

## EĞİTİM YÖNETİMİNDE CHARTER MODELİ VE TÜRKİYE’DE UYGULANABİLİRLİĞİ

### CHARTER MODEL IN THE MANAGEMENT OF EDUCATION AND ITS APPLICABILITY IN TURKEY

**Doç.Dr. Hamza AL**  
Sakarya Üniversitesi  
İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi  
Kamu Yönetimi Bölümü  
Sakarya Üniversitesi  
Esentepe Kampüsü  
Sakarya, 54187  
Email: al@sakarya.edu.tr

#### ÖZET

1990’lı yıllarda Amerika’da ortaya çıkan Charter eğitim modelinin yönetim yapısı, işleyişi, mevcut durumu, farklılıkları ve Türkiye’de uygulanabilirliğinin ele alındığı çalışmanın amacı charter modelinin Türk eğitim sistemi bağlamında tartışmaya açılmasını sağlamaktır. Çalışmanın temel tezi charter modelinin Türk eğitim sisteminin içinde bulunduğu sorunların aşılmasına katkıda bulunabileceği, Türk eğitim yönetimine yeni aktörler katarak eğitim yönetimin daha demokratik hale gelmesine katkı yapabileceğidir. Charter modelinin Türkiye’ye bağlamında tartışılması, en azından eğitim sorunlarının sınav ve dersane ekseninden çıkarılıp farklı perspektifle tartışılmasına imkân sağlayabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Charter yönetim modeli, Eğitim yönetiminde yeni

aktörler, Charter yönteminin Türkiye'de uygulanabilirliği, ,

## **CHARTER MODEL IN THE MANAGEMENT OF EDUCATION AND ITS APPLICABILITY IN TURKEY**

### **ABSTRACT**

This study focuses on the charter school model, emerged in 1990s in the US, regarding the perspectives of organization, mechanism, structure, current situation, and differences. Considering the applicability of the charter school management system in Turkey, the study aims to open a discussion in the Turkish education literature. It is argued that charter model can be useful for dealing with some of the problems of Turkish educational system, and for democratizing the administration of education via participating new actors. Discussion of the applicability of the charter model in the context of Turkey can offer a new perspective to the educational problems, at least, a new discussion context that is remote from the context of exams and prep schools.

**Key Words:** Charter management model, New actors in management of education, Applicability of the charter system in Turkish school management.

### **1. GİRİŞ**

Eğitim toplumların değerleriyle, iktidar ilişkisiyle, sosyal, kültürel ve ekonomik yapısıyla doğrudan ilgili ve ilişkilidir. Eğitim birçok şeyi etkilemekte, toplumun sosyal, kültürel ve ekonomik durumunu şekillendirmektedir. Eğitim iktidarı şekillendirdiği gibi iktidar da eğitimi ve eğitim aracılığıyla toplumu şekillendirmektedir. Bu öneminden dolayı eğitim

konusunda sürekli yeni arayışlara gidilmektedir<sup>1</sup>.

Son yıllardaki önemli reform çabalarına rağmen Türk eğitim sisteminin sorunlu olduğuna ilişkin yaygın bir kanaat sözkonusudur. Bu sorunlar eğitim zihniyetinden eğitim yönetime kadar her alanda kendini hissettirmektedir. Türk eğitim sistemiyle ilgili son yıllarda yapılan onca değişiklikler ve bu değişikliklere rağmen sorunların bir türlü giderilememesi Türk eğitim sisteminin içinde bulunduğu sorunların boyutunu ortaya koymaktadır. Andın kaldırılmasının demokrasi paketine konu olması, sınav sisteminin sürekli değiştirilmesi, dersanelerin kapatılacağına yönelik hükümet açıklamaları dikkate alındığında, Türk eğitim sisteminde değişim arayışları önemini korumaktadır.

Zihniyet ve ideoloji sorunları biryana yönetim sorunlarına göz atıldığında Türk eğitimi oldukça merkezîyetçi bir anlayışla tekçi bir yapıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yönetilmektedir. Başka kurumların, yerel otoritelerin, ailelerin, sivil inisiyatiflerin eğitimdeki rolü yok denecek kadar azdır<sup>2</sup>. Bu yönüyle Türk eğitim sistemiyle Amerikan eğitim sistemi arasında önemli farklılıklar vardır. Türk eğitim sisteminin merkezîyetçiliğine karşı Amerikan eğitim sistemi daha yereldir ve birçok aktör eğitim yönetiminde rol oynamaktadır. Bu farklılıklardan birisi de daha geç dönemde, 1990'larda ortaya çıkan charter modelidir.

---

<sup>1</sup> Örneğin ülkemizde kozmopolit bir imparatorluğun heterojen yapısından homojen bir ulus oluşturma çabasında en yaygın kullanılan araçlardan birisi eğitimidir. Ayrıntılı bilgi için bkz. (İnal, 1998).

<sup>2</sup> 'Türkiye'de partiler üstü bir eğitim politikasının olmadığı' görüşü genellikle temel bir sorun olarak görülür (Gedikoğlu, 2005: 75). Fakat belki de asıl sorun partiler üstü eğitim politikasının olmayışı değil, partilerin eğitime yeterince nüfuz edememesidir.

Charter modelinin Türk eğitim yönetimine bir model olup olmayacağı ya da hangi ölçüde katkı yapacağı araştırmaya değer niteliktedir. Kamu-özel karşıtlığından arınmış olarak eğitim yönetimine yeni aktörleri katması, eğitim yönetimini yönetişime dönüştürmesi, öğrencilere ve ailelere tercih imkânı sunması charter modelinin Türkiye bağlamında tartışılmasını önemli kılmaktadır.

## 2. CHARTER OKUL YÖNETİMİ

Tek nedeni kötü yönetim olmasa da birçok ülkede eğitim giderlerinin sürekli artış eğiliminde olduğu bir gerçektir. Eğitim giderlerindeki bu artışın önemli nedenlerinden birisi eğitime ayrılan payın artışından kaynaklanıyor olabilir fakat asıl sorun eğitime ayrılan paylardaki artış değil kaynaklardaki artışla başarı arasındaki bağın zayıflığıdır.

Charter okullarının yönetiminde charter okul kurulları, charter yönetim organizasyonları ve charter eğitim organizasyonları, charter destek organizasyonları yer almaktadır. Charter okulları Okul Bölgeleri (School District) gibi bir kurul tarafından yönetilmektedir. Genellikle başlangıçta bir kurucular kurulu oluşturulmakta ve bu kurul diğer charter okul kurulunun üyelerini belirlemektedir. Kurula öğrenci velileri ve çalışan öğretmenler de alınabilmektedir (Maeroff, 2010: 172; Saltman, 2005). Okul Bölgeleri (Scholl District) kurulu birden fazla okulu yönetirken charter okul kurulları genellikle tek bir okulu yönetmektedirler.

Charter okul kurulları, sözleşme sınırları içinde kendi politikalarını belirlerler, finansal yapılarını yönetirler, personel istihdam edilebilirler, kendilerine sağlanan fonların dışında kaynak toplayabilirler (Maeroff, 2010: 172), müdür (principal) istihdam edebilirler.

Charter okullarının yönetiminde Charter Yönetim Organizasyonları (Charter Management Organization-CMO) denen kuruluşlar yer alabilmektedir.

CMO'lar iki ya da daha fazla charter okulu yöneten kâr amacı gütmeyen kuruluşlardır. Ağırlıklı olarak arka plandaki ofis hizmetlerini sunarlar. Ayrıca bazı uygulamalarda kiralama, mesleki gelişim, veri analizleri, halkla ilişkiler gibi geniş hizmet alanında hizmet sunarlar. Birkaç charter okulunun aynı çatı altında yönetilmesinin daha verimli olduğu düşüncesi böyle bir yapılanmaya yol açmıştır. 25 eyalette 167 CMO üzerine yapılan bir araştırmada (2007-2011), CMO'ların daha başarılı olduğu fakat bu başarının çok çarpıcı olmadığı ortaya konulmuştur (<http://credo.stanford.edu> f).

Charter okullarının yönetiminde yer alan diğer bir kuruluş da Eğitim Yönetim Organizasyonlarıdır (Education Management Organization-EMO). EMO'lar kâr amacı gütmemesi bakımından CMO'lardan ayrılmaktadır (Ascher vd. 1996). Bazı eyaletlerde EMO'lar birden fazla charter okulunun yönetimini üstlenebilmektedir. Bu tür organizasyonlar da genellikle bürokratik/ofis hizmetleri yürütmektedirler; fakat daha geniş hizmet sunanlar da vardır. Örneğin kiralama, mesleki gelişim, veri analizi, halkla ilişkiler, güvenlik hizmetleri gibi ([www.publiccharters.org](http://www.publiccharters.org)). EMO'lar sundukları hizmetler karşılığında charter okullarından ücret alırlar.

1997'den beri kâr amacı güden kuruluşların yani EMO'ların charter okullarının yönetimlerini daha fazla üstlenmeye başladıkları görülmektedir. Bu tür firmaların sayısının arttığı ve daha fazla okulu yönettikleri görülmektedir. Birden fazla okul yönetimini üstlenen bu tür kuruluşların müfredat, eğitim ve test standartlarının iyileştirilmesine ve de teknolojik kapasitelerin gelişmesine katkı yaptığı ileri sürülmektedir. Eğitimin ticaretle ilişkilendirilmesinin ve pazar aracı olarak görülmesinin eğitimin kalitesini düşüreceği ileri sürülerek kâr amacı güden kuruluşların, yani EMO'ların kamu okullarını yönetmesine karşı çıkanlar bulunmaktadır. Bu tür bir yapılanmanın, kamu fonlarını özel şirketlere aktarılmasına aracılık ettiği ileri sürülmektedir (Weil, 2000: 127).

Charter okullarının önemli bir bölümü bağımsızdır. 2010-2011 yılı itibariyle

bağımsız olarak yönetilenlerin oranı yüzde 67 civarındadır. Fakat oransal olarak gittikçe azalmaktadır. Örneğin bu oran 2007-2008'de yüzde 78 dolayındadır.

2010-2011 yılı itibariyle charter yönetim organizasyonu (Charter Management Organization-CMO) tarafından yönetilenlerin oranı yüzde 20 civarındadır. Bu CMO'lar tarafından yönetilen okullarının oranı gittikçe artmaktadır. Nitekim bu oran 2007-2008 yılı itibariyle yüzde 11,5 civarındadır.

Eğitim yönetim organizasyonu (Education Management Organization-EMO) tarafından yönetilenlerin oranı ise yüzde 12 civarındadır. EMO'lar tarafından yönetilen okulların oranı azalma eğilimindedir. Bu oran 2007-2008 yılı itibariyle yüzde 10 dolayındadır (<http://dashboard.publiccharters.org>). Charter modelinde eğitimin sorumluluğu okulun kuruluşunda yer alanlara aittir. Genellikle bunlar bireyler, aileler, öğretmenler, sivil toplum kuruluşları, kâr amacı gütmeyen kurumlar ve üniversitelerdir.

Okulların yönetiminde doğrudan etkili olmasa da charter okullarına destek olan, onlara sponsorluk yapan vakıf ya da üniversite benzeri organizasyonlar da vardır. Bunlara Charter Destek organizasyonları (Charter Support Organizasyon-CSO) denmektedir. CSO'lar bağımsız kâr amacı gütmeyen organizasyonlardır. Bu tür organizasyonlar, kamu reform stratejisi doğrultusunda charter okullarının kaliteli eğitim sunmasını sağlamak için bu okullara hizmet sağlar, teknik yardımlarda bulunurlar ve fonlar konusunda destek verirler. Hemen hemen her eyalette ve büyük şehirde bu tür organizasyonlar bulunmaktadır.

### **3. CHARTER OKULLARINDA SENDİKALARININ ROLÜ**

Amerikan eğitim sisteminde sendikaların rolü oldukça belirgindir. Kamu okullarında yaklaşık 2,6 milyon öğretmen istihdam edilmektedir ve bunların

yaklaşık yüzde 85'i Ulusal Eğitim Birliği (National Education Association-NEA) ve Amerikan Öğretmenler Federasyonu (American Federation of Teachers-AFT) adlı iki sendikada organize olmuşlardır (Weil, 2000: 140). 1960'lı yıllarda ortaya çıkan öğretmen sendikaları genellikle eyaletlerde Okul Bölgesi yönetimleriyle çalışma şartları ve ücretler konusunda toplu görüşmeleri yürütürler (Weil, 2000: 140).

Bu yönüyle her iki sendika da çeşitli yöntemlerle öğretmen piyasasını kontrol etmektedir. Sendikaların temel amacı, ücretlerin artırılması, çalışma şartlarının iyileştirilmesi, iş güvenliğinin sağlanması ve mesleki statülerinin artırılmasıdır. Bunu toplu sözleşmelerle yapmaya çalışırlar. Bu toplu görüşme yöntemi sendikalara sadece ücret ve öğretmenlerin hakları konusunda değil, eğitim sisteminin nasıl yürütüleceği konusunda da söz sahibi yapmaktadır (Eberts ve Stone, 1984: 20). Eyaletten eyalete değişiklik gösteren bu toplu görüşme sistemi, öğretmenleri eğitim yönetiminde önemli bir güç haline getirmektedir (Johnson, 1984). Sendikaların eğitimdeki rolüyle ilgili çeşitli görüşler ileri sürülmektedir. Sendikalaşmanın eğitimin etkinliğini azalttığı yönünde görüşler vardır (Lieberman, 1997: 220).

Bazı yazarlara göre sendikalar, charter sistemini, normal kamu okullarına ait olan paranın başka yere kanalize edilmesi olarak görme eğilimdedirler ve charter yöntemi aracılığıyla kamu fonlarının özel okullara aktarılmasına ve kendi iş piyasalarının rekabete açılmasına karşı çıkmaktadırlar (Maeroff, 2010: 170; Lieberman, 1997).

Bazı yazarlara göre (Hassen, 1999: 23; Weitzel and Lubienski, 2010: 29), öğretmen sendikaları, birçok yerde charter yasalarına karşı bayrak açmışlar, daha zayıf charter modeli için baskı yapmışlardır. Bu yazarlara göre sendikalar kendi üyelerinin menfaatini ön planda tutmakta, konunun reform boyutuyla ya hiç ilgilenmemekte ya da eğitim alanındaki reformları engellemeye çalışmaktadırlar.

Aslında sendikaların charter modeline yönelik takındıkları tavır ikircikli görülmektedir. Tam bir taraftar değildirler fakat özelleştirme aleyhine takındıkları net tavrı charter modeline karşı takınmamaktadırlar. Şunu kabul etmek gerekir ki, Amerikan eğitim sisteminin sorunlu olduğu yönündeki yaygın görüş sendikalar tarafından da paylaşılmaktadır. Bu yönüyle sendikalar, eğitim sisteminin iyileştirilmesi konusunu kabul ediyor görünmektedirler.

Charter modelini desteklediklerini fakat yasaların hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin menfaatini göz önünde tutmasını gerektiğini belirtmektedirler. Charter düşüncesine değil toplu sözleşme fırsatının ortadan kaldırılmasına karşı oldukları yönünde görüşler vardır (Weil, 2000: 141). Amerikan Öğretmenler Federasyonu (AFT), charter modeline şartlı destek verme eğilimindedir. Bu konuda çeşitli önerilerde bulunmuş ve birtakım şartlar ileri sürmüştür<sup>3</sup>. Ayrıca AFT, bazı endişelerini dile getirmiştir. Buna göre charter okulları dizginsiz bir şekilde büyümekte ve temel hesapverebilirlik standartlarını karşılayamamaktadır. Bazı charter okul yöneticileri personeli sömürmekte, kendi kârlarını öğrenci menfaatlerinin önüne geçirmekte, temel bilgileri açıklamakta başarısız olmakta, sürekli negatif akademik (eğitim) çıktılar üretmektedir.

---

<sup>3</sup> Bunlar, eğitimin ücretsiz olması, kâr amacı gütmemesi, tüm öğrencilere eşit giriş sağlanması, seçici olunmaması, başarıya göre öğrenci alınmaması, özel ihtiyacı olan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanması, İngilizce eğitimi, şeffaf yönetim, tam mali saydamlık, müfredat, eğitim çıktılarının halka ve ailelere ilan edilmesi, ailelere ve halka hesap verme yükümlülüğü, tüm kamu okullarının gelişmesi taahhüdü, yüksek eğitim standartları, bu okullarda geliştirilen yeni öğretim uygulamalarının kamu okullarında denenmesi, bu okulların diğer kamu okulları gibi denetime tabi olmaları, nitelikli öğretmenlerin istihdamı, sertifikalı öğretmen çalıştırılması, özgürce sendika kurma hakkı, çalışanların serbestçe sendika seçme hakkıdır (www.aftacts.org)



Sendikaya göre kamu okullarının düşük performansı sorgulandığı gibi charter okulları da düşük performansından dolayı hesap vermelidir. Düşük performanslı okullarda öğretmenler ve personel, karar mekanizmalarında gerçek anlamda söz sahibi olmalıdır (www.aftacts.org). AFT'ye göre başarılı charter ve kamu okulları olduğu gibi, beklentileri karşılamayan charter ve kamu okulları da vardır ve bunları birbiriyle yarıştırmamak lazımdır. Tam tersine, charter ya da kamu okullarından yüksek performanslı olanlarından dersler çıkarılmalı, iyi uygulamaları paylaşmak için iki okul türü arasında işbirliği geliştirilmeli; okul türü ne olursa olsun çalışanlar güçlü şekilde yönetim süreçlerine katılmalıdır (www.aftacts).

Sendikaların tutumu bir yana yeni model sendikaların eğitimdeki güçlü pozisyonunu önemli ölçüde zayıflatmaktadır (Weitzel ve Lubienski, 2010). Charter okulları genellikle sendika yasalarının sınırlamalarından muaftırlar. Nitekim sendika yasaları sertifika zorunluluğu ve öğretmenlerin istihdamı konusunda önemli kısıtlamalar getirirken, bazı eyaletler charter okullarında sertifikasız öğretmen çalıştırılmasına izin vermektedir (Weil, 2000: 157; Hassen, 1999)<sup>4</sup>. Genelde sendikalı öğretmenleri çalıştırmama eğilimleri (www.economist.com) sendikaların huzursuz etmektedir<sup>5</sup>. Diğer bir görüşe göre ise charter sistemi ironik bir şekilde öğretmenlerin toplu pazarlık ve sendikal koruma gücünü zayıflatsa da bireysel olarak güçlendirmektedir. Uygulamalara bakıldığında charter okullarında ortaya çıkan yeni ilişkiler, sendikaların geleneksel gücünü bariz bir şekilde zayıflatmaktadır (Weitzel ve Lubienski, 2010).

---

<sup>4</sup> Örneğin Louisiana'da yüzde 25 sertifikasız öğretmen çalıştırabilmektedir. Bu oran Delaware'de yüzde 35, Connecticut ve New Hampshire'de yüzde 50'dir (Weil, 2000: 157).

<sup>5</sup> 2009-2010 yılı itibariyle sendikalı charter okullarının oranı yüzde 12,3'tür. Sendikasızların oranı ise yüzde 87,7'dir (<http://publiccharters.org>).

Öğretmen sendikaları her yerde örgütlü olsa da her eyalette aynı güçte ve etkinlikte değildir (Hassen, 1999: 27). Charter okullarında çalışan öğretmenlerin durumu eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Bazı eyaletlerde charter okulları işveren konumunda görülürken bazı eyaletlerde Okul Bölgesi yönetimleri işveren konumundadır. Diğer taraftan bazı eyaletlerde öğretmenler eyalet toplu sözleşme yasalarına bağlı iken bazı eyaletlerde toplu sözleşme konusu ele alınmamıştır. Bazı eyaletlerde bu konular charter sözleşmelerinde düzenlenmektedir. Bazı eyaletlerde charter okulları hem kamu hem de özel işveren gibi hareket edebilmekte, çalıştırdıkları öğretmenler de buna göre istihdam edilmektedir (Weil, 2000: 69).

#### **4. CHARTER OKULLARININ MEVCUT DURUMU**

2012-2013 yılı itibariyle 5.997 charter okulu bulunmaktadır. Bu okullar geleneksel kamu okullarının yüzde 6,3'ünü oluşturmaktadır. On yıldan fazla açık olan charter okullarının oranı yüzde 35,3'tür. Kapanan charter okullarının oranı ise yaklaşık yüzde 15'tir. 2010-2011 yılı itibariyle charter okullarına devam edenlerden beyaz olanların oranı yüzde 36; siyah olanların oranı yüzde 29,1; Hispanik olanların oranı yüzde 27; diğerlerinin oranı yüzde 4,3; Asyalı olanların oranı yüzde 3,1'dir (<http://dashboard.publiccharters.org>). Charter okullarına sağlanan fonlar, geleneksel kamu okullarına sağlanan fonların yüzde 72 ila 80'ni arasındadır. Bu oran kırsal alanda daha düşük gerçekleşmektedir ([www.edreform.com](http://www.edreform.com); <http://dashboard.publiccharters.org>). Charter okullarının ve bu okullara devam eden öğrencilerin sayısı artsa da charter okullarının eğitim içindeki payı halen düşüktür. Charter öğrencilerinin sayısı kamu okulları öğrencilerinin yüzde 4'ünden azdır ([www.economist.com](http://www.economist.com)).

Düzenlemelerin eyaletten eyalete farklılık göstermesi, tek bir charter modelinin ortaya konulmasını zorlaştırmaktadır. Her şeyden önce okul

kurma yetkisi farklı prosedürlere tabi olabilmekte ve bu okulların kuruluşunda farklı otoriteler/birimler yetkilendirilebilmektedir. Bazı eyaletlerde sadece Okul Bölgesi komisyonları yetkili iken diğerlerinde farklı kamu birimleri yetkilendirilebilmektedir.

Yine kimlerin charter okulu açabileceği konusu eyaletten eyalete değişebilmektedir. Başvuru şartları ve başvuranların nitelikleri farklılık gösterebilmektedir. Bazı eyaletler dini organizasyonlar hariç hemen herkesin başvuru yapabileceğini öngörmektedir. Bazı eyaletler ise sadece kamu okullarının charter okullarına dönüştürülmesine izin vermektedir.

Charter okullarının bütçesi ile ilgili bazı farklılıklar görülmektedir. Bazı eyaletler, charter okullarının bütçesini ayrı olarak düzenlerken diğerleri Okul Bölgesi bütçelerinin bir parçası olarak görmektedirler. Daha önce de değinildiği gibi charter okulları, giderlerini ağırlıklı olarak kamu fonlarından sağlamaktadırlar. Kamu tarafından öğrenci başına verilen yardım miktarı da eyaletten eyalete değişebilmektedir. Sağlanan fonların miktarı bazı eyaletlerde yasayla açıkça belirlenmiştir. Bazı eyaletlerde ise okuldan okula değişmektedir.

Charter okullarının eğitim mevzuatına tabi olma derecesi de eyaletten eyalete farklılık göstermektedir. Charter okullarına verilen yönetsel ve finansal otonominin derecesi değişebilmektedir. Bazı eyaletler bu konuda daha esnek davranıp charter okullarına geniş muafiyetler tanıırken bazılarında tanınan muafiyet nispeten daha azdır.

Charter okullarına yönelik sınırlamalar da farklılık göstermektedir. Bazı eyaletlerde okul sayısı ya hiç sınırlandırılmamakta ya da açılacak açık charter okulu sayısı çok yüksek tutulmaktadır. Örneğin Arizona'da charter sayısı sınırlandırılmamıştır. Başvuru şartları esnek tutulmuştur; bireyler ve organizasyonlar charter başvurusu yapabilmektedir. Yine Pennsylvania'da okul sayısı ile ilgili yasal bir sınır yoktur. New York, Ohio, Texas'ta sınırlı

sayıda charter okulunun açılmasına izin verilmektedir (Hassel, 1999: 18-19; Lawton, 2009: 37; Kane ve Lauricella, 2001: 206-207; www.edreform.com; www.publiccharters.org).

## 5. CHARTER OKULLARININ BAŞARI DURUMU

Charter modelinin ne kadar başarılı olduğu konusu henüz ikna edici düzeyde tam cevaplanmamış gibi durmaktadır. Başarıyla ilgili farklı buğular olduğu gibi herkes tarafından kabul edilen bir başarı ölçüm metodunu ortaya koymak da zordur. Charter okullarının başarısı konusunda bazı karşıt bulgular ileri sürülse de<sup>6</sup> bu modelin genelde başarılı olduğu, aileler tarafından desteklendiği ve bu desteğin zamanla arttığı söylenebilir. Nitekim 2005 yılına gelindiğinde toplumun yaklaşık yarısı (% 49) charter okul konseptini destekler hale gelmiştir. Karşıt olanların oranı ise yüzde 41'dir. Ağustos 2012 yılında yapılan bir araştırmada Amerikan toplumun yaklaşık yüzde 60'ı charter okullarını iyi ve çok iyi olarak tanımlamaktadır. Aynı araştırmada başarı oranı özel okullar için yüzde 78, kilise okulları için yüzde 69, ev okulları için yüzde 60, kamu okulları için 37'dir. Yine aynı araştırmaya göre charter okullarını Demokrat Partililerin yüzde 57'si, Cumhuriyetçilerin ise yüzde 60'ı başarılı bulmaktadır (www.gallup.com)<sup>7</sup>. Fakat şunu da kabul etmek gerekir ki, charter okullarının başarısını tam olarak ortaya koymak için daha uzun zaman dilimlerine ihtiyaç bulunmaktadır.

---

<sup>6</sup> 2009 da Stanford Üniversitesi tarafından 16 eyalette yapılan bir araştırmaya göre charter okullarını geleneksel okullardan daha başarılı görenlerin oranı yüzde 17, başarısız görenlerin oranı yüzde 37, fark görmeyenlerin oranı ise yüzde 46'dır (Maeroff, 2010: 171).

<sup>7</sup> Boston kentindeki charter okulları üzerine yapılan bir çalışmada charter okullarının geleneksel okullardan daha başarılı olduğu ortaya konulmuştur (Maeroff, 2010).

Belirli süreli olarak kurulmaları ve devamlarının performanslarındaki başarıya bağlı olması, iyi çalışmayanların kapatılma ihtimali başarıyı potansiyel olarak artırmaktadır. Öğrenci başarılarının ölçülmesi ve kıyaslanması, eğitimde gelişmenin ve eğitim performansını yükseltmenin bir aracı olarak görülebilir.

Bu okulların başarısı, kuruluş yasalarına, kuruluş aşamasındaki özene ve daha sonra performans denetimindeki titizliğe bağlıdır. Örneğin Arizano'da charter okullarının kuruluşu ve takibi konusundaki eksiklikler önemli başarısızlıkları ortaya çıkarmıştır. Ohio'da çoğu charter okulunun geleneksel okuldan daha kötü olduğu ileri sürülmektedir. Charter okullarının Vahşi Batısı olarak ün salmıştır; denetimin yetersiz olduğu ileri sürülmektedir. Yine Massachusetts'teki sıkı denetim ve gözetim buradaki charter okulları başarılı kılmıştır ([www.economist.com](http://www.economist.com)). Düşük gelirli grupların ve azınlık öğrencilerinin daha başarılı olduğu ileri sürülmektedir (<http://credo.stanford.edu>). Yapılan bazı araştırmalarda charter okullarının azınlık, fakir ve daha az başarılı olan öğrencilerde etkili olduğu ortaya konulmuştur ([www.economist.com](http://www.economist.com)).

Gelişmeleri üzerine yapılan gözlemlerde başarılı olanların başarılarını devam ettirdikleri, performansları düşük olanların ise düşük performansını sürdürdüğü ileri sürülmektedir. İstisnalar olmakla birlikte ilk yıl içinde alt düzeyde olan okulların yüzde 80'i sonraki beş yıl boyunca da aynı düzeyde kalmaktadır. Aynı şekilde başarılı olarak başlayanlar da yüzde 94'ü bu başarılarını sonraki beş yıl boyunca da devam ettirmektedirler (<http://credo.stanford.edu>).

## 6. SONUÇ

Son yıllarda sınav sistemiyle ilgili yapılan değişiklikler ve son günlerdeki dershanelerin kapatılmasıyla ilgili tartışmalar göz önünde tutulduğunda eğitimde yeni arayışların olduğu söylenebilir. Fakat bu arayışların Türk

eğitim sisteminin içinde bulunduğu yapısal ve ideolojik sorunları aşmada işe yarayacağı konusu şüphelidir. Türk eğitim sistemindeki sorunları aşmak için daha köklü değişikliklere gidilmesi ve alternatif yöntemlerin geliştirilmesi gerekir.

Konumuz açısından bakıldığında eğitim yönetiminin daha demokratik hale getirilmesi, eğitim yönetimine yeni aktörlerin katılması ve ailelere daha geniş tercih imkânı sunulması gerekir. Bu anlamda charter modeli bir örneklik teşkil edebilir. Bu anlamda Amerikan eğitim sisteminde nispeten başarılı uygulama örnekleri sunan charter modeli, özellikle Türk eğitim yönetiminin en büyük sorunlarından birisi olan eğitimdeki demokrasi eksikliğini ve katılım açığını bir nebze de olsun giderilebilir.

Bu okulları özelleştirmenin ilk adımı olarak görenler ya da bu modelle kamu kaynaklarının özel sektöre aktarıldığını ileri sürenler olsa da (Broullett, 2002)<sup>8</sup>, kamu-özel karşılığının dışında melez bir form olarak ortaya çıkmaları; kamu tarafından yönetilmese de öğrenci alımında kamu okullarının şartlarına tabi olmaları; kapasitelerine göre başvuran tüm öğrencileri almak zorunda kalmaları; öğrenciler arasında tercih yapamamaları; öğrencilerden ek ücret alamamaları; kilise okullarının yaptığı gibi dini eğitim yapamamaları bu modele özgünlük katmaktadır. Modelinin öğrenci ailelerine ek bir maliyet yüklememesi dikkate değer bir olgudur.

Charter modeli eğitime yeni aktörlerin ve yeni kurumların katkı yapmasına imkân sağlaması bakımından önemlidir. Kurumlara, eğitimcilere, ailelere eğitime katılma, eğitimde yenilik yapabilme, müfredat geliştirme fırsatı

---

<sup>8</sup> Bazı eyaletlerde izin verilse de çoğu eyalette özel sektörün charter okulu açması yasal olarak mümkün değildir. Bu eyaletlerde charter okullarının yönetimi kâr amacı gütmeyen organizasyonlarca yürütülmek durumundadır.

sunmaktadır<sup>9</sup>. Gerçekten de charter modelinin en ayırt edici özelliği öğrencilere kamuda okul tercihi imkânı sunması, ailelere ve eğitimcilere katılım ve eğitim programını geliştirilme fırsatı sağlamasıdır. Bu yönüyle eğitimde çeşitlilik sunarak kitlesel eğitimin esnetilmesine katkı yapmaktadır. Kamunun şemsiyesi altında fakat kamun bürokrasisinden arındırılmış olması sistemin diğer bir özgülüğüdür.

Fakat sistemin işleyişi ile ilgili bazı eleştiriler ve endişeler de bulunmaktadır (Weil, 2000; Levin, 2001). Özellikle daha fakir siyahi ve Latin kökenli öğrencilerin bu tür okullara rağbet ettiği<sup>10</sup>, bu nedenle bu okulların cinsiyete, coğrafyaya, sosyoekonomik statüye, etnisiteye ve anadile dayalı farklılaşmayı körükleyeceği; ayrımcılığa yol açacağı ve bazı etnik grupların bazı okullarda yoğunlaşacağı konusundaki eleştiriler, dikkate alınmalıdır.

Ayrıca bazı charter okullarının daha az masraflı olan ilk okullar açtığı, daha fazla spor ve laboratuvar malzemesi gerektiren lise açmadıktan kaçındıkları, özel eğitim gerektiren öğrencilere yönelik eğitim vermedikleri yönünde eleştiriler bulunmaktadır. Bu eleştiriler ve endişeler yersiz olmasa bile bunlar aşılamayacak sorunlar değildir. Tüm bunlar, kuruluş mevzuatı ve daha sonraki denetimlerle giderilebilecek konulardır.

## KAYNAKÇA

Ascher, C.; Fruchter, N. ve Berne, R. (1996), *Hard Lessons: Public School*

---

<sup>9</sup> Nitekim Chicago Üniversitesi tarafından yönetilen dört charter okulunda çoğu fakir siyahi öğrenciler eğitim görmekte ve bunların yüksek okula gitme oranı yüzde 98'lere ulaşmaktadır. Şehir ortalaması ise yüzde 35 civarındadır (www.economist.com).

<sup>10</sup> Charter okullarına ortalama öğrencilerin devam ettiği ve genel okul nüfusunu yansıttığı da ileri sürülmektedir (Howell vd., 2006: 12).

*and Privatization*, The Twentieth Century Fund Press, New York, USA.

Eberts, R.W. ve Stone, J. A. (1984), *Unions and Public Schools: The effect of Collective Bargaining on American Education*, Lexington Books, Toronto, USA.

Gedikoğlu, T. (2005), “Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, Haziran, ss. 66-80.

Hassel. B.C. (1999), *The Charter School Challenge: Avoiding the Pitfalls, Fulfilling the Promise*, Brookings Institution Press, Washington DC.,USA.

Howell, W.G.; Petterson, P.E; Wolf, P.J. ve Campell, D.E. (2006), *The Education Gap: Vouchers and Urban Schools*, Brookings Institution Press, Washington D.C., USA.

<http://credo.stanford.edu/pdfs/CGAR%20Growth%20Executive%20Summary.pdf>.

<http://credo.stanford.edu/pdfs/CGAR%20Growth%20Executive%20Summary.pdf> (Charter School Growth and Replication, 30/01/2013).

<http://dashboard.publiccharters.org/dashboard/schools/page/mgmt/year/2011>

<http://governor.alabama.gov/downloads/CharterSchools.pdf>.

<http://publiccharters.org>.

<http://www.aftacts.org/about-us/aft-and-charter-schools>.



<http://www.aftacts.org/about-us/frequently-asked-question>.

<http://www.economist.com/node/21558265>.

<http://www.edreform.com/issues/choice-charter-schools/facts/>.

<http://www.edreform.com/wp-content/uploads/2013/01/>.

<http://www.gallup.com/poll/156974/private-schools-top-marks-educating-children.aspx>.

<http://www.gallup.com/poll/7033/Americans-Ready-Charter-Schools.aspx>

<http://www.publiccharters.org/About-Charter-Schools/Learn-the-Lingo.aspx>).

<http://www.schoolchoices.org/roo/fried1.htm>.

İnal, K. (1998), Türkiye’de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler: 27 Mayıs ve 12 Eylül Askeri Müdahale Dönemlerine İlişkin Bir İnceleme, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Johnson, S.M. (1984), *Teacher Unions in School*, Temple University Press, Philadelphia, USA.

Kane, P.R. ve Lauricella, C. J. (2001), “Assessing the Growth and Potential of Charter Schools”, *Privatizing Education: Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?*, H.M. Levin (Edit.), Westwiev Press. USA.

Lawton, S.B. (2009), “Effective Charter Schools and Charter School Systems”, *Plannin and Changing*, Spring, Vol. 40, No: ½, pp. 35-60.

- Levin, H.M. (2001), “Studying Privatization in Education”, *Privatizing Education: Can the Marketplace Deliver Choice, Efficiency, Equity, and Social Cohesion?*, H.M. Levin, (Edit.), Westview Press. USA.
- Lieberman, M. (1997), *The Teacher Unions: How the NEA and AFT Sabotage Reform and Hold Students, Parents, Teachers, and Taxpayers Hostage to Bureaucracy*, The Free Press, New York, USA.
- Maeroff, G.I. (2010), *School Boards in America: A Flawed Exercise in Democracy*, Palgrave Macmillan, New York, USA.
- Saltman, K. J. (2005), *The Edison Schools: Corporate Schooling and the Assault on Public education*, Routledge, New York, USA.
- Weil, D. (2000), *Charter Schools: A Reference Handbook*, ABC-CLIO, Inc, USA.
- Weitzel, P.C; Lubienski, C. A. (2010) “Grading Charter School: Access, Innovation, and Competition”, *The Charter School Experiment: Expectations, Evidence, and Implications*”, P.C. Weitzel ve C.A. Lubienski (Edit), Harvard Education Press, Cambridge.