

## Administrators' Opinions on Qualified School Characteristics of Project Schools

### *Proje Okullarının Nitelikli Okul Özellikleri Üzerine Yönetici Görüşleri*

Filiz Meşeci Giorgetti<sup>1</sup>, Gözde Çeven<sup>2</sup>, Hakan Topaloğlu<sup>3</sup>,  
Eyüp Gülen<sup>4</sup>, Emre Garip<sup>5</sup>

#### Abstract

The purpose of this study is to demonstrate whether the PSs Schools (PSs) carry the qualifications of a qualified school, based on the views of school administrators and the documents on the websites of these schools. Within the scope of this research, qualified school is defined as a school concentrates on students' nature, pays attention to the activity of students and authentic, free and democratic. The data was collected through semi-structured interviews, conducted individually via face-to-face meetings with the administrators of six different PSs Schools in Istanbul. After the administrator interviews were conducted, the web sites of these schools were examined in relation to the history, mission and visions of schools, school councils, school board decisions, school projects and activities. Descriptive analysis was used in the analysis of research data. According to the results obtained from the research, the most important area of freedom in PSs is that the administrators can choose the teachers to work and the teachers may overcome the curriculum. The freedom of students is very limited, especially in the case of elective courses. Administrators have different opinions about the democratic aspects of their schools. This is a result of administrators' looking at different aspects of the concept of democratic school. It can be said that the democratic structure of PSs became more evident during the election of student councils and the determination of the uniforms. According to another result of the research, the activation of the learners is taken over from the extracurricular activities and it seems that there is difficulty in finding time for the extracurricular activities. Physical limitations such as legislation and curricula prevent class building according to the interests and abilities of students. On the other hand, it is stated that classes suitable for the student's natural strengths, interests and abilities are possible in extracurricular activities such as project studies and science olympiads.

**Keywords:** Qualified school, project school, democratic school, free school

1 Corresponding author, Assoc. Prof. Istanbul University-Cerrahpaşa, Department of Educational Sciences, fmeseci@istanbul.edu.tr <sup>2</sup> Graduate student. Istanbul University, gozdedegirmenci@live.com <sup>3</sup> hakantopaloglu@yandex.com <sup>4</sup> eyupgulen89@gmail.com <sup>5</sup> e-garip@hotmail.com

#### Atf için/Please cite as:

Meşeci Giorgetti, F., Çeven, G., Topaloğlu, H., Gülen, E., & Garip, E. (2018). Administrators' opinions on qualified school characteristics of project schools. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 689-744. doi: 10.14527/kuey.2018.018

## Öz

Bu çalışmanın amacı, proje okulları yöneticilerinin görüşlerinden ve bu okulların web sitelerindeki dokümanlardan yola çıkarak, proje okullarının nitelikli okul özelliklerini taşıyıp taşımadığını ortaya koymaktır. Bu araştırma kapsamında nitelikli okul, öğrencinin tabiatını merkeze alan, öğrenci etkinliğine önem veren, hayata yakın, özgür ve demokratik okul olarak tanımlanmıştır. Araştırma ilk verileri, İstanbul'da altı ayrı proje okulunun yöneticileriyle bireysel olarak yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmada yönetici görüşmeleri yapıldıktan sonra bu okulların web siteleri; okulların tarihi, misyon ve vizyonları, okul meclisleri, okul kurul kararları, okulda yapılan projeler ve etkinlikler ile ilgili olarak incelenmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, betimsel analizden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre proje okullarında en önemli özgürlük alanı, yöneticilerin çalışacakları öğretmeni seçebilmeleri, öğretmenlerin müfredatı aşabilmeleridir. Öğrencinin özgürlük alanı ise özellikle seçmeli dersler söz konusu olduğunda oldukça kısıtlıdır. Okullarının demokratik olmasına ilişkin yöneticilerin farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu durum yöneticilerin demokratik okul kavramına farklı yönlerden bakmalarından doğan bir sonuçtur. Proje okullarının demokratik yapısının daha çok öğrenci meclisleri seçimleri ve formaların belirlenmesi sürecinde belirginleştiği söylenebilir. Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğrencinin etkinleştirilmesi ders dışı etkinlikler üzerinden ele alınmakta ve ders dışı etkinliklerin yapılması için zaman bulmakta zorluk yaşandığı görülmektedir. Mevzuat ve müfredat gibi yapısal engeller öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre sınıf oluşturulmasını engellemektedir. Diğer taraftan, öğrencinin tabii güçlerine yönelen, ilgi ve yeteneklerine uygun sınıfların proje çalışmaları ve bilim olimpiyatları gibi ders dışı faaliyetlerde mümkün olabildiği ifade edilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Nitelikli okul, proje okulu, demokratik okul, özgür okul

Received: 17.07.2018 / Revision received: 13.08.2018 / Second revision received: 17.09.2018 / Approved: 09.10.2018

## English Version

### Introduction

#### *Problem*

Secondary education has gradually become an issue of central policy in developing countries, especially in ones where a rapid progress in the spread of primary education is present and the demographic transition happens to occur towards the years of adolescence (Holsinger and Cowell, 2000, p11). Secondary education has been included to compulsory education by increasing it to 12 years in Turkey. (Primary Education Law, 2012). This particular change in the legislation has lead schooling rates in secondary education to increase. According to Formal Education Statistics (MEB, 2017) published by Ministry of National Education (MoNE) [Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)], net school enrollment ratio in secondary education has increased to 82,54% which was 67,37% in 2011-2012 education year. Sustaining enrollment, increase academic success, preventing dropouts, crowded classrooms and access to schools are the most important problematic fields that MEB faces in this education level according to *Secondary Education Monitoring and Assessment Report* asked by Secondary Education General Directorate (Ortaöğretim Genel Müdürlüğü, 2016).

Nowadays the quality of secondary education institutions has been commonly questioned in Turkey. Baccalaureate was practiced from 1869, when the secondary education institutions primarily established, to 1955. There was a shift towards Matura in 1955, yet this system came to end in 1974 with the establishment of Student Selection and Placement Center (SSPC). However, national testing practice has started ever since and is still present. Efficient testing skills has become a compulsory qualification for students because of the national tests for higher education and increasing demand to this step. Classes and teachers have lost their importance, labs in schools have become inactive and solving test has become the primary student activity because of this testing centered system.

Secondary education schools started to be established which enroll students with higher testing scores and thought to provide a more qualified training compared to other SE institutions along with the national tests. Anatolian High Schools, Super High Schools, Science High Schools, Social Sciences High Schools are some of these school types to have been established in the search process for qualified schools. The search for quality in secondary education has widely acknowledged as enrolling students to particular schools. As a newer school type PSs that were started to be established in 2016 has been the final approach related to search for qualified schools. Some secondary schools that are prominent in educational and social actions, maintain a project or an educational reform, or having disadvantages yet to be improved have gained “Project School”

status (MEB Özel Program ve Proje Uygulayan, 2016). In addition to this, transition system to secondary school, in which all students are placed to high school with national tests, changed with a decree in 2017. Only the 8% of students are to be placed in high schools defined as *quality schools* according to the newly established system. The remaining 92% of students are to be placed in high schools within their address declaration according to their academic success. Then Minister of Education defined qualified schools as “schools that enroll students with testing scores” and this definition led to some controversies.

All PSs, especially the ones prominent in educational and social actions, enroll students with tests and classified as qualified schools. The quality of education in such PSs has an important role both in students’ nominative benefit and in raising a human resource that is to improve the nation and overcome the existing problems of their country. That’s why studying these schools’ quality has a great importance for diagnosing the problematic fields, and thus, for developing solution offers. The aim of this study is to assert whether PSs carry the characteristics of quality schools by analyzing project school administrators’ thoughts. Quality school definition and principles are determined primarily for this particular study in order to achieve this aim.

## **Quality School**

It is understood that a school’s quality is measured solely by enrolled students’ success when “a school enroll its students by test scores” definition is suggested to characterize quality schools. However, quality in education is a multi-dimensional concept. On the contrary, quality development mission in Turkey focuses on expensive materials and books while it disregards the student as the key element in learning and teaching methods (Demirel, 1991, p.4). Quality school can be defined as a school that fulfills its purpose and missions in best appropriate way. Purposes and missions of secondary education in summary are to introduce students public problems by providing liberal education, to search for solution and to raise awareness and enthusiasm to contribute to financial, social and cultural development of the country, to prepare students for higher education, careers and occupations, and life itself according to 28<sup>th</sup> article of the Basic Law of National Education Decree No. 1739 (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Secondary education institutions’ principles are determined within the 5<sup>th</sup> article of MoNE Regulation on Secondary Education (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2016). According to this; secondary school institutions fulfill their functions in accordance with general and specific purposes together with main principles of Turkish National Education within a student centered, active learning and democratic institution mindset, which is viable to universal law, democracy and human rights.

The purposes and aims in secondary education regulation stated above are considerably parallel with the principles of child centered education which

emerged and developed throughout the beginning of 20th century. The movement, shaped by J.J. Rousseau's views on child, suggests that a child is a unique individual having different characteristics of an adult and has innate goodness. The main purpose of education here is to help child's potential to flourish. The core of education is the child itself; not the courses, teacher, curriculum or topics. An instructor is just supposed to prepare a learning environment suitable to the child. A school isn't supposed to be traditional, punitive, and unfamiliar to life, rote learning and act as a transmitter of knowledge according to this movement. Contrary to this, a school is supposed to be child initiated, familiar with life and independent by taking child nature at its' core and prioritizing student activity. Liberty, familiarity with life, natural education and student activation can be counted as the general principles of this movement (Aytaç, 2006, p.27-34). Democratic education concept has also been added to these principles with Dewey's progressive education idea. Primary education curriculums in 1926 and 1936 together with Village Institute's curriculums formed accordingly these principles. However, after the 1950s, the emphasis shifted towards quantitative developments such as schooling rates, literacy courses and increase in numbers of classrooms and teachers because of the increase in population growth rate and migration policies. Quantitative problems have been overcome to a large extent but the education system has become exam oriented leading to an increasing dissatisfaction over the education system.

As a result of the dissatisfaction, it is possible to state that search for quality in education started with the concepts such as effective school, school development and school improvement in administrative extent after 2000s in Turkey. Educationalists put forward effective school concept to corroborate the suggestion that school is an important variable in student success. Effective school concept supports the idea that all students can learn and achieve when proper environment and conditions are provided, and it focuses on the variables of effective school. Balcı (2002) and Şişman (2002) brought forward school effectiveness and school development concepts with their publishing in Turkey. They examined historical development of effective school concept and its' aspect, characteristics and measurements. Both researchers defined organization effectiveness as "the rate of an organization to accomplish its goals" referring to Barnard (1938). They also emphasized that academic success alone is not satisfactory enough for a school to be an effective school. Özdemir (2013) described schools that provide proper learning environment and support cognitive, affective and social developments of students as effective school. Çubukçu and Girmen (2006) indicated effective school is a multidimensional concept which carries some common characteristics upon which researchers agree. They specified these as school administrator's leadership specialties, high expectations on success, effective school climate, school – family – environment collaboration, learner's participation in school and decision processes. Çobanoğlu and Badavan (2017) included variables such as clearly stated mission, providing all students learning opportunities and effective use of education period, monitoring student development to these common

characteristics. Apart from these determinations, effective school characteristics in Turkey in primary education (Balci, 2002; Şişman, 2002; Şenel and Buluç, 2016; Yıldırım, Akan, and Yalçın, 2017; Cerit and Yıldırım, 2017) secondary education (Çubukçu and Girmen, 2006; Yörük and Şahin, 2012; Vatanartıran, and Eren, 2014) were studied in the contexts of their relations with various variables. Effective school studies in Turkey developed in accordance with the country's periodical problems. Socio-economic status of families which is the main focus of the studies in the first period and later topics such as leadership, student success, school culture and climate set the route for the researches in Turkey (Polatcan and Cansoy, 2018). School development and school improvement studies have settled as a result of effective school researches. These studies found fields of application such as Total Quality Management and School Improvement Planning in Turkish National Education System.

Effective school concept focuses on inputs and outputs mostly, it suggests that all students can learn and above all it aims to accomplish the standards. An effective school doesn't necessarily be qualified, and at this very point, effective school concept varies with qualified school concept. According to Turkish Language Association, the term *qualified* is described as that provides something a distinctive feature, helps something have an edge over in terms of quality, is skilled and of good quality, has achieved the qualification and competence to do something. Hence, qualified school concept should be described as that goes beyond the standards and provides the best education. High student success in national exams together with the quality of education and training processes are prioritized in the qualified school.

A qualified education is possible providing that education and training processes are improved and they have become student centered. In student centered approach, students are expected to reach the information by using various ways and thinking methods. While students are expected to perceive information, find examples and fulfill assignments or activities suitable for their own learning degree in this process, teachers should monitor the students and provide guidance in the process. According to the meta-analysis results of research conducted in Turkey, it is determined that student centered system and techniques have a substantial effect in enhancing academic success in various courses when compared to teacher centered approaches (Yeşilpınar-Uyar and Doğanay, 2018, p.186-187).

MoNE has tried various strategies for spreading student centered education in all school levels. New education curriculums, in which student-centered approach is adopted in aspects of objective, process and assessment, has been put into practice in primary education since 2005. In addition to this, in relation with the principle "Student centered education is fundamental. All education, training and administration services are organized viable to it.", MoNE Education Research and Development General Directorate (MEB, 2007) has promoted "Student Centered Education Application Model" (SCE) which aims enhancing quality of education and student success. MoNE Regulation on Secondary

Education Institutions (MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2016) adopts student centered, active learning principles.

However, it is understood that there are problematical areas related to application of student-centered system in schools. Researches that are conducted in Turkey show that administrators and teachers embrace student centered education approach. There are studies that show teachers' readiness to apply student centered education in the classes is low although teachers embrace the approach (Maden, Durukan and Akbaş, 2011); and lacks in infrastructure of schools and crowded classrooms turn the application into a problem (Teyfur and Teyfur, 2012). Manners such as consecrating the curriculum and extreme focus on exams within educational community have an important role in the causes of not being able to perform student centered education in schools (Özpolat, 2013, p.23).

The idea of forming a student-centered secondary education for a qualified education also takes part in the reports of non-governmental organizations (e.g. Aksoy and Arık, 2017, p.11). A national test-based placement system for secondary and higher education is considered as obstacle for secondary education institutions to be a qualified school. A report published by Turkish Education Association (Türk Eğitim Derneği, 2010), one of the most significant non-governmental associations in Turkey, indicates that Turkish Education System is obliged to national tests, topics and courses not related to tests can't be taught, off-school preparatory studies for national tests has become more significant than school itself, a generation focusing only on doing tests can't be expected to contribute to society and economy.

Teachers' feeling themselves as inadequate and worries on ending up the curriculum together with the extreme emphasis on exams surpass student centered active learning. This condition limits students' freedom to get education suitable for their individual properties and sets and obstacle for students to get an education familiar with life that will solve their real-life problems.

*Democratic education* is another concept emphasized in the search of a qualified school. Dewey's idea of progressive education sets the first wave for democratic schools to develop. Through various adaptations of progressive education free schools in 1960s and democratic schools after 1990s emerged as alternative education methods. Democratic schools embody a democratic society in which pluralist learning and relations based on dialogues. They are administered via school council and everybody participate in administration with equal power without any hierarchical relations. Students have their own responsibility of learning in democratic schools (Korkmaz, 2016, p.179-181).

The necessity of a democratic organizational culture in Turkish education system is stated in Regulation on Secondary Education Institutions. MoNE Democracy Education and School Councils Regulation (MEB Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi, 2004) has been put into practice in order to the democratic lifestyle can be rehearsed at schools. This aims to instill democracy culture and the culture of electing and to be elected as well as voting upon stu-

dents. There are also councils such as teachers' council, group teachers' council, school student council and reward and discipline board together with groups such as school development administration group to let peers participate in education, training and administration processes in schools according to Regulation on Secondary Education Institutions (Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği, 2016).

There are researches conducted on how properly the positive developments related to democracy stated in the legislation are actually being carried out in schools. Researches been conducted shows that an average and above democratic culture is present in schools (Tabak, 2017) but there are problems about functioning of School Council because of the lacking information that administrators, parents and students (Aktaş, 2015). Data shows that the applications requested by students match with democratic school applications to a great extent so there is a familiarity about the applications of democratic schools (Morhayim, 2008). Besides, some researches reveal that there is a considerable deficiency in adopting democratic values, there are problems in carrying out democratic administration in schools, teachers and students are not permitted to participate in administration (Başaran and Çınkır, 2013. p.137).

In this study, the child-initiated movement, of which principles are parallel to MoNE legislation, together with characteristics of democratic school will be discussed to define qualified school. According to this, a qualified school can be defined as a school which takes the child nature to its core, prioritizes student activeness, and is familiar to life, free and democratic. The concepts that forms the definition of qualified schools, is also the principles of qualified schools. These principles can be described as: *Liberty principle*; takes into consideration that schools should be independent from authorities such as state and religious institutions, teachers shouldn't be limited with a strict curriculum and oppressed by off-school factors, children shouldn't be under pressure and should be set free. *Natural education principle*; it prioritizes that education should be suitable for child's natural interest and strengths; it should also follow child's natural thinking processes which non-manipulated. *Student activity principle*; it considers focusing on child's desire to know and joy for creating instead of passive memorization of traditional school to activate and dynamize the child. *Familiarity to life principle*: it indicates school must be organized for child's needs, living school must substitute standardized books, attitudes and curriculums unfamiliar to life, school should take inspiration from life itself and false distinction between life and school should be abolished (Aytaç, 2006, p.27-4). These principles are similar to the principles of student-centered education. *Democratic school principle*; on the other hand, mentions a school administered by school council in which everybody takes part in administration without any hierarchical relations and relations are based on dialogues.



### ***Aim of the Research***

The aim of this study is to reveal whether PSsPSs bear qualified school attributes based on the remarks of project school administrators and the data from these schools' websites. Qualified school has been defined as a democratic and free school which puts great emphasis on student nature, prioritizes student activity, and is familiar to life. The sub-problems to be searched to achieve the research's aim are as such: Are PSs democratic and free schools? Is application of natural education principle in PSs probable? To what extent are students active in PSs? Are education and training activities familiar to social life in PSs?

## **Method**

### ***Design***

A case sought to be described with the data collected from corresponding documents and the qualitative data provided from the interviews with the administrators. Purposeful sampling method was used to determine the project school administrators to be interviewed within the study. The Ministry of National Education change 92 school's status into PSs in 2017-2018 academic year. The administrators of six different PSs were interviewed in this study. Since Science High Schools, Vocational Technical High Schools and Religious Vocational High Schools have some dissimilarity in their curriculums, they were excluded from the study although they have the project school status, as well. Schools which enroll students with great national test scores and having a significant historical and cultural background together with a distinguished academic success among secondary education institutes were the most preferred ones while determining the schools in which the interviews would be held. Administration experience at least for five years, teaching experience at least for ten years and ongoing experience at least for two years in the school in which the interview held was sought to collect more reliable information related to the school. Five participants are male and one is female.

### ***Data Collection and Analysis***

The initial data of the research is collected by the semi-structured face to face interviews with school administrators. Theoretical knowledge related to children-initiated movement were scanned thoroughly through literature review while forming the semi-structured interview form. A draft interview form was formed with the principles of freedom, natural education, student activity, familiarity to life, which Aytaç (2006) determined, along with the principle of democracy added. The formed interview form was presented to two expert opinion and their assessments and remarks were asked. Instructions and articles were made clear and comprehensible in accordance with expert opinions. Afterwards, a school administrator was interviewed and certain expression changes were made which were noted as incomprehensible or difficult to receive an answer directly.

Finally, the interview form was consulted to a linguist, and with the necessary readjustments it has been put into final form.

Below questions were addressed to school administrators during the interview: Is it possible that PSs can be considered as free schools? Is it possible for PSs to be democratic schools? What is your opinion on forming classes regardless of age and class levels? Is it possible to form classes which focus on students' talent and concern rather than their age? Is it possible for us to think that the students in PSs are active throughout their learning process? How familiar to life are PSs? Besides, certain inquiry questions were arranged for each question, and these were used to clarify the concepts during the interviews if required.

The interviews were made between the months of March and May, 2018. Each of the interviews was made face to face by researchers on determined dates after getting appointments from school administrators. The interviews, which were done in school administrators' own room, took approximately 30-45 minutes. Researchers explained the aim of the study and how the interview would be conducted to participants, and participants' statements were recorded as they were. Totally, six school administrators were interviewed. School administrators are stated with numbers such as Administrator1, Administrator2 in the research report.

Descriptive analysis was used to analyze the collected data. Descriptive analysis is an approach in which the data is processed according to the thematic frame and the collected data is explained, interpreted and examined through its cause and effect relation below the formed themes, and obtained a result. (Yıldırım and Şimşek, 2003; Altunışık, Çoşkun, Yıldırım and Bayraktaroğlu, 2010). Notes taken by researchers during the interviews were computerized as they were for data analysis. Thus, each interview that put into writing was assessed by reading one by one. Data is determined below which theme it could be organized after the assessment. A thematic frame was organized based on sub purposes of the research and interview questions. Subsequent to this, categories were formed for each question in accordance with the school administrators' responses. Before categories were formed, interviews were read several times. Sentences that include common concepts and constitute a meaningful whole were associated below specific categories. Later, these categories were placed below related theme.

Process of forming categories carried out with the participation of all researchers. Afterwards, a researcher reviewed each researcher's interview and marked the suitable option in themes and categories list. It was acknowledged as consensus if the researchers marked the same option on the master key, and as dissidence if they marked different options. The credibility formula that Miles and Huberman (1994) suggested was used for the reliability calculation of the research:  $\text{Reliability Coefficient} = \text{Consensus} / (\text{Consensus} + \text{Dissidence}) \times 100$ . The research's credibility rate was calculated as .90 and obtained result has been accepted as reliable for the research.

The revealed findings were submitted to some of the participants' reviewing and necessary corrections were made by obtaining *participant confirmation (verification)* to provide internal validity and credibility of the findings. Statements that participants didn't want to be assessed were omitted from the text.

Rich and intense identification is often used to increase the possibility of adapting the findings of a qualitative research to another case, and to provide it external validity and transmissibility. The environment, participants and findings are identified in detail within this scope (Merriam, 2015, p. 218). While presenting the findings, by including interviewees' opinions in quotations as directly as possible, the formed categories were finalized, and thus, the validity of the research was aimed to be ensured.

Besides, interview and document technique were used together as data acquiring method for the research to diversify the data and increase validity of the research. Document technique (Ekiz, 2009) is a data acquiring tool that is used for gathering official or informal records, examining them systematically and being assessed. The main purpose of this technique is to analyze the written materials that include information on the phenomenon to be researched (Yıldırım and Şimşek, 2003). Any kind of document assists the researcher in finding out a meaning, removing obscurities and discovering an insight about the problem question (Merriam, 2015). Visual data, documents, artifacts and other tools those are negligible to eye add both historical and contextual dimensions to surveys and interviews (Glesne, 2011) As well as using document examination as a data acquiring tool solely, it is also possible to use it to relate the data acquired from interviews as in this study. After the interviews with the administrators, these schools' websites, history, mission and vision, school councils, school assembly resolutions, projects and events carried out in the school were examined in relation. Data obtained as a result of this examination and data obtained from interviews with the administrators were associated in terms of similarity and dissimilarity.

## **Findings**

Results obtained through interviews with administrators and documents, centralizing the research questions, have been presented with five themes: liberty, democratic education, natural education, familiarity to life and student activity themes. In the following section, these themes and sub-categories are examined

*Liberty*, as independence of the school, is described as teachers to be unrestricted by strict curriculums and forces from outside of school and to give students freedom at school. In that sense, administrators regarded liberty as liberty of administrators, liberty of teachers and liberty of students. Administrators' liberty of teacher admission, teachers' liberty of teaching beyond curriculum and physical limits of the school as long as the whole curriculum is covered and students' compulsory elective (!) courses are considered to be the most expressed categories.

*Administrator's liberty of teacher admission* is regarded as the most important command of freedom that is given to them. Administrator-1 expresses it as follows:

What I want to say about PSs is this: Yes, the school's teacher admission process is more flexible, scrutinizing, and picky compared to other schools. From that perspective, it is such a gain for PSs and a rather important variable. Directorate for Secondary school suggests names, human resources unit propounds them, and the minister approves and those teachers get to be project school teachers, but there is also an informal opportunity provided for administrators. We, administrators, suggest names of prospective colleagues through formal conduit after personal observation. If Directorate of Secondary Education finds suitable, which they usually do, they approve our suggested colleagues. In that sense I believe it is important to have such a freedom of choice. It encourages administrators. They are dealt a better hand. Teacher-related problems are eliminated with the ministry's help because in this way they give us a privilege by telling us "I care for your observations and I approve them". This translates to "we value your observation" and we feel empowered.

It is pointed out above that freedom to choose teachers is well-received by the administrators as they believe it empowers them. Nonetheless, administrators utter about *other* motives to pick teachers. Below, Administrator-2 expresses those motives that could be summarized as opportunity for better competition, increasing education quality and eliminating service point obstruction:

Teachers are formally admitted to schools by their comparison of service points. For instance, a teacher serving in the east of the country is given 24 points while one in the west gets 10. A teacher in the west should work roughly 30 years to get the same amount of service points as much as the one working the east. Suppose they apply for a teaching position in a project school, and this is what used to be, the one with more service points earns the position. But it doesn't necessarily mean that he/she manages this school well or is a better teacher. It was cumbersome in state structure. The new practice solves it just as private schools do. A private school or a training center picks its teachers. Do they get delivered their teachers? No, they pick their own. How come I compete with them with thirty teachers here above their sixties! They adopt no innovative approaches. Filled with obsolete field knowledge they just spend time somehow. We had a teacher who spent thirty-eight years, you know, one of those archaic sorts. We work with about 35 teachers with a master's and PhD degree. This number used to be 2 or 3. Now it is 35. The teaching staff has improved academically. One of our math teachers has a PhD and this is such an important thing. Our chemistry teacher studies in PhD level. He goes through everything with his students. He takes them to university trips, does projects and experiments together. So, it is very important to be able to pick teachers. Some other words have been spoken like teachers being chosen by their unions, but it is better not listening to that. I could at least say this for myself. We also need extra budget to hire coordinators teachers assigned to project preparation.

The administrators also listed their *criteria* to hire teachers. They stated that they look for academic proficiency, communication skills, creativity, work ethics,

suitable dress and previous teaching experience in private exam preparation courses. The criterion to be experienced in exam preparation courses is noticeable. Administrator-2 elaborates on it as follows:

For example, teaching in a science lab is such a talent. We expect our teachers to not only instruct students good enough for university exams, but also to experiment in a lab. Such hard skills to find in one teacher... The most important criterion for our citizens is university preparation. How many students got in universities, how many are in the first hundred...that's it. Society perceives this as the only way of success. That's why, whether we like it or not, we hire teachers with exam preparation experience. Why? Because exam preparation logic is just something else on its own.

The administrators pointed out that there might be some *consequences* to hire teachers by choice. The most emphasized ones are listed as one-man rule, corruption, hiring by relationship. Administrator-3 mentions about such disadvantages as follows:

I must say there could be a one-man rule in project school, in a negative meaning. On the other hand, administrators are able to hire teachers that they can work efficiently, which is a plus. They can put together a strong academic team selected from different schools. But it hasn't been done in Turkey yet.

*Liberty of teaching beyond the curriculum and physical limits of the school* is the most emphasized field of teachers' liberties. It is stated below that teachers had nothing but to teach beyond the curriculum, and it is largely urged by students as they learn so well. Teachers are expected to teach more than what curriculum offers and teach outside of the school's physical boundaries. Administrator-4 delivers an example from an English class:

Student profile is well qualified. That's why teachers go beyond the curriculum that is provided by the ministry. For example, we teach up to B1-B2 level of English in language preparatory classes. It's their prep year level. This level is expected to be acquired in the 12th class level in MoNE's objectives. One of the themes in the science camp was pharmacology this year. It was not covered in the national curriculum, so they got supported from universities. Graphic design lessons were delivered to students for our media project. They aren't present in the curriculum.

To Administrator-5, teaching beyond the curriculum and physical limits of the school is as follows:

Once the national curriculum is covered, teachers can teach more than what the curriculum offers on the condition that it is for the benefit of the student. It is possible only without violating ethical and religious personal space. Our teachers sometimes use bean bags to create more comfortable learning environments... or some teachers get out of the class and deliver an open air lesson in our chess pool. These are possible, but again it is very important to cover curriculum topics.

*Compulsory elective(!) courses* are the subject of class-enrollment freedom. Students have a weekly schedule of 40 class-hours in PSs. Five of them are elec-

tives. However, Anatolian PSs are more advantageous in terms of the number of elective classes. The administrators of PSs stated that elective courses are substantial but “students rarely have a free choice”. They emphasized that elective courses are one of the conflict zones for schools. The reasons why elective courses are not as effective as they could be are that lack of physical capacity in schools, division based educational program design, problems in teacher proficiency and negative perceptions over elective courses. Here Administrator-4 mentions about elective courses:

We narrow down students’ choices considering the physical incapacity of the school. We guide them according to the teaching staff we have. Since 11th grade chemistry subjects are so complex, we delivered two hours of elective chemistry. We have to consider elective courses issue separately. It’s problematic. Teachers aren’t effective in elective courses when they are not proficient of the subject matter. Elective courses are considered to be bonus classes, courses to get high grades. It’s hard to get over this perception. Teachers should have proficiency in another field from the one they are specialized in. For example, we have an elective Entrepreneurship course. They should also learn about Economy and Management, etc. Next year, we will have a Debate course. So, each teacher must be proficient on various subjects apart from his/her own specialty. Students can choose many courses but we have limited number of classes. Formerly, we had a special elective courses schedule, in which we arranged elective courses in the same time and classes. However, as the number of the students increases, we had to drop those courses. There are substantial class hours for elective courses in the 10th grade. 11th and 12th grade students, who want a Turkish and Mathematics related career, enroll in elective History and Geography classes. There are problems with elective courses such as Astronomy, Diction and Rhetoric which are not subjects of university exams.

Administrator-3 shares the following regarding the so-called elective classes:

Honestly, we don’t allow them to choose by themselves. Let’s be realistic (laughing). We don’t let them completely free. 11th grade science students have elective Math’s, Physics, Chemistry, Biology and that’s all. They have one or two hours of elective foreign language courses and we tell them to pick what they had before, which is mostly German. I mean we guide them like compulsory electives. They are electives but they don’t get to elect freely. Not by their free will. But we have no other choice. If a science student in 11th or 12th grade considers a career path of, let’s say being an engineer or a doctor, they get Math’s, Physics, Chemistry and Biology as the electives. They have to, there are no other classes left anyway. 9th or 10th graders have fewer hours for elective courses and they mostly get foreign languages as the electives. There are some one-hour courses to be picked in absolute freedom but to what extent does that happen? PSs are based on Science and Languages. The school’s advantage is that students learn two foreign languages. As a consequence, they don’t get to use their free will to be honest.

Administrator-6 uttered below that elective courses are common problems of freedom of schools and students.

Students are definitely directed to pick elective Religious Studies at 9th and 10th grades. Regional directorate asks for the number of students selected these elective courses. Students can select Art, Music, Astronomy, and Entrepreneurship. However, in these courses they mostly do tests for their fields, and get 100 as grades. They don't usually get irrespective of their fields.

The administrators explained freedom in the sense of administrators, teachers and students within the study. They stated that students are especially restricted in elective courses. Electives aren't as effective as they could be because of schools' physical incapacity, parent-student expectations and that expected outputs can't be achieved.

When school websites are examined, it is observably clear that students are free to make decisions, organize and manage in student clubs. Students organize panels, competitions, debates, stage shows and trips within student clubs. Students are, appearance wise, considered to be free in the planning of these organizations. In all of the PSs in this study, students' clubs are rather effective. Student publications like club magazines, school bulletins and websites are the kinds of mediums that student freedom is practiced through decision making and administration. The students interested in such activities create their own board for publications and issue their publications in their chosen period. They also run websites to advertise students' clubs.

*Democratic school*, is described as schools where pluralist learning, relationships with face to face communication, administration by school assembly, student and parent participation to administration in equal and direct power, a lack of hierarchy, students with self-learning responsibility can take place (Korkmaz, 2016, p.181). Administrators vary in opinion in regarding PSs as democratic. Some of the administrators expressed that PSs are *not democratic*. The views on democratic school is categorized as social unreadiness to democracy, activities related to democratic school being drudgery, students with no say in selection of their teacher and courses. Administrators supporting that PSs *are democratic* expressed the effectiveness of student assemblies and students' voice in teacher selection.

Administrator-3 who mentioned about social unreadiness to democracy resulting as improbable practicing of democracy at school elaborates his opinion as follows:

Democracy hasn't settled in the minds of Turkish Nation well enough. [...] if we rather examine democracy after elections, we are not democrats as a nation. It is impossible to be a democrat within the body of National Education. They assign a dress code, for example, is it democratic? Democracies provide conditions people having differences and diverse opinions, identities, outfits can come and live together in a peaceful and friendly way. This is what democracy requires. But we are not able to do it. People are told what to wear and think. If one thinks otherwise they are considered as offensive and are frowned upon. Hence, we can't raise critical thinkers and creative individuals. We are not ready for it as a nation. I mean in every field. Turkish democracy in general should travel a long way through democracy, let alone the PSs.

Here Administrator-3 points that democracy isn't adopted in the society and he regards it as a social problem which requires a long way to reach democratic school standards.

Administrator-4 points out democratic schools should be the ones through which parents, teachers and students take part in administration of the school. He adds that these requirements for the practice of such a school are considered to be drudgery, and thus schools are not democratic:

Our schools are not democratic. Board of inspection for canteens, consisting of teachers, doesn't want to do inspections. Committee of purchasing and etc. there is not one single board or committee at schools that makes contributions to quality of education. That's the problem. It's all drudgery. The most important board we have is the Board of Discipline. Teachers don't want to be a part of it. They are recessed. It's hard to follow regulations. We need tools for objective criteria and undisputed performance assessment. It's hard but we should try at least. Parents can't be as participatory as students. Parents only care about grades. They may want their kids to study in fields that are irrespective of child's interests and talents. It's undemocratic because they can't express their opinions. Regulations should embrace not only the observations and assessments of school administration, but also include parents', students', teachers' views and opinions. Now that project school students are the smartest kids of the country, I think they should be given a right to speak.

Administrator-4 who claims that their school is not democratic expresses that practice of democracy is a trouble for teachers and parents. To him, since all parents care only about academic success, schools can't reach democratic school standards.

Some of the administrators claimed that administrators are more of a determiner for the practice of democracy at school rather than the regulations. While majority of the administrators declared that students are ineffective when it comes to the selection of teachers, an administrator, who claims that his school is a democratic one, expressed the opposite. Administrator-2 expressed their school in relation to students' right of selecting their teachers:

We have democracy exceedingly. The school prefect was sitting where you are sitting right now two days ago. The regulations actually allow it. A natural participant of the Board of Discipline is the school prefect. In my style of management, students are always included. We had a meeting here with Olympics competitors a few hours ago. I listened to what they expected me to do. We recruited new teachers here, once we were given the opportunity. In this process, I took into consideration the opinions of my students. I sent back some of my teachers [...]. The most fundamental thing for us is that: Can the teacher fulfill students' expectations academically? Thus, it is correlational to the teaching philosophy of the administrator, not a strict regulation.

Administrator-2 points out that personal initiative is the determiner to the practice of democracy and he claims that their school is democratic. Administrator-2 also considers students' right to select their teachers as a democratic practice.



Administrators who claim that their schools are democratic put emphasis on student unions and assemblies. Three different administrators stated below that student assemblies have such a positive impact to democratize schools:

We have a student union here and they are rather effective. If they decide on a thing not to happen, it doesn't happen. Class prefects are elected by class students and school prefect is chosen by students. Elections are carried out with ballot boxes and formal procedures. I take an active part in election counts. I count votes in an openly fashion. Also, we have student representatives in the Board of Discipline and Career Consultation. Ministry of National Education supports schools to democratize with such practices. For example, our students design their uniforms themselves. Administrator-5

Kids didn't like their uniforms and I said you will design all the uniforms. They head for the design in a straight fashion. I gave some standards. No cleavage etc... They sketched themselves. They dealt with the manufacturers and we asked for no extra income. For some schools, this is another source for income. I mean it's not bad to have an income but we just didn't do it. Kids managed everything themselves, we just formalized the process. This way, students adopted the school more. We don't dictate kids what to wear. In a week, all uniforms sweatshirts, hoodies are expected to arrive and they don't get to say "I don't want to wear this uniform". Administrator-2

We listen to the views of Parent-School Association as well as student representatives of the Board of Discipline. They sometimes make points that we never actually have thought of. We have the student assembly. We have days of propaganda before elections. They put together teams. They tell us their promises on Friday and Monday. The president informs us about student problems and suggestions. We help with whatever we can. Administrator-6

The Administrators inform us with the examples of student assembly elections and how to determine school uniforms as practices of democratic schools. It is understood that democracy practice has symbolically taken place as they just tell about uniform selection and student assemblies, missing the thoroughness of democratic teaching philosophy.

When the school websites were examined, expressions in line with the understanding of the democratic school were found. Under the headline of pledge of allegiance there is a line that goes "never to compromise human rights and freedom". Under the educational vision headline there is a line that goes as "raising individuals who are open to change, secular, democratic" and one that goes as "raising individuals for higher education who defend their rights" under the mission statement. Considering that students are restricted with their choice of elective courses and that the statements related to teachers and parents see democratic school practices as drudgery, it appears that the schools have weak points when it comes to fulfilling the democracy and rights promises of vision and mission statements. In addition, all the websites of the PSs in this study present documents related to elaborate democratic student assembly elections which proves that schools have practices relevant to democratic school principle. Like-

wise, it can be inferred that students maintain a culture of democracy considering the documents in the websites related to Modern United Nations Project and European Youth Parliament.

***Familiarity with Life*** principle refers to the need for being based on real-life and removing the false distinction between school and life instead of standardized books, behaviors and lesson plans far from real-life in schools. The statements of the school administrators about the familiarity of the schools to the social life are combined under the categories of *social responsibility projects*, *leader training* and *exam oriented*. All of the school administrators state that the PSs are not different from other schools in terms of courses, and that even if an effort is made in this regard, the system is focused on the exam. It is emphasized that PSs happen to be familiar with life via *social projects* mostly. Administrator-3 indicates that social projects are more intense rather than other schools in the PSs. Within the scope of the projects, students go to animal shelters, nursing homes, women's shelters, schools with hearing impaired students, they play an active role in sports activities, they participate in social life, and after visiting olive factories they introduce olive and its production process through various activities. It is understood from the statements of the administrators that the project school students are very active and eager to these subjects. The following statements of the administrators reveal the situation:

We have social responsibility projects and these are usually conducted outside the city. For example, one of our team was in Diyarbakır and a team was in Çanakkale once. They are expected to complete 30 hours for a week, so think like this. Working 6 hours a day, he needs to work for 6 hours per day for 5 days. What's he doing? He goes to an old nursing home, participates in an agricultural activity. Depending on the geographical conditions of the region, he plants trees, serves the students in a primary school, kindergarten or school with disabled students, tries to give them education and spends time with them. As I said it could be more diversified, it is something about the nature of geography. Students can visit historical sites, tourist attractions, keep notes about them. [...]. The only thing that we can do for them is to issue certificates that 30 hours have been completed for their tasks at these social service events in this social responsibility projects. Administrator 2.

Based on the above statements of the administrators, it is possible to say that the areas where the students are most familiar to the social life in the PSs are the social projects apart from the curriculum and course hours. Based on the expressions, it can be said that the students realize social problems and phenomena in their activities and they sometimes observe these problems and develop solutions to them. However, only the certification of these projects and nor grading them is seen as a problem by the administrators. As another point that brought the project school familiar with life, Administrator-2 emphasized the activities aimed at raising the leaders of the future in the following way:

When we look at the educational processes of children entering Harvard University with full scholarship, he wasn't the most intelligent or hard-working

student in the school or not the number one student in the school in terms of academic success. But he was in charge of MUN Presidency, which is the modern United Nations simulation project. They make the model of the United Nations here. From all over Turkey, the students attend to MUN. There are committees. Let's say. Everyone is a country's delegate. What is the current theme, such as "Refugee Problem", you are given the task of representing the country such as Syria? Someone else is assigned to represent America. [...]. For example, there is an activity of 3-4 days which is explained by discussing and exchanging ideas with each other. That boy has been president of this project here. There is something called EYP, which is called the "European Youth Parliament". There are things we can articulate roughly like the European version of this. In other words, as I said, I think that, we ignore the things which prepare our students for life, what we should do the most in education. Yes, we are preparing them for the exam, to be good at physics and chemistry, we do test all time, but we can't prepare for life. For students in our [school], yes lessons are important children, but you must continue these, but you must be prepared for life through these activities, you must win the team spirit, how to do business together, how to plan your career, you need to plan and experience them from now. I have a club, and this club invites an ambassador or consul general here every two weeks. In other words, a student speaks with the Consul General of Austria, Consul General of Australia, Consul General of Canada, and Ambassador, with the US Ambassador. This is a great experience for them, and especially for a student who will study international relations, with an ambassador here or with the Consul-General, to talk about a problem in the world, to discuss it, to ask him a question.

As a result of the statements of Administrator-2, the PSs stand at an important point in terms of the quality of the students in raising leaders who can bring solutions to the problems in social life. In addition to these, extracurricular activities and club activities have a role in developing these features. Preparatory activities for real-life in a system focused on examination appear secondary. In the schools where international Baccalaureate [IB program] is applied, social service projects are credited to social responsibility projects within the scope of project course. However, it is not possible to credit the activities in schools that aren't included in such special diploma programs.

The administrators showed that the system *being focused on the exam* and that the activities aren't to be credited as the most important obstacles that school faces to be familiar with social life. Administrator- 3 and Administrator -4 expressed their views as follows:

Students do not want to do projects, sports and extracurricular activities. But the student asks for notes, he wants these activities to give extra credits for the university entrance exams. According to parents and students, these activities have to be credited. Some students may take pleasure; on the other hand, others find these activities useless. Administrator-4

We have a smart [...] project, it came in second. He also had a feature about human health. It was about health. We have social life projects like this. It is

not credited as a course. They exist as projects. PSs mainly produce projects. Our current field of Mathematics and Science comes to mind, but social activity projects in social life are also important. Our philosophy club students have some social activities. They go to schools in Anatolia and deliver equipment as a sister school. [When assessing students abroad] they give more importance to such project activities. We take the exam, notes, and scores. Project work must be carried out during the course hours, but we tell our students to attend classes and not to skip the lesson. We are directing our students. In fact, it should not be executed in this way, but I'm cursed if i do and still cursed if I don't. How will it be here? He's going to skip Physics class when he goes up there on the project. It should be coordinated. Even if the system is not focused on the exam, the students are more focused on the exam. In this system crediting and grading are weak. Administrator-3.

Project school administrators stated that the familiarity with life principle in school processes can be realized with club activities and social assistance activities rather than lessons. Expressing that the practices aimed at raising the leaders of the future bring the PSs closer to life, they stated that being exam-oriented caused the disruption of such practices. When the content and activities of the schools on the websites of the interviewed students were examined, it was observed that the opinions of the managers were similar in this sense. In particular, it is clear that schools that implement the International Certificate Program (IB, IGCSE, DSD, etc.) care about social assistance and community service activities. Through these studies, students visit institutions such as non-governmental organizations and municipalities and participate in real-life processes by conducting studies within the scope of various projects. In addition, PSs students are able to experience international diplomatic processes by conducting activities within the scope of projects such as European Youth Commission (EYP), Model G20 and Model United Nations (MUN). Although the clubs vary from school to school according to their interests, it appears to be one of the most influential areas in the school processes being familiar with social life.

*Student activity* principle focuses on enabling the pupil to make him active by focusing on the joy of the child and the joy of creating, instead of the passive memorizing of the old school. The project school administrators' views on student activation are grouped under the categories of curricula and legislation, *physical limitations* in which time and space problems are expressed, and *the role of teacher* in which teachers' being mentor or teachers' passivity are examined.

Three administrators, who put forward their views on *physical limitations* in their activations, expressed the structural and physical barriers or problems that they face. The most important distinction here is the lack of thematic classes despite the positive attitudes of administrators. Administrator-4 summarizes the situation as follows:

We have one English speaking class. No History, no Math classes. But we can. Because there will be 4 extra classrooms next year. We can make use of them. The legislation does not prevent it. But the quota is determined by the regional

directorate. We make a thematic class but if the quota is increased, we can turn the thematic class into a plain classroom. In that case, the expense can be wasted.

According to the opinion of the Administrator-4, the existence of a separate class for the English course as a foreign language in the school and the impossibility of to create a class for the other courses, indicates that the students are more active in English classes but not in the other courses. Due to the nature of speaking skill, it is understandable that the student is more active in developing the skill. However, depending on the explanation of Administrator-4, the insufficiency of thematic class for the other courses suggests that the students are directed to be passive in these courses. The fact that, the legislation gives flexibility to the thematic classrooms for each course and gives the initiative to the school management, shows that there is a correlation between the students' being active in these courses and the school administrators' efforts and tendencies related to the subject. On the other hand, Administrator-4 draws the attention that the only variable is not just their willing or effort by mentioning school quota. The increase in student quota enrollment at school is at the discretion of the National Education Directorate. With the increase of the quota as an obstacle to the inability of the student to be enabled, the necessity of the return of the thematic classes to the plain classroom is out of the executive initiative and points out the lack of space within the structural obstacles.

Administrator-2, who puts forward the students' views on structural obstacles in student activations, focused on extracurricular activities and expressed the limitations of time and space:

Now, think of a school, some of the students come from Başakşehir (a district in north-west Istanbul), one comes from Pendik (a district in south-east Istanbul), they come with school busses and they live in a city like Istanbul. We always want to have out-of-school events, but this doesn't always happen a hundred percent. Because at 3:00 p.m., the child's service will be removed. Very few children. Let me tell you, he wants to go home at 3:00p.m., because there's a traffic jam. Therefore, these activities are usually shifting more to classroom hours, lunch breaks, guidance classes, "soft" classes. But the legal thing is that this is done outside the course. However, it is very difficult to realize this in conditions of Istanbul. There are children, roboticists, who do this at 11-12p.m. at night. I think it is very important that the child works in the robotic workshop at school until 11-12p.m.

Administrator-2 emphasizes time limitations, especially experienced in metropolitan areas and he thinks that extracurricular activities are meaningful. He emphasizes his discontent with regard to the conduction of these activities in the classes described as "soft" by putting forward the legislation. When he mentioned the students, who continue their studies despite physical limitations, he states that he finds their efforts meaningful. Administrator-5 describes the limitations of the curriculum and legislation on physical limitations:

Our students already start German education in an active manner. In our system, a course takes 40 minutes in a teacher-centered attitude. However, in the German approach, the teacher teaches lessons for 10 minutes, and the rest of the time is spent with group work. Students are more active in learning. To make this situation more effective, a curriculum for PSs and a more detailed regulation are required.

While comparing with the German Diploma Program and the application of National Education Programs in Administrator-5's school, and limiting the presentation technique of the teacher in German education system by 10 minutes and leaving the field to student activity, the emphasis is on the effectiveness of the teachers in the Turkish education system and the fact that the student activity is given little space. It requires a separate curriculum and a detailed regulation for the PSs as a way of increasing the duration and activity of the student.

Four participants identified *the role of the teacher* as a person who has small touches, helps the student not to be wrong, and who has a mentor role in activating the student. The Administrator-1 expressed the role of the teacher in a student-centered approach:

The student-centered approach is a more tiring approach for the teacher. While the teacher leaves the student to do the activities, he/she gets tired in his/her stages by checking each stage and reaching a more accurate and mature result with small touches.

As it is understood from this statement, there is a misconception about the student-centered approach. Contrary to popular belief, the student-centered approach states that the teacher is very active. However, it is seen that this activity is defined as the right time and place for the development of the student rather than presenting the lesson and transferring knowledge. Administrator-2 expresses teachers' role in student centered approach at school by giving examples of extracurricular practices in school as follows:

We want that the one begins a process, ends it and makes the development be the students' themselves. Yes, of course, the head teacher of the club may also guide. But indeed, student finds a project, develops it, consults it to his/her teacher, speaks more about his/her shortcomings, then presents it to the school administration and makes all the follow-up. 50-60 students take part in large organizations. Our students organize all these processes like meeting the guests, determining where to eat, looking for sponsorship team, promotion team, providing shuttles and arranging hotels for people coming from outside of the city, coming and going. That's completely student centered. Sometimes, only sometimes in certain places, we do the necessary touch but our worry is if we release the students too much, but then we think yes, we will guide in some places, but the student should come face to face with this problem and find out how to solve it.

Administrator-3, on the other hand, stated that, unlike other managers, there is a teacher-centered understanding in their schools, and if this is not the case; the teacher is perceived as passive:

Teachers are dominant here. There is a teacher-centered education in PSs. The teacher is at work. It is teacher-centered. Even if it was student-centered, the students here don't like it. They consider the teacher as a passive one.

According to Administrator-3, when students are given the chance to be active, the perspective of the student towards the passivity of the teacher shows the perception that the teacher should apply the presentation technique throughout the course. On the other hand, when the websites of the schools interviewed with their administrators were examined, it is observed that the participation of students in various social responsibility projects and science projects was remarkable in the announcements and activities section. In this sense, as a result of the principle of activation of document review, it can be said that PSs focus on the student's desire to know and joy in creating, and they want to activate it.

According to *natural education* principle, rather than the age of the child, the class or the curriculum; the natural forces, the interests, untreated natural thought processes of the child should be monitored. Based on these principles, the project school administrators were asked whether students would be able to take courses together for the interests of students from different grades. Administrator-6 stated that the students were grouped according to their levels and not their ages only in English courses and so, it is possible. All other administrators expressed that this is not possible in the context of courses due to structural limitations such as curriculum, legislation, student chaos and physical impossibilities. However, activities such as workshops, club works, seminars, projects and distance education have opened up a space for this. Administrator-2, who focuses on physical limitations, explained the situation as follows:

[...]I want to get a course credit from the higher grades, from the lower like a college, this is not an easy job. But the curriculum of the National Education Ministry, the curriculum prepared by Turkish Education Board, think of it, the Chemistry course is spread over four years, the learning outcome of the ninth year's is different, tenth's is different, twelfth's is different and when you put them on top of each other, you are finally getting all the benefits of Chemistry course. Students aren't exposed in the eleventh grade to nothing much that they already saw in the tenth grade. They continue taking Physics and Chemistry if enrolled in Math's and Science field, and continues Math's if enrolled in Turkish and Math's field. So, these transitions won't be easy in high schools. There are 1.000 students, so management of this kind of applications would be a chaos. This can be done, but as I said, there are also spatial problems coming back again.

It is understood from the above-mentioned statements of Administrator-2 that students in different ages and grades will not be able to study together for their interests within the framework of the natural education principle. The statements of the Administrator-2 are also understood to be the sole decision-maker is not the administrators themselves. According to this statement, although administrators are the most authorized employees in their institutions, it is understood that they have obligations to implement decisions directed from upper

levels in hierarchical order. It is understood that Administrator-2 expresses his/her authority as fully authorized to make decisions in the institution however it will be difficult to bring arrangements in accordance with the principle of natural education because of the ‘spatial problems’.

All administrators state that in order to take into the center of the students’ natural skills regardless of their age, class and curriculum, they can do *activities, workshops, club work, projects and distance education*. Administrator-5 specifies that they proposed for classes to be open to every student in school as in universities but it was not accepted. Students can’t have common classes but only in activities they can come together. For example, in the activities where robotic education is active, students of 9th, 10th, 11th and 12th grade can participate in joint activities. Students interested in activities such as chess, debates or projects can come together in clubs or events. These profound differences between lectures and extra-curricular activities and the immunity of the lessons in this sense are expressed by the administrators as follows:

We have Japanese course. But who lectures the course? A student of ours. After school, the student who speaks Japanese, we’ve set him a class and there, he teaches his friends. ‘I can at least bring my friends to a level’ he said to me. We can do that if there is such a demand. It’s structurally difficult, but there’s something like this. We are preparing the project and getting prepared for the Olympics. For example, in the projects, the ninth-grade student can work together with the eleventh-grade students in an experiment or a project. They can do it, they do it anyway. It’s project-based, but not easy when it comes to lessons. Administrator-2

It happens not as a lesson but as an activity. But not as a lesson. There is Chess. Interested students are gathered at the chess club. They can prepare for competitions. There is Debate, for example, from groups of students, who love this activity in different grades, come together twice a week with a lecturer who comes from a university. For example, the cinema club will make a professional film along with a university and they are taking this lesson right now. Course ends, such activities begin. However, we sometimes take student from the class for these kinds of activities. But it is a disadvantage for the student. These activities usually occur after the lesson. This is also the case according to the Ministry of National Education. Studies are carried out under the name of the activities. Students design projects for Olympics, Science and TÜBİTAK. In the projects, teams from different grades are formed and they work together. In the curriculum of Ministry of National Education these activities are carried out in this way. The teacher who will train them for the tournaments can collect students with his/her special way. Administrator-3

For the realization of the principle of natural education, the students should learn together according to their abilities and interests regardless of age and class. At schools where the study is conducted, data acquired by studies, decisions, activities, projects and documents that students and administrators take part in is in line with the data delivered by the administrators. According to this information, students can get together in club activities, scouting and sporting



activities, publishing activities, university collaborations, excursions, seminars, interviews, competitions, student assemblies, national and international projects in accordance with their interests and abilities.

When the statements of the administrators are examined, the most basic obstacle to teach students in relation to their abilities and interests is the Regulation on Secondary Education Institutions. It is understood that the Regulation of Secondary Education Institutions should be rearranged so that students can study together regardless of age and class, in order to bring the principles of natural education to life in the official school hours. Furthermore, according to the statements of the administrators, the projects, activities and distance education practices, which are stated to be suitable for the subject of instruction, are far from being the center of the educational activities by the way of arrangement of the activities. When examined from this perspective, it is understood that the schools, which are administered in accordance with the Regulation on Secondary Education Institutions, do not adopt the principle of natural education defined among the principles that should be owned by qualified schools in this study.

## **Conclusion and Discussion**

The implementation of the project school in 2016, in order to increase the quality of education, has created opportunities for a free education process. In order to determine the teachers who will work in the PSs, the authority to be given to the project school principals has given them a freedom area. The majority of the interviewed administrators stated that this initiative was found to be meaningful, but not sufficient, and increased the quality of school management. Teachers working with students with high academic achievements also have the opportunity to overcome the curriculum delivered to them. In this way, teachers have the freedom to act outside the curriculum when programming their course hours. However, students can't be free from the guidance of the administrators and teachers. The elective courses, which appear to be the most important field of action in determining the student's education, are field-based mandatory choices due to the almost complete school orientation or the implementation of the central exam system for transition to a higher institution.

Regarding the democratic nature of the schools, the administrators have different opinions. This situation is the result of administrators looking at the concept of democratic school in different viewpoints. Cultural characteristics and the failure of teachers and parents to take responsibility in the democratization of the school appear as a problem area.

It can be said that the democratic structure of the PSs is more pronounced in the process of determining student assemblies and school uniforms. According to the results of the research as stated in schools, Morhayim (2008) and Tabak (2017), there is a predisposition to democratic school practices. As a result, the legislation of the Ministry of National Education has given schools a variety of

opportunities to become a democratic school, and the administrators' own initiative is more decisive for the school to be democratic. In order for schools to be democratic, students and teachers should be given an active role in decision-making processes that go beyond dressing, and parents should be encouraged to participate in this process. Başaran and Çinkır (2013)'s research emphasizes that other stakeholders are not given the opportunity to participate in decisions by the management and this detection is also seen in this study's data as well. This situation was emphasized in the selection of teachers that the students' view must be consulted. Apart from this, that teachers and parents perceive participation in managerial processes as a drudgery is one of the data that attracts attention. In an exam-oriented system, parents focus only on the results that will be taken from the exam like students. Teachers are still working under the stress of exam-based system and to be able to cover the curriculum, and maybe that's why they think that taking charge and taking responsibility is a waste of time because they are not charged when they devote to managerial processes.

It is seen as a problem area that students can't be active during the class period because of the regulations and the lack of thematic classes. Student activation is handled through extracurricular activities, and it is clear that students have difficulty in finding time for extracurricular activities. Administrators mostly defined the teacher in the role of a mentor. However, this mentor role is emphasized more when it comes to extracurricular activities. In addition to this, an approach that considers student-centered and student activity as a passivity of the teacher is still present.

In accordance with the natural education principle, it is stated that it is very difficult to create a classroom according to students' interests and abilities regardless of their age and achievement levels. It is stated that physical limitations such as legislation and curriculum do not permit it and that it is difficult to organize. On the other hand, it is stated that classrooms for the students' natural forces, interests and abilities are possible in extracurricular activities such as project work and science olympics.

Educational institutions have been criticized for ignoring learning through experiences while preparing future generations for life. It is emphasized that educational environments and their contents should be arranged according to the student's needs, rather than transferring the students' standardized book contents and lesson plans to the students. The central exam system, which is being implemented in the Turkish National Education System, causes all stakeholders in the education to focus their expectations from education on academic knowledge and competence. In this way, schools can't go beyond being institutions that transmit a solid curriculum and standardized course contents in order to reach this required qualification in transition to a higher institution.

Based on the interviews held with the project school managers; we can say that the project and activity studies such as MUN, EYP which are conducted in order to raise the leaders of the future through social responsibility projects, help

the students to learn in various processes and to take an active role in life. However, the fact that these learning stages remain in the project and activity dimension, and the continuation of the academic information transfer away from the experience in the credited courses hinders the experience of a school that is familiar with life. The students who continue their education in PSs by having a great success in the transition exams to the central secondary education institutions are experiencing the standardized education focused on exam in their courses since they need to be successful in the central exam for transition to higher education. Therefore, it can be said that the biggest obstacle to the existence of familiarity with life at schools, which is accepted as a principle for qualified education based on executive opinions, is the sanctity of the exams and curriculum.

It can be said that the education given in PSs based on the data related to the principles of familiarity with life, liberty, activity and natural education is not student centered in the context of the courses. PSs are trying to cover this lack with extracurricular activities. This finding is similar to that of Maden, Durukan and Akbaş's research (2011). Although teachers and administrators adopt a student-centered approach, they cannot take it to their classrooms (p.255). One of the reasons for this situation is the lack of infrastructure of schools as Teyfur and Teyfur (2012) emphasize in their researches. However, the lack of student-centered education is mostly attributed to the curriculum and examination-oriented education system by administrators. The lack of student-centered education, as revealed by Özpölat (2013) in his research, stems from the close sanctification of the curriculum within the education community and the excessive emphasis of the examination system.

It can be said as a final statement that these schools that are in the list of PSs, provide education and training to Turkey most successful students and raise its leaders, have qualified students; however, their education and training procedures lack in responding their student's quality. In their pursuit to become a quality school, PSs and all other schools are supposed to implement a more democratic student-centered approach which includes the lesson, as well.

## Türkçe Sürüm

### Giriş

#### *Problem*

Ortaöğretim, gelişmekte olan ülkelerde özellikle de ilköğretimin yaygınlaşmasında hızlı ilerleme gösteren ve demografik geçişin ergenliğe doğru değiştiği ülkelerde, her geçen gün biraz daha fazla merkezi bir politika konusu haline gelmektedir (Holsinger ve Cowell, 2000, s.11). Türkiye’de zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak, ortaöğretim zorunlu eğitim basamağına dâhil edilmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 2012). Mevzuatta yapılan bu önemli değişiklik, hızla ortaöğretimde okullaşma oranlarının yükselmesi sonucunu getirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) yayımladığı Örgün Eğitim İstatistiklerine (MEB, 2017) göre 2011-2012 öğretim yılında %67,37 olan ortaöğretimdeki net okullaşma oranı 2016-2017 yılına gelindiğinde %82,54’e çıkmıştır. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü’nün (2016) hazırladığı *Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporuna* göre, kayıt yaptıran ortaöğretim öğrencilerinin okula devamını sağlamak, akademik başarıyı artırmak, öğrenci terkini önlemek, kalabalık sınıflar ve okula erişim, MEB’in bu öğretim düzeyinde karşılaştığı en önemli sorun alanlarındanır.

Günümüzde Türkiye’de ortaöğretim kurumlarının niteliği yoğun biçimde sorgulanmaktadır. Ortaöğretim kurumlarının ilk açıldığı 1869 yılından 1955’e kadar bakalorya sistemi uygulanmıştır. 1955’te bitirme sınavı sistemine geçilmiştir. 1974’te ise Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) kurulmuş ve bitirme sınav sistemi sona ermiştir. Bir üst eğitim sistemine girişte merkezi sınav sistemi uygulaması başlamış ve günümüze kadar devam etmiştir. Yükseköğretime merkezi sınavlarla yerleşilmesi ve buraya olan yüksek talepten dolayı test çözmeye, kazanılması zorunlu bir beceri haline almıştır. Test odaklı bu sistemde ortaöğretimdeki dersler ve öğretmenler önemini yitirmiş, okullardaki laboratuvarlar atıl hale gelmiş ve öğrenci etkinliği test çözmekle sınırlanmıştır.

Merkezi sınavlarla beraber, diğer ortaöğretim kurumlarından daha nitelikli eğitim verdiği varsayılan yüksek merkezi sınav puanları ile öğrenci kabul eden ortaöğretim okulları açılmaya başlanmıştır. Anadolu Liseleri, Süper Liseler, Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri nitelikli okul arayışı sürecinde açılan bu okul türlerinden bazılarıdır. Ortaöğretimde nitelik arayışları çoğunlukla merkezi sınavlarda başarılı olan öğrencileri belli okullarda toplamak şeklinde gelişmiştir. Ortaöğretimde nitelik arayışına ilişkin olarak son girişim 2016 yılında Proje Okulu olarak adlandırılan yeni bir okul türünün oluşturulmasıyla yapılmıştır. Eğitim ya da sosyal faaliyetlerde ön plana çıkan, proje ya da bir eğitim reformu uygulayan ya da dezavantajlı olup geliştirilmesi hedeflenen bazı ortaöğretim kurumları, proje okulu statüsü almışlardır (MEB Özel Program ve Proje Uygulayan..., 2016). Bunun yanında 2017 yılında alınan bir kararla öğrencilerin tamamının

merkezi sınavla liselere yerleştirildiği Ortaöğretime Geçiş Sistemi değiştirilmiştir. Yeni sisteme göre öğrencilerin sadece %8'i sınavla *nitelikli okul* olarak tanımlanan liselere yerleşecektir. Geride kalan %92 öğrenci ise ikamet ettikleri eğitim bölgesindeki okullardan birine okul başarısına göre yerleştirilecektir. Bu karar, kamuoyunda nitelikli okul tartışmasını başlatmıştır. Bunun üzerine dönemin Milli Eğitim Bakanı nitelikli okulu “sınavla öğrenci alan okul” olarak tanımlamış ancak bu tanımlama tartışmaları yatıştırmamıştır.

Proje okullarının, özellikle eğitim ya da sosyal faaliyetlerde ön plana çıkarılmasının tamamı sınavla öğrenci almakta ve nitelikli okul olarak sınıflanmaktadır. Eğitim ya da sosyal faaliyetlerde ön plana çıkan proje okullarındaki eğitimin niteliği, hem öğrencinin öznel faydası hem de ülkenin gelişmesinde ve problemlerinin çözümünde insan kaynağı yetiştirmek açısından önemli bir role sahiptir. Bu nedenle bu okulların niteliğinin araştırılması, yaşanan sorunların tespitinde ve öneriler geliştirilmesinde önemlidir. Bu çalışmanın amacı, proje okulu yöneticilerinin görüşlerinden yola çıkarak proje okullarının nitelikli okul özelliklerini taşıyıp taşımadığını ortaya koymaktır. Bu amaca ulaşmak için öncelikle bu araştırmaya özgü nitelikli okul tanımı ve nitelikli okul ilkeleri belirlenecektir.

## **Nitelikli Okul**

Nitelikli okul olarak sadece “sınavla öğrenci alan okul” tanımı yapıldığında, okulun niteliğini sadece okula seçilen öğrencinin akademik başarısının belirlediği anlaşılır. Eğitimde nitelik çok boyutlu bir kavramdır. Ancak Türkiye’de nitelik geliştirme çalışmalarında pahalı araç ve gereçlere, kitaplara odaklanılmakta, öğrenme-öğretme sürecinin odağındaki öğrenci ikinci planda yer almaktadır (Demirel, 1991, s.4). Nitelikli okul, amaç ve görevlerini en iyi şekilde yerine getiren okul olarak tanımlanabilir. 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) 28. maddesine göre ortaöğretimin amaç ve görevleri özetle; bütün öğrencilere genel kültür vermek suretiyle onlara kişi ve toplum sorunlarını tanıtmak, çözüm yolları aramak ve yurdun iktisadî sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunmak bilincini ve gücünü kazandırmak, öğrencileri yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamaktır. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin (2016) 5. maddesine göre ortaöğretim kurumlarının ilkeleri belirlenmiştir. Buna göre; ortaöğretim kurumları işlevlerini Türk millî eğitiminin genel ve özel amaç ile temel ilkeleri doğrultusunda, evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun; öğrenci merkezli, aktif öğrenme ve demokratik kurum kültürü anlayışıyla yerine getirir.

Yukarıda ortaöğretim mevzuatında belirlenmiş olan amaç ve ilkeler, 20. yüzyılın başından itibaren ortaya çıkmış ve gelişmiş olan çocuktan hareket akımının ilkeleri ile büyük ölçüde paraleldir. J.J. Rousseau’nun çocuğa bakışından etkilenen bu hareket, çocuğun doğuştan iyi, yetişkinden farklı özelliklere sahip ve kendine has bir birey olduğunu ifade eder. Burada eğitimin ana amacı, çocuğun içindeki potansiyelin gelişmesine yardımcı olmaktır. Eğitimin merkezinde

dersler, bilgi, öğretmen, müfredat, konular değil, çocuk vardır. Eğiticiye düşen görev, çocuğa uygun ortamları hazırlamaktan ibarettir. Bu harekete göre okul; geleneksel, cezalandırıcı, bilgi yükleyen, hayata yabancı, ezberci olmamalıdır. Okul; çocuktan hareket eden, öğrencinin tabiatını merkeze alan, öğrenci etkinliğine önem veren, hayata yakın, özgür okul olmalıdır. Genel olarak bu akımın kabul ettiği ilkeler; özgürlük, hayata yakınlık, tabii öğretim, öğrencinin etkinleştirilmesi olarak sıralanabilir (Aytaç, 2006, s.27-34). Dewey'in ilerlemeci eğitim düşüncesi ile beraber bu ilkelere demokratik eğitim kavramı da eklendi. Türkiye Cumhuriyeti'nde 1926, 1936 ilkokul programları, Köy Enstitüleri programları bu ilkelere göre oluşturuldu. Ancak 1950'lerden sonra nüfus artış hızındaki yükseliş ve göç politikaları ile beraber okullaşma oranları, okuma yazma kursları, okul, derslik ve öğretmen sayılarının artırılması gibi eğitimde niceliksel gelişmeler üzerine yoğunlaşıldı. Niceliksel sorunlar büyük oranda çözüldü ama bu süreçte eğitim sistemi sınav odaklı bir hal aldı. Bu durum, eğitime yönelik memnuniyetsizlikleri artırdı.

Bu memnuniyetsizliklerin ardından Türkiye'de eğitimde nitelik arayışına yönelik araştırmaların yönetsel boyutta 2000'lerden sonra etkili okul, okul gelişimi ve okul iyileştirme kavramları ile beraber başladığı söylenebilir. Okulun öğrenci başarısında önemli bir değişken olduğu varsayımını güçlendirmeyi amaçlayan eğitimciler etkili okul kavramını ortaya attılar. Etkili okul, uygun ortam ve koşullar sağlandığında tüm öğrencilerin öğrenebileceği ve başarılı olabileceği varsayımından hareket eder ve etkili okulun değişkenleri üzerine odaklanır. Yaptığı yayınlarla Balcı (2002) ve Şişman (2002) Türkiye'de okul etkililiği ve okul geliştirme kavramlarını tartışmaya açtılar. Etkili okul kavramının tarihsel gelişimi, boyut ve özellikleri ve ölçülmesini ele aldılar. Her iki araştırmacı da örgüt etkililiğini Barnard'dan (1938) yola çıkarak "örgütün hedeflerine ulaşabilme derecesi" olarak tanımlandılar. Aynı zamanda sadece akademik başarının bir okulun etkili okul olmasına yetmeyeceğini vurguladılar. Özdemir (2013) uygun öğrenme ortamının oluşturulduğu ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal bakımdan gelişimlerinin desteklendiği okulları, etkili okul olarak nitelendirdi. Çubukçu ve Girmen (2006), etkili okulun çok boyutlu bir kavram olmakla beraber, araştırmacıların üzerinde birleştiği birtakım ortak özellikleri bulunduğunu söylediler. Bunları; okul yöneticisinin liderlik özellikleri, başarı konusunda yüksek beklentiler, etkili okul iklimi, okul-aile-çevre işbirliği, öğrenen okul ve karar sürecine katılım olarak sıraladılar. Çobanoğlu ve Badavan (2017) bu ortak özelliklere açıkça ortaya konmuş misyon, bütün öğrencilere öğrenme fırsatları sağlama ve öğretim zamanını etkili kullanma, öğrencilerin gelişimlerinin gözlenmesi değişkenlerini de eklediler. Bu saptamaların yanında Türkiye'deki etkili okul özellikleri ilköğretim (Balcı, 2002; Şişman, 2002; Şenel ve Buluç, 2016; Yıldırım, Akan, ve Yalçın, 2017; Cerit ve Yıldırım, 2017) ve ortaöğretim okullarında (Çubukçu ve Girmen, 2006; Yörük ve Şahin, 2012; Vatandaş, ve Eren, 2014) farklı değişkenlerle ilişkileri bağlamında araştırıldı. Türkiye'de etkili okul çalışmaları ülkenin dönemsel problemleri doğrultusunda gelişti. İlk dönem araştırmalarının üzerinde durduğu ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi, sonraki dönemlerde ise liderlik, öğrenci başa-

rısı, okul kültürü ve iklimi gibi konular Türkiye'deki araştırmaların yönünü çizdi (Polatcan ve Cansoy, 2018). Yapılan etkili okul araştırmalarının sonuçları üzerine okul geliştirme ve okul iyileştirme çalışmaları temellendi. Türk Millî Eğitim Sistemi içinde bu çalışmalar Toplam Kalite Yönetimi, Planlı Okul Gelişimi şeklinde uygulama alanı buldu.

Etkili okul kavramı, daha çok girdi ve çıktılara odaklanır, tüm öğrencilerin öğrenebileceği varsayımından hareket eder ve en önemlisi, standardı yakalamayı hedefler. Etkili bir okul her zaman nitelikli olmayabilir. Etkili okul kavramı tam da bu noktada nitelikli okul kavramından farklılaşır. Türk Dil Kurumu'na göre *nitelikli*, bir şeye ayırt edici özellik veren, vasıflı, bir şeye nitelik bakımından üstünlük kazandıran, kaliteli, bir şeyi yapabilme niteliğini ve ustalığını kazanmış olan, kalifiye şeklinde açıklanır. Dolayısıyla nitelikli okul kavramının da standartları aşan ve en iyi eğitimi veren anlamında kullanılması gerekir. Nitelikli okulda merkezi sınavlardaki yüksek öğrenci başarısının yanında eğitim öğretim süreçlerinin niteliği ön plandadır.

Nitelikli bir eğitim, eğitim öğretim süreçlerinin iyileştirilmesi ve öğrenci merkezli hale getirilmesi ile mümkündür. Öğrenci merkezli yaklaşımda öğrencilerin, farklı yolları kullanarak ve düşünme süreçlerini işe koşarak bilgiye ulaşmaları hedeflenmektedir. Bu süreçte öğrencilerden bilginin farkına varmaları, örnekler bulmaları ve kendi öğrenme düzeylerine uygun görev ya da etkinlikleri tamamlamaları beklenirken, öğretmenlerin ise öğrenciyi izlemesi ve sürece rehberlik etmesi gerekmektedir. Türkiye'de yapılan araştırmaların meta analiz sonuçlarına göre öğrenci merkezli strateji yöntem ve tekniklerin öğretmen merkezli yaklaşımlara göre farklı derslerdeki akademik başarıyı artırmada çok geniş düzeyde bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Yeşilpınar-Uyar ve Doğanay, 2018, s.186-187).

Öğrenci merkezli eğitimin tüm okul kademelerinde uygulanması için MEB çeşitli çalışmalar içine girmiştir. 2005 yılından itibaren ilköğretimde hedef, süreç ve değerlendirme boyutlarında öğrenci merkezli öğretim yaklaşımının benimsendiği yeni öğretim programları uygulamaya geçirilmiştir. Ayrıca MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (MEB, 2007) eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmayı hedefleyerek, «Öğrenci merkezli eğitim esastır. Okuldaki tüm eğitim, öğretim ve yönetim hizmetleri bu esasa göre düzenlenir.» ilkesinden hareketle «Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli» (ÖME) geliştirilmiştir. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2016) öğrenci merkezli, aktif öğrenmeyi ilkelerini benimsemiştir.

Ancak öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının okullarda uygulanmasıyla ilgili sorunlu alanların bulunduğu anlaşılmaktadır. Türkiye'de yapılan araştırmalar, yönetici ve öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim yaklaşımını benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin yaklaşımı benimsemesine rağmen öğrenci merkezli öğretimi sınıflarına taşımaya yönelik hazır bulunuşluklarının düşük olduğunu (Maden, Durukan ve Akbaş, 2011); okulların altyapı eksikliği ve sınıfların kalabalık olmasının uygulamada sorunlar getirdiğini (Teyfur ve Teyfur,

2012) gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Öğrenci merkezli eğitimin okullarda uygulanamamasının nedenleri arasında, eğitim camiası içinde müfredatın âdeta kutsallaştırılması ve sınav sistemine yapılan aşırı vurgu da önemli yer tutmaktadır (Özpolat, 2013, s.23).

Nitelikli bir eğitim için öğrenci merkezli bir ortaöğretim sisteminin oluşturulması düşüncesi sivil toplum örgütlerinin raporlarında da vurgulanmaktadır (Örneğin: Aksoy ve Arık, 2017, s.11). Ortaöğretim ve yükseköğretimde test sınavı odaklı bir yerleştirme sistemi olması, ortaöğretim kurumlarını nitelikli okul olması önünde önemli bir engel olarak görülmektedir. Türkiye'nin önemli sivil toplum kuruluşlarından biri olan Türk Eğitim Derneği'nin (2010) hazırladığı bir rapor Türk Eğitim Sisteminin test sınavlarına mahkûm olduğunu, sınavların kapsamında yer almayan konular ve derslerin işlenemez hale geldiğini, okul dışında sınava hazırlık çalışmalarının okuldaki eğitim ve öğretimin önüne geçtiğini, yalnızca test çözmeye odaklanarak yetişen bir kuşaktan topluma ve ekonomiye katkı sağlamasının beklenemeyeceğini belirtmiştir.

Öğretmenin kendini yetersiz hissetmesi, müfredatı yetiştirme kaygısı ve sınavlara yapılan aşırı vurgu öğrenci merkezli aktif öğrenmenin önüne geçmektedir. Bu durum öğrencilerin bireysel özelliklerine yönelik eğitim alma özgürlüklerini sınırlamakta, öğrencilerin gerçek yaşam problemlerini çözen hayata yakın bir eğitim almaları önünde engel oluşturmaktadır.

Nitelikli okul arayışında *demokratik eğitim*, üzerinde durulan bir diğer kavramdır. Dewey'in ilerlemeci eğitim düşüncesi demokratik okulların gelişiminde ilk dalgayı oluşturdu. İlerlemeci eğitimin farklı uyarlamaları ile alternatif eğitim kapsamında 1960'larda özgür okullar, 1990'lardan sonra ise demokratik okullar ortaya çıktı. Demokratik okul, demokratik bir topluluk, çoğulcu öğrenme ve diyaloga dayalı ilişkilerin olduğu, okul meclisi aracılığıyla yönetilen, herkesin yönetime doğrudan ve eşit bir güçle katıldığı, hiyerarşik ilişkinin olmadığı, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı okullardır (Korkmaz, 2016, s.179-181).

Türk eğitim sisteminde demokratik kurum kültürünün olması gerekliliği, ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde belirtilmiştir. Demokratik hayat tarzının, öğrenim kurumlarında pratiğinin yapılması amacıyla MEB Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi (2004) uygulamaya konmuştur. Bununla öğrencilerde demokrasi kültürü oluşturmak, öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünü kazandırmak amaçlanmaktadır. Bunun yanında Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne (2016) göre paydaşların okulda eğitim, öğretim ve yönetim süreçlerine katılmalarını sağlayan öğretmenler kurulu, zümre öğretmenler kurulu, okul öğrenci meclisi, ödül ve disiplin kurulu gibi kurullar, okul gelişim yönetim ekibi gibi ekipler bulunmaktadır.

Mevzuatta demokratikliğe ilişkin yukarıda belirtilen olumlu gelişmelerin uygulamada nasıl karşılık bulduğuna ilişkin de araştırmalar yapılmaktadır. Okullarda orta ve üzeri düzeyde bir demokratik okul kültürü bulunduğunu (Tabak, 2017) ancak Okul Meclisi ile ilgili, yönetici, veli ve öğrencilerin yeterli bilgileri olmadığından uygulamada sorunlarla karşılaşıldığını (Aktaş, 2015) ortaya ko-



yan araştırmalar yapılmıştır. Öğrencilerin okullarda talep ettikleri uygulamaların büyük çoğunluğunun demokratik okul uygulamalarıyla paralellik gösterdiği, dolayısıyla demokratik okulun uygulamalarına bir yatkınlık olduğunu gösteren veriler elde edilmiştir (Morhayim, 2008). Bunun yanında demokratik değerlerin benimsenmesinde önemli eksikliklerin olduğu, okulda demokratik yönetimin uygulanmasında sorunlar yaşandığını, yönetime eğitim iş görenlerinin ve öğrencilerin katılımına olanak verilmediğini (Başaran ve Çinkır, 2013, s.137) ortaya çıkaran araştırmalar da bulunmaktadır.

Bu araştırma kapsamında nitelikli okul tanımını yaparken MEB mevzuatıyla paralel olan çocuktan hareket akımının ilkeleri ve demokratik okul özelliği bir arada ele alınacaktır. Buna göre nitelikli okul; öğrencinin tabiatını merkeze alan, öğrenci etkinliğine önem veren, hayata yakın, özgür ve demokratik okul olarak tanımlanabilir. Nitelikli okulun tanımını oluşturan kavramlar, aynı zamanda nitelikli okulun ilkeleridir. Bu ilkeler şöyle açıklanabilir: Özgürlük ilkesi; okulun devlet ya da dini kurumlar gibi belirli otoritelerden bağımsız olması; öğretmenin katı bir ders planıyla sınırlanmaması ve okul dışı güçlerin etkisinde kalmamasını; çocuğun okulda baskı altında olmaması, serbest kılınmasını dikkate almaktadır. *Tabii öğretim ilkesi*; eğitimin çocuğun tabii güçlerine, ilgilerine yönelmesini, baskı altına alınmamış doğal düşünce süreçlerinin izlenmesini vurgular. Öğrencinin etkinleştirilmesi ilkesi; geleneksel okulun edilgen ezberi yerine çocuğun bilme isteği ve yaratma sevincine odaklanarak onu etkin yapmayı, çocuğu etkinleştirmeyi dikkate alır. *Hayata yakınlık ilkesi*; okulun çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenmesine, hayata yabancı tek tip kitap, davranış tarzı ve ders planlarının yerine canlı okulun getirilmesine, okulun hayattan hareket etmesine, okul ile hayat arasındaki sahte ayırımın kaldırmasına işaret etmektedir (Aytaç, 2006, s.27-34). Bu ilkeler öğrenci merkezli eğitimin ilkeleriyle paralellik gösterir. *Demokratik okul ilkesi*; ise okul meclisi aracılığıyla yönetilen, herkesin yönetime katıldığı, hiyerarşik ilişkilerin olmadığı, ilişkilerin diyaloga dayalı olduğu okuldan bahseder.

### ***Amaç***

Bu çalışmanın amacı, proje okulu yöneticilerinin görüşlerinden ve bu okulların web sitelerindeki dokümanlardan yola çıkarak proje okullarının nitelikli okul özelliklerini taşıyıp taşımadığını ortaya koymaktır. Bu araştırma kapsamında nitelikli okul; öğrencinin tabiatını merkeze alan, öğrenci etkinliğine önem veren, hayata yakın, özgür ve demokratik okul olarak tanımlanmıştır. Araştırmanın amacına ulaşabilmek için yanıt aranacak alt problemler şunlardır: Proje okulları özgür ve demokratik okullar mıdır? Proje okullarında tabii öğretim ilkesi uygulanabilir mi? Proje okullarında öğrenci ne kadar etkindir? Proje okullarının eğitim öğretim faaliyetleri toplumsal hayata yakın mıdır?

## Yöntem

### *Desen*

Bu araştırmada konuyla ilgili dokümanlardan ve yönetici görüşmelerinden sağlanan nitel verilerle bir durumun betimlenmesine çalışılmıştır. Çalışma kapsamında görüşülecek proje okulu yöneticileri belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2017-2018 akademik yılında Milli Eğitim Bakanlığı 92 okulu proje okulu olarak tanımlamıştır. Bu araştırmada İstanbul'da altı ayrı proje okulunun yöneticileri ile görüşülmüştür. Proje okulu olmalarına rağmen müfredattaki farklılıklardan dolayı Fen Liseleri, Mesleki Teknik Liseler ve İmam Hatip Liseleri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Araştırmada görüşmenin yapılacağı okullar seçilirken okulların tarihsel ve kültürel geçmişe sahip ve merkezi sınavlarda yüksek puan alan öğrencilerin yerleştiği, sosyal ve akademik anlamda öne çıkmış ortaöğretim okulları olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca görüşmede okula ilişkin daha sağlıklı bilgiler toplayabilmek adına görüşülen okul yöneticisinin en az iki senedir o okulda görev yapıyor olmasına ve en az beş senelik yöneticilik ve on yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip olmasına dikkat edilmiştir. Katılımcıların beşi erkek, biri kadındır.

### *Verilerin Toplanması ve Analizi*

Araştırmanın ilk verileri, okul yöneticileriyle bireysel olarak yüz yüze yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle alan yazın taraması yapılmış ve çocuktan hareket akımına ilişkin kuramsal bilgiler derinlemesine incelenmiştir. Aytaç'ın (2006) tespit ettiği çocuktan hareket akımının temel özellikleri olan özgürlük, *tabii eğitim*, *öğrencinin etkinliği*, *hayata yakınlık* ilkelerine *demokrasi* ilkesi de eklenerek taslak bir görüşme formu geliştirilmiştir. Geliştirilen taslak görüşme formu 2 uzman görüşüne sunulmuş ve forma ilişkin görüş ve değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüş ve önerileri doğrultusunda yönerge ve maddelerin açık ve anlaşılabilirliği sağlanmıştır. Ardından bir okul yöneticisiyle görüşme yapılmış, anlaşılmayan ya da doğrudan cevap almakta zorlanılan maddelerde ifade değişikliklerine gidilmiştir. Son olarak görüşme formu dil uzmanına da gösterilmiş ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra görüşme formuna son hali verilmiştir.

Görüşme esnasında okul yöneticilerine aşağıdaki sorular yöneltilmiştir: Proje okulları özgür okullar mıdır? Proje okulları demokratik okullar olabilirler mi? Proje okullarında yaş ve dönem ayrımı gözetmeksizin sınıflar oluşturulması hakkında ne düşünüyorsunuz? Proje okullarında öğrencilerin yaşından çok ilgi ve yeteneklerine odaklanan sınıflar oluşturulabilir mi? Proje okullarında öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olduklarını söyleyebilir miyiz? Proje okulları hayata ne kadar yakındır? Ayrıca her bir soru için kavramların netleştirilmesi açısından sonda soruları hazırlanmış, görüşmede ihtiyaç olduğu zaman bu sorular da kullanılmıştır.

Görüşmeler Mart-Mayıs 2018 aylarında yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı, okul yöneticilerinden önceden randevu alınarak, belirlenen tarihlerde araştırmacılar tarafından yüz yüze bireysel olarak yapılmıştır. Okul yöneticisinin odasında yapılan görüşmeler yaklaşık 30–45 dakika arasında sürmüştür. Araştırmacılar görüşmenin başlangıcında, araştırmanın amacını ve görüşmenin nasıl yürütüleceğini katılımcılara açıklamış, görüşme esnasında katılımcıların bütün ifadeleri kayıt edilmiştir. Toplam 6 okul yöneticisi ile görüşülmüştür. Araştırma raporunda okul yöneticileri Yönetici1, Yönetici2 gibi sayılarla belirtilmiştir.

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde, betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, elde edilen verilerin oluşturulan temalar altında açıklanması, yorumlanması, neden-sonuç ilişkilerinin irdelenmesi ve sonuca ulaşılmasını sağlayan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2003; Altunışık, Çoşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2010). Verilerin analizinde, araştırmacı tarafından görüşmeler sırasında tutulan notlar hiçbir değişiklik yapılmadan bilgisayar ortamına alınmıştır. Böylece yazılı hale getirilen görüşmelerin tümü tek tek okunarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda verilerin hangi temalar altında düzenlenebileceği belirlenmiştir. Araştırmanın alt amaçlarından ve görüşme sorularından yola çıkılarak veri analizi için tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu işlemin ardından, her soru için okul yöneticilerinin verdikleri cevaplar doğrultusunda kategoriler oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulmadan önce görüşmeler birkaç kez okunmuştur. Birbirleriyle ortak kavramlara sahip olan ve anlamlı bir bütün oluşturan cümleler belirli kategoriler altında birleştirilmiştir. Daha sonra bu kategoriler ilgili temanın altına yerleştirilmiştir.

Kategorilerin oluşturulması tüm araştırmacıların katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Daha sonra bir araştırmacı her katılımcıya ait görüşmeyi tekrar gözden geçirmiş ve yapılan tema ve kategoriler listesinde uygun seçeneği işaretlemiştir. Araştırmacılar kodlama anahtarında aynı seçeneğini işaretlemişlerse görüş birliği, farklı seçenekleri işaretlemişlerse görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır: Güvenilirlik Katsayısı = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100. Hesaplama sonucunda araştırmanın güvenilirliği .90 olarak hesaplanmış ve elde edilen sonuç araştırma için güvenilir kabul edilmiştir.

Bulguların iç geçerliliğinin, inanılırlığının sağlanması amacıyla görüşme formunu dolduran bazı katılımcılara ulaşılarak ortaya çıkan bulgular katılımcıların incelemesine sunulmuş ve *katılımcı teyidi (doğrulaması)* alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcıların değerlendirmeye alınmasını istemediği ifadeler görüşme metninden çıkarılmıştır.

Nitel bir araştırmaya ait sonuçların başka bir duruma uyarlanabilmesi olasılığını artırmak, dış geçerliliğini veya nakledilebilirliğini sağlamak amacıyla sıklıkla *zengin ve yoğun tanımlama* kullanılır. Bu kapsamda ortam, katılımcılar ve bulgular detaylı olarak tanımlanır (Merriam, 2015). Bulguların sunumunda mümkün olduğunca görüşülen yöneticilerin görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilerek,

bu görüşlerle oluşturulan kategoriler netleştirilmeye ve böylece araştırmanın geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Bunların yanında çalışmada, araştırmanın geçerliğini arttırmak amacıyla veri toplama yöntemi olarak görüşme ile doküman tekniğinin birlikte kullanılmış, verinin çeşitlendirilmesine çalışılmıştır. Doküman tekniği (Ekiz, 2009), resmi ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanan bir veri toplama aracıdır. Bu teknikte temel amaç; araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Her tür doküman, anlamın ortaya çıkması, belirsizliklerin ortadan kalkması ve problem sorusu ile ilgili içgörünün keşfedilmesinde araştırmacıya yardımcı olur (Merriam, 2015). Görsel veriler, belgeler, eserler ve fazla göze çarpmayan diğer araçlar gözlem ve görüşmelere hem tarihsel hem de bağlamsal boyutlar katar (Glesne, 2011). Doküman incelemeye başlı başına veri toplama aracı olarak başvurulabileceği gibi bu çalışmada olduğu gibi görüşmelerden elde edilen verileri ilişkilendirmek için de başvurulabilir. Araştırmada yönetici görüşmeleri yapıldıktan sonra bu okulların web siteleri okulların tarihi, misyon ve vizyonları, okul meclisleri, okul kurul kararları, okulda yapılan projeler, etkinlikler ile ilgili olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonrasında elde edilen veriler ile yönetici görüşmelerinden elde edilen veriler benzerlik ve farklılıkları açısından ilişkilendirilmiştir.

## Bulgular

Okul yöneticileriyle yapılan görüşmelerin ve dokümanların analizi sonucunda elde edilen bulgular, araştırma soruları merkeze alınarak özgürlük, demokratik eğitim, hayata yakınlık, tabii öğretim, öğrencinin etkinleştirilmesi olmak üzere beş tema altında toplanmıştır. Şimdi bu temalar ve temalar altında sınıflandırılan kategoriler ele alınacaktır.

Özgürlük, okulun bağımsız olması; öğretmenin katı bir ders planıyla sınırlanmaması ve okul dışı güçlerin etkisinde kalmamasını; çocuğun okulda baskı altında olmaması, serbest kılınmasını dikkate almaktadır. Bu bağlamda okul yöneticileri özgürlükleri müdür, öğretmen ve öğrenci özgürlüğü şeklinde ele almışlardır. Müdürün seçileni atama özgürlüğü, öğretmenin ders planını yetiştirmesi kaydı ile müfredatı ve mekânı aşma özgürlüğü, öğrencinin ise dersler bağlamında mecburi seçtirmeli özgür(süz)lüğü en fazla üzerinde durulan kategorilerdir.

*Müdürün seçileni atama* özgürlüğü, yöneticiler tarafından proje okulu müdürlerine tanınan en önemli özgürlük alanı olarak görülmektedir. Bu özgürlük alanını Yönetici-1 şöyle ifade etmektedir:

Proje okulları ile ilgili söyleyeceğim şey şu; evet öğretmen seçimi hususunda diğer okullara göre daha esnek ve sorgulayıcı ve seçici almak durumunda. O açıdan önemli bir girdidir bu proje okulu olarak kazanımdır. Proje okullarda öğretmen seçilirken evet ortaöğretim genel müdürlüğü teklif eder, insan kaynakları onaya sunar, bakan onaylar, seçilirler ama proje okullarında okul mü-

dürüne de bu anlamda belki yazılı olmayan imkânlar tanınmıştır. Birlikte çalışacağı birlikte işi kotaracağı okulda eğitim meselesini seviyeyi arttırabileceği arkadaşlarını sen de gözlemler ve bunları bir şekilde resmi kanallar yoluyla orta öğretim genel müdürlüğüne gönderiyoruz, orta öğretim genel müdürlüğü uygun görürse, onlar büyük oranda sağ olsunlar güvenlik araştırmalarından sonra herhangi bir sıkıntı yoksa bizim önerdiklerimiz genel olarak onaylanıyor. Bu açıdan seçimin önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü okul müdürüne de bu cesaret veriyor. Okul müdürünün elini daha kuvvetlendiriyor. Okul müdürüne en azından öğretmenin varlığıyla alakalı sorun oluşturabilecek bütün alanı kapatmış oluyor bakanlık. Çünkü “Evet senin gözlemine ehemmiyet veriyorum, önem veriyorum. O tavsiyelerini o gözlemlerini ben de önemsiyorum ve onaylıyorum.” şeklinde bize böyle bir inisiyatif tanımış oluyorlar. Bununla biz daha da kuvvetleniyoruz, güçleniyoruz.

Burada proje okul yöneticilerinin atanmış öğretmenleri seçmelerinin kendilerine yönetim gücü kazandırdığına dikkat çekilmektedir. Ancak bunun yanında öğretmeni seçmenin başka *nedenleri* de yöneticiler tarafından ifade edilmektedir. Kısaca okula dinamizm, rekabet gücü kazandırmak, eğitim seviyesini yükseltmek ve nitelikte hizmet puanı engelini ortadan kaldırmak şeklinde özetlenebilecek nedenleri Yönetici-2 şöyle dile getiriyor:

Bizim atama yöntemlerimiz bellidir hizmet puanı esasına göre yapılır. Örneğin Doğu’da senelik hizmet puanı 24, ama Batı’da 10 dur mesela. Siz şimdi 15 sene Doğu’da Ağrı’da çalıştınız, ben 30 sene çalışmam lazım sizinle aynı puanı alabilmem için. İkimiz de proje okuluna başvurduk, eskiden bahsediyorum, siz seçilirsiniz. Ama bu sizin proje okulunu iyi yöneteceğiniz, çok iyi bir öğretmen olduğunuz anlamına gelmez. Bu devletteki hantal bir yapıydı. Bu uygulamayla bu çözülüyor, özel sektör gibi düşünün. Bir kolej veya bir dershaneye öğretmeni devlet mi yolluyor? Ne yapıyor, istediği öğretmeni seçiyor. Ben şimdi onlarla rekabet edeceğim ama bu okulda 60 yaşına yakın var 30 tane öğretmen. Hiçbir yenilikçi anlayış yok, yeni sistemlerden haberleri yok, burada bir şekilde vakit geçiriyorlar. Burada 38 yıllık öğretmen vardı, artık postu sermiş denilen türden. Benim aldığım öğretmenler şöyle söyleyeyim, 35’e yakın öğretmenin mastırı ve doktora var benim, çoğunlukla mastır olmak üzere. Ama önceden ben geldiğimde bu 2-3 falandı. Şimdi 35. Bir anda akademik seviye arttı. Bir matematik öğretmeni doktor, doktora yapmış. Çok önemli bir şey bu. Kimya öğretmenim doktora devam ettiriyor. Bu sürece öğrencilerini de katıyor, üniversiteye öğrenci götürüyor, proje yapıyor, deney yapıyor. O yüzden yetersiz ama çok elzem bir şeydi öğretmeni seçimi. Başka şeyler de söylendi, yok işte kadrolaşıyor falan diye, bunlara hiçbir şekilde kulak asmamak lazım. En azından ben kendi açımda bunu söyleyebilirim. Başka bir şey yok ama olması lazım, ekstra bütçemizin olması lazım. Mesela proje okuluyuz ama sadece proje üretmekle görevlendirilmiş öğretmen ve müdür yardımcısı lazım.

Görüşülen proje okulu yöneticileri öğretmen seçme *kriterlerini* de dile getirmişler ve öğretmenlerde akademik yeterlilik, iletişim becerisi, üretici olma, iş disiplini ve uygun kılık kıyafet, dershanecilik geçmişi olma özelliklerine dikkat ettiklerini belirtmişlerdir. Bunların arasında dershanecilik geçmişi sahip olma özelliği dikkat çekmektedir. Yönetici-2 dershanecilik özelliğinin önemini şöyle ifade etmiştir:

Mesela laboratuvar farklı bir yetenektir, biz şimdi öğretmene diyoruz ki sen hem üniversiteye öğrenci hazırlamada çok iyi eğitim vereceksin, bir de çok iyi deney yapan biri olacaksın. Bu çok zor piyasada. Zaten ülkedeki insanların en önemli kriteri üniversite sınavı. Kaç kişi kazandı, kaç kişi ilk 100'de var, bu. Başka bir şey başarı kriteri olarak değerlendirilmiyor toplum tarafından. O yüzden biz de ister istemez ne yapıyoruz, dersane geçmişi olan özel ders geçmişi olan kişilerden bazı öğretmenleri seçiyoruz. Neden? Çünkü o dershanecilik mantığı bambaşka.

Görüşülen proje okulu yöneticileri öğretmen seçmenin getirdiği sonuçları da dile getirmişlerdir. Burada ifadelerde en fazla öne çıkan noktalar tek adam, ekip kurma, kadrolaşma ve müdüre ağırlık verilmesidir. Bu durumu Yönetici-3 şöyle dile getiriyor:

Proje okullarında, tek adam pozisyonu var negatif anlamda. Pozitif yönüne de bakarsak kendi ekibini oluşturabiliyor. Değişik okullardan idareci ve öğretmenleri alıp bir ekip oluşturabiliyor ama Türkiye'de şu anda onu yapamadılar.

Öğretmenin müfredatı ve mekânı aşma özgürlüğü ise müdürler tarafından en fazla üzerinde durulan öğretmen özgürlük alanıdır. Burada proje okulu öğretmenin öğrencinin niteliği ile ilişkili olarak planın ötesine geçmek mecburiyetinde olduğu, öğrencinin buna zorladığı ifade edilmektedir. Öğretmenin müfredatı genişletmesi, üstüne çıkması, ötesine geçmesi ve gerektiğinde mekânı aşarak derisi geleneksel sınıfın dışında taşınması üzerinde durulmaktadır. Yönetici-4 İngilizce dersinden örnek vererek durumu şöyle ifade ediyor:

Öğrenci profili farklı nitelikte. Bu nedenle bakanlığın önümüze koyduğu programı genişletip onun dışına çıkıyoruz. Örneğin İng. Hazırlık sınıfında B1 B2 ye çıkıyoruz. Bu hedef MEB'de 12. sınıfta. Biz öğrencileri bu seviyeye hazırlıkta çıkartıyoruz. Bu sene proje bilim kampının temalarından biri Farmakoloji idi. Bu müfredatın ötesinde üniversitelerden akademik destek aldılar. Medya projesi için grafik tasarım dersi aldirttik. Bu müfredatta yok.

Yönetici-5 müfredatı ve mekânı aşmayı şöyle ele alıyor:

MEB'den gelen müfredatı tamamladıktan sonra onun üstüne de çıkabilir ancak bu öğrencinin faydasını gözetmelidir. Kimsenin ahlaki, dini, mahrem hususlarını ihlal etmemek kaydıyla bu mümkündür. Örneğin kimi öğretmenlerimiz derslerini işlerken öğrencilerin konforunu düşünerek onları pufların olduğu, öğrencilerin onların üstüne oturduğu rahat bir ortam sağlayabiliyor. Ya da kimi öğretmenlerimiz okulun satranç havuzunda açık havada ders işleyebiliyor. Bunlar mümkün ancak müfredatın öğretmen tarafından yetiştirilmesi çok önemlidir. Yönetici 5.

Öğrencinin mecburi seçtirmeli özgür(süz)lüğü dersler bağlamında özgürlüğe ilişkin ele alınan durumdur. Proje okullarında öğrenciler haftada 40 kredi ders almak zorundadır. Bunun 35 kredisi zorunlu, 5 kredisi seçmelidir. Ancak Anadolu Lisesi olan proje okulları seçmeli ders saati açısından daha avantajlıdır. Görüşme yapılan tüm proje okul yöneticileri seçmeli derslerin çok önemli olduğunu belirtmiş olmakla beraber, "genel olarak seçmeli dersi çocuklar seçmemiş oluyor" ifadesinin özetlediği düşüncelerini dile getirmişlerdir. Seçmeli ders

konusunun okulların önemli bir problem alanı olduğu üzerinde durmuşlardır. Seçmeli derslerin öğrencilerin ilgileri doğrultusunda işlevini yerine getirememesi nedenleri ise okul yöneticileri tarafından fiziki koşulların uygun olmaması, alan temellilik, öğretmen yeterliliğindeki sorunlar, seçmeli derse yönelik olumlu ve olumsuz algılar olarak ifade edilmiştir. Yönetici-4 seçmeli ders sorununu şöyle dile getiriyor:

Okulun fiziki imkânlarıyla biz gerekli özgürlüğü sağlıyoruz biraz daraltıyoruz seçmelileri. Öğretmen kadrosuna göre yönlendirme yapıyoruz. 11. sınıf Kimya ağır bir müfredatı var, onlara seçmeli olarak Kimya verdik. Seçmeli ders konusu ayrı incelenmeli. Orada problem var. Öğretmen kendi uzmanlığı dışına çıkınca verimli olmuyor. Seçmeli ders algısı, yapılmaz, 100 alınır diye düşünülüyor. Aşmak çok zor. Her öğretmen kendi alanı dışında bir alanda kendini yetiştirmiş olmalı. Örneğin Girişimcilik diye bir ders var. İktisat, Yönetim, vs. kendilerini geliştirmeliler. Seneye Münazara diye ek bir ders konulacak. Her öğretmen kendi alanı dışında çeşitli konularda yetkili olmalı. Öğrenciler olmayan bir dersi isteyebilir ama derslik sayısı belli. Seçmelileri aynı saatlere aynı yerlere koyuyorduk. Sınıf sayısı arttıkça yapamamaya başladık. Seçmeli ders özellikle 10. sınıfta zengin. 11 ve 12 de seçmeli ders (alan kalktı ama) TM okumak isteyen öğrenci seçmeli Tarih, Coğrafya seçiyor. 10. sınıfta seçmelilerde Astronomi, Diksiyon, Hitabet gibi çok değeri olmayan, sınavda karşılığı olmayan derslerde çıkıyor sorun.

Yönetici-3 seçmeli derslerde öğrencilerin özgür olmadığını şöyle dile getiriyor:

Özgür bırakmıyoruz aslında işin açığı. Şimdi gerçekleri mi konuşalım (gülerek). Fazla özgür bırakmıyoruz. Seçiyor öğrenci ama 11. Sınıf fen grubunda okuyacak çocuk seçmeli dersi; Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji. Bitti zaten. Yabancı Dili var bir de bunun veya 1-2 saat artıyorsa diyoruz ki senin zaten birinci yabancı dilin Almanca, 2 saat de seçmeli alsan daha doğru olur, yani yönlendiriyoruz. Zorunlu seçmeli gibi. Çocuğun iradesine göre değil. Mecburiyetten ama. Fen grubunda olan çocuk üniversite mühendisliği ya da tıbbı kafasına koymuşsa Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji bu dersler dediğim gibi 11. ve 12. Sınıf Fen grubunda ise seçmeli. Mecbur bunları seçecek doluyor zaten. 9. ve 10. sınıflarda da mesela seçmeli ders saati zaten az. Yine Yabancı Dile gidiyor. Belki 1 saatlik dersler var ama ne derece seçiliyor? Proje okullarında Fen ağırlıklı ya da Yabancı Dil olması. Güçlü yanımız ikinci bir yabancı dile doğru çocukları yönlendiriyoruz. Açıkçası çok özgür iradelerine bırakmıyoruz.

Yönetici-6 da seçmeli dersleri öğrenci ve okulun özgürlüğünde önemli bir sorun alanı olarak şu ifadelerle dile getirmiştir:

Seçmeli dersler içerisinde Din dersleri 9. Sınıflarda ve 10. Sınıflarda mutlaka seçtiriliyor. Kaç kişi bu dersleri seçti diye ilçeden soruluyor. Öğrenci Resim, Müzik, Astronomi, Girişimcilik seçme hakkı var. Bu derslerde çoğunlukla seçtiği alanın testleri çözülüyor, notu da 100 oluyor. Çok fazla alanları dışına çıkamıyorlar.

Araştırma kapsamında görüşmelerin yapıldığı proje okulu yöneticileri özgürlüğü kurum müdürü, öğretmen ve öğrenci boyutunda açıklamışlardır. Öğrencilerin özellikle seçmeli dersler özelinde özgürlüğünün kısıtlandığını belirterek, okul fiziki yapısı ve veli-öğrenci beklentilerini seçmeli derslerden beklenen verimin alınamamasının gerekçeleri olarak belirtmişlerdir.

Proje okullarının web siteleri incelendiğinde öğrencilerin kulüp çalışmalarını altında karar verme, organize etme ve yönetme süreçlerinde özgürce hareket edebildiği gözlenmiştir. Öğrenciler çeşitli kulüpler bünyesinde paneller, yarışmalar, münazaralar, sahne gösterileri ve geziler düzenlemektedir. Bu organizasyonların planlamalarında öğrencilerin özgür hareket ettiği izlenimi alınmıştır. Araştırma kapsamındaki tüm proje okullarında da öğrenci kulüplerinin etkili bir şekilde faaliyet gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin fayda sağladığı bir diğer özgürlük alanı da okul bültenleri, kulüp dergileri ve web siteleri gibi yine karar ve yürütme merkezinin öğrenciler olduğu okul yayınları olarak öne çıkmaktadır. Bu alanlarda faaliyet göstermek isteyen öğrenciler kendi yayın kurullarını oluşturarak, kendi belirledikleri tarih aralıklarıyla okul bültenleri yayınlamakta, kulüp çalışmalarını derleyerek kendi ekipleriyle dergi haline getirmekte ve yine kulüp çalışmalarını tanıtmak için web siteleri yönetmektedirler.

**Demokratik okul**, çoğulcu öğrenme ve diyaloga dayalı ilişkilerin olduğu, okul meclisi aracılığıyla yönetilen, paydaşların yönetime doğrudan ve eşit bir güçle katıldığı, hiyerarşik ilişkinin olmadığı, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı okullar (Korkmaz, 2016, s.181) olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticilerinin, proje okullarının demokratikliği konusundaki görüşleri farklılaşmaktadır. Bazı okul yöneticileri proje okullarının *demokratik olmadığını* dile getirmişlerdir. Bu görüşler toplumun demokrasiye hazır olmadığını, öğretmen ve veliler için demokratik olmaya ilişkin faaliyetlerin angarya olarak görüldüğünü, öğrencinin ders ve öğretmenini belirlemede söz hakkı olmadığı şeklinde kategorilendirilmiştir. Proje okullarının *demokratik olduğunu* dile getiren yöneticiler ise öğrenci birliklerinin etkililiğine ve öğretmenini belirlemede öğrencilere söz hakkı verilmesine vurgu yapmışlardır.

Demokratik okul kavramını toplumsal açıdan ele alan ve toplumun hazır olmadığı bir durumun okulda da mümkün olamayacağını belirten Yönetici-3. düşüncelerini şöyle ifade etmektedir:

Demokrasi Türk milletinin hafızasında tam yerleşmedi. [...] seçimlerden sonraki demokrasi uygulamasına baktığımız zaman, biz demokrat değiliz. Milli Eğitim içerisine baktığınızda zaten demokrat olmanız mümkün değil. Adama mesela şöyle elbise giyeceksin diyorsun yani bu demokratlık mı? Demokrasiler; farklılıkların, farklı düşüncelerin farklı kimliklerin, farklı giyimli insanların bir arada, dostça, kardeşçe yaşayabileceği ortamların oluşmasını sağlar. Demokrasi onu ister. Beceremiyoruz ama. Adama şöyle giyineceksin diyorsun, şöyle düşüneceksin diyorsun. Bu şekil düşünürsen, işte sen aykırı düşünüyorsun, eleştiriyorsun. Dolayısıyla eleştirel düşünceye sahip, üreten bireyler de çıkmıyor yani. Biz buna hazır değiliz Türk milleti olarak hiçbir alanda. Ben Türkiye'nin demokrasi konusunda bırak proje okullarını, her alanda daha çok yol kat etmesi gerektiğine inanıyorum.



Bu noktada Yönetici-3, demokrasinin toplum arasında henüz benimsenmemiş yönleri olduğuna işaret ederek demokratik okul standartlarına ulaşma konusunda henüz yol kat etmeleri gereken bir toplumsal sorun olarak değerlendirmektedir.

Demokratik okul kavramını veli öğretmen ve öğrenci gibi paydaşların yönetime katılması açısından ele alan Yönetici-4 ise karara katılımın ve uygulamanın öğretmenler ve veliler için angarya olduğunu, öğrencilerin ise ders ve öğretmenin belirlenmede söz hakkı olmadığından okulların demokratik olmadığını şu ifadelerle dile getirmektedir:

Demokratik Değildir. Kantin denetleme kurulu vardır ama öğretmen bunu denetlemek istemez, satın alma komisyonu vs. okulun eğitim öğretime katkı sağlayacak bir kurulu yok. Sıkıntı burada. Hepsi angarya. En önemli kurul disiplin kurulu. Öğretmenler girmek istemez. Çekinebilirler. Mevzuatı takip etmek zor oluyor. Net kriterlerin belirlenmesi, performans ölçümünün tartışmasız belirlenmesi için araçlar belirlenmeli. Zor bir şey ama en azından denenmeli. Veliler öğretmenler gibi katılımcı olmazlar. Velilerin en büyük derdi nottur. Çocuklarının uygun olmayan alanlara gidip okumalarını maddi kaygılar nedeniyle isteyebilirler. Demokratik değildir çünkü düşüncelerini ifade edemezler. Yönetmelik sadece okul yönetimi değil, veli öğretmen ve öğrencinin de yaptığı gözlem değerlendirmeleri ele almalı. Madem proje okulu öğrencileri ülkenin iyi öğrencileri, onlara bir söz hakkı vermek gerekir diye düşünüyorum.

Demokratik okul olmadıklarını ifade eden Yönetici-4 demokratik uygulamaların öğretmenler ve veliler için külfet olarak görüldüğünü belirtmektedir. Yönetici-4'e göre veliler öğrencilerin sadece akademik başarılarına odaklandıkları için de demokratik okul niteliklerine ulaşamadıklarını ifade etmiştir.

Farklı yöneticilerin ifadelerinden anlaşıldığı kadarıyla okulun demokratik özellikler taşımasında okul yöneticisi, mevzuattan daha belirleyicidir. Çünkü bazı okul yöneticileri öğrencilerin öğretmen seçiminde ve diğer kararlara katılımında etkisiz olduğunu belirtirken, okulunun demokratik olduğunu ileri süren bir yönetici bu durumun tersini dile getirmiştir. Yönetici-2 öğretmen seçiminde öğrenciye söz hakkı verilmesine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

Demokrasi bizde fazlasıyla var. Daha iki gün önce tam oturduğunuz yerde öğrenci başkanı oturuyordu. Mevzuatımız da buna uygun aslında. Disiplin kurulunun doğal üyelerinden biri öğrenci başkanıdır. Benim de yani kişisel anlamda yönetim tarzımda öğrenci muhakkak dâhil edilir. Biraz önce, birkaç saat önce olimpiyatçılarımız vardı, onlarla toplantı yaptık. Ne istiyorlar bizden, neler yapmamız gerekli. Proje okullarında mesela biz öğretmenlerimizi değiştirdik, seçme şansımız da var. Mesela bu süreçte ben öğrencilerin fikirlerini çok değerlendirdim. Mesela aldığım birkaç öğretmeni geri gönderdim. [...]. Çünkü bizim için asıl olan şey öğrenciyi doyurabiliyor mu akademik anlamda? Dolayısıyla bizim okulda, tabii dediğim gibi çok dominant bir kural değil biraz da idarecinin karakteri ile ilgili bir şey.

Yönetici-2 demokratik okul geliştirme konusunda yöneticilerinin kişisel inisiyatiflerinin belirleyici nitelikte olduğunu vurgulamakta ve demokratik bir okula sahip olduğunu söylemektedir. Öğrencilerin talepleri doğrultusunda öğretmenlerin değiştirilmesi de Yönetici-2'nin gözünde demokratik bir özellik olarak görülmektedir.

Demokratik okul olduğunu belirten yöneticilerin üzerinde durduğu bir diğer konu ise öğrenci birliği ve öğrenci meclisidir. Üç farklı yönetici demokratik okul olmada etkili öğrenci meclisinin rolünü daha çok formaların öğrenciler tarafından belirlenmesini ve seçim süreçlerini merkeze alarak şöyle dile getirmişlerdir:

Okulumuzda öğrenci birliği var ve çok etkililer. Öğrenciler orada herhangi bir konuda olmaz derlerse o iş olmaz. Sınıf temsilcileri sınıf tarafından okul başkanı da öğrenciler tarafından seçilir. Seçimler sandıkla, pusulayla ve resmi tutanaklarla yapılıyor ve ben de bu seçimlerde, sayımlarda etkin görev alıyorum. Demokratik bir ortamda pusulaları saymışlığım var. Ayrıca disiplin ve rehberlik kurulunda öğrenci temsilcisi vardır. Bunları da MEB okulların demokratikleşmesi için desteklemektedir. Örneğin bizim okulumuzda öğrenciler t-shirtlerini kendileri tasarlar. Yönetici-5.

Çocuklar sevmiyorlardı formalarını. Ben dedim ki bütün formaları siz dizayn edeceksiniz. Oturdular tasarımcı çocuklar da var, grafiğini yaptılar. Belli ölçülerini sundum, yani dekolte olmasın, şu olmasın gibi. Kendileri çizdiler, kendileri gidip basacak kişiyle görüştüler, imalat, sıfır ekstra. Eskiden bu gibi şeyler bazı okullar için gelir kapısıydı. Tamam, bu kötü bir şey değil ama biz hiç o sürece girmedik. Çocuklar kendileri görüştüler, biz sadece orada oturduk temsilci olarak. Böyle olunca öğrenci daha çok sahipleniyor. Yani tepeden aşağı çocuklar şunu giyeceksiniz demiyoruz biz çocuğa. O yüzden bir hafta için okulun tüm formaları, kapüşonluları, sweatshirtleri gelecek ve kendileri yaptıkları için ben bunu beğenmedim, giymek istemiyorum gibi bir lüksleri yok. Yönetici-2.

Okul aile birliğinin görüşlerini alıyoruz, disiplin kurulu ve kurullarda öğrenci görüşlerini de alıyoruz. Bazen o taraf bizim düşünmediğimiz tespitlerde bulunabiliyor. Öğrenci meclisimiz var. Seçim olduğunda burada propagandalı günler geçiriyoruz. Herkesin ekibi oluyor. Cuma, Pazartesi toplandığımızda ne yapacaklarından bahsediyorlar. Seçimimizi yapıyoruz, öğrenci başkanı öğrenci sorun ve tekliflerini dile getiriyorlar. Biz de yapılacak bir şey varsa yapıyoruz. Yönetici 6.

Bu noktada yöneticiler demokratik okul olduklarını öğrenci meclisi seçimi ve okul üniformalarının belirlenmesi gibi hususlarla örneklendirmektedir. Okul üniforması ve öğrenci meclisi seçiminin öğrencilere bırakılması demokratik okul kapsamında sadece sembolik bir anlam taşıması açısından eksiklik olduğu da böylece anlaşılmaktadır.

Proje okullarının web sitelerine bakıldığında demokratik okul niteliklerine dair çeşitli ifadeler bulunmuştur. Bu okullardan birinde andımız başlığı altında 'insan hak ve özgürlüklerinden taviz vermeyeceğimize' şeklinde bir ifade vardır. Vizyon bölümleri incelendiğinde 'değişime açık, laik, demokratik bilince sahip bireyler yetiştirmek' gibi bir ifade bulunurken misyon bölümünde de 'hak arama-

sını bilen gençleri yükseköğretime hazırlamak' gibi amaçlar belirtilmiştir. Öğrenciler seçmeli ders konusunda özgür olmadıkları, demokratik süreçlerin öğretmen ve veliler tarafından angarya olarak değerlendirildiği görüşme sonuçları dikkate alınacak olursa, okulların özgürlük ve demokrasi bağlamında belirledikleri vizyon ve misyonlarına ulaşmada zayıf yönlerinin olduğu söylenebilir. Bunun yanında ele alınan proje okullarının tümünün web siteleri bu okullarda öğrenci birliğinin çok etkili olduğunu ve demokratik bir atmosferde sandıkla, pusulayla ve resmi tutanaklarla öğrenci başkanı seçiminin yapıldığını, demokratik okul ilkesine uygun etkinliklerin olduğunu göstermektedir. Ayrıca yine web sitelerindeki bilgilerden yola çıkarak bu okullarda öğrencilerin, Modern Birleşmiş Milletler simülasyonu projesi ve Avrupa Gençlik Parlamentosu gibi çalışmalarda yer aldıkları, böylece demokrasi kültürünün bir parçası oldukları söylenebilir.

**Hayata yakınlık** ilkesi, okulun hayata yabancı tek tip kitap, davranış tarzı ve ders planları yerine hayattan hareket etmesi, okul ile hayat arasındaki sahte ayrımı kaldırması gerektiğini ifade eder. Yöneticilerin okulların toplumsal hayata yakınlıklarına ilişkin ifadeleri, *sosyal sorumluluk projeleri*, *lider yetiştirme* ve *sınav odaklılık* kategorileri altında birleştirilmiştir. Yöneticilerin tamamı dersler açısından proje okullarının diğer okullardan farklı olmadığını, bu konuda çaba sarf edilse bile sistemin sınav odaklı olduğunu dile getirmişlerdir. Proje okullarının en fazla *sosyal projeler* ile hayata yakınlaştıkları üzerinde durulmuştur. Yönetici-3 Proje okullarında diğer okullara göre sosyal projelerin daha yoğun gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Öğrenciler proje kapsamında hayvan barınağına, huzureverlerine, kadın sığınma evlerine, işitme engelli öğrencilerin olduğu okullara gidip spor etkinliklerinde aktif rol oynamakta, sosyal hayatın içine girmekte, zeytin fabrikalarını gezerek zeytini ve üretimini tanıtan faaliyetlerde bulunmaktadırlar. Yöneticilerin ifadelerinden, proje okulu öğrencilerinin bu konularda oldukça aktif ve istekli oldukları anlaşılmaktadır. Yöneticilerin aşağıdaki ifadeleri durumu ortaya koymaktadır:

Sosyal sorumluluk projelerimiz var ve bunlar genellikle şehir dışında yapıyor. Mesela geçen bir ekibimiz Diyarbakır'daydı, bir ekibimiz Çanakkale'deydi. Bunlar bir hafta boyunca 30 saati doldurmak için, yani şöyle düşünün. Günde 6 saat çalışarak, 5 gün günde 6 saat bilfiil çalışarak o saati doldurması lazım. Ne yapıyor? Bir yaşlı bakımevine gidiyor, bölgenin coğrafi şartlarına göre tarımsal bir etkinliğe katılıyor, ağaç diyor, bir ilkokulda, anaokulunda ya da engelli öğrencilerin olduğu okulda öğrencilere hizmet veriyor, onlara eğitim vermeye çalışıyor ve onlarla zaman geçiriyor. Daha çok çeşitlendirilebilir dediğim gibi coğrafyanın özelliği ile ilgili bir şey. Tarihi yerleri, turistik yerleri geziyor, onlarla ilgili notlar tutuyor gibi. [...]. Bu sosyal etkinliklerde yaptığı görevler için bizim onlara yapabildiğimiz tek şey sertifika vermek. Şu sosyal sorumluluk projesinde 30 saatini tamamlamıştır diye bir sertifika vermek. Yönetici-2.

Yöneticilerin yukarıdaki ifadelerinden yola çıkarak proje okullarında öğrencilerin toplumsal hayata en fazla yaklaştıkları alan, müfredatın ve ders saatlerinin dışında kalan sosyal projelerdir denilebilir. İfadelerden yola çıkarak öğrencilerin burada yaptıkları faaliyetlerde toplumsal sorunları ve olguları fark ettikleri, göz-

lemledikleri, bazen katılımcı oldukları nadiren de sorunlara çözümler geliştirdikleri söylenebilir. Ancak bu projelerin notlandırılmaması, sadece sertifikalandırılması yöneticiler tarafından bir problem olarak görülmektedir. Proje okulunu hayata yakınlaştıran bir diğer nokta olarak Yönetici-2 geleceğin liderlerini yetiştirmeye yönelik faaliyetlere şöyle vurgu yapmıştır:

Tam burslu olarak bizden Harvard'a giren çocukların eğitim süreçlerine baktığımız zaman, okulun en zeki veya en çalışkan olan, not ortalamasında okulda bir numara olan öğrenciler değildi. Ama MUN Başkanlığı yapmış, yani Modern Birleşmiş Milletler simülasyonu olan projemizdir. Birleşmiş Milletler'in maketini burada çocuklar yapıyorlar. Buna Türkiye'nin her yerinden öğrenci katılıyor, komiteler var, herkes bir ülkenin, mesela nedir o anki tema "Mülteci Sorunu", size mesela Suriye ülkesini temsil etme görevi veriliyor. Başkasına Amerika'yı temsil etme görevi veriliyor. [...]. O ülkenin bu konu ile ilgili dış politikasını izah edici, karşılıklı tabi konuşarak, fikir alışverişinde bulunarak, tartışarak yapılıyor ve 3-4 gün süren bir etkinlik var mesela. O çocuk bunun başkanlığını yapmış buradaki. EYP diye bir şey var, o da "Avrupa Gençlik Parlamentosu" diye. Bunun Avrupa versiyonu gibi kabaca ifade edebileceğimiz şeyler var. Yani, dediğim gibi, daha birçok çocukları hayata hazırlayan, aslında bizim en çok yapmamız gereken şey, eğitimde bunu iskalyoruz diye düşünüyorum. Evet, sınava hazırlıyoruz, iyi fizik, iyi kimya, sabah akşam test çözüyoruz ama hayata hazırlayamıyoruz çocukları. Biz [okulumuzda] çocuklara, evet derslerimiz önemli çocuklar bunlara devam etmelisiniz ama bunları devam ettiren muhakkak bu etkinlikler üzerinden hayata hazırlanmalısınız, takım ruhunu kazanmalısınız, birlikte iş nasıl yapılabilir, kariyerimi nasıl planlarım, bunları şimdiden planlamanız ve yaşayarak görmeniz lazım. Benim bir kulübüm var, on beş günde bir, bir büyükelçi veya başkonsolos çağırıyor buraya. Yani şurada bir öğrenci Amerikan Büyükelçisi ile Başkonsolosu ile işte Avustralya Başkonsolosu, Kanada Başkonsolosu, Büyükelçisi ile konuşuyor. Bu onun için mesela müthiş bir deneyim ve özellikle uluslararası ilişkiler okuyacak bir öğrenci için burada bir Büyükelçi ile ya da Başkonsolos ile dünyanın bir problemini konuşmak, tartışmak, konferans olduğunda ona soru sormak bence alternatif eğitim bağlamında düşündüğümüzde önemli bir yer tutuyor diye düşünüyorum.

Yönetici-2'nin ifadelerinden yol çıkarak toplumsal hayattaki sorunlara çözümler getirebilecek liderler yetiştirmede proje okulları öğrenci niteliği açısından önemli bir noktada durmaktadır. Bununla beraber bu özelliklerin geliştirilmesinde dersler değil, ders dışı etkinlikler, kulüp faaliyetleri rol oynamaktadır. Sınav odaklı bir sistemde esas hayata hazırlayıcı etkinlikler ikinci planda gözükmektedir. Uluslararası Bakalorya [International Bacalorya- IB] programı uygulanan okullarda topluma hizmet çalışmaları, proje dersi kapsamında sosyal sorumluluk projeleri kredilendirilmektedir. Ancak bu tür özel diploma programları uygulamayan okullarda etkinliklerin kredilendirilmesi mümkün değildir.

Yöneticiler okulların toplumsal hayata yakın olması önündeki en önemli engel olarak sistemin *sınav odaklı* olmasını ve etkinliklerin kredilendirilmemesini göstermişlerdir. Yönetici-3 ve Yönetici-4 görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

Öğrenci proje, spor, ders dışı etkinlikler yapılısın istemiyor. Ama öğrenci not ister, üniversiteye girişte karşılığı olsun ister. Bunların bir şekilde not karşılığının olması gerekiyor veli ve öğrenci için. Bunlardan bazı öğrenci zevk alır bazıları boş görür. Yönetici-4

Bizim mesela bir akıllı [...] projemiz var, ikinci oldu. İnsan sağlığı ile ilgili de bir özelliği vardı. O sağlıkla ilgiliydi. Bunun gibi sosyal hayata dönük projelerimiz var. Ders olarak kredilendirilmiyor. Proje olarak varlar. Proje okulları temel olarak proje üretir. Bizim şu anda Matematik ve Fen alanında aklımıza geliyor ama sosyal hayatta da sosyal etkinlik projeleri de önemli. Bu konuda felsefe kulübü öğrencilerimizin sosyal etkinlikleri var. Anadolu'da okullara gidip malzeme götürüyorlar kardeş okul olarak. [Yurt dışında öğrenciyi değerlendirirken] bu tür proje faaliyetlerine daha çok önem veriyorlar. Biz ise sınav, not, kaç almış. Proje çalışmaları da ders saatleri içerisinde yürütülmesi gerekir ama bizler derse gel dersi kaçırma diyerek öğrenciyi yönlendiriyoruz. Aslında yürütülmesi gerekir ama aşağısı sakal yukarısı büyük meselesi... nasıl olacak burada hadi dersi kaçırma. Orada projeye gittiğinde burada fizik dersini kaçıracak. Koordinasyonlu olması lazım. Sistem sınav odaklı olmasa öğrencilerden daha odaklı oluyor. Kredilendirilme ve not olarak değerlendirilme zayıf kalıyor. Yönetici-3.

Proje okulları yöneticileri, okul süreçlerinde hayata yakınlık ilkesinin derslerden daha çok kulüp çalışmaları ve sosyal yardımlaşma aktiviteleri ile gerçekleştirebildiğini belirtmişlerdir. Geleceğin liderlerini yetiştirmeye yönelik uygulamaların da proje okullarını hayata yaklaştırdığını ifade ederek, sınav odaklılığın bu tip uygulamaların aksamasına neden olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada görüşme yapılan okulların web sitelerindeki haber içerikleri ve etkinlikleri incelendiğinde yönetici görüşleri ile bu anlamda benzerlik gösterdiği gözlenmiştir. Özellikle Uluslararası Sertifika Programı (IB, IGCSE, DSD vb.) uygulayan okulların sosyal yardımlaşma ve toplum hizmeti faaliyetlerini önemsedikleri açıktır. Bu çalışmalarla öğrenciler sivil toplum kuruluşları ve belediyeler gibi kurumları ziyaret edip, çeşitli projeler kapsamında çalışmalar yürüterek gerçek hayat süreçlerine dâhil olmaktadır. Bununla birlikte proje okulları öğrencileri Avrupa Gençlik Komisyonu (EYP), Model G20 ve Model Birleşmiş Milletler (MUN) gibi projeler kapsamında çalışmalar gerçekleştirerek, uluslararası diplomatik süreçleri deneyimleyebilmektedir. Kulüpler, öğrencilerin ilgi alanlarına göre okuldan okula değişiklik göstermekle birlikte, okul süreçlerinin toplumsal hayata yakın olmasında en etkili alanlardan biri olarak gözükmektedir.

**Etkinleştirme** ilkesi, eski okulun edilgen ezberi yerine çocuğun bilme isteği ve yaratma sevincine odaklanarak onu etkin yapmak, öğrenciyi etkinleştirmek üzerinde durur. Proje okul yöneticilerinin öğrencilerin etkinleştirilmelerine ilişkin görüşleri müfredat ve mevzuat, zaman ve mekân sorunlarının ifade edildiği *yapısal engeller*, öğretmenin pasifliğinin ve mentor olmasının irdelendiği öğretmenin rolü kategorileri altında toplanmıştır.

Öğrencilerin etkinleştirilmelerinde *yapısal engellere* ilişkin görüşlerini öne süren üç yönetici mekân sorunlarını bir diğer ifade ile fiziksel sınırlılıklarını dile getirmişlerdir. Burada dikkati çeken en temel sınırlılık, yöneticilerin olumlu tu-

tumlarına rağmen tematik sınıfların oluşturulamaması ile ilgilidir. Yönetici-4 durumu şöyle özetlemektedir:

Bir tane İngilizce konuşma sınıfımız var. Tarih, Matematik dersliğimiz yok. Ama istersek olabilir. Çünkü seneye fazladan 4 tane dersliğimiz artacak. Değerlendirebiliriz. Mevzuat bunu engellemiyor. Ama kontenjanı ilçe belirliyor. Tematik sınıf yaparız ama kontenjan artırırsa tematik sınıfı düz sınıfa çevirebiliriz. Masraf boşa gidebilir.

Yönetici-4 'ün belirttiği görüş üzerine yöneticilik yaptığı okulda yabancı dil olarak İngilizce dersine ait bir sınıfın varlığı diğer derslere yönelik birer sınıf oluşturmanın imkânsızlığı öğrencilerin İngilizce dersinde daha aktif olduğu ama diğer derslerde buna fazla yer verilmediğini gösterir niteliktedir. Konuşma becerisinin doğası gereği öğrencinin beceriyi geliştirmek adına daha aktif olması anlaşılır bulunabilir. Ancak Yönetici-4'ün açıklamasına bağlı olarak, diğer dersler için tematik sınıf yetersizliği öğrencilerin bu derslerde pasif olmaya yönlendirildiği bir başka ifadeyle öğretmenden aktarılanı alıcı konumunda görüldüğü izlenimini uyandırmaktadır. Mevzuatın her bir ders için tematik derslik açılması üzerine esneklik tanıyıp inisiyatifi okul yönetimine vermesi öğrencilerin bu derslerde etkin ve aktif olmalarını okul yöneticilerinin konuyla ilgili çabalarına ve eğilimine bağlı kıldığını gösterir niteliktedir. Öte yandan Yönetici-4 tek değişkenin kendi kararları olmadığını belirten bir noktaya, okul kontenjanına dikkat çekmektedir. Okula kayıt alınan öğrenci kontenjanın artması ilçe Milli Eğitim Müdürlüğü'nün takdirindedir. Öğrencinin etkinleştirilememesine engel olarak kontenjanın artmasıyla birlikte tematik sınıfların düz dersliğe dönme zorunluluğu yönetici inisiyatifinden çıkıp yapısal engellerden mekân yetersizliğini işaret etmektedir.

Öğrencilerin etkinleştirilmelerinde yapısal engellere ilişkin görüşlerini öne süren Yönetici-2 ders dışı etkinliklere odaklanarak zaman ve mekân sınırlılıklarını şöyle dile getirmiştir:

Tabi, şimdi bir okul düşünün öğrencisinin bir kısmı Başakşehir'den geliyor, biri Pendik'ten geliyor, bunlar servise geliyor, İstanbul gibi bir şehirde yaşıyorlar. Biz hep mesela okul çıkışı etkinlik yapılmasını istiyoruz, ama bu her zaman yüzde yüz olmuyor. Çünkü saat 3'te çocuğun servisi kalkacak. Çok nadir çocuk kalıyor. Şunu da söyleyeyim, 3'te evine gitmek istiyor çocuk, çünkü trafik sıkıntısı var. Dolayısıyla bu etkinlikler genellikle daha ders içlerine, öğle aralarına, rehberlik derslerine, daha "soft" derslere belki kayıyor. Ama yasal olan şey bunun ders dışında yapılmasıdır. Fakat İstanbul şartlarında bunu gerçekleştirmek çok zor. Çocuklar var bunu yapan, robotikçiler, gece 11-12'de buradan çıkarlar. Çocuğun 11-12'ye kadar okulda robotik atölyesinde çalışıyor olması çok önemli bir şey diye düşünüyorum.

Yönetici-2 ders dışı etkinliklere yönelik belirttiği görüşünde özellikle büyükşehirde yaşanan zaman sınırlılığına vurgu yapmakla birlikte ders dışı etkinlikleri anlamlı bulduğunu dile getirmektedir. Bu etkinliklerin "soft" olarak nitelediği derslerde yapılmasına yönelik hoşnutsuzluğunu mevzuatı öne sürerek vurgulamaktadır. Tüm mekân sınırlılığına rağmen çalışmalarına devam eden öğrenciler-

den bahsederken de onların bu çabalarını anlamlı bulduğunu ifade etmektedir. Yönetici-5 ise *yapısal engellere* ilişkin olarak müfredat ve mevzuat sınırlılıklarını şöyle ifade etmiştir:

Öğrencilerimiz zaten Alman eğitimine birebir aktif başlıyorlar. Bizim sistemimizde bir ders öğretmen merkezli olarak 40 dakika sürüyor. Ancak Alman yaklaşımında öğretmen 10 dakika ders anlatıyor, geri kalan zaman küme veya grup çalışmasıyla geçiyor. Öğrenciler öğrenmede daha aktif rol alıyorlar. Bu durumu daha etkili hale getirmek için proje okullarına dönük bir müfredat ve daha detaylı bir yönetmelik gerekiyor.

Yönetici-5 okullarında yürürlükte olan Alman Diploma Programı ile Milli Eğitim Programlarının uygulanışı açısından kıyaslama yaparken Alman eğitim sisteminde öğretmenin sunuş tekniğini 10 dakika ile sınırlayıp sahayı öğrenci aktifliğine bırakırken, Türk eğitim sisteminde öğretmenlerin bir ders boyunca aktifliğine vurgu yaparak öğrenci etkinliğine az yer verildiğini belirtmektedir. Öğrencinin aktif olduğu süre ve etkinlikleri arttırmanın bir yolu olarak proje okullarına yönelik ayrı bir müfredat ve ayrıntılı bir yönetmelik ihtiyacını dile getirmektedir.

Dört katılımcı, öğrencinin etkinleştirilmesinde öğretmenlerinin rolünü küçük dokunuşlar yapan, öğrencinin yanlış yapmasına yardımcı olan ve mentor rolü olan kişi olarak belirlemişlerdir. Yönetici-1 öğrenci merkezli yaklaşımda öğretmenin rolünü şöyle ifade etmiştir:

Öğrenci merkezli yaklaşım öğretmenin aslında daha çok yorulduğu bir anlayıştır. Öğretmen öğrenciye yapması üzere etkinlikleri bırakırken her aşamasını kontrol edip ona küçük dokunuşlarla daha doğru ve olgun sonuçlara ulaşması aşamalarında yorulur.

Bu ifadeden anlaşıldığı gibi öğrenci merkezli yaklaşıma yönelik bir yanlış algı söz konusudur. Sanılanın aksine öğrenci merkezli anlayışın öğretmenin oldukça aktif olduğunu belirtmektedir. Ancak bu aktifliğin dersi sunmak, bilgi aktarmaktan ziyade öğrencinin gelişimi için doğru zaman ve yerde gösterilen çaba olarak nitelendiği görülmektedir. Yönetici-2, öğretmenin öğrenci merkezli anlayış içindeki rolünü okuldaki ders dışı uygulamalardan örnekler vererek şöyle dile getirmiştir:

Bir sürecin başlangıcını yapan da, bitirşini yapan da, gelişmesini yapan da öğrenci olsun isteriz. Evet, tabi ki kulüp başkanı rehber öğretmen de yönlendirme yapabilir. Ama bizde asıl olan bir projeyi öğrenci bulur, geliştirir, öğretmeniyle bunu istişare eder, eksikliklerini fazlalarını konuşur, sonra okul idaresine bunu sunar ve bütün takibini de kendi yapar. 50-60 kişi görev alır büyük organizasyonlarda. Gelen misafirlerin karşılanmasından, yiyeceklerin belirlenmesinden, sponsorluk arayan ekibinden, tanıtım ekibinden, hizmet sağlayacaklar, şehir dışından gelen kişiye otel ayarlanması, onun gidip gelmesi gibi bu süreçlerin tamamını öğrenci organize eder bizde. Tamamen öğrenci merkezlidir yani. Hatta bazen, belli yerlerde tabi dokunuş muhakkak yapıyoruz ama öğrencileri çok mu serbest bırakıyoruz diye endişeleniyoruz ama sonra düşündüğümüzde evet bir takım yerlerde rehberlik yapacağız ama öğrenci bu sorunla yüz yüze gelip bunu nasıl çözebileceğini kendi bulmalı.

Yönetici-3 ise diğer yöneticilerden farklı olarak okullarında öğretmen merkezli bir anlayış olduğunu, bu olmadığında öğretmenin pasif algılandığını şu ifadelerle dile getirmiştir:

Öğretmen merkezli burada. Proje okullarında öğretmen merkezli bir eğitim sözü konusu. Öğretmen daha işin başında. Öğretmen merkezli, zaten öğrenci merkezli olursa buradaki öğrenci, beğenmiyor o zaman. Öğretmeni pasif olarak değerlendiriyor.

Yönetici-3 öğrenciye aktif olma şansı verildiğinde öğretmenin pasifliğine yönelik öğrencinin bakış açısı öğretmenin ders boyunca sunuş tekniği uygulaması gerektiği algısını göstermektedir. Öte yandan müdürleriyle görüşme yapılan proje okulların websiteleri incelendiğinde, burada yer alan duyuru ve etkinlikler bölümünde öğrencilerin çeşitli toplumsal sorumluluk projelerine ve bilim projelerine katılımının dikkate değer ölçüde olduğu gözlenmiştir. Bu anlamda doküman incelemesinin etkinleştirme ilkesi sonucu olarak proje okulların öğrencinin bilme isteği ve yaratma sevincine odaklandığı ve onu etkinleştirmek istediği söylenebilir.

**Tabii öğretim** ilkesine göre çocuğun yaşından, sınıftan, müfredattan ziyade çocuğun tabii güçlerine, ilgilerine yönelmeli, baskı altına alınmamış doğal düşünce süreçleri izlenmelidir. Bu ilkelerden yola çıkarak proje okulu yöneticilerine farklı sınıflardan öğrencilerin ilgilerine yönelik ortak dersler alıp alamayacağı sorusu yöneltilmiştir. Yönetici-6 öğrencilerin sadece İngilizce dersinde yaşlarına göre değil, seviyelerine göre gruplandığını ve aslında bunun mümkün olduğunu belirtmiştir. Diğer yöneticilerin tamamı müfredat, mevzuat, öğrenci kalabalığı (kaos), fiziksel imkansızlıklar gibi *yapısal engeller* sebebiyle bunun dersler bağlamında mümkün olmadığını dile getirmişlerdir. Ancak aktivite, atölye, kulüp, çalışması gibi *etkinlik, seminer, proje, uzaktan eğitim* gibi okulun sunduğu imkânların buna bir alan açtığını belirtmişlerdir. *Yapısal engeller* üzerinde duran Yönetici-2 durumu şöyle açıklamıştır:

[...] bir üniversite gibi ben alttan, üstten bir kredi almak istiyorum kolay bir iş değil. Ama Milli Eğitim'in müfredatı, Talim Terbiye'nin hazırladığı müfredat, zaten şöyle düşünün, Kimya dersini dört yıla yayar, dokuzun kazanımları başkadır, onun farklıdır, on iki farklıdır bunları üst üste koyduğunuzda sonuçta Kimya'nın bütün kazanımlarını elde etmiş olursunuz. On birinci sınıfta onuncu sınıfta görmediği bir dersi çok görmüyor. Fiziki Kimyayı sayısalcıysa, Türkçe Matematikçiyse Matematığe devam ediyor. Yani bu geçişler liselerde çok kolay olmaz. 1000 tane öğrenci var, bunların sevk ve idaresi takibi kaos olur. Bu yapılabilir ama dediğim gibi orada da yine dönüp dolaşıp yine mekânsal problemler devreye giriyor.

Yönetici-2'nin yukarıdaki ifadelerinden tabii öğretim ilkesi çerçevesinde farklı yaş ve sınıflardaki öğrencilerin ilgilerine yönelik olarak birlikte öğrenim göremeyeceği anlaşılmaktadır. Yöneticinin ifadeleri ayrıca karar alma yetkisinin tek başına okul yöneticilerinde olmadığı anlaşılmaktadır. Bu ifadeye göre, yöneticiler kurumlarında en yetkili çalışan olmalarına rağmen onların da hiyerarşik düzende üst kademelerden yönlendirilen kararları uygulama yükümlülük-



leri bulunduğu anlaşılmaktadır. Yönetici-2'nin ifadelerinden karar alma yetkisi tümüyle kendisinde olsa dahi “mekânsal problemler” olarak ifade ettiği sebepten dolayı kurumunda tabii öğretim ilkesine uygun düzenlemeler getirme konusunda zorlanacağı anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin tamamı, yaş, sınıf, müfredat merkeze alınmadan çocuğun tabii güçlerine, ilgilerine yönelmenin ancak aktivite, atölye, kulüp, çalışması gibi *etkinlik, proje, uzaktan eğitim* ile mümkün olabileceğini belirtmişlerdir. Yönetici-5. Üniversite gibi derslerin pek çok öğrenciye açık olması önerisinde bulduklarını ancak bu kabul görmediğini belirtmiştir. Derslerde değil ama ancak etkinliklerde öğrenciler ortak aktivite yapabilmektedir. Örneğin Robotik eğitimin aktif olduğu etkinliklerde kimi zaman 9, 10, 11 ve 12. sınıf öğrencileri ortak aktiviteye katılabilmektedir. Satranç, Münazara gibi etkinlik ya da projelerde ilgilenen öğrenciler kulüplerde ya da etkinliklerde bir araya gelebilmektedir. Ders ve ders dışı etkinlikler arasındaki bu derin farkı ve derslerin bu anlamda dokunulmazlığını yöneticiler şöyle ifade ediyorlar:

Japonca dersi veriliyor bizde. Ama kim veriyor bir öğrencimiz veriyor. Okul çıkışlarında, çocuk Japonca biliyor, biz ona bir sınıf ayarladık orada arkadaşlarına ders veriyor. En azından bir seviyeye getirebilirim ben bu arkadaşları hocam dedi. Böyle bir talep olursa bunu yaparız. Yapısal olarak zor olur ama şöyle bir şey de var. Proje hazırlıyoruz ve Olimpiyatlara hazırlanıyoruz. Projelerde mesela dokuzuncu sınıf çocuğu on birinci sınıf çocuğu ile birlikte çalışabilir bir deneyde veya projede. Bunu yapabilir, yapıyorlar da zaten. Proje temelli olur, ama ders olarak çok kolay bir iş değil. Yönetici-2.

Ders olarak değil de etkinlik olarak oluyor zaten. Ama ders olarak olmaz. Satranç var. İlgilenen öğrenciler satranç kulübünde toplanıp oynuyorlar. Yarışmalara hazırlanabiliyorlar. Hem münazara var mesela, çok farklı sınıflardan o işi seven öğrencilerin toplandığı haftada bir ya da iki sefer hatta üniversiteden de bir hoca gelerek onlara münazara dersi verdiği gruplar oluşuyor. Mesela sinema kulübü bir üniversite ile anlaşmalı olarak profesyonel olarak film çekecekler şu anda onun dersini alıyorlar. Ders biter, bu tarz etkinlikler başlar. Ancak bazen dersten aldığımız da oluyor öğrenciyi bu tür etkinlikler için. Ama çocuğun aleyhine oluyor tabii. Genelde ders dışında gerçekleşir. Milli Eğitime göre de böyledir. Etkinlik adı altında bu şekilde faaliyetler yapılıyor. Olimpiyat, TÜBİTAK, Fen projesi yapıyorlar. Projelerde farklı sınıflardan ekipler oluşturulup beraber çalışıyorlar. Milli Eğitim'in müfredatında bu etkinlikler adı altında yapılıyor daha çok. Turnuvalar için yetiştirecek öğretmen kendi özel olarak toplayabiliyor. Yönetici-3.

Tabii öğretim ilkesinin gerçekleşmesi için öğrencilerin yaş ve sınıf fark etmeksizin yetenek ve ilgi alanlarına göre bir arada öğrenmesi söz konusudur. Çalışmanın yapıldığı okulların öğrenci ve yöneticilerinin yürüttüğü çalışmalar, aldıkları kararlar, katıldıkları etkinlik ve projeler ve yayınladığı dokümanlar aracılığıyla edinilen bilgiler proje okulu yöneticilerinin paylaştığı bilgilerle paralellikler göstermektedir. Bu bilgilere göre, öğrenciler daha çok ders dışında katıldıkları kulüp etkinlikleri, izcilik ve sportif faaliyetler, yayıncılık çalışmaları, üniversite işbirlikleri, gezi, seminer, söyleşi, yarışma, öğrenci meclisleri, ulusal

ve uluslararası projeler aracılığıyla ilgi ve yeteneklerine uygun şekilde bir araya gelebilmektedir.

Yöneticilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin yeteneklerine ve ilgi alanlarına uygun öğretim yapılmasının önündeki en temel engel Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'dir. Yöneticilerin tabii öğretim ilkesini resmi okul saatleri içerisinde hayata getirebilmesi için Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'nin öğrencilerin yaş ve sınıf fark etmeksizin bir arada öğrenim görebilmelerini sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca yöneticilerin ifadelerine göre tabii öğretim ilkesine uygun olduğu ifade edilen proje, etkinlik, uzaktan eğitim çalışmalarının düzenleniş şekilleri itibarıyla eğitim-öğretim etkinliklerinin merkezinde olmaktan uzaktır. Bu açıdan incelendiğinde, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne uygun şekilde yönetilen okulların, bu çalışmada nitelikli okulların sahip olması gereken ilkeler arasında tanımlanan tabii öğretim ilkesini benimsemediği anlaşılmaktadır.

## **Sonuç ve Tartışma**

Eğitimin niteliğini arttırmak adına 2016 yılında hayata geçirilen proje okulu uygulaması özgür bir eğitim süreci için fırsatlar yaratmıştır. Proje okullarında çalışacak öğretmenlerin belirlenmesi için proje okulu müdürlerine verilen seçebilme yetkisi müdürlere özgürlük alanı tanımıştır. Görüşme yapılan yöneticilerin büyük çoğunluğu bu inisiyatifi yeterli olmasa da anlamlı bularak, okul yönetimindeki niteliği arttırdığını ifade etmiştir. Akademik başarıları yüksek olan öğrencilerle çalışan öğretmenler de kendilerine verilen müfredatı aşabilme olanağına sahiptir. Böylelikle, öğretmenler ders saatlerini programlarken müfredat dışında hareket edebilme özgürlüğünü kullanabilmektedir. Ancak, öğrenciler eğitim sürecinde okul idaresi veya öğretmenler tarafından yönlendirilmekten kurtulamamaktadır. Öğrencinin eğitimini belirlemede en büyük hareket alanı olarak görünen seçmeli dersler neredeyse tamamen okul yönlendirmesi ya da bir üst kuruma geçişin merkezi sınav sistemiyle yapıldığı uygulamadan ötürü alan temelli zorunlu seçimlerdir.

Okullarının demokratik olmasına ilişkin ise yöneticilerin farklı görüşleri bulunmaktadır. Bu durum yöneticilerin demokratik okul kavramına farklı yönlerden bakmalarından doğan bir sonuçtur. Okulun demokratikleşmesinde kültürel özellikler ile öğretmen ve velilerin sorumluluk almaması sorun alanı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Proje okullarının demokratik yapısının daha çok öğrenci meclisleri seçimleri ve formaların belirlenmesi sürecinde belirginleştiği söylenebilir. Aslında Morhaim (2008) ve Tabak'ın (2017) da araştırma sonuçlarından yola çıkarak belirttiği gibi okullarda demokratik okul uygulamalarına bir yakınlık vardır. Sonuç olarak MEB mevzuatı demokratik okul olma konusunda okullara çeşitli olanaklar tanımıştır ve okulun demokratik olup olmamasında yöneticinin kendi inisiyatifi daha belirleyici bir durumdadır. Okulların demokratik olabilmesi için kıyafet belirle-

melerini aşan karar alma süreçlerinde öğrenci ve öğretmenlere etkin rol verilmesi, veliler bu sürece katılmaları için teşvik edilmelidir. Başaran ve Çinkır'ın (2013) araştırmalarında vurguladıkları yönetim tarafından diğer paydaşların kararlara katılımına fırsat verilmediği hususu bu araştırma verilerinde de görülmektedir. Özellikle öğretmen seçiminde öğrenci fikrinin de alınması gerektiği noktasında bu durum vurgulanmıştır. Bunun yanında öğretmenlerin ve velilerin yönetsel süreçlere katılımı bir angarya olarak görmesi araştırmanın dikkat çeken verilerinden biridir. Sınav odaklı bir sistemde veliler de öğrenciler gibi sadece sınavdan alınacak sonuçlara odaklanmaktadır. Öğretmenler ise yine sınav odaklı ve müfredat yetiştirme stresi içinde çalışmakta, yönetsel süreçlere ayırdıkları zaman ücretlendirilmediğinden büyük ihtimalle burada görev üstlenmeyi ve sorumluluk almayı zaman kaybı olarak görmektedir.

Öğrencilerin ders sürecinde etkinleştirilmelerinde tematik sınıfların oluşturulmaması ve mevzuat bir sorun alanı olarak görülmektedir. Öğrencinin etkinleştirilmesi ders dışı etkinlikler üzerinden ele alınmakta ve ders dışı etkinliklerin yapılması için zaman bulmakta zorluk yaşandığı görülmektedir. Yöneticiler çoğunlukla öğretmeni mentor rolünde tanımlamıştır. Ancak bu mentor rolü daha çok ders dışı etkinlikler söz konusu olduğunda vurgulanmıştır. Bunun yanında öğrenci merkezli ve öğrenci etkinliğine önem veren bir anlayışı öğretmenin pasifliği şeklinde değerlendiren bir yaklaşım da devam etmektedir.

Tabii öğretim ilkesine uygun olarak öğrencilerin yaş ve başarı seviyelerinden çok ilgi ve yeteneklerine göre sınıf oluşturulmasının okul ders saatleri içerisinde çok zor olduğu ifade edilmektedir. Mevzuat ve müfredat gibi yapısal engellerin buna müsaade etmediği, bunun organizasyonunun zor olduğu dile getirilmiştir. Diğer taraftan, öğrencinin tabii güçlerine yönelen, ilgi ve yeteneklerine uygun sınıfların proje çalışmaları ve bilim olimpiyatları gibi ders dışı faaliyetlerde mümkün olabildiği ifade edilmektedir.

Eğitim kurumları gelecek nesilleri hayata hazırlarken yaşantılarla öğrenmeyi göz ardı ettikleri için eleştirilmektedir. Okulun tek tip kitap içerikleri ve ders planlarının öğrencilere aktarılmasından öte, eğitim ortamlarının ve içeriklerinin öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerekliliği vurgusu yapılmaktadır. Türk Milli Eğitim Sistemi'nde uygulanmakta olan merkezi sınav sistemi, eğitimdeki tüm paydaşların eğitimden beklentilerini akademik bilgi ve yeterliliğe odaklamalarına sebep olmaktadır. Böylelikle, okullar öğrencilerini bir üst kuruma geçişte gerekli olan bu yeterliliğe ulaştırabilmek için katı müfredat ve tek tip ders içeriklerini aktaran kurumlar olmaktan ileriye gidememektedir.

Proje okulu yöneticileri ile yapılan görüşmelerinden yola çıkarak; sosyal sorumluluk projeleri ile geleceğin liderlerini yetiştirme adına yapılan proje ve aktivite çalışmalarının (MUN, EYP) öğrencilerin çeşitli süreçler içinde yaşayarak öğrenmesine yardımcı olduğunu, hayatta aktif rol almalarına destek olduğunu söyleyebiliriz. Bununla beraber, bu öğrenme aşamalarının proje ve aktivite boyutunda kalması, kredilendirilmiş derslerde yaşantıdan uzak akademik bilgi naklinin devam etmesi hayata yakın bir okul deneyiminin yaşanmasını sekteye

uğratmaktadır. Merkezi ortaöğretim kurumlarına geçiş sınavlarında büyük başarı göstererek proje okullarında eğitime devam eden öğrenciler, yükseköğretime geçiş için merkezi sınavda yeniden başarılı olmaları gerektiği için, derslerinde sınav odaklı tek tip eğitimi deneyimlemektedir. Dolayısıyla, yönetici görüşlerinden yola çıkarak nitelikli eğitim için bir ilke olarak kabul edilen hayata yakınlığın Türk Milli Eğitim Sistemi'nde var olabilmesi için en büyük engelin merkezi sınavlar ve müfredatın kutsallığı olduğu söylenebilir.

Hayata yakınlık, özgürlük, etkinlik ve tabii öğretim ilkelerine ilişkin verilerden yola çıkarak proje okullarında verilen eğitimin dersler bağlamında öğrenci merkezli olmadığı söylenebilir. Proje okulları eksikliği ders dışı etkinliklerle kapatmaya çalışmaktadırlar. Bu bulgu, Maden, Durukan ve Akbaş'ın (2011) araştırmaları ile benzerlik göstermektedir. Öğretmenler ve yöneticiler öğrenci merkezli yaklaşımı benimseseler de bunu sınıflarına taşıyamamaktadırlar (s.255). Bu durumun nedenlerinden biri, Teyfur ve Teyfur'un (2012) da araştırmalarında vurguladıkları gibi okulların altyapı eksikliği olarak gösterilmektedir. Ancak öğrenci merkezli eğitimin yapılamaması çoğunlukla yöneticiler tarafından müfredat ve sınav odaklı eğitim sistemine bağlanmaktadır. Özpolat (2013)'ın da araştırmasında ortaya koyduğu gibi öğrenci merkezli eğitimin gerçekleştirilememesi eğitim camiası içinde müfredatın âdeta kutsallaştırılması ve sınav sistemine yapılan aşırı vurgudan kaynaklanmaktadır.

Son söz olarak nitelikli okul listesinde olan, akademik olarak Türkiye'nin en başarılı öğrencilerine eğitim öğretim veren, liderlerini yetiştiren bu okulların öğrencilerinin nitelikli olduğu ancak eğitim öğretim süreçlerinin öğrencilerin niteliğine cevap vermekte yetersiz kaldığı söylenebilir. Proje okulları ve diğer tüm okulların nitelikli okul olma yolunda daha demokratik ve dersi de içine alan öğrenci merkezli bir anlayışı hayata geçirmeleri gerekmektedir.

## References/ Kaynaklar

- Aksoy, D., & Arık, B. M. (2017). Liselere Geçişte Yeni Sistem ve Nitelikli Ortaöğretim İçin Yol Haritası [Roadmap for New System and Qualified Secondary Education]. ERG. Retrieved from: [http://www.egitimreformugirisimi.org/raporlar/TEOG\\_Bilgi-Notu.13.11.17.rev1.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/raporlar/TEOG_Bilgi-Notu.13.11.17.rev1.pdf)
- Aktaş, S. (2015). Ortaöğretim kurumları yöneticilerinin demokratik okul kültürü oluşturmada, okul meclisi projesine karşı tutumlarının incelenmesi: Bahçelievler örneği [The examination of the attitudes of the administrators of the secondary education institutions towards the school council project in creating democratic school culture: Bahçelievler case]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E., & Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. 6.baskı. [Research methods in social sciences]. Sakarya: Sakarya Kitabevi
- Aytaç, K. (2006). *Çağdaş eğitim akımları*. [Contemporary education movements]. Ankara: Mevsimsiz Yayınevi.
- Balçu, A. (2002). *Etkili okul. Okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*, 3. ed. [Effective school. School development: Theory practice and research, 3rd edition]. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barnard, C. (1938). *The functions of executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Başaran, İ.E., & Çınkır,Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. [Turkish education system and school management]. Ankara: Siyasal Yayınevi.
- Cerit, Y., & Yıldırım, B. (2017). İlkokul müdürlerinin etkili liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişki. [Relationship between effective leadership behaviors of primary school principals and school effectiveness.]. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 902-914
- Çobanoğlu, F., & Badavan, Y. (2017) Başarılı okulların anahtarı: etkili okul değişkenlikleri, [Key to successful schools: effective school factors]. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,26, 114-134.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. [Effective level of secondary school institutions.]. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 121-136.
- Dernirel, Ö. (1991). Eğitimde nitelik geliştirmede işbirliğine dayalı öğrenme ile tam öğrenmenin yeri ve önemi. [Importance of collaborative learning and fully learning in the development of quality in education.]. *Eğitim ve Bilim* 15(82), 3-10.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. [Scientific research methods]. Ankara: Anı Yayıncılık
- Glesne, C. (2011). *Becoming qualitative researchers*. Bolyston: Pearson Education Publishing

- Holsinger, D.B., & Cowell, R.N. (2000). *Positioning secondary school education in developing countries*. Paris: UNESCO.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun [Law Amending Primary Education Law and Some Laws]. (2012, 11 April). *Resmi Gazete* (No: 28261). Retrieved from: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- Korkmaz, E. (2016) Demokratik okullar ve sınıf düzeyinde demokratik eğitim ortamı. [Democratic schools and democratic educational environment at the classroom level.]. *Alternatif Eğitim*, 2,178-199.
- Maden, S., Durukan, E., & Akbaş, E. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğrenci merkezli öğretime yönelik algıları. [Perceptions of primary teachers towards student centered teaching.]. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 255-269.
- MEB Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi [Ministry of National Education Democracy Education and School Councils Directive]. (2004, Eylül). *Tebliğler Dergisi* (No: 2564). Retrieved from: [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2564\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2564_0.html)
- MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği [Ministry of National Education, Regulation on Secondary Education Institutions]. (2016, 28 October). *Resmi Gazete* (No: 29871). Retrieved from: [http://ogm.meb.gov.tr/meb\\_ıys\\_dosyalar/2016\\_11/03111224\\_ooky.pdf](http://ogm.meb.gov.tr/meb_ıys_dosyalar/2016_11/03111224_ooky.pdf)
- MEB Özel Program ve Proje Uygulayan Eğitim Kurumları Yönetmeliği [Ministry of National Education, Regulation on Educational Institutions Implementing Special Programs and Projects]. (2016, 1 September). *Resmi Gazete* (No: 29818). Retrieved from: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/09/20160901-32.htm>
- MEB (2007). Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli [Student centered education practice model]. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri. Örgün Eğitim (1. Dönem)*. [National Education Statistics. Formal Education (1st Semester)]. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. (2015). *Nitel araştırma. [Qualitative research]* S. Turan (trans.ed.). Ankara: Nobel
- Miles, M. B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE Publications.
- Milli Eğitim Temel Kanunu [Basic Law of National Education]. (1973, 14 June). *Resmi Gazete* (Sayı: 14574). Retrieved from: <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Morhayim, B. (2008). Bir alternatif okul türü olan demokratik okula dair öğrenci yatkınlığının değerlendirilmesi. [Evaluating the student predisposition to an alternative school type, democratic school.]. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü [General Directorate of Secondary Education]. (2016). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu 2016*. [Secondary education monitoring and evaluation report 2016]. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. [Organizational innovation in education.]. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Özpolat, V. (2013). Öğretmenlerin mesleki önceliklerinde öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının yeri. [The place of student-centered education approach in the priorities of teachers.]. *Millî Eğitim*, 200, 5-27.
- Polatcan, M., & Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. [Effective schools research in turkey: Analysis of empirical research]. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 8(3), 8-24.
- Şenel, T., & Buluç, B. (2016). İlkokullarda okul iklimi ile okul etkililiği arasındaki ilişki. [The relationship between school climate and school effectiveness in primary schools.]. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 9(4), 1-12.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı. Etkili okullar*. [Seeking perfection in education. Effective schools.]. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabak, B. (2017). Okullarda demokratik okul kültürüne ilişkin görüşlerin belirlenmesi. [Determination of opinions about democratic school culture in schools.]. Gazi Üniversitesi, Ankara, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2012). Yapılandırmacı öğretim programına yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi (İzmir İl Örneği). [Evaluation of teachers’ and managers’ views on constructivist curriculum (İzmir Province Case).]. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 66-81.
- Türk Eğitim Derneği. [Turkish Education Association]. (2010). *Ortaöğretime ve yükseköğretime geçiş sistemi*. [The system of transition to secondary education and higher education.]. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları
- Vatanartıran, S., & Eren, A. K. (2014). Anadolu sağlık meslek liselerinin etkili okul boyutları bağlamında incelenmesi. [Examination of Anatolian health vocational high schools in terms of effective school dimensions.]. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 450-474.
- Yeşilpınar Uyar, M., & Doğanay, A. (2018). Öğrenci merkezli strateji, yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. [The effect of student centered strategies, methods and techniques on academic achievement: A meta-analysis study.]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 186-209. DOI: 10.17860/mersinefd.334542
- Yıldırım A., & Şimşek H. (2003). *Nitel araştırma yöntemleri*. [Qualitative research techniques]. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldırım, İ., Akan, D., & Yalçın, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin iş doyum ve okul etkililiği algıları arasındaki ilişki. [The relationship between classroom teachers’ perceptions of job satisfaction and school effectiveness]. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 70-81.
- Yörük, S., & Şahin, B. (2012). Cultural leadership roles of school principals in high schools as effective schools. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5(3), 352-368.

