi ise, olumlu ya da olumsuz yönde bir fikir belirtmemiş, kararsız kalmıştır.

Şekil 4.12 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğrencilerin akademik başarısını artırır” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları

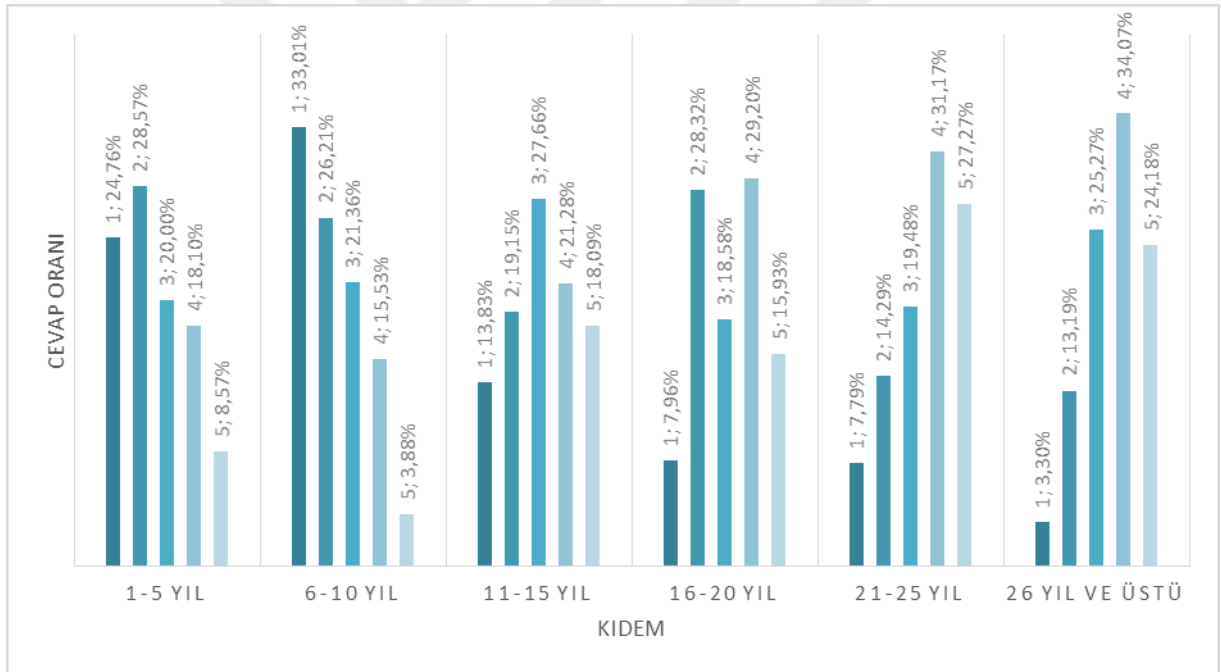


($\chi^2=107,595$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	2,517799353	1,255057436
Okul Müdürü	3,897435897	1,140059098
Maarif Müfettişi	3,351851852	1,215581349
Öğretim Üyesi	3,368932039	0,990051407
Genel Toplam	3,022298456	1,311271595

Şekil 4.12’ye göre, öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılmasının, öğrencilerin akademik başarısını artıracığını düşünen %71,8 oranında okul müdürü (*kesinlikle katılıyorum: %37,61; katılıyorum: %34,19*), %48,15 oranında maarif müfettişi (*kesinlikle katılıyorum: %20,37; katılıyorum: %27,78*) ve %44,66 oranında öğretim üyesi (*kesinlikle katılıyorum: %13,59; katılıyorum: %31,07*) olmuştur. Öğretmenlerin %25,24’ünün (*kesinlikle katılıyorum: %7,12; katılıyorum: %18,12*) bu yönde görüşe sahip olduğu görülürken %54,05’inin ise (*kesinlikle katılmıyorum: %26,54; katılmıyorum: %27,51*) bu konuda olumsuz seçeneklerde yığılma gösterdiği söylenebilir. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, öğretmenler (2,51) dışındaki katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.13 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğrencilerin akademik başarısını artırır” Maddesinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları



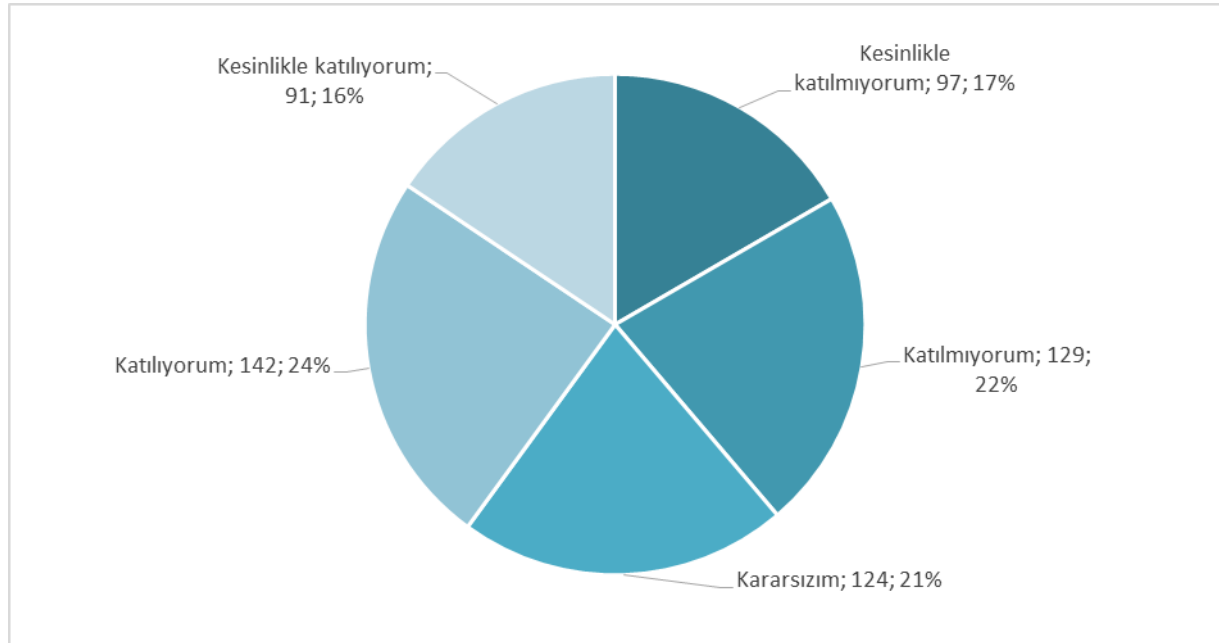
($\chi^2=75,987$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=5$)

“Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğrencilerin akademik başarısını artırır” maddesinin kıdem değişkenine ilişkin bulgularının devamı

Kıdem	Ortalama	Standart Sapma
1-5 yıl	2,571428571	1,277445941
6-10 yıl	2,310679612	1,19663848
11-15 yıl	3,106382979	1,299032602
16-20 yıl	3,168141593	1,231307775
21-25 yıl	3,558441558	1,251246815
26 yıl ve üstü	3,626373626	1,091872516
Genel Toplam	3,022298456	1,311271595

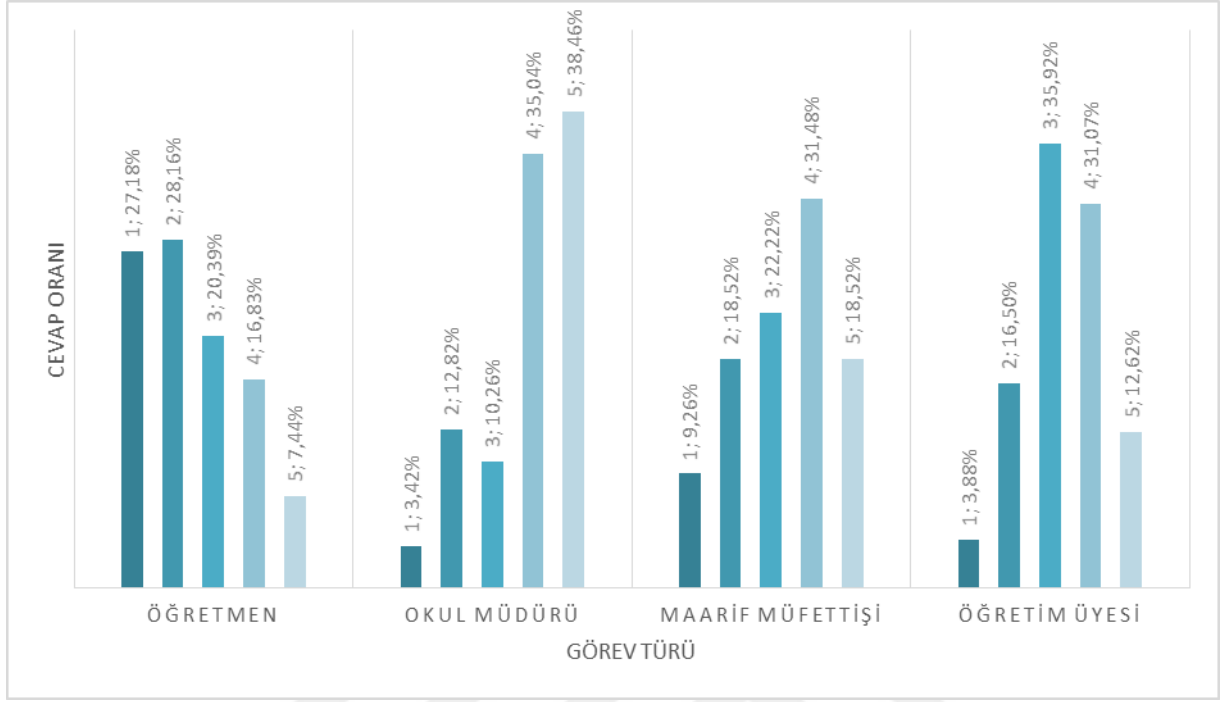
Şekil 4.13'e göre, öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılmasının, öğrencilerin akademik başarısını artıracaklarını düşünen katılımcılar kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Kariyere giriş (1-5 yıl) ve durulma evresinde olan (6-10 yıl) katılımcıların olumsuz seçeneklerde yığılma gösterdikleri söylenebilir. 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların %53,33'ü (kesinlikle katılmıyorum: %24,76; katılmıyorum: %28,57) öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılmasının, öğrencilerin akademik başarısını artıracaklarını düşünmemektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise %59,22'sinin bu yönde görüşe sahip olduğu söylenebilir (kesinlikle katılmıyorum: %33,01; katılmıyorum: %26,21). Deneycilik/ aktivizm evresinde (11-15 yıl) olan katılımcıların %39,37'si (kesinlikle katılıyorum: %18,09; katılıyorum: %21,28) olumlu seçeneklerde yığılma gösterirken %32,98'si (kesinlikle katılmıyorum: %13,83; katılmıyorum: %19,15) olumsuz seçeneklerde yığılma göstermiştir. Katılımcılardan uzmanlık evresi (16-20 yıl), sakinlik evresi (21-25 yıl) ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların olumlu seçeneklerde yığılma gösterdikleri söylenebilir. 16-20 yıl kıdeme sahip olanların %45,13'ü (kesinlikle katılıyorum: %15,93; katılıyorum: %29,20), 21-25 yıl kıdeme sahip olanların %58,44'ü (kesinlikle katılıyorum: %27,27; katılıyorum: %31,17), 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların %58,25'i (kesinlikle katılıyorum: %24,18; katılıyorum: %34,07) öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılmasının, öğrencinin akademi başarısını artıracaklarını düşündüğü yönünde işaretleme yapmıştır. Kariyer evrelerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, 1-5 yıl (2,57) ve 6-10 yıl (2,31) kıdeme sahip olanlar dışındaki katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.14 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, eğitimin kalitesini artırır” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.14’e göre, öğretmenin görevlendirilmesinin okul bünyesinde oluşturulmuş bir yönetim kurulu tarafından yapılmasının, okulda verilen eğitimin kalitesini olumlu yönde etkileyeceğini düşünen 233 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 91 kişi; katılıyorum: 142 kişi*). Öğretmenlerin görevlendirilme şeklinin ya da okul tarafından görevlendirilmesinin, eğitimin kalitesini artıracağını düşünmeyen katılımcı sayısı 226’dır (*kesinlikle katılmıyorum: 97 kişi; katılmıyorum: 129 kişi*). Maddeye olumlu ve olumsuz yanıt veren katılımcıların yüzdelik oranları da birbirine yakın olup olumlu görüş bildirenler %40 (*kesinlikle katılıyorum: %16; katılıyorum: %24*); olumsuz görüş bildirenler ise %39 oranına sahiptir (*kesinlikle katılmıyorum: %17; katılmıyorum: %22*). Katılımcıların %21’ini oluşturan 124 kişi kararsız kalmıştır.

Şekil 4.15 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, eğitimin kalitesini artırır” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları

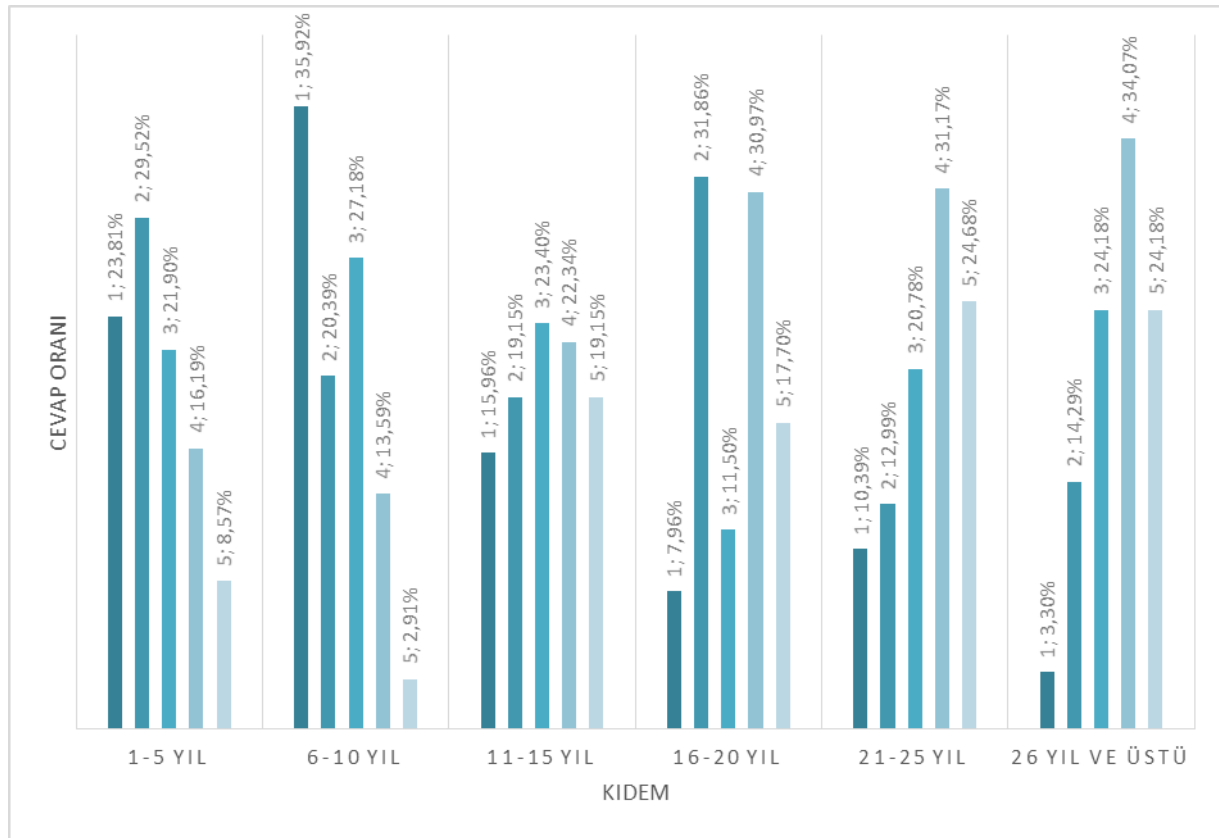


($\chi^2=111,073$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	2,491909385	1,257741964
Okul Müdürü	3,923076923	1,145860963
Maarif Müfettişi	3,314814815	1,241181331
Öğretim Üyesi	3,32038835	1,021471375
Genel Toplam	3,001715266	1,325793729

Şekil 4.15’e göre, öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılmasının, eğitimin kalitesini artıracığını düşünen %73,5 oranında okul müdürü (*kesinlikle katılıyorum: %38,46; katılıyorum: %35,04*), %50 oranında maarif müfettişi (*kesinlikle katılıyorum: %18,52; katılıyorum: %31,48*) ve %43,69 oranında öğretim üyesi (*kesinlikle katılıyorum: %12,62; katılıyorum: %31,07*) olmuştur. Öğretmenlerin %24,27’sinin de (*kesinlikle katılıyorum: %7,44; katılıyorum: %16,83*) bu yönde görüşe sahip olduğu görülürken %55,34’ünün (*kesinlikle katılmıyorum: %27,18; katılmıyorum: %28,16*) bu konuda olumsuz seçeneklerde yığılma gösterdiği söylenebilir. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, öğretmenler (2,49) dışındaki katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.16 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, eğitimin kalitesini artırır” Maddesinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları



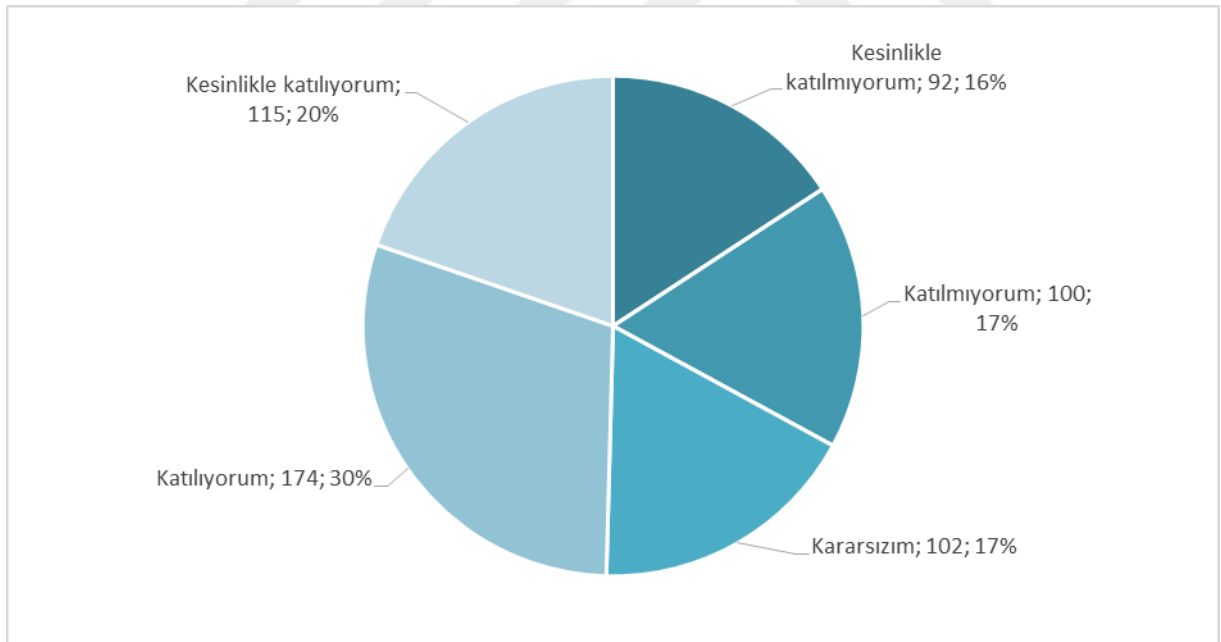
($\chi^2=74,026$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=5$)

Kıdem	Ortalama	Standart Sapma
1-5 yıl	2,561904762	1,255172448
6-10 yıl	2,27184466	1,173182155
11-15 yıl	3,095744681	1,35256943
16-20 yıl	3,185840708	1,278592087
21-25 yıl	3,467532468	1,283338733
26 yıl ve üstü	3,615384615	1,103219841
Genel Toplam	3,001715266	1,325793729

Şekil 4.16’ya göre, öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılmasının, eğitimin kalitesini artıracaklarını düşünen katılımcılar kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir. Kariyere giriş (1-5 yıl) ve durulma evresinde olan (6-10 yıl) katılımcıların olumsuz seçeneklerde yığılma gösterdikleri söylenebilir. 1-5 yıl kıdeme sahip katılımcıların %53,33’ü (*kesinlikle katılmıyorum*: %23,81; *katılmıyorum*: %29,52) öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılmasının, eğitimin kalitesini artıracaklarını düşünmemektedir. 6-10 yıl kıdeme sahip

öğretmenlerin ise %56,31'inin bu yönde görüşe sahip olduğu söylenebilir (*kesinlikle katılmıyorum: %35,92; katılmıyorum: %20,39*). Deneycilik/ aktivizm evresinde (11-15 yıl) olan katılımcıların %41,49'u (*kesinlikle katılıyorum: %19,15; katılıyorum: %22,34*) olumlu seçeneklerde yığılma gösterirken %35,11'i (*kesinlikle katılmıyorum: %15,96; katılmıyorum: %19,15*) olumsuz seçeneklerde yığılma göstermiştir. Katılımcılardan uzmanlık evresi (16-20 yıl), sakinlik evresi (21-25 yıl) ile 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların olumlu seçeneklerde yığılma gösterdikleri söylenebilir. 16-20 yıl kıdeme sahip olanların %48,67'si (*kesinlikle katılıyorum: %17,70; katılıyorum: %30,97*), 21-25 yıl kıdeme sahip olanların %55,85'i (*kesinlikle katılıyorum: %24,68; katılıyorum: %31,17*), 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların %58,25'i (*kesinlikle katılıyorum: %24,18; katılıyorum: %34,07*) öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılmasının, eğitimin kalitesini artıracak olduğunu düşündüğü yönünde işaretleme yapmıştır. Kariyer evrelerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, 1-5 yıl (2,56) ve 6-10 yıl (2,27) kıdeme sahip olanlar dışındaki katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

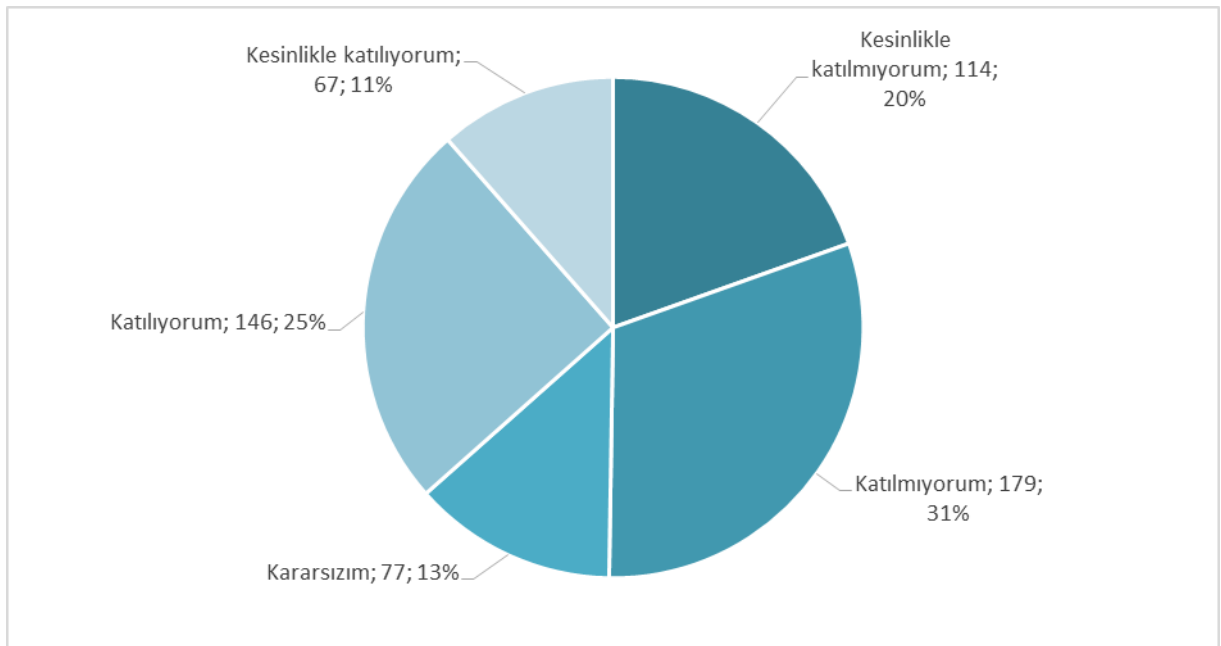
Şekil 4.17 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğretmeni performansını yüksek tutmaya teşvik eder” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.17'ye göre, okulda görev alacak öğretmenlerin, okulda kurulmuş olan bir yönetim kurulu yoluyla belirlenmesi durumunda, öğretmenin tercih edilmesi için gerek başvuru esnasında gerek okulda eğitim vermeye başladıktan sonraki süreçte performansını sürekli yüksek tutmaya çalışacağını, öğretmenin görevlendirilme usulünün bunu gerekli kılacağını düşünen katılımcı sayısı 289'dur (*kesinlikle katılıyorum: 115 kişi; katılıyorum: 174 kişi*). Öğretmenin okul

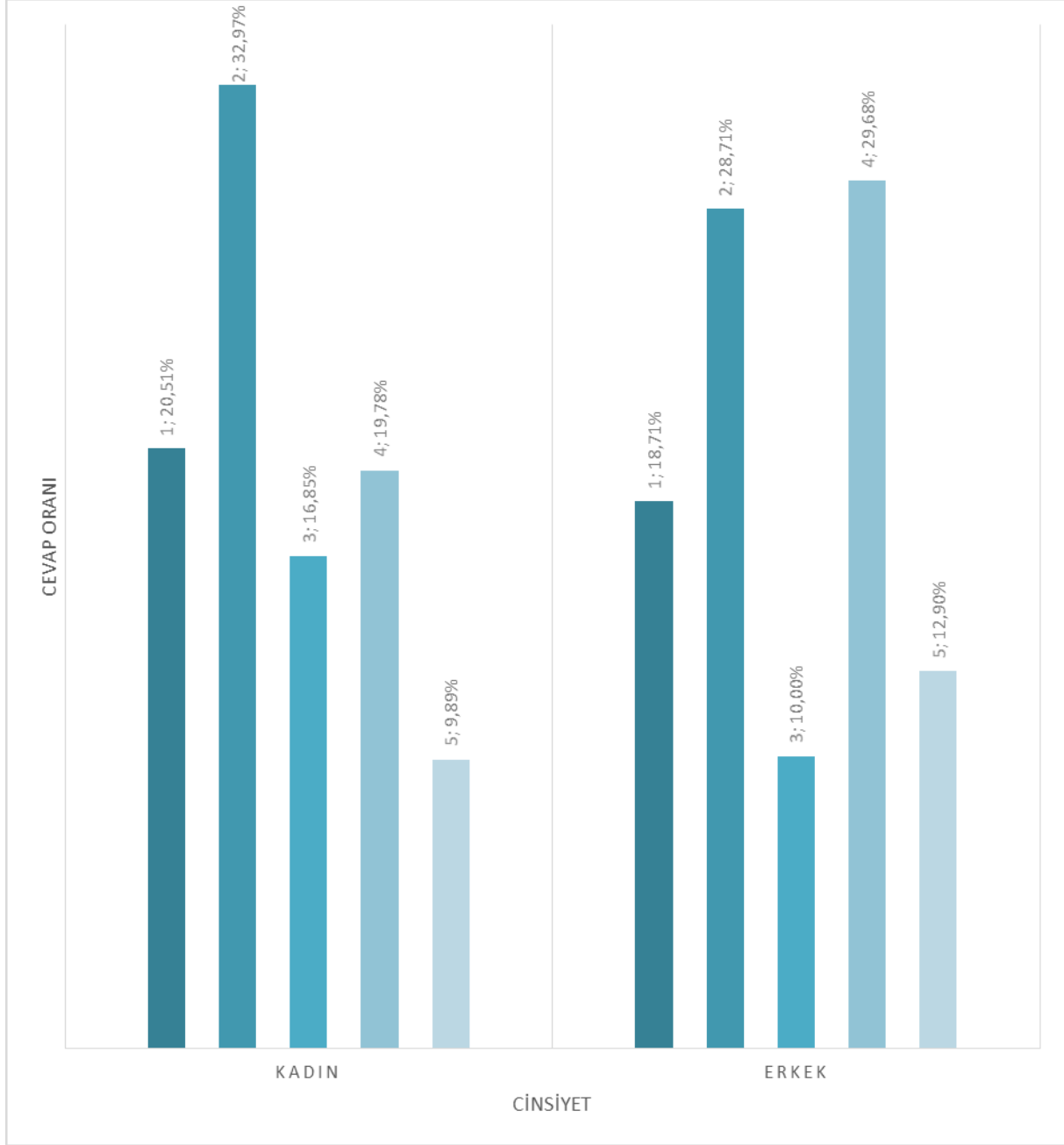
tarafından görevlendirilmesinin performansını yüksek tutmaya teşvik edecek bir etken olmadığını düşünen katılımcı sayısı 192'dir (*kesinlikle katılmıyorum: 92 kişi; katılmıyorum: 100 kişi*). Oransal olarak, maddeye olumlu bakanlar tüm katılımcıların %50'sini oluştururken (*kesinlikle katılmıyorum: %20; katılmıyorum: %30*) olumsuz bakanlar %33'ünü (*kesinlikle katılmıyorum: %16; katılmıyorum: %17*) oluşturmaktadır. Katılımcıların %17'sine karşılık gelen 102 kişi ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

Şekil 4.18 “Kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesi, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durumdur” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.18' göre, kariyerine kamu kurumlarında devam etmek isteyen öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı'na (KPSS) girip atandıktan sonra emekli oluncaya kadar 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu kapsamında devlet memuru sıfatıyla sahip oldukları iş güvencesinin atandıktan sonra ya da zaman içerisinde performanslarını olumsuz etkilediğini, profesyonel gelişimleri konusunda isteksiz davranabildiklerini düşünen 213 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 67 kişi; katılmıyorum: 146 kişi*). Öğretmenin devlet memuru statüsünde sahip olduğu iş güvencesi ile görev yapma durumunun performansını olumsuz etkileyen bir faktör olmadığını düşünen katılımcı sayısı 293'tür (*kesinlikle katılmıyorum: 114 kişi; katılmıyorum: 179 kişi*). Tüm katılımcılar arasından maddeye katılanların oranı %36 (*kesinlikle katılmıyorum: %11; katılmıyorum: %25*) katılmayanların oranı %51'dir (*kesinlikle katılmıyorum: %20; katılmıyorum: %31*). 77 kişi bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir (%13).

Şekil 4.19 “Kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesi, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durumdur” Maddesinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

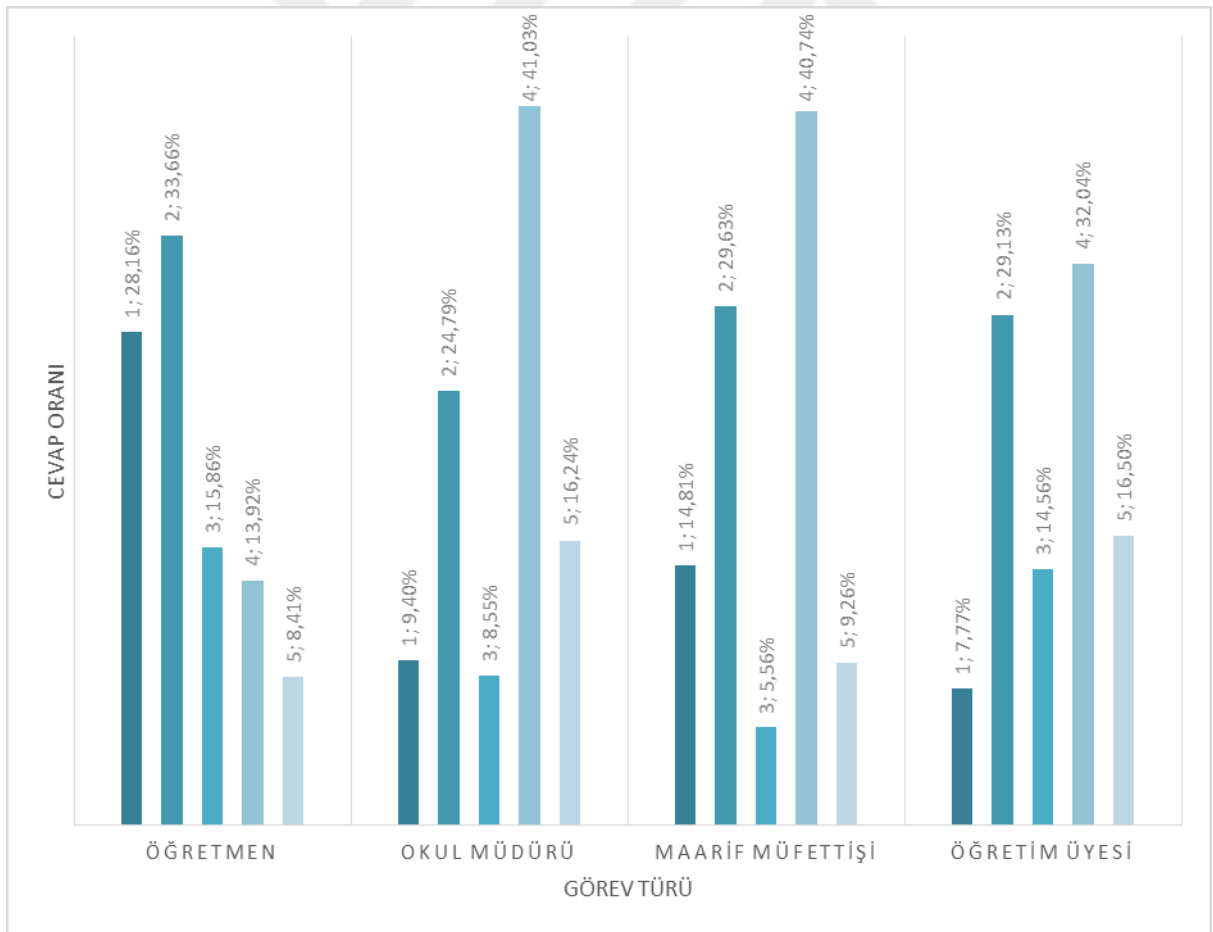


($\chi^2=4,25$; $p=0,039$ ($p<.05$); $sd=1$)

Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma
Kadın	2,655677656	1,27710855
Erkek	2,893548387	1,357571476
Genel Toplam	2,782161235	1,324715152

Şekil 4.19'a göre, kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durum olup olmadığı konusunda hem kadın hem erkek katılımcılar olumsuz seçeneklerde yoğunluk göstermiştir. Bu konuda %53,48 oranına sahip kadın katılımcılar (*kesinlikle katılmıyorum: %20,51; katılmıyorum: %32,97*) kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durum olduğunu düşünmedikleri yönünde işaretleme yapmıştır. Erkek katılımcıların %47,42'si de (*kesinlikle katılmıyorum: %18,71; katılmıyorum: %28,71*) bu yönde görüş belirtmiştir. Olumlu seçenekleri tercih eden %42,58 oranında (*kesinlikle katılmıyorum: %12,90; katılmıyorum: %29,68*) erkek katılımcı olmuştur. Cinsiyet türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumsuz seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.20 “Kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesi, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durumdur” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları



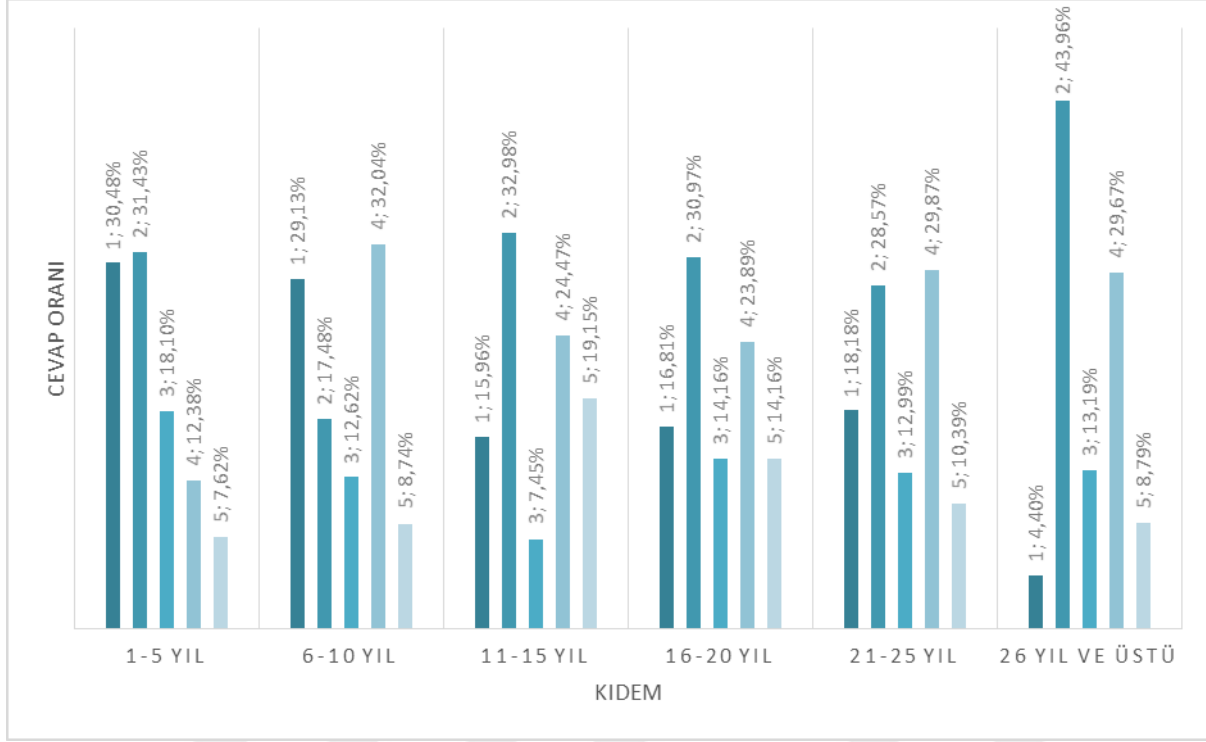
($\chi^2=54,942$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=3$)

“Kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durumdur” maddesinin görev türü değişkenine ilişkin bulgularının devamı

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	2,40776699	1,262111917
Okul Müdürü	3,299145299	1,268075906
Maarif Müfettişi	3	1,303116728
Öğretim Üyesi	3,203883495	1,247422624
Genel Toplam	2,782161235	1,324715152

Şekil 4.20’ye göre, kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durum olduğunu düşünen %57,27 oranında okul müdürü (*kesinlikle katılıyorum: %16,24; katılıyorum: %41,03*), %50 oranında maarif müfettişi (*kesinlikle katılıyorum: %9,26; katılıyorum: %40,74*) ve %48,54 oranında öğretim üyesi (*kesinlikle katılıyorum: %16,50; katılıyorum: %32,04*) olmuştur. Bir başka ifadeyle, katılımcılardan okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleri bu maddede ağırlıklı olarak katılım gösterdikleri yönünde işaretleme yapmıştır. Öğretmenlerin %22,33’ünün de (*kesinlikle katılıyorum: %8,41; katılıyorum: %13,92*) bu yönde görüşe sahip olduğu görülürken %61,82’sinin (*kesinlikle katılmıyorum: %28,16; katılmıyorum: %33,66*) bu konuda olumsuz seçeneklerde yığılma gösterdiği söylenebilir. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, öğretmenler (2,40) dışındaki katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.21 “Kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesi, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durumdur” Maddesinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları



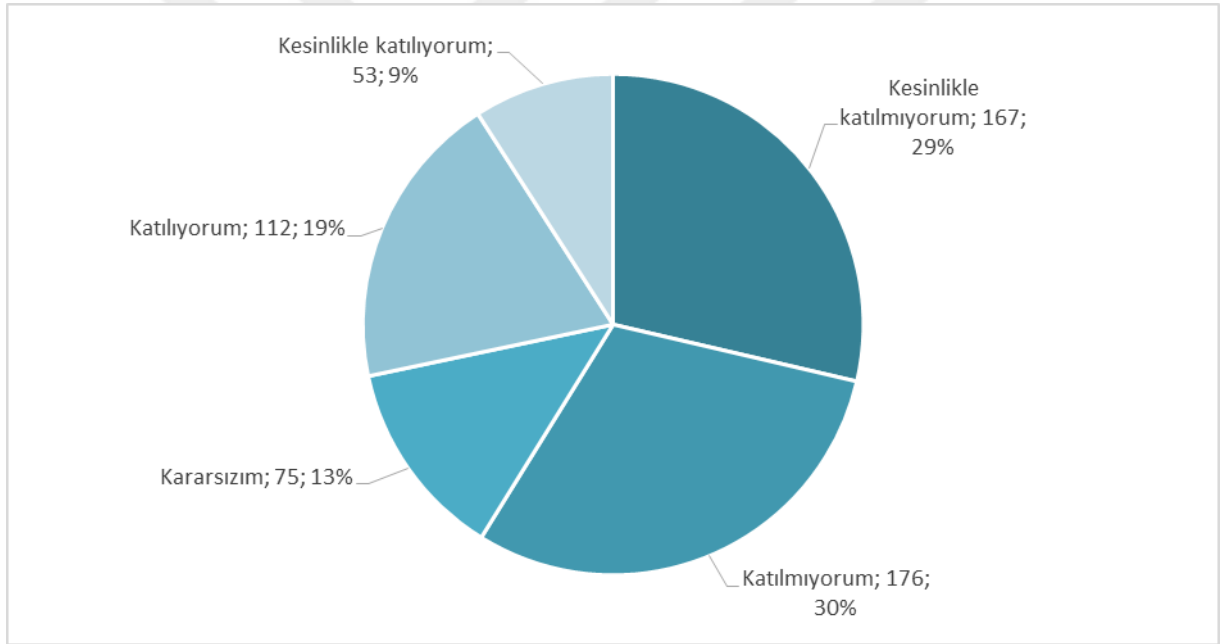
($\chi^2=16,065$; $p=0,007$ ($p<.05$); $sd=5$)

Kıdem	Ortalama	Standart Sapma
1-5 yıl	2,352380952	1,247928687
6-10 yıl	2,737864078	1,400008159
11-15 yıl	2,978723404	1,414051781
16-20 yıl	2,876106195	1,337192844
21-25 yıl	2,857142857	1,315037379
26 yıl ve üstü	2,945054945	1,129037322
Genel Toplam	2,782161235	1,324715152

Şekil 4.21'e göre, kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durum olup olmadığı maddesinde katılımcılar tüm kariyer evrelerinde olumlu seçeneklere göre olumsuz seçeneklerde daha fazla yoğunluk göstermiştir. Kariyere giriş (1-5 yıl) evresinde bulunan katılımcıların %61,91'i (*kesinlikle katılmıyorum*: %30,48; *katılmıyorum*: %31,43) kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durum olduğunu düşünmemektedir. Durulma

evresinde (6-10 yıl) olan öğretmenlerin %46,61'inin (*kesinlikle katılmıyorum: %29,13; katılmıyorum: %17,48*), deneycilik/ aktivizm evresinde (11-15 yıl) olan katılımcıların %48,94'ünün (*kesinlikle katılmıyorum: %15,96; katılmıyorum: %32,98*), uzmanlık evresinde (16-20 yıl) olanların %47,78'sinin (*kesinlikle katılmıyorum: %16,81; katılmıyorum: %30,97*), sakinlik evresinde (21-25 yıl) olanların %46,75'inin (*kesinlikle katılmıyorum: %18,18; katılmıyorum: %28,57*), 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanların da %48,36'sının (*kesinlikle katılmıyorum: %4,40; katılmıyorum: %43,96*) aynı yönde görüşe sahip olduğu söylenebilir. Kariyer evrelerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumsuz seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

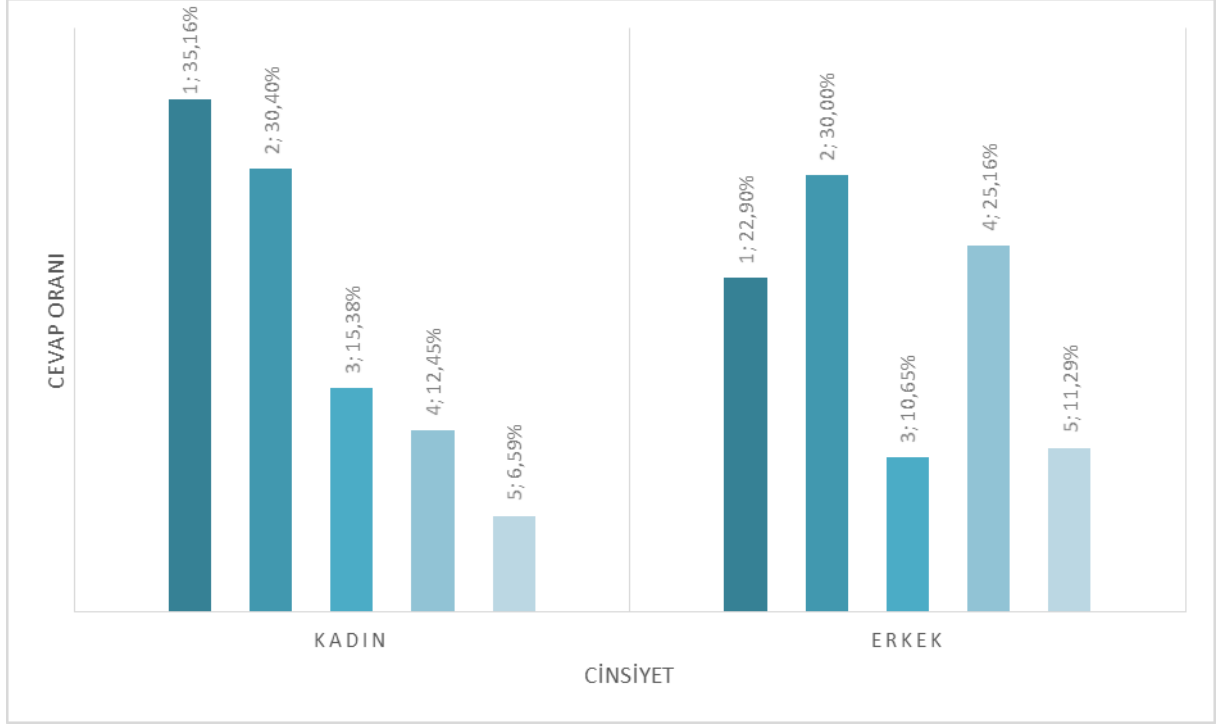
Şekil 4.22 “Öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışması işin daha özenli yürütülmesini sağlar” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.22'ye göre, devlet memuru statüsündeki öğretmenlerin performanslarına bakılmadan emekli oluncaya kadar aynı statüde çalışmaları yerine geçici süreli sözleşmeler çerçevesinde görevlendirilmelerinin, eğitim işinin daha özenli ve profesyonel yürütülmesini sağlayabileceğini düşünen katılımcı sayısı 165'tir (*kesinlikle katılıyorum: 53 kişi; katılıyorum: 112 kişi*). Bu düşüncede olan katılımcılar, tüm katılımcıların %28'ini oluşturmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %9; katılıyorum: %19*). Öğretmenin geçici süreli sözleşmeler çerçevesinde çalıştırılmasının, işini daha özenli yürütmesini sağlamayacağını düşünen 343 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 167 kişi; katılmıyorum: 176 kişi*). Bu maddede olumsuz görüş bildirenlerin oranı,

olumlu görüş bildirenlerin oranının 2 katından fazla olup tüm katılımcıların %59'unu oluşturmaktadır. Bu konuda kararsız olduğunu belirten kişi sayısı ise 75'tir (%13).

Şekil 4.23 “Öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışması işin daha özenli yürütülmesini sağlar” Maddesinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulguları

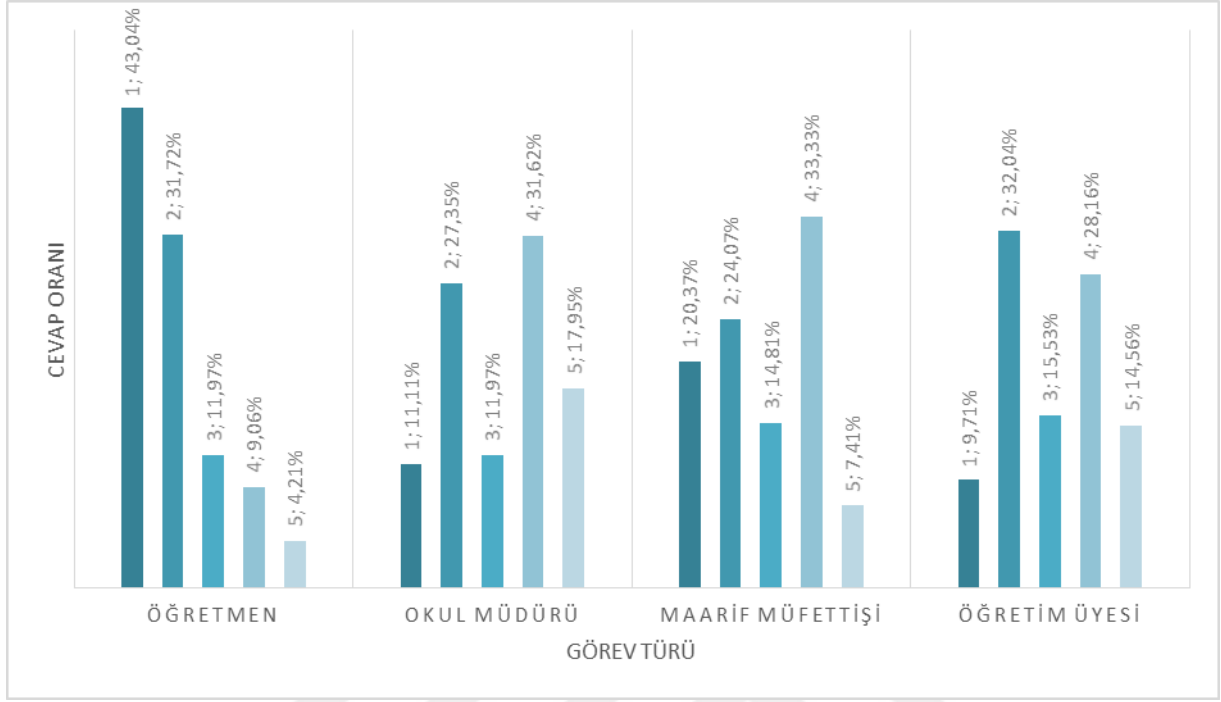


($\chi^2=17,746$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=1$)

Cinsiyet	Ortalama	Standart Sapma
Kadın	2,249084249	1,241237332
Erkek	2,719354839	1,35887812
Genel Toplam	2,499142367	1,324984323

Şekil 4.23'e göre, öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışmasının, işin daha özenli yürütülmesini sağlayıp sağlamayacağı konusunda hem kadın hem erkek katılımcılar olumsuz seçeneklerde yoğunluk göstermiştir. Bu konuda %65,56 oranına sahip kadın katılımcılar (*kesinlikle katılmıyorum*: %35,16; *katılmıyorum*: %30,40) öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışmasının, işin daha özenli yürütülmesini sağlayacağını düşünmedikleri yönünde işaretleme yapmıştır. Erkek katılımcıların %52,90'ı da (*kesinlikle katılmıyorum*: %22,90; *katılmıyorum*: %30) bu yönde görüş belirtmiştir. Cinsiyet türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumsuz seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.24 “Öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışması, işin daha özenli yürütülmesini sağlar” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları



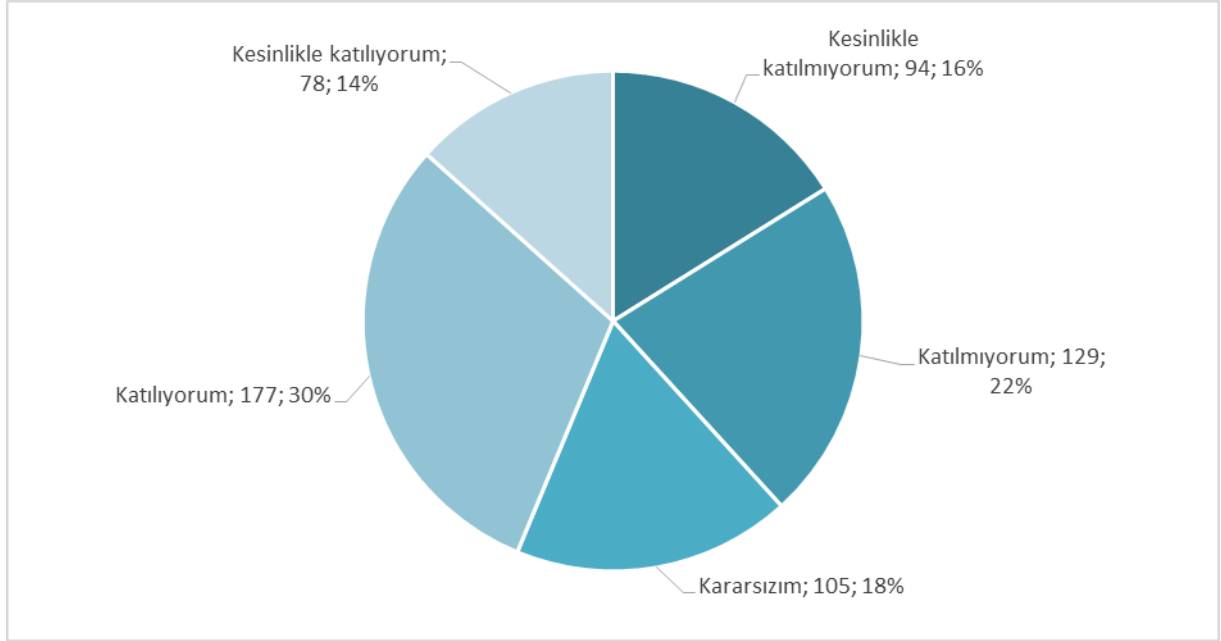
($\chi^2=99,467$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	1,996763754	1,13817575
Okul Müdürü	3,179487179	1,31709833
Maarif Müfettişi	2,833333333	1,299491918
Öğretim Üyesi	3,058252427	1,258891846
Genel Toplam	2,499142367	1,324984323

Şekil 4.24’e göre, öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışmasının, işin daha özenli yürütülmesini sağlayıp sağlamayacağı konusunda, öğretmenler ve maarif müfettişlerinin olumsuz seçeneklerde; okul müdürleri ve öğretim üyelerinin ise, olumlu seçeneklerde yoğunlaştıkları söylenebilir. Öğretmenlerin %74,76’sı (*kesinlikle katılmıyorum*: %43,04; *katılmıyorum*: %31,72), maarif müfettişlerinin ise %44,44’ü (*kesinlikle katılmıyorum*: %20,37; *katılmıyorum*: %24,07) öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışmasının, işin daha özenli yürütülmesini sağlayacağını düşünmediği yönünde işaretleme yapmıştır. Okul müdürlerinin %49,57’sinin (*kesinlikle katılıyorum*: %17,95; *katılıyorum*: %31,62) öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışmasının, işin daha özenli yürütülmesini sağlayacağını düşündüğü söylenebilir. Öğretim üyelerinin olumlu (%42,72) ve olumsuz seçeneklerdeki (%41,75) oranları birbirine yakındır.

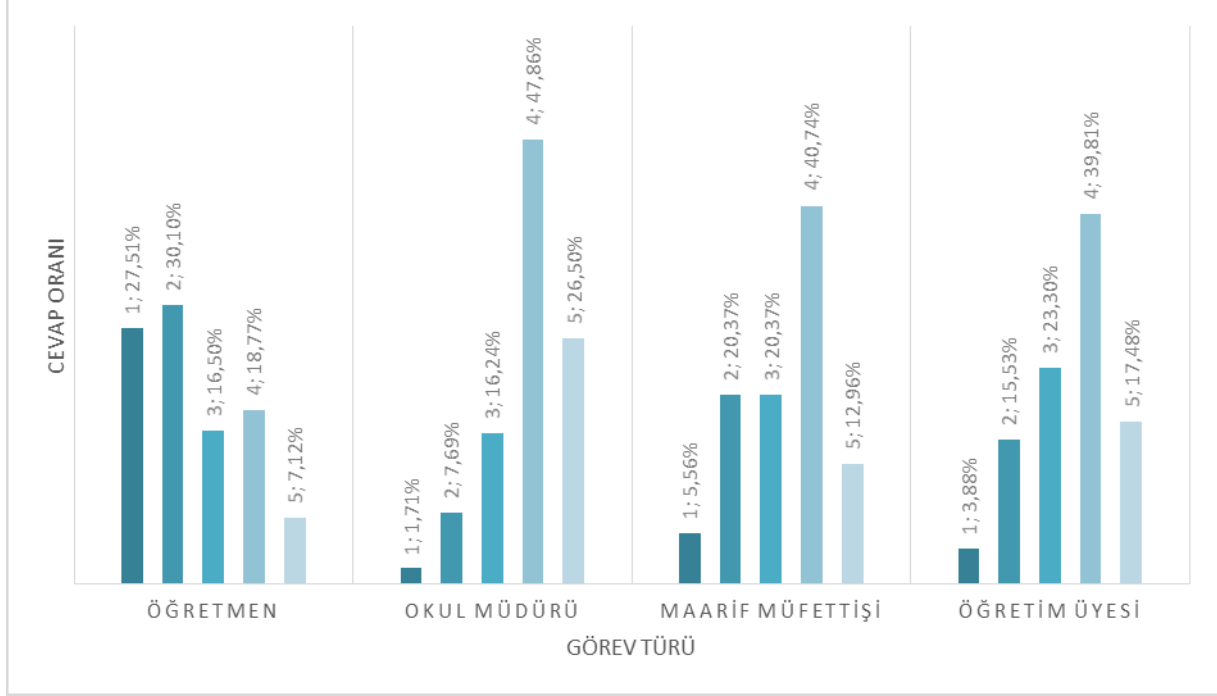
Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, olumsuz seçeneklerde en fazla yoğunluk gösterenlerin öğretmenler (1,99) olduğu görülmektedir.

Şekil 4.25 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğretmeni profesyonel gelişimine önem vermeye teşvik eder” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.25'e göre, okulda görev alacak öğretmenin, okulda kurulmuş olan bir yönetim kurulu yoluyla belirlenmesinin, profesyonel gelişimine önem vermesi için bir neden olarak görebileceğini, bir başka ifadeyle, bir kurul tarafından değerlendirilmesinin, onun profesyonel gelişimine önem ve öncelik vermesi yönünde teşvik edici bir unsur olabileceğini düşünen katılımcı sayısı 255'tir (*kesinlikle katılıyorum: 78 kişi; katılıyorum: 177 kişi*). Öğretmenin okul tarafından görevlendirilmesinin profesyonel gelişimine önem vermesini sağlayacağını düşünmeyen katılımcı sayısı ise 223 olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 94 kişi; katılmıyorum: 129 kişi*). Oransal olarak, bu madde için tüm katılımcıların %44'ü olumlu düşünürken (*kesinlikle katılıyorum: %14; katılıyorum: %30*) %38'inin olumsuz düşündüğü (*kesinlikle katılmıyorum: %16; katılmıyorum: %22*) söylenebilir. Bu konuda kararsız olduğunu belirten kişi sayısı 105'tir (%18).

Şekil 4.26 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğretmeni profesyonel gelişimine önem vermeye teşvik eder” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları



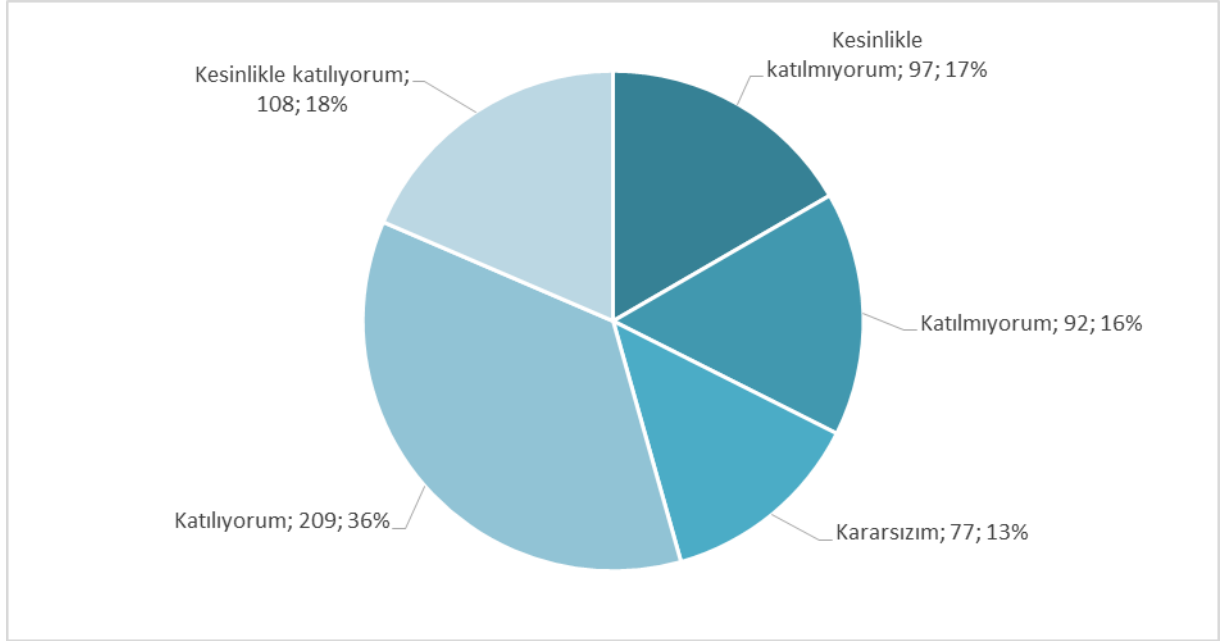
($\chi^2=123,108$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	2,478964401	1,267876418
Okul Müdürü	3,897435897	0,941244731
Maarif Müfettişi	3,351851852	1,118580762
Öğretim Üyesi	3,514563107	1,074335889
Genel Toplam	3,027444254	1,306579236

Şekil 4.26’ya göre, öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılmasının, öğretmeni profesyonel gelişimine önem vermeye teşvik edeceğini düşünen %74,36 oranında okul müdürü (kesinlikle katılıyorum: %26,50; katılıyorum: %47,86), %53,70 oranında maarif müfettişi (kesinlikle katılıyorum: %12,96; katılıyorum: %40,74) ve %57,29 oranında öğretim üyesi (kesinlikle katılıyorum: %17,48; katılıyorum: %39,81) olmuştur. Bir başka ifadeyle, katılımcılardan okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleri bu maddede ağırlıklı olarak katılım gösterdikleri yönünde işaretleme yapmıştır. Öğretmenlerin %25,89’unun da (kesinlikle katılıyorum: %7,12; katılıyorum: %18,77) bu yönde görüşe sahip olduğu, %57,61’inin ise (kesinlikle katılmıyorum: %27,51; katılmıyorum: %30,10) bu konuda olumsuz yönde görüş

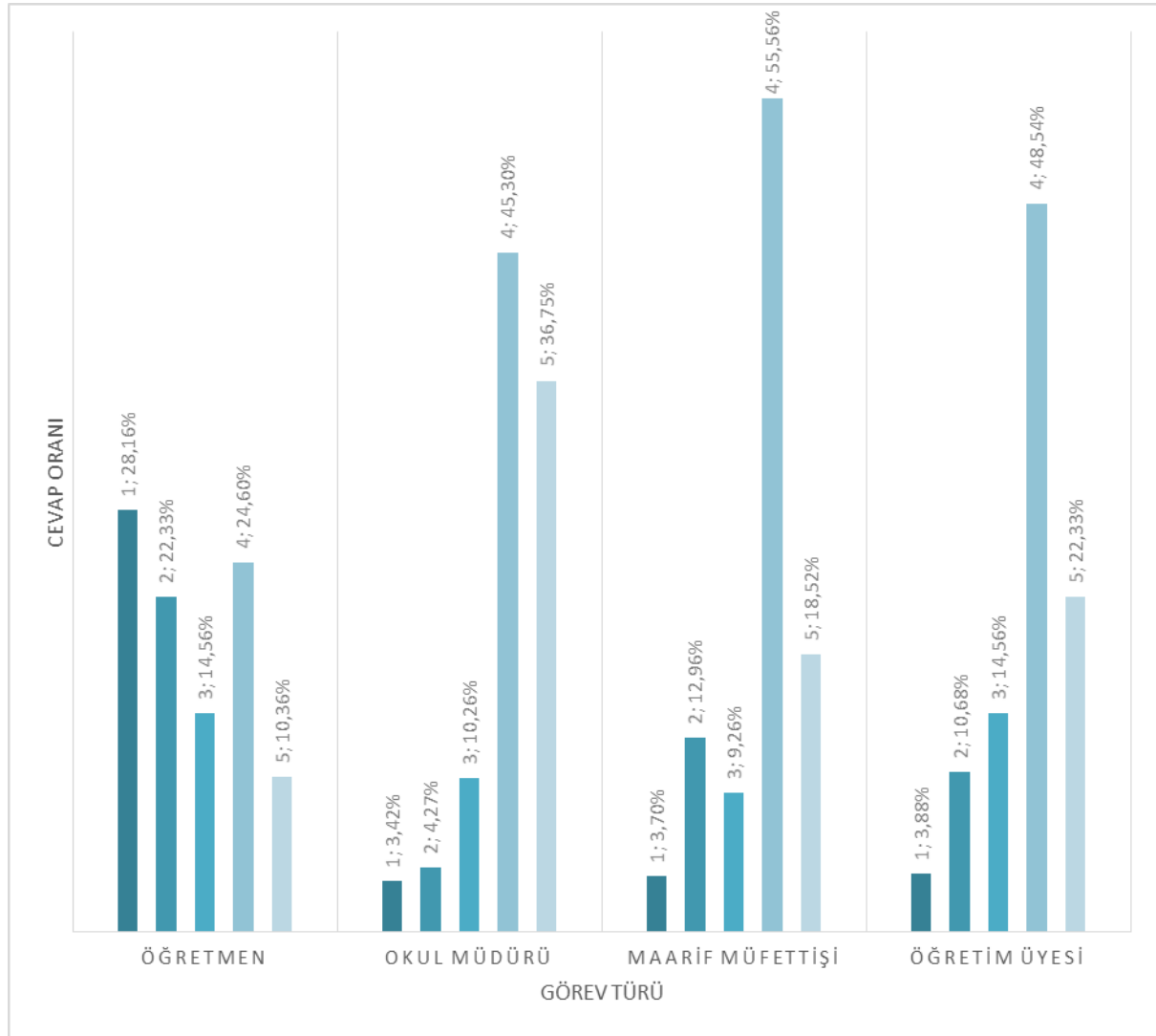
bildirdiği söylenebilir. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, öğretmenler (2,47) dışındaki katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.27 “Öğretmene performans odaklı maaş vermenin, profesyonel gelişime olumlu yansımaları olur” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.27’ye göre, devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin maaşları hesaplanırken belirli performans kriterlerini göz önünde bulundurmanın, profesyonel gelişimlerine önem vermeleri için teşvik edici bir unsur olabileceğini düşünen katılımcı sayısı 317’dir (*kesinlikle katılıyorum: 108 kişi; katılıyorum: 209 kişi*). Bu düşünceye sahip olanlar, tüm katılımcıların %54’ünü oluşturmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %18; katılıyorum: %36*). Öğretmene performansla dayalı maaş vermenin profesyonel gelişimine katkı sağlayacağını düşünmeyen 189 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 97 kişi; katılmıyorum: 92 kişi*). Bu konuda olumsuz fikre sahip olanların oranı %33’tür (*kesinlikle katılmıyorum: %17; katılmıyorum: %16*). %13’lük dilime sahip 77 kişi ise kararsız olduğunu belirtmiştir.

Şekil 4.28 “Öğretmene performans odaklı maaş vermenin, profesyonel gelişime olumlu yansıması olur” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları



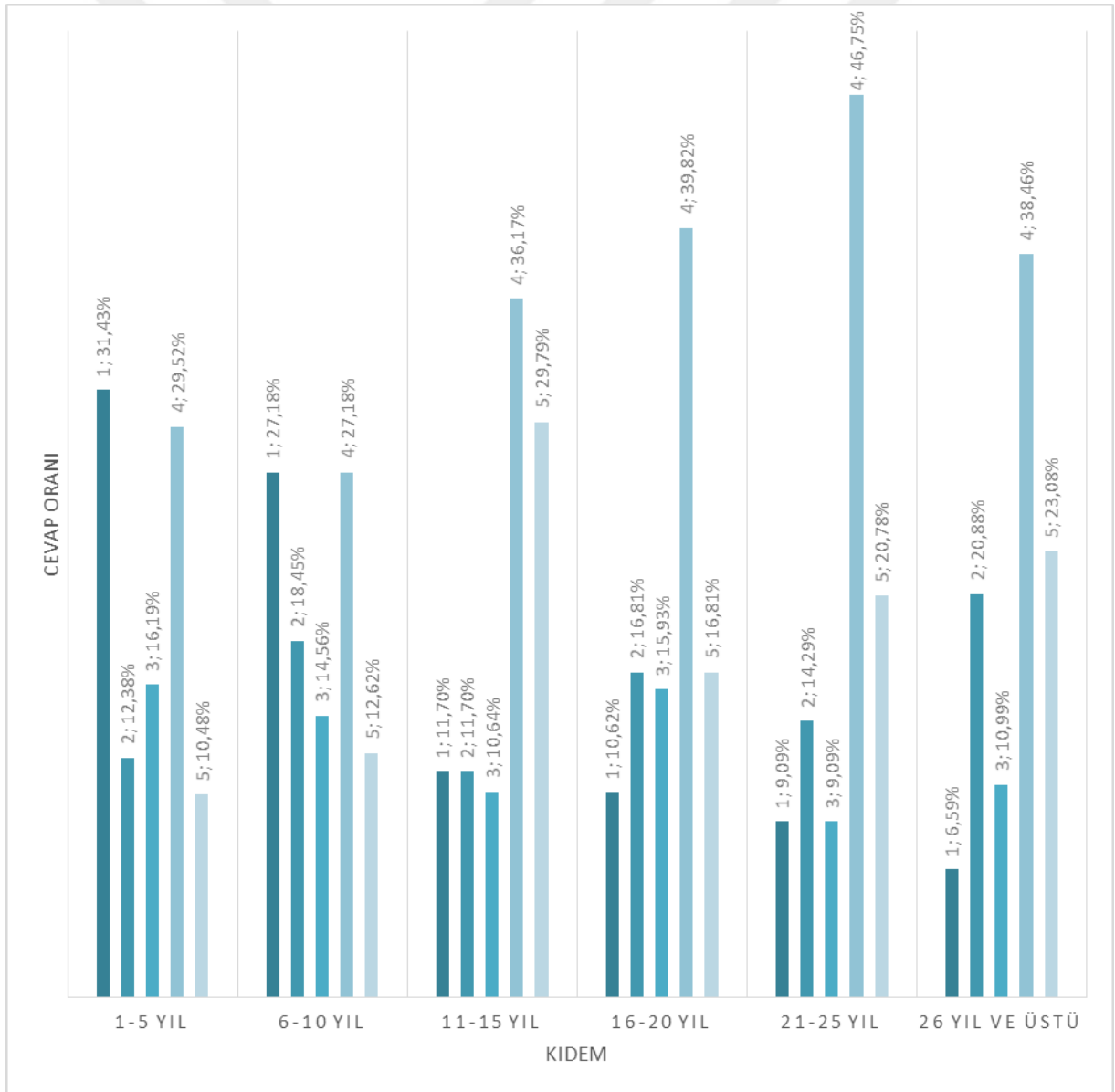
($\chi^2=116,008$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	2,666666667	1,380131119
Okul Müdürü	4,076923077	0,975155568
Maarif Müfettişi	3,722222222	1,035532252
Öğretim Üyesi	3,747572816	1,045236127
Genel Toplam	3,238421955	1,367177435

Şekil 4.28’e göre, öğretmene performans odaklı maaş verilmesinin, profesyonel gelişimine olumlu yansıması olacağını düşünen %82,05 oranında okul müdürü (*kesinlikle katılıyorum: %36,75; katılıyorum: %45,30*), %74,08 oranında maarif müfettişi (*kesinlikle katılıyorum:*

%18,52; katılıyorum: %55,56) ve %70,87 oranında öğretim üyesi (*kesinlikle katılıyorum: %22,33; katılıyorum: %48,54*) olmuştur. Bir başka ifadeyle, katılımcılardan okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleri bu maddede ağırlıklı olarak katılım gösterdikleri yönünde işaretleme yapmıştır. Öğretmenlerin %34,96'sının da (*kesinlikle katılıyorum: %10,36; katılıyorum: %24,60*) bu yönde görüşe sahip olduğu, %50,49'unun ise (*kesinlikle katılmıyorum: %28,16; katılmıyorum: %22,33*) bu konuda olumsuz yönde görüş bildirdiği söylenebilir. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, öğretmenler (2,66) dışındaki katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.29 “Öğretmene performans odaklı maaş vermenin, profesyonel gelişime olumlu yansımaları olur” Maddesinin Kıdem Değişkenine İlişkin Bulguları



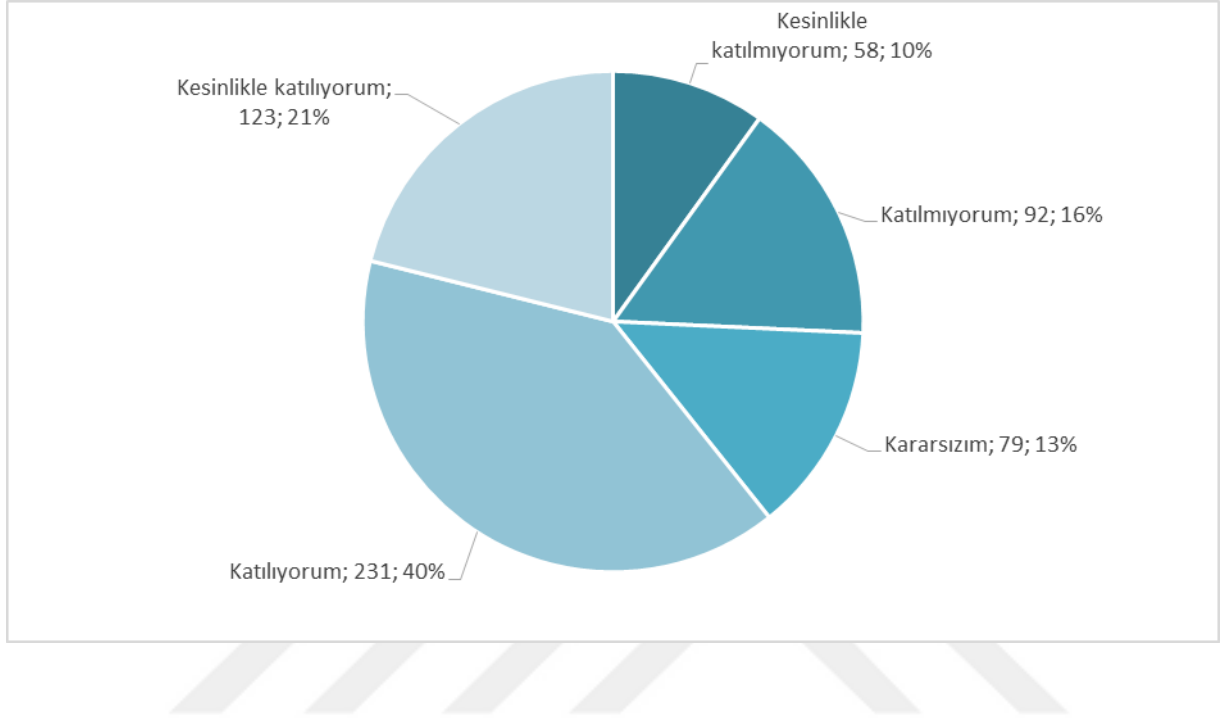
“Öğretmene performans odaklı maaş verilmesinin, profesyonel gelişimine olumlu yansıması olur” maddesinin kıdem değişkenine ilişkin bulgularının devamı

($\chi^2=38,498$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=5$)

Kıdem	Ortalama	Standart Sapma
1-5 yıl	2,752380952	1,432996809
6-10 yıl	2,796116505	1,423605085
11-15 yıl	3,606382979	1,337772865
16-20 yıl	3,353982301	1,245852792
21-25 yıl	3,558441558	1,230035371
26 yıl ve üstü	3,505494505	1,24162641
Genel Toplam	3,238421955	1,367177435

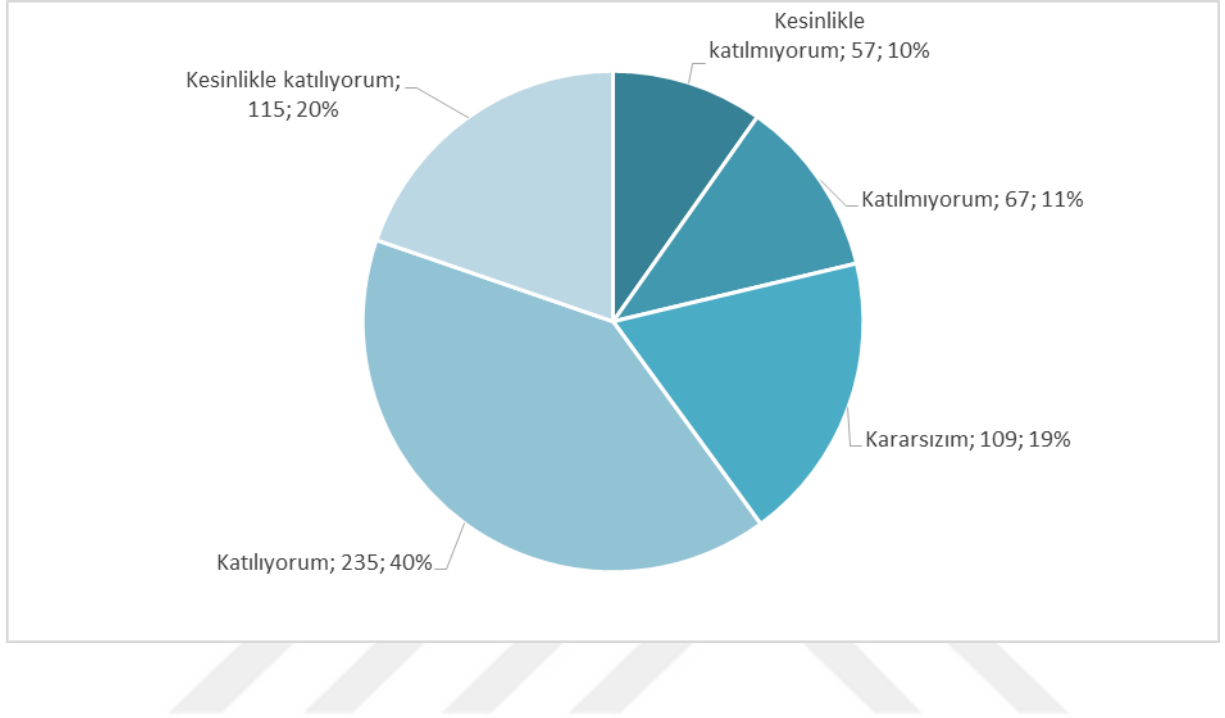
Şekil 4.29’a göre, öğretmene performans odaklı maaş verilmesinin, profesyonel gelişimine olumlu yansıması olup olmayacağına ilişkin maddeye yönelik farklı kıdeme sahip katılımcıların cevapları arasında anlamlı farklılıklar olmakla beraber kariyere giriş (1-5 yıl) ve durulma evrelerindeki (6-10 yıl) katılımcıların olumsuz seçenekleri; diğer kariyer evrelerinde olan katılımcıların ise daha fazla olumlu seçenekleri tercih ettikleri söylenebilir. Kariyere giriş evresinde bulunan katılımcıların %43,81’i (*kesinlikle katılmıyorum: %31,43; katılmıyorum: %12,38*) öğretmene performans odaklı maaş verilmesinin, profesyonel gelişimine olumlu yansıması olacağını düşünmemektedir. Bu konuda olumlu görüş belirtenlerin oranı %40 olmuştur. Durulma evresinde (6-10 yıl) olan öğretmenlerin %45,63’ü de (*kesinlikle katılmıyorum: %27,18; katılmıyorum: %18,45*) bu görüşte olup %39,80’i bu konuda olumlu görüşe sahiptir. Öğretmene performans odaklı maaş verilmesinin, profesyonel gelişimine olumlu yansıması olacağını düşünen katılımcılardan; deneycilik/ aktivizm evresinde (11-15 yıl) olanlar %65,96 (*kesinlikle katılıyorum: %29,79; katılıyorum: %36,17*), uzmanlık evresinde (16-20 yıl) olanlar %56,63 (*kesinlikle katılıyorum: %16,81; katılıyorum: %39,82*), sakinlik evresinde (21-25 yıl) olanlar %67,53 (*kesinlikle katılıyorum: %20,78; katılıyorum: %46,75*), 26 yıl ve üstü kıdeme sahip olanlar ise %61,54 (*kesinlikle katılıyorum: %23,08; katılıyorum: %38,46*) oranındadır. Kariyer evrelerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, 1-5 yıl (2,75) ve 6-10 yıl (2,79) kıdeme sahip olanlar dışındaki katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.30 “Öğretmeni seçen okul yönetim kurulunda, belirli meslek gruplarından (öğretim üyesi, kıdemli öğretmen, müfettiş, avukat, psikolojik danışman gibi) zorunlu üyelerin yer alması gerekir” Maddesine İlişkin Bulgular



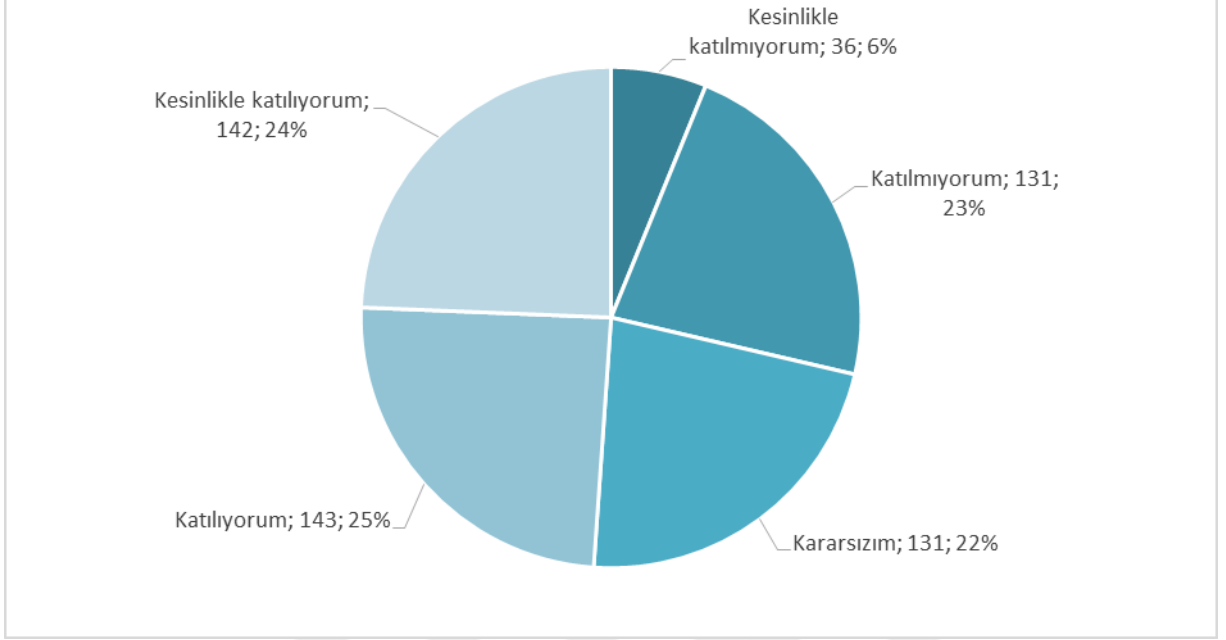
Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmenlerin seçilmesi ve görevlendirilmesinde yetki sahibi olabilecek bir yönetim kurulunun hangi üyelerden meydana geleceği konusu, katılımcıların güven duygusuyla paralellik göstermiştir. Bir başka ifadeyle, katılımcıların ifadelerinden, eğitim alanında profesyonel ve tarafsız bir ekibin yapacağı değerlendirmeyi güvenilir bulacakları anlaşılmıştır. Şekil 4.30’a göre, nicel boyuta katılan 583 kişinin 354’ü (*kesinlikle katılıyorum: 123 kişi; katılıyorum: 231 kişi*) yönetim kurulunda belirli meslek gruplarından (öğretim üyesi, kıdemli öğretmen, müfettiş, avukat, psikolojik danışman gibi) zorunlu üyelerin olması durumuna olumlu yaklaşmıştır. Yönetim kurulunun bu şekilde oluşturulması gerektiğini düşünen kişiler, tüm katılımcıların %61’ini oluşturmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %21; katılıyorum: %40*). Bu konuda olumsuz görüş bildirinlerin sayısı 150’dir (*kesinlikle katılmıyorum: 58 kişi; katılmıyorum: 92 kişi*). Olumsuz yaklaşan katılımcılar olumlu yaklaşanların yarısından daha az bir orana sahiptir (%26; *kesinlikle katılmıyorum: %10; katılmıyorum: %16*). Katılımcılardan 79 kişi ise bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir (%13).

Şekil 4.31 “Öğretmeni seçen okul yönetim kurulu kararıyla öğretmenin işine son verilirken mağduriyet yaşanmaması için son aşamada Bakanlığın oluru alınmalıdır” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.31’e göre, öğretmenin seçimi, görevlendirilmesi ve işine son verilmesinde yetki sahibi olabilecek bir okul yönetim kurulunun, işe son verme kararını uygulamadan önce işin feshine yol açan nedenlerin begeleriyle beraber Bakanlığa sunulması ve olur alınması gerektiğini düşünen katılımcı sayısı 350’dir (*kesinlikle katılıyorum: 115 kişi; katılıyorum: 235 kişi*). Yüzdelik olarak ise, katılımcıların bu konuda %60’ının olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir (*kesinlikle katılıyorum: %20; katılıyorum: %40*). Katılımcıların %21’ini oluşturan (*kesinlikle katılmıyorum: %10; katılmıyorum: %11*) 124 kişi maddeye katılmadıklarını belirtmiştir (*kesinlikle katılmıyorum: 57 kişi; katılmıyorum: 67 kişi*). Kararsız kalan ise 109 katılımcı olmuştur (%19).

Şekil 4.32 “Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, kültür yapımıza uygun değildir” Maddesine İlişkin Bulgular

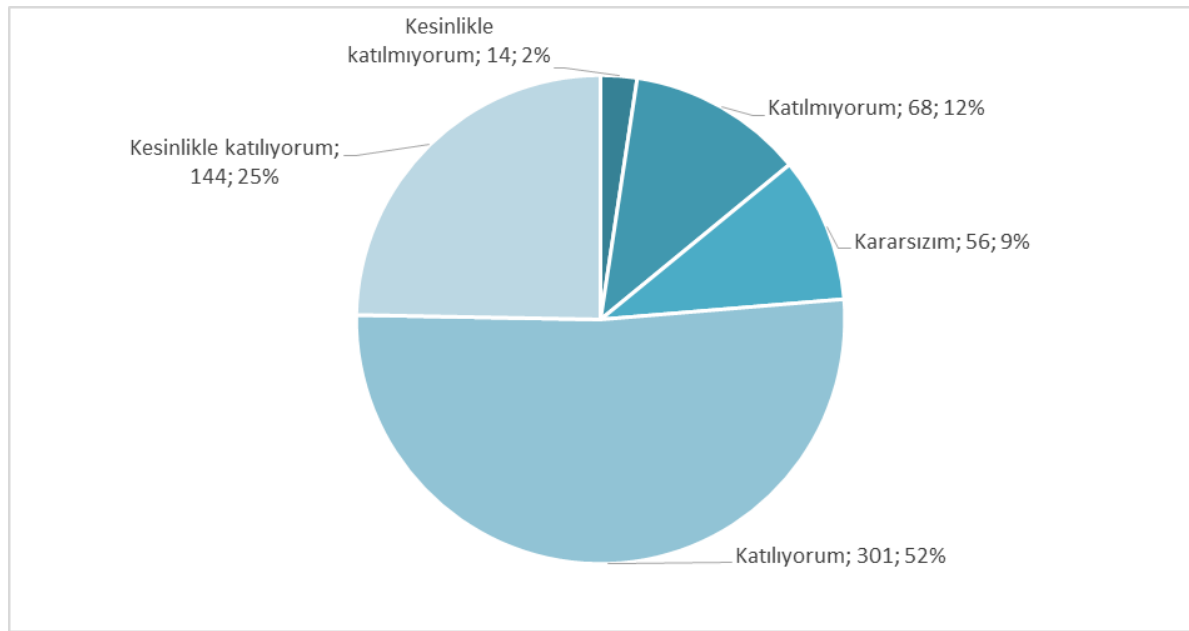


Şekil 4.32’ye göre, öğretmenlerin seçimi ve görevlendirilmesinin okulda bulunan bir yönetim kurulu tarafından yapılmasının kültürümüze uygun olmadığı; öğretmenlik mesleğine yönelik insanlardaki algı, tutum, toplumdaki yeri gibi çeşitli nedenlerden dolayı toplumsal yapımızın henüz bu duruma hazır olmadığını düşünen katılımcı sayısı 285 olup (*kesinlikle katılıyorum: 142 kişi; katılıyorum: 143 kişi*) tüm katılımcıların %49’una denk gelmektedir (*kesinlikle katılıyorum: %24; katılıyorum: %25*). Öğretmenin görevlendirilme usulüyle kültür yapımız arasında bağ kurmayan, bir başka ifadeyle, öğretmenin okul tarafından seçilmesinin kültür yapımıza ters düşecek bir etkisi olmayacağını ya da kısacası uygun olabileceğini düşünen katılımcı sayısı 167’dir (*kesinlikle katılmıyorum: 36 kişi; katılmıyorum: 131 kişi*). Katılımcıların %29’unun düşüncesi bu yöndedir (*kesinlikle katılmıyorum: %6; katılmıyorum: %23*). Bu konuda kararsız olduğunu belirten 131 kişi ise, tüm katılımcıların %22’sini oluşturmaktadır.

4.2.3. Müfredat

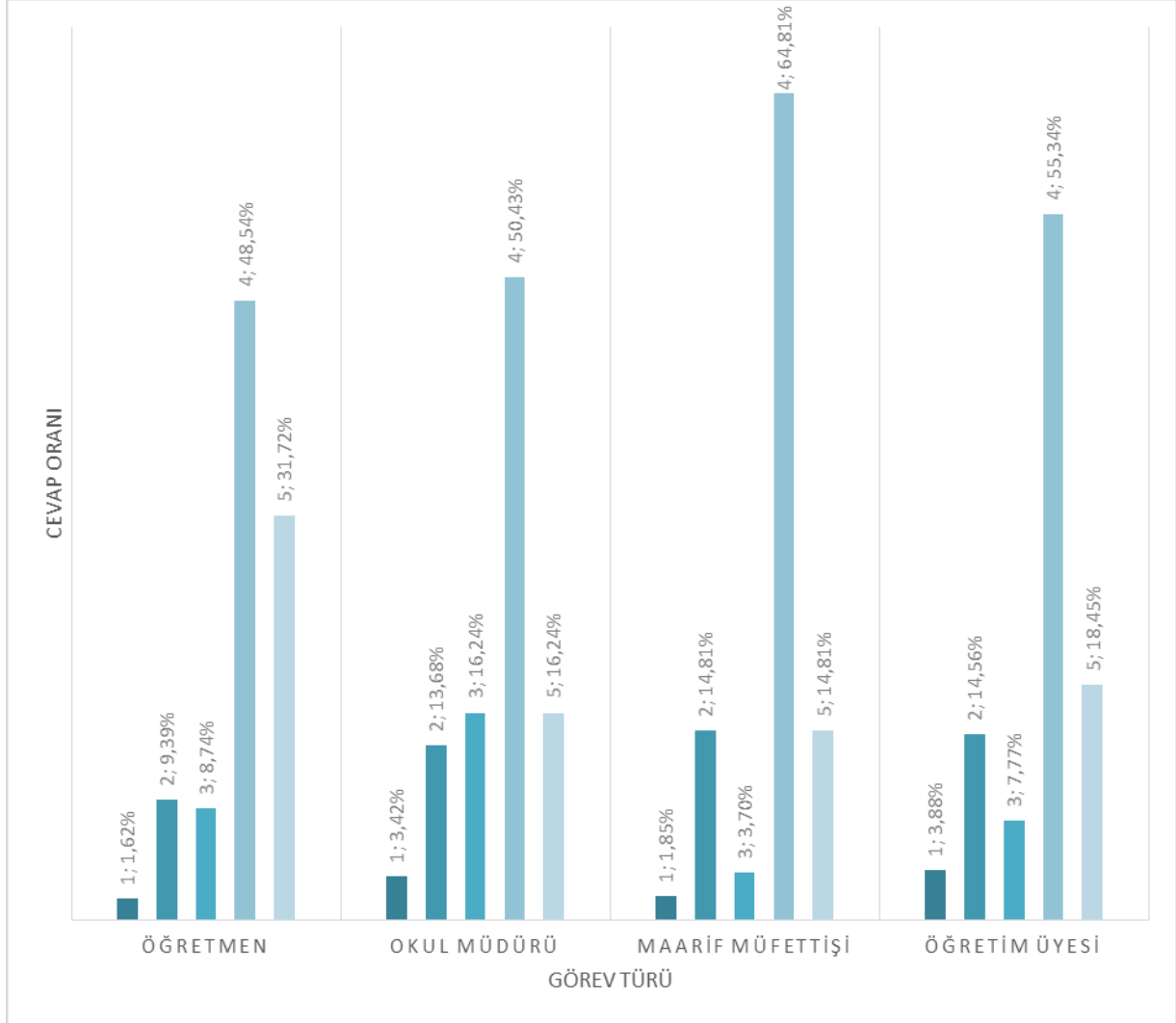
Bu bölümde, Bakanlık tarafından sunulan çerçevede kalarak, öğretmenlerin/zümrelerin kendi sınıfları/okulları için öğretim programları hazırlamaları konusunda, katılımcıların maddelere verdikleri cevaplar üzerinden alınan görüşleri grafik ve açıklamalar yoluyla aşağıda sunulmuştur.

Şekil 4.33 “Bakanlığın sunduğu çerçeve içerisinde kalmak kaydıyla, öğretmenler kendi sınıflarının (zümre olarak) müfredatını hazırlarsa, çocukların öğrenmesine olumlu katkısı olur” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.33’e göre, Bakanlık tarafından konuların ya da içeriğin çerçevesinin belirlendikten sonra öğretmene ya da okuldaki zümrelere, öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve öğrenme stilleri doğrultusunda öğretim programına yön verme sorumluluğunun verilmesinin, çocukların öğrenme durumlarına olumlu katkıları olacağını düşünen katılımcı sayısı 445 olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 144 kişi; katılıyorum: 301 kişi*). Tüm katılımcıların %77’sinin görüşü bu yöndedir (*kesinlikle katılıyorum: %25; katılıyorum: %52*). Öğretim programına ilişkin öğretmenlere ya da zümrelere düşen sorumluluğun artırılmasının öğrenci öğrenmesine katkısı olmayacağını düşünen katılımcı sayısı 82’dir (*kesinlikle katılmıyorum: 14 kişi; katılmıyorum: 68 kişi*). Bu konuda olumsuz görüş bildirenler, tüm katılımcılar arasında %14’lük bir dilime sahiptir (*kesinlikle katılmıyorum: %2; katılmıyorum: %12*). 56 katılımcının ise bu konuda kararsız olduğu görülmektedir (%9).

Şekil 4.34 “Bakanlığın sunduğu çerçeve içerisinde kalmak kaydıyla, öğretmenler kendi sınıflarının (zümre olarak) müfredatını hazırlarsa, çocukların öğrenmesine olumlu katkısı olur” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları



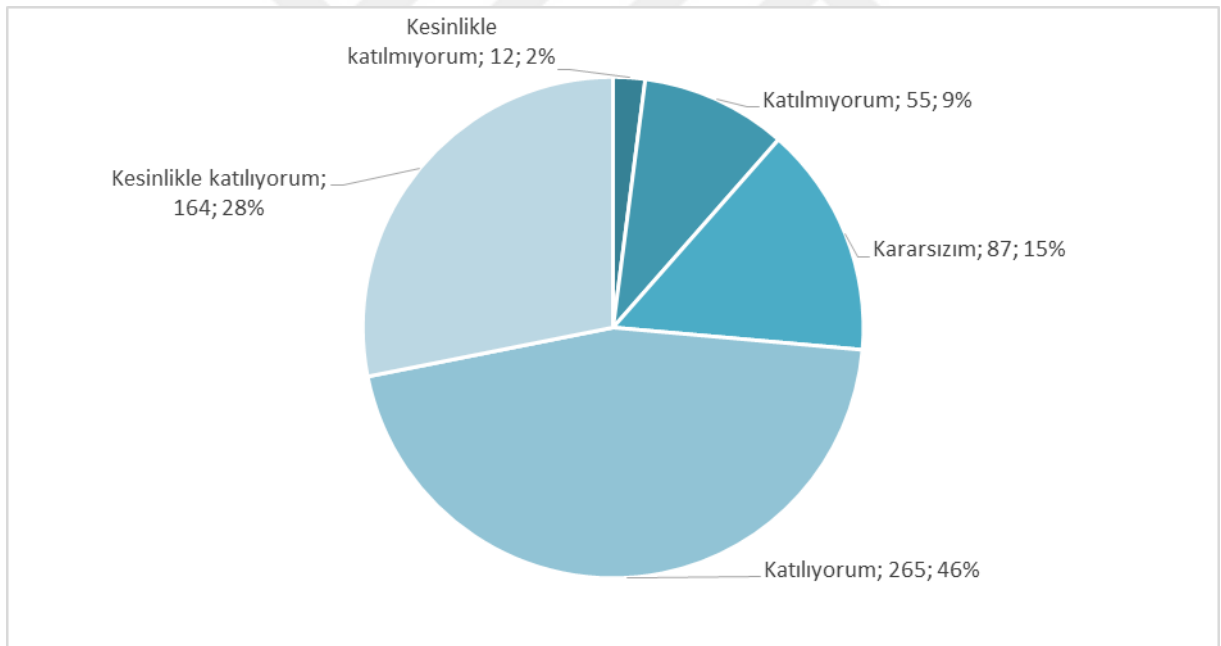
($\chi^2=17,868$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,993527508	0,963602304
Okul Müdürü	3,623931624	1,023234356
Maarif Müfettişi	3,759259259	0,950375997
Öğretim Üyesi	3,699029126	1,055656579
Genel Toplam	3,845626072	1,001807942

Şekil 4.34’e göre, Bakanlığın sunduğu çerçeve içerisinde kalmak kaydıyla, öğretmenlerin kendi sınıflarının (zümre olarak) müfredatını hazırlamalarının, çocukların öğrenmesine olumlu

katkısı olacağını, her bir görev türündeki katılımcılar ağırlıklı olarak düşünmüş ve olumlu seçeneklerde yığılma göstermişlerdir. Öğretmenlerin %80,26'sı (*kesinlikle katılıyorum: %31,72; katılıyorum: %48,54*), okul müdürlerinin %66,67'si (*kesinlikle katılıyorum: %16,24; katılıyorum: %50,43*), maarif müfettişlerinin %79,62'si (*kesinlikle katılıyorum: %14,81; katılıyorum: %64,81*) ve öğretim üyelerinin %73,79'u (*kesinlikle katılıyorum: %18,45; katılıyorum: %55,34*) Bakanlığın sunduğu çerçeve içerisinde kalmak kaydıyla, öğretmenlerin kendi sınıflarının (zümre olarak) müfredatını hazırlamalarının, çocukların öğrenmesine olumlu katkısı olacağını düşündükleri yönünde işaretleme yapmıştır. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

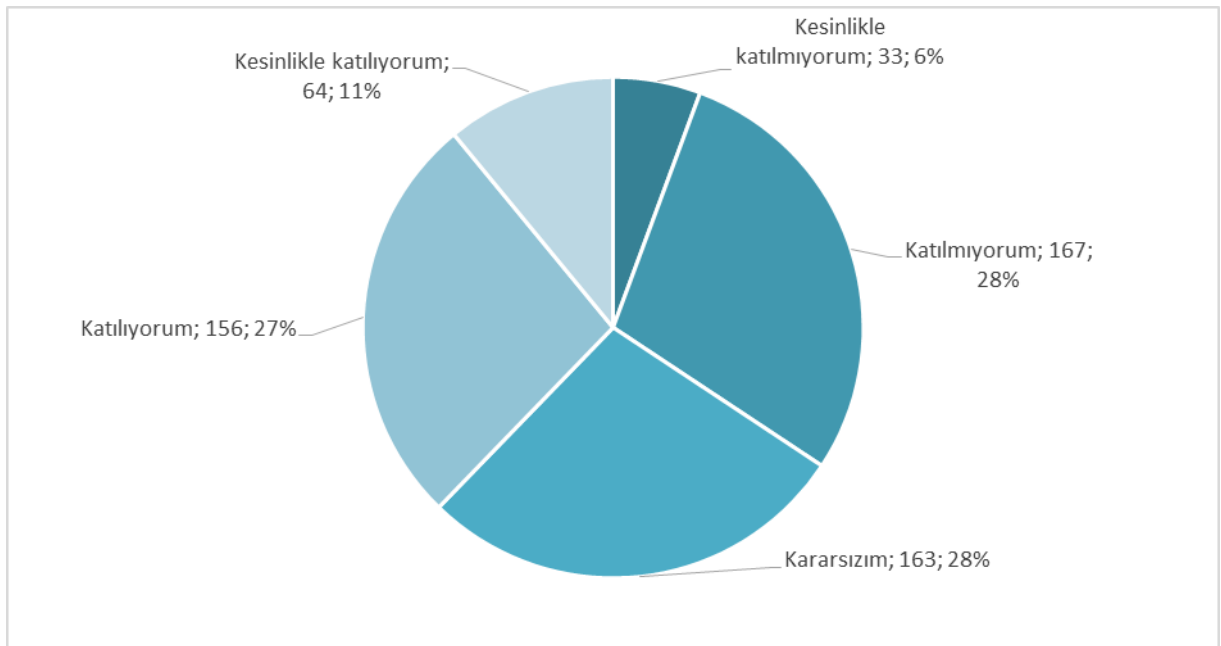
Şekil 4.35 “Öğretmenin görev yaptığı bölge koşullarına göre, öğretimin başlama ve bitiş tarihlerini belirlemesi, eğitimden daha fazla yararlanılmasını sağlar” Maddesine İlişkin Bulgular



Türkiye, bölgeler açısından birbirinden farklı özellikler gösteren bir ülkedir. Bölgelere göre farklılaşan iklim koşulları ya da geçim kaynakları (tarım ve hayvancılık, turizm gibi) çocukların okula devam sürelerini etkileyen bir unsur olabilmektedir. Şekil 4.35'e göre, eğitim ve öğretim yılının başlangıç ve bitiş tarihinin ülke geneli için değil bölgeler düzeyinde, öğretim programının içeriğinin de göz önünde bulundurularak okuldaki öğretmenler ya da zümreler tarafından tespit edilmesi durumunda, çocukların eğitimden daha fazla yararlanabileceğini düşünen katılımcı sayısı 429'dur (*kesinlikle katılıyorum: 164 kişi; katılıyorum: 265 kişi*). Olumlu görüş bildirenler

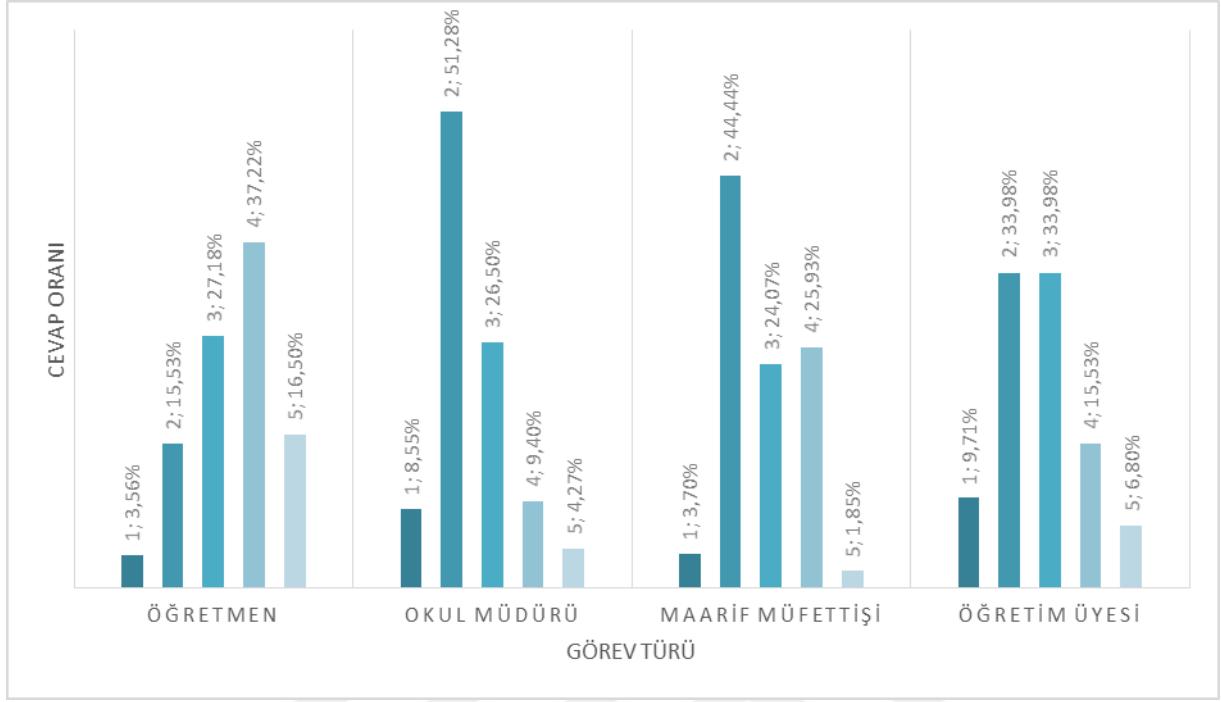
tüm katılımcıların %74'ünü oluşturmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %28; katılıyorum: %46*). Eğitimin başlangıç ve bitiş tarihlerinin ve sürelerinin öğretmenler ya da zümreler tarafından tespit edilmesinin, çocukların öğrenmesine ya da eğitimden faydalanma düzeyine etkisi olmayacağını düşünen 67 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 12 kişi; katılmıyorum: 55 kişi*). Tüm katılımcıların %11'i olumsuz görüş bildirmiştir (*kesinlikle katılmıyorum: %2; katılmıyorum: %9*). Bu konuda 87 kişi kararsız kalmıştır (%15).

Şekil 4.36 “Öğretmenler, kendi müfredatlarını hazırlama konusunda mesleki açıdan yeterlidir” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.36'ya göre, devlet okullarındaki öğretmenlere şube ya da okul müfredatları konusunda daha fazla sorumluluk verilmesi durumunda, mesleki açıdan bu sorumluluğu karşılayabileceklerini, bir başka ifadeyle, öğrenme programı hazırlama konusunda öğretmenlerin gerekli mesleki yeterliliklere sahip olduklarını düşünen katılımcı sayısı 220'dir (*kesinlikle katılıyorum: 64 kişi; katılıyorum: 156 kişi*). Bu konuda olumsuz düşüncelere sahip 200 katılımcı bulunmaktadır (*kesinlikle katılmıyorum: 33 kişi; katılmıyorum: 167 kişi*). Yüzdelik oranlara bakıldığında, bu konuda olumlu görüş bildirenlerin (%38; *kesinlikle katılıyorum: %11; katılıyorum: %27*) az bir farkla olumsuz görüş bildirenlerden daha fazla olduğu görülmektedir (%34; *kesinlikle katılmıyorum: %6; katılmıyorum: %28*). %28 orana sahip 163 kişi ise, kararsız olduğunu belirtmiştir.

Şekil 4.37 “Öğretmenler, kendi müfredatlarını hazırlama konusunda mesleki açıdan yeterlidir” Maddesinin Görev Türüne Değişkenine İlişkin Bulguları



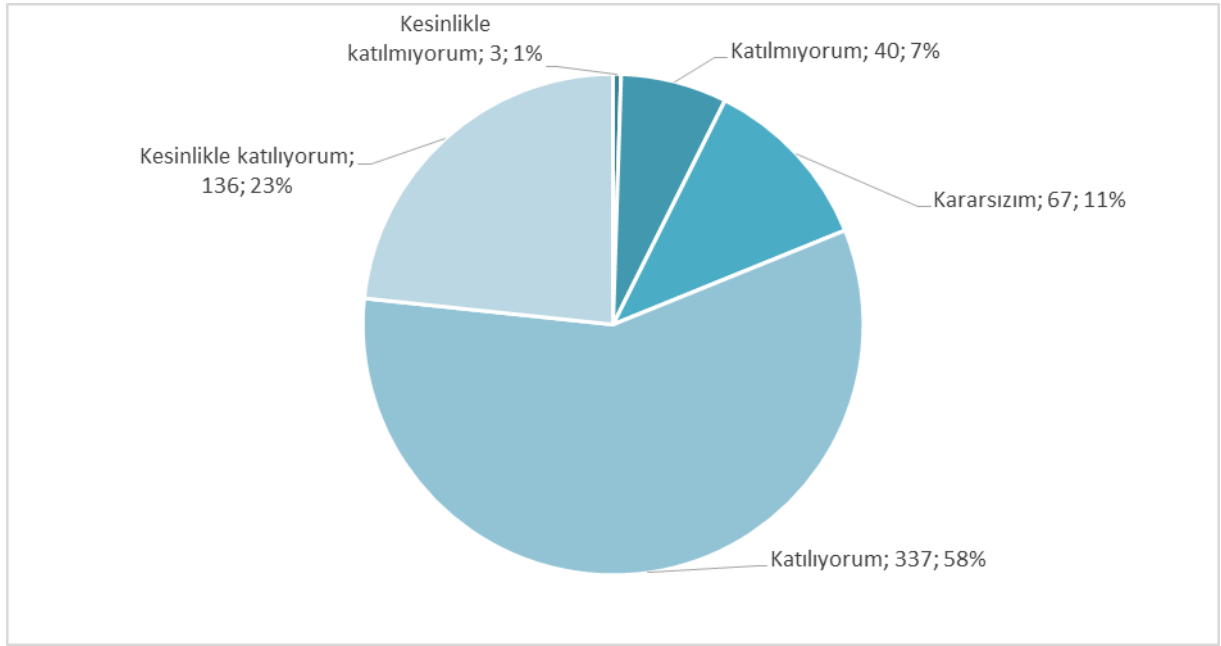
($\chi^2=90,331$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,475728155	1,052313409
Okul Müdürü	2,495726496	0,93425179
Maarif Müfettişi	2,777777778	0,945030032
Öğretim Üyesi	2,757281553	1,052224715
Genel Toplam	3,087478559	1,101809347

Şekil 4.37’ye göre, öğretmenlerin kendi müfredatlarını hazırlamaları konusunda mesleki açıdan yeterli olup olmadıkları konusunda görev türüne göre verilen cevap dağılımları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı söylenebilir. Öğretmenler olumlu seçeneklerde yoğunluk gösterirken okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleri olumsuz seçeneklerde yoğunlaşmıştır. Buna göre, öğretmenlerin %53,72’si (*kesinlikle katılıyorum: %16,50; katılıyorum: %37,22*) öğretmenlerin bu konuda mesleki açıdan yeterli olduklarını düşünmektedir. Okul müdürlerinin %59,83’ü (*kesinlikle katılmıyorum: %8,55; katılmıyorum: %51,28*), maarif müfettişlerinin %48,14’ü (*kesinlikle katılmıyorum: %3,70; katılmıyorum: %44,44*) ve öğretim üyelerinin %43,69’u (*kesinlikle katılmıyorum: %9,71; katılmıyorum: %33,98*) öğretmenlerin kendi müfredatlarını hazırlamaları konusunda mesleki açıdan yeterli olduklarını düşünmedikleri

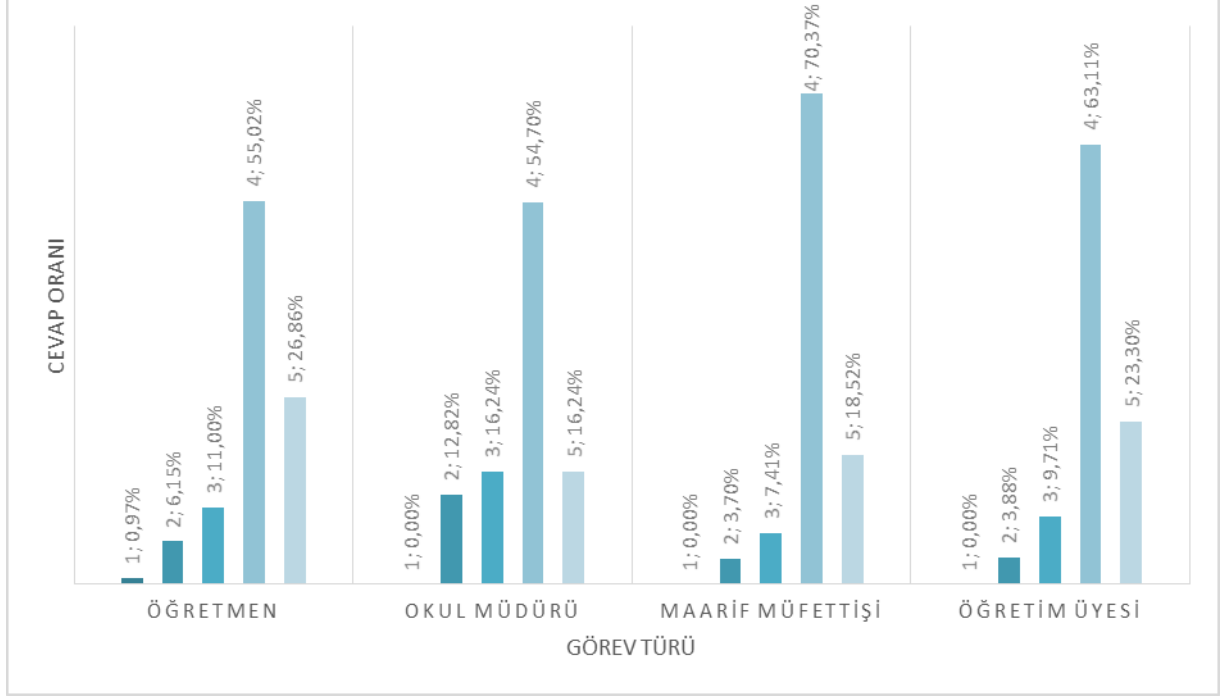
yönünde işaretleme yapmıştır. Ayrıca öğretim üyeleri diğer görev türlerine göre daha yüksek oranda (%33,98) kararsız olduklarını belirtmişlerdir. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, öğretmenler (3,47) dışındaki katılımcıların olumsuz seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.38 “Öğretmenlerin okul içerisinde işbirliğiyle müfredatı hazırlamasının, profesyonel gelişimlerine olumlu katkıları olur” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.38’e göre, öğretmenlerin ya da zümrelerin okul özelinde düşünüp öğretim programını hazırlamalarının, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayabileceği, daha fazla araştıran, değerlendiren, planlayan ve sonuçta ortaya bir ürün çıkarabilen öğretmenin mesleki açıdan da belirli kazanımlar elde edebileceğini düşünen katılımcı sayısı 473 olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 136 kişi; katılıyorum: 337 kişi*). Bu konuda olumlu düşüncelere sahip katılımcılar, tüm katılımcıların %81’ini oluşturmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %23; katılıyorum: %58*). Bu konuda olumsuz düşünen, bir başka ifadeyle, öğretmenin müfredatı hazırlamasının profesyonel gelişimine katkı sağlayacağını düşünmeyen 43 katılımcı vardır (*Kesinlikle katılmıyorum: 3 kişi; katılmıyorum: 40 kişi*). Bu yönde görüş bildiren katılımcıların oranı %8’dir (*kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %7*). 67 katılımcı ise, bu konuda kararsız kalmıştır (%11).

Şekil 4.39 “Öğretmenlerin okul içerisinde işbirliğiyle müfredatı hazırlamasının, profesyonel gelişimlerine olumlu katkıları olur” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları



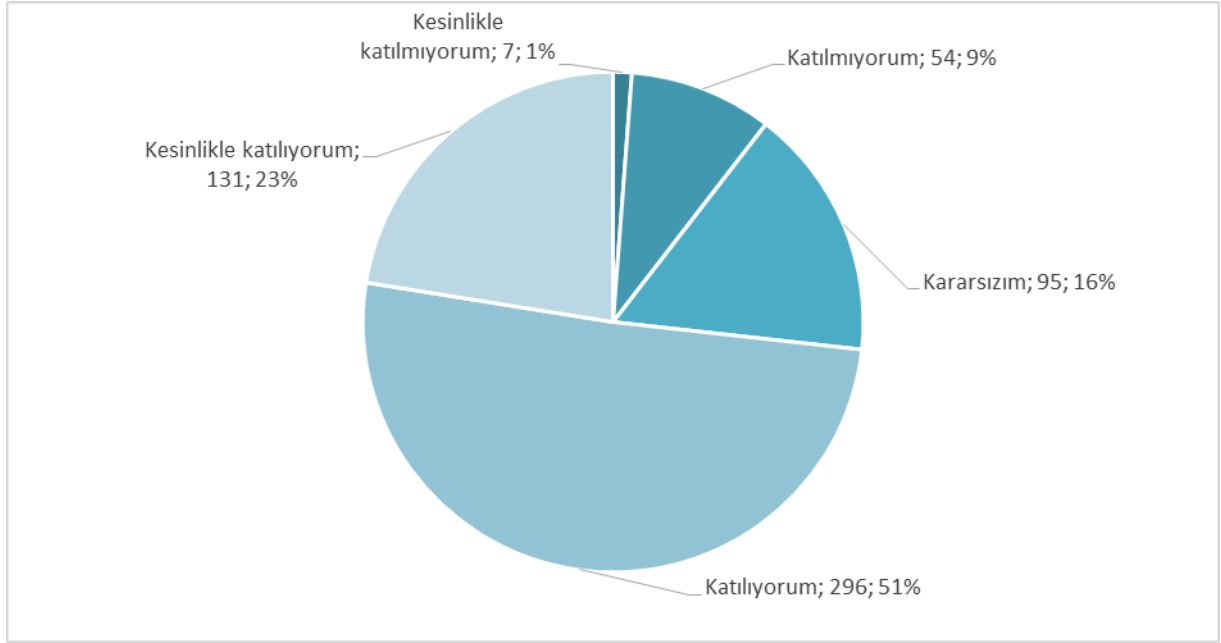
($\chi^2=10,56$; $p=0,014$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	4,006472492	0,84512939
Okul Müdürü	3,743589744	0,882334737
Maarif Müfettişi	4,037037037	0,643192596
Öğretim Üyesi	4,058252427	0,697688659
Genel Toplam	3,965694683	0,817877873

Şekil 4.39’a göre, öğretmenlerin okul içerisinde işbirliğiyle müfredatı hazırlamalarının, profesyonel gelişimlerine olumlu katkısı olacağını, her bir görev türündeki katılımcılar ağırlıklı olarak düşünmüş ve olumlu seçeneklerde yığılma göstermişlerdir. Öğretmenlerin %81,88’i (*kesinlikle katılıyorum*: %26,86; *katılıyorum*: %55,02), okul müdürlerinin %70,94’ü (*kesinlikle katılıyorum*: %16,24; *katılıyorum*: %54,70), maarif müfettişlerinin %88,89’u (*kesinlikle katılıyorum*: %18,52; *katılıyorum*: %70,37) ve öğretim üyelerinin %86,41’i (*kesinlikle katılıyorum*: %23,30; *katılıyorum*: %63,11) öğretmenlerin okul içerisinde işbirliğiyle müfredatı hazırlamalarının, profesyonel gelişimlerine olumlu katkısı olacağını düşündükleri yönünde

işaretleme yapmıştır. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

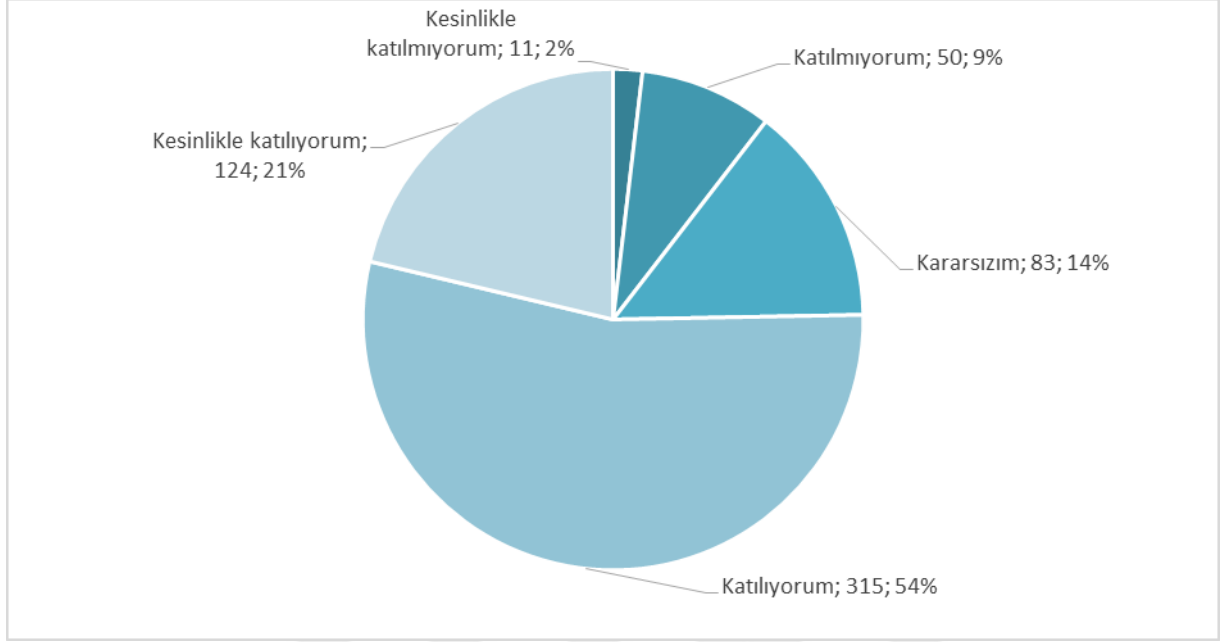
Şekil 4.40 “Müfredatı öğretmenler hazırlarsa, bu durum öğrencilerin bireysel farklılıklarının, ilgi ve yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlar” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.40’a göre, Bakanlık tarafından konuların ya da içeriğin çerçevesinin belirlendikten sonra öğretmene ya da okuldaki zümrelere, öğrencilerin sahip olduğu ilgi ve yetenekleri doğrultusunda öğretim programına yön verme sorumluluğunun verilmesinin, çocukların bireysel farklılıklarını besleyeceğini, ilgi ve yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlayacağını düşünen katılımcı sayısı 427’dir (*kesinlikle katılıyorum: 131 kişi; katılıyorum: 296 kişi*). Oransal olarak, katılımcıların %74’ü olumlu görüş belirtmiştir (*kesinlikle katılıyorum: %23; katılıyorum: %51*). Bu konuda olumsuz görüş bildiren 61 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 7 kişi; katılmıyorum: 54 kişi*). Olumsuz görüşe sahip katılımcılar, olumlu görüşe sahip olanların yaklaşık olarak 1/4’sine karşılık gelmektedir (*%10; kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %9*). Katılımcıların 95’i bu konuda kararsız olduğunu belirten işaretleme yapmıştır (%16).

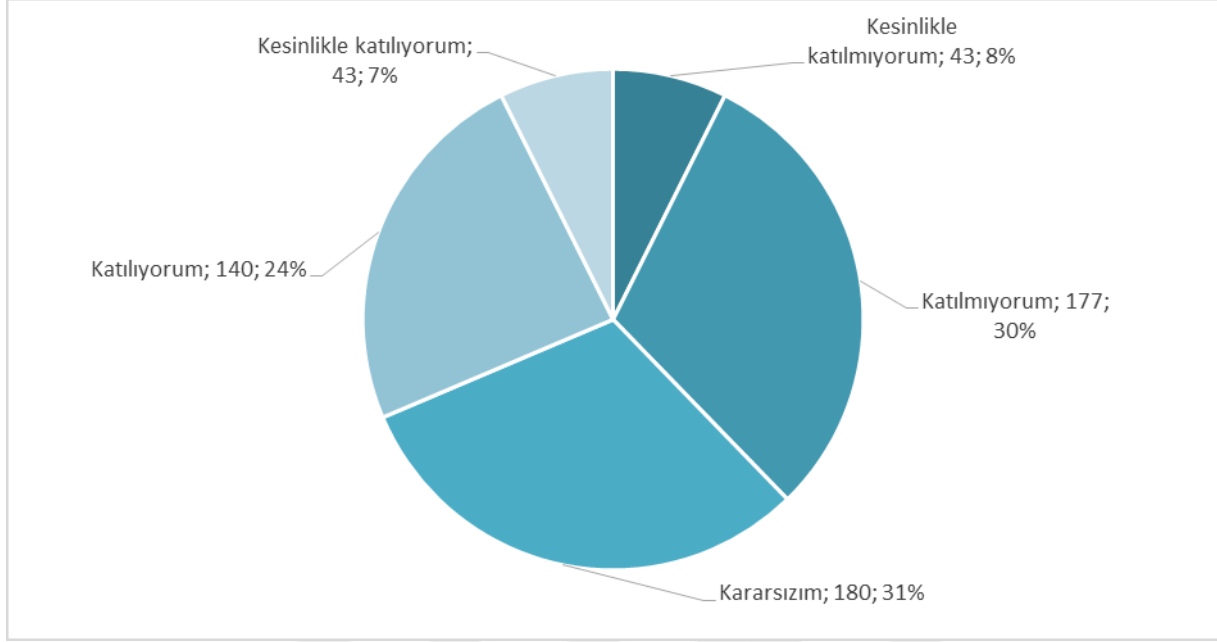
Şekil 4.41 “Müfredatı öğretmenin hazırlaması, işe yönelik hesap verebilirliğini artırır”

Maddesine İlişkin Bulgular



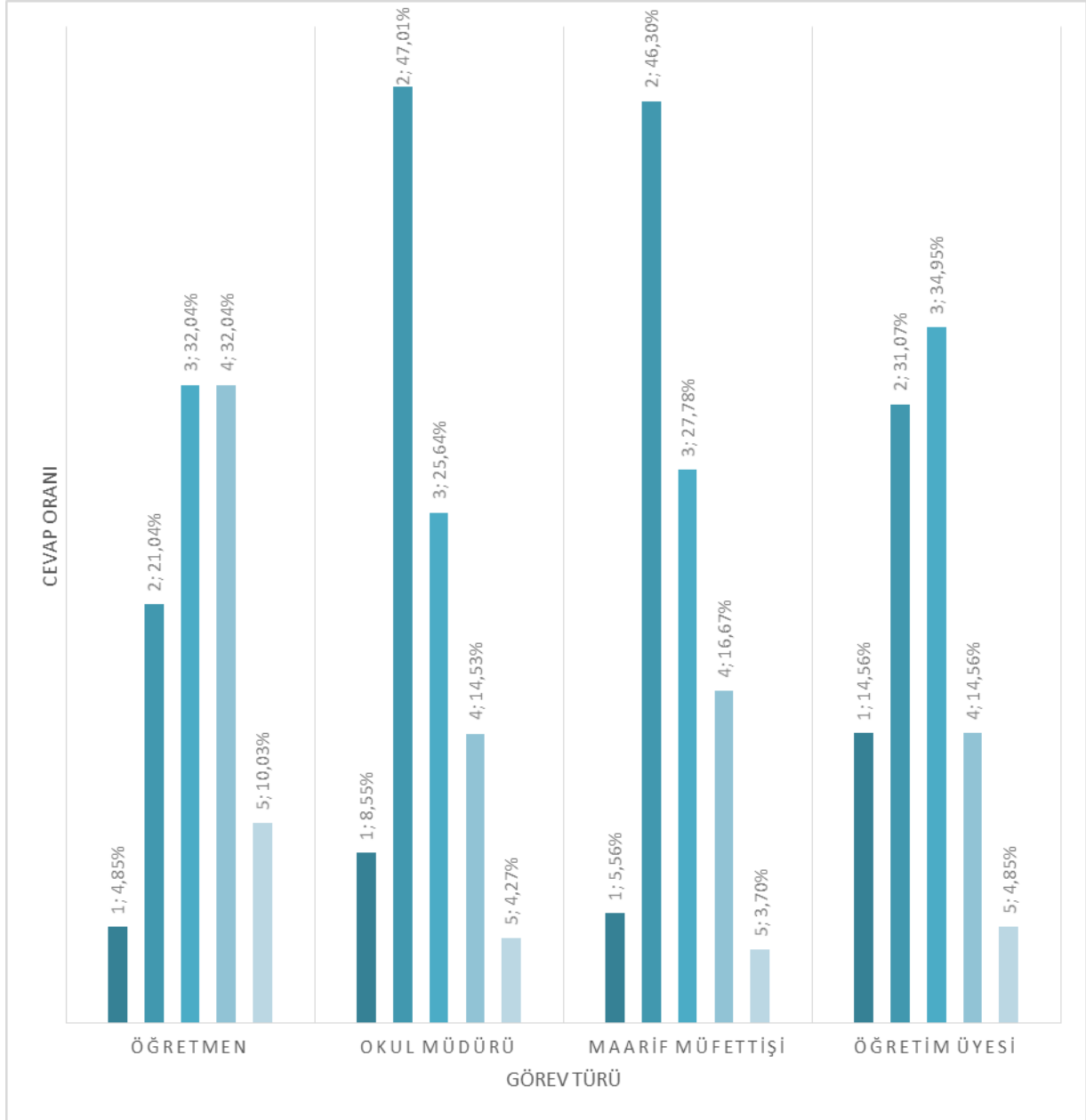
Şekil 4.41’e göre, Bakanlık tarafından belirlenen çerçevede, öğretim programı sorumluluğunun daha fazla öğretmenler ya da zümreler üzerinde olması durumunda, öğrencilerin öğrenmesi, ilgi ve yeteneklerinin gelişmesi konusunda öğretmenlerin hesap verebilirliklerinin artacağını düşünen katılımcı sayısı 439’dur (*kesinlikle katılıyorum: 124 kişi; katılıyorum: 315 kişi*). Bu yönde düşünenler, tüm katılımcıların %75’ini oluşturmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %21; katılıyorum: %54*). Müfredatın öğretmenler tarafından hazırlanmasının, hesap verebilirliği artıracağını düşünmeyen 61 katılımcı vardır (*kesinlikle katılmıyorum: 11 kişi; katılmıyorum: 50 kişi*). Bu katılımcılar, %11’lik bir orana sahiptir (*kesinlikle katılmıyorum: %2; katılmıyorum: %9*). Bu konuda 83 kişi kararsız olduğunu belirtmiştir (%14).

Şekil 4.42 “Günümüzdeki öğretmenlerin çoğunluğu, kendi müfredatını hazırlamaya isteklidir” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.42'ye göre, öğretim programının hazırlanması sorumluluğunun öğretmenlere verilmesi durumunda, öğretmenlerin bu görevi istekli bir şekilde kabul edip gönüllü olarak yerine getireceklerini düşünen katılımcı sayısı 183'tür (*kesinlikle katılıyorum: 43 kişi; katılıyorum: 140 kişi*). Bu konuda olumlu düşünen katılımcıların oranı %31'dir (*kesinlikle katılıyorum: %7; katılıyorum: %24*). Öğretmenlerin çoğunluğunun kendi müfredatlarını hazırlamaya istekli olmadıklarını düşünen 220 katılımcı bulunmaktadır (*kesinlikle katılmıyorum: 43 kişi; katılmıyorum: 177 kişi*). Olumsuz görüş bildirenlerin oranı %38 olup (*kesinlikle katılmıyorum: %8; katılmıyorum: %30*) olumlu görüş bildirenlerden fazladır. Katılımcıların %31'ini oluşturan 180 kişi ise, bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

Şekil 4.43 “Günümüzdeki öğretmenlerin çoğunluğu, kendi müfredatını hazırlamaya isteklidir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları

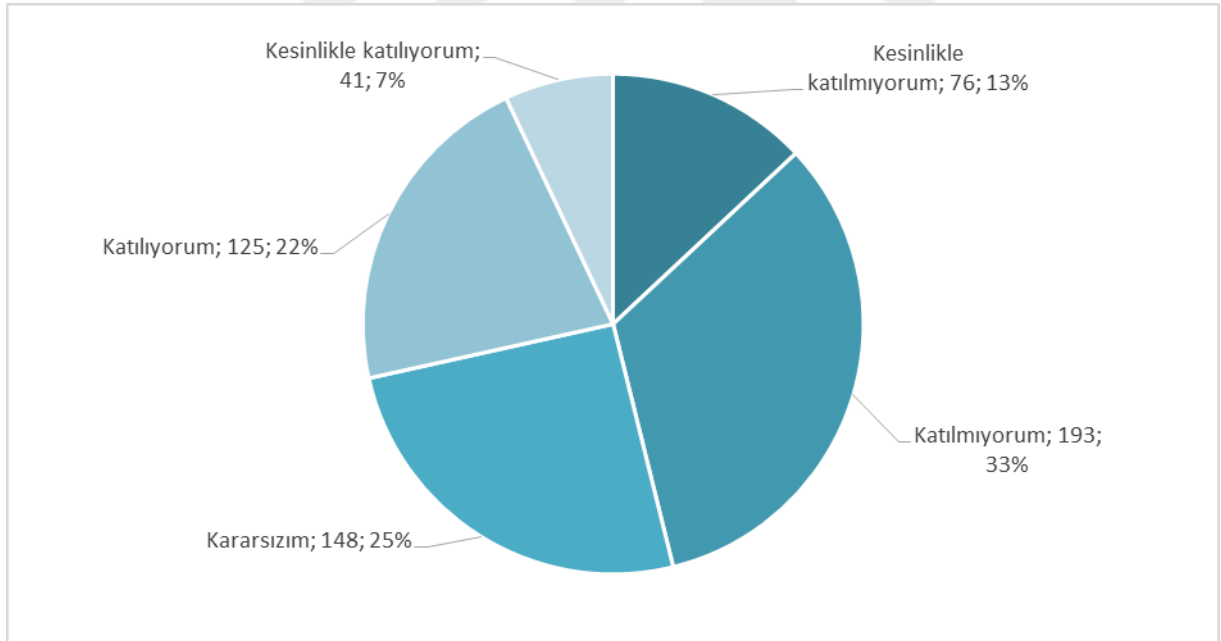


($\chi^2=47,514$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,213592233	1,041201405
Okul Müdürü	2,58974359	0,983956179
Maarif Müfettişi	2,666666667	0,951661903
Öğretim Üyesi	2,640776699	1,055836894
Genel Toplam	2,936535163	1,063815833

Şekil 4.43'e göre, günümüzdeki öğretmenlerin çoğunluğunun, kendi müfredatlarını hazırlamaya istekli olup olmadıkları konusunda görev türüne göre verilen cevap dağılımları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı söylenebilir. Bu maddede görev türlerine göre %25,64 ile %34,95 arasında değişen ve yüksek sayılabilecek oranlarda kararsız seçeneği tercih edilmiştir. Öğretmenlerin %42,07'si (*kesinlikle katılıyorum: %10,03; katılıyorum: %32,04*) öğretmenlerin çoğunluğunun, kendi müfredatlarını hazırlamaya istekli olacağını düşünmektedir. Okul müdürlerinin %55,56'sı (*kesinlikle katılmıyorum: %8,55; katılmıyorum: %47,01*), maarif müfettişlerinin %51,86'sı (*kesinlikle katılmıyorum: %5,56; katılmıyorum: %46,30*) ve öğretim üyelerinin %45,63'ü (*kesinlikle katılmıyorum: %14,56; katılmıyorum: %31,07*) öğretmenlerin kendi müfredatlarını hazırlamaya istekli olduklarını düşünmedikleri yönünde işaretleme yapmıştır. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, öğretmenler (3,21) dışındaki katılımcıların olumsuz seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

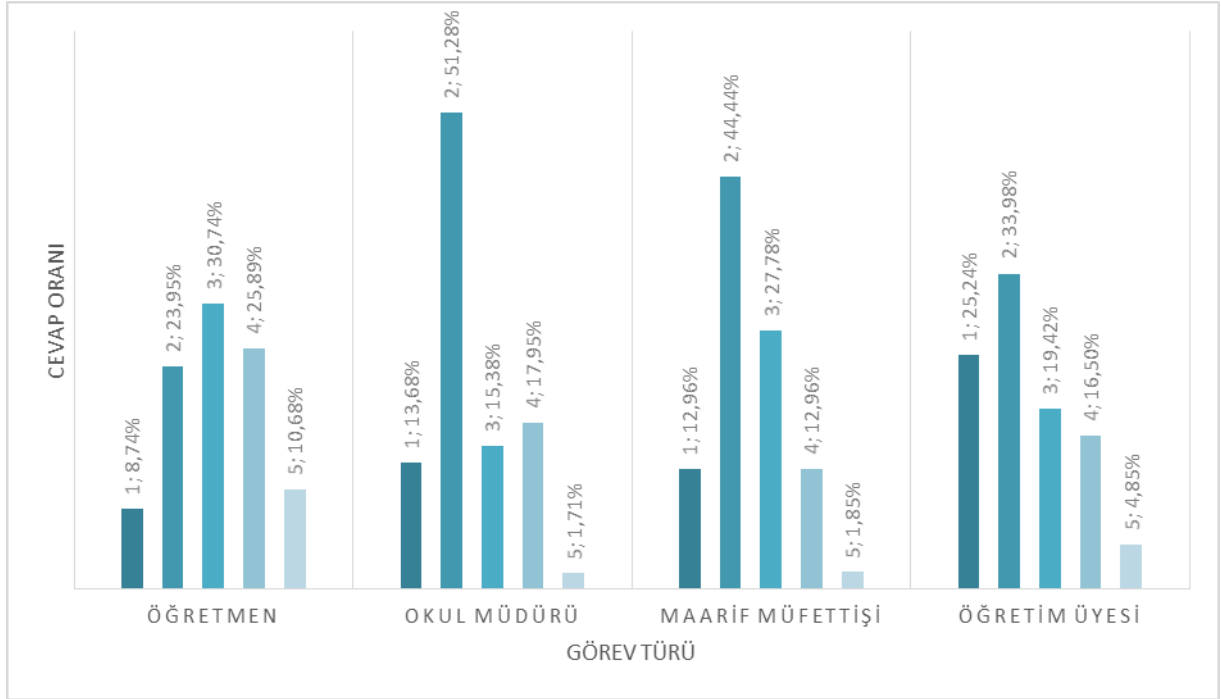
Şekil 4.44 “Öğretmenin müfredatı hazırlayabilmesi için aldığı lisans eğitimi yeterlidir” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.44'e göre, Bakanlık tarafından sunulan çerçevede, öğretmenlerin kendi müfredatlarını hazırlayabilmeleri için lisans eğitimleri kapsamında aldıkları alan dersleri ve plan, program ile ölçme-değerlendirme eğitimlerinin yeterli olduğunu, bir başka ifadeyle, gördükleri lisans eğitimi sayesinde bu sorumluluğu yerine getirebileceklerini düşünen 166 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 41 kişi; katılıyorum: 125 kişi*). Tüm katılımcıların %29'u bu yönde görüş belirtmiştir (*kesinlikle katılıyorum: %7; katılıyorum: %22*). Bu konuda olumsuz görüşe sahip olan, bir başka

ifadeyle, lisans eğitiminin yeterli olmadığını düşünen katılımcı sayısı 269’dur (*kesinlikle katılmıyorum: 76 kişi; katılmıyorum: 193 kişi*). Olumsuz görüş bildirenlerin oranı %46’dır (*kesinlikle katılmıyorum: %13; katılmıyorum: %33*). Bu konuda 148 kişi kararsız olduğu yönünde işaretleme yapmıştır (%25).

Şekil 4.45 “Öğretmenin müfredatı hazırlayabilmesi için aldığı lisans eğitimi yeterlidir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları



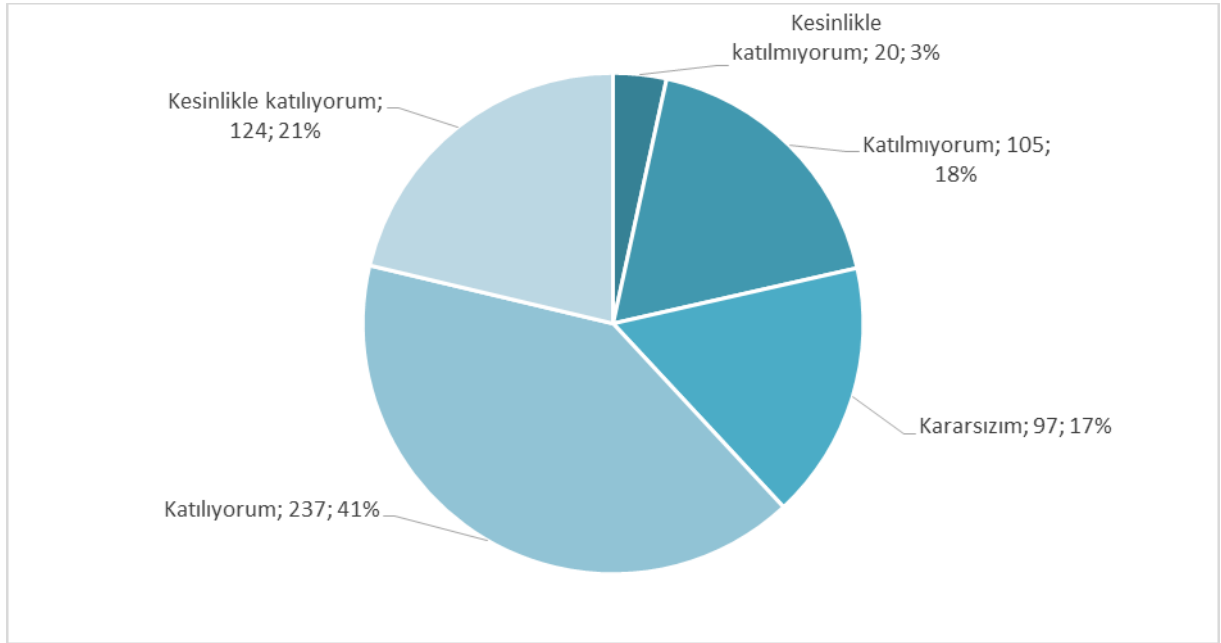
($\chi^2=45,5$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,058252427	1,129520437
Okul Müdürü	2,427350427	0,994088036
Maarif Müfettişi	2,462962963	0,945953905
Öğretim Üyesi	2,417475728	1,175937439
Genel Toplam	2,76329331	1,137712238

Şekil 4.45’e göre, öğretmenlerin, müfredatı hazırlayabilmeleri için aldıkları lisans eğitiminin yeterli olup olmadığı konusunda görev türlerine göre verilen cevap dağılımları arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı söylenebilir. Öğretmenlerin olumlu (%36,57) ve olumsuz seçenekleri (%32,69) tercih etme oranları birbirine yakındır. Okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleri daha çok olumsuz seçeneklerde yığılma göstermiştir. Buna göre, okul müdürlerinin

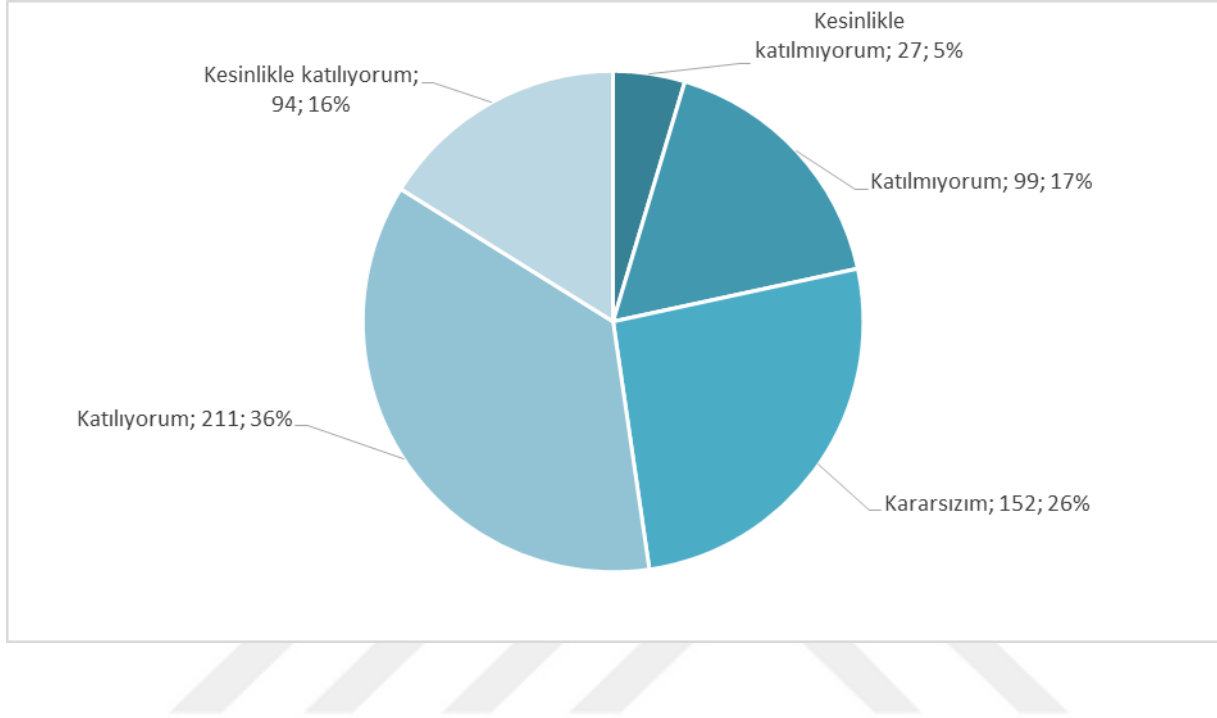
%64,96'sı (*kesinlikle katılmıyorum: %13,68; katılmıyorum: %51,28*), maarif müfettişlerinin %57,40'ı (*kesinlikle katılmıyorum: %12,96; katılmıyorum: %44,44*) ve öğretim üyelerinin %59,22'si (*kesinlikle katılmıyorum: %25,24; katılmıyorum: %33,98*) öğretmenlerin, müfredatı hazırlayabilmeleri için aldıkları lisans eğitiminin yeterli olduklarını düşünmedikleri yönünde işaretleme yapmıştır. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, öğretmenler (3,05) dışındaki katılımcıların olumsuz seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.46 “Müfredat hazırlama konusunda öğretmenlerin profesyonelleşmesine katkı sağlamak için hizmet içi eğitimlerin yenilenip geliştirilmeleri yeterlidir” Maddesine İlişkin Bulgular



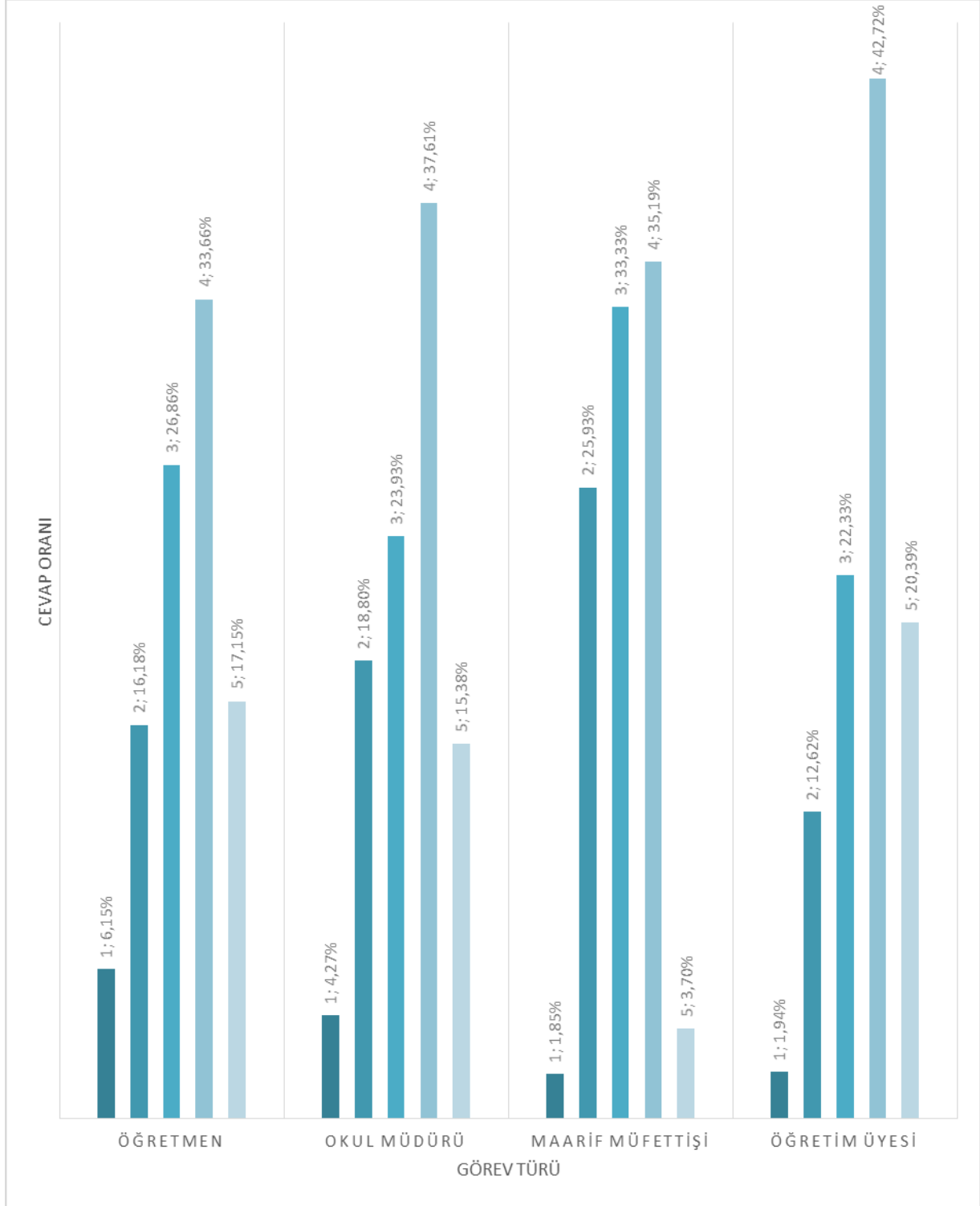
Şekil 4.46'ya göre, öğretmenlerin öğretim programını hazırlama konusunda ihtiyaç duyacakları profesyonel desteğin sağlanması konusunda verilen hizmet içi eğitimlerin geliştirilmelerinin yeterli olacağını düşünen katılımcı sayısı 361'dir (*kesinlikle katılıyorum: 124 kişi; katılıyorum: 237 kişi*). Tüm katılımcıların %62'si bu konuda olumlu düşünmektedir (*kesinlikle katılıyorum: %21; katılıyorum: %41*). Hizmet içi eğitimlerin bu konuda yeterli olmayacağı yönünde görüş bildiren 125 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 20 kişi; katılmıyorum: 105 kişi*). Tüm katılımcıların %21'i bu konuda olumsuz düşünceye sahiptir (*kesinlikle katılmıyorum: %3; katılmıyorum: %18*). 97 kişi ise, kararsız olduğunu belirtmiştir (%17).

Şekil 4.47 “Müfredatın, öğretmenler tarafından hazırlandığı durumda öğretmenin, dünya görüşünü çocuklara empoze etmesinden endişe duyarım” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.47’ye göre, Bakanlık tarafından çerçeve sağlanmasına rağmen öğretmenin öğretim programının sorumluluğunu daha fazla üstlenmesi sonucunda çocukların sınıf içi öğrenmelerine ve dolayısıyla programa yön vermede daha esnek olunması durumunda, eğitimin amacının dışına çıkılarak birtakım plan dışı hedeflerle hareket edilmesi, bir başka ifadeyle, öğretmenin kendi dünya görüşünü çocuklara empoze etme niyetiyle öğretimi şekillendirmesinden endişe duyacağını belirten 305 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 94 kişi; katılıyorum: 211 kişi*). Bu yönde görüş bildirenler, tüm katılımcıların %52’sini oluşturmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %16; katılıyorum: %36*). Öğretmenin müfredatını hazırlaması durumunda, kendi dünya görüşünü çocuklara empoze etme endişesi duyma durumuna katılmadığını belirten 126 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 27 kişi; katılmıyorum: 99 kişi*). Bu konuda endişe duymayacakların oranı %22 olup (*kesinlikle katılmıyorum: %5; katılmıyorum: %17*) endişe duyanların yarısından daha azdır. %26’lık bir orana sahip 152 kişi ise, kararsız olduklarını belirtmiştir.

Şekil 4.48 “Müfredatın, öğretmenler tarafından hazırlandığı durumda öğretmenin dünya görüşünü çocuklara empoze etmesinden endişe duyarım” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları



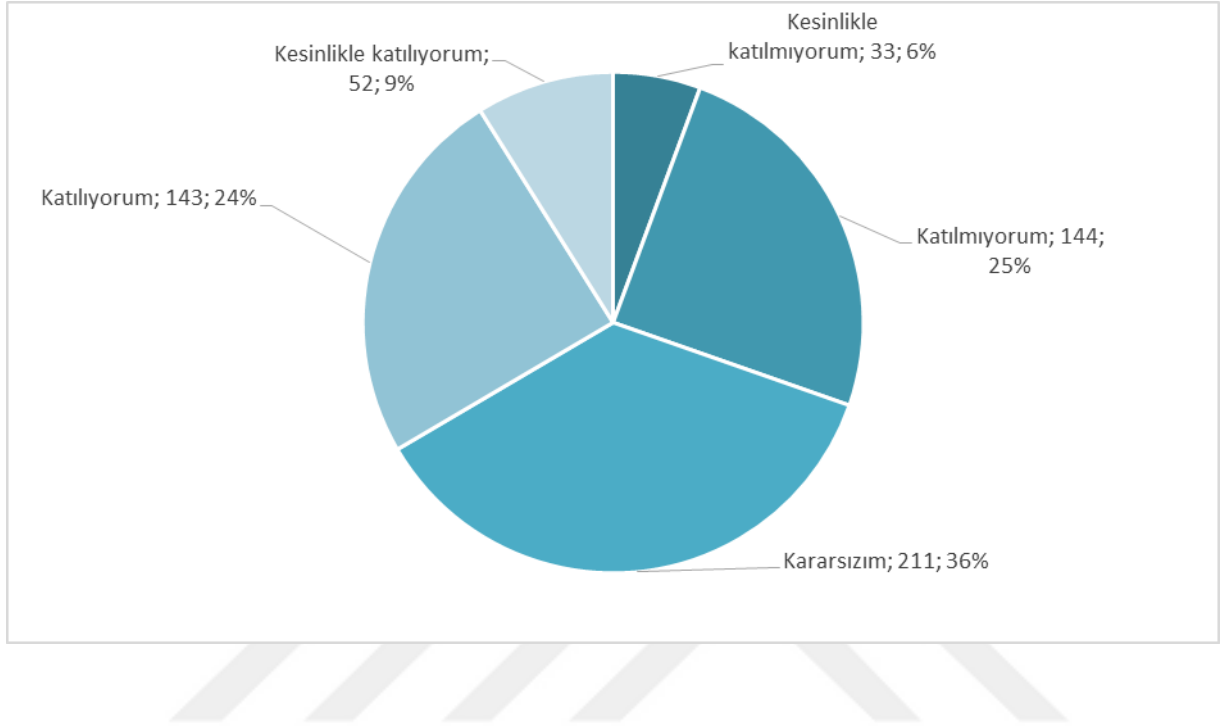
($\chi^2=10,376$; $p=0,016$ ($p<.05$); $sd=3$)

“Müfredatın, öğretmenler tarafından hazırlandığı durumda öğretmenin dünya görüşünü çocuklara empoze etmesinden endişe duyarım” maddesinin görev türü değişkenine ilişkin bulgularının devamı

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,394822006	1,13078486
Okul Müdürü	3,41025641	1,091928428
Maarif Müfettişi	3,12962963	0,912105098
Öğretim Üyesi	3,669902913	1,003800128
Genel Toplam	3,421955403	1,088994437

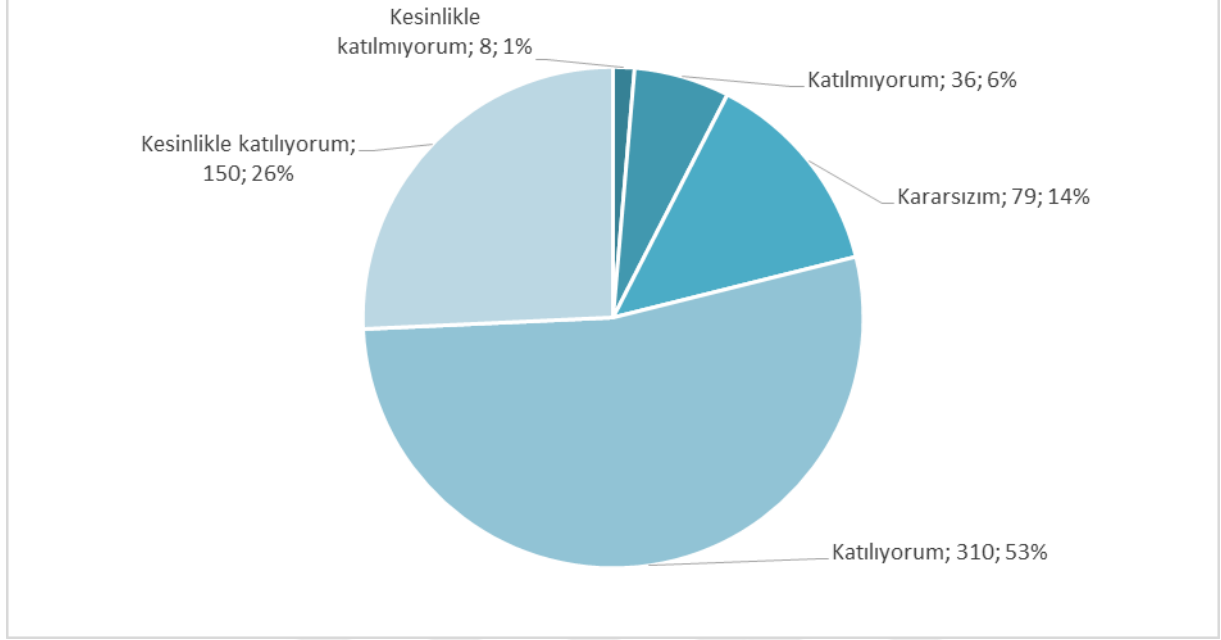
Şekil 4.48’e göre, her bir görev türündeki katılımcılar, müfredatın, öğretmenler tarafından hazırlandığı durumda öğretmenin dünya görüşünü çocuklara empoze etmesinden endişe duyacakları görüşüne katıldıklarını gösteren yönde işaretleme yapmışlardır. Öğretmenlerin %50,81’i (*kesinlikle katılıyorum: %17,15; katılıyorum: %33,66*), okul müdürlerinin %52,99’u (*kesinlikle katılıyorum: %15,38; katılıyorum: %37,61*), maarif müfettişlerinin %38,89’u (*kesinlikle katılıyorum: %3,70; katılıyorum: %35,19*) ve öğretim üyelerinin %63,11’i (*kesinlikle katılıyorum: %20,39; katılıyorum: %42,72*) müfredatın, öğretmenler tarafından hazırlandığı durumda öğretmenin dünya görüşünü çocuklara empoze etmesinden endişe duyacaklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların bu madde için kararsız olduklarını belirten seçenekleri de yüksek sayılabilecek oranlarda tercih ettikleri söylenebilir. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.49 “Müfredatın sorumluluğunun öğretmene verilmesinden kaynaklanacak sorunlar ve zararlar, sağlayacağı yararlardan fazla olur” Maddesine İlişkin Bulgular



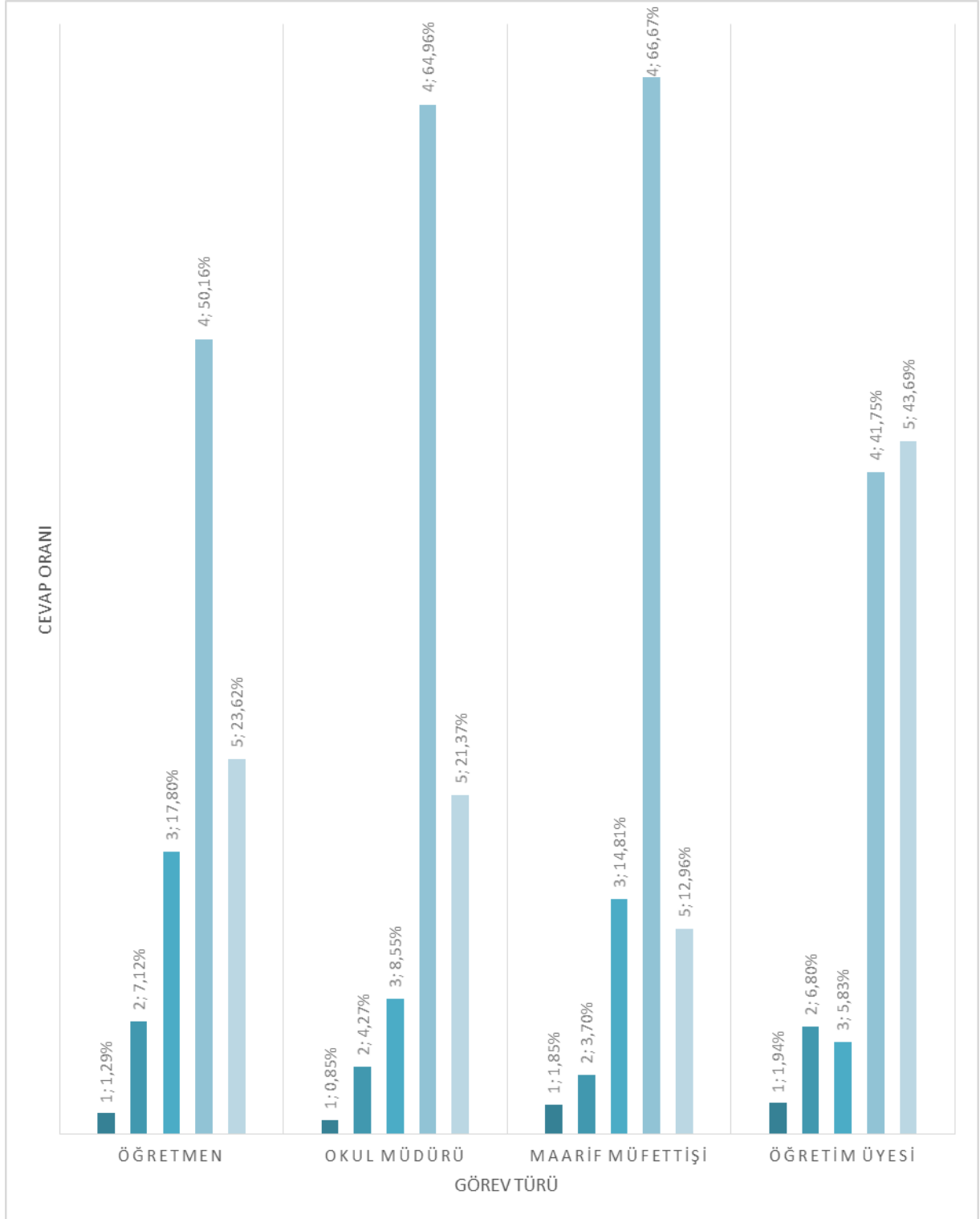
Şekil 4.49’a göre, öğretim programının öğretmen tarafından hazırlanması durumunda alınan riskin fazla olacağını, böyle bir durumun sağlayacağı yararın zarardan az olacağını düşünen katılımcı sayısı 195’tir (*kesinlikle katılıyorum: 52 kişi; katılıyorum: 143 kişi*). Bu konuda sağlanan yararın daha fazla olacağını düşünen 177 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 33 kişi; katılmıyorum: 144 kişi*). Yüzdelik oranlara göre, kararsız olanların en yüksek orana sahip oldukları görülmektedir (%36; 211 kişi). Bunun ardından maddeye katılım gösterenler (%33; *kesinlikle katılıyorum: %9; katılıyorum: %24*) ve katılmayanlar (%31; *kesinlikle katılmıyorum: %6; katılmıyorum: %25*) gelmektedir.

Şekil 4.50 “Öğretmenlerin müfredat hazırlayabilmesi için lisans eğitimi programlarının güncellenmesi gerekir” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.50’ye göre, öğretmenlerin öğretim programı oluşturma konusunda yeterliliklerinin sağlanabilmesi için öğretmenlik bölümleri lisans programlarının içeriğinin geliştirilmesi ve güncellenmesi gerektiğini düşünen katılımcı sayısı 460’tır (*kesinlikle katılıyorum: 150 kişi; katılıyorum: 310 kişi*). Bu sayı tüm katılımcıların %79’una denk gelmektedir (*kesinlikle katılıyorum: %26; katılıyorum: %53*). Öğretmenin müfredat sorumluluğunu yerine getirebilmesi için lisans eğitimi programlarının güncellenmesi gerekmediğini düşünen 44 katılımcı vardır (*kesinlikle katılmıyorum: 8 kişi; katılmıyorum: 36 kişi*). Katılmayanların tüm kişiler arasındaki oranı %7’dir (*kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %6*). 79 kişi ise, bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir (%14).

Şekil 4.51 “Öğretmenlerin müfredat hazırlayabilmesi için lisans eğitimi programlarının güncellenmesi gerekir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları



($\chi^2=17,279$; $p=0,001$ ($p<.05$); $sd=3$)

“Öğretmenlerin müfredat hazırlayabilmesi için lisans eğitimi programlarının güncellenmesi gerekir” maddesinin görev türü değişkenine ilişkin bulgularının devamı

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,877022654	0,896107855
Okul Müdürü	4,017094017	0,742582934
Maarif Müfettişi	3,851851852	0,762503508
Öğretim Üyesi	4,184466019	0,957402253
Genel Toplam	3,957118353	0,873362935

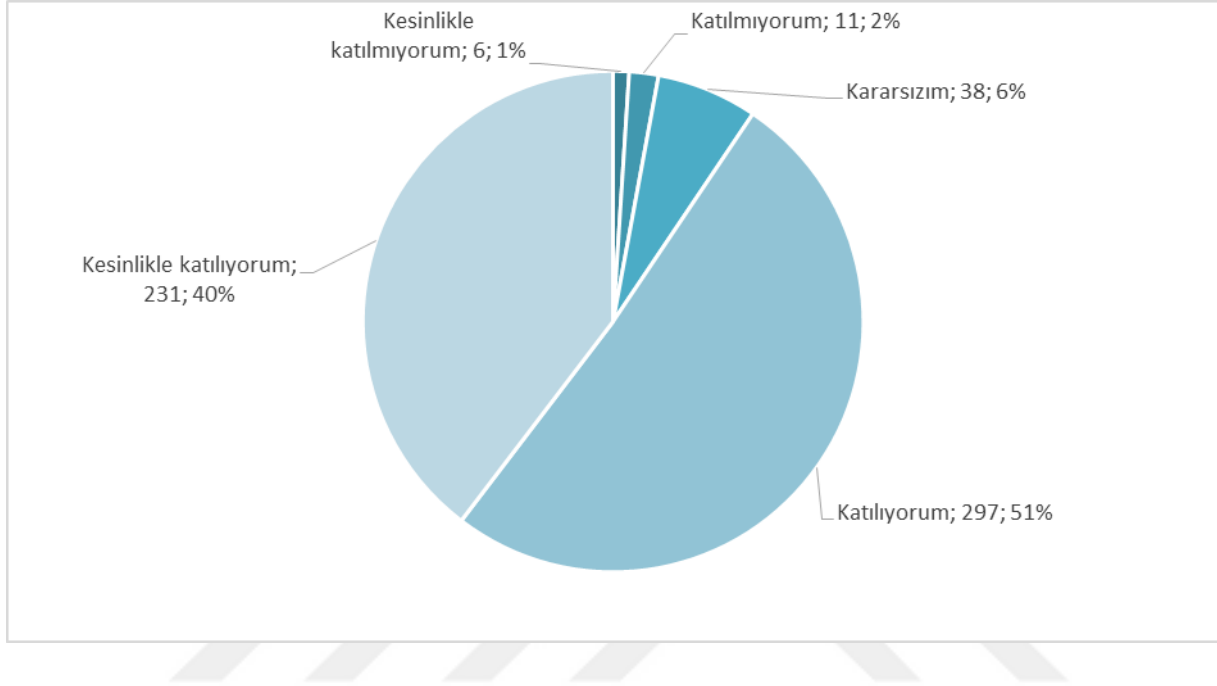
Şekil 4.51’e göre, her bir görev türündeki katılımcılar, öğretmenlerin müfredat hazırlayabilmesi için lisans eğitimi programlarının güncellenmesi gerektiği görüşüne katıldıklarını gösteren yönde işaretleme yapmışlardır. Öğretmenlerin %73,78’inin (*kesinlikle katılıyorum: %23,62; katılıyorum: %50,16*), okul müdürlerinin %86,33’ünün (*kesinlikle katılıyorum: %21,37; katılıyorum: %64,96*), maarif müfettişlerinin %79,63’ünün (*kesinlikle katılıyorum: %12,96; katılıyorum: %66,67*) ve öğretim üyelerinin %85,44’ünün (*kesinlikle katılıyorum: %43,69; katılıyorum: %41,75*) öğretmenlerin müfredat hazırlayabilmesi için lisans eğitimi programlarının güncellenmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Bu konuda öğretim üyeleri, diğer görev türlerine göre daha fazla oranda *kesinlikle katıldıklarını* belirtmişlerdir. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

4.2.4. Alternatif Okul Modeli Düşüncesi

Alternatif Okul Modeli Düşüncesi başlığı altında, araştırmanın nitel boyutunda derinlemesine yapılan yüz yüze görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan konulardan oluşturulan maddeler hakkında 583 katılımcının anket yoluyla alınan görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Maddelerin konusuna göre ankette iki alt başlığa ayrılan bu bölüm, bulgulara da *Eğitim* ve *Denetim* olmak üzere iki ayrı başlık altında incelenmiştir.

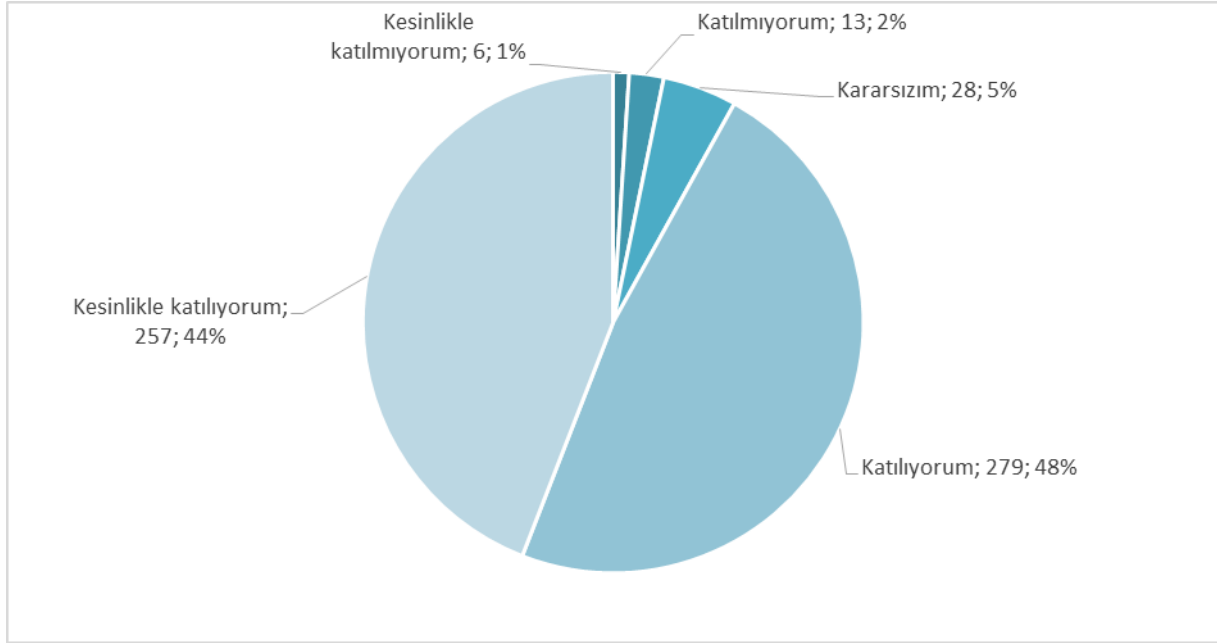
4.2.4.1. Eğitim

Şekil 4.52 “Alternatif okul, çocukları geleceğin ihtiyaçlarına yönelik yetiştirmelidir” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.52’ye göre, okulun, çocukları geleceğin ihtiyaçlarına yönelik yetiştirmesi gerektiğini düşünen 528 katılımcı vardır (*kesinlikle katılıyorum: 231 kişi; katılıyorum: 297 kişi*). Bu maddeye %91 gibi yüksek bir oranda katılım olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: %40; katılıyorum: %51*). Bu konuda olumsuz görüşe sahip 17 kişi bulunmaktadır (*kesinlikle katılmıyorum: 6 kişi; katılmıyorum: 11 kişi*). Olumsuz yönde işaretleme yapanlar, tüm katılımcılar içerisinde %3 oranında bir çoğunluğa sahiptir (*kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %2*). 38 kişi ise, bu konuda kararsız kalmıştır (%6).

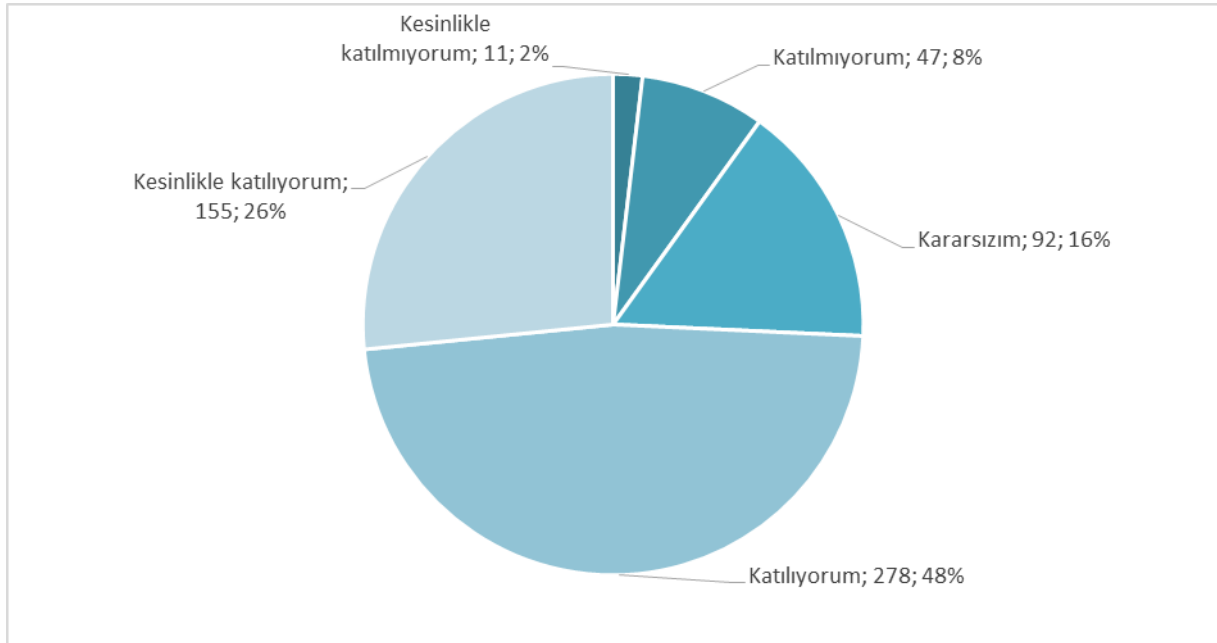
Şekil 4.53 “Alternatif okul, çocukların ilgi ve yetenek yelpazesine uygun şekilde branşlaşmalıdır (dil okulu, sanat okulu gibi)” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.53’e göre, okulun, çocukların bireysel farklılıklarına hitap edebilmesi, bir başka ifadeyle, çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini geliştirme fırsatı bulabilecekleri imkânların sunulması, bu amaçla erken yaşlarda yönlendirilebilecekleri türde okulların (dil okulu, sanat okulu gibi) var olması gerektiğini düşünen katılımcı sayısı 536’dır (*kesinlikle katılıyorum: 257 kişi; katılıyorum: 279 kişi*). Bu maddeye %92 oranında yüksek bir katılım olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: %44; katılıyorum: %48*). Bu okulların çocukların ilgi ve yeteneklerine hitap edecek şekilde branşlaşması fikrine katılmayan kişi sayısı 19’dur (*kesinlikle katılmıyorum: 6 kişi; katılmıyorum: 13 kişi*). Bu konuda olumsuz görüşe sahip katılımcılar, tüm katılımcıların %3’ünü oluşturmaktadır (*kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %2*). Katılımcıların %5’ini oluşturan 28 kişi ise, kararsız olduğunu belirtmiştir.

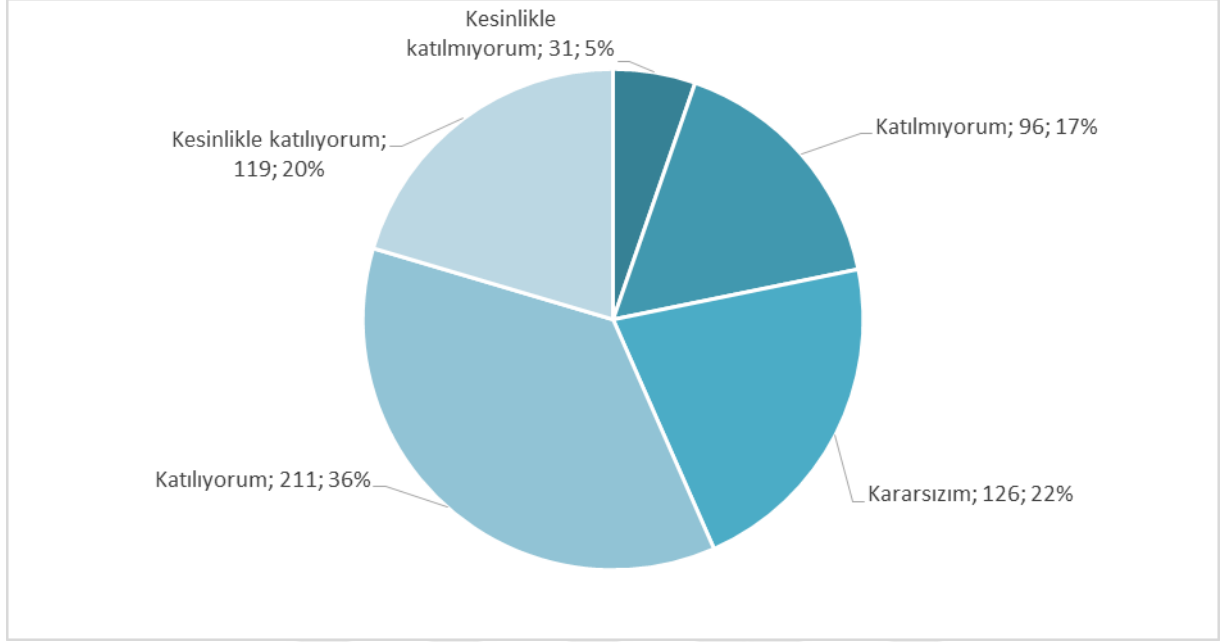
4.2.4.2. Denetim

Şekil 4.54 “Alternatif okulu, Bakanlık müfettişleri denetleyebilir” Maddesine İlişkin Bulgular



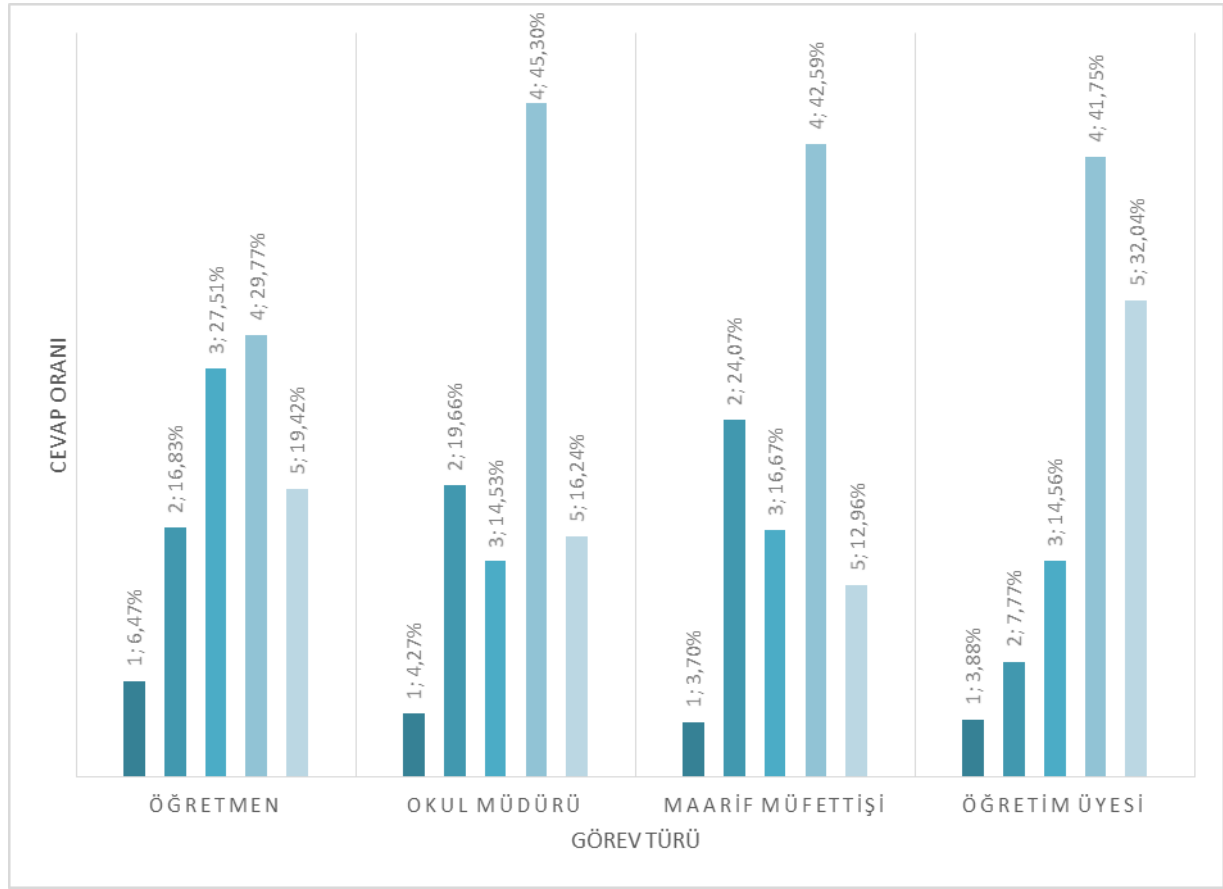
Şekil 4.54’e göre, alternatif okulun Bakanlık müfettişleri tarafından denetlenmesinin uygun ve yeterli olacağını düşünen 433 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 155 kişi; katılıyorum: 278 kişi*). Bu yönde görüş bildirenler, tüm katılımcıların %74’ünü (*kesinlikle katılıyorum: %26; katılıyorum: %48*) oluşturmaktadır. Bakanlık müfettişlerinin denetleyebileceği görüşüne katılmayanlar 58 kişidir (*kesinlikle katılmıyorum: 11 kişi; katılmıyorum: 47 kişi*). Olumsuz görüş bildirenlerin oranı %10’dur (*kesinlikle katılmıyorum: %2; katılmıyorum: %8*). Katılımcıların 92’si bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir (%16).

Şekil 4.55 “Alternatif okulu, bağımsız kuruluşlar/denetçiler denetleyebilir” Maddesine İlişkin Bulgular



Araştırmanın nitel boyutunda yapılan yüz yüze görüşmelerde, özellikle maarif müfettişi olan katılımcıların da dile getirdikleri bir konu, okulların denetiminin güvenilir bağımsız kuruluşlar ya da bağımsız denetçiler yoluyla gerçekleştirilmesi olmuştur. Şekil 4.55’e göre, nicel boyutta bu konu ile ilgili maddeye 583 katılımcıdan 330’u olumlu yaklaşmıştır (*kesinlikle katılıyorum: 119 kişi; katılıyorum: 211 kişi*). Olumlu görüşe sahip katılımcıların oranı %56’dır (*kesinlikle katılıyorum: %20; katılıyorum: %36*). Bağımsız kuruluşlar ya da bağımsız denetçiler tarafından denetim yapılmasını uygun bulmayan 127 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 31 kişi; katılmıyorum: 96 kişi*). Olumsuz görüş bildiren katılımcılar, tüm katılımcıların %22’sini oluşturmaktadır (*kesinlikle katılmıyorum: %5; katılmıyorum: %17*). Bu konuda 126 kişi kararsız olduğunu belirten yönde işaretleme yapmıştır (%22).

Şekil 4.56 “Alternatif okulu, bağımsız kuruluşlar/denetçiler denetleyebilir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları



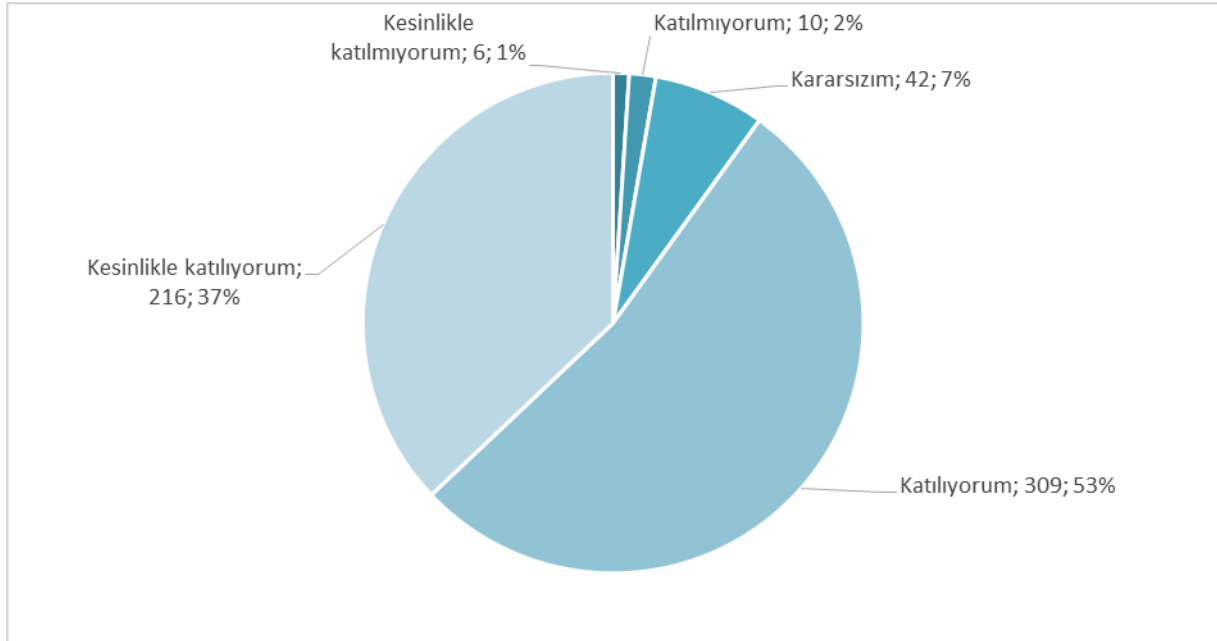
($\chi^2=18,204$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,388349515	1,164125638
Okul Müdürü	3,495726496	1,111258464
Maarif Müfettişi	3,37037037	1,103960218
Öğretim Üyesi	3,902912621	1,061949402
Genel Toplam	3,499142367	1,144048976

Şekil 4.56’ya göre, alternatif okulu, bağımsız kuruluşların/denetçilerin denetleyebileceğini düşünen öğretmenlerin oranı %49,19 (*kesinlikle katılıyorum: %19,42; katılıyorum: %29,77*), okul müdürlerinin oranı %61,54 (*kesinlikle katılıyorum: %16,24; katılıyorum: %45,30*), maarif müfettişlerinin oranı %55,55 (*kesinlikle katılıyorum: %12,96; katılıyorum: %42,59*) ve öğretim üyelerinin oranı %73,79 (*kesinlikle katılıyorum: %32,04; katılıyorum: %41,75*) olmuştur. Görev

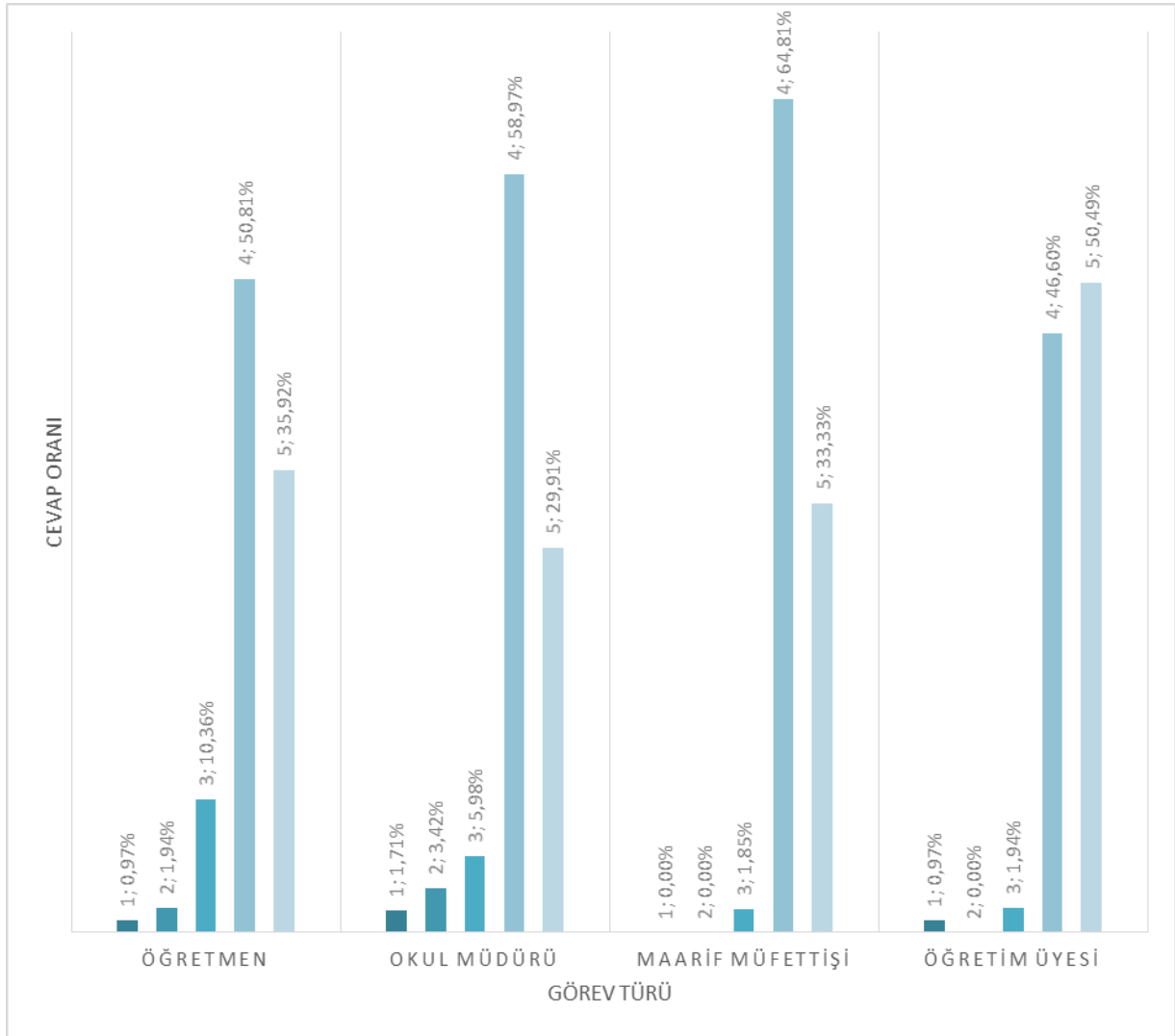
türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.57 “Bu okullar, kalite standartları açısından da denetlenmelidir” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.57’ye göre, bu okulların klasik denetim anlayışıyla öğretmen, yönetim ya da program denetimi yapılmasının yanı sıra kalite standartları açısından da denetlenmesi gerektiğini düşünen 525 katılımcı bulunmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: 216 kişi; katılıyorum: 309 kişi*). Katılımcıların çoğunluğunun bu konuda olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir (*%90; kesinlikle katılıyorum: %37; katılıyorum: %53*). 16 kişi, okulların kalite standartları açısından da denetlenmesi gerektiği fikrine katılmadığını belirtmiştir (*kesinlikle katılmıyorum: 6 kişi; katılmıyorum: 10 kişi*). Olumsuz görüşe sahip katılımcıların oranı %3’tür (*kesinlikle katılmıyorum: %1; katılmıyorum: %2*). %7’lik orana sahip 42 katılımcı kararsız olduğunu belirtmiştir.

Şekil 4.58 “Bu okullar, kalite standartları açısından da denetlenmelidir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları



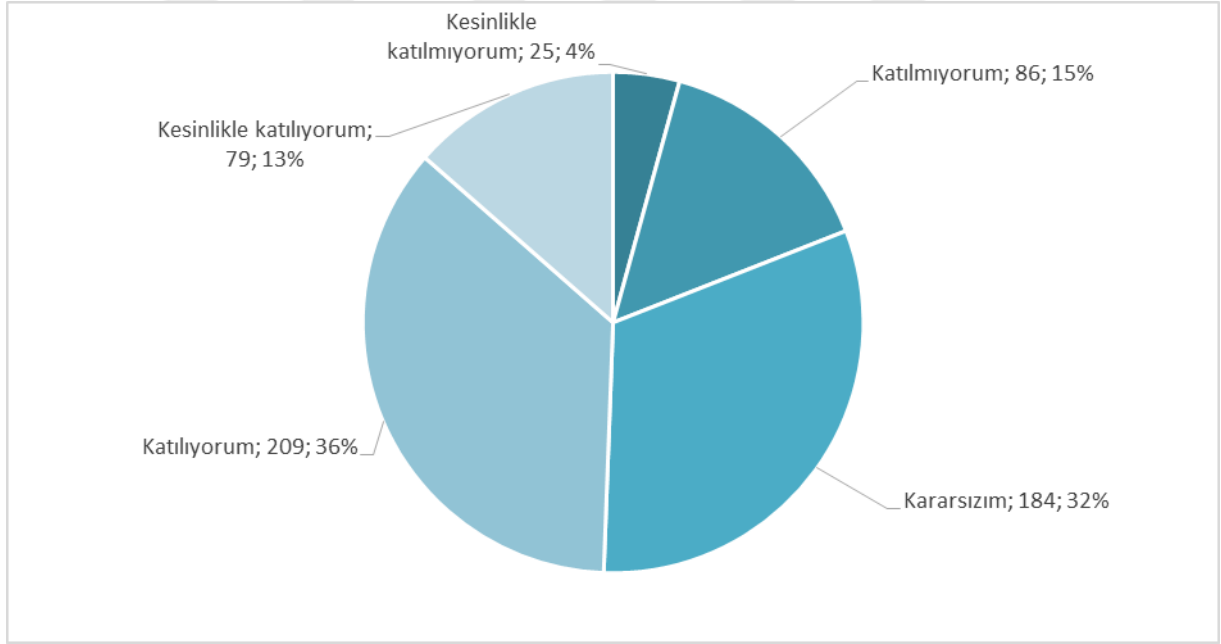
($\chi^2=13,99$; $p=0,003$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	4,187702265	0,771053565
Okul Müdürü	4,11965812	0,800456693
Maarif Müfettişi	4,314814815	0,507456628
Öğretim Üyesi	4,45631068	0,638268169
Genel Toplam	4,233276158	0,741821899

Şekil 4.58’e göre, her bir görev türünden katılımcılar, bu okulların, kalite standartları açısından da denetlenmesi gerektiğini yüksek oranlarda belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %86,73’ü (kesinlikle katılıyorum: %35,92; katılıyorum: %50,81), okul müdürlerinin %88,88’i (kesinlikle

katılıyorum: %29,91; katılıyorum: %58,97), maarif müfettişlerinin %98,14'ü (*kesinlikle katılıyorum: %33,33; katılıyorum: %64,81*) ve öğretim üyelerinin %97,09'u (*kesinlikle katılıyorum: %50,49; katılıyorum: %46,60*) bu okulların, kalite standartları açısından da denetlenmesi gerektiği yönünde işaretleme yapmıştır. Ayrıca bu konuda maarif müfettişlerinden hiçbiri olumsuz seçeneklerden birini tercih etmemiştir (*kesinlikle katılmıyorum: %0,00; katılmıyorum: %0,00*). Öğretim üyelerinden de *katılmıyorum* seçeneğini işaretleyen olmamıştır. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

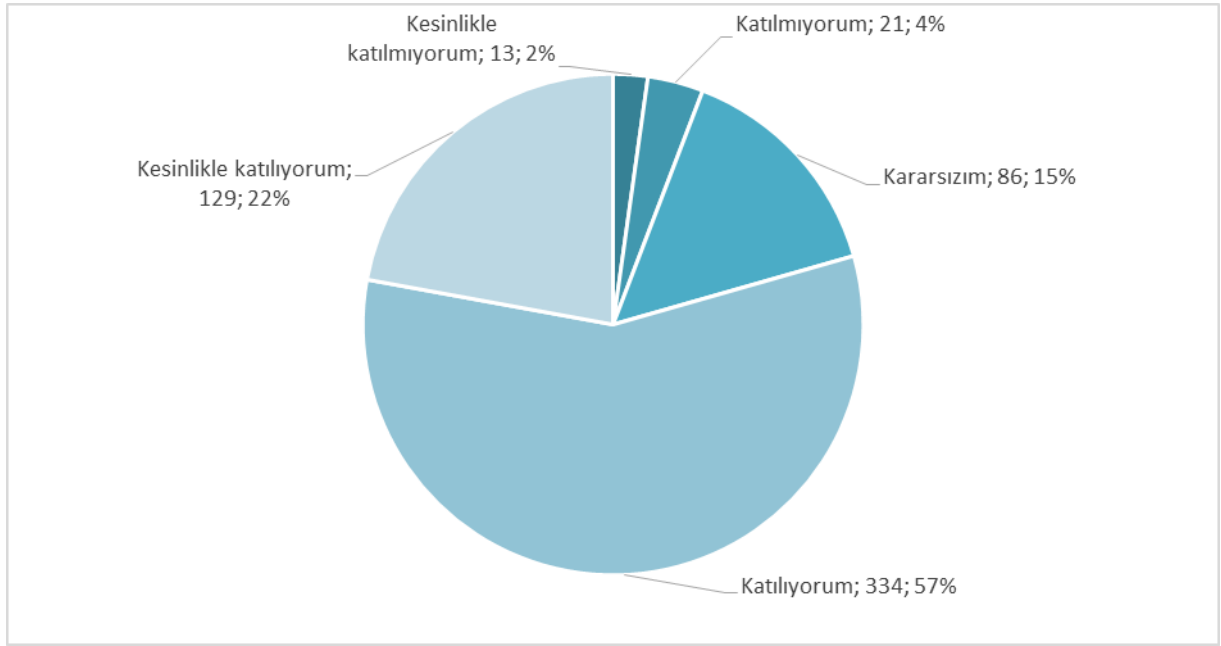
Şekil 4.59 “Alternatif okulların, yalnızca kaliteli bir okul yönetim kurulu ekibi oluşturabilme potansiyeli olan bölgelerde kurulması, denetimi kolaylaştırır” Maddesine İlişkin Bulgular



Araştırmanın nitel boyutunda okul yönetim kurulu üyelerinin yeterlilikleri ve hakkaniyetleri konusunda katılımcıların duydukları endişeye yönelik olarak, bu okulların mahalli düzeyde öğrenci potansiyeline sahip olduğu düşünüldüğünde, söz konusu endişelerin yaşanmasını büyük ölçüde engelleyecek yapıda olduğu öngörülen bölgelerde kurulmasının, bu endişeleri ortadan kaldırmak için yapılacak denetimleri de kolaylaştırabileceği düşünülmüştür. Şekil 4.59'a göre, bu görüşe paralel düşüncelere sahip 288 katılımcı bulunmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: 79 kişi; katılıyorum: 209 kişi*). Bu konuda olumlu görüşe sahip olan kişiler, tüm katılımcıların %49'unu oluşturmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %13; katılıyorum: %36*). Bu okulların, kaliteli bir okul yönetim kurulu ekibi oluşturma potansiyeli olan bölgelerde kurulmasının denetimi

kolaylaştıracağı görüşüne katılmayan 111 kişi olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 25 kişi; katılmıyorum: 86 kişi*). Olumsuz yönde işaretleme yapmış olanların oranı %19'dur (*kesinlikle katılmıyorum: %4; katılmıyorum: %15*). 184 kişinin ise, bu konuda kararsız olduğu söylenebilir (%32).

Şekil 4.60 “Öğretmenin hazırladığı müfredatın uygunluğunun kontrolü için yerel düzeyde, Bakanlıkça yapılandırılan bir denetim sistemi var olmalıdır” Maddesine İlişkin Bulgular

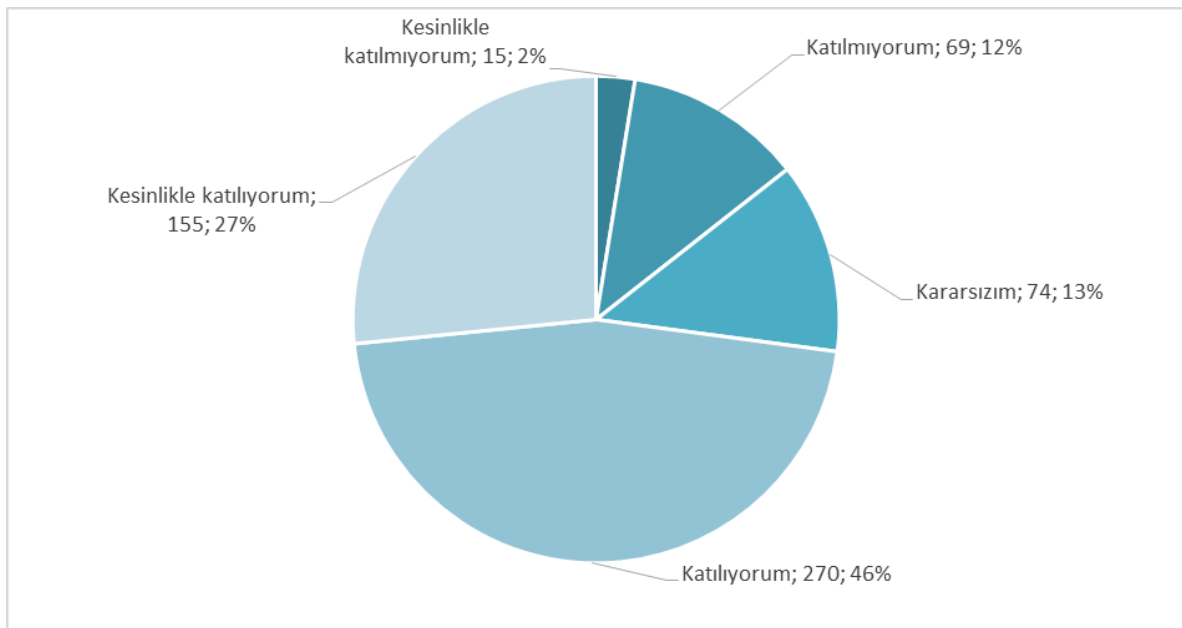


Nitel araştırmada, Bakanlık tarafından sunulan çerçevede kalarak öğretmen/öğretmenlere ya da zümrelere öğretim programı hazırlama sorumluluğunun verilmesi durumunda çeşitli sakıncalı durumların ortaya çıkabileceğine değinilmiştir. Şekil 4.60'a göre, nitel katılımcıların çözüm olarak sundukları “öğretmenin hazırladığı müfredatın uygunluğunun kontrolü için yerel düzeyde, Bakanlıkça yapılandırılan bir denetim sistemi var olmalıdır” önerisine 583 nicel katılımcıdan 463'ü katıldığını belirtmiştir (*kesinlikle katılıyorum: 129 kişi; katılıyorum: 334 kişi*). Olumlu görüş bildirenler oranı, tüm katılımcıların %79'una denk gelmektedir (*kesinlikle katılıyorum: %22; katılıyorum: %57*). Bu görüşe katılmayan 34 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 13 kişi; katılmıyorum: 21 kişi*). Olumsuz görüşe sahip katılımcıların oranı %6'dır (*kesinlikle katılmıyorum: %2; katılmıyorum: %4*). Katılımcıların 86'sı bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir (%15).

4.2.5. Alternatif Okul Modelinin Olası Engelleri

Bu bölümde, araştırmanın nitel bölümünde yapılan yüz yüze görüşmelerde katılımcılar tarafından, bu okul modelinin Türkiye’de uygulanmasına engel olabilecek olası konuların dile getirilmesiyle oluşan maddeler üzerinden nicel boyut kapsamındaki katılımcıların görüşlerini belirten sonuçlara ilişkin grafiklere ve açıklamalara yer verilmiştir.

Şekil 4.61 “Öğrenci sayısının fazla oluşu, çocukların okul seçmesini engellemektedir” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.61’e göre, devlete bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerin sınıf mevcutları düşünüldüğünde, tüm bu çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeteneğine uygun şekilde çeşitlenen okul türlerini sağlamanın, seçim şansı tanımanın ya da yönlendirme yapmanın zor olduğunu ve bunun, bu konuda bir engel olabileceğini düşünen 425 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 155 kişi; katılıyorum: 270 kişi*). Maddeye katılanların oranı, tüm katılımcıların %73’ünü oluşturmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %27; katılıyorum: %46*). Öğrenci sayısını bir engel olarak görmeyen katılımcı sayısı 84’tür (*kesinlikle katılmıyorum: 15 kişi; katılmıyorum: 69 kişi*). Bu görüşe sahip katılımcıların oranı %14’tür (*kesinlikle katılıyorum: %2; katılıyorum: %12*). Öğrenci sayısının bir engel oluşturup oluşturmayacağı konusunda kararsız kalan 74 katılımcı olmuştur (%13).

Şekil 4.62 “Öğrenci sayısının fazla oluşu, çocukların okul seçmesini engellemektedir”

Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları

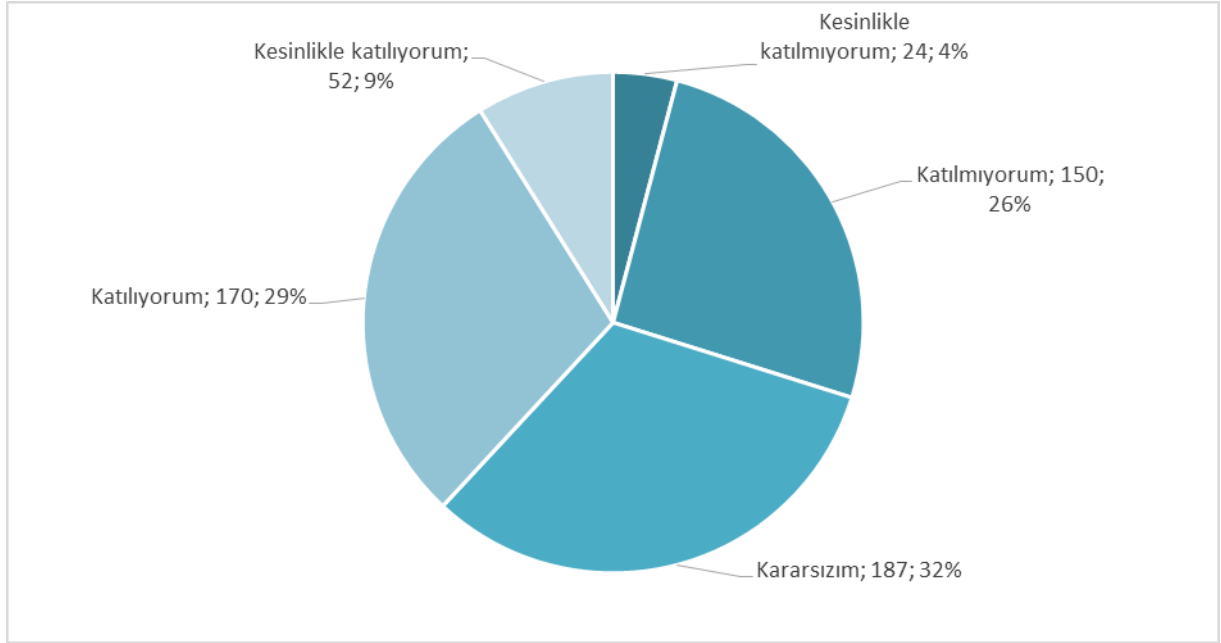


($\chi^2=9,08$; $p=0,028$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,932038835	1,009006222
Okul Müdürü	3,760683761	1,071975076
Maarif Müfettişi	3,722222222	0,979346464
Öğretim Üyesi	3,631067961	1,066332281
Genel Toplam	3,825042882	1,033921549

Şekil 4.62’ye göre, Türkiye’de öğrenci sayısının fazla oluşunun, çocukların okul seçmesini engelleyeceği konusunda, her bir görev türünden katılımcılar olumlu seçeneklerde yığılma göstermişlerdir. Öğretmenlerin %76,38’i (*kesinlikle katılıyorum: %31,07; katılıyorum: %45,31*), okul müdürlerinin %70,94’ü (*kesinlikle katılıyorum: %24,79; katılıyorum: %46,15*), maarif müfettişlerinin %74,08’i (*kesinlikle katılıyorum: %16,67; katılıyorum: %57,41*) ve öğretim üyelerinin %64,08’i (*kesinlikle katılıyorum: %20,39; katılıyorum: %43,69*) Türkiye’de öğrenci sayısının fazla oluşunun, çocukların okul seçmesini engelleyeceğini düşündükleri yönünde işaretleme yapmışlardır. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

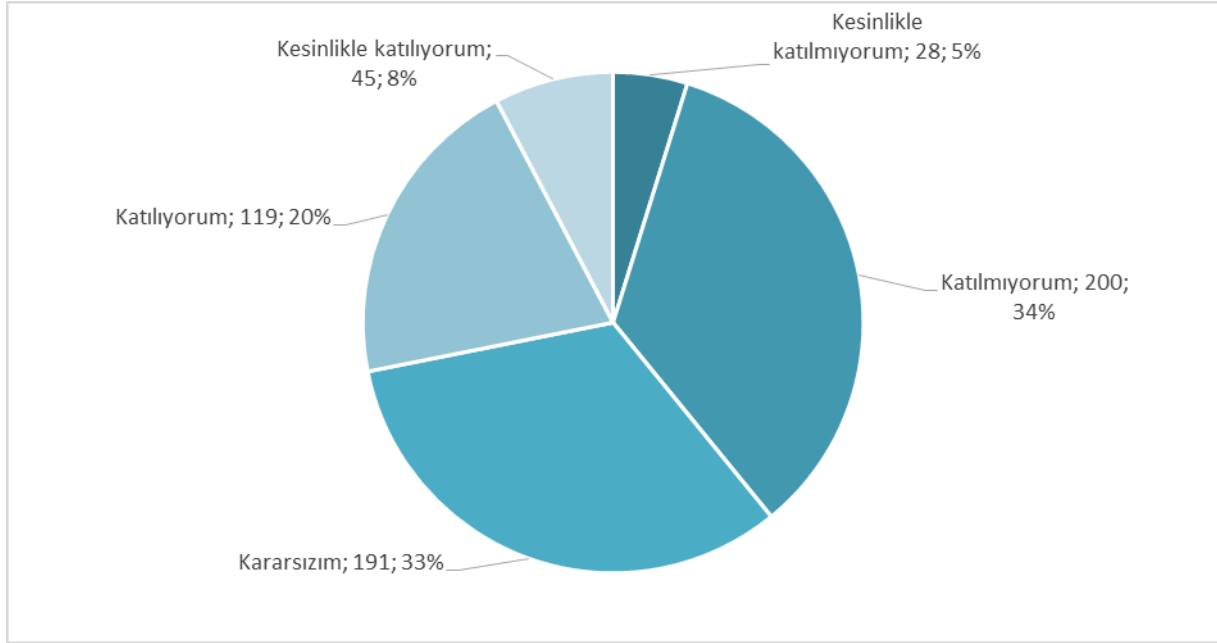
Şekil 4.63 “Bu model, toplumumuz tarafından kolay benimsenebilecek bir okul modeli değildir” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.63’e göre, gerek okul seçiminin çocuğa bırakılması, öğretmenin artan sorumluluğu gerek müfredatı, okulun kuruluş şekli, okulda verilen eğitim düşünüldüğünde, var olan okul sisteminden farklı özelliklere sahip olması nedeniyle toplumu oluşturan insanlar açısından anlama ve uyum sağlama süreçlerinde yaşanabilecek birtakım sorunların, bu okulların önündeki engellerden biri olabileceğini düşünen 222 katılımcı bulunmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: 52 kişi; katılıyorum: 170 kişi*). Bu şekilde düşünen katılımcıların oranı %38’dir (*kesinlikle katılıyorum: %9; katılıyorum: %29*). Bu modelin toplumumuz tarafından kolay benimsenemeyeceğini düşünmeyen katılımcı sayısı 174’tür (*kesinlikle katılmıyorum: 24 kişi; katılmıyorum: 150 kişi*). Bu konuda olumlu düşünen katılımcıların oranı %30’dur (*kesinlikle katılmıyorum: %4; katılmıyorum: %26*). Toplumumuzun bu modeli kolay benimseyip benimsemeyeceğini öngörme konusunda %32’lik dilimi oluşturan 187 kişinin kararsız oldukları görülmektedir. Bu konuda oldukça yüksek bir oranda kararsız kalınmış olduğu söylenebilir.

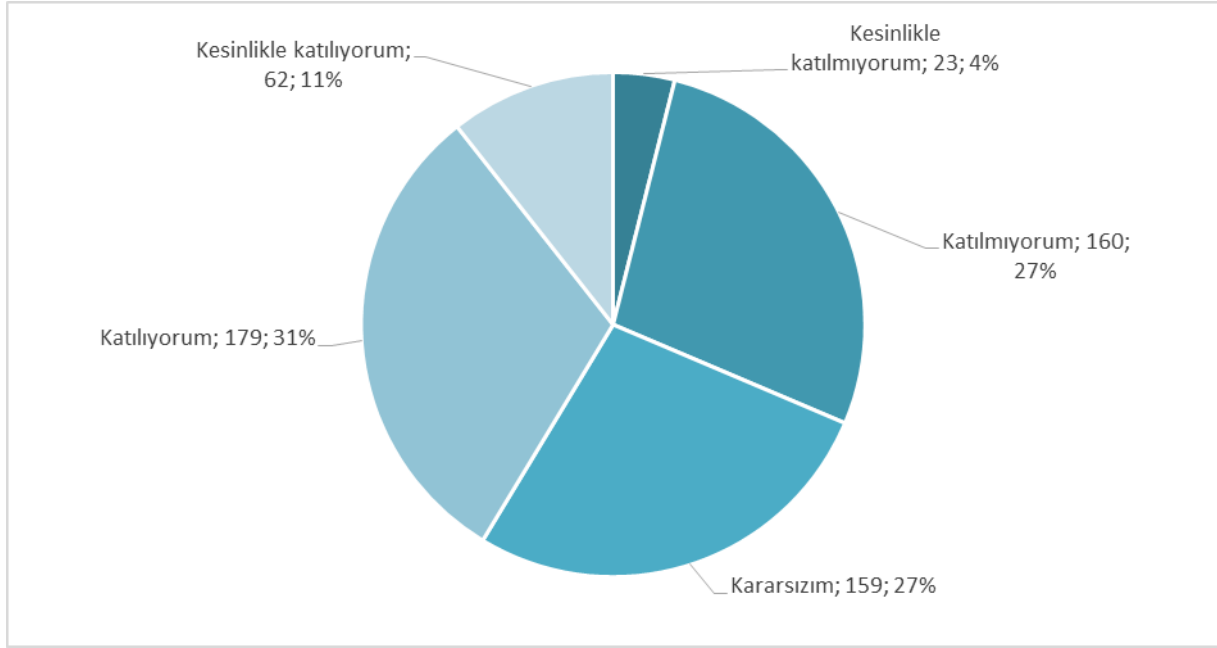
Şekil 4.64 “Bu model, yapısal olarak Türkiye’nin eğitim sistemine uygun değildir”

Maddesine İlişkin Bulgular



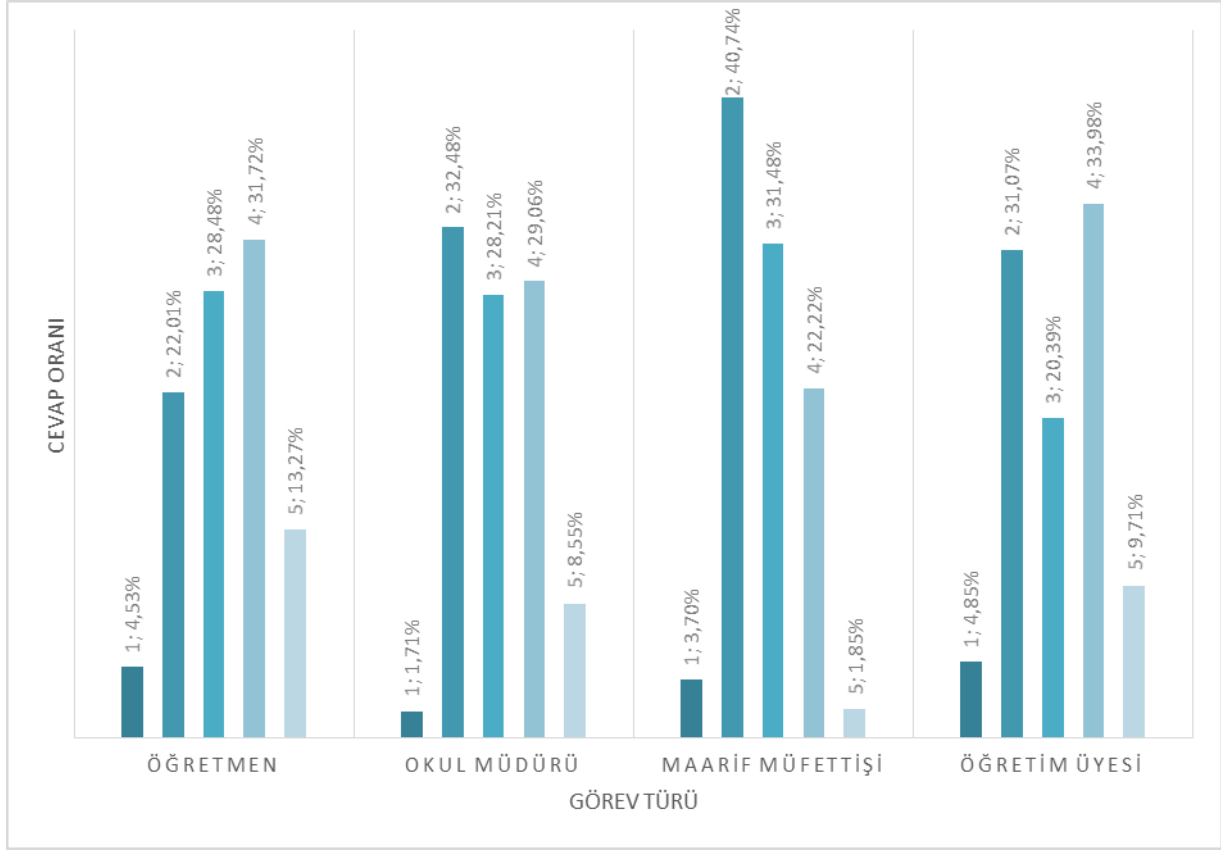
Şekil 4.64’e göre, bu modelin okul seçimi, öğretmen, müfredat gibi bileşenlerinin, Türkiye’deki kamu eğitim sistemine uygun olmadığı ve bu nedenle engel oluşturabileceği görüşüne katılan 164 kişi olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 45 kişi; katılıyorum: 119 kişi*). Bu yönde düşünenlerin oranı %28’dir (*kesinlikle katılıyorum: %8; katılıyorum: %20*). Bu modelin Türkiye’deki eğitim sistemine uygun olduğu görüşünü destekleyen 228 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 28 kişi; katılmıyorum: 200 kişi*). Bu konuda olumlu düşünenlerin oranı %39’dur (*kesinlikle katılmıyorum: 55; katılmıyorum: %34*). 191 kişi ise, kararsız olduğu yönünde işaretleme yapmıştır (%33).

Şekil 4.65 “Sınava dayalı yerleştirme yapıldığı için uygulanabilir değildir” Maddesine İlişkin Bulgular



Şekil 4.65’e göre, verilerin toplandığı dönemde liseye girişte, merkezi sınava dayalı yerleştirme yapıldığı için çocukların herhangi bir puan gözetmeden kendi tercih ettikleri okula gitmelerinin uygulanabilir olmadığını düşünen 241 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 62 kişi; katılıyorum: 179 kişi*). Bu yönde görüş belirtenlerin oranı %42’dir (*kesinlikle katılıyorum: %11; katılıyorum: %31*). Sınava dayalı yerleştirmenin bu okullar için engel olmayacağını düşünen katılımcı sayısı 183’tür (*kesinlikle katılmıyorum: 23 kişi; katılmıyorum: 160 kişi*). Olumlu görüşe sahip katılımcıların oranı %31’dir (*kesinlikle katılmıyorum: %4; katılmıyorum: %27*). 159 kişi bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir (%27).

Şekil 4.66 “Sınava dayalı yerleştirme yapıldığı için uygulanabilir değildir” Maddesinin Görev Türüne İlişkin Bulguları



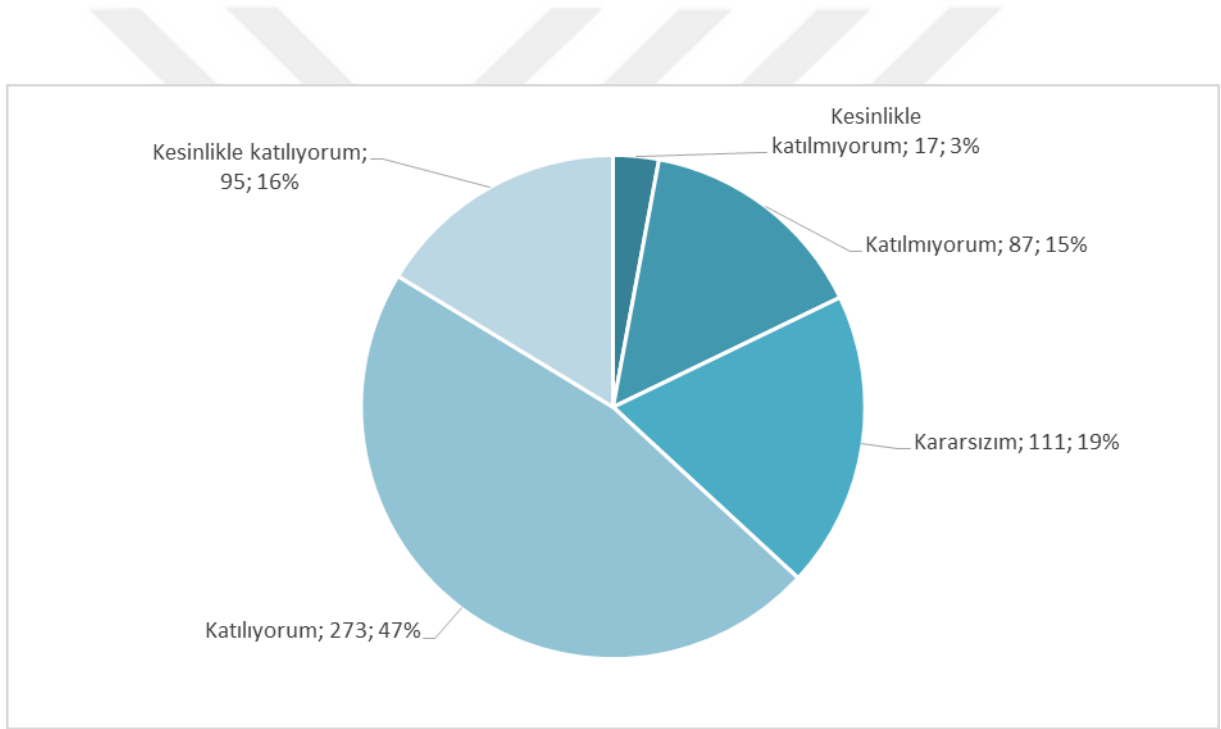
($\chi^2=11,34$; $p=0,01$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,27184466	1,085867073
Okul Müdürü	3,102564103	1,011865939
Maarif Müfettişi	2,777777778	0,904217929
Öğretim Üyesi	3,126213592	1,108608133
Genel Toplam	3,166380789	1,067209696

Şekil 4.66’ya göre, sınava dayalı yerleştirme yapıldığı için bu okul modelinin uygulanabilir olup olmadığı konusunda görev türüne göre verilen cevap dağılımları arasında anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenler, okul müdürleri ve öğretim üyeleri olumlu seçenekleri daha fazla tercih ederken maarif müfettişleri bu konuda olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin %44,99’u (*kesinlikle katılıyorum*: %13,27; *katılıyorum*: %31,72), okul müdürlerinin %37,61’i (*kesinlikle katılıyorum*: %8,55; *katılıyorum*: %29,06) ve öğretim üyelerinin %43,69’u (*kesinlikle katılıyorum*: %9,71; *katılıyorum*: %33,98) sınava dayalı

yerleştirme yapılmasının, bu okulların önünde bir engel olduğunu düşündükleri yönünde işaretleme yapmışlardır. Okul müdürlerinden olumsuz yönde görüş bildirenlerin oranının (%34,19) olumlu yönde görüş bildirenlerin oranına (%37,61) yakın olduğu söylenebilir. Maarif müfettişlerinin %44,44'ünün (*kesinlikle katılmıyorum: %3,70; katılmıyorum: %40,74*) sınava dayalı yerleştirme yapıldığı için bu okul modelinin uygulanabilir olmadığı düşüncesine katılmadığı ifade edilebilir. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, maarif müfettişleri (2,77) dışındaki katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

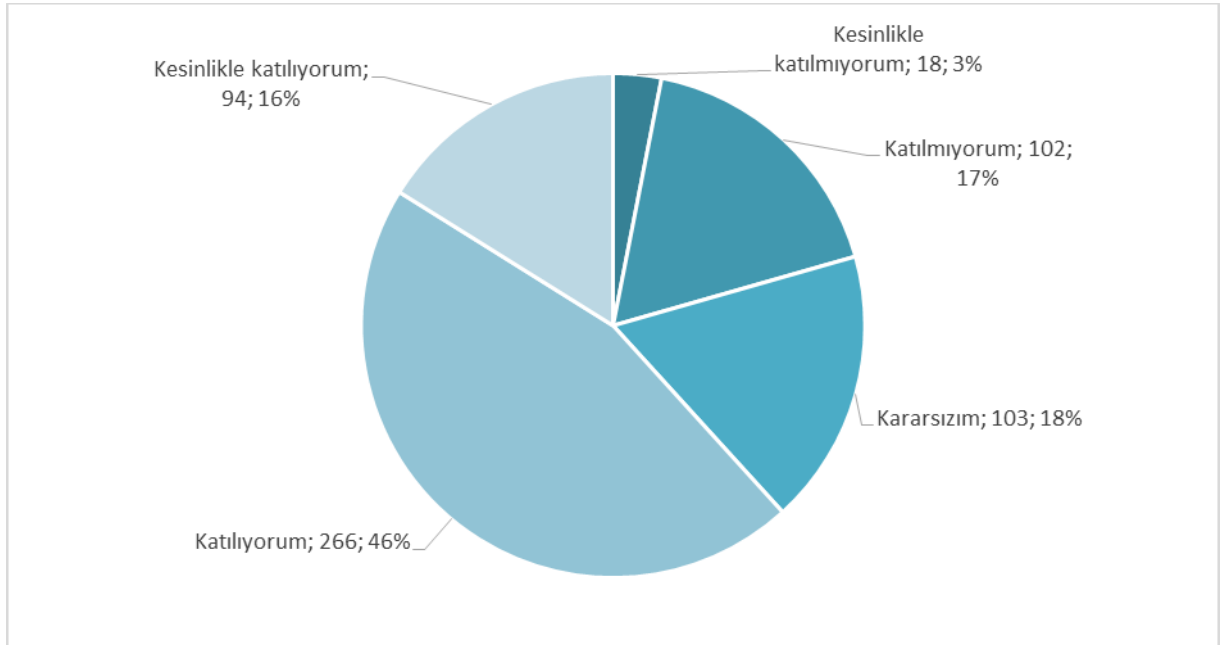
Şekil 4.67 “Bu okulları yönetebilecek yeterli sayıda bilinçli velinin bulunması zor olabilir” Maddesine İlişkin Bulgular



Okulun, velilerin de yüksek oranda temsil edildiği bir okul yönetim kurulu tarafından yönetilmesi, bu kurulun öğretmenlerin seçimi, görevlendirilmesi ve işlerine son vermede etkin bir rol oynaması konusu araştırma kapsamında tepki gösterilen bir bölüm olmuştur. Öğretmeni seçecek ve değerlendirecek, okuldaki eğitime yön verecek yönetim kurulu üyelerinin bu konudaki profesyonellik düzeyleri ve kişilik özellikleri hakkındaki endişeler ve öneriler sık sık dile getirilmiştir. Şekil 4.67'ye göre, bu okulları yönetebilecek yeterliliğe sahip yeterli sayıda velinin bulunması konusunda olumsuz görüşe sahip 368 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 95*

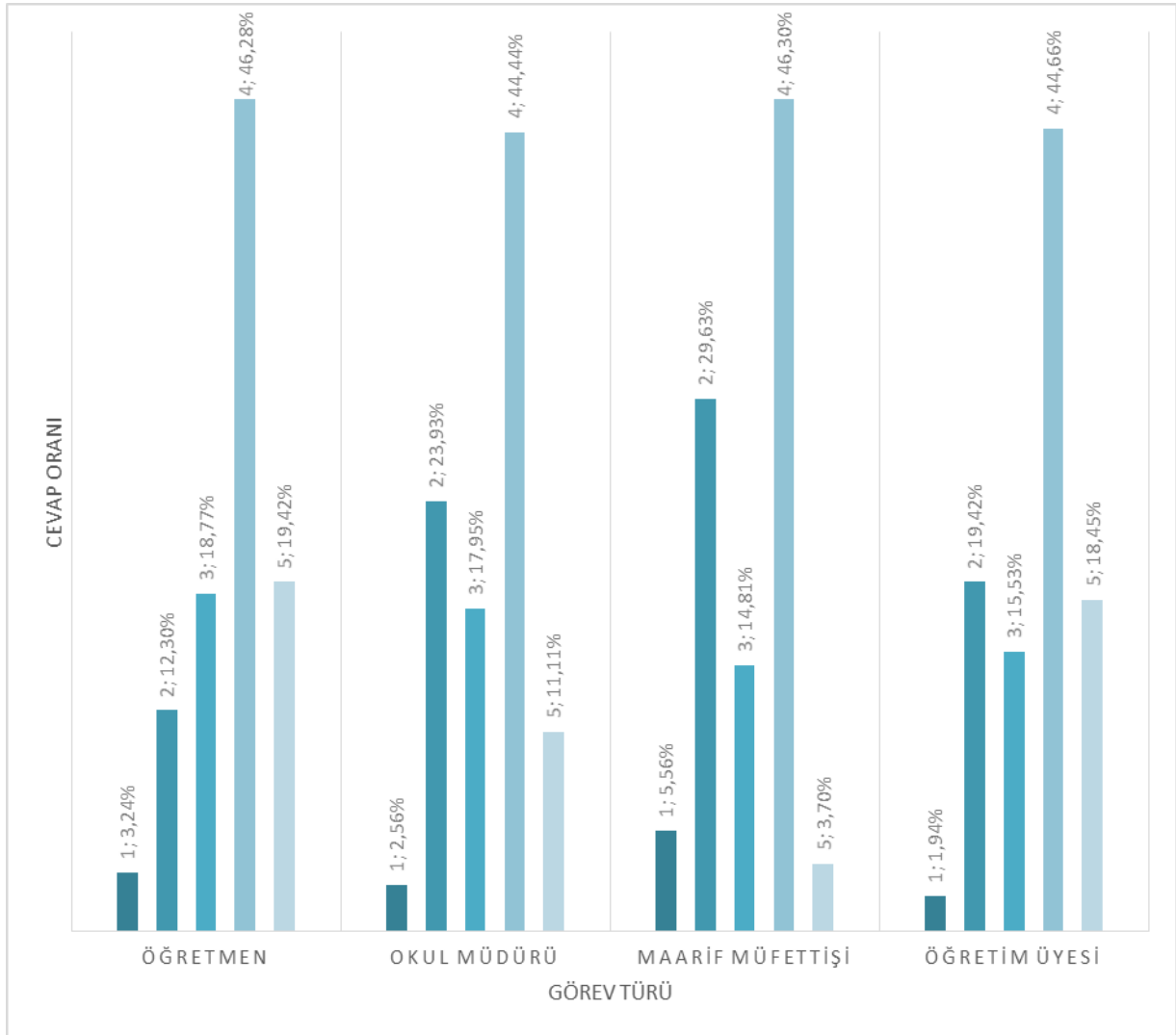
kişi; katılıyorum: 273 kişi). Bu katılımcılar, tüm katılımcıların %63'ünü oluşturmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %16; katılıyorum: %47*). Bu konuda olumlu görüş bildiren, bir başka ifadeyle, bu okulları yönetebilecek yeterlilikte velilerin bulunamayacağını düşünmeyen katılımcı sayısı 104'tür (*kesinlikle katılmıyorum: 17 kişi; katılmıyorum: 87 kişi*). Görüşleri bu yönde olan katılımcıların oranı %18'dir (*kesinlikle katılmıyorum: %3; katılmıyorum: %15*). 111 kişi ise, bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir (%19).

Şekil 4.68 “Bu model için denetim sistemimiz yetersiz kalabilir” Maddesine İlişkin Bulgular



Nitel araştırmada katılımcılar, bu okulların denetiminin sağlıklı bir biçimde yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Şekil 4.68'e göre, mevcut bulunan denetim sistemimizin bu okullar için yeterli olmayacağını düşünen 360 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 94 kişi; katılıyorum: 266 kişi*). Olumsuz görüşe sahip katılımcıların oranı %62'dir (*kesinlikle katılıyorum: %16; katılıyorum: %46*). Var olan denetim sistemimizin bu okullar için yeterli olacağını düşünen katılımcı sayısı 120'dir (*kesinlikle katılmıyorum: 18 kişi; katılmıyorum: 102 kişi*). Bu konuda olumlu görüş bildirenlerin oranı %20 olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: %3; katılmıyorum: %17*). Katılımcıların %18'ini oluşturan 103 kişi, bu konuda kararsız olduklarını belirtmiştir.

Şekil 4.69 “Bu model için denetim sistemimiz yetersiz kalabilir” Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları



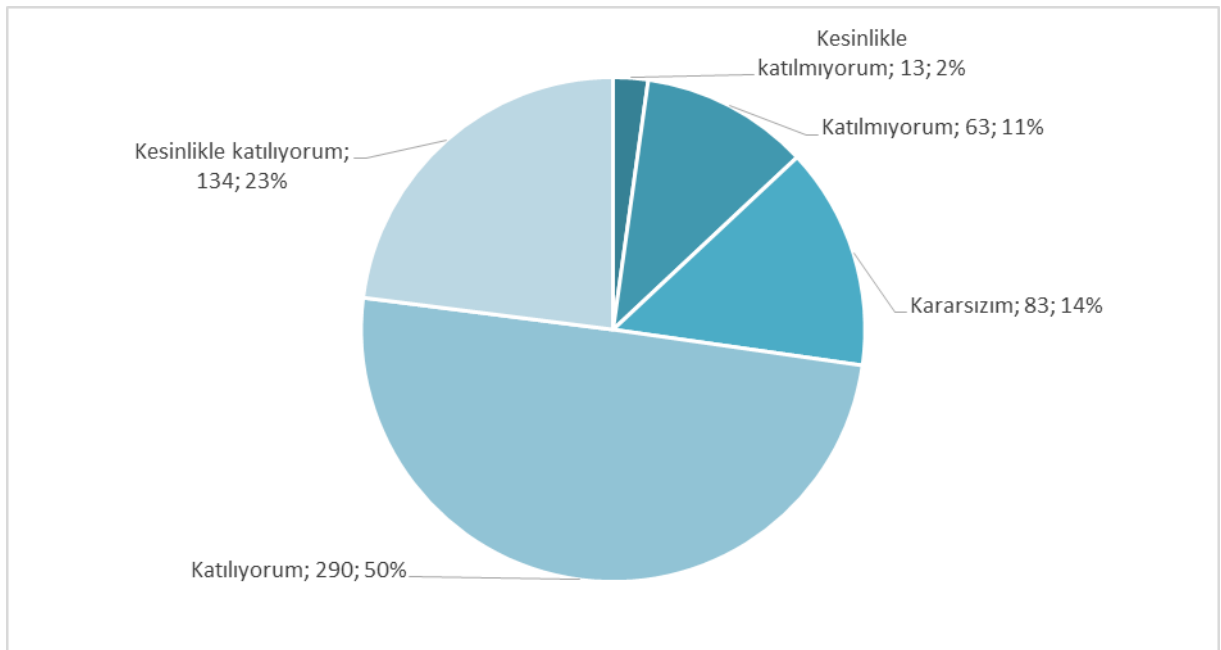
($\chi^2=15,276$; $p=0,002$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,663430421	1,02722164
Okul Müdürü	3,376068376	1,048204505
Maarif Müfettişi	3,12962963	1,064811017
Öğretim Üyesi	3,582524272	1,062039029
Genel Toplam	3,542024014	1,052505121

Şekil 4.69’a göre, bu model için denetim sistemimizin yetersiz kalabileceği konusunda, her bir görev türünden katılımcılar katıldıklarını gösteren seçeneklerde yığılma göstermişlerdir. Öğretmenlerin %65,70’i (kesinlikle katılıyorum: %19,42; katılıyorum: %46,28), okul

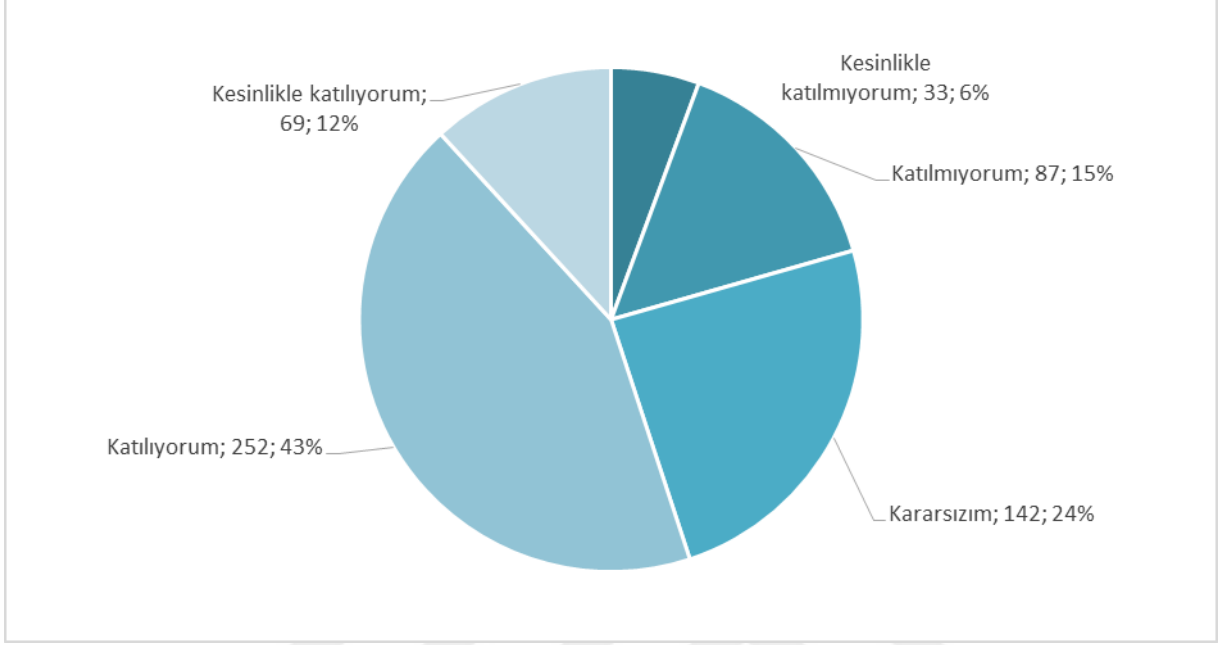
müdürlerinin %55,55'i (*kesinlikle katılıyorum: %11,11; katılıyorum: %44,44*), maarif müfettişlerinin %50'si (*kesinlikle katılıyorum: %3,70; katılıyorum: %46,30*) ve öğretim üyelerinin %63,11'i (*kesinlikle katılıyorum: %18,45; katılıyorum: %44,66*) bu model için denetim sistemimizin yetersiz kalabileceğini düşündükleri yönünde işaretleme yapmışlardır. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

Şekil 4.70 “Bu model için okulların fiziki donanımları yetersiz kalabilir” Maddesine İlişkin Bulgular



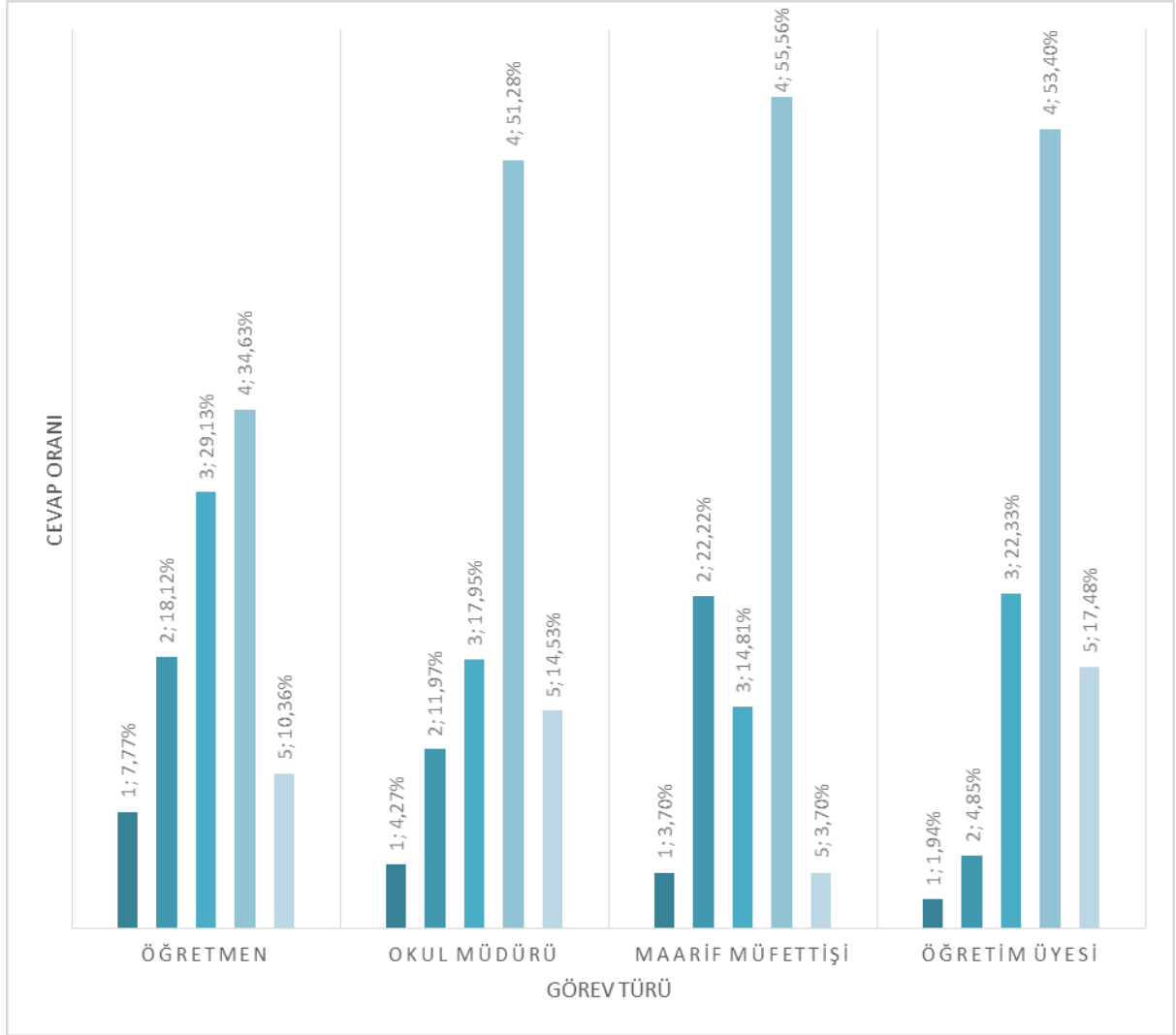
Okulların, çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini geliştirebilmesi için bu çeşitliliğe hitap edecek şekilde donatılması gerekebilir. Şekil 4.70'e göre, var olan devlet okullarının, sözleşmeli/alternatif okulların eğitimsel hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak düzeyde yeterli donanıma sahip olmadığını düşünen 424 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 134 kişi; katılıyorum: 290 kişi*). Bu konuda olumsuz görüşe sahip %73 oranında katılımcı bulunmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %23; katılıyorum: %50*). Bu modelin hayata geçirilmesi için okulların fiziki donanımlarının yeterli olduğunu düşünen katılımcı sayısı 76'dır (*kesinlikle katılmıyorum: 13 kişi; katılmıyorum: 63 kişi*). Olumlu görüşe sahip bu katılımcıların oranı %13'tür (*kesinlikle katılmıyorum: %2; katılmıyorum: %11*). 583 kişinin 83'ü ise, bu konu hakkında kararsız olduğu yönünde işaretleme yapmıştır (%14).

**Şekil 4.71 “Öğretmenlerin profesyonellik düzeyi, bu model için yeterli olmayabilir”
Maddesine İlişkin Bulgular**



Şekil 4.71’e göre, öğretmenlerin mesleki algıları, iş etiği anlayışları, motivasyon ve kaygı düzeyleri, kendisine ve başkasına olan güven duyguları konularını içeren hem mesleki hem kişisel manâda profesyonellik düzeyleri ve yeterlilik durumlarının, bu model için yetersiz kalabileceğini düşünen 321 kişi olmuştur (*kesinlikle katılıyorum: 69 kişi; katılıyorum: 252 kişi*). Bu yönde görüş bildiren katılımcılar, tüm katılımcıların %55’ini oluşturmaktadır (*kesinlikle katılıyorum: %12; katılıyorum: %43*). Bu model için öğretmenlerin yeterliliklerinin uygun olacağı görüşüne sahip 120 katılımcı olmuştur (*kesinlikle katılmıyorum: 33 kişi; katılmıyorum: 87 kişi*). Olumlu yönde görüş belirten bu katılımcıların oranı %21’dir (*kesinlikle katılmıyorum: %6; katılmıyorum: %15*). Katılımcıların %24’üne karşılık gelen 142 kişi, bu konuda kararsız olduğunu belirtmiştir.

**Şekil 4.72 “Öğretmenlerin profesyonellik düzeyi, bu model için yeterli olmayabilir”
Maddesinin Görev Türü Değişkenine İlişkin Bulguları**



($\chi^2=28,955$; $p=0,000$ ($p<.05$); $sd=3$)

Görev	Ortalama	Standart Sapma
Öğretmen	3,216828479	1,099693718
Okul Müdürü	3,598290598	1,017602228
Maarif Müfettişi	3,333333333	0,990521113
Öğretim Üyesi	3,796116505	0,855881879
Genel Toplam	3,40651801	1,0573386

Şekil 4.72'ye göre, öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin, bu model için yeterli olmayabileceği konusunda, her bir görev türünden katılımcılar katıldıklarını gösteren seçenekleri daha fazla tercih etmekle beraber öğretmenlerin katıldıkları yönündeki oranlarının diğer görev

türlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. Buna göre, öğretmenlerin %44,99'u (*kesinlikle katılıyorum: %10,36; katılıyorum: %34,63*), okul müdürlerinin %65,81'i (*kesinlikle katılıyorum: %14,53; katılıyorum: %51,28*), maarif müfettişlerinin %59,26'sı (*kesinlikle katılıyorum: %3,70; katılıyorum: %55,56*) ve öğretim üyelerinin %70,88'i (*kesinlikle katılıyorum: %17,48; katılıyorum: %53,40*) öğretmenlerin profesyonellik düzeylerinin, bu model için yeterli olmayabileceği düşüncesini destekler şekilde işaretleme yapmışlardır. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir. Görev türlerine göre ortalama değerlere bakıldığında da, katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri görülmektedir.

BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Bu bölümde problem soruları araştırmanın nitel ve nicel boyutundan elde edilen sonuçlarla ilişkilendirilerek *Nitel Sonuçlarla Cevap Bulan Problem Soruları* ile *Nitel ve Nicel Sonuçlarla Cevap Bulan Problem Soruları* olmak üzere iki ayrı başlık altında açıklanmış, verilerin harmanlanmış sonuçlarına tartışma bölümünde yer verilmiştir.

5.1.1. Nitel Sonuçlarla Cevap Bulan Problem Soruları

Bu başlık altında, araştırmanın iki problem sorusu, nitel sonuçlar ışığında cevaplanmaya çalışılmıştır. Öncelikle “*Sözleşmeli okul modelinin Türkiye’nin eğitim sistemine ne gibi faydaları olabilir?*” problem sorusuna ilişkin değerlendirmeler aşağıda sunulmuştur.

Türkiye’de görev yapan ve araştırmanın nitel çalışma grubunda yer alan öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinin, Türkiye’deki başlıca eğitim sorunları ve bu sorunların çözümleri ile sözleşmeli okul modelinin başarı bileşenleri arasındaki muhtemel ilişkiyi ortaya çıkarabilmek için görüşleri alınmıştır. Görüşme sorularında ve ilk temalarda yer almayan *Sözleşmeli Okul Yapısıyla Çözümenebilecek Problemler ya da İhtiyaçlar* kategorisi veri analizi sonrasında ortaya çıkmıştır. Görüşmeler esnasında Türkiye’nin eğitim sisteminde yer alan birçok problemine değinilmiş, bazı katılımcılar tarafından bu problemlerle beraber çözüm önerileri de sunulmuştur. *İhtiyaç Belirlemeye Yönelik Olarak Türkiye’deki Eğitim Sisteminin İncelenmesi* teması dâhilinde toplamda 186 kez atıf yapılan Türkiye’deki eğitim sistemine ilişkin problem, ihtiyaç ya da çözüm önerilerinin yaklaşık olarak yarısının, sözleşmeli okul yapısına işlerlik kazandırarak çözümlenebileceği söylenebilir. Türkiye’deki eğitim sistemine ilişkin problemler ve çözüm önerileri ile sözleşmeli okulların başarı bileşenleri arasındaki muhtemel ilişkiye ilişkin yorumların bir kısmı araştırmacı tarafından yapılmış; bir kısmı ise, doğrudan katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Türkiye’deki eğitim sistemine ilişkin hangi problemlerin sözleşmeli okul yapısıyla çözümlenebileceğine yönelik ilişkilendirmeye geçmeden önce araştırmanın alan yazınından derlenen ve sözleşmeli okulların genel özelliklerini gösteren bilgiler aşağıda sunulmuştur;

Sözleşmeli Okulların Ortak Özellikleri

Sözleşmeli okullar konusunda alan yazında bulunan çalışmaların incelenmesi sonucunda, sözleşmeli okulların özellikleri; *okul yapısı* ve *eğitim yapısı* olmak üzere iki başlık altında toplanmıştır. Bu özellikler şöyledir;

Okul Yapısı Açısından Özellikleri

- Okula giriş için özel şartların olmaması
- Velilerden herhangi bir okul ya da ders ücreti talep edilmemesi
- Öğrenci başına devletten destek alınması
- Öğrenciler arasında ayırım yapılmaması
- Kâr amacı gütmeyen sözleşmeli okulların herhangi bir mezhebe yönelik açılmaması
- Belirli sürelerde yenilenen bir sözleşme çerçevesinde işletilmesi
- Sıkı hesap verebilirlik gerekleriyle dengelenen özgür bir okul yapısının olması
- Yarı özerk yapıya sahip devlet okulu olması

Eğitim Yapısı Açısından Özellikleri

- Toplumun farklılaşan ihtiyaçlarına cevap verecek esnekliğe sahip olması
- Eğitimin, öğretimin çeşitlendirilmesi
- Merkeziyetçilikten uzak ve bölgesel olarak kontrol edilebilir olması
- Öğretmenlere müfredat konusunda geniş ölçüde özgürlük tanınması
- Alternatif programlar geliştirmeyi ve yenilikçi olmayı sağlayan temel prensiplere sahip olması
- Yaratıcılığın var olduğu ve önemsendiği bir çalışma ortamı sunması
- Esnek, yenilikçi ve alternatif öğrenme uygulamaları sayesinde diğer eğitim kurumlarına iyi örnek olması

- Öğrencilerin öğrenme ihtiyacına yönelik yapılar oluşturma imkânı sağlaması
- Öğrenci ailelerinden oluşan okul yönetim kurullarının üstlendiği iş bölümü (öğretmen seçimi, finansal konular hakkındaki kararlar gibi) sayesinde şeffaflık ve hesap verebilirliğin ön planda olması
- Velilere okul seçimi yapma fırsatı sunması
- Sağladığı küçük öğrenme toplulukları sayesinde risk altındaki öğrenciler için uygun bir yapıya sahip olması
- Eğitim süresi açısından genişletilmiş öğrenme zamanı benimsenmesi
- Okulların her birine özgü seçilen etkili öğretmenler ve yöneticilerin olması
- Başarı ve memnuniyet konularında okul kültürüne yerleşmiş yüksek bir beklentinin var olması
- Öğrenci başarısına yönelik yüksek standartların ve hedeflerin olması
- Özel derse ağırlık verilmesi
- Diğer devlet okullarıyla karşılaştırıldığında, öğretmenlere daha fazla destekleyici bir öğrenme ortamı sunması
- Öğrenmede yüksek düzeyde öğrenci sorumluluğunun olması
- Öğrencilerin akademik başarısına yönelik hesap verebilir olması
- Profesyonel eğitim elemanları (eğitim koçları, müfredat ve eğitim programcıları gibi) sayesinde yüksek öğrenci başarısı sağlaması
- Öğretmen kalitesine ve öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine önem verilmesi
- Aileler için hoşgörölü ve aile katılımına teşvik edici bir ortamın sağlanması

5.1.1.1. Sözleşmeli Okul Yapısıyla Çözümlenebilecek Problemler ya da İhtiyaçlar

Araştırmadaki 22 kişi tarafından 68 kez değinilen problem, ihtiyaç ya da çözüm önerisi sonucunda, Türkiye'deki eğitim sistemine ilişkin sorunların yaklaşık olarak yarısının, kendi

kültürümüze uygun, Türkiye’deki eğitim sistemine iyi gelecek sözleşmeli okul yapısıyla çözüme kavuşturulabileceği söylenebilir. Araştırmanın bulgularından elde edilen, bu okul yapısına ilişkin sakıncalara ve politika oluşturma sürecinde göz önünde bulundurulması gereken durumlara tartışma bölümünde yer verilmiştir.

Aşağıda Tablo 5.1’de, katılımcıların değindikleri problem, ihtiyaç ya da çözüm önerileriyle birlikte bu durumun sözleşmeli okul yapısıyla nasıl çözüm bulacağına ilişkin bilgiye yer verilmiştir. *Görüşmelerden alıntılar* başlığı altında, araştırmanın nitel boyutuna katılan öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen doğrudan alıntılar yer almaktadır. Bu ifadeler, katılımcıların Türkiye’deki eğitim sistemi ile ilgili çeşitli problem, ihtiyaç ve çözüm önerilerini içermektedir. Tablonun *sözleşmeli okulların yapısal özellikleri (çözümler)* başlığında ise, katılımcılar tarafından dile getirilen problem, ihtiyaç ve çözüm önerisinin, sözleşmeli okul yapılarının başarı bileşenlerinden hangisiyle giderilebileceğine ilişkin yorum ve kısa açıklama bulunmaktadır. Ayrıca bu açıklamalar araştırmanın nitel boyutundaki temaların cümlelerle ifade edilmiş şeklidir (sözleşmeli okulda okul seçimi, müfredat, öğretmen seçimi, bireysel çeşitlilik gibi).

Tablo 5.1 Sözleşmeli Okul Yapısıyla Çözümenebilecek Problemler, İhtiyaçlar ya da Çözüm Önerileri

Sıra No	Görüşmelerden Alıntılar (Problem, İhtiyaç, Çözüm Önerisi)	Sözleşmeli Okulların Yapısal Özellikleri (Çözüm)
1	“...Öğrencilerin seçerek ve isteyerek gittiği okulda yaratıcı ve üretken fikirlerin ortaya çıkmasını sağlayacak ortamın sağlanması daha kolay olur...” (A.1.AG.OÖ).	“Öğrenciye ve veliye okul seçme şansı verilmesi”
2	“...Türkiye’de yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmamasının nedenlerinden biri de sosyo-ekonomik gelir düzeyi düşük olan ailelerin çok fazla olması... Toplumun belki %1’lik bir kesimi özel okula giderek kendi istediği okulda okuyabiliyor, ilgi ve isteğine uygun şekilde derslere de katılabiliyor (spor, müzik gibi) fakat yoksul ailelerin çocuklarının böyle bir şansları yok...” (F.2).	“Devlet okullarında okul seçme şansı verilmesi”
3	“...Bakanlığın kırmızı çizgileri olmalı mesela, bu çerçevede ne yaparsan yap serbestsin, ama bu çizgileri geçersen hesabını verirsin demeli... Okullar belirli konularda özgür olmalı...” (F.1).	“Bakanlığın belirttiği çerçeve dâhilinde daha bağımsız bir okul yapısının oluşturulması”

Tablo 5.1'in devamı

Sıra No	Görüşmelerden Alıntılar (Problem, İhtiyaç, Çözüm Önerisi)	Sözleşmeli Okulların Yapısal Özellikleri (Çözüm)
4	“...Ben tema olarak bu okulları belirlerdim, mesela bu okul ortaokul düzeyindeyse müzik ağırlıklı ortaokul, dil ağırlıklı ortaokul, görsel sanatlar ağırlıklı ortaokul gibi... Bu tarz, belirli bir alanda çocuğu iyi yetiştiren okullar olarak açılmasını isterdim. Bunların içinde bir tür olarak akademik de olurdu. Akademik okul türü okul seçeneklerinden sadece bir tanesi olmalı... Bizde hepsi akademik... Hayatı tek seçeneğe indirgemiş durumdayız. Fakat türlere yönelik açılırsa daha sağlıklı olur. Bu şekilde insanlar hangi alanda çocuğunun iyi olduğunu düşünüyorsa o alanla ilgili olan okula götürebilir. Herkesin TEOG’a çalışması gerekmez. Çalacağı müzik aleti için çalışır mesela çocuk... O alanda kendisini geliştirir...” (M.1.D).	“Sözleşmeli okullarla sistemdeki okul türlerindeki çeşitliliği artırıp okul sayılarını yükseltmek” “Çocuğa ilgi ve istediğine okul seçme şansı verilmesi”
5	“...Şu anki devletteki eğitim aslında zorunlu eğitim olmaktan çıkmış, zoraki eğitim olmuştur. Çünkü vatandaşın talebine ve ihtiyacına yönelik kurgulanmamaktadır. Oysa vatandaşın zorunlu eğitimden düşündüğü şu, dünyada da aslında bu tartışılıyor, zorunlu eğitim, kişinin ihtiyacına göre eğitim alması ve devletin bunu karşılaması... Devlet zorunlu eğitimin ihtiyacını vatandaşın talebi doğrultusunda karşılayacak. Ama şimdi tersinden düşünün. Devlet diyor ki, zorunlu bir eğitim var. Benim belirlediğim ihtiyaç doğrultusunda vatandaş karşılayacak. Yani şu an zorunlu eğitime tam tersinden bakıyoruz...” (M.2.EY&MY).	“Çocuğa ilgi, istek ve ihtiyacına göre okul seçme şansı verilmesi”
6	“...Daha çok okul açılması gerektiğini düşünüyorum bir de... Öğrenci yığılmasının azaltılması için okul sayısının çok olması gerekiyor...” (Ö.2.İ).	“Sözleşmeli okul modeliyle sistemdeki okul sayısının artırılıp okul türünün çeşitlendirilmesi”
7	“...Ben zaten hep o düşünceyi savunurum. Okul olsun öğlene kadar okul olsun, öğleden sonra sosyal aktivite, spor, ne yeteneği varsa çocuğun ona yönelsin. Çocuklar donanımlı yetişsinler yani 8 saat çocukları buraya kapatıyoruz, ders veriyoruz, anlatıyoruz... Çocuklar donanımlı ve hem ruhlarını da besleyerek büyüsünler isterim. O zaman, bu okulun donanımları da yüksek olduğunda, çocuğunun daha vasıflı yetişeceğini bildiği için veli de tercih edecektir, gitsin çocuğum hem sosyal açıdan iyi olur der. Zaten herkes kendi çocuğunun kapasitesini bilir, her çocuk doktor olmaz, olamayacaktır. Mühendis de olamaz değil mi... Çocuk iyi bir okulda kaliteli bir eğitim alsın, kimse onu küçük görmesin, bu işe yaramaz buraya geldi demesin...” (M.6.ETE).	“Çocuğun ilgisine ve isteğine göre seçtiği okula gitme şansı verilmesi” “Bakanlığın belirlediği çerçevede müfredatın, sınıftaki öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun şekilde öğretmen tarafından hazırlanması”

Tablo 5.1'in devamı

Sıra No	Görüşmelerden Alıntılar (Problem, İhtiyaç, Çözüm Önerisi)	Sözleşmeli Okulların Yapısal Özellikleri (Çözüm)
8	“...Şimdi bakıyorsunuz bütün liseler aynı, bütün ortaokullar aynı, ilkokullar aynı... Çocuklar öyle değil, çocuğa bakıyorsunuz hareketli bir çocuk biz ona diyoruz ki hayır diyoruz, sistem diyor ki sana 40 dk otur, işte 40 dk otur ve tahtaya bak diyoruz biz ona... Aslında belki o öyle öğrenmiyor, hareketle öğreniyor ama biz sadece bir duyu organı, göz ve bir de kulak, işitme... Onunla beraber diyoruz ki, bu iki organla öğren sen diyoruz, belki çocuğun dediğim gibi öğrenme stili öyle değil... Çoklu zekâ kuramına uygun değiliz biz, biz sadece diyoruz ki matematiksel zekân olsun, sözel zekân olsun, bu kadar ama bu değil bence... Çocukları kazanmıyoruz, böyle olmayan çocukları... Böyle olmayan, Türkçe-Matematik çözemeyen çocukları biz kaybediyoruz. Sistemin bence en büyük sıkıntısı bu diye düşünüyorum ben...” (Ö.3.P).	“Sözleşmeli okul modeliyle sistemdeki okul sayısının anaokulundan liseye kadar artırılıp okul türünün çeşitlendirilmesi” “Çocuğun ilgi, istek ve yeteneği doğrultusunda okul seçme şansı verilmesi”
9	“...Yapı olarak bence önce şu önemli, işte bizim bu sıra düzenimiz, tek tip okullarımız, her şey tek tip bizde çünkü... Şimdi biz insanlar olarak hepimiz farklı farklı bireyleriz, aslında farklı farklı öğrenme yöntemlerimiz var işte farklı farklı ihtiyaçlarımız var çocuk da olsa... Şimdi okullarımızın hepsi tek tip, belli bir sıra düzeni, belli bir müfredat, her şey tek tip ve size diyor ki, ben bir şeye göre bunu uyguluyorum ama çocuklar böyle değil... Şimdi mesela bir çocuk var, sadece görsel zekâsı çok kuvvetli ama biz sürekli işte sözel olarak bunları öğrenmek zorundasın, şunları bilmek zorundasın, işte matematik zekâsı düşükse, hayır sen matematik de yapmak zorundasın diyoruz. Bence yapı olarak bunun değişmesi gerekiyor, tek tip olmamalı, farklı farklı okul tipleri, ihtiyaca göre bunun doğrultusunda seçilmeli diye düşünüyorum. Okul türleri çeşitlenmeli...” (Ö.3.P).	“Sözleşmeli okul modeliyle sistemdeki okul sayısının anaokulundan liseye kadar artırılıp okul türünün çeşitlendirilmesi” “Çocuğun ilgi, istek ve yeteneği doğrultusunda okul seçme şansı verilmesi”
10	“...Özellikle öğretmenlik mesleğindeki öğretmenlerin kendisini yetiştirmesi, mesleği garanti olarak görememesi gerekir...” (A.10.DD.M).	“Öğretmenin seçilmesinin ve performans değerlendirmesinin okul yönetim kurulu tarafından yapılması, performansına göre maaşının ödenmesi ve çalışmaya devam etmesine kurulca karar verilmesi”

Tablo 5.1'in devamı

Sıra No	Görüşmelerden Alıntılar (Problem, İhtiyaç, Çözüm Önerisi)	Sözleşmeli Okulların Yapısal Özellikleri (Çözüm)
11	“...Bir de okul yapısında müdür önemli bence... Okul yöneticisi... Okulun felsefesine, vizyonuna, misyonuna inanmışsa, o zaman öğretmenleri de mutlaka yönlendirecektir. Okul müdürü başarılı olunacağına inanıyorsa öğretmenleri de peşinden sürükleyebiliyor. Sistemimizde buna örnek olabilecek okullar var. Dolayısıyla okul yapısında önce okul müdürünün güçlendirilmesi lazım... Okul müdürü güçlü olacak hem yetki, harcamalar yönünden hem öğretmenleri seçim yönünden olabilir. Çalışacağı kişileri seçim yönünden...” (A.2.AG.F).	“Okulda çalışan öğretmen ve personelin, müdürün de içinde bulunduğu okul yönetim kurulu tarafından seçilmesi” “Bakanlığın artırılmış denetimi altında harcamaların aynı kurul tarafından gerçekleştirilmesi”
12	“...Uluslararası sınavlarda başarımız düşük, program kişiye ya da bölgeye göre değişmiyor, herkes için aynı...” (F.3).	“Bakanlığın belirlediği çerçevede müfredatın bölgesel farklılıklar ve sınıftaki öğrenciler göz önünde bulundurularak öğretmen tarafından hazırlanması”
13	“...Bizim idarecilerimizin de, okul müdürlerinin yetkilerinin arttırılması gerekir. Sorumlulukla gelen bir şey bu... Şu anda her şeyin hesabını müdüre soruyoruz ama ona yetki vermiyoruz. Müdür çalıştıracağı öğretmenleri seçemiyorsa, okulla ilgili yapmayı düşündüğü projeleri yapmak için bir bütçesi yoksa ondan sonra bizim hesap sormamız biraz mantıksız yani bu yetkiyle de gelen bir şey... Ben okul müdürleriyle bazen görüştüğümüz zaman bu delilik diyorum sizin okul müdürlüğü yapmanız şu anda neden müdürlük yapıyorsunuz diye de soruyorum yani... Her şeyden sorumlusunuz ancak hiç yetkiniz yok. Mesela bir yazı geliyor Ankara'dan bütün koridorlara kameralar konacak diyor. Sonra da kamera yoksa soruşturma açıyor sana... Nasıl koyalım kamerayı, bütçen yok, para toplasan toplayamazsın ceza var...” (A.6.DD.B&BFT).	“Öğretmenlerin, okulda müdürün de içerisinde olduğu okul yönetim kurulu tarafından seçilmesi” “Devletin denetimi altında, bütçenin okul ölçeğinde oluşturulup harcamaların okul yönetim kurulu tarafından yapılması”
14	“...Farklı okullara ihtiyacımız var; farklı temalı, insanların çeşitliliğini anlayabilecek, farklılaştırabilecek okullara ihtiyacımız var. Bunlara gerek var bence...” (A.7.DD.FE).	“Sözleşmeli okul modeliyle sistemdeki okul sayısının artırılıp okul türünün çeşitlendirilmesi”
15	“...Öğretmenlerin performansları birbirinden farklıdır. Bunu göze önünde bulundurarak onları hem geliştirici hem de o performanslarının karşılığındaki maaş veya ücreti alacak şekilde bir yapılandırma olması gerektiğini düşünüyorum...” (A.7.DD.FE).	“Öğretmenin seçilmesinin ve performans değerlendirmesinin okul yönetim kurulu tarafından yapılması, performansına göre maaşının ödenmesi”

Tablo 5.1'in devamı

Sıra No	Görüşmelerden Alıntılar (Problem, İhtiyaç, Çözüm Önerisi)	Sözleşmeli Okulların Yapısal Özellikleri (Çözüm)
16	“...Öğretmen rapor alır çalışmaz, onu yapar bunu yapar, bir yetkin yok. Nasıl bir müdürlük bu müdürlük anlamadım. Ama şu da var yani bu durumda sorumsuzluk da var. Sınavda çocuk başarısız olursa çocuğa kesiyoruz faturayı, yolumuza aynı öğretmenlerle devam ediyoruz. Buna da eğitim kazası diyoruz...” (A.6.DD.B&BFT).	“Öğretmenin seçilmesinin ve performans değerlendirmesinin okul yönetim kurulu tarafından yapılması, performansına göre maaşının ödenmesi ve çalışmaya devam etmesine kurulca karar verilmesi” nedeniyle öğretmenin kendini geliştirme zorunluluğu hissetmesi.
17	“...Yeni mezun olan öğrencileri birkaç yıl sonra sistemin içerisinde kaybolmuş olarak görüyoruz profesyonel memur olarak karşımıza çıkıyorlar. Öğretmen nasıl kaliteli olacak gidip gelerek mi, kendisine kattığı bilgiler ile olacak...” (A.6.DD.B&BFT).	“Öğretmenin seçilmesinin ve performans değerlendirmesinin okul yönetim kurulu tarafından yapılması, performansına göre maaşının ödenmesi ve çalışmaya devam etmesine kurulca karar verilmesi” nedeniyle öğretmenin kendini geliştirme zorunluluğu hissetmesi.
18	“...Öğretmen yeterliliklerinin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Öğretmenler yeterli değil hem beceriler açısından yeterli değil hem de gönüllülük açısından yeterli değil. Öğretmenler ders saatleri bakımından okula bağlılıkları dolayısıyla iş verimliliği de ciddi derecede düşüyor. Çünkü öğretmenler saatine bakıyor zil çalsa da, gitsem işime baksam, bayan öğretmenler evime işime baksam diye düşünüyor. Bu ciddi bir problem bence...” (M.7.İL).	“Öğretmenin seçilmesinin ve performans değerlendirmesinin okul yönetim kurulu tarafından yapılması, performansına göre maaşının ödenmesi ve çalışmaya devam etmesine kurulca karar verilmesi”
19	“...Okulun en önemli unsurlarından birinin öğretmenler olduğunu düşünüyorum. Bu merkeziyetçi yapının en çok öğretmenleri etkilediğini düşünüyorum. Öğretmenler şu an devlet memurları bizde... Dolayısıyla kendilerini profesyonel olarak çok ileriye götürmesi çok mümkün olmayabiliyor. Bir atılma tehlikeleri yok, kendilerini geliştirmiyorlar...” (A.7.DD.FE).	“Öğretmenin seçilmesinin ve performans değerlendirmesinin okul yönetim kurulu tarafından yapılması, performansına göre maaşının ödenmesi ve çalışmaya devam etmesine kurulca karar verilmesi” nedeniyle öğretmenin kendini geliştirme zorunluluğu hissetmesi.

Tablo 5.1'in devamı

Sıra No	Görüşmelerden Alıntılar (Problem, İhtiyaç, Çözüm Önerisi)	Sözleşmeli Okulların Yapısal Özellikleri (Çözüm)
20	“...Aslında idareci demek daha mantıklı, çünkü kendi bütçelerinin olmadığı bir yerde insanları idare ediyorlar. Yöneticilik benim kafamda biraz daha geniş bir şey... Bunun çözümü biraz özerklik... Özerklik konusunda adımlar atmak... Eğitimde biraz daha özerk kurumlar ortaya çıkmasının sağlanması lazım...” (A.7.DD.FE).	“Bakanlığın belirttiği çerçevede dâhilinde daha bağımsız bir okul yapısının oluşturulması”
21	“...Çocukların ihtiyaçlarına yönelik olduğunu düşünmüyorum ben eğitim sisteminin, biz özellikle bunu çok fazla yaşıyoruz. Ben rehber öğretmen olduğum için kendi açımdan bakacağım. Çocuğun dikkat dağınıklığı var, bizim eğitim sistemimiz onun dikkat dağınıklığıyla birlikte yok olup gitmesini sağlıyor. Onu asla kazanmaya dönük bir eğitim sistemimiz yok, bizim eğitim sistemimiz tamamen Türkçe-Matematiğe hâkim olan işte bizim onu zeki diye adlandırdığımız çalışkan, dersini çok çalışan öğrencilere yönelik... Asla sportif faaliyetler, görsel sanatlar gibi birçok aslında iyi olan çocukları biz göremiyoruz...” (Ö.3.P).	“Sözleşmeli okul modeliyle sistemdeki okul sayısının anaokulundan liseye kadar artırılıp okul türünün çeşitlendirilmesi”
22	“...Ben bu problemi bir okula öğretmen alırken teste tabi tutarak çözerdim. Çocuklarla iletişimine bakardım bir süre gözlemlerdim, atama yapmadan evvel yani öğretmen olarak atamadan evvel... Ondan sonra işte başarısı nedir, branşında ne kadar bilgiye sahip bunları gözlemlerdim ve belli bir süre verirdim. O süre içerisinde hak ederse öğretmenliği devam ederdi, hak etmezse de devam edemezdi...” (Ö.4.OÖ).	“Öğretmenlerin okulda bulunan okul yönetim kurulu tarafından seçilmesi ve değerlendirilmesi”
23	“...Öğretmen ücretlerinde iyileştirme yapılabilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmaları gerekir, sürekli... Örneğin özel okullarda öğretmenlerin genellikle sözleşme süreleri 1 yıldır. Bu sebeple öğretmen orada çalışmaya devam etmek istiyorsa her yıl kendini yenilemek, ilerlemek zorundadır. Her öğretmenin aynı miktar maaş alması taraftarı değilim. Performansa göre belirlenmeli...” (F.1)	“Öğretmenin seçilmesinin ve performans değerlendirmesinin okul yönetim kurulu tarafından yapılması, performansına göre maaşının ödenmesi”
24	“...Okul türleri ve sayısı artsa tabi süper olur... Hümanizm... Tabldot olmasın, ‘a la carte’ olsun. Hayat seçenektir, seçenek özgürlüktür...” (A.9.P.SB&T).	“Sözleşmeli okul modeliyle sistemdeki okul sayısının artırılıp okul türünün çeşitlendirilmesi”

Tablo 5.1'in devamı

Sıra No	Görüşmelerden Alıntılar (Problem, İhtiyaç, Çözüm Önerisi)	Sözleşmeli Okulların Yapısal Özellikleri (Çözüm)
25	“...Öğretmen niteliği mesela, ben de çok iyi bir öğretmen olmayabilirim ama öyle öğretmenler var ki, derste doğru düzgün ders anlatmıyor ve çocuklara karşı çok agresif... Böyle bir öğretmenden çocuk ne öğrenebilir? Öğretmen eğitimi ve seçimi çok önemli bu nedenle... Ders kitapları konusunda da Talim Terbiye Kurulu daha özenli davranabilir. Öğretmenlerin görüşleri daha fazla dikkate alınabilir. Ya da dediğiniz gibi müfredatı öğretmenin hazırlaması da faydalı olacaktır bu konuda...” (Ö.1.C).	“Öğretmenlerin okulda bulunan okul yönetim kurulu tarafından seçilmesi” “Bakanlığın belirlediği çerçevede müfredatın, sınıftaki öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun şekilde öğretmen tarafından hazırlanması”
26	“...Biz mesela burada kapasitemizin üzerinde öğrenci alıyoruz. Seçmeli ders yapacak fiziki kapasitemiz yok. Yani okulların öğrenci sayısı daha az olursa, o zaman çocukların okullarda fiziki imkânlardan yararlanmaları daha farklı olur, böyle bir sıkıntı da var...” (M.5.M).	“Sözleşmeli okul yapısıyla sistemdeki okul türlerindeki çeşitliliğin artırılıp okul sayılarının yükseltilmesi, böylece fazla sayıdaki okuyan çağ nüfusunun eğitim ihtiyacını yığılma olmadan karşılanması”
27	“...Öncelikle okul, kurum yöneticilerine sorumluluğun olduğu kadar yetkinin de verilmesi gerekiyor. Okul yöneticisinin sistemini kurabilmesi için bir ekip halinde çalışması gerekir yoksa değişik mantıklarda, fikir yapılarında insanların bir araya gelerek yapacakları uyumsuz çalışmalardan başarı elde edilmesi bence mümkün değildir. Bir müdür seçildiyse yönetim ekibini kendisi seçmesi gerekir, artı öğretmenleri kendisi seçmesi gerekir. Günümüzde şöyle bir şey var, okulu müdüre teslim ediyorlar A’dan Z’ye, kaynak vermiyorlar, okul müdürü hem inşaat işleriyle hem nitelikli öğretmen ihtiyacıyla uğraşıyor. Ve bunların seçimini de vermiyorlar yani bu öğretmenle bu dersi işleyeceksin deniyor. Okul müdürüne ekibini, öğretmeni seçme fırsatı verilmeli, okullara mali kaynak ayrılmalı ve okul müdürünün sadece eğitim-öğretimle ilgilenmesi gerekir diye düşünüyorum...” (M.9.M).	“Öğretmenlerin okulda bulunan ve okul müdürünün de içinde bulunduğu okul yönetim kurulu tarafından seçilmesi, performansının aynı kurul tarafından değerlendirilerek maaşlarının ödenmesi ve çalışmaya devam etmesine ilişkin kararın kurulca alınması” “Devletin öğrenci başına okula verdiği ücretin, okul yönetim kurulu kararı ve devlet denetimi altında harcanması”
28	“...Kültürel anlamda bu kadar farklılığın olduğu bir ülkede tek tip bir program uygulamak toplumu eğitmek konusunda yetersiz kalabiliyor...” (F.3).	“Bakanlığın belirlediği çerçevede müfredatın bölgesel farklılıklar ve sınıftaki öğrenciler göz önünde bulundurularak öğretmen tarafından hazırlanması”

Tablo 5.1'in devamı

Sıra No	Görüşmelerden Alıntılar (Problem, İhtiyaç, Çözüm Önerisi)	Sözleşmeli Okulların Yapısal Özellikleri (Çözüm)
29	“...Bir de öğretmen... Zaman yönetimi, eğitim yönetimi de iyi olursa... Öğretmen adanmış hissedecek kendisini... Onu da yönetici seçecek. Bakın bana bir okul verin, öğretmenlerimi, yöneticileri kendim seçeyim. Çocuklar seçilmeden gelsin. O okulu 4-5 yıl içerisinde dereceye sokarım. Öğretmen çok önemli, müdür iyi öğretmeni seçebilmeli...” (M.9.M).	“Öğretmenlerin okulda bulunan ve okul müdürünün de içinde bulunduğu okul yönetim kurulu tarafından seçilmesi, performansının aynı kurul tarafından değerlendirilerek maaşlarının ödenmesi ve çalışmaya devam etmesine ilişkin kararın kurulca alınması”
30	“...Mevcut okul sistemi o çeşitliliği yok etmek için kurulmuş, yani herkesi aynı insan yapmak istiyor. Merkezi müfredat, merkezi konular, ne şekilde ne anlatacağın belli, nasıl bir insan yetiştirmen gerektiği belli, çıkacak insan belli, insanın bir doğası bir fitratı, yaratılışı var, biz ona uygun ortam oluşturalım, nasıl bir insan olmak istiyorsa kendisi karar versin tarzında bir yapı yok... Şu an varoluşçu okul yapısı, Avrupa'daki okullar, buna dayanıyor yani... Yapılandırmacı yaklaşım mesela hep bu felsefeden geliyor. Bizde böyle bir şey yapmak çok zor... Ne kadar iyi olursanız olun sistemin bir çıkmazı var...” (M.1.D).	“Sözleşmeli okul modeliyle sistemdeki okul sayısının artırılıp okul türünün çeşitlendirilmesi” “Müfredatın öğrencilerin çeşitliliği göz önüne alınarak onların ilgi, istek ve ihtiyacına göre öğretmen tarafından hazırlanması”
31	“...Velinin okul tercih edebilmesinin demokratik bir hak olduğunu düşünüyorum. Şu an uygulanan adrese dayalı kayıt sisteminin çok doğru ve sağlıklı bir sistem olmadığı kanaatindeyim. Okulların türlere ayrılması gerekiyor. Veli de çocuğunu hangi okulda okutmak istiyorsa, çocuğunun ilgisinin hangi yönde olduğuna inanıyorsa, adrese gerek kalmaksızın belki bir tanılamayla kayıt hakkının olması gerektiğini düşünüyorum. Diyelim ki, çocuğun müzik alanında bir ilgisi var, yeteneği de var, bununla ilgili bir tanılama yöntemiyle diyelim ki müzik ağırlıklı bir okula o çocuğun yerleştirilmesi gerekiyor ve hangi alanda iyiye o alanda yetişmesi gerekiyor. Her şeyi bilmek zorunda değil çocuk yani... Belki ilkökul düzeyinde çocuklara temel dersleri vermek gerekir ama ortaokul düzeyinde bunun uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Bunu çok iyi organize etmek gerekiyor. Sakıncaları olacağını düşünmüyorum...” (M.1.D).	“Sözleşmeli okul modeliyle sistemdeki okul türlerinde çeşitliliğin artırılması, okul sayılarının yükseltilmesi” “Çocuğa ilgi, istek ve yeteneğine göre okul seçme şansı verilmesi”

Tablo 5.1'in devamı

Sıra No	Görüşmelerden Alıntılar (Problem, İhtiyaç, Çözüm Önerisi)	Sözleşmeli Okulların Yapısal Özellikleri (Çözüm)
32	“...Şu anda standart bir insan üretme mantığıyla eğitim yapıyoruz yani bütün okullarda aynı program uygulanıyor, merkezden düzenlenen bir müfredat var, bütün öğrencileri aynı şekilde düşünüyoruz ve aynı insanı yetiştirmeye çalışıyoruz. Bu çok insani ve sağlıklı bir yapı değil... Modern dönemde ortaya çıkmış bir yapı... Ve özellikle sanayi devriminden sonra... Biz nasıl eşyayı üretiyoruz, insanı da üretebiliriz felsefesinin bir sonucu... Geleneksel dönemlere baktığımızda... Günümüzde bir felsefeci, filozof yetişmiyor okullarda çünkü insanlar istemediği dersleri zorla görüyor. Böyle edilgin bir yapı var. Okul sistemi çok insani bir yapı değil değişmesi gerekiyor...” (M.1.D).	“Bakanlığın belirlediği çerçevede müfredatın sınıftaki öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak öğretmen tarafından hazırlanması”
33	“...Mesela Finlandiya modeli çok başarılı bir model... Baktığınız zaman öyle çok da akademik eğitim yok, çoğu zaman serbest bırakıyorlar ama karakter eğitimiyle ilgileniyorlar... Ahlak eğitimiyle ilgileniyorlar... Toplumsal kuralları vermeye çalışıyorlar. Daha temel şeyleri öğretiyorlar. Biz her şeyi vermeye çalışıyoruz ama hiçbir şey veremiyoruz. Böyle bir paradoks durumu var...” (M.1.D).	“Bakanlığın belirlediği çerçevede müfredatın, sınıftaki öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun şekilde öğretmen tarafından hazırlanması”
34	“...Yetiştirilecek bireylerin yaratıcı, üretken olmasını istiyorsak okulların da özgür olması gerekir. Şu an öğretmenlerimiz kendi müfredatını yapamıyor, önlerinde bir kalıp var ve o kalıp çerçevesinde istenenlere yetişmek için uğraşıyor. Herkes bir üst yönetime karşı sorumlu, bu nedenle çok fazla bürokrasi var. Okul yapısından önce bence bu basamakları azaltabiliriz...” (A.2.AG.F).	“Bakanlığın belirlediği çerçevede dâhilinde daha bağımsız bir okul yapısı” “Öğretmenin bakanlığın verdiği çerçevede kendi sınıfının müfredatını hazırlaması”

- Sözleşmeli bir okul modelinde eğitim etkinliklerinin kalitesini artırmak amacıyla bütçe desteği nasıl sağlanabilir?

Sözleşmeli okullarda, okulun bütçesi, devletin öğrenci başına okula gönderdiği ücretlerden oluşmaktadır. Katılımcılar bu ücretin dışında, okulun ihtiyaç duyacağı desteğin yine devlet tarafından karşılanmasının uygun olacağını düşünmektedir. Katılımcılar tarafından, devletin bu desteği, iş adamlarını, şirketleri, çeşitli planlamalar yoluyla, onlar için de yararlı olacak şekilde teşvik ederek sağlayabilmesi ya da vergiler gibi belirli harcama kalemlerinden, yardım ya da bağışların bir bölümünü eğitim için yapılacak harcamalara yönelik bir havuz oluşturup bunun üzerinden karşılayabilmesiyle gerçekleştirebileceği düşünülmektedir. Maddi konuda desteğin devletten ya da devletin ilan ettiği kuruluşlardan alınmasının kötü niyetle eğitime müdahale etmek isteyenlere de engel olabileceği, bu kapsamda belediyelerden de destek alınabileceği vurgulanmıştır.

Eğitim hizmetinin, gelir durumu iyi olan velilere, belirli bir ücret karşılığında sunulmasının, okulun bütçesine destek sağlayabileceği ifade edilmiştir. Böylece hem okulların daha iyi imkânlar sunması hem de durumu iyi olmayan çocuklara verilen ücretsiz eğitimin kalitesinin artırılarak o çocukların da eğitimden daha fazla yararlanması sağlanabilir. Veliler tarafından okullara yapılan bağışlar konusunda toplumdaki olumsuz algının, iyi örneklerle olumlu hale getirilmesi gerekmektedir. Yaşanan olumsuz durumlardan dolayı bağışların yasaklanmasının, isteyen velilerin bile bağış yapmaktan çekinmelerine neden olduğu söylenebilir. Okullardaki koşulların iyileştirilmesi, farklı eğitim metotlarının kullanılabilmesi için gereken donanımın sağlanması, çocukların başarılı ve mutlu olmasını sağlayarak velilerin memnuniyetini yükseltebilir. Ayrıca şeffaf ve adil bir yönetim anlayışıyla oluşan güven çerçevesinde, velilerin okula destek olmasının olumlu bir durum olduğunu kanıtlayan örnekler ön plana çıkarılarak kötünün değil iyi olanın özendirilmesinin sağlanabileceği ifade edilmiştir.

Sözleşmeli okulun bir diğer destekçisinin, mezunları olabileceği söylenmiştir. Kurumsal bir anlayış benimsemiş ve sosyal yapıda olan okulların öğrencilerinin mezun olduktan sonra da okuldan kopmamalarını sağlayacak çabalar içerisine girdikleri görülmektedir. Daha eski tarihlerde *pilav günleri* gibi mezunların bir araya geldiği etkinliklerin planlanması yerini kahvaltılar, mezun buluşmaları gibi farklı şekillerde organize edilen faaliyetlere bırakmıştır. Okulun tanıtılması, sözleşmeli okullar için önemli bir unsurdur. Dolayısıyla gerek tanıtımı konusunda gerek maddi destek sağlanması açısından mezunların okulları ile iletişimlerini kesmemiş olmaları önemli kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra kampüs içi reklam uygulamalarının,

ilk ve orta dereceli okullar için değerlendirileceği düşünülmüştür. Bu reklamların yalnızca eğitim içerikli olanlarla sınırlandırılması bile okula iyi bir maddi destek sağlayabilir. Okulun bütçesini rahatlatma konusunda geleneksel yöntemler olarak gösterilebilecek; kermesler, sergiler ve bilimsel faaliyetler gibi sosyal etkinlikler düzenlemek, maddi getirisi de olan eğitim projeleri yürütmek ya da proje ortağı olmak, okula destek sağlayabilecek çalışmalar olarak düşünülmüştür.

5.1.2. Nitel ve Nicel Sonuçlarla Cevap Bulan Problem Soruları

Bu bölümde bir önceki başlık kapsamında incelenen iki problem sorusu dışındaki problem sorularının, nitelden nicele doğru ve tema-başlık açısından ortak konular üzerinden sonuçları incelenecektir.

- Sözleşmeli okul modelinde tanınan okul seçme şansının ne gibi faydaları olabilir?

Nitel boyutta görüşleri alınan katılımcılar, okul seçimi yapma şansı olan çocuğun ya da velisinin, bu durumdan memnun olacağını, bu memnuniyetin okula karşı genel tutumu da olumlu hale getireceğini ifade etmişlerdir. Okul seçimi yapmak mutlulukla ilişkilendirilmiş ve her şeyden önce böyle bir durumun kişiye mutluluk getireceği vurgulanmıştır. Akademik başarı konusunda ise bazı katılımcılar, bu durumun başarıyı artıracığını düşünürken bazıları ise başarıya doğrudan olmasa da, mutluluk ve memnuniyetin sağlayacağı dolaylı bir katkının olabileceğini düşünmüştür. Nicel boyutta görüşleri alınan 583 katılımcının %95'i, okul seçimi yapmanın çocuğu mutlu edeceği konusunda hemfikir olarak nitel sonuçları desteklemiştir. Çocuğa tanınan eğitim fırsatının mutluluk getirecek olmasının yanı sıra bir gereklilik olduğunu ve çocuğun okul seçebilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu konuda nicel araştırma kapsamındaki katılımcıların %79'unun bu görüşü desteklediği söylenebilir. Fakat bu noktada okul türlerinin çocukların ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini karşılamaya yönelik planlanması, hazırlanması ya da çeşitlendirilmesi konusu akla gelebilir. Çocukların farklı ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini karşılayacak ölçüde daha fazla okul seçeneği varlığının gerekli olup olmadığı konusunda görüşleri alınan 583 kişinin %97'sinin olumlu yönde katılım göstermesinden dolayı bu gerekliliğin altının çizildiği söylenebilir.

Okul seçimiyle akademik başarı arasında ilk bağ, nitel araştırma sırasında kurulmuştur. Okul seçimi yapmanın, akademik başarıyı artıracığını düşünen katılımcılar; ortaya çıkacak olumlu durumların, başarıyı da beraberinde getireceğini düşünerek bu sonuca ulaştıklarını dile getirmiştir. Okul seçimi ve memnuniyet konusunda, anket sonuçlarının büyük çoğunluğunun (%79) memnuniyeti artıracığını işaret etmesinden, nicel sonucun nitel veriden elde edilen sonucu

destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Çocuğun akademik başarısının yükselmesinin, öğretmenlerin çabasına ve azmine de bağlı olacağı düşünüldüğünde, okul seçiminin, öğretmenin niteliğinin artmasını sağlaması sonucunda dolaylı yoldan akademik başarısının yükselebileceğini öngörenler de olmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda, katılımcıların yarısından fazlası (%62) okul seçimi yapmanın, okulda görev alan öğretmenlerin niteliğinin artmasına katkı sağlayacağını düşünürken %21 çoğunluğa sahip katılımcıların ise, bu görüşü desteklemediği ortaya çıkmıştır.

- Öğretilmesi gereken temel bilgi ve becerilerin ya da çerçevenin Bakanlık tarafından sunulduğu bir durumda, öğretmenlere müfredatı hazırlama sorumluluğu verilmesinin avantajları ve sakıncaları neler olabilir? Elde edilen sonuçlar görev türü değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?

Müfredatı hazırlama sorumluluğunun öğretmene verilmesi, her iki boyut kapsamındaki öğretmen katılımcılar tarafından oldukça olumlu karşılanmıştır. Avantajlardan biri olarak, eğitim yılını çeşitli nedenlerden dolayı erken sonlandırması gereken çocukların bu şekilde eğitimi yarım bırakmadan tamamlanmasının sağlanabileceği ifade edilmiştir. Nicel boyutta da bu görüşü destekleyen, bir başka ifadeyle öğretmenin/zümrelerin öğretim programını hazırlaması durumunda, eğitimin başlama ve bitiş zamanları ve eğitim süreleri okula özgü olacağı için, nitel araştırmada değinilen ve çocukların tarımsal faaliyetler ya da turizm etkinliklerinden dolayı eksik kalan eğitimlerine çözüm olabileceğini ve bu durumun çocukların öğrenmesine katkı sağlayacağını düşünen %74 oranında katılımcı olmuştur. Bu durumun, öğretmenin müfredatı sahiplenmesine de katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Ayrıca 583 katılımcının %77'si, Bakanlık çerçevesinde, müfredatın sorumluluğunun öğretmene verilmesinin, öğrenci öğrenmesine olumlu şekilde yansıtacağını düşünmektedir. Olumlu görüşe sahip katılımcılar bu konuda hemfikir olmuş, yalnızca öğretmenlerin yüksek oranda katılım gösterdiği bir madde değil, diğer görev türündeki katılımcıların da öğretmenlere yakın oranlarda katılım gösterdiği görülmüştür. Öğretmenin müfredatı hazırlama sorumluluğu üstlenmesinin bir başka avantajı olarak, çocukların bireysel farklılıklarını besleyeceği, ilgi ve yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Nicel boyutta bu görüşü destekleyen %74 oranında katılımcı olmuştur.

Müfredatın öğretmenler ya da zümreler tarafından hazırlanmasında, öğretmenlerin yeterliliğinden kaynaklanacak sorunlar sakınca olarak görülmüştür. Çünkü müfredatı öğretmenin hazırlaması gerektiğini söyleyenler bile, okullardaki öğretmenlerin ancak küçük bir bölümünün bunu başarabileceğini düşünmektedir. Nicel boyutta, öğretmenin, öğretim programını hazırlama konusunda gereken yeterliliğe sahip olduğunu düşünenlerin oranı (%38) ile bu görüşü

desteklemeyenlerin oranı (%34) birbirine oldukça yakındır. Sonuçlar görev türüne göre incelendiğinde, okul müdürleri (%59,83), maarif müfettişleri (%48,14) ve öğretim üyelerinin (%43,69) bu konuda öğretmenin mesleki açıdan yeterli olmadığını düşündüğü söylenebilir. Sakınca olarak öngörülen tek konu öğretmenin yeterliliği değildir. Öğretim programının akademik içeriği konusunda bazı hususların üzerinde durulmuş, evrensel değerler çerçevesinde, Bakanlığın kazandırılmasını hedeflediği temel beceriler ışığında, milli ve manevi değerlerimize, toprak ve millet bütünlüğümüze zarar vermeyecek özellikte, bilime dayalı, ülkesini seven bireyler yetiştirme gayesine odaklanan eğitim içeriklerinin hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğretmenin kendi dünya görüşünü, siyasi tavrını eğitime yansıtmasını engelleyici planlama ve düzenlemelerin önceden yapılması faydalı olabilir. Bu konuda nicel boyutta görüşleri alınan 583 katılımcının %52'si, Bakanlık tarafından çerçeve sağlanmasına rağmen öğretmene daha fazla müfredat sorumluluğu verilmesi durumunda, öğretmenin kendi dünya görüşünü çocuklara empoze etmesinden endişe duyacağını belirtmiştir. Bu konuda en fazla endişe duyanların %63,11 oranıyla (kesinlikle katılıyorum: %20,39; katılıyorum: %42,72) öğretim üyeleri olduğu söylenebilir. Öğretim programının öğretmenler tarafından hazırlanmasının çeşitli nedenlerden dolayı yarardan çok zarar getireceğini düşünen %33 oranında katılımcı olmuştur. Bu konuda kararsız kalan katılımcıların oranının (%36), katılım gösteren ve göstermeyenlere oranla daha fazla olmasının, kişilerin ya net bir karara varamadıklarını ya da bu konuda cevap vermek istemediklerini gösterdiği söylenebilir.

- Sözleşmeli bir okul modelinde hesap verebilirliği sağlamak ya da artırmak için neler yapılabilir?

Öğretmenin ve daha sonra okulun hesap verebilirliği olarak; müfredatı hazırlayarak sorumluluğu artan öğretmenin, bu denetimlerde hesap verme sorumluluğu da artacaktır. Gerek Bakanlığa gerek öğrenci velilerine, sürecin ve sonucun hem yapımcısı ve yönetmeni hem de başrol oyuncusu olarak hesap vermesi gerektiği düşünülmektedir. Nicel boyutta katılımcıların %75'i, öğretim programının öğretmenler ya da zümreler tarafından hazırlandığı durumda, öğretmenlerin hesap verme sorumluluğunun artacağını düşünmektedir. Hesap verme sorumluluğu konusunda katılımcıların dile getirdikleri başlıklar çoğunlukla okulun mali işleriyle ilgili olmuştur. Yapılan harcamaların zamanında ve sürekli güncel tutulmak suretiyle ilan edilmesi, okul yönetim kurulunun şeffaf ve her an denetlenmeye açık olması, harcamalarda, ihtiyaç belirlenmesinden itibaren sonuçlanmasına kadar geçen sürecin şeffaf ve ayrıntılı bir biçimde raporlandırılması okulun mali konularına ilişkin hesap verebilirliği artırmaya yönelik önerilerdir. Kuruldaki veliler, temsil ettikleri okulun diğer velilerinin de okula duyduğu güveni

artırmak için planlamalar yapabilir, önlemler alabilirler. Katılımcılara göre, kuruldaki velilerin liderlik niteliği taşıyan, dürüstlüğüne ve adaletine güvenilen, bilgi ve donanımından şüphe duyulmayan ve iyi insan olarak tanınan kişilerden seçilmesinin hesap verebilirliğe katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Okul yönetim kurullarına duyulan güven, okula duyulan güvene dönüşerek tüm velilerin hatta okulun bulunduğu çevrenin okulu daha iyi yerlere taşımak için özveride bulunmasını, her türlü desteği sunmalarını sağlayabilir. Hesap verebilirliği sağlamak ya da artırmak için önlem alan, planlı eylemlerde bulunan okulda; velilerin okula karşı güveninin, desteğinin ve velilerin derslere gönüllü olarak katılımlarının artmasıyla beraber okula karşı tutum ve memnuniyetin de artması beklenir. Velilerin bir okulu benimsemesi için orada sözünün dinlendiğine, isteklerinin göz önünde bulundurulduğuna, çocuğuna iyi davranıldığına, haksız bir puanlama yapılmadığına, harcamaların usulüne uygun şekilde yapıldığına ikna olması gerektiği söylenebilir. Bu açıdan velilerden temsili olarak oluşturulacak bir ekibin, okul içinde söz sahibi olmasına, okulun işlerini yürütme ve denetleme gücünü okul idaresiyle beraber paylaşmasına olumlu yaklaşılması beklenilebilir. Hesap verebilirlik için bir diğer değişken, öğrenci başarısı olmuştur. Hesap verebilirlik konusu, öğrenci başarısıyla da ilişkilendirilmiş, okuldaki öğrencilerin ulusal ve uluslararası düzeyde başarı göstermelerinin, okulun hesap verebilirliğine destek sağlayacağı düşünülmüştür.

- Sözleşmeli bir okul modelinde denetim nasıl olabilir? Elde edilen sonuçlar görev türü değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?

Araştırmada denetim vurgusu gerek problem sorularında gerek görüşme ve anket sorularında ön plana çıkmaktadır. Çünkü örneğin müfredatla ilişkin problem sorusunda “*Bakanlığın belirlediği genel çerçevede*” olması koşuluyla ifadesi kullanılırken bu okullardaki görece özerk yapının denetimsizlikle ilişkilendirilmeden anlaşılması gerektiğine önem verilmiştir. Bir başka ifadeyle, Türkiye için yordaması yapılan bu okulların denetim ve hesap verme sorumluluğu çerçevesindeki özerk yapısı kastedilmektedir.

Sözleşmeli bir okul modelinin denetiminin nasıl olması gerektiği konusunda katılımcıların %74’ü (kesinlikle katılıyorum: %26; katılıyorum: %48) Bakanlık müfettişleri tarafından yapılacak denetimi uygun ve yeterli görmüştür. Bunun yanı sıra bu okulları bağımsız kuruluşların ya da denetçilerin denetleyebileceğini düşünen (%56) katılımcılar olmuştur. Görev türlerine göre tüm katılımcıların olumlu seçenekleri daha fazla tercih ettikleri söylenebilir. Ayrıca bu okulların kalite standartları açısından da denetlenmesi gerektiğini düşünen %90 (kesinlikle katılıyorum: %37; katılıyorum: %53) oranında katılımcı olmuştur.

Araştırma kapsamında, sözleşmeli okul modelinde yönetsel kararların verildiği okul yönetim kurulunun denetlenmesi gerektiği vurgusu da katılımcılar tarafından ön plana çıkarılmıştır. Bir başka ifadeyle, görüşme yapılan katılımcılar, okul yönetim kurulunun yetkilerini göz önünde bulundurdıklarında, denetim üzerinde durma ve kurula nasıl güven duyacaklarını sorgulama eğiliminde olmuşlardır. Bunun bir sonucu olarak bazı katılımcılar tarafından bu okulların belirli bölgelerde olmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Belirli bölge olarak kastedilen, eğitim ve kalkınma seviyesi yüksek olan çevrelerdir. Dolayısıyla kaliteli bir okul yönetim kurulu ekibi oluşturabilme potansiyeli olan bölgelerde kurulan bu okulların denetiminin de kolaylaşacağını düşünen %49 oranında (kesinlikle katılıyorum: %13; katılıyorum: %36) katılımcı olmuştur. Ayrıca katılımcıların %62'si (kesinlikle katılıyorum: %16; katılıyorum: %46) denetim sistemimizin bu model için yetersiz kalacağını düşünmektedir.

Araştırmada denetim problem sorusu kapsamında, nitel araştırmada yapılan görüşmelerde ortaya çıkan ve nicel araştırmada da %79 oranla (kesinlikle katılıyorum: %22; katılıyorum: %57) destek gören bir diğer konu, öğretmenin hazırladığı müfredatın uygunluğunun kontrolü için yerel düzeyde, Bakanlıkça yapılandırılan bir denetim sisteminin var olması gerektiğidir. Müfredatın hazırlanmasında öğretmenin daha fazla sorumluluk sahibi ve yetkili kılınmasına genellikle olumlu şekilde bakılmasıyla beraber bu konuda denetimin rolünün ve yeterliliğinin önemli olduğu üzerinde sık sık durulmuştur. Öğretmenin hazırlayacağı eğitim içeriğinin Milli Eğitimin temel amaçlarına, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na uygunluğunun ve derslere yönelik içerik yeterliliğinin resmi yetkililerce kontrol edilmesi ve verilecek onaydan sonra uygulanması uygun görülmüştür.

- Sözleşmeli bir okul modelinde, okul yönetim kurulu tarafından yapılan öğretmen seçiminin, göreve son vermenin ve maaş ödemesinin sağlayacağı avantajlar ya da ortaya çıkaracağı sakıncalar neler olabilir? Elde edilen sonuçlar cinsiyet, görev türü ve kıdem değişkenlerine göre nasıl farklılaşmaktadır?

Katılımcılar bu konunun avantajlı olabilecek yanlarından ziyade sakıncaları üzerinde durmuştur. Öğretmenin bir kurul tarafından seçilmesi ve performansının değerlendirilmesi konusunda, kurul üyelerinin seçimlerini ya da değerlendirmelerini yaparken hakkaniyetli ve vicdanlı bir süreç yürüteceklerinden şüphe duyulmaktadır. Kuruldaki velilerin yaptıkları işin altından kalkabilecek düzeyde bir yeterliliğe sahip olup olmamaları durumu katılımcılara göre sakınca oluşturmaktadır. Sakıncalardan bahsedilirken bazı katılımcılar olası çözümler de sunmayı tercih etmiştir. Bu çözümlerden biri, öğretmeni seçen okul yönetim kurulunda, belirli meslek

gruplarından (öğretim üyesi, kıdemli öğretmen, müfettiş, avukat, psikolojik danışman gibi) zorunlu üyelerin yer alması gerektirir. Araştırmanın nicel boyutunda görüşleri alınan 583 kişinin %61'i, bu görüşe katılım göstermiştir. Ayrıca okul yönetim kurulu üyelerinin sahip olacakları yeterlilik düzeyleri konusunda dile getirilen sakıncalara yönelik olarak, nicel katılımcıların, *öğretmenin okul yönetim kurulu tarafından işine son verilmeden önce Bakanlığın olurunun alınması gerekip gerekmediği* konusunda görüşleri alınmış ve %60'nın bu görüşe katıldığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılmasının, öğrencilerin akademik başarısını artırıp artırmayacağı konusunda görev türleri içerisinde daha çok öğretmen katılımcıların olumsuz seçenekleri tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca kariyer evrelerine göre, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip olan katılımcılar da olumsuz seçeneklere yönelmiştir. Benzer sonuçlar, öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılmasının eğitimin kalitesini artırıp artırmayacağı konusunda da ortaya çıkmıştır. Öğretmenin, iş güvencesine sahip olmayı istemesiyle ilişkilendirilebilecek bu sonuçlar “kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durum olup olmadığı” ile “öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışmasının, işin daha özenli yürütülmesini sağlayıp sağlamayacağı” maddelerinin analizlerinde de ortaya çıkmıştır. Öğretmenler çoğunlukla bu iki konuda *katılmadıklarını* düşündükleri yönünde işretleme yapmayı tercih etmişlerdir. Cinsiyet değişkenine göre hem kadın hem erkek katılımcıların bu konuda olumsuz yönde görüş belirttikleri söylenebilir.

- Türkiye bağlamında düşünülürse, sözleşmeli okul modelinin önündeki engeller neler olabilir? Elde edilen sonuçlar görev türü değişkenine göre nasıl farklılaşmaktadır?

Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından dile getirilen ve incelenen engeller şöyle olmuştur;

1. Öğrenci sayısının fazla oluşunun, çocukların okul seçmesini dolayısıyla sözleşmeli okul yapısını engelleyen bir durum olacağı vurgulanmıştır. Bu konuya ilişkin sonuçlarda, öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyeleri olmak üzere dört ayrı katılımcı grubunun da *katılım* gösterdikleri yönde yaptıkları işaretlemelerin fazla olduğu söylenebilir.

2. Sözleşmeli okul modeli, toplumumuz tarafından iyi anlaşılıp kolay benimsenebilecek bir model olmayabilir. Katılımcıların %38'inin (kesinlikle katılıyorum: %9; katılıyorum: %29) görüşlerinin bu yönde olduğu söylenebilir.
3. Sözleşmeli okul modeli, Türkiye'nin eğitim sisteminde yer bulabilecek bir yapı değildir, dolayısıyla eğitim sistemine uygun değildir. Bunun dile getirilen nedenlerinden biri; sınav sistemi olmuştur. Merkezi sınavla yerleştirme yapılan bir sistemde bu okulların talep görmeyeceği ve eğitimsel misyonunu ortaya koyamayacağı vurgulanmıştır. Bu konuda maarif müfettişleri, diğer görev türlerine göre daha olumlu görüşler ortaya koymuş ve sınav sisteminin bir engel olduğunu kabul etmediklerini %44,44'lük (kesinlikle katılmıyorum: %3,70; katılmıyorum: %40,74) bir oranla ifade etmişlerdir.
4. Sözleşmeli okul modeli için okul yönetim kurulunda görev almak üzere yeterli sayıda bilinçli velinin bulunmasının zor olacağı öngörülmüş ve bunun bir engel oluşturabileceği düşünülmüştür. Nicel katılımcıların %63'ü (kesinlikle katılıyorum: %16; katılıyorum: %47) bu görüşü desteklemektedir.
5. Türkiye'deki denetim sisteminin, sözleşmeli okul modeli için yetersiz olacağını düşünen ve bu engelin çözüme kavuşturulmadan modelin uygulanmaya karar verilemeyeceğini ifade katılımcılar olmuştur. Bu konu denetime ilişkin problem cümlesinin altında detaylı şekilde sonuçlandırılmıştır.
6. Sözleşmeli okul modeli için Türkiye'deki devlet okullarının fiziki donanımlarının yetersiz olacağı vurgulanmıştır.
7. Sözleşmeli okul yapısı çerçevesinde müfredat hazırlamada daha aktif rol oynayacak olan öğretmen yapısının Türkiye bağlamında yeterli olamayacağının düşünülmesi de bu modelin önündeki engellerden biri olarak ifade edilmiştir. Bu konuda okul müdürleri (%65,81), maarif müfettişleri (%59,26) ve öğretim üyelerinin (%70,88) katılım oranlarının öğretmenlere göre (%44,99) daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.2. TARTIŞMA

Sözleşmeli okul fikri ilk ortaya atıldığı zamandan bu yana yaklaşık 45 yıl geçmiş ve bazı ülkeler bu fikri, kendi eğitim sistemleri bünyesinde sürdürmeyi başaramamıştır. Sözleşmeli okullar sistem içerisinde hem öğrenci ya da veli seçimi ve memnuniyeti açısından hem de akademik başarı yönünden alternatif bir yol sunmaktadır. Bekleme listelerine sahip olmaları (Plucker, 2008, s. 154; Lawton ve Brown, 2012; NCSRC, 2018) bu okulların gördükleri talep hakkında bir ipucu verebilir. Cheng, Hitt, Kisida ve Mills (2017) sözleşmeli okulların, öğrencilerin, İngilizce dili ve Matematik başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmiş olmasına rağmen geleneksel devlet okullarından daha yüksek performansa sahip olmadıklarını gösteren çalışmalar da bulunmaktadır (Chingos ve West, 2015; Orfield ve Luce, 2016; Ladd, Clotfelter ve Holbein, 2017). Hughes (2010) sözleşmeli okul hareketinin son 15 yılına bakıldığı zaman, bu okulların öğrenci başarısını artırdığına yönelik yeterli sonuç ya da kanıtın olmadığını belirtmiştir. Ohio’da yapılan bir çalışmada, kâr amacı gütmeyen kuruluşlar tarafından yetkilendirilen (ya da bu kuruluşların sponsor olduğu) sözleşmeli okullardaki öğrencilerin başarılarının (hem Matematik hem okuma yazma) diğer sözleşmeli okullardaki öğrencilerinkinden daha düşük olduğu söylenmiştir (Zimmer, Gill, Attridge ve Obenauf, 2014). Carpenter (2006) bu okulların kiminin iyi bir performansa sahipken kiminin kötü performansı olduğunu söyleyerek birbirine benzemediklerini vurgulamıştır (s. 1). Ackerman ve Egalite (2017) sözleşmeli okulların etkililiği üzerine araştırmacıların söz birliğinde olamamalarının nedeninin, bu okulların talep gören ve görmeyenleri üzerine yapılan, deneysel ve deneysel olmayan araştırma sonuçlarının farklılığından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu okullar, coğrafi olarak tanımlanmış (genelde kasaba ya da taşra sınırlarına yakın olarak) alanlara göre organize edilen, profesyonel eğitimciler tarafından yönetilen ve çoğunlukla okul yönetim kurulları biçiminde yerel olarak seçilmiş resmi yetkililere karşı sorumlu olan devlet okullarıdır (Finn vd., 2016, s. 78). Felsefi temelindeki özerklik anlayışından dolayı okul yönetimi, müfredat, öğretmen görevlendirmesi gibi konularda özel okulların özelliklerini gösterse de, veliden herhangi bir eğitim ücreti talep edilmediği ve devlet tarafından finanse edildiği için özel okul değil, devlet okuludur. Fakat bu ortak özelliklerden dolayı, bir başka ifadeyle, hem özel okul hem devlet okulu özellikleri taşıması nedeniyle *melez kurumlar* olarak nitelendirildiği de görülmüştür (O’Reilly ve Bosetti, 2000).

Gleason (2017) bazı sözleşmeli okulların öğrenci başarısını artırırken bazılarının bunu yapamadığını ifade etmektedir. Öğrenci başarısını artıranların; okul günleri ve okul yılının uzunluğuna, ödül ve yaptırımları içeren kapsamlı davranış politikalarına ve öğrenci başarısını

artırmaya öncelik veren bir misyona sahip olmaya önem verdiğini dile getirmiştir. Sözleşmeli okullar alan yazında genellikle aileleri memnun eden, eğitim sistemine parasal açıdan olmasa da işleyiş açısından yük olmayan bir seçim olarak karşımıza çıksa da, bu okulların temelindeki felsefeden kaynaklanan bağımsızlığın kötü niyetle kullanılmış örnekleri de mevcuttur (Amsterdam, 2017). Bu nedenle Türkiye’de iki aşamalı olarak gerçekleştirilen araştırma sürecinin altı çizilen sonuçlarından biri, bu okulların denetiminin çok iyi planlanması ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi olmuştur. Sözleşmeli okul yapısının kurulmasını, çeşitli hazırlıklar gerektiren bir süreç olarak gören Finn vd. (2016) böyle bir değişimin bir gecede olmayacağını, akademik standartlarda, hesap verebilirlikte, yerel yönetimin rolünde, öğretmen hazırlığında, teknolojiye ve çoklu okul seçimi biçimleri de dâhil olmak üzere birçok unsurda büyük değişiklikler gerektirdiğini vurgulayarak bu süreçte akıllı ve deneyimli şahıslara ihtiyaç duyulacağını altını çizmiştir.

Araştırmanın üzerinde durduğu ilk konu *okul seçimi* olmuştur. Okul seçimi yapılmasına olumlu yaklaşan katılımcılar, okul seçme şansı verilmesinin öncelikle veli memnuniyetini yükselteceğini çünkü çocuğun, ailesi tarafından talep edilen içerikte bir eğitim almasının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılara göre, çocuğun seçimi, ailenin seçimiyle paralel olduğunda ideal bir durum söz konusu olmaktadır. Böylece hem çocuğun hem de ailenin mutluluğu sağlanmaktadır. Çünkü okul seçimi yapmak, bazı katılımcılar tarafından özgürlük ve mutlulukla ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda katılımcıların %79’u (kesinlikle katılıyorum: %30; katılıyorum: %49) çocuk ve ailesi tarafından seçilen okula gidilmesinin, onlar açısından memnuniyeti artıracığı görüşünü desteklemiştir. Çocuğun gittiği okulda, ilgi duyduğu ya da yeteneğinin olduğu alanları geliştirebilme fırsatını bulacağını bilmesi sonucunda, okula karşı genel anlamda olumlu bir tutum sergileyebileceği düşünülmektedir. Bu sayede aileler ya da çocuklar ile okul ve öğretmenler arasında memnuniyetsizlikten dolayı ortaya çıkan çeşitli problemlerin de bir kısmının önüne geçilmiş olacağı söylenebilir. Labaree (1997, s. 40) bu konuda ailelere, çocuklarını gönderecekleri okulu seçmeleri için izin verilmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur. Böyle bir durumda çocukların okul seçme şansını artıracak şekilde daha fazla okul seçeneğinin olması gerektiği konusunda katılımcıların neredeyse tamamına yakını hemfikir olmuştur.

Okul seçimi yapmanın kazanımlarından birinin, akademik başarı olacağı söylenebilir. Okul seçimi yapmanın, akademik başarıyı artıracığını düşünen katılımcılar, ortaya çıkan olumlu durumların, başarıyı da beraberinde getireceğini düşünerek bu sonuca ulaştıklarını dile getirmişlerdir. Greene de (2001) paralel şekilde, okul seçiminin aileler üzerinde faydalı etkileri

bulunduğunu ve okul seçimi yapanların, yapmayanlara göre memnuniyet düzeyinin daha yüksek olduğunu belirtmiştir. Ayrıca başarısını yükselteceği düşünülen tek tarafın çocuk olmadığı, böyle bir durumda okulların da performanslarını yükseltmeye çalışacakları düşünülmüştür. Nicel araştırmanın sonuçlarına göre, çocuğa okul seçme imkânı verilmesi durumunda, okullar arasında rekabetin artacağını düşünen katılımcıların oranının (%84) artmayacağını düşünenlerin oranına göre (%7) 10 katın üzerinde olduğu söylenebilir. Froese-Germain (1998) seçim girişimlerinin, eğitimin kalitesini yükseltmeyi gerektirdiğini söylemiştir. Zorunlu olarak değil, tercih edilerek gidilen bir okulda, okulun üzerindeki en büyük sorumluluk, onu tercih edenlerin yakalamayı umduğu başarıya sahip olmalarını sağlayacak ekipmanları, okulunda en iyi haliyle temin edilmesini sağlamaktır. Bu ekipmanlardan kastedilen; adanmışlığı yüksek, alanında uzman öğretmenler, çocukların ilgi ve yeteneklerini geliştirmelerine fırsat verecek şekilde hazırlanmış fiziksel ortam ve okuldaki diğer personel tarafından sağlanan hizmetin kalitesidir. Dolayısıyla okullar arasında oluşabilecek bir rekabet ortamı, okulların performansını en üst seviyeye çıkarmak için bir dürtü oluşturabilir. Levin de (2002) benzer şekilde, okul seçimi sisteminin, yani çocuklarını büyütmeye ve eğitmeye anlamında farklı düşüncelere sahip aileler için farklı tipte programlar sağlamanın ya da aileler ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına daha fazla duyarlı olmanın sonucunda, öğrenci kayıtlarını yükseltmeye çalışan okullar arasında ciddi bir rekabet ortamının oluşacağını belirtmiştir. Okulların ve öğretmenlerin ancak çok iyi olduklarında, bu sistemde ayakta kalabilecekleri söylenebilir. Ortaya çıkacak rekabete olumlu bakan katılımcılar, öğretmen, okul müdürü, maarif müfettişi ya da öğretim üyesi olması farketmeksizin, seçim-rekabet ve daha yüksek performans zincirinin, Türkiye'deki eğitim sistemine bir dinamizm kazandıracağı, sistemdeki her elemanın işine daha fazla odaklanıp daha fazla çalışmasını gerektirecek olsa da, sonuçta elde edilen öğrenci başarısının daha yüksek olacağı ifade edilmiştir. Raham (1998) okul seçiminin, yenilikçi (*innovative*) programlar tasarlamak, yüksek etkililik ve verimlilikle çalışmak, öğrenme amaçlarının devamlılığı için çaba göstermeye yönelik güçlü bir cesaret verici unsur olarak rol oynayacağını söylemiştir.

Okul seçimi yapma özgürlüğünün çocuğa ya da veliye tanınması durumuna olumsuz yaklaşan katılımcıların çoğunluğunun, böyle bir seçimin yalnızca veliye bırakılması konusunda bazı tereddütler yaşadıkları görülmüştür. Çocuğunu iyi tanımayan, çocuğunun ilgi ve yeteneğini değil kendi isteğini göz önüne alarak hayalindeki ya da daha popüler ve yüksek maddi gelir sağlayan bir mesleği çocuğuna dikte edebilecek velilerin, çocuk için olumlu sonuçları olabilecek böyle bir fırsatın amacına ulaşmasını engelleyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca velilerin eğitim durumu ile bilgi ve farkındalık düzeyleri de bu seçimi etkileyen önemli birer unsur olarak gösterilmiştir.

Özellikle öğretmen katılımcıların velilere karşı bu konuda güven duyamadığı, sözel ifadelerinden ve mimiklerinden anlaşılmıştır. Nicel katılımcıların %80'i de (kesinlikle katılıyorum: %24; katılıyorum: %56) bu görüşe destek vermiş ve okul seçiminde ailenin tek başına karar vermesi durumunda, seçimin çocuk ya da aile için hayal kırıklığıyla sonuçlanabileceği görüşünün altı çizilmiştir. Bu nedenle Türkiye’de eğer bu okul modeli uygulanmaya karar verilirse çocuk, veli ve öğretmen arasındaki ortak bir karar ile uygulanabileceğinin daha doğru olacağı söylenebilir. Jensen ve Minke (2017) veliyle beraber hareket etmenin, öğrencilerin akademik, sosyal ve duygusal başarıları ile liseyi bitirme oranları üzerinde olumlu etkileri olduğunu vurgulamıştır. Adams, Harris ve Jones (2016) Malezya’da tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını etkili bir biçimde karşılamada, öğretmenin hesap verebilirliğini artıran eğitim politikalarında yaşanan gelişmelerle, Malezya’daki ilk ve orta dereceli okullarda öğretmen-veli işbirliği üzerinde durmuş ve bu ortaklığın, çocuğun okul başarısına olumlu etkisi olduğunun altını çizmiştir. Bu durumda çocuğun son ayrıldığı kademedeki öğretmen ya da öğretmenlerinin, onun ilgi ve yeteneklerine göre nasıl bir yönlendirme yapılması gerektiğini bildiren bir öneri yazısı hazırlaması, okul seçimine dayanan alternatif bir okulda, hem kararın yalnızca aileye bırakılmasına hem de çocuğun gideceği okulda çocuğu geliştirme açısından tereddütlerin yaşanmasına engel olabilir. Katılımcıların %91’inin (kesinlikle katılıyorum: %46; katılıyorum: %45) görüşleri bu yönde olmuş, çocuk için yapılan okul seçiminde ailenin, çocuğun öğretmenlerinden oluşan profesyonel bir ekip ile birlikte hareket etmesi gerektiği düşünülmüştür.

Okul seçimi hem olumlu hem de sakıncalı olarak değinilen bir konu olmuştur. Bu açıdan çocuğun, seçilen okul sayesinde ailenin değerlerine uygun bir eğitim alması hem olumlu hem de sakıncalı bir durum olarak görülmektedir. Olumlu bakanlar; bu durumun ailenin yeni nesillere aktarmak istediği değerleri, kültürü ya da bilgiyi aktarma sorumluluğunu okulun üstleneceğini ve bunun da olumlu bir durum olacağını düşünmüştür. Ziya Gökalp’in eğitim anlayışına göre (Altın, 2010, s. 501) eğitim ve öğretim, *“bir cemiyette yetişmiş neslin henüz yeni yetişmeye başlayan nesle fikirlerini ve hislerini vermesi”* olarak açıklanmıştır. Ziya Gökalp’e göre bunu sağlamanın iki yolu vardır. Birincisi, yetişmiş neslin söz ve davranışlarıyla yeni nesle örnek olması, ikincisi ise, *“yetişmiş neslin veli, vasi, muallim ve mürebbi namlarıyla resmi vaziyetler alarak usûl ve irade tahtında yeni nesle birtakım muayyen fikirleri ve hisleri telkine çalışmasıdır”* (s. 502). Dolayısıyla eğitimin; fikirlerin, değerlerin aktarılması amacının olduğu ve bunun aileler ya da bu konuda profesyonel olarak görev yapan kişiler tarafından sağlanabileceği vurgusunun her dönemde var olduğu söylenebilir. Kanada’nın Alberta eyaletindeki geleneksel bir devlet okulunda, veliler tarafından, göçmen ailelerin kültürel değerlerini ve inançlarını destekleyecek

bir eğitim programı sunulmadığı öne sürülmüştür. Bu nedenle göçmen çocukların kendi kültürel kimliklerini ortaya çıkarmayı istemeyip okullarında baskın olan görüşün birer parçası olmak için mücadele verdikleri iddia edilmiştir. Araştırmada, bu düşüncede olan aileler ve çocuklar için sözleşmeli okulun, onların değer ve inançlarını yansıtan politikalar açısından güvenli bir ortam sağladığı vurgulanmıştır (Bosetti, 2001). Nitel boyut kapsamında görüşülen bazı katılımcılar tarafından çocuğa sadece ailenin değerlerine yönelik bir eğitim verilmesinin, toplumun ortak çıkarlarına fayda sağlamayacağı belirtilmiştir. Müfredatın öğretmen tarafından hazırlanması konusunda değinilecek olan, eğitimin yalnızca bilgiyi öğretme işlevinin olmadığı; milli, manevi değerlerin, kültürel öğelerin, vatan, toprak, bayrak, millet sevgisi ve vatandaşlık kavramlarının ağırlıklı olarak işlendiği, toplumun bu milli ve manevi kavramlar çerçevesinde, geçmişinin, gelenek ve göreneklerinin farkında olarak ortak bir zeminde hareket etmesi, toprağına, bayrağına, vatanına sahip çıkacak iyi vatandaşlar yetiştirme gibi görevleri de bulunmaktadır. Araştırmanın nitel boyutuna katılan eğitimcilerin, görece daha fazla kendini yönetebilen bir okul yapısında vatandaşlık eğitiminin önemine vurgu yapma eğiliminde olduklarının gözlemlendiği söylenebilir. Dolayısıyla gerek seçim yapma konusunda gerek müfredat konusunda bu kavramlara ve değerlere zarar vermeyecek çerçevede planlamalar yapılmasına dikkat edilebilir. Katılımcılar bunun devlet tarafından bugünkünden daha verimli bir şekilde gerçekleştirilecek denetim ile sağlanabileceğini düşünmektedir. Bu konuya denetime ilişkin paragraflarda daha ayrıntılı şekilde değinilecektir.

Alan yazında sözleşmeli okulların başarısı araştırılırken bu konuda üzerinde durulan önemli bileşenlerden birinin *öğretmen* olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, katılımcılar bazı sorular hakkında düşüncelerini belirtirken başarılı, üretken bir okul için sık sık öğretmene atıfta bulunmuştur. Öğretmen, görevini profesyonel bir bakış açısıyla yerine getirirse öğrencilerin de, okulun da, eğitim sisteminin de daha başarılı olacağını belirten katılımcılar olmuştur. Katılımcıların öğretmenlik için altını çizdikleri özellikler ağırlıklı olarak, çalışkanlık, fedakârlık ve kendini geliştiren, güncelleyen öğretmen özellikleri olmuştur. Yörük ve Su (2015) sözleşmeli okul yapısının, öğretmenlerin daha özverili çalışmasına katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Sözleşmeli okuldaki öğretmenin işini yapabilmesi için işini gerçekten profesyonel biçimde yürütüyor olması gerektiği düşüncesi, onda kendisini geliştirme konusunda bir dürtü de oluşturabilir. Ayrıca Wei vd.'nin (2014) çalışmasında değinildiği gibi, geleneksel devlet okullarıyla kıyaslandığında, sözleşmeli okullardaki öğretmenler için liderlik, meslektaşlarıyla işbirliği, profesyonel gelişim, mentorluk ve kaynaklar açısından daha fazla destekleyici bir eğitim ortamından söz edilmektedir. Araştırmanın nitel boyutundaki

katılımcılardan, öğretmen, okul yönetim kurulu tarafından seçilmesi ve performansının değerlendirilmesine olumlu yaklaşımların düşüncelerinden biri, öğretmenin kendini geliştirmeye daha istekli olacaktır. Öğretmenin mesleğini hakkıyla yerine getirebilmesi için sahip olması gereken aile ve çocuk ile kurduğu iyi iletişim; ders içi performansının yüksek; kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerin amaca uygun, eğitim içeriğinin öğrencilerin özelliklerine, ihtiyaçlarına göre tasarlanmış olması ile öğretmenin temel ve ileri düzeyde bilgi ve becerilerini kullanabileceği, bunları güncelleyip geliştirme çabası hissedeceği bir okul yapısı hayali üzerinde durulmuştur. Bu hayale ulaşmanın, öğrenci performansına olumlu etkileri olacağı düşünülmektedir. Iachini, Buettner, Anderson-Butcher ve Reno (2013) çalışmasında, devlet okulunu bırakıp okuldaki ayrılanları kazanmak için açılmış olan iyileştirilmiş sözleşmeli okullara (*recovery charter school*) devam eden öğrencilere göre, yeni okullarında gösterdikleri başarının nedenleri; bireyselleştirilmiş öğrenme, okul yapısı ve okul iklimi olarak belirtilmiştir. Bu nedenle çalışma sonucunda, okul terklerini önlemek için öğretmenlerle yapılacak işbirliğine vurgu yapılmıştır. İyileştirilmiş okul bölgesi, bu okullar için yeni bir yönetim yapısıdır. Burada, genel olarak devlet denetimindeki bir kurum düşük performanslı okulları ve kurum binalarını devralmakta ve sözleşmeli okullar ya da sözleşmeli okul benzeri okullar olarak yeniden başlatılmaktadır (Finn vd., 2016, s.72).

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmen başlığında çekişmeli sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Verilerin görev türüne göre nasıl değiştiğini gösteren grafiklerde, *öğretmen* başlığı/boyutu için özellikle öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri arasındaki farklılaşma ilgi çekicidir. Öğretmenin okul tarafından seçilmesi ve görevlendirilmesi durumunda, öğrencilerin akademik başarısının artacağını öngörenlerin oranı %40 olup (kesinlikle katılıyorum: %16; katılıyorum: %24) tüm katılımcıların yarısından daha azdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu konuda *kesinlikle katılmadığı* (%26,54) ve *katılmadığı* (%27,51) şeklinde işaretleme yaparken okul müdürlerinin çoğunluğu (%37,61) *kesinlikle katıldıklarını* belirtmiştir. Bu konuda en *kararsız* kalan grup, öğretim üyeleri (%35,92) olmuştur. Olumlu görüş bildirenlerin çoğunlukla kariyere giriş (1-5 yıl) ve durulma evrelerinde (6-10 yıl) oldukları söylenebilir. Mesleğinin ilk 10 yılındaki öğretmenlerin sahip oldukları bu olumsuz görüşlerin nedenlerinin; okul tarafından görevlendirilme düşüncesine verilen tepkiden mi ya da kendilerine yeterince güvenememelerinden mi yoksa kendilerinin de henüz deneyim kazanmaya çalıştıkları yıllarda, öğrenci başarısı konusunda tecrübe ettikleri olumsuz yaşantılardan ve genel olarak var olan bir hayal kırıklığından mı kaynaklandığını devam eden detaylı görüşme ile irdelenmek gerekebilir. Bakioğlu, Bayhan ve Özgen (2013, s. 160) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin ilk yıllarında

yaşadıkları sorunlar için destek alabilecekleri kimsenin olmadığı ve bu sorunları kendi kendilerine çözmeye çalıştıkları fakat bu durumun sonucu olarak bazı öğretmenler için öğrencilere ve mesleğe bakış açılarının olumsuzlaştığı vurgulanmıştır. Öğretmenin okul tarafından görevlendirilmesinin, öğrencilerin akademik başarılarını artırıp artırmayacağının yordanmasına ilişkin sonuçlar, aynı durumda eğitimin kalitesinin artıp artmayacağı konusundaki görüşlerle de paralellik göstermektedir. Öğretmenin okul yönetim kurulu tarafından seçilip görevlendirilmesinin, eğitimin kalitesinin yükselmesine katkı sağlayacağını düşünenler (%40) ile düşünmeyenlerin oranları (%39) birbirine yakın olmakla beraber eğitimin kalitesinin yükselmesine katkısı olacağını düşünenlerin oranı daha yüksektir. Sonuçların görev türüne göre nasıl dağılım gösterdiğine bakıldığında, maddeye en yüksek oranda katılım gösterenlerin okul müdürleri olduğu (%73,5) görülmekte olup onları maarif müfettişleri (%50) takip etmiştir. Öğretim üyelerinin çoğunluğu kararsız olduklarını bildiren maddede yoğunlaşmıştır (%35,92). Öğretmenlerin yoğunluk gösterdiği seçenekler ise, yine *kesinlikle katılmıyorum* (%27,18) ile *katılmıyorum* (%28,16) olmuştur. Bu konuda olumsuz görüş belirtenlerin ağırlıklı olarak kariyer dönemlerinin (1-5 yıl) kariyere giriş (%53,33) ve (6-10 yıl) durulma evrelerinde (%56,31) oldukları söylenebilir. Crawford (2017) kıdem ile öğretmenin işine duyduğu memnuniyet arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Kıdemin artmasıyla daha etkili olma yönünde gelişen öğretmenlerin, çocukların başarısı ve doğru davranışlar sergilemeleri üzerindeki etkilerinin de artması sonucu, öğretmenin işine duyduğu memnuniyetini yükselten bir süreç yaşandığı vurgulanmıştır. Öğretmenin seçilmesi konusunda görüş bildiren bazı katılımcılar, okul müdürünün nasıl seçildiğinin de önemli olduğunun altını çizmiştir. White'ın (2016, s. 29-30) çalışmasında, öğretmene okulda görev verilip verilmemesine ilişkin kararın ağırlıklı olarak yöneticiler tarafından verildiği ifade edilmiştir. Bu konuda veliler, dördüncü sırada yer almıştır. Ayrıca okul müdürü bu konudaki son kararı çoğunlukla okulun diğer çalışanlarıyla beraber vermektedir. Dolayısıyla nasıl ki sözleşmeli bir okulda yönetim otoritesi okul yönetim kuruluysa, okul yönetim kurulunu sahip olduğu yönetsel beceriler, mesleki tecrübeler ve eğitim altyapısıyla başarılı bir şekilde yönetenin de okul müdürü olduğu söylenebilir. Bu nedenle okul müdürünün profesyonel donanım ve liyakata göre seçilmesinin, nitelikli öğretmenlerin seçilmesini olumlu yönde etkileyebileceği vurgulanmıştır. Çünkü liyakata göre seçilen bir yönetici öğretmenlerini seçerken; donanım, öğrenciye faydalı olabilme düzeyine, iletişimine ve bazı olumlu kişilik özelliklerine daha fazla dikkat edebilir. Okul müdürü kendini geliştiriyorsa öğretmen de onu örnek alarak kendini geliştirmeye daha istekli olabilir. Bu durumun sözleşmeli okul yapısında, öğretmenleri seçecek olan okul yönetim kurulu için de geçerli olabileceği ifade edilmiştir.

Sözleşmeli okulda öğretmenin seçilmesi ve performansına yönelik bir tutum sergilenmesi süreçlerinde yaşayacağı kaygının hem olumlu hem de olumsuz olacağını belirten katılımcılar olmuştur. Bir başka ifadeyle, katılımcılar bu konuda iki gruba ayrılmaktadır. Bir grup, öğretmenin yaşayacağı bu baskı, kaygı ya da işini kaybetme endişesinin daha fazla çalışmasını, işine daha sıkı sarılıp sahiplenmesini sağlayacağını düşünmektedir. Diğer grup ise, öğretmenliğin baskı altında yapılacak bir meslek dalı olmadığını vurgulayarak yaşanan bu baskı, kaygı ve endişenin öğretmenin motivasyonunu düşürerek performansını olumsuz etkileyeceğini hatta tükenmişlik sendromu yaşayabileceğini ve bu durumun öğrenci başarısını düşüren olumsuz sonuçları ortaya çıkarabileceğini belirtmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda görüşleri alınan katılımcıların %50'si (kesinlikle katılıyorum: %20; katılıyorum: %30) öğretmenin okul tarafından işe alınmasının, onu profesyonel gelişimine önem vermeye teşvik edeceğini düşünmektedir. Görev türlerine göre sonuçlara bakıldığında, bu madde için okul müdürleri (%78,64), maarif müfettişleri (%66,67) ve öğretim üyelerinin (%58,25) kendi grupları içerisinde olumlu görüş üzerinde yığılma gösterdikleri fakat öğretmenlerin yığılma gösterdikleri seçeneklerin *kesinlikle katılmıyorum* (%26,21) ve *katılmıyorum* (%22,33) olduğu ortaya çıkmıştır. Prear Thomas'ın (2010) çalışmasında, Ohio'daki sözleşmeli bir okulun son 5 yıldır başarısını artırması ve bunu sürdürmesinin nedenlerinden biri olarak, *okuldaki öğretmenlerin kalitesi* üzerinde durulmuştur. Sözleşmeli okul yapısının öğretmene sunduğu *iyi olursan kazanan sen olursun* vurgusu, öğretmenin kendini geliştirdikçe farklı okullara transfer olarak, çalışacağı ortamı ve alacağı ücreti yükseltme gibi kazanımlara sahip olmasının da önünü açacağı düşünülmüştür. Öğretmenin mesleğinde iyi olmaya karşılık, iyi kazanımlar elde etmesine dayanan bu dinamizm, yeni fırsatları değerlendirerek ilerlemesinin de yolunu açacaktır. Sonuçta bu algı ile önce mesleğin içindekilere sonra topluma yayıldıkça öğretmenlik mesleğine profesyonel bir gözle bakılması ve *hiçbir şey olamayanın öğretmen olabileceği* gibi mesleği küçük düşürücü yaklaşımların ortadan kalkması sağlanabilir. Bu durum öğretmenlerin mesleklerine karşı duydukları saygıyı ve memnuniyeti de artıracak bir unsur olarak değerlendirilebilir. Crawford (2017) yaptığı çalışmada, öğretmenin aldığı maaş ile işine karşı duyduğu memnuniyet arasında ilişki olduğunu bulgulamıştır (s. 83). Roch ve Sai (2017) sözleşmeli okullarda görev yapan öğretmenlerin -özellikle kâr amacı güden ya da bağımsız sözleşmeli okullar- geleneksel devlet okullarındaki öğretmenlerden daha düşük memnuniyete sahip olmalarının nedenleri arasında, düşük ücretler ve sınırlı olan birlik üyeliklerini göstermiştir. Öğretmenin mesleğini profesyonel bir şekilde icra etmesiyle daha yüksek bir ücret alması hem öğretmenin yaşadığı hayat standardını yükseltmesinin hem de mesleğin saygınlığının artmasının sağlayacağı manevi doyum ve motivasyon sayesinde daha iyi olma yolunda, gelişim odaklı bir döngü içerisine girmesi sağlanabilir. Katılımcıların %54'ü

(kesinlikle katılıyorum: %18; katılıyorum: %36) öğretmene, performansa dayalı maaş verilmesinin öğretmenin profesyonel gelişimine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Sonuçların görev türüne göre nasıl farklılaşma gösterdiğine bakıldığında; okul müdürleri (%45,30), maarif müfettişleri (%55,56) ve öğretim üyelerinin (%48,54) beşli seçenek içerisinde en fazla oranda *katılıyorum* yönünde işaretleme yaptıkları görülürken öğretmenlerin yığılma gösterdikleri cevap seçeneği *kesinlikle katılmıyorum* (%28,16) olmuştur. Öğretmenlerin bu olumsuz cevaba, yüksek sayılabilecek bir oranda neden yığılma göstermiş olabileceklerinin, bir başka ifadeyle, sahip oldukları bu kaygının nedenlerinin sağlıklı bir şekilde ele alınması hem öğretmenlere kulak vermek açısından hem de Türkiye’de, araştırma çerçevesinde değerlendirilen bu okul yapısının çözülmesi gereken öncelikli sorunlarının neler olabileceğini öngörmek açısından faydalı olabilir. Bu madde için en yüksek oranda *kesinlikle katılmıyorum* yönünde işaretleme yapmış olan grupların yine kariyerlerinin (1-5 yıl) kariyere giriş (%31,43) ve (6-10 yıl) durulma evrelerinde (%27,18) olan katılımcılar olması; mesleğin ilk yıllarında hissedilen kaygının, profesyonelleşme ile *gerçekle yüz yüze gelip baş edememe* arasında geçen sancılı sürecin, çoğunlukla bir mentor desteğine olan ihtiyaca karşılık bir an önce başının çaresine bakma yönünde hissedilen meslektaş baskısının ele alınıp ihtiyaçların gerçekçi bir dille ortaya konması ve buna yönelik sürdürülebilir çözümler geliştirilmesi yararlı olabilir. Fuller, Pendola ve Young (2018) öğretmenlerin okuldan ayrılma oranlarını azaltmak için çalışma ortamlarının iyileştirilmesinin yanı sıra müdürlerin, göreve yeni başlayan öğretmenler ile okula yeni gelen öğretmenler için deneyimli ve etkili bir öğretmenin, mentor olarak hizmet etmesini sağlamanın yararlı olacağını söylemiştir. Kariyere giriş (1-5 yıl) ve durulma evrelerinde (6-10 yıl) bulunan öğretmenlerin görüşlerinin sonuçlarından yola çıkılarak sözleşmeli okulların başarı bileşenlerine yönelik görevlerin karşılanabilmesi için kariyerlerinin deneycilik/aktivizm (11-15 yıl) ve uzmanlık evrelerinde (15-20 yıl) bulunan eğitimcilere daha fazla ihtiyaç duyulabileceği ifade edilebilecek olsa da, ABD’deki sözleşmeli okullarda, devlet okulları ve özel okullara göre daha fazla oranda tecrübesiz öğretmenin bulunması (Burian-Fitzgerald, Luekens ve Strizek, 2004, s. 25) bu konuda öğretmenin tecrübesinden ziyade farklı özelliklerinin ön plana çıkabildiğini gösterebilir. Finn vd.’ne göre (2016) yeni okullar geliştirme yolundaki herhangi bir çaba için uygun okul liderleri, eğitimciler ve destek personelinden oluşan yeterli düzeyde kaynak gerekmektedir. Sözleşmeli okul sektörü, tutku dolu maceralarına katılmak için enerjik genç insanları seferber ederken bu doğrultudaki birçok girişimden faydalanmıştır.

Aynı okulda görev alan öğretmenlerin sahip oldukları potansiyel ya da gösterdikleri performansa dayalı olarak ücret alması durumuna olumsuz yaklaşan katılımcıların, böyle bir

durumun okul ikliminde gerginliklere, kıskançlıktan doğacak sorunlara ve çatışmalara yol açacağını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu durumun hem öğretmenler arasında hem de *öğretmenler ve idareciler* ya da *öğretmenler ve kuruldakiler* arasında olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilecek olaylar yaşanmasına sebep olabileceği öngörülmektedir. Bazı katılımcılar tarafından bu olumsuzluğun, işini bilen yöneticiler yoluyla akla, mantığa, bilime dayalı bir yönetim anlayışıyla engellenebileceği düşünülmüştür. Kula ve Tarı'nın (2015) çalışmasında, sözleşmeli okulda liderlik pozisyonunda karşılaşılan zorluklara en uygun çözüm olarak dönüşümcü liderlik modeli önerilmiştir (s. 41). Dou, Devos ve Valcke (2017) öğretimsel ve dönüşümcü liderliğin, öğretmenin iş memnuniyeti ve kurumsal aidiyeti üzerinde doğrudan; okul iklimi ve öğretmenlerin öz yeterliliği üzerinde ise, dolaylı bir etkisi olduğunu ifade etmiştir. Bunun yanı sıra bu durumu destekleyecek yönde oluşturulmuş bir okul iklimi de söz konusu tartışmaların yaşanmasının önüne geçebilir.

Öğretmenin bir kurul tarafından seçilmesi ve performansının değerlendirilmesinde, kuruldaki velilerin seçimlerini ya da değerlendirmelerini yaparken hakkaniyetli ve vicdanlı bir süreç yürütüp yürütemeyecekleri konusuna şüphe duyulmaktadır. Kuruldakilerin öğretmen hakkındaki kişisel düşüncesi ya da onunla kurduğu ilişki düzeyinin, önyargılardan arınmış şekilde hiçbir çıkar gözetmeden objektif davranabilmesinin bazı ahlâki meziyetlere sahip olmayı gerektirdiğini vurgulayan katılımcılar olmuştur. Çünkü kuruldaki velilerin çocukları, okulda okuyan öğrencilerdir. Çocuklarına nasıl davranıldığının ya da nasıl bir notlandırma yapıldığının üzerinde duran, kısacası yalnızca çocuğunu göz önünde bulundurarak öğretmeni değerlendirme potansiyeline sahip her velinin, özellikle öğretmen olan katılımcıların gözünde bir tehlike olarak görüldüğü söylenebilir. Öğretmen katılımcılar, öğretmenin hak etmediği bir pozisyonda kalıp işinden olmasıyla bir nevi *öğretmen kıyımı* yaşanmasından endişe duymuşlardır. Akbaba Altun ve Memişoğlu'nun (2008) çalışmasında, öğretmenler, müfettişler ve okul yöneticilerine göre, öğretmenlerin ve yöneticilerin, öğrenciler ve veliler tarafından değerlendirilmesi durumunda okulda olumsuz bir iklim oluşacağı bulgusu ortaya çıkmıştır. Böyle bir durumda *öğretmenler ile veliler* ve *öğretmenler ile öğrenciler* arasında çatışmaya neden olacak problemlerin yaşanabileceği ifade edilmiş ve öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde veliler ve öğrencilerin olmasını istemedikleri ortaya çıkmıştır (s. 19). Öğretmen böyle bir değerlendirilme sürecinde, kuruldakiler tarafından kabul görmeye yönelik davranış sergilediğinde -ki bunun içerisinde kuruldaki velinin çocuğuna hak etmediği halde yüksek not verme gibi- diğer öğrencilerin eğitimini olumsuz etkileyip büyük ölçekte sistemde sorunlar yaşanmasına neden olabilir. Araştırma kapsamında nitel katılımcılar, öğretmenlerin özellikle hangi kriterlere göre

değerlendirileceği konusundaki birtakım endişelerini dile getirmişlerdir. Bu kriterlerin bilime mi yoksa yakınlık ilişkisine göre mi yürütüleceği sakınca oluşturma potansiyeli yüksek bir konu olmuştur. Bu konuda önerilerden birinin, artan değere dayanan (*value-added*) bir performans değerlendirme yaklaşımının benimsenmesi olduğu söylenebilir. Bu yaklaşım temelde, öğrenciyle ilk karşılaşıldığında bulunduğu noktadan hangi noktaya getirildiğinin önemsenmesini içermektedir. Böylece gerek okul içerisindeki başarı farklarının gerek bölgesel olarak yaşanan başarı farklarının, öğretmeni mağdur etmeyecek şekilde değerlendirilmesine olanak sağlanabileceği düşünülmüştür. da Costa ve Peters (2002) öğrenci değerlendirilmesinde her bir öğrencinin zaman içerisindeki gelişimine dayanan bir analiz (*value-added analysis*) kullanılabileceğini söylemiştir. Böylece öğrencinin bireysel olarak gelişiminin incelenmesi sonucunda, onun başarısı hakkında daha bütünüyle bir tablo elde edilebileceği ifade edilmiştir. Katılımcılar ayrıca dış görünüşlerine, kılık-kıyafet tercihlerine, dünya görüşlerine, belirli makamlara yakınlık derecelerine göre vb. değişkenlerin etkili olabileceği konusunda endişe duymaktadır. Kurulun değerlendirme konusunda benimseyeceği bilimsel yaklaşımlar sayesinde öğretmenin kafasında soru işareti oluşturacak bazı konuların da önüne geçilebilir. Yörük ve Su (2015) sözleşmeli okulda, öğretmenlerin özlük haklarının ihmal edilebileceğini düşünmektedir. Öğretmenin düşük ücretle çalıştırılması, yaşadığı iş kaygısı nedeniyle sesini çıkaramama, hakkını arayamama, kısacası katılımcıların tabiriyle *sömürülmesi* tehlikesine karşı birtakım önlemlerin alınmasının önemli bir gereklilik olduğunun altı çizilmiştir. Bu nedenle eğer bu okul modeli uygulanmaya karar verilirse, öğretmenlerin hak ve sorumluluklarına ilişkin düzenlemelerin yapılması, öğretmenlerin belirli bir ücretin altında çalıştıramayacağının yasalaşması gerekebilir. Öğretmenin sözleşmesinin feshedilerek işten çıkarılmasının da belirli koşullar çerçevesinde, hesap verme sorumluluğundan uzaklaşmadan ve gerekirse feshi gerektiren durumların belgeleriyle beraber Bakanlığa sunularak çıkış sürecinin Bakanlık tarafından değerlendirildiği bir sistemin Türkiye için daha uygulanabilir olduğu düşünülmüştür. Devlet okulu statüsünde bulunmasına rağmen bu okullar öğretmene emekli olana kadar aynı okulda mesleğini sürdürebileceği garantisini vermemektedir. Dolayısıyla öğretmenin işini profesyonel şekilde yapmadığında, devam edemeyeceğinin bilincinde olması beklenen bir durumdur. Fakat işini profesyonelce yaparken gayri resmi ya da etik dışı nedenlerle öğretmenin işine son verilmesi konusunda, öğretmeni koruyacak önlemler alınmış olması gerektiği önerilmiştir. Her yeni uygulama gibi öngörülebilir senaryoların önceden göz önünde bulundurularak ve olası problemlerin tespit edilerek önlem alınması, politika oluşturma sürecinde bilimsel çalışmalardan faydalanılması ve bu okul yapısı üzerine deneyim kazanmış ülkelerle işbirliği sağlanması yararlı olabilir. Böylece Türkiye için eğitim hedefleri kendi değerlerimize, kültürümüze, insan yapımıza

uygun şekilde oluşturulmuş ve pilot uygulamalar yapıldıktan sonra revize edilip belirli bölgelerle sınırlı olmak üzere uygulanmaya başlanması durumunda daha olumlu sonuçlar ortaya çıkabilir. Böylece doğru ve sağlıklı bir şekilde anlaşılmadan ortaya çıkıp toplumda panik ve tedirginlik yaratma ihtimalinin de önüne geçilebilir. Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından, sözleşmeli okulların iyi planlanıp önerilerin dikkate alınarak uygulanması sonucunda sistemdeki var olan okullardan çok farklı ve büyük sorunları olacağı öngörülmemiştir. Fakat tüm sorunlar öngörülemeyeceği için ortaya çıkacak çözülmesi gereken bazı durumların da tecrübe kazandıkça çözüleceği düşünülebilir. Her şeyden önce toplumda böyle bir talebin oluşması için farkındalık oluşturulması gerekebilir. Amaçları açık bir dille ifade edilmiş, iyi planlanmış sözleşmeler devleti ikna edebilir. Bu okullara izin verme ve okulları kapatma gücü de devlette, Bakanlıktadır. Dolayısıyla katılımcılar, denetimin sağlıklı bir şekilde yürütülmesi sonucunda sakıncalı durumların yaşanmayacağını öngörmüştür. Solak ve Özaşkın (2015) yaptıkları çalışmada, Türkiye'nin eğitim sisteminin denetim mekanizmasındaki sorunlar nedeniyle sözleşmeli okullar gibi alternatif ve özgürlükçü metotların yarardan çok zarar getirebileceği vurgulanarak sözleşmeli okul reformunun, iyi işleyen bir denetim mekanizması altında Türkiye'de uygulanabileceği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin okuldaki yönetim kurulu tarafından seçilip görevlendirilmesine karar verilmesi durumunu sakıncalı bulan katılımcıların bu yöndeki görüşlerinden bir diğeri de, kuruldaki velilerin yaptıkları işin altından kalkabilecek düzeyde bir yeterliliğe sahip olup olmamaları durumudur. Öğretmenin seçilmesi ya da performansının belirlenmesinde, kurul üyelerinin, hangi bilimsel yöntem ve yaklaşımlardan yararlanacağını bilmesi, belirli bir eğitim, bilgi ve farkındalık düzeyi ile yeterli düzeyde beceri ve tecrübe gerektirebilir. Finn vd. (2016) okulların; strateji, maliye, emlak, pedagoji, insan kaynakları, iş hukuku, toplumsal ilişkiler ve paydaş katılımının incelikleri de dâhil olmak üzere her türden bilgiye ihtiyaç duyması nedeniyle okul yönetim kurulu kapasitesi ve yetkinliği konusunun sorun olabileceğini vurgulamıştır. Bu türden bir yetenekler yelpazesini, küçük bir liderlik ekibine sahip ve birkaç yüz çocuğa hizmet veren özerk bir okulun beş ya da yedi üyelik yönetim kurulu bünyesinde bir araya getirmesi ise çok daha zor olabilmektedir. Ayrıca katılımcılar tarafından velilerin akademik birtakım yeterliliklere sahip olmasının yanı sıra bazı ahlâki özellikleri de taşıyor olması gerektiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla böylesine bütünsel bir yeterliliğe sahip olmak ya da sahip olan birkaç kişiyi bulmak, hatta bu kişilerin aynı okulda tesadüfen denk gelmesini ummak olasılığı düşük bir durum olarak görülmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamındaki katılımcılar -özellikle öğretmenler-velilerin okul üzerinde söz sahibi olması durumuna olumsuz yaklaşmıştır. Addi-Racah ve Arviv-

Elyashiv (2008) çalışmasında, öğretmenlerin, velilerin müdahaleci ve talepkâr tavırlarından rahatsızlık duydukları ve profesyonel konumlarının bu yolla anlamsızlaştırıldığı dile getirilmiştir. Böyle bir durumda, çatışmadan uzaklaşmak için velilerin, öğretmenlerin, öğretme becerilerine ya da diplomalarına olan inançlarını ve güvenlerini artırmak için öğretmenler tarafından açık iletişim ve şeffaflığı temel alan bir strateji geliştirilebileceği önerilmiştir. Curry (2013) ailelerin tecrübesizliğinden kaynaklanan yeterlilik sorunlarına vurgu yaparak bazı sözleşmeli okulların baştan sorun yaşamalarının nedeninin, genellikle ailelerden oluşan yönetim kurulunun, okulun günlük faaliyetlerini yönetim kurulu odasından yönetmek istemelerinden kaynaklandığını söylemiştir. İyi niyetlere karşın, yönetim kurulunca gerçekleştirilen bu mikro yönetimin ters teperek öğrencilerin ve ailelerin memnuniyetsizlik yaşanmasıyla sonuçlandığı belirtilmiştir. Bu durum ayrıca okulun başarısını da riske atabilir. Ailelerin tamamı, iş hukukundan anlamamakta ya da bir iş yerinin nasıl yönetileceğini, bilanço hazırlamayı ya da okumayı, ayrıca pazarlama planı oluşturmayı bilmemektedir. Bu nedenle yönetim kurulunun, profesyonel ve atanmış bir okul liderinin okulun günlük işleyişini yönetmesine olanak tanınmasının hayati önemde olduğu ifade edilmiştir. Okul yönetim kurulunda görev alacak kişilerin belirli kriterleri karşılayacak şekilde titizlikle seçilmesi, görev yaptıkları süreç boyunca akademik açıdan birtakım eğitime tabi tutulmaları, devletin onay verdiği çeşitli sponsor kuruluşlar yardımıyla gerekirse bu görevlerde bulunan kişilere işini iyi yapmasına yönelik motivasyon kazandırmak adına belirli bir miktar ücret ödenmesinin sağlanması gibi önerilerin hayata geçirilmesinin, zaman içerisinde bu konudaki bazı olumsuzlukların ortadan kalkmasını sağlayabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın nicel boyutundaki beş başlık/boyut altında ele alınan maddelerden en yüksek oranda *katılım gösterilmeyenler* öğretmen başlığındakiler olmuştur. Anketin dağıtılması ve işaretlenmesi sırasında araştırmacı gözlemi şu şekildedir; özellikle öğretmen olan katılımcılar, anket formunda ikinci sırada yer alan öğretmen başlığına geldiklerinde, yüz ifadelerinin olumsuz yönde değiştiği, o ana kadar anketi rahat bir şekilde cevaplarken aniden kaygılı hareketler gösterdikleri, yanıtlarken daha fazla düşündükleri, bu maddelere gelindiğinde kiminin yanıtlamayı bırakmayı talep etmesi, kısacası çoğunlukla huzursuz davranışlar ve araştırmaya yönelik bazı olumsuz tepkiler sergiledikleri gözlenmiştir. Bu davranışların ağırlıklı olarak nedenini oluşturan iki maddeden biri; *kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durum olup olmadığıdır*. Bu konuda katılımcıların %51'i (kesinlikle katılmıyorum: %20; katılmıyorum: %31) kamu görevindeki iş güvencesinin öğretmenin performansını olumsuz etkilemediğini düşünmektedir. Görev türüne göre sonuçların dağılımında, öğretmenlerin %22,33'ü (kesinlikle katılıyorum: 8,41; katılıyorum:

%13,92) katıldığı yönünde işaretleme yaparken okul müdürlerinin %57,27'si (kesinlikle katılıyorum: %16,24; katılıyorum: %41,03); maarif müfettişlerinin %50'si (kesinlikle katılıyorum: %9,26; katılıyorum: %40,74) ve öğretim üyelerinin %48,54'ü (kesinlikle katılıyorum: %16,5; katılıyorum: %32,04) kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durum olduğu görüşüne katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen ve okul müdürü katılımcıların tümünün MEB bünyesinde kadrolu olarak görev yaptıkları düşünüldüğünde, özellikle bu iki grup arasında yaşanan görüş farkının dikkat çekici olduğu söylenebilir. Kıdeme göre katılımcılar, her bir kariyer evresinde, olumlu seçeneklere göre olumsuz seçeneklerde daha fazla yoğunluk göstermiştir. Bu konuda olumsuz yönde görüş bildiren kadın katılımcıların %53,48 (kesinlikle katılmıyorum: %20,51; katılmıyorum: %32,97) oranında ve erkek katılımcılara göre (%47,42) daha fazla olduğu belirtilebilir. Öğretmenler tarafından tepki gösterilen bir diğer madde; *öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışmasının, işin daha özenli yürütülmesini sağlayıp sağlamayacağıdır*. Bu maddede de olumsuz yönde görüş bildirenler (%59), olumlu yönde bildirenlerden (%28) fazladır. Görev türüne göre ise, diğer maddeyle paralel şekilde öğretmen katılımcıların *kesinlikle katılmıyorum* (%43,04) ve *katılmıyorum* (%31,72) seçeneklerinde yığılma gösterdikleri söylenebilir. Bu madde de olumsuz görüş bildiren kadın katılımcıların oranı (%65,56) erkek katılımcıların oranından (%52,90) fazla olmuştur. Bu durumda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları iş güvencesinden dolayı memnuniyet duydukları ve bu nedenle geçici süreli sözleşmelerle çalışmayı istemedikleri vurgulanabilir. Bu konuda öğretmenlerin, özelde kadın öğretmenlerin, olumsuz görüşlere sahip olmalarının altında *istihdam endişesi* yaşayıp yaşamadıklarını incelemenin faydalı olabileceği söylenebilir.

Müfredatı hazırlama sorumluluğunun öğretmene verilmesi, nitel ve nicel olmak üzere her iki boyut kapsamındaki öğretmen katılımcılar tarafından oldukça olumlu karşılanmıştır. Olumlu yaklaşanların bir kısmı, ailesi ya da kendisi tarımsal faaliyetlerde çalışmak üzere başka şehre giden çocuklara değinmiştir. Bu çocukların henüz okul kapanmadan, dersler sona ermeden eğitimlerini yarım bırakıp gitmek zorunda kaldıkları dile getirilmiştir. Hâlbuki öğretmen kendi müfredatını hazırlarken ders ve tatil dönemlerine de kendisi karar verebilir. Bu durum ders yılına geç başlayan ya da erken ayrılan çocuklar için bir çözüm olarak görülmüştür. Nicel boyutta yer alan katılımcıların %74'ü de (kesinlikle katılıyorum: %28; katılıyorum: %46) bu görüşü desteklemektedir. Turan, Yücel, Karataş ve Demirhan'ın (2010) çalışmasında, eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre; okul takviminin ve eğitim-öğretim sürelerinin belirlenmesi konusunda en uygun karar düzeyi olarak *il milli eğitim müdürlükleri* gösterilmiştir. Gereken

durumlarda, okul takviminin yerel gereksinimlere göre ayarlanması konusunda ise en uygun karar biriminin *ilçe milli eğitim müdürlükleri* olduğu düşünülmüştür. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinde, eğitimin yerinden yönetimi ve yetki devri konularında ortak kültür oluşturma eksikliği ve bilgi yetersizliği olduğu ifade edilmiştir. Aradan geçen yaklaşık sekiz yılın ardından yapılan bu araştırmaya göre, okul müdürlerinin eğitimin yerelleşmesi konusunda düşüncelerinde birtakım değişimler olduğu ve araştırma sonuçlarına göre, bazı konulardaki kararların okul düzeyinde verilmesi durumuna daha olumlu yaklaşıldığı düşünülse de, eğitimin süresine, başlama ve bitiş zamanlarına ve verilen eğitimin içeriğine ilişkin yapılan planlamaların gerekli izinlerden geçtikten sonra Bakanlık denetimi altında uygulanmasının, bu okullara duyulan güvene etki edebileceği ve bu şekilde daha güvenli bir durumun söz konusu olabileceği vurgulanmıştır. Konunun bir başka penceresi; Türkiye’de merkeziyetçi bir yapı/yönetim anlayışının sürmesinin, beraberinde çok sayıda evrak işini ve bekleme sürelerini de getirmesidir. Bir görüş, izin ya da görevlendirme konusunda Bakanlıkla yapılan yazışmaların evraklarının geri dönmesi bazen birkaç ay sürebilmektedir. Bu ağır işleyen süreçlerin, Türkiye’deki eğitim sistemine de zaman zaman olumsuz yansımaları olabildiği söylenebilir. Katılımcılar bu durumu göz önünde bulundurarak yerel düzeydeki ihtiyaçlara cevap verecek bir okul türünün, yerel otoriteye bağlanabileceğini düşünmüştür. Böylece hızlanan yazışma işleriyle beraber uzun bekleme sürelerinden doğabilecek mağduriyetler de yaşanmayabilir. Yerel otoritenin tek başına etkin kılınmasının doğru olmadığını düşünenler de olmuştur. Okullara maddi destek sağlamak ya da sakınca oluşturmayacak bazı kararların, izinlerin yerel yönetimler tarafından verilmesi Bakanlığın da iş yükünü paylaşmasını, yetkisindeki diğer işler için daha fazla zaman ayırmasını sağlayabilir. Yerel otoritelere bağlanan konular, devletin sıkı denetimi altında yürütülmelidir. Katılımcılara göre, Bakanlığın görevlendireceği bir kişi, grup ya da kurum tarafından düzenli denetimler sağlanmalı, bazı bölgelerde tehlikeli sonuçlar ortaya çıkaracak iş ve işlemlerin yapılmasının önüne geçilmeli, kısacası verilen bu yetkinin kötüye kullanılmadığından emin olunmalıdır. Hem yerel otoriteye hem de okullara, Bakanlık tarafından yapılan profesyonel denetimlerle olumsuz durumların engellenebileceği ifade edilmiştir.

Çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurularak ders etkinliklerinin içeriğinin planlanması durumunda, çocukların istedikleri ya da yeteneklerinin olduğu alanda daha fazla gelişmelerinin sağlanabileceği düşünülmüştür. Bu durumun bir diğer yararı; müfredatı zenginleştirme, öğretimi etkin kılma, herkesin eğitimden yararlanmasını sağlama ve bu konuda sorumluluk ile yetkinin öğretmenin elinde daha fazla bulunmasından dolayı müfredata olan hâkimiyetinin onu benimsemesini ve sahiplenmesini de sağlayacak olmasıdır. Öğretmene

müfredatla ilgili her materyalin hazır gelmesi, onun öğretim programını benimsemesini engelleyen bir unsur olabilmektedir. Öğretmenin yıllık plana göre öğretimi gerçekleştirirken uymak zorunda olduğu kuralların üst düzeyde yapılandığı, konu içeriği ve zamanlama üzerinde kendi profesyonel değerlendirmesini kullanabileceği bir yetki alanının bırakılmadığı ifade edilebilir (Pellicer ve Anderson'dan, 1995 aktaran Bakioğlu, 1998, s. 1120). Hâlbuki emek verip bir müfredat ya da öğretim programı ortaya koyabilen bir öğretmen hem yıl boyunca yapacaklarını kitapta değil aklında taşır, her an ne yapacağını bilir hem de onu daha fazla sahiplenip hedeflere ulaşmaya gayret edebilir. Derste kullanacağı örnekleri yakın çevresinden; çocukların dokunacakları, duyacakları, görecekleri çevreden seçerek çocuklarda daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilir. Çocuklara, ders işlendiğini değil, bir deneyim, yaşantı kazandırıp aynı zamanda eğlenceli vakit geçirdiğini hissettirebilir. Sianturi, Chiang ve Au Hurit (2018) çalışmalarında Endonezya'da bir ilkokulda kullanılan yöreye özgü eğitim müfredatı (*place-based education curriculum*) uygulamasından ve sonuçlarından bahsetmişlerdir. Bu kapsamda yerli öğretmenler tarafından yerli öğrencilerin öğrenme başarılarının yükseltilmesi hedeflenmiştir. Örneğin, *saati okumak* konusunda öğretmen, çocukların günlük rutinlerinden yararlanmıştır. Güneş yükselmeye başlayınca çocuklar okula gelip saate değil sadece güneşe bakarak günlük aktivitelerini düzenlemiştir. Bu okulda aynı zamanda ulusal müfredatı uygulama zorunluluğu da bulunmaktadır. Bu uygulama kapsamında öğrenci başarıları öntest ve sontest ile ölçülmüş ve analiz sonucunda, yöreye özgü müfredat uygulaması ile iki ölçüm arasında anlamlı bir artış olduğu tespit edilmiştir. Okuma-yazma, Matematik ve Fen konuları, çocukların günlük yaşantılarına göre düzenlenerek daha kolay anlamaları sağlanmıştır. Bu durumun ortaya çıkabilmesi için öğretmenin işine gönül vermiş olması ve belirli bir düzeyde yeterliliğe sahip olması da önemlidir. Kanada'daki sözleşmeli okullarda sertifikalı öğretmenlerin istihdam edilmesinin zorunlu olması (Lawton ve Brown, 2012) öğretmen yeterliliğine önem verildiğini gösteren unsurlardan biri olarak gösterilebilir. Ayrıca öğretmenin, öğretim programını hazırlama konusunda istekli olması, elde edilen başarı çıktılarının durumunu etkileyen bir unsur olabilir. Öğretmenlerin kendi müfredatını oluşturma konusunda istekli olacaklarını düşünen katılımcıların oranı %31'dir (kesinlikle katılıyorum: %7; katılıyorum: %24). Bir başka ifadeyle, istekli olmayacakları görüşü daha ağır basmıştır (%38). Bu konuda olumlu görüş bildirenler çoğunlukla öğretmenler (%42,07) olmuştur. Okul müdürlerinin %55,56'sı (kesinlikle katılmıyorum: %8,55; katılmıyorum: %47,01) ve maarif müfettişlerinin %51,86'sı (kesinlikle katılmıyorum: %5,56; katılmıyorum: %46,30) öğretmenlerin bu konuda istekli olmayacağını düşünmektedirler. Öğretmenlerin istekli olmasının yanı sıra program hazırlama konusunda yeterli düzeyde teorik bilgiye ve teknik becerilere de sahip olmaları gerekebilir. Keeley (2006) öğretmen deneyimi ve

yeterliliğinin, sözleşmeli okulda öğrenci başarısı için önemli derecede bir etkiye sahip olduğunu söylemiştir. Çünkü sözleşmeli okullarda çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin kalitesi, öğrencilerin kalitesine yansımaktadır. Bu konuda araştırmada olumlu yaklaşıma sahip olanlar ya da sakıncalı olduğunu düşünenler farketmeksizin çoğu katılımcı ağırlıklı olarak, öğretmenin yeterliliğine atıfta bulunmuştur. Çünkü müfredatı öğretmenin hazırlaması gerektiğini söyleyen bazı katılımcılar bile, var olan öğretmenlerin ancak küçük bir bölümünün bunu başarabileceğini düşünmektedir. Bunun başlıca sebepleri arasında; bazı öğretmenlerin öğrenmeye isteksizlikleri, kendilerini yenilememeleri ve sürekli değişen öğrenci profiline ya da yeni yaklaşımlara, kısacası değişime ayak uyduramamaları olabilir. Nicel boyutta öğretmenlerin, öğretim programını hazırlama konusunda gereken yeterliliğe sahip olduğunu düşünenlerin oranı (%38) ile bu görüşü desteklemeyenlerin oranı (%34) birbirine oldukça yakındır. Çocuklarını öncelikle tanıyıp daha sonra her çocuğun ilgi, istek ve ihtiyacına ağırlık verecek bir eğitim içeriğini hazırlayacak olan öğretmenin öğrencileri arasında kimi sporda, kimi müzikte, kimisi de edebiyatta iyi olabilir. Önemli olan, herkesin tutturabildiği bir okula, bölüme gitmesi değil çocuğun, mutlu olduğu, anlayabildiği, yapabildiği ya da doğuştan gelen bazı güçlü özelliklerinin geliştirilip kendini gerçekleştirmesini sağlayabileceği yönde eğitim almasıdır. Bu süreçte çocuğun en fazla destek alacağı kişilerin, öğretmenleri ve ailesi olduğu söylenebilir. Öğretmen açısından bunu başarmak kolay değildir. Öncelikle çok çalışması gerekir. Kariyer evreleri düşünülürse, belki kariyere giriş (1-5 yıl) ve durulma evrelerinde (6-10 yıl) öğretmenin bunu tam anlamıyla gerçekleştirmesi de mümkün olmayabilir. Çünkü öğretmen tecrübe kazandıkça kendi öğretim yollarını, yöntemlerini, değerlendirme yaklaşımlarını, hangi çocuğun başarabileceğinin ne olduğunu doğru tespit ettikçe daha anlamlı, amaca uygun ve bilinçli yapılan bir eğitim olgusundan söz edilebilir. Öğretmenin müfredatı hazırlama sorumluluğunu üstlenmesinin, altı çizilen bu gelişmeyi ve profesyonelleşmeyi sağlayacak dürtüyü de kazandırabileceği söylenebilir. Öğretmenin mesleğini profesyonel bir meslek olarak görmesi ve bu yaklaşımla görevini yerine getirmesi, öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesine de katkı sağlayarak insanların gözünde saygınlığının yükselmesini sağlayabilir. Görüşleri alınan katılımcıların çoğunluğu (%81) öğretmenlerin işbirliğiyle öğretim programı hazırlamalarının, profesyonel gelişimlerine katkı sağlayacağını düşünmektedir. Bu konuda görev türlerinin kendi içlerinde de en fazla oranda olumlu görüş bildirdiği söylenebilir. Katılımcılardan özellikle okul müdürleri, merkez ve köklü üniversitelerde eğitim almış olan öğretmenin, mesleğinde daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Bir öğretim üyesi, puanla engel olmak yerine öğretmen olmak isteyen her bireyin öğretmen olması gerektiğini, Bakanlığın yetişmiş olan öğretmenlerden oluşan havuzdan yalnızca mesleğini profesyonel şekilde icra edenler arasından seçip görevlendirme yapmasının daha uygun

olabileceğini ifade etmiştir. 19. Milli Eğitim Şurası'nda da, öğretmen aday adaylarının mesleğe seçimi konusunda alınan tavsiye kararlarından biri olarak “*öğretmen aday adaylarının oluşturduğu havuzdan nitelikli öğretmenlerin seçilmesinin*” stratejik bir öncelik olduğunun altı çizilmiştir (MEB, 2014). Buradaki amaç, iyi yetişmiş olanların mesleği icra etmelerini ve profesyonelleşmeyi sağlamak olabilir. Bu nedenle öğretmenin aldığı üniversite eğitiminin de önemli olduğu düşünülebilir. Ziya Gökalp'in eğitim anlayışında da, öğrenenlerin vazifelerinin zor olduğu ve bu nedenle çok iyi yetişmeleri gerektiği savunulmaktadır (Altın, 2010, s. 502). Nicel boyut kapsamında katılımcıların sadece %29'u (kesinlikle katılıyorum: %7; katılıyorum: %22) öğretmenlerin kendi müfredatlarını hazırlamaları konusunda aldıkları lisans eğitiminin yeterli olduğunu düşünürken %46'sı (kesinlikle katılmıyorum: %13; katılmıyorum: %33) bu eğitimin yeterli olmadığı görüşündedir. Bu konuda öğretmenler cevap seçeneklerine göre normal dağılım gösterirken okul müdürlerinin %64,96'sı (kesinlikle katılmıyorum: %13,68; katılmıyorum: %51,28) ve maarif müfettişlerinin %57,40'ı (kesinlikle katılmıyorum: %12,96; katılmıyorum: %44,44) olumsuz seçeneklerde yığılma göstermiştir. Fakat asıl düşündürücü sonucun, eğitim fakültelerinde ve eğitim enstitülerinde görev yapan öğretim üyelerinin %59,22'sinin de (kesinlikle katılmıyorum: %25,24; katılmıyorum: %33,98) olumsuz şıkları tercih etmeleri olduğu söylenebilir. Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) çalışmasında, bazı öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerini yeterli bulmadıkları ve derslerin mesleğe bakış açılarını değiştirmediklerini belirttikleri ifade edilmiştir. Aynı öğretmen adaylarının, bu sorunun, derslerin işlenişinden kaynaklandığını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca lisans programlarının yetersizliği konusunda ortaya çıkan sonuçlara paralel şekilde, lisans programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi gerektiğini düşünen %79 oranında (kesinlikle katılıyorum: %26; katılıyorum: %53) katılımcı olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %73,78'i (kesinlikle katılıyorum: 23,62; katılıyorum: %50,16), okul müdürlerinin %86,33'ü (kesinlikle katılıyorum: %21,37; katılıyorum: %64,96), maarif müfettişlerinin %79,63'ü (kesinlikle katılıyorum: %12,96; katılıyorum: %66,67) ve öğretim üyelerinin %85,44'ü (kesinlikle katılıyorum: %43,69; katılıyorum: %41,75) öğretmen eğitimini içeren lisans programlarının geliştirilmesi ve güncellenmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenin, ihtisas yapmadığı bir alanda öğretim programı hazırlamasının mantıklı olmayacağı söylenebilir. Bu konuda, göreve başlayan öğretmenler için yine üniversitelerden destek alınıp yüksek lisans eğitimi zorunlu hale getirilebilir. Öğretmenin hizmet süresince gelişmesini, yenilenmesini sağlayacak bir başka eğitim türünün, eğitimin amacına uygun nitelikte seçilmiş kişiler tarafından, eğitim-öğretim zamanları dışında, daha etkin ve katılmaya heves uyandıracak şekilde planlanmış hizmet içi eğitimler olduğu düşünülmüştür. Fakat araştırmanın nitel boyutundaki bazı katılımcılar, halihazırda yapılan

hizmet içi eğitimlerin yetersizliğinden söz etmiştir. Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman'ın (2013) çalışmasına göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının olumsuz olduğu ve bu sonucun cinsiyet, branş ve kıdeme göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Mevcut sisteme yeterli gelmeyen bir hizmet içi eğitimin; alan yazına göre, ideal öğretmen, ideal okul yapısına ulaşmaya çalışan sözleşmeli okul sisteminde yeterli olması, yeterliliği artırması pek mümkün görünmemektedir. Genellikle içerik ve eğitimi verenlerin yetersizliğinin eleştirildiği hizmet içi eğitimlerin, katılımcılara göre daha cezbedici, öncesinde öğretmenlere sorulduktan sonra tespit edilen konularda, eğitimi verenin o konudaki uzmanlığına bakılarak planlanan hizmet içi eğitimlerin daha yararlı olabileceği düşünülmektedir. Bu konuda üniversitelerle işbirliği yapılması, eğitimlerin daha fazla dikkate alınmasını ve cazip hale gelmesini sağlayabilir. Bu konuda araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında yer alan katılımcıların görüşleri birbirinden farklılık göstermiştir. Nicel boyut kapsamında görüşlerine başvuru alan 583 katılımcının %62'si (kesinlikle katılıyorum: %21; katılıyorum: %41) öğretim programını hazırlamaya çalışan öğretmenlerin ihtiyaç duyacakları profesyonel desteği sağlamak için hizmet içi eğitimlerin geliştirilmesinin yeterli olacağını düşünmektedir. Bu konuda öğretmenler ağırlıklı olarak (%66,35) olumlu görüşe sahiptir. Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal (2009) fen alanındaki öğretmenlerle nitel bir araştırma yürütmüş ve verilen hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda, eğitimden önce, öğretmenlerin sınıflarında en çok soru-cevap, düz anlatım ve deney yöntemlerini kullandıkları; eğitimden sonra ise, öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikler ile yapılandırmacı yaklaşıma ilişkin bilgilerinde önemli artışların olduğu vurgulanmıştır. Öğretmenlerin ders anlatırken bile kitaplarda yer verilen belirli yönergeleri takip etmesi sonucunda, mekanikleşen bir yapıya evrilmesiyle sözleşmeli okul için gereken yaratıcı, donanımlı, üretken öğretmen yapısına ters düşülmesi söz konusu olabilir. Ayrıca bu okullarla uyum sağlayacak şekilde öğretmenlerin bir değişim ve dönüşüm içerisine girmelerine karşı yine öğretmenler tarafından ciddi bir dirençle karşılaşılabilir. Araştırmadaki, özellikle öğretmenin seçilmesi ve görevlendirilmesine ilişkin maddelerde, olumsuz yanıtlarda görülen yığılmanın da buna benzer bir direncin işareti olduğu düşünülebilir. Bu nedenle öğretmen ikna edilerek kendini geliştirmesinin hem o hem de yetiştirdiği öğrenciler açısından, bugünden daha olumlu bir noktaya gelinmesini sağlayacağına inandırılabilir. Aksi takdirde yeterlilik problemleri olan öğretmenlerin müfredat hazırlama sürecine girmelerinin hayal kırıklığıyla sonuçlanabileceği öngörülmektedir. Katılımcıların %55'i (kesinlikle katılıyorum: %12; katılıyorum: %43) öğretmenlerin profesyonellik düzeyleri ve yeterlilik durumlarının bu model için yetersiz kalabileceğini düşünmüştür. Bu konuda okul müdürlerinin (%65,81), maarif müfettişlerinin (%59,26) ve öğretim üyelerinin (%70,52)

öğretmenlerin yetersiz kalabileceğini düşündükleri söylenebilir. Öğretmenlerin %44,99'u bu okullar için mevcut olan öğretmenlerin yeterli olmayacağını düşünürken %25,89'u bu görüşe katılmamıştır. Karacaoğlu'nun (2008) çalışmasında, öğretmenlerin, öğretmende olması gereken yeterliliklerin bütününde yeterlilik algılarının yüksek olduğu ve kendilerini *çok yeterli* gördükleri ortaya çıkmıştır (s. 91). Araştırmadaki diğer katılımcı grupların görüşlerine göre, öğretmenlere üniversiteden itibaren verilen eğitimlerde ve göreve başladıktan sonra katılacakları hizmet içi eğitimlerde, öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu ve profesyonel olmanın, alanında farklı, yaratıcı, yararlı, üretken fikirlere sahip olmayı gerektirdiği anlatılabilir. Öğretmenin yeterliliğinin artmasının, çocuğun başarısının artmasını sağladığı konusunda öğretmenler ikna edilebilir. Araştırmadaki nitel katılımcılar hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin yeterliliğini artırmayı hedeflemesi ve yeterliliği besleyecek şekilde zenginleştirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Çünkü öğretmen bilgi, tecrübe ve yaratıcılığını sentezleyip ortaya bir ürün çıkaracaktır. Ayrıca coğrafi açıdan kaynaklanan bölgesel farkların da önemli olacağı bir eğitim içeriği sunacağı için öncelikle öğretmenin kendisinin, o bölgenin coğrafi yapısının, fiziki, sosyal ve beşeri durumunun, başlıca geçim kaynakları ya da yer altı ve yer üstü zenginliklerinin bilgisine hâkim olması gerekir. Buna yönelik olarak da eğitim alma ihtiyacı duyabilir. Katılımcılar tarafından bu eğitimlerin, o bölgede bulunan üniversitede, ihtiyaç duyulan konuya yönelik alınabileceği gibi böyle bir şansın olmadığı durumlarda, belediyelerin ilgili birimlerine, böyle bir imkânın da bulunmadığı durumlarda, il ya da ilçe milli eğitim müdürlüklerine başvurarak bu eğitimi talep edebileceği düşünülmüştür.

Müfredatın öğretmenler tarafından hazırlanmasının olumlu yanlarından bir diğeri, müfredatın yetişmesi sorununun ortadan kalkabilecek olmasıdır. Eğitim süresinin ve içeriğinin, öğrencilerin özelliklerine göre öğretmen tarafından planlandığı bir durumda, öğrenci seviyelerinden kaynaklanan *müfredatta geri kalma sıkıntılarının* görece daha az olması beklenebilir. Nitel boyutta görüşülen eğitimciler, tüm müfredatın merkezden gelmemesi gerektiği konusunda çoğunlukla hemfikir olmuştur. Yıllardan beri süregelen “*Ankara koşullarına göre müfredat yapılıyor, her bölgeye ya da gelişmemiş yerleşim yerine bile aynı müfredat gönderiliyor*” gibi serzenişlerin halen devam ettiği görülmektedir. Taşar (2009) merkeziyetçi yönetim yapısının kamu okulları üzerinde bıraktığı olumsuz etkilere yönelik çalışmasında, merkezi yönetim yaklaşımının güdümünden uzak, kendi vizyonu, misyonu ve değerlerini oluşturmuş, gücünü merkezi yönetim organlarından ziyade yerinden yönetim birimlerinden, kendi iç ve dış dinamiklerinden alma yaklaşıma dayalı okul yapısına ihtiyaç duyulduğunun altı çizilmiştir. Fakat bu durumun bir ön koşulu bulunmaktadır. Bu ön koşul hem araştırmacı tarafından görüşme

sorularında vurgulanmış hem de birden fazla katılımcı tarafından yeniden üzerinde durulmuş, dile getirilmiştir. Müfredat konusunda öğretmene verilen serbestliğin elbette belirli bir sınırı olacaktır. Şu an merkezîyetçi yapının tercih edilmesini zorunlu kılan sebepler devam ettikçe Bakanlığın gerekli çerçeveyi çizmesinin, öncelikli olarak işlenmesi gereken ya da işlenmesinin sakıncalı olduğu ders içeriklerini belirlemesinin ve buna yönelik denetimlerini de yapmasının daha uygun olacağı ifade edilmiştir. Bu durumu göz önünde bulundurarak nitel boyuttaki katılımcılar, sözleşmeli okulların devletin uygun göreceği belirli bölgelerde kurulmasına izin verilmesinin daha uygun olacağını düşünmüştür. Bifulco ve Buerger (2015) sözleşmeli okulların finans ve hesap verebilirlik politikalarının, sözleşmeli okulun konumuna ilişkin kararları etkileyebileceğini söylemiştir. Nicel katılımcıların %49'u (kesinlikle katılıyorum: %13; katılıyorum: %36) bu okulların yalnızca kaliteli bir okul yönetim kurulu ekibi oluşturabilme potansiyeli olan bölgelerde kurulmasının denetimi de kolaylaştıracağını desteklemiştir. Katılımcılara göre karar almada, yönetimde, harcamalarda, müfredatın oluşturulmasında daha bağımsız olma durumunun yanlış anlaşılıp devlete ve millete zarar verecek bireylerin ya da oluşumların ortaya çıkmasına engel olmak için devletin denetim işini sağlıklı bir şekilde yürütmesi, kültürümüze ve değerlerimize olumsuz yansımaların olmasına fırsat verilmemesi gerektiği düşünülmüştür. Çünkü Türkiye bağlamı dışında, sözleşmeli okulların bazı ideolojik ya da inanca yönelik amaçlar doğrultusunda açılabilirler görülmektedir (Amsterdam, 2017). Yörük ve Su (2015) sözleşmeli okulların Türkiye'de uygulanabilirliğini yordamaya yönelik yaptıkları araştırmada, dezavantaj sayılabilecek konulardan biri olarak, *ideolojik/siyasi yaklaşımların vereceği zararları* göstermiştir. Türkiye için bu olasılığın ortaya çıkaracağı sakıncalar düşünülerek Türkiye'ye zarar verecek oluşumlara müsaade etmeden ve bu konuda devletin sıkı denetimi altında hareket edilmesi daha uygun olabilir. Türkiye; milli değerlere, şanlı bir tarihe ve uzun yıllardır farklı medeniyetlere ev sahipliği yapmış olması nedeniyle zengin bir kültüre sahiptir. Bu nedenle toplumumuzun kendi dokusuna uygun eğitim politikaları oluşturulup eğitim rotası çizilmesi daha yararlı olabilir. Müfredatın gerek uygulanmaya başlamadan önce gerek uygulama aşaması ve sonrasında denetlenmesi gerektiği de bu hassasiyete dayanmaktadır. Katılımcılara göre, bunu il ya da ilçe düzeyinde oluşturulacak ve bu işi ciddiyetle ve titizlikle yürütebilecek bir ekip üstlenebilir ya da okul yönetim kurulunda yer alan bir devlet temsilcisi veya okul içerisinde devlet tarafından görevlendirilip denetim yapan ve destek veren bir grup aracılığıyla gerçekleştirilmesi sağlanabilir. Araştırmanın nicel boyutunda görüşleri alınan katılımcıların %79'u (kesinlikle katılıyorum: %22; katılıyorum: %57) müfredat hazırlama konusunun getireceği sakıncalara çözüm olarak, hazırlanan içeriğin uygunluğu ve kontrolü için yerel düzeyde, Bakanlıkça yapılandırılan bir denetim sisteminin var olması gerektiği görüşünü desteklemiştir. Sözleşmeli

okullara sahip ülkelerde, bu okulların felsefesinden kaynaklanan özerkliğin de birtakım sınırları bulunmaktadır. Finnigan (2007) sözleşmeli okulların bazılarının en azından bütçesel kararlarda kontrolü elinde tutmakla beraber çoğunun yüksek düzeyde özerkliğe sahip olmadıklarını vurgulamıştır. Bu okulların özerkliğinin; eyalet yasalarından, yetkililerle ilişkilerden, eğitim yönetimi kuruluşlarından ve toplumsal kuruluşlardan etkilendiğini ifade etmiştir.

Bu okullar için evrensel değerler çerçevesinde, Bakanlığın kazandırılmasını hedeflediği temel beceriler ışığında, milli ve manevi değerlerimize, toprak ve millet bütünlüğümüze zarar vermeyecek özellikte, bilime dayalı, ülkesini seven, demokrasiye ve değerlerine bağlı bireyler yetiştirme gayesine odaklanan eğitim içeriklerinin hazırlanması gerekir. Öğretmenin kendi dünya görüşünü, siyasi tavrını eğitime yansıtmasını engelleyici planlama ve düzenlemelerin önceden yapılması faydalı olabilir. Schmitt ve Miller (2015) toplumun, öğretmenlerin kendi inanç sistemlerini ve değerlerini sınıfa taşımalarından endişe duyabileceği için okulların tarihsel doğruları, tarihleri öğretmek ve iyi çalışma alışkanlıkları geliştirmek gibi öğelere odaklanmalarını tercih edebileceklerini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra katılımcılar tarafından, öğretmene verilen müfredatı hazırlama sorumluluğunun, öğretmenin istediği konulara ağırlık vererek hatta verdiği eğitimi, kendisinin daha iyi bildiği konular çerçevesinde şekillendirip konu sınırlandırması yapmasının önüne geçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Bir başka ifadeyle, öğretmenin yalnızca kendisinin yeterli olduğu alanlara ağırlık vererek eğitimi planlama olasılığına değinilmiştir. Bu durum sonucunda, çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarının göz ardı edilip sınırlı düzeyde bir eğitim almaları söz konusu olabilir. Ya da öğretmen çocuğu tanımadan, öğretmeye çabalamadan, çocuk bu kadarını öğreniyor diye başarısızlık faturasını öğrenciye kesip kendini haklı çıkarabilir. Bu nedenle katılımcılar tarafından öğrenciye kazandırılması gereken temel bilgi ve becerilere ilişkin verinin Bakanlık tarafından sunulmasının ve bu yönde sakıncalı bir durumu engellemek için devletin bugünkünden daha işlevsel, daha periyodik bir denetim sağlamasının gerektiği üzerinde sık sık durulmuştur.

Müfredatın öğretmen tarafından çocukların ilgi, istek ve yeteneklerine uygun şekilde planlanması, çocukların bireysel çeşitliliğine hitap etme amacının varlığına işaret etmektedir. Kanadalıların genellikle okul sisteminde yurttaşlık sorumluluklarından söz ettikleri ve özellikle dil, etnik yapı ve inanç bakımından çok kültürlülük ve çoğulculuğa vurgu yapmaları (Macedo ve Wolf, 2004) toplum normları açısından beklenen bir davranıştır. Kanada'nın göçmenlerden oluşan ve farklı dil, etnik köken ve inanca sahip bireylerinin oluşturduğu toplumsal yapısındaki çeşitliliğe hitap edebilecek bir okul modeli olarak sözleşmeli okul yapısının başarıyı yakaladığı düşünülse de, genel olarak sözleşmeli okulların ırksal ayrımın üstesinden gelemediğini

vurgulayan çalışmalar da bulunmaktadır (Wamba ve Ascher, 2003; Bifulco ve Ladd, 2007; Stein, 2015). Türkiye’deki toplumsal yapının bölgesel olarak çeşitlendiği düşünülürse, toplumdaki ve bireyler arasındaki bu çeşitliliği destekleyebilecek eğitim yaklaşımına kolay uyum sağlayabilme olasılığımızın yüksek olduğu düşünülebilir. Rutledge ve Cannata (2015) yüksek performanslı okullarda olup düşük performanslı okullarda olmayan bir özellik olarak, bireyselleştirme için gereken, öğrencileri tanılayıcı uygulamalardan söz etmiştir. Bu uygulamada; öğrencilerin kimliğine, sahip olduğu kültürel ve akademik hazır bulunuşluluğa ve akademik beklentilerine yer verilmiştir. Ayrıca ğrencileri bireyselleştirme çalışması yönetimin, öğretmenlerin ve rehber öğretmenin, çocukların okuldaki ihtiyaçlarına önem vermelerini ve öğrencilerin ev yaşantılarını anlamaya yönelik çaba göstermelerini içermektedir. Bu nedenle çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarına hitap edebilmek için öncelikle doğru bir tanıma ve tanılama çalışması yapılması uygun olabilir. Nitel boyuttaki katılımcılar bu konuda sözleşmeli okul yapısıyla ilişkilendirmeden, bir okuldaki çocukların bireysel çeşitliliklerinin nasıl geliştirilebileceği konusunda önerilerde bulunmuş ve çoğunluğu okullarda hobi atölyeleri, hobi köşeleri ya da yabancı dil laboratuvarları olması gerektiği üzerinde durmuştur. Kelley ve Demorest (2016) alışmasında, farklı sosyo-ekonomik durumlara sahip bölgelerde, müzik okulu olan ve olmayan okullar arasında -okul tipine bakılmaksızın- müzik programı olan sözleşmeli okulların daha yüksek test puanlarına sahip olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca sözleşmeli okulların geleneksel müzik olarak (bando, koro, orkestra) daha fazla seçenek sağladığı vurgulanmıştır. Bazı devlet okulları fiziksel imkân açısından çeşitli atölyeler oluşturmak için müsait olmayabilir. Hatta bu durum sözleşmeli okul için de geçerli olabilir. Böyle bir durumda, araştırmadaki bir ğretim yesi tarafından, dersleri ayrı şekilde düşünerek değil, tüm dersleri kapsayacak nitelikte, çocuğun disiplinler arası ilişkileri kavramasını kolaylaştıracak bir mantıkla, öğrendiklerini sentezleyebileceği, uygulamalar yapabileceği ortamların oluşturulmasının daha uygun olabileceği ifade edilmiştir. Bu konuda Finn vd. (2016, s. 208) okulların birbirine benzerliğinin, çocukların birbirine olan benzerliğinin bittiği noktada sona ermesi gerektiğini ve sözleşmeli okul sektörünü, tek tipliliğin merceğinden değerlendirmenin son derece yanlış olduğunu söylemiştir. Bireysel çeşitliliğe hitap edebilmek için nitel katılımcıların bazıları tarafından önerilen fikirlerden bir diğeri, farklılaştırılmış eğitimi herkes için hayata geçirmek olmuştur. Finn vd. (2016) sözleşmeli okullarda, bireyselleştirilmiş eğitimin daha başarılı uygulandığını vurgulamıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim; öğretmenin bilgisi, tecrübesi ve fedakrlığına bağlı olarak öğrencide iyi sonuçlar elde edilebilecek bir yöntemdir. Her birey biricik ve kendine özgü ise, öğrenme şekli ve hızının, beklentileri ve isteklerinin de birbirinden farklı olması gerektiği düşünülebilir. Bu nedenle bir dersin ya da konunun içeriğinin planlanmasından değerlendirmesine kadar geçen

eğitim sürecinin kişiye göre hazırlanması ideal olandır. Çocuk kendini en rahat şekilde -görsel mi, yazılı mı, sözel mi gibi- nasıl ifade edebiliyorsa, buna göre değerlendirme araçları hazırlanabilir. Yazılı olarak bunu başarabilenlere yazılı olarak anlatmaları istenebilir. Dolayısıyla değerlendirmede, çocuğun öğrendiklerini en rahat hangi yolla ifade edebildiğinin göz önünde bulundurulduğu durumda, çocuğun hem kendini değerli hissetmesi sağlanabilir hem de başarılı olamadığı bir yöntemde ısrarla başarılı olmaya zorlamak yerine başarılı olduğu yol üzerinden gidilerek daha başarılı olması için desteklenebilir. Gerek farklılaştırılmış eğitim olsun gerek bireysel çeşitliliğe hitap etme olsun sınıf mevcutlarının daha az olduğu durumda, bunların gerçekleştirilebileceğini düşünen katılımcılar vardır. Bazı katılımcılar bireysel çeşitliliği geliştirmek için öncelikle okul kültürüne, farklılıklara saygı duyma ve bunun bir zenginlik olduğunu kabul etme anlayışını yerleştirmek gerektiğini düşünmektedir. Çünkü farklılıklara saygı duyulan bir ortamda kişiler kendilerindeki farklılığı güvenle ortaya koyabilir. Varlığıyla okula bir zenginlik kattığını düşünerek kendini değerli hissedebilir ve farklılığını geliştirmesi gerektiğinin farkına varıp bunu talep edebilir. Çocukları doğru bir şekilde tanıyıp ilgi, istek ve yeteneklerini ortaya çıkarabilmenin, öğretmenin tecrübesine, becerisine, zamanını ve emeğini çocuklara yönlendirecek kadar fedakâr bir yapıya sahip olup olmamasına bağlı olduğu söylenebilir. Öğretmen sürece rehberlik yapacak en önemli kişilerden biri olarak, yeterli donanımına sahip olmalı ve istekli olmalıdır. Çocuğun bir yeteneğinin keşfedilmesinden mesleğe yönlendirilmesine kadar geçen zamanda, öğretmenlerinin doğru rehberliğine ihtiyacı vardır. Doğru rehberlik için öğretmenin uzmanlık alanı da ön plana çıkmaktadır. Nitel katılımcılardan bazıları ilkokullarda resim, müzik ve beden eğitimi derslerinin alan öğretmenleri tarafından verilmemesinin, çocukların yeteneğinin keşfedilmesinde sorunlara neden olduğuna değinmiştir. Bazı katılımcılar tarafından sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla bu ders sürelerini akademik derslere devam etmek ya da soru çözmek için kullandığı, isteseler bile çocuğun bu üç branştaki ilgi ve yeteneğini tespit etmede zorlandıkları dile getirilmiştir. Bireysel çeşitliliği geliştirebilmek için bu üç branşın öğretmenlerinin ilkokullarda da görevlendirilmesi gerektiği düşünülmüştür.

Son birkaç yıldır, daha çok üniversiteler tarafından benimsenen belirli temalar çerçevesinde eğitimi planlama anlayışının, bireysel çeşitliliği besleyen bir seçenek olarak görülüp daha alt eğitim kademelerine de yaygınlaştırılabileceğini düşünen katılımcılar olmuştur. Sözleşmeli okul yapısı ile toplumda daha fazla talep edilen temalara yönelik okulların yaygınlaştırılıp talep görmeyenlerin kapatıldığı bir yaklaşım ile toplumun eğitimden beklentisi devlet eliyle karşılanabilir. Bölgenin ihtiyacı ya da bölgede yaşayanların tercihi doğrultusunda sağlık, işletme, adalet gibi temalar belirlenebilir. Bu durum mesleklerin daha profesyonel şekilde icra edilmesine

de katkı sağlayabilir. Çocuğun bu temalara yönelmesi sınav aracılığıyla değil, temel bir tespit, tanılama çalışmasının ardından çocuğun isteği doğrultusunda yapılabilir. Katılımcılar, merkezi sınav sistemini, bireysel çeşitliliğe hitap etmek için planlanacak her eylemin önünde büyük bir engel olarak görmüştür. 10. Kalkınma Planı'nda eğitim politikalarına yönelik hedeflerden biri olarak, *sınav odaklı olmayan ve bireysel farklılıkları gözeterek* bir dönüşüm programından söz edilmiştir (Resmi Gazete, 2013, madde. 145). Dolayısıyla Türkiye'nin eğitim sisteminde yapılandırılacak ve öğrenci çeşitliliğini önemseyecek yeni okul yapılarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Finn vd. (2016) sözleşmeli okulları, eğitim piyasasındaki taleplere ve olanaklara yanıt vermesini; felsefesini, pedagojisini ve organizasyonunu çeşitlendirmesini ve belli başlı öğrenci ihtiyaçlarına, topluluk önceliklerine ve ailelerin tercihlerine eğilmesini sağlayacak önemli oranda bol zamana ve serbestliğe sahip okul yapıları olarak ifade etmiştir. Bu sayede Montessori sözleşmeli okullarının, Waldorf stili sözleşmeli okulların, STEM sözleşmeli okullarının, açık hava eğitimi sözleşmeli okullarının, sanal sözleşmeli okulların, yabancı dilde eğitim veren sözleşmeli okulların ve özel eğitim veren sözleşmeli okulların var olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca öğretmen yönetimli okullar, iş faaliyetli okullar, sıfırdan başlayan okullar, dönüşen okullar ve dahası da vardır. Bu bağlamda çeşitliliğin etkileyici olduğu ifade edilmiştir. Katılımcıların %92'sinin (kesinlikle katılıyorum: %44; katılıyorum: %48) bu okulların, çocukların bireysel farklılıklarına ya da ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine göre branşlaşması gerektiğini düşündüğü söylenebilir. Gerek yüz yüze görüşmelerde gerek anket yoluyla elde edilen eğitimci görüşlerine göre, okulların, öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun şekilde çeşitlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu durumda sözleşmeli okulların yaygınlaşmaya başlaması ile eğitimin önemli ölçüde çeşitleneceği, merkezîyetçilikten uzaklaşacağı ve bölgesel olarak kontrol edilebileceği öngörüsünde bulunulabilir (Peterson ve Campbell, 2001). Fakat Finn vd. (2016) açısından bu çeşitlenme de yeterli görülmemektedir. Yalnızca daha fazla sayıda okul sağlayıp bunların arasından seçme hakkı tanınmanın misyonu tamamlamayacağı ifade edilirken piyasanın ötesindeki güçlerin de eğitimde kalitenin sağlanmasına yardım etmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutundaki katılımcılardan bir öğretim üyesi, sözleşmeli okulların, *çocukları geleceğe hazırlaması gerektiği* üzerinde durmuştur. Bilim ve teknolojinin gelişmesi, eğitim sisteminde de bazı değişimlerin yaşanmasını; bilgilerin, metotların hatta kurumların yapısının bile değişimini ve dönüşümünü zorunlu kılmaktadır. Bu noktada dünya çapında yaşanan gelişmeler iyi takip edilerek geleceğin bir haritası çıkarılabilir. Eğitimde geleceğin trendleri neler olacak? Hangi yeni eğitim ihtiyacı ortaya çıkacak? Sözleşmeli okulların yönetim ekibi ve ekibin başındaki liderin, bu analizleri yapabilme ve geleceği öngörme becerisinin yüksek

olması gerekebilir. Nicel boyutta görüşleri alınan 583 katılımcının %91'i (kesinlikle katılıyorum: %40; katılıyorum: %51) çocukların geleceğe ya da geleceğin ihtiyaçlarına yönelik eğitilmesi, yetiştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Fakat bu durum, piyasa koşullarına ya da kapitalizme ayak uydurma bakış açısından ayrılmaktadır. Gelişmelerin gerisinde kalmamak, değişmek, gelişmek, yenileşmek eğitim sisteminde olumlu sonuçlar ortaya çıkaran süreçlerdir. Sözleşmeli okullar bölgesel düzeyde, bölgedeki kişilerin ihtiyaçlarına cevap vermeye yönelik kurulacağı için geleneksel özellikler de barındırabilir. Bir başka ifadeyle, ne gelişmelere karşı durulabilir ne de geleneksel bakış açısı tamamen terkedilebilir. İkisi arasında kurulacak dengenin ideal olabileceği söylenebilir.

Curry (2013) *“okul liderinin en büyük destekçisi, memnun bir ailedir”* demiştir. Dolayısıyla sözleşmeli okulların en büyük destekçileri, bölgedeki halk ve okulun velileri olmaktadır. Bu memnuniyet, ailenin çocuğunun hem akademik hem de toplumsal anlamda başarılı olmasından gelmektedir. Aileler, o okulda çocuklarının iyi bir eğitim alıp yetişmesini en fazla isteyecek olan kişilerdir. Çocuklarının iyi bir eğitim almasını, bulundukları bölgenin kalkınmasını isterler. Türkiye'nin 65. Hükümet Programı'nda, eğitim sisteminin her kademesinde, ailenin eğitim sürecine katkısını artıracak etkileşimli bir mekanizma oluşturulacağından söz edilmiştir (T.C. Başbakanlık, 2016, s. 12). Dolayısıyla başarılı bir yönetim becerisi sayesinde yardıma açık bu bireylerden, okulun ihtiyaçlarından eğitim süreçlerine kadar katılımları ve destekleri sağlanabilir. Araştırmada, uzmanlık alanına dikkat edilerek bölgenin esnafından ya da iş sahiplerinden, okulda planlanan sürelerde, amaçlar ve içeriğin öğretmenle beraber önceden hazırlanarak ve öğretmenin gözetimi altında ders anlatmalarına müsaade etmenin olumlu yansımaları olabileceğini düşünen katılımcılar olmuştur. Böylece dersteki konunun zenginleşmesi, öğrencilerin ilgisinin konuya çekilmesi ve ders anlatan kişinin okulu sahiplenmesi gibi faydalı sonuçlar ortaya çıkabilir. Curry (2013) ailelerin okula yakın olması konusunda, müdürün etkisini önemsemektedir. Aileler, becerilerinin ve yeteneklerinin programda bir etki yaratacağını fark ettiklerinde, bir bağ ve aidiyet hissi duyduklarında okula karşı sorumluluk alabildiklerini ve ailelerin katılımını benimseyen ve geliştirmeye hevesli, açık bir okul kültürü oluşturmanın, okul liderinin sorumluluğunda olduğunu vurgulamıştır. Đurišić ve Bunijevac (2017) eğitim sisteminde öğrencilerin başarısı için ailelerle ortak sorumluluk geliştirme üzerine odaklanmış ve artan aile katılımının; öğrenci başarısını artırdığı, öğretmen ve veli memnuniyetini yükselttiği ve okul iklimini geliştirdiği yönünde sonuçlar meydana getirdiğini vurgulamıştır. Bifulco ve Ladd (2006) sözleşmeli okulların sahip olduğu adem-i merkeziyetçi yapıdan dolayı ailelerin, okulların işleyişine daha fazla dâhil olma, katılım göstermelerine neden olduğunu söylemiştir. Ayrıca alan yazında, sözleşmeli okullardaki

velilerin, okulun işleyişine dâhil olma anlamında daha katılımcı oldukları ya da böyle ailelerin, sözleşmeli okulları tercih etmeye daha eğilimli oldukları vurgulanmaktadır (Buechler, 1996; Davies, 2004).

Eğitim programlarının amacına ulaşması, öğrencilerin başarılı sonuçlar ortaya çıkarması, öğretmenlerin gayretle çalışması için zamanını, emeğini ortaya koyan vizyon sahibi, çalışkan ve donanımlı okul müdürlerinin sözleşmeli okullar için bir gereklilik olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle okul müdürlerinin titizlik ve özenle seçilmesi, liyakata önem verilmesi daha uygun olabilir. Sözleşmeli okulda okul müdürü, okul yönetim kuruluyla beraber okuldaki eğitimi yönlendiren önemli sorumluluklara ve role sahiptir. Curry (2013) yönetim kurulunun, profesyonel ve atanmış bir okul liderinin, okulun günlük işleyişini yönetmesine olanak tanınmasının hayati önemde olduğunu söylemiştir. Burada okuluna hâkim müdürden söz edilmektedir. Müdürün kariyerinin yanı sıra karakteri açısından da iyi özelliklere sahip olması gerekmektedir. Erdemli, merhametli, vicdanlı, dürüst, zaaflarından arınmış bir okul müdürünün öğrenci, öğretmenler ve diğer kişiler için daha isabetli ve haklı kararlar alabileceği düşünülebilir. Dolayısıyla bu özellikler; eğitim düzeyi yüksek, bilgi ve tecrübe açısından donanımlı, girişimci ve gelişimci bir yapıya sahip, profesyonelleşmeye önem veren ve özen gösteren, kariyerine ilişkin hedeflere sahip, eğitime gönül vermiş bir okul müdürünün varlığıyla parlayabilir. Bu amaçla katılımcılar tarafından okul müdürlerinin seçilmesi sürecinde, jüride üniversitelerden öğretim üyesi temsilcilerin de yer almasının, doğru seçimler yapılması için fayda sağlayabileceği düşünülmüştür.

Günümüzde herhangi bir konunun öğretilmesi hatta bir becerinin kazandırılması için sayfalarca çevrimiçi dokümanlar, videolar, paket programlar vb. bulunduğu göz önüne alınırsa, kişilerin öğrenmek istedikleri bilgiye kendilerinin ulaşip kendilerine göre hazırlanan programları takip ederek bir müzik aleti çalmak istiyorsa eğitim videosunu izleyerek yönergeler doğrultusunda öğrenebildiği söylenebilir. Yetişkin öğrenmesine yönelik bu eylemler giderek daha alt yaş gruplara inmiş, okul derslerine yardımcı yazılımlar ortaya çıkmıştır. Çocuklar bu programları takip ederek eksik konularını tamamlama ya da daha fazla pratik yapıp farklı örnekleri ve soruları görme şansına da sahip olabilmektedir. Bu noktada zaman zaman öğretmenlere verilen bazı konferanslarda bile, öğretmene ihtiyaç olup olmadığı sorusu gündeme gelmektedir. Teknolojinin bu kadar hızlı ilerlediği, insanların kendi başına istediğini öğrenebildiği bir dönemde, yeterlilik sorununun yaşanmayacağı teknolojik çözümler söz konusu iken öğretmenin yeterliliğinin dert edinilmesinin, çocukları ve işini severek yapan, fedakâr öğretmenlerin henüz hala yerlerinin doldurulamamasından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcılar, sistemdeki tüm öğretmenlerin bu özelliklere sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca sözleşmeli okullarda, öğretmenin üstlendiği sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için donanımlı, yeni fikirler üretebilecek yapıda, yaratıcı ve yenilikçi olması gerektiği de söylenebilir. Eğitimde yenilikçilikten kastedilen, yeni ya da önemli derecede geliştirilmiş bir müfredat, yeni bir eğitimsel yazılım ya da kaynak olabilir. Yeniliğin süreçteki izdüşümü ise, yeni ya da önemli ölçüde geliştirilmiş bir öğretim yoludur (Alberta Education, 2011, s. 2). O halde okulda yenilikçi fikirlerin ortaya çıkması ve sürdürülmesini sağlayan baş aktörün öğretmen olduğu söylenebilir. Çalışmada, katılımcılar tarafından öğretmenin profesyonel gelişimi için gerekiyorsa rotasyonun da düşünülebileceği vurgulanmıştır. Daha fazla tecrübe sahibi öğretmenin, gelişmeye daha fazla ihtiyacı olan bölgelere görevlendirilmesi şeklinde uygulanacak rotasyonun, Türkiye için faydalı olabileceği düşünülmüştür.

Mentorluk felsefesinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkı sağlayabilecek, sağlıklı bir şekilde uygulanabildiğini söylemek zordur. Bu nedenle halen mentor öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir (Bakioğlu, Bayhan ve Özgen, 2013, s. 162). Çünkü öğretmen ihtiyacının karşılanmasına odaklanan ve belirli dönemlerde gerçekleştirilen atama sisteminin, öğretmeni vakit kaybetmeden sistem içerisine dâhil etmeye yönelik olduğu ifade edilebilir. Oysa ki, göreve yeni başlayan bir öğretmenin, okulda sahip olacağı duruştan, kullanacağı ders tekniklerine kadar birçok konuda rehberliğe ihtiyacı vardır. Nicel boyutta yer alan katılımcılardan kariyere giriş evresinde (1-5 yıl) olan öğretmenlerin, özellikle öğretmen başlığında olumsuz seçeneklerde yığılma göstermelerinin altından yatan nedenlerden birinin, bu ihtiyaçlar silsilesinden kaynaklanan tedirginlik ve huzursuzluk hali olduğu düşünülebilir. Kartal, Özdemir ve Yirci (2017) özellikle kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin ilk yıllarında pek çok sıkıntıyla karşılaştıklarını ve bir mentorun rehberliğine ihtiyaç duyduklarını vurgulamıştır.

Araştırmada katılımcılar tarafından, öğretmenlerin kendi profesyonel gelişimlerini artırmaları ve çocuklara daha faydalı olabilmeleri için bağımsız olarak çalışabilecekleri bir mekânın, bir odanın olmasının yararlı olabileceği düşünülmüştür. Öğretmenler Odası çok sayıda öğretmenin ortaklaşa kullanmak zorunda oldukları bir alandır. Dolayısıyla gürültü fazladır. Bu nedenle bazı katılımcılar, öğretmenin o gürültülü ortamda derse hazırlık yapmasının mümkün olmadığını vurgulamıştır. Öğretmenler Odasının, öğretmenler için yalnızca bir şeyler içip sohbet edebilecekleri ortamlar olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenin dersten çıktıktan sonra arkadaşlarıyla sohbet etme ihtiyacının olması normaldir. Bir sonraki derse kadar kendini bu şekilde dinlendiriyor, motivasyonunu artırıyor olabilir fakat bu süreyi doküman inceleyerek sessiz bir ortamda bir şeyler okuyarak hatta dersi için hazırlık yaparak değerlendirmek isteyen öğretmenler

de olabilir. Hatta sadece teneffüs zamanında değil öğrenci dağıldıktan sonra da bazı öğretmenler öğrenme aktivitelerine yoğunlaşmak isteyebilirler. Bu nedenle fiziksel koşullar çerçevesinde, her öğretmenin okulda bir odası olabilir ya da öğretmenlerin bu amaçla kullanabilecekleri sessiz alanlar oluşturulabilir. Good ve Braden (2000) sözleşmeli olan ve olmayan okullar arasındaki farktan bahsederken öğretmenlerin kariyer gelişimine dikkat çekmiş ve sözleşmeli olmayan okullarda öğretmenlerin, yenilenmeleri ve yenilik getirmeleri için yeterli ve uygun alanlarının olmadığını vurgulamıştır (s. 140).

Öğretmenin kariyer gelişimini önemsemesi, öğretmenin veliye karşı, okulun ise tüm topluma karşı hesap verme sorumluluğunu yerine getirmesi açısından öne çıkan unsurlardan biridir. Çünkü yalnızca öğretmen bile işini profesyonel şekilde yerine getirdiğinde, çocuğun hatta tüm eğitim sisteminin başarılı olacağını düşünen katılımcılar olmuştur. Öğretmenin, çocuğun başarısını paylaştığı gibi başarısızlığının sorumluluğunu da paylaşması gerekir. Başarısızlığın; çocuğun zekâsıyla, ailesinin ekonomik ve kültürel seviyesiyle ya da kişisel özellikleriyle bağdaştırma eğiliminde olmak, öğretmenin ve okul yönetiminin bu sorumluluktan kaçmaya çalıştığını gösterebilir. Sözleşmeli okulda, hesap verme sorumluluğunun artması, herkesin başarıyı olduğu kadar başarısızlığı da paylaşmasını gerektireceği söylenebilir. Ortada bir başarısızlık durumu varsa, öğretmen ya da okul yönetimi farketmeksizin bu durumun her muhatabına hesap sorulması daha uygun olabilir. Usman (2016) eğitim yöneticilerinin eğitimin hedeflerine ulaşması için uygun kaynakları kullanırken hesap verebilir olmasının yanı sıra eğitimdeki tüm paydaşlara karşı da hesap verme sorumluluğuna sahip olduğunu söylemiştir (s. 266).

Hesap verme sorumluluğu konusunda katılımcıların dile getirdikleri başlıklar çoğunlukla okulun mali işleriyle ilgili olmuştur. Yapılan harcamaların zamanında ve sürekli güncel tutulmak suretiyle ilan edilmesi, okul yönetim kurulunun şeffaf ve her an denetlenmeye açık olması, harcamalarda ihtiyaç belirlenmesinden itibaren sonuçlanmasına kadar geçen sürecin şeffaf ve ayrıntılı bir biçimde raporlandırılması okulun mali konularına ilişkin hesap verebilirliği artırmaya yönelik önerilerdir. Çünkü açıklık ve şeffaflık, hesap verebilirliği doğrudan etkileyen kavramlardır. Bir okul ne kadar açık ve şeffaf davranırsa, hesap verme sorumluluğunu da o derece yerine getirdiği düşünülebilir. Himmetoğlu, Ayduğ ve Bayrak'ın (2017, s.57) çalışmasında da katılımcıların hesap verebilirlikle ilişkilendirdikleri üç kavramdan biri şeffaflık olmuştur. Yaşadığımız dönemdeki artan teknoloji kullanımı, hesap verebilirliğin sağlanmasına fayda sağlayacak şekilde değerlendirilebilir. Katılımcılar tarafından, okul çapında kurulacak bir veri tabanı yoluyla her velinin kendi hesabıyla erişim sağlayabileceği, okula giriş-çıkış yapan

bağışları, malları kontrol edebileceği sistemlerin kurulmasıyla, mali açıdan okula yönelik soru işaretlerinin önüne geçilmesinin ve böylelikle okulun hesap verebilirliğinin artmasının sağlanabileceği düşünülmüştür. Şeffaflığın, okulda yalnızca okul yönetimine ya da öğretmenlere değil, öğrencilere de olumlu yansımaları olabilir. Çünkü okul içerisinde benimsenen şeffaflık anlayışı, toplumda daha fazla sorumluluk sahibi, hesap verebilen, güvenilir öğrencilerin yetişmesine katkı sağlayarak büyük ölçekteki etik dışı toplumsal sorunların giderilmesine de yardımcı olabilir (Karaevli ve Levent, 2014, s. 106). Mathis'in (2016) çalışmasında sözleşmeli okullara yönelik öneriler kapsamında, okul yönetiminin şeffaf olması gerektiği vurgulanırken bütçe ve devlete yapılan raporlandırmalar konusunda geleneksel devlet okullarına göre eşit ya da daha üstün seviyede olunması gerektiği ifade edilmiştir (s. 4). Okulun hesap verebilirliği, okul yönetim kurulunun hesap verebilir olmasıyla ilişkili olduğu için hizmet alanların bulunduğu bir okul yönetim kurulunun daha fazla hesap verebilir olabileceği düşünülebilir. Kuruldaki veliler, temsil ettikleri okulun diğer velilerinin de okula duyduğu güveni artırmak için planlamalar yapabilir, önlemler alabilirler. Kuruldaki velilerin liderlik niteliği taşıyan, dürüstlüğüne ve adaletine güvenilen, bilgi ve donanımından şüphe duyulmayan ve iyi insan olarak tanınan kişilerden seçilmesi hesap verebilirliğe katkı sağlayabilir. Okul yönetim kurullarına duyulan güven, okula duyulan güvene dönüşerek tüm velilerin hatta okulun bulunduğu çevrenin okulu daha iyi yerlere taşımak için özveride bulunmasını, her türlü desteği sunmalarını sağlayabilir. Hesap verebilirliği sağlamak ya da artırmak için önlem alan, planlı eylemlerde bulunan okulda, velilerin okula karşı güveninin, desteğinin ve velilerin derslere gönüllü olarak katılımlarının artmasıyla beraber okula karşı tutum ve memnuniyetin de artması beklenebilir. Velilerin bir okulu benimsemesi için orada sözünün dinlendiğine, isteklerinin göz önünde bulundurulduğuna, çocuğuna iyi davranıldığına, haksız bir puanlama yapılmadığına, harcamaların usulüne uygun şekilde yapıldığına ikna olması gerekir. Bu açıdan velilerden temsili olarak oluşturulacak bir ekibin okul içinde söz sahibi olmasına, okulun işlerini yürütme ve denetleme gücünü elinde bulundurmasına olumlu yaklaşılması beklenir. Fakat katılımcıların çoğu, okul içinde söz sahibi olan bir veli grubunun var olmasından rahatsızlık duyacaklarını ifade etmiştir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu'nun (2010) yaptıkları araştırma sonucunda benzer sonuçlar ortaya çıkmış, öğretmen ve yöneticilerin, ailelerin eğitim sürecine katılımı konusunda bilinçsizce davranmalarından şikayetçi oldukları ve sözleriyle aile katılımının gerekliliğini savunsalar da, uygulamada aynı hassasiyeti göstermedikleri ifade edilmiştir (s. 426). Bu durumun hesap verebilirliği yükselteceğine inanılmasına rağmen farklı konularda şüpheler ya da olumsuz yaklaşımlar da mevcuttur. Bu olumsuz yaklaşım en fazla, *öğretmen seçimi ve değerlendirmesi* ile *okulun genel eğitim politikasının oluşturulması* süreçlerinde yaşanmıştır. Nitel boyuttaki

katılımcılar, Türkiye’de bu sorumluluğun altından kalkabilecek az sayıda velinin var olduğunu ve bunun dışında kalan veliler için de yeterlilik sorunlarının yaşanacağını düşünmektedir. Öğrencilerin notlarından, öğretmenin dersine müdahale edilerek yönetmeye çalışılmasına kadar sakıncalı durumlar yaşanabileceği ve öğretmenin görevlendirilme şekline dolaylı bu davranışlar karşısında sesini çıkaramayacağı ifade edilmiştir. Bu durumda eğer Türkiye’de sözleşmeli okul modeli uygulanmaya karar verilirse, katılımcılar tarafından, en azından ilk zamanlarda gelişmiş ve refah düzeyi yüksek belirli bölgelerde kurulmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Nicel boyuttaki katılımcıların görüşleriyle, bu şekilde denetlenmesinin de kolay olabileceği desteklenmiştir (%49). Fakat bu okulların ABD’deki örneklerinde, bazı eyaletlerin, sözleşmeli okulları kentsel alanlarla (bazen de düşük başarı gösteren bölgelerle ya da öğrencilerle) sınırlandırmaya yönelik tüzüklere sahip olduğu söylenebilir. Başarı verilerinin, bu bölgesel yoğunlaşma durumunun, o çocukların yararına olduğunu gösterdiği söylene de, risk altındaki çocuklara ağırlık verilmesi sonucunda, sözleşmeli okulların daha fazla sayıda ve farklı öğrenciye hizmet etme potansiyelinin sınırlandığı vurgulanmıştır (Finn vd., 2016). Dolayısıyla bu okullar için uygulamaya dönük herhangi bir çerçeve belirlenirken bu durumun göz önünde bulundurulması faydalı olabilir.

Okulun hesap verme sorumluluğunu artıran bir diğer unsur, okuldaki öğrencilerin başarısıdır. Bakioğlu ve Salduz’un (2014) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin genellikle kendilerini hesap verebilir olarak görmelerine rağmen öğrenci başarısından öncelikli olarak öğrencilerin daha sonra kendilerinin hesap verebilir olması gerektiğini; öğrenci başarısızlıklarından ise, önce öğrencilerin sonra velilerin hesap verebilir olması gerektiğini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Renzulli ve Roscigno’nun (2007) çalışmasında, sözleşmeli okulların akademik standartları karşılamada hesap verebilir kılınmadığı vurgulanmış ve bu okullar eğer sisteme, politikalara ve prosedürlere karşı hesap vermeye sorumluysa, akademik başarıyı da sağlamaları gerektiği söylenmiştir (s. 33). Öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine destek olan akademik başarının yanı sıra spor, sanat alanlarında da öğrencileri başarıya taşıyabilen okulların, en azından eğitim anlamında hesap verme sorumluluğunu yerine getirdiği düşünülebilir. Bu konuda tek kıstas olmamasına rağmen öğrenci başarısı, önemli bir göstergedir. Bu başarıların yalnızca ulusal değil uluslararası düzeyde de sağlanması gerekmektedir. Okullar, başarılarını ilan ettiği gibi başarısızlıklarını da ilan etmelidir fakat bunu yapabilecek okul bulmanın mümkün olmadığı söylenebilir. Araştırmadaki bazı katılımcılara göre, başarısız olan öğretmenlerin -eğer ilgili bir yönetim varsa- idareciler tarafından bilindiği fakat bu bilginin velilerle paylaşılmadığı ifade edilmiştir. Başarısız olan öğretmenin duyurulmamasının yanı sıra başarılı olanların öne çıkarılması da uygun

görülmemektedir. Okul yönetiminin veliye karşı aldığı tavır, *tüm öğretmenlerin aynı düzeyde işini profesyonel ve başarılı şekilde icra ettiğidir* fakat öyle olmadığını gerek okul müdürleri gerek veliler olmak üzere birçoğu bilmektedir. Veli kendi çabalarıyla işini profesyonel biçimde yerine getiren öğretmenleri tespit etmek için araştırma yapmakta, hatta çocuğunun o öğretmene düşmesi için okula bağışta bulunabilmektedir. Tüm velilerin profesyonel ve başarılı öğretmenleri bilmesinin, kontrolsüzlüğü ve kaosu meydana getireceğine ve bu durumu yönetemeyeceklerine kanaat getiren okul yöneticilerine göre bu konuda gizliliğin korunması daha uygun gelmektedir. Araştırmadaki nitel katılımcılardan bir öğretim üyesi, devletin, okulun gizlediği bu durumları açıkça ilan etmesi, kamuoyuna sunması kısacası ifşa etmesi gerektiğini söylemiştir. Bu sayede hem devlet hem okul hesap verebilirliğini artırabilir. Okulda yaşanan ve paylaşılmaması gereken adli olaylar dışındaki idari olaylar ister öğretmenden ya da öğrenciden ister veliden ya da yöneticiden kaynaklanıyor olsun herkesin bilgisine açık olabilir. Bir öğretmen, işini ve çocukların başarısını önemsemiyorsa, bunların da bilinmesi gerekmektedir. Bu sayede hem toplumun okullara karşı güveni artmış olur hem de olumsuzluklarla anılan o idarecinin ya da öğretmenin sistemde var olması imkânsız hale gelebilir. Öğretmenlerin sürekli dile getirdikleri *“işini iyi yapan da bir, yapmayan da...”* eleştirilerinin bu yolla önüne geçilmesi sağlanabilir. Üniversiteden idealist bir öğretmen olma niyetiyle mezun olan kişinin sistemde 1-2 yıl içerisinde ciddiyetsiz ve özensiz bir biçimde işini yürütmeye devam etmesine engel olunabilir. Devlet okulları birer devlet kurumudur. Devlet kurumlarında, belirli konuların gizliliği önemlidir fakat okulların kapalı birer kutu haline gelmemesi için de önlemler alınabilir. İdeal olan, hesap verme sorumluluğunu layıkıyla yerine getirmesini bilen öğretmenlerin ve idarecilerin sisteme kazandırılmasıdır. Dolayısıyla Bakanlık, okulların, öğretmenlerin, okul yönetiminin başarılarını ve başarısızlıklarını açıkça ilan edebilir, yaptığı denetimler sonucu tespit ettiği olayları, kişileri ya da okulların genel durumlarını kamuoyunun bilgisine sunabilir. Bu durum herkesin işini ciddiyetle yürütmesini, başarısızlıklar konusunda öz eleştiri yapabilmesini, yapacağının yanına kâr kalmayacağını ve hataların gizlenerek bir yere varılamayacağını farkında olunmasını sağlayabilir. Eğitim işini yürütenler devletçilik ilkesini benimserse, işlerinde de devlete zarar verecek etkinliklerde bulunmaktan uzak durabilirler. Dolayısıyla bu tutum, okulların ve eğitimcilerin devlete karşı hesap verebilirliğini artırabilir.

Araştırmada katılımcılar tarafından, hesap verebilirliğin sağlanması ya da artırılması için paydaşlarla işbirliği yapılabileceği, demokratik yaklaşımın benimsenmesi gerektiği ve bağımsız kuruluşlardan destek alınabileceği düşünülmüştür. Ayrıca bağımsız denetim kuruluşları tarafından okulun bölge, il ya da ülke düzeyinde başarısının ilan edilmesi, başarıyı artırmak için

profesyonel önerilerin alınması, denetim işinin tek taraflı bir dikte olarak değil, iyileşme ve gelişmeye yönelik bir talebin ardından çift taraflı çabalar çerçevesinde yürütmesinin faydalı olabileceği ifade edilmiştir. Dolayısıyla başarıların karşılaştırıldığı sistemler, okulların hesap verme sorumluluklarına önem vermesine yardımcı olabilir. Himmetoğlu vd. de (2017) çalışmalarında, eğitimde belirli standartların sağlanması, bunun onaylanması ve okulların bu standartları karşılama düzeylerini kamuoyuyla paylaşmasının hesap verebilirlik için önemli olduğunu vurgulamıştır (s. 59). Hesap verebilir olmak, sistemlerin canlı kalmasını sağlamaktadır. Çünkü hesap verebilirlik içerisinde, başarıya odaklanma, iyileşme ve gelişme çabaları, yeniliği takip etmek gibi yapıları geleceğe taşıyacak birçok eylemi barındırmaktadır. Açıklık ve şeffaflık ise, kılavuz kavramlar olarak benimsenebilir. Ayrıca okulun çevresine olduğu kadar okulun içerisindekilere de hesap verme sorumluluğu söz konusu olmalıdır. Bu açıdan adil, güvenilir, başarıya dayalı bir okul ikliminin varlığında hesap verebilirlikten söz edilebilir. Aksi takdirde öğretmenler arasında ya da öğretmen-idare arasında çatışmalar yaşanabilir. Böyle bir ortamda öğretmenin işine adanması, fedakâr olması beklenemeyebilir. Bu durumun, idarecilerle öğretmenler arasında yaşanıyorsa okul yönetiminin, öğretmenler ile veliler arasında yaşanıyorsa öğretmenlerin hesap verebilir olmadığını gösterdiği söylenebilir.

Hesap verebilirliğin mali boyutuna ilişkin üzerinde durulan bir diğer konu denetim olmuştur. Okula ait bir bütçenin olması, bu bütçenin nasıl idare edildiğinin denetlenmesini gerektirmektedir. Paino, Renzulli, Boylan ve Bradley (2014) Kuzey Karolina'daki sözleşmeli okulların kapatılmasında, finansal açıdan hesap verebilirliğin kilit rol oynadığını belirtmiştir. Nitel boyut kapsamındaki müfettiş olan katılımcılar, denetim ile ilgili konularda sıkıntı yaşanmaması için harcamaların, daha önceden çerçevesi çizilmiş olan ihtiyaçlara yönelik yapılması gerektiğini söylerken okul müdürleri okullara gönderilen ödeneklerin belirli şartlara bağlanmaması gerektiğini düşünmüştür. Çünkü okulun o an ihtiyaç duymadığı bir kalem için gönderilen ödeneğin, başka ihtiyaçların karşılanmasında kullanılmadığı dile getirilmiştir. Müfettişler ise, önceden planlanmayan harcamalar yapılmasının, denetimde sıkıntılara yol açtığını, bu harcamaları yapanların zan altında kaldıklarını, bu haliyle kötü niyetle kullanılmaya açık bir durumun söz konusu olabileceğini ifade etmiştir. Fakat Orta Vadeli Program'da (2018-2020) *okul bazlı bütçe yönetimi* üzerinde durulmuş ve okul yöneticilerinin kendilerine tahsis edilen ödenekleri, okulun ihtiyaçları doğrultusunda esnek bir biçimde kullanabilmelerinin sağlanması vurgusu yapılmıştır (OVP, 2017, s. 35). Ayrıca bu konunun farklı resmi kaynaklarda da, bir eğitim politikası olarak üzerinde durulduğu görülmüştür (Resmi Gazete, 2013, madde. 154; MEB, 2014, madde. 40; T.C. Başbakanlık, 2016, s. 13). Dolayısıyla okul bütçesi konusunda

daha bağımsız okullar ve okul müdürüne bu konuda daha fazla yetki verme üzerine birtakım politik hedeflerin varlığından söz edilebilir. Ayrıca müfettişlerin görüşlerinin sözleşmeli okul yapısındaki bütçe anlayışıyla da aynı doğrultuda olmadığı söylenebilir. Sözleşmeli okulda, denetime açık olan harcama kararlarının verilmesi okul yönetim kuruluna ait olmaktadır. Okul eksenindeki bütçe, yine okul eksenindeki bir kurul tarafından yönetilmektedir. Denetim konusunda, araştırmadaki katılımcıların %74'ü (kesinlikle katılıyorum: %26; katılıyorum: %48) denetimin Bakanlık müfettişleri tarafından yapılmasını uygun bulmuştur. Denetimler, Bakanlık tarafından yeterli sayıda görevlendirilecek kişiler tarafından, habersiz bir şekilde, daha sık aralıklarla ve daha profesyonelce yapılabilir. Mevcut olan denetim sistemimizin ya da denetim anlayışımızın bu okullar için yeterli olmayacağını düşünen katılımcıların oranı %62'dir (kesinlikle katılıyorum: %16; katılıyorum: %46). Görev türlerine göre bakıldığında, maarif müfettişlerinin %50'si (kesinlikle katılıyorum: %3,70; katılıyorum: %46,30) denetimin bu okullar için yetersiz kalabileceğini desteklemiştir. Fakat buna rağmen denetim sisteminin bu okullar için yetersiz olacağı düşüncesine en fazla katılım gösteren grup %65,70 oranla (kesinlikle katılıyorum: %19,42; katılıyorum: %46,28) öğretmenler olmuştur. Memduhoğlu'nun (2012) çalışmasında, özellikle öğretmenler, yöneticiler ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre, Türkiye'de eğitim denetiminden beklenen yararın yeterince sağlanamadığı, denetimin mevcut haliyle süreci geliştirmeye yönelik beklenen katkıyı sunamadığı ortaya çıkmıştır (s. 142). Müfettiş denetiminin yanı sıra denetimin çeşitlendirilmesi açısından okullar akreditasyon kuruluşları ya da bağımsız denetleme şirketleri aracılığıyla da denetlenebilmektedir. Bu sayede okulların belirli kalite standartlarına ulaşmaları için rehberlik hizmeti ve destek alabilecekleri bir yapıya duyulan ihtiyaç karşılanabilir. Katılımcıların %56'sı (kesinlikle katılıyorum: %20; katılıyorum: %36) alternatif bir okulun bağımsız kuruluşlar/denetçiler tarafından denetlenebileceğini düşünürken %90'ı (kesinlikle katılıyorum: %37; katılıyorum: %53) bu okulların kalite standartları açısından da denetlenmesinin uygun olacağı görüşünü desteklemiştir. Ritchie (2010, s. 6) sözleşmeli okulların yönetim kurullarının, eyalet tarafından emredilen yükümlülükleri yerine getirmek için Bakan tarafından görevlendirilen bir müfettişin hizmetlerinden yararlanması gerektiğinin altını çizmiştir. Denetim işinin müfettişler eliyle yerine getirilmesi durumunda, katılımcılar tarafından, müfettişlerin üniversitede aldıkları eğitimin, teftiş ettikleri branşın öğretmenliğiyle örtüşmesinin daha faydalı olabileceği söylenmiştir. Böylece denetimin yalnızca teftiş yönü değil, rehberlik yönünün de amacına ulaşması sağlanabilir. Önceden haber verilerek ve öğretmenlerin hazırlamaları gereken dokümanlar incelenmeden, üstün körü yapılan denetimler katılımcılar tarafından eleştirilmiştir. Uğurlu'nun (2014) yaptığı araştırmada okul müdürleri, denetimlerin etkililikten uzak olduğunu vurgulamıştır. Bu nedenle

katılımcıların %90'ının (kesinlikle katılıyorum: %37; katılıyorum: %53) okulların kalite standartları açısından da denetlenmesi gerektiğini düşünmüş olabileceği söylenebilir. Görev türüne göre, katılımcıların genellikle olumlu görüş belirtmelerinin, kalite standartları hakkında bilgi sahibi olunduğunu, yararları hakkında farkındalığın oluştuğunu gösterdiği söylenebilir. Katılımcılar tarafından, denetimin belirli yaptırımların dikte edilmesinden daha çok destek olma, yol gösterme amacıyla yapılmasının okul idaresi ve öğretmenler açısından daha fazla fayda sağlayacağı dile getirilmiştir. Denetimin, karşılıklı işbirliği ve arz-talep ilişkisi doğrultusunda, daha profesyonel ve hedeflerine ulaşabilen olmaya yönelik olarak, eksiklerin tarafsız bir şekilde tespit edilip değerlendirilmesi neticesinde sunulan öneriler doğrultusunda yapıcı eylemler bütününe dönüşüp ideal bir denetim tavrı oluşturulabilir. Araştırmadaki katılımcılar, esas olanın devlet denetimi olduğunu ve sözleşmeli okullarda, devletin, harcamalardan öğretmenlerin hazırladıkları müfredata kadar ayrıntılı bir denetim gerçekleştirmesi gerektiğini düşünmektedir. Bazı katılımcılar tarafından bunun, okul yönetim kuruluna devlet tarafından görevlendirilen bir görevli aracılığıyla da yapılabileceği önerilmiştir. Denetimin çok yönlü yapılması, sağlıklı bir denetim sürecinin işlemesi için faydalı olabilir. Çok yönlü denetimden kastedilen, devletin, uygun görüldüğü takdirde yerel otoritelerin, bağımsız kuruluşların ya da denetçilerin ve velilerin yaptıkları denetimlerin bileşkesiyle ortaya çıkacak tablo, okulun denetim karnesini vererek okula hedeflerini belirlemesinde ve süreç değerlendirmesi yapmasında yol gösterici olabilir. Ayrıca denetim gücünün ve yetkisinin paylaşılmasıyla, denetimi yapacakların daha yardımsever bir tutum geliştirmelerinin sağlanabileceği düşünülmüştür.

Sözleşmeli okulların sahip olduğu bazı özerkliklerin ortaya çıkarılabileceği sakıncalı durumlar denetim yoluyla bertaraf edilebilir. Fakat bundan önce, bazı katılımcılar tarafından Türkiye'nin sahip olduğu toplumsal yapı ve eğitim sistemi zemininin, üzerine sözleşmeli okul yapısının inşa edilmesi için uygun olmayacağı dile getirilmiştir. Bu zemin yapısı, genel olarak engeller olarak adlandırılmıştır. Sözleşmeli okul felsefesine ters düşebilecek bazı yapısal engellerimizin olduğu düşünülmektedir. Bu engellerin üzerinde düşünülmesi ve üstesinden gelinebilecek olanların politika oluşturulma sürecinde mümkünse çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Aksi takdirde sözleşmeli okul yapısı henüz sonuçları alınamadan çökebilir. Bunun sonucunda da, kısa süreli denenip terkedilen diğer değişiklikler gibi sisteme ve öğrencilere yarardan çok zarar getirebileceği öngörülmüştür. Bu engellerin başında öğrenci nüfusu gelmektedir. Bu okul yapısının başarılı bir şekilde uygulandığı ülkeler, genellikle az nüfuslu bölgelerdir. Nitel boyutta ortaya çıkan ve nicel boyut kapsamında da görüşleri alınan katılımcıların %73'ünün (kesinlikle katılıyorum: %27; katılıyorum: %46) Türkiye'de öğrenci nüfusunun özellikle çocuğun okul

seçmesinin önünde bir engel olduğunu destekledikleri görülmüştür. Kartal'ın (2013) eğitim fakültesinde okuyan öğretmen adaylarının görüşlerini aldığı çalışmasında da, eğitim sisteminde değiştirilmek istenen konulardan biri *sınıflardaki öğrenci sayılarının çokluğu* olmuştur. Fakat istatistiksel veriler öğrenci nüfusu yoğunluğu konusunun görece olabileceğini düşündürmektedir. 2015-2016 yılında, ilkokullar için şube başına düşen öğrenci sayısı 21, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 18 olmuştur. Ortaokulda; şube başına düşen öğrenci sayısı 24, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 15 iken ortaöğretimde; şube başına düşen öğrenci sayısı 20, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise, 13'tür. Ayrıca bu sayılarda 2012 yılından itibaren her yıl düşüşler yaşanmıştır (TÜİK, 2018).

Araştırmada ortaya çıkan engellerden bir diğeri, *toplumsal yapımız* olmuştur. Katılımcılar tarafından, Çocuğu okuyor olsun ya da olmasın, toplum olarak eğitimden beklentilerimizin düşük olduğu dile getirilmiştir. Eğitimin topluma yön veren en önemli araçlardan biri olduğu ve kişinin doğasına uygun bir eğitim aldığında başarıya ulaşmasının kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Bu konuda bilinçli denebilecek kişilerin bile eğitimden beklentisi, çocuğunun sınavdan yüksek puan alıp piyasada yüksek ücretlerle çalışabileceği bir meslek sahibi olmasıdır. Bu toplum yapısı ve beklenti seviyesi, sözleşmeli okulların felsefesinin anlaşılıp fayda getirecek yönde uygulanmasını imkânsız hale getirebilir. Dolayısıyla toplumun eğitim ya da farkındalık düzeyinin daha yüksek olması gerekmektedir. Çocuğunu gerçekten tanıyan, anlayan ve çocuğunun isteğini, kendi isteğinin önünde tutabilen ailelerin çoğaldığı bir toplumda ancak sözleşmeli okul yapısından söz edilmeye başlanabilir. Russell (1984) hem matematikçi ve tarihçi hem filozof ve bir toplumsal eleştirmen olarak, “*eğer anne-babalar çocukları için iyi bir eğitim isterlerse, bunu vermeye istekli ve bu alanda yetenekli öğretmenler bulunacağından eminim*” diyerek (s. 9) eğitimde ailenin rolünün önemini vurgulamıştır.

Eğitimden beklentinin sınav odaklı olmasının ana nedeni, sınav sisteminin, eğitimin merkezine yerleşmiş olmasıdır. Öyle ki, sınavda başarılı olmanın zaman zaman hayatta başarılı ve mutlu olmanın önüne geçebildiğini söylemek mümkündür. Fakat diğer yandan devlet okullarına göre bazı konularda daha özerk olma fırsatına sahip, farklı eğitim yaklaşımları ve ortamları sunabilecek olan özel okulların bile reklamlarında özellikle öğrencilerinin sınav puanlarını öne çıkarmaları, sözleşmeli okul yapısının uyum sağlayabileceği bir sistemin henüz var olmadığına yönelik bir ipucu olabilir. Sınav odaklı bir eğitim gerçeğinde, katılımcılar tarafından, öğretmenin öğrenciye yönelik müfredat hazırlamasının hiçbir anlam ifade etmeyeceğinin düşünülmesi zor olmamıştır. Nicel boyutta görüşleri alınan katılımcıların %42'si (kesinlikle katılıyorum: %11; katılıyorum: %31) sınavın, bu okulların önünde engel olabileceğini

düşünmektedir. Kartal'ın (2013) çalışmasında, öğretmen adayları, merkezi sınavların yalnızca bilişsel bilgi düzeyini ölçüp öğrencinin tutumu, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini ölçemediğini ve bu nedenle öğretmenlerin merkezi sınavların kaldırılmasını talep ettikleri görülmüştür. Türkiye'de fırsat eşitliği sağlama niyetiyle ortak bir müfredatla, merkezden bir yönetimle ve ortak sınavlar doğrultusunda sürdürülen bir eğitim politikası kapsamında sözleşmeli okul yapısının yer bulamayacağı söylenebilir.

Sözleşmeli okulların bağımsız bir yapıya sahip olması, Türkiye'de uygulanılmaya karar verilmesi durumunda, bazı konularda daha dikkatli olunmasını gerektirebilir. Bu konulardan biri, öğrenci başarısıdır. Katılımcılar tarafından hazırlanan sözleşme çerçevesinde sürdürülen eğitim hedeflerinin yıllar boyunca değişmeden kalması ve okulun güncellemediği bu hedeflere dayanarak kendini başarılı ilan etmesine engel olmak için okulların belirledikleri hedeflerin ve başarıya yönelik öğrenci çıktılarının, gelişen öğrenci profili ve kazanılan tecrübeler ışığında daima bir adım ileriye gidecek şekilde oluşturulmuş olmasına dikkat edilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Gerek okulların gerek öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde, artan değerlere ağırlık verilmesi, bir başka ifadeyle değerlendirmede değer artışı yaklaşımının benimsenmesinin yararlı olabileceği düşünülmüştür. Böylece okulun ilk açıldığı zaman sağlanması gereken standartlar ile ilerleyen yıllardaki gereklilikler farklı olacaktır. Bu farkı oluşturacak bir birikim, tecrübe ve gelişmişlik sağlanamadıysa, başarının sürdürüldüğünden de söz edilemeyeceği düşünülebilir.

Son yıllarda Türkiye'deki eğitim sisteminde yaşanan ani değişimler, katılımcıların tümü tarafından olumsuz bir durum olarak değerlendirilmiştir. Sonucunu göremeden değişen sistemler, çocukların ve velilerin sistemi anlamasını ve buna uygun plan yapıp kendine yön vermesini zorlaştırmıştır. Hâlihazırda bazı katılımcılar tarafından, toplumsal yapıya uygun olmadığı düşünülen sözleşmeli okul yapısından, kurulduktan sonra ortaya çıkacak ilk olumsuzlukta vazgeçilmesi durumunda, daha önce de ifade edildiği gibi faydadan çok zarar getirebileceği düşünülmüştür. Katılımcılar, okul yönetim kuruluna yakın kişilere, uzmanlığına dikkat edilmeden okulda görev verilmesi hatta aile şirketi mantığıyla aile bireylerinin, yakın akrabaların görevlendirilmesi ya da ticari manâda iş yaptırılması durumlarının yaşanabileceğini dile getirmişlerdir. Fakat sözleşmeli okul yapısı, doğası gereği hesap verebilirliği yüksek bir öze sahiptir. Dolayısıyla hak etmeyen, yeterli olmayan kişilere verilen görevlerin ortaya çıkaracağı olumsuz sonuçlardan dolayı bu durumdaki okulların talep görmemesi sonucunda öğrenci sayısının azalacağı ve bu açıdan kendi sonunu hazırlayacağı bir durumla karşı karşıya kalabileceği de katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Dolayısıyla her yeni sistem gibi bu okul

yapısının da yararlarını görmek için fırsat vermek, süreci izlemek ve ihtiyaç anında desteklemek ya da geliştirmek gerekebilir. Örneğin, bu sistemi 20 yıldan fazla süredir uygulayan Alberta eyaletinde, başarılı sonuçlara sahip olunduğuna ilişkin bilimsel çalışmalara 2000 yılından sonra ağırlıklı olarak rastlanmaktadır (Bosetti, 2000; da Costa ve Peters, 2002; Ritchie, 2010; Bosetti ve Butterfield, 2016). Sözleşmeli okulların geçmişten günümüze değerlendirmesi yapılırken bu okulların eğitimde yeniliği sağlayan, öğrenci öğrenmesini artıran, seçim şansı ve rekabet ortamı sunan özelliklerinin ön plana çıkması göz önünde bulundurulduğunda (Bosetti, Brown, Hasan ve Neven van Pelt, 2015) bu yapının eğitim sistemine çeşitli çözümler getirme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir. Bu değerlendirmenin yapılabilmesi için ortaya konan yeni sistemin eğitim sistemine, öğretmen ve öğrenci yapısına adapte olması, kendini sürekli revize ederek gelişme döngüsü içerisinde bulunması ve ideal dengeyi sağlaması için zaman tanınması gerekebilir. Nicel boyuttaki katılımcılar arasında bu modelin Türkiye’deki eğitim sistemine uygun olduğunu düşünenlerin oranının (%39) uygun olmadığını düşünenlere göre (%28) daha fazla olduğu söylenebilir.

Sözleşmeli okul yapısına uyum sağlamak amacıyla, katılımcılar tarafından, ilk zamanlar var olan devlet okullarından seçilecek birkaç pilot okulda, sözleşmeli okulların başarılı uygulamalarının denenebileceği düşünülmüştür. Daha sonra bu pilot uygulamalar, sonuçlarına uygun şekilde revize edilebilir ya da işe yarayıp yaramayacağı konusunda daha sağlıklı bir karara varılabilir. Çünkü sözleşmeli okullardaki iyi uygulamaların, başarısı düşük olan devlet okullarında düzenli bir şekilde uygulanabileceği ve başarı elde edilebileceği görülmüştür (Fryer, 2014). Ayrıca yaygınlaştırılması planlanmadan önce sınav sistemi, merkeziyetçi yapı, öğrenci nüfusu ya da toplum yapısı gibi daha büyük engellerin üzerinde düşünülmesi gerekebilir.

Tüm bu aşamalardan geçerek sözleşmeli okulların kurulmasına ilişkin gereken şartlar olgunlaştıysa, öncelikle bu okullara yönelik ihtiyaç doğrultusunda bir talebin oluşması beklenebilir. Bu nedenle sözleşmeli okulun amaçlarının kamuoyuyla sağlıklı bir şekilde paylaşılması ve doğru anlaşıldığından emin olunması yararlı olabilir. Aksi takdirde kendisini doğru tanıtamayan bir sözleşmeli okulun varlığını sürdürebilmesi, Türkiye’de toplum açısından düşünüldüğünde pek mümkün görünmemektedir. Sözleşmeli okulların nasıl tanıtılabileceğine ilişkin görüşler sadece nitel boyuttaki katılımcılardan alınmıştır. Katılımcılar çoğunlukla sözleşmeli okulların tanıtılması için geleneksel medya araçlarının ve sosyal medyanın kullanılmasını uygun görmüştür. 30 katılımcının sekizi tarafından, televizyonda en fazla izlenen programların reklam aralarında tanıtıma yönelik hazırlanmış videolara yer verilebileceği düşünülmüştür. İki katılımcı okulun internet sayfasından ya da dört katılımcı çeşitli sosyal medya

hesapları yoluyla okul hakkında sağlıklı ve aydınlatıcı bilgilere yer verilmesi sonucunda velilerde merak uyandırılıp okula bu şekilde yönelmenin sağlanabileceğini ifade etmiştir. Okulun kurulma amacı, hedefleri, öğrencilere kazandırılmak istenen öğretiler ve davranışların neler olduğunun yanı sıra öğretmenlerin ve okul yönetim kurulu üyelerinin profesyonel özgeçmişlerine yer verilebilir. Okulun ilan etmesi gereken mali bilgilere resmi internet sayfasında yer verilmesinin açıklık, şeffaflık ve hesap verebilirlik açısından faydalı olabileceği düşünülmüştür. Katılımcılara göre, sözleşmeli okulun kazandığı başarıları internet sitesinde haber yapması, bilgilerini sürekli güncel tutması da sosyal medyanın yarar sağlaması açısından önemlidir.

Okulun kurulma aşamasında belirli bir öğrenci sayısına ulaşmak için reklamlar yoğun olarak tercih edilse de katılımcıların dördüne göre, bir okulun en iyi reklamı, o okulun öğrencilerinin ve velilerinin okula duydukları memnuniyet doğrultusunda yakın çevrelerine tavsiye etmeleri ile sağlanabilir. Curry (2013) ilgili ve memnun ailelerin deneyimlerinden bahsetmesinin, programın tanıtımının yapılması için pazarlama planından daha fazla yardımcı olabileceğini söylemiştir. Ayrıca öğrencilerinin çeşitli alanlarda başarılarla imza atması sonucunda, okulun farklı platformlarda yer almaya başlaması da adını duyurması için etkili olabilir. El ilanları, broşürler, yerel gazete ve dergiler gibi reklam yollarının günümüzde etkisiz kalacağı düşünülse de, araştırmada bu seçeneklere de yedi kez atıf yapılmış, genellikle bulunduğu çevreye hitap ve hizmet edecek bir sözleşmeli okul için el ilanları ve broşürler yoluyla yakın çevreye ulaşarak ya da yerel gazeteye reklam verilerek tanıtım yapılabileceği de ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada çevre halkının ilgisini çekmek için çeşitli sosyal faaliyetler ya da toplantılar düzenlenerek bu sırada okulun tanıtımının yapılabileceğine, hedeflerin açıklanabileceğine değinilmiştir. Curry (2013) kurucunun, okul konseptinin detaylarını genel halka ulaştırabilmek adına birtakım halk toplantıları planlayabileceğini söylemiştir. Bu toplantıların, planlanan sözleşmeli okul programının bir taslağını ortaya koyma ve aileler ile halktan diğer üyelerin soru sormaları ve sözleşmeli okulun, toplumun eğitim mimarisine ne ölçüde değer katmayı planladığının ve kayıt olacak öğrencileri nasıl etkileyeceğinin daha iyi anlaşılması açısından bir fırsat olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu okullar için hedef kitlenin yakın çevre olması, belediyelerden ve muhtarlıklardan da bu konuda destek alınabileceğini akla getirmektedir. Bu kurumların birer paydaş olarak görülüp işbirliği içinde olunması okul açısından faydalı olabilir. Sistemde mevcut bulunan tüm öğretmenlere, sözleşmeli okulların özelliklerinin neler olduğu, öğrenci başarısına ne gibi katkıları olabileceği konusunda açıklayıcı bilgilerin verilerek olumlu örneklerin gösterilmesi, eğitimin baş aktörleri olan öğretmenlerin bu okul yapısını iyi anlayıp benimseyebileceği ve böylece sistemde yaygınlaşmasının sağlanabileceği düşünülmüştür.

Sözleşmeli okula öğrenci kaydının gönüllülüğe ve isteğe bağlı yapılması, öğrencilerin ve velilerin ikna edilmesini gerektirmektedir. Bu konuda hiç talep toplamadan başlamak yerine veli gruplarının bir araya gelerek bir eğitim modeli talep etmeleri, buna benzer bir zeminin oluşmuş olması sözleşmeli okulun henüz deneyimlenmemiş olmasından dolayı öğrenci kaydı oluşturma sıkıntısı yaşamasına engel olabilir. Curry (2013) bu konuda, okul kurucusunun, ailelerin ilgilendiklerinin kanıtı ve sözleşmeli okul başvuru sürecinin bir parçası olarak ailelerden imza toplanmasının faydalı olabileceğini vurgulamıştır.

Sözleşmeli okulun kamuoyuna duyurulması sürecinde, okulu anlatan kısa sloganlara ihtiyaç duyulabilir. Katılımcılar bu konuda sözleşmeli okulların başarı bileşenlerine atıfta bulunan sloganlar üzerinde durmuşlardır. Curry (2013) okulun reklamlarında ailelerin sözlerinden yararlanmanın, okuldaki program hakkında topluluğa yönelik mesajı kişiselleştirmenin ve ailelerin de okula yeni kayıt sayısını artırmaya yardım etme yolundaki destek çabalarının bir parçası olmalarına olanak tanımanın bir yolu olarak görülebileceğini belirtmiştir. Nitel boyut kapsamında, sözleşmeli okulun en temel temasının *gelecek* olabileceği ifade edilmiştir. Okul, çocuğu bugüne değil geleceğe hazırlamalıdır. Bu nedenle müfredat hazırlanırken ulusal ve uluslararası gelişmeler takip edilerek eğitim planlamaları yapıp bu yönde içerikler oluşturulabilir. Bu içeriklerin her öğrencinin ilgi, istek ve ihtiyacına önem verilerek planlanması, bu okulların cazibesini artıracak bir diğer özelliği olabilir. Her ne kadar veliler, çoğunlukla sınav başarısına odaklanmış olsalar da çocuğunun yeteneğinin ortaya çıkarılması ve bu yeteneği doğrultusunda bir gelişme sağladığında başarının da kendiliğinden ortaya çıkacağı ve bu sürecin çocuğun isteği doğrultusunda ilerlemesinden dolayı onun mutluluğunu da artıracığı konusunda ikna olabilirler. Çünkü her veli, anne ve babadır ve en nihayetinde çocuğunun mutlu olmasını isteyecektir. Hirsch (2002) ailelerin, bir okuldan beklentisinin, yüksek sınav sonuçlarından dolayı kazanılan ödüllerden ziyade çocuklarının kendini mutlu hissetmesi, büyümesi ve gelişmesi olduğunu ifade etmiştir (s. 18). Coldron ve Boulton da (1991) benzer görüşe sahip olup okul seçimine etki eden unsurların birbiri içine geçmiş, karmaşık yapıdaki birçok gereklilikten oluştuğunu ifade ederken *mutluluğun* belki de tüm bu unsurların merkezinde yer aldığını ve hepsinin bir özeti niteliğinde olduğunu söylemiştir. 2014-2018 yıllarını kapsayan 10. Kalkınma Planı'nın *eğitim* başlığında (142. madde) eğitim sisteminin temel hedeflerinden bahsedilirken *mutlu bireylerin yetişmesi* ifadesine de yer verilmiştir (Resmi Gazete, 2013, karar no. 1041). Bu nedenle bazı katılımcılar tarafından her çocuğun aynı hedeflerle, aynı yöntemlerle, aynı koşullarda ve aynı ölçme ve değerlendirme araçlarıyla eğitilmesinin ve değerlendirilmesinin; farklılıklara, bireyselliğe ve kendini gerçekleştirme olumsuz yansımaları olacağı

düşünülmüştür. Farklılaştırılmış bireysel programlarla (BEP) öğrencinin ilgi ve yeteneğine hitap etmek, bu okullara yönelik ilgiyi bu açıdan sağlayarak talep oluşturmak için ön plana alınması gereken stratejilerden biri olabilir. Çocuğun ilgi ve yeteneğine uygun olarak planlanan eğitim yoluyla onun mutluluğu da hedeflenmektedir. Dolayısıyla sözleşmeli okullarda mutluluk kavramının ön planda olduğu söylenebilir. Katılımcılardan biri, mutlu çocuğun ailesine, çevresine ve dünyaya mutluluk getireceğini ifade etmiştir. Bu nedenle çocuğun yalnızca akademik başarısına odaklanıp mutluluğunun göz ardı edilmesi sonucunda, çocuğun hem başarısız hem mutsuz bir birey olarak yetiştiğinin örneklerini görmek mümkün olabilir. Burada vurgunun mutluluk ve çok yönlülük üzerinde olduğu söylenebilir. Çocuk temel bir akademik eğitim alırken aynı zamanda kendi ilgi alanına ve yeteneğine yönelik de eğitim alabilir ve bu durum onun mutlu olmasını sağlayabilir. Dönemin genç kuşağı, ileri bir teknoloji ortamına doğduğu için teknoloji kullanımı becerilerini küçük yaşlardan itibaren kazanabilmişlerdir. Bu durum çocuğun istediği bilgiye kolayca ulaşabilmesini de sağlayabilmektedir. Düşünme becerilerini geliştirip fikirleri analiz ve sentez eden, yeni fikirler ve yeni ürünler/tasarımlar ortaya çıkarabilen çocukların çoğalması bir başka ifadeyle, çocukların yaratıcı ve üretken olmalarını teşvik edecek eğitim programlarının hazırlanması için çeşitliliğe ve farklılıklara değer verip tek tip insan yetiştirme eğiliminde olmayan, çocuğun kendini geliştirmesi için gereken fiziksel ortamı sağlayan ve yeterliliği yüksek öğretmenleri görevlendiren okulların var olması gerekeceği düşünülebilir. Ritchie'ye (2010) göre, gitgide küreselleşen ve daha rekabetçi hale gelen dünyada ve küresel pazarda yarışan sözleşmeli okullardaki öğrencilerin yeterince donatıldığı ve hazırlandığı vurgulanmıştır. Farklılıklara, bireysel çeşitliliğe hitap edebilmek için müfredatın öğrenciyi en fazla tanıyan, ihtiyaçlarını belirleyebilecek konumda olan öğretmenler tarafından hazırlanmasının önemli olduğunun altı çizilebilir. Bakanlık tarafından sağlanan genel çerçevede, müfredat sorumluluğunun bunu yapabilecek öğretmenlere verilmesi ve öğrenci başarısından öğretmenin sorumlu olmasıyla öğrenci performansı konusunda öğretmenlerin hesap verebilir kılınması bu okulların tanıtılması sürecinde ön plana çıkarılması gereken diğer belirgin özellikler olabilir. Ayrıca katılımcılar tarafından, bu olumlu özelliklere sahip olan bir okula, velilerin ücret ödemediği erişebilecek olmaları da, bu okulların cazibesini artıran bir diğer konu olarak vurgulanmıştır. Bu konuda cüzi ücretler alınabileceğini ifade eden katılımcılar da olmuştur.

Russell'ın 1984 yılında dile getirdiği şu sözlerin; “Çocuklarına en iyi eğitimi sağlama kaygısında olan ama onları bugünkü çoğu eğitim kurumunun kötü etkilerine bırakmak istemeyen çok sayıda anne ve baba vardır. Böyle anne-babaların karşılaştıkları zorluklar, bireylerin tek başlarına gösterecekleri çaba ile çözülemez. Eğer anne-babalar varlıklı iseler, özel sorunlarının

çözümü için bütün okulların iyi olması gerekmez, çevrede bazı iyi okulların bulunması yeterlidir. Fakat sabit gelirli anne-babalar için tek yol okulların iyileştirilmesidir” (Russell, 1984, s. 246) halen önemli olduğu ve bunun için çaba sarfedildiği söylenebilir. Finn vd. 25 yıllık deneyimin ardından sözleşmeli okulların kalıcı olduğunu ve en önemli önceliği, çocukların eğitimi olan herkesin bu okulların gelişmesine katkıda bulunduğunu ve başarılarını çoğaltan çabalara katıldığını, eksikliklerine eğilerek çocukların hepsini eğitmek için doğru yükümlülükler üstlenmiş bir toplumda, onların yararına yapabileceği şeyleri artıran bir gelecek için yol haritası çizmede başarılı olacağını dile getirmiştir (2016, s. 210). Araştırma sonucuna göre, Türkiye için tüm önerilerin, engellerin, olumlu ve olumsuz açların politika oluşturma sürecinde göz önünde bulundurularak eğitimcilerin ve yöneticilerin oluşturacağı sağlıklı hedefler ve uygulama yönergeleri doğrultusunda bu okulların hayata geçirilmesi sağlanabilir. Sözleşmeli okulların, sistem içerisindeki diğer devlet okulları için bir rekabet unsuru ve yüksek kalitedeki öğretmenlerin ilgisini çekerek devlet okullarında görevlendirilmelerini sağlamak için çekici okul ortamlarına sahip olma özelliği açısından ufuk açıcı bir örnek olabileceği söylenmiştir (Wei vd., 2014). Sözleşmeli okul kurma çabasının Türkiye bağlamı dışındaki deneyimlerinde, yükselişlerin de düşüşlerin de, sürprizlerin ve hayal kırıklıklarının da dolu dolu yaşandığı dile getirilmiştir. Kendilerini yenilemek ve yürütmek için biraz özgürlük verildiğinde, bazı okulların kesinlikle başarılı olurken bazılarının başarısız olabileceği vurgulanmıştır (Finn vd., 2016). Hatta araştırmadaki bazı katılımcılar bu okul yapısını Türkiye için *ütopik* olarak görme eğiliminde olmuştur. Dolayısıyla bugünden sorunsuz bir tablo beklentisine girmek hayal kırıklığı yaratabilir. Bu nedenle sözleşmeli okul yapısının bilimsel araştırma sonuçlarına göre, Türkiye’ye uygun şekilde planlanıp dikkat edilmesi gereken konular üzerine düşünülerek önceden önlemler alınması sonucunda uygulanabilir bir okul yapısı olarak hayata geçirilebileceği düşünülmektedir.

5.3. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim politikacılarına ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Sözleşmeli okulların Türkiye’de örneklerinin bulunmaması nedeniyle uygulayıcılara öneri sunulmamıştır. Eğitim politikacılarına sunulan önerilerin kimisi böyle bir okul modelinin değerlendirilmesinin düşünüldüğü durum için geçerliyken kimisi eğitimde hangi ihtiyacı gidereceğini ya da hangi soruna muhtemel çözüm olacağını sorgulamaya yöneliktir.

5.3.1. Eğitim Politikacılarına Yönelik Öneriler

*Sözleşmeli okulların Türkiye bağlamı dışında bulunan ve bilimsel çalışmalara dayandırılan başarı göstergelerine sahip olanlarının arasında düşük sosyo-ekonomik bölgelerde, sokakta yaşayan gençlere yönelik ya da dezavantajlı öğrenciler için olanları bulunmaktadır. Dolayısıyla küçük ölçekli öğrenme ortamları sunmalarının sağladığı avantajla Türkiye için dezavantajlı çocukların ve gençlerin eğitimlerine yönelik olarak değerlendirilebilir.

*Bu okulların bileşenlerinden biri olan, öğretmenin okuldaki yönetim kurulu tarafından görevlendirilmesi konusunda nitel boyutta yer alan ve devlet okullarında görev yapan özellikle öğretmen katılımcılar tarafından öngörülen çeşitli olumsuz sonuçlar dile getirilmiştir. Nicel boyuttaki öğretmen katılımcılar da öğretmen temasındaki maddelerin çoğunda yine olumsuz seçeneklerde yığılma göstermişlerdir. Bu nedenle Türkiye’de bu okul yapısı için değerlendirilecek öğretmenlerin özelliklerinin iyi belirlenmesi gerekmektedir. Bu okullar için değerlendirilmek üzere ataması yapılmamış olan fakat çocukları, mesleğini seven, kendini geliştiren, iletişim becerileri yüksek, uzmanlık alanına hakim, program geliştirme bilgisini artırmaya hevesli, öğrenmeye istekli öğretmenlerin seçilmesi yararlı olabilir. Bu durum öğretmenlik mesleğine profesyonel bakışın gelişmesine de katkı sağlayabilir.

*Öğretmen sendikalarının bu okul yapısında öğretmenlere her konuda destek olması elzemdir. Türkiye bağlamı dışında bu öğretmenlerin bir araya gelmelerine engel olan bazı yapıların mevcut olduğu görülse de, bu okullardaki öğretmenlerin birbirine sağlayacağı profesyonel destek düşünülerek öğretmenlerden oluşan ve kâr amacı gütmeyen toplulukların (birlik, dernek, oda gibi) devlet tarafından desteklenmeleri suretiyle teşvik edilmeleri ve geliştirilmeleri sağlanabilir.

*Sözleşmeli okullar için öğretmen yeterliliğinin önem ve öncelik verilmesi gereken bir konu olduğu vurgulanabilir. Öğretmenin yeterliliğini artırması için teknolojinin iyi bir kullanıcısı olup araştırma yapması, sorularına cevap araması, ufkunu genişletmesi gerekmektedir. Katılımcılar, öğretmenin kendi imkânı çerçevesinde ya da Bakanlık ve il müdürlüklerinin sunduğu fırsatların değerlendirilmesi suretiyle farklı ülkelere giderek eğitim sistemlerini incelemesinin, öğretmenin hem kendi profesyonel gelişimi hem de çocuklara verdiği eğitimin kalitesi bakımından büyük farklar ortaya koymasını sağlayabileceğini düşünmüşlerdir. Bu fırsatlardan daha fazla öğretmenin yararlanabilmesi için planlamalar yapılabilir. Bunun yanı sıra uluslararası portalların aktif kullanılması için öğretmenler teşvik edilebilir, öğretmenlerin yabancı dil bilgilerini artırmaya

yönelik girişimlerde bulunulabilir, belirtilen ihtiyaç duydukları konular çerçevesinde eğitim almaları suretiyle yeterlilikleri artırılabilir.

*Araştırmada katılımcıların çoğunluğu tarafından denetim üzerinde durulmuş ve bu okulların kalite standartları açısından da denetlenmesinin uygun olacağı ortaya çıkmıştır. Bakanlık müfettişlerinin denetimlerinin olumlu fakat bazı katılımcılar tarafından yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bu nedenle çoklu bakış açısıyla oluşturulacak denetim sistemleri planlanabilir. Çok yönlü denetimden kasıt; müfettiş denetiminin, rehberliğinin, kalite standartları açısından destek sağlayacak profesyonel kurumların okulu, okul yöneticilerini ve öğretmenleri öncelikle geliştirme niyetiyle hareket etmesidir. Bu okulların devlet kontrolünde ve sağlıklı bir denetim sistemiyle denetlenmelerinin önemli olduğu söylenebilir.

*Genel çerçevenin Bakanlık tarafından sağlanması, Milli Eğitim'in genel amaçlarına ve Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'na uygunluğunun denetlenmesi koşuluyla, öğretim programı/müfredat sorumluluğunun öğretmenlere ve zümrelere daha fazla verilmesinin planlandığı durumda, hazırlanan eğitim içeriklerinin uygunluğunun kontrolü ve onayı için yerel düzeyde, eğitim uzmanlarından oluşan bir grubun görevlendirilmesi suretiyle müfredat denetimi gerçekleştirilebilir. Evrensel değerler çerçevesinde, Bakanlığın kazandırılmasını hedeflediği temel beceriler ışığında, milli ve manevi değerlerimize, toprak ve millet bütünlüğümüze zarar vermeyecek özellikte, bilime dayalı, ülkesini seven bireyler yetiştirme gayesine odaklanan eğitim içeriklerinin hazırlanması için gerekli unsurlardan birinin denetim olduğu ifade edilebilir.

*Araştırma sonucuna göre, öğretmen-veli ile okul müdürü-veli arasında daha sağlıklı ve güvene dayalı bir bağ kurulmasına ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Bu okullar için velilere yönelik yetişkin eğitimlerinin gerekli olabileceği söylenebilir. Çünkü devlet okullarındaki öğretmenlerin, velilerin yeterlilik durumlarıyla ilişkilendirdikleri bir dizi sorunla baş etmeye çalıştıklarının ve velinin okul ve eğitimle ilgili vereceği herhangi bir karara güven duymadıklarının görüldüğü belirtilebilir. Bunun yanı sıra okul ve veliyi karşı karşıya getiren, şikayet üzerine kurulu sistemler yerine onların paydaş olduklarını hatırlatan ve öğrencinin başarısı için işbirliği içinde olmaları gerektiğini vurgulayan sistemlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Çatışma ve şikayet yerine iyi niyet ile karşılıklı anlayış ve hoşgörü zemininde buluşulabilecek projelerin üzerinde durulması daha yararlı olabilir. Eğitimin, velilerin katılımıyla zenginleşmesi ve gelişmesi sağlanabilir.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

*Araştırma kapsamında öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve öğretim üyelerinin görüşleri alınmıştır. Benzer bir çalışma tepe yöneticiler (Bakanlık personeli, il/ilçe milli eğitim müdürleri) ile yürütülebilir.

*Sözleşmeli okul yapılarına, eğitim sistemlerinde başarılı bir şekilde yer verdikleri kanıtlanmış farklı bölgelerde araştırmalar yapılabilir.

*Sözleşmeli okulların kaliteli bir okul yönetim kurulu oluşturabilme potansiyeline sahip bölgelerde ya da büyükşehirlerde kurulmasına ilişkin farklı düşünceler var olduğundan, bu okulların nerelerde açılacağına yönelik araştırmalar yapılabilir.

*Sözleşmeli okulların bulundukları bölgelerde, halkın okula kayıt olmak için talep oluşturması önemlidir. Dolayısıyla Türkiye’de farklı bölgelerde velilere yönelik olarak araştırmalar yapılabilir. Onların bulundukları bölgedeki devlet okulundan beklentilerinin neler olduğunu incelemeye yönelik çalışmalar desenlenebilir.

*Araştırmanın nicel boyutunda veri toplamak için anket oluşturulmuştur. Benzer teorik altyapıya sahip farklı maddelerle oluşturulmuş yeni ölçme araçları geliştirilebilir.

*Sözleşmeli okulların sosyo-ekonomik gelir düzeyi bağlamında sağlayacağı faydaları gösteren araştırmalar yapılabilir. Türkiye bağlamı dışında dezavantajlı çocuklara ve gençlere yönelik açılmış olan sözleşmeli okullar araştırılıp Türkiye’de bu konudaki eğitimsel sorunlara getirebileceği muhtemel çözümler tartışılabilir.

*Türkiye’den seçilecek devlet okulu/okulları ile Türkiye bağlamı dışından seçilecek sözleşmeli devlet okulu/okulları arasında farklı değişkenler açısından karşılaştırmalı empirik araştırmalar yapılabilir.

*Araştırma kapsamında bazı katılımcılar tarafından sözleşmeli okulda okul müdürünün sahip olması gereken yeterliliklere değinilmiştir. Dolayısıyla Türkiye için önerilebilecek bir sözleşmeli okul yapısı için okul müdürünün hangi bilgi, beceri ve değerlere sahip olması gerektiği üzerine empirik araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, M. & Egalite, A. J. (2017). A Critical Look at Methodologies used to Evaluate Charter School Effectiveness, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 29(4), 363-396. doi:10.1007/s11092.
- Adams, D., Harris, A. & Jones, M. S. (2016). Teacher-Parent Collaration for an Inclusive Classroom: Success for Every Child. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 58-72. ERIC veritabanından 27 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Addi-Raccah, A. & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent Empowerment and Teacher Professionalism: Teachers' Perspective. *Urban Education*, 43(3), 394-415. doi: 10.1177/0042085907305037.
- Akalın, M. (2015). *Örnek Açıklamalarıyla Sosyal Bilimlerde Araştırma Tekniği: Anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Akbaba Altun, S. & Memişoğlu, S. P. (2008). Performans Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 7-24. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/290> adresinden 29 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Al, H. (2013). Eğitim Yönetiminde Charter Modeli ve Türkiye’de Uygulanabilirliği. *Sakarya İktisat Dergisi*, 2(8), 23-40.
- Alberta Learning (2002). *Charter Schools Handbook*. http://www.learning.gov.ab.ca/educationsystem/charter_hndbk.pdf adresinden 9 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir. ISBN: 0-7785-2550-3.
- Alberta Education (2011). *Action on Research and Innovation: The Future of Charter Schools in Alberta*. <http://education.alberta.ca/media/6389667/background%20information%20revised%20jan%207%2011.pdf> adresinden 5 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

- Altın, H. (2010). Ziya Gökalp'in Eğitim Tarihimiz Açısından Önemi. *History Studies*, 2(2), 493-509. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423902673.pdf> adresinden 16 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Amsterdam, R. R. (2017). *Empire of Deceit: An Investigation of the Gülen Charter School Network*. http://empireofdeceit.com/pdf/Empire_of_Deceit_final.pdf adresinden 11 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Andrews, G. (2014). *Time to Reflect* (TAAPCS Annual Report 2013-2014). <http://www.taapcs.ca/pdf/TAAPCS%20Annual%20Report%2013-14%20Final%20final.pdf> adresinden 27 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Andrews, G. (2015). *The Best We Can Deliver* (TAAPCS Annual Report 2014-2015). <http://www.taapcs.ca/pdf/TAAPCS%20Annual%20Report%2014-15%20final.pdf> adresinden 10 Haziran 2016 tarihinde edinilmiştir.
- Arıkan, R. (2013). *Anketler ve Anket Soruları*. Ankara: Nobel.
- Arkansas Department of Education (2015). *Charter Schools*. www.arkansased.gov/contact-us/charter-schools adresinden 21 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif Okullar* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bakioğlu, A. (1996). *Öğretmenlerin Kariyer Evreleri (Türkiye'de Resmi Lise Öğretmenleri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma)*. (II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı). Marmara Üniversitesi/Atatürk Eğitim Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Bakioğlu, A. (1998). Lider Öğretmen. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 1119-1127. <http://dspace.marmara.edu.tr/bitstream/handle/11424/3408/1404-2487-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden 16 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Bakioğlu, A., Bayhan, G. & Özgen, B. (2013). Eğitimde Mentorluk. A. Bakioğlu (Ed.). *Öğretmenlerin Profesyonel Gelişiminde Mentorluk* (s. 131-164). Ankara: Nobel.
- Bakioğlu, A. & Pekince, D. (2013). Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi. A. Bakioğlu (Ed.). *Kanada Eğitim Sistemi* (s. 157-195). Ankara: Nobel.

- Bakioğlu, A. & Salduz, E. (2014). Öğretmenlerin Hesap Verebilirliklerini Öğrencilerin Akademik Başarısı Açısından Değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 13-29. doi: 10.15285/EBD.2014409740.
- Bakioğlu, A. & Dervişoğulları, M. (2016). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. A. Bakioğlu (Ed.). *Eğitimcilerin Profesyonel Gelişimleri* (s. 95-118). Ankara: Nobel.
- Baş, T. (2013). *Anket: Nasıl Hazırlanır?, Nasıl Uygulanır?, Nasıl Değerlendirilir?* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bhattacharya, B. (2013). Academy Schools in England. *Childhood Education*, 89(2), 94-98. doi:10.1080/00094056.2013.773845.
- Bierlein, L. A. & Mulholland, L. A. (1994). The Promise of Charter Schools. *Educational Leadership*, 52(1), 34-40.
- Bifulco, R. & Ladd, H. F. (2004). *The Impacts of Charter Schools on Student Achievement: Evidence from North Carolina*. 22 Haziran 2015 tarihinde ERIC veritabanından edinilmiştir.
- Bifulco, R. & Ladd, H. F. (2006). Institutional Change and Coproduction of Public Services: The Effect of Charter Schools on Parental Involvement. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 16(4), 553-576. ERIC veritabanından 28 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Bifulco, R. & Ladd, H. F. (2007). School Choice, Racial Segregation and Test-Score Gaps: Evidence from North Carolina's Charter School Program. *Journal of Policy Analysis and Management*, 26(1), 31-56. doi: 10.1002/pam.20226.
- Bifulco, R. & Buerger, C. (2015). The Influence of Finance and Accountability Policies on Location of New York State Charter Schools. *Journal of Education Finance*, 40(3), 193-221. 18 Nisan 2018 tarihinde ERIC veritabanından edinilmiştir.
- Bosetti, L. (1998). The Dark Promise of Charter Schools. *Policy Options*, 19(6), 63-67.
- Bosetti, L. (2000). Alberta Charter Schools: Paradox and Promises. *The Alberta Journal of Educational Research*, 46(2), 170-190.

- Bosetti, L. (2001). The Alberta Charter School Experience. C. R. Hepburn (Ed.). *Can the Market Save Our Schools?* (s. 101-120). Vancouver, BC: Fraser Institute.
- Bosetti, L. (2004). Determinants of School Choice: Understanding How Parents Choose Elementary Schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, 19(4), 387-405. doi: 10.1080/0268093042000227465.
- Bosetti, L., Brown, B., Hasan, S. & Neven van Pelt, D. (2015). *A Primer on Charter Schools*. Vancouver, BC: Fraser Institute.
- Bosetti, L. & Butterfield, P. (2016). The Politics of Educational Reform: The Alberta Charter School Experiment 20 Years Later. *Global Education Review*, 3(2).
- Brouillette, L. (2017). *Charter Schools: Lessons in School Reform*. Routledge.
- Buckley, J. & Schneider, M. (2009). *Charter Schools: Hope or Hype?* Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Buechler, M. (1996). *Charter Schools: Legislation and Results After Four Years*. Policy (Report PR-813). 6 Ocak 2015 tarihinde ERIC veritabanından edinilmiştir.
- Bulkley, K. E. & Wohlstetter, P. (2004). *Taking Account of Charter Schools: What's Happened and What's Next?* New York: Teachers College Press.
- Buras, K. L. & Apple, M. W. (2005). School Choice, Neoliberal Promises and Unpromising Evidence. *Educational Policy*, 19(3), 550-564.
- Burian-Fitzgerald, M., Luekens, M. T. & Strizek, G. A. (2004). Less Red Tape or More Green Teachers: Charter School Autonomy and Teacher Qualifications. K. E. Bulkley & P. Wohlstetter (Ed.) (foreword by P. T. Hill). *Taking Account of Charter Schools: What's Happened and What's Next?* (s. 11-31). New York: Teachers College Press. <https://bookhskim.info/28089262-taking-account-of-charter-schools-what-s-happened-and-what-s-next-by-katrina-e-bulkley.html> adresinden 18 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151, <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256394> adresinden 26 Aralık 2017 tarihinde edinilmiştir.

- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carlson, D. & Lavertu, S. (2016). Charter School Closure and Student Achievement: Evidence from Ohio. *Journal of Urban Economics*, 95, 31-48.
- Carpenter, D. M., II (2006). *Playing to Type?: Mapping the Charter School Landscape*. Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508298.pdf> adresinden 13 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Casey, L. (2015). The Charter School Challenge. *New Labor Forum*, 24(1), 22-30.
- Cheng, A., Hitt, C., Kisida, B. & Mills, J. N. (2017). “No Excuses” Charter Schools: A Meta-Analysis of the Experimental Evidence on Student Achievement. *Journal of School Choice*, 11(2), 209-238. doi:10.1080/15582159.2017.1286210.
- Chingos, M. M. & West, M. R. (2015). The Uneven Performance of Arizona’s Charter Schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(1), 120-134. doi: 10.3102/0162373715576077.
- Clark, M. A., Gleason, P. M., Clark Tuttle, C. & Silverberg, M. K. (2015). Do Charter Schools Improve Student Achievement?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4), 419-436. doi: 10.3102/0162373714558292.
- CMEC (2008). *The Development of Education: Reports for Canada*. http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/canada_NR08_ef.pdf adresinden 15 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- CMEC (2011). *Bringing Education in Canada to the World, Bringing the World to Canada: An International Education Marketing Action Plan for Provinces and Territories*. http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/264/COF_Bringing_Ed_to_Canada_Eng_final.pdf adresinden 27 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

- CMEC (2014). *An Overview of Education in Canada*. <http://www.cicic.ca/1130/An-overview-of-education-in-Canada/index.canada> adresinden 30 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- CMEC (2015). *Education in Canada: An Overview*. <http://www.cmec.ca/299/Education-in-Canada-An-Overview/index.html#02> adresinden 12 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Coldron, J. & Boulton, P. (1991). Happiness as a Criterion of Parents' Choice of School. *Journal of Education Policy*, 6(2), 169-178. doi: 10.1080/0268093910060205.
- Crawford, J. D. (2017). *Teacher Job Satisfaction as Related to Student Performance on State-Mandated Testing*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Lindenwood Üniversitesi, United States. <https://search.proquest.com/docview/1964397924> adresinden 29 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. U.S.: Sage Publications. <https://pdfs.semanticscholar.org/73b7/18e508fa943dfb22a9cb5fb17f888239ad0e.pdf> adresinden 21 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Creswell, J. W. (2006). *The Importance of Mixed Methods Research*. https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/10981_Chapter_1.pdf adresinden 21 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş*. M. Sözbilir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and Conducting: Mixed methods Reseach*. Los Angeles: SAGE Publications.
- da Costa, J. & Peters, F. (with Violato, C.) (2002). *Achievement in Alberta's Charter Schools: A Longitudinal Study* (Report No: SAE-13). Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.
- CTF (1997). *Behind the Charter School Myths*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428150.pdf> adresinden 11 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir. ISBN: 0-88989-317-9.

Curry, C. (2013). *Charter School Leadership: Elements for School Success*. UK: Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.

Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler için Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Davies, S. (2004). School Choice by Default? Understanding the Demand for Private Tutoring in Canada. *American Journal of Education*, 110(3), 233-255.

DeMinico, D. (2011). *The University Charter School Partnership: A Case Study on the Perspectives of Key Constituencies*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Widener Üniversitesi.

Demir, O. Ö. (2011). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. K. Böke (Ed.). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (s. 274-306). İstanbul: Alfa.

Dou, D., Devos, G. & Valcke, M. (2017). The Relationship between Autonomy Gap, Principal Leadership, Teachers' Job Satisfaction and Organizational Commitment. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 959-977. doi:10.1177/1741143216653975.

Đurišić, M. & Bunijevac, M. (2017). Parental Involvement as a Important Factor for Successful Education. *C-E-P-S Journal*, 7(3). ERIC veritabanından 27 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/898> adresinden 18 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

EURYDICE (2018). *Glossary*. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/United-Kingdom-England:Glossary> adresinden 23 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.

Fabricant, M. & Fine, M. (2012). *Charter Schools and the Corporate Makeover of Public Education: What's at Stake?* New York: Teacher College Press.

- Finn, Jr., C. E., Manno, B. V. & Vanourek, G. (2001). Charter Schools: Taking Stock. P. E. Peterson & D. E. Campbell (Ed.). *Charters, Vouchers and Public Education* (s. 19-42). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Finn, Jr., C. E., Manno, B. V. (2015). A Progress Report on Charter Schools. *National Affairs*, 24, 3-18.
- Finn, Jr., C. E., Manno, B. V., Wright, B. L. (2016). *Charter Schools at the Crossroads: Predicaments, Paradoxes, Possibilities*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- Finnigan, K. S. (2007). Charter School Autonomy: The Mismatch Between Theory and Practice. *Educational Policy*, 21(3), 503-526. doi: 10.1177/0895904806289189.
- Froese-Germain, B. (1998). What We Know About School Choice. *Education Canada*, 38(3), 22-25.
- Fryer, Jr., R. G. (2014). Injecting Charter School Best Practices into Traditional Public Schools: Evidence from Field Experiments. *Quarterly Journal of Economics*, 129(3), 1355-1407.
- Fuller, B. (2002). Inside Charter Schools. B. Fuller (Ed.). *Growing Charter Schools, Decentering the State* (s. 1-11). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Fuller, E. J., Pendola, A. & Young, M. D. (2018). *The Role of Principals in Reducing Teacher Turnover and the Shortage of Teachers* (Policy Brief 2018-2). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED580347.pdf> adresinden 30 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Gambhir, M., Broad, K., Evans, M. & Gaskell, J. (2008). *Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues*. <http://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/CharacterizingITE.pdf> adresinden 29 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Gereluk, D. & Kowch, E. (2012). *The Impact and Capacity of Alberta Charter Schools in Changing Contexts: 16 Years on*. <http://www.calgarygirlsschool.com/appendix/Appendix%20P.6%20->

%20TAAPCS%20U%20of%20C%20research%20proposal%20May%209%202012.
pdf adresinden 3 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.

Gill Phillips (2010). *Charter school spending: Is there a relationship between spending and student achievement in charter schools*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Pennsylvania Üniversitesi, Philadelphia.

Gleason, P. M. (2017). What's the Secret Ingredient? Searching for Policies and Practices that Make Charter Schools Successful. *Journal of School Choice*, 11(4), 559-584. doi: 10.1080/15582159.2017.1395620.

Golafshani, N. (2003). Understanding Reliability and Validity in Qualitative Research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.

Gold, A. & Evans, J. (2005). *Reflecting on School Management*. USA: Falmer Press.

Goldring, E. B. & Hausman, C. S. (1999). Reasons for Parental Choice of Urban Schools. *Journal of Education Policy*, 14(5), 469-490. doi: 10.1080/026809399286161.

Goldring, E. B. & Phillips, K. J. R. (2008). Parent Preferences and Parent Choices: The Public-Private Decision about School Choice. *Journal of Education Policy*, 23(3), 209-230. doi: 10.1080/02680930801987844.

Good, T. L. & Braden, J. S. (2000). *The Great School Debate: Choice, Vouchers and Charters*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Government of Canada (2012). *Rights and Responsibilities of Citizenship*. <http://www.cic.gc.ca/english/resources/publications/discover/section-04.asp>
adresinden 30 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

Greene, J. P. (2000). *A Survey of Results from Voucher Experiments: Where We Are and What We Know* (Civic report/Report No: CCI-R-11). *Manhattan Institute for Policy Research*. 18 Aralık 2014 tarihinde ERIC veritabanından edinilmiştir.

Greene, J. P. (2001). The Hidden Research Consensus for School Choice. P. E. Peterson & D. E. Campbell (Ed.). *Charters, Vouchers and Public Education* (s. 83-101). Washington, DC: Brookings Institution Press.

- Guthrie, D. E. (2003). *Charter Schools' Influence on Public School Administrators' Innovative Behaviors*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Güney Kaliforniya Üniversitesi, Los Angeles.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: Felsefe-Yöntem-Analiz* (4. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Güven, İ. & Gürdal, A. (2011). A Comparative Analysis of the Education Systems of Turkey and Canada: The Similarity and the Differences. *US-China Education Review*, 4, 534-546. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED526793.pdf> adresinden 12 Ocak 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Himmetoğlu, B., Ayduğ, D. & Bayrak, C. (2017). Opinions of School Administrators about Accountability in Educational Organizations. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 8(1), 39-68. doi: 0.17569/tojqi.288852.
- Hirman, J. H. (2004). *An Analysis of the Arizona Charter School Stimulus Fund*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Arizona Eyalet Üniversitesi, United States.
- Hirsch, D. (2002). *School: A Choice of Directions* (CERI Working Paper). <http://www.oecd.org/innovation/research/2755749.pdf> adresinden 26 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Howe, E. R. (2014). A Narrative of Teacher Education in Canada: Multiculturalism, Technology, Bridging Theory and Practice. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 588-599. doi: 10.1080/02607476.2014.956540.
- Hughes, G. T. (2010). *Effective School Practices and Academic Performance in Urban Charter Schools: A Subgroup Analysis Across Principals, Teachers and Parents*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Azusa Pasifik Üniversitesi, Kaliforniya.
- Hung, L.-C., Badejo, F. & Bennett, J. (2014). A Case Study of Student Achievement in a Secondary Charter School. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 26(3), 20-38. doi: 10.1002/nha3.20070.
- Hunter, J. B. (1991). Which School? A Study of Parents' Choice of Secondary School. *Educational Research*, 33(1), 31-41. doi: 10.1080/0013188910330104.

- Iachini, A. L., Buettner, C., Anderson-Butcher, D. & Reno, R. (2013). Exploring Students' Perceptions of Academic Disengagement and Reengagement in a Dropout Recovery Charter School Setting. *Children&Schools*, 35(2), 113-120. doi: 10.1093/cs/cdt005.
- İstanbul MEM (2018). *Anasayfa: Öğretmen ve Okul/Kurum Bilgileri*. <http://istanbul.meb.gov.tr/> adresinden 12 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Jensen, K. L. & Minke, K. M. (2017). Engaging Families at the Secondary Level: An Underused Resource for Student Success. *School Community Journal*, 27(2). ERIC veritabanından 26 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Jha, T. & Buckingham, J. (2015). Charter Schools, Free Schools and School Autonomy. *Policy*, 31(2), 52-58.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin Yeterlilik Algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97. www.dergipark.ulakbim.gov.tr adresinden 25 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Karaevli, Ö. & Levent, F. (2014). Okul Yönetiminde Şeffaflığın Farklı Kariyer Evrelerinde Bulunan Öğretmenler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 89-108.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. & Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/209992> adresinden 15 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Kartal, S. (2013). Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Eğitim Sistemimizde Değiştirilmesi Gereken Noktalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 248-262. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/view/5000035812/5000034734> adresinden 19 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Kartal, S. E., Özdemir, T. Y. & Yirci, R. (2017). Kırsalda Çalışan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yıllarında Mentorluk İhtiyaçları. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 30-40.
- Keeley, J. W. (2006). *Antecedents of Charter School Success*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Touro Üniversitesi, New York.

- Kelley, J. & Demorest, S. M. (2016). Music Programs in Charter and Traditional Schools: A Comparative Study of Chicago Elementary Schools. *Journal of Research in Music Education*, 64(1), 88-107. doi: 10.1177/0022429416630282.
- Kula, M. E. & Tarı, A. (2015). Leadership Challenges of Charter School Principals. *Ardahan Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 33-43. <https://www.researchgate.net> adresinden 1 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Labaree, D. F. (1997). Public Goods, Private Goods: The American Struggle over Educational Goals. *American Educational Research Journal*, 34(1), 39-81.
- Ladd, H. F., Clotfelter, C. T. & Holbein, J. B. (2017). The Growing Segmentation of the Charter School Sector in North Carolina. *Education Finance and Policy*, 12(4), 536-563. doi: 10.1162/edfp_a_00226.
- Laitsch, D. (2013). Smacked by the Invisible Hand: The Wrong Debate at the Wrong Time with the Wrong People. *Journal of Curriculum Studies*, 45(1), 16-27.
- Lankford, R. H. & Wyckoff, J. H. (1992). Primary and Secondary School Choice among Public and Religious Alternatives. *Economics of Education Review*, 11(4), 317-337.
- Lawton, S. B. & Brown, D. J. (2012). *Charter Schools*. <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/charter-schools/> adresinden 25 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Levent, F. & Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politikalar ve Türkiye için Öneriler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 97-117.
- Levin, B. (1998a). An Epidemic of Education Policy: (What) Can We Learn from Each Other?, *Comparative Education*, 34(2), 131-141. 11 Kasım 2014 tarihinde www.kappanmagazine.org adresinden edinilmiştir.
- Levin, H. M. (1998b). Educational Vouchers: Effectiveness, Choice and Costs. *Journal of Policy Analysis and Management*, 17(3), 373-392.
- Levin, H. M. (2002). A Comprehensive Framework for Evaluating Educational Vouchers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(3), 159-174.

- Levin, H. R. (2010). *Handbook of Research on School Choice. A economic perspective on school choice* (s. 19-34). New York: Routledge.
- Little Hoover Commission (1996). *The Charter Movement: Education Reform School by School*. <http://www.lhc.ca.gov/studies/138/report138.pdf> adresinden 3 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Little Hoover Commission (2010). *Smarter Choices, Better Education: Improving California Charter Schools*. <http://www.lhc.ca.gov/studies/202/Report202.pdf> adresinden 3 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Lubienski, C. (2004). Charter School Innovation in Theory and Practice: Autonomy, R&D and Curricular Conformity. K. E. Bulkley & P. Wohlstetter (Ed.). *Taking Account of Charter Schools: What's Happened and What's Next?* (s. 72-90). New York: Teachers College Press.
- Lubienski, C. (2008). *Educational Innovation and Diversification in School Choice Plans*. <http://nepc.colorado.edu/files/CHOICE-07-Lubienski2.pdf> adresinden 12 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Macedo, S. & Wolf, P. J. (2004). School Choice, Civic Values and Problems of Policy Comparison. S. Macedo & P. J. Wolf (Ed.) (with D. J. Ferrero, C. Venegoni). *Educating Citizens: International Perspectives on Civic Values and School Choice* (s. 1-30). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Mathis, W. J. (2016). *Research-Based Options for Education Policymaking: Regulating Charter Schools*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED574734.pdf> adresinden 18 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Mayo, K. W. (2015). Legal Aspects of Charter School Oversight: Evidence from California. *Fordham Urban Law Journal*, 42(3), 671-701.
- MEB (2014). 19. Milli Eğitim Şurası: Öğretmen Niteliğinin Artırılması. http://www.meb.gov.tr/meb_haberayrinti.php?ID=7594 adresinden 27 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Mehta, N. (2011). *Competition in Public School Districts: Charter School Entry, Student Sorting and School Input Determination*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Pennsylvania Üniversitesi, United States of America.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, Yönetici, Denetmen ve Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Türkiye’de Eğitim Denetimi Sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
<http://kuyeb.com/pdf/tr/d4f6f5405d1575051103b7acb5ad408e08a.pdf> adresinden 11 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Mindzak, M. (2011). *Saliency of Charter Schools in Educational Policy Debates in Three Canadian Provinces (1993-2010)*. Brock Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ontario.
https://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/4270/Brock_Mindzak_Michael_2011.pdf?sequence=1 adresinden 16 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Mindzak, M. (2015). What Happened to Charter Schools in Canada?. *Equity & Excellence in Education*, 48(1), 105-117.
- Ministry of Education New Zealand (2018). *Partnership Schools*.
<http://www.education.govt.nz/ministry-of-education/specific-initiatives/partnership-schools-kura-hourua/> adresinden 18 Şubat 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Moustakes, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. USA: SAGE Publications.
- NAPCS (2016a). *Facts about Charters*. <http://www.publiccharters.org/get-the-facts/public-charter-schools/faqs/> adresinden 15 Kasım 2016 tarihinde edinilmiştir.
- NAPCS (2016b). *A Closer Look at the Charter School Movement*.
<http://www.publiccharters.org/wp-content/uploads/2016/02/New-Closed-2016.pdf> adresinden 5 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.
- NCES (2015). *Fast Facts: Charter Schools*. <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30> adresinden 11 Haziran 2015 tarihinde edinilmiştir.
- NCSRC (2018). *An Analysis of the Charter School Facility Landscape in Delaware*.
https://charterschoolcenter.ed.gov/sites/default/files/files/field_publication_attachment/CSFI_Delaware_January2018.pdf adresinden 27 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Nelson, C. & Miron, G. (2004). Professional Opportunities for Teachers: A View from Inside Charter Schools. K. E. Bulkley & P. Wohlstetter (Ed.). *Taking Account of Charter Schools: What's Happened and What's Next?* (s. 32-49). New York: Teachers College Press.
- OECD (2010). *Pathways to Success: How Knowledge and Skills at Age 15 Shape Future Lives in Canada*. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810031E.PDF> adresinden 12 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.
- OECD (2011). *Lessons from PISA for the United States: Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf> adresinden 14 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Onwuegbuzie, A. J. & Collins, K. M. T. (2007). A Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research. *The Qualitative Report*, 12(2), 281-316. 21 Mart 2018 tarihinde ERIC veritabanından edinilmiştir.
- O'Reilly, R. R. & Bosetti, L. (2000). Charter Schools: The Search for Community. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 19-36. <http://www.jstor.org/stable/1493051> adresinden 11 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Orfield, M. & Luce, T. (2016). An Analysis of Student Performance in Chicago's Charter Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 24(111). ERIC veritabanından 27 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.
- OVP (2017). *2018-2020 Dönemi Orta Vadeli Program*. <http://www.bumko.gov.tr/Eklenti/10807,2018-2020-orta-vadeli-programpdf.pdf?0> adresinden 27 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. & Gürdal, A. (2009). Hizmetiçi Eğitimin Öğretmenlerin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Bilgilerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/viewFile/5000086449/5000080403> adresinden 14 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Paino, M., Renzulli, L. A., Boylan, R. L. & Bradley, C. L. (2014). For Grades or Money? Charter School Failure in North Carolina. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 500-536. doi: 10.1177/0013161X13505289.
- Peterson, P. E. & Campbell, D. E. (2001). A New Direction in Public Education? P. E. Peterson & D. E. Campbell (Ed.). *Charters, Vouchers and Public Education* (s. 1-16). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Phillips, S. R. G. (2010). *Charter School Spending: Is there a Relationship between Spending and Student Achievement in Charter Schools*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Pennsylvania Üniversitesi, Philadelphia.
- Plank, D. N. & Sykes, G. (2004). Lighting Out for The Territory: Charter Schools and School Reform Strategy. K. E. Bulkley & P. Wohlstetter (Ed.). *Taking Account of Charter Schools: What's Happened and What's Next?* (s. 176-183). New York: Teachers College Press.
- Plucker, J. A. (2008). *Study of the Effectiveness and Efficiency of Charter Schools in Indiana*. Center for Evaluation&Education Policy: Indiana University.
- Prear Thomas, M. (2010). *An at-Risk Charter School: Setting High Expectations*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Phoenix Üniversitesi, Arizona.
- Price, C. A. (2013). *Ready to Lead? A Study of Arkansas and Louisiana Charter School Principals' Leadership Skills*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Arkansas Üniversitesi.
- Raham, H. (1998). *Choice and Charter Schools in Canada: The Myths, Politics and Reality*. The American Sociology of Education Conference. California: Monterey.
- Renzulli, L. A. & Roscigno, V. J. (2007). Charter Schools and the Public Good. *Contexts*, 6(1), 31-36. doi: ctx.2007.6.1.
- Resmi Gazete (2013). 10. Kalkınma Planı (2014-2018). <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/07/20130706M1-1.htm> adresinden 25 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Ritchie, S. (2010): *Innovation in Action: An Examination of Charter Schools in Alberta*. <http://cwf.ca/pdf-docs/publications/innovation-in-action-charter-schools-2.pdf> adresinden 10 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Roch, C. H. & Sai, N. (2017). Charter School Job Satisfaction. *Educational Policy*, 31(7), 951-991. ERIC veritabanından 27 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir. doi: 10.1177/0895904815625281.
- Russell, B. (1984). *Eğitim Üzerine*. İstanbul: Say.
- Rutledge, S. A. & Cannata, M. (2015). *Identifying and Understanding Effective High Schools: Personalization for Academic and Social Learning&Student Ownership and Responsibility*. 7 Aralık 2016 tarihinde ERIC veritabanından edinilmiştir.
- Saban, A. & Ersoy, A. (2016). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Schmitt, G. J. & Miller, C. (2015). *Trendsetting Charter Schools: Raising the Bar for Civic Education*. US: Rowman & Littlefield Publishers.
- Schneider, M., Marschall, M., Teske, P. & Roch, C. (1998). School Choice and Culture Wars in the Classroom: What Different Parents Seek from Education. *Social Science Quarterly*, 79(3), 489-501.
- Shumow, L., Kang, K. & Vandell, D. L. (1996). School Choice, Family Characteristics and Home-School Relations: Contributors to School Achievement? *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 451-460.
- Sianturi, M., Chiang, C. L. & Au Hurit, A. (2018). Impact of a Place-Based Education Curriculum on Indigenous Teacher and Students. *International Journal of Instruction*, 11(1), 311-328.
- Smith, J., Wohlstetter, P., Farrell, C. C. & Nayfack, M. B. (2011). Beyond Ideological Warfare: The Maturation of Research on Charter Schools. *Journal of School Choice*, 5, 444-507. doi: 10.1080/15582159.2011.624938.
- Solak, E. & Özaşkın, A. (2015). The Notion of Charter Schools and Its Feasibility In Turkey. *Participatory Educational Research*, 2(2), 1-13.

<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555665.pdf> adresinden 12 Şubat 2017 tarihinde edinilmiştir. doi: 10.17275/per.15.08.2.2.

Spratt, C., Walker, R. & Robinson, B. (2004). *Mixed Research Methods*. <http://www.col.org/sitecollectiondocuments/a5.pdf> adresinden 25 Şubat 2015 tarihinde edinilmiştir.

Statistics Canada (2015). *Canadian Postsecondary Enrolments and Graduates (2012-2013)*. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/141125/dq141125d-eng.htm> adresinden 29 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.

Statistics Canada (2016). *Study: International Students in Canadian Universities (2004-2005 to 2013-2014)*. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/161020/dq161020e-eng.htm> adresinden 14 Kasım 2016 tarihinde edinilmiştir.

Stein, M. L. (2015). Public School Choice and Racial Sorting: An Examination of Charter Schools in Indianapolis. *American Journal of Education*, 121(4), 597-627. doi: 10.1086/681920.

Suzuki Charter School (2018). *Suzuki Approach*. <https://suzukischool.ca/about/the-suzuki-approach> adresinden 22 Haziran 2018 tarihinde edinilmiştir.

Şahin Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Meslek Bilgisi Derslerinin Öğretmen Adaylarının Profesyonel Gelişimindeki Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 165-174. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000056041/5000053250> adresinden 30 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

Şimşek, A. S. (2014). *Anket ile ölçek arasındaki farklar nelerdir?*. <http://www.alfaistatistik.com/> adresinden 4 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.

TAAPCS (2011). *About Charter Schools*. <http://www.taapcs.ca/about.html> adresinden 27 Kasım 2014 tarihinde edinilmiştir.

Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social&Behavioral Research*. U.S.: SAGE.

- Taşar, H. H. (2009). Merkeziyetçi Yönetim Yapısının Kamu Okulları Üzerinde Bıraktığı Olumsuz Etkiler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 108-119. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000041844/5000039372> adresinden 16 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- T.C. Başbakanlık (2016). 65. *Hükümet Programı*. https://www.basbakanlik.gov.tr/Forms/_Global/_Government/pg_GovernmentProgram.aspx adresinden 25 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Tell, S. (2015). Can a Charter School not be a Charter School?. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(2), 315-347. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/2015/10/10-13-2-10.pdf> adresinden 25 Kasım 2016 tarihinde edinilmiştir.
- TKB (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Bakanlık Maarif Müfettişi Mülakat ve Atama Kılavuzu*. https://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_12/14092544_mulakat_ve_atama_kilavuzu.pdf adresinden 5 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Torres, A. C. (2014). “Are We Architects or Construction Workers?” Re-Examining Teacher Autonomy and Turnover in Charter Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 22(124). doi: 10.14507/epaa.v22.1614.
- Töremen, F. & Çiçek, V. (2014). *Okul Sistemlerinde Özerklik Arayışı: Charter Okulları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Turan, S., Yücel, C., Karataş, E. & Demirhan, G. (2010). Okul Müdürlerinin Yerinden Yönetim Hakkındaki Görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 1-18. http://acikerisim.usak.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/usak/121/1696696910_201001makale1.pdf?sequence=1&isAllowed=y adresinden 5 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- TÜİK (2018). *Eğitim İstatistikleri*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018 adresinden 19 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Uğurlu, C.T. (2014). Current Problems in terms of Supervision Process of School Principals’ Views. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 184-196.

<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/73-published.pdf>
adresinden 23 Mayıs 2016 tarihinde edinilmiştir.

U.S. Department of Education (2015). *Adequate Yearly Progress*.
<https://answers.ed.gov/link/portal/28022/28025/Article/590/Adequate-yearly-progress> adresinden 22 Ekim 2015 tarihinde edinilmiştir.

Usman, Y. D. (2016). Accountability in Education: An Imperative for Service Delivery in Nigerian School Systems. *Akwanga Journal of Education and Research*, 1(1), 264-272. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572007.pdf> adresinden 18 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

Van Dunk, E. & Dickman, A. M. (2003). *School Choice and the Question of Accountability: The Milwaukee Experience*. New Haven: Yale University Press.

Van Nuland, S. (2011). Teacher Education in Canada. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 37(4), 409-421. doi: 10.1080/02607476.2011.611222.

Wamba, N. G. & Ascher, C. (2003). An Examination of Charter School Equity. *Education and Urban Society*, 35(4), 462-476. doi: 10.1177/0013124503255266.

Wei, X., Patel, D. & Young, V. (2014). Opening the “Black Box”: Organizational Differences between Charter schools and Traditional Public Schools. *Education Policy Analysis Archives*, 22(3).

Wells, A. S. (1998). *Beyond the Rhetoric of Charter School Reform: A study of Ten California School Districts*. *UCLA Charter School Study*.
http://www.academia.edu/529439/Beyond_the_rhetoric_of_charter_school_reform_A_study_of_ten_California_school_districts adresinden 31 Ocak 2015 tarihinde edinilmiştir.

White, B. R. (2016). *Laboratories of Reform? Human Resource Management Strategies in Illinois Charter Schools (IERC 2016-1)*. Edwardsville, IL: Illinois Education Research Council at Southern Illinois University Edwardsville.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED564421.pdf> adresinden 11 Nisan 2018 tarihinde edinilmiştir.

- Winters, M. A. (2012). Measuring the Effect of Charter Schools on Public School Student Achievement in an Urban Environment: Evidence from New York City. *Economics of Education Review*, 31, 293-301.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- YÖK (2018a). *Yöksis*. <https://yoksis.yok.gov.tr/websitesiuygulamaları/harita/> adresinden 26 Ocak 2018 tarihinde edinilmiştir.
- YÖK (2018b). *Birim Grubu İsmine Göre Öğretim Elemanı Sayıları Raporu*. <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden 2 Mayıs 2018 tarihinde edinilmiştir.
- Yörük, S. & Su, A. (2015). Sözleşmeli Okul (Charter School) Sisteminin Okul Yöneticilerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 10/11, 1651-1670.
- Ziebarth, T. (2016). *Measuring up to the Model: A Ranking of State Charter School Laws*. http://www.publiccharters.org/wp-content/uploads/2016/01/Model-Law-Final_2016.pdf adresinden 5 Mayıs 2017 tarihinde edinilmiştir.
- Zimmer, R., Gill, B., Attridge, J. & Obenauf, K. (2014). Charter School Authorizers and Student Achievement. *Education Finance and Policy*, 9(1), 59-85. doi: 10.1162/EDFP_a_00120.

EKLER

EK.1: NİTEL VERİ TOPLAMA ARACI

Değerli Katılımcı,

Görüşmemiz kapsamında size şu an Türkiye'nin eğitim sisteminde var olmayan bir okulu düşündürmeye yönelik sorular yönelteceğim. Cevaplarınız yalnızca araştırma için kullanılacak olup kimlik bilgilerinize asla yer verilmeyecektir. Bu nedenle cevaplarınızda samimi olmanız araştırma için önemli ve faydalı olacaktır.

İlginiz için teşekkür ederim.

Özge KARAEVLİ

Araştırmacı/Doktora öğrencisi

1. BÖLÜM:

1. Cinsiyetiniz

Kadın () Erkek ()

2. Medeni Durumunuz

Bekâr () Evli ()

3. En Son Mezun Olduğunuz Okul

Lisans () Yüksek Lisans () Doktora ()

4. Uzmanlık Alan(lar)ınız _____

5. Hizmet Yılıınız (Kıdeminiz)

1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21-25 yıl () 26 yıl ve üstü ()

6. Görev Unvanınız

Öğretmen () Okul Müdürü ()

Akademisyenler için;

7. Akademik Unvanınız

Araştırma Görevlisi () Öğretim Üyesi/Dr. () Yrd. Doç. Dr. () Doç. Dr. () Prof. ()

2. BÖLÜM:

Günümüz İrdelemesi

Okul Yapısı

1. Size göre, Türkiye’deki eğitim sisteminin problemleri ve bu problemlere yönelik çözüm önerileri nedir? Bunun için okul yapımızda ne gibi değişiklikler yapılabilir?

Çeşitlilik

2. Toplumu oluşturan bireyler arasındaki çeşitliliğe paralel şekilde ve toplumu eğiten bir sistem olarak okulun da bu çeşitliliği yönetecek hangi özellikleri olmalıdır?

Bütçe

3. Okul tarafından ailelerden herhangi bir eğitim ücreti talep edilmediğini ve devletin okula öğrenci başına bir ücret verdiğini düşünelim. Bu okulu siz yönetseydiniz, böyle bir durumda bunun haricinde okulun ihtiyaç duyabileceği finansal desteği sağlamak için neler yapardınız?

Geleceği Yordama

Okul Seçme Şansı

4. Velilerin, çocuklarını okula gönderirken tercih/seçim yapma şansı olsaydı, bu durumu öğrencinin psikolojisi (öğrenci ve velinin genel memnuniyet hali, okula karşı tutumu, sosyalleşme), kişisel becerilerini göstermesi ve akademik başarısı vb. açısından nasıl yorumlardınız?

- Bu okulun avantajları neler olabilirdi?
- Bu durumun sakıncaları neler olabilirdi?

Müfredat

5. Bağımsız bir okulun temelindeki özgürlük felsefesi gereğince, ana çerçevenin bakanlık tarafından sağlandığı fakat okulda verilen eğitimin içeriğinin planlanması, müfredatın oluşturulması, hazırlanması ve uygulanması süreçlerinin öğretmenler tarafından yürütülmesi fikrine yaklaşımınız nasıl olurdu?

- Bu durumun ortaya çıkaracağı avantajlar neler olurdu?
- Bu durumun sizde oluşturduğu endişeler neler olurdu? Lütfen nedenini ve varsa çözümüyle birlikte açıklayınız.
- Bu durumda öğretmenin kariyer gelişimini desteklemek için neler yapılabilir? Lütfen açıklayınız.

Hesap Verebilirlik

6. Genel eğitimsel çerçevenin devlet tarafından sağlandığı ancak harcamalar, kararlar, okulda verilen eğitim şekli gibi konularda bağımsız olan bir okul düşünelim. Bu okulda hizmet görenlere ve topluma karşı hesap verebilirliğin sağlanması ya da artırılması için neler yapılabilirdi?

- Hesap verebilirlik için okulda hangi yardımcı unsurların var olması gerekir? Lütfen açıklayınız. (şeffaflık, akademik başarı, test puanları, kalite standartları vb. bağlamında açıklayınız)

Öğretmen Seçimi

7. Okuldaki eğitim personeli ve velilerden oluşan bazı kurulların aktif görevleri daha fazla üstlenip harcamaların kararları ve öğretimi gerçekleştirecek olan öğretmen kadrosunun seçilmesi konusunda etkin rol aldıklarını düşünelim. Bu okul yapısında öğretmen maaşlarının, okul (okul yönetim kurulu) tarafından ödenip yeterliliklerinin yine okul tarafından belirlendiği düşünelim. Öğretmen seçiminin okul tarafından yapılması ve maaşlarının yine okul tarafından ödendiği bir okulda,

- Ne gibi sorunlar ortaya çıkardı?
- Bu sorunlara nasıl çözüm önerisi getirirdiniz?

- Bu durumun sağlayacağı avantajlar neler olurdu?
- Harcamaların denetiminde ne gibi sorunlar ortaya çıkabilir?

Problemlerin Belirlenmesi ve Çözüm Bulma

8. Günümüzdeki eğitim kurumlarını-personelini, eğitimden yararlananları ve eğitim politikalarını vb. göz önünde bulundurduğumuzda sizce genel anlamda eğitimin en acil problemi/problemleri nedir?

- Yetkiniz olsaydı bahsettiğiniz problem/problemleri nasıl çözerdiniz?

Önlem Alma

9. Sorular boyunca düşündüğümüz bu okul yapısının günümüzdeki okullardan farklı olarak ne gibi sorunları olabilir?

- Bu sorunlarla karşılaşmamak için başlangıç aşamasında alınacak önlemler neler olabilir?
- Bu sorun/sorunlarla karşılaşıldığında izlenecek adımlar neler olabilir?

Tanıtım

10. Genel çerçevesi bakanlık tarafından oluşturulmuş ve velilerin talebinin ön planda olduğu yeni bir okulu kamuoyuyla nasıl tanıştırmayı tercih ederdiniz?

- Sizce bu durumda tercih edilecek kanallar ve materyaller neler olmalıdır? Lütfen açıklayınız.

EK.2: ARAŞTIRMA İZNİ (VALİLİK OLURU)



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4019322
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

26/02/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 21.02.2018 tarihli ve 3682316 Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 22.02.2018 tarihli tutanağı.

Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü doktora programı öğrencisi Özge KARAEVLİ'nin "Sözleşmeli Okulların Başarı Bileşenlerinin Kanada Bağlamında İncelenmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde görev yapan öğretmen, yönetici ve maarif müfettişlerine; demografik özellikler formu ve nicel boyut zaman-ış çizelgesini uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
26/02/2018

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212) 455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 3cf0-ea79-3508-8236-18cd kodu ile teyit edilebilir.

EK.3: NİCEL VERİ TOPLAMA ARACI (ANKET)

TK 2

Değerli katılımcı; alternatif bir okul modeline yönelik bir araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla geliştirilen bu ankette yer alan hiçbir bilgi araştırma dışında kullanılmayacaktır. Maddelerin karşılarında bulunan 5 (beş) seçenektan size en yakın birine çarpı (X) işareti koymanız beklenmektedir. Her maddeye işaret koyduğunuzdan emin olmanız, anketin değerlendirilmesi açısından önemlidir. Çalışmaya ilgi gösterip zamanınızı ayırdığınız için şimdiden teşekkürlerimi sunarım.

Özge KARAEVLİ

Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora öğrencisi

Demografik Özellikler

Cinsiyetiniz: 1. Kadın () 2. Erkek ()

Görev Yaptığınız Konum: 1. Öğretmen () 2. Okul Müdürü () 3. Maarif Müfettişi () 4. Öğretim Üyesi ()

Kıdeminiz: 1) 1-5 yıl () 2) 6-10 yıl () 3) 11-15 yıl () 4) 16-20 yıl () 5) 21-25 yıl () 6) 26 yıl ve üstü ()

Boyutlar	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)
1. Okul Seçimi	1. Çocuğun, velisiyle beraber seçtiği okula gitmesi, akademik başarısını artırır.					
	2. Çocuğun yeteneğine uygun olarak seçilen okul, potansiyelini ortaya çıkarmaya destek olur.					
	3. Velisiyle beraber seçtiği okula gitmesi, çocuğun okula karşı memnuniyetini artırır.					
	4. Okul seçme şansına sahip olmak, seçim yapanı mutlu eder.					
	5. Çocukların farklılaşan ilgi ve yeteneklerine uygun daha fazla okul seçeneği olmalıdır.					
	6. Okul seçme imkânının olması, okullar arasındaki rekabeti artırır.					
	7. Okul seçimi yapılması, okulda daha nitelikli öğretmenlerin görev almasına katkı sağlar.					
	8. Veli, çocuğuna objektif yaklaşmadığı için destek almadan yapacağı bir okul seçimi hayal kırıklığıyla sonuçlanabilir.					
	9. Çocuğa eğitim fırsatı tanınması, okul seçebilmesini gerektirir.					
	10. Çocuğa, okul seçimi konusunda veli ve öğretmenlerden oluşan bir ekip rehberlik etmelidir.					
2. Öğretmen	11. Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğrencilerin akademik başarısını artırır.					
	12. Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, eğitimin kalitesini artırır.					
	13. Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğretmeni performansını yüksek tutmaya teşvik eder.					
	14. Kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesi, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durumdur.					
	15. Öğretmenin geçici süreli sözleşmelerle çalışması işin daha özenli yürütülmesini sağlar.					
	16. Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, öğretmeni profesyonel gelişimine önem vermeye teşvik eder.					
	17. Öğretmene performans odaklı maaş vermenin, profesyonel gelişime olumlu yansımaları olur.					
	18. Öğretmeni seçen okul yönetim kurulunda, belirli meslek gruplarından (öğretim üyesi, kıdemli öğretmen, müfettiş, avukat, psikolojik danışman gibi) zorunlu üyelerin yer alması gerekir.					
	19. Öğretmeni seçen okul yönetim kurulu kararıyla öğretmenin işine son verilirken mağduriyet yaşanmaması için son aşamada Bakanlığın oluru alınmalıdır.					
	20. Öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılması, kültür yapımıza uygun değildir.					

Boyutlar	Maddeler	Kesinlikle katılmıyorum (1)	Katılmıyorum (2)	Kararsızım (3)	Katılıyorum (4)	Kesinlikle katılıyorum (5)
3. Müfredat	21. Bakanlığın sunduğu çerçeve içerisinde kalmak kaydıyla, öğretmenler kendi sınıflarının (zümre olarak) müfredatını hazırlarsa, çocukların öğrenmesine olumlu katkısı olur.					
	22. Öğretmenin görev yaptığı bölge koşullarına göre, öğretimin başlama ve bitiş tarihlerini belirlemesi, eğitimden daha fazla yararlanılmasını sağlar.					
	23. Öğretmenler, kendi müfredatlarını hazırlama konusunda mesleki açıdan yeterlidir.					
	24. Öğretmenlerin okul içerisinde işbirliğiyle müfredatı hazırlamasının, profesyonel gelişimlerine olumlu katkıları olur.					
	25. Müfredatı öğretmenler hazırlarsa, bu durum öğrencilerin bireysel farklılıklarının, ilgi ve yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlar.					
	26. Müfredatı öğretmenin hazırlaması, işe yönelik hesap verebilirliğini artırır.					
	27. Günümüzdeki öğretmenlerin çoğunluğu, kendi müfredatını hazırlamaya isteklidir.					
	28. Öğretmenin müfredatı hazırlayabilmesi için aldığı lisans eğitimi yeterlidir.					
	29. Müfredat hazırlama konusunda öğretmenlerin profesyonelleşmesine katkı sağlamak için hizmet içi eğitimlerin yenilenip geliştirilmeleri yeterlidir.					
	30. Müfredatın, öğretmenler tarafından hazırlandığı durumda öğretmenin, dünya görüşünü çocuklara empoze etmesinden endişe duyarım.					
	31. Müfredatın sorumluluğunun öğretmene verilmesinden kaynaklanacak sorunlar ve zararlar, sağlayacağı yararlardan fazla olur.					
	32. Öğretmenlerin müfredat hazırlayabilmesi için lisans eğitimi programlarının güncellenmesi gerekir.					
4. Alternatif Okul Modeli Düşüncesi	1. Eğitim	33. Alternatif okul, çocukları geleceğin ihtiyaçlarına yönelik yetiştirmelidir.				
		34. Alternatif okul, çocukların ilgi ve yetenek yelpazesine uygun şekilde branşlaşmalıdır (dil okulu, sanat okulu gibi).				
	2. Denetim	35. Alternatif okulu, Bakanlık müfettişleri denetleyebilir.				
		36. Alternatif okulu, bağımsız kuruluşlar/denetçiler denetleyebilir.				
		37. Bu okullar, kalite standartları açısından da denetlenmelidir.				
		38. Alternatif okulların, yalnızca kaliteli bir okul yönetim kurulu ekibi oluşturabilme potansiyeli olan bölgelerde kurulması, denetimi kolaylaştırır.				
5. Alternatif Okul Modelinin Olası Engelleri		40. Öğrenci sayısının fazla oluşu, çocukların okul seçmesini engellemektedir.				
		41. Bu model, toplumumuz tarafından kolay benimsenebilecek bir okul modeli değildir.				
		42. Bu model, yapısal olarak eğitim sistemimize uygun değildir.				
		43. Sınava dayalı yerleştirme yapıldığı için uygulanabilir değildir.				
		44. Bu okulları yönetebilecek yeterli sayıda bilinçli velinin bulunması zor olabilir.				
		45. Bu model için denetim sistemimiz yetersiz kalabilir.				
		46. Bu model için okulların fiziki donanımları yetersiz kalabilir.				
		47. Öğretmenlerin profesyonellik düzeyi, bu model için yeterli olmayabilir.				

ÖZGEÇMİŞ

Özge KARAEVLİ, İstanbul, ozgeuskup@hotmail.com

Eğitim Durumu

- 2006- Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği
- 2011- Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans
- Tez Danışmanı: Prof. Dr. Selahattin TURAN
- Tez Başlığı: Anaokulu Müdürlerinin Etkili Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi
- 2018- Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, İşletme Yönetimi Ön Lisans
- 2018- Marmara Üniversitesi ile İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ortak protokolü, Eğitim Yönetimi Doktora
- Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ayşen BAKİOĞLU
- Tez Başlığı: Sözleşmeli Okul Modelinin Türkiye'deki Eğitimcilerin Görüşlerine Göre İncelenmesi

Mesleki Deneyim

- 2007- Milli Eğitim Bakanlığı kadrosunda öğretmenlik, okul müdür yardımcılığı, kurucu müdürlük ve okul müdürlüğü görevlerinde bulunmuştur.

Yayınlar

- Karaevli, Ö. (2013). Anaokulu Müdürlerinin Etkili Liderlik Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri, *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 4(8), 35-52.
- Levent, F. & Karaevli, Ö. (2013). Uluslararası Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Politikalar ve Türkiye İçin Öneriler. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 38, 97-117. doi: 10.15285/EBD.2013385569
- Karaevli, Ö. & Levent, F. (2014). Okul Yönetiminde Şeffaflığın Farklı Kariyer Evrelerinde Bulunan Öğretmenler Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40, 89-108. doi: 10.15285/EBD.2014409744