



**T.C.**

**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF EĞİTİME DAİR BİLGİ  
DÜZEYLERİ VE TÜRKİYE'DE UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİ**

**KÜBRA ARSLAN**

**Tez Danışmanı**

**PROF. DR. MEHMET KAAAN DEMİR**

**ÇANAKKALE-2023**





T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI  
SINIF EĞİTİMİ TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF EĞİTİME DAİR BİLGİ  
DÜZEYLERİ VE TÜRKİYE'DE UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KÜBRA ARSLAN

Tez Danışmanı  
PROF. DR. MEHMET KAAN DEMİR

ÇANAKKALE – 2023



**T.C**  
**ÇANAKKALE ON SEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Kübra ARSLAN tarafından Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR yönetiminde hazırlanan ve **25/01/2023** tarihinde aşağıdaki jüri karşısında sunulan “Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Eğitime Dair Bilgi Düzeyleri ve Türkiye’de Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü **Temel Eğitim Anabilim Dalı**’nda **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak oy birliği ile kabul edilmiştir.

**Jüri Üyeleri**

**İmza**

Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR  
(Danışman)

.....

Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN

.....

Doç. Dr. Burcu SEZGİNSOY ŞEKER

.....

**Tez No : 10520777**

**Tez Savunma Tarihi : 25/01/2023**

**Doç. Dr. Yener PAZARCIK**  
**Enstitü Müdürü**

**25/01/2023**

## ETİK BEYAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kuralları'na uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu, bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi taahhüt ve beyan ederim.

Kübra ARSLAN

25/01/2023

## TEŞEKKÜR

Bu tezin gerçekleŐtirilmesinde, çalıŐmam boyunca benden bir an olsun yardımlarını esirgemeyen saygı değer danışman hocam Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR'e, çalışma suresince tüm zorlukları benimle gğsleyen, hayatımın her evresinde bana destek olan değerli aileme sonsuz teŐekkürlerimi sunarım.

Kübra ARSLAN  
anakkale, Ocak 2023

## ÖZET

# SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF EĞİTİME DAİR BİLGİ DÜZEYLERİ VE TÜRKİYE’DE UYGULANABİLİRLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Kübra ARSLAN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Temel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

25/01/2023, 141

Eğitim faaliyetlerinin iyi bir şekilde yürütülmesi ve başarıya ulaşabilmesi için ana akım eğitimden ayrılıp, farklı eğitim modellerinin incelenmesi ve araştırılması gerekmektedir. Çocukların ilgi, yetenek ve becerilerini göz önünde bulundurarak mevcut eğitim programlarımıza entegre edebilmek ve farklı eğitim yolları oluşturmak eğitimde başarıya ulaşmada önemli bir adımdır. Bu çalışmada ülkemizde ve dünyada uygulanan eğitim uygulamalarının sınıf öğretmenlerimiz tarafından ne kadar bilindiği incelenmiş ve ayrıca bu eğitim anlayışlarının Türkiye’de uygulanabilirliği ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, öğretim programlarının uygulayıcısı olan sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşlerini incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerden olgu bilim deseninde planlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu gönüllü olarak araştırmaya katılan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verilerini toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler içerik analizi yapılarak anlamlı hale getirilmiştir. Bulguların modellenmesinde NVivo paket programı kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenleri lisans eğitiminin yetersizliği ve ülkemizde alternatif eğitime dair uygulama yapılmaması sebebiyle alternatif eğitime dair bilgi düzeylerini yetersiz bulmaktadır. Öğrencileri bireyselleştireceği ve onlarda değişim

ve gelişim sağlayacağı için sınıf öğretmenleri alternatif eğitimin gerekliliğine inanmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin alternatif eğitime dair bilgi edinme yolları meslektaş ve kendi deneyimleri ile kendi ilgileri doğrultusunda araştırmalarıyla sağlandığı ortaya konmuştur. Alternatif eğitim uygulamalarının mevcut ilkökul müfredatına entegre edilmesi konusunda sınıf öğretmenleri müfredatın uygun olduğunu ancak personel eğitimi, okulların fiziki durumunun düzeltilmesi ve materyal eksikliklerinin giderilmesi gibi tamamlayıcı etkenlerle entegre edilebileceğini ifade etmişlerdir. Ülkemizde uygulanan ilkökul programının ezberci bir sisteme sahip ve öğretmen merkezli olması alternatif eğitime ihtiyaç duyulmasına sebep olmuştur. Alternatif eğitim uygulamalarının, öğrencilerin kendi ilgi ve yeteneklerini keşfinde, özgüvenlerini arttırmada ve sosyal becerilerini geliştirmede faydalı olacağı ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin mevcut ilkökul müfredatına alternatif eğitim programını entegre edebilme yetkinliklerinin yetersiz olma sebepleri bu konu hakkında bilgi sahibi olunmaması, fakülte eğitimlerinin yetersiz olması ve öğretmenlerin maddi ve manevi motivasyonlarının düşük olması şeklinde ifade edilmiştir. Ülkemizde alternatif eğitim uygulanması durumunda okulların fiziki şartlarının, veli tavırlarının, öğretmen eğitimlerinin ve sınav sisteminin sorun yaratacağı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre ideal eğitim anlayışının öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayan niteliklere sahip olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bunun için eğitim sürecinin okul bileşenlerinin iş birliği ile sağlanacağı görüşü elde edilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Alternatif Eğitim, Sınıf Öğretmeni, Eğitim Sistemi



## **ABSTRACT**

### **PRIMARY SCHOOL TEACHERS' KNOWLEDGE LEVELS ON ALTERNATIVE EDUCATION AND THEIR VIEWS ON ITS APPLICABILITY IN TURKEY**

Kübra ARSLAN

Çanakkale Onsekiz Mart University

School of Graduate Studies

Master of Science Thesis in Educational Science

Co-supervisor: Prof. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

25/01/2023, 141

In order for educational activities to be carried out well and to achieve success, it is necessary to leave the mainstream education and examine and research different education models. Taking into consideration the interests, talents and skills of children, integrating them into our existing education programs and creating different educational paths is an important step in achieving success in education. How much the education programs implemented in the world in our country are known by our classroom teachers has been examined. In addition, it is aimed to evaluate the opinions about the applicability of these educational approaches in Turkey.

The research was planned in the phenomenology pattern, which is one of the qualitative research methods, in order to examine the opinions of the primary teachers who are the implementers of the curriculum. The study group of the research consists of 30 classroom teachers who voluntarily participated in the research. The interview form developed by the researcher was used to collect the research data. The data collected through semi-structured interviews using the interview form were made meaningful by content analysis. NVivo package program was used in modeling the findings.

According to the research findings, the participating classroom teachers find the knowledge level of our teachers about alternative education insufficient due to the inadequacy of undergraduate education and the lack of practice on alternative education in

our country. Classroom teachers believe in the necessity of alternative education as it will individualize students and provide change and development in them. It has been revealed that primary school teachers' ways of obtaining information about alternative education are provided by their colleagues and their own experiences and researches in line with their own interests. In terms of integrating alternative education practices into the existing primary school curriculum, classroom teachers stated that the curriculum is appropriate but can be integrated with complementary factors such as personnel training, improving the physical condition of schools and eliminating material deficiencies. The fact that the primary school curriculum implemented in our country has a rote system and is teacher-centered has led to the need for alternative education. It has been stated that alternative education practices will be beneficial for students to discover their own interests and abilities, to increase their self-confidence and to develop their social skills. The reasons for the inadequacy of the primary school teachers' ability to integrate the alternative education program into the existing primary school curriculum were expressed as lack of knowledge about this subject, insufficient faculty education, and low moral and material motivation of the teachers. It has been concluded that the physical conditions of the schools, the attitudes of the parents, teacher training and the examination system will cause problems if alternative education is implemented in our country. In addition, according to the opinions of the teachers, it was concluded that the ideal understanding of education should have the qualities that meet the needs of the student and the society. For this reason, the opinion that the education process will be provided by the cooperation of the school components has been obtained.

**Key words:** Alternative Education, Primary School Teacher, Education System

## İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI .....	i
ETİK BEYAN .....	ii
TEŞEKKÜR .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT .....	vi
SİMGE VE KISALTMALAR.....	xv
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
ŞEKİLLER DİZİNİ .....	xvii

## BİRİNCİ BÖLÜM

### GİRİŞ

1.1. Problem Durumu .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı .....	2
1.3. Problem Cümlesi .....	3
1.4. Alt Problemler .....	3
1.5. Araştırmanın Önemi .....	3
1.6. Varsayımlar (Sayılıtlar) .....	4
1.7. Sınırlılıklar.....	4
1.8. Tanımlar .....	5

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL ÇERÇEVE/ÖNCEKİ ÇALIŞMALAR

2.1. Eğitim .....	6
2.2. Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları .....	7
2.3. Alternatif Eğitim.....	13
2.4. Alternatif Okullar .....	15
2.5. Alternatif Eğitim Örnekleri .....	17
2.5.1. Montessori Yaklaşımı .....	17
Montessori Yaklaşımının Alanları .....	21
Montessori Yaklaşımının İlkeleri.....	22
Montessori Materyalleri .....	23
Montessori Sisteminde Okuma- Yazma Eğitimi.....	24
2.5.2. Waldorf Eğitimi.....	25
Waldorf Eğitimi ve Okulu.....	27
Waldorf Yaklaşımının İlkeleri .....	28
Waldorf Yöntem ve Müfredat .....	29
Öğretmenin Rolü .....	30
Ailenin Rolü .....	30
Türkiye’de Waldorf.....	31
2.5.3. Demokratik Okullar.....	32
Okul Örgütleri .....	35
Dünyada Demokratik Okulları Olan Ülkeler .....	36

2.5.4. Summerhill Özgür Okullar.....	38
2.5.5. Küçük Okullar .....	42
Okulların Küçültülme Nedenleri .....	42
Küçük Okulların Amacı .....	43
Küçük Okullarla İlgili Eleştiriler.....	43
2.5.6. Okul İçinde Okul Modeli .....	44
Okul İçinde Okul Türleri.....	44
2.5.7. Paideia Okulları.....	45
Paideia Kurucusu.....	46
Paideia Okullarının Özellikleri.....	46
Paideia Sistemimin Uygulanması.....	47
2.5.8. Proje Okulları .....	48
John Dewey'in Laboratuvar Okulu .....	49
C.M. Mc Murry'nin Proje Yönetimi .....	50
Decroly'nin İlgi Merkezleri Sistemi .....	50
H. Parkhurst ve Dalton Plânı.....	51
C.W. Washburn ve Winnetka Sistemi.....	52
P. Petersen'in Jena Plânı .....	53
2.5.9. Reggio Emilia Yaklaşımı .....	53
Reggio Emilia'nın Kuramsal Bağlamda Gelişimi.....	54
Reggio Emilia İlkeleri .....	54
Aile Katılımı.....	59
Reggio Emilia'da Okul Yapısı .....	60
2.5.10. Serbest Gestalt Okulları .....	61

Serbest Gestalt Okullarının Amacı.....	61
Serbest Gestalt Okullarının Kuruluşu .....	61
Serbest Gestalt Okullarında Yönetim.....	62
Serbest Gestalt Okullarında Müfredat.....	63
Serbest Gestalt Okullarında Finansman .....	63
2.5.11. Bağımsız/Serbest/Alternatif Okullar .....	64
Bağımsız Okulların Amacı.....	64
Bağımsız Okulların Yönetim Modelleri.....	66
Bağımsız Okulların Öğretim İlke ve Yöntemleri.....	66
Bağımsız Okullarda Müfredat .....	67
Bağımsız Okullarda Finansman .....	68
2.5.12. Orman Okulları .....	68
Orman Okullarının Temel Esasları .....	71
Orman Okullarında Öğretmen Yapısı .....	72
Dünyadaki Orman Okulu Uygulamaları .....	74
Türkiye’deki Orman Okulu Uygulamaları.....	76
2.5.13. Ev Okulları .....	78
Ev Okullarının Tarihsel Gelişimi .....	81
Ev Okullarında Program.....	81
Ev Okullarında Aile .....	82
Ev okulunda Kullanılan Kaynaklar .....	82
Türkiye’de Ev Okulu.....	83
2.5.14. Başka Bir Okul Mümkün Derneği (Bbom Okulları).....	83
BBOM Modeli.....	86

BBOM Okullarının Ders Programı .....	88
BBOM Okullarında Atölye Sistemi .....	90
BBOM Eğitim Kooperatifleri ve Okulları .....	90
2.5.15. Mıknatıs Okullar (Magnet Okulları) Ve Sözleşmeli Okullar (Charters Schools) .....	91
2.5.16. Uluslararası Programlardan Ib (Uluslararası Bakalorya) Uygulaması.....	95
Uluslararası Bakaloryada Öğrenen Profilleri .....	96
Kavramsal Öğrenme.....	97
Uluslararası Bakalorya Eğitim Programları .....	98
IB Okulu Olmak .....	100
IB'nin Sorgulama Ana Temaları .....	101
IB'de Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları .....	102
IB'nin Türkiye'deki Uygulamaları ve Ülkemizdeki IB Dünya Okulları .....	102

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/MATERYAL YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	105
3.2. Çalışma Grubu.....	105
3.3. Veri Toplama Araçları.....	106
3.4. Verilerin Toplanması.....	106
3.5. Verilerin Analizi .....	107
3.6. Güvenirlik ve Geçerlik Çalışmaları.....	107

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM  
ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Eğitimle İlgili Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular .....	109
4.2. Alternatif Eğitimin Gerekliliğine Yönelik Bulgular.....	110
4.3. Ülkemizde Alternatif Eğitim Uygulayan Kurumlarla İlgili Ait Bulgular .....	111
4.4. Türkiye’de Uygulanan Alternatif Eğitim Programlarının Mevcut İlkokul Müfredatına Entegre Edilebilirliğiyle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular .....	112
4.5. Türkiye’de Uygulanan İlkokul Programlarının Alternatif Eğitime İhtiyaç Duyduğu Yönlere Ait Bulgular .....	114
4.6. İlkokullarda Alternatif Eğitim Uygulamalarının Öğrencilere Faydalı Olabileceği Yönlere Ait Bulgular .....	115
4.7. Türkiye’deki Sınıf Öğretmenleri Uygulanan Alternatif Eğitim Programlarını Mevcut İlkokul Müfredatına Entegre Edebilme Yeterliliklerine Ait Bulgular .....	117
4.8. Türkiye’de Uygulanması Durumunda Alternatif Eğitim Uygulamalarında Çıkabilecek Sorunlara Yönelik Bulgular.....	118

BEŞİNCİ BÖLÜM  
SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuç .....	120
5.2. Tartışma.....	123
5.3. Öneriler.....	124
KAYNAKÇA .....	126
EKLER .....	I



Ek-1: Etik Kurul İzni .....	I
Ek-2: Meb İzin Yazısı.....	II
Ek- 3: Görüşme Formu .....	IV



## SİMGE VE KISALTMALAR

MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TIMMS	Trends in International Mathematics and Science Study
IDEN	Uluslararası Demokratik Eğitim Ağı
AERO	Alternatif Eğitim Kaynak Organizasyonu
ANEN	Ulusal Yeni Eğitim Derneği
SBGC	Brezilya Bilgi Yönetimi Derneği
BFAS	Ulusal Özgür Alternatif Okullar Derneği
CWC	Çalışan Çocuklar İçin Endişelenenler
DISKO	Democracy in school
ESSA	İngiliz Ortaokul Öğrencileri Derneği
IDE	Demokratik Eğitim Enstitüsü
NCACS	Ulusal Alternatif ve Halk Okulları Komisyonu
OBESSU	Avrupa Okulları Öğrenci Sendikaları Organizasyon Bürosu
BBOM	Başka Bir Okul Mümkün
IB	International Bakaloria
IBO	International Baccalaruate Organization
PYP	Primary Years Programme
MYP	Middle Years Programme

## TABLolar DİZİNİ

<b>Tablo No</b>	<b>Tablo Adı</b>	<b>Sayfa No</b>
<b>Tablo 1</b>	BBOM Okullarının Ders Programı.....	88
<b>Tablo 2</b>	Türkiye’de IB Programında Akredite Olan Okullar.....	103



## ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil No	Şekil Adı	Sayfa No
Şekil 1	Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Eğitimle İlgili Bilgi Düzeyleri.....	107
Şekil 2	Alternatif Eğitimin Gerekliliği.....	108
Şekil 3	Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Eğitim Kurumları Hakkındaki Bilgilere Ulaşım Yolları.....	109
Şekil 4	Türkiye’de Uygulanan Alternatif Eğitim Programlarının Mevcut İlkokul Programına Entegre Edilebilirliği.....	110
Şekil 5	Türkiye’de Uygulanan İlkokul Programlarının Alternatif Eğitime İhtiyaç Duyduğu Yönleri.....	112
Şekil 6	İlkokullarda Alternatif Eğitim Uygulamalarının Öğrencilere Faydalı Olabileceği Yönler.....	113
Şekil 7	Türkiye’de Sınıf Öğretmenleri Uygulanan Alternatif Eğitim Programlarını Mevcut İlkokul Müfredatına Entegre Edebilme Yeterlilikleri.....	115
Şekil 8	Türkiye’de Uygulanması Durumunda Alternatif Eğitim Uygulamalarında Çıkabilecek Sorunlar.....	116

# BİRİNCİ BÖLÜM

## GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Eğitim; program, yapı, işleyiş, girdi ve çıktılarıyla sürekli hareket halinde olan bir sistemdir. Eğitimin toplumdaki temel yerini eğitimle alakalı gelişime uğrayan politikalar, alınan kararlar, yenilenen/geliştirilen programlar ortaya çıkarmaktadır. Modern ulus-devletin oluşmasıyla, bir idea etrafında toplumu şekillendirmeyi hedefleyen aracın merkezi bir otorite tarafından ve planlı işletilmesi kesinlikle bir zorunluluk haline gelmiştir. Merkezi kararların alınıp uygulandığı devletlerde ve bu devletlere ait sınıflarda kontrol altında eğitim yapan okullara “ana akım” okulları denmektedir. Bu okullarda farklı sosyo-ekonomik düzey, farklı kültüre sahip yerlerde büyüme, farklı yaş, farklı cinsiyet ve farklı öğrenme kriterleri ile şekillerine sahip olan bireyler bulunur. Ancak bu farklılıklar önemsenmez ve yöntem ile içerik tüm öğrenciler için aynı şekilde uygulanır. Bu durum bireysel farklılıkların dikkate alınmadığını gösterir. Belirlenmiş bir bilgi ya da davranışın kazandırılmasının herkeste aynı sürede gerçekleşebileceğine ve aynı sonuçları çıkaracağına inanılır. Bu da eğitim sistemimizde davranışçı eğitim olarak anılır ve günümüzde çokça eleştirilen eğitim felsefesinin adıdır (Gündüz ve Kaya, 2015).

Devlet ideolojisinin sürekliliğinin devam etmesi ve toplumlarında ideolojiyi sürdüreceği şekilde yönetilmesindeki en işe yarar şekil eğitimidir. Eğitimin somut olarak işlevselliğini yerine getirdiği alanların da okul olduğunu ifade edersek, süreç işleyişi bakımından okullar bu ideolojik sürekliliği sağlamayı hedef edinmişlerdir. Okullar tıpkı fabrika gibi birbirinin aynısı bireyler ortaya koymaya başlamışlardır. Burada modernitenin temel nitelikleri olarak sayılan standartlaşma, merkezileşme gibi hususlar, okul ortamları için de geçerli olmuştur. Modernizmin doğuşu ve günümüze kadarki gelişiminde eğitim ve okullar devletin toplumu daha düzenli hale getirmek için kullandığı bir araçtır ve neticede tek düze birey ve toplum oluşturmanın mekânları olmuşlardır (Toffler, 1980).

Ana akım eğitimlerde farklı olan bireyler ya yola sokulmaya çalışmakta ya da çocukların düzeltilememesi durumunda onları okullarından ayırarak farklı okullara adapte etmeye çalışılmaktadır. Farklı olan çocukların tamamı için etiketleme vardır. Çocukları

başarısız, tembel veya yaramaz olarak etiketler ve çevresindeki herkesin çocuğu o şekilde görmeleri için uğraşırlar. Çünkü otoriteye karşı gelen çocukların düzenden tamamen koptuğu ve artık topluma uyum sağlayamayacakları gibi bir algı vardır.

Ana akım okullar bireylerin farklılıklarını, öğrenme şekillerini göz ardı eder ve bu süreç hem eğitimciler hem de ebeveynler tarafından yeni bir arayışın içine girmelerine sebep olur. Böylece tamamen farklı yolları benimseyen eğitim çeşitleri oluşturulmaya, araştırılmaya başlanmıştır.

Farklı yollar ile öğrenmeyi kolaylaştıran alternatif eğitim en temel haliyle, ana akım eğitimden farklı olarak bireylere değişik öğrenme yaşantıları sunmayı hedefler. Bu tanımdan yola çıkarak alternatif okulları öğrencilerine ana akım okulların felsefe ve ilkelerinden farklı şeyler ortaya koyan her türlü okul olarak kabul edebiliriz. Alternatif modeller daha çok öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak ortaya konulmuş yenilikçi ve esnek programlara sahip okullar tarafından uygulamaya konulmaktadır (Gündüz ve Kaya, 2015).

Alternatif okul modellerinin birçoğu toplumu alternatif bir şekilde modellemeye ya da başka bir deyişle farklı şekillerde var olmanın, inanmanın ve yaşamının mümkün kılınabileceğini anlatmaya çalışmaktadır (Johnson, 2009).

Farklı arayışlar içine girerek alternatif eğitim uygulamalarının geliştirilmesi ana akıma karşı bir direnme amacıyla doğmamış, sadece insanların farklı öğrenme ihtiyaçlarından ortaya çıkmıştır. Günümüz dünyasında eğitimde farklı arayışlar, buluşlar için eğitimciler çeşitli yollara yönelmiş ve incelenecek birçok alternatif eğitim türü ortaya çıkmıştır. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de alternatif eğitim uygulamalarının son zamanlarda fazlasıyla yayıldığı ve özellikle birçok özel okul tarafından kullanıldığı görülmektedir.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ana akım okullardan farklı olarak uygulanan alternatif eğitimlerle ilgili bilgi düzeylerini ölçmeyi, alternatif eğitimlerin öğretim programlarının uygulanabilirliğiyle ilgili görüşlerini analiz etmektir

### 1.3. Problem Cümlesi

Sınıf öğretmenlerinin alternatif eğitime dair bilgi düzeyleri ve Türkiye’de uygulanabilirliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

### 1.4. Alt Problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin alternatif eğitimle ilgili bilgi düzeyleri yeterli midir?
2. Sınıf öğretmenleri alternatif eğitimin gerekliliğine inanmakta mıdır?
3. Sınıf öğretmenleri ülkemizde alternatif eğitim uygulayan kurumlarla ilgili bilgiye sahip midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin Türkiye’de uygulanan alternatif eğitim programlarının mevcut ilkökul müfredatına entegre edilebilirliğiyle ilgili görüşleri nelerdir?
5. Sınıf öğretmenleri Türkiye’de uygulanan ilkökul programlarının hangi yönlerden alternatif eğitim uygulamalarına ihtiyaç yarattığını düşünmektedir?
6. Sınıf öğretmenleri ilkökullarda alternatif eğitim uygulamalarının hangi açılardan öğrencilere faydalı olabileceğini düşünmektedir?
7. Sınıf öğretmenlerinin Türkiye’de uygulanan alternatif eğitim programlarını mevcut ilkökul müfredatına entegre edebilecek yetkinlikte olup olmadığı konusundaki düşünceleri nelerdir?
8. Sınıf öğretmenleri Türkiye’de alternatif eğitim uygulamalarında ne gibi sorunlar çıkabileceğini düşünmektedir?

### 1.5. Araştırmanın Önemi

Türk eğitim sistemi, ulusal karakterini devam ettirecek şekilde eğitimin evrensel ilkelerinin önemini benimsemiştir. Her daim bilimsel gelişmelere kendini açmış, bir yandan genç nesli kültürel değerleriyle iç içe büyütürken bir yandan da evrensel kültüre

uzak olmamalarını sağlamıştır. Bu amaçlar, kişiye hem bireysel hem de toplumsal sorumluluklar vermektedir. Bu sorumluluklarını yerine getiren bireyler topluma katkı sağlayan ve sürekli değişim içinde olan dünyayla uyumlu iyi bir vatandaş profili çizmektedir. Sistem milleti için çağdaş, yaratıcı ve yapıcı bir insan profili oluşturur. Gerçekleşmesi amaçlanan hedefler değişim ve gelişim sağlama konusunda oldukça büyük adımlardır. Ulusal değerleri kaybetmemiş, dünyanın diğer kültürleri ile uyumlu bireyler bu amaçlarla uyumluluk içindedir. Bu sebeple Türk Milli Eğitim Sistemi son derece modern ve değişimi hedefleyen bir sistem sayılır. Ancak asıl problemimiz bu temeller üzerine ortaya sunulan çıktıların söz konusu beklenti ve amaçlara uygunluğudur (Dağlı, 2007).

Türkiye eğitim sistemi sürekli değişim ve gelişim içindedir. Ancak bu gelişimler sadece teorikte kalmaktadır. Seneler içinde alınan tüm önemli kararlar uygulamaya dökülememiş ayrıca bunun için de gerekli ortamlar sağlanamamıştır. Eğitim problemlerinin gitgide çoğaldığı bu zamanda eğitimin alternatif seçeneklerinin olması ve bununla ilgili çalışmalar yapılması ülkemiz için oldukça önemlidir.

Bilimsel alanda eğitimin alternatifleri ile ilgili literatür taraması yapıldığında daha çok alternatif eğitim veren okulların işleyişi, bu okulların öğrenciler üzerindeki etkileri sıklıkla yer alırken Türkiye'deki sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ve alternatif eğitim programlarını kendi ana akım eğitim süreçlerine ne kadar dahil ettikleri ile ilgili eksiklik olduğu saptanmaktadır. Bu çalışma literatürdeki eksikliği tamamlama adına katkı sağlayacaktır ve bu yüzden önem taşımaktadır.

## **1.6. Varsayımlar (Sayıtlar)**

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yöneltilen sorulara içtenlikle cevap verdikleri düşünülmektedir.

## **1.7. Sınırlılıklar**

- Araştırma verileri Çanakkale'de bulunan özel ve devlet okullarından toplanan veriler ile sınırlıdır.



- Araştırma verileri görüşme formunda yer alan sorulardan elde edilen verilerle sınırlıdır.

## **1.8. Tanımlar**

Eğitim: Yetişkinlerin, yetişmekte olan kuşakları toplumsal hayata hazırlama sürecidir (Duman, 2004).

Alternatif Eğitim: Öğretmen ve öğrencinin seçim şansının bulunması, her öğrenci profiline açık olması, uzun süreli programlar sunması, öğrenmek için bir tek en iyi yol yoktur yaklaşımına sahip olması, öğrenci sayısının az olması, paylaşarak karar verme sürecinin uygulandığı okul kültürüdür (Korkmaz, 2005).

Eğitim Sistemi: İnsan davranışlarının belirli amaçlar doğrultusunda, planlı olarak değiştirilmesi ve geliştirilmesi için gerekli olan ilke ve yasaları elde etmeyi amaçlayan sistemdir (Tezcan, 1992).

## İKİNCİ BÖLÜM

### KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde Eğitim, Türk milli eğitim sistemi ile dünyada ve Türkiye’de uygulanan alternatif eğitim sistemleri ve ilkokullarda uygulanan farklı eğitim yaklaşımları literatür taraması ışığında açıklanmıştır.

#### 2.1. Eğitim

Eğitim, seçilmiş ve kontrol altında olan bir çevrede önceden belirlenmiş belirteçlere göre bireyin davranışlarında belli gelişmeler meydana getirme sürecidir. Amacı ise, bireylerin, içinde bulunduğu toplumda ve dünyada uyum yakalayabilmesi, çağın getirdiği bilgileri güncel olarak takip edebilmesi ve farklı konularda becerilere sahip olabilmesi, bunları yaparken de kendini mutlu bir birey olarak görmesini sağlamaktır. Çağdaş eğitim anlayışı ile bireyin sorgulama, problem çözme becerilerine sahip olması ve yaratıcı olması esas kılınmıştır. Bilgi işçilerinin hâkim olduğu bir toplumda, eğitimin tanımı, amaçları, öğrenme ve öğretme biçimleri farklılaşabilir yani kısacası bilginin sürekli değişmesi mümkündür (Hesapçioğlu, 2001; Selvi, 2012; akt. Abu, Bacanak ve Gökdere, 2016).

Özyılmaz (2013), eğitim için, bilgi ile etkileşim kurularak öğrenme ve öğretme sayesinde kişisel anlamda üst düzey bir yaşam standardına ulaşmayı, toplum olarak ilerleme ve gelişmeyi sağlayan sistem tanımını yapmıştır. Ayrıca demokratik bir ortam ve insan haklarına saygının olduğu bir sistemi oluşturmanın yolunun da eğitimle sağlanacağını belirtmiştir.

Eraslan ve Babadağ (2015), ise eğitimin bireye kattığı, toplumsal, ekonomik ve siyasal işlevleri sayesinde güçlü bir sistem olduğunu dile getirmiştir. Eğitim sistemleri, insanlara toplumsal ve bireysel olarak kazandırılmak istenen davranışların sunulma şeklidir. Ayrıca bilim, sanat ve teknoloji gibi alanlara adapte olmalarını, yenilikleri keşfedici ve sorgulayıcı tavır edinmelerini, hoşgörülü ve mutlu bireyler yetiştirmeyi sağlamaktadır. Devletlerin devamlılığını sağlayabilmesi için siyasal ilkelerini

vatandaşlarına kazandırması ve bu değerlerin benimsenmesinin sağlanması göstermektedir. Bu sebeple devletler, eğitimin ne kadar önemli olduğunun bilincinde olmalı ve eğitimin amaçları üzerinde etkili rol oynamalıdır.

## 2.2. Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları

Eğitim, toplumu ayakta tutabilen oldukça önemli kurumlardır. Bu sebeple her toplumun kendine özgü bir eğitim sistemi vardır. Bu sistemi oluşturabilmek için toplumsal kültürler, sosyal değerler ve ekonomik özellikler göz önünde bulundurulur, ona göre şekillenir ve geliştirilir. Her eğitim sistemi o toplum için önemli olan değerleri yansıtır ve toplumun ihtiyaçlarını yerine getirmeyi görev bilir (Gürsel, 2012).

Türk eğitim sistemi de bu doğrultuda kendine uygun amaçlar belirlenmiştir. Bu amaçlar uzak amaçlar ve genel amaçlar diye ayrılmaktadır (Milli Eğitim Temel Kanunu, 2022):

Uzak amacı (hedefi), *bir yandan Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.*

Genel amaçları (hedefleri) ise,

1. *Atatürk inkılap ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;*

2. *Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;*

3. *İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır*

Türk eğitim sistemi, eğitimin evrensel ilkelerini önemli bir şekilde benimsemiş, pedagojik ve bilimsel gelişmelere açık bir felsefeyi kabul etmiştir. Bu felsefe, manevi ve ulusal kültürleri benimsemiş ve sosyal hayatına aktarabilmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlarken, hür ve bilimsel düşünme gücü kazandırmasıyla da evrensel kültüre sahip olmalarını sağlamak istemiştir. Bu nedenle de değişen topluma uyum sağlayabilen bir vatandaş profili çizmek Türk eğitim sistemi açısından çok önemlidir. Bu insan, yeteneklerini olası fırsat ve imkân dâhilinde kullanabilecek, mesleğine aktarabilecek ve becerilerini keşfedebilecek insan olmalıdır (Doğan, 2004).

Türk Milli eğitim sistemi içerisinde 2021-2022 verilerine göre toplamda 1 milyon 139 bin 673 öğretmen vardır. Bu öğretmenlerden 975 bin 698'i devlet okullarında, 163 bin 975'i ise özel okullarda görevlerini yerine getirmektedir. Öğrenci sayısı ise yine 2021-2022 verilerine göre 19 milyon 155 bin 571'dir. Resmî okullarda eğitim görenlerin 8 milyon 147 bin 339'u erkek, 7 milyon 691 bin 801'i kız öğrencilerden oluşmuştur. Özel okullarda ise 864 bin 762 erkek, 713 bin 471 kız öğrenci yer alır. Örgün eğitimdeki öğrencilerin 1 milyon 885 bin 4'ü okul öncesi eğitimde, 5 milyon 433 bin 901'i ilkokulda, 5 milyon 293 bin 67'si ortaokulda, 6 milyon 543 bin 599'u ortaöğretimde yer almıştır. Örgün eğitimde 2021-2022 eğitim öğretim yılında 56 bin 200'ü resmî okul, 14 bin 179'u özel okul ve 4'ü açık öğretim okulu olmak üzere toplam 70 bin 383 okul hizmet vermiştir. Bu okulların 14 bin 124'ü okul öncesi eğitim, 24 bin 519'u ilkokul, 18 bin 936'sı ortaokul ve 12 bin 804'ü de ortaöğretim kademesinde yer almıştır (MEB, 2022).

Milli Eğitim Bakanlığı'na 2021 yılında okulların elektrik, su, yakıt giderleri ayrıca bakım, onarım ve temizlik ve kırtasiye ihtiyaçlarını karşılayabilmek adına ayrılan bütçe 8.7 milyardır. Bu kapsamda 2021 yılında okullarda kırtasiye, yayın, baskı ve büro malzemeleri alımı için 720 milyon 458 bin liralık bütçe kullanılmıştır. Su tüketimi ve temizlik malzemeleri alımı için 845 milyon 464 bin lira kullanılmıştır. Diğer taraftan yakacak, akaryakıt, elektrik ve haberleşme giderleri için 1 milyar 652 milyon liralık bütçe kullanılmıştır. Okulların laboratuvar malzemesi ile kimyevi malzeme alımları, mamul mal

alımları, küçük onarım ve donatım alımları için 2021 yılında 5 milyar 625 milyon lira kullanılmıştır (MEB, 2022).

Dünya'daki birçok ülke eğitimde ülke sıralamasını görmek ve kendini diğer ülkelerle karşılaştırabilmek için PISA ve TIMMS gibi uluslararası değerlendirmelere katılmakta ve bu araştırmaların sonuçlarına göre eğitimde yapacakları iyileştirme planlarını hazırlamaktadır. Ülkemiz de 2003 yılından beri PISA, 1999 yılından beri de TIMMS araştırmalarına katılmakta ve sonuçlarına göre eğitimde planlamalar yapmaktadır.

PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından geliştirilen ve uluslararası ölçekte uygulanan bir izleme çalışmasıdır. Üç sene bir uygulanan PISA'nın amacı 15 yaş grubu öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük hayatta kullanma becerilerini değerlendirmektir. Uygulamalarında öğrencilerin okuma becerileri ile matematik ve fen alanlarındaki okuryazarlıkları değerlendirilmektedir. Her uygulamada bu üç alandan birisi ağırlıklı alan olarak belirlenmekte, bu alanda yeni sorular geliştirilmekte ve derinlemesine analizler gerçekleştirilmektedir (PISA, 2022).

PISA 2018 uygulamasına 12 bölgeden toplamda 186 okul ve 6890 öğrenci ile katılmıştır. Öğrencilerin seçimi Uluslararası Merkez tarafından 15 yaş grubu öğrencileri olacak şekilde olasılığa dayalı oluşturulmuştur. Türkiye performansını 2018 senesinde 2015 senesi göre büyük ölçüde artırmış ve ortalama puanını 428'ten 466'ya yükseltmiştir. Türkiye'nin ortalama puanı (466), tüm katılımcı ülkelerin okuma becerileri alanındaki ortalama puanından (453) daha yüksektir. Bu performansı ile Türkiye okuma becerileri sıralamasında 79 ülke arasında 40. sırada, 37 OECD ülkesi arasında ise 31. sırada yer almıştır. Katılımcı ülke sayısı artmasına rağmen Türkiye, okuma becerileri alanında 50. sıradan 40. sıraya yükselmiştir. Okuma becerileri alanında Türkiye, PISA 2018'de PISA 2015'e göre ortalama puanını en çok artıran ikinci ülke olmuştur (PISA, 2022).

TIMMS ise, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (TIMSS), Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu (IEA) tarafından dört sene bir gerçekleştirilen bir başarı izleme araştırmasıdır. İlk uygulamasını 1995 yılında gerçekleştirmiştir. Dördüncü ve sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin matematik ve fen alanlarındaki düzeylerini değerlendirmektedir. TIMSS 2019 uygulamasına dördüncü sınıf düzeyinde 58 ülke, sekizinci sınıf düzeyinde ise 39 ülke katılmıştır (TIMMS, 2022).

Türkiye, TIMSS araştırmasına, sekizinci sınıf düzeyinde 1999, 2007, 2011, 2015 ve

2019 yıllarında; dördüncü sınıf düzeyinde ise 2011, 2015 ve 2019 yıllarında katılmıştır. Türkiye TIMSS 2019 döngüsüne kadar fen ve matematik alanlarında ortalama başarısını zamanla artırmış ancak TIMSS değerlendirmelerinde bir referans olarak kabul edilen ölçek orta noktasının (500 puan) altında performanslar göstermiştir. Türkiye'nin dördüncü sınıf düzeyinde ortalama matematik puanı 523 olarak hesaplanmıştır. Bu puanla Türkiye, 58 katılımcı ülke arasında 23. sıraya yükselmiş ve ilk kez ortalama puanın bu kadar üstüne çıkabilmiştir. Bununla birlikte, Türkiye'de öğrencilerin %12'si alt matematik yeterliği düzeyine erişememiştir. Türkiye'nin dördüncü sınıf matematik performansının daha önceki TIMSS döngülerine göre değişimi incelendiğinde en büyük performans artışının 2019 ile 2015 döngüleri arasında olduğu görülmektedir. Dördüncü sınıf düzeyinde Türkiye'nin ortalama matematik başarısı 2019 döngüsünde 2015 döngüsüne göre 40 puan artmıştır. Türkiye'nin sekizinci sınıf matematik performansı önceki TIMSS döngülerine göre önemli bir artış göstermiştir. İlk kez 1999 döngüsüne katılan Türkiye, geçen 20 yılın sonunda ortalama puanını 429'dan 496'ya çıkarmıştır. Bu süreçte en büyük artış da 2015 ve 2019 döngüleri arasında yaşanmış ve ortalama başarı 38 puan artmıştır (TIMSS, 2022).

Sonuçlar dünya ülkeleri arasında pek parlak değildir. Bu sonuçlarla beraber ülkemizin eğitim sisteminde yıllardır köklü değişimler yapılmıştır. Daha iyiye gidebilmek adına farklı sistemler geliştirilmiştir. Sistemin Türk Milletini “çağdaş eğitimin içinde yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapma” amacı vardır ve bu amaç insanın kendini geliştirmek için gösterdiği çaba ile sağlanabilecektir. Gerçekleştirilmesi hedeflenen bu değişimin, bireyin kültürünün doğasına uyumlu olmasına önem verilir. Bu sebeple, Türk Milli Eğitim Sistemi sürekli gelişim halinde ve çağa ayak uydurmayı hedef almış felsefi temellerle oluşturulmuştur. Ancak buradaki esas problem bu temeller üzerinde kurulmuş bir eğitim sisteminin çıktısının hedeflerle ve idealarla uyuşmamasıdır (Dağlı, 2007). Türkiye'de bu süreç oldukça zordur. Çünkü hedeflediği temelleri uygulama konusunda bir takım problemler yaşamaktadır ve bu süreç eğitim sistemini sürekli geriye götürmektedir.

Duman (2004)'a göre bürokrasi Türkiye'de eğitim sisteminin omurgasını oluşturur. Tüm yetkileri merkezde toplayan bir eğitim bürokrasisi vardır ve bu yapının vizyon alanı da siyasal güçlerin denetimindedir. Haliyle, siyasal etkilere açık olan bu yapı, eğitimin her türlü dış faktörden uzak olarak kendi zemininde oluşmasını ve hedefleri ileriye taşımasını engellemektedir.

Türkiye’de eğitim sürecini günlük ve dönemsel sorunlar belirlemektedir. Bu düşüncüyü kanıtlayan en büyük olay Eğitim Şuraları’dır. Eğitim Şuraları ülkedeki siyasetçilerin, bilim çevrecilerin, bürokrasicilerin bulunduğu, toplum ve dünyanın değişimleri doğrultusunda planlama, düzenleme ve yeniden yapılanmasını sağlamak üzere gerçekleşen toplantılardır. Eğitim kamuoyunda şuraların “bir sistem arayışı” olduğu algısı vardır ancak durum daha farklı bir alana kaymış olup sistem arayışından çok, mevcut uygulamalardaki boşlukları doldurma, dönemlere ait sosyo-kültürel ve pedagojik problemler sistemin öncelikli gündemini oluşturmuştur (Duman, 2004).

Yılmaz ve Altinkurt (2011) çalışmasında, Türk eğitim sisteminin en önemli sorunlarının merkezi sınavlar, sınıf mevcudunun fazla olduğu okullar, ezbere dayalı öğretim, okullarda donanım ve fiziki yapıda bulunan eksiklikler, sistem içerisindeki mevcut öğretmenlerin niteliği, ülkenin bölgelerine göre değişen eğitime erişim yetersizliği olarak belirlemiştir.

Çelikten, Şanal ve Yeni (2005)’ ye göre, eğitime ait problemler içerisinde özellikle sistemdeki aşırı merkeziyetçi yapı, eğitim yöneticiliğinin meslek gibi görülmemesi, öğretmen adaylarının mesleki eğitimleri, ülkenin farklı yerlerinde eğitime ulaşmada yaşanan eşitsizlik durumları gibi sorunlar vardır. Eğitimle ilgili verilen kararların hala merkezi bir elden alınması merkeziyetçi yapının devam ettiğinin kanıtıdır. Eğitim yöneticiliği meslekleşmemiştir çünkü hala eğitim yöneticisi olmak için belli bir eğitim alınması durumu ihtiyaç olarak kabul edilmemektedir. Öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları yıllardır süregelmektedir çünkü Türkiye’de öğretmen yetiştirme işi sadece eğitim fakültelerinde olmayıp Fen-Edebiyat Fakültesinden mezun olan öğrencilerin de öğretmen olma çalışmaları, “bilen öğretir” düşüncesinin değişmediğini vurgulamaktadır. Oysa bu problem çözüldüğünde büyük bir değişim olacağı tüm eğitimciler tarafından kabul görmektedir. Eğitime ulaşmada problemler bulunmaktadır çünkü Türkiye’nin bölgelerindeki farklı eğitim anlayışı, şehir ve köy okullarının fiziki ve materyal donanımı konusunda eşit olmaması, kız çocuklarının eğitim haklarının ellerinden alınması gibi konularda ilerlenememiş veya çok yavaş yol alınmıştır. Dolayısıyla Türkiye’de de birçok toplumsal sorunun temelinde eğitimin yer aldığı ve ne yazık ki bu sorunların günden güne birikerek devam ettiği ve çözümsüzlüğün de hızla ilerlediği bilinmektedir.

Gedikoğlu (2005)’na göre Türkiye’de hiçbir zaman partiler haricinde bir eğitim

politikası oluşturulamamış; eğitimin gelişmede ve değişmede çok önemli olduğu bilindiği halde devlet bütçesinden hakkına düşeni alamamış, eğitimcilerin çoğu mücadelelerle zorlukların üstesinden gelmek ve ilerlemek için çaba sarf etmek zorunda kalmıştır. Nüfus artış hızının gün geçtikçe artması ve kırsal kesimden kentlere kontrol edilemez göç talebi eğitim sistemini ciddi bir biçimde zorlamıştır. Ayrıca, eğitim sisteminde hala ezberci sistem kullanılmaktadır ve öğretmen yetiştirme konusu eğitim sistemimizin en büyük hata barındıran unsurlarındandır. Öğretmenlerimiz için gerekli olan rahat yaşam ve mesleki kariyer eğitimleri fırsatı her zaman göz ardı edilmiştir. Unutulmamalıdır ki mutlu öğretmen olmadıkça mutlu çocukların olmasını beklenmemelidir.

Türk eğitim sistemi ile ilgili olarak son zamanlarda yapılan araştırmalardan biri Gür ve Çelik (2009) tarafından Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA) için yapılan “Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler” adlı araştırmadır. Araştırmada Türk eğitim sisteminin sorunları “Millî eğitim sisteminin organizasyonu, yapısal müdahaleler ve istikrarsızlık, okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, temel eğitimde okullaşma, sınıf geçme, ilköğretimden ortaöğretime geçiş, ortaöğretimde okul türleri, meslekî liselerin ortaöğretimdeki payı, ortaöğretimden yükseköğretime geçiş, yeni müfredat ve finansman” başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Toplanan bulgulara dayalı olarak Türkiye’de uygulanmaya çalışılan eğitim politikalarının, millî eğitimin bütüncül bir sistem olmadığı ve dolayısıyla sistemin bileşenleri üzerinde yapılan değişikliklerin, sistemin diğer bileşenlerinin üzerindeki etkisini yeterince incelemeyen yürürlüğe konulduğunu ileri sürülmektedir.

Aslında Milli Eğitim Bakanlığı tüm bu problemlerin bilincindedir. O yüzden de Bakanlığın zayıf kaldığı ve düzeltmeler yapması gereken bazı konular şunlardır; Bakanlıkta aynı görevleri sürekli tekrarlayan birimler, sınıfların kalabalık olması, ikili öğretimin ve birleştirilmiş sınıf uygulamasının günümüzde hala devam etmesi, öğretmen yetiştirme ve istihdamında dengenin sağlanamaması ve bazı bölgelerde özellikle doğu ve kırsal bölgelerde öğretmen değişiminin çok olması, eğitim planlamalarının kısa süreler için yapılması ve çok sık değişiklik geçirmesi, sınıf mevcudu standartlarının ülkenin her tarafında aynı olmaması, eğitime erişimde eşitsizliklerin olması ve okullarda sunulan eğitim hizmetlerinin niteliğinin aynı standardı yakalayamaması, hizmet öncesi eğitim veren yükseköğretim programları ile Bakanlığın istihdam stratejilerinin örtüşmemesidir (Kılıç ve Abay, 2009).



Eğitimde temel unsur insan olduğu için, eğitim problemlerinin yaşanması doğal karşılanmalıdır. Bu problemlerin tamamıyla ortadan kaldırılması ise olanak dışıdır. Eğitim kurumlarında problemleri en aza indirmek için asıl yapılması gereken; sorunların kaynağını tespit etmek ve olası aynı sorunlarla karşılaşmanın önüne geçebilmektir. Dolayısıyla; eğitim kurumlarında dolaylı ya da doğrudan aktif olan her bireyin sorunların çözümünde ortaklaşabilmesi çok önemlidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2003, Akt. Demir ve Arı, 2013).

2000'li yılların başından itibaren yapılan çalışmalardan elde edilen alıntılar incelendiğinde ve günümüz eğitim sistemi sorunları ile karşılaştırıldığında değişen ve olumluya giden çok fazla durum olmadığı belirtilmelidir. İlgili literatür incelendiğinde birçok araştırmacı bu sorunları incelemiş ve çözümü için araştırmalar yapmıştır. Ancak zamanla tüm bu sorunlar ve sorunların çözüme kavuşturulamaması durumu eğitimcilerin farklı bir eğitim arayışına girmesine sebep olmuştur. Dünyanın çeşitli ülkelerinde uygulanan farklı alternatif eğitimler incelenmiş ve Türkiye'de bazı özel kurumlarda uygulanmaya başlamıştır.

### **2.3. Alternatif Eğitim**

Alternatif eğitim için genel bir anlam oluşturacak olursak ana akım eğitim dışında değişik olarak ortaya atılmış bütün fikirlerin uygulanması diyebiliriz. Diğer bir ifadeyle ana akım eğitimden farklı olarak öğrenme ortamı yaratmış bütün okullar alternatif eğitim okulları olarak ifade edilebilir.

Alternatif modeller sürekli gelişim içindedirler ve öğrencilerin çeşitli ilgi, istek ve ihtiyaçları sebebiyle yenilikçi ve esnek programlarla oluşmuştur. Alternatif eğitim, öğretmen ve öğrencinin eğitim şeklini seçme şansının bulunması, her öğrenci profiline farklı gözle bakılabilmesi, uzun süreli ancak esnek programlar sunması, öğrenci sayısının az olması ve böylece bireyselliğe önem verilmesi, katılımcı karar alma sürecinin oluşması gibi uygulamalarıyla diğer yaklaşımlardan ayrılır.

Bu temel özelliklere, bireyselleştirilmiş bir müfredat ve eğitim sunulması, az öğrenci sebebiyle sıcak bir okul ikliminin oluşturulması, akademik yönlendirme kadar

özellikle sosyal alanda da fırsat sunması, öğretmen ve öğrencinin aktif şekilde yer aldığı alternatif değerlendirme yöntemlerinin kullanması gibi ekstra durumlar da eklenince alternatif eğitime ilginin artmasına sebep olmuştur.

Alternatif eğitim yaklaşım ve modellerinin temelinde, devletin tüm bireyleri için aynı fırsatları sağlayan, tek tip geleneksel eğitim anlayışına karşı çıkan sistemler ve bu sistemler içinde bulunmak istemeyen eğitimci, araştırmacı ve ailelerin tepkileriyle ortaya çıkmıştır. Modern eğitime ilk alternatif eğitim anlayışı Rousseau'dan gelmiştir (Gündüz, 2013). 1762 senesinde kaleme aldığı “Emilé Yahut Terbiyeye Dair” isimli kitabında Rousseau, eğitimin toplumun istek ve ihtiyaçlarını yerine getirmeye çabalamaktansa çocuğun doğal gelişimini takip edip bireyselliğine önem vermek gerektiğini savunmuştur. 1800’lerin başında ise Pestalozzi, Rousseau’nun görüşlerini amaç edindiği okullar açarak eğitim alanına farklılıklar getirmiş ve katkıda bulunmuştur. Bu okullardan birinde görev yapan Frobel ise, sonrasında “çocuk bahçesi” (kindergarden) kavramının kurucusu olmuştur. Frobel, bu bahçeleri, çocukların doğal gelişimlerinin desteklendiği ve beslendiği öğrenme ortamları olarak tanımlamıştır (Gündüz ve Kaya, 2015).

Alternatif eğitim için atılan ilk adımlar John Dewey’in yaparak- yaşayarak öğrenme ortamları oluşturmasıyla başlamıştır. Ardından Illich okulsuz bir toplum oluşturmanın önemini ve çocukların planlanmış bir eğitim sistemi olmadan doğal yollarla da öğrenebileceğini savunmuştur. Ünlü düşünürlerden Charles Dickens ve William Blake okul kavramına karşı çıkmış ve okullarda herhangi bir yenilik yapılmasına ihtiyaç yoktur görüşünü dile getirmişlerdir. Alternatif eğitimin arka planını geliştiren diğer bir düşünür de Kant’tır. Kant her insanın kendine özgü bir düşünce yapısına sahip olduğunu ve gelişmesi beklenen bu fikirlerin programlanmış bir eğitim sistemi içerisinde gerileyeceğini savunmuştur. Alternatif eğitimin ilk temellerinin atılmasında büyük rolü olan Rousseau, eğitimde doğallığın çok önemli olduğunu, çocuklara müdahale edildiğinde yaratıcı duygularını kaybedip köleleştiklerini söylemiştir. Son olarak da Holt eğitimin çocukları kalıba soktuğunu, tek düze bireyler yetiştirdiğini savunur. Bu düşüncelerini dile getiren kitabı ve dergileri bulunmaktadır (Badamchi Kabasakal, 2016).

## 2.4. Alternatif Okullar

Alternatif okullar örgütlenme şekli, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim felsefeleri bakımından üç modele ayrılmaktadır (Aydın, 2015):

**Yeniden yapılandırılmış okullar:** Bu okullar, alternatif eğitimin ana noktası olan özgür okul anlayışıyla oluşturulmuştur. İlerici eğitim ilkelerinin okullarda uygulanmasını sağlamak öncelikli amacıdır. Bu okullar özellikle risk altındaki gençlere yönelik olarak açılmış fakat geleneksel okullarda barınma güçlüğü yaşayan öğrenciler için de oldukça avantajlı duruma gelmiştir.

**Disipline edici programlar:** Şiddete eğilimi olan ya da huzuru bozucu davranışları olan hüküm giymiş genç çocukların, dikkatlerini okula çekmeyi ve okulu sevmesini amaç edinmiş programlardır. Bu okullara 'ikinci fırsat okulu', ya da takma adı ile 'son şans okulu' adlarıyla da anılmaktadırlar.

**Problem çözme okulları:** Bu program direkt risk altındaki öğrenciler için düzenlenmiştir. Öğrencilere yardım etmek için cezalandırıcı olmayan, sevecen bir ortam sağlamayı hedeflemiştir. Geleneksel okullara uyum sağlayamayan gençler bu okullarda akademik, sosyal ve duygusal yardım alırlar.

Lange (1998)' de alternatif okulları şu şekilde gruplandırmaktadır:

**Tip I:** Bu gruptaki okullar toplum tarafından çok talep edilen ve popüler okullardır. Bunlar mükemmel okullara benzer ve genellikle programında belli bir temayı vurgular ya da farklı bir içerik veya öğretim stratejisini kullanır. Montessori, Waldorf, Paideia okullarını bu tip okullara örnek verebiliriz.

**Tip II:** Bu gruptaki alternatif okullar, okuldan kovulmadan önce 'son şans verilen' öğrencilerin bir anlamda mecbur edildiği programlardır.

**Tip III:** Bu gruptaki alternatif okullar, akademik, duygusal ve sosyal yönden rehabilite edilerek iyileştirilmeye gereksinimi olduğu varsayılan öğrencilerin devam ettiği okullardır. Başarılı bir tedavi sürecinden sonra öğrenci normal okula devam edebilir (Lange, 1998, Akt. Burak, 2019).

Franklin (2002), alternatif eğitim yapan okulların dokuz etkin özelliğinin olduğunu söylemektedir:

*Küçük boyutluluk:* Alternatif okulların çoğu 200'den az kayıt alır ve böylece alternatif okulların destekleyici okul atmosferi oluşturmaya olanak sağlanır.

*Destekleyici çevre:* Yöneticiler ve öğretmenler, öğrenciler ve çalışanları birbirine yakınlaştıran, sıkı ilişkiler kurmalarını destekleyen roller, görevler ve sorumluluklar edinirler. Bütün bireyleri kişisel özellikleriyle tanırlar ve öğrencilere adlarıyla seslenirler. Bu durum öğrencilerde aidiyet duygusunu geliştirir.

*Bireysel programlama:* Bu okullarda öğrencilerin bireysel özellikleri dikkate alınarak, onların akademik, sosyal ve duygusal gereksinimlerinin karşılanacağı bireye ait programlar düzenlenmektedir.

*Çok seçeneçlilik:* Eğitimlerini sürdüren çocukların yaşam koşullarına ve özel ihtiyaçlarına uygun seçenekler yaratılmaktadır.

*Özerklik ve demokratik yapı:* Okullarda katılımcı karar verme yöntemi kullanılır. Çocuklar ve öğretmenler dersin hedeflerini ve sınıf aktivitelerini nasıl beraber belirliyorsa, okul yönetiminde de aynı şekilde söz hakkına sahiptirler. Diğer yandan ebeveynler, ilgili diğer kişiler, toplum liderleri ve diğer meslek elemanları okulun karar verme süreçlerinin ayrılmaz unsurları olarak görülmektedir.

*Aile ve toplumun yönetime katılımı:* Alternatif okullar aile ve diğer ilgili kişilerin sürece dâhil olmalarını sağlayarak, toplum kaynaklarının öğrencilerin eğitim hizmetine katkı sunmasını sağlamaktadırlar.

*İyi tanımlanmış standart ve kurallar:* Alternatif okullarda çocuklardan ne istendiği açıkça ifade edilir. Öğrencilerle okulda gösterilmesi gereken davranışlar ve yerine getirilmesi gereken kurallar ile bunlara uyulmaması halinde hangi sonuçların ortaya çıkacağını anlatan sözleşmeler imzalanabilir.

*Hedefi belli hizmetler:* Alternatif okul programları öğrenci grubunun iyi tanımlanmış ve okul amaçlarının öğrencilere iyi aktarılmış olmasını hedefler. Bu durum yöneticilerde ileri derece uzmanlaşma gerektirir.

*Hesap verir olma ve sürekli değerlendirme:* Bu okullar sürekli inceleme geçirmektedir ve süreci doğru şekilde yönettiğini kanıtlamak zorundadır. Bu nedenle alternatif okullar sorunları çok hızlı saptamalı ve onları düzeltmek adına yoğun çaba sarf etmelidir (Aydın, 2015).

Gerçek anlamda eğitimlerin yapılmadığı ya da tam olarak yapılamadığı ülkelerde literatürde alternatif eğitim tanımlarından farklı uygulamaları alternatif eğitim gibi kabul ettikleri görülmüştür. Ülkemizde de alternatif eğitim denildiğinde içeriğinden tamamen farklı örneklerle karşılaşmaktayız. Örnek verecek olur isek; uzaktan eğitim, e-öğrenme, kısa süreli gerçekleşen atölyeler, yurtdışı eğitim programları, yaz kampları gibi uygulamalar da alternatif eğitim içinde gösterilebilir. Türkiye’de de alternatif eğitim içeriğine çok hâkim olunmaması durumu, toplumun bu yanlış algının normalleştirilmesine sebep olmuştur (Koyuncu, 2009).

## **2.5. Alternatif Eğitim Örnekleri**

Bu başlıkta dünyada ve Türkiye’de uygulanan Montessori yaklaşımı, Waldorf eğitimi, Demokratik Okullar, Summerhill Özgür Okulu, Küçük Okullar, Paideia Okulları, Proje Okulları, Peggio Emilia yaklaşımı, Serbest Gestalt Okulları, Bağımsız/Serbest/Alternatif Okullar, Orman Okulları, Ev Okulu, BBOM (Başka Bir Okul Mümkün Okulları), Mıknatıs- Charter Okulları ve IB (International Bakalorya) yaklaşımı incelenmiştir.

### **2.5.1. Montessori Yaklaşımı**

Doğum yeri İtalya olan ve ülkesinin ilk kadın tıp doktoru ünvanını alan Maria Montessori, doktorluğa yeni başladığı zamanlarda bir yandan da felsefe, eğitim gibi farklı konulara merak salmıştır. Hayatını çocukların eğitimine için adayan Montessori, ilk olarak zihinsel engelli çocuklar için çalışmalar ortaya koymuştur. Onun düşüncesi, bu çocukların akılları kullanılmayacak halde değil, sadece kullanılamamaktadır. Bu fikirle hareket eden Montessori, zihinsel engelli çocukların eğitimi için kullanılacak özel eğitim programları tasarlamış ve bu programları iki yıl süreyle uygulayarak kendine ait bir eğitim metodu oluşturmuştur. Uygulamalarından yola çıkarak zaman içinde metoda gerekli değişiklik ve ilaveler yapmış normal zekâlı çocuklara da uygulanacak kendine has bir eğitim metodu yaratmıştır (Topbaş, 2004).

Çocukların eğitimi için yaptığı programlara çok fazla vakit ayırdığı için,

üniversitedeki işinden vazgeçmek durumunda kalan Montessori hiçbir zaman öğretmenlik eğitimi almadığı için bir öğretmen gibi sabit düşüncelere sahip değildir. Bu yüzden de kalıp düşüncelerden sıyrılmış ve her zaman çocuğu ön planda tutmuştur. Oluşturduğu metotlar çocuğun ruhuyla doğasıyla yaratılmıştır.

Montessori bu metodu oluştururken özellikle özel eğitim alanının önde gelen isimleri olan Itard ve Seguin'in çalışmalarını incelemiştir ve bu çalışmalardan yararlanmışır (Oğuz ve Akyol, 2006).

Montessori'nin çocuk merkezli bir anlayış geliştirmesinde Jean Jacques Rousseau'nun etkisi çok fazladır. Montessori de Rousseau gibi çocuğa katılabilecek en güzel davranışın onu kendi haline salmak olduğu kanısındadır. Çünkü her çocuğun kendi kendine öğrenme şekli o çocuk için en iyi öğrenme şeklidir. Öyleyse, çocuğa doğru materyaller sağlamak ve onun dıştan alacağı herhangi bir yardıma ihtiyaç duymaksızın gelişmesi sağlanabilir. Yani Montessori metodu, Rousseau'nun çocuklar için özgürlük ilkesi üzerine yapılanmıştır (Aytaç, 2006).

Tüm bu çalışmalar sonucunda oluşturduğu metot için Montessori'ye "Casa dei Bambini" (Çocuklar Evi) kurma fikri önerilmiştir. Böylece 3-6 yaş çocukları için ilk "Çocuklar Evi" kurulmuş ve kısa zamanda büyük üne ulaşmıştır. "Çocuklar Evi" Montessori'nin kısa zamanda dünyada tanınmasına ve çağdaş eğitim alanında adı anılan eğitim duayeni olmasına katkı sağlamıştır (Durakoğlu, 2010).

Şu an pek çok ülkede en fazla kullanılan eğitim metodu olarak bilinir ayrıca ülkemizde de alternatif eğitim denildiğinde akla gelen ilk isimlerden biridir. Özellikle anaokulu çağında fazlasıyla kullanılmaktadır. Ayrıca geliştirdiği çalışmaların birçoğu devlet anaokullarındaki sınıflarda etkinlik bazında kullanılıp çocukların farklı şekillenmesine fırsat sağlamaktadır.

Montessori eğitiminde üstünde durulan bazı önemli noktalar eğitimin temelini oluşturmaktadır. Montessori çocuklara her birinin farklı olduğu düşüncesiyle yaklaşır. Montessori, sistemin eğitimini almış alanında yetkin öğretmenler ve özel olarak geliştirilmiş Montessori materyalleri ile çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarmasını sağlayan bir sistem kurmuştur. Montessori, her çocuğun kendine has olduğunu kabul eder ve çocuğa kendine uygun en iyi öğrenme şeklini bulması için onu yüreklendirir. Montessori, tamamen çocuğun öğrenme hevesi üzerine yapılandırılmış bir sistemdir. Bu sistem, çocuğun doğal sürecine uyumludur ancak yapmaya hazır hissetmediği şeyleri gerçekleştirmesine izin

vermez (Oğuz, Akyol, 2006).

Eğer çocuğun kendine has bir birey olduğunu kabul etmez, ona sürekli yapması gerektiği şeyleri söylersek çocuklar kendini bulamazlar. Yetişkinler ve eğitimciler olarak sadece yol gösterici olmak yerine sürece dâhil olup onun kendi öğrenme biçimine müdahale ettiğimizde çocuklarda duygusal ve karakteristik olarak bir takım sorunlar ortaya çıkabilir. Böyle bir sorunla karşılaşmamak için çocuklar güzel planlanmış bir ortamda serbest bırakılıp gözlemlendiğinde, çocukların kendi gelişimleri için neye ihtiyaç duyduklarına kendilerinin karar verdikleri ve bu ihtiyacı karşılamak için zihinlerinde çözüm olasılıklarını oluşturdukları görülür. Çocukları geliştiren çevre, öğretim araç-gereçleri ve gözlem yapan yetişkinler süreçteki en önemli üç şeydir. Çocuklara bilgi vermek veya zorla bir yetenek kazandırmak yerine, çocukların kendi istekleriyle öğrenebilecekleri alanlar sunmak ve yoğunlaşacakları materyaller ile gereken zamanı vermek onlar için çok önemlidir. Yetişkinlerin daha iyi olacağı düşüncesiyle yaptıkları müdahaleler, çocuğun gelişimini ket vurmaktadır. Bu yüzden, yetişkinler uzaktan gözlem yapmalı ve çocuklar yardım ihtiyacı duyduklarında onların yanında olmalıdırlar (Danışman, 2012).

Çocuğa kendi dünyasını keşfetmesi için olanaklar yaratan Montessori materyalleri, çocuğun etkin olarak yararlanabileceği boyutlara sahip ve güvenilirliği yüksek şekilde tasarlanmıştır. Gerçek dünyada kullanılan araç-gereçlerin özelliklerine sahip olmaları ve yaratıcılığı üst düzeyde geliştiren materyaller, şuanda da birçok okulda yaygın olarak kullanılmaktadır. Materyaller eksiksiz olarak çocuğa sunulmalı ayrıca estetik olarak çocukların dikkatini çekecek şekilde dizayn edilmelidir. Bu yüzden çocuklar daha özenli şekilde ve kendini etkinliğe vererek çalışmalar gerçekleştirir. Materyal oluşturulurken, işe yarar ve ilgi çekici renklerde olmasına dikkat edilmelidir (Erişen ve Güleş, 2007).

Bu doğal ortama uygun çevrede çocuk kendi istediği materyali tercih edebilir, ihtiyacı olan bütün materyal parçalarını bulabilir, etkinliği kimsenin müdahalesi olmadan yapabilir ve materyalleri tekrar aldığı yere eksiksiz bir şekilde bırakabilir. Dolayısıyla çocuk kendini sınıftaki işleyişin bir parçası gibi hisseder. (Temel, 2005).

Araçların gerçek dünyaya uygun olması çocukların günlük hayatta yapılan işleri öğrenmesine de katkı sağlar. Örneğin, temizlik materyalleriyle toz almayı, yer silmeyi veya süpürge işlerini öğrenir. Küçük materyallerle düğme dikme, iğneden iplik geçirme gibi etkinlikler küçük kaslarının çalışmasına yardımcı olur. Bağcık bağlama etkinlikleri, saç

tokası kullanma etkinlikleri çocuğun bağımsızlığını kazanmasına, kendi işini görerek özgüven kazanmasına ve özgür birey olmasına katkı sağlar. Montessori ortamının temel özelliklerinden biri de ortamın sade fakat uyumlu renklerle ve az ama yeterli eşyalarla zevkli bir şekilde düzenlenmesidir. Bu ortam çocukların yaptıkları işleri daha iyi anlamlandırmasına ve benimsemesine sebep olmaktadır. Montessori eğitimi çocuğun birçok yönden gelişim göstermesine katkıda bulunur. Montessori, çocukların özellikle hareket eğitimi, duyu eğitimi ve dil alanlarında ilerlemelerini kendine hedef bilmiştir. Ayrıca küçük yaşla beraber çocuklara okuma–yazma ve aritmetik alanlarının da öğretilmesini uygun görmüştür (Uzun ve Kayılı, 2019).

Montessori eğitimi almış öğretmen, çocuğun dikkatini bir konu üzerine aktarabilmesini sağlayan, sessizlik sağlayarak konsantre olması için alan yaratan, her bir çocuğu gözlemleyerek birbirlerinden farklı olduğu noktaları keşfedebilen; edilgen kalarak çocuğun keşfetme dürtüsünü güdüleyen bireyler olmalıdır. Öğretmen otoritesini ve gelişim sürecine müdahalesini ortadan kaldırmalı ki çocuklar aktif duruma geçip kendi özlerini bulabilsinler. Öğretmen yaptığı gözlemleri düzenli olarak yerine getirir ve kaydeder. Gözlemler her çocuk için farklılaşacak şekilde konsantrasyon seviyesini, materyalleri keşfetme ve istediği materyalde ustalaşmasını, sosyal gelişimini, fiziksel becerilerini ve sağlığını ortaya koymak için tutulur (Korkmaz, 2005).

Montessori sınıfları birbirlerinden farklıdır. Her sınıfta olması gereken sabit kuralları yoktur. Daha esnek şekilde yapılırlar ve öğrenci ihtiyaçlarına göre şekil alır. Nedeni ise çocukların bireysel farklılıklarını kabul etmiş olmasıdır. Ayrıca, öğretmenin yetenekleri de sınıf ortamını değiştiren etkenlerden biridir. Bu yüzden, ebeveynler öğretmeni tanımalıdır ve sınıfa özgü Montessori metodunu anlamalıdır (Mallory, 1989).

Montessori sınıfı, farklı yaş çocuklarının bir arada olmasını sağlar. Bu şekilde geniş öğrenme ortamı sunulur. Okula yeni başladığında kendinden büyük çocuklardan bir şeyler öğrenme fırsatı bulur, daha sonraki yıllarda da bu öğretilerini kendinden yaşça küçük çocuklara aktarabilir. Bu durum çocuğun sosyal ilişkilerinin gelişmesini hedef alır (Mallory, 1989).

Montessori sınıfı, öğrenciye farklı alanlar sunar. Örnek verecek olursak, uygulamalı yaşam deneyimleri, duyu etkinlikler, matematik, dil alanı, okuma yazma materyalleri, yöresel etkinliklerin bulunduğu köşeler sayılabilir. Böyle alanların sunulması çocukların her anlamda kendini geliştirmesine ve sevip sevmediği şeyleri ayırt edebilmesine yardımcı



olur (Mallory, 1989).

### **Montessori Yaklaşımının Alanları**

Montessori çocukların gelişmesine dair özellikleri belirlemiş, gelişimine ait yöntemleri, materyalleri oluşturmuş ve çocukların belli alanlardaki gelişimlerini hedef almıştır. Bu alanlar duyu ve müzik eğitimi, matematik, dil eğitimi, fen ve doğa, bilim ve kozmik eğitimidir.

**Duyu ve müzik eğitimi**, Schilling (2011) ile Tubaki ve Matsuişi (2008), Montessori'nin çocukların tüm duyularının aktif şekilde kullanılması ve bu duyuları harekete geçirecek eğitim sunulması gerektiğini belirtmektedir. Her duyu için farklı aktiviteler planlanmıştır. Parmak uçlarındaki duyarlılığı geliştirmek için, farklı malzemelere dokunup gözleri kapalıyken bu malzemelerle ilgili tahminlerde bulunmaları istenir. Diğer etkinlik ise, çocukların sadece temel renkleri bilmeleri istenmez, her rengin farklı tonlarını da tanımaları için onlara eğitim verilir. Tüm renk tonları karışık şekilde çocukların önüne konulur, açıktan kapalıya ya da kapalıdan açığa göre dizmeleri istenir. Ayrıca, sessizliğin ve gürültünün ne olduğunu anlamaları için dış ortamda onlara etkinlik yaptırılır. Bu etkinliklerin konsantreyi nasıl etkilediğini açıklamaları istenir. Ses eğitimiyle birlikte müzik eğitime de çok önem verilir. Ziller iki farklı şekilde çalınır. Birinde notalar düzenliyken diğerinde yerleri karışık şekilde dinletilir. Çocuklar, düzenli notalarla oluşturulmuş zili dinledikten sonra karışık notalı zili düzenlemeye çalışırlar.

**Matematik**le ilgili bilgilerin ilk adımları okul öncesinde vermeye başlanmalıdır. Montessori, bir çocuk matematik materyalleriyle ne kadar erken tanıştıysa matematik becerilerinin o denli gelişeceğini ve bu becerilerle ilgili etkinlikler yaparken zevk alacağını anlatmıştır. Matematik eğitimi için çok çeşitli araç-gereçler geliştirilmiş ve farklı becerilere hitap etmesi sağlanmıştır. Matematik aktiviteleri, çocuğun yaratıcı fikirler ortaya koymasında, tahminlerde bulunmasında ve soyut kavramları somutlaştırmasında önemli katkılar sağlar ve bu şekilde öğrenme hızının artmasını da destekler. Montessori etkinlikleri ile büyümüş dört-beş yaş çocuklarının, geleneksel eğitimle büyümüş dört ve beş yaş çocuklarından sayı kavramı kazanmada daha başarılı oldukları incelemeler sonucunda görülmüştür (Yiğit, 2008).

Ayrıca matematiksel kavramları çok güzel öğrenen bir çocuğun soyut kavramları

somutlaştırmada çok daha iyi oldukları gözlemlenmektedir. Bu da yine Montessori matematik materyallerinin doğru uygulandığında çocukları daha başarılı kıldığını kanıtlar niteliktedir.

**Dilin**, geliştirilebilmesi için el-göz koordinasyonunu arttırıcı etkinlikler yapılmalıdır. Ayrıca çocuklara kalem tutma becerisini kazandırmak da çok önemlidir. Fonetik (ses bilgisi) yaklaşımı sonucunda çocuklar konuştuğumuz dilin, alfabedeki harflerin kelimelere nasıl dönüşeceğini anlar. Aynı şekilde sesleri anlamlandıran harfleri de ses bilgisi sayesinde kolayca kavrayabilirler (Seldin, 2007). Çocuklar öğretmenlerinin verdiği zımpara kâğıtlarla oluşturulmuş harflere dokunarak bu fonemleri kavrarlar. Yazı çalışmaları yapmak, harf kartlarıyla kelimeler yazmak çocuğun okuma alışkanlığı kazanmasına yardımcı olur. Oyunlarla dil eğitimindeki kurallar öğretilir (Akyol ve Oğuz, 2006).

**Fen ve doğa** ile ilgili etkinliklerde doğa ve teşhir masası vardır. Sınıfta her zaman farklı türde çiçeklerin ve yetiştirilmek istenen bitkilerin tohumları bulunmaktadır. Ayrıca, sınıfta, bakılması rahat küçük hayvanlar da bulunmaktadır. Örnek verecek olursak balık veya su kaplumbağası gibi hayvanlar olabilir. Hayvanlar için bakılması gereken yer mutlaka bulunur. Bitkiler için de park veya bahçede kullanılmayan alanlar tercih edilir. Çocukları doğayla iç içe tutmak ruhsal anlamda gelişmelerini sağlar ve bu doğa sevgisinin içlerinde her daim bulunması için ön adım olur (Poyraz ve Dere, 2003).

**Kozmik eğitim** etkinliklerinde ise amaç, çocuğun somuttan soyuta ve yakından uzağa ilkelerini kendi yaşadığı alana aktarabilmesini sağlamaktır. Önce yaşadığı ülkenin tüm özelliklerini öğrenir daha sonra diğer ülkeleri tanır. Böylelikle önce çevresini daha sonra ise yaşadığı dünyayı anlamaya başlar. Kozmik eğitim çalışmalarında ilk olarak kıta ve su öğretilir. Ardından dünyadaki kıtalar ve okyanusların yerleri ve isimleri öğretilir. Bunları öğretebilmek için en etkin kullanılan materyal ise yap-boz çalışmalarıdır (Çakıroğlu Wilbrandt, 2009).

### **Montessori yaklaşımının ilkeleri**

Çocukların bilgileri ve deneyimleri başka bir bireyden öğrenmelerine gerek olmadan, kendi etraflarında gözlemlendiği ve yaptığı tüm eylemlerden oluşur. Özellikle altı yaşına kadar hangi kültür içine doğarsa o kültürün her şeyine adapte olur. Montessori buna

“Emici Zihin” ismini vermiştir (Özbek Ayaz, 2017). Buradaki hedef çocuğun zihninde olan her düşünceyi ortaya koyabilmesi ve kendine ait olgularla yapılandırabilmesidir.

Montessori emici zihin için fotoğraf makinesi benzetmesi yapmaktadır. Tek bir nesne ile tüm alanın resmi çekilebilir fakat elimizde veri olması için filmi karanlık bir ortamda yıkamalı, ışığa maruz bırakmalı ve saatlerce kurutmalı şeklinde ifade etmiştir. Emici zihin için de aynı şeyi söylemektedir. Bilinçaltımızda resimler gözlemlerimiz yoluyla elde edilebilir ancak karanlıkta kalmış, açığa çıkmayı bekliyor olabilirler. Belli olgulardan sonra bilinçaltımızdaki görüntüler ortaya çıkar ve kalıcı şekilde belleğimize yerleşir (Korkmaz, 2005).

Montessori okullarında çocuk kesinlikle zihinsel başarılar elde etmek için zorlanmaz. “Çocuğa önceden hazırlanmış bir çevre” ve bu çevreyi anlamlandırabilmesi için çeşitli gereçler verilir. Her çocuk bunların yardımıyla özgün yetenek ve hızına uygun olarak, zihninin önceden algıladıklarını sınıflandırmaya başlar. Kısacası kendi “iç disiplinini” oluşturur. Montessori, savunduğu “özgürlük” ilkesi için “uyguladığımız yöntemin en kısa ama en özlü açıklaması, çocuklara önceden hazırlanmış bir çevrede özgürlük tanımak” şeklinde bir ifade ortaya atmıştır. (Oğuz ve Akyol, 2006).

Montessori öğrenmenin temelinde öğrencinin iç motivasyonu olduğunu söyler. Bu yüzden çocukların kendi kendine öğrenim elde etmeleri için öğretmenler uygun ortam sağlar. Çocuk kendi ilgi ve yeteneklerine göre etkinlikler oluşturur, iç dinamiklerinin farkına varır, yaşamdan keyif alır ve heyecanlanır. Bireye yaşamı boyunca sürecek bir motive sağlar (Erdal Erkılıç, 2019).

Selçuk (2016), Montessori'nin duyarlılık dönemlerini “0-3 Yaş: Duygusal deneyimler, 1.5-3 Yaş: Dil becerisinin gelişimi, 2-4 Yaş: Kas gelişimi, objelere ilgi, hareket etkinliklerinin gelişimi, gerçeğe ilgi, zamanda birbirini izleyen şeylerin algılanması, 3-6 Yaş: Duygusal yeteneklerin aktifleşmesi ve yetişkinlerin etkisine karşı duyarlılık, 3,5-4,5 Yaş: Yazı, 4-4,5 Yaş: Dokunma duyusu, 4,5-5,5 Yaş: Okuma” olarak sıralamıştır.

### **Montessori Materyalleri**

Montessori eğitiminde materyallerin oldukça önemli olduğu bilinmektedir. Her materyal yalnızca bir kavram öğretmek için geliştirilmiştir. Çocuklar, materyalleri kendi

kendilerine deneyimleyerek nasıl kullanılacağını öğrenebilirler. Her bir materyal setinden bir tane olması çocukların beraber oynama ya da sıra bekleme gibi davranışları kazanmasına katkı sağlar. Materyallerin eksiksiz, ilgi uyandırıcı ve düzenli olması çocuğun oynama şevkini uyandırır. Materyaller çocukların kullanımına açılmadan önce ayrıntılı şekilde tanıtılır. Böylece etkinliğe yoğunlaşmaları daha kolay olur. Materyallerin olduğu raflar çocukların yetişebileceği yükseklikte olmalıdır böylece çocuk almak istediği materyale daha rahat ulaşabilir. Böylelikle özgürlüğüne ket vurulduğu fikrine kapılmaz. Her materyalin uyardığı duyular vardır. Materyaller kavram öğretiminde basitten karmaşığa gidecek şekilde tasarlanmıştır ve daha sonraki süreçlerde somuttan soyuta geçebilmesini kolaylaştırma amacıyla yapılmıştır. Çocukların da bu sırayla deneyimlemeleri sağlanır. Her bir materyal bir sonraki materyali tamamlayacak şekilde tasarlanmıştır. Tüm materyallerde hata denetim mekanizması kullanılmıştır (Özdağ, 2014).

Montessori materyalleri öğretmenin işini kolay hale getirmek için tasarlanmış araçlar değildir. Öğretmen çocuğa materyalin özellikleriyle ilgili bilgi sunmaz sadece kullanım şeklini gösterir. Materyali amacına göre uygulayan çocuk materyalin özelliklerini de kendi keşfetmiş olur. Bu materyallerle etkinliklerini yerine getiren çocuklar yeni beceriler kazanmaktadırlar. Sonuç olarak bu materyaller çocuğun gelişiminde oldukça etkilidir (Durakoğlu, 2010).

### **Montessori sisteminde okuma- yazma eğitimi**

Montessori yaklaşımında okuma ve yazma süreci ilk olarak yazı yazmayı öğrenmekle başlayıp okumaya geçmekle devam eder. Süreç zaman içerisinde iki etkinliğin birbiriyle bütünleşmesi ile devam eder. Yazma eğitiminin aşamaları okuma eğitimi için çocuğun hazırlanma süreci diyebiliriz. Montessori'nin okuma ve yazma eğitimi yöntemleri üç adımda gerçekleştirilir. İlk adım, çocukların yazabilmesi için hazırlık etkinliklerinden oluşur. Bu etkinlikler için süreci kolaylaştıracak materyaller metal çerçevelerden ve zımpara kâğıdından oluşturulmuş harflerdir. İkinci adım, çocukların sesi hissetmeleri ve şeklini tanımaları için taşınabilir harflerden yararlanılır. Bu adımda çocukların yazılarının daha düzenli şekilde oluşması hedeflenmiştir. Üçüncü adım ise çocukların okumaya geçebilmeleri için okuma kartlarıyla etkinlikler yapılmasıdır (Korkmaz, 2006). Kazanılan beceriler yazı yazabilme becerisinin büyük bir bölümünü oluştursa da eyleme dökülmek

için daha farklı materyallerden de yararlanılması gerekir.

### **2.5.2. Waldorf Eğitimi**

Waldorf okulları 1919'da Birinci Dünya Savaşı'ndan mağlubiyetle ayrılan Almanya'nın sosyal düzeninde ortaya atılmıştır. Günümüzde Waldorf, diğer adıyla Steiner okulları 6-18 yaş aralığındaki çocuklara eğitim veren, dünya çapında belli bir yere gelen eğitimin en doğal hali olarak kabul görmüş, özgün eğitim örneklerinden biridir (Gündüz ve Kaya, 2015).

Waldorf kurucusu Steiner, 1861 senesinde Kraljevec'te dünyaya gelmiştir. Erken yaşlarda matematik ve bilim alanları ilgisini çekmeye başlamıştır. Teknik bir okulda eğitim almış olan Steiner, ruhsal dünyayı anlayamayanlara, ruhani bilgiler verebileceği bir eğitim geliştirebileceğini düşünmeye başlamıştır (Koca, 2015).

Bu yüzden Steiner, Goethe'nin yaptığı tüm çalışmalarını detaylı şekilde incelemiş ve onun edimlerini ruhani dünyaya uyarlamaya çalışmıştır. Kendini bu konuda geliştirmek ve derinleştirmek isteyen Steiner, Teosofik Topluluğunun aktif çalışanı olmuştur. Ardından Steiner teosofinin daha çok doğu ülkelerine ait dini temsil ettiğini düşünmüş ve bilimsellikten uzaklaştığını fark etmiştir. Bununla beraber topluluktan uzaklaşmış ve bilimselliğin çevresinden ayrılmamaya karar vermiştir (Koca, 2015). Sonuç olarak teosofik topluluğundan ayrılan Steiner, topluluğun bazı diğer üyeleriyle beraber Antrosifik Topluluğu'nu kurmuş ve farklı bir girişim içerisinde yer almıştır.

Antroposofi bireyde bilgeliğin ve her insanda farklı olan gelişimsel kapasitenin üst düzeylere taşındığı bir sistemdir. Bu sistem insanın içinde bulunduğu toplumdan etkilenerek kendini şekillendirdiği, akademik sosyal anlamda kendini doyurduğu bir sistemdir. 20. yüzyılın ilk yıllarında doğan sosyal olaylar ve sonuçlarını iyileştirmek amaçlı, Steiner yeni toplumsal yapıda bireyin toplumdaki yeri için incelemeler yapmış ve bu çalışmaları verimli hale gelecek şekilde sistemleştirerek, ortaya "Waldorf" denilen özgün bir yaklaşım çıkarmıştır (Gürkan ve Ültanır, 1994).

Steiner bireydeki gelişimlerin yedişer senelerden oluştuğunu savunmaktadır. İlk yedi yılını dolduran bireyde farklılıklar ortaya çıkmaktadır ve bu yüzden yedi yıllık yaşam

deneyimlerine farklı adlar vermiştir.

**Fiziksel Bilinçlilik Aşaması:** İlk 7 yıl içerisinde meydana gelen gelişimler ve değişimler, çocuğu zihnen ve ahlaken hayata hazırlamakta, bu gelişimler de çocuğun karakterinin oturmasını sağlamaktadır. Steiner çocukların yedi yaşına kadar çevresiyle bir ilişki kurmak için etrafındakileri taklit ettiğine inanır. Bu yüzden çocuğun yaşadığı çevrede etkileşimde olduğu herkes taklit edilebileceği bilincinde olup ona göre davranmalıdır (Salter, 1987).

Taklit etme eylemi çocukta üç yaşından sonra bilerek yaptığı bir hareket haline gelir ve çocuğun etrafını anlamlandırmak, öğrenmek, kendini geliştirmek için bilinçli yaptığı ilk eylem sayılır (Koca, 2015). Bu yüzden çocuğun içinde bulunduğu fiziksel ortamı duyularına hitap edecek şekilde oluşturmak önemlidir. Ayrıca çocuğun fiziksel ortamında bulunacak çocuk yetiştiriciler ve eğitimciler de söylediklerine, yaptıklarına ve ahlaki değerlerine çok dikkat etmelidir.

Şarkılar ve ritmik çıkarılan sesler çocuğun hem eğlenmesine hem de iç dünyasının gelişmesine sebep olur. Müzikle beraber dans eden, tüm vücudunun hareket etmesini sağlayan ve uzuvlarını kullanan çocuklar gelişimde önemli bir adım atar. Bu süreçte çocuğun oyun oynama eylemi de katılabilir. Oyun oynamak çocuğun hareket kabiliyetinin güçlendirir ve fiziksel gelişimini üst seviyelere çıkarır. Çocuk masallarının doğa temaları içermesi çocuğun görsel ifade becerilerini geliştirir. Çocuk görsel ifadeleri düşüncelerinde şekillendirdikçe yaratıcı dünyası gelişir. Çocuğun ileriki süreçte ruhunu doyurabilmesi ve hayal gücü sınırını en üst seviyeye taşıyabilmesi için çocuk, çevresindekileri gözlemlemeli ve onlara kulak vermelidir (Salter, 1987).

**Algısal Bilinçlilik Aşaması:** Çocuk 7 yaş civarlarına geldiğinde yeni bir öz farkında olma durumu, çevre bilinçliliği ortaya çıkar. Yedi ile on dört yaş arasındaki çocuklar otorite kabul edeceği bir figüre ihtiyaç duyar, otorite olarak seçtiği bireyle arasında güvenli bir ilişki kurması çok önemlidir. Bu sebeple öğretmen insanlığın temsilcisi duruşunu çocuğa aktarabilmelidir. Kurduğu güvenli ilişki sonucunda tüm insanlığa karşı güven geliştirmeyi öğrenebilir (Edmunds, 1987).

**Entelektüel Bilinç Farkındalığı Aşaması:** Bu aşamaya gelindiğinde fiziksel, duygusal, zihinsel gelişim alanları iç içe girer ve bütünleşerek devam eder. Kendi dünyasını oluşturma hevesi ergene daha önce hiç sahip olmadığı bir güç verir. Soyut ifadeler ve düşünceler de yine bu dönemde gelişmektedir (Koca, 2015).

## Waldorf Eğitimi ve Okulu

Waldorf eğitimi ilk olarak Almanya'da başlamış daha sonra Avusturya, İsviçre, İngiltere, İsveç gibi ülkelere aktarılmış ve en sonunda tüm dünyaya yayılmıştır. 1970'li yıllara gelindiğinde dünyada hızlı bir şekilde yayıldığı gözlemlenmektedir. 1993 senesinde dünya geneline bakıldığında Waldorf yaklaşımli okul sayısı 600'ü geçmiştir (Demirtaş, 1998). 2015 verileriyle dünyada Waldorf eğitiminin uygulandığı 1200 civarı okul öncesi, ilkokul ve lise vardır. Dünya geneline baktığımızda ise Waldorf yaklaşımının dünyanın tüm kıtalarında farklı ülkelere dağılarak toplamda 80 ülkede bulunduğu bilinmektedir (Koca, 2015). Onur ve Topkaya (2017)' ya göre 2016 yılında yapılan incelemelerde dünyada 70 üstü ülkede 1843 Waldorf çocuk yuvası ve 64 ülkede 1080 Waldorf Okulu bulunduğu kanıtlanmıştır.

Waldorf eğitimi, çoklu zekâ kuramının kabul ettiği her çocuğun farklı şekilde öğrenme biçimine sahip olduğu algısını yıllar önce kabul ederek planlamalarını ona göre yapmıştır. Öğrenciler bilgiyi aldıktan sonra, öğrendiklerini bedenlerine geçirebilmek için 20-30 dakika kadar yerlerinden kalkarlar ve hareket ederler. Sınıflar doğayla iç içe olma bilincinde olduğu için, içeride bitki büyütmek, çiçek yetiştirmek gibi alanlara yer ayıracak biçimde düzenlenmiştir (Dündar, 2007).

Waldorf anaokulu ve ilkokullarında sınıf içerisinde doğa masası bulunur ve masalara mevsimsel nesnelere yerleştirilir. Çocuklar da masa üzerine değişik nesnelere katkı sağlayabilirler. Yaşadıkları kültürleri ve kültürlerine ait gelenekleri yansıtan sanat ürünleri ile sınıfa renk katabilirler. Geçmişlerini özümsemeleri bu etkinliklerle kolaylaşır. Bir etkinlikten farklı bir etkinliğe geçerken müzik kullanmak çocukların estetik duygularını geliştirecek başka bir uygulamadır (Kotaman, 2009).

Steiner'in geliştirdiği bir diğer farklı anlayış içeren etkinlik Euritim, konuşurken kelimelerin ünlü ve ünsüz harflerini, şarkı melodilerinin tonlarını, uzuvların ve bedenin hareketleri ile dışa yansıtılmasını amaçlayan sanat etkinliğidir. Euritmin çocuğa aktarılması, çocuğun düzeyine ve sınıfın atmosferine bağlıdır (Ogletree, 1997).

Waldorf ilkokullarında çocuğun birinci sınıftan başlayarak sekizinci sınıfın sonuna kadar aynı öğretmenle eğitim alması çok önemlidir. Bu sebeple öğretmene büyük görevler düşmeli, iyi bir rol model olmalı ve tüm çocuklarla sağlıklı ilişkiler kurabilmelidir. İlk

sekiz senede öğretmenlerin sadece bilgiyi ölçmek amaçlı yaptığı etkinlikler dışında resmi bir not sistemi olmadığı için, öğretmen çocukları çok iyi tanımalı, onların çalışmalarını objektif olarak değerlendirmeli ve yıl bitiminde çocuklarla ilgili detaylı bir karne vermelidir (Koca, 2015).

Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar yapılandırılmış müfredat oldukça kapsamlıdır ve çocuğun etkinliklerini içeren boya yapmak, tahta oymak, örgü örmek veya dikiş dikmek gibi sanatsal etkinlikler akademik konuların içine dengeli bir şekilde yedirilir. Her sene müfredat değişir. Ele alınacak konular entelektüel öneminden dolayı değil de her yaşta ortaya çıkan farklı ruhani nitelikler sebebiyle seçilir. Çocukların birinci sınıftan başlayıp sekizinci sınıfın sonuna kadar aynı yaş arkadaşları ve aynı öğretmenle kalması bu sebeple oldukça önemlidir (Koca, 2015).

Lise dönemine geçtiklerinde sınıf öğretmeni düzeni tamamen değişir ve öğrenciler okuldaki farklı branşlarda olan öğretmenlerle tanışmaya başlar. Farklı öğretmenlerle ders işleme durumu yeni bir olay olmasına rağmen sanat etkinliklerinin kullanımında aynı performans devam etmektedir. Bu süreçten sonra öğrenciler üniversiteye geçeceği için başarılarını ve kendilerinin geliştirdikleri alanları kanıtlamak amacıyla lise döneminde not sistemi uygulanmaya başlar.

### **Waldorf Yaklaşımının İlkeleri**

Waldorf okullarının yapılanması amacıyla belli temel ilkeler ortaya konulmuştur (Koca ve Ünal, 2018):

1. Ekonomik sınıf, köken ve inanç bakımından hiçbir ayırım yapılmaksızın bütün çocuklar eğitim alma hakkına sahiptir.
2. Waldorf okulları maddi ve siyasal açıdan devletten bağımsızdır. Bu bağımsızlık demokrasi anlayışı için çok önemlidir.
3. Waldorf okulları uygulamaları yapan öğretmenler tarafından yönetilirse daha verimli sonuçlar alınır.
4. Waldorf okullarında eğitim toplumsal olayları içermeli ve çocuğu gerçek dünyaya hazırlamalıdır.



5. Waldorf okullarında çocuğun kendine has özelliklerine saygı duyulmalı ve çocuğa görelilik ilkesine göre farklı eğitim programları hazırlanmalıdır.
6. Çocuk 8 yıl boyunca eğitimini aynı öğretmenden almalıdır. Öğretmenin öğrencinin gelişimini yakından izleyebilmesi adına daha yararlı olur.
7. Geleneksel değerlendirme araçları tercih edilmemeli ve sene içinde yapılan gözlemlerden çokça yararlanılmalıdır.
8. Waldorf okullarında gelişim bütün alanlarıyla ele alınmalı ve bu alanların hepsi desteklenmelidir.

### **Waldorf Yöntem ve Müfredat**

Waldorf okullarında anasınıfından başlayarak lisenin sonuna kadar günlük, haftalık ve mevsimlik rutinler oluşturulur ve uygulanır. Özellikle anaokulu öğrencileri için öğretmenlerle beraber her sabah söylenecek okula giriş şarkısı ve okul bitiş şarkısı yazılır. Doğadan topladıkları otları, yaprakları esanslarla karıştırıp miskler oluştururlar ve bazı etkinlikleri bu misklerle eşleştirirler. Çocuklar o misk kokusunu aldığında müzik yapacağını ya da doğa yürüyüşü yapacağını bilir. Kısacası Waldorf'ta rutinler önemlidir ve bunu en önemli sebebi çocukların rutin içinde ortama daha çabuk adapte olduğunu ve daha kolay öğrenmeler yaşadığını savunmasıdır. Yine rutin olan özel günler, bayramlar veya festivaller her yıl büyük bir coşkuyla kutlanır.

Waldorf müfredatında “uygulamalı etkinlik” dersleri vardır. Çocuklar, çiftçilik, yemek yapımı, elbise tasarımı-dikimi ve inşa etme etkinlikleriyle güzel ve eğlenceli vakit geçirirler. Bu etkinlikler genelde programın son saatlerine konur. Etkinlik mutlaka bitirilir. Programda işlenen konular bir sonraki seneye daha ayrıntılı şekilde işlenecek gibi bir sarmal düzen vardır. Örnek verecek olursak ikinci sınıfta öğrenciler buğday ekerler ve hasatını yaparlar. Üçüncü sınıfta buğdayı öğütme işlemi yaparlar ve pişirirler. Ardından tüm sınıf yaptıkları işin tadına bakar. Daha üst sınıflar buğdayın gelişimini araştırır (Kotaman, 2009).

## **Öğretmenin Rolü**

Waldorf okullarında öğretmen olabilmek için ilk istenen en az bir lisans programından mezun olmak, Waldorf Öğretmen Yetiştirme Enstitüsüne başvurmak ve 1060 saatlik sertifika programını başarı ile tamamlamak gerekmektedir. Waldorf Öğretmeni Sertifika programı, Steiner'in öğretileri, çocuk gelişimi, Waldorf yaklaşımı ve öğretmenin kültürel gelişimine odaklanan bütüncül bir programdır. Bu süreç Waldorf öğretmen adayının teorik eğitimi, Waldorf okullarında gözlem ve Waldorf okullarında uygulamayı kapsamaktadır. Bu süreci başarı ile tamamlayan Waldorf öğretmen adayları sertifikalarını alarak Waldorf okullarında öğretmenlik yapabilmektedir (Wessling, 2005).

Waldorf öğretmenleri çocuğun gözünde bir öğretmenden daha fazlasıdır. Çünkü bu eğitimde öğretmen sadece konu anlatan değil sürece dâhil olan, birçok konuda kendini geliştirmiş, farklı alanlarda yetenekler kazanmış ve bunları öğrencilere etkinliklerin içine yedirerek sunabilen kişidir. Öğretmen şair, ressam, müzisyen ve daha fazlasıdır. Öğretmenler içsel ve tek düze olmayan bir düşünme biçimine sahip olmalıdır. Ancak bu şekilde bir düşüncenin gerçekliği ile ruhsallığı arasında ilişki artabilir. Bilimsel bakış açısına sahip bireyler sadece detayları inceleme alışkanlığını değiştirmeli ve yaşamdaki daha ciddi sorunların detaylarıyla bağlantı kurmayı öğrenmesi gerekmektedir.

Steiner'in bu düşüncelerinden yola çıkarak, Waldorf öğretmenlerinin çocuklara şarkı söyleme, masal anlatma vb. sözel yolları kullanarak ulaşması oldukça önemlidir. Öğretmenler bu eğitim yaklaşımında kendini ön plana çıkarmalı, teknoloji ya da kitapların arkasına saklanmamalıdır (Ashley, 2009). Bu yüzden Waldorf okullarında yok denecek kadar az şekilde teknolojiden yararlanılır. Kayıt tutmak ya da güvenlik ihtiyaçları dışında okula veya sınıflara bilgisayar, tablet gibi teknolojik aletler sokulmaz. Öğrencilerin okul dışında da televizyon, bilgisayar, tablet gibi teknolojik aletlerle vakit geçirmesine izin verilmez.

## **Ailenin Rolü**

Waldorf okullarında aile katılımı çok önemlidir. Ailelerin işin içinde hissetmesini sağlamak amacıyla düzenli bir sistem kurulması gerekmektedir. Bunun için de komiteler

kurulur ve ebeveynlere görevler vererek her daim okul işleyişinden haberdar olmaları sağlanmıştır. Okul aile konseyi, ihtiyaç belirleme çalışmalarını düzenli şekilde yürütme, ebeveynleri okula destek olmaları için teşvik etme, evde desteğe gereksinim duyan ailelere destek olma, okul içerisinde olacak festival, parti ve etkinliklere ebeveynleri dâhil etme vb. sorumluluklara sahiptir (Koca ve Ünal, 2018).

Steiner, Waldorf eğitiminden yararlanmak isteyen herkesin yararlanabilmesi gerektiğini savunmuştur. Bu ilke şu anda da tüm ülkelerde geçerlidir. Aileler Waldorf okullarındaki eğitim için ödeme yapmaktadır fakat ödenen ücretler ailenin gelir düzeyine göre değişiklik gösterebilir (Ashley, 2009). Ekonomik durumu sıkıntılı olan ailelere okul masraflarıyla ilgili yardımda bulunulur. Bu durum özel okullarda eğitim alan çocuklarla devlet okullarında eğitim alan çocukların arasındaki ayrımcılığın bir nebze de olsa azalması yönünde atılan bir adımdır.

### **Türkiye’de Waldorf**

Waldorf Pedagojisinin ülkemizde bilinmesi, bu pedagojiyi uygulayabilecek veya aktarabilecek eğitimcilerin yetiştirilmesi, Waldorf okullarının ülkemizdeki sayısının artırılması ve ebeveynlerin bilgilendirilmesi hususunda yoğun ve etkili çalışmaların olduğu daha fazla vurgulanmaktadır (Ekici, 2015).

Waldorf eğitimini olabilmek için katı kurallar içerisinde çok emek vermek gerekir ve ne yazık ki ülkemizde Waldorf eğitimini yoktur. Bu yüzden ESSD, ülkemizdeki yetkili dernek, 2 yıl sürecek bir Waldorf Eğitimci Eğitimi Seminerleri başlatmıştır. Bu seminer 26 katılımcı ile devam etmiştir. Eğitimcilerin çoğu Almanya’dan aylık olarak gelmiştir. 2009 - 2011 yılları arasında süren eğitim ana sınıfı öğretmenleri için 550- 600, öğretmenler için 880- 1000 saatlik bir seminer katılım belgesi vermiştir. 2011-2014 yılları arasında öğrenilenlerin pekiştirilmesi için ara ara açılan Derinleştirme Seminerleri yapılmıştır ve konu olarak Waldorf mimarisi, bebek yapımı, kil çalışmaları, şifalı bitkiler gibi eğitimler verilmiştir (“Eğitim Sanatı Dostları”, 2022).

Türkiye’de marka hakkına başvuruda bulunabilmek için ön şartlar şu şekilde sıralanmıştır (“Eğitim Sanatı Dostları”, 2022).

1. Kurumun veya oluşumun kuruluşundan en az 3 yıl geçmiş olması,
2. Waldorf eğitimi alan eğitmen- öğretmenlerin çalışıyor olması,
3. Bir Waldorf kurumunda uluslararası konferans ölçütlerine uyuluyor olması,
4. Öğretmenlerin pedagojik bağımsızlığının olduğu, kar etme amacı olmadığını kanıtlamış ve kamunun yararına bir kurum oluşturduğunu vizyonu ve misyonuyla belli etmiş olması,
5. Ülke içinde sağlam işbirlikleri sağlıyor olması.

Ön şartlar sağlandıktan sonra kurumun tanınması IASWECE tarafından gönderilmiş kişilerin ziyareti gerekirse birçok kere ziyareti sonrasında yazılı olarak beyan edilecek şekilde planlanmıştır.

### **2.5.3. Demokratik Okullar**

Demokratik okullar, mevcut ana akım eğitim sisteminden memnun kalmayan ve çocuklarının doğal öğrenme süreçlerini keşfetmelerini sağlayacak, kendi eğitim süreçlerini tasarlayabilecek ve bunun sonucunda da sorumluluğu alma imkânı veren ebeveynler ve öğretmenler tarafından sisteme dâhil edilmiş okullardır. Bu kişilerin sayıları oldukça azdır (Gülen Morhayim, 2008).

Demokrasi okulun her kademesinde çocukların içinde yaşadığı bir yaklaşım olmalıdır. İlköğretim çocukların okul kavramıyla karşılaştığı ilk an olduğu için çocukları demokratik bir ortamda karşılamak oldukça önemlidir. Bu dönemde çocuklar arkadaşlık, saygı, hoşgörü, sevgi, katılım, demokratik alan gibi farklı deneyimlerle ilk defa tanışır. Edindikleri tutumlar, bilgiler ve beceriler öğrencilerin ileriki dönemlerinde karakterlerinin şekil almasını sağlayacaktır. Öğrencinin aktif olduğu ve kabul gördüğü eğitim şekli, demokratik sınıf yönetimi, farklı düşüncelere saygı duyma ve değer oluşturma, duyarlı olma davranışları çocuklara oyunlarla ve etkinliklerle verilirse öğrencilerin bu davranışları daha çabuk benimsemelerini ve davranışları hayatının tüm dönemlerine taşıyabilmelerini kolaylaştırır (Erdem ve Eğmir, 2020).

Herhangi bir okula demokratik okul diyebilmek için iki önemli şart bulunmaktadır.

Birincisi, okul ortamının sevgi, saygı, hoşgörü içeren bir ortama sahip olması, şiddet içermeyen ve okulun tüm bileşen bireyleri arasında karşılıklı ve eşitlikçi bir iletişim ağının olması, ikincisi ise öğretmenlerin, öğrencilerin, okul çalışanlarının ve ailelerin yönetim sürecinde kendilerini de ilgilendiren tüm kararlarda söz hakkının bulunmasıdır (Karaman Kepenekçi, 2003).

Her demokratik okulun şahsına özgü özellikleri ve uygulamak istediği prensipleri vardır. Bunlar okuldan okula farklılık gösterebilir hatta demokratik okullar arasında çelişkiler yaratabilir. Tüm okullarda kabul gören prensiplere bakıldığında, demokratik eğitim, haklara saygı, bireyler arası eşitlik sağlama, her günün planlanması, bireylerin özgürce kendini ifade edebilmesi ve katılımcı karar alma gibi okul ruhunu yaratan yaklaşımlar görülür. Geleneksel okullarda olduğu gibi demokrasi sadece kelime anlamı olarak kullanılmamakta, alternatif eğitimin kabul gören demokratik okullarının tanımında ve amacında bulunmaktadır (Gülen Morhayim, 2008).

Bu okullarda kullanılan yönetsel yaklaşımlar için “Okulun komisyon/komitelerle yönetilmesi”, “temsil/herkesin oy hakkı”, “katılımcı demokrasi”, “öz-yönetim”, “özel oturumlar ve konsensüs” terimleri kullanılmaktadır (Hesapçioğlu ve Dündar, 2008).

Komisyonlar, kurullar ve okul içinde diğer karar alma mekanizmaları, sadece öğretmenleri değil, okulda yaşayanlar öğrencileri, ebeveynleri ve okul topluluğunun diğer bireylerini de içine alır. Çünkü tüm gruplar, kendini öğrenme sürecinin bir parçası olarak görür. Bireyler doğaları gereği farklılıklar göstermekte ancak bu farklılıklar ödüllendirilmekte ve bir sorun olarak görülmemektedir. Bu düzenleme, programa yönelik katı konu-merkezli, disiplin merkezli eğitim yaklaşımıyla çatışır (Göksoy, 2014).

Türkiye’de yönetim sürecinde öğrencilerin de aralarında temsilci seçip yer alması olayının görülmesi ilk kez köy enstitülerinde olmuştur (Güven, 1998). Köy enstitüleri yaptıkları eğitim şekli, uygulamalı (tarım, ev işleri, yemek yapma) dersler sunması, karar alma biçimleri olarak ana akım okullarından ayrılmıştır. Türkiye için ilk alternatif okul denemesi olarak da kabul edilebilir.

Demokratik eğitim terimi altıncı milli eğitim şurasında ele alınmıştır. Bu şura 1949 yılında gerçekleştirilmiştir. 1973’de Milli Eğitim Temel Kanunu’nun maddeleri arasında demokrasi eğitimi ilkesi resmi olarak yer almıştır. 1981’de Yükseköğretim Kanunu’nda, öğrencilerin bağımsız olduğu, daha geniş düşünme ve açık fikirlere sahip olma, bütün

canlılara saygı ve sevgi gösterme, hakları gözetme gibi gelişmelere yer verilmiştir (Alışkan, 2006).

Demokrasi eğitimi ile ilgili yurt dışında uzun sürelerdir araştırmalar yapıldığı ve üzerine çalışıldığı bilinmektedir. Türkiye’de ise 2000’li yıllar itibari ile alan çalışmalarının daha da arttığı gözlemlenmektedir. Fakat bu eğitimin sürekli devam ettirilebilmesi ve okullarda demokratik ortamlarının yapılandırılması için daha fazla çalışmak gerektiği şüphesiz ki ülkemizin ihtiyacıdır. Yapılan çalışmaların sonuç analizleri ve uygulama fırsatlarının artırılması, yapılan çalışmaların hangi eğilimlerin daha önde olduğu hangi unsurlarının kulak arkası edildiğini gösterir, bu da eğitim politikamızın şekil alması açısından oldukça yararlı olacağı görüşünü ortaya koyar (Kuş ve Yakar, 2017).

Türkiye’de demokrasinin eğitime yansımaları özellikle son yıllarda oldukça artmış olup okullar demokratik olma konusunda büyük emek vermektedirler. Ancak demokratik okul adı altına girebilmek için bu modelin tüm bileşenlerinin yerine getirilmesi gerekir ve ülkemizde buna uygun okul örneği günümüzde yoktur.

Okullarımızda sürdürülen demokrasi eğitimi iki şekilde gerçekleştirilmektedir. İlki demokrasinin ne olduğu teorik olarak öğretilir. İkincisi ise demokrasiyi uygulamaktır. Okul ortamına yani gerçek hayata demokratik davranışları yayma sürecidir. Uygulama yapma demokrasi bilincini, bir davranış haline getirmede ve öğrencileri eğitsel açıdan daha donanımlı hale getirmede etkilidir. Bilgi sadece aklımızın bir kenarında kalmak zorunda olmaz ve hayatımıza akar. Demokratik ilkelerin uygulandığı her okulda hem öğrenci profilinde düzelme hem de okulun kalitesinde artış sağlayacaktır. Demokratik okulda olması gerekenleri sıralayacak olursak (Gözübüyük Tamer, 2011);

- Aile konseylerinin ve öğrenci kurullarının oluşturulması, oluşumların mevzuatlarının tam olması demokratik okul anlayışı için sürekli inceleme, gözlem yaparak düzenlemelerin sağlanması,

- Okul, aile, çalışan ve öğrenci etkileşimlerinin geliştirilmesi amaçlanmalı ve bunun için farklı etkinlikler düzenlenmesi,

- Okulun tüm aktif bireylerinin okul yönetimi konusunda söz sahibi olması,

- Yine okulun aktif tüm bireylerine düzenli olarak eğitim fırsatları sağlanması ve demokratik okul kültürünün aşılması,

- Okul yöneticilerinin göreve gelme sürecinin şeffaf olması,
- Öğrenci, öğretmen, aile ve yönetimin sorumlulukları net şekilde belirlenmesi ve bu konuda şeffaf olunması,
- Okulun fiziksel şartlarının okul kültürüne uyumlu olması,
- Okul geliştirme takımı oluşturulması ve görev tanımlarının net şekilde ifade edilmesi,
- Okul politikalarında ebeveynlerin okul hayatına dâhil edilebilmesi,
- Okul yöneticiliği yapabilmek için lisans eğitimlerinin yeniden ele alınması,
- Demokratik okulların toplumdaki yerinin öneminin kavratılması, farkındalığın artırılması için çalışmaların yapılması gibi adımları sayabiliriz.

Eğitim finansmanı, birçok alternatif okulda olduğu gibi ebeveynlerden alınan eğitim masraflarıyla ve dolaylı yollardan sağlanmaktadır. İnanç birliğiyle okulun diğer ihtiyaçlarını karşılamak ise ebeveynlerin ve eğitim gönüllülerinin işbirliğiyle gerçekleştirilir (Dündar ve Hesapçıoğlu, 2013).

### **Okul Örgütleri**

IDEN (Uluslararası Demokratik Eğitim Ağı), AERO (Alternatif Eğitim Kaynak Organizasyonu), ANEN (Ulusal Yeni Eğitim Derneği), SBGC (Brezilya Bilgi Yönetimi Derneği), Building Bridges Project (Köprüler Kurma Projesi), BFAS (Ulusal Özgür Alternatif Okullar Derneği), CWC (Çalışan Çocuklar İçin Endişelenenler), DISKO (Democracy in school) , ESSA (İngiliz Ortaokul Öğrencileri Derneği), IDE (Demokratik Eğitim Enstitüsü), NCACS (Ulusal Alternatif ve Halk Okulları Komisyonu), OBESSU (Avrupa Okulları Öğrenci Sendikaları Organizasyon Bürosu), Phoenix Education Trust – Phoenix Eğitim Vakfı, gibi demokratik okul örgütleri dünyanın türlü ülkelerinde kurulmuştur (Morhayim Gülen, 2008).

Demokratik okul örgütlerinin kurulmasındaki en önemli amaç dünyanın farklı yerlerine dağılmış ve kendi inisiyatifinde yapılanma sağlayabilen okulların, birbirlerinden haberlerinin olmasıdır. Yapılan uygulamaları diğer okullara aktarabilmek hatta işbirliği sağlayarak uygulama paylaşımları yapmak çok önemlidir. Tüm demokratik okulları

ilgilendiren seminer, toplantı, konferans gibi aktiviteleri güvenilir ağızdan duymak ve herkese duyurmak amaçlanmıştır.

## **Dünyada Demokratik Okulları Olan Ülkeler**

### ***A.B.D.***

Amerika, bünyesinde en çok demokratik okul bulunduran ülkedir ve burada demokratik okulların sayıları günden güne artmaktadır.

### ***Sudbury Valley School***

Sudbury Okulu 1968 senesinde ilk olarak Framingham-Massachusetts’de kurulmuştur. Okulun açılış felsefesi çocukları özgür okullarla tanıştırmak, bu okullar sayesinde düşünce özgürlüğüne ulaştırmayı hedeflemektedir. Kurucusu eğitimde deha sayılan Daniel Greenberg’dir. Okulun amacı öğrencilerin ifade gücünü yükseltmek, kendine yetebilecek ve kararlar verebilecek bireyler yetiştirmek, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir alan oluşturmaktır (Çırak, 2020).

### ***Albany Free School***

Okulun kurulduğu zaman sosyal ve siyasi krizlerin olduğu, çocukların isyan bayrağını çektiği ve Vietnam Savaşı karşıtı ayaklanmaların başladığı, Martin Luther ve Kennedy’nin saldırıya uğrayıp can verdiği, toplumda ani değişim hareketlerinin olduğu fakat yine de çalkantıların devam ettiği dönemdir. Okul bu sürecin tam ortasında, 1969 senesinde kurulmuş, kurucuları Mary Leue ve eşi Bill Leue ‘dur (Gülen Morhayim, 2008).

### ***Arthur Morgan School***

Okulun kurulma tarihi 1962’dir ve Elizabeth ve Ernest Morgan ikilisi tarafından açılmıştır. Felsefesinde Maria Montessori, Gandhi, Arthur Morgan, N.S.F. Grundtvig, ve



Johann Pestalozzi gibi isimlerden esinlenmiştir. Bu demokratik okullarda eğitim, sınıflarda tek düze değil, ormanda, kamp alanlarında uygulamalı dersler olarak işlenmektedir. Okul, çocuklara yemek yaptırarak, onları tarım ve hayvancılıkla uğraştırarak, inşa ve onarım gibi uygulamalar yaptırarak, yaparak yaşayarak öğrenmenin çocuklar için önemini vurgular. Doğa yaşamını çocuklar için kolay hale getirmeyi amaçlar. Her yıl bir kez kesinlikle gidilmesi şartıyla dağa tırmanma, yürüyüş, kamp kurma veya rafting gibi aktiviteleri planlar (“Arthur Morgan School”, 2022).

### ***Almanya***

Free School Leipzig, Almanya'nın çocukları birden alıp onuncu sınıfa kadar eğitim verdiği bir okuldur. 1990 senesinde açılan Free School Leipzig adlı demokratik okul Almanya'nın en eski okuludur. Okulun felsefesinde Tolstoy, Freinet, Holt, Gribble ve Wild vb. eğitimcilerin görüşlerinden etkilenilmiştir (“Free School Leipzig”, 2022).

### ***Avusturalya***

Currambena Okulu, velilerin, bazı akademisyen ve öğretmenlerin 1969 yılında başlatıp 1970 yılında kurduğu bir demokratik okuldur. Okul öncesinden başlayıp 12 yaşına kadar eğitim sunan kurum, 3 öğretmen ve 6 ebeveynli konseyin idaresindedir. Velilerin eğitim sürecine en fazla katkısı olan okullardan biridir (“Currambena Okulu”, 2022).

1976 yılında, bazı ebeveynler kendilerine uygun okul bulamayıp bir girişim başlatarak kurdukları, başlangıçta 20, bugün 55 öğrenciyi barındıran Fitzroy Community School'unu kurmuşlardır (“Fitzroy Community School”, 2022).

1982 senesinde, Frey'in öncülüğünde 2 öğretmen Village School'u kurmuşlardır. Okul 55-80 çocuğa eğitim sunmaktadır (Gülen Morhayim, 2008).

### ***Avusturya***

1979 senesinde kurulmuş SchuelerInnenschule, Avusturya'nın en köklü demokratik okuludur. Okul birçok konuda diğer okul projelerine modellik yapmıştır. Geleneksel

eğitimdeki gibi sınıf kültürünün olmadığı okulda, 9-18 yaş arasında ortalama 65 öğrenci ve 9 öğretmen bulunmaktadır (“SchuelerInnenschule”, 2022).

### ***Fransa***

Lycee Autogere de Paris, 1982 senesinde Jean Levi ve etrafındaki öğretmen grubu tarafından kurulmuştur. Kendi kendini yöneten lise anlamı taşımaktadır. Okulun felsefesi Piaget, Dewey, Neill ve Freinet’in fikirlerinden esinlenerek oluşmuştur (“Lycee Autogere de Paris”, 2022).

### ***İngiltere***

İngiltere’nin en önemli demokratik okulu Summerhill Özgür Okullarıdır. Bir devlet okuludur ve diğer ülkelere de ismini duyurmuş, dünya genelinde ün yapmış bir okuldur. Summerhill okulu demokratik okullar içerisinde en bilindik ve gelişmiş okul türü olduğu için bu okula ayrıca değinilecektir. Ülkenin bir diğer demokratik okulu Park School’dur.

Güney Afrika, Güney Kore, Hindistan, Hollanda, İsrail, Japonya, Kanada, Rusya, Yeni Zelanda, Colombia, Costa Rika, Danimarka, Endonezya, Finlandiya, Guatemala, Macaristan, Mexico, Nepal, Norveç, Polonya, Portekiz, Tayland ve Ukrayna ülkeleri de demokratik okullara sahip ülkelerdir (Gülen Morhayim, 2008).

Ülkemizde ise demokratik eğitimle ilgili birçok araştırmacı tarafından çalışmalar yapılsa da eğitim sistemimizin zorunlu ve merkezi olmasından dolayı demokratik okul açma fikri kendine yer bulamamıştır.

#### **2.5.4. Summerhill Özgür Okullar**

Summerhill Özgürlük Okulu Alexhander Sutherland Neill tarafından 1921 senesinde çocukların eğitimsel özgürlüklerini sağlamak için kurulmuştur. Neil, bu okulu deneysel bir okul olarak açmıştır. Okul öğrenci kabulünde suça itilmiş çocuklar daha fazla tercih etmiştir. Bu yüzden de Summerhill okullarının temel düşüncesinde çocuk doğduğu

anda iyidir felsefesi yatar (Neil, 2000).

Budur (2015)' a göre Summerhill Özgür Okulu'nun kurulduğu andan itibaren değişmemiş amaçları şunlardır:

- Çocuğa gelişim sürecinde özgürlük sunmak,
- Çocuklara kendi dünyalarını oluşturmaları için alan sağlamak,
- Çocukların gelişimlerini doğal sürece bırakmak için sabırlı olmak, yetişkinlerin çocuklara hissettirdiği korkuları ve baskıları yok ederek mutlu çocuklar büyötmektir.

Başlangıçta Summerhill okuluna beş öğrenci kaydolmuş, sayılarının artıp 27 öğrenci olması tam 3 senede gerçekleşmiştir. Okulda yapılan ruh çözümleme seanslarına gelen öğrencilerde düzelme görölmeye başlanmışken gelmeyen öğrencilerde de iyileşme olduğunu fark eden Neill, buradan özgürlüğün çözüm için başarılı bir etken olduğu kanısına varmıştır (Neill, 2000).

1973' te Neill vefat etmiş süreci eşi Ena devralmıştır. Ena okulun yönetiminde 1985'e kadar durmuş ancak o sene emekli olmuştur. Neill' in belirlediği yoldan ilerleyen Zoe Readhead 1985 senesinden beri Summerhill Okulundan sorumlu kişidir (Readhead, 2008).

Budur (2015), Summerhill'in eğitim felsefesinin temelinde özgürlük, özyönetim ve demokrasi kavramlarının yattığını söylemektedir:

*Özgürlük:* Summerhill okulları çocuklara yönetsel otorite, ahlaki eğitim baskısı, yargılanma korkusu gibi davranışlardan uzak kalacağı, bağımsız bireyler olarak yetişecekleri ve ilgilerine yönelebilecekleri bir ortam vadeder. Çocuklar yetişkin baskı ve sınırlaması olmadan büyüebilir. Ayrıca Neill, özgürlük kavramıyla şımarıklık davranışının ayırt edilmesi gerektiğini düşünür. Çocuk istediği kadar oyun oynamakta özgürdür ya da gireceği dersi kendi seçebilir ancak sorumluluklarını da yerine getirmeyi ihmal etmemelidir.

*Özyönetim ve Demokrasi:* Summerhill okulundaki çocuklar özgürlüğe sahip ve demokratik süreç içerisinde gelişirler. Kendi eğitim planlamalarını kendi yapmaları öz- yönetim sürecine örnektir. Demokratik yapısı ise kendi kendini yönetmesinden anlaşılır. Okulun bütün bileşenlerinin okul yönetimi konusunda söz hakkı vardır. Her toplantıda yöneten kişi

demokratik olabilmek adına değişir.

Neill'in okulu açarken dūřundūęu diğer bir farklı anlayış da çocuğu okula ayarlamak yerine okulu çocuklara göre ayarlamaktır. Ona göre çocuğun kendi kişiliğini başarılı şekilde yaratabilmesi için bu çok önemli bir hedefdir (şahin, 2012). Çocukların yeteneğinin keşfedilebilmesi için, çocuklar zgr bırakılmalı ve karar alma sürecine de dāhil edilmelidir. Çocuklar 5-11 yař arası istediği yaşta okula başlayabilirler ve çocukların okuldan ayrılma yaşları genelde 16'dır. Bunun sebebi ise 11 yaşını geçmiş çocukların ana akım eğitimden kurtulmalarının çok uzun srelerde olmasıdır. Okulda kurucu, retmen ve çocuklar arasında hiyerarşik bir sıralama yoktur. Dersleri kendi ilgi ve isteklerine göre seçerler ve katılıp katılmama zorunluluğu yoktur. Çünkü öğrenmek isteyen ocuk öğrenmenin bir yolunu mutlaka bulacaktır (Budur, 2015). ęrenme sürecinin öğrenciye bırakıldığı bir ortamda her ęrenci için aynı değerlendirme yöntemi veya süreci kullanılamaz. Dolayısıyla Summerhill okullarında bir not sistemi veya sınav zorunluluğu bulunmamaktadır.

Oyun oynamanın bir öğrenme deneyimi olduğu savunulan Summerhil' de çocuklar istedikleri kadar oyunla vakit geçirme özgürlüğüne sahiptir. Çocukların fiziksel ve beyinsel gelişimlerinde önemli bir yere sahip olan oyun, çocuktan hiçbir zaman ayrı dūřnlemez. Ayrıca Summerhill' de öğrenmenin sınıf içinde veya dışında olması ile ilgili net bir ayırım da yoktur ocuk nerede mutluysa ve nerede öğreniyorsa orada kalabilir. Okul programı da bunu destekler niteliktedir (şahin, 2012).

Summerhill'de çocukların olması gereken yıl veya sınıf kavramları bulunmamaktadır. Örneğin 6 yaşındaki bir ocuk 1. Sınıfta olmalıdır gibi bir algı hiçbir zaman oluşmamıştır. Çocuklar çoğunlukla ilgi duydukları şeye göre ders alırlar. Çocuklar 12 yaşına kadar karma yaş gruplarıyla eğitim alırlar. Bu gruplardan ilkinde 5-9 yaş çocukları olur ve bu sınıflardaki aktiviteler çocukların ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir. 2. Grup ise 10-12 yaş çocuklarından oluşur ve bu gruptaki çocuklar çeşitli konularda projelere katılırlar. Detaylıca planlanmış bu sınıfların programında yer alan veya almayan aktiviteler ile uğraşmalarına fırsat sağlanır (Neill, 2000).

Summerhil' de verilen resmi dersler; biyoloji, kimya, fizik, matematik ve yabancı diller dersleridir. Yabancı dil derslerinde Almanca, Japonca, ince, İşpanyolca gibi dersler yer almaktadır. Bu derslerin yanı sıra, sanat çalışmaları, drama, inşa işleri, tarih bilimi,

coğrafya, müzik teknolojileri, stüdyo oturumları, vokal gibi formel dersler de yer alır. Çocukların isteğine göre yapılan dersler, bahçe düzenleme metotları, sihirbaz gösterileri oluşturma, uçak yapımı, mozaik, çocuk psikolojisi, photoshop, yürüyüşler, oyun hamuru, video hazırlama ve senaryo tasarlama, düğüm ve örgü işleri dersi, radyo oyunu yazma, kamp kurma, spor bilinci ve aktiviteleri, okul gazetesi çalışmaları gibi alanlardan oluşur (“Summerhill School”, 2022).

Summerhill’de öğretmen olmak için yaratıcı olmak gerekir. Öğretmenlerin öncelikle insan ve demokratik topluluğun aktif üyesi olması beklenmektedir. Çocukların derse girme zorunluluğu olmadığı için heyecan verici, dikkat çekici ve kusursuz bir program oluşturmak gerekir. Derse katılım sağlamak istemeyen öğrencilere karşı tarafsız olabilmek ve onları zorlamamak, öğrenmek için hevesli olan çocuklara karşı da cesaretlendirici olmak öğretmenin sorumluluğunda olan süreçtir (“Summerhill School”, 2022).

Okul büyük arazilere ve bahçesi olan alanlar üzerine kurulmuştur. Bu alanda kamp yapılır, kulübe inşası yapılır, yaratıcı oyunlar oynanır, ağaçlara tırmanılır. Okulun fiziksel yapısı da okulda yapılan etkinlikler ve aktiviteler gibi yaratıcı şekilde planlanmış, bireysel veya grup etkileşimli uygulamalara ortam sağlayacak şekilde tasarlanmış olmalıdır. Okulda tenis kortu, masa tenisi, basket sahası, oyun alanı, bahçede yazın kullanılmak için yüzme havuzu bulunmaktadır. Ayrıca tüm gün veya öğleden sonraları kullanılmak üzere "atölye" ve "sanat odası" bulunmaktadır. Summerhill okullarında ‘San’ yatakhanelerinde öğrenciler farklı cins arkadaşlarıyla birlikte kalabilirler. ‘Cottage’ ve ‘House’ yatakhaneleri aynı cins çocukların kullandığı yatakhanelerdir ancak karma kullanılan yatakhanelerle aynı koridorlardadır. ‘Shake’ grubu ise kız ve erkek yatakhanelerinin okulun farklı koridorlarında hatta binaların bile ayrı olduğu yatakhanelerdir. Okuldaki tüm tuvaletler, bütün öğrenciler tarafından karışık şekilde kullanılır. Kampa alanlarında da çocuklar uyuma alanlarını farklı cinslerle paylaşabilirler (“Summerhill School”, 2022).

Belki de Summerhill okullarını araştıran pek çok kişinin aklında bu okuldan mezun olanların şu an ne yaptığı sorusu vardır. Summerhill okulundan ayrılan öğrencilerin hayata iyi bir başlangıç yaptıkları gözlemlenmiştir. Birçok Summerhill mezun öğrencisi okuldaki eğitimle aldığı kazanımları hayatına aktarabilmiş ve hayatında bu kazanımların olumlu sonuçlarını görebilmiştir. Okuldan ayrılan gençler arasında, ünlü ulusal bir gazetenin

hikâye yazarı, büyük bir firmanın pazarlamacısı bulunmaktadır. Cambridge’de Tarih, Manchester’da Modern Diller üzerine, Oxford’da Matematik Profesörü olarak çalışanlardan da olduğundan bahsedilmektedir (Deniz, 2014).

### **2.5.5. Küçük Okullar**

21. yüzyıl itibariyle çocuklar için eğitimin yanında onları sosyal yönden geliştirecek aktiviteler sunan okullar daha fazla tercih edilmeye başlamıştır. Bu tercihlerin olması büyük okulların daha iyi eğitim yaptığını kanıtlar nitelikte değildir. Nedenlerine baktığımızda ise, büyük okulların esnek plan yapısını kaybettiği, öğrencinin gereksinimlerini ihmal ettiği gözlemlenmiştir. Ayrıca okulların büyümesiyle iş yükü artan okul çalışanlarının performansı ve motivasyonları azalmaya başlamıştır.

Araştırmalar ve analizler sonucunda öğrencilerin küçük okullarda daha aktif olmasıyla okula devamlılıkları artmıştır. Bu da çocukların küçük okullarda daha mutlu olduğunu göstermiştir (Aydın, 2015).

Küçük okullarda, çocuk sayısının daha az olması sebebiyle, öğretmen çocukları çok iyi tanıma fırsatı edinmiş, ebeveynlerle de daha fazla vakit geçirme imkânı bulmuştur. O yüzden küçük okullarda daha samimi ve sıcak bir ortam vardır. Küçük okulların öğrenci sayısının 400’ü geçmemesi göz önünde bulundurulur (Viadero, 2001).

### **Okulların Küçültülme Nedenleri**

Amerika’da son yıllarda küçük okullara olan ilgi artmış ve bu okullara yönelmeleri için teşvikler başlamıştır. Nedeni ise okullardaki eğitim problemleridir. Çok sayıdaki okul seneler ilerledikçe daha başarısız olmaya başlamıştır. Araştırmalar sonucunda öğrenci niteliğinin zamanla değiştiği, İngilizce bilenlerin sayısının azaldığı ve azınlık gruplarının her geçen gün arttığı sonucuna varılmıştır. Diğer neden ise büyük okullarda öğrenci sayıları çok olduğu için şiddet problemlerinin baş göstermesidir (Karakütük ve Tunç, 2004).

Amerikan okullarının belirli akademik standartları vardır ve kamu okullarında

bunlara çok önem verilmektedir. Standartların, öğrencilerin neyi nasıl öğrenecekleri ve yapabilecekleri konusunda açıklayıcı bir işlevi vardır. Ancak standardize bir akademik süreç olmasına rağmen okullarda eşitsizliğin devam ettiği gözlemlenmektedir. Okulların büyük olması sebebiyle de deneyimsiz öğretmenlerin sürece dâhil edildiği ortaya konulmuştur. Bu standartlar öğrencinin performansının iyileştirmede oldukça yetersizdir. Küçük okullar yeni değerlendirme sistemlerinde öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlemede daha başarılıdır. Öğrenme fırsatlarını zenginleştirmek için büyük bir çaba harcamaktadır (Aydın, 2015).

Günümüzde öğrencilerin öğrenme şekillerinin farklı olduğuna inanılır. Her çocuk farklı ilgi ve meraka sahiptir. Bunların üzerine gidildiğinde ise zekâ türleri ortaya çıkar. Bu durumda küçük okullar tüm çocukların tanınması, ilgi ve meraklarını keşfetme alanlarının sunulması anlamında daha verimli bir yapıya sahiptir.

### **Küçük Okulların Amacı**

Okul ve sınıf sayılarının az olması daha güvenli, samimi ve etkili ortam yaratacaktır. Bu durum öğrencilerin farklı özelliklerinin ortaya çıkmasını ve başarılarının artmasını sağlayacaktır. Eğitim programı da öğrenciye göre hazırlanma imkânı bulacaktır. Bu amaca ulaşıldığında verimli ortamlar yaratılacak ve çocuklar olduğu ortamda huzurlu şekilde eğitim alacaktır (Raywid, 2002).

### **Küçük Okullarla İlgili Eleştiriler**

Küçük okullar ile ilgili eleştirileri (Hampel, 2002) şu şekilde sıralamıştır:

*Farklılıklar benzerliklerden daha fazla sorun yaratır:* Öğrencilerin farklılıkları göz önünde bulundurularak program hazırlandığı için sınıflama yapmak zorlaşır. Eğitimciler farklı yaşa, yeteneğe, ilgiye sahip çocukların aynı sınıfta olmasının öğretim kalitesinin düşüreceğini düşünmektedirler.

*Büyük binalar daha fazla fırsat sunar:* Küçük okullarda aydınlatma, temizlik, ısınmaya da havalandırma gibi konularda daha fazla sıkıntı çıkar.

*Büyük okullar daha iyi öğretmen ve yöneticileri çeker:* Büyük okulların öğretmene sunduğu maaş, ek ücret veya hakları küçük okullar sunmada sıkıntı çeker. Ayrıca küçük okullar daha çok kent dışlarında olduğu için öğretmenlerin kendini geliştirme fırsatı bulduğu eğitim veya aktivitelere ulaşma sorunu ortaya çıkar.

### **2.5.6. Okul İçinde Okul Modeli**

Büyük okulların küçültülmesi konusunda okul içinde okul modeli oldukça rağbet görmektedir. Ulusal İlkokul Müdürleri Derneği resmi olarak bu okulları tanımaktadır. Bu okulların tanımını kendi mali durumunu ve eğitim planlamasını gerçekleştiren ve kendi programını oluşturan bir yapı olarak ifade etmektedir. Bununla beraber okulun tüm sorumluluğu müdürdedir (McAndrews ve Anderson, 2002). Bu modelle beraber öğrenciler hem küçük okulların hem de büyük okulların avantajlarından yararlanabileceklerdir.

### **Okul İçinde Okul Türleri**

Farklı alternatif eğitime ihtiyaç duyan, çocukları için farklılaştırılmış eğitim isteyen ebeveynlere sunulur. Okul yöneticileri kendi okul fiziki yapısına, finansal durumuna ve koşullarına göre bu planları düzenleyebilir. Planlardan dokuz tanesi genel kabul görmüş planlardır.

Aşağıda bu dokuz farklı okul içinde okul planına ilişkin bilgiler verilmiştir (McAndrews ve Anderson, 2002):

*Dikey grup planı:* Bu plan 9-12 ve 10-12. sınıflara hizmet vermek amacıyla yapılmıştır. 1000'den fazla öğrencisi olan bir okul, gruplanarak daha küçük ve verimli gruplar oluşturulmaya çalışılır.

*Dokuzuncu sınıf grup planı:* Sadece 9. sınıflarda uygulanır.

*Risk altındaki okullar:* Geleneksel öğrenme anlayışıyla hizmet eder. Daha önceki eğitim denemelerinden sonuç alınmamış öğrenciler için hazırlanmıştır. Zanaatın öğretildiği bir programdır.



*Kariyer akademileri ve kümeleme:* Öğrenciler ilgi ve yeteneklerinin olduğu meslek seçimlerine göre gruplanır.

*Özel program modeli:* Üstün başarılı çocuklara üst seviyede eğitimin verildiği modeldir.

*Yeni gelen okulları:* İlk kez okula başlayacak ya da okula geçişte problemle karşılaşan ilkokul çocukları için planlanmıştır.

*Aile katılım planı:* Zaman ve potansiyelinin bir bölümünü öğretmen gibi okulda eğitime ayıracak ebeveynlerin bulunduğu uygulamalardır.

*Danışmanlık sistemi:* Öğrenciler bütün okul deneyimleri süresince bir öğretmen ya da eğitimcinin rehberliğinde olacaktır. Çocuğun kişisel, akademik ve sosyal danışmanlığını yaparak çocuğa hizmet sunacaktır.

*Sözleşmeli okullar:* Kamu sisteminin öngördüğü programlardan bağımsız programlar ortaya koyabilirler. Eğitim sistemi için alternatif arayışta olan ebeveynler ve öğretmenler tarafından kurulur.

### **2.5.7. Paideia Okulları**

Paideia, tüm insanlarda olması gereken genel öğrenim şeklinde tanımlanmaktadır. Çocukları için bireyselleştirilmiş planlı ve yaratıcı eğitim isteyen ailelerin 1971 senesinde 141 öğrenciyle kurduğu okuldur. Adler 1984 senesinde ‘Paideia Önerisi: Bir Eğitim Manifestosu’ kitabında Paideia eğitimin açıklamasını yapmıştır. Paideia okullarının hedefi, tüm insanların kişisel gelişimini olabilecek en üst seviyeye çıkarmak, kendi yaşam deneyimlerini kazanmaları için dünyaya hazır hale getirmek ve sorumluluklarını yerine getirmeyi bilen iyi birer vatandaş olmasını sağlamaktır (Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015).

Paideia eğitimcilerinin düşüncelerinde klasik eğitime dönüş vardır. Düşüncelerinde klasik eğitimin şu temel prensiplerini almak vardır (Roberts, 1998):

- Kültürel mirası kazandırmak için dikkatli olmaları ve katılım sağlamaları,
- Özenle hazırlanmış genel program içerisinde çekirdek bir eğitim programının sağlaması,

- Öğrencilerin iletişim kurma, sorunların üstesinden gelme, takım olarak çalışabilme gibi konularda becerilerini üst düzey hale getirmesi,
- Okullarda gün geçtikçe azalan entelektüel anlayışının tekrardan derinleştirilmesidir.

### **Paideia Kurucusu**

Mortimer Jerome, göçmen bir aileden gelmektedir. 14 yaşında okumama kararı almış ancak ailesinin desteğiyle okula devam etmiş ve bir yandan da gazetecilik mesleğine merak salarak bir gazete şirketinde sekreter olmuştur. Yazma becerisinde ustalaşmak istediği için Colombia Üniversitesine başlamıştır. Bu sırada felsefeci ve düşün adamlarının otobiyografilerini okumuş ve çok etkilenmiştir. Colombia Üniversitesinde felsefe okumaya başlamış ve başarılarından dolayı felsefe doktorasıyla ödüllendirilmiştir. Batı uygarlığının temel felsefi düşüncelerini özetlediği ‘Diyalektik’ çalışmasını 1927 yılında yayınlamıştır. Ayrıca Max Weisman’la beraber Büyük Düşünceler Çalışma Merkezi’ni kurmuştur. Felsefeci ve eğitimci kimliğiyle Politikanın Sağduyusu (1971), Altı Büyük Düşünce (1981) ve Paideia Önerisi: Bir Eğitim Manifestosu (1984) gibi büyük eserleri bulunmaktadır (Aydın, 2015).

### **Paideia Okullarının Özellikleri**

Çocuklar bu okuldan 3-18 yaşları arası eğitim alabilmektedir. Bu okullarda demokratik eğitim, insan haklarına saygı, vatandaşlık bilinci, rol öğretimi gibi konularda eğitim verilmektedir. Kaynakların bazılarında Sokratik yöntem içeriğinde ele alınan bu okullar, anlaşılacağı üzere sokratik yöntemini eğitim sürecinde fazlasıyla kullanmaktadır. Sokratik eğitimin akademik olarak çocuğu ileri taşıyacağına ve farklı düşünme becerilerinin katacağına inanmaktadırlar. Bunun yüzden Paideia öğretmenleri “Sokratik Diyalog” konusunda uzmanlaşmalıdır (Gezer, 2012).

Bu öğretimde öğrencinin aktif olması çok önemlidir. Çünkü en önemli amacı düşünmeyi öğretmektir. Düşünmeyi öğretmek için yardımcı olacak üç tür öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Bunlar didaktik öğretim, akademik koçluk ve paideia seminer

tartışmalarıdır (Billings ve Roberts, 2013).

### ***Didaktik Yöntem***

Didaktik öğretim konferans, içerik okuma, görsel- işitsel kullanım, performans ve gösterimden oluşur. Bilinmesi gerekenleri öğrenmek, tanımlamak ve dersi planlamak birinci aşamadır. Öğretmenin dersin enerjisini yükseltmek için oturumları zenginleştirmesi, istekli ve hareketli olması ikinci adımdır. Öğrencilere sıkça soru sorarak dersten kopmalarını engellemelidir. Dersler uzun ve sıkıcı olmamalıdır. Konuya odaklanılmış, sınırları belirlenmiş bir süreçten oluşmalıdır. Bu süreç 20-30 dakikayı geçmemelidir.

### ***Koçluk***

Paideia sisteminde koçluk, öğrencilerin kendi başına ya da grupla beraber yaptıkları projeler ve çalışmalarda öğretmenler sürece refakat eder. Gerçek yaşam deneyimlerinden üretilen projeler, öğrencileri üretime yönlendirir, yaratıcılıklarını geliştirir ve becerilerinin artırır. Gelişme gösteren çocuk daha sonraki projeler için heveslenir.

### ***Seminerler***

Seminer, bir metin dâhilinde başkanın açık uçlu sualler yönelttiği bir tartışmadır. Tartışmada ele alınacak konular, sanat, müzik, fotoğraf, matematik, fen, tarih veya coğrafya alanlarından olabilir. Eğitimciler, seminer yapılırken çocuklardan metne dikkatlerini vererek okumalarını, başka öğrencinin yaptığı yorumları ve o kişinin konuyla ilgili fikirlerini dikkatli şekilde dinlemelerini, yapılan yorumlar hakkında eleştirel düşünebilmelerini, kendi düşüncelerini net bir şekilde ifade edebilmelerini bekler.

### ***Paideia Sisteminin Uygulanması***

Paideia programının uygulanabilmesi için okuldaki tüm çalışanların 20-30 gün arası bir hizmet içi eğitim almaları beklenir. Bu eğitime aile de katılabilir. Bu okulları

denetleyen kurum, okulların çalışmalarını aylık olarak yerinde izler ve destek olması gereken konularda destek sağlar. İzleme sırasında tüm öğretmenlerle birebir görüşmeler sağlanarak şu ana kadar yapılanların bir özeti ve gelecek aşamada neler yapılabileceği ile ilgili fikir vermesi beklenir. Kırsal ya da kentsel bölgelerde her öğrenciye hitap edebilecek bir uygulamadır. Seminer ve koçluk eğitimine katılacak eğitimciler ciddi miktarda ücretler ödemektedir. Bu yüzden tam zamanlı bir iş olması daha olasıdır (Aydın, 2015).

Paideia okullarının özel bir öğretim materyali yoktur. Çocuğun daha çok çevresindeki nesnelere materyal oluşturması ve öğrenimine katkı sağlaması amaçlanır. Aile, sistemin ayrılmaz bir parçası ve süreci oluşturan temel kollarından biridir. Tüm personelin ve ailelerin de içinde bulunduğu toplantılar ve etkinlikler düzenlenir.

### **2.5.8. Proje Okulları**

Avrupa ülkeleri ve Amerika'da 'yeni eğitim' adıyla 1930 yıllarında bir eğitim hareketi ortaya çıkmıştır. Bu eğitim hareketini öğrenciler başlatmıştır. Eskiden eğitimin hedefini dış çevre, toplum ve yetişkinler oluştururken, bu eğitim sisteminde hedefi çocuklar ve onların ihtiyaçları oluşturmuştur. Burada kabul edilmesi beklenen şey çocuğun kendine has bir varlık olduğudur. Çocuğa ilişkin düşüncelerde farklılıklar oluşması geleneksel eğitimin bir çocuk için yetersiz olduğu kanısına varılmasına ve eğitimde alternatiflerin aranmasına sebep olmuştur. Alternatif arayışlar yeni bir toplum hücresi olarak proje okullarının doğmasına sebep olmuştur (Aydın, 2015). Bu okulların temelinde bazı ilkeler vardır. Bu okulların temel özellikleri (Hesapçıoğlu, 2006);

- Antropolojik olarak: çocuğa bakış açısında iyimser görüşü,
- Normatif özellikler: hakkaniyetli olma, insani davranışlar,
- Pedagojik özellik: çocuğu merkeze alan,
- Toplum politikası: okullar, devletin ve toplumun parçası,
- Didaktik/metodik perspektif: eğitim hakkı, değişik eğitim olanakları sunabilme,
- Yerel/bölgesel özellikler: bulunduğu bölgenin bir parçası
- Dünya görüşü: bireyleri özgürleştirir.

Proje okulları Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından, 2018 tarihi itibarıyla “Proje Okulları” konulu yazısı gereğince ortaya çıkmış ve toplam 589 okul proje okulu olarak belirlenmiştir (Kozankurt, 2019).

Proje okullarının belli başlı deneme okullarından bazıları (Kozankurt, 2019);

- a. Reggio Emilia Okulları,
- b. J. Dewey’nin Laboratuvar Okulu,
- c. C.M. Mc Murry’nin Proje Yönetim Okulu,
- d. H. Parkhurst’un Dalton Okulu,
- e. C.W. Washburn’un Winnetka Okulu,
- f. P. Petersen’in Jane Okulu olarak sıralanabilir.

Reggio Emilia bu deneme okullarından en aktif olanıdır ve günümüzde çok fazla ülke tarafından aktif şekilde kullanılan en verimli okuldur. Bu yüzden Reggio ayrı bir başlık altında detaylı şekilde incelenecektir.

### **John Dewey’in Laboratuvar Okulu**

Bu okulda 4 -14 yaş arasındaki çocuklara grupça çalışma fırsatı sağlanmış, oyun, doğada araştırmalar ve kendini ifade etme gibi etkinliklerin olduğu aktif bir yöntem uygulanmıştır. Bu aktiviteler, öğreneni uyaracak ve öğrenene önceki yaşam deneyimlerini tekrardan hatırlatacak biçimde düzenlenir. Yani okul küçük bir toplum şeklini alır (Dewey, 1998).

Laboratuvar okulu eğitim teorilerini test etmek için açılmış deneysel bir okuldur. Nasıl ki fizik ve kimya laboratuvarlarında çocuk kendi alanına ilişkin çalışmalar gerçekleştiriyorsa, burada da eğitim üzerine deneysel çalışılır. Dewey, laboratuvar okulu, “embriyonik toplum” olarak ifade etmiştir. Okulun eğitim felsefesini şöyle ifade eder:

- Öğrenen birey, yaşayan bir organizma, yaşamını sağlamak için enerjiye, sosyal hayata ve biyolojik devamlılığa ihtiyacı vardır.
- Öğrenen birey doğal ve sosyal bir alanda yetişir.

- Öğrenen birey kendine has davranışlarla hareket eder ve öğrenen birey çevreyle devamlı bir temas halindedir.
- Öğrenen birey, çevreyle iletişiminde ihtiyaçlarını gidermeye çalışır bu süreçte problemler oluşur ve bunlara olası çözüm yolları üretir (Dündar, 2007).

### **C.M. Mc Murry'nin Proje Yönetimi**

Bu metodun temelinde öğrencilerin aktif olması, kendi öğrenme süreçlerini yönetmesi ve problem çözme becerisini öğrenme düşüncesi vardır. Bu düşünceyle günlük hayattaki yaşantıların, sorunların “hayat projeleri” haline gelerek uygulamalı şekilde araştırılması bu proje okulun amacını oluşturmuştur.

Projeden kasıt, gerçek hayatta karşılaşılabilecek bir problemin araştırılması, bu probleme çözüm üretilebilmesi adına zihinde olası fikirler oluşturulması planıdır. Problemin çözüm bulabilmesi için gerekirse tüm bilimler birlikte kullanılır, en kestirme yoldan sonuçlara ulaşılır. Daha sonra karşılaşılan yeni problemlerde aynı yolu izleyip çözebilmek için alışkanlık edinilir. Böylece yaşamda karşılaşılabileceği problemleri geliştirdiği projelerle çözen çocuk, bilginin nasıl işleneceğini, kendine ait bir çalışma yöntemi bulmasını ve farklı düşünme stratejileri geliştirmesini sağlar. Okul, sorunların araştırılıp çözümünü için yapılacak araştırmalar ile gerçek bir hayat ortamı sağlamalıdır (Dündar, 2007).

### **Decroly'nin İlgi Merkezleri Sistemi**

Decroly, zekâ geriliğine sahip çocuklarla eğitim anlayışı geliştirmiştir ve yoğun çalışmalarıyla eğitimin bireyselleşmesini ve bunu sağlayacak ilgi merkezlerinin oluşmasını sağlamıştır. İlgi Merkezleri metodunun temel ilkelerini sıralarsak;

- Okul, hayatın içinden geçerek hayata hazırlanma alanıdır.
- Edinilmesi gereken kitabî bilgiler değil, çocuk gözlem ve deneyimlerinden yola çıkarak hakiki dünyanın nesnelere temas etmelidir.

- Çocuğun ilgisi, merakı, yeteneği göz önünde tutularak ders programları ve planlar belirlenmelidir.
- Öğrenme süreci, hareket halinde olmalıdır.
- Konuların işlenmesinde üç aşama olmalıdır. Bunlar: gözleme, çağrışım yapma ve ifade etmedir (Aytaç, 2006).

Decroly öğrenme merkezlerinin öğretme biçimini küçük yaşlara uygun hale getirmeye çalışmış ve ilgi merkezlerini dört temel ihtiyaca karşılık vermeleri haline göre oluşturmuştur. Bunlar beslenmek, korunmak, kendini savunmak, çalışmak ve dinlenmektir.

Bu sisteme göre, öğretimde sadece işlenmiş olmak için işlenen konular kaldırılmalı, çocuklar doğayla iç içe yaşayarak, gözlemleyerek öğrenim sağlamalıdır. Sistemde belli bir ders programı yoktur, çocukların ilgisine göre şekillenir. Ders sürecinde, önce konuyla ilgili gözlem yapılır, sonra kitaplardan bilgiler edinilir, daha sonra da deneyler yapılır. Bulunan bilgiler ve edinilen tecrübeler yazıyla veya resimlerle ifade edilir. Bu yaklaşımda sınav ve sınavlara bağlı not sistemi yoktur. Çocuklar kendi edinimlerini resimle, fotoğrafla veya yazıyla kayıt edip, ders kitaplarını kendileri oluştururlar (Ergün ve Özdaş, 1997).

Decroly'nin geliştirdiği bu felsefe, ilke ve uygulamalar birçok eğitim sisteminin özünde esinlendiği, kendine örnek aldığı anlayışlardır. Özellikle Montessori metodunun temelleri tamamıyla bu ilkelere dayanır (Dündar, 2007).

## **H. Parkhurst ve Dalton Plânı**

Dalton planının esasında çocuğun öğrenmekten zevk aldığı ve bu öğrenmelerin biyolojik veya insani ihtiyaçlarının temelini oluşturduğu düşüncesi vardır. Prensipleri ise özgürlük ve işbirliği diyebiliriz (Dündar, 2007).

Parkhurst bireysel öğrenimin önemli olduğunu düşündüğü için okuma, araştırma, gözlem, deney yöntemlerinin kullanılmasının çok önemli olduğunu savunmaktadır. Bu plânda zaman yönetimini öğrenci planlar. Belli bir sınıf sistemi anlayışı yoktur. Sistemin hâkim yöntemi bireysel ve serbest çalışmalardır (Aytaç, 2006). Sürecin mükemmel işleyebilmesi için öğretmene fazlasıyla görev düşmektedir. En önemlisi programı

oluşturmada bütün yeteneklerini sergilemelidir.

Plan, serbest çalışma ilkesini benimsediği için öğrencilerin hepsini bir sınıfa doldurarak ders yapmak okulun ilkeleriyle çatışan bir uygulamadır. Sınıflar her ders için ayrı düzenlenmiş ona göre materyallerle donatılmış, kitaplar ona göre sınıflara paylaştırılmıştır. On ay boyunca öğretilecek konuların hepsi sene başında hazırlanmıştır. Öğrencinin kendi hızına göre öğrenme hedeflendiği için her sınıfa ait ders saati süresi değişiklik gösterir (Dündar, 2007).

Bütün çalışmalar okul içerisinde yapılır ve eve çalışma götürülmez. Bir konu tamamıyla özümsemeden başka bir konuya geçiş olmaz. Her konu ya da ünite sonunda öğrenci başarısını ölçmek amaçlı küçük testler uygulanır ve öğrencilerin bu testlerden geçmesi beklenir. Günlük çalışmalar öğrenci ve öğretmen tarafından kayıt altına alınır. Bireysel çalışmalar haricinde günlük belirli bir saat toplu çalışmalar da gerçekleştirilir (Ergün ve Özdaş, 1997). Sistemde klasik programlar tamamen unutulmuş, yeni planların da sene içerisine belirli haftaları kapsayacak şekilde bölünerek öğretilmesinin daha önemli olduğu vurgulanmıştır.

### **C.W. Washburn ve Winnetka Sistemi**

Planın müfredattaki iki prensibi ortak esaslar ve yaratıcı grup aktiviteleridir. *Ortak esaslara* göre, her çocuk kademesine göre bazı bilgi ve donanımları kazanması görüşünü ele alır. Çocuklardan hiçbiri sınıf tekrarı yapmaz ya da başarılı sayılıp sınıf atlatılarak üst sınıfa geçmez. Çünkü çocuğun öğrenmesi tamamen kendine bağlıdır. *Yaratıcı grup aktivitelerinde* çocuğun aktif olabileceği bedensel veya el becerilerini geliştireceği aktiviteler yer alır. Örnek verecek olursak drama, müzik, sanatsal faaliyetler vb. sayabiliriz. Yapılan bu aktivitelerin bir ölçütü yoktur. Her çocuk kendi performansını baz alarak amacını sadece kendini geliştirme olarak benimser. Çünkü Winnetka Planı çocuğu her alanda doyurmayı planlar (Winnetka Plan, 2022).



## **P. Petersen'in Jena Plânı**

Petersen, Dalton planındaki bireysel çalışma edinimleri ve Winnetka planındaki hem bireysel hem toplu çalışma edinimlerine karşılık toplu çalışmanın her daim daha iyi sonuçlar verdiğini savunur (Dündar, 2007). Jena planı, sınıf sistemi yerine öğrenim düzeyleri grupları oluşturmuştur. Öğrenim din, dil, ırk ya da siyasi görüş fark etmeden toplumun her kesimine açıktır. Düzeyler arasındaki geçişler notla değerlendirmez. Öğretmenin süreç içerisindeki dokümanları ve gözlemleri geçişi sağlayan unsurlardır.

### **2.5.9. Reggio Emilia Yaklaşımı**

Reggio Emilia kasabası, M.Ö. 2 yy. da Romalılar tarafından kurulmuş, Fransızlardan etkilenen bir bölgenin merkezindedir. Bu kasabada altı milyona yakın insan yaşar bu yüzden de büyük bir bölgedir. İtalya'nın sosyal hizmetler sunan ve sosyal hizmetler içeriği altında oldukça fazla çocuk esirgeme kurumu bulunduran ve bu sebeple de çok fazla kaynak gönderilen bölgesidir (Erdal Erkılıç, 2019).

2. Dünya savaşından sonra Reggio Emilia kasabasında halk çocukları için bir okul inşa etmeye karar vermiştir. Kasabada bulunan Villa Cella köyündeki bazı aileler, okulun tamamıyla çocuklara yönelik olmasını isterler. Savaş bitiminden ellerinde kalan tank, kamyon gibi araçları ve atları satışa sunarak biriktirdikleri parayla okul inşasına başlamaya karar verirler (Pekdoğan, 2012).

Bu gönüllü grup, çocuklarının çok değerli olduğunu ve hep en iyi, en güzel şeye sahip olmaları gerektiğini savunarak savaş artıklarından topladıkları materyallerle çocuklarının düşlerini gerçekleştirmek için adım atmışlardır. Böylece ilk Reggio Emilia Belediye Okulu, Malaguzzi ve ebeveynlerin desteği ile okul açılışını yapmıştır. Bu yüzden Reggio Emilia Yaklaşımı için sadece kuram diyemeyiz, Reggio Emilia aynı zamanda kasaba halkının hayallerini yansıtan ve emeklerinin karşılığını almak için çabalayan bir çıktıdır (Arseven, 2014).

Reggio Emilia eğitimi, 1979 senesinden itibaren, Küba, İngiltere, Danimarka, Japonya, Güney Kore, İsviçre, A.B.D. ve İsveç'te fazlasıyla ilgi çekmiş ve bu yaklaşımla

ülkelerinde okullar açmaya başlamıştır. Özellikle A.B.D.'de bu yaklaşımı barındıran daha fazla okul açılmıştır ve bu okullar Dünya standartlarında erken çocukluk dönemindeki en iyi okullar arasında sayılmaktadır (Keskin, 2015). Dünyadaki tüm Reggio okulları kendi yapısına göre bir müfredat ve program oluşturmuştur. Bu yüzden de küçük yerleşim yerleri dışındaki okullara Reggio Emilia'dan esinlenerek kurulmuş okul denilmektedir.

### **Reggio Emilia'nın Kuramsal Bağlamda Gelişimi**

Reggio Emilia değişik kuram ve kuramcıdan incelemiş, etkilenmiş ancak herhangi bir kurama bağlı olarak oluşmamıştır. Kuramların aynısını aktarmak yerine, kuramları kendine yol haritası olarak kendi bakış açısıyla yaklaşımını oluşturmuştur. Malaguzzi Reggio Emilia'nın annesinin Montessori yaklaşımı olduğunu fakat Reggio Emilia'nın da her evlat gibi süreç içerisinde annesinden bağımsızlaşan birey olduğunu söyler. Benzer şekilde Dewey'in, Vygotsky'nin ve Piaget'nin geliştirdiği çalışmalardan etkilenen Reggio Emilia yaklaşımı, kuramları sorgulamış, içselleştirmiş ve bu deneyimlerden yeni bir şeyler inşa etmiştir. Yaptığı bu incelemeler sonucunda, bilgi için iç içe geçmiş spagetti eğretilmesini oluşturmuştur. Reggio Emilia eğitimle ilgili kendi özgün fikirlerini ortaya koymuştur (Dereli, 2013).

### **Reggio Emilia İlkeleri**

Reggio Emilia yaklaşımında bazı kavramlar oldukça fazla kullanılmaktadır. Bunlar; çocuk algısı, harekete geçirme yani provokasyon, şeffaflık, çevrenin üçüncü öğretmen olması, iş birliği, dokümantasyon, projeler, ilişkiler ve çocuğun yüz dilidir (Dereli, 2013). Bu kavramlar Reggio Emilia yaklaşımının temel yapı taşlarını oluşturmaktadır.

Reggio Emilia yaklaşımı sınıfta aynı anda bulunan üç eğitimciden bahseder. Bunlar: öğretmen, çocuk ve çevredir (Kayır, 2015). Bu yaklaşım, çocukların merak duygusunu ve yaratıcılığını ortaya çıkarır, çocuklar ihtiyaçlarını gidermek için eğitimsel deneyimlerini çevreyle sürekli iletişim içinde tutmalıdır. Bu sebeple sosyal ve fiziksel çevrenin asıl öğretmen olduğu kanısına varılır (Kalıpçı, 2008).

## ***Dokümantasyon***

Reggio Emilia okullarında dokümantasyon çok önemlidir. Dokümantasyon tam olarak sınıfta, okul içinde veya çevrede olan olaylar hakkında toplanan kanıtlardır. Öğretmenler öğrencilerin öğrenme sürecinde notlar alır, fotoğraflar çeker, ses kayıtları alır daha sonra bu verileri çözümleyerek, öğrencilerin çalışmalarını belli bir düzen içinde kayıtlı tutar (Kayır, 2015).

Moss (2012), dokümantasyonu bir araştırma, değerlendirme, profesyonel gelişim, planlama ve demokratik uygulama aracı olarak tanımlar (Dereli, 2013).

Aynı şekilde, Rinaldi (2005), dokümantasyon için demokrasiye katılımın eksiksiz olduğu bir eylem şeklinde ifade etmiştir çünkü dokümantasyonun oluşma süreci öğrencilerin yaşamsal deneyimlerini ve edindikleri bilgileri görünür kılar, şeffaflık vardır ve etkileşimli bir alma verme durumu vardır. En önemli özelliklerinden biri de bireysel farklılıkları kanıtlı bir şekilde ortaya koymasıdır. Demokratik bir alan için bireylerin kendinden farklı olan her şeyi kabul etmesi çok önemli sayılır ve dokümantasyon işlemi bu durumu kolaylaştırmaktadır (Dereli, 2013).

Dokümantasyon paneli incelendiğinde içerisinde, çocukların çalışmalarından örnekler, çalışırken gelişimlerini gösteren fotoğraflar, öğretmen veya yetişkinler tarafından yazılan notlar ve çocukların aralarında geçen tartışmaların, konuşmaların ve açıklamaların kaydı olması gerektiği söylenir (İnan, 2021). Fraser ve Gestwicki (2002) ise dokümantasyonda olması gerekenleri şöyle sıralar;

- Dokümantasyonun konusunu içeren bir başlık,
- Tartışılan etkinlikleri aydınlatacak bir açıklama,
- Etkinliklerden çocukların ne kazandığını belirtme,
- Projenin konusunu açıklama ve etkinliklerin amaçlarını belirtme,
- Öğrencinin etkinlik sürecinde kazandığı deneyimleri anlatan yazılar,
- Resimler ve videolar,
- Öğretmenin gözlemleri sonucunda öğrenme sürecinin ilerleyişini anlatan öğretmen

ifadeleri,

- Etkinlik ve deneyim sürecinden öğretmen ve çocuk alıntıları,
- Çocukların ortaya koyduğu ürünlerin sergisi, eğitim felsefi ışığında deneyimlerin analizi,
- Gelecek etkinlikler için çıkarımlar,
- Sonuç cümlesi (Dereli, 2013).

### ***Provoke Etme***

Reggio Emilia yaklaşımı sınıflarında öğrenciler, öğrenme ve sorun çözme gibi durumlarla karşılaştıklarında arkadaşlarıyla birlikte çalışmalar yapar ve bu problemlere çözüm ararlar. Öğretmene düşen görev bu süreçte çocuklara yardımcı olmaktır (Aslan, 2005). Öğretmen sürecin besleyicisi, rehberliğini yapan kişisi ve kolaylaştırıcısıdır. Reggio öğretmenleri için düşüncenin provokatörleri denmektedir. Öğrenmenler de bu tanıımı kendileri için son derece uygun görürler (Kayır, 2015).

Öğretmenler kısa ve uzun zamanlı projeler oluşturmak için çocuklarla beraber çalışırlar ve araştırılacak konular çocukların ilgilerini, meraklarını karşılayacak türden olmalıdır. Bu aktivitelerin belli bir süresi yoktur ya da süreç içerisinde kısıtlama olmaz. Çünkü belirlenen amaca ulaşmak için başlanılan çalışmalar yeni amaçların doğmasına sebep olabilir. Öğretim hedefine göre projeler kapsamlı konular üzerinden devam eder. Örnek verecek olursak, canlılar, uzay, bitkiler vb. konular seçenekler arasındadır. Proje çalışmaları bütün gün sürmez. Gününün belli saatini proje çalışmalarına ayıran çocuk kalan vaktinde de farklı aktivitelerle uğraşır (Temel ve Dere, 1999).

Projeler, eğitimcilerin provokasyonları neticesinde anlık meraklarından ortaya çıkar. Provokasyon çocuğun çevresindeki tüm yetişkinlerin, onları dikkatli bir şekilde dinledikten sonra ilgili olduğu şeyleri daha çok düşünmeye heveslendirecek yollar bulmaktır. Bu yolları ararken olası çözüm fikirleri projeleri doğurur. Dolayısıyla proje ve provokasyon için kardeş süreçlerdir diyebiliriz (Dereli, 2013).

Bu yaklaşımda öğrencilerin değerlendirildiği sistem geleneksel not sistemi veya

sınav sistemi değildir. Bunun yerine ebeveynler öğrencilerin biyolojik, sosyal, bilişsel gelişimlerini ve ortaya koydukları performanslarını ve bir gün içerisinde neler yaptıklarını anlatarak öğretmenleri bilgilendirirler. Öğretmen çocuğu ön tanıma yaparak süreç içerisinde beklentisini belirler. Çocukların kendi başına veya grup çalışmalarında ortaya koydukları çıktılar analiz edildikten sonra ebeveynlerle paylaşılmakta, süreç içerisinde belirli dönemlerde de bu çalışmalar eve yollanmaktadır (Pekdoğan, 2012).

### ***İşbirliği***

Sınıflar, belirli bir öğretmene aittir algısı yoktur. Hatta aktivitenin yapılacağı sınıfa genelde iki öğretmen girer. Öğretmenlerden biri süreci kolaylaştırmak için bulunurken diğer öğretmen de dokümanla işlemini yapar. Tüm öğretmenler planları birlikte hazırlamalı ve süreci birlikte yönetmelidir. Buradan da anlaşılacağı üzere öğretmenler arasında işbirliği çok önemlidir. Haftalık planlamalarda ve meclis saati ayarlamalarında, okulun aşçısı, hizmetlisi, öğretmen ve öğrencileri iş birliği içerisinde ayarlamaları yapar. Görev hiyerarşisi yoktur, planlama ve çocuklarla ilgili diğer çalışmalara okulun tüm kadrosu birlikte karar verir (Aslan, 2005). Ayrıca öğretmenlerin rehberlik ettiği projeler için beraber araştırma yapıp deneyimler elde eden çocuklar da iş birliğinin önemini kavramaktadır.

### ***Şeffaflık***

Çocuklar okulda çalışan tüm kadroyu bilir ve tanırlar. Herkes birbiriyle işbirliği içindedir. Okul ile ilgili alınacak kararlar, toplantılarda tüm çalışanların ve tüm çocukların olması halinde demokratik ve işbirlikçi şekilde alınır. Bu toplantılarda çoğulculuk ve katılımcılık çok önemlidir. Her bir bireyin düşüncesi dikkatle dinlenilir ve saygıyla karşılanır. Bir konunun her bakış açısından dinlenilmesi ortak bir noktada buluşmayı sağlar ve bireylerin birbirleri arasındaki etkileşimini kolaylaştırır.

### ***Çocuğun Yüz Dili***

Çocuklar, öğrendiklerini etrafa anlatır, düşüncelerini ifade eder. Çocuklar bildikleri

şeyleri anlatarak bildiklerini kanıtlama algısına sahiptirler (Mutlu, 2010). Günlük hayatlarında ve okulda geçirdikleri zamanda çocukların fikir üretmesini sağlayacak “Gör-Düşün-Merak Et” anlayışından yola çıkarak sorular sorulması onları farklı fikirler üretmeye itecektir (Soydan ve Dereli, 2014). Bu yaklaşıma göre etrafı dinlemek, oldukça komplike ve çok yönlü bir davranıştır. Ayrıca aktif bir süreçtir ve birçok iletişim biçimini içerir. Çocuğun yüz dili ifadesinin temelini de dinleme davranışı oluşturmaktadır (Kayır, 2015).

Malaguzzi'nin deyişiyle öğrencinin rahat bir eğitim alanında kendisini gerçekleştirme ve düşüncelerini rahatça dile getirebilmesi için yüz dilinin olduğu kabul edilmektedir. Çocuklar kendini ifade ederken bin bir türlü yolla ifade etme becerisi kullanırlar. Örnek verecek olursak, oyunlarla duygularını dışa vururlar, dans, resim, kil ve müzik gibi etkinlikler yardımıyla duygularını ve fikirlerini ifade ederler. Bu onların karşısındaki kişiyle iletişim kurma şeklidir. Bu bakış açısı, çocukların somut tecrübelerini sembolik edinimlere dönüştürmektedir. Bu aşamada kolaylaştırıcıların yapması gereken, çocuğun ifade biçimini desteklemek, çocukları farklı ifade şekilleri kullanması için ortamda düzenlemeler gerçekleştirmek, buldukları kültüre ve çevreye uyumlu programlar sunmaktır (Arseven, 2014).

Çocukların kendini ifade ederken kullandığı sembolik yöntem onu dinleyenler tarafından çok iyi anlaşılmalıdır. Kendilerini ifade etmek için seçtiği her dile onların ana dili gözüyle bakılmalıdır. Başka bir söylemle ifade edilecek olursa, sınıf dinamiği izin verirse çocuklar kendi kurallarıyla oluşturduğu sembolik ifade biçimleriyle kendini ifade etmekten daha çok hoşlanırlar ve bu dili çözümlmek, çocuğa dönüt verebilmek işi gerçekten sürece kendini adayan öğretmenlerle olur.

Çocuğun Yüz Dili, Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu sayılan Malaguzzi'nin kitabı ve bu kitapta bulunan şiirinin adıdır. “Çocuğun 100 Dili” aynı zamanda 1980 yılında ortaya çıkmış dünyaca ünlü bir serginin ismidir ve Reggio Emilia okullarında yapılan çalışmalarını göstermek amacıyla gezici bir sergidir (Kayır, 2015).

### ***Yaratıcılık***

Yaratıcılık bireyin salt olarak düşünme kalitesi ölçülemez, yaratıcılık düşünme

dışında etkileşime girmeye, ilişki kurmayla da bağlantılıdır. Bu nedenle bireyin bunları gerçekleştirebileceği bir ortama fazlasıyla ihtiyaç vardır. Reggio Emilia felsefesi, öğrencilerin istediği an ve yerde yaratıcılıklarını ortaya koyabilecekleri bir atmosfer oluşturulmasına çok dikkat etmekte ve oldukça önem vermektedir Dolayısıyla yaratıcılık öğrenme sürecinin en önemli araçlarından biri olarak görülmektedir (Dereli, 2013).

Sanat ve yaratıcılık için özel bir zamana ihtiyaç yoktur çünkü yaratıcılık günümüzün her anında, bütün çalışmalarda, gün içerisindeki tüm iletişimlerimizde, gerçekleştirdiğimiz tüm hareketlerde bulunmaktadır. Yaratıcılığın ortaya çıkarılacağı ortamlar sunulması, bu ortamların ilgilerine hitap eden yerler olması, çocukların özellikle sanat üretimi yoluyla fikirlerini ifade etmelerinin sağlanması çok önemlidir (Piazza, 2007).

### **Aile Katılımı**

Reggio Emilia okullarındaki ebeveyn katılımları çalışmaları içerisinde, anne ve babalar türlü etkinliklerde ve planlamalarda aktif bir biçimde rol oynamaktadır. Aileler yönetim sürecinde ve çeşitli okul bileşenleri meclislerinde söz hakkına sahiptir. Ayrıca aileler çocukların projeleri için onlarla sürekli etkileşimde olmalı, daha çok bilgi edinmeleri için onların yardımcıları pozisyonunda bulunmalıdırlar.

Reggio Emilia yaklaşımında toplumsal ilişkiler ile işbirliği politikası adı altında sadece çocuğa odaklanılmayıp ailenin ve öğretmenin de işin içinde olmasına çok önem verilmektedir. Bunun için çocuk, öğretmen ve aile unsurlarını sürecin bir parçası haline getirebilmek adına buluşmalar, etkinlikler ve toplantılar düzenler (Öztürk, 2006).

Yaklaşımında şeffaf ve davetkâr olabilmek adına açık kapı politikası uygulanmaktadır. Açık kapı politikası ile ebeveynler okula istedikleri an rahatça girebilir ve sınıflarda gözlemci ya da katılımcı olarak yer alabilirler. Açık kapı politikası, ebeveynlerin çocukları kendilerini hazır hissedene kadar okul ve sınıf içerisinde bulunma fırsatı sunar. Bu esnada öğretmen sınıfta bulunan veliden rahatsızlık duymaz hatta ortaklık duygusu ailelerin okulda olma durumunu daha etkili bir öğrenme fırsatına çevirmeyi hedefler (Özgen, 2009).

Reggio Emilia okullarında haftalık ya da aylık bültenler, duvarlarda süreci anlatan

dokümantasyonlar, okul gazeteleri ya da ailelerin gönüllü olarak katıldığı projeler okul-aile etkileşimini ayakta tutmak için kullanılan çeşitli iletişim araçlarındandır. Burada ulaşılmak istenen hedef, ebeveynlerin evlatları ile beraber ortak deneyimler kazanmasını sağlamaktır (Özgen, 2009).

### **Reggio Emilia’da Okul Yapısı**

Okulun binasının girişinde üçgen şeklinde veya konkav ve konveks şekillerde aynalar bulunmaktadır. Bu aynalar çocuğun kendini bambaşka açılardan görmesini sağlar, bu durum da çocuğun çeşitli düşünceler geliştirmesini pekiştirir (Aslan, 2005). Reggio Emilia okullarında, okulun tüm çalışanlarının ve çocukların arasındaki sosyal beceriyi besleyecek oldukça büyük bir alan bulunmaktadır. Sınıflar bu alanın etrafında olacak şekilde planlanmıştır. Bu durumda öğrenciler ve yetişkinler bütün gününü bu alan içerisinde beraber geçirmek durumunda kalırlar ve sosyalleşmeye maruz bırakılırlar (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000).

Reggio Emilia okullarında ortak paylaşım alanı sağlayan yerlere “Piazza” denmektedir. Burası yetişkinler ile çocuklar arasındaki sosyal alışverişi kolay hale getirmek amacıyla planlanmış alanlardır (Temel ve Dere, 1999). Reggio Emilia okullarında sınıfın kapıları camdan yapılmıştır. Amacı şeffaf olabilmek adına herkesin birbirini görebileceği bir düzen sağlamaktır. Gerek duyulduğunda alanı büyütmek için kapılar sürgülü şekilde tasarlanmıştır (Ekici, 2015).

Bu okullarda Sanat çalışmalarının yapıldığı geniş alanlara “Atelier” yani atölye denmektedir. Aynı zamanda sınıflar da mini atölye olarak adlandırılmaktadır. Bu alanlarda birçok sanatsal faaliyet materyali bulunur ve öğrencilerin erişebileceği şekilde hizalanmıştır. Atölyelerde camdan boncuklar, seramik parçaları, pipetler, dönüştürülebilir materyaller ve taşlar, tohumlar, kurumuş çiçekler vardır (Pekdoğan, 2012). Bu sanatsal faaliyetleri yürüten eğitimciye de ‘Atelierista’ denmektedir. Atelier alanlarında gerçekleştirilen sanatsal faaliyetler okulun ve sınıfın türlü yerlerine asılır. Nereye asılması gerektiğine çocuklar ve öğretmenler ortak bir şekilde karar verir. Bu işlemi yapmanın nedeni okulu ev gibi sıcak ve samimi bir ortama çevirebilmektir. Bunun için de en etkili şey ortama bizden olan bir şeyler katabilmektir. Okulun çevresine baktığımızda da yine



çocuklara hitap edecek bir şekilde düzenlenmiş alanlar görülür. Türlü aktivitelerin sağlanabileceği bahçeler, su parkurları, tırmanma duvarları, küçük engellerden oluşan koşu parkurları gibi alanlarla donatılmıştır.

### **2.5.10. Serbest Gestalt Okulları**

İki ya da daha fazla parçadan oluşan bütünleşmiş bir dinamiği ortaya koyan Gestalt yaklaşımını Kant ortaya atmıştır. Ekolün kuramsal felsefesini varoluşçu, bütünleştirici, fenomenolojik bakış oluşturmaktadır (Kozankurt, 2019).

#### **Serbest Gestalt Okullarının Amacı**

Sahip oldukları felsefeyle okulların amacı, öğrencilerin çevreye saygılı davranması, duyarlı olması ve sorumluluk sahibi bir birey olarak büyümesi hedeflenmiştir. Yaşamları boyunca öğrenme edimlerini bütün aktivitelere aktaran öğrencilerin bu eğitimi alırken gözetilen felsefi ilkeleri şöyledir;

- Yapararak-yaşayarak öğrenmek, süreçten zevk almak ve bilgileri derinleştirmek,
- Keşfederek, deneme- yanılma yapmak,
- Etkinliklerde düşünüp, hissedip, yapma disiplinine sahip olmak,
- Ekolojik bilgiden veya çevrenin sağladığı fırsatlardan yararlanmak,
- Günlük yaşam deneyimleriyle iç içe girmiş proje metodunu kullanmaktır (Kozankurt, 2019).

#### **Serbest Gestalt Okullarının Kuruluşu**

Serbest Gestalt pedagojisini okul veya öğrenme ortamlarına taşıyanlar ABD’de F. Perls, , P. Goodman, L. Perls; Almanya’da G.I Brown ve H. Petzold’dur. Günümüzde Gestalt’ı uygulayan okullar üç adettir. Bir tanesi, Avusturya’da diğerleri İsviçre’dedir.

İsviçre'deki okul, Kögi tarafından 1975 senesinde kurulmuştur (Hesapçioğlu ve İnandı, 2004).

Bu okullardan en çok adını duyuran okul İsviçre'deki Ecole d' Humanite'dir. Okul, 25 çeşit ülkeden gelen yetişkinlerin burayı çocukları için ev olarak görmesiyle adını duyurmuştur. İngilizce ve Almanca eğitim vermektedir. Okuldaki çocuk sayısı 120-150 arasındadır. Okulun yakın çevresinde öğrencilerin ve okul personellerinin barınma ihtiyacını karşılamak için 20 dağ evi vardır. Bu da kampüs sistemi oluşturmaktadır. Okula öğrenci kabulünde cinsiyet dağılımı büyük önem taşımaktadır ("Ecole d' Humanite", 2022).

Modellschule Graz ise, 160 çocukla Avusturya Graz bölgesinde açılan özel okuldur. Gestalt yaklaşımıyla ilgilenen aile ve eğitimciler ortak ideaları paydasında buluşmuş ve dernek kurma kararı almışlardır. Bu derneğe bağlı olarak 1983 senesinde yenilikçi ebeveyn ve kadın öğretmenlerden oluşan bir grup Modellschule Graz okulunu kurmayı başarmıştır. Dolayısıyla okulun sahibi tek bir kurucu diyemeyiz. Sahipleri, okulun bütün yapıları olan öğrenciler, veliler ve öğretmenlerdir ("Modellschule Graz", 2022).

### **Serbest Gestalt Okullarında Yönetim**

Serbest Gestalt okullarında yönetsel kararlarda etkisi daha fazla olan yönetici bulunmaktadır. Yine de yönetsel bir karar alınacağı zaman katılımcı politika süreci izlenir. Okulda yöneticinin dışındaki diğer görevler öğretmenler tarafından yerine getirilir. Yönetici yardımcısı, program eğitimcisi, çalışma dünyasıyla ilişkileri düzenleyen kişi gibi çeşitli uzmanlık isteyen görevler, ilgisi ve merakı olan öğretmenler tarafından yapılır. Okulda öğrenci, öğretmen, ebeveyn ve diğer çalışanların da katıldığı düzenli aralıklarla yapılan toplantılar vardır. Her haftanın Çarşamba günü, aileler ve okul çalışanlarının bir araya gelme, yemek yiyip sohbet etme günüdür (Dündar, 2007).

Modellschule Graz okulunda demokratik süreç çok önemlidir, iletişim içeren bir organizasyon modeli oluşturmuştur. Okulun bir derneği vardır ve taşıyıcısı konumundadır. Okulla ilgili kararlar derneğin kurduğu çeşitli kurullarda alınır. Bu kurullarda ebeveyn, öğrenci ve öğretmen sayılarının birbirine yakın şekilde olması önemlidir (Dündar, 2007).

## **Serbest Gestalt Okullarında Müfredat**

Modellschule Graz, Almanya’da bulunan Gymnasium okullarındaki müfredatla eğitim yapar. Bu müfredata her okul tarafından yeniden şekil verilebilir. Reform pedagojisi, öğrencide okul yaşamını, bedensel gelişimini, ruhsal yapısını ve sosyal davranışlarını bir arada ele alıp bütünsel gelişim sağlamasını hedeflemektedir (“Modellschule Graz”, 2022).

Sınıfların yeterlilik düzeylerine bakıldığında, 5. sınıf öğrencileri için grup çalışmaları oluşturma bu çalışma şeklinde kendini geliştirme ve kendi ihtiyaç ve isteklerini fark edebilme, 6. sınıf öğrencileri için anlaşmazlık, problem veya çatışma yaşandığında iletişim becerisiyle çözebilme, 7. Sınıf öğrencileri için proje tasarlama ve sürdürülebilirlik, 8. sınıf öğrencileri için beşten başlayıp yedinci sınıfın sonuna kadar sürdürülen çalışmaları birleştirme hedefi vardır. Bu okullarda sınav sistemi veya not sistemi bulunmamaktadır. Öğretmen sürecin bir parçası olduğu için öğrencinin hedeflere ne kadar ulaştığını diğer öğretmenlerle ve ebeveynlerle görüş alışverişi içerisine girerek belirler. Okul programı sabah ve öğleden sonra olacak şekilde hazırlanmıştır. Tüm sene 7 kurs periyoduna bölünmüş, her periyod 5-6 hafta sürecek şekilde hazırlanmıştır. Öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre 3 kurs periyodu seçer ancak seçtikten sonra öğretmen, öğrenci ve koordinatör bir araya gelerek, öğretmen veya öğrenci için derslerin çakışmamasını veya öğrencinin o kurs için yeterlilik düzeyinin uygun olup olmadığını hep beraber tartışırlar. Kurs dönemleri bittikten sonra her öğrenci sunum yapar (Dündar, 2007).

Öğleden sonrası için belirlenen kurs programlarında 70’e yakın aktivite içeren kurs bulunmaktadır. Bu aktiviteler çocuğu hem fiziken hem ruhen hem de yetenek anlamında geliştirecek aktivitelerdir. Seçebilecekleri alanlar spor, tiyatro, sanat, müzik, el işi ve zarafet konularıyla ilgilidir (“Ecole d’ Humanité”, 2022 ).

## **Serbest Gestalt Okullarında Finansman**

Kar amacı gütmeyen okullardır. Okulun gelirleri, öğrenci başına alınan harçlar ve hayırsever eğitim gönüllüsü bireylerden karşılanmaktadır. Ecole d’ Humanité okulunda 2022-2023 okul kayıt ücretleri depozito: 5 000 CHF (isveç poundu) okul ücreti de aylık:

750 CHF'dir. Yatılı öğrenciler için 65 000 CHF sadece gündüz gelecek çocuklar için 28 000 CHF şeklinde planlanmıştır ("Ecole d' Humanité", 2022). Bu ücretlere müfredatın dışında yapılan aktivite ve kurslar, kırtasiye materyalleri, ders kitabı ve yardımcı kitap ücretleri eklenmemiştir. Okulda yapılan müfredat dışı aktivitelere örnek verecek olursak, at biniciliği, kayak dersleri, dövüş sanatları vb. kurslar sayılabilir.

### **2.5.11. Bağımsız/Serbest/Alternatif Okullar**

Bağımsız okullar kuruluş amaçlarıyla ilgili değişik bir sınıflandırma içine alınmıştır. Bu sınıflamanın yapılış şekli (Dündar, 2007);

- Çeşitli kuruluşlara veya küçük birliklere üye okullar: azınlık okulları, Müslüman okulları, Hıristiyan okulları sayılmıştır,
- Uluslararası Hıristiyan Okullar Birliği'ne üye okullar
- Katolik bağımsız/serbest okullar
- Bağımsız okullar birliği
- Society of Christian Schools

Bağımsız Okullar bir Amerikan eğitim sistemidir, Konfüçyüs'ten esinlenerek oluşturulmuştur. Devlete bağlı değildir ve Amerika'daki yüzdeliği en az olan okullardır. Talep konusunda çok verim alamamasına rağmen ülkenin birçok ünlüsü bu okulları tercih etmiş ve burada eğitim almıştır. Okul mezunlarından örnek verecek olur isek, Bush, Kennedy, Roosevelt, Albee ve Schlesinger'i sayabiliriz (Raywid, 2001).

### **Bağımsız Okulların Amacı**

Bağımsız okullarda sisteme başkaldıran bir yapı vardır. Otoriteye, kurum fikrine ve teoriye karşı, bireyselci yapısı bulunmaktadır. Öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları ön planda tutulur ve karar mekanizmaları okulun tüm bileşenleridir. Bu okullarda kendi müfredatını oluşturma, dünya görüşü benimseme, kültürel beslenmede oldukça özgürdürler. Bunun için

de karşı koymaları gereken hedefleri amaç belirlemişlerdir. Bunlar; ırksal üstünlüğün olması, dinsel hoşnutsuzluğun olması, zulüm edilmesi ve sosyal farklılıklara karşı kışkırtma gibi konulardır.

Serbest/Bağımsız okulların için hedeflenen temel özellikler ve amaçları;  
(“Bundesverband der Freien Alternativschulen”, 2022)

- Her öğrenciye merakları ve ihtiyaçları doğrultusunda kendine özgü öğrenme yolları bulabileceği özgür bir ortam sağlamak,
- Grubun oluşma sürecine özen göstermek,
- Büyük oluşumlar olmaması sayesinde güvenilir ve barışçıl bir okul havası oluşturmak,
- Öğrenmede alternatif metotlara fırsat vermek,
- Öğrencinin kendi temposunda öğrenme fırsatı ile gerçek bireysel öğrenme alanı sağlamak,
- Kendi kendini idare eden okullar vasıtasıyla aynı vafsa sahip okul toplumu yaratmak şeklinde sayılabilir.

Bağımsız okul türlerinin farklı yapılarını sıralayacak olursak;

- Yatılı okullar,
- Karma okullar,
- Gündüz okulları,
- Yüksek seviyede akademik okullar,
- Sadece kız ya da erkek okulları,
- Seçici ve başka yerde başarısız olmuş öğrenciler için ikinci şans okulları,
- Uzatılmış eğitim programları,
- Ücretsiz ya da az miktarda ücrete tabii halk okulları,
- Yüksek malî yardımla okul içinde okul uygulaması,
- Sadece zenginler için olan elit bağımsız okullar;

- Gelirini yalnızca okul taksitleri ve harçlarından elde eden okullar,
- Sadece birkaç sınıftan mezun olmuş kişilere eğitimlerini tamamlamaları için devam okulları şeklinde sıralanabilir (Dündar, 2007).

Bu okullarda öğretmen başına düşen öğrenci sayısı çok düşük olduğundan dersler birebir gibi geçmekte değerlendirme süreci de bireysel olmaktadır. Bağımsız okulların ortak özellikleri ise yönetmede, finanse etmede, müfredat belirlemede, öğrenci seçmede kendi kendine karar veren küçük yapılar olarak sıralanabilir.

### **Bağımsız Okulların Yönetim Modelleri**

Öğretimin nasıl olacağı, yönetim işlerinde öğretmenlerin ne kadar rol alacağı, okul gelir gider hesaplamalarında okul sorumludur. Sorumluluğu tüm okul bileşenleri üstlenir çünkü çocuğu ilgilendiren her şeyde söz hakları olduğu gibi okul işlerinde de aynı vericiliği sağlamaları beklenir. Bunun yanında birçok bağımsız okul, sendika faaliyetleri ve kısıtlamalarında, ayrıcalık kullanmada, ortak pazarlık gibi durumlarda da bağımsızdır. Seçimle gelen okul yönetimi verdikleri kararlarla, okul felsefesi ilkelerini, program oluşturma sorumluluğunu ve kaynak ihtiyaçlarını gidermeyi üstlenmiş olur. Okul yönetimi içerisinde ebeveynler ve gönüllü eğitimciler bulunmaktadır.

### **Bağımsız Okulların Öğretim İlke ve Yöntemleri**

Bağımsız okullarda daha çok bireysel öğretim yöntemleri kullanılır. Bunun yanında küçük takım çalışmaları, ilgi projeleri, medya okuryazarlığı ve sportif aktiviteler yöntemlerde öne çıkar. Öğrenme sınıfta olabileceği gibi açık alanlarda da gerçekleştirilir (“Independent School”, 2022).

Öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini üst düzeye çıkarmak için çok amaçlı dil sanatları çalışmaları yapılır. Dört ayağı bulunan multi-metot, seçime dayalı okuma, yönlendirilmiş okuma, kelimelerle yazma çalışması sistemi uygulanır. Dersler iki, iki buçuk saat sürerken bazı haftalar cumartesi günleri de eğitim vardır

(“Alexander Robertson School”, 2022).

BFAS (Bundesverband der Freien Alternativschulen), bu okullarda kullanılan metotları (Dündar, 2007);

- Yönetiminde öğrencinin olduğu projelerle çocuğa kendini gösterebilecek fırsatlar vermek,
- Değişik öğrenme stilleri kullanmayı hedefleyen kurs sistemleri,
- Farklı yaşlardan oluşan grupları belirleme,
- Çeşitli metotlar kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırmak,
- Disiplinler arası proje üretimi yapmak,
- Öğrenci yetenekleri göz önüne alınarak grup aktiviteleri oluşturmak,
- Zaman yönetimi konusunda çocuğu serbest bırakmak şeklinde sıralamıştır.

### **Bağımsız Okullarda Müfredat**

Bağımsız okulların her birinde kendi yapısına göre müfredat vardır. Devlet okullarında görülmeyen ahlak eğitim, bu okullarda geniş yer kaplar. Okullarda yapılan atletizm yarışmaları, zihin ve beden beraber çalışır mantığı ile okulun günlük programında yer alır. Müfredatlar okul içinde sürekli değerlendirilir, eksik ya da güncellenmesi gereken bir durum olduğunda anında müdahale edilebilir. Sınıf seviyelerine göre belirlenen müfredat spiral bir şekilde ilerler. Sebebi ise, anlamının derinleşmesini sağlamak ve yeni bilgileri iyi öğrenme üzerine inşa etmektir (Dündar, 2007).

Müzik eğitimi bu okullarda çok önemlidir. Öğrenciler orff dersleri, enstrüman çalımı, kayıt aleti kullanma ve şarkı söyleme gibi etkinlikler yapar. Fiziksel eğitim derslerinde atik olma, hızlı, güçlü ve çevik olma özelliklerinin kazanılması beklenir. Ama en önemlisi bu derslerde öğrencilerin eğlenebilmesidir. Matematik dersinde uzamsal düşünme, zihinsel hesaplama, öngörme, grafiklerle açıklama gibi etkinlikler kullanılarak diğer okullardaki matematik derslerinden farklılaşma planlanmıştır. Bu programların haricinde, medya merkezi, yabancı dil, teknoloji sınıfları ve kütüphane etkinlik günleri

uygulamaları vardır. Kültürel manada bale, konser, sanat gösterileri, çok-kültürlü kutlamalar, opera gezileri, şiir ayı, yıllık bilim panayırı, yılsonu festivalleri okul ruhunun tüm öğrenciler tarafından hissedilmesine yardım eder (Aydın, 2015).

### **Bağımsız Okullarda Finansman**

Bağımsız okullar, kâr amacıyla oluşmamış, vergisi olmayan derneklerdir. Bu derneğe ebeveynler, gönüllüler, mezunlar ve hayırseverler aslında gönül veren herkes üye olabilir. Federal ve yerel yönetimlerden öğrenci mevcudiyetine göre maddi yardım alırlar. Bu da okulun dolaylı olarak finans ihtiyacının karşılandığını gösterir. Okul gelirleri, velilerden alınan aylık ödemeler, ebeveynler tarafından getirilen veya armağan edilen malzemeler, bağımsız okul mezunlarının kurduğu dernek yardımları ve farklı kurumlardan elde edilen bağışlarla sağlanır. Ebeveynlerin aylık ödemeleri, maddi durumlarına veya aylık ödeyebileceği meblağa göre kişiye özel hesaplanır. Birçok bağımsız okul kendini maddi anlamda döndürmekte zorlanmaktadır. Dolayısıyla devlet okullarındaki düzene konulmuş çalışma şartları ve maaş daha fazla olduğu için devlet kurumunda çalışmak öğretmenlere daha çekici gelir. Bu durum, okulların daha büyük kaynaklarla kendilerini ileriye taşıması gerektiği bilincini oluşturur (Dündar, 2007).

### **2.5.12. Orman Okulları**

Orman okulunun temel prensiplerini, ilkelerini ve işleyişini anlayabilmek için öncelikle sınıf dışı eğitimle ilgili bilgi sahibi olmamız gerekmektedir. O yüzden yüzeysel olarak sınıf dışı eğitimle ilgili bilgi edinmek son derece önemlidir. Kamp sisteminden günümüze kadar geliştirilerek gelen sınıf dışı eğitimin temel ilkeleri şu şekilde ifade edilebilir (Koyuncu, 2019):

1. Açık hava eğitimi, eğitimin illa kapalı sınıf ortamlarında olması gerekmediğini, açık alanlarda da eğitim olabileceğini savunur.
2. Açık hava eğitiminin farklı bir müfredatı yoktur. Elimizdeki müfredatı açık alanlara aktarabilmemiz gerekir.



3. Birey, çevresinde olan biteni ve eğitimin temelini özümseyebilmesi için açık hava edinimlerine ihtiyaç duyar. Bu nedenle dışarıda yapılan eğitiminin temeli yaparak yaşayarak öğrenmektir.
4. Dışarıda yapılan eğitimin belirli bir süresi yoktur. Öğrenci edinimi bazen bir saat bazen haftalar bazen de birkaç dakikada oluşabilir.
5. Detaylı şekilde gerçekleştirilen programlar karma yaş çocuklar için deneyimleriyle anında hedefe ulaşmayı temel alır.
6. Sınıf dışı eğitimde, keşif yoluyla spontane gelişen öğrenmeler çok önemlidir. Bilgiyi bir yetişkinin hatırlatması yerine nesnelere kullanarak ya da yaşantılar arasında bağ kurmasını sağlayarak keşif yolunu açmak hedefler arasındadır.
7. Açık havada yapılan tüm edinimler, sınıf dışında öğrenme eğitiminin uzvu gibi kopmaz bir parçasıdır.
8. Açık hava eğitimi daha önceden edindiği bilgileri ortama aktararak derinleşmesinde ve kalan vakitlerin keyifli bir şekilde öğrenme ortamına dönüşmesinde etkilidir.

Louv (2017), “Doğadaki Son Çocuk (Last Child in the Woods)” adlı kitabında, büyük şehirlerde büyüyen çocukların vakitlerinin büyük bir kısmını kapalı alanlarda geçirdikleri için, açık alanlarda ve doğadaki canlılarla etkileşim yaşamada korkular, tiksinti, gerilme gibi sağlıksız duygular geliştirdiklerini söylemiştir. Bunula ilgili araştırmalarda, çocukluğundan beri doğada zaman geçirmeyen yetişkinlerin, çeşitli problemlerle karşılaştıkları ortaya çıkmıştır. Bu sebeple de doğal alanlarda uygulanması gereken aktiviteler mutlaka eğitim programlarının içinde olmalıdır (Çabuk, 2019).

Sınıf dışı eğitim, çocukların sosyal alanda gelişmesini destekler. Çocukların sosyal ilişkilerinde başarılı olmasını, bir şeyi başarma güdüsünü, liderlik vasfını kazandırdığını ve duygusal zekâlarını geliştirdiğini göstermektedir (Okur Berberoğlu, 2013).

Açık hava eğitimi yaklaşımı, çocuklar için güzel bir gelecek hazırlamak ayrıca çocukların akademik düzeylerini yükseltmek adına yaratıcı ve başarılı öğrenme ilkelerini benimsemektedir. Dışarıda gerçekleştirilen eğitim aktiviteleri çocukların iç motivasyonunu yükseltir, sosyal becerilerini geliştirme imkânı sunar, öğrenme sürecinde öğrenciyi aktif kılar (Sönmez, 2020).

Açık hava öğreniminde büyük bir yeri olan öğretmenlerin farklı hedefleri vardır. Teorik bilgiyi salt vermek yerine çocuğun deneyimlerinden edinmesine fırsat sunar. Doğadaki farklı materyalleri oyun kurma, etkinlik materyali olarak kullanma fırsatı sağlar. Bu da çocuğun çoklu duyularının gelişimini daha kısa sürede tamamlamasına sebep olur. Öğretmenlerin öğrenim ortamını mükemmel yakın şekilde tasarlaması oluşacak herhangi bir talihsizliğe fırsat vermez. Aynı şekilde program da hedeflenen kazanımlara uygun olmalı ve tek öğretmen görüşüyle oluşturulmamalıdır. Oluşturulan bu ortamlar, çocuk kazanımları elde ederken keyifli vakit geçirsün ve mutlu olsun anlayışı üstünde durularak planlanır (Koyuncu, 2019). Sınıf dışı eğitimi kabaca ele aldıktan sonra sınıf dışı eğitimde en çok kullanılan eğitim yaklaşımı olan orman okullarını ele almak yararlı olacaktır.

Atasoy (2006), çocukların doğa ile bağlarını güçlendirmek için çevreyle ilgili duyarlılığı ve sorumluluğunu geliştirmenin doğa içerisinde faaliyetleri arttırmayla olacağını düşünmektedir. Bu sebeple orman okulları son yıllarda revaçta olup dünya genelinde sürekli artış gösteren bir eğitim yaklaşımıdır. Orman okullarına destek, eğitim girişimcileri ve yerel yönetimler tarafından sağlanır. Orman okulları, çocukları tüm yönlerden geliştirir ve kendilerine güvenen, yeteneklerini ve becerilerini fark eden bireyler olarak yetişme imkânı sunar (Tantekin, Yalçın, 2017).

Orman okulunun temel esası, çocukların deneyimleriyle kapsamlı edinimler sağlamanın önünü açmaktır. Belirlenen hedeflere çocuklar, hareket ederek, gözlemleyerek, anlatarak ve sosyal iletişimde bulunarak zenginleştirilmiş ve çeşitlendirilmiş açık alan deneyimlerinin kazandırılmasıyla yapılır. Orman okullarının kabul görmüş adlarının aksine kesinlikle ormanda olacak diye bir kaide yoktur. Çocukların açık bir alanda doğayla iç içe olması orman okulu olarak nitelendirilmesi için yeterlidir. Çocuklar açık alanda ağaçlara çıkar, keşfedecek farklı şeyler bulur, oyunlar tasarlar, hayvanlara ve kendilerine küçük barınaklar kurar. Uygulamadaki asıl amaç çocuğun olası durumlarda risk alacak gücü bulması, kendine ait seçimlerinin olması ve özgüveninin gelişmesidir (Onur, 2016).

Orman okulları daha çok çocuğun 3-12 yaş arasını yani anaokulu ve ilkokul dönemlerini ciddiye alır. Çünkü bu dönemde kazanılan alışkanlıklar, deneyimler ileri yaşlara daha rahat aktarılabilirdiği için küçük yaştan itibaren doğayla iç içe olmak ve burayı öğrenme ortamı olarak benimsemeyi fazlasıyla önemli bulur. Orman okullarının tüm

dünyada uygulanan en temel prensibi bu yaklaşımı ormanlık alana ya da doğaya yapılan bir kerelik ziyaret olarak görmemeli, bu ziyaretler uzun süreli ve düzenli oturumları içeren süreç olmalıdır. Orman okulu aynı grup çocuklarla, düzenli, uzun süre, haftada bir gün veya daha fazla olacak şekilde ve en az 9- 10 haftayı içeren ziyaretler olarak uygulanmalıdır (Temel ve Canlı, 2022).

Orman okulu eğitimcisi, iş hayatında veya eğitim alanında kendini sürekli geliştiren, aktif çalışmalar yapan eğitimciler olmalıdır. Okul yönetimindeki kişinin en kötü 3. seviye orman okulu yeterlilik belgesine sahip olması gerekmektedir. Lider örnek bir kişilik ortaya koymalıdır, bu sebeple grubun içerisinde kendini sürekli bir öğrenen olarak tanımlamalıdır ve bu düşüncelerini de hayatına aktarabilmelidir (Koyuncu, 2019).

### **Orman Okullarının Temel Esasları**

Orman okullarının amaçlarını sıralarsak;

- Çocukları fiziksel ve zihinsel açıdan geliştirir,
- Çevre bilinci ve duyarlılığı kazandırır,
- Kalp ile ilgili hastalıkları azaltır,
- Obeziteyi engeller,
- Doğayla iç içe olmak doğayı sevmeye yardımcı olur,
- Bölgesel kalkınmaları sağlar,
- Kültürleri korur ve aktarımını sağlar,
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite (ADHD) problemleriyle mücadelede bulunur,
- Solunumla ilgili sıkıntıları tedavi eder,
- Yaratıcılıklarını keşfetmelerini sağlayarak özgüvenlerini geliştirir (Koyuer, 2017).

Orman okulları yerel okullar oldukları için bulunduğu ortama göre gelişim hedeflerini belirler ve ona uygun etkinlik, aktivite ve oyunlar düzenlenir. Oturumlar açık alanda olduğu için eğitimciler, öğrenciler ve doğa arasında mutlaka kurallar olmalı, güvenli

bir ortam yaratabilmek adına kurallar sık sık hatırlatılmalı hatta öğrencileri bir arada tutabilmek için de güvenli alanlar çizilmelidir. Daha önce de belirtildiği gibi doğayla etkileşim bir kere yapılacak ziyaretle değil, uzun vadede düzenli olarak sağlanmalıdır. Öğrenciler mutlaka mevsimsel olayları görmelidir. Karşılaştıkları doğa olayları doğayla olan ilişkilerinin derinleşmesine sebep olacaktır.

Kötü hava diye bir şey yoktur, yalnızca havaya uygun olmayan kıyafetler vardır sözü, orman okulunun ilke sözüdür. Çocukların her mevsimde açık havada vakit geçirmesi çok önemlidir, böylece soğuk ya da sıcak havada da eğlenceli aktiviteler yapılabileceğini ve bu havalarda doğru kıyafetlerle üstesinden gelebilmeyi deneyimleme fırsatları oluşur (Knight, 2009).

Orman okulunda dersler oturum olarak tanımlanır. Oturumlar daha önceden belirlenmiş kuralların tartışılmasıyla ve kamp ateşinin çevresinde yuvarlak oturma düzeniyle açılır. Oturum bittikten sonra tekrar aynı pozisyon alınır ve günün değerlendirilmesi yapılır. Ormanlık alanda kullanılan yerler sınırlandırılır. Çocuklar kesinlikle bu sınırları aşmamalıdır. Bilinçli olmadan farklı bir alana çıkan çocuk daha önceden oluşturulan güvenli sözcükle tekrar alanın içine alınır. Dersin planlaması başlangıçta anlatılır ve zaman yönetimi tamamen çocuğa bırakılır. Ders bittiğinde tekrar ateşin etrafında toplanılır ve çocuklar, eğer istiyorlarsa, yetişkinleri kutlamaya davet ederler (Koyuncu, 2019).

### **Orman Okullarında Öğretmen Yapısı**

Orman okulu öğretmenlerinin amacı, çocuğun gelişimi için doğayı uygun hale getirmek ve doğadan zevk olmasını, eğlenmesini sağlamaktır. Doğa içerisinde oyun kurabilecekleri alanları belirleyerek onların gerekli ekipmanlara sahip olmasını sağlamaktır. Öğretmen ise çocukları alan dışından izlemeli, çocuklar yardıma ihtiyaç duyduklarında yol göstermeli ve bu sırada dokümantasyon işlemini gerçekleştirmelidir. Yih-pei (1998) öğretmenin yapması gerekenleri altı başlık altında toplamıştır.

- Farklı alan ve konulara dikkat çekerek öğreten kişi öğretmendir.
- Öğretmen drama yöntemini kullanarak çocukları heyecanlandırır.

- Öğrenciler zamanının büyük bir kısmını öğretmenle geçirdikleri için öğrencilere günlük işleri (temizlik, yemek, düzen vb. ) öğretmek adına doğa harika bir alanıdır.
- Öğretmenler öğrencileriyle ilişkilerini daha güvenli ve daha sıcak şekilde kurar. Öğretmen otorite gibi gözükme yerine, abla ya da arkadaş yerine konur. Öğretmenler nasıl çocuklara ismiyle hitap ediyorsa öğrenciler de aynı şekilde öğretmenlere hitap ederken ismini kullanır.
- Öğretmenler çocuklar için örnek alınan insandır.

Orman okulu eğitimci yetiştirme programı beş basamaktan oluşur (Koyuncu,2019):

*Birinci adım:* Burada çocukların gelişimlerini sağlamak ve yeteneklerini ortaya çıkarabilmek için doğayla nasıl etkileşimler kurulması gerektiği tartışılır. Açık ortamda çalışma bilinci oluşturulur. Bu basamağın sonunda uygulayıcılara bir orman okulu programlarını oluşturabilecekleri örnek bir yapı gösterilir.

*İkinci adım:* İlk pilot program oluşturulduktan sonra program üzerinde pratikler yaptırılır ve doğayla kurulan etkileşim sayesinde eğitimcilerinin özgüvenlerinin artması amaçlanır. Doğada yapılacak etkinlik alanları detaylı bir şekilde incelenir ve düzeltmeler yapılır.

*Üçüncü adım:* İlk iki basamak tamamlandıktan sonra kendini değerlendirme ve diğer katılımcıların pilot programlarını tartışma aşaması gerçekleştirilir. Ekstra olarak deneyim sağlayan uygulamacılar bilgilerini ve edinimlerini sunacak kısa bir sunum yapar.

*Dördüncü adım:* Dördüncü basamakta yapılan işler eğitimi veren kişiler tarafından değerlendirilir.

*Beşinci adım:* Bu basamakta artık bir eğitim uygulayıcıya eğitimci gözüyle bakılmaya başlar. Oluşturdukları programa gelecekte ne gibi katkılar sunabileceği üzerine beyin fırtınası yapılır. Eğitimci sertifikasına sahip olunur.

Bu eğitimin sertifika programı ilk seviye orman okuluna giriş, ikinci seviye orman okulu asistan eğitimi, üçüncü seviye liderlik eğitimi şeklinde verilir. Türkiye’de orman okulu eğitimi, 2014 senesinden beri “Doğada Öğreniyorum” eğitim kurumu kurucusu, çevre eğitmeni ve erken çocukluk eğitimi uzmanı Gaye Amus tarafından verilmektedir. Teknolojiyle çok vakit geçiren çocukların, doğayla iç içe, açık alanlarda veya ormanda, yaparak-yaşayarak öğrenerek teknoloji bağımlılığından kurtulacağını ve edinilen bilgilerin

daha sağlıklı ve kalıcı olacağını düşünür. Duyularının tümüne hitap ederek öğrenim sağlayabilecekleri bir eğitim ortamını savunur. Bu yüzden sınıf dışı eğitimin Türkiye’de çoğalması için çok emek harcamış, birçok çalışma yapmıştır. “Doğada Öğreniyorum” eğitimine öğretmenlerden okul öncesi, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerini, bu bölümleri okuyan üçüncü ve dördüncü sınıf üniversite öğrencilerini, çocuk gelişimi mezunlarını ve eğitimcilerini, eğitim alanından mezun olmuş müdürleri, eğitim akademisyenlerini, sosyal hizmet uzmanlarını başvuru katılım şartı olarak göstermiştir. Bu şekilde Türkiye’de de orman okullarının artması ve bu eğitimi sunabilecek eğitimcilerin sayısının artması amaçlanmıştır (Amus, 2013).

### **Dünyadaki Orman Okulu Uygulamaları**

Dünyadaki orman okulları başta İskandinav ülkeleri olmak üzere Almanya, İskoçya, İngiltere, Rusya, Japonya, Lübnan ve Litvanya gibi ülkelerde yaygınlaşmaya başlamıştır (Koyuncu, 2019). Bu ülkelerden bazı orman okulu örneklerine bakılacak olursa;

#### ***Cedarsong Forest Kindergarten (Vashon, Washington)***

Cedarsong Forest Kindergarten sınıflarında bir öğretmen dört öğrenci ile ilgilenmek üzere bir sistem oluşturulmuştur. Eğitimin, yılın tamamında 5 gün boyunca sabah dokuzdan öğlen ikiye kadar ormanda olunacağı ve çocukların doğadan bulacakları yiyeceklerle beslenerek doğayı tanıyacağı söylentiler arasındadır. Haftanın iki günü ailelerin de eğitime katılarak okul ve aile işbirliğini güçlendirici etkinlikler sağlanmaktadır (“Cedarsong Forest Kindergarten”, 2022).

#### ***Denison Peguotsepos Nature Center***

Bu okulun sloganı “doğa bizim yuvamız”dır. Okul, doğanın içinde yer almaktadır ve içinde göllerin, tırmanmak için bulunan sayısız kayalıkların, yürüyüş parkurlarının ve ağaçların bulunduğu geniş bir alandır. Bu okul yapılandırılmış bir alanın çocuk için bir yararı olmadığını savunur. Doğanın çocuklara sunduğu her şey zaten bir oyun alanıdır

anlayışı sahiptir (“Denison Pequotsepos Nature Center”, 2022).

### ***Little Tree Hugger***

Bu okulu diğer orman okullarından farklı kılan matematik ve okuma yazma becerilerinin yanında dil eğitiminin de önemsemesidir. İspanyolca, Almanca, İtalyanca vb. dilleri doğal ortamda öğretmeye çalışırlar. Çiftlik hayvanlarının açık alanda materyal olarak kullanılabilmesini de bu okul sağlamıştır diyebiliriz (“Little Tree Hugger”, 2022).

### ***Natura Preschool at Irvine***

Bu okulda yapılan eğitim tamamen okulun içindedir. NAEYC adında belirli süreyi kapsayan müfredat programı vardır. Bu durum zamanı yönetme sürecini öğrenciye bırakmaz ve çocuğa derinlemesine öğrenme fırsatı sağlamaz (“Natura Preschool at Irvine”, 2022).

### ***Worldmind Nature Immersion School***

Bu okul, iklimi soğuk olan bir bölgededir fakat bu durumun doğada vakit geçirmek için kısıtlayıcı bir sebep olmadığını savunur. Hava durumu ne şekilde olursa olsun çocuklar tüm günlerinin açık alanda geçirmelidir fikrini savunur ve derslerin birçoğu açık alana göre planlanır. Çocuğun doğayla arasında bağ oluşur. Havanın sıcaklıkları çok düşük olduğunda kapalı yerlerde vakit geçirilir (“Worldmind Nature Immersion School”, 2022).

### ***Berkeley Forest School***

Berkeley okullarının eğitim programında rutinler yoktur. Çocukların her gününü farklı etkinliklerle ve farklı alanlarda geçirmesi amaçlanmıştır. Bu yüzden tam 58 ormanda farklı aktivitelerin sağlanabileceği alanlar oluşturulmuştur (“Berkeley Forest School”, 2022).

### ***Sotkankoto Kindergarten***

Sotkankoto Anaokulu doğanın içinde ormanlık alana yakın bir alanda kurulmuştur.

“Doğadaki Evimiz” (At Home in Nature) pedagojisi ve “Skogmulle” etkinliklerini sunan bir eğitim yuvasıdır. Haftada en az üç gün ormana gitmektedirler. Okul ahşaptan yapılmazdır. Bahçelerinde şömine vardır ve burada yemek pişirip, ıslanan giysilerini kurutabilirler (Tantekin ve Yalçın, 2017).

### ***Floora Club***

Bu okul devlet tarafından, okula gitmeyen çocukların ihtiyacını karşılamak için ücretsiz şekilde kurulmuştur. Eğitimlerin tamamı ormanda gerçekleşmektedir. Amacı öncelikli olarak çocukların sosyalleşmesi ve doğayla iç içe vakit geçirerek doğayı sevmesini sağlamaktır. Bu okulun sloganı “Kirli ama mutlu çocuklar”dır. Ormana gitmek için bir toplanma alanı belirlenmiş olup çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler orada buluşur. Hep beraber yürüyerek ormana giderler. Okul binası sadece kullanılacak materyallerin ve ekipmanların zarar görmemesi için depolandığı alandır (Tantekin, Yalçın, 2017).

### **Türkiye’deki Orman Okulu Uygulamaları**

Ülkemizde son zamanlarda orman okullarının eğitim felsefesi dikkat çekmiş ve incelenmeye başlamıştır. Bu yaklaşımdan esinlenerek tüm okullarda “Okul Dışarıda Günü” gibi uygulamalar yapılmış fakat okullar bu sistemi düzenli hale getirecek şekilde bir planlamayla karşılaşmamıştır. O yüzden okul dışarıda günü bile zorunlu değildir (Çabuk, 2019). Dünya’da 1950’lerde Türkiye’de ise doğa eğitimine ilgi daha çok 2000’li yıllarda artmıştır.

### ***İstanbul Bilgi Kozası (MEB Bağımsız Özel Anaokulu)***

Bu okulun kurucusu ilk olarak Finlandiya’ya gidip orman okulları eğitimini almış ardından Almanya’daki Orman Sınıfını ziyaret etmiştir. Bu gezilerinden elde ettiği edinimleri kendi okulunu açmak için kullanmıştır. Okul High/Scope temelli özgün bir program yaratmıştır. Okul hava durumu ne olursa olsun haftada iki gününü ormanlık alanda geçirmekte okulda kaldığı günler için de en az iki saatini mutlaka açık alandaki etkinliklerle doldurmaktadır. Çocuklara keşfedecekleri alan sunmak çok önemlidir



(“İstanbul Bilgi Kozası”, 2022).

### ***İstanbul Yönder Orman Anaokulu (MEB Bağlı Özel Okul)***

Yönder Okulları tamamen modern teknolojiyle donatılmıştır ve içerisinde çeşitli atölye derslikleri bulunmaktadır. Tam donanımlı fiziki ortamı ve tam gün hizmet veren sağlık birimleri vardır.

Yönder Okullarının amacı, pozitif bilimi rehber alan, Atatürk ilkelerini benimsemiş, geleneksel eğitim dışında çocuğun kendi öğrenme sürecinin sorumluluğunu alan bireyler yetiştirmektir. Bunun için keyifli alan sunar ve zenginleştirilmiş öğrenme alanları oluşturur. Kültürlerarası iletişim deneyimlerinin kazanılmasını sağlayan, sanata ve spora vakit ayıran, bireyin tekilliğini önemseyen ve koruyan bir kurum olmak ve ülkenin her yerine yayılarak bu imkândan tüm çocukların yararlanması sağlamaktır (Yönder Koleji, 2022).

Yönder okulu Dünya’da ve Türkiye’de uygulama yapan diğer orman okullarından bir konuda farklıdır. Orman okulunun esaslarında çocuğun doğal materyale erişmesi ve onunla oyunlar kurması yaratıcılığını geliştirmesi açısından çok önemlidir. Birçok orman okulu çocuklara yapılandırılmış orman sunmaz. Ancak Yönder Kolejleri özellikle zenginleştirilmiş bir alan yaratarak çocuğun keşfetme duygusunu köreltir.

### ***İstanbul Bahçeşehir Okulu (MEB Bağımsız Devlet Anaokulu)***

İstanbul Bahçeşehir Orman Okulu uygulaması, 2014 yılında “Erasmus plus KA1” projesi kapsamında “Orman Okulları ile Doğada Öğreniyorum Projesi” ne kabulü ile başlamıştır (Demir vd., 2018). Bu okul programını oluştururken her çocuğu farklı alır ve planlarını çocuklar için 6 haftalık seanslar şeklinde hazırlar.

### ***Mersin Dumlupınar Anaokulu (MEB Bağımsız Devlet Anaokulu)***

Mersin Dumlupınar Anaokulu’nda, doğa eğitimleri 2015 yılında başlamıştır. Doğada Eğitim Teknikleri’ni eğitim programında uygulamaktadır. Okulun öğretmenleri İtalya ve Almanya’da eğitimlere katılmış, döndükten sonra da proje grupları oluşturmuştur.

Yapılan toplantılarda yurtdışındaki edinimlerini diğer öğretmenler, ebeveyn ve öğrencilerle paylaşmışlardır. Beraber alınan kararlar ile okul bahçesi doğal malzemelerin olduğu sınıf dışı alana çevrilmiştir (Koyuncu, 2019).

### ***Mersin Serpil Orman okulları***

Serpil Orman Okulları eğitimini sadece kreş ya da anaokulları ile bırakmayıp orman okulları felsefesini ilkokul ve ortaokula da taşımıştır. Misyonunu mutlu bireyler yetiştirmek için doğanın sunduğu tüm alanları kullanmak fikrinden oluşturmuştur. Vizyonu ise, çocukların kendi başına yetebildiği, liderlik vasfını kazandığı, özgür olduğu, çevre bilinci ve sevgisini kattığı, dünya görüşünü esnettiği ve iyi bir yabancı dile sahip olduğu bireyler yetiştirmek olarak belirlemiştir (“Serpil Orman Okulu”, 2022).

### ***İzmir Renkli Orman Anaokulu (MEB Bağlı Özel Anaokulu) / İzmir BBOM Kooperatifi Okulu***

BBOM İzmir Renkli Orman Anaokulu 2014 yılında farklı eğitimi arayışı içinde olan doğasever bir grup ebeveynin çabaları ile açılmıştır. Okulun ebeveynleri ve eğitimcileri öğrencilerin etrafındaki olayları sorgulama ve anlamlandırma çabalarını desteklemek için vardır. Onlara her zaman doğruyu ya da olması gerekeni göstermek yerine, çocukların araştırmasını, keşfetmesini, deneyimlemesini ve hatalar yaparak öğrenmesini daha anlamlı bulur.

Okul çocuklara zenginleştirilmiş alanlar sunarak çocukların potansiyellerini ortaya çıkarmasını amaçlar. Böylece öğrenciler çalışma yaparken ilgilendiği konuda derinleşebilir (“BBOM İzmir Renkli Orman Okulu”, 2022).

### **2.5.13. Ev Okulları**

Okul kültürü yıllarca değişik kesimler tarafından eleştiri halindedir. Ders kalıplarının hep aynı şekilde olması, güncel bilgilerin takip edilememesi, takip edilse dahi uygulamaya dökmekte geç kalınması veya hiç uygulanmaması, zekânın türlü çeşidi olduğu

kanıtlanmış olsa bile günümüzde hala kabul görmemesi, sayısal zekânın daha önemli olduğunun eğitimciler tarafından bilinçsizce vurgulanması, düşünme biçimlerinde farklılaştırma için fırsatlar sunulmaması, farklı yollar deneyen çocukların tek düze düşünmeye zorlanması gibi problemler okulların eleştirilmesinde belli başlıca sebeplerdir.

Okul sistemini en güçlü eleştirenlerden biri Ivan Illich'tir. Illich, "Okulsuz Toplum" adlı kitabında, zorunlu eğitimde alınacak bilgilerin düzeylere bölünmesinin çocukta merak duygusunu körelttiğini ifade etmiştir. Ona göre okullar putlaştırılıyor ve okula bir bağımlılık yaratılıyor. Sanki okul olmadan eğitim alınamaz, toplumsal beceriler kazanılamaz, çocuğun potansiyeli fark edilemezmiş gibi davranıldığını iddia ediyor. Okulun itaatkâr bireyler yetiştirmeyi amaçlayan ve diploma için bireyleri muhtaç bırakan kurumlar olduğunu da ifadelerine ekliyor. Bu nedenle Illich "Her yerde, sadece eğitimin değil, bir bütün olarak toplumun okulsuzlaştırılmaya ihtiyacı var." sözünü dile getirmiştir (Bingöl ve Aybar, 2021).

Holt (1997)'a göre, okullar, öğrenciyi zaten yapmaları gereken sorumlulukları yaptıkları için ödüllendirirse (yıldız, aferin, isimlerini gurur tablosuna yazma) çocuklar öğrenmeyi bir görev olarak düşünürler ve çocukluktan gelen içsel bir dürtüyle buna karşı koyarlar. Okulla karşılaştığı ilk anlarda okula karşı bir gerginlik, keşfetme ve öğrenme ihtiyaçlarına ket vurma durumu yaşanır. Çocuklar kazandıkları tüm edimlerini sınavlardan geçmek ya da biliyor hissiyle bireyleri etkilemek olduğu inancına varır. Bu durum çocukların doğuştan sahip olduğu merak duygusunu söndürür (Aydoğan, 2007).

Baker (1995) de, okulların ortaya çıkmasıyla çocukların hareket alanının kısıtlandığını, dört duvar arasında kapalı kaldıklarını ve bunun adına da eğitim dendiğini söylemiştir. Çocukları tıpkı suçlular gibi bir yere hapsedmenin onlara kendini ne denli kötü hissettireceğinden bahsetmiştir. Çocukların hareket etmelerini yaramazlık olarak algılayan toplumsal düşüncenin kırılması gerektiğini dile getirmiştir. Kocaman bir insan topluluğunun belirtilen saatlerde susmayı ya da konuşmayı, oturmayı ya da kalkmayı, yemek yemeyi, tuvalete gitmeyi kabul etmesi, bireyleri zaman içinde aptallaştırdığını savunmaktadır (Aydoğan, 2007).

Ev okulu uygulaması, gün geçtikçe dünyaya yayılan bir modeldir. Burada tüm sorumluluk çocuğun ebeveynine aittir. Çocuğa geleneksel eğitim veren bir devlet okulunda veya parayla özel okul sistemi eğitimi yerine çocuğun evde de öğrenebileceğine

inanmaktadırlar. Ev okulu modelinde çocuklar okula gitmeden özel derslerle eğitim alırlar. Çocuklar velilerinden eğitim görür ya da sadece özel ders almak için okullara gider. Bu sistem düzenli ve kurallı bir eğitim sistemidir. Ev okullarında da yine bir program mevcuttur.

Ev okulu (home school) ya da evde eğitim (home schooling, home education) uygulamalarında çocuk bütün eğitimini aileden ya da ailenin tuttuğu özel öğretmenlerden alır. Çocuğun aldığı eğitim evde eğitim kapsamında sayılabilmesi için eğitimlerin büyük bir kısmının evde olması gerekmektedir. Haftada 25 ders saatini geçmemek koşuluyla okula da gidebilir (Şad ve Akdağ, 2010).

Ev okulunun tercih edilme sebeplerini sıralanacak olursa,

- Ebeveynlerin eğitim müfredatını çocukları düzeyinde kişiselleştirmek istemesi,
- Evde verilen eğitim ile başarının daha yüksek olacağı inancı,
- Okullarda pedagojik açıdan tek tip birey yetiştirme durumu,
- Çocuk ile ebeveyn ve kardeş ilişkilerinin daha sağlam olması,
- Çocukların yetişkinlerle kuracağı iletişimin daha güçlü olması,
- Okulların kalabalıklaşmasıyla ortaya çıkan şiddet olaylarından koruma olarak sıralanır (Çivici ve Özaslan, 2020).

Ayrıca ebeveynlerle yapılan araştırmalar sonucunda ev okulunun tercih edilme sebepleri;

- Eğitimin evde daha verimli olacağına,
- Dini anlamda okulların çocukları doyurmadığına
- Okuldaki kötü çevresinin çocukları etkilediğine,
- Ailesel sebepler,
- Okulların eğitim verirken karakteri geliştirmede eksik kaldığına,
- Okuldaki eğitime karşı çıkma,
- Çocuğun değişmesi ve gelişmesi için okulun yetersiz kaldığına,

- Çocuğun yeteneklerini geliştirici bir fırsat sunmaması,
- Ebeveynin çocuğunu istediği okula göndermemesi,
- Ev eğitiminin yıl içerisinde kazanımlar konusunda daha esnek bir yapıya sahip olması denebilir (Aydoğan, 2007).

### **Ev Okullarının Tarihsel Gelişimi**

Ev okulları denildiğinde akla doğum yeri olarak ABD gelmektedir. Uzun zamandır var olan Kuzey Amerika'daki ev okullarının tipik uygulamaları ücret karşılığı özel tutulan eğitimciler ile evde alınan eğitim olarak adlandırılan 'Tutoring' uygulamalarıdır. İlk kolonilerde okullar kurum olarak toplumda daha yerini almamıştır ve bu yüzden evde eğitim şarttır. Daha sonra yerel kurumlar oluşturulmaya başlanmıştır (Taşdan ve Demir, 2010). Şu anki ev okulu eğitimi 1960 yıllarının başında devletin kurduğu okullara karşı çıkmak amacıyla liberal bir ayaklanmadır.

ABD'de evde eğitim akımı 1960 ve 1970'li senelerde oldukça yayılmaya başlamıştır. Daha sonraki yıllarda ise yukarıda saydığımız farklı nedenlerden dolayı ev okulu ismini duyurmaya başlamış ve ev okulunun dünyanın her yerinde bilinmesine sebep olmuştur. 1993 yılına gelindiğinde ise evde eğitim Amerika'nın 50 eyaletinde uygulamaya geçmiş bir eğitim modeli olmuştur (Çoban ve Kavuk, 2021).

### **Ev Okullarında Program**

Ev okullarında kullanılacak yöntemler klasik eğitim sisteminden daha fazladır. Çünkü bireyselleşmiş eğitim yapıldığı için uygulanan yöntemlerin ne kadar işe yarayıp yaramadığı dönütü daha çabuk alınır ve ona göre bir düzenleme yapılabilir. Ayrıca ev etrafı çocuğa daha esnek bir öğrenme çevresi sunabilir. Ev okullarında programın belirlenebilmesi için bir çerçeve programa ihtiyaç vardır. Bazı sosyal ve dini görüşleri içine alan programların yanında bağımsız ve para kazanma amacıyla ortaya konulmuş programlar da mevcuttur. Bu programların birçoğu aileyi işin içinde tutmayı hedeflerken

bir kısmı da ebeveyn katılımını azami derecede düşük tutmuştur. Yine programların bir kısmı çocuğun teknolojiyi bilerek büyümesi için teknolojik materyallerden yararlanırken bir kısmı geleneksel eğitim materyallerini tercih etmiştir (Taşdan ve Demir, 2010).

Ev okullarında müzik, sanat, matematik ve yabancı dil alanlarının öğretilmesi için konunun uzmanlarından özel ders ile yardım alınabilir. Hatta bu durum sebebiyle çoğu zaman özel ders kavramı ev okulları ile aynı kavramı ifade eder algısı oluşmuştur (Gündüz, 2006). Öğrencilerin değerlendirmeye girebilmesi ve başarılı olabilmesi için aileler daha çok yasal uygulamaları tercih etmekte veya şemsiye program olarak bilinen paket programlardan yararlanmaktadır. Şemsiye programlar öğrencinin kaydını tutar, çocukları değerlendirir, bilgilerine göre sınıflama yapar program sonucunda da diploma sağlar (Tösten ve Elçiçek, 2013).

### **Ev Okullarında Aile**

Amerika’da ev okulu programını uygulayan ebeveynler daha muhafazakâr, varlıklı ve beyaz ailelerdir. Aile yapısı dağılmamış, anne ve babanın bir arada olduğu ailelerin daha fazla tercih ettiği görülmüştür. Ebeveynlerde bu özelliklerin olması, eğitimi ev okulunda görmüş bireylere akademik, sosyal ve ekonomik açıdan getirileri olduğu gözlemlenmiştir. Özellikle ebeveynlerin ekonomik geliri iyi değilse ev okulu eğitiminin amacını tamamlayamayacağı bilinmektedir. Diğer önemli bir nokta da ebeveynlerin eğitimi sayılabilir. Eğitimi üst düzey olan veliler eğitim sürecinde istek ve ihtiyaçlara daha uygun cevaplar sunabilmektedir (Taşdan ve Demir, 2010).

### **Ev okulunda Kullanılan Kaynaklar**

Ev okullarındaki birincil kaynak çocuğun ebeveynleridir. Bunun dışında her eyalette en az bir adet olacak şekilde ev okulları kuruluşu bulunmaktadır. Ev okulu kuruluşları kaynak bulmakta zorluk yaşayan çocuklar için kaynak verimi sağlamaktadır. Bunların yanında, kütüphaneler, devlet okulları, müzeler, kiliseler, kolejler de evde eğitim uygulayan ebeveynlere gerekli kaynak yardımında ve hizmette yardımcı olmaktadır.

Bazı yayınevleri de, kitap ve dergi konusunda ya da ders materyalleri konusunda öğrencilere hizmet sunarlar. Kendini eğitime adanmış kuruluşlar, mail ya da telefon aracılığı ile senenin belirli dönemlerinde uygulanan ev ziyaretleri ile bu ailelere yardımcı olmaktadır (Aydoğan, 2007).

Ev okulu tercih eden ebeveynler azınlıkta olduğu için birbirlerine kaynak konusunda oldukça destek vermektedir. Birbirleri ile sürekli iletişim halinde olan ve paylaşımcı ruhları gelişmiş bireylerdir. Bu durum ev okulu çocuklarının sosyal hayattan izole olmasını da engellemektedir. Öğrenciler birlikte vakit geçirip, arkadaş olabilmekte, birçok etkinliği beraber yapabilmektedir.

### **Türkiye’de Ev Okulu**

Alternatif bir eğitim çeşidi olan ev okullarının Türkiye’de uygulanması yasal açılardan mümkün kılınmamaktadır. Hatta yaş olarak örgün eğitim süresinde olan çocuk okula devam etmezse aile hakkında yasal yaptırım uygulanmaktadır. Bunun sebebi Türkiye’de eğitim hakkı olmasının yanında bir vatandaşlık ödevi olarak da görülmektedir (Karataş, 2019).

Türkiye’de sağlık sorunları sebebiyle özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için ev okulu kontrollü bir şekilde serbesttir. “Evde ve Hastanede Eğitim Hizmetleri Yönergesi” nin 5. Maddesine göre “Zorunlu öğrenim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylerden, örgün eğitim kurumlarından sağlık sorunları sebebiyle doğrudan yararlanamayanlara evde veya hastanede eğitim verilir” şeklinde kanunen hakları vardır (Aymen Peker ve Taş, 2017). Yine de bu eğitim sistemine, alternatif eğitim çeşidi olan ev okulu dememiz yanlış olur. Sebebi ise programın ve materyallerin devlet tarafından verilmesi ve öğretmenin maaşının devlet tarafından ödenmesidir.

### **2.5.14. Başka Bir Okul Mümkün Derneği (Bbom Okulları)**

Başka Bir Okul Mümkün düşüncesi İstanbul’da bir grup ailenin çocukları için isteklerine uygun okul bulamayışları ve okul arayışıyla doğmuştur. Aynı ihtiyaçla ortak

noktada buluşan ebeveynler bu fikri, birkaç ay içinde bir inisiyatife dönüştürmüştür. 2009 senesinde İstanbul’da başka bir okul açma fikrinde tüm kooperatif üyeleri ortaklaştılar. Okulda olmasını istedikleri değerleri hedef alarak yola çıkılmıştır ve bu hedefle okul inşa etmek üzere 2010’da yaklaşık 35 kişinin inancı ve çabasıyla başlayan bir seri çalışma toplantısı yapılmıştır. Bu toplantılardan sonuç olarak BBOM Derneği’nin resmi olarak kurulması kararına varılmıştır. Derneğin ilk vizyonu *“Türkiye’deki ilköğrenim sürecine hâkim olan bir dizi köklü sorunların tespitinden hareketle yola çıkarak bu sorunları aşmayı hedefleyen bir ilköğretim okulu kurmak”*tır. Bu okulu kurma sürecinde kendi eğitim sistemimizde fark edilen problemlere çözüm sağlayabilecek farklı pedagojileri, çeşitli eğitim modellerini incelerken her birinin toplumsal, sosyal, kültürel ve toplumsal ihtiyaçlara cevaben ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Böylece yaşadığı toprakların eğitim modelini oluşturma hayali ile adımlar atılmaya başlanmıştır. Araştırmalar derinleştikçe ülkedeki eğitim sorunlarının dünyanın bütün ülkelerinde var olduğu ve çözümünü için farklı modellerin ortaya atıldığı tespiti yapılmıştır (“BBOM Derneği”, 2022).

Çalışmalarda derinleştikçe, çocuk ihtiyacından doğan ebeveyn arayışının ötesinde hak odaklı sivil toplum perspektifi de işin içine girmiştir. Zaten araştırmaların başından beri çocuğu olmayan ya da eğitim yaşında çocuğu olmayan grup, eğitime gönül vermiş kişiler ve akademisyenler de sürece dâhil olmuştur. Bu doğal süreç sonunda 2012 çalıştay ile derneğin yeni vizyonu *“Çocuk Hakları Sözleşmesinde belirlenen hakları hayata geçiren, çocukların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayan, katılımcı demokrasiyle yönetilen, ekolojik dengeye saygılı ve aileler ile gönüllülerden oluşan inisiyatifler tarafından kar amacı gütmeksizin kurulan ve yürütülen okullar kurmak; bu eğitim yaklaşımının yaygınlaştırılması ve benzer başka okulların hayata geçmesi için model teşkil etmek”* olarak tekrardan belirlenmiştir (“BBOM Derneği”, 2022).

2010 – 2013 yılları yeni vizyonlarıyla modeli en iyi şekle getirmek için düzenli çalışmalar yapılmıştır. İstekleri ve beklentileri ayrı ayrı olan bir grup insanın ortaklaşma çabaları ve demokratik ortam yaratmaları sonucunda 4 eksenli bir okul modeli ortaya çıkmıştır. Tabi bu süreçte kendi programımız da incelemeye alınmış ve yeni modellerle nerelerde ortaklaşabileceği konusunda tartışmalar yapılmıştır. Dolayısıyla BBOM modeli; MEB ilkokul programını içine alan ama çocuğa kendi öğrenme yaklaşımı açısından fırsatlar sağlayan bir çerçeve model olarak ortaya konmuştur. BBOM derneği amacı çocuğun ihtiyaçlarını merkeze alan, demokratik ilkeleri benimsemiş, çevre bilinciyle ilgili



duruşa önem veren, eşit fırsatlar sağlayan, katılımcı olmayı hedefleyen ve kar amacı bulunmayan alternatif okullar açmaktır. Dernek okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim seviyelerinde okullar kurma hevesindedir. Okullar direkt derneğe bağlı olarak değil, derneğe bağlı iller bazında kooperatiflerce açılmaktadır (Yönder, 2017).

İstanbul ve Bodrum'da eş zamanlı olarak BBOM kooperatifleri kurulmuştur. Bodrum kooperatifi aynı zamanda farklı bir okul modelini de hayata geçirmeyi istemektedir. Yine aynı zamanlarda Ankara, Antalya, Bursa ve İzmir illerindeki ebeveynler Başka Bir Okul Mümkün ismiyle örgütlenmeye ve düzenli buluşmalar yapmaya, toplantılar gerçekleştirmeye başlamışlardır. İstanbul'da ilk BBOM Okulu açılmayacağı haberi Bodrum'da planların değişmesine sebep olmuş ve Bodrum kooperatifinin okul açma hayali 2013 senesine ertelenmiştir. 2013 senesinde BBOM Modelini uygulamak için açılan ilkokul Bodrumda, çocukların verdiği isimle, Mutlu Keçi İlkokulu olmuştur. Bodrum'da okul açma fikri hayata geçince diğer şehir örgütlemeleri de heveslenmiştir. Art arda İzmir, Kaş, Ankara eğitim kooperatifleri BBOM Derneği adı altında kurulmuştur. 2015 senesinde 3 okul, Bodrum'da Mutlu Keçi, İzmir'de Renkli Orman, Ankara'da Meraklı Kedi ve 5 BBOM Eğitim Kooperatifi örgütü kurulmuştur ("BBOM Derneği", 2022).

Yeni bir yola giren öğretmenler ise "başka" olma yolculuğunda zorlu bir yola girmişlerdir. Bu okullarda çalışacak öğretmenlerin hepsi çok heyecanlı ve çok niteliklidir ancak aldıkları eğitim ve şimdiye kadar uyguladıkları, bildikleri eğitim sistemine olan kanıksamaları farklı bir okul sisteminin yaşama geçirme konusunda işlerini zorlaştırmıştır. Aslında bu durum sadece öğretmenler için değil, okulu kuran ebeveynlerin de bir amaç için bir araya geldiklerini unutup barışçıl bir ortam sağlayamamasına ve ayrılmasına sebep olmuştur. Üstüne üstlük yetişkin katılımcılarda yaşanan bu durum öğretmenlerin motivasyonunu düşürmüş, onların işlerini negatif etkilemiş ve öğretmenleri umutsuzluğa düşürmüştür. İstekleri aynı olan bu kişilerin, gündelik hayatın detaylarını nasıl dönüştüreceği konusunda ortaklaşmak için vakte ihtiyaçları olduğu sonucuna varılmıştır. Mutlu Keçi bu sorunların çabuk fark edilmesine ve çözümü için fikirler ortaya atılmasına vesile olmuştur. Herkesin ortak bir noktada hislerini, fikirlerini anlatabilme ve karşı tarafı anlayabilme olanağı yaratmak için ortak alan olarak BBOM Öğretmen Köyünün doğmasına sebep olmuştur. Yüzlerce devlet ya da özel öğretmeni bu eğitimden faydalanmak üzere "BBOM Başka Öğretmen Mümkün" eğitimlerin başvurmuştur. İlk adımda 24 öğretmen seçilmiş ve eğitim yaklaşık 8 ay sürmüştür. Ardından 12 kişi ile

BBOM Öğretmen Köyünün mevcut eğitim programı oluşmuş ve o günden beri yüzlerce öğretmen nesil nesil eğitimler almıştır. Hala kendini geliştirmekte olan bu köye aynı zamanda BBOM Hayal Köy de denmektedir (“BBOM Derneği”, 2022).

Hem katılımcı olabilmek, hem de barışçıl bir ortam sunabilmek için 4 temel alanda mekanizmalar oluşturulmuştur. İletişimde şiddetsiz iletişim, iş bölümünde sosyokrazi, karar almada içermeci karar alma (Derin Demokrasi) ve anlaşmazlık çözümünde onarıcı adalet yaklaşımlarını hem dernek çalışmalarında, hem öğretmen köyünde hem de kurulan okullarda uygulanmaya koyulmuştur. Bu süreçte olan her birey bu 4 mekanizmayı içselleştirmiştir (“BBOM Derneği”, 2022).

## **BBOM Modeli**

### ***Demokratik Yönetim***

Okulun yönetiminde öğrencilerin, ebeveynlerin, okulun tüm çalışanlarının ve eğitime gönül vermiş kooperatif üyelerinin söz hakkı bulunması demokratik katılım mekanizmasının işlevselliğini göstermektedir. Bireylerin birbirleri ile kurdukları diyaloglarda, empati, şeffaflık ve birbirini anlayıp dinlemeye yönelik bir davranış biçimi vardır. Böylece daha sağlam ve güvenli iletişim kurdukları gözlemlenmiştir. Okulun demokratik yönetim anlayışını karşılayan kurum ve kurullar ise Başka Bir Okul Mümkün Derneği, BBOM kooperatifleri, okul meclisi, okul yönetim kurulu, sınıf meclisi, aile meclisi, çatışma ve sorun çözüm kurulu (ÇAÇÖ) ‘dür (Şahin, 2017).

### ***Ekolojik Duruş***

BBOM modeli/okulu, çevre bilimi anlayışını merkeze alan ve bu bakış açısıyla farklılaşmayı amaçlayan bir modeldir. Müfredata bakıldığında ekoloji anlayışını bir ders konusu olarak görmek yerine eğitimin bütün süreçlerine yaymayı daha anlamlı bulmuştur. Modelde çevreye duyarlı bireyler yetiştirmek ve bu konuda farkındalık yaratmak için doğanın içinde bulunan bütün canlıların, doğadaki tüm varlıklara aynı biçimde ulaşma hakkı olduğuna dair algı oluşturmak temel felsefelerinden bir tanesidir (“BBOM Derneği”,

2022).

BBOM eğitim modelinde ekolojik duruş anlayışı çocukların doğal çevreyle kurduğu ilişkide tüketici olması ve sömürmesi değil birlikte yaşayabilme ve anlaşılabilme üzerine kuruludur. Bu anlamda ders içeriğinden çıkmış, günlük işlerde, yerlerin tasarlanmasında, beslenme alışkanlıklarında ve daha bir çok alanda ekolojik bir yaklaşım ortaya koymuştur (Yönder, 2017).

Öğrencilere bunu sağlayabilmek için doğal hayatla temas ve çevre atölyeleri, geri dönüşüm malzemeleriyle tasarım ve tamir atölyeleri, beslenme ve oyun materyalleri atölyeleri düzenlenmektedir. Bu atölyelerde insan ve doğa arasındaki doğal döngüleri anlamlandırmayı ve onları özümsemeyi, tüketimi en az seviyeye indirip üretim yapabilmeyi, kendine yetecek kadar bile olsa üretim süreci oluşturmayı hedef belirlemiştir (Şahin, 2017).

Başka Bir Okul Mümkün Derneği'nin ekolojik duruş yaklaşımı eğitim süreçlerinin daha sistemli olması, ekolojik farkındalık yaratabilmesi ve diğer bireylere de katkı sağlayabilmesi amacıyla, topluluk 2019 senesinde "Ekoloji Takvimi" hazırlamış ve sitelerinde paylaşmıştır (Kurmel ve Görgüler, 2020).

### ***Alternatif Eğitim Anlayışı***

BBOM Derneğinin diğer ekseni olan alternatif eğitim anlayışı öğrenme sürecinde çocuğu özne kabul eden, çocuklara katılım alanı yaratan, akademik becerilerin yanında yaşam becerilerine de önem veren ve en önemlisi çocuk haklarını sürekli ilke edinen bir yaklaşım ortaya koyar. Bu çerçeveden bakıldığında modelin eğitim anlayışı, dünyada bulunan diğer alternatif yaklaşımlarından olan Montessori, Orman okulları, Waldorf, Demokratik Okullar, Reggio Emilia ve Özgür Okullar gibi okullardan beslenerek onlara benzer amaç ve hedefler belirlemiş fakat yine de yerele ait bir anlayış benimsediğinden bu okulların hepsinden bir bakıma ayrılmıştır. Bunun yanında BBOM eğitim temel ilkelerini belirlemiş ve okulların tümü bu ilkeleri gözeterek kurulmuştur. Bu ilkeler geleneksel eğitim anlayışında olmadığı için Türkiye'deki okullardan da farklılaşmıştır ("BBOM Derneği", 2022).

## ***Özgün Finansman***

Dünyaca benimsenmiş bir anlayış olan eğitim hakkı her çocuk için olmalıdır ilkesi BBOM Derneği tarafından da benimsenmiştir ve modelin bu konuyla ilgili görüşü kaynakların tamamen kamusal kurumlar tarafından karşılanması gerektiğidir. Ülkemizde bulunan bütün okullara nitelikli bir kamusal eğitim sağlanacağı zamana kadar BBOM Derneği özgün finansman eksenini denemekte olacak, böylelikle oluşturduğu eğitim ve okul modeli önerisinin hem işlevselliğini ortaya koymuş hem de bağımsız olarak uygulama koyduğu bu eksenin geliştirme fırsatı kazanmış olacaktır.

Bu modelin içeriğini ele alacak olursak BBOM Derneği kendi inisiyatifinde okul açmaz, okulları, BBOM Modeli'ni içselleştirmiş ve yaşadıkları bölgede bir araya gelen aileler, eğitime gönül verenler, eğitimciler açarlar ve işletmesini yaparlar. Ortaya çıkan BBOM okulları finans bakımından tamamen özertirler ve hiçbir okulun kar amacı olmaz. Aynı zamanda sürdürülebilirliği sağlayarak kendi kaynakları ile süreci ayakta tutabilmek onlar için çok önemlidir. Özel okullardaki finansman temelli problemleri ortadan kaldırmayı amaç edinen birçok mekanizma ortaya koymuştur. Bu modelde eğitim için yapılan ödemeler, ticari bir amaçla değil, okulun maddi anlamdaki ihtiyaçlarını giderecek şekilde planlanır. Şeffaf olmak adına okulun geliri ve harcamaları her zaman kooperatif üyeleriyle paylaşılır. İmkânı olmadığı için iyi bir eğitim alma şansı olmayan çocuklar gözetilerek ayrıma izin verilmeden ihtiyaç odaklı planlamalar yapılır. Yasal prosedürler gereğince, kademeli ücretlendirme, ihtiyaç bursu gibi farklı uygulamalarla eğitime ihtiyacı olup maddi yetersizlik çeken çocuklar için fon ayrılır (“BBOM Derneği”, 2022).

## **BBOM Okullarının Ders Programı**

Bbom okullarının ders programı aşağıda verilmiştir.

Tablo 1  
BBOM Okullarının Ders Programı (Şahin, 2017).

<b>DERSLER</b>	<b>HAFTALIK DERS SAATİ</b>
Serbest Zaman	1 ( Yarısı günün başlangıcında yarısı günün bitiminde)

Tablo 1'in devamı

Okul Meclisi	2 ( İsteğe bağlı haftada 1 de olabilir.)
Hayat Bilgisi	6 (okul sınırları dışında)
Türkçe	4
Türkçe Atölyesi	3
Sizinle Paylaşacaklarım Var	1 9
Proje	3
Kütüphane Saati	1
Matematik	2
Uygulamalı Matematik	2 4
Oyun Saati	1 ( Okul dışına çıkılan gün hariç diğer günler yemekten sonra)
Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitim Atölyeleri	8

BBOM okullarında en dikkat çekici yanı kurulan okul meclislerinde okulun tüm bileşenleri doğrudan ve eşzamanlı katılım sağlar ve burada okulla ilgili alınan kararlarda söz hakları vardır. Ortaya atılan tüm konular detaylı şekilde tartışılır ve çözüm için tüm paydaşlar fikir üretir. Serbest zaman ve oyun saatleri öğrencilerin dikkatinin en dağınık olabileceği zamanlara konur. Serbest zaman saatlerinden beklenen çocukların kendini ve duygularını ifade etmeyi öğrenmesidir. Günün başlangıcındaki serbest zamandan beklenen gününün nasıl geçeceğini planlama, günden beklentileri, bu beklentiler için duygularını ifade etme; gün sonundaki serbest zamandan beklenen ise beklentilerinin karşılanıp karşılanmaması, günün nasıl geçtiğini ifade etme ve duygularını dile getirme şeklinde planlanır. Oyun saati, öğrencilerin okul-dışı etkinliklerinin olduğu günler dışındaki her gün yemekten sonra bir saat yapılmaktadır. Bu saat diliminde amaçlanan öğrencilerin motor becerilerinin geliştirmektir. Bu oyunlar öğrencinin hem bir eğlenme mekanı olarak

öğrencinin okula bağlanmasını sağlamakta, hem de yemek sonrası oluşabilecek rahavet, etkinlikler yoluyla giderilebilmektedir. Hayat bilgisi dersi, gerçek hayatın içinde işlenmektedir. Bu ders, öğrencilerin doğa ve toplumla iç-içe olmalarını sağlamakta ve ekolojik bilinçlenmeyi amaçlamaktadır. Türkçe ve Türkçe dersinin bileşenleri olarak düşünülebilecek Türkçe Atölyesi, Sizinle Paylaşacaklarım Var ve Kütüphane Saati haftada toplam dokuz saat işlenmektedir. Sizinle Paylaşacaklarım Var saatinde dersin moderatörü gönüllü öğrenci olur. Öğrenci o haftaki dersin konusunu belirler, hazırlığını yapar ve dersin rehberliğini yapar. Haftada üç saat süren proje çalışması sürecinde ise (gerekli görüldüğünde) bir kılavuz eşliğinde öğrencilerin sosyal sorumluluk projeleri geliştirmeleri ve geliştirdikleri projeleri uygulamaları sağlanmaktadır. Matematik ve onun uygulanma saatinde öğrenciler sayıları hayatın içinden öğrenmektedir; mutfakta matematik, pazarda matematik gibi uygulamalı matematik öğrenimi öğrencilerin neyi, niçin öğrendiklerinin farkına varması açısından öğretici olduğu düşünülmektedir (Şahin, 2017).

### **BBOM Okullarında Atölye Sistemi**

BBOM okullarında sabah akademik eğitim verildikten sonra öğle aralarından sonra atölye sistemi uygulanır. Atölyeler karma yaş olarak oluşturulur. Okul girişinde büyük bir tabloda o gün hangi atölyeler olacağı asılır ve öğrenci hangi atölyeye gideceğine kendi karar verir. İsteddiği atölyenin resminin altına kendi ismini yapıştırır.

Atölyeler süreli ve süresiz olarak iki kategoride açılır. Bazı atölyelerin belli bir haftada ya da saatte biteceği sene başında yapılan toplantılarda belirlenmiştir. Atölyeler öğretmenler tarafından açılabileceği gibi dışardan gelen bireylerin yardımıyla da açılabilir ya da öğrenciler kendi ilgileri doğrultusunda atölye açmak isterlerse açabilirler.

### **BBOM Eğitim Kooperatifleri ve Okulları**

BBOM eğitim kooperatifleri ülkenin çeşitli illerinde ihtiyaçlara göre ebeveyn olsun veya olmasın eğitim işine gönül vermiş kişilerden oluşmaktadır. Bazı insanlar fiziksel gücüyle, bazı insanlar fikir üretmeyle, bazı insanlar finansal yatırımla bazı insanlar da

süreçte eğitim konusunda yardım etme amacıyla bu kooperatiflere katılmıştır. Barışçıl ve katılımcı şekilde yapılan toplantılarda oldukça verimli sonuçlar elde edilmeye başlamıştır.

BBOM eğitim kooperatiflerinden bazıları illerinde okullar açmıştır. Okulları açılan kooperatifler, BBOM Ankara kooperatifi, okulları Meraklı Kedi İlkokulu, BBOM Antalya kooperatifi, okulları Antalya Çocuk Köyü Anaokulu ve İlkokulu, BBOM Eskişehir Kooperatifi, okulları Uçan Bisiklet İlkokulu, BBOM İstanbul kooperatifi, okulları Koşan Kaplumbağa Erken Çocukluk Merkezi ve son olarak BBOM İzmir kooperatifi okulları Renkli Orman Erken Çocukluk Merkezi ve İlkokulu'dur.

Okul açmayan kooperatifler ise BBOM Ayvalık kooperatifi ve BBOM Kaş Kooperatifidir.

#### **2.5.15. Mıknatıs okullar (Magnet okullar) ve Sözleşmeli Okullar (Charters Schools)**

Amerikan eğitim sisteminde temel hedef ülke vatandaşlarının dil, din, ırk ayrımı yapılmadan, herkesin eşit ve kaliteli eğitim ihtiyacını karşılamak ve eğitim konusunda ortak bir dile sahip olmalarını sağlamaktır. Farklı arayışlara rağmen 1950'lerin sonuna kadar özel okul ya da Katolik okullar direkt olarak devlet tarafından oluşturulmamıştır. 1960'larda Afro- Amerikalıların kamusal alanda hak arayışları başlamış ve devlet politikaları fazlasıyla eleştiriye maruz kalmıştır. Bu dönemde devlet okullarında ırk ayrımından dolayı eşit eğitim hakkı tanınmaması eğitimciler ve aileler tarafından sürekli eleştirilip, bu problem devamlı göz önünde tutulmuştur (Hesapçıoğlu ve Çelebi, 2011).

Eğitim sisteminde değişiklik yapılması düşünülmeye başlamış ve bunun sonucu olarak yeni ve farklı bir eğitim politikası belirlenmiştir. Magnet okulu denilen bu okullar kamu okullarıdır ve ırkçılığı engellemek amaçlı oluşturulmuştur. Magnet okullarıyla atılan ilk adımla beraber devlet okullarının yeniden yapılandırılması gerektiği fikri yayılmaya başlamıştır ("US Charter Schools", 2022). Ancak bu reform da mevcut devlet okullarındaki eğitim kalitesini arttırmamış, okullardaki bürokratik ve hiyerarşik yapılanma hızla devam etmiştir.

1990 yıllarında bürokratik duruş çok yoğunudur ve bu da öğrencilerin eğitim

sürecini etkilemiştir. Ortaya konan eğitimi daha etkili kılmak için yönetimin hızlı ve kendi kendine kararlar alabilmesini sağlamak amacıyla Charter okulları fikri ortaya çıkmış ve Minnesota Eyaleti tarafından 1991 senesinde ortaya konan bir yasa ile birlikte Charter okulları Amerikan eğitim sisteminde etkili bir model olarak ismini duyurmaya başlamıştır (“US Charter Schools”, 2022).

Amerika’da yeni fikirlerle ortaya çıkan Magnet ve Charter okullarının açılması Amerikan eğitim sisteminin değişmek için çabaladığının, yeni ve farklı eğitim planlarını ortaya koyduğunun önemli bir göstergesidir. Magnet okulların en belirgin özelliği gördükleri akademik alanlardan (Fen, Matematik, bilgisayar, yabancı dil vb.) birine odaklanmalarıdır. Charter okulları ise daha çok program geliştirme projelerini sahiplenir. Bunun için ailelerle, sivil toplum örgütleriyle, eğitimcilerle ve devletle sözleşme imzalayan yarı özerk kurumlardır (Hesapçioğlu ve Çelebi, 2011).

Bu sebepten dolayı Magnet ve Charter okulları alternatif eğitim veren okullar olarak görülemez. Alternatifi hedefe ulaşmada izlenen farklı yollar olarak düşünürsek, bu okulların alternatif olmadıklarını söyleyebiliriz. Ama alternatifte ulaşmada tamamlayıcı rolleri olduğu da inkâr edilemez. Eğitimdeki sorunlara farklı cevaplar verebilecek olması, gelenekselden farklı olması, bu eğitim modellerini incelememiz gerektiği sonucuna ulaştırmıştır.

**Magnet okulları** öncelikle geleneksel eğitim anlayışından farklı bir eğitim sistemi ortaya koymak ve devlet okullarında yaşanan ırk ayrımını ortadan kaldırmak amacıyla tasarlanmıştır. Her ne kadar bu amaçla kurulmuş olsalar da devletin uygulamak için zorunlu tuttuğu yasalara bir şey yapılamamış ve çocuklar karma sınıflarda eğitim almaya devam etmiştir. Siyahların ve beyazların aynı okulda okuyabilmeleri, aynı eğitim sisteminden yararlanabilmeleri, Montessori eğitim metodundan yararlanılmış karma bir eğitim sistemi ile ırk ayrımının en aza indirileceği düşünülmüştür (Hesapçioğlu ve Çelebi, 2011).

Magnet okullarında uzmanlaşmayı hedef alan eğitim programları oluşturulmuştur. Yaratıcı sanatlar, sağlık bilgileri, üniversiteye ön hazırlık oluşturma, uluslararası çalışmalar gerçekleştirme gibi konularda bireye özgü eğitim programı sunarak eğitim sürecini çeşitlendirmiştir. Programların aşağıdaki özellikleri taşımaları gerekmektedir (Douzenis, 1994):



- Bireyin ilgisi ve ihtiyacı ışığında konuların seçilmesi ve eğitim yöntemini farklı sunacak şekilde müfredatlar ortaya konulması,
- Din, dil ve en önemlisi ırk ayrımı ortadan kaldırılması,
- Çocuk ve ebeveynin isteklerini karşılayacak okul seçimi,
- İkametgâh yakın olmasa da ya da alt bölgelerden gelen çocuklar olsa da okullara kabulü.

Magnet okulları yoğun bir talep ile karşı karşıya kalmış ancak tam bir düzen oturtamamıştır. Bazı eyaletlerde öğrencilerin birçoğuna eğitim verebilmekteyken bazı eyaletlerde hiç okul açamamıştır. Ayrıca daha çok azınlıklar tarafından tercih edilmesi azınlık okulları olarak algılanmasına sebep olmuş bu durum da kaliteli eğitimi azınlıklara verdiği görüşünü ortaya atmıştır. Her hâlükârda savunduğu eşit eğitim felsefesiyle çelişkili bir pozisyona düşmüştür.

Magnet okullarının farklı olmasını sağlayan özellikler sıralandığında okulların fiziki görünümü, şehir merkezlerinden uzak, doğaya yakın yerlerde kurulması, farklılaştırılmış müfredatı, öğretmenlerin öğrencilerle kurduğu ilişkiler ve yarattıkları sıcak atmosfer, okulun getirisi olan akademik kariyer planı gibi noktalar ortaya çıkar. Öğrenciler arasında ırk, dil gibi ayrımların engellenmesi ve çok kültürlü bir politikaya sahip eğitim modeli geliştirme fikri okulların en etkin hedefidir (Hesapçioğlu ve Çelebi, 2011).

Magnet Okulları tarafından uygulanan program çeşitliliğine bakarsak,

- Güzel Sanatlar ve Uygulamalı Sanatlar
- Temel Beceriler
- İş Dünyası/Finans
- Kariyer / Meslek
- İletişim (Communications)
- Çoklu Kültür
- Üniversiteye Ön Hazırlık
- Yabancı Diller

- Sağlık ve Fiziksel Gelişim
- Öğretim Yaklaşımları ve Biçimleri
- Uluslararası Bakalorya
- Hukuk
- Edebiyat
- Montessori
- Halkla İlişkiler ve Yurttaşlık
- Teknoloji / Mühendislik / Bilgisayar ve Matematik (“Magnet Schools of Amerika”, 2022)

Mıknatıs okulları için söylenen eleştiriler arasında, okulların başarılı olmasının temel sebebi krema öğrencilerin okula kabulünün olmasıdır. Krema öğrencinin açıklamasını yapacak olur isek akademik durumu daha iyi ve motive düzeyi daha yüksek öğrencilere denmektedir. Magnet okulların da özellikle böyle öğrencileri seçtiği yönünde bir görüş vardır. Yapılan diğer eleştiri devlet okulları için ayrılan sınırlı kaynakları topladığı yönündedir. Özellikle de lise düzeyi verilen eğitim için çok fazla maliyet oluşmaktadır. Geleneksel okulların maliyetini % 10-12 civarında geçmektedir (Aydın, 2015).

Mıknatıs okulları her zaman seçkin profile önem vermekle suçlanmaktadır. Bu okullar toplumsal eşitliği daha fazla gösteren iki ayrı okul oluşturmuşlardır. Bir tarafta kaynak açısından zengin ve saygın mıknatıs okullar diğer yanda saygınlığını yitirmiş mıknatıs olmayan okullar vardır. Bu farklılıklar öğretmenlerin performanslarını da büyük ölçüde etkilemektedir.

**Charter okulları** eğitim sisteminin tek elden çıkma merkezî sisteme dayalı metotlarla şekillenmesi yerine, çocukların ilgi ve ihtiyaçları ile ebeveyn ve öğretmenlerin görüşleri kapsamında oluşan özgün bir program oluşturmayı hedeflemiştir. Hedeflenen şeyin sağlanabilmesi için finansman ihtiyacını federal hükümet, eyalet yönetimi verir ancak okulun yönetimine karışılması istenmez. Bu hedefleri amaçlayan Charter okulları 1990’lı senelerden beri Amerikan eğitim sisteminde etkili bir yere sahiptir ve devlet sistemine farklılıklar getiren özgün bir duruş sergiler (Hesapçıoğlu ve Çelebi, 2011).

Charter okulları devlet ve özel okulun karışımı gibi sayılabilir. Devlet okulları gibi çocuk seçme kriterleri olmadan tüm çocuklara açıktır, bağımsız ve finansal açıdan destek almalarıyla da özel okula benzemektedir. Charter okulları 300 öğrencilik kapasitesi olan okullardır ve bu sayısı iyi bir eğitim için geçmemeyi tercih etmektedirler. Bu tercihle devlet okullarıyla olan farklılığını ortaya koymuştur. Bu okullarda tasarlanan eğitim sistemleri incelendiğinde, eğitim müfredatında okul yönetiminin özerkliğinin oluşması, öğrenciye özgü planlamalar yapma, vizyonunun devlet okullarından farklı olması, eğitim ortamlarını farklılaştırarak ortaya koyma, müfredatın sürekli gelişim içinde olması için çalışmalar ortaya koyma, ebeveyn katılımının önemsenmesi, toplum ilişkilerinde daha modern tavırlar ortaya koyma gibi gelişimsel adımlar ortaya koyulmaktadır (Aydın, 2015).

Charter okulları ile Magnet okulların farklılıklarına bakacak olursak; Charter okullarında müfredat programı oluşturma tamamen okul yönetiminin işi sayılırken, Magnet okullarının müfredatı etnik ve ekonomik ayrımı engelleyici yüksek kalitede bir program olmaktadır. Charter okulları okula öğrenci kabulünde herkese açıktır. Her öğrenciye okula kabulde eşit hak tanınır. Magnet okulları ise performans ölçebilir ya da seçme sınavı yapabilir. Fon sağlamada ise; Charter okullarında finansman yönetimini özerkleştirerek, daha verimli bir şekilde yönetilmesini hedefler. Mevcut fonu öğrenci sayısına göre belirler. Magnet okullarında ırk ayrımını ve ekonomik adaletsizliği önlemek amaçlı çalışmalar olduğu için devlet fonundan yoğun bir destek alır (Hesapçioğlu ve Çelebi, 2011).

#### **2.5.16. Uluslararası Programlardan IB (Uluslararası Bakalorya) Uygulaması**

Uluslararası Bakalorya (IB), uluslararası eğitim anlayışı ortaya koyan ve bölgesel olarak sınırlandırılmamış bir müfredattır. Ulusallıktan çıkmayı başarmış ve bunu korumuş olan program ulusal ortamlarda esnekliğini kanıtlayarak kendini verimli bir program haline getirmiştir (Doherty, 2009).

İlk defa İsviçre’de 1968 senesinde uygulanan Uluslararası Bakalorya programı, dünyanın tüm üniversitelerince tanınan, üniversiteye hazırlanan çocukların uluslararası iletişim becerisini kazandıran ve yeterli olmalarını sağlayan amaçlar belirlemiştir. İlk adımda Uluslararası Bakalorya Diploma Programıyla (DP) eğitim sisteminin içerisine giriş yapmış ve misyonunu her yaşta öğrenci için olacak şekilde genişletmiştir (Cambridge ve

Thompson, 2004).

Uluslararası Bakalorya okulları, okul liderlerini, çocukları, öğretmenleri, ebeveynleri ve yerelde oluşan topluluk üyelerini günlük hayatlarının en önemli parçası ve bu parçanın sistemden ayrılmaz oluşunu kabul etmiş topluluklardır (Hill ve Saxton, 2014).

IB programı, okul eğitim sistemini kendi vermez ve herhangi bir okulun yönetimini yapmaz. Fakat programlarını kullanmak için başvuruda bulunan okullara akredite olabilecek eğitim ve mesleki gelişim imkânları sunan, kar elde etme amacı olmayan bir vakıftır. Vakıf, şu anki tarihle bütün dünyada yayılmış ve 4000'i gecik okulda, 70 bini aşan eğitimci ve öğretmenle uygulanan bir sistem haline gelmiştir. Bir milyondan fazla öğrenciyi etkisi altına almıştır (Üzümcü ve Ayyıldız, 2016).

Roberts (2013) daha kapsamlı bir dünya için oluşturulan eğitim sisteminin 3E olarak da bilinen temel düşüncelerini, ekoloji, etik ve etkinlik adı altında yaşadığımız gezegeni tanıyarak; yeryüzünde hayatını idame ettirmeyi, etik yargılarda sağlıklı kararlar alabilmeyi ve etkili önlem alma becerisini kullanabilmeyi kapsar (Kalafatoğlu, 2019).

Her kurumda bulunan standartlar IB programının içerisinde de vardır ve IB uygulayan okullar bu programı kullanmaktadır. Uygulaması IB'nin Program Standartları ve Uygulamaları belgesinde gayet açık ifade edilmiştir. Tüm IB programlarında bulunması gereken özellikler, okulun felsefi bakış açısı, yapısı, kaynakları, müfredatı belirlenmiş şekilde okulların kullanımına açıktır. Programın çok önemli bulduğu ve üzerinde çalıştığı diğer bir politikası da dil politikasıdır. Bulduğu ülkenin dili temel alınarak ana dilin geliştirilmesi çalışmaları yapılır. Ayrıca bunun yanında seçilen yabancı dilin öğretilmesi ve okulda sürekli kullanılabilir hale getirilmesi okuldaki dil öğretmenlerinin sorumluluğudur. Üzerine çok düşülen bir konu olduğu için dil öğretmenleri bu süreci çok iyi yönetmeli ve hedeflerine ulaşabilmek için çaba göstermelidir (Üzümcü ve Ayyıldız, 2016).

### **Uluslararası Bakaloryada Öğrenen Profilleri**

Uluslararası Bakalorya misyonunu hayata geçirebilmek net bir insan modelinin tanımı belirlenmiştir. Bu insanda olması gereken özellikler de “öğrenen profilleri” ile ortaya konmuştur. Bu aşamada hayallerdeki dünyayı oluşturmak adına bireyde olması gereken her

şey öğrenen profilleri adı altında birleştirilmiştir (Tate, 2013).

*Araştıran-sorgulayan:* Öğrencilerin doğal merak duygusunu gidermek için belli bir amaç çerçevesinde araştırma yapmasını sağlayan becerileri edindirmektir. Araştırma yapmayı öğrenen çocuk öğrenmekten zevk alır ve tüm yaşamı boyunca bu zevkli işlemi sürdürebilir.

*Bilgili:* IB okullarında tüm dünyayı ilgilendiren ve bütün bireyler için önemli olan konuları araştırıp bu bilgilere dair kendilerine eleştirel bir birikim sağlarlar.

*Düşünen:* Sağlıklı kararlar verebilmek ve komplike problemleri çözebilmek amacıyla, düşünme stratejilerini geliştirir, eleştiri yapar ve özgün bir şekilde ortaya koyabilir.

*İletişim Kuran:* Matematiksel sembolleri de işin içine alarak, işine yarayacak birden çok kendini ifade etme biçimini emin bir şekilde kullanabilir.

*İlkeli:* Manevi duyguları içselleştirmiş bireylerdir. Doğruluk, dürüstlük, merhamet, eşitlik ve adalet, saygı gibi ilkelere sahiptirler.

*Açık Fikirli:* Diğer kültürlere, görüşlere ve değerlere saygılıdır. Gelenek ve görenekleri bilir ve insanlar için önemini kavrarlar. Ayrıca değişik bakış açıları oluşturur ve bireylerin düşüncelerini dikkate alırlar.

*Duyarlı:* Diğer canlıların ihtiyaçlarına ve duygularına karşı hassastırlar.

*Dengeli:* Fiziksel ve zihinsel dengenin önemini bilir, bireysel huzuru ön planda tutar.

*Risk Alan:* Farklı bir durumla karşılaştıklarında telaşlanmaz ve soğukkanlı tepki verebilirler. Kendilerine yeni rol, düşünce ve stratejiler bulabilmek adına araştırmalar yapacak özgüvene sahip ve bağımsız bireylerdir. İnanıkları ve savundukları şeylerin cesurca arkasında dururlar.

*Dönüşümlü Düşünen:* Kendi öğrenme süreçlerinin farkına varırlar, olumlu ve olumsuz özelliklerini, güçlü ve zayıf yönlerini bilirler. Zayıf yönleri için yapıcı bir şekilde düzeltme girişimi sağlarlar (Çamlıkaya, 2007).

## **Kavramsal Öğrenme**

Kavramlar geniş, soyut, zamansız ve tüm dünyada geçerli olan fikirleri temsil

ederler. Öğrenciler kavramlar aracılığıyla konunun özünü öğrenir, disiplinler arası bağlantılar kurar, düşüncelerini açıklar, konu içi ve farklı anlayışlar edinir ve öğrenmelerini yeni bağlamlara taşır arada ilişki kurarlar. Uluslararası Bakalorya İlk Yıllar Programı ile 7 anahtar kavram vardır. Bunlar; şekil, işlev, nedensellik, değişim, bağlantı, bakış açısı ve sorumluluk olarak ele alınır ve araştırma-sorgulama süreçlerini yönlendirirler (Kalafatoğlu, 2019).

**Şekil kavramı;** her şeyin gözlemlenen, tanımlanan, betimlenen ve sınıflandırılan hali olduğu anlayışını savunur. **İşlev kavramı;** her şeyin bir amacı, rolü olduğunu söyler. **Nedensellik;** hiçbir şeyin kendiliğinden oluşmadığını ve neden-sonuç ilişkilerini açıklar. **Değişim;** bir halden başka bir hale geçme durumunu anlatır. **Bağlantı;** davranışların etki alanını ve dünyada etkileşim halinin sürekliliğini anlatır. **Bakış açısı;** bakış açılarının özgün fikirler olduğunu savunur. **Sorumluluk** ise bireylerin fikir, düşünce, duygu, inanç ve değerleri ile seçim yaparak davranışa döktüğü her şeyden sorumlu olduğunu ve bu davranışlarla fark yarattıklarını söyler. Eğitim süresinde bu kavramların kullanılması sorgulama süreçlerini besler ve bireylere derinlik kazandırır (“IBO”, 2022).

### Uluslararası Bakalorya Eğitim Programları

UBO programları aşağıda sıralanmıştır (Şanver, 2016):

- *Diploma Programı (Diploma Programme: DP):* 16-19 yaş grubunda çocukları için hedeflenmiş orta öğretimin son iki yılını kapsayacak şekilde planlanmıştır. UBO diploması bazı üniversiteler tarafından bilinir ve kabul alır. 11. ve 12. sınıfları kapsar.
- *İlk Yıllar Programı (Primary Years Programme: PYP):* 3-12 yaş grubu öğrencilerinin sınıf içi ve sınıf dışındaki gelişimini oluşturan programdır. Anasınıfı ile 1, 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıfları kapsar.
- *Orta Yıllar Programı (Middle Years Programme: MYP):* 11-16 yaş grubu çocuklara geleneksel okul derslerini kendi yoluyla öğretmeyi hedefleyen bir akademik yapı sunar ve temel becerileri geliştirmeyi hedef sayar. 5, 6, 7, 8, 9 ve 10. sınıfları kapsar.
- *UBO Mesleki Gelişimle İlgili Sertifika Programı (The UBO Careerrelated Certificate: IBCC):* 16-19 yaş grubu çocukların mesleki eğitime ilgisi olanları için hazırlanmış bir

programdır.

### ***Diploma Programı***

Müfredatını, altı konu alanından seçim yapma ve bilgi kuramı kursu ile genişletilmiş makale ve yaratıcılık-eylem-hizmet süreçlerini de ekleyerek oluşturur (Cambridge ve Thompson, 2004).

Genişletilmiş makale, çocukların herhangi bir dersten seçtikleri bir soruyu araştırarak bu konu hakkında derinleşmesine fırsat sağlar. İki yıllık program süresince çocuklar eğitimleri kapsamında en az iki küresel konuya ilişkin detaylı araştırmalar yapar (“IBO”, 2022).

Bilgi kuramı dersinde çocuklar çeşitli alanlarda bildiklerini incelemeye başlarlar. Bilgileri ve edinimleri arasında bağlantı kurup farklı disiplinlerin değer yargılarını inceleme fırsatına sahip olurlar. Bu süreçte düşünme becerilerini geliştirir ve ön yargılı oldukları şeyleri fark ederler (“Camdenton High School”, 2022).

Yaratıcılık-Eylem-Hizmet (CAS) ile çocuklar akademik öğrenimlerinin yanı sıra yaratıcı düşüncelerini geliştirecek farklı aktivitelere dâhil olurlar. Bu aktivitelere örnek tiyatro, dans, müzik, sanat çalışmaları sayılabilir (Camdenton High School, 2022).

### ***İlk Yıllar Programı (PYP)***

3-19 yaş arası bireylere bütünsel bir uluslararası eğitim sunulur. Çocuğun en önemli dönemlerinin içeren İlk Yıllar Programı yaşamları süresinde sürdürebilecekleri öğrenme stratejilerine sahip olmalarını amaçlar. Doğal meraklarını ve heveslerini canlı tutan bu program, ilgilerini ve yeteneklerini fark ederek geliştirmelerini sağlar (Kalafatoğlu, 2019).

Müfredat planlaması oluşturulurken geleneksel program küresel temalarla birleştirilir ve özgün bir program ortaya konulur. Öğretmenler geliştirmeyi amaç edindikleri becerileri bu programın içine yedirir. Oluşturulan bu programda süreç öğrencinin de işbirliği ile hazırlanır. Öğretmen ve öğrencinin program üzerinde eşit söz hakkı vardır (Lüddecke, 2016).

### ***Orta Yıllar Programı (MYP)***

Orta Yıllar Programının amacı “Giderek artan küresel bir topluma katılmak için gereken beceri, tutum ve bilgiye vurgu yaparak genç insanlarda uluslararası farkındalığı teşvik eden bir müfredat geliştirmek” olarak açıklanmaktadır. Program kuruluşundan bu yana önemli ölçüde geliştirilen öğrenci ihtiyaçları, hızla değişen dünya ve insanın gelişimi ile doğru orantılı olarak gelişim göstermeye devam edecek bir anlayışa sahiptir (Kalafatoğlu, 2019).

Orta Yıllar Programının en önemli çalışmalarından biri projelerdir. Çocuğun ortaya koyduğu son çalışması olan proje bir bitirme tezine benzetilebilir. Programın son senesinde öğrencilerden, kişisel edinimlerini program boyunca öğrendikleriyle sentezlemesi beklenir. Yapacakları diğer bir proje olan topluluk projesi ise topluma yararına çalışmayı gözetir, öğrenciye sorumluluk bilinci kazandırır (“IBO”, 2022).

### ***Kariyer Odaklı Program***

Diploma programındaki dersler daha çok teorik devam ederken kariyer odaklı programda meslek bilinci kazandırmak için uygulama içerir. Programdaki dört ana unsur kişisel ve mesleki beceriler, hizmet öğrenimi, yansıtıcı proje ve dil gelişimi olarak sıralanmıştır.

### ***IB Okulu Olmak***

Bir okulun IB programında akredite olabilmesi için bazı aşamaları tamamlaması istenmektedir. İlk adım incelemedir. Bu adımda okulun ve öğretmenin bu sürece hazır olup olmadığı, öğretim programının uygulanma alanı olup olmayacağı, öğretmenlerin yeterli eğitime sahip olup olmadığı fizibilite çalışmalarıyla incelenir. Okul her konuda kendini tamamlanmış hissederse gereken belgelerle beraber başvurusunu yapar. Bu inceleme aşaması en az altı ay süreyle devam eder. İkinci adım olarak ‘adaylık’ aşamasına geçilir. Bu aşamada okul en az 1 yıl boyunca IB programını uygular ve süreçte de danışmanlar okula ziyaretler düzenler. Daha sonraki adım ‘yetkilendirme’ aşamasıdır. Burada IB bir



ekip gönderir. Ekip okulun felsefesini, okul içi düzenini, öğretmenlerin samimiyetlerini inceler ve eğer okulu hazır bulurlarsa okula tam yetki verir. Ara ara okula ziyaretler yapılarak aynı standartlarda devam edip etmediği kontrol edilir. Yetkilendirme ziyaretlerindeki amaç, okul personellerine bireysel olarak incelemek değil, okul eğitim ilkelerinin PYP üzerine inşa edilip daha ileriye taşıyabileceğinden emin olmak için gerçekleştirilir (“IBO”, 2022).

Okul programı uygulama konusunda akredite olduktan tam üç yıl sonra uygulanmasına ilişkin izlemeler başlar. Bu izlemeler her beş senede bir tekrar edilir. İzlemek için gelen eğitimciler dünyanın farklı yerlerinde IB uygulamacısı olan bir gruptan oluşur (Akdoğan, 2014).

### **IB'nin Sorgulama Ana Temaları**

Öğrencilerin sormasını istediğimiz sorular genelde çocuğun ben dilinden çok ‘biz’ kavramıyla sordurulmaya çalışılır. Bu soru şekli kendi öğrenmelerini derinleştirmek için önemlidir.

Düşünme fırsatı sağlayacağı düşünülen sorular;

Ne öğrenmeyi amaçlıyoruz?

En iyi şekilde nasıl öğreniriz?

Ne öğrendiğimizi nasıl anlayacağız? şeklindedir. Birinci soru şekliyle yazılı müfredatı, ikinci soruda edinilen müfredatı ve üçüncü soruda ise ölçülen müfredatı ele almamızı sağlar (Akdoğan, 2014).

PYP uygulama yetkisi alan herhangi bir okul, sorgulama programından yararlanmaktadır. Bu programda disiplinler üstü temalar işlenmektedir. Temalar ise tüm yıla yayılacak şekilde toplam 6 tanedir (Çamlıkaya, 2007):

*Kim Olduğumuz:* Kişinin kendini tanıması için, inançlarını, değerlerini; bireysel sağlığına iyi gelecek sosyal, fiziksel, zihinsel, ruhsal öğeleri açısından insan olmanın ne demek olduğunun içselleştirilmesi,

*Bulduğumuz Yer ve Zaman:* Kişisel geçmişimiz ve tarihimizin; yerel ve uluslararası

tarihi olaylarda tarih ve coğrafyanın; insanların günümüze kadar yaptıkları buluşların ve göçlerin, uygarlıkların dünyaya kazandırdıklarının incelenmesi,

*Kendimizi İfade Etme Yolları:* Kişinin kendi doğasını dil, sembol ve sanatlar yoluyla keşfetme ve kendini ifade etme becerilerinin araştırılması,

*Dünyanın İşleyişi:* Doğa ve kuralları hakkında sorgulama, tabiat ile insanların etkileşim süreci, insanların bilim ilkelerinden ne şekilde faydalandıkları, bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin sosyal alan ve çevre üzerindeki değişimi,

*Kendimizi Düzenleme Biçimimiz:* İnsan ve topluluk sisteminin; çalışma dünyasının, insan doğasının ve değerinin, istihdam ve işsizliğin ve bunların bize ve çevremizdeki dünyaya etkisinin keşfi

*Gezegeni Paylaşma:* Kendimizden başka insanlarla ve diğer canlılarla sınırlı olan kaynakları bölüşme konusunda kişinin hakları ve sorumluluklarının bilinci şeklinde gruplayabiliriz.

## **IB’de Ölçme Değerlendirme Stratejileri ve Araçları**

IB’de öğrencilerin ölçme-değerlendirilmesinde kullanılan stratejiler, gözlemler, süreç odaklı değerlendirmeler, performans değerlendirme, seçilmiş yanıtlar ve açık uçlu sorular; ölçme- değerlendirme araçları ise, rubrik, kontrol listeleri, kısa gözlem kayıtları ve baremlerdir.

## **IB’nin Türkiye’deki Uygulamaları ve Ülkemizdeki IB Dünya Okulları**

IB’nin Türkiye’ye girişi ve alan taramaları 2000’li senelerin başlarında ortaya çıkmıştır. 2005 senesinde ise ilk defa bir okul IBPYP Dünya Okulu statüsü elde etmiştir. Verilere göre Türkiye’de 62 IB Dünya Okulu vardır. Bu okulların bazıları birden fazla IB programını bir arada uygulamaktadır. 26 okulda IBPY, 11 okulda IBMYP ve 44 okulda ise IBDP Programı, IB Dünya Okulu statüsü altında uygulanmaktadır. Ayrıca pek çok okul, aday okul statüsünde çalışmalarını sürdürmektedir (IBO, 2022 ve Aydın, 2015).

Aşağıda IB programında akredite olan okulların listesi verilmiştir.

Tablo 2

Türkiye’de IB Programında Akredite Olan Okullar (IBO, 2022 ve Aydın, 2015).

	<b>ÖZEL OKUL ADI</b>
1	AREL Primary School
2	Adapazari Enka Private Primary School
3	Ankara Türk Telekom Sosyal Bilimler Lisesi
4	Aka Schools
5	American Collegiate Institute
6	Bilkent Erzurum Laboratory School
7	Bilkent Laboratory & International School
8	Bilkent Primary School
9	British International School
10	Cakir Ilkogretim Okulu (Cakir Primary School)
11	Darussafaka Schools
12	Doga Koleji Eğitim Kurumları A.S.
13	Enka Schools
14	Eyüboğlu High School
15	Eyüboğlu Atşehir Primary School
16	FMV Erenköy Işık High School
17	FMV Özel Ayazağa Işık High School
18	Gazi University Foundation Private Anatolian High School
19	ISTEK Barış Schools
20	ITU Geliştirme Vakfı Özel Ekrem Elginkan Lisesi
21	Irmak Schools (Irmak Okulları)
22	Isikkent Eğitim Kampüsü
23	Istanbul Beykent Schools
24	Istanbul International Community School
25	Istanbul Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilimler Lisesi
26	Koç School
27	Kultur High School
28	Kültür 2000 College

Tablo 2'nin devamı

29	MEF International School, Istanbul
30	MEF Schools of Turkey
31	Marmara Private High School
32	Ozel Caglayan Murat High Schools
33	Ozel Kasimoglu Coskun Lisesi
34	Ozel Kilicaslan Liseleri
35	Privatschule Der Deutschen Botschaft Ankara
36	TED Ankara College Foundation High School
37	TED Bursa College
38	TEV Inanc Turkes High School For Gifted Students
39	Tarsus American School
40	Taş Private Elementary School
41	Terakki Vakfı Okulları Özel Şişli Terakki Lisesi
42	The English School of Kyrenia
43	YUCE Schools, High School
44	Yuzyil Isil High School
45	Özel Bilkent Lisesi
46	Özel Edirne Beykent İlköğretim Okulu Ve Lisesi
47	İSTEK Kemal Atatürk Schools (Kinder & Primary School)

Görüldüğü gibi Türkiye’de pek çok özel okul IB programının diploma programı (DP), ilkokullar programı (PYP) ve ortaokul programı (MYP) gibi programlarını kullanmaktadır. Bazı okullar bu programların ikisini ya da daha fazlasını da eğitim sistemine uygulamayı başarmıştır. Buradan da anlaşılacağı gibi bu kurumlar uluslararası bir eğitim programına geçmek ve öğrencilerini de uluslararası bireyler olarak yetiştirmeyi hedef belirlemişlerdir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA YÖNTEMİ/ MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümü araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve veri analizinde kullanılan tekniğe ilişkin bilgiler oluşturmaktadır.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenlerinin ana akım okullardan farklı olarak uygulanan alternatif eğitimlerle ilgili bilgi düzeyleri, alternatif eğitimlerin öğretim programlarının uygulanabilirliğiyle ilgili görüşlerini değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel yöntemler teori oluşturmayı amaçlayan bir yaklaşımla sosyal olguları, buldukları doğal yaşam alanı içerisinde anlamaya çalışan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin kıdem, cinsiyet ve çalıştığı kurum baz alınarak alternatif eğitimle ilgili bilgi düzeyleri ve kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma deseni olan olgu bilim deseni kullanılmıştır.

Olgu bilim deseninin diğer adı fenomenolojidir ve açıklaması kişinin araştırılan konuyla ilgili fikri olduğu fakat derinlemesine bir bilgi birikimi olmadığı olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinden yararlanır. Olgu bilimin amacı gerçekleri doğal ortamlarda ortaya çıkarmaktır. Farklı bir şekilde anlatılacak olur ise, olgu bilim, tamamıyla uzak olmadığımız fakat tam olarak da içselleştiremediğimiz olguları araştırmaktır (Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu araştırmada da sınıf öğretmenlerinin alternatif eğitim olgusu üzerine bilgi ve deneyimleri dikkate alınmaya çalışılmıştır.

#### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem araştırmanın amacına göre bilgi

de deneyim açısından donanımlı veya zengin durumların seçilerek araştırma yapılması olarak bilinmektedir (Büyüköztürk vd., 2017). Buradan hareketle araştırmanın çalışma grubu ölçütleri “Çanakkale il genelinde”, “kıdem dereceleri farklı sınıf öğretmenleri” , “özel ve devlet kurumlarında çalışan sınıf öğretmenleri” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Çanakkale ili genelindeki ilkokullarda görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun demografi özelliklerine bakıldığında 11 erkek ve 19 kadın öğretmen bulunmaktadır. Bu katılımcıların 17’si devlet okullarında 13’ü ise Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel okullarda çalışmaktadır. Çalışma yıllarına bakıldığında ise en az 1 yıllık özel okul çalışanı öğretmen ve en fazla 34 yıllık devlet okulu çalışanı öğretmeni görülmektedir.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verilerine ulaşmak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılmıştır. Oluşturulan sorular danışman öğretim üyesi ile ayrıntılı olarak incelenmiş ve alanında uzman iki öğretim üyesi ile 2 sınıf öğretmeninden görüşler alınarak son haline getirilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşme, görüşme sorularının daha önceden hazırlandığı ve ilkelerinin önceden belirlendiği ancak görüşme esnasındaki iklim nedeniyle katılımcının konuya dair bilgi düzeyinde esneklik sağlayan bir görüşme tekniğidir (Coşkun, vd., 2012). Görüşme soruları hazırlanışı esnasında dikkat edilmesi gerekenler soruların araştırmanın amacını karşılayacak yönde olması ve kişilerin bu araştırmaya uygun şekilde seçilmesidir. Aynı zamanda soruların herkes tarafından anlaşılabilir olmasına da önem verilmiştir.

### **3.4. Verilerin Toplanması**

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla eklerde sunulmuş olan araştırma iznine

dayanarak sınıf öğretmenlerinin uygun olduğu gün ve saatlerde görüşmeler yapılmıştır. Katılımcı öğretmenlere isim soyisim veya çalıştıkları kurum bilgisinin hiçbir yerde paylaşılmayacağı ve toplanan verilerin sadece bu araştırma içerisinde kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Öğretmenlerin gönüllü olarak katıldığı bu görüşmeler ortalama 30- 35 dakika sürmüştür ve bu esnada ses kaydı alınmıştır. Daha sonra araştırmacı ses kayıtlarını dikkatle dinleyerek bilgisayar ortamına Word uygulamasıyla kayıt altına almıştır.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Sınıf öğretmenleri ile karşılıklı görüşme yapılarak toplanan araştırma verilerinin çözümlenmesi ve anlamlı hale getirilmesinde içerik tekniği analizi kullanılmıştır. Kullanılan bu analiz yöntemi öncelikle belli sınırlarla kodlamalar oluşturulmuş ve kategorilenmiştir. Bu kategoriler düzenlenmiş ve sonucunda bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmış ham veriler kodlama yapılarak kategorilere ulaşılmıştır. Ulaşılan bu kategoriler altında veriler sınıflandırılarak anlamlı hale dönüştürülmüştür. Bazı katılımcıların dikkat çekici görüşleri de değiştirilmeden olduğu gibi sunulmuştur. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular şekillere dönüştürülmüş ve frekansları belirlenmiştir. Bulguların modellenmesinde ise NVivo paket programından yararlanılmıştır.

### **3.6. Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları**

Araştırmada güvenirliliği arttırmak amacıyla katılımcılara araştırma aşamaları ile ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ses kaydı altına alınmış, kayda alınan veriler katılımcılara onaylatılmıştır. Katılımcılar bu şekilde görüşlerinin doğruluğunu kabul etmişlerdir.

Yapılan araştırmanın geçerliliği arttırmak amacıyla, farklı demografik özelliklere sahip sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Buradaki hedef ön yargılardan kurtulup tarafsız olarak verileri analiz etmektedir.

Ayrıca araştırmada farklı iki uzman tarafından bağımsız olarak tema ve kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin güvenirliğini arttırmak için “güvenirlik katsayısı formülü “ olan  $(\text{Görüş birliği sağlanan kodlar} / (\text{Görüş birliği sağlanan kodlar} + \text{Görüş ayrılığı tespit edilen kodlar}) \times 100$  formülü (Miles ve Huberman, 1994) kullanılmıştır. Kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %87 şeklinde belirlenmiştir.





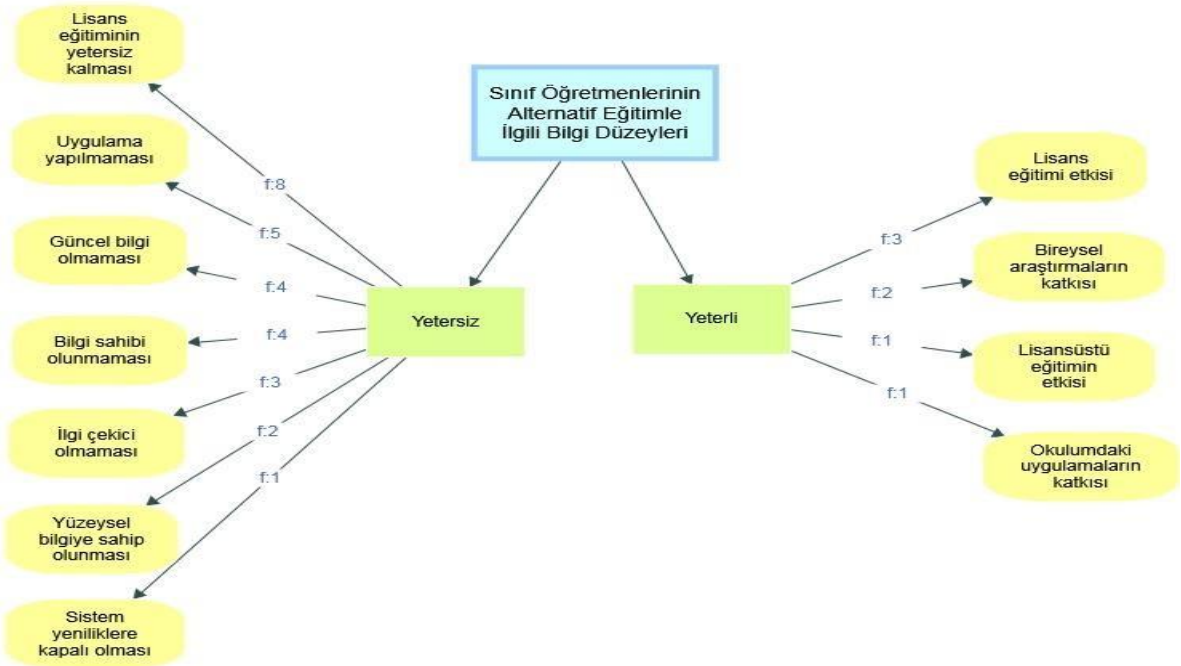
## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde sınıf öğretmenlerinin ana akım okullardan farklı olarak uygulanan alternatif eğitimlerle ilgili bilgi düzeylerini ölçmeyi, alternatif eğitimlerin öğretim programlarının uygulanabilirliğiyle ilgili görüşlerine yönelik bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

#### 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Eğitimle İlgili Bilgi Düzeylerine İlişkin Bulgular

Katılımcı Sınıf Öğretmenlerinin “*Alternatif eğitimle ilgili bilgi düzeyinizi yeterli buluyor musunuz, neden?*” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 1’ de verilmiştir.



Şekil 1. Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif eğitimle ilgili bilgi düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre alternatif eğitim konusundaki bilgi düzeylerine yönelik görüşleri yeterli ve yetersiz olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Alternatif eğitim konusundaki bilgi düzeyinin yeterli olduğunu söyleyen öğretmenler bu yeterliliklerini lisans eğitimin etkisi (f:3), bireysel araştırmaların katkısı (f:2), lisansüstü

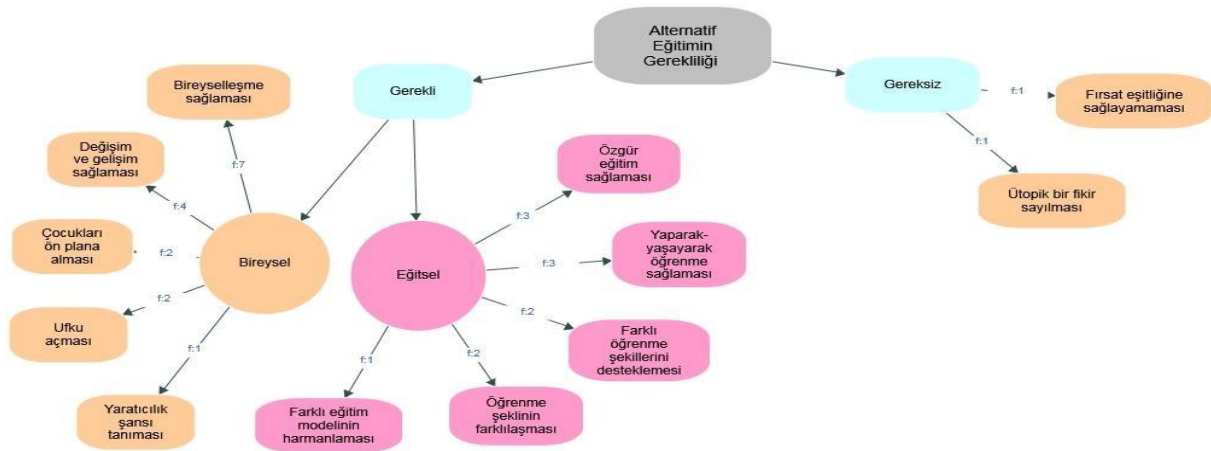
eğitimin etkisi (f:1) ve okuldaki uygulamaların katkısı'na (f:1) bağlamaktadırlar. Yine alternatif eğitim konusundaki bilgi düzeylerini yetersiz bulan öğretmenler; lisans eğitiminin yetersiz kalması (f:8), uygulama yapılmaması (f:5), güncel bilgi olmaması (f:4), bilgi sahibi olunmaması (f:4), ilgi çekici olmaması (f:3), sadece yüzeysel bilgilerin olması (f:2) ve sistemin yeniliklere kapalı olması (f:1) konularında görüş bildirmiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

**Ö19-e-meb-11 yıl:** Ben de bir yüksek lisans öğrencisiyim o yüzden bu konuda aldığım eğitimlerin yeterli olduğunu düşünüyorum. Kendimi geliştirmek için oldukça fazla eğitime katılıyorum. (Yeterli-Lisansüstü eğitimin etkisi)

**Ö7-E-özel-5yıl:** Alternatif eğitimle ilgili bilgi düzeyimi çok yeterli bulmuyorum. Temel gerekçeleri de hem eğitim fakültesindeyken müfredatta buna yer verilmemesi verilse bile çok yüzeysel bilgilerin verilmesi hem de mezun olduktan sonra alternatif eğitim modeli uygulayan okullar az olduğu için tanışma fırsatımız az oluyor. (Yetersiz-Lisans eğitiminin yetersiz kalması)

#### 4.2. Alternatif Eğitimin Gerekliliğine Yönelik Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin “Alternatif eğitimin gerekliliğine inanıyor musunuz, neden?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 2’ de verilmiştir.



Şekil 2. Alternatif eğitimin gerekliliği

Katılımcı öğretmenlerin alternatif eğitimin gerekliliğine yönelik cevapları gerekli

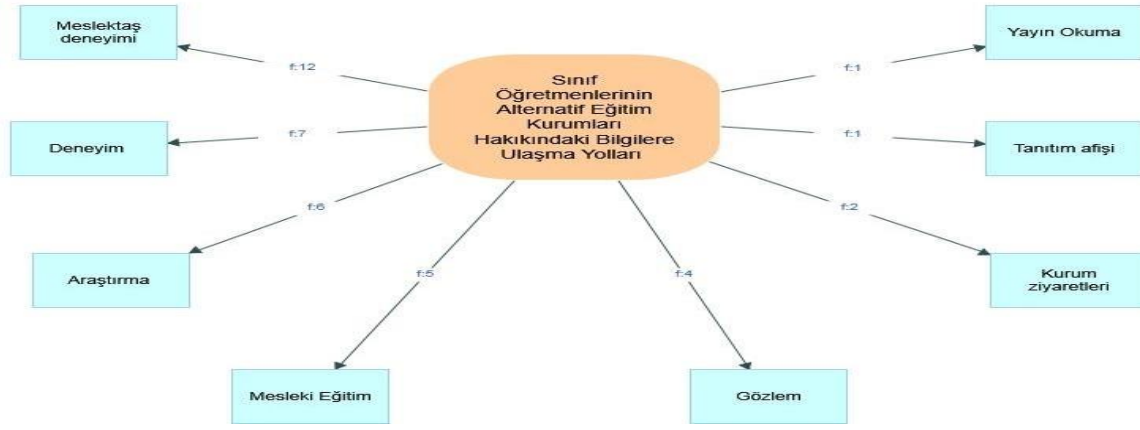
ve gereksiz olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Alternatif eğitimin gerekli olduğu yönünde görüş bildiren öğretmenlerin bu görüşleri bireysel ve eğitsel olarak ayrılmıştır. Bireysel görüşler; bireyselleşme sağlaması (f:7), değişim ve gelişim sağlaması (f:4), çocukları ön plana alması (f:2), ufku açması (f:2) ve yaratıcılık şansı tanınması (f:1) olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitsel görüşler ise özgür eğitim sağlaması (f:3), yaparak yaşayarak öğrenme sağlaması (f:3), farklı öğrenme şekillerini desteklemesi (f:2), öğrenme şekillerinin farklılaşması (f:2) ve farklı öğretim modellerini harmanlaması (f:1) şeklindedir. Alternatif eğitimin gereksiz olduğunu söyleyen öğretmenlerin görüşleri ise fırsat eşitsizliği sağlayamaması (f:1) ve ütopyik bir fikir olması (f:1) şeklindedir. Bir katılımcı ise bu soruyla ilgili görüş bildirmemiştir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

**Ö2-K- Özel- 5 yıl:** *Evet inanyorum çünkü her çocuğun, her sınıfın her okulun birbirinden farklı dinamiklere sahip olduğunu düşünüyorum. Tek düze bir eğitim sistemi ile robot gibi çocuk yetiştirmenin doğru olmadığını düşünüyorum. Alternatif eğitimin çocukların bireyselleşmesi için gerekli olduğunu düşünüyorum. (Bireyselleşme sağlaması)*

**Ö6-k-meb-8 yıl:** *Alternatif eğitimin gerekliliğine inanyorum çünkü tek düze bir eğitim sistemi olamaz ve çocuğun eğitimde her birey tektir, biriciktir olarak ifade edildiğini biliyoruz ve önceliğimizde hep çocuklarımızın ihtiyacı olmalıdır. (Çocuğu ön plana alması)*

### **4.3. Ülkemizde Alternatif Eğitim Uygulayan Kurumlarla İlgili Ait Bulgular**

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin “Ülkemizde alternatif eğitim uygulayan kurumlarla ilgili bilgiye ulaşma yollarınız nelerdir?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 3’ de verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden üçü alternatif eğitimin uygulandığı kurumlar hakkında bilgilerinin olmadıkları konusunda görüş belirtmişlerdir.



Şekil 3. Sınıf öğretmenlerinin alternatif eğitim kurumları hakkındaki bilgilere ulaşma yolları

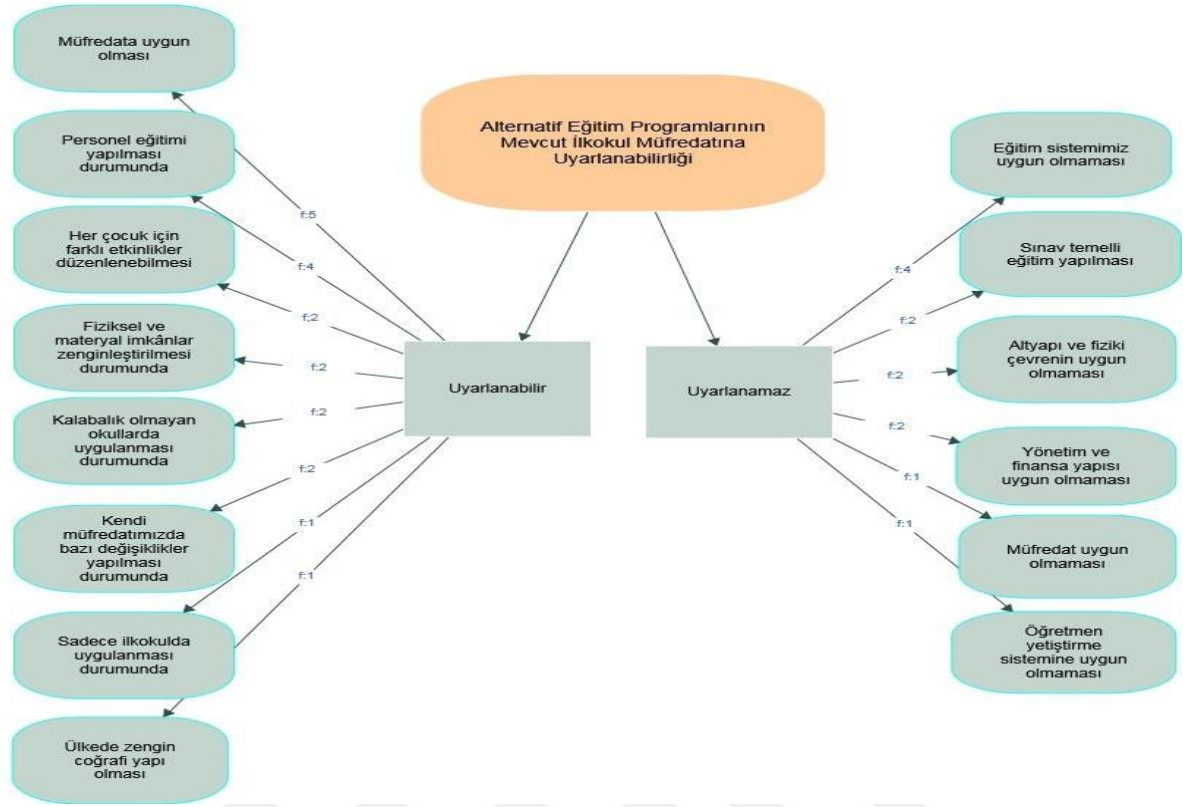
Sınıf öğretmenleri alternatif eğitim uygulayan kurumlarla ilgili bilgiye ulaşma yollarını; meslektaş deneyimi (f:12), deneyim (f:7), araştırma (f:6), mesleki eğitim (f:5), gözlem (f:4), kurum ziyaretleri (f:2), tanıtım afişi (f:1) ve yayın okuma (f:1) şeklinde sıralamışlardır. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

**Ö8-e-özel-10 yıl:** Daha önce alternatif eğitim modeliyle çalışan bir okulda görev almıştım. Dolayısıyla bilgiyi oradan edindim hatta orda görev aldığım süre boyunca, öncesinde ve sonrasında araştırmalarımın edindiğim bir takım bilgim de var. (Deneyim)

**Ö22-k-özel-1 yıl:** Çanakkale içerisinde bildiğim belli başlı kurumlar var. Bir arkadaşım Bal Arısı Kreşine iş başvurusunda bulunmuştu. Reggio uygulanan bir okuldu. (Meslektaş deneyimi)

#### 4.4. Türkiye’de Uygulanan Alternatif Eğitim Programlarının Mevcut İlkokul Müfredatına Entegre Edilebilirliğiyle İlgili Görüşlerine Ait Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin “Türkiye’de uygulanan alternatif eğitim programlarının mevcut ilkökul müfredatına entegre edilebilirliğiyle ilgili görüşünüz nedir, neden?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 4’ de verilmiştir.



Şekil 4. Türkiye’de uygulanan alternatif eğitim programlarının mevcut ilkokul müfredatına entegre edilebilirliği

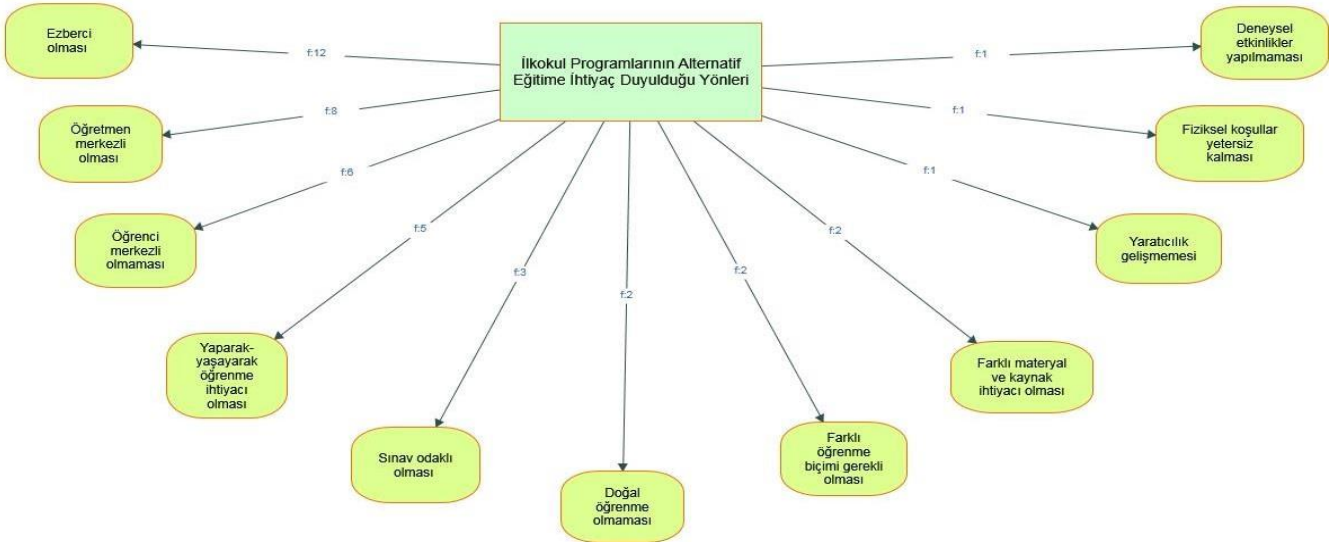
Katılımcı sınıf öğretmenlerinin alternatif eğitim programlarının mevcut ilkokul programlarına uyarlanmasına yönelik görüşleri uyarlanabilir ve uyarlanamaz olmak üzere iki grupta toplanmıştır. Uyarlanabilir yönündeki görüşler; müfredata uygun olması (f:5), personel eğitimi yapılması durumunda (f:4), her çocuk için farklı etkinlikler düzenlenebilmesi (f:2), fiziksel ve materyal imkânlarıyla zenginleştirilmesi durumunda (f:2), kalabalık olmayan okullarda uygulanması durumunda (f:2), kendi müfredatımızda bazı değişiklikler yapılması durumunda (f:2), sadece ilkokullarda uygulanması durumunda (f:1) ve ülkenin zengin coğrafi yapısının olması (f:1) şeklindedir. Uyarlanamaz yönündeki görüşler ise eğitim sistemimizin uygun olmaması (f:4), sınav temelli eğitim yapılması (f:2), altyapı ve fiziki çevrenin uygun olmaması (f:2), yönetim ve finansal yapının uygun olmaması (f:2), müfredatın uygun olmaması (f:1) ve öğretmen yetiştirme sisteminin uygun olmaması (f:1) şeklindedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

**Ö2-k-özel-5 yıl:** Ben alternatif eğitim programlarının özellikle ilkokullarda daha uygulanabilir olduğunu düşünüyorum. Programlar oyun destekli, işbirliği üzerine olduğu için küçük yaşlardaki çocukların daha yatkın olduğunu düşünüyorum. (Sadece ilkokullarda uygulanması durumunda)

**Ö4-k-özel- 8 yıl:** Alternatif eğitim programlarının mevcut ilkokul programlarına uyarlanmasını yapabilecek öğretmenleri yetiştirebilirsek entegre edilebilir diye düşünüyorum. Çünkü bence müfredat eskiye göre biraz daha sadeleştirildi ve çocuklara hitap ediyor. (Personel eğitiminin yapılması durumunda)

#### 4.5. Türkiye’de Uygulanan İlkokul Programlarının Alternatif Eğitime İhtiyaç Duyduğu Yönlerde Ait Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin “Türkiye’de uygulanan ilkokul programları hangi yönlerden alternatif eğitim uygulamalarına ihtiyaç yaratmaktadır?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 5’ de verilmiştir.



Şekil 5. Türkiye’de uygulanan ilkokul programlarının alternatif eğitime ihtiyaç duyduğu yönler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkokul programlarının alternatif eğitime ihtiyaç duyduğu yönler ile ilgili görüşleri; ezberci olması (f:12), öğretmenden kaynaklı öğretmen merkezli olması (f:8), sistemden kaynaklı öğrenci merkezli olmaması (f:6), yaparak-

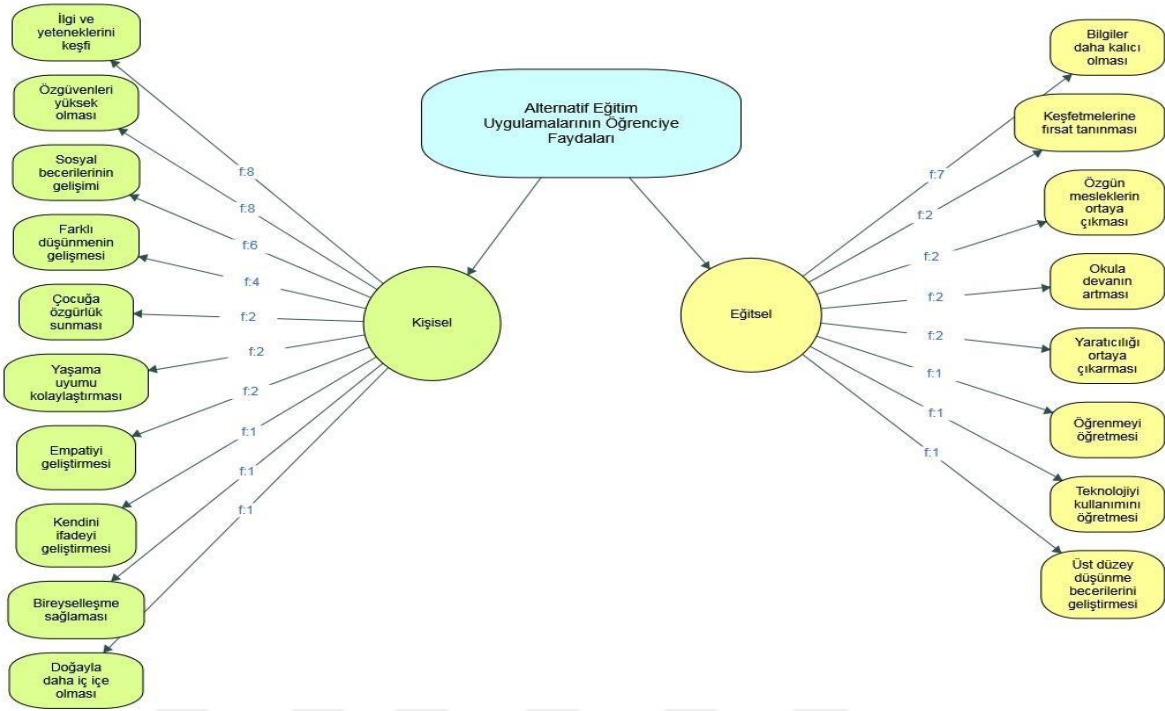
yaşayarak öğrenmeye ihtiyaç olması (f:5), sınav odaklı olması (f:3), doğal öğrenme olmaması (f:2), farklı öğrenme biçimlerinin gerekli olması (f:2), farklı materyal ve kaynak ihtiyacının olması (f:2), yaratıcılığın gelişmemesi (f:1), fiziksel koşulların gereksiz kalması (f:1) ve deneysel etkinlikler yapılmaması (f:1) şeklindedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

**Ö18-k-meb-12 yıl:** *Çocuklara sadece bilgi vermek için ağır yükü olan bir müfredatımız var. Çocuklar birçok alandan kendini iyi hissetmeli. Müziğe ilgisi olan çocuğa zorla bilgi verilmemeli ya da dediğimiz gibi bilgiler müzik dersi içine yedirilmeli. (Öğrenci merkezli olmaması)*

**Ö26-e-özel-4 yıl:** *Türk eğitim sistemi içinde yer alan özel veya devlet öğretmeni fark etmeden hepimiz aynı müfredatı kullanıyoruz. Burada yetenekler, istekler, ilgiler baz alınmıyor. Farklı hiçbir materyal kullanılmıyor. Farklı kaynak kullanılmaması için öğretmenlere her sene uyarılar veriliyor. Bu yüzden her zaman sağlıklı sonuçlar alamıyoruz. Bu sebeple alternatif eğitime ihtiyacımız var diye düşünüyorum. (Farklı materyal ve kaynak ihtiyacının olması).*

#### **4.6. İlkokullarda Alternatif Eğitim Uygulamalarının Öğrencilere Faydalı Olabileceği Yönlere Ait Bulgular**

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin “İlkokullarda alternatif eğitim uygulamaları hangi açılardan öğrencilere faydalı olabilir?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 6’ da verilmiştir.



Şekil 6. İlkokullarda alternatif eğitim uygulamalarının öğrencilere faydalı olabileceği yönler

Sınıf öğretmeni görüşlerine göre ilkokullarda alternatif eğitim uygulamalarının öğrencilere faydalı olabileceği yönler kişisel ve eğitsel olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Kişisel yönler; ilgi ve yeteneklerin keşfi (f:8), özgüvenleri yüksek olması (f:8), sosyal becerilerin gelişmesi (f:6), farklı düşüncelerin gelişmesi (f:4), çocuğa özgürlük sunması (f:2), yaşama uyumu kolaylaştırması (f:2), empatiyi geliştirmesi (f:2), kendini ifadeyi geliştirmesi (f:1), bireyselleşmeyi sağlaması (f:1) ve doğayla daha iç içe olması (f:1) şeklindedir. Eğitsel yönde faydalı olacak yönler ise bilgilerin daha kalıcı olması (f:7), keşfetmeye fırsat vermesi (f:2), özgün mesleklerin ortaya çıkması (f:2), okula devanın artması (f:2), yaratıcılığı ortaya çıkarması (f:2), öğrenmeyi öğretmesi (f:1), teknoloji kullanmayı öğretmesi (f:1) ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi (f:1) şeklindedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

**Ö28-k-meb-13 yıl:** Bireysel gelişimlerini göz önünde tutması çocuğu ilerletir. Doğayla iç içe olması psikomotor gelişimlerini artırır. Çocuğun doğayla iç içe olması çocuğa her açıdan katkı sağlar. (Doğayla daha iç içe olması)

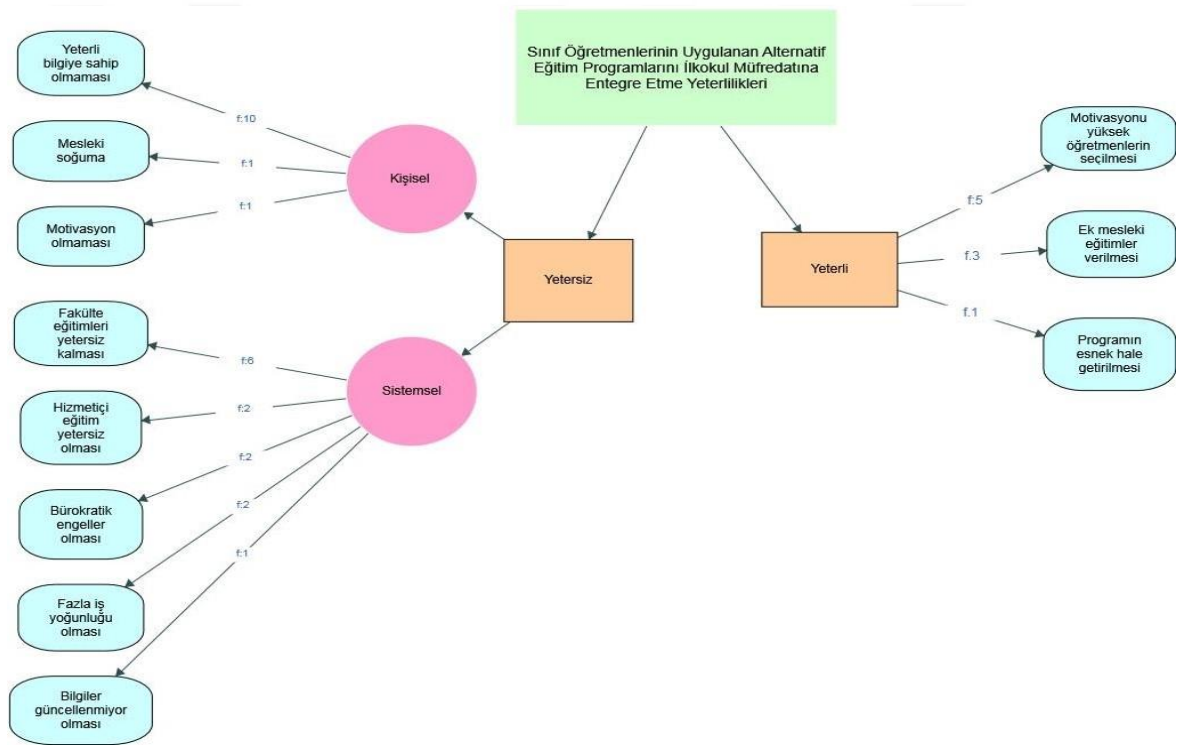
**Ö13-k-özel-8 yıl:** Kendi bilgiye ulaşım araştırmayı öğrenebilirler, teknolojiyi nasıl



kullanmaları gerektiğini öğrenirler, üretme bakış açısı kazandırılabilir. (Öğrenmeyi öğretmesi), (Teknoloji kullanmayı öğretmesi).

#### 4.7. Türkiye’deki Sınıf Öğretmenleri Uygulanan Alternatif Eğitim Programlarını Mevcut İlkokul Müfredatına Entegre Edebilme Yeterliliklerine Ait Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin “Türkiye’deki sınıf öğretmenleri uygulanan alternatif eğitim programlarını mevcut ilkokul müfredatına entegre edebilecek yeterlilikte midir? Neden?” sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 7’ de verilmiştir.



Şekil 7. Türkiye’deki sınıf öğretmenleri uygulanan alternatif eğitim programlarını mevcut ilkokul müfredatına entegre edebilme yeterlilikleri

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkiye’deki sınıf öğretmenleri uygulanan alternatif eğitim programlarını mevcut ilkokul müfredatına entegre edebilme yeterlilikleri yeterli ve yetersiz olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Yeterli yöndeki görüşler; motivasyonu yüksek öğretmenlerin seçilmesi (f:5), ek mesleki eğitimler

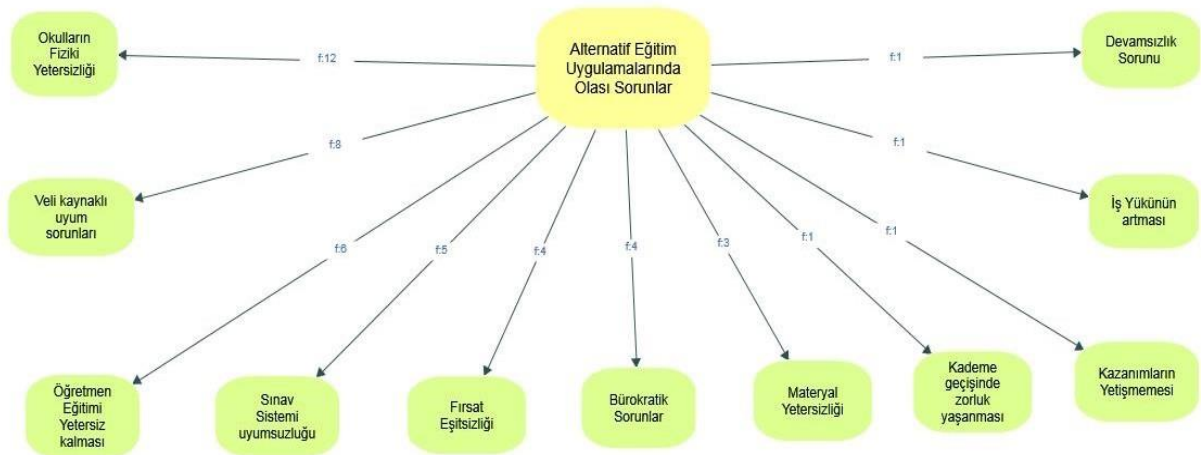
verilmesi (f:3) ve programın esnek hale getirilmesi şeklindedir. Yetersiz olduğu yöndeki görüşler ise kişisel ve sistemsel olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Kişisel görüşler; yeterli bilgiye sahip olunmaması (f:10), mesleki soğuma (f:1) ve motivasyon olmaması (f:1) şeklindedir. Yetersizliğin sistemsel olduğunu belirten katılımcı görüşleri; fakülte eğitiminin yetersiz kalması (f:6), hizmetiçi eğitimin yetersiz olması (f:2), bürokratik engeller olması (f:2), fazla iş yoğunluğu olması (f:2) ve bilgilerin güncellenmiyor olması (f:1) şeklindedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

**Ö3-k-özel-13 yıl:** *Bütün Türkiye’yi baz alarak düşündüğümde yetkin olmadıklarını düşünüyorum çünkü benim üniversite okuduğum yıllarda böyle bir ders bile yoktu. (Fakülte eğitiminin yetersiz kalması)*

**Ö22-k-özel-1 yıl:** *Bence sınıf öğretmenleri uygulanan alternatif eğitim programlarını mevcut ilköğretim müfredatına entegre edebilme yeterliliklerine kesinlikle yeterli değiller. Bu konuda kesinlikle eğitime veya programa ihtiyaç var ama kısa bir süreç olmayacak hatta uygulamalı olursa çok daha işlevli olur. (Hizmetiçi eğitimin yetersiz olması)*

#### 4.8. Türkiye’de Uygulanması Durumunda Alternatif Eğitim Uygulamalarında Çıkabilecek Sorunlara Yönelik Bulgular

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin “Türkiye’de uygulanması durumunda alternatif eğitim uygulamalarında ne gibi sorunlar çıkabilir?” Sorusuna verdiği cevapların analiz sonuçları Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 8. Türkiye’de uygulanması durumunda alternatif eğitim uygulamalarında çıkabilecek sorunlar

Katılımcı öğretmenlerin Türkiye’de uygulanması durumunda alternatif eğitim uygulamalarında çıkabilecek sorunlar; okulun fiziki yetersizliği (f:12), veli kaynaklı uyum sorunları (f:8), öğretmen eğitiminin yetersiz kalması (f:6), sınav sistemi uyumsuzluğu (f:5), bürokratik sorunlar (f:4), fırsat eşitsizliği (f:4), materyal yetersizliği (f:3), devamsızlık sorunu (f:1), kademe geçişinde zorluk yaşanması (f:1), kazanımların yetişmemesi (f:1), iş yükünün artması (f:1), ve şeklindedir. Katılımcı sınıf öğretmenlerinin bazı görüşleri aşağıda sıralanmıştır.

**Ö1-E-meb- 5 yıl:** *Genelde veliler sınav odaklı eğitim verilmesini istiyor, ekstra yapılan her etkinliği vakit kaybı gibi görüyor. Daha çok test çözülmesi, daha fazla mihver ders yapılması ebeveynleri daha mutlu ediyor. (Veli kaynaklı uyum sorunları)*

**Ö16-k-özel-9 yıl:** *Öncelikle ülkemizde sınav sistemi var ve tamamen sınav sistemi odaklı bir eğitim sürecimiz var. Alternatif eğitimde ise başarı odaklı değil beceri odaklı bir sistem var. Bu becerileri çok farklı şekilde değerlendirme yapıyoruz ama öncelik çocuğun kendi kendini değerlendirmesi. Yani ölçme değerlendirme konusunda çok ciddi sıkıntılar çıkacaktır diye düşünüyorum. (Sınav sistemi uyumsuzluğu)*

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 5.1. Sonuç

Araştırmaya gönüllülük esasıyla katılım sağlayan öğretmenlerin görüşlerine göre sınıf öğretmenlerinin alternatif eğitime dair bilgi düzeyleri “yeterli” ve “yetersiz” şeklinde iki grup altında toplanmıştır. Yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerimiz lisans eğitiminde aldığı derslerin, ilgisi ve alakası yönünde bireysel araştırmaların ve lisansüstü eğitimde aldığı derslerin katkıları olduğunu ifade etmiştir. Yetersiz olduğunu düşünen öğretmenler ise, lisans eğitiminin yetersiz kaldığını, bu okulların uyguladığı metotların ülkemizde uygulanmadığını, bireysel araştırma konusunda yetersiz kalıp güncel bilgileri takip etmediğini, hiç bilgi sahibi olmadığını, olan bilgileri derinleştirmeyip sadece yüzeysel olarak tanıdıklarını, eğitim sistemimizin bu tür yeniliklere açık olmadığını dile getirmiştir. Yetersiz olması konusunda lisans eğitiminin yetersiz kalması en çok ifade edilen görüştür.

Alternatif eğitimin gerekliliği inancı konusunda fikirler “gerekli” ve “gereksiz” başlıkları altında toplanmıştır. Gereksiz olduğunu savunan iki öğretmen böyle bir durumda fırsat eşitliliğinin sağlanamayacağını ve ütöpik bir fikir olduğunu dile getirmişlerdir. Gerekli olduğunu savunan öğretmenlerin görüşleri de kendi içlerinde “bireysel sebepler” ve “eğitsel sebepler” olarak gruplanmıştır. Bireysel sebepler açısından incelendiğinde, çocuğun bireyselleşmesini ortaya çıkaracağını, eğitimde değişim ve gelişim sağlayacağını, çocukların sistemin içinde ön planda olacağını, çocukların ufkunu genişleteceğini, farklı eğitim modellerinin yaratıcılık kazandıracığını; eğitsel sebepler açısından incelendiğinde, özgür bir eğitim fırsatı sağlayacağını, yaparak-yaşayarak öğrenme şansı vereceğini, farklı öğrenme metotlarını destekleyeceğini, farklı eğitim modellerinin harmanlanabileceğini ve çocuğun öğrenme şeklini tanıyıp farklılaşabileceğini ifade etmişlerdir. Gerekliliği konusunda en çok ifade edilen fikir çocukların bireyselleşme fikri olmuştur.

Alternatif eğitim uygulayan kurumlarla ilgili bilgiye ulaşma konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri, “meslektaş deneyimi, kendi deneyimleri, yapılan bireysel araştırmalar, alınan mesleki eğitimler, alternatif eğitim kurumlarına yapılan gözlemler, kurum ziyaretleri, tanıtım afişleri ve yayın okuma” gibi gruplar altında ifade edilmiştir. En çok dile getirilen fikir ise meslektaşların deneyimi ifadesi olmuştur. Toplamda 12 öğretmen meslektaş deneyimiyle fikir sahibi olduğunu ifade etmiştir.

Öğretmenlerin alternatif eğitim programlarının ilkökul müfredatımıza uyarlanabilirliği ile ilgili

görüşleri “uyarlanabilir” ve “uyarlanamaz” şeklinde iki grup altında ifade edilmiştir. Uyarlanabilir görüşünde olan sınıf öğretmenleri güncel müfredatımızın bu yapıya uygun olduğunu, personel eğitimlerinin olmasıyla sağlanabileceğini, eğitimciler olarak çocukları ön planda tutup farklı etkinlikler sunabilirsek iyi olacağını, okulun fiziki şartları düzeltilirse ve materyal eksikliği giderilirse uygulanabileceğini, daha fazla okul inşa edilerek okul ve sınıf öğrenci sayılarının azaltılması durumunda sağlıklı olacağını, yine de üzerinde bazı değişiklikler yapılmasıyla uygulanabileceğini, yalnızca ilkokul müfredatının uygun olacağını, ülkemizin coğrafi yapıdan çok zengin olmasının bir avantaj olduğunu dile getirmişlerdir. Uyarlanabilir ifadesini veren öğretmenlerden 13 tanesi şartların farklılaşması durumunda uygun olduğunu dile getirmiştir. 5 öğretmenimiz ile en çok müfredatın uygun olduğu ifadesi ortaya çıkmıştır. Uyarlanamaz diyen öğretmenler ise, eğitim sistemimizin uygun olmadığını, sınav temelli bir eğitim sistemimizin olmasını, alt yapı ve fiziki çevrenin uygun olmadığını, yönetsel problemlerin ve finansal sorunların olduğunu, öğretmen yetiştirme sistemimizdeki eğitimlerin alternatif eğitim uygulayan öğretmenlerin eğitimlerinden çok farklı olduğunu, müfredatımızın yoğun olması sebebiyle uygun olmayacağını dile getirmiştir. Burada 4 öğretmenimizin dile getirdiği eğitim sistemimizin uygun olmadığı görüşü en çok ifade edilen görüştür.

Öğretmenlerin Türkiye’nin ilkokul programlarının alternatif eğitime ihtiyaç duyduğu yönleri ile ilgili görüşleri “mevcut programımızın ezberci bir sistem olması, öğretmen merkezli olması, sınav odaklı olması, farklı materyal ve kaynak ihtiyacı olması, yaratıcılığı geliştirmemesi, fiziki koşullar bakımından yetersiz olması, deneysel etkinlikler yapılmaması” gibi eğitim sistemimizin yanlışları ve eksikleri olarak dile getirmişlerdir. En çok ifade edilen 12 öğretmenin görüşüyle ezberci bir sistem olması olmuştur. İhtiyaç duyulan yönler olarak “öğrenci merkezli olma, yaparak- yaşayarak öğrenme ihtiyacı, doğal öğrenme alanları ihtiyacı, farklı öğrenme biçimleri ihtiyacı” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğretmenler ilkokullarda alternatif eğitim uygulamalarının öğrencilere sağladığı faydalar ile ilgili görüşleri ise “kişisel” ve “eğitsel” olarak gruplanmıştır. Kişisel yönler, çocukların ilgi ve yeteneklerini keşfedebileceğini, özgüvenlerinin artacağını, sosyal becerilerini geliştireceğini, farklı düşünme becerilerine sahip olacağını, çocuğa özgürlük sağlayacağını, günlük yaşama uyumunu kolaylaştıracağını, empati duygularını geliştireceğini, kendini ifade etme becerisini geliştireceğini, bireyselleşme sağlayacağını, doğa bilinci ve farkındalığı katacağını ifade etmişlerdir. Kişisel yönlerden en çok ifade edilen ilgi ve yeteneklerinin keşfi ile özgüvenlerinin artmasını 8’er öğretmen dile getirmiştir. Eğitsel yönlerden, bilgilerin daha kalıcı olacağı, çocukların keşfetmelerinin sonucunda daha fazla edininim ve bilgiye sahip olacağını, özgün mesleklerin ortaya çıkacağını, okula devamlılık sorununun olmayacağını, yaratıcı bireyler geliştireceğini, öğrenmenin öğrenileceğini, teknoloji

kullanımında daha başarılı olacaklarını, üst düzey düşünme becerileri katacağını ifade etmişlerdir. Bu grupta yayılım daha normal düzeyde seyretmektedir.

Öğretmenlerin, sınıf öğretmenlerinin alternatif eğitim programlarını mevcut ilköğretim programına entegre edebilme yeterlilikleri ile ilgili görüşleri iki grup altında “yeterli” ve “yetersiz” olacak şekilde ifade edilmiştir. Yeterli olduğunu ifade eden öğretmenler, öğretmen motivasyonlarının yüksek olmasıyla, gerekli ek eğitimlerle öğretmenlerin bilinçlendirilmesiyle, programın daha esnek hale getirilmesiyle sağlanabileceğini ifade etmişlerdir. En çok ifade edilen görüş 5 öğretmenin dile getirdiği motivasyonu yüksek öğretmenler aracılığı ile sağlanabileceği görüşüdür. Yetersiz ifadesini kullanan öğretmenlerin görüşleri de yine iki grup altında toplanmıştır. Bu gruplar” kişisel” ve “sistemsel” olarak oluşturulmuştur. Kişisel yönlerden, öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmaması, öğretmenlerimizin birçoğunda kıdem ya da çalışılan ortam göz önünde bulundurularak meslekten soğuma gerçekleşmesi ve öğretmen motivasyonlarının yenilikler için çok düşük olması ifadeleri ortaya çıkmıştır. Bu ifadelerden en çok dile getirilen görüş 10 öğretmenle yeterli bilgiye sahip olunmaması fikridir. Sistemsel olarak ele aldığımızda ise, fakülte eğitimlerimizin öğretmen yetiştirmede yenilikçi bir program sergilememesi, çalışma hayatında olan öğretmenlerimiz için hizmet içi eğitimlerin alternatif eğitim konusunda yetersiz oluşu, ülkemizin eğitim sisteminde bürokratik engellerle karşılaşması, fazla iş yoğunluğunun öğretmenleri yeniliklerden uzak tuttuğu ve son olarak eğitim sistemimizin güncellenmiyor oluşu şeklinde ifadeler ortaya çıkmıştır. Sistematik olarak incelenen ifadelerde en çok 6 öğretmenin dile getirdiği fakülte eğitimlerinin yetersiz oluşu dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin, alternatif eğitimin Türkiye’de uygulanması durumunda ne gibi sorunların baş göstereceği ile ilgili görüşleri ele alındığında, okulların fiziki yetersizliklerinin sistemi engelleyeceği, veli kaynaklı uyum sorunlarının yaşanacağı, öğretmen eğitimleri yetersiz olduğu için kaliteli bir sistem ortaya konulamayacağı, sınav sisteminin alternatif eğitim modelleriyle çelişeceği, çocuklar arasında fırsat eşitsizliği yaratacağı, bürokratik sorunların eğitimin önünde engel olacağı, materyal eksikliğinden verimli bir süreç olmayacağı, çocukların kademeler arası geçişlerde boşluklar yaşayacağı ve olumsuz etkilenecekleri, yoğun müfredatımız yüzünden kazanımların yetişmeyeceği, öğretmenlerin iş yükünün artacağı ve bu durumun bazı öğretmenleri mutsuz edeceği, devamsızlık sorunlarının ortaya çıkabileceği ifadeleri ortaya çıkmıştır. Bu ifadeler arasında 12 öğretmenin dile getirdiği okulların fiziki yetersizliği fikri en çok ifade edilen görüş olmuştur.

## 5.2. Tartışma

Araştırma, Türkiye’ de çok fazla bilimsel çalışmalara konu edilen bir çalışma olmadığından sonuçlarını kıyaslama imkanı açısından sıkıntı yaşanan bir çalışmadır. Bu araştırmaya göre alternatif eğitimin gerekliliği konusunda çocuğun özgür bırakılması ve bireyselleşmesi önemli durumlardır. Topçuoğlu (2019)’ na göre eğitimin ana maddesi çocuktur ve bu yüzden çok önemlidir. Müfredat ya da elde edilen beceriler daha sonra gelmektedir. Ders yapılandırması çocukların ilgilerine göre seçilir ve bireyselleştirilmiş müfredatlar oluşturulur. Buradaki amaç, çocuğun özgür yapısı içinde, onu herhangi bir şey yapmaya zorlamadan, verdiği kararları sorgulayarak incitmeden eğitim vermeyi hedeflemektedir. Dewey’e göre öğrenme hazır kalıp halinde sunulmuş bilginin çocuklara aktarılması değil, çocuğun bilgiye kendi deneyim ve edinimleriyle ulaşmasıdır (Dahlberg ve Moss, 2006).

Türkiye’de uygulanmakta olan öğretim programlarının alternatif eğitime ihtiyaç duyduğu etkenlerden biri de yaparak- yaşayarak öğrenmeye ihtiyaç olmasıdır. Koyuncu (2019)’a göre alternatif eğitimde yaparak- yaşayarak edinilen bilgiler daha kalıcı olmaktadır.

Alternatif eğitimin uygulanması sürecinde karşılaşılabilecek sorunlardan biri de okulların fiziksel yapılarının uygun olmamasıdır. Alternatif eğitim okullarının çevre düzenlemesi, felsefi ilkeleriyle uyumlu şekilde olmalıdır. Yani çevre düzenlemesi, okul programı ve okulun işleyişi birbiriyle iç içe geçmiştir. Böylece, işbirliği, katılım gibi ilkeler doğrultusunda çocukların, öğretmenlerin ve ailelerin rahat hareket edebileceği, birbiriyle rahatça etkileşimde bulunabileceği ortamlar oluşturulmuştur (Gandini, 2012).

Alternatif eğitim yaklaşımları, çocuklardan ebeveynlere kadar herkesin katkı sağlayabileceği bir ortam sağlar ve bu yapılan bu katkıların çok değerli olduğunu hissettirir. Yapılan bu uygulama aynı zamanda Turnsek ve Pekkarinen (2009)’ in söz ettikleri gibi demokratik tutumu içselleştiren okullar, aile ve okulun diğer bileşenlerinin söz hakkına sahip olması okulda samimi, sıcak ve olumlu tutumlar geliştirdiğini söylemiştir. Araştırmaya göre alternatif eğitimin gerekliliğini ifade eden katılımcılardan beklenen bir cevapta demokratik oluşumların velilerin katılımcılığını arttıracığıydı. Ancak araştırmada demokrasiyle ilgili bir cevap bulunamamıştır.

Alternatif eğitimin öğrencilere sağlayacağı faydalardan biri de doğa bilinci ve farkındalığı olan bireyler yetiştirmek olarak görülmüştür. Çubuk (2019)’a göre doğayla temas halinde olmayan bireylerin çeşitli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir. Çünkü şehirleşmenin olduğu bölgelerde çocukların doğayla iç içe olabilecekleri ağaçlıklar veya güvenli doğal alanlar yoktur. Bu sebeple doğada

gerçekleştirilmesi hedeflenen eğitim uygulamalarına yer verilmemektedir.

Alternatif eğitim metotlarında çocukların yaratıcı fikirlerini açıklamalarına olanak sağlayacak materyalleri ve sembolik dilleri kullanmalarına fırsat tanıyan zengin öğrenme ortamlarının yaratılması gerektiğini vurgulamıştır (Fraser ve Gestwicki, 2002). Bu araştırma ile de Türkiye’de uygulanan mevcut ilköğretim programının alternatif eğitime ihtiyaç duyduğu yönlerden biri de farklı kaynak ve materyal ihtiyacının olması sonucuna varılmıştır.

Türkiye’deki mevcut ilköğretim programının alternatif eğitime ihtiyaç duymasının diğer bir sebebi de ezberci olmasıdır. Alternatif eğitime göre bütün çocuklar kendi öğrenmelerini yaratacak potansiyele, merak ve ilgiye doğuştan sahiptirler (Cadwell, 2003). Çocuklar bu meraklarını ve potansiyellerini hayatındaki diğer insanlarla beraber çalışarak ortaya çıkarırlar.

Alternatif eğitim sürecinde hazır ve yapılandırılmış bir program sunmak yerine değişime, gelişime açık etkinlik ve aktiviteler aracılığıyla ve çeşitli araştırmalar ile öğrenme süreci gerçekleştirilir (Pekdoğan, 2012). Türkiye’deki ilköğretim programlarının alternatif eğitime ihtiyaç duymasının önemli bir nedeni de doğal öğrenme ortamlarının sağlanmamasıdır.

Alternatif eğitimde yaratıcılığın ifade edilebileceği, dışa vurulabileceği alanlara ihtiyaç vardır ve çocukların her an ve her yerde yaratıcılıklarını sunmalarına izin veren yapının sağlanması oldukça önemlidir (Rinaldi, 2006). Alternatif eğitimin çocuğa sağladığı yararlarından yaratıcılık, etkin rol alan bir unsurdur.

### 5.3. Öneriler

Yapılan araştırmada Türkiye’de alternatif eğitimin uygulanabilmesi için ele alınması gereken başlıklar olduğu belirlenmiştir. Bu başlıklarla ilgili öneriler aşağıda sıralanmıştır.

- Öğretmenler alternatif eğitimle ilgili bilgilendirilmeli, hizmet içi eğitimler verilmeli ve uygulanması durumunda öğretmen motivasyonu göz önünde bulundurulmalıdır. Öğretmenlerin motivasyonunu artıracak etmenler devlet tarafından belirlenmelidir.
- Türkiye’nin eğitim sistemi üzerinde yaratıcı yenilikler yapacak ve farklılıklar oluşturacak bir kurul belirlenmeli ve bu kurulun önünde bürokratik engeller olmamalıdır.
- Öğretmen yetiştirme sistemimiz ele alınarak detaylı şekilde incelenmeli, eksik ve yanlışlar



saptanarak alternatif eğitim modelleriyle ilgili farklı ders içerikleri eklenmelidir. Seçmeli yerine zorunlu dersler konulması faydalı olacaktır.

- Mevcut eğitim sistemimizi tekdüzelikten çıkarıp, öğrencinin ön planda olduğu, ilgi ve yeteneklerinin keşfedildiği bir eğitim sistemi oluşturulmalıdır.
- Okulun sadece sınıftan ibaret olmadığı ve doğanın öğretmen olma konusunda oldukça verimli bir alan olduğu bilindiği için dersler açık alanlara, dört duvar dışına yayılmalıdır.
- Okullarımızın fiziksel yapıları üzerinde değişiklikler yapılmalı, çocukların dışarıda daha fazla vakit geçirebilmesi için bahçelerde düzenlemeler yapılmalıdır. Okul mimarisi ve tasarımına özen gösterilmelidir. Yatay ve tabiatla içiçe olan okul mimarisi tercih edilmelidir.
- Kaliteli bir eğitim sağlayabilmek için okul ve sınıf mevcut sayılarının düşürülmesi ve bireyselliğin ön planda tutulması sağlanmalıdır.
- Sınav sistemi değişmeli ve rekabetçi yerine işbirliğini temel alan süreç odaklı değerlendirmeler yaygınlaştırılmalıdır.
- Öğrencileri bir tek akademik açıdan geliştirmek yerine sanat, müzik ve fiziksel anlamda aktivitelerle donatılmalıdır. Böylelikle özgün mesleklerin ortaya çıkmasına fırsat sağlanmalıdır.
- Veli- öğretmen ve öğrenci işbirliği daha dikkate alınan bir konu olmalıdır. Katılımcı ve barışçıl ortamlar sağlanmalıdır.
- Okullarda demokrasi kültürü işlenmeli, tüm kararlarda öğretmen, öğrenci, veli ve diğer çalışanlar söz hakkı olmalıdır. Okul yönetiminde velinin katılımı sürecin ayrılmaz bir parçası olmalıdır.
- Türkiye'nin farklı bölgelerinde bulunan fırsat eşitsizliği ortadan kaldırılmalı, tüm çocuklar aynı imkânlardan yararlanabilmelidir. Bunun en somut örneği hala tek öğretmenli okullarda eğitim veriliyor olmasıdır.

## KAYNAKÇA

Akdoğan, A. (2014). Türkiye’deki Uluslararası Bakalorya Pyp Programı Uygulayan Okulların Etkili Okul Özellikleri Ve Okul Kültürü Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Alexander Robertson School. (2022, 30 Ağustos). Erişim Adresi:

<https://alexanderrobertson.org/>

Alışkan, M. (2006). *Yükseköğretim Mevzuatı*. Yayımlı, İstanbul.

Amus, G. (2013). Doğada Öğreniyorum. (2022, 5 Temmuz).

Erişim Adresi: <https://www.dogadaogreniyorum.com/>

Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2000). *Okul Öncesi Eğitim ve Ana Sınıfı Programları*. Ya- Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş., İstanbul.

Arseven, A. (2014). “The Reggio Emilia approach and curriculum development process”. *International Journal of Academic Research*, 6(1), s.166-171.

Arthur Morgan School: Mission/ History. (2022, 3 Ağustos).

Erişim Adresi: <https://www.arthurmorganschool.org/home/mission-history/>

Ashley, M. (2009). “Education for freedom: The goal of Steiner/Waldorf schools”. P.A.Woods & G.J.Woods (ed.). içinde *Alternative Education For The 21st Century*. (ss.209-226), Palgrave Macmillan: New York.

Aslan, D. (2005). “Okul öncesi eğitimde Reggio Emilia yaklaşımı”. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), s. 75-83.

Aydın, İ. (2015). *Alternatif Okullar*. Pegem Akademi, İstanbul.

Aydoğan, İ. (2017). “Ev okulları”. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, s. 72-85.

Aymen Peker, E. ve Taş, E. (2017). “Evde eğitim uygulaması üzerine bir durum çalışması: evde fen eğitimi”. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), s. 139-174.

Aytaç, K. (2006). *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*. Mevsimsiz Yayınları, Ankara.

Badamchi Kabasakal, D. (2016). “Immanuel kant’ın jean jacquesrousseau’dan çıkarsadıkları: eğitim üzerine”. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 21, s.161-180.

BBOM Derneği: Hikayemiz (2022, 30 Haziran).

Erişim Adresi: <https://dernek.baskabirokulmumkun.org/hikayemiz/>.

Bbom İzmir Kooperatifi: Summerhill’de Öğretmen Olmak.(2022, 8 Temmuz). Erişim Adresi: <http://bbomizmir.org/summerhillde-ogretmen-olmak/>

BBOM İzmir Renkli Orman Okulu: Felsefemiz. (2022, 7 Temmuz). Erişim adresi: <https://renkliormananaokulu.com/felsefemiz/>

Berkeley Forest School. (2022, 6 Temmuz).

Erişim Adresi: <http://www.berkeleyforestschool.org/>

Billings, L. ve Roberts, T. (2013). “Think like a seminar”. *Educational Leadership*, 70 (4), s.68-72.

Bingöl, Z. ve Aybar, Ö. (2021). “Sıra dışı bir eğitim tartışması: okulun ölümü”. *FLSF (Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 31, s. 631-652.

Budur, A. Ç. (2015). Summerhill Okul Modeli’nin Türk Eğitim Sistemi İçerisindeki Okullarda Uygulanabilirliğinin Yönetim Süreçleri Açısından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Bundesverband der Freien Alternativschulen. “National Association Of Free Alternative Schools”. (2022, 18 Ağustos). Erişim Adresi: <http://www.freie-alternativschulen.de/homepage.htm>

Burak, A. (2019). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Eleştirel Pedagojiye İlişkin

Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İzmir.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi, Ankara.

Cadwell, L. B. (2003). *Bringing learning to life*. Teachers College, Columbia University, New York.

Cambridge, J., ve Thompson, J. (2004). "Internationalism and globalization as contexts for international education compare". *A Journal of Comparative and International Education*, 34(2), s. 161-175.

Camdenton High School. (2022, 07 Temmuz). Erişim Adresi:  
<https://chs.camdentonschools.org/>

Cedarsong Forest Kindergarten. (2022, 6 Temmuz). Erişim Adresi:  
<https://cedarsongway.org/>

Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E., Altunışık, R. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık, Sakarya.

Currambena School. (2022, 3 Ağustos).  
Erişim adresi: [https://tr.wikipe.ru/wiki/Currambena\\_School](https://tr.wikipe.ru/wiki/Currambena_School)

Çabuk, B. (2019). "Çevre Eğitimi". D, Kahriman-Pamuk, (ed.). içinde *Erken Çocukluk Döneminde Çevre Eğitimi Ve Sürdürülebilirlik*. ( s.1-38). Anı Yayıncılık: Ankara.

Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2009). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı*. Sistem Yayıncılık, İstanbul.

Çamlıkaya, E. Ş. (2007). *Ib Pyp Programına Yakından Bir Bakış ve Türk Milli Eğitim Müfredatını Uygulayan Bir İlköğretim Okulunun, Ib Pyp'ye Göre Hazırlanmış Müfredatından Örnek Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.

Çelikten, M. (2005). "Öğretmenlik mesleği ve özellikleri". *Erciyes Üniversitesi Sosyal*

*Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), s. 207-237.

Çırak, A. (2020). “Eleştirel pedagoji açısından sudbury demokratik değerler okulu’nun incelenmesi”. *Social Sciences Studies Journal*, 6(55), s.429-438.

Çivici, B. S. ve Özaslan, H. (2020). “Alternatif eğitim modeli olarak ev okulu modelinin incelenmesi”. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 4(7), s. 57-65.

Çoban, A. ve Kavuk, S. (2021). “Evde eğitimin hukuku, tarihçesi ve ev okulları”. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(38), s. 5473- 5503.

Dağlı, A.(2007). “Küreselleşme karşısında türk eğitim sistemi”. *Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, s.1-13.

Dahlberg, G. ve Moss, P. (2006). “Introduction: Our Reggio Emilia”. C. Rinaldi (ed.). içinde *In Dialogue With Reggio Emilia: Listening, Researching And Learning*. (s. 1-22). Routledge: New York.

Danişman, Ş. (2012). “Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi”. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), s.85-113.

Demir, D., Kardaş, K. M., Eroğlu, S. B., Ünal, E. S. (2018). *Yeşil İz: 3-8 Yaş için 48 Orman Okulu Etkinliği*. Kırmızı Elma Yayınları, Ankara.

Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). “Öğretmen sorunları (çanakale ili örneği)”. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), s.107-126.

Demirtaş O. (1998). *Waldorf Pedagojisi ve Yabancı Dil Eğitimine Genel Bakış*. Erişim tarihi: 12 Ağustos 2022,  
<http://anamağaza.com/waldorfalanya.org/indir/Waldorf%20Bildiri.pdf>.

Denison Peguotsepos Nature Center. (2022, 6 Temmuz). Erişim adresi: <https://dpnc.org/>

Deniz, E. E. (2014). “Bir eleştirel eğitim deneyimi olarak summerhill özgürlük okulu”. *Eleştirel Pedagoji*, 6(35), s. 39-41.

Dereli, H. M. (2013). Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim

Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.

Dewey, J. (1998). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi, New York.

Doğan, İ. (2004). *Toplum ve Eğitim*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.

Doherty, C. (2009). “The appeal of the international baccalaureate in australia's educational arket: a curriculum of choice for mobile futures”. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, s. 73-89.

Douzenis, C. (1994).” Evaluation of magnet schools: methodological issues and concerns”. *The Clearing House*, 68 (1), s.15-18.

Durakoğlu, A. (2010). “Montessori metodunda okuma ve yazma eğitimi”. *Aile ve Toplum*, 5(20), s. 91-104.

Dündar, S. (2007). Alternatif Eğitimin Felsefî Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı, İstanbul.

Ecole d' Humanite. ( 2022, 15 Ağustos). Erişim Adresi: <https://ecole.ch/>.

Edmunds, L.F. (1987). *Rudolf Steiner education: The Waldorf school*. Rudolf Steiner Press, London.

Eğitim Sanatı Dostları (2022). Türkiye’de Waldorf Eğitimcileri. Erişim: 1 Ağustos 2022, <https://egitimsanatidostlari.org/turkiyedeki-waldorf-egitmenleri/>.

Eğitim Sanatı Dostları (2022). Türkiye’deki Waldorf Oluşumlarının Tanınması İçin Yol Haritası. Erişim: 1 Ağustos 2022, <https://egitimsanatidostlari.org/turkiyedeki-waldorf-olusumlarinin-taninmasi-icin-yol-haritasi/>.

Ekici, F. Y. (2015). “Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşımların Kuramsal Temel, Eğitim Ortamı Ve Öğretmenin Rolü Açısından Karşılaştırılması”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), S.192-212.

Eraslan, L. ve Babadağ, G. (2015). *Eğitimin Politik Temelleri*. Pegem Akademi, Ankara.

Erdal Erkiş, Ö. (2019). “Montessori, reggio emilia ve waldorf okullarının istanbul ili örneğinde incelenmesi”. *Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi*,

3(2), s. 81-98.

Erdem, C. ve Eğmir, E. (2020). “Demokrasi ve eğitim: kavramsal bir inceleme”. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(TBMM’nin 100. Yılı ve Millî İrade Özel Sayısı), s. 159-171.

Ergün, M. ve Özdaş, A. (1997). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Külüstür Sahaf& Kitabevi, İstanbul.

Erişen, Y. ve Güleş, F. (2007). “Montessori materyallerinin tasarım kalitesi özelliklerinin değerlendirilmesi”. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, s. 287- 305.

Fitzroy Community School. (2022, 3 Ağustos). Erişim Adresi: <http://www.fcs.vic.edu.au/>

Fraser, S. ve Gestwicki, C. (2002). *Authentic childhood: Exploring Reggio Emilia in the classroom*. Delmar Thomson Learning, Canada.

Free School Zeiplig. (2022,3 Ağustos). Erişim Adresi: <https://eudec.org/network/member-schools/freie-schule-leipzig/>

Gandini, L. (2012). “History, Ideas And Basic Principles: An Interview With Loris Malaguzzi”. C. Edwards, L. Gandini ve G. Forman (ed.). içinde *The Hundred Languages Of Children: Reggio Emilia Experience In Transformation (3. Baskı)*. (s. 27-71). CT: Ablex: Greenwich.

Gedikoğlu, T. (2005). “Avrupa birliği sürecinde türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), s. 66-80.

Gezer, İ. (2012). *Değişen Dünyada Eğitim*. Bilsam Yayınları, İstanbul.

Göksoy, S. (2014). “Okul yönetiminde karara katılım”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), s.253-268.

Gözübüyük Tamer, M. (2011). “Okulların demokratik ve katılımcı öğrenim ortamlarına dönüştürülmesi (demokratik okul yönetimi)”. *Milli Eğitim Dergisi*, 192, s. 7-25.

Gülen Moryahim, B. (2008). Bir Alternatif Okul Türü Olan Demokratik Okula Dair Öğrenci Yatkinliğinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Bilim Dalı, İstanbul.

Gündüz, M. (2006). “Okulsuz eğitim uygulamasına ilişkin yeni yaklaşımlar: tutoring örneği’nin eleştirisi”. *Milli Eğitim Dergisi*, 172.

Gündüz, M. ve Kaya, D. (2015). “Alternatif eğitim ve toplumsal değişim üzerindeki etkisi: “waldorf okulları örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(205), s. 5-25.

Gür, B. S. (2016). *What Erdoğan really wants for education in Turkey: Islamization or pluralisation?* (Erişim:10 Temmuz 2022).  
[https://www.researchgate.net/publication/303843953\\_What\\_Erdogan\\_really\\_wants\\_for\\_education\\_in\\_Turkey\\_Islamization\\_or\\_pluralisation](https://www.researchgate.net/publication/303843953_What_Erdogan_really_wants_for_education_in_Turkey_Islamization_or_pluralisation).

Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye’de Millî Eğitim Sistemi: Yapısal Sorunlar ve Öneriler*, SETA, Ankara.

Gürsel, M. (2012). *Milli Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Eğitim Yayınevi, Konya.

Güven, İ. (1998). Türkiye’de 1950-1980 Yılları Arasında Örgün Eğitimde Yapısal Değişme ve İdeoloji Arasındaki İlişkiler (Ortaöğretim ve Yükseköğretim Açısından Bir İnceleme). Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Hampel, R. L. (2002). “Schools historical perspectives on small schools”. *Phi Delta Kappan*, 83(5), s. 357–363. <https://doi.org/10.1177/003172170208300508>

Hesapçioğlu, M. ve İnandı, Y. (2004). “Avrupa birliği ülkeleri eğitim sistemi ile türk eğitim sisteminde, eğitimin finansmanı”, *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 20, s. 53-72.

Hesapçioğlu, M. (2006). “Alternatif eğitim: kuramsal temeller, eğitim akımları uygulama”. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, s. 32-33.

Hesapçioğlu, M. ve Çelebi, N. (2011). “Magnet ve charter okullarının eğitim ve finans yapıları”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(33), s. 79-101.

Hesapçioğlu, M. ve DüNDAR, S. (2013). “Alternatif okulların felsefi temelleri ile ilgili



sınıflandırma çalışması”. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 28 (28), s. 43-56.

Hill, I. Ve Saxton, S. (2014). “The international baccalaureate (ib) programme: an international gateway to higher education and beyond”. *Higher Learning Research Communications*, 4(3), s.42-52.

IBO. (2022, 07 Temmuz). Erişim Adresi: <https://www.ibo.org/>

Independent School. (2022, 29 Ağustos). Erişim adresi: <https://www.isc.co.uk/>

İnan, H. Z. (2021). “Reggio emilia ilhamlı dokümantasyon çalışmasının doküman incelemesi yöntemiyle değerlendirilmesi”. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), s. 263-297.

İstanbul Bilgi Kozası: Eğitim Sistemimiz. (2022, 7 temmuz). Erişim Adresi: <http://bilgikozasi.com.tr/programimiz/>

İstanbul Yönder Koleji: Vizyonumuz ve Misyonumuz. (2022, 7 Temmuz). Erişim Adresi: <https://yonderkoleji.k12.tr/vizyonumuz-ve-misyonumuz/>

Johnson, H. (2009). “Quaker schools in england: offering a vision of an alternative society”. *Alternative Education for the 21st Century*, s. 65-82.

Kalafatoğlu, E. (2019). Uluslararası Bakalorya Eğitim Felsefesine İlişkin Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.

Kalıpçı, S. (2008). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarında Benimsedikleri Yaklaşımları Belirleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

Kanyılmaz Canlı, E. S. ve Temel, F. Z. (2022). “Bir orman okulu uygulamasının değerlendirilmesi”. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 62, s. 431- 454. DOI: 10.21764/maeuefd.1040654

Karakütük, K. ve Tunç, B. (2004). “Okul büyüklüğü-sınıf büyüklüğü.” *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), s. 9-22.

Karaman Kepenekçi, Y. (2003). “Demokratik okul”. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(11),

s.44-53.

- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık: Ankara.
- Karataş, İ. H. (2019). *Türkiye’de Sivil Eğitim: Korkuyla Ümit Arasında*. İLKE İlim Kültür Eğitim Derneği, İstanbul.
- Keskin, B. (2015). “Reggio emilia yaklaşımına genel bir bakış”. *Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13), s. 95-106.
- Kılıç, D. ve Abay, S. (2009). “Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7 (3) , s. 623-654.
- Knight S. (2009), *Forest Schools and Outdoor Play in the Early Years*. Sage Publications: London.
- Koca, C. (2015). Bir Waldorf Anaokulunun Yöneticisi, Öğretmenleri ve Bu Okuldaki Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimle İlgili Bazı Kavramlar İle Waldorf Yaklaşımına İlişkin Görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Antalya.
- Koca, C. ve Ünal, F. (2018). “Türkiye'deki bir Waldorf Anaokulunun misyon, vizyon ve diğer anaokullarından farklı yönlerine ilişkin görüşlerin incelenmesi”. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), s. 185-206.
- Korkmaz, E. (2006). *Montessori Metodu*. Algi Yayınları, Ankara.
- Korkmaz, H. E. (2005). Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye’de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Kotaman, H. (2009). “Rudolf steiner ve waldorf okulu” . *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6( 1), s. 174-194.
- Koyuer, M. (2017). Doğa Okulları: Ekoturizm Bağlamında Bir İnceleme ve Türkiye İçin Pilot Okul Önerisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir Katip Çelebi

Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Ekoturizm Anabilim Dalı, İzmir.

Koyuncu, M. (2019). Okul Öncesi Eğitimde Alternatif Yaklaşım: Orman Okullarında Öğretmen, Veli ve Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Ankara.

Kozankurt, Ş. Z. (2019). Alternatif Okulların Sorunları, Yöntemleri ve Uygulamalarına İlişkin Değerlendirmeler: Waldorf Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Antalya.

Kurmel, D. ve Görgüler, Z. (2020). “Toplumterim bilimsel bir yaklaşım örneği: ekoloji terimlerinin çevrimiçi ağlarda dolaşımı”. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), s. 725- 736. DOI: 10.29000/rumelide.706516

Kuş, Z. ve Yakar, H. (2017). “Türkiye’de demokrasi eğitimi alanında yapılan araştırmalarda eğilim: bir içerik analizi çalışması”. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 7(3), s. 486-513.

Kutlu Abu, N., Bacanak, A., Gökdere, M. (2016). “Öğretmen adaylarının türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi”. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), s. 287-307.

Little Tree Hugger. (2022, 6 Temmuz). Erişim adresi: <https://www.littletreehuggersllc.com/>

Lüddecke, F. (2016). “Philosophically rooted educational authenticity as a normative ideal for education: is the International Baccalaureate’s Primary Years Programme an example of an authentic curriculum?”. *Educational Philosophy and Theory*, 48(5), s.509- 524.

Lycee Autogere de Paris: Kuruluş Projesi. (2022, 3 Ağustos). Erişim adresi: <https://www.l-a-p.org/projet-detablissement/>

Magnet Schools of Amerika. (2022, 12 Temmuz). Erişim Adresi: <https://magnet.edu/>

Mallory, T. (1989). *Montessori ve Çocuğunuz, Ana-Babanın El Kitabı*. Füsun Öztaş ve Cihan Gülten (çev.). Hatiboglu Yayınevi: Ankara.

- McAndrews, T. ve Anderson, W. (2002). "School within school", *Eric Digest*. 154.
- MEB. (2022). 2021-2022 Milli Eğitim İstatistikleri. Erişim: 9 Ekim 2022, [https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_09/10141326\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2020\\_2021.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2020_2021.pdf)
- Memduhoğlu, H ve Mazlum, M. Ve Alav, Ö. (2015). "Türkiye'de alternatif eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin görüşleri". *Eğitim ve Bilim*, 40 (179), s. 69 - 87.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (2022, 9 Ekim). Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf>
- Modellschule Graz. (2022, 15 Ağustos). Erişim adresi: <http://www.modellschule.at/cms/>
- Mutlu, E. (2010). Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72 Ay) Düşünme Düzeylerinin ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle ilgili Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Natura Preschool at Irvine. (2022, 6 Temmuz).  
Erişim adresi: <https://www.explorenature.org/classes-camps-programs/early-childhood-education-programs/the-nature-preschool/>
- Neill, A. S. (2000). *Özgürlük Okulu*. Nilgün Şarman (çev.). Payel Yayınları: İstanbul.
- Ogletree, E. J. (1997). *Eurythmy in Waldorf Schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED410023).
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2006). "Çocuk eğitiminde montessori yaklaşımı". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), s. 243-256.
- Okur Berberoğlu, E ve Uygun, S. (2013). "Sınıf dışı eğitimin dünyadaki ve Türkiye'deki gelişiminin incelenmesi". *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), s. 32-42.
- Onur, B. (2016). *Çocuk Çevre Doğa: Çevre Ve Yurttaşlık Eğitimi*. İmge Kitabevi, Ankara.

- Onur, T. ve Topkaya, Ş. (2017). “Öğrenme Sevgisi Aktaran Bir Eğitim Deneyimi: Waldorf Pedagojisi.” E. Aktan Acar (ed.). içinde *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaïği*. (s: 497-526). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Özbek Ayaz, C. (2017). “Eğitimde Tabula Rasa Anlayışını Yıkan ve Çocuğun Rönesansını Yaratan Bir Devrim: Montessori Metodu”. E. Aktan Acar (ed.). *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaïği*. (s. 319-350) Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Özdağ, S. A. (2014). Montessori Metodunun Eğitim Mekânlarına Yansıması Üzerine Kavramsal Bir Analiz. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özgen, Z. (2019). Montessori, Reggio Emilia ve Meb Okul Öncesi Eğitim Yaklaşımlarında Aile Katılımına Yönelik Öğretmen Tutumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.
- Öztürk, Ş. (2006). “Avustralya'da New South Wales erken çocukluk eğitimi programı: Bir Reggio Emilia örneklemesi”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), s. 30-38.
- Özyılmaz, Ö. (2013). *Türk Milli Eğitim Sisteminin Sorunları ve Çözüm Arayışları (4. Baskı)*. Pegem Akademi, Ankara.
- Pekdoğan, Serpil (2012). “Reggio emilia yaklaşımı üzerine bir çalışma”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), s. 237 246.
- PISA (2022). PISA-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı. Erişim: 10 Ekim 2022, [http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA\\_2018\\_Turkiye\\_On\\_Raporu.pdf](http://pisa.meb.gov.tr/eski%20dosyalar/wp-content/uploads/2020/01/PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf)
- Piazza, G. (2007). “On the wave of creativity: Children, expressive languages and technology”. *International Journal of Education through Art*, 3(2), s. 103-121. doi: 10.1386/eta.3.2.103/1
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). *Okul Öncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri*, 2. Baskı. Anı Yayıncılık, Ankara.

- Raywid, M. A. (2001). "Alternative schools as a model for public". *Theory Into Practice*, 22 (3), s. 8-190.
- Raywid, M. A. (2002). "The policy environments of small schools and schools-within-schools". *Educational leadership: journal of the Department of Supervision and Curriculum Development*, 59 (5).
- Readhead, Z. (2008). "Summerhill Okulu". M. Hern, (ed.). içinde *Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması*, (s. 27-34). E. Babaoğlu (çev.). Kalkedon Yayınları: İstanbul.
- Rinaldi, C. (2006). "The Construction Of The Educational Project: An Interview With Carlina Rinaldi By Lella Gandini And Judith Kaminsky". C. Rinaldi (ed.). içinde *In Dialogue With Reggio Emilia: Listening, Researching And Learning*. (s.121- 136). Routledge: New York.
- Roberts, T. (1998). *The Power of Paideia Schools: Defining Lives Through Learning*, United States. Assn., A. B. D.
- Salter, J. (1987). *The incarnating child*. Haw thorn Press, Great Britain.
- Schilling, K. (2011). Montessori approach to teaching/learning and use of didactic materials. Education Graduate Symposium on March 4,2011, University of Manitoba, 1-16.
- SchuelerInnenschule: Okulumuz. (2022, 3 Ağustos).  
Erişim adresi: <https://www.schuelerinnenschule.at/unsere-schule/>
- Selçuk, K. S. (2016). Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Seldin, T. (2007). *Harika çocuk nasıl yetiştirilir?* Tuğba Işık Ercan (çev.). Kaknüs Yayınları: İstanbul.
- Serpil Orman Okulu. (2022, 8 Temmuz). Erişim Adresi: <https://www.serpilormanokullari.k12.tr/okul-kulturu/>

- Soydan, B.S. ve Dereli, H. M. (2014). “Farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejilerin incelenmesi”. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), s. 475-496.
- Sönmez, D. (2020). “Türkiye’de orman okulu yaklaşımı ile ilgili tezlerin incelenmesi”. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(20), s. 623-638.
- Summerhill School. (2022, 3 Ağustos). Erişim Adresi:  
<https://www.summerhillschool.co.uk/>
- Şad, N. S. ve Akdağ, M. (2010). “Evde eğitim”. *Milli Eğitim Dergisi*, 188, s. 18-30.
- Şahin, E. (2012). “Summerhill okulu”. *Uluslararası Etnopedagoji Dergisi*, ISSN 1307-1785.
- Şahin, M. (2017). “Alternatif eğitim arayışları: başka bir okul mümkün (bbom) örneği ve topluma olası etkileri”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(40), s. 282-300.
- Şanver, M. (2016). “Öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre uluslararası bakarlorya okullarında değerler eğitimi açısından okul ortamı”. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 25(2), s.81-96.
- Tantekin, F. ve Yalçın F. (2017). “Doğanın Kalbinde Oyun Temelli Eğitim: Orman Okulu Yaklaşımı”. E. Aktan Acar (ed.). içinde *Erken Çocukluk Eğitimi Mozaïği*. ( s.371-384). Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Taşdan, M. ve Demir, Ö. (2010). “Alternatif bir eğitim modeli olarak ev okulu”. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9(18), s. 81-99.
- Tate, N. (2013). “International education in a post-enlightenment world”. *Educational Review*, 65(3), s. 253-266.
- Temel, Z. F. (2005). “Okul öncesi eğitimde yeni yaklaşımlar”. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62, s.70.
- Temel, Z. F. ve Dere, H. (1999). “Okul Öncesi Eğitimde Yaklaşımlar”. Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı. Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş., İstanbul.
- Tezcan, M. (1992). *Atatürk ve Eğitim*. Anı Yayıncılık, Ankara.

- TIMMS (2022). TIMSS 2019 Türkiye Ön Raporu. Erişim: 10 Ekim 2022, [http://www.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_12/10173505\\_No15\\_TIMSS\\_2019\\_Turkiye\\_On\\_Raporu\\_Guncel.pdf](http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_12/10173505_No15_TIMSS_2019_Turkiye_On_Raporu_Guncel.pdf)
- Toffler, A. (1980). *The Third Wave*. ABD, Bantam Books.
- Topbaş, E. (2004). *Montessori Yöntemi İle Çocuk Eğitimi*. Tekağaç Eylül Yayınları, İstanbul.
- Topçuoğlu, M. (2017). Alternatif Eğitim Modelleri Doğanın Dili ile İletişim. (2022, 01Temmuz). Erişim Adresi: <https://apelasyon.com/yazi/43/alternatif-egitim-modelleri- doga%E2%80%99nin-dili-ile-iletisim>.
- Tösten, R. ve Elçiçek, Z. (2013). “Alternatif okullar kapsamında ev okullarının durumu”.*Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, s.37-49.
- Tubaki, M. ve Matsuishi, T. (2008). “On the pedagogical theory of Maria Montessori”.*Journal of Disability and Medico-Pedagogy*, 18, 1-4.
- Turnšek, N. ve Pekkarinen, A. (2009) “Democratisation of early childhood education in the attitudes of Slovene and Finnish teachers”. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(1), s. 23-42.
- U.S. Charter School. (2022, 11 Temmuz). Erişim Adresi: <https://www.charterschoolsusa.com/>
- Uzun, İ. B. ve Kayılı, G. (2019). “Montessori yönteminin 60-72 aylık çocukların iletişim becerilerine etkisi”. *İnsan ve Medeniyet Araştırmaları 2019*, s. 413-423.
- Ültanır, G ve Gürkan, T. (1994). “Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve waldorf okullarına genel bir bakış”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), s.509-528.
- Üzümcü, Ö. ve Ayyıldız, E. (2016). “Uluslararası eğitimde bir seçenek: uluslararası bakalorya ilk yıllar programı (IBPYP)”. *International Journal Of Early Childhood Education Studies*, 1(2), s.69-79.
- Viadero, D. (2001). “Smaller is better”. *Education Week*, 21( 13), s. 28-35.



Wessling, A. B. (2005). Running head: Life history of a Waldorf school. A case study of the life history of a Waldorf school through the lens of parental participation. Unpublished Doctoral Thesis. University of Missouri. Columbia.

Winnetka Plan. (2022, 12 Ağustos).

Erişim Adresi: <https://www.britannica.com/topic/Winnetka-Plan>

Worldmind Nature Immersion School. (2022, 6 Temmuz).

Erişim Adresi: <https://worldmindnatureschool.com/>

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 6.Baskı.Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Yıldırım, A. (1999). “Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi”. *Eğitim ve Bilim*, 23 (112), s. 7-16.

Yılmaz, K. ve Altınkurt, Y. (2011). “Öğretmen adaylarının türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin görüşleri”. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), s. 942-973.

Yiğit, T. (2008). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Montessori ve Geleneksel Öğretim Yöntemleri Alan Çocukların Sayı Kavramını Kazanma Davranışlarının Karşılaştırılması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi, Konya.

Yih-pei H. (1998). The Evolution Of Teachers Mindsets Through Systemic Educational Reform: A Case Study Of Forest Elementary School In Taiwan. Doktor of Philosophy. Indiana University, Indiana.

Yönder, Ç. (2017). Katılımcı Tasarım Yaklaşımları Bağlamında Alternatif Okul Mekanı: Ankara Meraklı Kedi İlkokulu Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı Anabilim Dalı, Ankara.

## EKLER

### Ek-1: Etik Kurul İzni



T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu



Sayı : E-84026528-050.01.04-2100058548  
Konu : Başvuru İncelenmesi

15.04.2021

Sayın Kübra ARSLAN

Yürütücülüğünüzü yapmış olduğunuz 2021- YÖNP-0248 nolu Projeniz ile ilgili Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun almış olduğu 08.04.2021 tarih ve 07/25 sayılı kararı aşağıdadır.  
Bilgilerinize rica ederim.

**KARAR:25-** Kübra ARSLAN'ın sorumlu yürütücülüğünü yaptığı "Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Eğitime Dair Bilgi Düzeyleri ve Türkiye'de Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri" başlıklı araştırmasının, Bilimsel Araştırmalar Etik Kurul ilkelerine **uygun olduğuna** oy birliği ile karar verilmiştir.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres: Onsekiz Mart Üniversitesi Terzioğlu Yerleşkesi Çanakkale

**Ek-2: MEB İZİN YAZISI**



T.C.  
ÇANAKKALE VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-60305806-44-33649984  
Konu : Anket Çalışması (Kübra ARSLAN)

04.10.2021

**MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE  
ÇANAKKALE**

İlgi :Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 17/09/2021 tarihli ve 2100168334 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Kübra ARSLAN'ın, "Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Eğitime Dair Bilgi Düzeyleri ve Türkiye'de Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler" konulu tez çalışması kapsamında, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında, Çanakkale merkez ilçedeki ekli listede belirtilen resmi/özel ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine denetimi ilgili okul/kurum müdürlüğünde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre yüz yüze eğitimin devam etmesi halinde yüz yüze, uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda çevrimiçi (online) görüşme yapılma isteği, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

T.C.  
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

FORM: 2

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Kübra ARSLAN
Kurumu / Üniversitesi	ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez İlçe
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Resmi/Özel İlkokul Sınıf Öğretmenleri
Araştırmanın konusu	"Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Eğitime Dair Bilgi Düzeyleri ve Türkiye'de Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Görüşme Soruları
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Resmi/Özel İlkokul Sınıf Öğretmenleri
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
Çalışma sonuçlarının Çanakkale Millî Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Hizmetleri Bölümüne gönderilmesi şartıyla;2021-2022 Eğitim Öğretim Yılında Çanakkale Merkez İlçedeki Resmi/Özel İlkokullarda görevli sınıf öğretmenlerine "Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Eğitime Dair Bilgi Düzeyleri ve Türkiye'de Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşler" konulu tez çalışmasının denetimi ilgili okul/kurum müdürlüğünde olmak üzere,kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre yüz yüze eğitimin devam etmesi halinde yüz yüze, uzaktan eğitimin devam etmesi durumunda online yapılması Komisyonumuzca uygun görülmüştür.	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif Üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

**Ek-3: Veri Toplama Aracı**

**GÖRÜŞME FORMU**

**Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Eğitime Dair Bilgi Düzeyleri ve Türkiye’de  
Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşme Formu**

**Tarih: ...../...../2022**

**Saat(Başlangıç/Bitiş):**

.....

Merhaba, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi programı yüksek lisans öğrencisiyim. Alternatif eğitime dair bilgi düzeyleri ve Türkiye’de uygulanabilirliğine dair sınıf öğretmenlerinin görüşleri ile ilgili bir araştırma yapıyorum. Görüşmemizin gizli olduğunu ve görüşmede konuşulanların araştırma dışında kullanılmayacağını belirtmek isterim. Görüşlerinizi araştırmam için değerli buluyorum ve katılımınız için şimdiden teşekkür ediyorum.

**Kübra ARSLAN**

**Sınıf Öğretmeni**

**Cinsiyet**

Kadın  Erkek

**Eğitim**

Lisans  Yüksek lisans

**Çalıştığı kurum**

Kamu  Özel

**Hizmet Süresi**

0-5  6-10  11-15  16-20  20-25  +25

## GÖRÜŞME SORULARI

1. Alternatif eğitimle ilgili bilgi düzeyinizi yeterli buluyor musunuz, neden?
2. Alternatif eğitimin gerekliliğine inanıyor musunuz, neden?
3. Ülkemizde alternatif eğitim uygulayan kurumlarla ilgili bilgiye sahip misiniz, nereden edindiniz?
4. Türkiye’de uygulanan alternatif eğitim programlarının mevcut ilkökul müfredatına entegre edilebilirliğiyle ilgili görüşünüz nedir, neden?
5. Türkiye’de uygulanan ilkökul programları hangi yönlerden alternatif eğitim uygulamalarına ihtiyaç yaratmaktadır?
6. İlkokullarda alternatif eğitim uygulamaları hangi açılardan öğrencilere faydalı olabilir?
7. Türkiye’deki sınıf öğretmenleri uygulanan alternatif eğitim programlarını mevcut ilkökul müfredatına entegre edebilecek yetkinlikte midir? Neden?
8. Türkiye’de uygulanması durumunda alternatif eğitim uygulamalarında ne gibi sorunlar çıkabilir?