



Türkiye'de Öncü Bir Alternatif Okul Olmak: Değerler, Pedagojik Uygulamalar ve Güçlükler *

Sebahat Gök ¹, Hanife Akar ²

Öz

Türkiye'de son zamanlarda ebeveyn destekli alternatif kooperatif okullar ile ilgili girişimlerin başlatıldığı görülmektedir. Eğitim sisteminin büyük ölçüde merkezileşmiş olması nedeniyle bu okullara ülke tarihinde çok az rastlanmaktadır. Bu durum çalışmada Ankara'da bulunan ebeveyn destekli alternatif bir kooperatif okulun pedagojik uygulamaları araştırılmıştır. Veriler on katılımcıyla derinlemesine yarı yapılandırılmış görüşmeler, okul bölgesinde ayrıntılı gözlem notları ve okul resmî belgelerinin analizi ile elde edilmiştir. Yoğun veri seti tümevarımsal içerik analizine tabi tutulmuştur. Çoklu veri kaynaklarının üçgenlenmesi bu okulun demokratik yönetim, topluluk duygusu, bütüncül öğretim, öğretmen ve öğrenci özerkliği konularındaki değerleri benimsediğini ortaya koymaktadır. Bu değerlerin benimsenmesi, taraflar arasındaki rollerin açık olmaması, öğretmenler ile ebeveynler arasında güç mücadelelerinin olması, paydaşlar arasında uzlaşmaya varmak için uzun zaman harcanması, eğitim programı ve öğretimin planlanmasında rehber alınabilecek okul modellerinin eksikliği gibi bazı güçlükleri de beraberinde getirmiştir. Çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar diğer ülkelerdeki alternatif okullaşma ile ilgili halihazırdaki kuramlara ve bulgulara vurgu yapılarak tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Alternatif okullar
Kooperatif okulları
Demokratik eğitim
Alternatif eğitim
Yenilikçi okul
Okul değişimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.04.2022

Kabul Tarihi: 12.06.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 20.10.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.11778

Giriş

Devlet kontrolündeki eğitim sisteminin alternatifine yönelik arayışlar bu eğitimin ilk başladığı yıllara kadar uzanmaktadır. Rousseau, 1762 gibi erken bir tarihte, yeni ortaya çıkmaya başlayan devlet okullarında çocuklara dayatılan dışsal disiplini reddetmiş ve çocuklara onların merak ve ilgilerine dayalı olarak eğitim verilmesini savunmuştur (Rousseau, 1905). O zamandan bu yana, dünyada çeşitli alternatif okul sistemleri geliştirilmiştir. Alternatif sayılan okullar arasında John Dewey (1938)'in nesilden nesle bilgi aktarmayı amaçlayan ve geleneksel eğitim yaklaşımının aksine deneyimsel öğrenmeye vurgu yapan ilerlemeci okulları; 1906 yılında İtalya'da kurulan, öz disiplin ve içsel motivasyonu yerleştirmeyi hedeflerken ödül ve cezayı reddeden Montessori okulları (Montessori, 2004); 1919 yılında Almanya'da faaliyete geçen ve empati ve bedensel öğrenme üzerinde durarak (Steiner, 2003) bütünsel bir yaklaşımla (Uhrmacher, 1995) çocukları eğitmeyi amaçlayan Waldorf

* Bu makale Sebahat Gök'ün Hanife Akar danışmanlığında yürüttüğü "Türkiye'nin merkezinde alternatif bir ilkokulun ayakta kalışı: Ebeveyn destekli bir kooperatif okulu ile ilgili durum çalışması" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

¹ Indiana Üniversitesi, Bilişsel Bilimler Programı ve Öğretim Sistemleri Teknolojisi Bölümü, ABD, sebgok@iu.edu

² Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, hanif@metu.edu.tr

okulları; ve çocukların sadece üretken çalışanlar olarak değil, mutlu insanlar olarak yetiştirilmesini hedefleyen Summerhill okulları gibi *özgür okul* olarak adlandırılan okullar sayılabilir. Bu farklı tür alternatif okullar arasında önemli felsefi, yapısal ve pedagojik farklılıklar olmakla birlikte tümü bireyselliğe, aile benzeri bir ortamı benimseyen topluluk ilişkilerine, rekabet yerine işbirliğine ve öğretmen ve öğrenci özerkliğini teşvik eden yenilikçi pedagojik yöntemlere vurgu yapmaktadır (Nagata, 2007).

Son yirmi yılda öğrenme bilimi araştırmalarının çocukların karmaşık problem çözme becerilerini geliştiren ve bilgi çağına uyum sağlamalarına yardımcı olan otantik öğrenme temelli pedagojik yaklaşımları vurgulaması ile alternatif okullar yeniden ilgi odağı haline gelmiştir (Sliwka, 2008). Bunun sonucu olarak, eğitimi bilgi çağına uyarlamayı misyon edinen ve 20. yüzyılın başındakilere ve ortalarındakilere benzer bir yenilikçi okul hareketi ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri *mikro okul hareketi* olarak bilinen ve genellikle Silikon Vadisindeki liderlerin yönettiği eğitim yaklaşımıdır (Horn, 2015; Prothero, 2016; Tanz, 2015). Bu eğitim kurumları gelişmiş eğitim teknolojileri ile donatılan sınıflarda farklı yaştaki çocukların birlikte eğitim gördüğü küçük okullar olup uygulamalı, bireyselleştirilmiş ve araştırmaya dayalı eğitim vermektedir.

Batı'da uzun süredir uygulanan alternatif eğitimin aksine merkezi olarak düzenlenen Türk eğitim sistemi benzer hareketlerin gelişmesini engellemiştir (Akdağ ve Korkmaz, 2008). Bununla birlikte son yıllarda gelecek vaat eden yeni alternatif okul modellerinin ortaya çıktığı görülmektedir. Bu çalışmada, ülkemizde yakın zamanda faaliyete başlayan ve yukarıda belirtilen, Batı'daki alternatif okullarla felsefi, örgütsel ve pedagojik benzerlikler taşıyan, ebeveyn destekli demokratik bir ilkökul incelenerek bu tür bir eğitimin pedagojik yenilikçilik bakımından sunduklarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Alternatif Eğitim: Tanımı, Temelleri ve Ana Akım Eğitim Reformları Tarafından Benimsenmesi

Ana akım okullarına alternatif arayışlar onlarca yıllar boyunca çeşitli hareketlerin ortaya çıkmasını beraberinde getirdiği için (Spring, 1999) *alternatif eğitim* günümüzde *parçalanmış bir alan* olarak değerlendirilmektedir ve kesin bir tanımı bulunmamaktadır (Sliwka, 2008). Bu çalışmada alternatif eğitimi tanımlarken yenilikçi eğitim programı, esnek bir öğrenme ortamı, rekabetten ziyade işbirliğine değer verilen, okul içinde aile benzeri bir atmosferin olduğu, felsefi ve örgütsel açıdan ana akım eğitim modellerine alternatif olarak konumlanmış eğitim modellerini kapsayan geniş bir tanım benimsemekteyiz (Nagata, 2007; Sliwka, 2008).

Alternatif eğitimin en etkili kuramsal temellerinden biri Paulo Freire tarafından ortaya atılan 'eleştirel pedagoji kuramı'dır. Freire (1970) örgün eğitim sistemlerini *bankaya* benzetmiş ve bilginin öğretmen tarafından öğrencilere *depolandığını* belirterek ana akım okullarını toplumdaki güç, baskı ve eşitsizlik ilişkilerini yeniden üretmekle eleştirmiştir. Bu biriktirici öğrenme kavramına alternatif olarak, Freire, bireylerin özgürleşmesini ve toplumun dönüşümünü beraberinde getiren, anlamlı bilgi gelişimini ve eleştirel düşünmeyi teşvik eden aktif bir süreç olan problem kurma ve çözmeye dayalı öğrenme kavramını önermiştir (Tyner-Mullings, 2012). Bu kavramdan hareketle, eleştirel pedagojinin savunucuları öğrenciler ve öğretmenler arasındaki hiyerarşik ilişkiyi yataylaştıran öğrenci temelli sorgulama ve diyaloga dayalı pedagojik yöntemler geliştirmişlerdir (Apple ve Au, 2009). Bu tür yöntemlerde öğrencilerin perspektifleri öğrenmenin oluşmasına, uygulanmasına, gelişimine katkıda bulunur ve öğrencilerin deneyim, bilgi ve kültürleri eğitim programının temel kaynaklarını oluşturur (Tyner-Mullings, 2012).

Bilgi çağında ana akım okullar, eğitim faaliyetini öğrencilerin ihtiyaçları ile uyumlu hale getirme amacı doğrultusunda, alternatif okulların pedagojik yaklaşımlarını giderek daha fazla benimsemektedir (Sliwka ve Yee, 2015). Yirminci yüzyılın başlarındaki sanayi çağına gerekliliklerine dayalı geleneksel okullar günümüzde genellikle modası geçmiş olarak değerlendirilmektedir. *Fabrika modeli* olarak karakterize edilen bu sistem öğrencileri fabrika veya ofis istihdamına veya tıp, hukuk, mühendislik veya öğretmenlik mesleklerine yönelik eğitim almaya hazırlamak için standartlaşmış bir bilgi ve beceriler bütününi iletmeyi esas almaktadır (Jung, Reigeluth, Kim ve Trepper, 2019). Bununla birlikte günümüz bilgi ekonomisinin yaratıcılık, yenilikçilik, eleştirel düşünce ve fikir geliştirmeyi

gerektirdiği değerlendirilmektedir (Sawyer, 2008). Sonuç olarak, birçok çağdaş reform hareketi, öğrencilerin küçük ve demokratik olarak yönetilen okullarda, kendilerine ait bireyselleştirilmiş hedefler doğrultusunda, öğretmenin ve topluluğun diğer üyelerinin desteğiyle, problemleri tanımlayarak, onlara çözüm bularak ve bağımsızlıklarını geliştirerek öğrendikleri eğitim modellerini önermektedir (Aslan ve Reigeluth, 2019). Bu modeller, disiplinler arası projeler kapsamında, gerçek hayata özgü problemlerin çözüldüğü etkinlikler vasıtasıyla derin ve anlamlı bir öğrenimi teşvik eder. *Proje tabanlı eğitim* olarak da adlandırılan bu yaklaşım, karşılıklı saygı ve topluluk duygusuna dayalı ilişkileri geliştirerek öğrencileri öğrenme sürecinin sahipleri ve öğretmenleri rehber olarak konumlandırır (Bradley-Levine ve Moiser, 2017).

Türkiye’de Alternatif Eğitimin Tarihi

Yirminci yüzyılın başlarında, Osmanlı'nın son dönemlerinden çağdaş Türkiye'ye geçişte, Türk eleştirel eğitim hareketlerinin temel odak noktası geleneksel İslami görüşlere karşı bilimsel düşünceye yönelik olumlu tutum aşlamak oluşturmuştur (İnal, 2015). Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulması ile, ülkenin hem kırsal nüfusta okuryazarlığı arttırması hem de laiklik ve demokrasi gibi ülkeyi gelişmiş dünyayla uyumlu hale getirecek yeni fikirleri teşvik etmesi gerekmektedir (Altunya, 2014). Buna yönelik olarak, kırsal yerleşimlerde değişimin gerçekleşmesinde görev yapacak öğretmenleri yetiştirmek amacıyla Köy Enstitüleri (1940-1953) kurulmuştur. Köy Enstitüleri pedagojik olarak iş temelli, deneyim ve işbirliğine dayalı öğrenme gibi bütüncül öğrenme yöntemlerine ve okul meclisleri aracılığıyla demokratik katılıma odaklanmıştır (Altunya, 2014; Tısioloğlu, Kaya ve Çağiltay, 2018). Köy Enstitüleri zamanın ilerisinde bir yaklaşımdı. Yeni kurulan cumhuriyeti çağdaşlaştırmak amacıyla bu eğitim kurumlarından laik ve demokratik değerleri yaygınlaştırması, köylünün entelektüel düzeyini yükseltmesi ve modern tarım yaklaşımları geliştirmesi bekleniyordu (Karaomerlioglu, 1998). Ne yazık ki sonrasında ortaya çıkan ideolojik çatışmalar, bu yeni modeli önce ana akım eğitim içinde eritmiş ve ardından 1953'te de sonlandırmıştır. Köy Enstitüleri modeli yenilikçi olmakla birlikte, devlet tarafından işletilmeleri eski alışkanlıkların güçlü akımlarına karşı bu kurumları savunmasız hale getirmişti.

Ülkenin yekpare yasal ve siyasi yapısı nedeniyle yakın zamana kadar Türkiye'de birkaç Montessori anaokulu dışında bağımsız alternatif okul bulunmamaktaydı (Akdağ ve Korkmaz, 2008). Eleştirel pedagoji konulu Türkçe ders kitapları ilk olarak 1990'larda yayımlanmaya başlamıştır (Akdağ ve Korkmaz, 2008). İlk alternatif eğitim sempozyumu 2005 yılında gerçekleştirilmiş ve bu sempozyum *Alternatif Eğitim Derneğinin* kuruluşuna öncülük etmiştir (Akdağ ve Korkmaz, 2008). Bunu takiben 2009 yılında alternatif eğitim, demokratik yönetim, ekolojik koruma ve özel finansman ekseninde kendi alternatif okul modelini inşa eden *Başka Bir Okul Mümkün* Derneği kurulmuştur (BBOM, t.y.)

Ana Akım Türk Eğitim Sistemine Yönelik Eleştiriler

Ana akım Türk eğitim sistemi, öğrencileri bilim temelli bilgi çağı becerileriyle donatamamakla eleştirilmektedir. Türkiye'nin matematik, fen ve okuma puanlarının Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (OECD) ülkelerinin ortalamasından (OECD, 2019) daha düşük olması, öğrencilerin analiz etme, akıl yürütme ve problem çözme becerileriyle ilgili endişeleri arttırmıştır. Her ne kadar 2005 yılında gerçekleştirilen eğitim programları reformu ile pedagojik yaklaşım resmi düzeyde davranışçılıktan bilişselliğe ve yapılandırıcılığa evrilmiş olsa da (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017), bu değişikliklerin sınıflarda çok az uygulandığı gözlemlenmiştir (Bozdoğan ve Altunçekiç, 2007; Dinç ve Doğan, 2010; Fidan ve Duman, 2014; Yıldırım ve Dönmez, 2008).

Eğitim sistemine yönelik eleştiriler duyuşsal alana kadar uzanmaktadır. Nitekim Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2018 sonuçlarına göre, Türkiye'nin okula aidiyet duygusu bakımından en düşük puanlı ülkeler arasında kaldığı ve ülkedeki öğrencilerin %56'sının yaşam memnuniyetinin alt düzeyde olduğu görülmektedir (OECD, 2019). Bununla bağlantılı olarak, Tüfekçi ve Okutan (2006) Türkiye'deki öğretmenlerin %80'inin sınıf düzenini bağırarak sağladıklarını belirtirken, Kaldırım (2015) ise sekizinci sınıf öğrencilerinin okulların yerleştirmeyi amaçladıkları demokratik değerler hakkında birçok yanlış kaniya sahip olduklarını bildirmiştir. Son zamanlardaki politikalar daha önce göz ardı edilmiş olan duyuşsal alanı öne çıkarmak için değerler eğitimini uygulamaya koymuştur (MEB, 2018). Ancak, bu politika değişikliğinin eğitim uygulamaları üzerinde somut olumlu etkileri olup olmadığı konusunda derin araştırmalara ihtiyaç vardır.

Mevcut Çalışma

Alternatif bir okul sistemi işbirliği, problem çözme, eleştirel düşünme ve olumlu öğrenme tutumları gibi bilgi çağı kazanımları ile demokratik değerlerin öğretiminin nasıl geliştirilebileceği hususunda ana akım eğitime iç görüler sunan bir model olarak işlev görebilir. Bu amaçla, bu çalışmada Ankara'da ebeveyn destekli kooperatif ilkokulu olarak faaliyet gösteren demokratik ve yenilikçi bir okulun eğitim uygulamalarını ve organizasyon yapısını incelemekteyiz. Misyon beyanı, okulun eğitim programlarının demokratik katılım, ekolojik farkındalık, çocuk haklarının tanınması ve öğrenen ve toplum merkezli öğretim ve değerlendirme yöntemlerine odaklandığını belirtmektedir. Türkiye'de oldukça merkezi bir eğitim sisteminin uygulandığını göz önüne aldığımızda, bu çalışma ile söz konusu okulun alternatif bir okul olarak nasıl gelişebildiği, öğrenci merkezli bir eğitim programını uygulayabildiği ve hedeflerini gerçekleştirmede sürdürülebilir hale gelebildiği mercek altına alınmıştır. Çalışmamız aşağıdaki araştırma soruları (AS) ışığında yürütülmüştür:

AS 1. Okulda uygulanan alternatif eğitimin özellikleri nelerdir?

AS 2. Okulda alternatif eğitimin uygulanmasında karşılaşılan güçlükler nelerdir?

Bu çalışmada hem kuramsal hem de pratik katkılar sağlamayı amaçlamaktayız. İlk amacımız Türkiye bağlamında alternatif eğitim literatürüne katkı sağlamaktır. Konu ile ilgili daha önce yapılan çalışmalar, Türkiye'de eleştirel eğitim hareketinin tarihi (Akdağ ve Korkmaz, 2008; İnal, 2015), *Başka Bir Okul Mümkün* (BBOM) okullarında liderliğin ampirik incelemesi (Beycioglu ve Kondakçı, 2017) ve Türk eğitimcilerinin alternatif eğitim hakkındaki algılamaları ve kavramsallaştırmaları (Memduhoğlu, Mazlum ve Alav, 2015) konularını ele almıştır. Bu çalışmada ise öncü bir alternatif eğitim modelinin Türkiye'nin başkentinde deneysel bir okulda nasıl uygulandığını araştırdık. İkinci amacımız benzer modeller ve okullar kurmak veya geliştirmekle ilgilenenler için bütüncül bir yaklaşım ve tartışma ortaya koymak, üçüncü amacımız ise ulusal eğitim sisteminde demokrasinin gelişimini destekleyen yenilikçi pedagojik uygulamalar arayışında olan politika yapıcı aktörlere denenmiş alternatif bir okul modeline ait örnek sağlamaktır.

Yöntem

Araştırma Tasarımı

Anadolu Alternatif İlkokulu (takma isim) Türkiye'de faaliyet gösteren birkaç alternatif ve ebeveyn destekli kooperatif okulundan biridir. Bu yenilikçi ancak az bilinen okulu derinlemesine incelemek için açıklayıcı nitel tek durum çalışması yürüttük (Marshall ve Rossman, 2006). Nitel durum çalışmaları az bilinen yenilikçi sistemlerin incelenmesinde kullanılmaktadır. Bu çalışmaların temelini gerçek yaşam bağlamlarının söz konusu sistemin çevresi, içerisindeki bireyler, mevcut durumdaki önemli olaylar ve diğer yönlerin derinlemesine ele alınarak araştırılması kapsar (Marshall ve Rossman, 2006; Merriam ve Tisdell, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Bu araştırmanın analiz birimi, örgütsel yapısından pedagojik yapısına kadar birçok alternatif boyuta sahip söz konusu okuldur. Bizim çalışmadaki ana odak noktamız ise kurumun pedagojik yapısıdır. Fakat, Pettigrew, Woodman ve Cameron (2001) öncü çalışmalarında belirttiği gibi, örgütsel yenilikçilikte kurumun farklı düzeydeki süreçleri birbiriyle etkileşim halindedir ve bu etkileşim kurumun yenilikçi pedagojisini biçimlendirir. Benzer bir şekilde, biz de yaptığımız ilk veri analizlerinin sonucunda okulun örgütsel yapısını ele almadan pedagojik boyutunu betimlemenin imkânsız olduğu kanısına ulaştık çünkü demokratik örgütsel yapı sınıftaki öğrenme etkinliklerini doğrudan etkilemekteydi. Bu nedenle, örgütsel düzeyde ortaya çıkan temaları göz ardı etmeyerek, pedagojik düzeydeki bulgulara ışık tuttuğu ölçüde bunları bulgularımıza dahil ettik. Bununla birlikte, mevcut çalışmada örgütsel düzeyde demokratik değerlerin ve süreçlerin kapsamlı bir analizini sunma iddiasında bulunmadığımızın altını çizmek isteriz. Değerlerle ilgili olarak bu çalışma kapsamında araştırmamızı yürütürken felsefi veya politik bir duruşu temsil etmemeye ve tarafsız kalmaya özen gösterdik. Öte yandan, çalışmamızın –söz konusu özgün kurumun yenilikçi pedagojik uygulamaları açısından baktığımızda– okuyuculara neler sunduğuna dair iç görüler sağlamasını umuyoruz.

Araştırma Alanı

Gizlilik ilkesine dayalı olarak Anadolu adını verdiğimiz Alternatif İlkokulu, çocukları, kendilerini gerçekleştirmek üzere eğitmek ve sosyal ve ekolojik değerleri ticari çıkarların üzerinde tutmak amacı ile 2015 yılında Ankara’da kurulmuş ve katılımcı demokrasi uygulamalarıyla yönetilen ebeveyn destekli bir kooperatif okulu olarak tanımlanmıştır. Çalışmamızın tamamlandığı 2019 senesinde okulda 52 öğrenci ve tamamı Türkiye’deki üniversitelerde faaliyet gösteren Eğitim Fakültelerinden lisans derecesine sahip dokuz öğretmen bulunmaktaydı. Ebeveynlerin çoğu orta sınıfa mensup, yüksek eğitime sahip beyaz yakalı çalışanlardı. Anadolu Alternatif İlkokulu’ndaki öğrencilerin çoğu ücretli eğitim alırken sadece tek bir öğrenciye tam burs sağlanmıştı.

Okulda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından geliştirilen 2013 ilkökul öğretim programı takip edilmekle birlikte, duyguları tanıma, ifade etme ve yönetme, çatışma çözme, başkalarına saygı duyma ve paylaşım gibi duyuşsal öğrenme odaklı bütüncül bir eğitim verilmesine önem verilmektedir. Bu okuldaki tipik bir ders günü çocukların duygularını ifade ettikleri ve günün geri kalanında yapacaklarını planladıkları sınıf çemberleriyle başlamaktadır. Ardından öğrenciler 50 dakika süresince kendilerine ait haftalık planları esas alarak bireysel olarak çalışmaktadırlar. Sonrasındaki iki ders saati akademik konuların öğretilmesine ayrılmıştır ve bunu öğle yemeği molası izlemektedir. Yemek arasında öğretmenler ve öğrenciler mutfaktaki masalar etrafında bir arada oturarak organik ürünlerle hazırlanan yemekleri tüketmektedirler. Öğle arası saatini İngilizce dersi, müzik, beden eğitimi dersleri ve atölye çalışmaları izlemektedir.

Katılımcılar

Okulun yeni kurulmuş olması öğretim ve yönetici kadrosu tarafından belirgin bir şekilde yansıtılmaktaydı. Öğretmenlerin çoğunun mesleklerinde yeni ve deneyimsiz oldukları bulundu. Bu metinde Meral takma adı ile anacağımız okul müdürü daha önce yedi yıl öğretmenlik yapmış ve araştırmaya başlamamızdan sadece iki ay önce bu okulda müdür olarak göreve başlamıştı. Yeni bir müdür olarak, izlenimlerimize göre, çocukların eğitimi ve okulun geleceği için heyecan doluydu ve yaratıcı fikirleri vardı. Okuldaki en deneyimli öğretmen dokuz yıllık öğretim deneyimine sahip Aylin’di. Öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmenliği lisans derecesine sahipken, Şeyma İngilizce ve Narin Beden Eğitimi öğretmenliği mezunuydu. Okulda ayrıca müdür, öğretmenler ve ebeveynler ile yakın bir şekilde çalışan bir rehber öğretmen-psikolojik danışman da bulunmaktaydı (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcılar

Kod İsmi	Okuldaki Görevi	Okuldaki Deneyimi	Altyapısı
Berna (K)	Anaokulu Öğretmeni	3 yıl	7 yıllık özel ve devlet okulları öğretmenlik deneyimi
Özge (K)	Anaokulu Öğretmeni	3 yıl	Özel ve devlet okullarında öğretmenlik deneyimi
Aylin (K)	Sınıf Öğretmeni	5 ay	9 yıllık özel okul öğretmenlik deneyimi
Deniz (K)	Sınıf Öğretmeni	2 yıl	Drama öğretimi deneyimi
Kemal (E)	Sınıf Öğretmeni	5 ay	Eğitim gönüllülüğü deneyimi
Hülya (K)	Sınıf Öğretmeni (Yarı zamanlı)	5 ay	Eğitim gönüllülüğü ve okul sonrası kurslarında öğretim deneyimleri
Şeyma (K)	İngilizce Öğretmeni	5 ay	Deneyimsiz Öğretmen
Narin (K)	Beden Eğitimi Öğretmeni	2 yıl	Özel okullarda 2 yıllık yüzme eğitmeni, cankurtaran, yaz kursları öğretimi deneyimi
Esra (K)	Psikolojik Danışman	5 ay	Psikolojik danışmanlık ve özel eğitimde çift lisans derecesine sahip deneyimsiz öğretmen
Meral (K)	Okul Müdürü	2 ay	Lisede 7 yıllık öğretim deneyimi

Not: Katılımcıların ve okulun gizliliğini korumak amacıyla kod isimler kullanılmıştır.

Veri Toplama

Öğretmenlerin alternatif eğitime ilişkin deneyimlerini ve görüşlerini araştırmak amacıyla geniş çerçeveli alternatif okul tanımımız ve okulun internet sitesindeki misyon beyanı çerçevesinde (yukarıdaki bölümlere bakınız) veri toplama öncesinde yarı yapılandırılmış bir görüşme ve gözlem rehberi formu hazırladık. Bu yarı yapılandırılmış görüşme protokolü alternatif eğitim uygulamasının bütüncül olarak anlaşılmasını sağlamaya yönelik altı boyut içermektedir: a) öğretmenlerin rolleri, b) eğitim programları, c) öğretim süreçleri ve değerlendirme, d) öğretmenlerin mesleki gelişimi, e) paydaşlarla iletişim ve işbirliği ve f) alternatif okul modelini uygulamanın ve sürdürmenin yararları ve güçlükleri. Gözlem rehberi ise dört alt boyuttan oluşmuştur: a) okul ortamı (fiziksel ve psikolojik), b) sınıftaki formel yapı (sınıf içinde roller, sorumluluklar ve ilişkiler), c) sınıf içi etkileşimler ve d) sınıf içi faaliyetler. Verilerin toplanmasına başlamadan önce her iki form da uzman değerlendirmesine tabi tutulmuştur.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak okulda görev yapan tüm öğretmenler ve okul müdürü ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Birebir gerçekleştirilen görüşmeler öğretmenlerin tercih ettiği bir zaman diliminde, rahatlık ve mahremiyet sağlayacak şekilde, okuldaki özel bir odada yapılmıştır. Görüşmeler 45 ile 90 dakika arasında sürmüştür ve ortalama görüşme süresi yaklaşık 60 dakikadır.

Bunlara ilave olarak, araştırmacı (ilk yazar) bir aylık süre içinde toplam 40 saatlik bir gözlem gerçekleştirmiştir. Katılımcı olmayan bir gözlemci olarak, öncelikle araştırmacı kendini tanıtmış ve öğrenci, personel ve öğretmenlere orada bulunmasının amacını açıklamıştır. Gözlem sırasında araştırmacı her bir sınıfı bir okul günü boyunca gözlemlemiş, çocuklar ve öğretmenler ile mutfakta kahvaltılara ve öğlen yemeklerine katılmış, öğretmenler odasında öğretmenler arasındaki etkileşimleri dinlemiş, okul bahçesindeki faaliyetleri izlemiş ve öğrenci ve öğretmenlerle birlikte okul meclisi çemberine katılmıştır. Planlı görüşmelerin yanı sıra, gözlemler sırasında ortaya çıkan temalar hakkında daha fazla bakış açısı elde etmek amacıyla, öğretmenlerle enformel istişarelerde bulunmuştur. Araştırmacı, çocukların kendisinin etrafında doğal davrandığını gözlemlemiştir, nitekim öğretmenler okulun yenilikçi yapısının araştırmacıların sıklıkla ilgi odağında olması sebebiyle çocukların dışarıdan gelen ziyaretçilerin varlığına alışık olduklarını belirtip bu durumu teyit etmişlerdir.

Son olarak okul birliği koordinatörlerinin rehberliğinde okul manifestosu, protokoller, ders programları, öğrenci eserleri ve araştırma esnasında belirlenen belgeler incelenmiştir.

İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan (28620816/06) onay alınması ve katılımcıların gönüllü katılım formunu doldurmaları sonrasında veri toplama sürecine başlanmıştır. Sınıf gözlemleri için velilerden yazılı ve öğrencilerden sözlü onay alınmıştır.

Veri Analizi

Çalışmada toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bunun için ilk olarak önceden belirlenmiş bir yapılandırma olmadan ham verilerden ortaya çıkan temaların belirlenmesi amacıyla tümevarımsal kodlama uygulanmıştır (Thomas, 2006). Ardından, veriler farklı kaynaklar ve veri toplama yöntemleri arasında üçgenlenmiştir. Son olarak, görüşme dökümlerinin ve gözlemsel saha notlarının bir kısmının kodlanmasında iki yazar birlikte görev almıştır. Yazarlar tümevarımsal kodlama tekniğini kullanarak ortaya çıkan desenleri ve başlıca temaları belirlemişlerdir. Raporlama yapmadan önce kodları tartışmak ve görüş birliği sağlamak için yazarlar sık sık bir araya gelmiştir. Nihayetinde, tüm veriler *örgütsel seviye* ve *pedagojik seviye* olmak üzere iki ana tema altında toplanmıştır.

Güvenirlilik (Trustworthiness)

Çalışmanın güvenirliliğini sağlamak için araştırmanın aktarılabirliği (*transferability*), inanırlılığı (*credibility*) ve güvenilebilirliğini (*dependability*) irdeleyen çeşitli önlemler alınmıştır.

Aktarılabirliği sağlamak adına ilk yazar tüm öğretmenlerle görüşmüş ve tüm sınıfları gözlemlemiş, böylece farklı deneyim ve bakış açılarının azami çeşitliliğini yakalayabilecek bütünsel bir veri yelpazesinin elde edilmesi hedeflenmiştir (Merriam ve Tisdell, 2015). Katılımsız gözlem (*non-*

participant observation) bir ay boyunca sürmüş ve araştırmacı katılımcılarla bağ ve yakınlık kurmak için okuldaki kahvaltı, çember, öğretmenler odasında ders arası ve sınıfta öğrenme etkinliği gibi günlük yaşam etkinliklerine katılmıştır. Temaları daha anlaşılır kılmak ve elde edilen bulguların nihayetinde diğer alternatif okul ortamlarına aktarılabilmesini sağlamak amacıyla bulguların zengin tanımlamaları (*thick description*) ve açıklayıcı katılımcı alıntıları seçilmiştir. Ayrıca, diğer ülkelerdeki benzer alternatif okullaşma hareketleri ışığında, merkezi sistemlerden kaynaklanan karmaşıklık ve bu karmaşıklıklara karşı etkili olabilecek yanıtlara dair tartışmalar eklenmiştir.

İnanılabilirlik ve güvenilebilirlik için veriler ve yöntemler üçgenlenmiştir (Guion, Diehl ve McDonald, 2011). Farklı öğretmenlerin söyledikleri ve gözlem, görüşme ve belgelerden elde edilen bulgular uzlaşma ve ayrışma alanlarının belirlenmesi için karşılaştırılmıştır. Birbirleriyle tutarlı olan ve olmayan hususlar sonuçlar kısmında açık bir şekilde ortaya konmuştur. İki yazar, nihai kararları vermeden önce kodları ve ana temaları adlandırma konusunda uzlaşana kadar ham verileri kullanarak sık sık görüş alışverişinde bulunmuştur.

Bulgular

Ortaya çıkan temalar 1) örgütsel düzey ve 2) pedagojik düzeyde bulgular olmak üzere iki bölüm altında düzenlenmiştir. Örgütsel düzeyde ortaya çıkan temalar *demokratik yönetim ve topluluk duygusu* değerleri ile *bulanık roller ve güç mücadeleleri ve uzlaşmaya varmak için aşırı zaman harcanması* ile ilişkili güçlüklerdir. Pedagojik düzeyde ortaya çıkan temalar ise *bütüncül eğitim, öğretmen ve çocuk özerkliği* değerleri ile *pedagojik rehberlik eksikliği* ile ilişkili güçlüklerdir (Tablo 2). Her bir tema aşağıda ele alınmaktadır.

Tablo 2. Bulguların Özeti

	Değerler	Güçlükler
Örgütsel Düzey	Demokratik yönetim Topluluk duygusu	Bulanık roller ve güç mücadeleleri Uzlaşmaya varmada aşırı zaman harcanması
Pedagojik Düzey	Bütüncül eğitim Öğretmen ve çocuk özerkliği Alternatif öğretim etkinlikleri Okul meclisi Çemberler Kişisel öğrenme planı Atölye çalışmaları	Pedagojik rehberlik eksikliği

1. Örgütsel Düzeydeki Bulgular

Değerler

Demokratik yönetim. Öğretmenleri ve müdürü Anadolu Alternatif İlkokulu çatısı altında buluşturan başlıca faktör, kararların öğretmen, öğrenci ve veli katkısı olmadan alındığı *tepeden-inme* ana akım eğitim yönetimi sistemine bir alternatif arayışıydı. Katılımcıların tümü demokratik yönetimi okulun en önemli örgütsel değeri olarak görmekteydi. Öğretmenler ana akım vakıf okullarında çalışma deneyimine sahiplerdi ve görüşmelerde bu deneyimlerini *yapay, mekanik, rekabetçi ve sınırlayıcı* gibi sıfatlarla tanımlamışlardır. Berna daha önce çalıştığı okulda müdürün öğrenci faaliyetleri hakkında ebeveynleri yanlış bilgilendirmesi ile ilgili aşağıdaki anekdotu paylaşmıştır:

Akşama kadar çocukların çamurların içinde oynadığı bir ortamdı. Okul dağılmadan hemen önce veliler için öğrencilerin üstü başı toparlanır ve saçları taranırdı. Bu durum benim etik anlayışıma sığmıyordu [...]. Ayrıca, öğretmen olarak yoğun bir idari baskı altındaydık. Sizin üstünüzde bir güç vardı ve onların söylediği her şeyi yapmak zorundaydınız. Yapmadığınız görevleri yapmış gibi davranmak zorundaydınız, aksi takdirde cezalandırılırdınız.

Diğer öğretmenler de daha önce çalıştıkları okullar hakkında benzer olumsuz duyguları paylaşarak bu okullarda *hayal kırıklığı*, *stres* ve *ahlaki değerlerinin ihlal edildiği* duygularını yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında, Woods ve Woods (2012)'un da belirttiği gibi, paydaşların eşit ve beraberce çevrelerini yarattıkları demokratik bir okul sistemini daha üretken bir öğrenim ve öğretim ortamına açılan bir kapı olarak görüyorlardı. Bu katılım türü *yatay örgütsel yapı* ve *uzlaşmaya dayalı karar alma süreçleri* olmak üzere iki temel ilkeye bağlılığı ortaya çıkarmıştı. Okulun bu örgütsel yapısı çeşitli yollarla kendisini göstermekteydi. İlişkilerdeki eşitlik günlük iletişimde oldukça belirgindi. Örneğin, Türk kültüründe saygısızlık olarak değerlendirilebilecekken, çocuklar alışılmadık bir şekilde öğretmenlerine sadece isimleriyle, 'öğretmenim' takısını eklemeyen hitap ediyorlardı. Tüm idari kararlar tüm paydaşların katıldığı özel komisyonlarda ve okul meclisinde toplu olarak alınmaktaydı. Okul müdürü de dahil olmak üzere hiçbir bireyin karar verici gücü bulunmamaktaydı. Müdürün görevi, ebeveyn ve öğretmenler arasında bir tarafın beklentilerini diğerine ileten bir koordinatör olmaktı. Ana sınıfı öğretmenlerinden Berna, hiyerarşik otorite olmamasının öğretmenliğini nasıl etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir:

Katı bir hiyerarşik ilişki olmaması sizi burada çok daha güvenli yapıyor. Hiçbir şeyi korkuyla yapmıyorsunuz. Müdürünüzün kızacağı ile ilgili ya da ona hesap verme ile ilgili endişeniz olmuyor. Endişenin olmadığı yerde de huzur var. Huzur doğal olarak yeni alanlar keşfetmenizi ve yeni şeyler öğrenmeniz için kendinize güvenmenizi sağlıyor.

Bu yatay ilişki yapısı Berna'ya özgüven vermiş ve sonucunda herhangi bir olumsuz yaptırıma uğramaktan çekinmeden yeni pedagojik uygulamaları keşfetmeye teşvik etmişti.

Ayrıca, kararlar okul meclisinde, komisyonlarda ve sınıflarda oy çoğunluğu ile değil, oy birliği ile alınıyordu. Okulla ilgili konular haftalık okul meclisi toplantısında çocuklar, öğretmenler ve okul müdürü tarafından hep birlikte tartışılıyordu. *Summerhill özgür okulunda* (Neill, 1960) olduğu gibi, bir çocuğun görüşü ile okul müdürünün görüşü aynı ağırlıktaydı. Keza sınıflarda çıkan anlaşmazlıklarda karar vericiler çocuklardı. Öğretmenler çocuklara doğrudan bir çözüm önermiyor, fakat "Bunu daha önce denedik, olmadı", "Arkadaşlarını yönetme sorumluluğunu almak istediğinden emin misin?" ve "Tamam, işte, sizin önerileriniz bunlar" gibi geri bildirimlerde bulunarak çocukların karar verme süreçlerini kolaylaştırma rolünü üstleniyorlardı. Öğretmenler çocuklara neleri dikkate almaları gerektiğini hatırlatarak onların problem çözme stratejileri geliştirmelerine yardımcı oluyorlardı.

Çocuklar, öğretmenlere demokratik değerleri hatırlatarak onların sorumlu davranmalarını istiyorlardı. Örneğin, üç çocuk okul bahçesine köpek sokmaya çalıştığında o günkü bahçe nöbetçisi öğretmen Kemal okula evcil hayvanların girmesine izin verilmediğini söyleyerek onları engellemiş, çocuklar ise Kemal'e bu kararı kendi başına alamayacağını ifade ederek karşı çıkmışlar ve konu okul meclisine intikal etmişti. Kemal toplantıda kendisine söz verildiğinde, kendi görüşünü, "Evet, çocuklar haklı. Bu konuda kararı tek başına veremem. Ancak onlar da bu kararı tek başlarına veremezler. Bunu hep beraber burada kararlaştırmalıyız" şeklinde ifade etmişti. Bu örnek olayın da gösterdiği ve günlük eylemlerinden de anlaşıldığı üzere, ortak karar alma, yatay ilişkiler, uzlaşma ve tüm paydaşlar arasında eşitlik gibi demokratik değerlerin okul üyeleri tarafından içselleştirildiği görülmüştür.

Topluluk Duygusu. Topluluğun önemli bir özelliği, örgütün çalışmasında sorumluluğu olan tüm grup üyelerinin ortak bir misyona sahip olmasıdır (Hiatt-Michael, 2001). Topluluk duygusuna sahip insanlar birbirlerinin ihtiyaçlarını karşılamayı taahhüt ederler ve bir aidiyet duygusunu paylaşırlar (McMillan ve Chavis, 1986). Bu topluluk duygusunun sürdürülmesinde önemseyici tutumlar ve karşılıklı güven dahil olmak üzere üyelerin birbiriyle etkileşimlerinin kalitesi büyük önem arz eder (Hiatt-Michael, 2001).

Söz konusu okulun üyelerinin, her üyenin refahı ve gelişimi için sorumluluğu paylaşarak birbirlerini önemsedikleri ve topluluğun ihtiyaçlarını desteklemek için genellikle öncelikli rollerinin gerekliliklerinden daha fazlasını yerine getirdikleri gözlemlenmiştir. Örneğin, bir öğretmen hafta sonu şehir dışına gitmesi gereken bir ebeveynin çocuğu ile ilgilenilebiliyor; tam tersi olması beklenirken,

anadili İngilizce olan bir çocuk teneffüslerde öğretmenine İngilizce öğretebiliyor; diğer bir çocuk hem çocukların hem de öğretmenlerin stres rahatlatmalarına yardımcı olmak üzere teneffüslerde yoga seansları düzenleyebiliyor; bir öğretmen kendini iyi hissetmiyorsa diğer bir öğretmen onun sınıfında öğretmenlik yapabiliyordu. Bütün bu olaylarda aynı zamanda kişisel sınırlara saygı gösteriliyor ve bireyler zorunlu rollerinin ötesine geçmeye zorlanmıyorlardı. Okul üyeleri arasında eşit oranda yetkinin paylaşıldığı bu tür ilişkilerin anlaşmazlıkların üstesinden gelmeyi de kolaylaştırdığı görülmüştür. Kemal bu durumu şu şekilde ifade etmiştir.

Bir yerlerde ebeveynler ile bir şeyler içebiliriz. Onlar benim evime gelebilirler. [...] Okul yönetim kurulunda bir ebeveyn ile uyuşmazlık yaşayabilirsiniz, çünkü bir karara varmamız gerekiyordur. Ama toplantı bittiğinde dayanışma içinde yan yana hareket ederiz, çünkü artık başka bir ilişkimiz vardır.

Öğretmen-çocuk ilişkilerinde de benzer bir dinamik bulunmaktaydı. Hülya'nın ifade ettiği üzere, çocuklar günün sonunda öğretmenleri ile tartışma yaşadıklarında tartışma ertesi güne taşınmıyordu. Özetle, paydaşlar birbirlerine özen, dayanışma ve destek göstererek işyerindeki geleneksel rollerini gönüllü olarak aşarken, bireysel sınırlara saygı duyuluyor ve bütün bunlar okulu aile tipi bir ortama dönüştürüyordu. Bu aile tipi ortam da üyeler arasındaki çatışma yönetimini olumlu yönde etkiliyordu.

Güçlükler

Bulanık roller ve güç mücadeleleri. Rol sınırlarındaki bu geçişlilik ile bağlantılı olarak okulun aile tipi samimi ilişkileri teşvik eden örgütsel yapısı profesyonel ilişkilerdeki odak noktasını bulanıklaştırıyor ve bu durum zaman zaman ebeveyn-öğretmen ve çocuk-öğretmen ilişkilerinde çatışmalara yol açıyordu.

Ebeveynler, öğretmenlerin işe alınmasında özel komisyonlara katılarak aktif bir rol üstlendiklerinden, çocukların velileri ve öğretmenlerin işverenleri olmak üzere ikili bir konuma sahiptiler. Mesleğe yeni başlayan bir öğretmen olan Şeyma bu durumla ilgili kafa karışıklığını, "Bazen şapkalar karışabiliyor. Öğretmenliğini yaptığım çocuğun ebeveyni misin, yoksa beni istihdam eden kooperatifin bir parçası mısın? Söylediklerini bana hangi kimlikle söylüyorsun?" şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde, diğer öğretmenler de ebeveynlerin öğretme yöntemlerine müdahale etmesinden yakınmıştır. Bazı öğretmenlere göre, ebeveynlerin talepleri bazen okulun kuruluş değerleri ile çelişmektedir. Örneğin, bir ebeveyn ana sınıfı öğretmeninden çocuğunun okul eşyalarını takip etmesini istemiş, öğretmen ise bu durumu okulun temel değerlerinden biri olan *çocuk özerkliğinin gelişiminin* ihlali olarak değerlendirmiştir. Diğer taraftan ebeveynlerin de bazen öğretmenlerin pedagojik yaklaşımını fazlasıyla geleneksel bulmakla eleştirdikleri dile getirilmiştir.

Benzer bir güçlük çocuk-öğretmen ilişkilerinde de ortaya çıkmaktaydı. Bazı durumlarda üzerinde anlaşmaya varılan sınırların olmaması hem öğretmenlerde hem de çocuklarda kafa karışıklığına yol açıyordu. Bu durumu üçüncü sınıf öğretmeni Aylin şu şekilde belirtmiştir.

Bizim kesin kural ve sınırlarımız yok. Her şey bireyin inisiyatifi ile yapılır. [...] Size bir örnek vereyim. Bahçede yüksek bir duvar var. Üç öğretmen çocuklara tehlikeli olduğu için bu duvara tırmanmamalarını söylüyor. Dört öğretmen ise izin veriyor. Ve çocukların kafası karışıyor. Tırmanacaklar mı yoksa tırmanmayacaklar mı? Çocuklar ne yapacağını bilmiyor. Öğretmenler ne diyeceğini bilmiyor.

Bununla birlikte, bazı durumlarda ortaya çıkan bu belirsizlikler öğretmenlerin sınırlar hususunda hiçbir zaman anlaşılmadıkları anlamına da gelmiyordu. Örneğin, çocuklar arasındaki şiddetin istenmeyen bir durum olduğu ve engellenmesi gerektiği konusunda tüm öğretmenler aynı görüşteydi. Soruna yol açan şey ise şiddet davranışının otoriter önlemler alınmadan *nasıl* engelleneceğiydi. Okulun kuruluş değerlerinden biri, tüm öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde öğrendiği *pozitif disiplin* idi. Pozitif disiplin ilkelerine göre, çocuklar ödül veya ceza yoluyla disipline edilmemeli, bunun yerine, eylemlerinin doğal sonuçlarını deneyimlemelidir. İkinci sınıf öğretmeni Deniz pozitif disiplinin gerekçesini şöyle açıklamıştır:

Bir kitap okuduğunuzda size şeker verirsem, birbirleriyle bağlantısız iki şeyi eşleştirmiş olurum. Kitap okumada başlangıçta bir artış olmasına rağmen, içsel değil dışsal yolla motive edildiğiniz için gelecekte azalma olacaktır. Dışsal motivasyonu sürdürmek için, örneğin, bugün şeker verirken yarın ne vereceğim? Dışsal motivasyonu canlı tutmak için ödülü sürekli artırmak zorunda olacağım. Artırsam bile motivasyon zamanla ortadan kalkacak ve okuma uzun vadede azalacaktır.

Böylelikle, *pozitif disiplin* çocukların içsel motivasyonunun kendi eylemlerinin doğal sonuçları tarafından tetiklendiği düşüncesi üzerine inşa edilmektedir. Bu düşünceye göre içsel motivasyon dışsal motivasyon araçlarından daha etkilidir. Diğer taraftan, akran şiddeti gibi istenmeyen davranışlar söz konusu olduğunda, öğretmenler *pozitif disiplin* ile nasıl etkili bir önlem alacaklarını bilmediklerini ifade etmiştir. Deniz bu durumu, "Pozitif disiplin size ne yapmayacağınızı söylüyor ama ne yapacağınızı söylemiyor," diyerek ifade etmiştir.

Pozitif disiplinle ilgili bir diğer güçlük, istenmeyen davranışın *doğal sonucunun* neyi kapsamaması gerektiğine ve bunun *cezadan* nasıl ayırt edileceğine dair ortak bir anlayışın olmamasıydı. Okulda meydana gelen bir olayda, bir çocuk öğretmenine tokat atması sonucunda bir hafta boyunca okuldan uzaklaştırılmıştı. Öğretmen bu yaptırımı *doğal bir sonuç* olarak görürken, çocuk ve ebeveynler *ceza* olarak değerlendirmişti. Ana sınıfı öğretmenlerinden Özge bu çatışmayı şöyle anlatmıştır:

Tamam, bu okulda ödül ve ceza yok. Fakat hayatta hepimiz davranışlarımızın sonuçlarına katlarız. Bunun aksi pek gerçekçi olmayan bir durumdur. Bir arkadaşınıza üç gün selam vermezseniz ne olur, dördüncü gün o da size selam vermez. Bu bir ceza olarak anlaşılmaz, değil mi? Yani okulda da çocuklar davranışlarının sonuçlarını görmek zorunda. Eğer bir sonuç yokmuş gibi davranırsanız, yaptıklarınızın bir sınırı olmayacaktır. Çocuklar sınırlarını bilmeli.

Özge'nin okulda keskin davranışsal sınırların olmaması ile ilgili bu endişesi iki farklı öğretmen tarafından da ifade edilmiştir. Kemal ve Deniz çocukların doğal eğilimlerinin sınırları zorlamak olduğunu ve üzerinde anlaşmaya varılan sınırlar olmadığında bu durumun sınıf yönetiminde kargaşaya yol açtığını düşünüyorlardı.

Uzlaşmaya varmada aşırı zaman harcanması. Fikir birliğine dayalı demokrasinin bir bedeli bulunmaktaydı. Paydaşlar, acil müdahale gerektiren bir eylem üzerinde herkesin hemfikir olmasını sağlamak için, komisyonlarda aşırı zaman harcanmasından şikayetçilerdi. Örneğin, bir öğretmen sınıfında kullanmak üzere projeksiyon cihazına ihtiyaç duyduğunda cihazın satın alınıp alınmamasına karar vermek için komisyonda zaman alıcı bir süreç yaşanmıştı. Ayrı ayrı yapılan görüşmelerde, öğretmenler Berna ve Deniz, "Bazen keşke insanlara ne yapacaklarını söyleyen bir patron olsaydı!" diye yakınmışlardır.

Uzlaşmaya dayalı demokrasi okul müdürü Meral için de bazı güçlükleri beraberinde getiriyordu. Bununla ilgili olarak Meral acil eylem gerektiren durumlarda sık sık şu ikileme karşılaştığını ifade etmiştir: *Daha hızlı çözüme ulaşmak için sorunu kendi başına mı çözmeli? Yoksa sorunun çözülmesinde diğer paydaşlarla uzlaşma sürecinden geçerek okulun demokratik değerlerine bağlı mı kalmalı?* Meral bu seçenekleri tartarken zihnen yorulduğunu belirtmiştir.

Örgütsel düzeydeki bulgular, ilişkilerin *yatay* ve karar verme mekanizmasının *uzlaşmaya dayalı* olduğu okulun demokratik yönetim sisteminin aile benzeri bir ortam yarattığını ortaya koymaktadır. Bu tür bir sistem, paydaşlar arasında dürüstlük, güven ve pedagojik yöntemlerde yenilikçiliği teşvik ederken, diğer taraftan öğretmen ve ebeveynler arasında *güç çekişmelerini* ve *uzlaşmaya varmak için aşırı zaman ve enerji harcanmasını* da beraberinde getirerek acil eylem gerektiren durumlarda muhtemel olumsuz sonuçlar doğurmuştur.

2. Pedagojik Düzeydeki Bulgular

Değerler

Bütüncül eğitim. Okul, çocukların duyuşsal ve sosyal değişimine büyük önem vermektedir. Öğretmenler ana akım eğitim sistemini *rekabetçi, sınav odaklı, kısıtlayıcı ve anlamlı öğrenmeden yoksun* sıfatlarıyla, eğitim programlarını ise *aşırı yüklü, yaratıcılıktan yoksun ve sosyal ve duyuşsal öğrenimden yoksun* sıfatlarıyla tanımlamışlardır. Buna alternatif olarak, okul, akademik derslere daha az zaman ayrılan bütüncül bir eğitim programı sunmaktadır. Bir okul günü sabahları akademik dersler ve öğleden sonraları uygulamalı atölye çalışmaları şeklinde bölünmüştü. Diğer taraftan, okulun, Türkiye'deki diğer ilk ve orta dereceli okullar gibi, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) eğitim programlarını takip etmek zorunluluğu bulunmaktaydı. O halde okul MEB eğitim programlarını takip ederken bir yandan nasıl akademik derslere daha az ve ders dışı etkinliklere daha çok vakit sağlayabiliyordu? Buna yönelik olarak, öğretmenler MEB müfredatındaki öğrenme çıktılarını okuldaki yaklaşım ve faaliyetler ile bağdaştırmıştı. Kemal bu süreci şu şekilde dile getirmiştir:

Diğer okullarda ne yapıyorlar? Testler uyguluyorlar. "Çevremizdeki diğer canlılara ne yapmamalıyız?" Seçenekler: "zarar vermemeliyiz", "vurmamalıyız" vb. Bizim buna ihtiyacımız yok. İlk olarak bizim çemberlerimiz ve meclisimiz var. Dinleme, konuşma, kendini ifade etme, bunların hepsini oralarda gözlemleyebilirsiniz. Bu bize bir avantaj sağlıyor. Bizim yemeklerimizi okulda yememiz de çok büyük bir avantaj. Pek çok kazanıma burada ulaşıyorsunuz. Dengeli beslenme, mevsimine göre hangi sebze ve meyvelerin yenildiği vb. Birçok öğrenme hedefi öğle yemeğinde mutfakta ele alınıyor.

Kemal'in belirttiği üzere, MEB öğretim programlarındaki bazı akademik kazanımlar ders konusu olarak açıkça işlenmemekle beraber eğitim programı dışı etkinliklere ve günlük rutin faaliyetlere yerleştirilmiş oldukları görülmüştür.

Öğretmen ve çocuk özerkliği. Okul, demokratik ilkelerle uyumlu olarak, hem öğretmenlerin hem de çocukların özerkliğine üst düzeyde önem vermektedir. Öğretmenler öğrenme kazanımlarını belirleme özgürlüğüne sahipti. Örneğin, "Öğrenci beslenme için hayvansal gıdalara ihtiyacı olduğunu bilir" şeklindeki bir MEB kazanımı hakkında Kemal, "Bahçedeki kediye zarar vermeyin dedikten sonra koyun ya da sığır eti yemekte sakınca yok diyerek çelişkiye düşmek istemiyorum. Doğal olarak, bu öğrenme kazanımını öğretmiyorum," demiştir. Benzer şekilde, alternatif eğitimin ne olduğuna ilişkin öğretmenin bireysel algısı öğretim süreçlerini belirlemektedir. Bazı öğretmenler işe yarayan yöntemi bulana dek deneme ve yanılma yaklaşımını kullanırken, bazıları ise Reggio ve Montessori gibi Batılı alternatif eğitim yaklaşımlarında kullanılan yöntemlerden faydalanmaktaydı.

Öğretmenlerin, çocuklara neyi ve nasıl öğreneceklerine dair seçenekler vererek çocukların özerkliğini teşvik etmekte oldukları anlaşılmıştır. Öğrenme sürecinin, çocukların kendi öğrenmelerini planlayıp kontrol etmeleri anlamında, özerk olduğu ortaya çıkmıştır. Çocuklar, yukarıdakine ek olarak, istedikleri zaman dersten ayrılıp alt ya da üst sınıf derslerine katılabilmekteydi. Bu süreç öğretmenler tarafından kontrol edilmekteydi (Şekil 1).

<p>SINIF ZİYARET FORMU</p> <p>TARİH:</p> <p>ZİYARETÇİ ÇOCUĞUN ADI:</p> <p>ZİYARET EDİLEN SINIF:</p> <p>ÇOCUK NE KADAR SÜREYLE KALDI?</p> <p>ÇOCUK HANGİ KÖŞELERDE ZAMAN GEÇİRDİ:</p> <p>ÇOCUK KİMİNLE ZAMAN GEÇİRDİ:</p> <p>PAYLAŞMAK İSTEDİĞİNİZ BİR ŞEY VAR MI:</p> <p>FORMU DOLDURAN KİŞİ:</p>
<p>Not: Ders saatinde çocuklar başka bir sınıfı diledikleri zaman ziyaret edebilmektedir. Ders öğretmeni çocuğun ziyaret ettiği sınıfın öğretmeninin doldurması için şekildeki formu çocuğa vermekte ve böylece çocuğun zamanını nasıl geçirdiği hakkında bilgi edinmektedir.</p>

Şekil 1. Sınıf Ziyaret Formu

Bu durumda çocuklara bu tür bir özgürlük verilmesi eğitimleri için zararlı olacak kötü seçimler yapmalarına neden olmakta mıdır? Araştırmamızda öğretmenler durumun tam aksi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Örneğin, bazı ana sınıfı çocukları sınıf ziyaretleri sayesinde birinci sınıfa devam etmeyi seçmiş ve sonucunda okuma yazmayı öğrendikleri görülmüştür. Kemal ana akım bir okuldan kendi okullarına geçiş yapan bir birinci sınıf çocuğunun ilgi çekici hikayesini şu şekilde paylaşmıştır:

Dün öğle arasında matematik çalışıyordu. Onu yemeğe gitmesi için göndermekte zorluk çektim. “Önce problemleri bitireceğim,” dedi. Oysaki önceki okulunda ders çalışmayı hiç istemiyordu. [Orada] Her zaman sınıfta olmak zorundaydı. Burada ise çocuk kendini iyi hissetmiyorsa sınıfa girmek zorunda değil. Ona alan açtık. Bana geldi ve, “Kemal, ders çalışmak istemiyorum,” dedi. Onu istemediği bir şeye zorlayamayız. Sonuçta o bir birey. [Aramızda aşağıdaki diyalog gelişti:]

K: “Peki ne yapmak istiyorsun?”

S: “Resim yapmak.”

K: “O zaman, resmi biraz tematik yapmaya ne dersin?”

S: “Nasıl yani?”

K: “Örneğin, harflerden gök yapabilirsin ya da sayılardan bir dünya yaratabilirsin.”

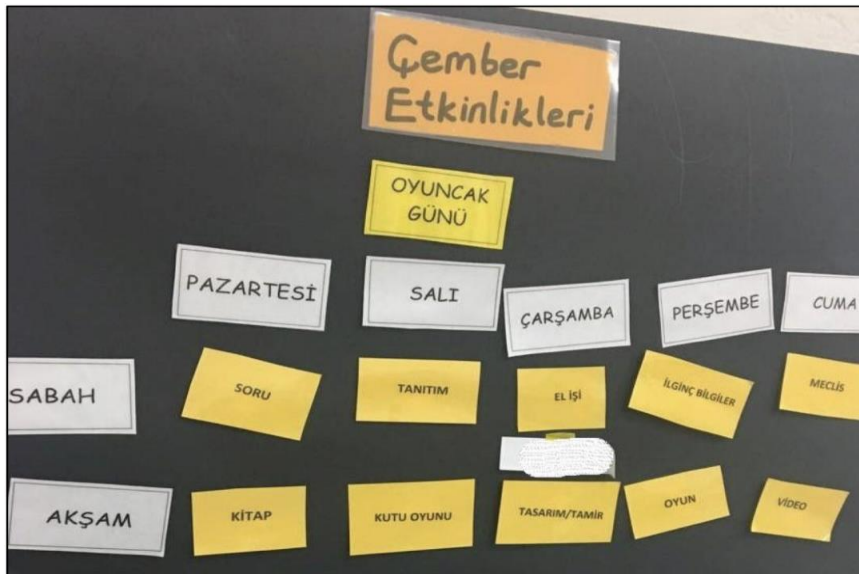
Aslında o, Türkçe çalışmak değil boyama yapmak istiyor. Resim yapmayı Türkçe dersi ile birleştirip yapmak istediği şeyi yapabilir. İki haftanın sonunda [bize] güvenmeye başladı. “Burada istemediğim hiçbir şeyi yapmıyorlar, bu yüzden burada mutluyum,” diye düşünüyordu. En azından ben öyle tahmin ediyorum. İlk zamanlar derse gelmiyordu. Hiç kızmadım. Ona asla neden derse gelmek istemediğini sormadım ve hiçbir zaman derse gelmesi gerektiğini söylemedim. Biraz zaman geçince sıkıldı. Derse girmek istedi, çünkü arkadaşları, diğer çocuklar vb. oradaydı. Biz herhangi bir şey yapması için onu zorlamadan o kendi başına [durumun] üstesinden geldi.

Kemal’in anlattıklarına göre, çocuğun okula karşı tutumu kendisine özerklik ve bağımsızlık verildiğinde olumlu yönde değişmişti. Benzer şekilde, Waters (2017), bu tür alternatif okullarda, öğretmenlerin öğrencileri oldukları gibi kabul ve takdir etmesi ile onların *yakınsak gelişim alanında (zone of proximal development)* çalışmalarının öğrencilerin eğitim olanaklarını keşfetme motivasyonlarını artırdığını savunmuştur. Yukarıdaki açıklama, Kemal’in çocuğun dersten sıkıldığını ve resme olan ilgisini kabul etmesi ve bu ilgiyi öğretim yaklaşımına dahil etmesi ile çocuğun öğrenme motivasyonunun artmasına ve okula karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olduğunu ortaya koymaktadır.

Özetle, öğrenme etkinlikleri duyuşsal ve sosyal öğrenme; uygulamalı, çocuk merkezli ve proje tabanlı etkinlikler; çocuk ve öğretmen özerkliği ve toplumu umursamaya vurgu yapan bütüncül bir öğrenme yaklaşımı içine yerleştirilmiştir. Aşağıda, bu değerlerin uygulamada nasıl hayata geçirildiğini daha somut bir şekilde göstermek için, haftalık öğretim etkinliklerinin yapısını kısaca incelemekteyiz.

Okul meclisi. Okul meclisi okul çapındaki sorunları tartışmak ve çözmek için tüm üyelerin doğrudan katıldığı kapsayıcı bir platform sağlamayı amaçlamıştı. Her cuma sabahı, tüm çocuk, öğretmen, çalışanlar ve okul müdürünün katılımıyla spor salonunda büyük bir çember oluşturuluyordu. Meclisten önce tartışılacak maddeler her sınıftan *kolaylaştırıcı (facilitator)* bir öğretmen tarafından toplanıyordu. Meclis çemberinde herkes serbestçe tartışma imkanına sahipti. İster çocuk, isterse öğretmen ya da müdürden gelsin, tüm fikirler eşit ve saygılı bir şekilde ele alınıyordu. Tartışmalar sonucunda bir fikir birliğine ulaşıyor ve nihai karar *kolaylaştırıcı öğretmen* tarafından duyuruluyordu.

Çemberler. Çemberler ile öz düzenleme ve duygusal ifadenin geliştirilmesi ve topluluk duygusunun yerleşmesi amaçlanmıştı. Okul günlerinin hem başında hem de sonunda sınıf çemberleri oluşturulmaktaydı. Sabah çemberleri, çocukların bir önceki güne ilişkin düşüncelerine, mevcut duygularına ve okul gününün geri kalanı için bireysel öğrenme planları oluşturmalarına odaklanmıştı. Akşam çemberleri ise çocukların o günkü atölye çalışmaları hakkındaki düşünceleri etrafında şekillenmişti. Çemberler ayrıca sınıftaki anlaşmazlıkların çözüme ulaştırılması için kullanılan bir zaman dilimiydi ve akabinde genellikle *soru sorma, ilginç bilgiler, el işi çemberi ve serbest gün* vb. etkinlikler yapılıyordu (Şekil 2).



Not: Çember etkinlikleri ile ilgili ikinci sınıfa ait bir pano. Sabahları çocuklar ilk olarak duygularını, planlarını ve düşüncelerini çemberde paylaşıp sonrasında önceden planlanmış etkinlikler ile meşgul oluyorlardı. Resimden öğretmenin ismi kaldırılmıştır.

Şekil 2. Çember Etkinlikleri

Kişisel öğrenme planı. Sabah çemberinden sonra sabah saatleri bireysel ve kişiselleştirilmiş öğrenme zamanına ayrılmıştı. Bu süreç her bir disiplinin üç farklı düzeyde faaliyetlere ayrıldığı kişisel bir haftalık plan rehberliğinde gerçekleştiriliyordu. Tüm çocuklar için zorunlu olan birinci düzey temel öğrenme hedeflerine karşılık geliyordu. Seçime bağlı olan diğer iki düzey ise birinci düzeyde elde edilen kazanımların daha karmaşık etkinliklerle ve daha üst seviye öğrenme hedefleriyle pekişmesini sağlıyordu. Bu kısım çocukların kendi faaliyetlerini oluşturması için bazen boş bırakılıyordu. Çocuklar çoğunlukla üç düzeyi de tamamlamak için istekliydi. Her ne kadar öğretmenlerin böyle bir amacı olmasa da her bir düzeydeki *yıldızlar* çocukların kazanımları tamamlamaları için dışsal bir motivasyon kaynağı haline gelmişti (Şekil 3).

Türkçe	Hedefim	İmza
★ "5N 1K Sorularına Cevap Arıyorum" Ece ile Efe Türkçe sayfa 58-59	★	
★★ Çalışma Kâğıdı - 1 "Karşılaştırma Bildiren İfadeler"	★★	
★★★ "Hikâye Yazıyorum" Hikâye başlatıcılarını kullanarak bir hikâye yaz.	★★★	

Not: Temel öğrenme kazanımlarını gösteren ilk yıldız tüm çocuklar için zorunluydu. Diğer ikisi daha yüksek seviye beceriler üzerine odaklanmıştı ve bunları tamamlamak isteğe bağlıydı. Her ne kadar öğretmenlerin öyle bir amacı olmasa da yıldızlar dışsal bir motivasyon kaynağı olarak işlev görüyordu. Çocuklar haftanın sonuna kadar tüm yıldızları doldurabilmek için istekliydiler.








Şekil 3. Kişisel Öğrenme Planı

Atölye Çalışmaları. Öğleden sonraki okul saatleri çocukların karma yaş gruplarında çok disiplinli projeler üzerinde çalışabilecekleri bir öğrenme alanı sağlamayı amaçlayan atölye çalışmalarına ayrılmıştı. Eş zamanlı olarak birçok atölye çalışması organize ediliyordu ve her çocuk tercih ettiği herhangi bir atölye çalışmasına katılmakta özgürdü. Çocuklar ayrıca kendi atölye çalışmalarına liderlik de edebiliyorlardı ve bunun için atölye çalışmasının adını, ihtiyaç duyacakları ekipmanları, kaç çocuğun çalışmaya dahil edileceğini ve çalışmayı nerede yapmak istediklerini önceden planlamaları gerekiyordu; atölye çalışması tamamlandığında da katılımcılardan geri bildirim alıyorlardı (Şekil 4 ve 5).

BİR ATÖLYEM VAR!	
İsmim:	
Atölyeyi açacağım zaman:	
Atölyemin ismi:	
İhtiyacım olan ekipmanlar:	
Katılabilecek kişi sayısı:	
Atölyemi yapacağım yer:	
Not: Çocukların liderlik ettiği atölye çalışmaları formu. Bir çocuk bir atölye çalışmasına liderlik yapmak için gönüllü olduğunda çalışmanın planlanmasından ve yürütülmesinden sorumluydu.	

Şekil 4. Atölye Formu

Öğretmenler, katılımcı çocukların lider çocuğa saygı göstermeleri ve verdiği talimatları bir öğretmeninki kadar ciddiye almaları sebebiyle, çocuk liderliğindeki atölye çalışmalarının gönüllü çocukların özgüvenini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Bu uygulama ayrıca küçük çocukların büyük çocuklar tarafından okula uyum sağlanmalarına yardımcı olmaktaydı. Bu şekilde, atölyelerde demokrasi, toplumu umursama ve çocuk özerkliği gibi alanlarda okul kültürü çocuktan çocuğa aktarılıyordu.

ATÖLYEDE NELER HİSSETTİM?						
						
Sevinçli (joyful)	İsteksiz (reluctant)	Memnun (satisfied)	Sıkılmış (bored)	Meraklı (curious)	Hevesi kaçmış (disappointed)	
Adım-Soyadım: Katıldığım Atölye: Tarih:						

Not: Çocukların liderlik ettiği atölye çalışmalarının sonunda doldurulan akran geri bildirim formu. Şekil, duyguların tanımlanması, tanılanması ve ifade edilmesine verilen önemi göstermektedir. Katılımcı çocuklar doldurdıkları geri bildirim formunu gönüllü çocuğa teslim ediyorlardı.

Şekil 5. Atölye Akran Geri Bildirim Formu

Güçlük: Pedagojik rehberlik eksikliği. Çalışmanın yapıldığı tarihte MEB yalnızca ana akım eğitim programı ve öğretimine kaynak ayırdığından, alternatif öğretmen eğitimi için ulusal düzeyde herhangi bir kaynak ayrılmamıştı. Sonuç olarak, öğretmenler alternatif eğitim yöntemleri geliştirme yükünü kendi başlarına üstlenmişlerdi ve bazıları kendilerini bu zorlu sürece hazırlayacak bir öğretmenlik eğitimi veya deneyimlerinin olmadığını dile getirmişlerdir. İki öğretmen alternatif pedagojik yöntemler geliştirme girişimlerinde kendilerini *izole olmuş* ve *kafaları karışmış* hissettiklerini belirtmiştir:

İlk yıl benim için eğlenceliydi, ama anlamadığım bir sürece girdiğim için aynı zamanda sancılı ve karmaşıktı. [...] Eline "alternatif eğitim" diye bir şey veriyorlar [ve] "bunu yapacaksın!" [diyorlar]. Tabii ki alternatif eğitim denilen şeyi biliyordum, ancak lisans eğitimi aldığım yıllardan bu yana bu konu hakkında okuma ya da araştırma yapmamıştım. Herhangi bir [ilgili] deneyimim veya gözlemim yoktu. [...] Alternatif eğitim benim için bomboş bir sayfaydı. [...] Sonra kendi kendime alternatif eğitimi anlamak için ne gerekiyorsa yapacağım, işe yaramazsa, başa dönüp tekrar deneyeceğim dedim. (Berna)

Program yok. Plan yok. Bir şeyleri kendi başına oldurmaya çalışıyorsunuz. Evet, yazılı bir metin var. Ama sınıfa gidince, uygulayacağınız hiçbir şey yok. Temel ilkeler mevcut. Fakat yapılması gerekenleri, nasıl bir okul vizyonuna sahip olduğumuzu ortaya koyan bir eğitim ya da plan yok. Bu konularda çok fazla bir çalışma yapılmamıştı. Aslında, sadece bir çerçeve oluşturmuşlardı. Çerçevenin içi boştu. Öğretmenleri ve çocukları bir sınıfa koy, kervan yolda düzülün. (Deniz)

Bu iki açıklama, okulun öncü bir okul olmanın güçlüklerini yaşadığını göstermektedir. Her ne kadar okulun alternatif eğitim modeli belirli değerleri savunsa da, öğretmenler bunları özgüvenle uygulayacak yeterli pedagojik bilgi ve becerilerle donanımlı değillerdi. *Alternatif eğitim*, öğretmenlerin kendi başlarına somut bir anlam vermek için uğraş vermekte zorlandıkları çok geniş bir dizi yaklaşıma sahip bir terimdi.

Pedagojik düzeydeki bulgular, okulun yaparak öğrenme ile sosyal ve duyuşsal öğrenmeye odaklanan bütüncül bir eğitim programına sahip olduğunu göstermektedir. Bu bütüncül yaklaşım öğretmen ve çocuklara özerklik, seçenek ve özgürlük sunmaktadır. Bununla birlikte, bu son derece esnek ve yenilikçi sistem, ulusal düzeyde örneği olmayan öncü bir okul olarak faaliyet göstermenin öngörülebilir bir sonucu olarak, öğretmenleri eğitim programlarını planlama ve öğretim tasarlama süreçlerinde zorlamıştır.

Tartışma

Bu çalışmada Türkiye'de ebeveyn destekli demokratik bir alternatif okulun özgün bir örneği olarak *Anadolu Alternatif İlkokulu'nu* (takma isim) araştırdık. Okul kendisini belirli bir alternatif eğitim yaklaşımının sınırları içinde tanımlamamakla birlikte, bulgular okulun dünyadaki çeşitli alternatif okul modelleri ile benzerlikler taşıdığını ortaya koymaktadır. Öğrenme ortamı, Freire (1970)'nin anlamlı öğrenmenin yalnızca aktif sorgulama, buluş ve derinlemesine düşünme yoluyla gerçekleştiğini öne süren *problem kurma* kavramıyla uyumludur. Yatay organizasyon yapısı ile çemberler, atölyeler ve okul meclisleri gibi alternatif aktiviteler, çocukları ve öğretmenleri sürekli olarak faaliyetleri üzerinde derinlemesine düşünmeye ve duygu ve düşüncelerini açıkça tartışmaya teşvik etmektedir. Waldorf, Montessori ve Reggio okullarında olduğu gibi, bu okulda da çocuklar kendi gelişimlerinin aktif sorumluları ve ebeveynler eğitimin paydaşlarıdır (Pope, 2002). Ayrıca okulun demokratik yönetim yapısı özgür ve demokratik okul hareketlerine benzemektedir (Facer, Thorpe ve Shaw, 2012; Woodin, 2012; Woods ve Woods, 2012). Bu açıdan, bulguların dünyada alternatif okullarla ilgilenen araştırmacılar ve uygulayıcılar için hem yerel hem de uluslararası düzeyde anlamlı bulunmasını ummaktayız.

Aşağıda, alternatif okul modelinin vaat ettikleri ve güçlükleriyle ilişkili çalışmanın ana bulgularını tartışmakta ve gelecekteki araştırmaları yönlendirecek önerilerde bulunmaya çalışmaktayız. Her alt kategori altında, öncelikle bu çalışmada elde edilen bulguların önceki araştırmaları nasıl doğruladığı, aksini gösterdiği ya da geliştirdiğini ele almaktayız. İkinci olarak, politika yapıcılara ve uygulayıcılara, ilgili literatürde yaptığımız okumalar ışığında, çıkarımlarımıza dayanarak önerilerde bulunmaktayız. Son olarak, gelecekteki araştırmaları yönlendirmeyi amaç edinen önerileri okuyucunun dikkatine sunmaktayız.

Okul modelinin vaat ettikleri

İlerici alternatif okullarda tipik olarak görüldüğü üzere, söz konusu okul, duyuşsal ve sosyal öğrenme süreçlerinin en az bilişsel alanlar kadar önemli olduğunun kabul edildiği bütüncül bir öğrenme ortamı sağlamıştır. Alternatif okullar ile ilgili önemli konulardan biri öğrencileri ana akım okullardaki kadar yüke maruz bırakmayan bütüncül yaklaşımın öğrencilerin akademik gelişimleri için dezavantaj oluşturup oluşturmadığıdır. Alternatif okullardaki *bütüncül yaklaşımı* savunan argümanlarından biri sosyal ve duyuşsal öğrenmeye odaklanmanın akademik gelişimi olumlu yönde etkilediğidir (Waters, 2017). Bu görüşü destekler şekilde, temel öğrenme araştırmaları kaygı ve endişe gibi olumsuz duyguların öğrenmeyi zayıflatabileceğine ve insanların duygusal olarak ilgilendikleri içeriği öğrenmek için daha çok çalışıklarına dair kanıtlar ortaya koymaktadır (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018). Her ne kadar alternatif okulların ana akım okullara kıyasla öğrencilerin akademik gelişimini nasıl etkilediğini anlamak için karşılaştırmalı boylamsal araştırmalara ihtiyaç olsa da, mevcut durum çalışmasında elde ettiğimiz bulgular özgürlük ve özerkliğin en azından bazı çocukların öğrenme motivasyonunu ve öğrenme hızını olumlu yönde etkilediğini ve bazı durumlarda çocuğun okula karşı tutumunu tamamen olumlu yönde değiştirdiğini göstermektedir.

Çalışmanın bulguları ana akım okullar için ulusal düzeyde politika oluşturma süreçlerine yönelik önemli bulgular ortaya koymaktadır. Demokratik okulların sahip olduğu değerler sadece ana akım eğitime alternatif arayan ebeveynlerin ilgisini çekmekle sınırlı değildir. Birleşmiş Milletler'in 2030 sürdürülebilir kalkınma gündeminin en önemli hedeflerinden biri 2030 yılına kadar tüm öğrencilere insan hakları, barış kültürü ve çoğulculuğu teşvik eden bir eğitimin sağlanmasıdır (UN, 2014). Bu amaçla, öğretmen eğitimi programları öğretmen adaylarını ve görevdeki öğretmenleri 21. yüzyıl değerleri ile uyumlu hale getirmelidir. Bu çalışmada konu edilen Anadolu Alternatif İlkokulu'nun demokratik, eşitlikçi ve çoğulcu yapısı, öğretmen eğitiminde bu değerlere örnek teşkil etmek için bir model olarak kullanılabilir. Bu çalışmanın katılımcısı öğretmenler çocukların ne derece özgür ve özerk olmaları gerektiği konusunda farklı görüşler dile getirmiş ve hatta zaman zaman demokratik karar alma süreçlerinin aşırı zaman almasından şikâyet etmiş olsalar da, tamamı, iletişim, anlaşmazlıkların barışçıl yollarla çözülmesi, eğitim programları ve öğretim süreçlerinin öğretmen ve öğrenci girdilerine değer vermesi hususunda geleneksel okullara kıyasla daha fazla teşvik sağlanması gerektiği görüşünde

hemfikirler. Öğretmenler bu tür bir ortamın olumlu motive edici etkileri olduğunu ve bunun da yenilikçi öğretim yaklaşımlarını deneme hususunda kendilerine özerklik ve özgüven sağladığını belirtmiştir. Söz konusu demokratik uygulamaların ana akım okullarında da uygulanabilir olduğu sonucuna varmaktayız.

Okulun son derece merkezi bir eğitim sistemi içinde faaliyet gösterdiği göz önüne alındığında, pedagojik süreçlere yönelik en büyük güçlük, Türkiye’de alternatif okulların öncüsü konumunda olması nedeniyle örnek alabileceği ulusal bir eğitim modeli olmadan faaliyetlerine başlamasıdır. Okulun özgün yapısı yaratıcılık ve özgürlüğü teşvik etmekle birlikte aynı zamanda eğitim programları ve öğretim planlaması bakımından belirsizlik ve kafa karışıklığı da yaratmaktadır. Çalışma için veri toplandığında okul henüz dört yıldır eğitim vermekteydi. O zamandan bu yana farklı şehirlerde benzer yapıya sahip kooperatif okullar da kurulmuştur. Dolayısıyla, bu çalışma kaleme alındığında okulun diğer alternatif okullar için bir rol model haline geldiğini iddia edebiliriz. Alternatif okullarda öğretmenlerin yeni öğrendikleri becerileri uygulamak, geri bildirim almak, işbirliği yapmak, verileri incelemek ve öğretim repertuvarlarını ayarlamak için zamana ihtiyaçları vardır (George, White ve Schlaffer, 2007). Zaman içinde daha fazla olgunlaşma ve kültürel birikimle, *Anadolu Alternatif İlkokulu* ve sağladığı modelin daha etkili olacak ve ilk yıllarda yaşanan güçlüklerle çözüm üretebilecek şekilde evrilecek potansiyeli bulunmaktadır.

Karar alma süreçlerinde ebeveynlerin rolü

Çalışmadaki diğer bir kritik bulgu, aynı zamanda sermaye sahipleri olan ebeveynlerin öğretmenlerle zaman zaman bir güç çatışmasına girmesidir. Bu durum İngiliz ebeveyn destekli kooperatif okullardan (Firestone, 1977) ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki alternatif okullardan (Hiatt-Michael, 2001) elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Mevcut çalışmada öğretmenlerin tamamı eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili kararlarda tam özerklik istediklerini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, ebeveynlerden veri toplamadığımız için bulgularımızın öğretmen görüşleri lehinde taraflı olabileceği hatırd tutulmalıdır. Ayrıca, alternatif okullar hakkında yaptığımız literatür çalışması, söz konusu okulun özel örgütsel yapısı dikkate alındığında, öğretmenlerin tam özerklik beklentisinin gerçekçi olmayabileceğini ve tam özerkliğin diğer önemli alternatif okul modelleri ve uygulamalarıyla tutarlı olmadığını ortaya koymaktadır. Örneğin, Reggio Emilia alternatif okulları, ebeveynleri okul politikasının oluşturulması, eğitim programlarının planlanması ve değerlendirme süreçlerine aktif olarak katılmaya davet etmektedir (New, 1999); ABD’deki New Tech okulları öğrenmenin bilişsel olmayan yönlerinin planlanmasına ebeveynleri de dahil etmekte (Bradley-Levine ve Mosier, 2017); Avustralya’daki alternatif okullar ise okul ile ilgili konularda ebeveynlerin de öneride bulunmasını teşvik etmektedir. Herman ve Yeh (1980)’in daha önceki çalışmaları, ebeveyn katılımının okulun çocukların ihtiyaçlarına daha duyarlı olmasını sağlayabildiğini, hatta okula ait bazı sorumlulukları ebeveynlere devrederek öğretmenleri rahatlatılabildiğini ortaya koymuştur.

Çalışma, okul yöneticisinin, yani müdürün sıklıkla anlaşmazlık yaşayan taraflar olan ebeveynler ve öğretmenler arasındaki iletişimi sağlayan bir elçi rolü oynadığını ortaya koymuştur. Literatürdeki çalışmalar etkili bir lider olarak müdürün rolünün alternatif ve demokratik okulların sürdürülebilirliği için son derece kritik olduğunu göstermektedir. Hiatt-Michael (2001), yatay bir yapıya sahip olmasına rağmen, başarılı alternatif okullarda müdürün tüm bileşenlerin ortak bir misyona ve toplumun iyiliği için çalışmanın önemine odaklanmasını sağlayan bir lider rolünde olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, *etkin bir okul lideri*, topluluğun tüm üyelerini hem kendi bireysel amaçları hem de örgütün iyiliği için en yüksek kapasitede çalışma konusunda destekleyen ve teşvik eden kişi olarak tanımlanır. Böyle bir lider gücü paylaşır, topluluk üyeleri tarafından uygulanan fikirleri ikrar eder, bireylerin ve onların çalışmalarının örgüt için önemine vurgu yapar ve her bir üyeye ilgi ve özen gösterir. Literatürdeki bulgular, müdürün ebeveyn ve öğretmenler arasındaki *köprü* rolünün ötesine geçerek okulun ortak ahlaki değerlerine dayanan etkili bir işbirliğini sağlamak üzere bir lider olarak hareket etmesi gerektiğini de belirtmektedir (Hiatt-Michael, 2001).

Disiplin Sorunları

Alternatif okulların yatay bir yapıya ve demokratik ideallere sahip olması, onları diğer tüm okullarda gözlemlenen düşmanca ilişkiler, zorbalık ve kişilerarası çatışma sorunlarından tamamen korumaz (Tyner-Mullings, 2012). Bulgularımız bu okulda da disiplin sorunları yaşandığını ortaya koymaktadır. Bunun aksine, Avustralya'daki alternatif okullar üzerine yaptıkları çalışmada, TeRiele, Mills, McGregor ve Baroutsis (2017), bu okullardaki pozitif kültürün, bir diğer deyişle, saygılı, güvenilir, ilgili, kapsayıcı ve esnek ilişkilerin öğrencilerin okula devam isteği üzerinde olumlu etki gösterdiğini ileri sürmüş ve eğitimin bu duygusal boyutunun cezalandırıcı davranış yönetimini gereksiz kıldığını belirtmiştir. Ancak ele aldığımız okul TeRiele ve meslektaşlarının teşvik ettiği değerlere bağlı kalmaya çalışmasına rağmen, elde ettiğimiz bulgular ciddi olarak değerlendirilebilecek disiplin sorunlarının ortaya çıktığını göstermiştir. Buna bağlı olarak, yazarlar tarafından savunulan alternatif eğitimde pozitif kültürün yararlı etkilerine dair görüşün aşırı iyimser bir yaklaşım olduğu görüşündeyiz. Mevcut okuldaki durumun tüm alternatif okullara aktarılabilirliğini iddia etmemekle birlikte, bir okulda hiyerarşik yapıyı yatay ilişkilerle değiştirmenin sihirli bir şekilde barış sağlayacağı yönündeki beklentilerin gerçekçi olmadığına dikkat çekmek istiyoruz. Bunun aksine, daha önceki araştırmalar okul kültüründe barışın, sonraki bölümde ele aldığımız gibi, ancak barış ortamını sağlamaya açık bir bağlılıkla ve üyelerin sürekli ve bilinçli çabalarıyla sürdürülebileceğini göstermektedir.

Pozitif disiplin, incelediğimiz okulda hayata geçirilen önemli pedagojik yaklaşımlardan biriydi. Bu pedagojik yaklaşımın kaynağını daha iyi anlayabilmek için yaptığımız literatür taraması pozitif disiplini açıklayan kavramsal çerçevelerin mevcut olduğunu (Durrant, 2007; Nelsen, 1996; Strahan, Cope, Hundley ve Faircloth, 2005) ortaya koymakla birlikte, yararlarını destekleyen ampirik kanıtlar sunmamaktadır. Ayrıca çalışmada elde ettiğimiz sonuçlar da *pozitif disiplin* yaklaşımının yararlarını destekler nitelikte olmayıp, bu yaklaşımın istenen bir sınıf ve okul kültürünün geliştirilmesinde her zaman faydalı olmadığını, hatta zararlı bile olabileceğini göstermektedir. Caydırıcı olacak etkili yaptırımlar içermeyen *pozitif disiplin* yaklaşımı, yıkıcı ve hatta şiddet içeren davranışlara izin verdiğinden, genellikle karmaşa ve düşmanca tutumla sonuçlanan istenmeyen etkiler yaratmaktadır. Peki bu durumda yapılması gereken nedir? Misyonlarını başarılı bir şekilde sürdüren alternatif okullar üzerinde yapılan ampirik araştırmaların sonuçlarına dayanarak (George vd., 2007), vizyon ve beklentiler için okul genelinde sınırların oluşturulması ve bu sınırların tutarlı bir şekilde sürdürülmesi, olumlu davranışların takdir edilmesi ve kuralları ihlal eden davranışlar için yaptırım uygulanması gerektiğine inanıyoruz.

Sonuçlar ve Gelecekteki Araştırmalar için Öneriler

Sahadaki gözlemlere, müdür ve öğretmenlerle yapılan derinlemesine görüşmelere ve yenilikçi uygulamalardan ortaya çıkan eserlere dayanarak yürütülen mevcut çalışma, öncü bir demokratik ve alternatif eğitim modelinin nasıl uygulandığına dair ampirik bir araştırma olarak Türkiye bağlamında alternatif eğitim literatürüne katkıda bulunmaktadır. Örgütsel yenilik ile ilgili durum çalışmalarında zaman içinde bağlam, içerik ve süreçlerde meydana gelen değişimleri araştırmak önem arz etmektedir (Pettigrew vd., 2001). Mevcut çalışma iki ayı aşkın sürede toplanan verilere dayanmaktadır. Gelecekteki çalışmaların mevcut çalışmayı boylamsal saha çalışması ile genişletmelerini önermekteyiz. Boylamsal çalışmalar bir okulun zaman içindeki örgütsel, öğretim programı ve uygulamalarının gelişimi hakkında daha fazla iç görü ortaya çıkarabilir.

Böyle bir alternatif okul modeliyle ilgili önemli bir endişemiz, standart sınavların öğretim programı ve faaliyetlerini büyük ölçüde etkilediği ve kısıtladığı Türk eğitim sisteminde bu modelin misyonunu sürdürüp sürdüremeyeceğidir. Söz konusu okulun sadece ilköğretim düzeyinde faaliyet göstermesi, öğrencilerin hazırlanması gereken standart sınavların olmaması nedeniyle mevcut çalışma bu konuya ışık tutmamaktadır. Ulusal eğitim programları bütüncül bir eğitim yaklaşımına izin veren böyle bir esnekliği yalnızca eğitimin ilk yılları için sağlamaktadır. Gelecekte yapılacak çalışmalar genelde öğrencilerin ulusal sınavlara hazırlanmalarının beklendiği ileri sınıf düzeylerinde alternatif uygulamaların nasıl bir işleyişe sahip olduğunu araştırmalıdır.

Yukarıdakilerine ek olarak, dış bağlam, diğer bir deyişle, bölgesel veya ulusal düzeydeki tarih, yapı, kùltür ve iktidar, örgütsel yenilikçilik üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Pettigrew vd., 2001). Bu durum özellikle merkezi eğitim sistemine uyum sağlamaya çalışırken aynı zamanda onunla mücadele eden bir okul modelinde daha da belirgin olarak ortaya çıkmıştır. Anadolu Alternatif İlkokulu gibi okulların nihai amacı, yer aldıkları toplumu daha demokratik, çoğulcu ve eşitlikçi bir yapıya dönüştürmektir. Bulgularımız, bu değerlerin alternatif eğitim paydaşları tarafından büyük ölçüde içselleştirildiğini ve okul sınırları içinde korunduğunu göstermektedir. Gelecekteki çalışmaların, okul dışı nüfuza sahip paydaşların deneyimlerini araştırarak, eğitimsel dönüşüm, toplumsal değişim ve kùltürel çatışma olgularını daha geniş bir bağlamda ele almasını tavsiye etmekteyiz.

Kaynakça

- Akdağ, B. ve Korkmaz, E. (2008). Building an alternative education movement in Turkey. M. Hern (Ed.), *Everywhere all the time: A new deschooling reader* içinde (s. 171-180). AK Press.
- Altunya, N. (2014). *Köy enstitüsü sistemi: Toplubakış*. İstanbul: Cumhuriyet Kitapları.
- Apple, M. W. ve Au, W. (2009). Politics, theory, and reality in critical pedagogy. R. Cowen ve A. Kazamias (Ed.), *International handbook of comparative education* içinde (s. 991-1007). Berlin: Springer.
- Aslan, S. ve Reigeluth, C. M. (2019). The Minnesota new country school: Systemic change thinking in action. M. Spector, B. Lockee ve M. Childress (Ed.), *Learning, design, and technology* içinde. Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-319-17727-4_102-1
- BBOM. (t.y.). *Tarihçe*. <http://www.baskabirokulmumkun.net/tarihce> adresinden erişildi.
- Beycioglu, K. ve Kondakçı, Y. (2017). Understanding leadership practices in a sustainable school model: A case from Turkey. *Building for a sustainable future in our schools* içinde (s. 151-169). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-319-12403-2_10
- Bozdoğan, A. E. ve Altunçekiç, A. (2007). Fen bilgisi öğretmen adaylarının 5E öğretim modelinin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 579-590. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TORVek5EYzM=> adresinden erişildi.
- Bradley-Levine, J. ve Mosier, G. (2017). Examination of the new tech model as a holistic democracy. *Democracy & Education*, 25(1), 1-13. <https://democracyeducationjournal.org/home/vol25/iss1/3> adresinden erişildi.
- Dewey, J. (1938). *Experience & education*. Indiana: Kappa Delta Pi.
- Dinç, E. ve Doğan, Y. (2010). The views of teachers on the upper primary social studies curriculum and its practice. *Journal of Social Studies Education Research*, 1(1), 17-49. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jsser/issue/19095/202602> adresinden erişildi.
- Durrant, J. E. (2007). *Positive discipline: What it is and how to do it*. Bangkok, Thailand: Save the Children Sweden Southeast Asia and the Pacific.
- Facer, K., Thorpe, J. ve Shaw, L. (2012). Co-operative education and schools: An old idea for new times?. *Power and Education*, 4(3), 327-341. doi:10.2304/power.2012.4.3.327
- Fidan, N. K. ve Duman, T. (2014). Classroom teachers' possession level of characteristics required by the constructivist approach. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 143-159. doi:10.15390/eb.2014.2027
- Firestone, W. A. (1977). The balance of control between parents and teachers in co-op free schools. *The School Review*, 85(2), 264-286. doi:10.1086/443333
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder and Herder.
- George, M. P., White, G. P. ve Schlaffer, J. J. (2007). Implementing school-wide behavior change: Lessons from the field. *Psychology in the Schools*, 44(1), 41-51. doi:10.1002/pits.20204
- Guion, L. A., Diehl, D. C. ve McDonald, D. (2011). Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies. *Edis*, 2011(8), 3.
- Herman, J. L. ve Yeh, J. P. (1980). *Some effects of parent involvement in schools*. Annual meeting of the American Educational Research Association'da sunulan bildiri, Boston.
- Hiatt-Michael, D. B. (2001). Schools as learning communities: A vision for organic school reform. *The School Community Journal*, 11(2), 113-127. <https://www.adi.org/journal/fw01/Hiatt-Michael.pdf> adresinden erişildi.
- Horn, M. B. (2015). The rise of AltSchool and other micro-schools. *Education Next*, 23(4). <https://www.educationnext.org/rise-micro-schools/> adresinden erişildi.
- İnal, K. (2015). The origins of revolutionary critical education in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(3), 29-49. <http://www.jceps.com/archives/2743> adresinden erişildi.

- Jung, E., Reigeluth, C. M., Kim, M. ve Trepper, S. (2019). An investigation into state-level paradigm change and politics in education: Ohio's transformational dialogue for public education. M. Spector, B. Lockee ve M. Childress (Ed.), *Learning, design, and technology* içinde (s. 1-34). Berlin: Springer. doi:10.1007/978-3-319-17727-4_107-1
- Kaldırım, E. (2015). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algıları. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 143-162.
- Karaomerlioglu, A. (1998). The village institutes experience in Turkey. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 25(1), 47-73. <https://www.jstor.org/stable/195847> adresinden erişildi.
- Marshall, C. ve Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- McMillan, D. W. ve Chavis, D. M. (1986). Sense of community: A definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14(1), 6-23. <https://pdfs.semanticscholar.org/e5fb/8ece108aec36714ee413876e61b0510e7c80.pdf> adresinden erişildi.
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M. ve Alav, Ö. (2015). Views of teachers and academicians about alternative education applications in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 69-87. doi:10.15390/EB.2015.3913
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. New York: John Wiley & Sons.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine. https://uskudar.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_08/24010456_mYfredat_tanYtYm_kitapYY.pdf adresinden erişildi.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 eğitim vizyonu. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf adresinden erişildi.
- Montessori, M. (2004). *The discovery of the child*. Aahar Books.
- Nagata, Y. (2007). *Alternative education: Global perspectives relevant to the Asia-Pacific region* (10. cilt). Berlin: Springer Science & Business Media.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. Washington, DC: National Academies Press. doi:10.17226/24783
- Neill, A. S. (1960). *Summerhill: A radical approach to child rearing*. Oxford: Hart Pub. Co.
- Nelsen, J. (1996). *Positive discipline*. New York: Ballantine Books.
- New, R. (1999). *Reggio Emilia: Some lessons for U.S. educators*. ERIC Clearinghouse.
- OECD. (2019). *PISA 2018 results. Where all students can succeed*. Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/b5fd1b8f-en
- Pettigrew, A. M., Woodman, R. W. ve Cameron, K. S. (2001). Studying organizational change and development: Challenges for future research. *Academy of Management Journal*, 44(4), 697-713. doi:10.5465/3069411
- Pope, C. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 7-14. <https://eric.ed.gov/?id=ED464766> adresinden erişildi.
- Prothero, A. (2016). Micro schools could be new competition for Private K-12. <https://www.edweek.org/policy-politics/micro-schools-could-be-new-competition-for-private-k-12/2016/01> adresinden erişildi.
- Rousseau, J. J. (1905). *Émile: Or, treatise on education*. Appleton.
- Sawyer, R. K. (2008). Optimising learning: Implications of learning sciences research. *Innovating to learn, learning to innovate* içinde (s. 45-65). Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264047983-4-en
- Sliwka, A. (2008). The contribution of alternative education *Innovating to learn, learning to innovate* içinde (s. 93-112). Paris: OECD Publishing. doi:10.1787/9789264047983-6-en

- Sliwka, A. ve Yee, B. (2015). From alternative education to the mainstream: Approaches in Canada and Germany to preparing learners to live in a changing world. *European Journal of Education*, 50(2), 175-183. doi:10.1111/ejed.12122
- Spring, J. H. (1999). *A primer of libertarian education*. Montréal: Black Rose.
- Steiner, R. (2003). *Soul economy: Body, soul, and spirit in Waldorf education*. Hudson, NY: Anthroposophic Press.
- Strahan, D. B., Cope, M. H., Hundley, S. ve Faircloth, C. V. (2005). Positive discipline with students who need it most: Lessons learned in an alternative approach. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 79(1), 25-30. doi:10.3200/TCHS.79.1.25-30
- Tanz, J. (2015). The tech elite's quest to reinvent school in its own image. <https://www.wired.com/2015/10/salman-khan-academy-lab-school-reinventing-classrooms/> adresinden erişildi.
- TeRiele, K., Mills, M., McGregor, G. ve Baroutsis, A. (2017). Exploring the affective dimension of teachers' work in alternative school settings. *Teaching Education*, 28(1), 56-71. doi:10.1080/10476210.2016.1238064
- Thomas, D. R. (2006). A general inductive approach for analyzing qualitative evaluation data. *American Journal of Evaluation*, 27(2), 237-246. doi:10.1177/1098214005283748
- Tısıoğlu, S., Kaya, K. Y. ve Çağıltay, K. (2018). Review of village institutions from the aspect of instructional technology. *Mersin University Journal of the 96 Faculty of Education*, 14(1), 463-480. doi:10.17860/mersinefd.364178
- Tüfekçi, N. ve Okutan, M. (2006). *İlköğretim okullarında karşılaşılan olumsuz öğrenci davranışlarına karşı sınıf öğretmenlerinin kullandıkları sözlü ve sözsüz ipuçları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Tyner-Mullings, A. R. (2012). Central Park East secondary school: Teaching and learning through Freire. *Schools*, 9(2), 227-245. doi:10.1086/667919
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406. doi:10.1080/03626784.1995.11076190
- UN. (2014). Sustainable development goals fund. <https://www.sdgfund.org/> adresinden erişildi.
- Waters, R. (2017). Symbolic non-violence in the work of teachers in alternative education settings. *Teaching Education*, 28(1), 27-40. doi:10.1080/10476210.2016.1210593
- Woodin, T. (2012). Co-operative schools: Building communities in the 21st century. *Forum*, 54(2), 327-340. doi:10.2304/forum.2012.54.2.327
- Woods, P. A. ve Woods, G. J. (2012). Degrees of school democracy: A holistic framework. *Journal of School Leadership*, 22(4), 707-732. doi:10.1177/105268461202200402
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). A study about the effects of constructivist learning approach practices on classroom management. *Elementary Education Online*, 7(3), 664-679.