

Sözleşmeli Okul Modelinin Türkiye’deki Eğitim Sorunlarının Çözümüne Kavuşturulmasında Uygulanabilirliği*

Applicability of Charter School Model to the Resolution of Educational Issues in Turkey

Özge KARAEVLİ**, Ayşen BAKİOĞLU***

Öz: Bu çalışmada; eğitimcilerin görüşlerine göre, Türkiye’deki bazı eğitim sorunlarına ilişkin konuların, sözleşmeli okul modelinin başarı bileşenleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğunun ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışma karma araştırma modeline uygun şekilde desenlenmiştir. Devlet okullarında çalışan öğretmenler, okul müdürleri ile maarif müfettişleri, Türkiye’deki devlet ya da vakıf üniversitelerinin eğitim fakültelerinde görev yapan akademisyenlerden oluşan ve yüz yüze görüşmelerde 30, anket uygulamasında 583 olmak üzere toplam 613 katılımcıdan veri toplanmıştır. Nitel veri; araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan yarı yapılandırılmış görüşme formu yardımıyla elde edilmiş ve veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Analiz sonucunda, Türkiye’deki eğitim sistemine ilişkin problemlerin bir bölümünün sözleşmeli okul yapısına işlerlik kazandırılarak çözümlenebileceği düşüncesi öne çıkmıştır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar tartışılarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Alternatif okul modeli, eğitim politikaları, sözleşmeli okul, Türk eğitim sistemi

Abstract: Purpose of this study is to reveal how problems of educational system in Turkey might be solved with success components of charter school models according to the educators’ perceptions. Mixed research method design was used in this study. Data was gathered from 613 participants that consists of teachers and school principals that were employed in public schools, supervisors and academics that were employed in state and foundation universities in Turkey. Semi-structured interview form was prepared by the researchers was devised from 30 participants and qualitative data was analysed; quantitative data was gathered from 583 participants via survey that was created by the researchers and analysed by using computer program. As a result of the analysis, it was emerged that some of the problems that were related to educational system of Turkey, might be solved by using charter school’s some of the components. Under the light of the findings, some suggestions were made.

Keywords: Alternative school model, education policies, charter school, Turkish education system

Giriş

Tarihsel süreç içerisinde belirli bir medeniyet iddiası ortaya koymuş olan toplumlarda eğitim politikaları oluşturulurken paydaşların görüşlerine başvurulduğu, uzun süren planlamalar ve reformlar sonucunda politikalar belirlendiği söylenebilir. Topluma yerleşmiş olan kültürel öğeler de dikkate alınarak toplumun ihtiyacına cevap verecek nitelikte yenilikler getirilmektedir. Bir başka ifadeyle, toplumu oluşturan bireylerin kendi tarihlerinden, geleneklerinden kısacası özlereinden oluşturdukları temelin üzerine kendilerine uygun olarak inşa ettikleri sistemler dâhilinde eğitim gördükleri söylenebilir. Bu duruma örnek olarak gösterilebilecek ülkelerden biri, Kanada’dır.

Kanada’nın uluslararası sınavlarda başarı gösteren bir ülke olması, ülkede benimsenen eğitim felsefesi, belirlenen politikalar ya da farklı uygulamaların dikkat çekmesine katkı sunmaktadır. Bunlardan birinin, eğitim sisteminde alternatif bir okul modeli olarak yer alan sözleşmeli okullar olduğu söylenebilir. Kanada’da, özde Alberta eyaletinde, sözleşmeli okullar üzerine yapılan bazı çalışmalarda başarılı sonuçlara yer verilmiştir (Bosetti, 2000, 2001).

* Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı “Sözleşmeli Okul Modelinin Türkiye’deki Eğitimcilerin Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Şehit Öğretmen Nuriye Ak Anaokulu Müdürlüğü, İstanbul/Türkiye, ORCID: 0000-0003-4044-9331, e-posta: ozgeuskup@hotmail.com

*** Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul/Türkiye, ORCID: 0000-0002-2571-1533, e-posta: abakioglu@marmara.edu.tr

Sözleşmeli okullar, öğrenci öğrenmesinin geliştirilmesi ve yenilik sağlama gibi hem okul hem de eğitim açısından önemli katkılar sunmak üzere tasarlanmış (Mindzak, 2011), aileler ile eğitimciler için eğitime ilişkin felsefede ya da okulların misyonunda seçenekler sağlamak üzere örgütlenen (Bosetti, 2001) yarı özerk bir yapıya sahip devlet okullarıdır (Fuller, 2002). Lubienski (2008) sözleşmeli okulları, yenilikçi fikirlere açıkça bağlı olan bir seçim modeli olarak düşünmektedir. Çünkü onların var olan özerklikleri (serbestileri) yaratıcılık bağlamında büyük fırsatlar sunmaktadır. Seçim ve serbesti vurgusuna sahip ve neredeyse yarım yüzyıllık bir geçmişi olan sözleşmeli okulların, okul seçimi hareketiyle beraber güncelliğinin arttığı düşünülmektedir. Bu durum sonucunda, 1980'li yılların sonları itibariyle İngiltere, Yeni Zelanda ve ABD'de sözleşmeli okullar kurulmuştur (CTF, 1997). Sözleşmeli okul fikrinin savunucuları, sözleşmeli okulların; ailelere seçim şansı tanınması, aileler ve eğitimciler için yenilikçi fikirler oluşturması ve uygulama fırsatı vermesi, başarı konusunda okulları sorumlu tutan bir yapıya sahip olması ve sözleşmeli olmayan devlet okulları için bir rekabet ortamı oluşturması gibi özelliklerini ön plana çıkarmaktadır (Good ve Braden, 2000). Bu çalışmalarda; sözleşmeli okullarda okul seçiminin, bürokrasiden arınmış bir serbestinin ve artan hesap verebilirliğin olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca başarısızlığın okulun kapanmasıyla sonuçlanabildiği ve dolayısıyla memnuniyetin ön planda tutulduğu, toplumsal açıdan çeşitliliğe hitap etmeye ve çocukların ilgi ve isteklerini yetenekleri doğrultusunda geliştirmeye çalışıldığı da söylenebilir. Sözleşmeli okullar, devlet okullarını, tüm sistemi sil baştan oluşturmadan geliştirmeye yönelik umut vadeden bir eğitim hareketi olarak görülmektedir (Buechler, 1996).

Sözleşmeli okulların bazı araştırma sonuçlarından (Bosetti, 2000; Carlson ve Lavertu, 2016; da Costa ve Peters, 2002; Fryer, 2014; Hung, Badejo ve Bennett, 2014; Mayo, 2015; NAPCS, 2016; Prear Thomas, 2010; Ritchie, 2010; Wei, Patel ve Young, 2014; Winters, 2012) elde edilen ve araştırmada veri toplama araçlarının hazırlanması süreçlerinde yararlanılan başarı göstergeleri şöyle sıralanabilir (Bakioğlu ve Karaevli, 2019);

- 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
- Öğrenci ve ailesine okul seçme imkânının sunulması
- Okulun bulunduğu çevrede rekabet hâlindeki güçler
- Öğrenme programında esneklik
- Bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran 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

Sözleşmeli okul modelinin başarı bileşenleri olarak alanyazında tekrar eden özellikler ile (okul seçimi, öğretmen görevlendirme usulü, okul yönetim biçimi gibi) Türkiye'deki mevcut eğitim sorunlarının birbiriyle ilişkili olabileceği ve okul yapısına farklı bir bakış açısı geliştirilerek bu sorunların bir kısmının çözüme kavuşturulabileceği düşünülmektedir. Buna göre, araştırmada cevap aranan temel problem sorusu şöyledir:

- Sözleşmeli okul modelinin başarı bileşenlerinin, Türkiye'deki mevcut eğitim sorunlarının çözüme kavuşturulmasında uygulanabilirliği nedir?

Alanyazında personel ücretiyle, müfredatla, okul saatleriyle ve öğretim metotlarıyla ilgili daha fazla özerkliğe sahip olduğu vurgulanan (Fernandes ve Menezes-Filho, 2020) ve Kanada'da başarıya ulaşmış bir model olarak sözleşmeli okul yapısının incelenmesi, başarı bileşenlerinin ortaya çıkarılması, Türk eğitim sistemindeki mevcut sorunlara yönelik üretilecek çözümlere rehberlik edebilir. Bu nedenle

yapılan çalışma önemli ve değerli kabul edilmektedir. Araştırmadaki veriler, öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve akademisyenler olmak üzere farklı eğitim iş görenlerinden toplanarak kaynak çeşitlemesi (*source triangulation*) yapılmıştır. Ayrıca devlete bağlı ve kâr amacı gütmeyen sözleşmeli okullar araştırma kapsamı içerisine alınmıştır. Bu nedenle, özel amaca sahip çeşitli kurumlarca destek verilenler ile özel politik amaçlarla kurulmuş olan sözleşmeli okullar çalışmanın dışında tutulmuştur. Araştırma kapsamında, sözleşmeli okullara yönelik bilgi ve tecrübelerin yansıdığı araştırmaları incelemek (Bosetti, 2000; Carlson ve Lavertu, 2016; da Costa ve Peters, 2002; Fryer, 2014; Prear Thomas, 2010; Ritchie, 2010; Wei ve diğerleri, 2014; Winters, 2012), bu sistemin başarı bileşenlerini anlamak açısından faydalı olmuştur. Sözleşmeli okulların, Türkiye’deki öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve akademisyenler tarafından değerlendirilmesinin, bu konuda politika belirleyiciler ve eğitim yöneticileri için eğitim sistemindeki mevcut sorunların çözümüne yönelik bir perspektif geliştirilmesine yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Çalışmada, hem nitel hem nicel araştırma yaklaşımlarının birlikte yer aldığı karma araştırma metodu kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmalarında, nitel ve nicel veri toplama ve analiz etme teknikleri eş zamanlı ya da sıralı şekilde kullanılmaktadır (Tashakkori ve Teddlie, 2003). Çalışma konusunda derin bir inceleme ve araştırma ihtiyacının varlığı nedeniyle karma araştırma metodu tercih edilmiştir. Bu sayede nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının her birinin sahip olduğu güçlü ve zayıf yönlerin dengelenmesi ve desteklenmesi sağlanarak zengin ve genellenebilir sonuçlar ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. 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 bütünlüğü içerisinde bir çerçeveye oturtulmasını içermektedir. Bu sıralamadaki en önemli nokta, nitel ve nicel olarak iki veri kümesinden yararlanılması ve bu verilerin bütünleştirilmesidir (Creswell ve Clark, 2017). Çalışma nitel araştırma ile başlamış, nitel veri analizinin ardından elde edilen sonuçlarla nicel araştırma bölümü desenlenmiştir. Dolayısıyla bu araştırmada; karma araştırma yöntemlerinden açıklayıcı sıralı desen benimsenmiştir (Creswell, 2006).

Çalışmanın nitel boyutu fenomenolojik yaklaşıma uygun şekilde desenlenmiştir. Fenomenolojik bir araştırma, fenomene ilişkin deneyimleri sorgulayarak deneyimin özüne ulaşmaya çalışmaktadır. Bu nedenle fenomenolojik araştırmalar için deneyim oldukça önemlidir (Saban ve Ersoy, 2016). Fenomenolojik bilginin temel hedefi, belirli bir durum bağlamında, deneyimin özgün tasvirinde saklı anlamlı somut ilişkilerin anlaşılmasıdır (Moustakes, 1994). Fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. 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. 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. Böylece mevcut durum resmedilmeye çalışılmıştır. Ayrıca çalışma boyunca yayın etiğine uyulmuştur. 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 araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan çalışma grubunu, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinde farklı kademelerdeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri (anaokulu, ilkokul, ortaokul, lise), devlet ve vakıf üniversitelerinde görev yapan akademisyenler ile maarif müfettişleri olmak üzere kolay ulaşılabilir toplam 30 katılımcı oluşturmaktadır.

Nicel boyutta yer alan örneklem grubu ise; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, İstanbul iline bağlı olan 11 ilçede basit tesadüfi yolla belirlenen 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 akademisyenler olmak üzere toplam 583 katılımcıdan oluşmaktadır.

Veri toplama araçları

Nitel veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan açık uçlu sorular yoluyla elde edilmiştir. Katılımcılara sorulan sorular, belirli kategorilere ve amaçlara göre sınıflandırılarak bir görüşme formu hâline getirilmiştir. Sorular, alanyazında sözleşmeli okullar konusunda yapılmış bilimsel çalışmalardan elde edilen başarı göstergelerinden yararlanılarak hazırlanmıştır. Formda yer alan 12 soru pilot görüşmeler yoluyla test edilerek ve uzman görüşü alınarak revize edildikten sonra 10 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında ses kayıt cihazından yararlanılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri ise; araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 47 maddeden oluşan anket yardımıyla toplanmıştır. Anket formunda yer alan maddeler nitel boyutta yapılan görüşme verilerinden ve alanyazından elde edilmiştir. Anketteki maddeler, nitel veri analizi sonucunda ortaya çıkan temalar çerçevesinde gruplandırılmıştır. Buna göre hazırlanan ilk anket formu 105 maddeden oluşmuştur. Bu form öncelikle eğitim doktorasına sahip iki uzman tarafından kontrol edilmiş ve madde sayısı 81'e düşmüştür. Daha sonra eğitim profesörü tarafından incelenmesinin ardından yapılan revize sonucunda toplam 47 maddeden oluşan anket formu ortaya çıkmıştır. Katılımcılara uygulanan anket formu beş farklı başlık barındırmaktadır. Bu başlıklar sırasıyla; *okul seçimi, öğretmen, müfredat, alternatif okul modeli düşüncesi ve alternatif okul modelinin olası engelleri*'dir. Anket formu, beşli likert ölçeğine göre düzenlenmiştir. Ankette, *1. Kesinlikle katılmıyorum, 2. Katılmıyorum, 3. Kararsızım, 4. Katılıyorum, 5. Kesinlikle katılıyorum* şeklinde bir sınıflama tercih edilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

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. Bu nedenle araştırmada inandırıcılık stratejisini uygulamaya yansıtma adına bazı yöntemler kullanılmıştır. Katılımcılarla ortalama bir saat süren görüşmeler sayesinde uzun süreli etkileşim sağlanmaya çalışılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011) fenomenin derinlemesine olacak şekilde tanımlanması için uzun süreli etkileşimi vurgulamaktadır. Katılımcılarla uzun süreli etkileşimin yanı sıra süreç ve sonuç hakkında yapılan ayrıntılı raporlamayla güvenilirlik yükseltmeye çalışılmıştır. Golafshani (2003) nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirliliğin inandırıcılığı, genellenebilirliği ve güvenilirliği içine alacak şekilde iç içe geçmiş durumda olduğunu ifade etmiştir. Uzun süren etkileşim, katılımcıların zaman içerisinde kendilerini daha rahat hissedip daha samimi cevaplar vermelerine katkı sağlamıştır. Katılımcının soruyu anlayıp anlamadığına ilişkin yaşadığı tereddütten dolayı kısa cevaplar verme eğiliminde olması ve konuyu örneklendirmekten kaçınması gibi durumların, diğer bir deyişle güven sorununun sorular ilerledikçe çözüldüğü gözlenmiştir. Bu durumda eğer katılımcı soruyla ilk karşılaştığında doyurucu cevap vermemişse görüşmenin ilerleyen zamanlarında farklı ifadelerle yeniden sorulmasına özen gösterilmiştir. Böylece katılımcıdan doyurucu veri elde edilmesi sağlanmıştır. Araştırmacının esnek olması nitel çalışmalarda geçerlik konusunda önemli kazanım sağlayan bir unsur olarak görülmektedir. Verileri toplarken esnek olma, yeni stratejilere başvurma, görüşmelere yeni sorular ekleme ya da daha önceden planlanmayan yeni görüşmeler yapma olarak örneklendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Görüşme boyunca katılımcıların sorularla daha rahat bağlantı kurabilmeleri, soruları deneyimleriyle örtüştürebilmeleri için soruların akışı üzerine dinamik bir süreç işlemiştir.

İşlem

Araştırmada görüşme öncesinde katılımcıların gönüllü olduklarına dair onayları alınmıştır. 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.

Nicel veriler hem baskı hem çevrimiçi yolla toplanmıştır. Öğretmen, okul müdürü ve akademisyen katılımcılardan ulaşılabılır olanlar için anket elden uygulanmış; yüz yüze görüşülemeyen öğretmenler, okul müdürleri ve akademisyenler ile maarif müfettişlerinin tümü için çevrimiçi anketten yararlanılmıştır. Araştırma için etik kurul onayı ile anketin uygulanması için MEB onayı alınmıştır.

Verilerin analizi

Görüşleri alınan katılımcıların kişisel bilgilerinin gizliliğinin sağlanması için onları tanımlayacak şekilde harf ve sayılardan oluşan iki ile üç karakter arasında kodlamalar yapılmıştır. Katılımcılar öncelikle mesleki olarak farklı kademelerde görev yapan öğretmenler ve okul müdürleri, maarif müfettişleri ve akademisyenler olmak üzere dört gruba ayrılarak kodlanmıştır. Buna göre kodlamasının ilk basamağı, katılımcının hangi gruptan olduğunu göstermektedir. Öğretmenler “Ö”, okul müdürleri “M”, maarif müfettişleri “F” ve akademisyenler “A” harfi ile kodlanmıştır.

İkinci basamak görüşmedeki sıra numarasını göstermektedir. Kodlamadaki basamakların kolay anlaşılabilmesi için aralarına “.” (nokta) işareti konulmuştur. Üçüncü basamak, katılımcının uzmanlık alanını ifade etmektedir. Öğretmenler ve okul müdürleri tarafından belirtilen uzmanlık alanları; Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (D), İlahiyat (İL), Okul Öncesi Eğitim (OÖ), Psikoloji (P), Sınıf Eğitimi (SE). Akademisyenlerin uzmanlık alanları; Bilim Felsefesi-Tarihi (BFT), Fen Eğitimi (FE), Fizik (F), Matematik (M) olarak kodlanmıştır.

Tutulmuş notların ya da ses kayıtlarının metne dökülmesi sonucu her bir katılımcı için üç ile 13 sayfa arasında değişen metinler elde edilmiştir. Toplanan verilerin analizinde *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. Buna göre, verilerin kodlanması aşamasına geçmeden önce her katılımcıya ait ayrı birer dosya olacak şekilde tüm veriler kaydedilmiştir. Veriler; öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve akademisyenler olarak gruplandırılmıştır. Her bir dosya baştan sona okunarak verilerin anlattıklarını ortaya koyan söz öbekleri ve paragraflar ortaya çıkarılmıştır. Verilerin analizi sonrasında benzer ifadeler ya da paragraflar anlamlı bir bütünün parçalarını oluşturacak şekilde belirli temalar altında kategorilendirilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). 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 hâlini almaları sağlanmıştır.

Araştırmanın nicel verilerinin analizi için bilgisayar programından yararlanılmıştır. Çevrimiçi yolla ya da elden toplanan anketlerin eksiksiz ve geçerli oldukları tespit edildikten sonra numaralandırılmaları yapılmış ve bilgisayar programına bu numaralara göre kaydedilmiştir. Elden alınan anketlerin girişi elle yapılmıştır. Google üzerinden sağlanan çevrimiçi anket için önce program üzerinde gerekli kodlamalar yapılarak dosyalar ve çalışma alanları oluşturulmuş, daha sonra veriler buraya aktarılmıştır. Bilgisayar 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.

Bulgular

Nitel bulgular

Bu bölümde, öğretmenler, okul müdürleri ve akademisyenlerin görüşlerine göre; Türkiye'nin eğitim sorunlarına yönelik dile getirilen konular incelenmiştir.

Türkiye'deki eğitim sorunları

Araştırma kapsamındaki eğitimciler, Türkiye'nin eğitim sistemindeki sorunlarına değinirken bazı konu başlıkları ön plana çıkmıştır. Bunlar öğretmen niteliğinden kaynaklı sorun, sistemden kaynaklı sorun ile memuriyet yapısından kaynaklı sorundur. Tablo 1'de bu konu başlıklarıyla beraber katılımcılar tarafından dile getirilen alıntılara yer verilmiştir.

Tablo 1.

Türkiye'deki Eğitim Sorunlarına İlişkin Ele Alınan Konular

Öğretmen Niteliğinden Kaynaklı Sorun	Sistemden Kaynaklı Sorun	Memuriyet Yapısından Kaynaklı Sorun
--------------------------------------	--------------------------	-------------------------------------

Gelişime açık ve istekli
olmama

Müfredat sorunları

Memuriyet anlayışının
profesyonelleşme önündeki engeli

Katılımcıların öğretmen niteliğine yönelik değindikleri temel konu öğretmenin gelişime açık ve istekli olmamasıdır. Bir okul öncesi öğretmeni, görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“...Öğretmenlerde tükenmişlik var, hedefleri yok. Sadece işimi yapayım gideyim olayı var. Bence bu giderilmeli... Sadece işimi yapayım gideyim değil de, hep geleceğe bir çivi çakayım derdinde olmalı bence öğretmenler...”(Ö.4.OÖ).

Bir okul müdürü, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye istekli olmadıklarını kitap okuma alışkanlığı bağlamında şu sözlerle dile getirmiştir;

“...Türkiye’nin en büyük sıkıntısı bu... Öğretmenlerin, okuldan mezun olduğu günden itibaren %95’i bir kitap okumuyor. Ya gittiğinde ilk gördüğü öğretmenin yöntem ve teknikleriyle mesleğini devam ettiriyor ya da üniversitede aldığı yarım yamalak bilgiyle... Öğretmen ne kadarsa, öğrencisi o kadardır...”(M.2.SE).

Moskova’da gözlemlediği öğretmenler ile Türkiye’deki öğretmenler arasında adanmışlık bağlamında karşılaştırma yapan bir okul müdürü görüşlerini şöyle ifade etmiştir;

“...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...”(M.7.İL).

Türkiye’deki eğitim sistemine ilişkin sorunlardan söz eden katılımcıların ortak düşüncede birleştikleri diğer başlıklar sistemden kaynaklı sorun ile memuriyet yapısından kaynaklı sorun olmuştur. Müfredat sorunları, sistemden kaynaklı sorun; memuriyet anlayışının profesyonelleşme önündeki engeli ise memuriyet yapısından kaynaklı sorun olarak belirlenmiştir. İki akademisyen müfredat ile ilgili sorunları şöyle dile getirmiştir;

“...Beceri odaklı bir eğitim anlayışımız yok, içerik boca ediyoruz. Hala bu değişmedi bence...”(A.4.M).

“...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... Fakat bu bizim farklılaşmamızı, öğrencilerin mutluluğunu engelleyen bir şey bana göre...” (A.7.FE).

İki akademisyen, eğitim sisteminde memuriyet yapısından kaynaklı sorunu şu sözlerle dile getirmiştir;

“...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... Okullardaki herkes devlet memuru olduğundan, profesyonellik diye bir şey olmadığından kâğıtlar o kadar yavaş akıyor ki... Çok hantal bir yapısı var...” (A.7.FE).

“...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.

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.F).

Tablo 2.
Türkiye’deki Eğitim Sorunları ile Çözüm Önerileri

Sorun Alanı	Görüşmelerden Alıntı (Sorun)	Sözleşmeli Okulun Yapısal Özellikleri (Çözüm Önerisi)
Öğretmen Niteliği (Öğretmenlerde gelişime karşı isteksizlik, öğretmenin profesyonel gelişimini desteklemek ve performans gelişimi için performansa dayalı maaş düzenlemesi)	<p>“...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... Bunları gözlemlerdim ve belli bir süre verirdim. O süre içerisinde hak ederse öğretmenliği devam ederdi, hak etmezse de devam edemezdi...” (Ö.4.OÖ).</p> <p><i>(Nicel araştırmaya katılan 583 eğitimcinin %44’ü, “öğretmenin işe alımının okul tarafından yapılmasının, öğretmeni profesyonel gelişimine önem vermeye teşvik edeceği” yönünde görüş belirtmiştir. Bu yönde görüş bildirmeyenlerin oranı %38’dir).</i></p> <p>“...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.FE).</p> <p>“...Öğretmen ücretlerinde iyileştirme yapılabilir... Özel okullarda öğretmenlerin genellikle sözleşme süreleri bir 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)</p> <p><i>(Nicel araştırmaya katılan 583 eğitimcinin %54’ü de, “öğretmene performans odaklı maaş vermenin, öğretmenin profesyonel gelişime olumlu yansımaları olur” görüşünü desteklediği yönünde işaretleme yapmıştır).</i></p>	<p>“Öğretmenlerin okulda bulunan okul yönetim kurulu tarafından seçilmesi ve performansının değerlendirilmesi”</p> <p>“Öğretmenin seçilmesinin ve performans değerlendirilmesinin okul yönetim kurulu tarafından yapılması, performansına göre maaşının ödenmesi”</p>
Sorun Alanı	Görüşmelerden Alıntı (Sorun)	Sözleşmeli Okulun Yapısal Özellikleri (Çözüm Önerisi)
Müfredat	<p>“...Uluslararası sınavlarda başarımız düşük, program kişiye ya da bölgeye göre değişmiyor, herkes için aynı...” (F.3).</p> <p>“...Çocukların ihtiyaçlarına yönelik olduğunu düşünüyorum ben eğitim sisteminin... 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...” (Ö.3.P).</p> <p>“...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... Özellikle sanayi devriminden sonra... Biz nasıl şey yapı 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).</p> <p><i>(Nicel araştırmaya katılan 583 eğitimcinin %74’ü, “müfredatı öğretmenlerin hazırlamasının, öğrencilerin bireysel farklılıklarının, ilgi ve yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlayacağı”; ayrıca katılımcıların %74’ü “öğretmenin görev yaptığı bölge koşullarına göre, öğretimin başlama ve bitiş tarihlerini belirlemesinin, eğitimden daha fazla yararlanılmasını sağlayacağı” yönündeki görüşü desteklemiştir).</i></p>	<p>“Bakanlığın belirlediği çerçevede müfredatın bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak öğretmen tarafından hazırlanması”</p>
	<p>“...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.BFT).</p> <p>“...Okulun en önemli unsurlarından birinin öğretmenler olduğunu düşünüyorum. Bu merkezîyetçi yapının en çok öğretmenleri etkilediğini düşünüyorum. Öğretmenler şu an devlet memuru</p>	

Memuriyet Yapısı	bizde... Dolayısıyla kendilerini profesyonel olarak çok ileriye götürmesi çok mümkün olmayabiliyor. Bir atılma tehlikeleri yok, kendilerini geliştirmiyorlar...” (A.7.FE). (Nicel araştırmaya katılan 583 eğitimcinin %36’sı, “kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durum olduğu” görüşünü desteklerken %51’i desteklememiştir. Katılımcıların görev türlerine göre; okul müdürlerinin %57,27’si, maarif müfettişlerinin %50’si ve öğretim üyelerinin %48,54’ü “kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durum olduğu” yönünde düşünceye sahipken öğretmenlerin yalnızca %22,33’ü bu yönde düşünceye sahip olduğunu belirtmiştir).	“Öğretmenin seçilmesinin ve performans değerlendirmesinin okul yönetim kurulu tarafından yapılması nedeniyle öğretmenin kendini geliştirme zorunluluğu hissetmesi
------------------	---	---

Kaynak: Karaevli (2019)

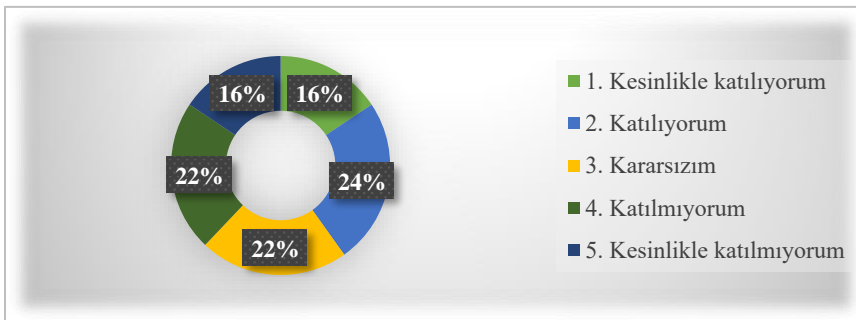
Araştırmanın nitel boyutunda görüşleri alınan eğitimciler Türkiye’deki eğitim sistemi sorunları olarak öğretmen niteliği, müfredat konusu, devlet okullarındaki memuriyet yapısı ve bürokrasi üzerinde durmuşlardır. Bazı katılımcılar, öğretmenlerin daha fazla gelişime açık ve istekli olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu durum katılımcıların bir bölümü tarafından memuriyet yapısı ile ilişkilendirilmiştir. Buna göre öğretmenlerin aynı zamanda devlet memuru olmaları durumunun profesyonel gelişimleri önünde bir engel olduğu dile getirilmiştir. Ayrıca eğitim müfredatı içeriğinin yoğun olması, her öğrenciye aynı müfredatın uygulanması geçmiş yıllardan günümüze kadar gelen eleştirilerden biri olarak çalışma kapsamında yeniden dile getirilmiştir. Tablo 2’de katılımcılar tarafından Türkiye’deki eğitim sorunlarına ilişkin dile getirilen sorunların bir bölümünün, sözleşmeli okul modelinin özellikleriyle nasıl bir ilişki içerisinde olduğu gösterilmiştir. Ayrıca görüşmelerden alıntılar, alıntılarda işaret edilen eğitim sorunu ve sözleşmeli okul modelinin başarı bileşenleri ile belirtilen sorunların ilişkisine vurgu yapılmıştır.

Nicel bulgular

Bu bölümde öğretmenler, okul müdürleri, maarif müfettişleri ve akademisyenlerin görüşleri, sözleşmeli okul modelinde öğretmenin durumu ile bazı değişkenler arasındaki ilişki, müfredat ve memuriyet yapısının öğretmene etkisi olmak üzere üçbaşlık altında ele alınmıştır.

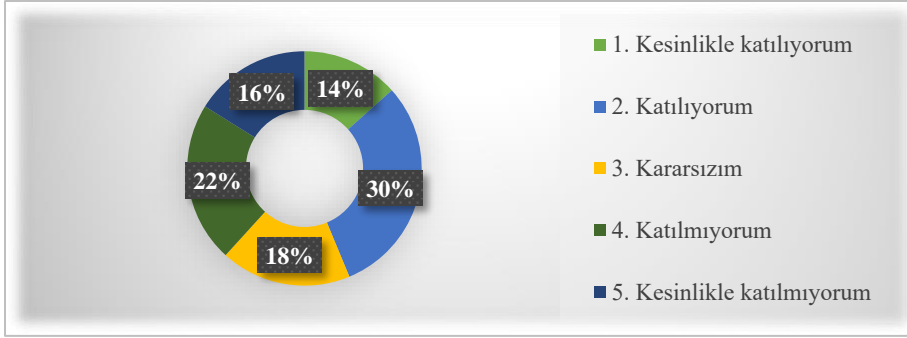
Sözleşmeli okul modeline göre öğretmenin durumu ile bazı değişkenler arasındaki ilişki

Öğretmenin görevlendirilmesi ile akademik başarı: Öğretmenin okul tarafından işe alınmasının, öğrencilerin akademik başarısını artırıp artırmayacağı konusunda katılımcıların görüşlerinin birbirine yakın oranda olduğu söylenebilir. Öğretmenin okul tarafından seçilip görevlendirilmesinin, öğrencilerin akademik başarısının yükselmesi üzerinde olumlu etkisinin olacağını düşünen katılımcı sayısı 234 (%40) iken bu görüşe katılmadığı yönünde görüş belirten katılımcı sayısı ise 221 (%38) olmuştur. 128 kişi kararsız kalmıştır. Şekil 1’de katılımcıların cevaplarının yüzdeleri dağılımları gösterilmiştir.



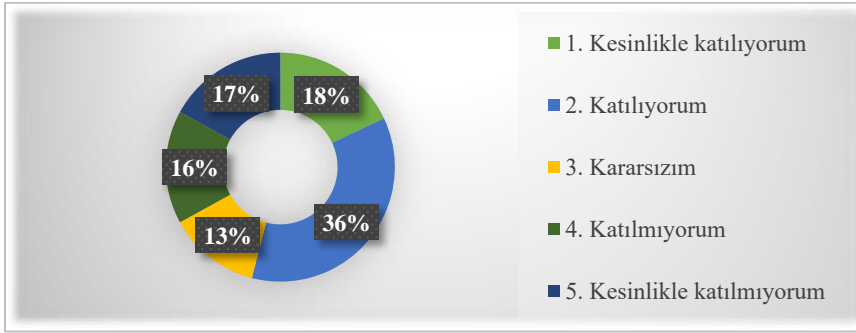
Şekil 1. Öğretmen görevlendirme şekli akademik başarıyı yükseltir (%)

Öğretmenin görevlendirilmesi ile profesyonel gelişim: Öğretmenin okul tarafından işe alınmasının, öğretmeni profesyonel gelişimine önem vermeye teşvik edip etmeyeceği konusunda katılımcıların 255’i (%44) olumlu görüş belirtirken 223’ü (%38) bu görüşe katılmadığı yönünde işaretleme yapmıştır. 105 katılımcı kararsız kalmıştır. Şekil 2’de katılımcıların görüşlerinin yüzdeleri ifadeleri yer almaktadır.



Şekil 2. Öğretmen görevlendirme şekli profesyonel gelişime etki eder (%)

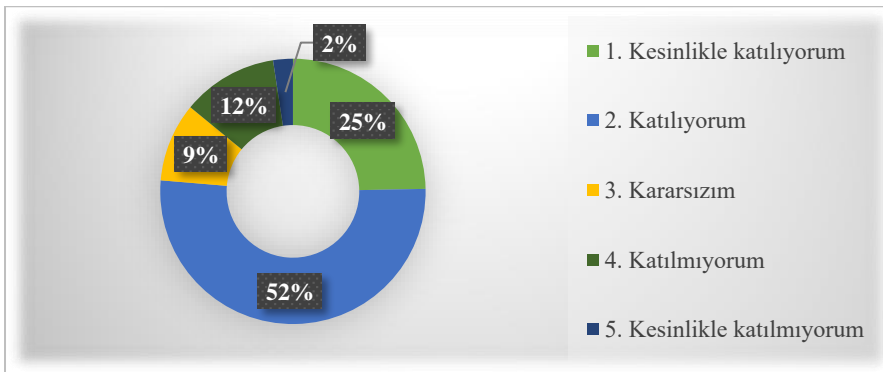
Performans odaklı maaş ile profesyonel gelişim: Öğretmene performans odaklı maaş vermenin, öğretmenin profesyonel gelişimine olumlu yansımaları olup olmayacağı konusunda görüşlerini belirten katılımcıların 317'si (%54) performans odaklı maaş uygulamasının, öğretmenin profesyonel gelişime katkı sağlayacağını, 189'u (%33) bu görüşe katılmadığını belirtmiştir. Kararsız kalan 77 kişi olmuştur. Şekil 3'te katılımcıların görüşlerinin yüzdelik dağılımları gösterilmektedir.



Şekil 3. Performans odaklı maaş profesyonel gelişime katkı sağlar (%)

Müfredat

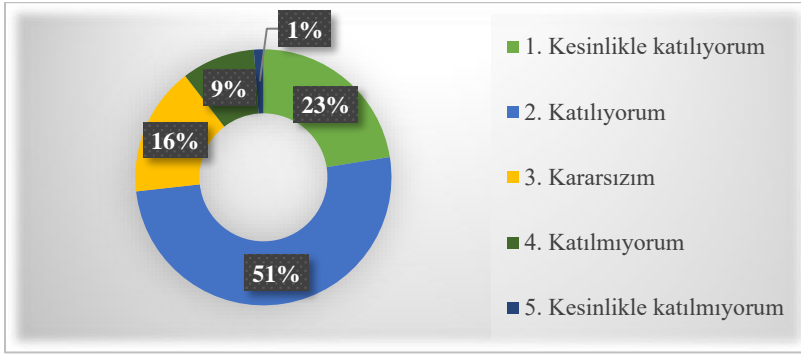
Müfredatın öğrenmeye etkisi: Bakanlığın sunduğu çerçeve içerisinde kalmak kaydıyla öğretmenler ya da zümrelerin müfredatı hazırlamasının, çocukların öğrenmesine olumlu katkıları olup olmayacağı konusunda görüşlerini belirten 445 katılımcı (%77) müfredatı öğretmenler ya da zümrelerin hazırlamasının çocukların öğrenmesine olumlu katkıları olacağını ifade etmiştir. Bu görüşü desteklemeyen 82 katılımcı olmuş (%14); 56 kişi kararsız kalmıştır. Şekil 4'te katılımcıların görüşlerinin yüzdelik değerleri gösterilmiştir.



Şekil 4. Müfredatı öğretmen hazırlarsa öğrenmeye katkı sağlar (%)

Müfredatın bireysel farklılıklara etkisi: Bakanlığın sunduğu çerçeve içerisinde kalmak kaydıyla müfredatı öğretmenlerin ya da zümrelerin hazırlamasının öğrencilerin bireysel farklılıkları ile ilgi ve yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamayacağı konusunda 427 katılımcı (%74) katkı

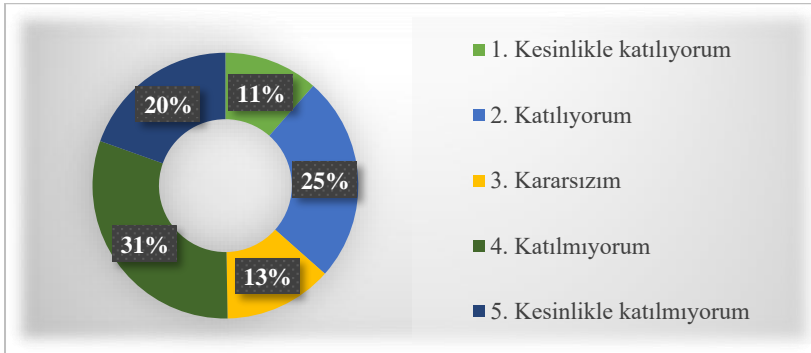
sağlayacağı yönünde görüş belirtmiştir. Katkı sağlamayacağını ileri süren 61 kişi olmuş (%10); 95 kişi kararsız kalmıştır. Şekil 5’te katılımcıların görüşlerinin yüzdeleri yer almaktadır.



Şekil 5. Müfredatı öğretmen hazırlarsa farklılıklara katkı sağlar (%)

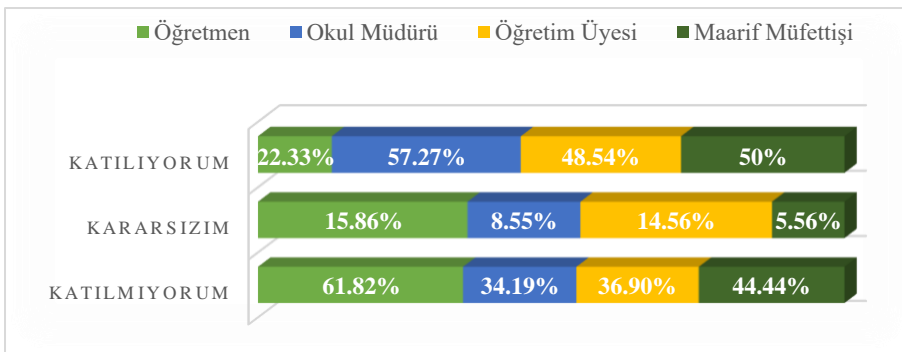
Memuriyet yapısının öğretmene etkisi

Kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkileyen bir durum olup olmadığı konusunda, olumsuz etkilediği yönünde görüş belirten 213 (%36); olumsuz etkilediği görüşünü desteklemeyen 293 katılımcı(%51) olmuştur. 77’si ise kararsız kalmıştır. Şekil 6’da görüşlerin yüzdeleri yer verilmiştir.



Şekil 6. Öğretmenin devlet memuru olması performansını etkiler (%)

Görev türüne göre, kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkilediği görüşüne katılan %22,33 oranında öğretmen, %57,27 oranında okul müdürü, %48,54 oranında akademisyen ve %50 oranında maarif müfettişi olmuştur. Öğretmen olan katılımcıların, kamusal eğitimde öğretmene tanınan iş güvencesinin, öğretmenin performansını olumsuz etkilemediği görüşünü daha fazla destekledikleri söylenebilir(%61,82). Şekil 7’de katılımcıların görüşlerinin görev türüne göre yüzdeleri gösterilmiştir.



Şekil 7. Öğretmenin devlet memuru olması performansını etkiler(görev türüne göre)

Tartışma

Sözleşmeli okul fikri ilk ortaya atıldığı zamandan bu yana yaklaşık 45 yıl geçmiş ve bazı ülkeler bu fikri, kendi eğitim sistemleri bünyesinde sürdürmeyi başarabilmiştir. Sözleşmeli okullar sistem içerisinde hem öğrenci ya da veli seçimi ve memnuniyeti açısından hem de akademik başarı yönünden alternatif bir yol sunmaktadır. Bu okullar alan yazında genellikle aileleri memnun eden bir okul modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Carpenter (2006) bu okulların bazısının iyi bir performansa sahipken bazısının kötü performansı olduğunu söyleyerek birbirine benzemediklerini vurgulamıştır. Ackerman ve Egalite (2017) sözleşmeli okulların etkililiği üzerine araştırmacıların fikir birliğinde olamamalarının nedeninin, bu okulların talep görenleri ve görmeyenleri üzerine yapılan deneysel ve deneysel olmayan araştırma sonuçlarının farklılığından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bir başka ifadeyle, her sözleşmeli okul örneğinin iyi bir örnek olmadığı söylenebilir. Sözleşmeli devlet okulları, felsefi temelindeki serbesti anlayışından dolayı okul yönetimi, müfredat, öğretmenin işe alınması gibi konularda özel okulların özelliklerini gösterse de veliden herhangi bir eğitim ücreti talep edilmediği ve devlet tarafından finanse edildiği için bu okullar, özel okul değil; birer devlet okuludur. Fakat özel okullarla aralarındaki birtakım ortak özelliklerden dolayı, bir başka ifadeyle hem özel okul hem devlet okulu özellikleri taşımaları nedeniyle *melez kurumlar* olarak da nitelendirilmektedir (O'Reilly ve Bosetti, 2000).

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde, katılımcılar 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 özellikleridir (Bakioğlu ve Karaevli, 2019). Ayrıca katılımcılar tarafından öğretmenin adanmışlığı, gelişime istekli ve açık olma durumu bağlamında tartışılmıştır. Yörük ve Su (2015) sözleşmeli okul yapısının, öğretmenlerin daha özverili çalışmasına katkıda bulunabileceğini belirtmiştir. Sözleşmeli okuldaki öğretmenin işini yapabilmesi için bunu gerçekten profesyonel biçimde yürütüyor olması gerektiği düşüncesi, onda kendisini geliştirme konusunda bir dürtü oluşturabilir. Araştırmadaki bazı katılımcılar, sözleşmeli okul modelinde yer alan *öğretmenin okul yönetim kurulu tarafından seçilmesi ve performansının değerlendirilmesi* durumunda, öğretmenin kendini geliştirmeye daha istekli olacağını belirtmiştir. Araştırmada katılımcılar tarafından öğretmenin sahip olduğu bilgi ve becerilerini kullanabileceği ve kendini geliştirme çabası hissedeceği bir okul yapısı hayali üzerinde durulmuştur. Bu hayale ulaşmanın, öğrenci performansına olumlu etkileri olacağı vurgulanabilir.

Araştırmanın nicel boyutunda öğretmen başlığı altında öğretmenler ile diğer katılımcıların görüşleri arasında karşıt sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Verilerin görev türüne göre değişimini gösteren grafiklerde, öğretmen niteliği başlığında özellikle öğretmenler ile okul müdürlerinin görüşleri arasındaki farklılaşma ilgi çekicidir. Öğretmenin okul tarafından seçilmesi ve görevlendirilmesi durumunda, öğrencilerin akademik başarısının artacağını öngörenlerin oranı tüm katılımcıların yarısından daha azdır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu konuda *kesinlikle katılmadığı ve katılmadığı* şeklinde işaretleme yaparken okul müdürlerinin çoğunluğu *kesinlikle katıldıklarını* belirtmiştir. Bu konuda en *kararsız* kalan grup akademisyenler olmuştur.

Araştırmanın nicel boyutunda görüşleri alınan katılımcıların yarısı öğretmenin okul tarafından işe alınmasının, onu profesyonel gelişimine önem vermeye teşvik edeceğini düşünmektedir. Görev türlerine göre sonuçlara bakıldığında, bu madde için okul müdürleri, maarif müfettişleri ve akademisyenlerin kendi grupları içerisinde olumlu görüş üzerinde yığılma gösterdikleri fakat öğretmenlerin yığılma gösterdikleri seçeneklerin *kesinlikle katılmıyorum ve katılmıyorum* olduğu ortaya çıkmıştır. Prear Thomas'ın (2010) çalışmasında, Ohio'daki sözleşmeli bir okulun son beş yıldır başarısını artırması ve bunu sürdürmesinin nedenlerinden biri olarak, *okuldaki öğretmenlerin niteliği* üzerinde durulmuştur. Sözleşmeli okul yapısının öğretmene sunduğu *iyi olursan kazanan sen olursun* vurgusu, öğretmenin kendini geliştirdikçe farklı okullara transfer olmasının, çalışacağı ortamı ve alacağı ücreti yükseltme gibi kazanımlara sahip olmasının da önünü açacağı söylenebilir. Öğretmenin mesleğinde iyi olmaya karşılık, iyi kazanımlar elde etmesine dayanan bu dinamizm, yeni fırsatları değerlendirerek ilerlemesinin de yolunu açacaktır. Sonuç olarak bu algının önce mesleği yürütenlere, daha sonra topluma yayılması, öğretmenlik mesleğine profesyonel bir gözle bakılmasını kolaylaştırabilir. Böylece geçmişten gelen *"hiçbir şey olamasam öğretmen olurum"* gibi algıların da ortadan kalkması sağlanabilir. Bu durum ayrıca öğretmenlerin mesleklerine karşı duydukları saygıyı ve memnuniyeti de artıracak bir unsur olarak değerlendirilebilir.

Araştırmadaki katılımcıların yarısı öğretmene performansa dayalı maaş verilmesinin öğretmenin profesyonel gelişimine katkı sağlayacağı görüşünü desteklemektedir. Sonuçların görev türüne göre nasıl farklılaşma gösterdiğine bakıldığında; okul müdürleri, maarif müfettişleri ve akademisyenlerin beşli seçenek içerisinde en fazla oranda *katılıyorum* yönünde işaretleme yaptıkları görülmüştür. Crawford (2017) yaptığı çalışmada, öğretmenin aldığı maaş ile işine karşı duyduğu memnuniyet arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşmış olmasına rağmen araştırmanın sonuçları bu durumu desteklememektedir. Araştırmada öğretmenlerin yığılma gösterdikleri cevap seçeneği *kesinlikle katılmıyorum* olmuştur. Öğretmenin mesleğini profesyonel bir şekilde icra etmesiyle daha yüksek bir ücret alması hem öğretmenin yaşadığı hayat standardını yükseltmesini hem de mesleğin saygınlığının artmasını sağlayabilir. Böylece öğretmenin yaşayacağı manevi doyum ve motivasyon sayesinde daha iyi olma yolunda, gelişim odaklı bir döngü içerisine girmesi desteklenebilir. Buna rağmen araştırmada öğretmenlerin, performansa dayalı maaş verilmesi durumuna karşı katılmadıkları yönünde, yüksek sayılabilecek bir oranda neden yığılma gösterdiklerinin, bir başka ifadeyle, performansın maaşla ilişkilendirilmesine yönelik kaygının nedenlerinin neler olduğu önemlidir. Öğretmenlerin aldıkları maaşın performansa dayandırılmasına yönelik sahip oldukları bu olumsuz tutumları, kişisel düşünce ve inisiyatiflerine dayanan bir kariyer engeli durumuna da işaret etmektedir. İnandı ve Gılıç (2020) öğretmenler için kariyer yapmanın anlamsız olduğunu, kariyer yapmak için yeterli enerjilerinin olmadığını ve gelişime kapalı bir tutum içerisinde olduklarını ileri sürmektedir. Aynı çalışmada ayrıca kariyere yapılan ekonomik yatırımın geri dönüşünün uzun vadede gerçekleşecek olması, öğretmenleri kariyer geliştirmeden uzak tutan bir faktör olarak belirtilmiştir.

Sözleşmeli okulların sahip oldukları temel felsefe ve yapısal özelliklerin, okuldaki eğitimden öğretmen yapısına kadar birçok açıdan yarar sağlayacağını ileri süren katılımcılar olmuştur. Bütünüyle yarar sağlamaya yönelik olan bu ivme, eğitimdeki her adımı, eğitim veren ve eğitimi yöneten her bireyi, yöntemi ya da aracı iyi olma gerekliliğine yönlendirebilir. Ayrıca sözleşmeli okulların, çocuğun ve velinin memnuniyetine önem verdiği, onun kendi seçimlerinin peşinden gitmesine müsaade edecek esneklikte olduğu söylenebilir. Bu esneklik vurgusu, müfredat için de geçerlidir. Müfredatın öğretmenler tarafından çocukların ilgi, istek ve yeteneklerine uygun şekilde planlanması, çocukların bireysel çeşitliliğine hitap etme amacının varlığına işaret etmektedir. Ayrıca araştırma sonucuna göre müfredatın öğretmenler/zümreler tarafından yapılmasının, Türk eğitim sisteminde müfredat kaynaklı birtakım sorunlara çözüm getirebileceği öne çıkmıştır. Bunun iyi bir denetim mekanizması eşliğinde uygulanması gerektiği de vurgulanmıştır.

Peterson ve Campbell (2001) sözleşmeli okulların yaygınlaşmaya başlaması ile eğitimin; önemli ölçüde çeşitleneceği, merkezîyetçiliğin getirdiği bazı problemlerden uzaklaşacağı ve bölgesel olarak kontrol edilebileceği öngörüsünde bulunmuştur. Ayrıca sözleşmeli okullarda, bireyselleştirilmiş eğitimin daha başarılı uygulandığını vurgulamışlardır. Görüşmelerde, okulların; öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerine uygun şekilde çeşitlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla Türkiye’nin eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasına ve öğrenci çeşitliliğini önemseyecek yeni okul yapılarına ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Solak ve Özaşkın (2015) sözleşmeli okulların yapısı ve işleyişi konusunda ileri düzeyde bilgi sahibi olduğunu kabul ettikleri katılımcılarla yürüttükleri araştırmanın sonunda; müfredat sorunları, öğrenci yeterliliği üzerine karşılaşılabilecek sorunlar, ölçme-değerlendirme sorunları, sözleşmeden doğabilecek sorunlar gibi dezavantajlı durumlara işaret edilmiş ve bu okul modelinin Türkiye’de, iyi işleyen bir denetim mekanizması altında uygulanabileceği vurgulanmıştır. 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 Türkiye’nin eğitim sistemindeki sorunlarına çeşitli çözümler getirme potansiyeline sahip olabileceği 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. Örneğin, bu sistemi 20 yıldan fazla süredir uygulayan Alberta eyaletinde, başarılı sonuçlara sahip olduğuna ilişkin bilimsel çalışmalara 2000 yılından sonra ağırlıklı olarak rastlanmaktadır (Bosetti, 2000; Bosetti ve Butterfield, 2016; da Costa ve Peters, 2002; Ritchie, 2010). Finn, Manno ve Wright (2016) sözleşmeli okulların 25 yıllık deneyiminin ardından sistemde kalıcı olarak var olduklarının altını çizmiştir.

Araştırma sonucuna göre, sözleşmeli okul fikri, evrensel değerler çerçevesinde, Milli Eğitim Bakanlığının kazandırılmasını hedeflediği temel beceriler ışığında, milli ve manevi değerlerimize, toprak ve millet btnlğmze zarar verilmesini önleyecek denetimler eşliğinde, ülkesini seven bireyler yetiştirme gayesiyle ve bilimden gç alan eğitim içerikleriyle Türkiye'deki bazı eğitim sorunlarına çözüm sunabilecek modellenebilir bir yapı olarak değerlendirilebilir. Sözleşmeli okul yapısının Türkiye için dikkat edilmesi gereken konular üzerine düşünülmesi (başarıya dönük ğrenci çıktılarının ve kalite standartlarının belirlenmesi, etkili denetim, sözleşmeli okul modelinin hangi bölgelerde ve nasıl uygulanacağının tespiti, müfredat için evrensel ve temel değerlerin ve becerilerin değişmezliği kabul, lme-değerlendirme çalışmaları ve eğitim içeriklerinin hesap verebilirlik temelinde planlanması gibi) nemlidir. Bu aşamadan sonra Türk eğitim sistemindeki bazı sorunların çözümü için uygulanabilir bir model ya da okul yapısı olarak hayata geçirilebileceği söylenbilir.

neriler

Uygulayıcılara, politika belirleyicilere ve araştırmacılara neriler

2023 Eğitim Vizyonu ile beraber ğretmen niteliği, eğitim sistemi, müfredat, beceri odaklı eğitim anlayışını benimseme gibi değişim ve dönüşümlerle beraber sözleşmeli okul modeli, vizyon belgesi kapsamındaki hedeflere ulaşmak için pilot uygulamalarla değerlendirilebilir. Sözleşmeli okul felsefesi; Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, eğitim sorunlarına çözüm bağlamında pilot çalışmalar çerçevesinde ve izleme-değerlendirme süreçleriyle beslenmek suretiyle değerlendirilebilir.

Sözleşmeli okulların bileşenlerinden biri olan, öğretmenin okuldaki yönetim kurulu tarafından görevlendirilmesi konusunda 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, alanında uzman, program geliştirme bilgisine sahip, bilgisini artırmaya hevesli, öğrenmeye istekli öğretmenlerin seçilmesi yararlı olabilir. Bu durum öğretmenlik mesleğine profesyonel bakışın gelişmesine de katkı sağlayabilir. Çünkü sözleşmeli okullar için ğretmen yeterliliğinin önem ve öncelik verilmesi gereken bir konu olduğu vurgulanabilir. Öğretmenin yeterliliği öncelikli bir konudur. Öğretmenin yeterliliğini artırması, teknolojinin iyi bir kullanıcısı olmasına, araştıran ve soruşturan bir birey olmasına ve ufkunu genişletmesine bağlıdır. Bu nedenle bakanlık ve il müdürlükleri tarafından eğitim sistemlerini incelemek üzere farklı ülkelere gönderilmek suretiyle öğretmenlerin hem kendi profesyonel gelişimi hem de çocuklara verdiği eğitimin kalitesi bakımından farklılık ortaya koymasına sağlanabilir. Bu olanaklardan daha fazla öğretmenin yararlanabilmesi için planlamalar yapılabilir. Bunun yanı sıra uluslararası bilimsel platformların, veri tabanlarının aktif kullanılması için öğretmenler teşvik edilebilir, olanak sağlanabilir, öğretmenlerin yabancı dil bilgilerini artırmaya yönelik girişimlerde bulunulabilir. İhtiyaç duydukları konular çerçevesinde eğitim almaları suretiyle yeterlilikleri ve kendilerine duydukları güven artırılabilir.

Bazı ğretmenlerin performansına dayalı maaş almalarına yönelik sahip oldukları olumsuz tutum ve kaygının nedenleri araştırılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Marmara Üniversitesi Etik Kurulu, 20/06/2016, 2016/26

İstanbul Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 26/02/2018, 4019322

Kaynaklar

Ackerman, M. ve 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.

Bakioğlu, A. ve Karaevli, . (2019). *Szleşmeli okullar*. Ankara: Nobel.

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 (Yay. haz.), *Can the Market Save Our Schools?* içinde (ss. 101-120). Vancouver, BC: Fraser Institute.

Bosetti, L., Brown, B., Hasan, S. ve Neven van Pelt, D. (2015). *A primer on charter schools*. Vancouver, BC: Fraser Institute.

- Bosetti, L. ve Butterfield, P. (2016). The politics of educational reform: The Alberta charter school experiment 20 years later, *Global Education Review*,3(2), 103-119.
- Buechler, M. (1996). *Charter schools: legislation and results after four years. policy* (Report PR-813). Erişim adresi: <http://eric.ed.gov/>
- Carlson, D. ve Lavertu, S. (2016). Charter school closure and student achievement: Evidence from Ohio. *Journal of Urban Economics*, 95, 31-48.
- Carpenter, D. M. (2006). *Playing to type?:Mapping the charter school landscape*. Washington, D.C.: Thomas B. Fordham Institute. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508298.pdf>
- Crawford, J. D. (2017). *Teacher job satisfaction as related to student performance on state-mandated testing* (Yayımlanmamış doktora tezi). Lindenwood Üniversitesi, United States. Erişim adresi: <https://search.proquest.com/docview/1964397924>
- Creswell, J. W. (2006). *The importance of mixed methods research*. Erişim adresi: https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/10981_Chapter_1.pdf
- Creswell, J. W. ve Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting: mixed methods reseach*. Los Angeles: SAGE.
- CTF (1997). *Behind the charter school myths*. Erişim adresi: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428150.pdf>
- da Costa, J.,Peters, F. (2002). *Achievement in Alberta's charter schools: a longitudinal study* (Report No: SAEE-Ser-13). Kelowna, BC: Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Fernandes, R. ve Menezes-Filho, N. (2020). Charter schools, equity and efficiency in public education. *Education Economics*, 28(3), 275-290.
- Finn, Jr., C. E., Manno, B. V. ve Wright, B. L. (2016). *Charter schools at the crossroads: predicaments, paradoxes, possibilities*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- 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). Growing charterschools, decentering the state. B. Fuller (Yay. haz.). *Inside charter schools*, içinde (ss. 1-11). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report*, 8(4), 597-607.
- Good, T. L. ve Braden, J. S. (2000). *The great school debate: choice, vouchers and charters*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hung, L.C., Badejo, F. ve 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.
- İnandı, Y. ve Gılıç F. (2020). Öğretmenlerin kariyer engelleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 15-31.
- Karaevli, Ö. (2019). *Sözleşmeli okul modelinin Türkiye'deki eğitimcilerin görüşlerine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi-İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Lubienski, C. (2008). *Educational innovation and diversification in school choice plans*. Erişim adresi: <http://nepc.colorado.edu/files/CHOICE-07-Lubienski2.pdf>
- Mayo, K. W. (2015). Legal aspects of charter school oversight: evidence from California. *Fordham Urban Law Journal*, 42(3), 671-701.
- Mindzak, M. (2011). *Salience of charter schools in educational policy debates in three Canadian provinces (1993-2010)*. Brock Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ontario. Erişim adresi: https://dr.library.brocku.ca/bitstream/handle/10464/4270/Brock_Mindzak_Michael_2011.pdf?sequence=1
- Moustakes, C. (1994). *Phenomenological research methods*. USA: SAGE.
- NAPCS (2016). *Facts about charters*. Erişim adresi: <http://www.publiccharters.org/get-the-facts/public-charter-schools/faqs/>
- O'Reilly, R. R. ve Bosetti, L. (2000). Charter schools: the search for community. *Peabody Journal of Education*, 75(4), 19-36. Erişim adresi: <http://www.jstor.org/stable/1493051>
- Peterson, P. E.ve Campbell, D. E. (2001). A new direction in public education? P. E. Peterson ve D. E. Campbell (Yay. haz.), *Charters, Vouchers and Public Education* içinde (ss. 1-16). Washington, DC: Brookings Institution Press.

- Prear Thomas, M. (2010). *An at-risk charter school: setting high expectations* (Yayımlanmamış doktora tezi). Phoenix Üniversitesi, Arizona.
- Ritchie, S. (2010): *Innovation in action: an examination of charter schools in Alberta*. Erişim adresi: <http://cwf.ca/pdf-docs/publications/innovation-in-action-charter-schools-2.pdf>
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı.
- Solak, E. ve Özaşkın, A. (2015). The notion of charter schools and its feasibility in Turkey. *Participatory Educational Research*, 2(2), 1-13. Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555665.pdf>
- Tashakkori, A. ve Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social&behavioral research*. U.S.: SAGE.
- Wei, X., Patel, D. ve Young, V. (2014). Opening the “black box”: organizational differences between charter schools and traditional public schools. *Education Policy Analysis Archives*, 22(3), 1-35.
- 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. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (8. Baskı)*. Ankara: Seçkin.
- Yörük, S. ve Su, A. (2015). Sözleşmeli okul (charter school) sisteminin okul yöneticilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 10, 1651-1670.

Extended Abstract

Introduction

Charter schools are schools which are established by society, and financed by the government and so these schools are public schools that operate under a contract. One of the main strength of charter schools is to give opportunity to be chosen by the children and their families. In these schools, recruitment and assignment of the teachers are conducted by the school board and there is a philosophical approach in the preparation of the education program in which the teachers become more active and accountable. Aim of this study is to research possibility of solution of education issues in Turkey by utilizing charter school model based on the opinions of teachers, school principals, supervisors and academics in Turkey.

Method

Research designed in accordance with sequential mixed research method. The mixed research method includes the gathering and analysis of both qualitative and quantitative data. Qualitative part of the this study was conducted with a group of 30 educators composed of teachers, school principals, education supervisors and academics who had various areas of specializations, academic and professional titles, seniority and worked different levels of public schools (nursery schools, primary schools, secondary schools and high schools) and state and founding universities in Istanbul. The interview questions were prepared by researchers according to the opinions of Turkish teachers, school principals, supervisors and university academics and the information gained from the related literature. The qualitative analysis was conducted according to the content analysis method by computer program. The participants were categorized according to their jobs and they were divided into four groups as teachers, school principals, supervisors and academics and then they were coded. The codings consist of two or three characters. According to this, the first step of the coding showed to which group the participant belonged. It was “Ö” for teachers, “M” for principals, “F” for supervisors and “A” for academics. The quantitative part of the study was conducted with a participant group of 583 educators consist of teachers, school principals, supervisors and academics. The survey prepared by researchers was designed according to the five-point Likert scale and a rating system from totally disagree (1) to totally agree (5) was preferred. Descriptive statistical results such as frequency and percentages values were obtained by analyzing data via computer program.

Results

After analyzed qualitative data, three themes such as problem caused by teacher quality, problem caused by the system and the problem caused by the officialism/structure related to withsubtopics that reluctance to develop, curriculum problems, the obstacle of officialism/structure approach to teacher professionalism have appeared. In quantitative findings of research three themes based on the opinions

of educators were listed. Themes were teacher placement and academic success, teacher placement and teachers-professional development and performance-based salary and teachers-professional development points under the relationship between teacher placement and some variables according to the charter school model. In teacher placement and academic successtopic; 234 of 583 participants suggested that if teachers in education system were recruited and assigned by the school or school board, student success would be higher. In teacher placement and teachers-professional development topic; 255 of 583 participants suggested that if teachers were recruited and assigned by the school, this situation would be encouraging for teachers to upgrade their professionalism. In performance-based salary and professional development of teachers topic; 317 of 583 participants suggested that if teachers earned money according to their performance in their job, teacher's professional development would be better. In effect of curriculum on learning under curriculum topic; 445 of 583 participants suggested that if teachers prepared curriculum, children's learning would be higher and also 427 of 583 participants said that it could be more utilized for children's diversity. In effect of curriculum on individual differences topic. In effect of officialism/structure on teachers topic; 213 of 583 participants suggested that performances of teachers was damaged because of that teachers were public servants. Participants who were teachers did not support this opinion (61,82%).

Discussion

Some of the problems that were related to educational system of Turkey, might be solved by using charter school's some of the success components (teacher placement and appraisal, flexible curriculum etc.) according to this study. One of the successful components of charter schools is teacher placement and appraisal. The participants who were teachers worried about school board having authorization for actions such as assigning teachers, evaluating their performance and decision of whether they could continue to work. Therefore they showed that by choosing that they did not agree to the item. Moreover, majority of the teachers reacted as that they did not agree salary of the teacher to be based on performances. On the other hand principals, supervisors or academics reacted positively about the regulations regarding assignment and rights of teachers etc. which is one the successful components of charter schools and which had positive effects on professional development of teachers.

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.