

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ALTERNATİF OKULLARIN SORUNLARI, YÖNTEMLERİ VE
UYGULAMALARINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER:
WALDORF ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zekiye Şeyma KOZANKURT

Antalya, 2019

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ALTERNATİF OKULLARIN SORUNLARI, YÖNTEMLERİ VE
UYGULAMALARINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER:
WALDORF ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zekiye Şeyma KOZANKURT

Danışman:

Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Antalya, 2019

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden olduğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

26 / 08 / 2019

Zekiye şeyma KOZANKURT

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Zekiye Şeyma Kozankurt'un bu çalışması **22.07.2019** tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı **Eğitim Programları ve Öğretim** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

İMZA

Başkan

: Doç. Dr. Neşe Özkal

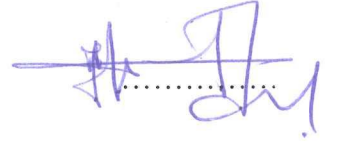
Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri



Üye

: Doç. Dr. Harun Şahin

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri



Üye (Danışman) :

Prof. Dr. Erdoğan Köse

Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI:

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

TEŞEKKÜR

Alternatif eğitimin doğuşu ana akım kurumların sağladığı klasik eğitimin yetersiz görülmesi ile ilk temellerini atmıştır. Eğitim tarihinin başlangıcından itibaren, eğitimde farklı yöntem ve metotlar geliştirilmektedir. Klasik ana akım okullarının öğrenci için kısıtlayıcı olması, fiziksel ve süreçle ilgili problemleri ve yaratıcılığa ket vuran yapısından dolayı alternatif eğitim yöntemlerine başvurulmuştur. Çağımızda, yukarıda bahsedilenlerle birlikte bireysel farklılıkların önem kazanması alternatif okulların yaygınlaşmasının ana nedenlerindedir. Günümüzde ana akım okullardan farklı olarak öğrencilerin ilgi odakları ve gereksinimlerini dikkate alan ve onlara yeni ve esnek çözümler sunan alternatif okulların varlığı dikkat çekmektedir. Bu okulların ana akım okullardan farklı olarak sundukları programın tam olarak anlaşılması eğitimde yeni çözümler getirilmesi açısından gerekli hale gelmektedir. Bu yüzden bu okullarda kullanılan yöntemler, yapılan uygulamalar ve diğer taraftan karşılaşılan sorunların ortaya konulmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir.

Ana akım okullar ile ilgili problemlerin ortaya konulduğu birçok çalışma yapılmaktadır. Bu çalışma ile ana akım okullarda verilen eğitimin yetersiz yönlerinin alternatif eğitimi doğurduğuna değinilmiştir. Alternatif eğitimin doğuşu, süreci ve değerlendirmesine kadarki süreç incelenip, alternatif eğitim veren öğretmenlerin bakış açısından sorunları da ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu sorunların tespit edilmesi ve çözülmesi, günümüzde gitgide önem kazanmaya başlayan alternatif eğitimin gelişmesi açısından oldukça önemlidir.

Tez çalışmam süresince bana sınırsız şekilde destek veren çok değerli tez danışmanın Prof. Dr. Erdoğan KÖSE'ye ve tez jürisinde yer alan değerli hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışma sürecimde desteklerini yanımda her zaman hissettiğim sevgili babam Abdurrahman KOZANKURT, sevgili ablam Tuğba KOZANKURT ve sevgili abim Tayfun KOZANKURT'a kucak dolusu teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

ALTERNATİF OKULLARIN SORUNLARI, YÖNTEMLERİ VE UYGULAMALARINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER: WALDORF ÖRNEĞİ

Kozankurt, Zekiye Şeyma

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

Temmuz, 2019. 90 Sayfa.

Bu çalışmanın amacı alternatif okulların sorunları, yöntemleri ve uygulamalarının Waldorf okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak incelenmesidir. Alternatif eğitimin günümüzde yaygınlaşmaya başlaması ile hakkında yapılan çalışmalar artmış ve bu çalışma da Antalya ilinde faaliyet gösteren Waldorf eğitim kurumlarının sorun, yöntem ve uygulamalarının ayrıntılı biçimde ortaya konulması ve geliştirilmesi amaçlamaktadır.

Çalışma konunun derinlemesine incelenmesine olanak sağlayan nitel yöntem ile yapılmıştır. Bu yöntem kapsamında sosyal algıların araştırıldığı ve en doğru sonucun ortaya konulduğu durum çalışması modeli kullanılmıştır. Antalya ilinde faaliyet gösteren Waldorf okullarda görev yapan 15 öğretmene görüşme formu uygulanarak öğretmenlerin görüşleri alınmış ve içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler temalar oluşturularak ve görüşlere referanslar yapılarak derinlemesine analiz edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda, eğitimde her bir öğrencinin öğrenme süreçlerinin farklı olduğu, okulun birey için kısıtlayıcı olduğu, eğitimde bireysel farklılıklara verilen önemin arttığı ve bu farkların alternatif eğitim yolu ile bireyin eğitimine pozitif katkıda bulunduğu belirlenmiştir.

Çalışma sonucunda alternatif eğitim veren okulların öğretmenler tarafından benimsendiği, verilen alternatif eğitimin bireysel öğrenme odaklı olması, öğrencinin yaratıcılığını üst düzeye çıkarması ve bu fark ve yaratıcılığı eğitim sürecine olumlu şekilde katmasını hedeflemek gibi farklarının, öğretmenler tarafından anlaşıldığı tespit

edilmiştir. Diğer taraftan, bu okullara yönelik velilerin ön yargılar taşıdıkları, okullarda eğitim yardımcısı materyallerin eksik olduğu, alternatif eğitime yönelik uzman eksikliği sorununun bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Alternatif eğitim, alternatif okul, ana akım eğitim, waldorf.*



ABSTRACT

ASSESSMENTS RELATED TO PROBLEMS, METHODS AND APPLICATIONS OF ALTERNATIVE SCHOOLS: THE WALDORF CASE

Kozankurt, Zekiye Şeyma

Master's Thesis, Department of Educational Sciences

Consultant: Prof. Dr. Erdoğan KÖSE

July, 2019. 90 Pages.

The aim of this study is to reveal the problems encountered in alternative schools, practices and methods carried out in these schools depending on the views of teachers working in waldorf schools. Studies about alternative school have increased with the spread of alternative schools. This study aims to reveal the problems and improve methods and implications of Waldorf schools in Antalya in depth.

The study has been conducted with the help of qualitative analysis that broadens the topic of the study. In the framework of this method, the case study was applied where social perceptions were investigated and the most accurate result put forward. In this context, interview form was applied to 15 teachers working in Waldorf schools in Antalya. The data were analyzed in depth by creating themes and referring to opinions.

As a result of analyses, it was stated that learning process of each student is different, school is restrictive for the individual, importance given to individual differences has increased and these differences have positive effects for education of individual with alternative education.

As a result of the study, it was found out that the schools providing alternative education were adopted by the teachers and the difference of the education given from the mainstream education was understood by the teachers. On the other hand, it was found out that parents have prejudices about these schools, and there are problems such as lack of educational materials and lack of experts for alternative education.

Keywords: *Alternative education, alternative school, mainstream education, waldorf.*

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR	x
I. BÖLÜM GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi.....	2
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	3
1.6. Tanımlar	3
II. BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	4
2.1. Eğitim Kavramı ve Ana Akım Okullar	4
2.1.1. Ana Akım Okulların Tarihsel Gelişimi	6
2.1.2. Ana Akım Okulların Sorunları	7
2.2. Alternatif Eğitim Kavramı ve Alternatif Okullar	8
2.2.1. Alternatif Eğitimin Tanımı	8
2.2.2. Alternatif Okulların Tarihsel Gelişimi	10

2.2.3. Alternatif Eğitimin Temelleri	12
2.2.4. Alternatif Okulların Özellikleri	15
2.3. Alternatif Okul Modelleri	20
2.3.1. Waldorf Okulları	20
2.3.2. Proje Okulları	24
2.3.3. Serbest Gestalt Okulları.....	25
2.3.4. Demokratik Okullar.....	27
2.3.5. Özgür Okullar	29
2.3.6. Montessori Okulları.....	31
2.3.7. Serbest/Bağımsız Alternatif Okullar	33
2.3.8. Ev Okulları	35
2.3.9. Mıknatıs Okulları	37
2.3.10. Reggio Emilia Okulları	39
2.4. Türkiye’de Alternatif Okul Uygulamaları	41
2.5. Alternatif Okullarla İlgili Araştırmalar	43
III. BÖLÜM YÖNTEM.....	48
3.1. Araştırma Modeli	48
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Veri Toplama Aracı.....	49
3.4. Verilerin Toplanması	50
3.5. Verilerin Analizi.....	51
IV. BÖLÜM BULGULAR.....	52
4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri	52
4.2. Alternatif Okulların Eğitim Sistemi ile Ana Akım Okulların Eğitim Sistemi Arasındaki Farklara Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	53
4.3. Türkiye’de Uygulanan Alternatif Eğitim Metot/Model/Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	55

4.4. Ana Akım ve Alternatif Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Benzer ve Farklı Yönlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri	56
4.5. Alternatif Okullardaki Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri	58
4.6. Alternatif Okullardaki Sorunların Çözümüne Yönelik Öğretmenlerin Önerileri	60
VI. BÖLÜM SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	63
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	63
5.2. Öneriler	66
KAYNAKÇA	68
EKLER.....	74
EK-1: Görüşme Formu.....	74
ÖZGEÇMİŞ.....	76

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Farklı Felsefi Yaklaşımlara Göre Alternatif Okul Amaçları.....	9
Tablo 2: Geleneksel ve Değişik Eğitim Davranışları Arasındaki Ayrımlar	19
Tablo 3: Katılımcıların Demografik Özellikleri	52
Tablo 4: Alternatif eğitim ve klasik eğitimin farklarına ilişkin görüşler	54
Tablo 5: Öğretmenlerin alternatif eğitimin metot, model ve yaklaşımlarına ilişkin görüşleri.....	55
Tablo 6: Katılımcıların alternatif okulların ölçme ve değerlendirmedeki farklarına dair görüşleri.....	57
Tablo 7: Katılımcıların alternatif okulların sorunlarına yönelik görüşleri...	59
Tablo 8: Katılımcıların alternatif okullardaki sorunların çözümüne yönelik görüşleri.....	60

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Waldorf Okulları Sınıf Ortamı.....	22
Şekil 2: Proje Okulları Sınıf Ortamı.....	25
Şekil 3: Serbest Gestalt Okulları Sınıf Ortamı.....	26
Şekil 4: Demokratik Okullar Sınıf Ortamı.....	28
Şekil 5: Özgür Okullar Sınıf Ortamı.....	31
Şekil 6: Montessori Okulları Sınıf Ortamı.....	33
Şekil 7: Serbest/Bağımsız Okul Sınıf Ortamı.....	34
Şekil 8: Ev Okulları Ortamı.....	35
Şekil 9: Ev Okulları Ortamı.....	36
Şekil 10: Miknatis Okulları Sınıf Ortamı.....	38
Şekil 11: Reggio Emilia Sınıf Ortamı.....	40
Şekil 12: Alternatif Okul Sınıf Ortamı.....	41
Şekil 13: Orman Okulu.....	43

KISALTMALAR

ABD : Amerika Birleşik Devletleri

MEB : Millî Eğitim Bakanlığı



I. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Günümüzde klasik eğitim sistemlerinin ürünü olan ana akım eğitim kurumlarının standart, tek tip eğitim sundukları ve eğitim konusunda tek yönlü bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bahse konu klasik eğitim isteminde okullar birer fabrika gibi görülmekte ve kaliteli ürünler olan başarılı öğrenciler kabul görürken, başarısız öğrenciler ise göz ardı edilmekte ya da etiketlenmektedir (Riddle ve Cleaver, 2013). Ana akım eğitim kurumlarından başarılı bir şekilde mezun olamayan bireylerin neredeyse toplumsal yaşamın dışına itildiği görülmektedir. Oysa bu eğitim sisteminde başarısız olan öğrencilerin başka alanlarda başarılı olma ihtimalleri bulunabilmektedir. Bridgeland, Dilulio ve Morrison (2006), klasik eğitim veren okullarda bazı öğrencilerin başarılı olamamalarının okullardan kaynaklanan sebepleri arasında öğrencilerinin sahip olduğu farklı öğrenme özelliklerinin dikkate alınmaması, öğrencilere hitap etmeyen öğretim programlarının uygulanması ve yeterli olmayan rehberlik hizmetlerini göstermektedir. Bu noktada ana akım eğitim haricinde öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunan alternatif eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır.

Alternatif okullar geleneksel okullardan farklı olarak deneyim sunan her türlü okulları ifade etmekte ve getirdikleri alternatif eğitim modelleri ile öğrencilerin bireysel gereksinimleri ve ilgi odaklarına hitap ederek tüm öğrencilerin başarısı ve gelişimini hedeflemektedir. Bu bağlamda esnek ve yenilikçi programlar sunan alternatif okullar, klasik okulların göz ardı ettiği hususlara çözüm getirmeye çalışmaktadır.

Alternatif okulların öğrencilerin bireysel farklılıklarına verdiği önemin, verilen eğitimin kalitesini yükselterek öğrenci başarısını arttırdığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Klasik eğitim veren ana akım okullarının öğrenciyi kısıtladığı, bireyselci

olmayan bir anlayışla, tekdüze bir eğitim süreci izleyerek öğrenciyi başarı düzeyi açısından negatif yönde etkilediği görülmektedir.

Ana akım okulların eksik olduğu yönlerde çözümler getirebilen alternatif okulların yaptığı uygulamalar ve kullandıkları yöntemlerin tam olarak anlaşılması, bu okullarda da yaşanan sorunların ortaya konulması hem ana akım okulların hem de alternatif okulların gelişimi açısından gereklidir. Bu noktada alternatif okullarda görev yapan personelin görüşleri önemli hale gelmektedir ve bahse konu görüşlerin alınmasının alternatif okulların tam olarak anlaşılması ve problemlerinin çözülmesi açısından gerekli olduğu değerlendirilmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı alternatif okulların sorunları, yöntemleri ve uygulamalarını bahse konu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak incelemektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır. Waldorf okullarda görev yapan öğretmenlerin;

1. Alternatif okulların eğitim sistemi ile klasik eğitim sistemi arasındaki farklılara,
2. Türkiye’de uygulanmakta olan alternatif eğitim metotlarına ve yaklaşımlarına,
3. Alternatif eğitim sistemi ve klasik eğitim sistemi arasında ölçme değerlendirme uygulamalarına,
4. Alternatif eğitimde gözlenen sorunlara,
5. Bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerine yönelik görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Klasik eğitim veren ana akım eğitim kurumlarının, eğitim alan her bir öğrenciyi başarılı sonuçlara taşımadığı birçok araştırmaya konu edilmiştir. Alternatif okullarda sunulan eğitimin gelişimi ve tam olarak anlaşılması açısından bu okulların paydaşları olan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve velilerin görüşleri önemli hale

gelmektedir. Bizzat eğitimleri uygulayan öğretmenlerin görüşlerinin bu okulların gelişimi, problemlerinin ortaya konulması ve çözülmesi açısından gerekli olduğu değerlendirilmektedir. Alternatif eğitim uygulayan öğretmenlerin süreçteki uygulamalar, kullanılan metot ve yöntemler ve gözlemledikleri eksiklik veya sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerinin net bir biçimde belirlenmesi hem bu eğitim kurumlarının gelişmesi hem de yaygınlaşması açısından önem arz etmektedir. Bu çalışmada da alternatif okullarda görev yapan öğretmenlerin, bu okullar hakkındaki görüşlerinin alınması bu araştırmayı önemli hale getirmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında, Antalya ilinde faaliyet gösteren Waldorf okullarda, farklı branşlarda görev yapan 15 öğretmenin görüşme sorularına verdiği cevaplar ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmaya katılım sağlayan öğretmenlerin görüşme formunda bulunan sorulara samimi ve doğru cevaplar verdiği varsayılmıştır. Öğretmenlerin görüşme sorularına verdiği cevaplar, araştırma sorularını açıklar niteliktedir.

1.6. Tanımlar

Alternatif eğitim: Alternatif eğitim, en geniş anlamda ana akım eğitim haricinde kalan ve bireylere farklı öğrenme deneyimleri sunan eğitim modelleri şeklinde tanımlanmaktadır (Sliwka, 2008).

Alternatif okul: Öğrencilere ana akım okullardan farklı olarak eğitim sunmayı hedefleyen, esnek ve yenilikçi bir programa sahip olabilen, öğrencilerin bireysel ilgi odaklarına hitap edebilen okullardır (Sliwka, 2008).

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Eğitim Kavramı ve Ana Akım Okullar

Günümüzde; “maarif, yetişme, talim, terbiye, tedrisat ve öğretim” gibi kelimelerin taşıdığı manaların tümünü birden ifade etmek maksadıyla eğitim sözcüğü kullanılmaktadır. “Eğitim” kelimesinin İngilizcedeki karşılığı olan “education” kelimesinin kökü, Latin dilinde “beslemek, dışarı çekmek, yetiştirmek, bir şeye doğru götürmek” anlamlarına gelen “educare” kelimesinden üretilmiştir. Bu manada, Latince kökeni itibariyle eğitim, “çocuğu bilgiyle desteklemek, onun dirayet ve potansiyelini ortaya çıkarmak, büyütme” gibi manaları taşımaktadır.

Eskiden İngiliz dilinde bitki, hayvan ve çocuklar için “büyümek, gelişmek, yetişmek, yetiştirmek, büyütme, üretme, uzatma, bırakma, dönüşme” manalarını ifası maksadıyla “grow” kelimesi kullanılırken artık bu kelime bitki ve hayvanlar için kullanılmaktadır. Çocuklar için ise sadece insana özgü bir özellik olarak “eğitim, terbiye, öğretim, öğrenim, tahsil” kelimesi olan “education” kelimesi kullanılmaktadır (Gezer, 2007).

Başlangıcı insanlık tarihi kadar eski olan eğitim süreci, konuları, kaynağı ve eğitim ihtiyacı, insanoğlunun en yaşamsal çalışma hususlarının başında yer alan unsurlardan biri olmuştur (Çıkılı, 2007). En başta temelleri ailede atılan ve daha sonra okul ve diğer sosyal kurumlarda devam eden temeller üzerinde gelişimini sürdüren eğitim, tarih süresince kesintisiz olarak incelenen ve araştırılan bir olgu olagelmıştır.

Bu inceleme ve irdelemeler sonucunda da eğitim üzerine birçok adlandırma ve tanımlama yapılmıştır. Eğitim isimlendirmelerinin bu kadar çok çeşitlilik göstermesi, adlandırılma esnasında kullanılan felsefi düşüncelerin dayandırıldığı farklılıklarından ileri gelmektedir.

Eğitimi kelimesinin dayandırıldığı bazı farklı felsefi düşünceleri tanımlamaları ile birlikte incelenecek olursa (Kaygısız, 1997);

İdealizme göre eğitim; “insanın bilinçli veya bilinçsizce Tanrıya ulaşmak için sürdürülen aralıksız bir çaba”,

Realizme göre; “yeni kuşağa kültürel miras aktararak onları topluma uyuma hazırlama süreci”,

Natüralizme göre; “kişinin natürel olgunlaşmasını artırma ve onun bu özelliğini göstermesini sağlama çabası”,

Pragmatizme göre; “kişiyi toplumda kalifiye ve verimli bir kişi yapmak için koşulan toplumsal bir iş, uğraş”,

Marksizm’e göre; “insanı birçok doğrultuda eğitme, doğayı inceleyerek ve onu dönüştürerek üretimde bulunacak şekilde yetiştirme süreci” olarak ele aldıkları görülmektedir.

Yukarıda kısaca tanımlamalarının verilmiş olduğu felsefi görüşler incelendiğinde “eğitim” tanımının;

- a. Bireylerin eylemlerini hedeflenen doğrultuda farklılaştırdığı,
- b. Bireyde gerçekleşen tavır farklılaştırmasının kendi eli vasıtasıyla gerçekleştiği,
- c. Eğitimin planlı ve bir program dâhilinde gerçekleşen bir süreç olarak işletildiği şeklinde üç temel faktör etrafında toplandığından bahsetmek mümkündür.

Yukarıda belirttiğimiz temel faktörlerle eğitim için yapılan tanımlamaların ortak noktalarından hareketle eğitimi; kişilerin şahsi tercihleri vasıtasıyla ve kasıtlı olarak bilgilenme yoluyla arzu ettikleri eylem değişikliklerini meydana getirme süreci olarak tanımlamamız mümkündür (Demirel, 2012).

Eğitim konusunda; bugüne hükmetmek ve yarını tasarlamak açısından geçmişi yorumlamak ve tarihsel süreci doğru anlamak, epeyce önem arz etmektedir. Geçmişten günümüze tarih boyunca eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi adına neler

yapıldığı, nasıl yapıldığı, kimler vasıtasıyla, hangi yöntem ve tekniklerle yapıldığı gibi soruların cevapları tarihin tozlu sayfalarındadır.

Diğer taraftan eğitim-öğretimin ne zaman başladığı, okul kurumunun ne zaman, nasıl ortaya çıktığı ve niçin böyle bir kuruma ihtiyaç duyulduğu gibi soruların cevabı yine tarihi verilerden yola çıkarak, geçmişi yorumlamak ve tarihsel süreci doğru anlamak koşuluyla elde edilebilmektedir (Öksüzoğlu, 1999). Bu açıdan çalışmanın sonraki kısmında günümüz modern eğitiminin temelini oluşturan okullar ve eğitim süreci “Ana Akım Okulların Tarihsel Gelişimi” başlığı altında incelenmiştir.

2.1.1. Ana Akım Okulların Tarihsel Gelişimi

Bir yapının tarihsel gelişiminden bahsetmek için, öncelikle o yapının sistemleşme sürecini incelemek gerekir. Sistem kavramı ekonomi, teknoloji, siyaset gibi birçok alanda ortaya çıktığı gibi eğitimde de bir sistemleşme sürecinden bahsetmek mümkündür. Eğitim sisteminin ilk izleri Orta çağda dini eğitim sisteminde ortaya çıkmıştır denilebilir. Hristiyan dünyasında, İslam dünyasında, Budizm’de ve Antik Yunan’da gerek dini gerek fiziksel eğitim amacı ile yapılanmalar görülmektedir. Modern eğitim sürecinin başlangıcı 1500'lere dayanmaktadır (Ergün, 2016). Toplumlar geliştikçe halkların eğitimini şekillendiren faktörler net şekilde kategorize edilebildi. Bu faktörler (Schneider, 1967),

1. Milli karakter,
2. Coğrafi mekân,
3. Kültür,
4. Bilim ve Felsefe
5. Sosyal ve politik tabakalaşma,
6. Ekonomi,
7. Din,
8. Tarih,
9. Yabancı etkiler,
10. Pedagojinin evriminden doğan iç etkiler şeklinde sıralanmıştır.

Tarihi akış içerisinde eğitim ihtiyacı ve eğitimin önemi derinleşmiş ve devlet eliyle planlanan ve uygulanan gayet geniş bir sistem halini almıştır. Tüm toplumlar ilişki içinde olduğundan, kaçınılmaz olarak eğitim sistemleri de birbirleriyle benzerlik göstermeye başlamıştır. Bu süreçte genel olarak, daha az gelişmiş olan ülkeler gelişmiş olan ülkelerin eğitim sistemlerini kendi ulusal, kültürel, siyasi ve sosyal yapılarına uyarlayarak uygulamaya çalışmışlardır. Nüfus artışları ve toplumun okullaşmanın yaygınlaşması elbette bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir eğitim yapısı izlemeyi zor hale getirmiştir.

2.1.2. Ana Akım Okulların Sorunları

Klasik eğitim veren ana akım okulları eğitim süreci boyunca amaç belirleme, uygulama ve değerlendirme açısından birçok sorun ile karşılaşmaktadırlar. Eğitim toplumsal ve ulusal yapılanmayla şekillenen bir olgu olduğundan dolayı, ülke politikasından, toplumun felsefesine, eğitim yönetiminden, öğrenci ve öğretmen niteliklerinin yetersizliğine birçok sebep ile başarısızlığa uğrayabilmektedir (Saribaş, 2015). Eğitim sürecindeki kapasite sınırlılığı ve niteliksel ve yapısal eşitsizlik durumları eğitim sürecini olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Çeşitli eğitim paydaşlarının yürüttüğü çalışmalarla ortaya konmuştur ki, ana akım eğitim kurumlarında uygulanan eğitim, sistemin bütününe ilgilendiren, çoğu öngörülebilir çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Ana akım okullardaki nicel ve nitel dengesizlik, organizasyon eksikliğinden kaynaklı sorunlar, disiplin problemleri, finansal ve fiziksel yetersizlikler süreci başarısızlığa uğratmaktadır.

Bireysel farklılıkların eğitim sürecinde öğrenci açısından bir avantaja dönüştürülememesi çoğu zaman öğrenciyi başarısızlığa ve sistemin dışına itmektir. Alternatif eğitim tüm bu sorunları göz önünde bulunduran bir anlayış ile şekillendirdiği öğretim süreciyle, öğrenciyi kısıtlamayan ve bireysel farklılıklarını eğitim sürecinde öğrencinin yararına olacak şekilde sürece katan yöntemleri ile popülerlik kazanmaya devam etmektedir.

2.2. Alternatif Eğitim Kavramı ve Alternatif Okullar

Alternatif eğitim adı altında birçok okul, faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu sebepten dolayı alternatif okulu tek bir tanım ile tanımlamak hatalı ve eksik bir tanımlama olacaktır. Literatürde pek çok tanım bulunmakla birlikte bu tanımlar birbirleriyle benzerlikler göstermektedir. Temel felsefe olarak alternatif okullar geleneksel okullardan farklı bir şekilde benimsedikleri ideolojiyi esas alan uygulamalı programlar oluşturmakla birlikte genel olarak okulun yapısı, felsefi yapısı ve uyguladıkları eğitim programlarının niteliklerini kapsadıkları görülmektedir.

Görüldüğü üzere alternatif okul kavramının felsefi yapısı, sınırları çok geniş bir yapıda olmakla birlikte farklı uygulamaları içinde barındırma imkânına sahiptir. Bu okulların uygulama alanlarına konu olan öğrenci profili üstün zekâlı çocuklardan, özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara ve evde eğitim ihtiyacı bulunan çocuklara kadar değişkenlik gösterebilmektedir. Bu öğrenci profilinin genel özellikleri; az mevcutlu küçük sınıflar, özel bireysel düzeyde ilgi ve alaka, güler yüzlü pozitif iletişim ve olumlu insan ilişkilerine ihtiyaç duyulmasıdır.

Alternatif eğitim sistemini; mevcut eğitim sistemlerine muhalefet olan değerleri işaret ettiğini, konusunu insan kavramının oluşturduğunu ve felsefi olarak birbirleriyle irtibatını belirtmeden, alternatif eğitim değerleri çerçevesinde karakterize olan modellerin ortaya çıkışlarını, uygulamada izlenen yöntemleri ve yapısal değişimlerini anlamak mümkün değildir (Akdağ, 2006).

2.2.1. Alternatif Eğitimin Tanımı

Umumî okullar; basmakalıp özellikler taşıdığı ve standart eğitim planları uyguladıkları için öğrencinin karakter özellikleri, gelişim hızı, eğilimleri, talepleri gibi öğrenci odaklı kabiliyet ve veriler geri planda yer alabilmektedir. Bu okullarda kamu otoritesinin oluşturmak istediği vatandaş tipine uygun eğitim verilmesi esas alınmaktadır. Oysa alternatif okullarda yukarıda da belirtildiği gibi eğitimin insan felsefesi ile ilişkisi öne çıkmaktadır.

Alternatif okulların benimsedikleri beş temel felsefi anlayışa göre hümanizm, varoluşçuluk, toplumsal gerçekçilik, deneyselcilik ve yeniden yapılanmacılık yaklaşımlarının amaçları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Farklı Felsefi Yaklaşımlara Göre Alternatif Okul Amaçları

FELSEFİ YAKLAŞIMLAR	OKULLARIN AMACI
Hümanizm	Dünya değişmeyen bir yerdir. Okulların amacı değişmez global gerçekleri nakletmek ve akli geliştirmektir
Varoluşçuluk	Dünya yavaşça ilerlemekte ve değişime uğramaktadır. Okulların hedefi mevcut kültürel değerleri aktarmak ve geçmişin tanınmasını sağlamaktır.
Toplumsal Gerçekçilik	Okulların hedefi hâlihazırdaki görüş ve öğelerin öğrencilere aktarılmasını sağlamak ve öğrencilere toplumsal uyum konusunda sübvansiyon sağlamaktır. Mevcut öğretim programlarının kaynağıdır.
Deneyselcilik	Değişim kaçınılmazdır, okulların hedefi problemleri çözüme kavuşturabilecek eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmektir.
Yeniden Yapılanmacılık	Değişim kaçınılmazdır, okulların hedefi öğrenciler için yarınların arzularına karar vermek ve onları yarınlara hazırlamaktır.

Kaynak: Aydın, 2015.

Tablo 1’de görüldüğü üzere felsefi yaklaşımlar okullara farklı amaçlar doğrultusunda farklı tanımlar yüklemektedir. O halde alternatif okul tanımları toplumların tercihlerine göre şekillenmekte ve sahip oldukları düşünce tarzlarına göre değişiklik göstermektedir. Daha sonraki bölümlerde görüleceği üzere ülkelerin alternatif okul tercihlerinin nasıl etkilendiği, neden bazı okulların tercih edilirken diğerlerinin tercih edilmediği, toplumsal tercih ve devlet ilkelerinin bu tercihleri nasıl etkilediğinin en büyük göstergesi niteliğindedir.

2.2.2. Alternatif Okulların Tarihsel Gelişimi

Tarihi eski Yunanlılara dayanan okul için o dönemde kullanılan “leisure” kelimesinin sözcük anlamı “boş ya da serbest zaman” şeklindedir. O yıllarda uygar ve bilge bir kişi, serbest ya da boş zamanını doğal bir biçimde düşünme ve felsefi bir düşünceyi irdeleme şeklinde geçirildiği için “boş ya da serbest zaman” anlamına gelen “leisure” şekilde adlandırılmıştır. Romalılar, Eski Yunanlılardan okul fikrini ödünç alarak bunu sistemli ve organize bir yapıya kavuşturmuşlardır.

Tarihin akışı içinde kendine özgü bir künye bulan eğitim hakkı; Rönesans ile beraber yaşanan aydınlanma çağıyla birlikte, okul eğitiminin yükselen bir değer olarak ortaya çıkmasına ortam hazırlamıştır. Bu süreçte ilk özgürlükçü hareket Tolstoy’un 1849 ile 1859 yılları arasında geleneksel okul sistemine karşı çıkarak, Iasnaia Poliana’da köy çocukları için kurduğu küçük okul olarak belirtilebilir. Tolstoy, okulda karşılıklı güven ve saygıya dayalı bir ortama ihtiyaç duyulduğunun altını çizmiş ve kendi dönemine tezat düşen özgürlükçü bir eğitim sistemi benimsemiştir.

Benimsemiş olduğu eğitim sistemini uygulamalı olarak hayata geçirmek amacıyla da memleketinde dönemin eğitim felsefesine ters, kendine has özellik ve uygulamalarıyla eleştirilen okulunu kurmuştur. Tolstoy’un eğitim sisteminde bahsettiği özgürlükten kastı, Rousseau’nun bilincine vardığı manadaki bir özgürlüktür.

Tolstoy’un okulunda; öğrenciler, başarı derecelerine göre gruplandırılmıştı ve öğrencilerin okula devam etme özgürlüğü, öğretimde uyulacak düzeni tespit etme hakkı ile yönetime katılma hakları vardı. Kuralları ihlal eden öğrencilere verilecek cezalar, bizatihi öğrenciler tarafından kesinleştirilmek suretiyle öğretmenlerin kontrolleri altında uygulanmaktaydı. Yani bu okulda bu yönleri itibarıyla yönetsel, metodik ve didaktik özgürlükten bahsetmek mümkündür. Dönemin okul ve eğitim anlayışına göre oldukça yenilikçi ve alışılmadık dışında farklı bir eğitim sistemini uygulayan Tolstoy sayesinde Avrupa kıtasında genişlemeye başlayan “yeni eğitim” akımı, “an’anevi okul” olarak adlandırılan eski okulu ve eğitim sistemini eleştirmeye başlanmıştır.

İlk uygulamalarını Avrupa’da gördüğümüz alternatif okul girişimlerinin birçoğunu, an’anevi okul olarak adlandırılan eski okul anlayışının ve eğitim sisteminin eleştirilmesiyle şekillenen yeni eğitim dalgasının etkisiyle ortaya çıktığını görmek mümkündür. Yaklaşık iki yüz yıl önce çağdaş okulun ilk yıllarında İsviçre’de Pestalozzi, Almanya’da Froebel ve ABD’de Alcott gibi hümanist eğitimciler, öğrenmeyi bir sistem haline getiren klasik eğitim anlayışına karşı çıkmışlardır. Hümanist eğitimciler eğitim sistemlerinde; koruyucu ilişkileri, araştırma özgürlüğünü, mana ve kasıt için doğuştan gelen unsurları ilke edinmiş ve eğitim sistemi arayışında gerçeğe dayalı çağın gerektirdiği modern bilim esaslarını uygulamışlardır (Miller, 1986).

Hümanist eğitimciler tarafından işletilen alternatif okulları inceleyecek olursak; Amerika’da ilk alternatif okul girişimi, Alcott tarafından 1827 yılında, Pestalozzi’nin düşünce tarzı istikametinde kurulmuştur. Alcott’un alternatif okulunun faaliyetlerinin ilk yıllarında ebeveynler, bu sistemden hoşnutsuzluklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler; çocuklarının yeterince neden disipline olmadığı ve bir takım alışıl gelmiş eğitim uygulamalarının neden bu okulda uygulanmadığı gibi sorularla okulun eğitim anlayışını irdelemişlerdir.

Yaşamış olduğu döneme göre oldukça yenilikçi bir eğitim sistemini benimseyen okuldan ebeveynlerin memnun olmamasındaki nedenlerden biri de okulun şehirden uzak kırsal bir alanda kurulmuş olmasıdır. Alcott’un okullarının bu kadar eleştirilmesine rağmen ondan sonra 1900’lerde onun prensiplerini benimseyen Goldman, Amerika’da modern okul anlayışını yükselten eğitimciler arasında sayılmıştır (Kyle ve Jenk, 1998).

Birinci Dünya Savaşının başlamasından önce Decroly; Iasnaia Poliana ve diğer eğitimcilerden farklı olarak kendi okulunu kurmuştur. Decroly’in bu okulu yeni eğitim sisteminin kesin sonuçlarının alındığı ilkokullardan biri olmuştur. Decroly bu okulda; çocuğu her yönüyle tanımak, kişiliğinin tüm yönlerini geçmişten gelen veriler yardımıyla kavramayı hedeflemiştir. Bu okul alternatif eğitim sisteminde; çocuğa özgürlük tanınması, çalışma ile oyunun birleştirilmesi, çocuğun sevdiği uğraşların eğitime katılması, beden ve sanat eğitimi, bilgilerin somutlaştırılması,

eğitimin bireyselleştirilmesi anlayışlarının yerleşmesi gibi öğelerin esas alınması gerektiğini kanıtlamış ve bu şekilde katkıda bulunmuştur.

Birinci Dünya Savaşından sonraki yıllarda alternatif eğitim arayışları devam etmiş ve eğitimciler tarafından yeni eğitim temelinde çocuğun ana baba, yetişkin ya da öğretmen denetim ve sınırlamalarından bağımsızlaştırılması gerektiği esas alınmıştır.

İkinci Dünya Savaşından sonraki yıllarda da bu arayışlar devam etmiştir. Süregelen bu araştırmalar neticesinde eğitim kurumları açısından eğitimin, sadece sınıf ve okul ortamı ile sınırlandırılmayacağı, bireysel eğitim sürecinin çok kısıtlı bir boyutunda okulun yer aldığı ve bireysel farklılıkların oluşmasında eğitimin bir aracı konumunda olduğu görüşü kabul görmüştür (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2012).

Alternatif eğitimin tarihsel gelişiminin, bireysel eğitime verilen önemle doğru orantılı olarak gelişmiş olduğu, okulun bireyin eğitim hayatındaki yerinin irdelenmesi ve bu yerin oldukça kısıtlı olduğunun görülmesi ve eğitimde bireysel farklılıklara verilen önemin artması ile geliştiği belirtilebilir.

2.2.3. Alternatif Eğitimin Temelleri

Alternatif eğitim, “*öğrenmek için tek bir en iyi yol yoktur*” ilkesiyle ortaya çıkmış ve benimsediği “*herkes farklı şekilde öğrenir*” anlayışı ile şekillenmiştir. Bahse konu bu temel ilke ve felsefi anlayış çerçevesinde alternatif eğitim başlığı altında birçok değişik okul sistemi etkinlik göstermektedir. Çeşitli okulların mükemmel eğitim sunma anlayışı kapsamında birbirinden farklı ilke ve görüşü benimsemiş olarak faaliyet göstermesi sebebiyle alternatif okulun ne olduğuna ilişkin tek bir tanım getirmek mümkün olamamaktadır.

Alternatif okullar hakkında yapılan tanımları esas aldıkları kuramlar kapsamında Rousseau tarafından geliştirilen tanımlamayı inceleyecek olursa; “*bireyin doğuştan getirdiği saf doğasını esas alan eğitim kuramı*” şeklinde tanımlandığı görülmektedir. Ayrıca Rousseau'nun çocuk eğitimi üzerine görüşlerini ve geliştirdiği eğitim felsefesini kendisine ait “Emile” adlı eserinde görmek mümkündür.

Rousseau'nun "*Emile ya da Eğitim Üzerine*" adlı pedagojik romanında üzerinde durduğu nokta, bireyin doğuştan orijinal olarak temiz olduğu, fakat feodal toplumun ve eğitim dâhil bütün toplumsal kurumların daha sonra kişinin bu saflığını ve ahlâkını bozduğudur. Rousseau'ya göre eğitim, toplumun dinî, felsefî, ahlâkî ve politik sistemlerinin çocuğa tasdik ettirilmesi değil, çocuğun serbest ve doğal gelişimini sağlamayı hedefleyen bir düzen olması gerektiğidir (Akdağ, 2006). Bu felsefî görüşe göre, eğitimin insanı saf ve muktedir bir tutumdan, özgürlüğe ve bağımsızlığa götürmesi gerekmektedir.

Rousseau, akılcılığın bireysel hayattaki negatif yönlerinin altını çizmekle birlikte bireyin doğasına yönelik romantik anlayışı savunmuştur. Böylece natüralist felsefeyi temele alan bir eğitim metodu geliştirmiştir. Rousseau tarafından geliştirilen eğitim felsefesi genel olarak eğitimin umumî düğüm noktalarını araştırır, yorumlar ve kıymetlendirir. Bu kıymetlendirmelerini eğitime ilişkin kurallar, görüşler ve dogmalar üzerinde eleştiriler yapmak suretiyle yerine getirirken yeni ölçütler, görüş ve kuramlar önerisi sunmaya çalışır.

Genel olarak eğitimin birçok ilkesi bulunmakla birlikte en temel ögesini bireylerin oluşturduğu Rousseau'nun tanımında da görülmektedir. Çünkü tüm başkalaşım ve dönüşümler doğrudan toplumun çekirdeğini oluşturan bireyler ile etkileşmektedir. Yine belirtildiği gibi eğitim, belli amaçlara göre insan tavırlarını biçimlendirme sürecidir. Eğitimin etkili olabilmesi ise insan doğasının doğru biçimde anlaşılmasına ve ona göre ihtiyaç duyulan öğretim koşullarının belirlenmesine bağlıdır.

Eğitimciler çocuklara ve gençlere etkili bir öğretim ortamı hazırlayabilmek için öğrencilerin ortak gelişim özelliklerini ve eğilimlerinin bilincine varmak durumundadırlar. Her çocuğun bedensel yapısı ve gelişim hızı, onun hangi eylemde bulunacağını ve nasıl öğreneceğinin sınırını çizmektedir. İşte burada belirlenen sınırlılıklar ile eğitim psikolojisi bilimi ön plana çıkmaktadır.

Eğitim psikolojisi, insanların gelişim özelliklerini ve öğrenme standartlarını inceleyerek, eğitim ortamlarını etkili bir şekilde tasarlamayı, eğitim ve öğretim

faaliyetlerini verimli biçimde yürütmeyi hedefleyen uygulamalı bir bilim dalı olarak tanımlanmaktadır (Fidan ve Erden, 1987).

Eğitim psikolojisinde incelenmesi gereken önemli bir diğer alan ise öğrenme psikolojisidir. Öğrenmeyi, bireyin çevresiyle etkileşimleri neticesi meydana gelen köklü davranış farklılaşması olarak tanımlanmak mümkündür (Senemoğlu, 1997). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere öğrenmenin meydana gelebilmesi için temel iki şartın gerçekleşmesi gerekmektedir. Bu iki şart;

- a. Çevre ile etkileşim neticesi,
- b. Nispeten köklü davranış farklılaşmasının oluşması gerekmektedir.

Ayrıca öğrenmenin hangi şartlar altında gerçekleşmesi gerektiği mevzunda mevcut çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu yaklaşımları aşağıdaki başlıklar altında toplamak mümkündür.

- a. Davranışçı öğrenme,
- b. Sosyal öğrenme,
- c. Bilişsel öğrenme,
- d. Yapısalcı öğrenme kuramlarıdır.

Yukarıda belirtilmiş olan kuramların savunduğu ilkelerden kısaca söz edecek olursak; davranışın uyarıcı-tepki ikileminde gerçekleştiğini savunan davranışçı öğrenme, davranışın gözlemlenip esas alınarak oluştuğunu savunan sosyal öğrenmedir. Ayrıca davranışın beyindeki birtakım süreçlerle gerçekleştiğini savunan bilişsel yaklaşım ve son zamanlarda eğitimcilerin ilgisini yoğunlaştırdığı, her bireyin kendi öğrenme yolunun olduğunu savunan yapısalcı kuram şeklinde tanımlanabilir (Kaya, 2008).

İnsanlar varlıklarını sürdürebilmesi için sosyal bir canlı olmalarından ötürü topluma ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca toplumun sahip olduğu kültürü bireylere, verilen eğitim vasıtasıyla aktarılmaktadır. Çünkü eğitim her ne kadar ferdi olsa da insanların birbirleriyle olan etkileşimleri nedeniyle bireysel olduğu kadar toplumsal karakteri de şekillendiren önemli bir kavram konumundadır.

Alternatif okul modelinde de, çocukların sosyal bir varlık olarak öncelikle kendisiyle, sonrasında sırasıyla ailesi, arkadaş grubu, çevresi, toplumun değerleri, kültürü, gelenekleri, diğer canlılar, doğa ve bilim ile barışık olarak, farklılaşan dünya şartlarına ayak uyduran bir fert olarak eğitilmesi hedeflenmektedir.

Bu gelişim basamaklarının uygulamasını diğer bir alternatif okul olan Organik Okul Model’inde görmek mümkündür. Öncelikle eğitim hedefleri dikkate alınarak bir eğitim planlanması yapılmakla birlikte okulöncesi ve ilkökul dönemlerindeki öğrenciler çevre, toplumun değerleri, kültür ve geleneklerine göre ayrıştırılmaktadır. Daha sonra organik oyun alanlarının kurulmasının planlanmasında, çocukların gelişim dönemlerinin özellikleri ile diğer canlılar, doğa ve bilim ile barışık olarak, farklılaşan dünya şartlarına ayak uyduran bir fert olarak eğitilmesi dikkate alınmaktadır.

Bu manada alternatif eğitim sürecinin temel ilkelerini özetlenecek olursa, fertleri en doğal, en dinç ve en aktüel şekilde yetiştirmektir.

2.2.4. Alternatif Okulların Özellikleri

Alternatif okullar; genellikle toplum kaynaklarının etkin kullanılması amacıyla eğitsel tecrübeler ve öğrenci faaliyetleri ile eğitsel tecrübelerin yapısal olarak kullanıldığı alışılmış kamu okullarının dışındaki farklı okullardır. Bu alışılmış okul sistemlerinin dışında faaliyet gösteren okulların genel özellikleri (Aydın, 2001);

- a. Küçük boyutluluk,
- b. Destekleyici çevre,
- c. Bireysel programlama,
- d. Çok seçeneklilik,
- e. Özerklik ve demokratik yapı,
- f. Aile ve toplumun yönetime katılımı,
- g. İyi tanımlanmış standartlar ve kurallar,
- h. Hedefi belli hizmetler,
- i. Hesap verilebilirlik ve

j. Sürekli değerlendirme olarak belirtilebilir.

Alternatif okulların yukarıda belirtilen özellikleri açıklanacak olursa;

a. Küçük boyutluluk:

Okulların yapısal olarak küçük boyutta olmalarını kapsamakla birlikte bu özellik tüm alternatif okullarda ortaktır. Birçok alternatif okul mevcudu 200 öğrenciden daha azdır. Bu durum alternatif okulların destekleyici okul koşulları esasını göstermektedir.

b. Destekleyici çevre:

Risk altındaki gençlerin sosyal ve duygusal açıdan desteklenmeleri ve pozitif eğitimsel tavır kazanımı elde etmeleri için destekleyici çevre zorunlu bir ihtiyaçtır. Alternatif okullarda öğrencilerin sosyal ve duygusal açıdan desteklenmeleri amacıyla çalışanlar, öğrenciler ile birlikte birbirlerine yakınlaştıran, sıkı ilişkiler kurmalarını sağlayan roller, görevler ve sorumluluklar üstlenmektedirler.

Roller, görevler ve sorumluluklara örnek verilecek olursa; ana akım okullarda olmayan okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerin beraber bir proje üzerinde birlikte çalışmaları alternatif okullar açısından çok alışılmış bir durumdur. Okul müdürü ve öğretmenler sorumlu oldukları tüm öğrencilerin kişisel özelliklerini tanır ve isimleri ile hitap ederler. Böylece öğrencilerde içinde buldukları kuruma yönelik aidiyet duygusunu pekiştirirler. Bu basit uygulamalar sayesinde bu okullarda sosyal destek yaratma fırsatı gibi pek çok kazanım elde edilmektedir.

c. Bireysel programlama:

Öğrencilerin kişisel özellikleri dikkate alınarak, onların akademik, sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını karşılayacak kişisel özelliklerine uygun bireysel programlar hazırlanmasını ifade etmektedir. Örneğin öğrencinin okula gelme zamanı aile ya da iş yaşamına göre ayarlanarak farklı saatlerde okula gelmelerine izin verilebilmektedir. Bu öğrenciler gün içinde üç veya dört saat okula devam edebilmekte ve sabah, öğle ya da akşam derslerine katılabilmektedirler. Böylece bu uygulama ile öğrencinin

ihtiyaçlarını karşılayacak kişisel özelliklerine uygun bireysel bir program hazırlanmış olmaktadır.

ç. Çok seçeneklilik:

Eğitimlerine devam eden öğrencilere hayat şartlarına ve özel ihtiyaçlarına uygun seçenekler sunmayı hedefler. Örnek olarak öğrencilere lise diploması yerine denklik diplomalarının önerilmesi verilebilir.

d. Özerklik ve demokratik yapı:

Öğrenciler ve öğretmenlerin kendi öğrenme ihtiyaçlarını belirlemesi ve bu hedeflere ulaştıracak enstrümanları da tespit etmesinden ötürü alternatif okullar eşitlikçi ve yerinden yönetilen bir yapıya haiz okullar olmuşlardır. Okulda katımlı karar yöntemi kullanılır, öğrenci ve öğretmenler ders hedeflerinin belirlenmesi ve sınıf içi etkinliklere katıldığı gibi okul yönetiminde de söz sahibidirler. Ayrıca aileler, ilgili diğer kişiler, toplum liderleri ve diğer meslek elemanları okulun karar verme süreçlerinin vazgeçilmez parçaları olarak kabul edilirler. Bu liderlik, karar verme modeli ve okul odaklı yönetim politikası, okullardaki değişim çaba ve teşebbüslerini destekleyen okul yönetimi modelleri ile daha tutarlı görünmektedir (Aydın, 2001).

e. Aile ve toplumun yönetime katılımı:

Aileler ve diğer ilgili kişiler okul tecrübelerini birbirlerine aktarabilirler. Bu kişiler okulda kendi kendine yardım gruplarını kurabilir ve bu grupların faaliyetlerine iştirak edebilirler. Alternatif okullar, aile ve diğer ilgili kişilerin iştirakini temin ederek, toplum kaynaklarını öğrencilerin kullanımına sunmaktadırlar. Örneğin, öğrenciler toplum hizmetlerinde çalışarak ya da gönüllü katkılar sunarak, akademik kredi kazanabilirler. Ayrıca bu alternatif uygulamalar sayesinde toplum koleji gibi, alternatif okulların dışındaki kurumlarda tamamlayacakları ders ya da kurslar için kendilerine kredi verilme imkânı sağlanmış olmaktadır.

f. İyi tanımlanmış standartlar ve kurallar:

Öğrencilerin okullarda neyi başarmaları icap ettiği açıkça belirtilmelidir. Yani öğrencilerin önüne ulaşabilecekleri makul hedefler sunulması ve sonunda ödüllendirilmesi amaçlanmaktadır. Bununla beraber öğrencilerin okul hayatları içinde içten tavırları ile bu kuralların sayısının minimum düzeyde tutulması hedeflenmektedir.

Bu uygulamaya öğrenciler ile okulda gösterilmesi gereken davranışlar ve yerine getirilmesi gereken standartlar ile ilgili broşür ve eğitim verilerek daha sonra bunların aksi tavırlar sergilenmesi halinde ne gibi sonuçların ortaya çıkacağını içeren bir kişisel sözleşmenin imzalanmasını örnek olarak vermek mümkündür.

Böylelikle okulda olumlu bir hava yaratılması ve korunması üzerinde güçlü bir vurgu yapılarak, arkadaş gruplarının da bu olumlu havayı korumasına katkı yapmaları sağlanmış olmaktadır. Bu katkı haricinde en başta okuldaki kurallara uyumda bir süreklilik ve kuralların korunmasına uygun bir ortam sunulmaktadır. Alternatif okul programları, okul kurallarına ve atmosferine olumlu katkı sağlayarak destekleyen öğrencileri, sağladıkları bu artı performanstan ötürü ivedilikle ödüllendirir.

Öğrencilere her yarıyıl aldıkları puana göre bir puanlama cetveli ya da onur belgesi verilir. Bu cetvel ve belgeler öğrencilerin övgü kazanmasında ya da ödüllendirilmesinde kullanılmaktadır.

g. Hedefi belli hizmetler:

Okul programları özel bir gençlik grubunun iyi tanımlanmış amaçlara uygun olarak eğitilmesini hedefler. Bu eğitim faaliyeti üst düzeyde uzmanlaşma gerektirmektedir. Okulların doğası gereği olan uzmanlaşma, aynı zamanda bu okulların başarısının temel etmenlerinden birini oluşturur.

h. Hesap verir olma ve sürekli değerlendirme:

Alternatif okullar devamlı olarak devlet ile veli kontrolü altında olmakla birlikte doğru bir şekilde faaliyetlerini sürdürdüğünü bu zümreye ispatlamak mecburiyetindedir. Bu sebepten ötürü alternatif okullar olası veya mevcut problem sahalarını ivedi olarak tespit etmelidir. Yapmış olduğu tespitler sonrası problem sahalarını çözüme kavuşturmak için etkili çözüm yolları bulmalıdırlar.

Alternatif okullar genel olarak "*öğrenci odaklıdır*". Bu okullar öğrencilerin fitratında olan ilgi ve hevesin kişisel proje ve gayretlerle harekete geçirilerek, onlara kılavuzluk yapılması sorumluluğunu yüklenirler. Bu okulların akademik spektrumunun genişliği, genellikle bir yandan sıradan okul ortamları ile mücadele ederken diğer yandan yüksek düzeyde yetenekli çocukların ilgisini çekerek bu okullara itmektedir (Coeyman, 2000).

Birçok alternatif okul sınav sistemi yerine proje uygulamalarını tercih etmektedir. Bu sistemde öğrencilerin değerlendirilmesinde; onların performanslarının izlenmesi ve geliştirdikleri uzun dönemli projeler ile değerlendirilmesi esas alınmaktadır.

Tablo 2

Geleneksel ve Alternatif Eğitim Sistemleri Arasındaki Ayrımlar

Geleneksel Eğitim Sistemi	Alternatif Eğitim Sistemi
<ul style="list-style-type: none">• Öğretmen Merkezî• Öğrenci; Öğrenmeye İstekli• Öğretmen; Baskın Rol• Aktarılan Birikim• Tek Düze Eğitim Seviyesi• Edilgen Öğrenci Şişkin Kısımlar• Başlıca Kaynak Ders Kitabı• Sonuç Merkezli• Düşünsel Örneklerle Eğitim Okulla Sınırlı• Eğitim Bilinçlendirme• Zihni Gelişim	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenci Merkezî• Öğrenci; Öğrenmeye Hazır• Öğretmen; Kılavuz, Koruyucu Paylaşılan Birikim• Ferdî İlgi Sahalarına Göre Eğitim• Etkin, Dinamik Öğrenci• Az Mevcutlu Kısımlar• Hayatın Kendisini Kaynak Alan• Değişim Merkezli• Örneklemelerle Yaşam Boyunca Eğitim• Öğrenme Becerisini Kazandırma• Bütün Cihetleriyle İlerleme

Kaynak: Özdağ, 2014.

Türkiye’de, alternatif okullara ilişkin çalışmaların büyük çoğunluğunda doküman ve literatür araştırması yöntemleri kullanılmakla birlikte alternatif okul ile ilgi araştırma ve denemeler halen devam etmektedir. Teknolojinin ilerlemesi, ihtiyaçların ve taleplerin farklılaşması gibi nedenlerden ötürü temel yapı taşı insanların oluşturduğu bu eğitim sistemlerinin mükemmelere ulaşma arzusu oldukça, gelişme süreçleri de devam edecektir. Nitekim Tablo 2’de görüldüğü üzere geleneksel ve alternatif eğitim sistemlerinde öğrenci, öğretmen ve eğitimin birbirinden farklı rollere sahip oldukları görülmektedir.

Alternatif okullar konusunda yapılan araştırmalar neticesinde neden birçok yeni metod ve okul modeli ile karşılaşıldığından az önce bahsedilmişti. Bu tez çalışmasında da bahsedilmeyen ve ana akım eğitime bir karşı çıkış niteliğindeki okullar ile Sözleşmeli Okullar (Charter Schools), Organik Okul, Freinet Metodu, Dalton Planı, Pestalozzi Metodu, High Scope Metodunu uygulandığı okulları, Jena–Plan Okulları, Paideia Okulu, Leo Tolstoy’un Anarşist Okul Modeli, Sudbury Valley Okulları ve Paulo Freire Girişimlerini bunların arasında saymak mümkündür.

2.3. Alternatif Okul Modelleri

2.3.1. Waldorf Okulları

İlk Waldorf Okulu, Waldorf Astoria sigara fabrikasının yöneticisi Molt’un öncülük etmesi ile 1919 yılında Stuttgart, Stadtgartensal’de kurulmuştur. Waldorf eğitiminde çocuk gelişim sürecinin üç bölümde işlendiğini görmek mümkündür. Bunlar 4-6 yaş “*Dünya İyidir*”, 7-14 yaş “*Dünya Güzeldir*” ve 15-18 yaş “*Dünya gerçektir*” süreçleridir. Waldorf okullarında verilen eğitimin sahip olduğu altı temel özelliği (Ogletree, 1998);

- a. Çocuk gelişimi kuramı,
- b. Öğretmenin kendini geliştirme kuramı,
- c. Sanatsal ve akademik çalışmayı bütünleştiren ortak program,
- d. Çocuğun kapasitesinin ritmi ile öğretim yöntemleri arasındaki uyumu sağlayan öğretme sanatı,

- e. Yönetim ve öğretimin bütünleştirilmesi,
- f. Öğrenci, öğretmen ve velilerin desteklediği bir ağ olarak büyük Waldorf topluluğunu ve okulunu kurmak şeklinde belirtilebilir.

Bu kurumlarda gün içinde verilen eğitim ana ders, beceri dersi ve uygulama dersi olmak üzere üç bölüme ayrılmıştır. Bu derslerin içeriği ve ulaşılmak istenen hedefleri;

a. Ana Ders:

Her sabah ilk iki saat, öykü, hareket, çizim, müzik, yaratıcı yazma gibi etkinliklere ayrılmıştır. Dersin başlangıcındaki çizim hareketleri, simetri ve denge; diğer hareketlerle ise göz-el koordinasyonu ve uzaysal uyum geliştirmeleri sağlanır. Çizimlerin karmaşıklığı artırılarak, geometrinin temelleri kavratılmaya çalışılır.

b. Beceri Dersleri:

Uzmanlık dersleri olan bu derslerde, sözlü ve yazılı uygulamalar, sürekli tekrar gerektiren yabancı dil, matematik, okuma, yazma ve müzik çalışmaları yapılır.

c. Uygulama Dersleri:

Öğleden sonraki derslerde, öğrencilerin daha çok gevşeme ve rahatlamasını sağlayan boyama, el işleri, el sanatları, beden eğitimi ve bahçecilik gibi dersler yapılır.

Şekil 1: Waldorf Okulları Sınıf Ortamı



Kaynak: <https://www.prairiemoon.org/why-waldorf>

Waldorf eğitim sisteminde ulaşılmak istenen amaç; kendi hayatını hedeflediği amaçlarını gerçekleştirebilecek biçimde yönlendirebilen özgür insanlar geliştirmektir. Bu düşünce ancak çocuğun zihin, kalp ve el becerilerini geliştirebilecek bütüncül bir eğitim sistemi ile gerçekleştirilebilir. Ayrıca özgür insanların geliştirilmesi; gerçeklik, güzellik ve iyilik idealleri doğrultusunda hareket edilmek suretiyle entelektüel başarı, tinsel gelişim, vücut sağlığı ve kişisel rumluluklar arasında iyi bir denge kurulmasıyla mümkündür.

Türkiye’de 2017 yılı itibariyle popülerlik kazanan Waldorf Okulları uygulamalarını gerçekleştirmek üzere kurulmuş 4 adet dernek bulunmaktadır. Bunların arasında aktif olarak projeler yürüten dernek Eğitim Sanatı Dostları Derneğidir. Özgün bir alternatif okul örneği sunan Waldorf Okullarına ait uygulamalı örnekler Türkiye’de sadece birkaç tanedir. Bugüne kadar kurumların ülkemizde yaygınlaşmamasının nedeni, genel eğitim politikası içindeki tutarlılık olarak değerlendirilebilir. Çünkü Türk eğitim sistemi çoğunlukla katı, tek tip, farklılıklara direnen, devlet tarafından sıkı bir ideolojik araç olarak kullanılan bir unsur olarak bugüne kadar varlığını sürdürmüş ve bu niteliği hâlihazırda değişmemiştir (Yalçın ve Schieren 2017).

Türkiye’deki ilk Waldorf Okulu olan Özel Yaşam Okulları ile birlikte; Dünya da 62 Ülkede, 1067’si resmi olmak üzere, toplam 1500 civarında Waldorf Eğitim Bilimlerini uygulayan okul, ayrıca 2000 civarı Anaokulu ve Kreş mevcuttur. Yaklaşık 100 yıllık bir geçmişe sahip olan, dünyada hızla yayılan Uluslararası Waldorf Okulların mezunları istatistiklere göre lise bitirme ve Üniversite Giriş Sınavlarında en az ülke ortalamaları seviyesinde veya üstünde bir başarıya sahiptirler.

Waldorf Anaokulu Müfredatında; ritmik oyunlar aracılığıyla yaşanan hareket temelli deneyimler, kille biçimlendirme, hayal gücünü geliştiren özgür oyunlar, el işlerinin yanında ev idaresi, mutfak ve bahçe işleri ve değişik faaliyetler yer alır. Ayrıca doğa deneyimleri, renkleri, konuşmayı, müziği, masal anlatmayı, kukla oyunlarını, vb. içeren sanatsal faaliyetler yer alır. Ezberciliği reddeden ve yaşayarak öğrenmeyi ilke edinen okulda ilk yılında “hareketli sınıf yöntemi” uygulanmaktadır. Öğretmene, sınıftaki ilgiyi canlı tutma olanağı veren hareketli sınıf sistemi ile fiziki hareketlilik imkânı sağlanır ve çocukların algısı üst düzeyde tutulur.

İlkokulda dersler her gün iki saat süren ana ders ile başlar. Öğrenciler, öğretmen tarafından bireysel karşılanır. Sonra çocuklar ile çember kurarak Türkçe ve iki yabancı dilde ritmik uygulamalar yapılır. Bu uygulamalar öğrenciyi derse hazır hale getirir. Şarkılar, şiirler, tekerlemeler ve hareketli oyunlar ritmik bölümün en önemli unsurlarıdır.

Türkçe ve matematik dersleri dönüşümlü işlenir. Bundaki amaç konuların derinlemesine ele alınmasıdır. Waldorf Okullarında farklı etkinliklere yer verilir. Böylece öğrencinin kendi deneyimleriyle ders konusunu özümsemesi sağlanır. Ana dersi takip eden; Hayat bilgisi, İngilizce, Almanca, Doğa Gezileri, Resim, Tiyatro, Koro, müzik enstrümanı öğrenme, el sanatları (örgü, dikiş, nakış vb) dersler ile çocukların her alanda gelişmeleri desteklenir.

2.3.2. Proje Okulları

Yirminci yüzyılın başlarında 1900 ile 1933 yılları arasında kıta Avrupa'sında ve ABD'de yeni bir eğitim anlayışı arayışı olmuştur. Bu yeni eğitim hareketinin konusu yarınlarımızın teminatı çocuklardır. Geçmiş dönemlerde eğitim sisteminin hedef ve içeriğini; toplum, yetişkinler, dış çevre ve objektif değerler oluştururken bu yeni sistemin merkezine çocuklar ve onların ihtiyaçları yerleştirilmiştir.

Proje okulları, 1900 ile 1930 yılları arasında bu yeni eğitim hareketi kapsamında kurulmuş, deneme okulları niteliğindedir. Bu okulların belli başlıları:

- 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.

Bu proje okullarının temelini belirli bazı temel ilkeler ve görüşler oluşturmaktadır. Bu okulların temel özellikleri (Hesapçioğlu, 2006);

- a. Antropolojik olarak; Rousseau'nun çocuğa dair iyimser görüşünü benimsedikleri,
- b. Normatif özellikler olarak kendi kendini belirleme, hakkaniyet, insanilik kavramlarını benimsedikleri,
- c. Pedagojik özellik olarak çocuk merkezli yapıya sahip oldukları,
- d. Toplum politikası olarak okullar, toplum/devletin işlevi değil, onun bir parçası görüşünü benimsedikleri,
- e. Didaktik/Methodik perspektif açısından okul/eğitim hakkı, farklı eğitim olanakları haklarını benimsedikleri,
- f. Yerel/Bölgesel özellikler açısından okul, şehir bölgesi/mahallesinin bir parçası olduğu görüşünü benimsedikleri,
- g. Dünya Görüşü olarak insanlığın özgürleşmeye ihtiyacı olduğu görüşlerini benimsedikleri görülmektedir.

Şekil 2: Proje Okulları Sınıf Ortamı



Kaynak: <https://www.thetechadvocate.org/14-project-based-learning-activities-science-classroom/>

Proje okullarının Türkiye’deki uygulamaları incelendiğinde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nin, 30 Mayıs 2018 tarihli ve 69543144-903.02.01-E.10590507 sayılı “*Proje Okulları*” konulu yazısı gereğince Türkiye çapında 589 okulun proje okulu olarak belirlendiği görülmektedir.

2.3.3. Serbest Gestalt Okulları

İki ya da daha fazla birbirine mensup parçadan oluşan bütünün dinamik bir organizasyonunu ifade eden Gestalt yaklaşımının temeli, Kant tarafından atılmıştır. Kant, muhakeme davranışının birliği üzerinde ehemmiyetle durarak psikolojiyi etkilemiştir. Kant’a göre muhakeme, duyumsal elementlerin pasif bir izlenimi ve bileşimi değil, bu elementlerin aktif ve anlamlı bir organizasyonudur (Schultz, 2001).

Gestalt yaklaşımı Alman psikolog Wertheimer (1880-1943) tarafından 1912 yılında takdim edilen bir araştırma ile gelişmiştir. Ekolün kuramsal temellerini üç bakış açısı oluşturmaktadır. Bu bakış açıları;

- a. Varoluşçu hümanistik bakış,
- b. Bütünleştirici bakış ve

c. Fenomonolojik bakıştır.

Bu okullar sahip oldukları bakış açılarıyla çevreye duyarlı sorumlu bir yaşam biçimi oluşturmayı hedeflemektedirler. Okullar ayrıca her çocuğun, sahip olduğu yetenek ve eşsizliğin ancak doğru çevre şartları sunulduğu takdirde geliştirilip büyütülebileceği olgusuyla hareket ederler.

Şekil 3: Serbest Gestalt Okulları Sınıf Ortamı



Kaynak: <https://vimeo.com/gestaltcs>

Hayat boyu öğrenme yaklaşımının tüm aktivitelere yansıdığı, okulda eğitim faaliyetlerinin her aşamasında gözetilen ilkeler şöyledir:

- a. Yaparak, severek, derin öğrenmek,
- b. Keşfederek, deneyerek büyüme: farklı ve küçük gruplarda yaşayarak öğrenmek,
- c. Etkinliklerde kafa “*düşünme*”, kalp “*hissetme*”, el “*yapma, etme*” disiplinine sahip olmak,
- d. Ekolojik bilgeliğe ya da çevresel fırsatlardan faydalanmak,
- e. Günlük hayatla iç içe proje metodunu kullanmaktır.

2.3.4. Demokratik Okullar

İlk demokratik okul Barcelona Escuela Moderna, Ferrer (1859-1909)'in görüşlerinde bu dönemde yaşanan iç karmaşa ve siyasi belirsizlikten kaynaklanan İspanyol anarşizminin yansıması olarak 8 Eylül 1901 yılında çocuklar için kurmuş olduğu bir okuldur. Siyasî çatışma ve yıkıcılığın keskin bir şekilde yaşandığı bu dönemlerde anarşist hareketle ilişkili olan Ferrer, okulun politika dışında kalmasına bilhassa özen göstermiştir.

Ferrer'in bu çağdaş okul çabası sonunda onu bireyselliğe yönlendirdi. Ferrer'in modern okul çabalarını üç kategoriye ayırmak mümkündür. Bunlar;

- a. Demokratik teoriyi esas almış izole, bireysel okullar,
- b. Kendi demokratik felsefelerinde bireysel profesyonelleri yetiştirme çabası gösteren ikinci grup ve
- c. Bireysel öğretmenlerin, sınıfta demokratik çabalarını içeren üçüncü kategoridir.

Demokratik değerler ilköğretimin esas hedefi toplumlara kullanması için yetki vermektir. Fakat bu yetkiyi ailevî seçim, liberal özerklik veya muhafazakâr erdem yaklaşımlarını kullanarak vermez. Bunun yerine buradaki demokratik otoritenin sınırını baskı karşıtlığı ve ayrımcılık karşıtlığı ile belirleyecek şekilde yetki kullanır. Ferrer'e göre şayet mantıksal tartışmayı yasaklar veya eğitilebilir yurttaşları uygun eğitimden alıkoyarsak demokratik olmayan bir toplumun tohumlarını ekmiş oluruz. Bu husus demokratik toplum idealinin esasını oluşturmaktadır.

Şekil 4: Demokratik Okullar Sınıf Ortamı



Kaynak: <http://www.estonoesunaescuela.org/bitacora/2014/5/15/de-vallei>

Bu okulda demokratik toplum idealinin esasını oluşturan ilkeler uygulamaya konularak öğrencilerin merak, özgürlük, sınırlılık gibi kavramları öğrenmesi ve pekiştirmesi hedeflenmektedir. Demokrasi yaşanarak tecrübe edildiğinden, bu okullarda hedeflenen okul yapısı demokrasinin yaşandığı yerler olması olgusudur. Bu çerçevede demokratik okulların düşünce temellerini oluşturan ilkeler aşağıdaki maddelerde açıklanmıştır (Şahin ve Turan, 2004);

- a. Aristo'nun insan doğasında merak vardır görüşü esastır,
- b. En kalıcı, en etkili ve en iyi öğrenme bireyin şahsen alaka hissettiği ve gerçekleştirdiği öğrenmedir,
- c. Şahsi yetenek ve marifetlerin ortaya çıkmasına izin verilirse her insan yaratıcıdır,
- d. Süregelen hayatta olduğu gibi her yaş grubuna ait bireylerin birlikte etkileşim içerisine girmesi bireysel gelişimi destekler,
- e. Bireysel mesuliyetin gelişmesi için özgürlük tanınması şarttır,

- f. Okul, katılımcı demokrasi çerçevesinde öğrencilerin yaşamlarının tüm karmaşıklığı ile yüz yüze geldikleri bir yer olmalıdır.

Daha öncede belirtildiği gibi eşitliği sağlamayı amaçlayan bu okullarda eğitim, öğrencilere yukarıda belirtilen ilkeler doğrultusunda demokratik değerleri telkin etmeyi plânlar. Sahip olduğu ilkeler ve prensipler nedeniyle böyle bir eğitim sistemi demokratik değer ve prensiplere dayalı olmalıdır. Demokratik değerleri öğretmekte ilk prensip, öğretim programı aracılığı ile öğrencilere doğru yolun öğretilmesi olmalıdır. İkinci prensip, demokratik normlara uyan aktif münazara ve işbirlikli öğrenme çabalarının eğitim sürecine sokulmasıdır. Demokratik okulların sahip olduğu eğitim sisteminin diğer prensipleri ise özgürlük ve sorumluluktur. Nitekim sahip olduğu özgürlük prensibi farklı bir biçimde yorumlanmak suretiyle özgün okul kavramını esas alan yeni bir eğitim sisteminin doğmasına aracı olmuştur.

2.3.5. Özgür Okullar

İngiltere’de 1921 yılında ilk özgür okul Leiston kasabasında Neill tarafından kurulan Summerhill Okuludur. Neill, Edinburg 1883 yılında İskoçya’da doğmuştur. Üniversite eğitimini tamamladıktan sonra uzun bir süre ülkede çeşitli okullarda öğretmenlik yapmıştır. Eğitim tarihinde önemli bir deney olarak görülebilecek Summerhill Okulları, bütün dünyada eğitimcilere örnek olmuş, Freud, Reich, Lane gibi bilim insanlarını etkilemeyi başarmıştır. Neill ilk modern hümanist eğitimci olarak kabul edilmektedir (Şahin, 2005).

Neill’e göre eğitim bizi hayata hazırlayan uzun bir süreçtir. Summerhill Okulları her yönüyle bir özgürlük karakteri taşımayı amaçlamıştır. Summerhill ayarındaki özgür okul örnekleri demokratik katılımcılığı ve öğretim faaliyetlerinin dâhilinde seçim yapmayı vurgulaması bakımından önemli kurumlardır. Summerhill okulunun genel özellikleri şu şekilde belirtilebilir:

- a. Öğrencilerin ve öğretmenlerin eşitliğinin söz konusudur.
- b. Okulda bir genel kurulda kurallar ve ilkeler oluşturulur.
- c. Bu kurulun yöneticisi özellikle bir çocuk olmalıdır.
- d. Öğrenciler okulda derslere girip girmemekte özgürdürler.

- e. Dersler seçmelidir.
- f. Sınav sistemi yoktur.
- g. Genel yükseköğretim sınavlarına hazırlanmak amacıyla lise düzeyinden itibaren özel çalışmalar yapılmaktadır.

Bu okullar öğrencilere karşı saygı duyulmasının, onlar ile oyun oynanmasının; öğrenciyi okula ve sisteme göre şekillendirmenin değil, okulun öğrenciye göre düzenlenmesi gerektiğine inanan, spor, eğlence ve öğrencinin mutlu olması için bilfiil bu öğelere değer veren okullardır. Ayrıca özgür okullarda başkasına zararı dokunmadığı sürece öğrenciye istediğini yapma ve istediği eğitimi alma özgürlüğü sunan ve “*Kayıtsız şartsız özgürlük*” prensibini kendisine ilke edinen bir okul yapısı benimsenmiştir. Bu yapının dayandığı en önemli prensipler; eşitlik, özgürlük ve demokrasi ilkeleridir.

İlk bakışta başıboşluk havası uyandıran bu okullarda; görülenin tersine, özgürlük verildiğinde, kargaşa, başkaldırı yahut keşmekeşten ziyade birlikte uyum ve keyif ile hareket eden ve bundan mutluluk duyan çocuklar görülmektedir. Zira okulun ilk günlerde çocukluğun vermiş olduğu merak ve oyun isteğiyle etrafta hiçbir şey yapmadan şaşkın ördek gibi dolanarak serbestliğin tadını çıkaran bu çocuklar bir iki gün sınıf dışında tüm gününü geçirdikten sonra başıboşluktan sıkılarak ilgisini çeken faaliyet ne ise o yöne doğru eğilim göstermektedirler.

Şekil 5: Özgür Okullar Sınıf Ortamı



Kaynak: <http://www.summerhillschool.co.uk/gallery.php>

Özetlenecek olursa özgür okullarda “*çocuğun okula değil, okulun çocuğa uyum sağlaması*” gerekliliği esastır.

Türkiye’deki özgür okullara bakıldığında, bireysel farklılıklara yönelik bir uygulama ile karşılaşmak zordur. Uygulamanın İstanbul, Ankara ve Antalya’da birkaç okul ile kısıtlı olarak faaliyetlerini sürdürdüğü görülmektedir.

2.3.6. Montessori Okulları

Her çocuğun kendine has üslubuyla gelişmesini sağlayacak öz eğitimi desteklemek gerektiğini savunan Montessori 1906’da Roma’da ilk “*Çocuklar Evini*” (Casa Dei Bambini) kurmuştur.

Montessori eğitim felsefesinin esası, çocukların ileriki yaşamlarında karşılarına çıkabilecek tüm zorlukların üstesinden gelebilmesi için sahip olması gereken tüm özelliklerin gerçekte onlarda zaten mevcut olduğu ve bir çocuğun fiziksel,

zihinsel ve ruhsal potansiyelinin tam anlamıyla gelişebilmesi için özgür bırakılmasının lüzumlu olduğu tezine dayanmaktadır (Aydın, 2002; Lillard ve Else-Quest, 2006).

Dolayısıyla Montessori okullarının en belirgin özelliği çocukların kendi yeteneklerini keşfetme imkânını sağlayacak özgür bir ortam oluşturmasıdır. Montessori okullarının sahip olmaları beklenen temel özellikleri (Lillard, 2011);

- a. Öğrenmeyi öğretmek,
- b. Çocuğun deneyimleyerek öğrenmesi,
- c. Çocukta iç-disiplini geliştirmek,
- d. Eğitimin bireyselliği,
- e. Çocuk ilgisi doğrultusunda çalışmak,
- f. Soyut kavramları somut olarak sunmak,
- g. Çocuğun öğrenme zamanını kendisinin belirlemesi,
- h. Çocuğun yanlış yaptığında başkasına ihtiyaç duymadan hatasını görmesi,
- i. Çocuğun arzu ettiği kadar tekrar yapabilmesi,
- j. Çocuğun özgür iradesini kullanabilmesi,
- k. Montessori Yöntem usullerinin tüm ailelere öğretilmeye çalışılması şeklinde belirtilebilir.

Çocuk ilgisini çeken konulara yönlendirilebilir ve özgür okullarda olduğu gibi bu konular üzerinde çalışabilir. Soyut kavramlar öğrencinin anlayabileceği ve kafasında hayal ederek anlayabileceği bir şekilde somut olarak sunulur. Bu eğitim sisteminde çocuğun öğrenme süresini kendisinin belirleyerek hata yaptığında başka birine ihtiyaç duymadan kendisinin hatasını görmesi beklenmektedir. Çocuk istediği kadar ders tekrarı yapabilir ve bunda iradesini kullanmakta serbesttir. Montessori Yöntemi bütün aile fertlerine öğretilmeye çalışılarak eğitim sistemine karşı gelebilecek eleştiri ve önyargıları kırmayı, böylelikle sistemin aileler tarafından benimsenmesi amaçlanmaktadır.

Şekil 6: Montessori Okulları Sınıf Ortamı



Kaynak: <http://swamplot.com/the-biggest-montessori-classroom-youve-ever-seen-is-now-in-session-in-the-post-oak-school-gym/2017-09-14/>

Montessori eğitim uygulamalarının geleneksel okullarla mukayese edildiğinde oldukça önemli başarılar elde ettiği görülmektedir (Şahintürk, 2012).

Günümüzde Montessori Metodu, aralarında Rusya, Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Meksika, Şili, Güney Afrika Cumhuriyeti, Etyopya, Tanzanya, Hindistan, Pakistan, Hollanda, Almanya, Yeni Zelanda'nın da bulunduğu birçok ülkede uygulanmaktadır. Bu gelişmeye karşın Türkiye'de ise 2010 yılına kadar Montessori organizasyonu tarafından tanınan herhangi bir Montessori Okulu bulunmamakta iken (Durakoğlu, 2011) bugün İstanbul, Adana, Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bursa, Denizli, Eskişehir, İzmir, İzmit, Manisa, Mersin, Samsun ve Tekirdağ şehirlerinde bu okulların örneklerini görmek mümkündür.

2.3.7. Serbest/Bağımsız Alternatif Okullar

Amerikan eğitim sistemi serbest/bağımsız okulları Konfüçyüs ile açıklamaktadır (Kane, 1992). Kane, uzun bir dönem halkın bu okulları talep etmediğini beyan etmiştir. Bu yüzden serbest/bağımsız okullar devlete bağlı olmayan okullar arasında küçük bir yüzde oluşturan bölgesel nitelikli okullardır. Bu okullar bölgesel nitelikte olmasına rağmen mezunlar listesinde birçok ünlü bulunmaktadır. Bu

okulların mezunlarından bazıları Albee, Bush, Irving, Kennedy, Knowles, Roosevelt, Schlesinger, Vidal gibi devlet adamları, yazar ve profesörleridir.

Bağımsız Okullar Birliği (ISA)'ne üye serbest/bağımsız okullar, sistem karşıtı temayüllere sahip olmalarıyla ön plana çıkmaktadır. Bu bağımsız okul türlerinde sistem karşıtı yapı, kendini otoriteye, teoriye, kurum fikrine karşı olmakla göstermektedir. Düşünce anlamında ise kasti, öğrenen ve öğretene içine alan yapıda gelişimsel ihtiyaç, öğrenme stilleri, birey merkezci görüş oluşturmaktadır.

Şekil 7: Serbest/Bağımsız Okul Sınıf Ortamı



Kaynak: https://www.baraboo.k12.wi.us/stories/Lost_and_Found_in_North_Freedom.cfm

Serbest/Bağımsız okulların sahip olmaları beklenen temel özellikleri;

- a. Her çocuğa kendi ihtiyaç ve ilgi alanları doğrultusunda bireysel öğrenme yollarını keşfedebileceği özgür bir atmosfer yaratmak,
- b. Grup oluşum sürecine itina göstermek,
- c. Küçük oluşumlar vasıtasıyla güvenilir ve barışçıl bir okul iklimi oluşturmak,
- d. Öğretmen, öğrenci oranları ile öğretmen ve öğrencilere avantaj sağlayacak zaman ve olanaklar sunmak,
- e. Öğrenmede alternatif metotlara olanak sağlamak,
- f. Bireysel ritimde gerçek bireysel öğrenme ortamı sunmak,

- g. Kendini organize eden okullar vasıtasıyla kendini organize eden okul toplumu yaratmak şeklinde sayılabilir.

2.3.8. Ev Okulları

Okulların bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda verdiği eğitimin yanı sıra, bireyin okul ortamında ve okul çevresinde edindiği, toplum ve özellikle aileler tarafından hoş karşılanmayan kötü huylar kazanmalarının bir neticesi olarak doğan alternatif bir anlayıştır. Bu manada bu anlayışın ailelerin çocukların eğitiminde doğrudan sorumluluk alması ve onları evde eğitmeyi tercih etmeleriyle ortaya çıktığı söylenebilir (Aydın, 2002).

Şekil 8: Ev Okulları Ortamı



Kaynak: <https://www.telegraph.co.uk/family/schooling/hating-the-new-sats-meet-the-mums-who-chose-home-education-over/>

Ebeveynlerin ev okullarını tercih etmesinde birçok neden bulunmaktadır. Bu tercih sebeplerine örnek verecek olursak; dinsel farklılıklar, kamu okullarının güvenliği ile ilgili endişeler, kamu okullarının öğrenci mevcudunun fazla oluşu, zıt disiplin anlayışı, özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar için daha iyi bir öğrenme ortamı sağlaması, olumsuz arkadaş davranışlarından korunma, çocukların özel ilgi ve yeteneklerinin gelişimi için daha fazla zaman ayırabilme ve kamu okulları öğretim

programının yetersiz ya da eksik olduğuna dair inançlar gibi nedenleri saymak mümkündür.

Ev okulu uygulamasının avantajlı yönleri, çocukların kendilerine özgü özel durumları dikkate alınabilmektedir. Çünkü her çocuğun öğrenme hızı ve yöntemi farklılık göstermektedir. Bu uygulamada ebeveynler çocuklarının farklı hâllerini dikkate alarak onlar için en uygun metodu kullanma ya da kullandırma özgürlüğüne sahip bulunmaktadır.

Şekil 9: Ev Okulları Ortamı



Kaynak: <https://ghiroph.com/kindergarten-homeschool-ideas-i-will-do-my-best>

Bu uygulamanın dezavantajlarına bakılacak olursa, tartışmaların en büyüğü, çocukların sosyalleşme imkânlarının devlet okullarına göre az olduğu ve pahalıya mal olduğudur. Başka bir dezavantajı, ev okulu uygulamasının çocuğun aşırı koruyucu bir şekilde yetiştirilmesine neden olabilmektedir. Ancak bu da ebeveynlerin yaklaşımıyla yakından ilgilidir. Eğer gerekli tedbir alınırsa, bu konu problem olmaktan çıkacaktır (Özkaya, 2005).

Bu eğitim sistemini uygulayan ülkelerin en başında ABD, Avustralya, Kanada, Almanya, Fransa, Meksika, Güney Afrika, İngiltere ve Japonya gibi ülkeler gelmektedir.

Türkiye koşullarında evde eğitim potansiyelinin kıymetlendirilmesi ve hayata geçirilmesi hâlihazırdaki koşullarda oldukça güç görülmektedir. Nitekim evde eğitim olgusunun tercih edilmesinin en önemli sebeplerinden birisi ailelerin çocuklarını belirli bir dini inanca uygun olarak yetiştirmek istemeleridir. Bu gerekçenin ise Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının temel ilkelerinden olan laiklik ve laik eğitim ilkelerinin gereksinimleri ile çatışacağı açıktır

Milli Eğitimin Genel amaçlarından ve Öğretimin Birliği ilkesinden sapılarak, eğitimi bu şekilde ailenin tekeline bırakmak öğrencilerin çeşitli siyasi veya etnik fraksiyonların amaçları doğrultusunda yetiştirilmesi, kız çocuklarının okullara gönderilmemesi gibi sakıncalı olabilecek sonuçlar doğurabileceği değerlendirilmektedir (Şad ve Akdağ, 2010). Ayrıca ülkemizde 12 yıl zorunlu eğitim vardır ve bu eğitim de okullarda gerçekleştirilmektedir.

2.3.9. Mıknatıs Okulları

Bu okulların geliştirilmesindeki temel felsefe, zorunlu bölgelerin yarattığı politik muhalefeti engellemek ve belli insanların hayatını sürdürdüğü semt sınırlarının dışındaki değişik kökenlerden gelen öğrenci kesimlerini kendine mıknatıs gibi çekecek kadar iyi okulların oluşturulmasıdır (Barr ve Parrett, 1997).

Mıknatıs okullar, ırk ayrımcılığı ve etnik grupların toplumdaki izole edilmesini azaltmak amacıyla 1970'li yıllarda bilhassa ABD'deki büyük şehir üniversitelerinde geliştirilen, öğrencilerin ilgi duydukları konu sahalarına ağırlık veren okullarda eğitim görmeleri esasına dayanan alternatif okul türü olarak gelişim göstermiştir.

Mıknatıs okullarını, ananevi okul formundan ayıran üç farklı özellik bulunmaktadır (Aydın, 2012). İlk özelliği, hususi bir konu veya öğretim yöntemine dayalı birleştirilmiş bir programa sahip olmasıdır. İkincisi, coğrafik kayıt bölgesinin

dışındaki öğrencilerin de bu okullara kayıt yaptırabilmeleri ve sonuncusu öğrenci ve velilerin bu okulları kendilerinin seçmeleridir.

Şekil 10: Mıknatıs Okulları Sınıf Ortamı



Kaynak: <http://cooke.wps60.org/>

Bu mıknatıs okulların sahip olmaları beklenen diğer özellikleri (Inger, 1991);

- a. Mıknatıs okullar özelleştirilmiş bir temel program ve eğitim yaklaşımına sahip olmalı,
- b. Sahip oldukları temel ve özel eğitim programları kendi içinde tutarlı olmalı,
- c. Güvenli ve düzenli bir iklim sağlayarak öğrenmeyi besleyici bir çevre ve mükemmellik imajı oluşturmalı,
- d. Sağlamış olduğu mükemmellik imajı ile güdülenmiş öğrencileri, tercih edilen bir okul atmosferi yaratarak cezbetmeli,
- e. Kurumsal paylaşım ve bağlılık duygusu yaratarak hevesli öğretmen ve öğrenciler oluşturmalı,
- f. Bir çalışma alanı üzerinde yoğunlaşarak öğrencilerin kendileri, aileleri ve arkadaşlarının okul çalışmalarında sarf ettikleri gayret konusunda

kendilerini değerlendirmelerini sağlayarak, onları yönlendirmeye yardımcı olmalı,

- g. Okuluna bağlı ve karizmatik bir okul müdürlerine sahip olmalı,
- h. Genellikle bağlamsal öğretim, iş birliğine dayalı öğrenme ve öğretmen dayanışması gibi eğitim reformu davranışlarının uygulanmasını benimsemeli,
- i. Benimsenen eğitim reform davranışları uygulanmalı,
- j. Okul personeli genellikle kendi sorunlarını, okul bölgesinin onayını almadan kendi yöntemleri ile çözmeye özerkliğine sahip olmalı şeklinde belirtilebilir.

2.3.10. Reggio Emilia Okulları

Reggio Emilia okullarının eğitim felsefesi; kurucusu Malaguzzi'nin düşüncelerinin Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner ve diğer bazı akademisyenlerin görüşlerinden etkilenmesi ve sahip olduğu düşüncelerinin harmanlanarak sosyal bir yapısalcılığı aksetmesiyle oluşmuştur. Onun bu ilişkisel temelli eğitim düşüncesi, her bir çocuğun diğer çocuklarla etkileşim halinde olması, aile, öğretmen, toplum ve çevre ile müşterek ilişkilerin harekete geçirilmesi ve desteklenmesi üzerine yoğunlaşmıştır (Edwards, 2002).

Reggio Emilia akımının en önem arz eden özellikleri, iş birliğine dayalı bir yapıya sahip olması ve dokümantasyon dediğimiz öğrencilerin her türlü gelişim faaliyetlerinin kayıt altına alınmak suretiyle takip edilmesidir (Hewett, 2001).

Genelde sınıf içi veya doğal ortam içindeki etkinlikler vasıtasıyla öğretim gerçekleştirilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine uygun ortam koşullarını hazırlamak koşuluyla onlara ufak yönlendirmelerle özgür bir çalışma ortamı sunulmaktadır. Az önce de belirtildiği gibi bu okullardaki etkinliklerde proje odaklı çalışma ve bütün işleri ekip halinde işbirliği içinde yapmak amaçlanmaktadır. Bu suretle öğrenciler daha çocuk yaştan itibaren sorun çözmeye, takım çalışması ve planlı hareket etme konularında kendilerini geliştirebilmektedirler.

Şekil 11: Reggio Emilia Sınıf Ortamı



Kaynak: <http://www.saintannesdayschool.com/philosophy/reggio-emilia/>

Reggio Emilia okulların sahip oldukları ve sahip olması beklenen temel özellikleri (Yayla, 2015);

- a. Çocuk merkezli, aile ve öğretmen katılımlı bir okul olmaları,
- b. 4 ay-3 yaş ve 3-6 yaş okulları olarak iki farklı yaş gruplarına hitap etmeleri,
- c. Bu sistemin en önemli özelliklerinden biri “iş birliğine dayalı” bir öğrenme sistemine sahip olmaları,
- d. Yapılan etkinliklerde sosyal bir yapı içinde işbirliği vurgulanarak “*diyalog ile öğrenme ve birlikte hareket etme*” kavramları üzerinde durulmalı,
- e. Öğrenme, tek yönlü bilgi transmisyonu formunda olmamalı,
- f. Çocuklar kendi oluşturdukları düşünceleri “*proje*” ismiyle ifade edebilmeli,
- g. Öğretmenler öğrencilerin projelerini zaman parçalarına ayırarak, etkileşimlerle beraber gelişmesini sağlamalı,
- h. Tüm eğitim sürecine öğretmen, atölye sorumlusu ve ebeveyn dâhil olmalı,
- i. Çocuklara kazandırılmak istenen bilgiyi, didaktik biçimde edinmeleri yerine, çocukların proje sürecinde uygulayarak ve tecrübe ederek öğrenmeleri beklenmeli,

- j. Öğretmenler gözlem yapmak, not almak, video kaydı vb. yöntemlerle çocukların iç dünyasını yakından tanımaya çalışmalı,
- k. Dokümantasyon sürecinde çocukların her birinin gelişimlerinin kayıt edilmesinden ziyade, çocukların düşünceleri ve öğrenme süreçleri takip edilmeli şeklinde belirtilebilir.

Türkiye’de Reggio Emilia okullarının örneklerini Adana, Ankara ve İstanbul illerinde görmek mümkündür.

2.4. Türkiye’de Alternatif Okul Uygulamaları

Bilgi toplumu oluşumunun yaşandığı günümüzde, her sahada olduğu gibi eğitim sahasında da değişim ve dönüşüme dayalı olarak farklı gelişmeler olmaktadır. Eğitimin amacını ve okulların fonksiyonlarını yeniden tanımlamak bir gereklilik haline gelmiştir (Genç ve Eryaman, 2008).

Şekil 12: Alternatif Okul Sınıf Ortamı



Kaynak: <https://montessori.kapadokya.edu.tr/urgup-anaokulu>

Eğitimde kişinin tümüyle iyileştirilmesi amaçlanır. Bu kapsamda bireyin gelişimi bütün olarak ele alınmalıdır. Bireysel gelişim süreci bir bütün olarak incelendiğinde fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim arasında ayrılmaz bir bağın bulunduğu görülmektedir. Günümüz koşullarında davranışçı yaklaşımın etkin olduğu, bireysel özelliklerin dikkate alınmadığı ve sadece bilgi aktarımının olduğu okullar ihtiyaca cevap veremez hale gelmiştir. Bu husus akademisyenler dâhil pek çok eğitimci tarafından dile getirilmektedir (Başal, 20112).

Bu alternatif yaklaşımlardan biri olan Montessori eğitim yöntemi birçok ülkede uygulanmakta ve uygulamalar sonucunda çocukların gelişimleri üzerinde pozitif yönde ilerlemeler kaydettiği tespit edilmektedir. Ancak ülkemizde sınırlı sayıda da olsa son yıllarda Montessori yaklaşımının uygulanması okul öncesi eğitim alanında yeni modellerin denenmesi için fırsatlar yaratılmaktadır. Daha önceki bölümlerde de belirtildiği gibi Montessori yönteminde esas olan düşünce, “*insan doğuştan iyiye yöneliktir ve tek amacı kendini gerçekleştirmek*” olduğudur (Toran, 2011).

Türkiye’de Montessori metodu, Reggio Emilia yaklaşımı, KIDS Özel İdeal Anaokulu, Waldorf pedagojisi ve Orman Okulu ile Organik Okul uygulamaları görülmektedir. Her ne kadar farklı alternatif okul uygulamaları görülse de Türkiye’de yaygın olarak Montessori eğitimi verilmektedir. Montessori eğitiminin uygulandığı okulların bulunduğu iller ise; İstanbul, Ankara, Antalya, Aydın, Balıkesir, Bursa, Denizli, Eskişehir, İzmir, İzmit, Konya, Manisa, Mersin, Samsun, Tekirdağ illeridir.

Şekil 13: Orman Okulu



Kaynak: <https://almanokulu.com/2017/01/24/uluslararasi-orman-anaokullari-ve-outdoor-pedegojisi-semineri/>

2.5. Alternatif Okullarla İlgili Araştırmalar

Alternatif okullara yönelik literatürde birçok farklı çalışmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Çalışmanın bu kısmında alternatif okullara yönelik yapılan çalışmalar özet olarak ele alınacaktır.

Dünyada, bilhassa da ABD’de eğitim sistemlerinde farklı alternatif okul uygulamaları görülmekte ve bu uygulamaların sayısı gün geçtikçe artmaktadır. Ancak alternatif eğitim/okul kavramının Türkiye için yeni bir kavram olduğu görülmektedir. Özellikle 2010 yılı öncesine kadar çok kısıtlı bir sahada, kısıtlı imkânlarla faaliyetlerini sürdürdükleri görülmektedir.

Aşağıda verilen araştırmaların çok azı bu çalışma ile doğrudan ilgilidir. Dolaylı olarak çalışmaya katkıda bulunacak araştırmalara da yer verilmiştir. Yapılan araştırmalarda genel olarak nitel araştırma türü kullanılmıştır. Araştırma deseni genellikle durum çalışmasıdır.

Hiles (2018), çocukları Massachusetts'teki 3 Montessori okuluna kayıtlı olan 124 ebeveyne uygulanan bir anketin sonuçlarını ebevnlerin bu okulları tercih sebebini

ortaya koymak için analiz etmiştir. Araştırmacı, 4 nedenin ebeveynlerin Montessori eğitimi seçimini motive ettiğini göstermektedir. Bunlar, Montessori ilkelerinin çekiciliği, Montessori felsefesi veya okuldan beklentiler ve Montessori sınıfının çekiciliğidir. Hiles'e göre, ebeveynlerin karar vermelerini desteklemek için Montessori yöneticilerinin, Montessori eğitimi hakkında ebeveyn ve halkın bilinçlendirilmesine yatırım yapmaları ve potansiyel ailelere okul uyumu, sınıf ortamı ve uzun vadeli öğrenci sonuçlarıyla ilgili özel bilgiler vermesi gerektiğini ileri sürmektedir.

Abdulai (2018), Montessori Okul Öncesi Eğitimi modelinin ilke ve uygulamalarına, Gana'nın Ashanti bölgesinin Kumhanti metropolünde seçilmiş bazı erken çocukluk merkezlerinde, ne ölçüde uyulduğunu araştırmıştır. Bu kapsamda altı Erken Çocukluk Merkezinde altmış bir okul öncesi eğitimcisi çalışmaya katılım sağlamıştır. Çalışmada üç konu incelenmiştir; Katılımcıların Montessori modelini kullanarak öğretme niteliklerinin belirlenmesi, Montessori eğitimi çerçevesinde zamanlama ve zaman kullanımı ile öğretme ve öğrenme için kullanılan materyaller ve etkinliklerdir. Çalışma sonucunda Montessori eğitiminde eğitim görmemiş bireylerin, zamanlama ve zaman kullanımı konusunda yetersiz oldukları görülmüştür. Montessori materyallerinin çok az kullanıldığı tespit edilmiş, Montessori modelinin etkili bir şekilde uygulanmasını etkileyen engeller arasında öğretmen eğitimi eksikliği ve ebeveyn kaygıları ve talepleri olduğunu ortaya konulmuştur.

Dündar (2007) yapmış olduğu çalışmada da ülkemizde alternatif eğitim veren okulların istenen sayıda olmadığını, olanların da alternatif eğitim sistemini tam olarak karşılayamadığını vurgulamıştır. Çalışma kuramsal analitik çalışmadır. Araştırmacı konuyla ilgili derinlemesine literatür taraması yapmış ve elde ettiği bilgileri karşılıklı olarak taramış ve ölçütler doğrultusunda ayrıntılı olarak betimlemiştir.

Samnezhadi (2018) de incelemiş olduğu bir Montessori okulunda eğitimin gerektirdiği materyallerin eksikliğinden söz etmiştir. Taşdemir ve Bulut (2015) da ev okullarını inceleyen çalışmasında bahse konu alternatif okullar için materyal eksikliği sorununun olduğunu ifade etmiştir. Araştırma betimsel bir araştırmadır ve nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı bir durum çalışmasıdır. Bu çalışmada örnek olay

çalışması olarak ta bilinen durum çalışması yaklaşımı benimsenmiş, ve literatür taraması ve görüşme yolu ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Toran ve Temel (2014) yapmış olduğu çalışmada Montessori yaklaşımında bahse konu eğitimlerin verilmesinin çocukların kavram edinimleri (okula hazırlık seviyeleri, miktar ve zaman/sıralama bireysel/sosyal farkındalık, yön/konum, yapı/materyal,) açısından olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar deney grubundaki 4-6 yaş arası çocuklara verilen Montessori eğitiminin etkisini ölçmek amacı ile ön test-son test çalışması yapmışlardır.

Blank (1987) mıknaıs okullarında eğitim gören çocukların diğer okullarda öğrenim gören öğrencilere nazaran matematik ve okuma alanlarında başarı ortalamalarının çok yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Tösten ve Elçiçek, (2013) ev okullarını inceledikleri çalışmada maliyet problemlerine değinmişlerdir. Ev okulu uygulamasıyla çocukların nitelikli ve doğru eğitim alması amaçlanırken, uygulanabilirliğinde sosyalleşme, maliyet vb. gibi sıkıntılarının olduğunu tespit etmişlerdir.

O'Brein (2009) Orman Okulu'nun çocukların gelişiminde oynayabileceği rolü incelemiştir. –Bu kapsamda İngiltere’de Oxfordshire, Shropshire ve Worcestershire'daki yedi okuldan yirmi dört çocuk, Orman Okulu'na devam ederken sekiz aylık bir sürede araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Çocukların güven, motivasyon ve konsantrasyon, dil ve iletişim ile fiziksel becerilerindeki gelişmeler öğretmenler ve Orman Okulu liderleri tarafından kaydedilmiştir. Çalışma sonucunda özellikle de doğaya günlük yaşamlarının bir parçası olarak gören çocuklar için farklı öğrenme yöntemlerinin sunulduğu, uygulamaya dönük ders çözümlerinin sunulduğu tespit edilmiştir.

Koçyiğit ve Kayılı (2008) Montessori eğitimi alan öğrencilerin ana akım eğitim alan öğrencilere göre daha fazla sosyal becerilere sahip olduğunu tespit etmiştir. Genel tarama modeli kullanılan çalışma, Konya ilinde eğitim alan anaokulu öğrencileri ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda okulöncesi eğitim kurumlarında uygulanan müfredatın, Montessori yöntemi kullanılarak zenginleştirilebileceği, okulöncesi

öğretmenleri yapılacak seminer, konferans ve eğitimlerle Montessori yöntemi hakkında bilgilendirilebilecekleri ve sonraki yapılacak çalışmalarda Montessori eğitiminin çocukların diğer gelişim alanlarına etkisi incelenebileceği açıklanmıştır.

Bayhan ve Bencik (2008) yapmış olduğu çalışmada Waldorf okullarında eğitim alan çocukların hayal gücünün ve yaratıcılıklarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Waldorf eğitimin öğrencilere çok boyutlu bir öğrenme fırsatı sunduğunu, çocuklarda çevre bilincinin gelişmesine olan katkısını ve sanatsal ve objektif düşünce yapılarını geliştirdiğini ortaya koymuşlardır.

Çalışkan (2015) yapmış olduğu çalışmada organik okullara yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemiştir. Araştırma nitel yaklaşımla tasarlanmıştır. Olgubilim yöntemi kullanılan çalışmada Elazığ ve Van ilinde görev yapan eğitimcilerin görüşlerine yer verilmiştir. Bu çalışmada alternatif okulların doğa ile iç içe bir yapıya sahip olması, ezberden uzak yaşayarak öğrenmeyi sağlaması gerektiğini ifade etmiştir.

Turan ve Çalışkan (2015) da oyun tabanlı alternatif eğitimin çocukları daha sosyal hale getirdiği, çocukları bedensel, zihinsel ve sosyal açıdan geliştirdiğini ve bu yönüyle alternatif eğitim sunduğunu tespit etmiştir. Oyunun boşa geçirilen zaman değil de bireyin eğitimine önemli bir katkı sağlayan bir süreç olarak görülmesinin önemine değinmişlerdir. Çalışma sonucunda, eğitim programlarında alternatif bir yöntem olarak oyun tabanlı eğitime daha fazla yer verilmesini önermişlerdir.

Dahlin (2010) alternatif okullarla ana akım okulları karşılaştırmıştır. Araştırmacı alternatif okullarda eğitim görmüş olan/olmayanlardan oluşan 15-16 ve 18-19 yaş arasındaki öğrencilere anket uygulamıştır. Ana akım okullarda eğitim görenlerde sosyal ve ahlaki sorulara ilgi ve katılım her iki yaş grubunda da yaklaşık olarak benzer bulunurken, ancak Steiner Waldorf okullarında öğrencilerin yaşı arattıkça, sosyal ve ahlaki sorulara ilgi ve bağlılığı daha sık dile getirdikleri tespit edilmiştir. Steiner Waldorf öğrencilerinin daha olumlu tutumlar sergiledikleri değerlendirilmiştir.

Oberski (2006) Birleşik Krallık'ta faaliyet gösteren ve İngiltere'de 29 ve İskoçya'da 4 adet bulunan Steiner-Waldorf okullarını düşünme becerisini öğretme açısından incelemiştir. Araştırmacı ana akım okullarda programlarla sınırlandırılan hususlara yönelik düşünme becerisi geliştirildiğini, Waldorf okullarında ise düşünme becerisini gelecekte de kullanılabilecek şekilde geliştirildiğini ve geniş kapsama sahip olduğunu ifade etmiştir.



III. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma nitel yöntemle yapılmıştır. Nitel araştırma, sonuçlardan ziyade süreçle ilgilidir. Konunun derinlemesine incelemesine olanak sağlayan nitel araştırma, sorunun akılcı ve sistematik şekilde ortaya konulmasına ve çözülmesine yönelik en kısa yol olarak belirlenmiştir.

Bu yönetime bağlı olarak olgu bilim çalışması modeli seçilmiştir. Genellikle detaylı bir biçimde bilgi sahibi olunmayan olgulara odaklanmaktadır. Bu araştırmalar genellikle bir olguyu daha iyi bir şekilde tanımaya ve anlamaya yönelik açıklamalar ortaya koymaya yardımcı olur (Büyüköztürk, 2008).

Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan ve en yaygın kullanılan tekniklerden biri olan görüşme tekniği veri toplama tekniği olarak kullanılmıştır. Görüşme tekniğinde bireylerin deneyimleri, bakış açıları, duyguları ve algıları ortaya konulmaktadır. (Bogdan ve Biklen, 1992). Görüşme tekniğinden alınan veriler, içerik analizi yapılarak verilen cevapların odaklandığı temalar ortaya çıkarılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada içerik analizi tekniğinden istifade edilmiştir.

Görüşme tekniği kullanılarak benzer konulara yönelik farklı kişilerden aynı türde bilgilerin alınması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda bahse konu yöntem kullanılarak, alternatif okullarda görev yapan çalışma grubunda olan katılımcıların görüşlerinin alınması, öğretmenlerin bakış açıları ve çözüm önerilerinin ortaya konulması sağlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin verdikleri cevaplardan temalar oluşturulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Antalya ilinde bulunan Waldorf Okulda görev yapan, değişik branşlardaki öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak 15

öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada, çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden, ölçüte dayalı örnekleme tekniği kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme, araştırmacının keşfetmek, anlamak, perspektif kazanmak istediği ve çoğu şeyin öğrenilebileceği bir örneklem seçiminin zorunlu olduğu varsayımına dayanır. Bilgi açısından zengin durumlar, araştırmacının amacı açısından büyük öneme sahip konular hakkında çok şey öğrenebilecek durumlardır ve bu yüzden terim amaçlı örneklemedir (Merriam, 2013).

Ölçüte dayalı örnekleme tekniğinde temel anlayış önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan her bir olgunun birlikte anlamlı olmasıdır. Sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Ölçüte dayalı örneklem tekniği ile seçilen öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, araştırma 15 öğretmenle tamamlanmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan, veri toplama araçlarından biri olan görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Bu bağlamda katılımcılara açık uçlu sorulardan meydana gelen yarı yapılandırılmış bir görüşme formu uygulanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, yapılandırılmış görüşme formu kadar hatları keskin olmamakla birlikte yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek de değildir.

Yarı yapılandırılmış görüşme hazırlanmadan önce, araştırmacı tarafından literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda konu ile ilgili değişik araştırmacıların veri toplama araçları incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmacı tarafından taslak bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form amaca uygunluğunun belirlenmesi amacıyla 3 alan uzmanı, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ve 1 Türkçe uzmanına inceletilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra form araştırma sorularına uygun olarak, 6 maddeden oluşan bir yarı yapılandırılmış form halini almıştır.

Son şekli verilerek uygulamada kullanılacak hale getirilen görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. 1. bölüm öğretmenlere yönelik demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, görev süresi, görev yeri ve branş) içermekte, 2. bölüm ise araştırma sorularına yönelik açık uçlu 6 sorudan oluşmaktadır. “Varsa eklemek istediğiniz görüşlerinizi belirtiniz.” ifadesini içeren 6. soru için, yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin ek görüş belirtmediği veya belirtilen görüşlerin de kayda değer olmadığı saptanmıştır. Bu nedenle yarı yapılandırılmış görüşme formundaki 5 soru içerik analizine tabi tutulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Görüşme formları çoğaltılarak, tespit edilen alternatif okullardaki öğretmenlerden, tek tek randevu alınarak okullarına gidilmiştir. Tek tek okullara gidip çalışmanın amacı ve yöntemi açıklanmıştır ve cevaplarla ilgili ön bilgi verilmiştir. Her bir öğretmenle görüşme süresi yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

Alanya Waldorf Özel Yaşam okullarının anaokulu ve ilkokul kademelerinde görev yapan, matematik, İngilizce eğitimi, okul öncesi eğitim, beden eğitimi, çocuk gelişimi uzmanı, fen bilimleri eğitimi, sınıf öğretmeni ve sosyal bilimler eğitimi olmak üzere 8 değişik branştan 15 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Okulun fiziksel yapısının alternatif eğitime elverişli, öğrencinin deneyimleyerek öğrenmesine olanak sağlayan, doğada yapılan aktivitelere elverişli ve oyun temelli öğrenmeyi destekleyen nitelikte olduğu gözlenmiştir. Anaokulu kademesinde ikisi idari olmak üzere 13 eğitimci görev yapmaktadır.

Öğretmenlerin çoğunluğunun ses kaydına karşı tedirgin oldukları gözlendiği için öğretmenlerin cevapları araştırmacı tarafından yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından katılımcıların yetersiz veya eksik (evet-hayır gibi) cevaplarına karşın önceden hazırlanan sondaj sorular sorularak, cevapların ayrıntılı bir şekilde verilmesi sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler araştırmacı tarafından birkaç defa okunduktan sonra kodlanarak temalar haline getirilmiş ve tablolafıtırılmıştır.

Araştırmada elde edilen verilere göre alt temaların oluşturulması sürecinde araştırmacı birer birer tüm dökümleri okumuş ve yine birbirinden bağımsız olarak alt temaları oluşturmuştur. Daha sonra araştırmacı, verilerin her bir alt amaca yönelik cevapları alt temalar altında toplamıştır.

Verilerin analizinde soruların ve cevapların niteliklerine bağlı olarak bazı sorularda öğretmenlerin verdikleri cevaplarda ne çıkan temalar ortaya konulmuş, diğer bazı sorularda öğretmenlerin verdikleri görüşler doğrudan aktarılmış ve yorumlanmıştır. Burada ğretmenlerin bütün düşünceleri değil, araştırmacı tarafından her bir alt amaca hizmet edecek ilginlikte olan cevaplar, anekdotlar şeklinde verilmiştir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde elde edilen veriler, tablolar şeklinde verilmiş ve tablolar yorumlanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin verdikleri cevapların bazıları anektotlar şeklinde verilmiştir.

4.1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 3

Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişken		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Erkek	1	6
	Kadın	14	94
	Toplam	15	100
Yaş	20-30	6	41
	31-40	7	47
	41-50	1	6
	50 üzeri	1	6
	Toplam	15	100
Mesleki Kıdem	1-5	11	73
	6-10	2	13
	11-15	1	7
	16 ve üzeri	1	7
	Toplam	15	100
Branş	Okul Öncesi	9	60
	Sosyal Bilgiler	1	6,66
	Çocuk Gelişim Uzmanı	1	6.66
	Sınıf Öğretmeni	1	6.66
	Fen Bilimleri	1	6.66
	İngilizce	1	6.66
	Beden Eğitimi	1	6.66
Toplam	15	100	

Çalışmanın bu bölümünde kendisine mülakat formu uygulanan 15 katılımcının demografik özelliklerini yansıtan yaş, cinsiyet, meslekteki görev süresi ve branş bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde katılımcıların çok büyük çoğunluğunun (%94) kadın öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir. Öğretmenlerin yaş değişkenine göre durumları incelendiğinde; katılımcıların neredeyse yarısının (%41) 20-30 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Diğer taraftan 31-40 yaşa aralığında bulunan öğretmenlerinde dağılımının yüksek (%41) olduğu görülmektedir. 50 yaş üzerinde 1 katılımcının olduğu görülmektedir. Bahse konu katılımcının çocuk gelişim uzmanı olduğu değerlendirildiğinde, örneklem kümesindeki öğretmenlerin genelde 20-40 yaş arasında yoğunlaşmış olduğu görülmektedir.

Katılımcıların görev sürelerinin dağılımı incelendiğinde; büyük çoğunlukla (%73) mesleki görev sürelerinin ilk beş yılında oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin branşları incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%60) okul öncesi öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir. Antalya ilinde alternatif eğitim yöntemleri kullanarak eğitim veren okulların çoğunluğunun anaokulu kademesinde olması nedeniyle, çalışma grubunun çoğunluğunu okul öncesi öğretmenleri oluşturmuştur. Diğer taraftan sosyal bilgiler, yabancı dil, fen bilimleri ve sınıf öğretmenleri ile çocuk gelişim uzmanının da örneklem kümesinde olduğu görülmektedir. Bu çeşitliliğin uygulama ve yöntemlerin değerlendirilmesi ve sorunların ortaya konulması açısından farklı bakış açısı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

4.2. Alternatif Okulların Eğitim Sistemi ile Ana Akım Okulların Eğitim Sistemi Arasındaki Farklara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Alternatif eğitim ve klasik eğitim arasındaki farkların neler olduğuna yönelik katılımcılara soru sorulmuştur. Katılımcılar tarafından verilen cevaplarda öne çıkan temalar Tablo 4'te gösterilmektedir. Buna göre katılımcılar alternatif okullarda verilen eğitimin klasik eğitimden farklarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu farklara

bakıldığında, özgür eğitim ortamı, bireysel gereksinimlerin dikkate alınması, gönüllülük, katılımcılık, çocukların doğasına uygun ortam gibi temaların ön plana çıktıkları görülmektedir.

Tablo 4

Alternatif eğitim ve klasik eğitimin farklarına ilişkin görüşler

ALTERNATİF EĞİTİMİN FARKLILIKLARI	f
Gönüllülüğü esas alan özgür bir ortam ve bireysel yaklaşım	7
Yapılandırmacı ve gerçekçi eğitim yaklaşımı	6
Çocuğun yaşına, zekâ düzeyine ve ilgi odağına uygun yaklaşım	3
Çocuğun doğasına uygun ortam	4
Şiddetsiz eğitim, duygu farkındalığı	1

Ülkemizde klasik eğitim sisteminin genellikle ezberci bir yöntemle dayandığı ve çocukların bir yarış sürecine sokulduğuna yönelik yaygın olarak eleştiriler yapıldığı görülmektedir. Örneğin katılımcı bir öğretmen alternatif eğitimin klasik eğitimden farklarını ifade ederken bu eleştiriye vurgu yaptığı ve alternatif okulların farklı bir çözüm getirdiğini ifade ettiği görülmektedir (Ö-4):

Çocuklarımız arasında yarış olmaksızın yaparak ve yaşayarak öğrenmeleridir. Ezberci bir yaklaşımın olmamasıdır. Çocuklarımızın daha özgüvenli bir şekilde kendilerini ifade edebilmeleridir.

Alternatif eğitimde her bir öğrencinin ilgi alanı ve gereksinimleri, zekâ düzeyi ayrı olarak ele alınmakta olduğunu belirten Ö-13, çoklu zekâ kuramına göre de aynı sınıfta farklı zekâ düzeyinde olan bireylerin gereksinimleri dikkate alınarak eğitimlerin yürütülmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Alternatif okullarda verilen eğitimlerde öğrencilerin bahse konu farklılıklarının klasik ve tek düze eğitimden farklı olarak dikkate alındığı bir katılımcı öğretmen tarafından aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir (Ö-13):

Günümüzde, çoğunlukla bir sınıftaki öğrencilerin aynı anda, aynı yöntemle, aynı konuyu öğrenebileceği varsayımına dayanılarak toplu eğitim yapılmaktadır. Oysa öğrenmenin

gerçekleşebilmesi için öğrenilecek konunun zorluğu ile öğrenenin yeteneği arasında denge olması gerekir. Bir sınıftaki tüm öğrencilerin aynı yeteneğe sahip olduğunu düşünmek olanaksızdır. Bireysel eğitim çocuğun kendi hızında öğrenmesine olanak tanır.

4.3. Türkiye'de Uygulanan Alternatif Eğitim Metot/Model/Yaklaşımlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara Türkiye’de uygulanan alternatif eğitim metotları, modelleri ve yaklaşımları ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde alternatif okulların öğrencilere yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı tanıdığı, kaliteli ve bireylerin ilgi alanlarını dikkate alan bir eğitim imkânı sunduğu, ezberden ziyade anlayarak öğrenme sağladığına ilişkin görüşlerin sıklıkla vurgulandığı görülmektedir. Katılımcıların alternatif eğitim metot ve uygulamalarına olumlu baktığı ve destekledikleri görülmektedir.

Tablo 5

Öğretmenlerin alternatif eğitimin metot, model ve yaklaşımlarına ilişkin görüşleri

MODEL/METOT/YAKLAŞIMLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLER	f
Yaparak ve yaşayarak öğrenme imkânı tanır	8
Kaliteli eğitim sunar	6
Bireylerin ilgi alanlarını dikkate alan bir eğitim imkânı sunar	8
Ezberden ziyade anlayarak öğrenme sağlar	3

Örneğin bir katılımcı (Ö-14) bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmektedir.

Alternatif eğitimin olması her çocuğun kendi sorumluluğunu bilmesine olanak sağlıyor. Alternatif eğitimin öğrenci merkezli olması çocuğun özgüvenini artırıyor ve bir birey olarak çocuk kendisini daha iyi ifade edebiliyor. Doğayla ve yaşamla iç içe olması çocuğu daha somut şeylere yönelterek ona daha iyi öğrenme fırsatı sunuyor ve çocuğun kafasında eğitim daha iyi şekilleniyor. Çocuk tek dizelikten çıkarak olaylara daha eleştirel bir yönle bakabiliyor.

Bu açıklamaya bakıldığında katılımcı öğretmenin alternatif okulların yöntem ve uygulamalarına gayet olumlu baktığı, alternatif okulların fonksiyonlarını

benimsemiş olduğu görülmektedir. Diğer taraftan öğretmenlerin alternatif eğitim ile alakalı birtakım kaygıları taşıdığı da görülmektedir. Örneğin ülkemizde okulların sayısının az olduğu, öğrencilerin geleceğine yönelik ailelerin kaygı taşıdıkları, uzmanlaşmanın az olduğu, eğitim yardımcısı materyallerin pahalı olduğuna yönelik görüşleri de belirtmiş oldukları görülmektedir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bu olumsuzluklara rağmen genel anlamda öğretmenlerin alternatif okullarda verilen eğitimi benimsedikleri ve ülkemizde uygulanmasının faydalı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Örneğin katılımcı bir öğretmenin bu sistemin ülkemizde uygulanabileceğine yönelik değerlendirmesi aşağıda görülmektedir (Ö-10).

Ülkemizde alternatif okullar gelişim basamaklarını tamamlamış değildir. Eğitim ailede başlar, okul devamını destekler. Uygulamanın sonuç verebilmesi için ailelerin öncelikle eğitilmesi gerekir. Türkiye'nin doğal ortamı bu metotların gelişimi için uygundur. Üniversiteden mezun öğretmenler daha da donanımlı ve bilgili olursa, doğru eğitimi alırsa bu metotlar daha da geliştirilebilir.

Buna göre alternatif okulların ülkemizde benimsenmesi açısından bir zihniyet ve altyapı oluşması gerektiği gerçeği ortaya çıkmaktadır. Öncelikle ailelerin bu sistemi benimsemesi gerektiği, daha sonra ise ülkemizde gerekli altyapının sağlanmasının gerekli olduğu vurgulanmıştır.

4.4. Ana Akım ve Alternatif Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının Benzer ve Farklı Yönlerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Katılımcılara, ana akım okullar ve alternatif okullardaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının benzer ve farklı yönlerine yönelik soru sorulmuştur. Katılımcıların cevaplarından hareketle ana akım okullar ve alternatif okullardaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının alternatif okullar lehine farklı yönlerine yönelik bir tablo oluşturulmuştur.

Tablo 6

Katılımcıların alternatif okulların ölçme ve değerlendirmedeki farklarına dair görüşleri

ÖLÇME DEĞERLENDİRME ÖZELLİKLERİ	f
Süreç odaklı olma	7
Bireye yönelik olma	8
Rekabete yer vermeme	5
Kendi kendini değerlendirme	5

Kendilerine yöneltilen soru karşısında katılımcıların %39'luk dilime sahip önemli bir kısmı, iki okul tipi arasındaki en önemli ölçme değerlendirme farkının alternatif okullarda “değerlendirmenin sonuç yerine süreç odaklı” olduğu yönünde görüş bildirmeleridir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılar, ana akım okullarda ölçme değerlendirmenin eğitim-öğretim uygulamaları sürecinde değil, sürecin sonunda yapıldığını belirtmişlerdir. Bu durumun öğrencinin doğasına uygun olmadığına dikkat çeken katılımcılar, alternatif okullarda yapılan süreç odaklı ölçme değerlendirmenin hem öğrencileri doğal ortamlarında gözleme ve değerlendirme fırsatı verdiği hem de öğrencileri stresten uzak tuttuğuna dikkat çekmişlerdir. Katılımcılardan biri konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir (Ö-5):

Alternatif okullarda ölçme ve değerlendirme odak nokta değildir. Çocuk oyunla, yaparak yaşayarak öğrendiği için ezber yok. Çocuk gerçekten öğreniyor. Değerlendirmeden çocuğun haberi olmaz ki çocuklar kendi aralarında kıyaslama yapmaz.

Ana akım okullar ve alternatif okullar arasındaki ölçme ve değerlendirme uygulamaları farkları hususunda katılımcıların %22'si alternatif okullardaki ölçme değerlendirme uygulamalarının öğrencileri ana akım okullardaki gibi toplu olarak değil de “bireysel farklılıkları gözeterek” değerlendirdiğine vurgu yapmışlardır. Bu yönde görüş bildiren katılımcılar, bireysel farklılıkları dikkate alarak yapılan bir değerlendirmenin öğrencileri rekabetten uzak tuttuğuna, her öğrenciyi kıymetli varsaydığına ve çoklu zekâ görüşü kuramının da savunduğu gibi her bireyin farklı yeteneklerine odaklandığına dikkat çekmişlerdir.

Katılımcıların %22’lik bir diğeri kısmı, ana akım okullarda yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarının öğrencileri birbirleriyle “rekabet etme” ye sevk ettiğini ve bu durumun öğrencilerin gelişimi açısından çok sakıncalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu katılımcılar, alternatif okullarda yapılan ölçme değerlendirmenin sınava yönelik olmadığını ve bu okullarda öğrencilerin doğal öğrenme ortamlarında sınavsız bir şekilde değerlendirildiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların %17’lik dilimini oluşturan diğeri bir kısmı ise alternatif okullarda öğrencilerin kendi kendilerini ölçme ve değerlendirmeye tabi tutma imkânına sahip olduklarını ifade etmiştir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılar, ana akım okullardan farklı olarak alternatif okullarda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının yalnızca öğretmen tarafından yapılmadığına dikkat çekmişlerdir. Bu okullarda öğrenciler öğrenme uygulamaları esnasında kendi kendilerini değerlendirmekte, kendilerine sağlanan ortam ve materyaller sayesinde yanlış ve doğrularını kolaylıkla fark edebilmektedir. Ölçme değerlendirme süreci esnasında öğretmen yalnızca rehberdir ve öğrenciyi gözleyerek gereken durumlarda ufak müdahalelerde bulunmaktadır.

4.5. Alternatif Okullardaki Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alternatif okullarda verilen eğitim ile ilgili katılımcılara gözlemledikleri sorunların olup olmadığı sorulmuştur. Verilen cevaplar incelendiğinde; velilerin ön yargıları, beklentileri ve sınırlı bilgiye sahip olmalarının bir sorun olarak öne çıktığı görülmüştür. Ailelerin bu eğitim sistemine karşı güvensiz bir tutum sergilediği, çocuklarının gelecek eğitim süreçleri açısından birtakım kaygılar taşıdığı, alternatif eğitim sistemine adapte olamadıkları katılımcılar tarafından ifade edilmiştir.

Tablo 7

Katılımcıların alternatif okulların sorunlarına yönelik görüşleri

SORUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLER	f
Velilerin ön yargılı olmaları	7
Velilerin sınırlı bilgiye sahip olmaları	8
Velilerin güvensiz bir tutum sergilediği	6
Velilerin alternatif eğitim sistemine adapte olamadıkları	5

Örneğin katılımcı bir öğretmen velilerin alternatif okullar hakkındaki bilgi eksikliğini ve sisteme adapte olamadıklarını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir (Ö-12):

Velilerin bilinçli olmaması, başkalarından duyup gelip beklentilerinin yüksek olması, verilen seminerlere katılım sağlamadıkları zaman okulla iş birliğine geçerken zorlanmaları.

Diğer taraftan başka bir katılımcı velilerin kaygısını aşağıdaki şekilde açık biçimde ifade etmiştir (Ö-10):

Türkiye’de aileler alternatif okullara ayak uydurmakta zorlanır ve eğitim metoduna güveni azdır. Çocukları için gelecek kaygısı yaşamaktadır. Akademik eğitimden geri kaldığını düşünür.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre, alternatif eğitimde sorun olarak görülen alanlardan birisi de uzman eksikliğinin olmasıdır. Alternatif eğitim veren okullarda çalışabilecek pedagojik temele sahip öğretmen sayısının az olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Alternatif okullarda erken yaşlarda verilen okuma-yazma ve matematik bilgisi eğitimlerinin, bazı öğretmenler tarafından bir sorun olarak görüldüğü de tespit edilmiştir. Bazı katılımcılar da erken yaşlarda bahse konu eğitimlerin verilmesinin olumlu etkilerinin olduğunu ifade etmişlerdir. Zira alternatif eğitimde öğrencinin ilgi odağı, zekâ seviyesi, gereksinimleri dikkate alındığından özel yeteneklerini keşfetmesi ve buna uygun eğitimlerin verilmesi tek düze eğitimin standart kalıplarından sıyrılmaya yardımcı olduğu ifade edilmektedir.

4.6. Alternatif Okullardaki Sorunların Çözümüne Yönelik Öğretmenlerin Önerileri

Katılımcılara alternatif okullarda gözledikleri sorunların çözümlerine dair görüşleri sorulmuştur. Bu doğrultuda katılımcılar çoğunlukla benzer sorunlara ve benzer çözüm yollarına dikkat çekmişlerdir. Katılımcıların cevaplarından hareketle oluşturulan çözüm temaları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Katılımcıların alternatif okullardaki sorunların çözümüne yönelik görüşleri

ÇÖZÜM TEMALARI	f
Okul tanıtımı	7
Aile eğitimi ve bilgilendirilmesi	8
Öğretmen yetiştirme programları	6
Okul sayısı ve maddi desteğin artırılması	5

Kendilerine yöneltilen soru karşısında katılımcıların önemli bir kısmı, karşılaşılan en büyük problemlerden birinin alternatif okulların bilinirliğinin az oluşu karşısında okul tanıtımı yapmanın önemli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılar, alternatif okulların etkili bir şekilde tanıtılması adına gerekirse medyanın da kullanılması gerektiğini savunmuşlardır.

Katılımcıların bir kısmı ise alternatif okullara ve burada uygulanan eğitim-öğretim uygulamalarına karşı ailelerin temkinli yaklaştıklarını hatta bu davranışın bazen olumsuz ön yargıya varabildiğini ifade etmiştir. Katılımcılar bu durum karşısında ailelerin bilgilendirilmesi gerektiğini, okullarda uygulanan etkinliklere

yönelik veliler için seminerler düzenlenmesinin faydalı olabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılar, bilgilendirme seminerleri sayesinde ailelerin alternatif okullara güvenlerinin artacağı ve veli okul arası bağın kuvvetleneceği yönünde fikir birliğine varmışlardır.

Öğretmen yetiştirme programları da yine katılımcılar tarafından alternatif okulların çözümüne yönelik olarak sunulan bir diğer öneridir. Bu konuda katılımcıların önemli bir kısmı, alternatif okulların en önemli sorunlarından birinin bu okullarda uygulanan eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik yetişmiş eleman sayısının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple katılımcılar, alternatif okullarda görev yapan veya yapmak isteyen öğretmenlere yönelik eğitim seminerleri verilmesini böylece öğretmenlerin daha donanımlı hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar, üniversitelerde bu okullarda uygulanan yöntem ve teknikler hakkında kapsamlı bilgi verilmediği, bu sebeple de bu okulların eğitim-öğretim uygulamalarını içeren bilgilerin üniversitede ayrı bir ders olarak okutulması gerektiğini savunmuşlardır.

Okul sayısı ve maddi desteğin artırılması konusunda katılımcılar, alternatif okullara en önemli desteğin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilebileceğini savunmaktadırlar. Alternatif okulların sayıca artırılması, bu okullarda kullanılan eğitim materyallerini temin etmek ve öğrenme ortamını düzenlemek adına ihtiyaç duyulan maddi desteğin sağlanmasının önemli olduğu katılımcılar tarafından dikkat çekilen konulardan biridir. Katılımcılardan biri alternatif okulların yalnızca okul öncesi düzeyinde olmasının büyük bir sorun olduğunu, bu sebeple alternatif okulların ilkokul, ortaokul ve lise seviyesinde de açılması ve sayısının artırılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu katılımcı, konuyla ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir (Ö-13):

Waldorf anaokullarında çocuklar erken yaşlardan itibaren matematik işlemleri, okuma yazma gibi akademik çalışmalara başlarlar. Özellikle erken dönemde okuma yazma eğitimi verilmesi eleştirilen konulardan birisidir. Bu eleştirinin temel nedeni çocukların ilkokula okuma yazma bilerek başlamasının çocuk açısından problem yaratacağı olarak sunulur. Oysa asıl problem çocuğun bu açıdan verimli olan dönemlerinin toplu eğitime, yani herkesin aynı anda öğrenmesi uygulamasına kurban edilmesi ve

kişisel öğrenme farklılıklarının değer kazandığı ve dikkate alındığı bir sistem olmamasıdır.

Elde edilen bulgulara bakıldığında, ana akım okullarda bulunan sorunlara benzer olmasa da, alternatif okullarda da uygulamaya yönelik sorunların olduğu tespit edilmiştir. Bu sorunların nerelerden kaynaklandığı ve nasıl çözüleceğine yönelik öğretmenlerin sundukları öneriler detaylı ve önem arz etmektedir.



VI. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada Antalya ilinde faaliyet gösteren Waldorf okullarda görev yapan öğretmenlere alternatif okullarda kullanılan yöntemler, yapılan uygulamalar ve karşılaşılan sorunlara yönelik görüşleri sorularak analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında çıkarılan sonuçlar literatür ile karşılaştırmalı olarak verilmiştir.

Alternatif okullara yönelik öğretmenlerin genel olarak olumlu baktıkları, bu okullarda verilen eğitimi benimsedikleri ve faydalı olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenler tarafından bu okullarda verilen eğitimin ezberci olmaktan uzak, bireysel ilgi alanlarını ve gereksinimlerini dikkate alan, doğal ve özgür ifade ortamı sunan ve doğa ile iç içe bir yapıya sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda alternatif okulların bireye odaklı, standartlara bağlı olmayan, özgürlükçü ve yenilikçi, sosyal açıdan bireyi kuvvetlendiren bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir. Bu özellikleri ile alternatif okulların ana akım okullardan farklılaştığı sonucuna varılmıştır. Çalışkan (2015) yapmış olduğu çalışmada organik okullara yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerini incelemiş ve alternatif okulların doğa ile iç içe bir yapıya sahip olduğunu, ezberden uzak, yaşayarak öğrenmeyi sağladığını ifade etmiştir. Toran ve Çalışkan (2015) da oyun tabanlı alternatif eğitimin çocukları daha sosyal hale getirdiğini, çocukları bedensel, zihinsel ve sosyal açıdan geliştirdiğini ve bu yönüyle alternatif eğitim sunduğunu tespit etmiştir. Koçyiğit ve Kayılı (2008) Montessori eğitimi alan öğrencilerin ana akım eğitim alan öğrencilere göre daha fazla sosyal becerilere sahip olduğunu tespit etmiştir. Bayhan ve Bencik (2008) yapmış olduğu çalışmada Waldorf okullarında eğitim alan çocukların hayal gücünün ve yaratıcılıklarının diğer çocuklara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmada alternatif okulların ayırt edici özelliklerinin literatürde yapılmış olan çalışmalar ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcılara, ana akım okullar ve alternatif okullardaki ölçme ve değerlendirme uygulamalarının benzer ve farklı yönlerine yönelik soru sorulmuştur.

Bu soru karşısında katılımcılar her iki okul tipinin benzer ve farklı yönlerine dair görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler doğrultusunda alternatif okulların ana akım okullardan farklı olarak sonuç yerine süreç odaklı bir ölçme-değerlendirme yaptığı; değerlendirme esnasında tüm öğrencileri toplu olarak ele almak yerine her bireyi kendi sahip olduğu değerler ve yetenekler çerçevesinde değerlendirdiği; sınavsız bir eğitim sayesinde öğrenciler arasında meydana gelebilecek rekabetin oluşumuna ve öğrencilerin sınav kaygısına girmesine fırsat vermediği; öğrencilere süreç esnasında kendi kendilerini değerlendirme olanağı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ülkemizde uygulanmakta olan alternatif eğitime yönelik öğretmen görüşlerinde genellikle problemlere odaklanıldığı görülmüştür. Öğretmenlerin ülkemizde bu tip eğitim sisteminin çok bilinmediğini, uzmanlaşma sıkıntısı yaşandığını, okul sayısının az olduğunu ve akademik kaygıları beraberinde getirdiğini ifade ettikleri görülmektedir. Aynı zamanda bu okulların yararlarından bahseden öğretmenlerin ise eğitimin kaliteli, bireye odaklı, yaşayarak öğrenme sağlayan, eleştirel bakış kazandıran bir eğitim sistemi olduğunu ifade ettikleri görülmüştür. Bahse konu görüşler ve sorunların literatürde bu konuda yapılan çalışmalar ile uyumlu olduğu tespit edilmiştir.

Alternatif okullarda görülen sorunlardan bazılarının uzman eksikliği ve materyal eksikliği olduğu sonucuna varılmıştır. Ülkemizde alternatif okullarda eğitim verebilme açısından pedagojik altyapıya sahip öğretmenlerin yetiştirilmediği ve mevcut sayının da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Diğer taraftan alternatif okulların materyal açısından da yüksek maliyetler gerektirdiği ve bunların tedarik edilmesinde problemler yaşandığı saptanmıştır. Zira DüNDAR (2007) yapmış olduğu çalışmada da ülkemizde alternatif eğitim veren okulların istenen sayıda olmadığını, olanların da alternatif eğitim sistemini tam olarak karşılayamadığını vurgulamıştır. Taşdemir ve Bulut (2015) da ev okullarını inceleyen çalışmasında bahse konu alternatif okullar için materyal eksikliği sorununun olduğunu ifade etmiştir. Samnezhadi (2018) de incelemiş olduğu bir Montessori okulunda eğitimin gerektirdiği materyallerin eksikliğinden söz etmiştir.

Katılımcılara sorulan alternatif okullarda gözledikleri sorunların çözümlerine yönelik önerilerine dair soru karşısında katılımcılar çoğunlukla benzer sorunlara ve benzer çözüm yollarına dikkat çekmişlerdir. Katılımcılar, alternatif okulların sorunlarını çözmek adına okul tanıtımlarının artırılması, ailelerin alternatif okullar konusunda bilgilendirilmesi, bu okullarda görev yapan veya yapmak isteyen öğretmenlerin donanımlarını artırmak adına yetiştirme programlarının yapılması, yalnızca okul öncesi düzeyinde değil farklı eğitim-öğretim basamaklarında da okul sayısının ve bu okullara sağlanan maddi desteğin artırılması yönünde fikir beyan etmişlerdir.

Alternatif okullarda verilen matematik ve okuma-yazma eğitiminin çocukların gelecekte eğitimlerini olumsuz etkileyeceğine dair birtakım kaygıların da taşındığı tespit edilmiştir. Ancak alternatif eğitim sistemlerinde kişiye özel olarak belirlenmesi, tüm öğrencilerin aynı eğitime tabi tutulmaması prensibi esas alındığından, erken yaşta verilen bu eğitimlerin çocukların bireysel gelişimi açısından faydalı olacağı alınan görüşlerde vurgulanmıştır. Nitekim Toran ve Temel (2014) yapmış olduğu çalışmada Montessori yaklaşımında bahse konu eğitimlerin verilmesinin çocukların kavram edinimleri (okula hazırlık seviyeleri, miktar ve zaman/sıralama bireysel/sosyal farkındalık, yön/konum, yapı/materyal,) açısından olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Blank (1987) ise mıknaş okullarında eğitim gören çocukların diğer okullarda öğrenim gören öğrencilere nazaran matematik ve okuma alanlarında başarı ortalamalarının çok yüksek olduğunu tespit etmiştir. Tösten ve Elçiçek, (2013) ev okullarını incelediği çalışmada maliyet problemlerine değinmiştir.

Çalışma sonucunda alternatif okullarda görev yapan öğretmenlerin, bu okullara ilişkin olumlu bir görüş sergiledikleri ve bu okulları faydalı buldukları gözlenmiştir. Ayrıca, bu okulların öğrencilere özgür bir ortam sunduğu ve gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, öğretim esnasında farklı strateji, yöntem ve tekniklerin uygulandığı, daha çok bireyi odağa alan bir ölçme ve değerlendirilmenin yapıldığı görülmektedir. Velilerin kaygıları ve bilgi eksiklikleri, materyal eksikliği gibi sorunların da öğretmenler tarafından önemle vurgulandığı görülmüştür.

5.2. Öneriler

Alternatif okulların tanıtımı artırılarak bu okulların uyguladığı eğitim-öğretim faaliyetleri hakkında toplum bilinçlendirilmelidir. Ayrıca bu okullar, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenerek sayıca artırılmalı ve okullardaki uygulamalar konusunda öğretmenler ve veliler için ayrı ayrı seminerler düzenlenmelidir. Alternatif okullara yönelik yetişkinlerin bilgisinin sınırlı olması, bu okullara yönelik ön yargının artmasına neden olmaktadır. Bu bağlamda özellikle velileri bilinçlendirmeye yönelik farklı eğitimlerin verilmesi gerekir. Bu sayede alternatif eğitime karşı ön yargıların kırılacağı, velilerin bu okullar hakkında gerçekçi beklentileri taşıyacağı ve bu okullara yönelik ilginin artacağı düşünülmektedir.

Alternatif okulların uyguladığı ölçme değerlendirme faaliyetleri yapılandırmacı eğitimin de temelinde olan “çocuğa görelilik” ilkesiyle örtüşmektedir. Bu doğrultuda ana akım okullarda da alternatif okullarda uygulanan bireysel farklılıkları gözetin, olumsuz bir rekabet ortamının oluşmasına ve öğrencilerin sınav stresine girmesine fırsat vermeyen, öğrencilerin kendi yanlış ve doğrularını görebilmelerine imkân sağlayan, süreç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi önem arz etmektedir.

Alternatif okullarda uzman yetersizliği olduğu, bu çalışmaya katılanlar tarafından ifade edilmiştir. Bu bağlamda ülkemizde alternatif eğitim verebilecek pedagojik alan bilgisine sahip öğretmenlerin üniversitemizde yetiştirilmesinin sistemin uzman eksikliği sorununun giderilmesi açısından faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

Bu çalışmaya benzer şekilde örneklemin alternatif okul yöneticileri veya okulda öğrenim gören öğrencilerin velilerinden oluşturulacak şekilde yeni çalışmalar yapılarak bu çalışma ile karşılaştırmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Diğer taraftan bu çalışma Antalya ilinde faaliyet gösteren Waldorf okulları kapsamıştır. Bu kapsamda ülkemizde farklı illerin örnekleri dikkate alınarak gelecekte çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Alternatif okulların ÷lkemizde özel girişimler sonucunda açılmakta olduğu gör÷lmektedir. Diğer bazı ÷lkelerde kamu desteği ile bu tür okulların açılabil-diği gör÷lmektedir. Bu okullara kamu desteğinin sağlanması için uzman eksikliği ve materyal eksikliği gibi problemlerin giderilmesi açısından fayda sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığının ana akım okullara ilave olarak, alternatif okulların işleyişine yönelik girişimlerde bulunması da önerilmektedir. Diğer taraftan MEB tarafından bu okulların yaygınlaşması açısından mevcut özel alternatif okullara teşvik sağlanması önerilmektedir.



KAYNAKÇA

- Abdulai, A. (2018). Examining the Montessori Model of Early Childhood Education in Ghana: The Gap between Policy and Practice, *Journal of Education and Practice* Vol.9, No.2, 56-68.
- Akdağ, B. (2006). Alternatif Eğitim Modelleri, *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, s.34-44.
- Aydın, İ. (2015). *Alternatif Okullar*. Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barr, R. D., & Parrett, W. H. (1997). *How To Create Alternative, Magnet, and Charter Schools That Work*. National Educational Service, 1252 Loesch Road, PO Box 8, Bloomington, IN 47402-0008.
- Başal, H. A. (2012). *Gelişim ve Psikoloji Nasıl Mutlu ve Başarılı Bir Çocuk Yetiştirebiliriz?*, 5.Baskı, Ekin Yayın, Bursa.
- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, s.15-25.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (1992) *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*, Boston: Allyn and Bacon.
- Bridgeland, J., Dilulio, J., & Morrison, K. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises, LLC, and Peter D. Hart Research Associates for the Bill & Melinda Gates Foundation.
- Blank, Rolf K. (1987). Comparative Analysis of Local Planning and Development of Magnet Schools. In Rolf K. Blank and Paul R. Messier, (Eds.), *Planning And Developing Magnet Schools: Experiences And Observations*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement, ED 284 946 (individual paper, ED 284 954).
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları

- Çalışkan, E. F. (2015). *Eğitimde Alternatif Bir Model Olan Organik Okul'a İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Çıkkılı, Y. (2012). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar, Kadir Keskinlik (Editör). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dahlin, B. (2010). A state- independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. *Journal of Beliefs & Values*, 31(2), 165-180.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık.
- Durakoğlu, A. (2011). Montessori sisteminin Türkiye'nin okul öncesi eğitim sistemiyle karşılaştırılması. *20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri*, Burdur.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri Ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Edwards, C. P. (2002). Three Approaches From Europe: Waldrof, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*. Volume 4, Number 1.
- Ergün, M. (2016). *Modern Eğitim Sistemi*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık
- Fidan, N. ve Erden M., (1987). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, Kadıoğlu Matbaası, s.121-122-149.
- Genç, Z. S., Eryaman, M. Y. (2008). Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, *Sosyal Bilimler Dergisi, Afyon Kocatepe Üniversitesi*, 9, (1), s.89-102.
- Gezer, İ. (2007). *Nasıl Bir Eğitim, Eğitimde Alternatif Arayışlar*, İstanbul, Bakış Yayınları.

- Hewett, V. M. (2001). Examining the Reggio Emilia approach to early childhood education. *Early childhood education journal*, 29(2), 95-100.
- Hiles, E. (2018). Parents' Reasons for Sending Their Child to Montessori Schools. *Journal of Montessori Research*, 4(1), 1-13.
- Hesapçioğlu, M. (2006). Alternatif Eğitim: Kuramsal Temeller, Eğitim Akımları, Uygulama". *Eğitim Zil ve Tenefüs Dergisi*. 6, s. 32-33.
- <http://cooke.wps60.org/>, Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.
- <http://swamplot.com/the-biggest-montessori-classroom-youve-ever-seen-is-now-in-session-in-the-post-oak-school-gym/2017-09-14/>, Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.
- <http://www.estonoesaescuela.org/bitacora/2014/5/15/de-vallei>, Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.
- <http://www.saintannesdayschool.com/philosophy/reggio-emilia/>, Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.
- <http://www.summerhillschool.co.uk/gallery.php>, Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.
- <https://almanokulu.com/2017/01/24/uluslararasi-orman-anaokullari-ve-outdoor-pedegojisi-semineri/>, (Erişim: 12 Mart 2019).
- <https://ghiroph.com/kindergarten-homeschool-ideas-i-will-do-my-best>, Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.
- <https://montessori.kapadokya.edu.tr/urgup-anaokulu>, Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.
- <https://vimeo.com/gestaltcs>, Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.
- https://www.baraboo.k12.wi.us/stories/Lost_and_Found_in_North_Freedom.cfm, Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.
- <https://www.prairiemoon.org/why-waldorf>, Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.
- <https://www.telegraph.co.uk/family/schooling/hating-the-new-sats-meet-the-mums-who-chose-home-education-over/>, Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.

<https://www.thetechadvocate.org/14-project-based-learning-activities-science-classroom/>, Erişim Tarihi: 12 Mart 2019.

Inger, M. (1991) Improving Urban Education With Magnet Schools, *ERIC/CUE Digest*, Number:76.

Kyle, K. ve Jenk, C. (1998). Theoretical and Historical Case for Democratic Education In The United States. *Educational Studies*. 33 (2), 20-150.

Kaygısız, İ. (1997). Eğitim Felsefesi ve Türk Eğitim Sisteminin Felsefi Temelleri. *Eğitim ve Yaşam Dergisi*, (8), s.5-15.

Kaya, Z. (2008). Eğitimin Psikolojik Temelleri, zcan Demirel, Zeki Kaya (Editör). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, Pegem Akademi Yayıncılık s.95-127.

Koçyiğit, S. Ve Kayılı Gökhan (2008). Montessori Eğitimi Alan ve Almayan Anaokulu ğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), s.511–516.

Oberski, I. (2006). Learning to think in Steiner-Waldorf schools. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 5(3), 336-349.

O'Brien, L. (2009). Learning outdoors: the Forest School approach. *Education* 3–13, 37(1), 45-60.

Ogletree, E. J. (1998). International Survey of the Status of Waldorf Schools. US Department of Education, Educational resources Information Center (ERIC).

kszoğlu, A. (1999). Eğitimin Tarihi Temelleri, Leyla Küçükahmet (Editör). *ğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul, Alkım Yayınevi, s.109-115.

zdağ, S.A., (2014). *Montessori Metodu'nun Eğitim Mekânlarına Yansıması zerine Kavramsal Bir Analiz*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

zdemir S., Yalın, İ. ve Sezgin, F., (2012). *Eğitim Bilimine Giriş*, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Kane, P.R. (1991). Independent Schools in American Education. *Teachers College Record*. 92 (3), 396-408.

- Lillard, A., & Else-Quest, N. (2006). Evaluating montessori education. *Science*, 313(5795), 1893-1894.
- Lillard, P. P. (2011). *Montessori today: A comprehensive approach to education from birth to adulthood*. Schocken.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber*, (Çev.Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel Yayınları
- Miller, R. (1986). Alternative Schools In Early America. *Skole: The Journal of Alternative Education*. Volume II, Albany New York, 7-8.
- Riddle, S., & Cleaver, D. (2012). One school principal's journey from the mainstream to the alternative, *International Journal of Leadership in Education*, 16 (3), 367-378.
- Samnezhadi, S. (2018). *Montessori Eğitim Modelinin Tasarıma Etkisinin İhsan Doğramacı Uygulama Anaokulu Örneğinde İncelemesi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sarıbaş, S. ve Babadağ, G. (2015). Temel Eğitimin Temel Sorunları, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 3 (1), 18-24
- Schultz, D.P. ve Schultz, S.E. (2001). *Modern Psikoloji Tarihi*, Kaknüs Yayınevi, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim- Kurumdan Uygulamaya*, Ankara, Ertem Matbaacılık.
- Schneider, Fr. (1963). *Ausgewählte Paedagogische Abhandlungen*. Paderborn: F. Schöning,
- Sliwka, A., (2008). The Contribution of Alternative Education, Innovating to Learn, Learning to Inovate, OECD Publishing, 93-112
- Şad N. ve Akdağ M. (2010). Evde Eğitim, Millî Eğitim, Sayı 188: 19.
- Şahin, İ. ve Turan, H. (2004). Alternatif Okullar: Demokratik Değerler Okulu. *İnönü Üniversitesi XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, Malatya.

- Şahin, İ. (2005). Hümanizm ve Eğitim, *Kocaeli Üniversitesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 3 (11), s.47-55.
- Şahintürk, Ö. (2012). *Montessori Yönteminin Okul Öncesi Dönemde Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine Etkisi*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Taşdemir, M. ve Bulut, A. S. (2015). Ev Okulu Uygulaması Üzerine Bir Durum Çalışması: Eurasia Social Kuram ve Özel Eğitimde Uygulama, *International Journal Of Sciences*, 6 (19), p.138-157.
- Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Toran M. ve Temel, Z. F. (2014). Montessori Yaklaşımın Çocukların Kavram Edinimi Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 13 (1), s. 223- 234.
- Turan, M. ve Çalışkan, E. F. (Mayıs, 2015). Organik Oyunlar ve Organik Oyun Alanları, *14. Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, Bartın.
- Tösten, R., & Elçiçek, Z. (2013). Alternatif okullar kapsamında ev okullarının durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 37-49.
- Yalçın H. ve Schieren J. (2017).Türkiye’de Waldorf Eğitimine Yönelik Girişimler, *The Journal of Academic Social Science* 5 (49), s.30-41.
- Yayla, Ö. (2015). Eğitimde Yeni Bir Yaklaşım: Reggio Emilia Yaklaşımı, (<http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/145/114/>; (13 Mart 2019).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK-1: Görüşme Formu

Alternatif Okulların Sorunları, Yöntemleri ve Uygulamalarına İlişkin Değerlendirme Görüşme Formu

FORMLA İLGİLİ BİLGİLER

Dolduracağınız form Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Bölümü araştırmasında kullanılacaktır. Form 5 adet açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Alternatif okullarda çalışan öğretmenlerin görüşleri çalışmada veri analiz kısmında kullanılacağı için, sorulan sorulara ayrıntılı cevaplar verilmesi çok önemlidir.

Teşekkürler

Saygılarımla

Öğr. Gör. Z. Şeyma
Kozankurt

Demografik Özellikler

Cinsiyetiniz :

Yaşınız :

Görev süreniz :

Görev yeriniz :

Branşınız :

Açık Uçlu Sorular

1. Sizce alternatif okullarda verilen eğitimi klasik eğitimden ayıran yöntemler nelerdir?
2. Türkiye'de uygulanan alternatif eğitim metot/model/yaklaşımlarıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?
3. Ana akım ve alternatif okullarda ölçme ve değerlendirme uygulamalarının benzer ve farklı yönleri nelerdir?
4. Alternatif okullarda verilen eğitimle ilgili gözlemediğiniz sorunlar varsa nelerdir?
5. Gözlemediğiniz bu sorunlara yönelik önerileriniz varsa nelerdir?
6. Varsa eklemek istediğiniz görüşlerinizi belirtiniz.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Zekiye Şeyma KOZANKURT
Doğum Yeri ve Tarihi : İstanbul - 30/08/1992

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri : Yüksek Lisans Tezi

İş Deneyimi

Stajlar : Eğitim Fakültesi Ortaokul Öğretmenliği Stajı
Projeler : Youth in Action, Erasmus+
Çalıştığı Kurumlar : Nişantaşı Üniversitesi

İletişim

E-Posta Adresi : seymakznkrt@gmail.com

ALTERNATİF OKULLARIN SORUNLARI, YÖNTEMLERİ VE UYGULAMALARINA İLİŞKİN DEĞERLENDİRMELER: ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ

İNFAALIK RAPORU

% **16**

BENZERLİK ENDEKSİ

% **16**

İNTERNET
KAYNAKLARI

% **3**

YAYINLAR

%

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

[Handwritten signature]

TRİNCİL KAYNAKLAR

1

kouegitim2009.wikispaces.com

İnternet Kaynağı

% **3**

2

www.waldorفالanya.org

İnternet Kaynağı

% **2**

3

egitimbilim.akdeniz.edu.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

4

bulentakdag.blogspot.com

İnternet Kaynağı

% **1**

5

www.alternatifokullar.com

İnternet Kaynağı

% **1**

6

egitimvebilim.ted.org.tr

İnternet Kaynağı

% **1**

7

gelisimvecocuk.com

İnternet Kaynağı

% **1**

8

ebd.beun.edu.tr

İnternet Kaynağı

<% **1**