



## Türkiye'de Alternatif Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmenlerin ve Öğretim Üyelerinin Görüşleri

Hasan Basri Memduhoğlu <sup>1</sup>, Muhammed Mehmet Mazlum <sup>2</sup>, Özlem Alav <sup>3</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, alternatif eğitim/okul uygulamalarına ve alternatif eğitim/okul uygulamalarının Türkiye'de uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin, akademisyenlerin ve lisansüstü öğrencilerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırma nitel bir çalışmadır. Araştırmanın verileri odak grup tartışması ve bireysel görüşme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nde görev yapan 13 akademisyen, eğitim bilimleri alanında lisansüstü öğrenim gören 2 öğrenci ve Van ilinde görev yapan 10 öğretmen olmak üzere toplam 25 katılımcıdan oluşmuştur. Araştırma verileri, betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre alternatif eğitim, Türkiye için yeni bir kavram sayılır ve bu konuda katılımcılar kavram kargaşası yaşamaktadır. Ayrıca alternatif eğitimin Türkiye'de uygulanabilirliği konusunda katılımcılar farklı görüşlere sahiptirler. Bu yönüyle alternatif eğitim uygulamaları, büyük tartışmaları beraberinde getirme potansiyeli taşımaktadır.

### Anahtar Kelimeler

Alternatif eğitim  
Alternatif okul  
Alternatif okul uygulamaları  
Demokratik eğitim  
Betimsel analiz

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.09.2014  
Kabul Tarihi: 04.03.2015  
Elektronik Yayın Tarihi: 20.05.2015

DOI: 10.15390/EB.2015.3913

### Giriş

Tarih boyunca insanlar bildiklerini, yaşantılarını, değerlerini ve kültürlerini çocuklarına aktarma arzusuyla onları eğitmişlerdir. Toplumsal olayların ardı ardına gelişmesi ve bireysel ihtiyaçların giderek farklılaşması, eğitimin toplu halde yapılmasını gerekli kılmıştır. Böylece eğitimin kültür aktarma işlevi, beraberinde okul kavramını da gündeme getirmiştir. Kolektif eğitimin başlamasıyla birlikte okullar, sistematik ve düzenli eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kurumlar haline almıştır.

Okul; eğitmek istediği kişilere, önceden belirlenmiş amaçlara uygun olarak yeni davranışlar kazandıracak ya da istenmeyen davranışları ortadan kaldıracak yaşantılar hazırlayıp sunan bir sistemdir (Adıgüzel, 2006). Planlı öğrenme çabasının ortaya çıkardığı kurum (Balci, 2007) ve insanları sosyal hayattaki çeşitli rollere hazırlayan yer (Nalçacı ve Bektaş, 2012) olarak görülen okul; kimilerine göre bir örgüt, kimilerine göre bir işletme, kimilerine göre de bir aile olarak tanımlanmıştır. Geleneksel okullar, iyi yurttaş ve kalifiye eleman yetiştirme, kültür aktarma, toplumun yenileşmesini ve devamlılığını sağlama gibi sosyal, politik ve ekonomik görevler yüklenmişlerdir (Aydın, 2012, s.3; Ergün, 1994, s.76; Lunenburg, 1995).

<sup>1</sup> Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [hasanmemduhoglu@gmail.com](mailto:hasanmemduhoglu@gmail.com)

<sup>2</sup> Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, [mehmetmazlum7@gmail.com](mailto:mehmetmazlum7@gmail.com)

<sup>3</sup> Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye, [ozlem.alav@gmail.com](mailto:ozlem.alav@gmail.com)

Yirminci yüzyılın ortalarında başlayan ve üçüncü çeyreğinde bilgi teknolojileri ve küreselleşmenin de etkisiyle hızlanan toplumsal değişim ve dönüşüm süreci, mevcut eğitim sistemine ve klasik okul anlayışına ilişkin eleştirel tartışmaları beraberinde getirmiştir. Okulların klasik anlamda önceden belirlenmiş ve tasarlanmış hazır davranış ve biliş kalıplarını yeni kuşaklara uydurma çabası içerisinde planlanmış olması, değişen ekonomik ve toplumsal koşullar karşısında klasik okul rolünün ve “kültür aktarma” işlevinin sorgulanmasına neden olmuştur (Çankaya, 2011).

Öğrencilerin; ezberci yetiştikleri, günlük problemlerle karşılaştıklarında nasıl davranacaklarını bilemedikleri için sorunlardan kaçtıkları ve herhangi bir sorunun çözümü üzerine özgün fikir oluşturmada zorlandıkları düşünceleri, tartışmaların odak noktalarını oluşturmaktadır. Ne var ki bu problemlere sistematik bir çözüm getirilememektedir. Güven’e (2005) göre bu durum, yıllardan beri devam eden sistematik eğitim politikalarının ürünüdür. Okullara yönelik bu tartışmalar, eğitime yüklenen anlam açısından değerlendirildiğinde daha anlamlı olacaktır.

Ertürk (1998); eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kalıcı izli davranış değişikliği yapabilme süreci” olarak açıklamaktadır. Eğitime ilişkin Sönmez’in (2004) “insan davranışlarını istendik yönde değiştirmek için işe koşulan sistem” ve Durkheim’in “yetişkin olanların yetişmekte olan nesli topluma hazırlama süresi” (Durkheim ve Fauconnet, 1950) tanımları da Ertürk’ün tanımı ile paralellik göstermektedir. Araştırmacılar tarafından genel kabul görmüş bu geleneksel eğitim tanımlarında yer alan “istendik” ve “davranış” kelimelerinin ifade ettiği anlamlar, eğitime ve okula ilişkin tartışmalara ışık tutma potansiyeline sahiptir. “İstendik” kelimesi istemek fiilinden türetilen ve edilgen yapıda olan bir kelimedir. Kısaca, bireyi pasif alıcı olarak gören ve birileri tarafından belirlenmiş istekleri yapmakla yükümlü kılan bir ifadedir (Güven, 2005). “Davranış” kavramı ise, davranışçı kurama işaret etmektedir. Davranışçı kuram, kısa zamanda sonuç alınması açısından tercih edilen bir yaklaşım olarak eğitim sisteminin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Ancak Öngel’e (2003) göre davranışçı kuramda, istendik davranışları sergileyen çocuklara verilen ödüller (maddi-manevi) ya da istenmeyen davranışları sonucu verilen cezalar, bireyleri zamanla, eylemlerinin süreç ya da sonucundan elde edecekleri doğal hazdan uzaklaştırarak, sadece ödül beklentisi ya da ceza korkusu nedeniyle eyleme geçen bireylere dönüştürmektedir. Doğal duygulardan uzaklaşarak ödül alma ya da cezadan kurtulma psikolojisiyle hareket etmek durumunda olan bireyler birer “öğrenme robotları” olarak okullara gelmektedirler.

Aydın’a (2012) göre tarihsel süreçte okullar; büyük, karmaşık, çok düzeyli toplumsal kurumlar olmaları ve tam zamanlı profesyonellerin görevlendirilmesi nedeniyle bürokratik yapılara dönüşmüştür. Bu yönüyle okul, “öğrenci statüsü kazanmış çocuk” demektir (Açıkalın 2012, s.5). Bu öğrencilerle, okulları hakkında konuşulduğu zaman en sık kullandıkları benzetme (metafor) hapishanedir. Öğrenciler kendilerini hapisteki mahkûmlar, öğretmenleri gardiyanlar ve okul müdürünü de hapishane müdürü olarak görürler (Aydın, 2012, s.7). Böyle bir düzende öğretmenler vakitlerinin ve enerjilerinin büyük çoğunluğunu öğrencileri kontrol etmek ve kurallara uymalarını sağlamak için harcamaktadırlar.

Oysa eğitim hayatın kendisidir ve bürokratik çizgilerle sınırlandırılmayacak kadar doğal bir süreçtir. Miller (2010), insan zekâsının mükemmel bir şekilde yaratıcı, özgün ve kendiliğinden olduğunu savunmaktadır. O’na göre okullar aracılığıyla bireyleri, bir ülkenin ya da toplumun baskın inançlarına uymaya zorlamak zihinsel ve ruhsal özgürlüğü azaltır; gelişme ve değişme kapasitesini sınırlandırır. Ken Robinson, Technology Entertainment Design’ın (TED, 2006) düzenlediği konferansta yaptığı konuşmada, mevcut eğitim uygulamalarının yaratıcılığı ne denli baltaladığına ilişkin şu ilginç hikâyeyi paylaşmıştır:

“Geçenlerde harika bir hikâye duydum, anlatmaya bayılıyorum. Resim dersindeki küçük bir kız hakkında. Altı yaşında, en arkada oturmuş, resim yapan bir kız ve öğretmenine soracak olursanız bu küçük kız derse hemen hemen hiç ilgi göstermiyordu. O gün hariç. O gün nedense bütün ilgisi yaptığı resimdeydi. Öğretmenin ağzı açık kalmış tabii bu durum karşısında. Kızın yanına yaklaşmış ve

sormuş: 'Ne çiziyorsun?'. 'Tanrı'nın resmini çiziyorum' demiş kız. Öğretmen: 'Ama hiç kimse tanrının nasıl görüldüğünü bilmiyor' demiş. Kız ise: 'Problem değil, bir dakika içinde bilecekler' demiş."

Ken Robinson, çoğu çocuğun yetişkin olduğunda bu yaratıcı kapasitesini yitirdiğini, yanlış yapmaktan korkar hale geldiğini belirtmektedir. O'na göre mevcut ulusal eğitim sistemlerinde bir çocuğun yapabileceği en kötü şey "hatalardır" ve mevcut eğitim sistemleri çocukları, yaratıcı kapasitelerinin dışına doğru eğitmektedir.

Eğitim sistemlerine yönelik eleştirilerden birisi de, okulların hem bireysel hem de toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda verdiği eğitimin yanında, bireyin okulda ve çevresinde edindiği kötü alışkanlıklarla ilgilidir (Aydın ve Pehlivan, 2000). Doğal öğrenme ortamlarından uzak kalan öğrenciler gerçek duygusal hazı tatmak için istenmeyen davranışları sergileme yoluna gidebilmektedirler.

Geleneksel okullarla ilgili yakınmalar ve rahatsızlıklar gerek aileleri gerekse eğitim yetkililerini yeni arayışlara ve alternatif uygulamalara yöneltmiştir (Aydın, 2012, s.27). Miller (2010), insanların kitlesel bir sistemin mekanik parçası olmaktan çok daha büyük tutkulara eğilimi olduğunu savunarak; anne-baba grupları, eğitimciler ve hatta öğrencilerin, teknokrasinin (uzmanlarca belirlenen eğitim) doğruluğunu sorguladıklarını ve kendilerine uygun öğrenim yerleri talep ettikleri için ABD'de ve diğer ülkelerde alternatif okulların ortaya çıktığını ileri sürmektedir. Yaklaşık iki yüz yıl önce modern okulun ilk yıllarında İsviçre'de J. H. Pestalozzi, Almanya'da F. Froebel ve ABD'de A. B. Alcott gibi hümanist eğitimciler öğrenmeyi mekanize hale getiren eğilime karşı çıkmış, gerçek, koruyucu ilişkilere, araştırma özgürlüğüne, anlam ve amaç için doğuştan gelen arayışa dayalı pedagojiler uygulamışlardır. Bu eğitim hareketi ile birlikte eğitim deneyimlerinin tüm öğrenciler için başarılı kılınması düşüncesi alternatif okulların gelişmesinde etkili olmuştur. Alternatif okul uygulamaları özellikle ABD'de 1960'ların sonu 1970'lerin başında hızla artmaya başlamıştır (Aydın, 2012, s.35).

ABD Oregon Eyalet yasaları alternatif eğitimi, eğitim standartlarını başarmakta zayıf kalan ya da bu standartların üzerinde performans gösteren öğrenciler için sunulan tüm eğitimsel alternatifler olarak tanımlamaktadır (Aydın, 2012). Buna göre kamu alternatif okulları, kamu sisteminin bir parçası olmaya devam eden ve geleneksel akademik ortamlarda başarısız olan öğrencileri akademik olarak besleyip, destekleyen geleneksel yaklaşımların dışındaki okullardır (Coeyman, 2000). Aron'a (2005) göre ise alternatif okul, düzenli okul yaklaşımından politikaları, kuralları, eğitimsel tarafsızlığıyla, çalışanları ve kaynakların öğrenci ihtiyaçlarına göre tasarımıyla ayrılan, farklı bir çevre, kapsamlı bir eğitim ortamıdır (Dündar, 2007). Alternatif okullarda öğrenme merkezi, daha çok bireysel programlara dayandırılmaktadır. Bu yönüyle alternatif okullar, normal okullara devam etmede uyum problemi yaşayan öğrencilerin gereksinim duyduğu ortamları da öğrencilere sunmaktadır.

Eğitimde bireyselleşmeyi, destekleyici ilişkileri ve demokratik yapıyı esas alan alternatif okulların eğitime yaklaşımı, koydukları hedefler ve hizmet verdiği öğrenci kitleleri değişiklik göstermektedir. Lange (1998), Amerika'daki alternatif okulları üç tip olarak gruplandırmaktadır. Buna göre I.tip alternatif okullar; programlarında genellikle bir temanın vurgulandığı, farklı bir içerik ya da öğretim stratejisinin uygulandığı, toplum tarafından çok fazla talep gören, popüler okullardır. II.tip alternatif okullar, okuldan kovulmadan önce son bir şans verilen öğrencilerin, bir anlamda mecbur edildiği uygulama türüdür. III.tip alternatif okullar ise; akademik, duygusal ve sosyal yönden rehabilite edilerek iyileştirilmeye gereksinimi olduğu varsayılan öğrencilerin devam ettiği okullardır. M. Reimer ve T. Cash (2003), alternatif okulların eğitimsel karakteristiklerini genel olarak şu şekilde ifade etmektedir:

- Kalabalık olmayan (250 öğrenciyi geçmeyen) okul yapısı,
- Maksimum öğretmen; öğretmen başına ortalama 10 öğrenci,
- Okul çalışanlarının öğrenci başarıları hakkında yüksek beklentileri,
- Net olarak belirlenmiş misyon ve disiplin kodları,
- Öğrencilerin beklenti ve öğrenme stillerine yönelik spesifik öğrenme programları,
- Topluluğun katılımı ve dilekleri doğrultusunda esnek okul programı,
- Tüm yönelimlerin, her bir öğrencinin başarısına odaklanması.

Görüldüğü gibi alternatif okullar öğrenci merkezli bir yapıdadır. Alternatif okullar, öğrencilerin doğuştan getirdikleri ilgi ve heveslerin bireysel proje ve çabalarla harekete geçirilerek, onlara kılavuzluk yapma iddiasını taşırlar (Aydın, 2012, s.33). C. Franklin (1992), alternatif okulların etkililiğinde; küçük yapı, destekleyici çevre, bireyselleştirilen program, çoklu seçim sansı, otonomi ve demokratik yapı, yönetime geniş katılım, iyi tanımlanmış standartlar ve kurallar, hedefe uygun sosyal hizmetler, sosyal sorumluluk ve düzenli değerlendirme olmak üzere dokuz özelliğin etkili olduğunu belirtmiştir (Dündar, 2007).

Alternatif okulların amaçları ve hizmet sunduğu hedef kitle hakkında literatürde pek çok çatışma bulunsa da, risk altındaki gençlere hizmet verdiği önemle vurgulanmaktadır (Aydın, 2012, s.37). Nitekim Desman'a (2000) göre alternatif okulların amacı; duygusal ve akademik sorunları olan öğrencilerin eğitimine yardımcı olmaktır. Ayrıca Raywid'e (1999) göre; çocuk suç ve suçluluğunun azaltılması, okulda şiddet ve yıkıcılığın önlenmesi, okul terklerinin önlenmesi, ırk ayrımcılığının sınıflardan yok edilmesi ve okul etkililiğinin artırılması amaçları, alternatif okulların benimsenmesini sağlamaktadır.

### **Alternatif Okul Uygulamaları**

Konunun daha iyi anlaşılması ve Türkiye'deki alternatif eğitime ilişkin görüşlerin daha geniş perspektiften yorumlanabilmesi için dünyadaki belli başlı alternatif okul uygulamalarını kısaca ele almakta yarar vardır.

*Ev okulları (homeschooling)*, ebeveynlerin gözetimi altında çocuklara verilen eğitim faaliyetlerini içeren alternatif okul uygulamasıdır (Reich, 2005). 1990'lı yıllarda özellikle ABD'de giderek kabul görmeye başlayan ev okulu uygulaması; dinsel amaçların yanında ailelerin, devlet kurumlarında öğretilenden daha iyi öğretebileceklerine inanmalarıyla (Thomas, 1988; akt. Farrell ve Ryan, 2013), çocuklarının eğitiminde sorumluluk almaları ve onları evde eğitmeye başlamaları ile birlikte ortaya çıkmıştır (Aydın, 2012). Bu eğitimin başlangıç noktasını; ülke dışında görev yapan devlet görevlileri, askerler ve misyonerlerin kendilerinden uzakta bulunan çocuklarını eğitime istekleri ile okula devam etmek için sağlık durumu uygun olmayan çocukların eğitilmesi isteği oluşturmuştur (Özkaya, 2013).

Ev okulu uygulamasında çocuklar, sistemli bir şekilde evde eğitim görürler ve okula gitmezler. Çocukların öğretmenleri, ebeveynleridir ve her türlü sorumluluk ebeveynlere aittir. Çocuğa neyin ne kadar ve nasıl öğretileceğini ebeveynler belirlemektedir. Dolayısıyla ailelerin sorumlulukları da artmaktadır ve bu eğitimi vermelerinde bazı ölçütler aranır (Aydın ve Pehlivan, 2000). Eğer aile, çocuğuna karşı ilgiliyse, bir yıl önceden eyalet yetkililerine bir niyet mektubu ile bu arzusunu bildirirse ve yine bir yıl önceden değerlendirme için gerekli düzenlemeleri yaparsa ev okulu uygulayabilir. Bazı eyaletlerde öğretmenlik sertifikası ya da akreditasyon da gereklidir. Aileler, ikili kayıt sisteminden faydalanarak çocuklarını aynı anda kamu okullarında da gönderebilmektedirler. Ailelerin, öğretim için kullanacakları kaynak ve materyaller; program ofislerinden, kütüphanelerden ve kitap satış bayilerinden temin edilebilmektedir (DNPE, 2013). Çocukların başarı değerlendirmesi ise farklı tiplerdeki testler ya da sertifikalı bir öğretmen tarafından uygulanan portfolyo değerlendirmesi ile yapılmaktadır.

*Sözleşmeli okullar (charter schools)*, sözleşme imzalamaya yetkili bir kamu kurumu ile bir grup aile, öğretmen, okul yöneticisi ya da kamu okul sistemi içinde farklı alternatifler ve seçimler yaratmak isteyen diğer ilgililer arasında yapılan bir sözleşme ile işletilen kamu okullarıdır. Sözleşme yapan yetkililer okullardan, önceden üzerinde anlaşmaya varıldığı gibi belli bir dönemde öğrenci başarısını istenen düzeye getirmesini beklemektedir. Sözleşmeleri onaylayan organlar; sözleşmeye yetkili acentalar, sözleşme sponsorları veya sözleşme yetkilileridir (Aydın, 2012). Bu organlar, sözleşmeli okulların başvurularını onaylama yetkisine sahip oldukları gibi daha önce kurulmuş olan sözleşmeli okulların belirlenen amaçlara uygun bir gelişim gösterip göstermediklerini izleyerek değerlendirme ve eğer okulun performansını kabul edilebilir bulurlarsa sözleşmesini yenileme yetkisine de sahiptirler.

Sözleşmeli okullar; ailelere ve öğrencilere kamu eğitim sisteminin içinde bulunduğu geleneksel kural ve yapının sınırlarını aşacak eğitim fırsatları sunmayı, okul sistemini kurala dayalı olmaktan çok performansa dayalı bir yapıya dönüştürerek hesap verilebilirliği sağlamayı ve bütün kamu okullarının iyileştirilebilmesi için gereken atılımı gerçekleştirerek kamu okul sistemi içinde bir rekabet başlatmayı amaçlamaktadır (www.ericadr.piccard.csc.com; akt. Aydın, 2012; NEA, 2001; MSDE, 2003).

*Paideia okulları*, 1971 yılında, çocukları için bireyselleştirilmiş ve yaratıcı eğitim isteyen bir grup ebeveynin 141 öğrenciyi barındıran bir bina satın almalarıyla kurulmuştur (The Paideia School, 2015). Bu okullarda çok kültürlü demokratik eğitim, müzakere, okul-toplum katılımı, vatandaşlık sorumlulukları, rol öğretimi ve insan haklarına yönelim konularında karar verme etkinlikleri ağırlıklı olarak uygulanmaktadır. Bazı kaynaklarda Sokratik yöntem başlığı altında da ele alınan Paideia okulları, bu adlandırılmasından anlaşılacağı üzere; Sokratik yöntemle eğitim alan çocukların akademik başarılarının yüksek olacağı ve kritik düşünme becerilerinin gelişeceği varsayımına dayanmaktadır. Bunun için Paideia öğretmenleri “Sokratik Diyalog” konusunda uzmandır (Gezer, 2012).

Paideia okullarında; konferans, içerik okuma, görsel-işitsel kullanımı, performans ve gösterimden oluşan “didaktik öğretim” yöntemi ve öğrencilerin bireysel projelerine öğretmenleri ya da dış uzmanlar tarafından sunulan kolaylaştırıcılık etkinliklerini kapsayan “akademik koçluk” yöntemi de kullanılır. Ayrıca Paideia okullarında seminerler önemli yer tutar. Billings ve Roberts’a (2013) göre bu seminerlerde konuşma ve dinleme becerilerinin sağladığı daha sık okuma, yazma ve düşünme ortamı öğrencilerin ilgisini çeken anahtarlardır.

*Montessori okulları*, öğrencilerin gereksinimlerinin ve bireysel farklılıklarının önemsenmesi temeline dayanan bir alternatif okul uygulamasıdır. Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilen ve çoklu yaş grupları için (0-3, 3-6, 6-9, 9-12, 12-14), “hazırlanmış çevreler” kavramı ile açıkladığı eğitim yaklaşımını, çocuğun doğal öğrenme eğilimine dayandıran bir anlayışla ifade etmiştir (Aydın, 2012, s.57). Montessori okullarında çocuğun, içinde bulunduğu yaş grubunda sahip olduğu doğal eğilimleri (oyun oynama gibi), öğrenme ortamının oluşturulmasında kullanılır ve çocuklar istedikleri etkinliği seçmede özgürdür. Ayrıca Montessori okullarında eğitim verecek öğretmenler özel olarak yetiştirilir. Montessori öğretmenleri, öğrenme materyali olarak yazılı metinlerden ziyade “geliştirici materyaller” kullanırlar. Çocuğun, yaparak-yaşayarak öğrenmesini sağlayarak bireysel özerkliklerini kazanmalarını sağlayan ortamlar sunulur. Örneğin; çocuk acıktığında mutfağa gidip kahvaltısını kendisi hazırlayıp yer (Seldin ve Epstein, 2003, s.14).

*Mıknatis okulları (magnet schools)*, ırk ayrımcılığını ve azınlık grupların toplumdan soyutlanmasını (DE, 2004) azaltmak amacıyla 1970’lerde özellikle Amerika’daki büyük şehir üniversitelerinde geliştirilen, öğrencilerin ilgi duydukları konu alanlarına ağırlık veren okullarda eğitim görmeleri temeline dayanan alternatif okul uygulamasıdır. Her bir mıknatis okul, özel bir eğitim felsefesini veya özel bir programı benimser ve bu konulara ilgi duyan öğrencileri kendine çeker. Mıknatis okulların, geleneksel okul modellerinden üç farklı özelliği bulunmaktadır (Aydın, 2012, s.131): İlk özelliği, özel bir tema ya da öğretim yöntemine dayalı birleştirilmiş bir programa sahip olmasıdır. İkincisi, coğrafik kayıt bölgesinin dışındaki öğrencilerin de bu okullara kayıt yaptırabilmeleridir. Üçüncü özelliği ise öğrenci ve velilerin bu okulları kendilerinin seçmeleridir. Ayrımcılıktan bütünleşmeye doğru gidilmesi amaçlanan mıknatis okullarda genellikle iş birliğine dayalı öğretim teknikleri, çok kültürlülüğe ilişkin çalışmalar ve küçük grup tartışmaları uygulanmaktadır.

*Summerhill okulları (özgürlük okulu)*, Alexander Sutherland Neill tarafından 1921 yılında İngiltere’de kurulmuştur. Summerhill okullarının amacı, çocuğun kendi kişiliğini ve yaşayışını kendi başına inşa edebilmesini sağlamaktır. Neill’e göre eğitimde otorite, disiplin ve ceza olmamalı; tersine özerklik, tam demokrasi ve özyönetim olmalıdır. Eğer çocuk; özgür, demokratik ve kararların öğrenciler tarafından alındığı bir ortamda yetiştirilirse ancak yeteneğinin doruğuna çıkabilir (Gezer,

2012, s.158). Bu okullara bazı çocuklar 5, bazıları ise 15 yaşında başlar. Genel olarak çocuklar 16 yaşına kadar bu okullarda kalırlar (Neill, 2000). Bu okullarda dersler seçmelidir ve çocuklar derslere katılıp katılmama konusunda da özgürdürler. Öğrencinin ilgi ve isteğini ön planda tutan bu okullarda belli bir not sistemi ve sınav yoktur. Ancak yükseköğretim sınavlarına hazırlanmak amacıyla lise düzeyinden itibaren özel çalışmalar yapılmaktadır (Gezer, 2012, s.158). Ayrıca özel seçilmiş bağımsız gözlemciler; zorbalık, vandallık ve diğer anti-sosyal davranışlarla anında ilgilenmekte ya da bu davranışlar, yapılan düzenli toplantılarda gündeme getirilmektedir (Summerhill, 2015).

Dünyada, özellikle de ABD’de eğitimde çeşitli alternatif okullar uygulanmakta ve bu uygulamalar giderek artmaktadır. Ancak alternatif eğitim/okul kavramının Türkiye için yeni bir kavram olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de, alternatif okullara ilişkin çalışmalarda büyük çoğunluğunda doküman araştırması yöntemleri kullanılmıştır. Bu çalışma, alternatif okullara ilişkin literatüre deneysel bir çalışma kazandırması bakımından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı, alternatif eğitim/okul uygulamalarına ve bu uygulamaların Türkiye’de uygulanabilirliğine ilişkin öğretmenlerin, akademisyenlerin ve lisansüstü öğrencilerinin görüşlerini belirlemektir.

### Yöntem

Araştırma nitel yöntemle yapılmıştır. Araştırmanın verileri, odak grup (focus group) tartışması ve bireysel görüşme yoluyla toplanmıştır.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 25 kişiden oluşmaktadır. Çalışma grubunda, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesinde görev yapan 1 profesör, 6 yardımcı doçent; Edebiyat Fakültesinde görev yapan 2 yardımcı doçent, 1 öğretim görevlisi; İlahiyat Fakültesinde görev yapan 2 profesör, 1 doçent olmak üzere 13 akademisyen yer almıştır. Ayrıca Van il merkezindeki kamu okullarında görev yapan 10 öğretmen ile Yüzüncü Yıl Üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören 2 öğrenci de çalışmada yer almıştır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubundaki Akademisyenlerin Fakülteleri ve Bölümleri

Akademisyenler	Fakülteler	Bölümler
A1	Eğitim Fakültesi	Okul Öncesi Öğretmenliği
A2	Eğitim Fakültesi	Biyoloji Öğretmenliği
A3	Eğitim Fakültesi	Edebiyat Öğretmenliği
A4	Eğitim Fakültesi	Tarih Öğretmenliği
A5	Eğitim Fakültesi	Edebiyat Öğretmenliği
A6	Eğitim Fakültesi	Eğitim Bilimleri
A7	Eğitim Fakültesi	Kimya Öğretmenliği
A8	Edebiyat Fakültesi	Türk Dili ve Edebiyatı
A9	Edebiyat Fakültesi	İngiliz Dili ve Edebiyatı
A10	Edebiyat Fakültesi	İngiliz Dili ve Edebiyatı
A11	İlahiyat Fakültesi	
A12	İlahiyat Fakültesi	
A13	İlahiyat Fakültesi	

Tablo 1’de görüldüğü gibi Eğitim Fakültesindeki 7 katılımcıdan 2’si de Edebiyat Öğretmenliği, 1’i Okul Öncesi Öğretmenliği, 1’i Biyoloji Öğretmenliği, 1’i Kimya Öğretmenliği, 1’i Tarih Öğretmenliği ve 1’i Eğitim Bilimleri bölümlerindedir. Edebiyat Fakültesindeki 3 katılımcıdan 2’si İngiliz Dili ve Edebiyatı, 1’i Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerindedir. Ayrıca katılımcılardan 3’ü İlahiyat Fakültesinde görev yapmaktadır.

**Tablo 2.** Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Branşları

Öğretmenler	Branşı
Ö1	İngilizce Öğretmeni
Ö2	İngilizce Öğretmeni
Ö3	Fen ve Teknoloji Öğretmeni
Ö4	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni
Ö5	Matematik Öğretmeni
Ö6	Sınıf Öğretmeni
Ö7	Resim Öğretmeni
Ö8	İngilizce Öğretmeni
Ö9	Bilgisayar Öğretmeni
Ö10	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerden 3’ü İngilizce öğretmeni, 2’si Beden Eğitimi ve Spor öğretmeni, 1’i Fen ve Teknoloji öğretmeni, 1’i Resim öğretmeni, 1’i sınıf öğretmeni ve 1’i de Bilgisayar öğretmenidir. Ayrıca lisansüstü öğrenim gören iki katılımcı da, Eğitim Bilimleri alanı öğrencileridir.

#### *Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi*

Araştırmanın verileri, odak grup (focus group) tartışması ve bireysel görüşme yoluyla toplanmıştır. Üzerinde araştırma yapılan spesifik grupların kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanmasını gerektiren (Karasar, 1994; Morgan, 1988) bir teknik olarak odak grup görüşmesi, katılımcıların birbirlerinin düşünce ve konuşma arzularını tetiklemelerine ve böylece konuya ilişkin kendi algılarını daha net ve açık yüreklilikle ortaya koymalarına ortam hazırlamaktadır (Kitzinger, 1990).

Odak grup yöntemi sosyal bilimlerde başlangıç araştırması niteliğindeki çalışmalarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Katılımcıların bakış açılarına, yaşantılarına, deneyimlerine, eğilimlerine, fikirlerine, duygularına, tutum ve alışkanlıklarına dair nitel bilgi vermeyi sağlayan bu yöntem (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011; Memduhoğlu ve Topsakal, 2008) ile katılımcılardan alternatif eğitime/okullara ilişkin derinlemesine ve çok boyutlu veri toplanmaya çalışılmıştır.

Katılımcılardan 8 öğretmenin katılımıyla bir odak grup tartışması yapılmıştır (11-12 Temmuz 2013). Görüşme yaklaşık olarak 90 dakika sürmüştür. Görüşme katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Odak grup tartışmasına katılmayı kabul etmeyen (2 öğretmen, 2 lisansüstü öğrenci ve akademisyenler) katılımcılarla yaklaşık 20’şer dakika süren bireysel görüşmeler yapılmıştır. Bireysel görüşme yapılan 17 katılımcıdan 2’si, görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmasını kabul etmeyip görüşlerini yazılı olarak ifade etmişlerdir.

Çalışmada veri kaybını önlemek amacıyla, hem odak grup görüşmesi hem de bireysel görüşmeler sırasında katılımcılardan, yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurmaları da istenmiştir. Daha sonra ses kayıtları ile yarı yapılandırılmış görüşme formundaki bilgiler deşifre edilmiş, katılımcıların görüşleri kodlanarak yazıya aktarılmıştır. Buna göre öğretmenler: Ö; akademisyenler: A ve lisansüstü öğrenim gören öğrenciler: L harfleriyle kodlanmış ve her katılımcıya kodunun yanında bir numara verilmiştir.

Verilerin çözümlemesinde “betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Bu amaçla katılımcı görüşleri, görüşme formundaki sorular esas alınarak kategorilendirilmiştir. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtabilmek amacıyla yer yer doğrudan alıntılar verilerek üç etkinlik basamağı (verilerin azaltılması, verilerin sunumu, sonuç çıkarma ve doğrulama) çerçevesinde (Türnüklü, 2000) veriler sunulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Verilerin sunumunda, alıntı seçimi için çarpıcılık (farklı görüş), açıklayıcılık (temaya uygunluk), çeşitlilik ve uç örnekler ölçütleri dikkate alınmıştır (Carley, 1992; akt. Finney ve Corbett, 2007; Neuendorf, 2002, s.1; Ünver, Bümen ve Başbay, 2010). Daha sonra yapılan betimlemeler tümevarım yöntemi ile yorumlanmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için bir takım önlemler alınmıştır. Görüşme sorularının ve formunun hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuş, formda yer alacak soruların, araştırmanın genel amacına ve alt amaçlarına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Görüşme soruları hazırlandıktan sonra kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla bir grup öğretmen ve alan uzmanı 2 akademisyen üzerinde yapılan pilot uygulamada katılımcılar soruları yeterli sayıda, açık ve anlaşılır bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca görüşmenin başında alternatif okullara ilişkin temel düzeyde bilgilendirme yapılmış ve görüşme esnasında katılımcılara yeterli süre verilmiştir. Katılımcı görüşlerinin, sorunun kapsamının dışına çıktığı durumlarda katılımcılar uyarılarak, katılımcı ifadelerinin net olmadığı durumlarda onlara açıklayıcı cevap gerektiren sorular sorulmuştur. Çalışmada iç güvenirliliği sağlamak için görüşler arasındaki tutarlık incelenmiş; dış güvenirlilik için ise, deşifre edilen kayıtlar iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve bunlar arasında teyit incelemesi yapılmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmada sonucunda elde edilen bulgular, katılımcılara sorulan soruları içeren alt başlıklar halinde verilmiştir.

#### ***Okullarda Çocuğa Verilen Eğitimde Beklenti ve Talepler***

Bu alt başlıkta katılımcılara "Okullarda verilen eğitimde bireylerin, ailelerin ve çeşitli toplumsal grupların beklenti ve talepleri dikkate alınmalı mıdır, neden?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların neredeyse tamamı; bireylerin, ailelerin ve çeşitli toplumsal grupların beklenti ve taleplerinin dikkate alınması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların bir kısmı (Ö6, Ö8, A8, A10, A11, A12), beklenti ve taleplerin dikkate alınmasında belli şartların gözetilmesi gerektiğini de sözlerine eklemişlerdir.

Katılımcılar, eğitimin sosyal bir olgu olduğuna vurgu yaparak (Ö2, A4) beklenti ve taleplerin dikkate alınmasının, özellikle ailelerin insani bir hakkı olduğunu (A2, A3, A6) ve çocukların eğitimi konusunda ailelerin birinci belirleyici olması gerektiğini (Ö5, Ö10, A10) belirtmektedirler. Bir öğretmen (Ö4), beklenti ve taleplerin dikkate alınmasının eğitimin alt yapısını oluşturacağını ve bu olmaksızın bazı sıkıntıların yaşanabileceğini belirtmiştir. Çeşitliliklere ve bireysel özelliklere vurgu yapan (Ö1, Ö7, A9, L1) katılımcılardan birisi (A5) görüşünü: "Çok kültürlü, çok renkli günümüz dünyasında ihtiyaçlara, ailelerin beklentilerine, çocuğun bireysel özelliklerine ve yeteneklerine göre eğitimin programlanması ve uygulanmasının faydalı olacağını düşünüyorum" şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılardan bir kısmı, beklenti ve taleplerin dikkate alınması gerektiği yönündeki görüşlerine ek olarak Türkiye'de ailelerin henüz bu bilinçte olmadığını (Ö6, Ö8), taleplerin tamamen veli isteklerine göre şekillendirilemeyeceğini (A8, A10) ve eğitimin temel ilkelerinden de vazgeçilmemesi gerektiğini (A11) sözlerine eklemişlerdir. Ayrıca bir akademisyen (A12), Türkiye'de okulların ve öğretmenlerin, ihtiyaçlara henüz cevap verecek seviyede olmadığını belirtmiştir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*"Bireylerin, ailelerin ve toplumun beklentileri dikkate alınmalıdır; çünkü eğitimin uygulandığı kesim onlardır (Ö2)."*

*"Eğitim sosyal bir olgu, insan da sosyal bir varlıktır. Eğitim, bireyin içinde bulunduğu sosyal ortamı ilgilendirir. Dolayısıyla ailenin ve grupların beklentileri dikkate alınmalıdır (A4)."*

*"Dikkate alınmalıdır; çünkü nihayetinde çocuklar devletten önce ailelerinin evlatlarıdır. Evladını nasıl yetiştireceği hususunda ailelerin talepleri dikkate alınmak durumundadır. Çocuğun eğitiminde birinci belirleyicinin aile olması gerekir (A13)."*

*"Kesinlikle dikkate alınmalıdır; çünkü toplumun ihtiyaçları ve beklentilerinden uzak bir eğitim hedefine ulaşamaz. Toplumun ortak paydaları, değerleri ve deneyimleri dikkate alınarak üretken insan yetiştirme idealinde olunmazsa, kendi toplumuna yabancılaşmış bireyler yetiştirilerek toplumsal yabancılaşmanın tohumları atılır (L1)."*



### ***Ailelerin ve Toplumların Çocuğu Yetiştirme Hakkı***

Bu alt başlıkta katılımcılara "Ailelerin ve toplumsal grupların kendi değerlerine göre çocuğu yetiştirme hakkı olmalı mıdır? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğu, ailelerin ve toplumsal grupların, kendi değerlerine göre çocuklarını yetiştirmelerinin, onların doğal bir hakkı olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte katılımcıların bir kısmı (A5, A9, A11, L1, L2) ailelerin bu hakka kısmen sahip olması gerektiğini düşünmektedir.

Olumlu görüş bildiren katılımcılar; özellikle ailelerin, sahip oldukları kültürel değerlerini çocuklarına aktarmaları gerektiğini (Ö2, A3, A6, A7, A10, A13) ve bunun insani bir hak olduğunu (Ö3, A1, A2) belirtmektedirler. Bir akademisyen (A2), ailelerin sahip oldukları bu hakkı kullanabilmeleri için, bilinçlendirilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Konuya ilişkin olumsuz görüş bildiren bir öğretmen ise (Ö10), değer yargılarının kişiden kişiye değişebileceğini ve çocuğun devlete göre yetiştirilmesi gerektiğini belirterek, ailelerin ve toplumsal grupların böyle bir hakkının olmaması gerektiğini ifade etmektedir.

Ailelerin ve toplumsal grupların, kendi değerlerine göre çocuklarını yetiştirmelerini kısmen olumlu bulan katılımcılar; her ülkenin farklı aile yapılarına sahip olduğunu belirterek (A11), ailelerin ve toplumsal grupların, çocuklarını yetiştirmelerinde toplumu kaosa sürüklemeyecek bir dengenin gözetilmesi gerektiğini (Ö9, A5, A9, L1) belirtmektedir. Bununla ilgili olarak bir lisansüstü öğrencisi (L1), "Toplumun ortak değerleri dikkate alınmalıdır; ancak her aileye göre bir eğitim imkânı sunmak oldukça zordur. Bireyi devletin malı olmaktan çıkarıp ailesinin değer ve yargılarına hapsedmek de doğru değildir" şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca bir katılımcı (L2), ailelerin bu hakkı kullanmalarının, çocuk sömürüsüne yol açmaması için, devlet kontrolü ve gözetiminin gerekli olduğunu belirtmektedir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*"Evet, çocukların yetiştirilmesinde ailelerin belirleyiciliği ön planda olmalıdır. Kendi hayat anlayışı doğrultusunda çocuğunu yetiştirmek, ailenin en temel haklarından (A13)."*

*"Evet, ailelere böyle bir hak verilmelidir; ancak bunun çocuk istismarına yol açmaması için devlet gözetimi gereklidir (L2)."*

*"Evet, olmalıdır; çünkü inanç özgürlüğü vardır. Bunun için ailelerin kendi değer sistemini çocuğa kazandırması yoluyla çocuklarını yetiştirme hakkı olduğunu düşünüyorum (A6)."*

*"Böyle bir hak olmalıdır; çünkü her ailenin çocuğuna öğreteceği kendine özgü bir takım kültürel değerleri olacaktır. Ancak bu hak verilirken toplumun içerisinde bir yapı olduğunu unutmamak gerekir. Aile toplumun bir alt parçasıdır ve ailede verilen bu değerler topluma karşı olmamalı, toplumsal değerlerle çatışma içerisinde olmamalıdır (Ö9)."*

### ***Türkiye'de Verilen Eğitimde Beklenti ve Taleplerin Karşılanması***

Bu alt başlıkta katılımcılara "Türkiye'de verilen eğitimde beklenti ve taleplerin ne ölçüde dikkate alınıp karşılandığını düşünüyorsunuz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, A3, A7, A11, A12, L1, L2) bu beklenti ve taleplerin karşılanmadığını ifade ederken; bazı katılımcılar (Ö1, A1, A2, A5, A8, A10, A13) beklenti ve taleplerin çok az karşılandığını belirtmiştir. Ayrıca beklenti ve taleplerin son dönemlerde karşılanmaya başlandığını belirten katılımcı görüşleri de vardır (Ö2, A4, A6, A9).

Eğitimde beklenti ve taleplerin karşılanmadığını düşünen katılımcılar; eğitim sisteminde bir kesimden belirlenerek hazırlanmış çerçeveyi öngören programların uygulandığını (A3), tek tip insan yetiştirme anlayışının hâkim olduğunu (A12) ve yapılan değişikliklerin hiçbir ailenin ya da toplumsal grubun görüşleri alınmaksızın, aniden gerçekleştirildiğini (Ö4) belirtmektedirler. Bu konudaki görüşünü dile getiren bir öğretmen (Ö7): "Her yıl ülkemizde eğitim şuraları yapılıyor; ancak her coğrafyadan gelen insanların oluşturduğu fikirler, yine belli kişilerin ya da hükümetlerin sözlerine kalıyor" ifadelerini kullanmıştır.

Beklenti ve taleplerin çok az karşılandığını düşünen bir katılımcı (Ö1) ise bu düşüncesini “Her ne kadar eğitim hayatının içinde okul aile birlikleri ve sivil toplum kuruluşları varsa da büyük ölçüde tek merkezci bir eğitim sistemi var. Okul aile birliğinin varlığı, velinin önemli oranda söz sahibi olduğu anlamına gelmez” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar (Ö2, A4, A6, A9) beklenti ve taleplerin, son dönemdeki seçmeli ders uygulamaları ile karşılanmaya başladığını belirtmektedirler. Bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Beklenti ve taleplerin çok az bir kısmı karşılanıyor; çünkü daha çok ideolojik eğitim temelli merkezi bir sistem hâkim. Toplumsal taleplerin bir kısmını karşılıyor ama bireylerin temel ihtiyacını ve toplumsal beklentileri tamamen karşılayacak uygulamalardan uzak (A1).”*

*“Seçmeli dersler bağlamında kısmen karşılanırsa da, maalesef ailelerin beklentisini karşılayacak bir imkân henüz söz konusu değildir. Bu anlamda seçmeli derslerin çeşitlenmesinin, insani ve doğru olduğunu düşünüyorum (A13).”*

*“Pek karşılandığını düşünmüyorum; her ne kadar eğitim hayatının içinde okul aile birlikleri, sivil toplum kuruluşları varmış gibi görünse de eğitimde tek merkezlenmenin uygulandığı bir sistem var. Okul aile birliğinin varlığı velinin söz sahibi olduğu anlamına gelmiyor (Ö1).”*

*“Halkın taleplerinin yerine getirilmesi gibi bir düşüncenin olduğunu düşünmüyorum. Daha çok tek tip insan yetiştirmek, bir modelde insan yetiştirmek, bütün plan proje budur (A12).”*

#### **Okulların Sadece Devlet Eliyle Açılması ve Tek Tip Müfredat**

Bu alt başlıkta katılımcılara “Tevhid-i Tedrisat Yasasıyla okulların sadece devlet eliyle açılmasını ve açılan tüm okulların tek tip müfredatı uygulama zorunluluğunu nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların tamamına yakını; bunun insan haklarına ve demokrasiye uymadığını, her bireyin farklı özellikleri olduğunu ve tek tip müfredatın herkese hitap edemeyeceğini düşünmektedir.

Katılımcıların bir kısmı (Ö8, Ö10, A1, A2, A3, L2), okullarda tek tip müfredat uygulanmasını her şeyden önce insan hakları ihlali olarak görmektedirler. Bir katılımcı (A5) deneysel şartlara vurgu yaparak: “Ülkelerin, devletlerin kuruluş dönemlerinde toplumsal kalkınmayı sağlamak amacıyla Tevhid-i Tedrisat gibi yasalar çıkabilir, bu normaldir; ancak günümüz şartlarında geline nokta kalıpların aşılması ve eğitimin çeşitlenmesi gerekiyor” şeklinde görüş bildirmiştir. Konuyla ilgili olarak bazı akademisyenler (A5, A6, A8, A11), çeşitli müfredat uygulamalarını içeren farklı alternatif okulların, gerek aileler gerekse devlet eliyle açılabilmesi gerektiğini; devletin ise bu okullar üzerinde denetleyici rol üstlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Okulların devlet eliyle açılmasını ve tek tip müfredat uygulanmasını olumlu değerlendiren bir katılımcı ise (A4), eğitimde kaosa yol açılmaması için devletin Tevhid-i Tedrisat gibi yasalarla yaptırım gücünün bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bazı ifadeleri aşağıdaki gibidir:

*“Biz tek tip yaratılmış mıyız ki tek tip uygulama zorunluluğu bizim üzerimizde uygulansın. Tek tip müfredat demek ‘Hasan, Ali, Fatma bir olmalıdır, onların düşündükleri hep bir olmalıdır, adım attığı zaman aynı yöne atmalıdır’ demektir. Bu problemlidir bana göre (Ö3).”*

*“İnsan hakları bağlamında ele aldığımızda mevcut sistem, insan haklarının onlarca maddesiyle çelişir ve tek tip bir eğitim insanın doğasına aykırıdır. Her insan özeldir, farklıdır (A1).”*

*“Okulların sadece devlet eliyle açılmasını ciddi olarak sıkıntı buluyorum. Okullar özel ve tüzel kişiler tarafından da açılabilir; ancak denetimi devlet tarafından yapılmalıdır (A6).”*

*“Devletin kontrol mekanizması, okullarda eğitimin kaos ve karışıklığa yol açmaması için gereklidir. Bu münasebetle resmi eğitim kurumlarında tek tip müfredat uygulamasını olumlu buluyorum (A4).”*

### ***Eğitimcilerin Dünyadaki Alternatif Okullarla İlgili Bilgileri***

Bu alt başlıkta katılımcılara "Dünyadaki alternatif eğitim/ okul uygulamaları hakkında ne düzeyde bilgiye sahipsiniz? (Dini grupların okulları, Montessori okulları, Waldorf okulları, Ev okulu, Summerhill okulu, Sözleşmeli okullar, Paideia okulları vb.)" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların neredeyse yarısı (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, A2, A4, A8, A9, A12) alternatif okul uygulamalarıyla ilgili bilgiye sahip olmadığını belirtmiştir. Konuyla ilgili olarak yalnızca bir katılımcı (Ö2), alternatif okullarla ilgili bilgi sahibi olduğunu, ev okulu ve Summerhill okulu ile ilgili araştırmalar yaptığını belirtmiştir.

Alternatif okul uygulamalarıyla ilgili kısmen bilgi sahibi olan katılımcılar (Ö1, Ö2, Ö8, Ö9, A1, A3, A5, A6, A7, A10, A11, A13, L1, L2); alternatif okullardan en çok ev okulları (9 katılımcı) ve dini grup okulları (7 katılımcı) hakkında bilgi sahibidir. Bunun dışında katılımcılar; Summerhill Okulları (4 katılımcı), Montessori okulları (3 katılımcı) ve Waldorf okulları (1 katılımcı) hakkında kısmen bilgi sahibidir. Ayrıca katılımcılardan ikisi (Ö8, A11) uzaktan eğitimi, katılımcılardan biri (L2) azınlık okullarını ve bir katılımcı da (A2) meslek okullarını alternatif okul uygulaması olarak değerlendirmiş ve bu konuda bilgi sahibi olduklarını ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*"Açıkgası ben dini grup okulları ve ev okulları hakkında kısmen bilgilere sahibim (Ö1)."*

*"Almanya'da mesela lokantacı yetiştirmek için okullar var. İhtiyaç duyulan alanlarda açılan meslek okulları var (A2)."*

*"Waldorf okullarını şimdi öğrendim. Ev okulu ve Summerhill okullarını da biraz biliyorum. Bunun dışında Hollanda'da dini okullar ve azınlıklar için açılan okullar var. 15-20 kişilik bir çocuk sayısını sağlarsanız devlet sizin için okul açabiliyor (Ö9)."*

*"İngiltere'de uygulanan ev okulu ve ülkemizde özellikle okul öncesinde popüler olan Montessori okulları hakkında bilgim var ancak bunların 'alternatif eğitim kurumları' başlığı altında değerlendirildiğini bilmiyordum (L1)."*

### ***Türkiye'de Alternatif Okullar***

Bu alt başlıkta katılımcılara "Türkiye'de ailelerin ve çeşitli toplumsal grupların kendi değerlerine uygun farklı eğitim talepleri doğrultusunda şekillenen alternatif okulların önü açılmalı mıdır? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğu (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10, A1, A2, A3, A5, A6, A10, A12, A13) alternatif okul uygulamalarının önünün açılmasından yana görüş bildirmişler; bunun nedeni olarak da tek tipleşirmenin sakıncalarına, bireysel farklılıklara ve Türkiye'deki kültürel çeşitliliklere vurgu yapmışlardır.

Katılımcılardan bazıları (Ö7, A7, A8, A11, L2), belli şartlar sağlandığı zaman uygulamaların önünün açılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu katılımcılar, alternatif okul uygulamalarına sıcak bakmışlar; ancak uygulamaların önünün açılması için öncelikli olarak bu tür okullarda eğitim verecek insanların eğitilmesi gerektiğini (A7), bu tür okulların açılmasının kişilerin inisiyatifine tamamen bırakılmaması gerektiğini (Ö7), devlet denetiminin muhakkak bulunması gerektiğini (A11, L2) ve herkesin ortak bir sınava tabi tutulması gerektiğini (A8) belirtmişlerdir. Alternatif okul uygulamalarının önünün açılmasına ilişkin olumsuz görüş bildiren iki katılımcı ise (Ö8, A9); çocuğun özgür bırakılması gerektiğini belirterek ailelerin kendileri gibi çocuk yetiştirmelerinin sağlıklı olmadığını (Ö8) ve toplumun her kesiminden çıkan eğitim kurumlarının karmaşaya neden olabileceğini (A9) ifade etmişlerdir. Katılımcıların konuya ilişkin bazı ifadeleri şu şekildedir:

*"Önü açılmalıdır. Çeşitlilikten zarar gelmez. Her kültür, bir değerini yaşatır (Ö10)."*

*"İhtiyaçtan öte bir zorunluluktur; çünkü benim çocuğumun eğitimiyle ilgili kararı ben ve çocuğumun kendisi verebilmeliyiz. Başka bir erk bu hakkı kendisinde görmemeli (A1)."*

*"Her insanın parmak izi nasıl farklıysa düşüncesi de farklı olabilir. Farklılıkların aslında zenginlik olacağını, dünyada uygulanan evde eğitim ve Summerhill okullarında görüyoruz. Olumlu sonuç veren bir şeyin Türkiye'de de denenmesinde bir sakınca yoktur (Ö2)."*

*“Açılmamalıdır; açılırsa bu defa aileler kendileri gibi çocuklar yetiştirirler. Bu ne derece sağlıklıdır. Ben çocuğun her açıdan özgür bırakılmasından yanayım; ancak çocuğun ailesi gibi düşünmek zorunda bırakılmasını tasvip edemem (Ö8).”*

### **Türkiye’de Alternatif Okul Uygulamaları**

Bu alt başlıkta katılımcılara “Türkiye’de hangi alternatif okullar ne ölçüde uygulanabilir, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri incelendiğinde alternatif okulları uygulanabilir bulan, uygulanamaz bulan, uygulanmasını bazı şartlara bağlayan ve bu soruyu bir uzmanlık sorusu olarak gören katılımcıların, sayılarının neredeyse eşit dağıldığı görülmektedir.

Alternatif okulların uygulanabilirliğine ilişkin olumlu görüş bildiren katılımcılar (A1, A2, A4, A10, L2); Türkiye’de farklı dil, din ve kültür ekseninde varlık gösteren geniş kitlelerin bulunduğunu (A2, A4), bu zenginlik içerisinde tek tip birey yetiştirmenin anlamsız olduğunu (A10) belirtmektedirler. Ayrıca bir akademisyen (A11), alternatif okullardan sadece ev okullarının, engellilerin eğitimi için uygulanabileceğini savunmuştur. Katılımcıların bir kısmı ise (Ö4, Ö5, Ö7, A5, A8), bunun teknik bir konu olduğunu, herhangi bir yorum yapabilmek için araştırmaların yapılması gerektiğini ve bu sorunun uzmanlara sorulması gerektiğini belirtmişlerdir.

Alternatif okulların uygulanabilirliğine ilişkin olumsuz görüş bildiren katılımcılar (Ö3, Ö9, Ö10, A9, A12, L1); Türkiye’de bu eğitimi uygulayacak düzeyde toplumsal bilincin (A9, A12) ve kültürel alt yapının (Ö10) olmadığını, ayrıca zorunlu olmayan bir eğitimin uygulanabilir olmayacağını (Ö9) belirtmektedirler. Bir lisansüstü öğrencisi (L1), bu konuya ilişkin görüşünü: “Henüz normal bir eğitim bile hakkıyla yapılamazken, nasıl olur da öğrenciler evde eğitime yönlendirilebilir. Bu eğitimi kim denetleyecek, çocukların beklenen bilgi ve beceriyi kazandığını nasıl öğreneceğiz” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte katılımcılardan bazıları (Ö1, Ö2, Ö6, A3, A6) alternatif okulların Türkiye’de uygulanabilmesi için toplumsal (A6), düşünsel, akademik ve ekonomik (A3) alt yapının bulunması gerektiğini belirtmektedirler. Bu konuyla ilgili olarak bir öğretmen (Ö1): “Alternatif okulların uygulanabilirliği; ekonomik, politik, coğrafi ve kültürel açıdan birçok değişkene bağlıdır. Bu açıdan yeterli alt yapının olduğu yerlerde uygulanabilir.” şeklinde görüş belirtmiştir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Bu; ekonomik, politik, coğrafi, kültürel açılardan birçok değişkene bağlı olarak değişecektir. Yeterli alt yapının olduğu yerlerde bu alternatif okullar uygulanabilir (Ö1).”*

*“Ailede eğitim olmaz. Niye olmaz? Aile kendisi eğitim almalı. Ailede herkes, bir dizi bitiyor ötekine geçiyor. Herkesin belli saatlerde dizileri var o saatlerinde o dizilerini takip edecek. Hiç kimse bundan fedakârlık yapıp da çocukla ilgilenmez (A12).”*

*“Uygulanamaz; Türkiye’de eğitim zorunlu olmazsa çocuğunu okula hiç göndermeyen bir grup olur. Bazı insanlar bir de ‘Okula gönderip üstüne para mı vereyim’ derler (Ö9).”*

*“Teknik konudur. Dünyada uygulanan farklı alternatif okullar incelenip bizim kültürümüze toplumsal yapıya, alt yapıya, insanlarımızın reflekslerine, felsefelerine, inançlarına göre uygulanabilir ama en önemlisi bunun alt yapısını oluşturabilmektir (A6).”*

### **Eğitmcilerin Çocuklarının Eğitimine Yönelik Alternatif Okula Bakış Açıları**

Bu alt başlıkta katılımcılara “Türkiye’de açılacak alternatif okullara çocuğunuzu göndermek ister misiniz, neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bir kısım katılımcı (Ö3, Ö9, A1, A3, A7, L1) böyle bir durumda çocuklarını alternatif okullara göndermek istediklerini belirtmişlerse de katılımcıların çoğu, söz konusu alternatif okullara çocuklarını göndermeye şartlı onay vermişlerdir. Katılımcılardan 3’ü ise bu konuda olumsuz görüş belirtmiştir.

Türkiye’de açılacak alternatif okullara çocuklarını göndermelerini şarta bağlayan katılımcılar; kendi inançlarını ve fikirlerini yansıtan (Ö1, Ö7, A4, A9, A10), gerekli tedbirler alınarak uzman kişiler tarafından (Ö2) sağlıklı bir şekilde (Ö4, Ö6, Ö8, A12) uygulanan olası alternatif okullara sıcak bakmışlardır. Bu katılımcılardan bir kısmı, çocuğun kendi değer sistemini oluşturabileceği (A6) ve yeteneklerine uygun müfredatın uygulanacağı (Ö5, A5, L2) alternatif okulların açılması ve bu

okulların makul fiyatlarda olması durumunda (A8, A9) çocuklarını bu okullara göndereceklerini belirtmişlerdir.

Ayrıca alternatif okulların, çocuğun sosyalleşmesini önleyeceğini (A11, A13) ve uygulamada sıkıntıların yaşanacağını (Ö10) düşünen üç katılımcı, Türkiye’de alternatif okullar açılrsa dahi çocuklarını bu okullara göndermek istemediklerini belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Alternatif okul eğer gerçekten benim tarzımı yansıtacaksa şuan da ben bile o alternatif okullarda okumaya razıyım. Çocuğun o kişisel özelliklerini yansıttıktan sonra, benim şahsi ve ailevi yapıma, benim kültürüme uygun oldukça neden olmasın (Ö7).”*

*“Alternatif okullar olursa ve sağlıklı bir şekilde uygulanırsa tabi ki göndermek isterim (Ö4).”*

*“Bilmiyorum, göndermek istemeyebilirim; çünkü çocuğumun bütün bir toplumla olmasını arzu ediyorum. Yani toplumun bütün renkleriyle daha yakından tanışmasını isterim. Çünkü onların hepsinin ayrı bir zenginlik olduğunu düşünenlerdenim (A13).”*

*“Mevcut sistemde çocukların kendi değer sistemlerini oluşturabilecekleri bir ortam yok. Şu anda çocuklar belli kalıplar doğrultusunda yetiştiriliyor. Bunun için, gerçekten özgürlükçü, çocukların kendi değer sistemlerini oluşturabilecekleri, objektif ve tarafsız alternatif okul programlarının uygulandığı bir okul açılırsa neden gönder miyim? (A6).”*

#### **Alternatif Eğitim Uygulamalarıyla İlgili Eğitimcilerin Görüş ve Önerileri**

Bu alt başlıkta katılımcılara "Bu konuda başka görüş ve önerileriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, eğitimin daha iyi hale gelmesi için farklı görüş ve önerilerde bulunmuştur.

Akademisyenlerden bazıları, bu tür tartışma konularının Türkiye için faydalı olduğunu (A8, A13), ilerleyen süreçte önyargıların arınmasıyla bu tür konuların toplum tarafından daha çok tartışılabilirliğini (A3) ve özellikle akademisyenlerin bu konuya eğilip, lisansüstü öğrenim gören öğrencilerini yönlendirilmeleri gerektiğini (A6) belirtmiştir.

Konuyla ilgili olarak bazı katılımcılar (Ö5, A4, A5, A10, A13), farklılıkların dikkate alındığı, toplumsal taleplere dayalı, kapsayıcı eğitim çalışmalarının yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Benzer şekilde bir öğretmen (Ö1): "Bireyin ve toplumun beklentileri gerçekçi, akılcı ve yaratıcı çözümlerle ortak bir noktada buluşturulmalı ve uygulanacak eğitim ve okul modelleri buna göre düzenlenmelidir" şeklinde görüş bildirmiştir. Ayrıca katılımcılar, olası bir alternatif okul uygulamasında devlet kontrolünün (A11) ve ciddi bir bütçeleme gerekliliğini (Ö3) belirtmektedirler. Bir öğretmen (Ö10), bu konuyla ilgili görüşünü: "Çocuk, devletin verdiği çerçevede temel eğitimini alır, daha sonra isterse üzerine ekler. Bunun için müfredatlar oluşturulmalı, komisyonlar kurulmalı, devlet sistemi içerisinde çeşitlilik olmalıdır" şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden ikisi (Ö4, Ö7), siyasetin eğitimden uzak durmasının ve eğitimin bağımsız bir zemine oturtulmasının daha iyi olacağını düşünmektedir. Bir öğretmen (Ö1), alternatif okul uygulamalarına ilişkin olası girişimlerde bireyin ve toplumun beklentilerinin aynı düzeyde dikkate alınması gerektiğine dair görüş bildirmiştir. Buna görüşe paralel olarak bir diğer öğretmen (Ö2), alternatif okulların Türkiye’ye göre yeniden şekillendirilip uygulanması gerektiği görüşünü: "Bizim giydirme bir eğitimimiz var. Sosyolojik alt yapısını, toplumsal gerçekleri, demografik özellikleri göz önünde bulundurmadan dışarıdan ithal ettiğimiz bir elbiseyi giydirmeye çalışıyoruz" sözleriyle ifade etmiştir.

Eğitimin, hayatın kendisi olduğunu vurgulayan bir öğretmen (Ö8) ise, çocuğa hayatının her alanında işine yarayacak bir eğitimin verildiği alternatif okullara ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar; devlet okullarının olduğu gibi kalarak dershanelerin özel okullara dönüştürülmesi (A2) ve sanat okullarının ve meslek okullarının geliştirilmesi (A12) gibi önerilerde bulunmaktadırlar. Ayrıca bir katılımcı (L2): "Ev okullarının uygulanabilirliğine inanan eğitimcilerle bir araya gelinip uygun bir modelleme yapılarak Milli Eğitim Bakanlığı'na görüş bildirilebilir. Ev okulunun artıları ve

sınırlılıkları masaya yatırılabilir” şeklinde bir öneri geliştirmiştir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Eğitimin sadece bilgi alma konusunda sınırlı olmaması gerekir. Eğitim, beşikten mezara kadar olmalıdır ve bu süreçte çocuğa, hayatın zorluklarında her anlamda kendini geliştirebileceği ortamlar, imkânlar sağlanmalıdır, eğitim çok yönlü olmalıdır (Ö7).”*

*“Bunun ekonomik alt yapısı çok önemlidir. Bu iş için her yıl düzenli bir bütçenin ayrılması lazım. Söz konusu eğer insansa ciddi bir bütçe hak ediyordur (Ö3).”*

*“Eğitimi yönetenler, ‘benim bildiğim en iyisidir başkası bilmez’ şeklinde düşünmemelidir. Eğer bir toplum olarak yaşıyorsak her insanın bir bildiği vardır muhakkak ve toplumun genelinin düşündüğü, istediği neyse o doğrultuda yol alınması daha doğru olur (Ö5).”*

*“Benim kanaatim ilerleyen süreçlerde belki Türkiye’nin daha da demokratikleşmesi ve bir takım önyargıların arınmasıyla beraber bu alternatif eğitim sistemleri toplum tarafından daha çok tartışılabilir, belki gündemimizde bu anlamda yer edebilir ve uygulanabilir (A3).”*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Alternatif okul uygulamalarının Türkiye’de uygulanabilirliğini belirlemeyi amaçlayan çalışmada alternatif eğitimin, Türkiye için yeni bir kavram sayılabileceği ve bu konuda katılımcıların kavram kargaşası yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte katılımcılar genel olarak; eğitimde bireyselleşmeye, destekleyici ilişkilere ve demokratik yapıya vurgu yaparak, bir anlamda alternatif eğitimin ruhunu yansıtan görüşler ifade etmişlerdir. Ayrıca araştırma bulguları, Türkiye’de alternatif okulların uygulanabilirliğine ilişkin birçok tartışmayı da beraberinde getirmektedir.

Katılımcılar, eğitimde bireylerin, ailelerin ve toplumsal grupların beklenti ve taleplerinin kesinlikle dikkate alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitimde beklenti ve talepler dikkate alınmaksızın yapılan uygulamaların, çok sayıda problemi beraberinde getireceğini belirten bir katılımcı (Ö4): “Beklenti ve talepler dikkate alınmalıdır. Örneğin; yeni eğitim sistemine (4+4+4) geçildiğinde hiçbir ailenin ve toplumsal grubun görüşü dikkate alınmadığı için ciddi sıkıntılar yaşandı, yaşanıyor; çünkü bir alt yapı hazırlanmadan bu sisteme geçildi” şeklinde görüş belirtmiştir. Aileler, eğitimde alınacak kararlarda söz sahibi olmak istemekte; ancak Türkiye’de eğitimde beklenti ve taleplerin karşılanmadığını ya da çok az karşılandığını belirtmektedirler. Katılımcı görüşlerine göre sadece belli çevreler dikkate alınarak geliştirilen eğitim programları, tek tip insan yetiştirme anlayışıyla ve aniden gerçekleşen değişikliklerle uygulanmaktadır. Nitekim Memduhoğlu’na (2013, s.59) göre Türkiye, geniş coğrafyasına ve büyük nüfusuna rağmen merkezden yönetilir ve bu merkezîyetçi yönetim yapısı, yönetsel yapılanma bağlamında en önemli sorunlardan birini oluşturmaktadır. Bu sorunun eğitimde alınacak kararları da etkilediği düşünülmekte ve bu durum araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada katılımcılar, ailelerin kendi değerlerine göre çocuğu yetiştirmesinin de doğal bir hak ve zorunluluk olduğunu belirtmişlerdir. Aileler kendi kültürlerini, değerlerini ve inançlarını gelecek kuşaklara aktarmak istediklerinden çocuklarının eğitiminde, şimdikinden daha fazla ve birinci derecede söz sahibi olmak istemektedirler. Ayrıca bazı katılımcıların belirttiği gibi ailelerin ve toplumsal grupların bu hakkı kullanırken genel toplum yapısı içerisinde bir karmaşaya sebebiyet vermemeleri, bu konuda bir dengenin gözetilmesi gerekmektedir. J. J. Rousseau’nun “Emilie” adlı kitabına atıfta bulunan Sliwka’ya (2008) göre kamu okul sistemi ile ilgili eleştiri yapan birçok eleştirmen, eğitimin toplumsal taleplerden ziyade çocuğun doğuştan getirdiği (içsel) gelişimini dikkate alması gerektiğini belirtmektedir. Bu yönüyle düşünüldüğünde Türkiye’de ailelerin, çocuklarının alacağı eğitimi belirlerken, onların doğuştan getirdiği yeteneklerinden ziyade kendi değer yargılarının ve taleplerinin ağır bastığı söylenebilir.

Gezer’e (2012) göre devletin belirlediği müfredat, yazdırdığı ders kitapları, öğretmen yetiştirme programları ve mecburi eğitimin söz konusu olduğu günümüzde eğitim, “devletin işi” halini almıştır. Araştırmada, Türkiye’de okulların sadece devlet eliyle açılmasının ve tek tip müfredat

uygulama zorunluluğunun, çocuğun özgürlüğünü kısıtladığını belirten katılımcılar, her bireyin farklı özellikleri olduğunu ve tek tip müfredatın herkese hitap edemeyeceğini ifade etmişlerdir. Oysa Pestalozzi'ye göre okulun ve öğretmenin görevi, çocuğun doğal yeteneklerinin özgürce geliştirilmesi için gerekli ortamı ve yönlendirmeyi sağlamak olmalıdır (Aytaç, 2012). Katılımcı görüşlerine göre çeşitli müfredat uygulamalarını içeren farklı alternatif okulların gerek aileler gerekse devlet eliyle açılabilmesi, devletin ise bu okullar üzerinde denetleyici rol üstlenmesi gerekmektedir. Burada bir dengenin gözetilmesi gerektiği söylenebilir ve bu bulgu, ailelerin kendi değerlerine göre çocuklarını eğitebilme hakkını kullanmasında bir dengenin gözetilmesi gerektiği bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bir katılımcı (L1), bu konuyla ilgili görüşünü: "Toplumun ortak değerleri dikkate alınmalıdır; ancak her aileye göre bir eğitim imkânı sunmak oldukça zordur. Bireyi devletin malı olmaktan çıkartıp ailesinin değer ve yargılarına hapsetmek de doğru değildir" şeklinde ifade etmiştir.

Bu araştırmada katılımcıların neredeyse yarısının, dünyadaki alternatif okul uygulamalarına ilişkin hiçbir bilgisinin olmadığı, kalan katılımcıların ise çok az bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Türkiye'de alternatif okullara ilişkin yapılan araştırmalarda daha çok Montessori okullarının (Danışman, 2012; Büyüktaşkapu, 2012; Durakoğlu, 2011; Hesapçıoğlu, 2006; Miller, 2006; Oğuz ve Köksal-Akyol, 2006; Özkaya, 2013; Kayılı ve Arı, 2011) incelendiği görülmektedir. Waldorf okullarına (Akdağ, 2006; Bayhan ve Bencik, 2008; Gürkan ve Ulanır, 1994; Kotaman, 2009) ve ev okullarına (Aydın ve Pehlivan, 2000; Şad ve Akdağ, 2010; Taşdan ve Demir, 2010; Yüceer ve Coşkun-Keskin, 2012) ilişkin görece daha az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Montessori okullarına yönelik araştırmaların yoğun olarak yapılmasının nedeninin, son yıllarda Türkiye'de özel okul öncesi eğitim kurumlarının hızla yaygınlaşmaya başlaması (Kayılı ve Arı, 2011) ve pek çok araştırmada Montessori okullarının etkililiğinin saptanması (Eratay, 2011) olduğu düşünülmektedir. Bu araştırmada ise alternatif okul uygulamalarına ilişkin kısmen bilgi sahibi olan katılımcıların en çok ev okulları (9 katılımcı) ve dini grup okulları (7 katılımcı) hakkında bilgi sahibi oldukları; Montessori okullarına (3 katılımcı) ve Waldorf okullarına (1 katılımcı) ilişkin görece daha az katılımcının bilgi sahibi olduğu görülmüştür. Bu durum iki şekilde açıklanabilir: Birincisi, bölgesel hassasiyetlerden dolayı yoğun yaşanan kültür, değer ve inanç aktarma düşüncesi aileleri ev okulu ve dini grup okullarına ilişkin araştırmalar yapmaya yöneltmiş olabilir. İkincisi ise, katılımcıların alternatif okullarla ilgili teorik ve uygulamalı çalışmalardan yeterince haberdar olmadıkları söylenebilir. Buna ek olarak azımsanmayacak sayıda katılımcının; özel okulları, uzaktan eğitimi, dershaneleri, azınlık okullarını ve meslek okullarını, alternatif okul uygulaması olarak değerlendirdiği göz önünde bulundurulduğunda alternatif eğitimin/okulun Türkiye için henüz, "kavram kargaşası" oluşturan yeni bir kavram olduğu ve bu kavramın bir takım belirsizlikleri ve önyargıları da beraberinde getirdiği söylenebilir. Nitekim alternatif eğitim tartışılırken en zorlanılan şey alternatif eğitimin terminolojik karşılığıdır ve bu terim gerçek anlamda alternatif eğitimin bulunmadığı ülkelerde literatürün çok dışındaki anlamları akla getirebilmektedir (Korkmaz, bt).

Araştırma bulgularına göre katılımcılar; tek tipleşmenin sakıncalarına, bireysel farklılıklara ve kültürel çeşitliliklere vurgu yaparak Türkiye'de alternatif okulların önünün kesinlikle açılması gerektiğini belirtmişlerdir. Buna rağmen katılımcıların çoğu, Türkiye'de açılacak alternatif okullara çocuklarını gönderme konusunda aynı düzeyde kararlı cevaplar verememişlerdir. Zira katılımcılar; eğer açılacak alternatif okullar kendi değer, inanç ve fikirlerini yansıtırsa ve sağlıklı uygulamalar yapılırsa, çocuklarını bu okullara gönderebileceklerini belirtmişlerdir. Burada çocukların eğitiminde ailelerin değer yargılarının ve kararlarının belirleyici olduğu bir kez daha görülmektedir. Ayrıca, alternatif okul uygulamalarında destekleyici çevre, demokratik yapı, yönetime geniş katılım, hedefe uygun sosyal hizmetler ve sosyal sorumluluk (Franklin 1992; akt. Dündar, 2007) gibi kavramlara sıklıkla vurgu yapılmasına rağmen bazı katılımcılar alternatif okulların, çocuğun sosyalleşmesini önleyeceğini düşünerek bu okulların açılması halinde çocuklarını göndermeyeceklerini belirtmişlerdir. Bu durum, katılımcıların en çok bildikleri uygulama olan ev okullarını düşünerek görüş bildirmeleriyle ve yine bu uygulamalara ilişkin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamalarıyla açıklanabilir.

Gerekliliğine inandıkları alternatif okulların, Türkiye’de açılması halinde çocuklarını bu okullara göndermelerini, çoğunlukla bir şarta bağlayan katılımcıların, bu okulların Türkiye’de sağlıklı bir şekilde uygulanabileceğine henüz inanmadıkları söylenebilir. Nitekim katılımcılar Türkiye’de hangi alternatif okulların ne ölçüde uygulanabileceğine ilişkin çoğunlukla olumsuz ya da çekimser görüşlere sahiptir. Farklı dil, din ve kültürleri barındıran bir ülke olarak Türkiye’de alternatif okul uygulamaları gerekli görülmekte; buna rağmen bu eğitimin uygulanabileceği düzeyde toplumsal bilinç ile kültürel, akademik ve ekonomik alt yapının henüz olmadığı düşünülmektedir.

Katılımcılara göre Türkiye’de aileler, özellikle ev okulu gibi uygulamaları çocuklarına sağlayabilecek düzeyde değildir. Bir akademisyen (A9) bu konudaki görüşünü: “Ev okulunda ebeveyn karar mercii oluyor. Türkiye’de bu konuda henüz toplumsal bilincin telkin edilmediğini, farkındalığın, okuryazarlığın ve entelektüel bilimsel birikimin bulunmadığını düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. Ev okulu uygulamasında, uygun eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması gibi konularda bir takım sınırlılıklar mevcut olsa da (Şad ve Akdağ, 2010) ailelerin evde çocuklarına bu eğitimi vermelerinde bazı ölçütler muhakkak aranır (Aydın ve Pehlivan, 2000). Örneğin; ABD’de çocuğunu eğitmeye ilgili olan ailelerden eğitime başlamadan 1 yıl önce bir niyet mektubu yazmaları ve gerekli düzenlemeleri yapmaları beklenir. Bunun yanında bazı eyaletlerde öğretmenlik sertifikası ya da akreditasyon da gereklidir. Kuzey Kaliforniya’da ise bu eğitimi verecek anne baba ya da rehberin en az lise mezunu olması gerekmektedir (DNPE, 2013). Akdağ (2006), ev okulu uygulamasının az gelişmiş toplumlarda, çocuk sayısının çok olduğu ailelerde uygulanma şansının olmadığını belirtmektedir. Buna göre ev okullarının, ancak belli bir entelektüel düzeye sahip ve çocuk sayısının az olduğu ailelerde uygulanması mümkün gözükmektedir. Türkiye’de evde eğitime ilişkin yasal düzenlemelerin bulunmaması ve ev okullarının, öğretimin birliği ilkesiyle bağdaşmadığının düşünülmesi (Şad ve Akdağ, 2010), bu eğitimin uygulanması için belli bir alt yapıya ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Nitekim Taşdan ve Demir (2010), yaptıkları bir çalışmada Türkiye’de ev okulunun; ailelerin sosyo-ekonomik eksiklikleri, yasal prosedürler, ekonomik kaynaklar, öğretim teknolojisi ve materyal yetersizliği gibi nedenlerden dolayı uygulanmasının zor olduğunu; ancak bu koşullar sağlandığında uygun bir alternatif model olabileceğini belirtmektedir.

Alternatif okul uygulamalarına ilişkin literatürdeki çalışmaların incelenmesi, katılımcıların konuya ilişkin görüş ve önerilerinin alınması yoluyla elde edilen bulgular doğrultusunda bu tür tartışmaların, Türkiye gibi farklı din, dil ve kültür unsurlarını bir arada bulunduran bir ülke için yararlı olacağı düşünülmektedir. Türkiye’de farklılıkların dikkate alındığı, toplumsal taleplere dayalı, kapsayıcı eğitim çalışmalarının yapılması bir gerekliliktir. Bununla birlikte alternatif okul uygulamaları, bir takım kaygıları ve önyargıları barındırmaktadır. Bu normaldir; çünkü Akdağ’a (2006) göre, alternatif eğitim modelleri olarak karşımıza çıkan paradigmanın, henüz bir paradigma olmadığı dahi iddia edilebilir; ancak uygulama fırsatı bulmuş modellerin ana akım eğitimle etkileşim halinde değişmesi ve özünü kaybederek global dünyanın ve otoriter eğitim süreçlerinin içinde tehlike arz etmeyen alternatif yöntemlere dönüşmesi de olasıdır.

Türkiye’de, yurt dışındaki alternatif okul uygulamalarının birebir uygulanmasından ziyade ülkenin demografik özellikleri, toplumsal gerçekleri, sosyolojik ve kültürel alt yapısı dikkate alınıp uygulanacak alternatif okullar başarılı olacaktır. Türkiye’de son dönemlerde dershanelerin kapatılmasına/dönüştürülmesine yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Bu bağlamda dershaneler; kamu eğitim sisteminin içinde bulunduğu geleneksel kural ve yapının sınırlarını aşacak eğitim fırsatları sunmayı ve okul sistemini kurala dayalı olmaktan çok performansa dayalı bir yapıya dönüştürerek hesap verilebilirliği sağlamayı amaçlayan sözleşmeli okullara (charter schools) dönüştürülebilir. Mevcut kamu okul sisteminin giderek farklılaşan öğrenci kesiminin gereksinimlerini karşılamaktan uzak olduğu düşüncesinden hareketle Driscoll’a (2001) göre sözleşmeli okullar, sağlayacağı yenileşme ve değişme ile bütün öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacaktır (Aydın, 2012).



## Kaynakça

- Açkılın, A. (2012). *Okuldaki çocuklarımız*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Okul dışında farklı bir öğrenme ortamı olarak çocuk müzeleri. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 4(14), 32-41.
- Akdağ, B. (2006). Alternatif eğitim modelleri. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 34-44.
- Aydın, İ. (2012). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, İ. P. ve Pehlivan, Z. (2000). Ev okulu uygulaması: Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 33(1), 91-97.
- Aytaç, K. (2012). *Avrupa eğitim tarihi*. Ankara: Phoenix.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul - okul geliştirme, kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayhan, P. ve Bencik, S. (2008). Erken çocukluk dönemi programlarından Waldorf yaklaşımına genel bir bakış. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 15-25.
- Billings, L. ve Roberts, T. (2013). Think like a seminar. *Educational Leadership*, 70(4), 68-72.
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Montessori yaklaşımı ve okul öncesinde fen eğitimi. *Tüba Bilim Dergisi*, 5(3), 19-25.
- Coeyman, M. (2000). More no. 2 pencils at alternative schools. *The Christian Science Monitor*, 92(53), 13.
- Çankaya, İ. H. (2011). Zorunlu eğitime alternatif bir yaklaşım. *Eğitim-Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi*, 7(21), 59-60.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(1), 95-107.
- Danişman, Ş. (2012). Montessori yaklaşımına genel bir bakış ve eğitim ortamının düzenlenmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 85-113.
- DE. (2004). United States Department of Education Office of Innovation and Improvement, *Innovations in Education: Creating Successful Magnet Schools Programs*, Washington, D.C.
- Desman, S. (2000). Alternative schools: Costly mistakes hurt students. *IRE Journal*, 23(6), 18-20.
- DNPE (2013). North Carolina division of non-public education home school guidebook. 24 Ocak 2014 tarihinde <http://www.ncdnpe.org/documents/HomeSchoolGuideBook.pdf> adresinden erişildi.
- Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 133-145.
- Durkheim, E. ve Fauconnet, P. (1950). *Terbiye ve sosyoloji* (İ. M. Seydol, Çev.). İstanbul: Sinan Matbaası.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Eratay, E. (2011). Montessori yönteminin etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 11-19.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Farrell, L. ve Ryan, T. (2013). Ev okulu uygulaması (D. Yaşar, Çev.). *Alternatif Eğitim Derneği*. 23 Aralık 2013 tarihinde <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/129/110/> adresinden erişildi.
- Finney, S. ve Corbett, M. (2007). ERP implementation: A compilation and analysis of critical success factors. *Business Process Management Journal*, 13(3), 329-347.
- Gezer, İ. (2012). *Değişen dünyada eğitim*. İstanbul: Bilsam Yayınları.
- Gürkan, T. ve Ültanır, G. (1994). Rudolf Steiner'in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 509-528.

- Güven, E. D. (2005). Eğitim üzerine yinelenen eleştiriler, alternatif öneriler. *Eleştirel-Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı - PİVOLKA*, 4(17), 6-8.
- Hesapçıoğlu, M. (2006). Alternatif eğitim: Kuramsal temeller, eğitim akımları, uygulama. *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 32-33.
- Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (5. bs). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kayılı, G. ve Arı, R. (2011). Examination of the effects of the Montessori method on preschool children's readiness to primary education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(4), 2104-2109.
- Kepekci, Y. ve Aslan, C. (2011). An analysis on human rights in high school turkish literature and language and expression textbooks. *Turkish Studies - Academic Journal*, 6(1), 476-494.
- Kitzinger, J. (1990). Audience understanding AIDS: A discussion of methods. *Sociology of Health and Illness*, 12, 319-335.
- Korkmaz, E. (b.t.). Alternatif eğitim nedir?. *Alternatif Eğitim Derneği*. 21 Ocak 2014 tarihinde <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/225/103/> adresinden erişildi.
- Kotaman, H. (2009). Rudolf Steiner ve Waldorf okulu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 174-194.
- Lange, C. M. (1998). Characteristics of alternative schools and programs serving at-risk students. *High School Journal*, 4(81), 183-198.
- Lunenburg, F. C. (1995). *The principalship concepts and applications*. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- Memduhoğlu, H. B. (2013). Türk eğitim sisteminin örgüt ve yönetim yapısı. H. B. Memduhoğlu ve K. Yılmaz (Yay. Haz.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s. 46-65). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Memduhoğlu, H. B. ve Topsakal, C. (2008). Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının niteliği ve programda yaşanan sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 9(1), 95-129.
- Miller, R. (2006). Alternatif eğitim tarihi, (O. Tekinturhan, Çev.). *Zil ve Teneffüs Dergisi*, 6, 27-31.
- Miller, R. (2010). Eğitimde alternatifler niçin var?. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 24-26.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus groups as qualitative research*, CA: Sage, Newbury Park.
- MSDE (2003). Maryland State Department of Education, Purpose of Charter Schools. 23 Ocak 2014 tarihinde [http://www.marylandpublicschools.org/MSDE/programs/charter\\_schools/docs/](http://www.marylandpublicschools.org/MSDE/programs/charter_schools/docs/) adresinden erişildi.
- Nalçacı, A. ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 239-258.
- NEA (2001). National Education Association, NEA Policy on Charter Schools. 23 Ocak 2014 tarihinde <http://www.nea.org/home/18132.htm> adresinden erişildi.
- Neill, A. S. (2000). *Özgürlük okulu* (1.bs.), (N. Şarman, Çev.). İstanbul: Payel Yayınevi.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis, guidebook*. California: Sage Publications.
- Oğuz, V. ve Köksal-Akyol, A. (2006). Çocuk eğitiminde Montessori yaklaşımı. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 243-256.
- Öngel, Ü. (2003). Şekerli eğitim: Davranışçılığın eğitim uygulamalarındaki sakıncaları ve alternatif modeller. *XII. Eğitim Bilimleri Kongre Kitapçığı*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Özkaya, Z. (2013). Ev okulu uygulaması. *Alternatif Eğitim Derneği*. 23 Aralık 2013 tarihinde <http://www.alternatifegitimderneği.org.tr/content/view/193/110/> adresinden erişildi.
- Raywid M. A. (1999). History and issues of alternative schools. *Education Digest*, 64(9), 47-51.

- Reich, R. (2005). Why homeschooling should be regulated. Cooper, B. S. (ed.). *Homeschooling in full view: A reader*. Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Reimer, M. S. ve Cash, T. (2003). Alternative schools: Best practices for development and evaluation - effective strategies for school improvement - Alternative schooling, (ERIC Document Reproduction Service No. ED481475).
- Seldin, T. ve Epstein, P. (2003). *An education for life*. Beltsville, Maryland: The Montessori Foundation.
- Sliwka, A. (2008), The contribution of alternative education, in OECD, *Innovating to learn, learning to innovate*, OECD Publishing. doi:10.1787/9789264047983-6-en
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Summerhill (2015). Summerhill – An overview. 13 Mayıs 2015 tarihinde <http://www.summerhillschool.co.uk/an-overview.php>. Adresinden erişildi.
- Şad, S. N. ve Akdağ, M. (2010). Evde eğitim. *Milli Eğitim*, 39(188), 19-29.
- Taşdan, M. ve Demir, Ö. (2010). Alternatif bir eğitim modeli olarak ev okulu. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 9(18), 81-99.
- TED (2006). Technology Entertainment Design, How schools kill creativity. 04 Şubat 2014 tarihinde [http://new.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](http://new.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity) adresinden erişildi.
- The Paideia School, (2015). Take a closer look at paideia history. 13 Mayıs 2015 tarihinde [http://www.paideiaschool.org/about\\_us/history.aspx](http://www.paideiaschool.org/about_us/history.aspx) adresinden erişildi.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Ünver, G., Bümen, N. T. ve Başbay, M. (2010). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans derslerine öğretim elemanı bakışı: Ege Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 35(155), 63-77.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüceer, D. ve Coşkun-Keskin, S. (2012). Danimarka ve Türkiye'nin ilköğretim düzeyinde eğitim sistemlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 325-349.