



**ULUSLARARASI BEŞERİ VE SOSYAL  
BİLİMLER İNCELEME DERGİSİ (UBSBİD)**  
**INTERNATIONAL HUMANITES AND SOCIAL  
SCIENCE REVIEW (IHSSR)**

Volume: 3 Issue: 2 Year: 2019

**MONTESSORİ, REGGIO EMİLİA VE WALDORF OKULLARININ  
İSTANBUL İLİ ÖRNEĞİNDE İNCELENMESİ**

Özden ERDAL ERKİLİÇ\*

**MAKALE BİLGİSİ**

Makale Tarihi:  
Başvuru: 22.06.2019

Revizyon : 24.06.2019

Kabul : 26.06.2019

Orcid Numarası:  
0000-0002-2077-2345

Anahtar Kelimeler Alternatif Eğitim,  
Alternatif Okul, Montessori Okulu,  
Reggio Emilia Okulu, Waldorf Okulu

**ÖZ**

*Bu çalışmanın amacı alternatif okul olarak nitelendirilen düşünsel yapının Türkiye'deki uygulamalarını incelemektir. Alternatif eğitim, çocuğun mutluluğunu temel prensip olarak görme ve tüm sayıtlılarını bu prensip üzerine kurma gibi iddialarla karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada alternatif okulları cazip kılan nedenler ve Türkiye'deki alternatif eğitim uygulamalarının aslına benzerlik ve farklılıkları incelenmiştir. Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma, İstanbul ilindeki Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımını uygulayan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve idareciler ile yapılan görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Bu amaca en uygun, yarı- yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacının yaptığı gözlemlerde veri olarak kullanılmıştır. Araştırmada alternatif okullarda; okulun genel bilgilerine, öğretmenin görevlerine, sınıf yönetimine, uygulanan eğitim programına, çocuk gelişimine, veli-okul ilişkisine, okul yönetimine ve eğitim modeline ilişkin bulgulardan faydalanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda alternatif okulda okuyan çocukların iletişim becerilerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır*

**INVESTIGATION OF MONTESSORİ, REGGIO EMILIA AND WALDORF SCHOOLS IN  
İSTANBUL PROVINCE**

**ARTICLE INFO**

Article History:  
Received: 22.06.2019

Revised : 24.06.2019

Accepted : 26.06.2019

Orcid Number:  
0000-0002-2077-2345

Keywords: Alternative  
Education, Alternative School,  
Montessori School, Reggio  
Emilia School, Waldorf School.

**ABSTRACT**

*The aim of this study is to investigate the application of the philosophical structure, characterized as alternative school, in Turkey. The alternative education has emerged accepting the child's happiness as a fundamental principle and claiming that all the assumptions should be built on that principle. Not only the reasons that make the alternative schools appealing, but also similarities and differences in applying the alternative education in Turkey were investigated in this study. This research is a qualitative research. The research was carried out in the form of interviews with the teachers and administrators working in educational institutions in Istanbul that apply the Montessori, Reggio Emilia and Waldorf approaches. For this purpose the most appropriate semi-structured interview forms were prepared. The researcher's observations were used as data. The research benefited from the results of the general information of the school, the teacher's duties, classroom management, applied educational training program, child development, parent-school relationship, school management and education model in the alternative schools.*

\* ozdenerdalerkilig@gmail.com

Research Article/ Araştırma Makalesi

Cite As/ Alıntı: ERDAL ERKİLİÇ Ö. (2019), "Montessori, Reggio Emilia Ve Waldorf Okullarının İstanbul İli Örneğinde İncelenmesi", Uluslararası Beşeri ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 3(2) ,81-98.

## Giriş

Eğitim, her toplumda hemen hemen herkesin bir fikir sahibi olduğu ancak çoğu zaman ortak bir paydaşa bulaşmadığı en tartışmalı konuların başında gelmektedir. Bu tartışmaların en önemli sorunsalı ise mevcut eğitim sisteminin ne kadar yeterli olup olmadığıdır. Sistem odaklı yapılar yerine, insan odaklı yapılara yönelme, bilgi üretimindeki artış, ezberciliğe yöneltilen eleştiriler, düşünen, tartışan, üreten bireylerin yetiştirilmesi yönündeki eğilimler; insanları, eğitim üzerinde düşünmeye sevk etmekte ve farklı bakış açılarına yöneltmektedir. Bu yüzden nasıl bir eğitim tartışması, daha çok gündeme gelmektedir (Gezer, 2007). Bugüne kadar birçok cevap bulmuş bu tartışmalara bir yanıt da alternatif eğitim ve onun uygulama alanları olan alternatif okullardan gelmektedir. Geleneksel eğitimde seçme özgürlüğü olmayan çocuk, kendisine hazır halde sunulan programın gerekliliklerini yerine getirmekle yükümlüdür. Bu durum da çocuğu edilgen hale getirmektedir. Seçme özgürlüğü olmayan, eğitimin birçok alanında sınırlandırılmış çocuk ise araştırmayan, merak etmeyen, sorgulamayan bir mekanizmaya dönüşür (Akkaymak, 2010), bu da tek tip insan modelinin toplumda giderek artmasına neden olmaktadır.

Sistem odaklı yapılar yerine, insan odaklı yapılara yönelme, bilgi üretimindeki artış, ezberciliğe yöneltilen eleştiriler, düşünen, tartışan, üreten bireylerin yetiştirilmesi yönündeki eğilimler; insanları, eğitim üzerinde düşünmeye sevk etmekte ve farklı bakış açılarına yöneltmektedir. Bu yüzden nasıl bir eğitim tartışması, daha çok gündeme gelmektedir (Gezer, 2007). Bugüne kadar birçok cevap bulmuş bu tartışmalara bir yanıt da alternatif eğitim ve onun uygulama alanları olan alternatif okullardan gelmektedir. Geleneksel eğitim anlayışı son yıllarda her ne kadar öğrenen merkezli bir yapıyı, yöntem, müfredat, program gibi içeriklerle zenginleştirerek ele alsada genel anlamda çocuğun mutluluğu ve bunun sürdürülebilirliği ile kısıtlı kaldığı noktalar bulunmaktadır. Alternatif eğitim ise, çocuğun mutluluğunu temel prensip olarak görme ve tüm sayıtlılarını bu prensip üzerine kurma gibi iddialarla karşımıza çıkmaktadır.

## Kavramsal Çerçeve

### Montessori Okulları

31 Ağustos 1870'te İtalya'nın kuzey doğusunda bulunan Ancona bölgesinde ki Chiaravalle'de dünyaya gelen Maria Montessori, 1896'da Roma Üniversitesi Tıp Fakültesinde mezun olup, İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru unvanına sahiptir (Aydın, 2015).

G.L. Maas, Montessori'nin önemli tarihlerini şöyle sıralamıştır:

1896: M. Montessori'nin tıp doktoru olması,

1901: Orthophrenic Okulu direktörlüğü,

1907: ilk Casa Dei Bambininin açılması,

1909: ilk öğretmen eğitimini vermesi,

1929: Association Montessori Internationale'in kuruluşu 1952: Maria Montessori'nin ölümü (Akt. Dündar, 2007).

Montessori'nin eğitim modelinde yöntem yokmuş gibi görünse de aslında bilimsel bir nitelik taşımaktadır. Bu bilimselliğin en büyük dayanağını da yaptığı araştırmalar ve gözlemler oluşturmaktadır. Montessori, eğitim felsefesini oluştururken birçok düşünürden faydalansa da onun için asıl olan yaptığı araştırmalardır ve araştırmalarda bilimsel gözlemlere dayanmaktadır. O, yöntemini çocukların doğal hareketlerini gözlemleyerek oluşturmuştur. Bu açıdan baktığımızda Montessori'nin ortaya koyduğu yöntem bilimsel bir içerik taşımaktadır. Montessori, başka araştırmacılar gibi önce yöntemi oluşturup sonra çocuklarda uygulamamıştır. Montessori, bilimsel gözlem yoluyla ortaya çıkan bulgularla çocukların yapısına uyan yöntem oluşturmuştur. Montessori yöntemini oluştururken temel düzlemi çocukların kişiliklerini geliştirmek olmuştur. Ona göre, insanın kişiliği en önem arz eden değerlerin başında gelmektedir. Montessori, bu bağlamda eğitimde kişiliğin bütün olarak ele alınmasının ve gelişmesinin öğrenim sürecinden çok daha fazla önem arz ettiğini belirtir (Durakoğlu, 2010). Montessori çocukların akademik eğitiminin ikinci sırada geldiğini, çocuğun

zihinsel, ruhsal ve bedensel gelişiminin öncelikli olduğunu savunur (Wilbrandt, 2015). Çünkü Montessori, eğitimi, yaşama bir yardım olarak görür. Bu eğitim ırk ve sınıf ayrımı olmadan tüm dünya çocuklarının hakkı olduğunu savunur. Çocuk, içine bilgi aktarılacak içi boş bir kap değildir. Çocuklar bilgileri bir başkasının öğretimine gerek kalmadan, etrafında emdiği şeylerle kendisi yapılandırır ve özellikle ilk altı yılda hangi kültürde doğarsa o kültüre yaşayarak adapte olur. Montessori bunu "Emici Zihin" olarak adlandırır (Özbek Ayaz, 2017). Emici zihin, herhangi bir çaba ve güç harcamadan, çevrenin tüm duyuşsal, bilişsel ve bedensel yönlerini emme kabiliyetine haizdir. Ancak bu kabiliyet, mükemmel olmasıyla birlikte geçicidir (Kayılı, 2015). Montessori eserlerinde çocuğun "ruhsal bir embriyo" olduğunu dile getirmiştir. Ruhsal embriyonun kendi kendini geliştirmesi gerektiğini savunan Montessori bu embriyonun kendi ihtiyaçlarını büyüklerin beklentileri yüzünden zarara uğratılmaması gerektiğini belirtir. Montessori'ye göre, "çocuğa karşı olan alakamız 'çocuğa bir şeyler öğretme' amacıyla değil, fakat çocuğun içinde bulunan zekânın parlatılması amacıyla olmalı," insanlığın barışa ulaşması ancak çocuğun ihtiyaçlarının sevgiyle tamamen giderildiğinde sağlanacaktır (Kalıpçı, 2008). Montessori'ye göre, zihinsel gelişimde bedensel faaliyetlerin işlevi büyüktür. Çocuk, sadece hareket ederek dünya üzerinde eyleme geçebilir, soyut düşünceler de hareket sayesinde oluşur (Durakoğlu, 2010). Çocuk kendini geliştirmek üzere büyük bir potansiyel ile döşenmiştir. Montessori bunu "çocuk kendisinin mimarı"dır diye ifade eder. Bu potansiyeli ortaya çıkarabilmesi için uygun bir çevreye ve onun yanı başında refakat edecek sevgi dolu bir insana ihtiyacı vardır (Wilbrandt, 2015). Hazırlanmış çevre, Montessori yaklaşımıyla donatılmış eğitimcilerin öncülüğünde, eğitim için özel olarak hazırlanmış materyalleri kapsar. Hazırlanmış çevre, uzlaşmanın olduğu, özel materyallerin kullanımıyla çocuğun kendi kendisine öğrenmesini kolaylaştıran çevredir. Burada bulunan değişik alanlar, hareket etme ve başka etkinliklere ev sahipliği yapar (Dündar, 2007). Montessori okullarında sınıf ortamı dört farklı yaşam alanından oluşmaktadır. Bunlar; pratik yaşam alanı, matematik alanı, duyuşsal alan ve dil alanıdır. Montessori eğitim yöntemini, kendi geliştirdiği çeşitli materyallerle pratik alana taşır. Montessori okullarındaki sınıflar da karma yaş uygulaması vardır (Keçecioglu, 2015). Montessori yaklaşımında materyallerin önemli bir yeri vardır. Montessori materyallerinin özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir;

- Her bir materyal sadece bir kavram öğretir.
- Materyaller çocukların kendi kendine öğrenebilmelerini sağlayacak niteliktedir.
- Her bir materyalden sadece bir set olması çocuklarda beraberlik ruhunu geliştirir.
- Materyallerin tam, temiz, eksiksiz, ilgi çekici ve düzen içerisinde olması çocuğa materyalle çalışmaya teşvik eder.
- Her bir materyal, göreceli kavramları sunabilmek amacıyla, öğretmeyi düşündüğü terimin en çok ve en az değerlerini gösteren öğelere sahiptir.
- Materyallerin çocuklara sözsüz olarak tanıtılmasıyla çocuğun direk uygulamaya konsantre olması sağlanır. Materyallerin bulunduğu rafların çocuğun erişebileceği yükseklikte olması çocuğun özgürce seçim yapabilmesini sağlar.
- Her materyal duyuşları uyaracak ve onlara hitap edecek özelliktedir.
- Materyaller kavramları basitten karmaşığa doğru ve daha sonraki aşamalarda somuttan soyutu çıkaracak biçimde yapılmıştır ve çocuklara bu şekilde verilir.
- Her bir materyal kendinden sonraki terim için altyapı sağlar, bir önceki aşamasıdır.
- Bütün materyaller hata denetim mekanizması içerirler. (Özdağ, 2014).

Montessori yaklaşımında bulunan materyal seçiminde çocuğun her istediğini her zaman yapacak şekilde değildir. Bütün materyaller özel bir sebeple yapılmıştır. Bu yüzden çocukta istediği etkinlik için yapılmış materyallerden tercihte bulunur. En önemlisi de çocuğun tercihleri materyalin işlevinin daha önceden öğretilmesiyle sınırlıdır (Güral, 2015). Dikkatin polarizasyonu, çocuğun bütünüyle kendisinin belirlediği materyale odaklanmasıdır. Dikkatin polarizasyonu, çocuğun kendi içsel ihtiyacını giderene kadar çalışmasını sürdürmesine bağlıdır Çocuk öncelikle kendi başına tercih yapmaya sonrasında ise belirlediği çalışmayı çözmeye bırakılmalıdır. (Kayılı, 2015). Montessori'ye göre büyüklerle çocuklar arasında adı konmamış bir savaş vardır. Büyükler çocuğu her fırsatta dışlamaktadır. Çocuğun "yaşama coşkusu" yetişkin tarafından şu veya bu bahane ile sürekli sınırlandırılmaktadır ve hatta bazen yok etme derecesine vardırılmaktadır (Topbaş, 2012). Montessori yaklaşımında çocuklar arasında iş birliği çok önemlidir. Başka çocuklarla kıyaslanmazlar. Çocuklarda öz disiplin geliştirilir, dış disiplin yöntemleri bulunmaz. Çocuklara kesinlikle ceza verilmezken, ödül

de verilmez. (Erakkuş, 2013). Montessori eğitim yöntemi öğretmen değil öğrenci merkezli olup, öğretmenin arka planda kalması planlanmış dolaylı bir lider edasıyla öğrenciyi gözlemlemesi beklenir.

Montessori öğrenmenin temelini iç motivasyon olarak görür. Bu sebeple Montessori okullarında çocukların, kendi kendine öğrenmeleri teşvik edilir. Çocuk kendi ilgi ve yeteneklerine uygun etkinlikler belirler, kendi iç dinamiklerini fark eder, yaşamın heyecanına ve keyfine varır. Montessori yaklaşımı, bireyin doğal öğrenme arzusu üzerine şekillenir ve bireye devamlı öğrenme için hayat boyu devam edecek bir motivasyon verir (Aydın, 2015). Montessori yönteminde zorlama yoktur. Montessori'ye göre, çocuklarda doğaya karşı sevgiyi ve güveni geliştirmek için, canlı varlık beslemeleri gerekir. Montessori okullarında bitki ve hayvan yetiştirme çalışmaları yapmıştır. (Büyüktaşkapu, 2012). Montessori çocukların muhtl olması için doğayla barışık olmaları gerektiğini savunur. Birçok eğitim düşünürü gibi Montessori de çocukların gelişim dönemlerini sıralamıştır. Bu gelişim dönemlerini Montessori duyarlılık dönemleri olarak adlandırır.

Montessori'ye göre duyarlılık dönemlerini aşağıdaki şekilde sıralamıştır;

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

Montessori'nin öğretim ilke ve yöntemlerini en güzel özetleyen yine kendi cümlesidir: "Eğitimin ilk amacı, çocuğun keşfi ve özgürleştirilmesidir" (Montessori, 1997).

#### Reggio Emilia Okulları

Reggio Emilia kasabası, Etrüsklerden ve Fransızlardan etkilenmiş bir bölgenin merkezindedir. M.Ö. 2 yy. da Romalılar tarafından kurulmuştur. Altı milyon insanın yaşadığı bölge, İtalya'daki en büyük bölgedir. İtalya'nın sosyal hizmetler, özelliklede çocuk esirgeme alanında en gelişmiş ve en çok kaynak aktarılan bölgesidir (Cadwell, 2011). Reggio Emilia okulları 2. Dünya Savaşı sonrası Reggio Emilia halkının hayallerinin ürünüdür. Reggio Emilia kasabasında yaşayan halk savaşın bitiminden sonra çocukları için bir okul yapmaya karar verir ve savaş yıkıntıları arasından topladıkları tuğlalarla ve bağışlarla bir okul inşa etmeye baslar. Loris Malaguzzi isimli bir eğitimci Reggio Emilia kasabasında halkın bir okul inşa ettiğini duyar ve kasabaya giderek bu okulların kurulmasında öncülük eder (İnan, 2014'a). Reggio Emilia yaklaşımı özellikle 1979'dan beri Küba, Danimarka, İngiltere, Japonya, Güney Kore, Mozambik, İsviçre, İsveç ve A.B.D.'de oldukça ilgi görmüştür. Özellikle A.B.D.'deki bazı okullar Reggio Emilia okullarından oldukça etkilenmiş, etkilenim sonucunda da okullar açılmıştır. Newsweek dergisi yaptığı araştırmalara dayanarak 1991 yılında Reggio Emilia okullarını dünyanın en iyi erken çocukluk eğitim kurumları olarak nitelendirmiştir (Keskin, 2015). Reggio Emilia yaklaşımında toplumun bir parçası olarak kabul edilen okul hazır, yapılmış müfredat sunmak yerine ilkelerini sunar. Her okulun kendi yapısına uyan program oluşturmasını amaçlar. Bu yüzden Reggio Emilia kasabası dışındaki okullara "Reggio Emilia inspired" yani Reggio Emilia'dan esinlenmiş okul denilmektedir (Erakkuş, 2013). Reggio Emilia yaklaşımında bazı kavramlar sıklıkla kullanılmaktadır. Bunlar; çocuk algısı, çevrenin üçüncü öğretmen olması, ilişkiler, iş birliği, dokümantasyon, projeler, harekete geçirme (provokasyon), çocuğun yüz dili ve şeffaflıktır (Dereli, 2013). Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuk verilen talimatı uygulayan pasif bir öğrenen değil, kendi öğrenmesinden sorumlu aktif bir birey olarak görülür. Malaguzzi, Reggio Emilia'da çocuk imajının izole ve ben merkezli olmadığını, çocuğun öğrenmesinin sadece nesnelere iletişim halinde olmalarıyla ya da sadece bilişsel süreçlerle gerçekleşmediğini; buna karşın, çocuğun zengin potansiyele sahip olan güçlü ve yeterli bir birey olmasına en önemlisi de yetişkinlere ve diğer çocuklara bağlı olduğunu söyler. Edwards, Gandini ve Forman'a (Akt. Kayır, 2015) göre yaklaşımı uygulayan eğitimciler çocuğu kendi büyümesi için güçlü aktif ve yeterli birer başkahraman, birlikte geçirilen zamanın baş aktörleri, kültürün ve toplumun katılımcıları, kendi bakış açlarına göre konuşma hakkına sahip, diğerlerine karşı kendi deneyimlerine

ve bilinç düzeylerine göre davranan bireyler olarak görürler. Reggio Emilia Yaklaşımı'nda çocuk hak sahibi, araştırmacı, bilgiyi inşa etme yeteneğine sahip, sosyalleşme ve iletişim kurma ihtiyacı olan sosyal bir varlık olarak görülür (Kayır, 2015). Reggio Emilia yaklaşımı sınıfta aynı anda bulunan üç eğitimciden bahseder: Öğretmen, çocuk ve çevre (Kayır, 2015). Yaklaşımın önemli bir özelliği, çocuklara somut yaşantılar göstererek yeni kesifler yapmalarına olanak vermesidir. Çocuk gelişim sürecinde kendisini engelleyen bir duvarla karşı karşıya bırakılmıştır. Bu duvarın tuğlaları, kalıplaşmış sıkı kurallar, büyükler tarafından kabul edilmiş fakat çocuklar tarafından kabul görmeyen davranış kalıpları ve geleneksel eğitim yöntemleridir. Bu yaklaşım, çocukların doğal yaratıcılığını ve merak duygusunu geliştirmek, eğitimsel yaşantılarla birlikte bilgi oluşturmalarını sağlamak için çevre ile aktif etkileşim içinde olmayı savunur. Bu yüzden sosyal ve fiziksel çevrenin öğretmenin kendisi olduğu söylenebilir (Kalıpcı, 2008). Reggio Emilia yaklaşımında bu durum, çevrenin üçüncü öğretmen olması olarak adlandırılır. İletişim yaklaşımın olmazsa olmaz öğelerindedir. Bu yüzden sınıflar da küçük gruplara oldukça önem verilir. Sağlıklı iletişim için iki, üç ya da dört çocuğu barındıran küçük grup oluşumları yapılmaktadır (Pekdoğan, 2012). Bu yüzden, Reggio yaklaşımı, sık sık 'ilişkilere dayalı eğitim' (Öz, 2008) olarak ifade edilir. Özellikle iş birliği kavramı belirtilerek, toplumsal bir yapı içinde, diyalog ile öğrenme kavramı belirtilmektedir (Kalıpcı, 2008). Reggio Emilia okullarında dokümantasyon önemli bir yer tutar. Rinaldi'ye göre, dokümantasyon sınıfta olan şeyler hakkında kanıt ve nesne toplamaktır. Öğretmenler çocukların öğrenmelerini notlar olarak fotoğraflar çekerek ses kayıtlarını alarak ve onları çözümleyerek, video kaydı çekerek, söylediklerini yazarak ve çocukların çalışmalarını toplayarak onların öğrenme anlarını kaydeder (Kayır, 2015). İnan, "Reggio Emilia'da uygulamaya konulacak önceden tasarlanmış bir program yoktur" (İnan, 2014a) demektedir. Ancak, uygulanan bir plan vardır ve bu plan Progettazione olarak adlandırılır. Progettazione, çocuklarla projeler ya da program hakkında çalışma yöntemidir. Progettazione, İtalyanca bir fiil olan progettare'den türemiştir ve dizayn etmek, planlamak, gözden geçirmek ve projelendirmek anlamına gelir. Progettazione isim hali ise eğitim alanında önceden tasarlanmış program, aşamalar vb. anlamına gelen Programmazione'nin karşıtı olarak kullanılır. Progettazione, bu nedenle sınıf çalışması hakkında tasarlanmış hipotezlere ulaşmak için kullanılan esnek bir yapıyı ifade ederken kullanılır. Progettazione, hipotez, gözlem, beklenti, çıkarım, planlama ve araştırmadan oluşan karmaşık bir ağ anlamını taşır (Kayır, 2015). Progettazione'nin en önemli özelliği dinamik bir süreç olmasıdır. Sosyal yapılandırmacı felsefenin eğitim planlamasına etkisiyle ortaya çıkan uygulama ise projelerdir. Projeler, aileler ve toplumun katılımıyla daha da zenginleştirilir ve böylece sosyal yapılandırmacı felsefenin ilişkilerden beslenen öğrenme anlayışı hayata geçirilir (Dereli, 2013). Çocukların kendilerini ifade etmeleri konusundaki özgürlük, Reggio Emilia felsefesinin farklılıklara açık olması ile açıklanır ki bu durum şeffaflık olarak tanımlanır. Fiziksel çevrede kullanılan aynalar, ışığı geçiren pencereler ve şeffaf duvarlar gibi düzenlemelerden aileler ve ziyaretçilerin okullarla ilgili bilgiye erişimlerine kadar pek çok şey şeffaflık ilkesi doğrultusunda gerçekleştirilir (Dereli, 2013). Öğretmen besleyici, rehber ve kolaylaştırıcı kişidir. Reggio öğretmenleri kendilerini "Düşüncenin Provokatörleri" olarak tanımlarlar (Kayır, 2015). Bütün okullarda bahçe olmak zorundadır, bahçede çiçekler ve bitkiler bulunur. Buradaki temel felsefe çocukları gerçek hayata hazırlamaktır. Kapılardan ve pencerelerden içeriye giren ışık çocukların yaptıklarını ortaya çıkaracak biçimde tasarlanmış, sınıf doğal bitkilerle süslenmiştir (Öztürk, 2006). Çizgi filmler ve resimler yerine estetik çizimler, seçkin mobilyalar, ahşap yemek masaları, estetik masa örtüleri, vazoya konulmuş gerçek çiçekler, kirşilere asılı kurutulmuş çiçekler, çeşit çeşit bitkiler, yemek odalarındaki raflarda cam kavanozlara konmuş rengârenk kuru fasulyeler ve tohumlar, öğretmenler tarafından okullarına sanatla iç içe bir ev ortamı verebilmek için kullanılan mater yallerden bazılarıdır. Birçok doğal materyal fanus içerisinde sergilenmekte ve yansımaları olsun diye de aynaların önüne yerleştirilmişlerdir (Keskin, 2015). Okulun girişinde bulunan üçgen çatı şeklinde aynalar, konkav ve konveks aynalar çocuğun kendini farklı açılardan ve durumlardan görmesini ve çocuğun farklı düşünmesini sağlamaktadır (Aslan, 2005). Reggio Emilia okullarında sınıf kapıları camdandır. Buradaki amaç herkesin birbirini rahat görmesini sağlamaktır ve gerektiğinde alanı genişletmek için kapılar sürgülü yapılmıştır (Ekici, 2015). Bu Yaklaşımında zaman kavramı saate bağlı değildir, devamlılık bir takvim tarafından belirli parçalara bölünemez. Çocukların kendi zaman algıları ile kişisel ritimleri etkinlik ve projelerin planlanmasında ve sürdürülmesinde dikkate alınır (Kayır, 2015). Sanat çalışmalarında çocuklar düşünür, tartışır, teoriler üretir, zenginleştirilmiş ortamlarda bu teorilerini deneme fırsatı bulur. Reggio Emilia yaklaşımında sanat bir döngüdür. Yani çocuk sanat aracılığıyla düşüncesini ifade etme fırsatı yakalarken, geri bildirim alma şansı da bulur (Bilbay &

Karakaş, 2013). Çocuklar öğrendikleri şeyler üzerine konuşur, düşüncelerini dile getirir "bir şeyi başkasına anlatmazsan o şeyi biliyor olmazsın" fikrine sahiptirler (Mutlu, 2010). Günlük yaşamda ve okul içerisinde çocukların düşünmesini gerektirecek "Gör/Düşün/Merak Et" gibi soru cümleleri kullanılarak çocukların düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılır (Soydan & Dereli, 2014). Yaklaşımına göre dinleme, karmaşık ve çok yönlü bir kavramdır. Aynı zamanda açıklayıcı aktif bir ilişkidir ve pek çok iletişim şeklini içerir. Malaguzzi'nin çocuğun yüz dili ifadesinin temelinde de dinlemek yatmaktadır (Kayır, 2015). Çocuğun Yüz Dili, Reggio Emilia yaklaşımının kurucusu sayılan Malaguzzi'nin kitabı ve bu kitapta bulunan şiirin adıdır.

"Çocuğun 100 Dili" aynı zamanda dünyaca ünlü bir serginin ismidir (Kayır, 2015) ve Reggio Emilia okullarında yapılan çalışmaları göstermek için gezici sergi olarak 1980 yılında ortaya çıkmıştır.

#### Waldorf Okulları

Waldorf eğitimi, Almanya'nın Stuttgart (1919) kentinde ilk kez Rudolf Steiner ile başlar (Dündar, 2007). Rudolf Steiner, 1861 yılında Avusturya Macaristan İmparatorluğu toprakları içerisinde bulunan Kraljevica'da doğmuş, Avusturya asıllı bir bilim insanıdır (Gürkan & Ültanır, 1994). Steiner 1889 yılında Weimar'daki Goethe-Schiller arşivine davet edildi, Rostock Üniversitesinde felsefe doktorasını verdi. Steiner bu zamanlarda Goethe'nin "yeşil yılan ve güzel lili" başlıklı peri masalı üzerine yazdığı "Goethe'nin gizli vahi" başlıklı makalesini yayımladı (Aydın, 2015). 1890 yıllara gelince Steiner Weimar'da yedi yıl Goethe arşivinde görev aldı ve bir taraftan Goethe'nin bilimsel çalışmalarının düzeltmelerini yaparken bir taraftan da Schopenhauer'in eserlerinin yayınlanmasını yaptı. 1894 yılına gelindiğinde Steiner "bir ruhsal yol olarak sezgisel düşünce: özgürlüğün felsefesi" başlıklı ilk önemli makalesini kaleme aldı (Aydın, 2015). Bir ara Nietzsche arşivinde çalıştı ve "Nietzsche, zamanına karşı bir savaşı" adındaki kitabını yayımladı. 1897'de 36 yaşında Berlin'e gitti. "Goethe'nin dünya görüşü" adlı kitabını yazdı. Bu arada Karl Marks'ın felsefesini inceledi ve W. Liebknecht tarafından kurulmuş olan işçi okulunda 1905'e kadar dersler, çeşitli seminer ve konferanslar verdi (Onur & Topkaya, 2017). Steiner, Avusturya'da iktisadi krizlerin yoğun olduğu ve Almanya'da faşist düşüncenin etkin olmaya başladığı 1902 yılında ilk defa "insanın ulu benliği tarafından üretilen bilgi" tanımında ifadesini bulan Antroposofi terimini kullanmıştır. Daha sonra düşüncelerini uygulamak amacıyla "Tinsel Bilim Okulu" diye ifade ettiği bir okul kurmuştur (Gürkan & Ültanır, 1994). Steiner, İsviçre'de Basel yakınlarındaki Dornach kasabasında kendisine sunulan bir arsada 1913 yılında Goetheanum adı verilen, mimarisi çok farklı ahşap yapılar kurdu. (Onur & Topkaya, 2017). Stuttgart'taki Waldorf Astoria Sigara Fabrikası işçilerine konferanslar vermek üzere çağrıldı. Fabrikanın sahibi Emil Molt, Rudolf Steiner'e fabrikada çalışan işçilerin çocuklarının eğitim alması için "insanın antropolojik anlayışını temel alan bir okul kurmak mümkün olur mu?" diye sordu (Akdağ, 2006). Molt okulun açılması için gerekli yer ve maddi desteği sağlayarak Stuttgart'taki Sigara Fabrikasının adıyla ilk bağımsız Waldorf Okulu, 7 Eylül 1919'da açıldı (Çelik, 2013). 1919 Eylül ayında Steiner'in öncülüğünde kurulan ilk okul 253 öğrenciyle eğitim vermeye başladı. Bu okul Steiner öldüğü 1925 yılında öğrenci sayısını arttırarak 800 öğrenciye eğitim verir hale geldi (Kotaman, 2009). Steiner'in oluşturduğu bu eğitim felsefesi diğer ülkelerde de etkili olmuştur. Ama Almanya'da açılan sekiz okul 1938 senesinde, faşist rejim yüzünden kapatılmış, 1945 yılında bu okullar tekrar açılmıştır. 1970'li yıllarda bütün dünyada hızlı bir genişleme göstermiştir hatta 1993 yılında dünyada Waldorf okul sayısı 600'ü aşmıştır (Demirtaş, 1998). 2016 yılı itibarıyla dünya çapında 70'den fazla ülkede 1843 Waldorf çocuk yuvası ve 64 ülkede 1080 Waldorf Okulu bulunduğu görülmektedir. (Onur & Topkaya, 2017). Günümüzde de hızla bu sayı artmaktadır. Dünyada 32 ülkede görev yapan Waldorf eğitimcileri ve asistanlarından oluşan IASWECE (International Association for Steiner-Waldorf Early Childhood Education-Uluslararası Steiner/Waldorf Erken Çocukluk Eğitimi Derneği) Konsey üyeleri tarafından Waldorf eğitim ilkeleri hazırlanmıştır. Nisan 2016'da yayınlanan Waldorf eğitim ilkeleri, 4 temel konuyla açıklanmaktadır:

- Yetişkin tutumları: Yetişkinler, çocuğa ve yaşama karşı güven, açıklık ve şükran tutumu geliştirilmelidir.
- Çocuğun ortamı: Çocuğun ihtiyaçlarını karşılamak için çevrenin sessiz, basit, sıcak, huzurlu olması gerekir.
- Ritmik günlük yaşam: Günlük yaşam, iyi bir çevrede sürmeli, düzenli uyku ve sağlıklı beslenme sağlanmalı, günlük aktivite olarak yürüme ve içeren hareket ve doğa etkinlikleri olmalıdır.
- Yetişkinlerle Buluşmalar: Çocuk, başkaları ile ilişki kurarak dünyayla tanışmayı öğrenir (Yalçın & Schieren, 2017).

Bu özellikler incelendiğinde Waldorf okullarının çocukların ihtiyaçlarına yönelik bütüncül bir eğitim veren, standart, bilimsel ve eğitimsel paradigmalara karşı, okul yoluyla bir toplumsal grup oluşturmayı hedefleyen bir yapısı olduğundan söz etmek mümkündür (Kaya & Gündüz, 2015). Waldorf eğitiminde, çocuğun bütün yönleriyle eğitilmesi hedeflenmiştir. Bu yönler; akıl, kabiliyet ve kalp olarak ifade edilir (Akdağ, 2006). Waldorf Yaklaşımı çocukların bireyselleştirilmesi için doğalarına uygun olmayan deneyimlere sürüklenmesine karşı çıkmaktadır (Temel & Kaynak, 2016). Çocuklara öğretilmesi düşünülen beceri ve konular, soyut ve nicel yöntemler yerine gerçek hayattan örnekler alınarak somut ve nitel yöntemlerle sunulmaktadır. Bu sunumlar sırasında, "Ne olduğuna dikkat et ancak nasıl olduğuna daha çok dikkat et" sözüne sık sık atıfta bulunmaktadır (Özdağ, 2014). Bu sözle Steiner, önemli olanın sonuç değil süreç olduğunu vurgulamaktadır. Waldorf eğitim yaklaşımında head, heart, hands olarak belirtilen amaç yönelimi; düşünme, hissetme ve istemeyi ifade eder. Çocukların ihtiyaçlarını anlamak, bu farklı üç alanı bir bütün olarak görmekten geçer. Çok yönlü ve çoklu-duyumsal eğitim deneyimlerinde zekânın çeşitli yönlerinin geliştirilmesi, bu üç kapasitenin geliştirilmesine odaklanır. Bu durumda eğitim, düşünmede, hissetmede ve kasıtlı/amaçlı hedefe yönelik aktivitelerde gerçekleşir (Kalıpçı, 2008). Waldorf okullarında ritüeller önemlidir. Başat ritüel euritimdir. Euritimi geçmiş yaşantıların hatırlanmasıyla oluşan bir dans türüdür. Euritim konuşmanın sesli ve sesiz harflerini, müzikal melodinin aralıklarını ve tonlarını, beden ve kolların hareketleri ile görünür olarak dışa vurulmasını sağlayan bir sanat disiplindir Akademik olarak Euritim şiir, geometri, okuma, yazma, aritmetik, drama, dil, edebiyat ve tarih (Kotaman, 2009) alanlarının genişletilmesi için kullanılır. Steiner, gelişim modeline yedili gelişim dönemleri adını vermiştir, insan yaşamında her yedi yılın bir geçiş dönemi ve doğumu olarak görmemiz gerektiğini savunur.

"Steiner'in yedili sistematik doğumları:

Birinci Doğum: 0 yaş. Mekân organizması dünyaya gelmektedir. => Zaman bilincin gelişim devresi başlar.

İkinci Doğum: 7 yaş. Zaman bilinci- hafızası doğmaktadır. => olgunlaşma sürecine girer ve ruh organizması gelişimi başlar.

Üçüncü Doğum: 14 yaş. Ruh organizması doğmaktadır. => olgunlaşma sürecine girer ve benlik gelişimi başlar.

Dördüncü Doğum: 21 yaş. Benlik doğmaktadır. => yetişkin insan yaşı" (Demirtaş, 1998). Erken çocukluk dönemi olarak ifade edilen 0-7 yaş arası "fiziksel vücut"un olduğu dönemdir. İkinci dönem olarak ifade edilen orta çocukluk 7-14 yaş arası "eterik vücut" dönemidir. Üçüncü dönem olarak ifade edilen adölesan ya da genç yetişkinlik 14-21 yaş arasında ise "astral vücut" şekillenir (Çelik, 2013). İlkokul çağı 7 yaşında başlar, sanat temellidir. İlkokulda öğrenciler iki yabancı dil öğrenirler. Ortaöğretime başlama yaşı 14 civarındadır. Bu yaşlarda akademik konular ağırlık kazanmaya, derslerde öğretmenler branş öğretimi rolünü daha fazla yerine getirmeye başlar, müzik ve el sanatları üzerine dersler de sürdürülür. Öğrencilerde ahlaki temeller ve sosyal sorumluluk bilinci oluşturulmaya çalışılır (Öz, 2008). Okulda hiyerarşi yoktur (Kotaman, 2014). Waldorf okullarında teknolojiye yer verilmez. (Kaya & Gündüz, 2015). Öğretmenin belli bir tıp bilgisine sahip olması gerekmektedir (Kotaman, 2014). Öğretmenlere verilen eğitimlerde sağlık bilgisi ile Steiner'in sağlıkla ilgili çalışmaları anlatılmakta ve öğretmenlerin bu konularda ki yetkinlikleri artırılmaktadır. Waldorf yaklaşımı, son yıllarda çoklu zekâ anlayışı şeklinde tanımlanan çocukların farklı öğrendikleri gerçeğini, yıllar önce kabul etmiştir. Sınıfta öğrenciler, öğrendiklerini bedenlerine almak için her 20 dakika ya da yaklaşık sürede ayağa kalkar ve hareket ederler. Sınıflar, bitkiler, çiçekler ve diğer organik maddelerle doludur. Öğrenciler düşmüş olan kozalakları, deniz kabuklarını, taşları, çiçekleri, ağaç dallarını, ormandan elde edilen parçaları, yani doğal hayattan gelen malzemeleri kullanırlar (Dündar, 2007). Okulun ilk kademesinde ders kitabı ya da kaynak kitap yoktur. Çocuklar, kendi kitaplarını kendileri yaratmaktadırlar. Değerlendirmede ise sınıflandırma yapılmaz. Değerlendirmede amaç öğrencinin kaç puanlık bir öğrenci olduğu damgalamasını vurmamak değil çocuğun gelişimine destek olmaktır (Kotaman, 2014). Waldorf yaklaşımının amaçlarından biri, her çocuğa belli düzeyde bir estetik yetenek kazandırmaktır. Bunun için hayaller, düşünceler, imajlar oldukça özgür bırakılır (Kaya & Gündüz, 2015). Sanat, Waldorf yaklaşımında merkezi bir yere sahiptir. Bir tarifte Waldorf yaklaşımı "bir pedagojik sistem değildir, eğitmeye çalışmaz, fakat insanın içinde mevcut olanı uyandırmaya çalışan bir sanattır," (Öz, 2008) şeklinde ifade edilmektedir. Steiner'e göre dikdörtgen formlu alanlar insan düşüncesini etkinleştirmekte, düşünceleri katı ve doğrusal kılmaktadır. Buna karşılık, dairesel alanların daha manevi ve daha içsel duyguları ortaya çıkardığına inanılmaktadır. Waldorf Okulları'nın mimarisi de

genellikle organik biçimlerde tasarlanmaktadır. Steiner'e göre, özellikle okul yapılarında, en küçük öğrencilerin bulunduğu sınıflar daha yuvarlak ve neredeyse bir rahim şeklinde tasarlanmış olmalıdır. Çocuk büyüdükçe, tıpkı çocukta duyguların terk edilmeden düşünce kapasitesinin gelişmesi gibi, sınıflar daha az yuvarlak ve köşeli bir biçim almaktadır (Özdağ, 2014).

## Yöntem

Araştırma nitel bir araştırmadır. Araştırma, İstanbul ilindeki Montessori, Reggio Emilia ve Waldorf yaklaşımını uygulayan eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile yapılan görüşmeler şeklinde yapılmıştır. Bu amaca en uygun, yarı- yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacının yaptığı gözlemlerde veri olarak kullanılmıştır.

Nitel araştırma sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların attığı anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır. Araştırma süreci; soruların ve işlem basamaklarının geliştirilmesi, genellikle katılımcıların kendi ortamlarından veri toplanması, özel durumlardan genel temalara ulaşılarak tümevarımsal veri analizi yapılması ve araştırmacının verilerin anlamını yorumlama aşamalarını kapsamaktadır (Creswell, 2014). Nitel araştırma yapan kişiler, belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun "ne kadar" ya da "ne kadar iyi" olduğunu öğrenmekten çok daha geniş bir bakış açısı elde etmek isterler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Biz de bu çalışmamızda daha geniş bir bakış açısı elde etmek için nitel araştırma yöntemini kullandık.

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinden biraz daha esnektir. Bu teknikte, araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme esnasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içerisinde yanıtlamış ise araştırmacı bu soruları sormayabilir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000). Gözlem "Bir şeyi iyi anlamak için onun kendi kendine meydana çıkan türlü belirtilerini gözden geçirmektir" (TDK, 1969; Akt. Karasar, 1995). Daha açık bir deyişle, gözlem "belli bir kimse, yer, olay, nesne, durum ve şartta ait bilgi toplamak için" belirli hedeflere yöneltilmiş bir bakış ve dinleştirdir (Özsoy, 1970; Akt. Karasar, 1995). Veri toplama çalışmalarında ilk olarak, araştırmacının konusu için ilgili yüksek lisans ve doktora tezleri, kitaplar ve dergiler incelenmiştir. Bu literatür çalışması sonucunda elde edilen bilgiler, sonucunda araştırmacının kuramsal kısmı oluşturulmuştur. Daha sonra ise veri toplama süreçlerinde kullanılan, uzman görüşleri de dikkate alınarak, yarı-yapılandırılmış görüşme ve gözlem formları hazırlanmıştır. Çalışma grubu olarak 2015-2016 ve 2016-2017 eğitim-öğretim yıllarında İstanbul İlinde bulunan 8 okul öncesi eğitim kurumu seçilmiştir. Bu eğitim kurumlarından; 4 tanesi Montessori yaklaşımı, 2 tanesi Reggio Emilia yaklaşımı ve 2 tanesi de Waldorf yaklaşımını benimseyen okul öncesi kurumlarıdır. Bu kurumlarda 8'i öğretmen ve 8' yönetici olmak üzere toplam 16 kişi ile görüşülmüştür. Ayrıca bu 8 okulda gözlem tekniği uygulanarak gözlem formları doldurulmuştur. Öğretmenler (Ö), yöneticiler (Y) şeklinde kodlanmıştır. Araştırmada gözlemlerden ve görüşme formlarından elde edilen verilerin çözümünde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi öncesinde araştırmacının gözlem ve görüşme uygulamalarında aldığı notlar ve ses kayıtları birlikte ayrıntılı bir şekilde incelenerek bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış ve analize uygun metinlere dönüştürülmüştür.

## Bulgular

### Görüşme Analizinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmacının bu kısmında alternatif okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşmelerinden elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğretmenlerin kursa/seminere katılma durumlarına ilişkin anlatılarında "evet, hizmet içi aldım" ifadeleri öne çıkmıştır. Uygulamakta olduğu alternatif eğitim modelinde görevlerine ilişkin söylemlerinde "Rehber", "Arkadaş", "yoldaş", "model", "Yardımcı" gibi kavramlar öne çıkmıştır. Sözelimi "Bu sistemde merkezde önce öğretmen var, daha sonra öğretmen geri plana çekilip öğrenciyi



gözler pozisyona geçiyor. Hazırlanmış bir çevre var özel materyallerle. Bu materyallerle çocuklara rehberlik yapıyoruz” (Ö1). “Arkadaş diye biliriz, güçleri yetmediğinde yardımcı oluyoruz, bedenimizi kullanıyorlar” (Ö5). Gibi ifadeler ile öğretmeni rehber olarak nitelendirmekte, özellikle öğretmen kavramını kullanmadıklarını belirtmektedirler. Öğretmenler alternatif eğitim uygulayan bir okulda çalıştıkları için “hayata bakış açısının değişmesi”, “öğretimden mutluluk duymak”, “öğrencileri daha fazla tanıma”, “mesleki gelişime katkı”, “kişisel gelişime etkisi” gibi söylemleri öne çıkarmışlardır. Örneğin, “Montessori metodunu eğitimi bir şekilde yapmak bizlere çok fazla avantaj sağladı” (Ö1), “Verdiğim eğitim sonucunda aldıklarım ve gördüklerim beni mutlu ediyor” (Ö2), “Çocukları tanıyoruz, çocuğun ne başardığını görmek mutlu edici” (Ö5). Gibi ifadelerle genel olarak alternatif okullarda çalışan tüm öğretmenler mutluluk diye cevap vermişlerdir. Öğretmenler okullarındaki ödev uygulamalarına ilişkin anlatılarında “ödev uygulamamız yok” demişlerdir. Okul ve sınıf kurallarının uygulanmasına ilişkin söylemlerinde “program dâhilinde”, “beraber belirleme”, “kuralların sebeplerinin ortaya konması”, gibi söylemler öne çıkmıştır. Örneğin, “Öğretmen rehberliğinde öğrenci ile beraber kurallar konuyor” (Ö7), “Birbirimizin yaptıklarına saygı duymalıyız gibi bir iki kuralı biz koyduk. Diğer kuralları ise tartışarak ve oylama yaparak beraber koyuyoruz” (Ö5), “Çocuklarla birlikte belirleniyor, çocuklar birbirlerine hatırlatıyor” (Ö3). Gibi ifadelerle genel olarak alternatif okullarda çalışan tüm öğretmenler kuralların çocuklarla beraber konduğunu belirtmektedirler. Öğretmenlerin okulda eğitim teknolojilerinin kullanımına ilişkin söylemlerinde, “kullanmıyoruz”, “ışıklı masa”, “projeksiyon” gibi kelimeleri kullanmışlardır. Montessori okullarından iki tanesinde projeksiyon ve ışıklı masanın kullanıldığı, diğer ikisinde ise hiç kullanılmadığı, Reggio Emilia okullarında ışıklı masa, projeksiyon ve tepegöz kullanıldığı belirtilmektedir. Waldorf okullarında ise eğitim teknolojilerinin hiçbir şekilde kullanılmadığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme kriterleri ve uygulamalarına ilişkin anlatılarında, “gelişim raporları”, “bireysellik”, “gözlem”, “Pörtit” “kayıt altına alma”, “dokümantasyon ve projeler” gibi kavramlar öne çıkmıştır. Örneğin, “Montessori yöntemine göre değerlendiriyoruz. Gelişimi değerlendiriyoruz.” (Ö1), “Tüm materyallerin uygulanmasında değerlendirme kriterlerimiz var bunların hepsini kayıt altına alıyoruz. İki aylık bir programın sonunda bununla ilgili tüm bilgileri mektup şeklinde çıkarıyoruz” (Ö4), “Dokümantasyon ve projeler yoluyla” (Ö6). Gibi ifadeler ile Montessori okullarında, her öğrencinin bireysel değerlendirildiği, Reggio Emilia okullarında, değerlendirmenin pörtit, dokümantasyon ve projeler yoluyla yapıldığı, Waldorf okullarında, gözlem yolu ile gözlenen çocukların günlüklere kaydedilmesi yoluyla değerlendirme yapıldığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin okuldaki zaman yönetimine ilişkin anlatılarında, “çocuğa göre uygulama”, “çember”, “ritim ve rutinler” gibi kavramlar ön plana çıkmıştır. Örneğin, “Çocuğa göre uygulanıyor” (Ö2), “Zaman programımız var. 12.30 öğle yemeği, 10.30’da çember bitiyor öğrenme merkezi başlıyor ve yarım saat sürüyor” (Ö5), “Ritim ve rutinlerimiz var. Her sabah 1 saat bahçe saatimiz var. Daha sonra içeride bir çember yapıyor. Ve bu çember de o zaman ki ritime, mevsime uygun şarkı üretiyoruz çocuklarla beraber” (Ö7). Gibi ifadelerle alternatif okullardaki zaman yönetiminin geleneksel okullardan farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okuldaki ödül-ceza uygulamasına ilişkin aktarımlarında, okullarında bu tip uygulamaların yapılmadığını belirtmişlerdir. Okula yeni gelen öğrencilere uygulanan oryantasyon programına ilişkin aktarımlarında, “özel”, “ışık yöntemi”, gibi kavramlar öne çıkmıştır. Örneğin, “İlk gün sadece öğretmen ilgileniyor çocukla. Belli bir zaman sonra da diğer arkadaşlarıyla iletişime geçiyor” (Ö1). “Her çocuğa özel uygulanıyor. İlk gün bir öğretmen ve öğrenci ile okulu tanıyor. İkinci gün bir saat arkadaşlarıyla uyuma ve kaynaşma var” (Ö3). “Işık yöntemini kullanıyoruz. Kademeli şekilde, çocuk önce öğretmen sonra arkadaşlarıyla iletişim kuruyor” (Ö5). “İlk başta yarım zamanlı, kademe kademe sınıfa alınıyor” (Ö8). Gibi ifadeler ile oryantasyon programının kademeli bir şekilde uygulandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin sınıf içinde çocuğun hareket özgürlüğüne dair aktarımlarında, “sürekli hareket”, “hareket özgürlüğü”, “izin almadan”, “belli alan”, “ritimler” gibi kavramlar öne çıkmıştır. Örneğin, “Oyunlar oynuyoruz, müzikli çalışmalar yapıyoruz, jimnastik yapıyoruz. Materyal çalışmalarında hareket özgürlüğü oluyor” (Ö2), “Çocuklar istediği materyali istediği zaman kendileri seçiyor” (Ö4), “Çocuğun sınıfta belli bir alanı var ve bu alanı nasıl kullanacağına kendi karar veriyor” (Ö5), “Çocuk kendi etkinliğini kendi seçiyor” (Ö6), “Ritimler sayesinde sağlanıyor” (Ö7). Gibi ifadeler ile alternatif okullarda çocukların hareket özgürlüğüne çok önem verildiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin klasik okullardan farklı bir eğitim planının uygulanıp uygulanmadığı konusunda ki anlatılarında, “evet uygulanıyor” ifadesi öne çıkmıştır. Kullanılan öğretim yöntemleri ile ilgili anlatılarından, “materyal”, “proje yöntemi”, “taklit”, “sanatsal yöntemler” gibi kavramlar öne çıkmıştır. Örneğin, “genel olarak materyallerle” (Ö2), “genel

olarak proje yöntemi" (Ö6), "doğadan öğreniyor. Taklit diyebiliriz" (Ö7), "sanatsal yöntemler" (Ö8). Çocukların merak ve keşfetme duygularını ortaya çıkarmak için izlenen yöntemler konusunda öğretmenlerin anlatılarında, "materyal", "doğaya çıkma", "çevreler", "ritim" ifadeleri öne çıkmıştır. Örneğin, "materyaller yoluyla keşfetme duygusunu geliştiriyoruz" (Ö1), "bütün sorularına cevap vererek, merak duygusunu öldürmüyoruz. Doğaya çıkararak keşfetme duygularını geliştiriyoruz" (Ö2), "çevreler oluşturuyoruz ve çocuğun çevrelere verdiği tepkiler üzerinden ilerliyoruz" (Ö5), "çocuğun kendi ritimlerine saygı duyuyoruz. Çocuk ne yapmak isterse onu yapıyor" (Ö7). Öğretmenlerin alternatif eğitim modeline uygun materyal kullanımı konusundaki anlatılarında, "evet kullanıyoruz" ifadesi öne çıkmıştır. Öğretmenlerin çocukların sosyal sorumluluk kazanmaları için yapılan çalışmalara ilişkin anlatılarında, Montessori okullarının bu çalışmalarda yer aldıkları belirtilirken Reggio Emilia ve Waldorf okullarında henüz böyle çalışmaların olmadığı belirtilmiştir. Çocukların kendi kendilerine öğrenmelerine ilişkin öğretmen anlatılarında, "materyaller", "özgürlük", "doğal ortam" kavramları ön plana çıkmıştır. Örneğin, "Montessori materyalleriyle" (Ö1), "çocuklara seçim özgürlüğü verilerek destekleniyor" (Ö4), "Özgür ve doğal bir ortamda bırakıldıklarında bu zaten kendiliğinden ortaya çıkıyor" (Ö8) gibi ifadelerle genel olarak alternatif okullarda çocukların kendi kendine öğrenmelerinin özgürlük ve doğal ortam sayesinde gerçekleştiği belirtilmiştir. Öğretmenlerin, çocukların bireysel ve grup çalışmaları/oyunlarının yönlendirilmesine ilişkin anlatılarında, "model öğretmen", "dokümantasyon", "özgür bırakma", "ihtiyaçlar" kavramları öne çıkıyor. Örneğin, "öğretmen model oluyor" (Ö4), "genellikle dokümantasyon yöntemiyle" (Ö5), "çocuğun ihtiyaçlarına göre" (Ö8) gibi ifadelerle yönlendirmenin ihtiyaçlar ve kurallar yoluyla yapıldığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, çocukların öz-disiplin kazanımlarında izlenen yöntemlere ilişkin anlatılarında, "kendi kendine iş yapma", "kişisel bakım becerileri", "kendi kurallarını koyma" kavramları öne çıkıyor. Örneğin, "çocuklara kendi işlerini kendileri yaptırılarak" (Ö2), "kuralları kendileri koyuyorlar" (Ö5), "her gelişim döneminin özellikleri farklı olduğu için her dönemde farklı yöntemler uygulanıyor. Kişisel bakım becerilerini geliştirerek öz disiplin sağlıyoruz" (Ö7) gibi ifadelerle alternatif okullarda öz-disiplinin kişisel bakım becerilerinin geliştirilerek ve kendi kurallarını koyarak sağlandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, çocukların söz ve seçme hakkına ilişkin anlatılarında, "kesinlikle var" ifadesi öne çıkmıştır. Öğretmenlerin, çocuğa sınır koymada uygulanan yöntemlere ilişkin anlatılarında, "öz disiplin", "hazırlanmış ortamlar", "empati", "bireysel görüşme" kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, "öz disiplin yöntemiyle" (Ö1), "hazırlanmış ortamlar zaten sınırları koyuyor" (Ö3), "her gününü değerlendirme toplantısı yapıyoruz. Burada çocuklar o gün yapılanları konuşuyor. Bu da empati duygularını geliştiriyor" (Ö5), "Ödül-ceza yok, ses yükseltme yok. Otoriter olmayan otoriteyi sağlamaya çalışıyoruz" (Ö7) gibi ifadelerle alternatif okulların genelinde sınır koymanın empatik düşünce etrafında şekillendiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, davranış bozukluğu gözlemlenen çocuklar için yapılan çalışmalara ilişkin anlatılarında, "okul psikoloğu", "aile", "iletişim" kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, "okul psikoloğumuz ve öğretmenlerin gözlemleri sonucunda çalışmalar yapılıyor" (Ö1), "özellikle aile ile iletişime geçiliyor" (Ö2), "önünü ardını bilme diye söyleyebileceğimiz süreci öğrenerek yaklaşıyoruz. Aile, eğitmen ve çocuktan bilgi alarak sebepler öğreniliyor." (Ö7) gibi ifadelerle sorunların profesyonel yardımla ve iletişime çözüldüğünü ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, velilerin eğitim sürecine dâhil edilme durumlarına ilişkin anlatılarında, "evde", "meslek tanıtımları", "etkinlik" kavramları öne çıkıyor. Örneğin, "okulda uygulanan şeylerin evde de aynen uygulanmasını istiyoruz" (Ö2), "yılda bir kez 1 saat çocukla etkinlik yapılıyor" (Ö3), "veliler sınıf içerisinde eğitime katılmıyor" (Ö7) gibi ifadelerle alternatif okullarda velilerin eğitim sürecine katıldıklarını belirtiyorlar. Öğretmenlerin, velilerle hangi sıklıkta görüşüldüğüne dair anlatılarında, alternatif okulların büyük çoğunluğunda velilerle ihtiyaç halinde görüşüldüğü ve her dönem toplantılarının olduğu belirtilmiştir. Yöneticilerin, okulun alternatif eğitimle ilgilenen herhangi bir dernek/vakıf/kuruluşa üye olma durumuna ilişkin anlatılarında, iki tane Montessori okulunun üye iki tanesinin de üye olmadığı, Reggio Emilia okullarının ise herhangi bir kuruluşa üye olmadığı, Waldorf okullarının ise ikisinin de üye olduklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin, okulda sağlık, güvenlik, yemek ve ulaşım uygulamalarına ilişkin anlatılarında, "hemşire", "servis", "organik" kavramları öne çıkıyor. Örneğin, "okulda hemşiremiz var, ulaşım servislerle sağlanıyor yemek ise okulda bulunan aşçımız tarafından yapılıyor. Güvenlik görevlimiz yok, güvenlik kamerası var" (Y1), "güvenlik kamerası var. Yemeklerimiz tamamen organik, süt ve yumurtayı çiftlikten alıyoruz. Yemekleri aşçımız burada yapıyor. Beyaz bayrak ödülü aldık" (Y2), "ulaşım kendi servisimizle yapılıyor. Yemeklerimiz aşçımız tarafından okul da yapılıyor. Tüm gıdalarımız organik. Bahçemiz var, ekolojik tarım yapıyoruz.

Güvenlik kamerası var” (Y6) gibi ifadelerle alternatif okullarda ulaşımın servisle, sağlık hizmetinin de hemşireyle sağlandığı belirtilmiştir. Ayrıca alternatif okulların hepsinin yemeklerinde organik ürünler kullandığı ve yemeklerin kendi aşçıları tarafından yapıldığı belirtilmiştir. Yöneticilerin, okulda kültür/sanat/spor etkinliklerinin uygulanmasına ilişkin anlatılarında, “ritim”, “jimnastik”, “sanat” kavramları öne çıkıyor. Örneğin, “ritim ve org derslerimiz var. Jimnastik eğitimi veriliyor. Haftada bir gün kozmik yaşamla ilgili etkinliklerimiz oluyor. Her gün bir saat sanat saatimiz var” (Y2), “farklı branş öğretmenlerimiz var. Müzik, dans ve sanat atölyemiz var. Reggio Emilia’da sanat çok önemli her dersimizde işliyoruz” (Y5), “12 ay boyunca binicilik, yüzme jimnastik gibi sporlarımız var. Her sabah 13 farklı etkinliğin hazırlandığı sanat atölyemiz var” (Y6), “spor olarak hareket terapimiz var. Waldorf yaklaşımında sanat çok önemli önemli, her derste sanat var” (Y8) gibi ifadelerle alternatif okulların kültür, sanat ve spor alanlarına çok önem verdiklerini ve eğitim felsefelerinin temelinde bu alanların olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticilerin, okula öğrenci alım sürecine ilişkin anlatılarında, alternatif okula başvuran bütün çocukların alındığını söyleyebiliriz.

Yöneticilerin, sınıf mevcutlarına ilişkin anlatılarında, bütün alternatif okullarda mevcutların çok fazla olmadığı ve 10- 20 öğrenci arasında değiştiği söylenmektedir. Yöneticilerin, sınıflardaki yaş gruplarına ilişkin anlatılarında, Montessori ve Waldorf okullarında karma sınıfların, Reggio Emilia okullarında ise yaş grubuna göre sınıfların oluşturulduğu belirtilmektedir. Yöneticilerin, okulda zorunlu kıyafet uygulamasına ilişkin anlatılarında, bütün alternatif okullarda “zorunlu kıyafet uygulaması yok” ifadesi ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin, okulda zil kullanılmasına dair anlatılarında, bütün alternatif okullarda “kullanılmıyor” ifadesi ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin, okulda ekolojik yaşam ile ilgili yapılan çalışmalara ilişkin anlatılarında, bütün alternatif okullarda ekolojik yaşamla ilgili çalışmaların yapıldığı belirtilmiştir. Yöneticilerin, okula özel öğrenci (kaynaştırma) kabulüne ilişkin anlatılarında, “kabul ediyoruz” ifadesi öne çıkmıştır. Yöneticilerin, okulda özel öğrenciler için yapılan çalışmalara ilişkin anlatılarında, “özel çocuklar için özel program” ifadesi ortaya çıkmıştır. Yöneticilerin, okulun tanıtım/reklam uygulamalarına ilişkin anlatılarında, “referans”, “internet”, “sosyal medya” kavramları ön plana çıkmıştır. Örneğin, “reklam ve tanıtım çalışması yapmıyoruz. Öğrenci referansları yeterli oluyor” (Y1), “reklam ve tanıtım faaliyetleri çok fazla yapmıyoruz, çok fazla büyüme istemiyoruz” (Y4), “internet ve sosyal medya yoluyla” (Y6) gibi ifadelerle alternatif okulların çok fazla tanıtım ve reklam yapmadıkları internet ve sosyal medya kullandıkları belirtilmiştir. Yöneticilerin, okul gezilerine ilişkin anlatılarında, “tiyatro”, “kütüphane”, “doğa” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “her ay bir tiyatroya gidiyoruz. Pikniğe gidiyoruz. Sinema ve müze gezilerimiz oluyor” (Y1), “her ay bir gezi mutlaka yapıyoruz. Müzeler, tiyatrolar, kütüphaneler, gibi yerlere ve pikniklere gidiyoruz” (Y2), “sadece doğa gezileri yapıyoruz” (Y3) gibi ifadelerle alternatif okulların gezilere çok önem verdiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin, okulda hâkim olan yönetim anlayışına ilişkin anlatılarında, “öğretmen merkezli”, “demokratik”, “katılımcı” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “ben yönetici olarak daha çok öğretmen merkezli bir yaklaşım gösteriyorum” (Y1), “demokratik. Birbirimizi eleştiririz ama kişiliğe yönelik değil davranışa yönelik eleştiriler olur” (Y3), “katılımcı demokratik bir yönetim” (Y6) gibi ifadelerle bütün alternatif okulların demokratik ve katılımcı bir yönetim anlayışını benimsedikleri belirtilmiştir. Yöneticilerin, okulda uygulanmakta olan alternatif eğitim modelinin, okulun yönetim şeklini etkileme durumuna ilişkin anlatılarında, “Kesinlikle etkiliyor” ifadesi öne çıkmıştır. Yöneticilerin, eğitim yöneticiliği ya da liderlikle ilgili alınan eğitime ilişkin anlatılarında, Montessori okul yöneticilerinden ikisinin aldığı ikisinin almadığı, Reggio Emilia okulu yöneticilerinden birisinin aldığı birisinin almadığı ve Waldorf okulundaki yöneticilerin ise ikisinin de eğitim aldığı belirtilmiştir. Yöneticilerin, alternatif

eğitim ile ilgili herhangi bir kurs/seminer alma ile ilgili anlatılarında, bütün alternatif okul yöneticilerinin eğitim aldığı ortaya çıkmaktadır. Yöneticilerin, yönetim süreçlerine öğretmen, veli, öğrenci dâhil edilmesine ilişkin anlatılarında, öğrencilerin küçük oldukları için katılmadıkları, velilerin yönetime değil eğitime katıldığı ve öğretmenlerin yönetim süreçlerine katıldıkları belirtilmiştir. Yöneticilerin, okulda öğretmen ve personel denetimi yapılmasına ilişkin anlatılarında, “evet yapılıyor” kavramı öne çıkmıştır. Yöneticilerin, okulun öğretmen seçimindeki kriterlerine ilişkin anlatılarında, “aktif”, “sempatik”, “açık” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “genelde, aktif, enerjik öğretmenler seçiyoruz. Montessori eğitim alması şart değil. Biz eğitim veriyoruz” (Y2), “sempatik olması önemli. İletişim becerilerinin yüksek olmasına lazım” (Y5), “kendilerini geliştirmeye açık olmaları ve özellikle Almanca bilmeleri” (Y8) gibi ifadelerle öğrenci merkezi öğretmenleri seçtiklerini belirtmişlerdir. Yöneticilerin, okulda öğretmen ve personele

mentorluk/koçluk desteği sağlanmaya ilişkin anlatılarında, “evet, yapılıyor” ifadesi öne çıkmaktadır. Yöneticilerin, öğretmen ve okul yönetimi hangi aralıklarla toplantı yaptığına dair anlatılarında, “haftada bir gün” ifadesi öne çıkmaktadır. Yöneticilerin, okulda alternatif eğitim modelinin tercih edilme nedenlerine dair anlatılarında, “çocuk gelişimi”, “kurucu”, “bütünlük” kavramları öne çıkmaktadır. Örneğin, “Montessori modelinde her alana yönelik materyal var, bu da çocuğun gelişimi için önemli bir rol oynuyor” (Y2), “kurucunun çocuğuna eğitim vermek için yaptığı araştırmalar sonucunda Montessori yöntemi ile tanışmasıyla” (Y4), “çocuğun gelişimini bir bütün olarak kavradığı için” (Y7) gibi ifadelerle alternatif eğitim modellerinin seçilmesinde kurucuların epey eğitim felsefesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Yöneticilerin, uygulanan alternatif eğitim modelinin öne çıkan prensiplerine ilişkin ifadelerinde, “sorumluluk”, “özgüven”, “özel materyal”, “birey”, “başkahraman”, “saygı”, “benlik bilinci” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “Montessori yöntemi çocuğa sorumluluk duygusu kazandırıyor. En önemli özelliği çocuğa özgüven kazandırıyor” (Y1), “çocuk bireydir, istekleri önemlidir. Çocuk tüm alanları tanıyor. Özgüven geliştirici bir eğitim. Yardımseverlik ve sorumluluk duygusu kazanıyor” (Y2), “öğrenciye bakış açısı, öğrenciyi güçlü görmek. Öğrenci aktiftir. Konsantrasyona çok önem verilir. Özel materyallerin olması” (Y4), “çocuğun bir birey olarak kabul edilmesi, eğitim sürecinde bir başkahraman olarak görülmesidir. Çocuk pasif değildir” (Y5), “insana ve doğaya saygı, benlik bilinci” (Y8) gibi ifadelerle uygulanan alternatif eğitim modellerinde en önemli prensiplerin çocuk hakları etrafında şekillendiğini belirtmişlerdir. Yöneticilerin, klasik okul ile alternatif okul arasındaki farklılıklara ilişkin anlatılarında, “çocuk merkez”, “birey”, “çocuk imajı”, “aktif” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “Montessori okulunda çocuk sorumluluk kazanıyor. Klasik okullar öğretmen merkezli iken Montessori’de çocuk merkezdedir” (Y1), “tek ortak nokta çocuklar. Çocukları bir çarkın dişlileri yapmak niyetinde değiliz. Yetişkinlerin egosunu tatmin etmek yok” (Y3), “çocuk imajı en önemli farktır. Önemli olan çocuğun kendi ritminde ilerlemesi, zorlamanın olmaması” (Y4), “klasik okulda öğrenci pasif, öğretmen aktiftir. Alternatif eğitimde amaç çocuğu görünür kılmaktır. Öğrenci odaklı bir bakış açısı vardır” (Y5) gibi ifadelerle alternatif okulların en önemli farklılıklarının çocuk merkezli olması olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticilerin, okulda uygulanmakta olan alternatif eğitim modelinin olumlu yanlarına dair anlatılarında, “kendini bilmek”, “sorun çözen”, “yaratıcılık”, “doğayla barışık” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “çocuklar kendilerini biliyor ve neler yapabileceklerinin farkına varıyor” (Y1), “Sorun çözen çocuklar yetiştiriliyor” (Y4), “çocuktaki yaratıcılığı çok fazla ön plana çıkartıyor. Çocuğun var olan tüm potansiyelini ortaya çıkarmak için programlar vardır” (Y5), “zorluklar karşısında kendi kendine yeten, doğayla barışık çocuklar yetiştirmesi” (Y7) gibi ifadelerle alternatif eğitim modelinin olumlu yönlerini sıralamışlardır. Yöneticilerin, okulda uygulanmakta olan alternatif eğitim modelinin sınırlılıklarına ilişkin anlatılarında, “sınırlılık yok”, “dil gelişimi”, “kültürel farklılıklar” kavramları öne çıkmıştır. Örneğin, “henüz bir sınırlılık göremedik. Sadece gittikleri okulda bilgileri fazla olduğundan bazen sıkılabiliyorlar” (Y2), “çok fazla bireyselleştirilmiş çalışma yapmalarından kaynaklı dil gelişiminde sınırlılıklar oluyor” (Y4), “kültürel yapımıza uyarlanırken bazı değişikliklere uğraması” (Y6) gibi ifadelerle bazı yöneticiler sınırlılığın olmadığını bazıları ise kültürel farklılıklardan dolayı sınırlılığın olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticilerin, okulda uygulanmakta olan alternatif eğitim modeli ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesine ilişkin ifadelerinde “düzenli olarak veriyoruz” ifadesi öne çıkmıştır. Yöneticilerin, geri dönüşüm materyallerinin kullanılmasına ilişkin anlatılarında, “fazlaca kullanıyoruz” ifadesi öne çıkmıştır. Yöneticilerin, okulda yabancı dil öğretiminin uygulanmasına dair anlatılarında, “İngilizce dersi veriyoruz” ifadesi öne çıkmıştır. Yöneticilerin, okulda atölye ya da kulüp çalışmalarının nasıl yapıldığına ilişkin anlatılarında, “hafta bir gün” ve “tüm çalışmalar atölye çalışması gibi” ifadeleri ön plana çıkmıştır. Yöneticilerin, klasik okuldan mezun olan bir öğrenci ile alternatif okuldan mezun olan bir öğrenci arasındaki farkların neler olduğuna ilişkin anlatılarında, “bağımsız”, “boyun eğmeyen”, “çok yönlü düşünme” kavramları ön plana çıkmıştır. Örneğin, “alternatif okuldan mezun olan öğrenci bağımsızdır, kendini bilir, problem çözebilir. Klasik okuldan mezun olan öğrenci ise bağımsız değildir” (Y3), “buradan mezun olmuş bir çocuk bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenmiş olarak mezun olur. Öğrenmeyi öğrenir. Sorgulayan ve sorguladığının peşinden giden bir birey olur. Kısaca yaratıcı ve boyun eğmeyen birey olarak yetişirler” (Y5), “alternatif okuldan mezun olan öğrenciler, çok yönlü düşünme becerisine sahip olarak mezun olurlar” (Y7) gibi ifadelerle alternatif okuldan mezun olan öğrencilerin hayata daha hazır olduklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin, alternatif eğitim veren bir okuldan mezun olan öğrenci öğrenimini klasik bir okulda devam ettirirse,

karşılaşabileceği sorunlar için ne gibi çözüm önerilerinin sunulduğuna ilişkin anlatılarında, “olumlu dönütler”, “uyum sağlama”, “öğrenmeyi öğrenme” kavramları ön plana çıkmıştır. Örneğin, “sorunla karşılaştıklarını düşünmüyorum. Montessori yöntemi çocuklara bir çift kanat takıyor ve çocuklar istedikleri yere uçabiliyorlar. Mezun olan öğrencilerimizin yeni okullarından hep olumlu dönütler alıyoruz” (Y1), “sorun yaşayabilir, çözmeye de çalışabilir. Farklı bir ortamda olduğunu bilir ve uyum sağlamaya çalışır” (Y3), “velileri de en çok kaygılandırılan konu bu. Ancak çözüm üretebilen çocuklar olduklarından bu sorunları aşabilecekler. Belki sordukları sorulara tam olarak cevap alamayacaklar ama öğrenmeyi öğrendikleri için çok kolay o cevaplara ulaşabilecekler” (Y5), gibi ifadelerle mezun olan çocukların sorun yaşamayacaklarını, yaşasalar bile aldıkları eğitimle sorunlarını kendilerinin çözeceğini ifade etmişlerdir. Yöneticilerin, velilere ne tür eğitimler verildiğine ilişkin anlatılarında, “okulun eğitim felsefesi” ve “çocuk nasıl yetiştirilir” konuları öne çıkmaktadır. Yöneticilerin, velilerle hangi sıklıkta görüşme yapıldığına dair anlatılarında, “dönemde iki kere toplantı yapıyoruz” ifadesi ön plana çıkmaktadır. Yöneticilerin, uygulanan alternatif eğitim modelinin velilere tanıtılmasına ilişkin anlatılarında, “evet tanıtılıyor” ifadesi ön plana çıkmıştır. Yöneticilerin, alternatif okul olmak velilerin beklentilerinde farklılıklar yaratmasına ilişkin anlatılarında, “zaman zaman” ifadesi ön plana çıkmıştır.

#### Gözlem Analizinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmanın bu kısmında alternatif okullarda yapılan gözlem sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Sınıflarda oturma ya da yerde çalışma alanları var mı? Yeterli mi diye baktığımızda bütün alternatif okullar için evet yeterli diyebiliriz. Sınıf oturma şekli nasıl dizayn edildiğine baktığımızda Montessori okullarının bireysel ve grup çalışmalarına uygun ve dört kişilik masalar şeklinde dizayn edildiğini görebiliriz. Reggio okullarına baktığımızda yuvarlak masa ve koltukların bulunduğu, farklı çalışmalar için farklı köşelerin oluşturulduğu, kil, ışık ve etkinlik köşelerinin yapıldığını görmekteyiz. Waldorf okullarına bakıldığında, sınıfların sade ve ahşap malzemeden yapıldığı, masa ve sandalyeler şeklinde dizayn edildiğini görmekteyiz. Sınıf içindeki eğitim materyallerinin nicelik ve niteliği yeterli düzeyde olup olmadığına baktığımızda bütün alternatif okullar için yeterli düzeyde olduğunu söyleyebiliriz. Sınıf içinde ne tür eğitim materyalleri mevcut olduğuna baktığımızda Montessori okullarında Montessori materyalleri, işitsel, dokunsal, eşleştirme materyalleri, renk tabletleri ve lavabonun olduğunu görmekteyiz. Reggio okullarına baktığımızda çocukları yaratıcı düşünmeye yöneltici materyaller ve ışık ile ilgili materyallerin olduğunu görmekteyiz.

Waldorf okullarına baktığımızda doğadan bulunan yaprak dal parçaları, toprak, kum ve bez bebekler ile tüller ve cibinliğin olduğunu görmekteyiz. Sınıf içindeki eğitim materyalleri uygulanan eğitim modeli için uygun olup olmadığına baktığımızda, bütün alternatif okulların bu uygunluğu yakaladığını söyleyebiliriz. Sınıfta duvar/pano kullanımına baktığımızda Montessori okullarının birinde kullanıldığı diğer üçünde ise neredeyse kullanılmadığını görmekteyiz. Reggio okullarına baktığımızda duvar ve panoların yoğun bir şekilde kullanıldığını söyleyebiliriz. Waldorf okullarında ise panoların kullanılmadığını görmekteyiz. Sınıfın aydınlık ve ısı düzeyine baktığımızda bütün alternatif okullardaki sınıfların aydınlık ve ısı düzeylerinin iyi olduğunu söyleyebiliriz. Sınıf zemininin nasıl dizayn edildiğine baktığımızda, Montessori okullarında marley, parke ve halı olduğunu görmekteyiz. Reggio okullarına baktığımızda parke ve marley olduğunu görmekteyiz. Waldorf okullarına baktığımızda da parke ve halı olduğunu görmekteyiz. Sınıfta tahta kullanılıyor mu? Tahtanın cinsi nedir diye baktığımızda Montessori ve Waldorf okullarında tahtanın kullanılmadığı, Reggio okullarında ise birer sınıfta tahta kullanıldığını görmekteyiz. Sınıf içi dışarıdan gözlenebiliyor diye baktığımızda, sadece iki tane Montessori okulunda gözlenebildiğini görüyoruz. Diğer alternatif okullarda gözlenemediğini görmekteyiz. Okulda çocukların kullanabilecekleri malzemeler onların erişebilirlik seviyesinde olup olmadığına baktığımızda bütün alternatif okullar için uygun seviyede diyebiliriz. Genel olarak okulun fiziki yapılandırılmasında kullanılan malzemenin cinsine ve rengine baktığımızda Montessori okul binalarının betonarme olduğu görülmektedir. Sadece bir tanesi okul binası olarak yapılmış. Açık renklerin tercih edildiği görülmektedir. Reggio okullarına baktığımızda betonarme ve açık renk kullanıldığı görülmektedir. Waldorf okullarına baktığımızda bir okulun betonarme diğer okulun ise ahşap yapıda olduğu ve açık renklerin kullanıldığı görülmektedir. Sınıf/Tuvalet-Yemekhane konumlarının nasıl olduğuna baktığımız genel olarak yemekhanenin olmadığını, yemeklerin sınıfta, koridorda ya da bahçede yenildiğini görmekteyiz. Sınıf ve tuvaletlerin konumuna baktığımızda bütün alternatif okulların iyi durumda olduğunu söyleyebiliriz. Okul koridor genişliklerinin nasıl olduğuna baktığımızda Montessori okullarından iki tanesinin yeterli genişlikte

olduğunun iki tanesindeki koridorlarında dar olduğunu söyleyebiliriz. Reggio okullarındaki koridorların ise yeterli olduğu görülmektedir. Waldorf okullarında ise birinin koridorları dar iken bir diğerekinin gayet geniş olduğu görülmektedir. Okulun reviri durumuna baktığımızda hiçbir alternatif okulda revirin bulunmadığını görmekteyiz. Okulda spor salonu ve çok amaçlı salon durumuna baktığımızda Montessori okullarının sadece bir tanesinde bulunduğu diğer Montessori okullarında bulunmadığı görülmektedir. Reggio okullarına baktığımızda dans derslerinin yapıldığı bir alanın bulunduğu görülmektedir. Waldorf okullarına baktığımızda ise böyle alanların olmadığını görmekteyiz. Bahçe ve oyun alanlarının yeterli büyüklükte olup olmadıklarına baktığımızda bir tane Montessori Okulu dışında diğer alternatif okulların bu alanlarının yeterli olduğu görülmektedir. Bahçe ve oyun alanında kullanılan malzemelere baktığımızda, Montessori okullarından iki tanesinde yeterli alanın olmadığını görmekteyiz. Diğer iki Montessori okulunda ise kum havuzu, park malzemeleri, oyun evi, tırmanma ve denge tahtası gibi malzemelerin olduğunu görmekteyiz. Reggio okullarına baktığımızda salıncak, kaydırak, oyun evi, tahterevallı gibi malzemelerin olduğunu görmekteyiz. Waldorf okullarına baktığımızda tamamı ahşap malzemelerden yapılmış atlama, zıplama ve yürüme gibi malzemelerin olduğunu görmekteyiz. Bahçede yeşil alan çalışmasına baktığımızda Montessori okullarından iki tanesinde alanın verimli kullanılmadığı görülmektedir. Diğer iki Montessori okulunda ise çeşitli meyve ağaçlarının olduğunu görmekteyiz. Reggio okullarına baktığımızda yeşil alanların gayet bakımlı ve düzenli olduğunu görmekteyiz. Waldorf okullarına baktığımızda bir okulun yeşil alanının çok ve meyve ağaçlarıyla dolu olduğunu görmekteyiz. Diğer okulun ise bu alanlarının yeterli olmadığını görmekteyiz. Velilerin bekleme ve veli görüşme alanlarına baktığımızda bir tane Montessori ve bir tane Reggio Okulu dışında bu alanların olmadığını görmekteyiz.

### **Sonuç ve Tartışma**

Geleneksel eğitim ile alternatif eğitim arasında birçok fark bulunmaktadır. Felsefi temeller açısından baktığımızda en önemli farkın çocuğa bakış açısı olduğunu görmekteyiz. Geleneksel eğitim felsefeleri çocuğa, düzeni devam ettirecek ve her alanda başarılı olması gereken bir insan olarak bakarken, alternatif eğitim felsefeleri çocuğa, özgürlüğü sağlayacak ve mutlu olması gereken bir birey olarak bakmaktadır. Pekdoğan (2012), Reggio Emilia Okulları üzerine yazdığı bir makalesinde Reggio eğitim felsefesinin çocuğu temel aldığını ve onlara imkânlar sunarak yaratıcılıklarını geliştirmeyi hedeflediğini, bu sebeple de Reggio sistemi ile yetişen çocukların özgüveni gelişmiş, yaratıcılık düzeyleri yüksek ve dayanışma içinde olduklarını açıklamıştır. Yine çalışmamızın sonucuyla paralel olarak Mutlu ve diğerleri (2012) çalışmalarında, Montessori eğitimi ve Montessori eğitiminin gelişim alanlarına etkisini incelemişlerdir. Çalışmada, Montessori eğitiminin çocuk merkezli olması, kullanılan materyallerin özellikleri ve eğitim felsefeleriyle çocuğun gelişimini desteklediği vurgusu yapılmıştır. Alternatif okulun özelliklerine baktığımızda, öğrenci merkezlidir, her öğrencinin özel olduğu fikriyle yola çıkılır. Çocuğun kendi öğrenme hızına ve potansiyeline göre eğitim programları düzenlenir. Ezberci yaklaşım yerine çocuğa araştırma, keşfetme ve öğrenme sevgisi aşılanır. Ödül ve ceza gibi uygulamalar mümkün olduğunca uygulanmamaya çalışılır. Çocuklara rekabetçi olmayan dayanışmaya dayalı ilişkiler ağı içerisinde eğitim verilir. Yapılan çalışmaya göre alternatif okulda eğitim gören çocukların öz-bakım becerilerinin daha yüksek olduğu sonucu çıkmıştır. Çalışmalarımızdaki sonuçla benzer sonuçlar bulan Bayer

(2015) çalışmasında, Montessori yönteminin okul öncesi çocukların öz bakım becerilerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen genel sonuç, Montessori yönteminin okul öncesi çocuklarının öz bakım becerilerine olumlu yönde katkı sağladığı ve MEB Okul Öncesi Eğitim Programı'na göre temizlik ve kişisel bakım, yemek yeme, dinlenme, giyinme becerilerine göre daha başarılı olduğunu ortaya çıkarmıştır. Alternatif okul da eğitim evrenseldir. Bu okullarda dil, din, ırk ayrımı söz konusu değildir. Alternatif okul çocuklara, dünyayla ve doğayla barışık, doğanın sahibi değil bir parçası olduğumuzu öğretmek amacını taşır. Güleş ve Erişen (2009) tarafından yapılan çalışma, Montessori Eğitim uygulamaları içinde yer alan "Kozmik Eğitim"e hazırlık oluşturmada, okulöncesi dönemde çocuğun içinde bulunduğu toplumu ve dünyayı tanımasına ilişkin örnek uygulamaları paylaşmayı amaçlamaktadır. Bu Çalışma, 4-6 yaş arası 60 öğrencinin Montessori eğitim uygulamaları gereği gerçekleştirdikleri çalışmalara ilişkin gözlemleri yansıtmaktadır. Araştırmada sonuç olarak; Montessori Eğitim uygulamalarının, okulöncesi dönem çocuğunun, üzerinde yaşadığı dünya hakkında gerçek bilgiler edinebilmesinde önemli rol oynadığı ifade edilmiştir. Alternatif okul, öğrencinin sadece akademik başarısı için çalışmaz. Ona bütüncül bir yaklaşımla bakarak, tüm

yönleriyle gelişmesini amaç edinir. Çocuğun bireyselliğini ve özgüveninin gelişmesini sağlar. Çalışmalarımızla benzer sonuçlar elde eden Temel ve Kaynak (2016) , Erken Çocukluk Eğitim Program Ve Yaklaşımlarının Program Nitelikleri Açısından Değerlendirilmesi, adlı makalelerinde Waldorf Yaklaşımı ve Steiner Pedagojisi çocukların bireyselleştirilmesi için doğalarına uygun olmayan deneyimlere sürüklenmesine karşı çıkmakta, çocukların bireyselliğini ve özgüvenini desteklemeye önem vermektedir demektedirler. Öğrenciyi mekanik bir yapı olarak değil, değerleri olan bir birey olarak kabul eder. Toplumsal değerleri ve sosyal kuralları yüksek çocuklar yetiştirir. Çalışmalarımızla benzer sonuçlar elde eden Tepeli ve Yılmaz (2012) yapmış oldukları çalışmalarında Montessori yaklaşımı, Çoklu zekâ kuramına dayalı eğitim programı ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan okul öncesi eğitim programına göre eğitim alan çocuklarının sosyal kural algılarını karşılaştırmışlardır. Montessori okullarında eğitim alan çocukların, Sosyal kuralları daha ciddiye aldıklarını ve otorite figür (ana-baba, öğretmen vb.) olmadığı zaman bile kurallara uyulması gerekliliği konusundaki algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Yine benzer bir araştırma yapan Kuşçu, Bozdaş ve Doğru (2014), çalışmalarında Montessori eğitiminin çocuklarda sorumluluk alma, sırasını bekleme, başladığı işi bitirme, becerilerine etkisinin değerlendirilmesi amaçlamışlardır. Bu araştırma sonucunda Montessori eğitimi alan çocukların geleneksel eğitim alan çocuklara göre “sırasını bekleme, sorumluluk alma ve başladığı işi bitirme” davranışlarını daha sık sergiledikleri görülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda alternatif okulda okuyan çocukların iletişim becerilerinin yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu çocuklarda davranış problemlerinin fazla olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmamızla paralel sonuçlar bulan Keçecioglu (2015) “MEB okul öncesi eğitim programı ve Montessori yaklaşımına göre eğitim alan 5 yaş çocuklarının sosyal becerilerinin incelenmesi” konusunda bir araştırma yapmıştır. Yapılan çalışma sonucunda MEB programına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinin Montessori yaklaşımına göre eğitim alan çocukların davranış problemlerinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine başka bir çalışmada, iletişim, günlük yaşam, sosyalleşme ve motor becerileri gibi sosyal uyum becerileri yönünden Montessori eğitimi alan çocuklar lehine farklılıklar bulunmuştur (Toran, 2011). Alternatif okul da otoriter merkezi bir yapı yoktur. Hem yönetsel hem de eğitimsel yönlerden baktığımızda demokratik bir yapı göze çarpmaktadır. Yönetimsel ve eğitimsel kararlar alınırken öğrenci, öğretmen ve velilerin katılımı gözlenmektedir. Ayrıca diğer paydaşların da görüşleri alınmaktadır. Ülkemizde bulunan alternatif okullarda okul yönetimine baktığımızda, geleneksel okullardan farklı olduğunu görmekteyiz. Yönetimsel kararlar daha demokratik süreçler işletilerek alınmaktadır. Öğretmenler yönetsel kararlarda söz sahibi olmaktadır. Tüm alternatif okul yöneticileri uyguladıkları eğitim modeline uygun hizmet içi eğitim aldıklarını belirtmişlerdir. Yapılan görüşmelerde de yöneticilerin uygulanan alternatif eğitim modelini içselleştirdikleri ve yeterliliklerinin fazla olduğu görülmüştür.

Ülkemizde bulunan alternatif okulların fiziki ortamlarına baktığımızda, çoğunlukla butik tarzda, fazla büyük binalar içerisinde yer almadıklarını; sınıfların geniş ve ferah olduğu, bireysel ve grup çalışmalarına uygun olduğunu görmekteyiz. Genel olarak ahşap malzemelerin kullanıldığı ve plastik malzemelere fazla yer verilmediğini görmekteyiz.

Genel olarak baktığımızda ülkemizde ki alternatif okulların gerek mekânsal gerekte materyal olarak uluslararası alternatif okullarla eşdeğer olduğunu söyleyebiliriz. Ancak eğitimsel açıdan baktığımızda, ülkemizde ki alternatif okulların uluslararası alternatif okullarla eşdeğer olduğunu söyleyemeyiz. Bunun en önemli sebebi ülkemizdeki eğitim sisteminin merkezi bir yapıya sahip olması ve farklı yapılara izin vermemesi olarak açıklayabiliriz. Sonuç olarak, alternatif okulların ülkemizde yaygınlaşması yaşadığımız eğitim sorunlarının çözümünde bizlere birer alternatif olacağını ve bu sorunların çözümünde başarılı olacağı düşünülmektedir.

#### **Kaynakça**

- Akdağ, B. (2006). *Alternatif Eğitim Modelleri*. Zil ve Teneffüs Dergisi, Sayı: 6, Sayfa: 34-44.
- Akkaymak, G. (2010). *Neo-liberalleştirilen Öğrenciler*. Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi, Sayı:10. Sayfa: 28-37.
- Aslan, D. (2005). *Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (1): 75-83. Adana.
- Aydın, İ. (2015). *Alternatif Okullar*. Pegem Akademi. Ankara.

- Bayer, A. (2015). *Montessori yönteminin okul öncesi (36-66 ay) çocuklarının öz bakım becerilerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Bilbay, A. & Karakaş. H. (2013). *Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni yönelimler Sempozyumu Bildiri Kitabı. Sayfa: 365-371, Konya.
- Büyüköztürk, Ş. Ve Diğerleri. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi. Ankara.
- Büyükaşkapu, S. (2012). Montessori Yaklaşımı Ve Okul Öncesinde Fen Eğitimi. *Tünav Bilim Dergisi*, Cilt:5, Sayı:3, Sayfa: 19-25.
- Cadwell, L.B. (2011). *Reggio Emilia Yöntemiyle Harika Çocuk Yetiştirmek*. Kaknüs Yayınları. İstanbul.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları Araştırma Deseni*. Eğiten Kitap, Ankara.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E. (2015). *Maria Montessori Yöntemiyle Çocuk Eğitimi Sanatı*. Aura Kitapları. İstanbul
- Çelik, M. (2013). *Öğrenme Çocuk İle Büyür: Erken Çocukluk Eğitiminde Waldorf Yaklaşımı*. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı:15-2 Yıl:2013. Sayfa: 39-51.
- Demirtaş O. (1998). *Waldorf Pedagojisi ve Yabancı Dil Eğitimine Genel Bakış*. <http://anamağaza.com/waldorfalanya.org/indir/Waldorf%20Bildiri.pdf>.
- Dereli, H.M. (2013). *Reggio Emilia Temelli Dokümantasyon Eğitiminin Okul Öncesi Öğretmenlerinin Demokratik Tutum Ve Çocuk-Merkezli Uygulamaları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara
- Durakoğlu, A. (2010). *Maria Montessori'ye Göre Çocuğun Doğası Ve Eğitimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Dündar, S. (2007). *Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri Ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Erdal Erkiş, Ö. (2018). *Alternatif Okulların Felsefi Temelleri İle Türkiye'deki Uygulamaları: İstanbul İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Ekici, F. Y. (2015). *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşımların Kuramsal Temel, Eğitim Ortamı Ve Öğretmenin Rolü Açısından Karşılaştırılması*. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 12, Sayfa: 192-212.
- Erakkuş, O. (2013). *Farklı Eğitim Sistemlerinde Çalışan Öğretmenlerin Değerler Eğitimi İle İlgili Düşünceleri*. Necmettin Erbakan Üniversitesi Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni yönelimler Sempozyumu Bildiri Kitabı. Sayfa:7- 11, Konya.
- Gezer, İ. (2007). *Nasıl Bir Eğitim: Eğitimde Alternatif Arayışlar*. Bakış Yayıncılık. İstanbul.
- Güleş, F. & Erişen, Y. (2009). *Okul öncesi Dönem Montessori Eğitim Uygulamalarıyla Kozmik Eğitime Hazırlık*. Hacettepe Üniversitesi Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi Kongresi, Ankara.
- Güral, M. (2015). *Montessori Eğitim Yaklaşımında Çocuğun Özgürlüğü*. The Journal Of Academic Social Science Studies, Sayı: 37. (Syf. 447-457).
- Gürkan, T. & Ültanır, G. (1994). *Rudolf Steiner'in Eğitim Felsefesi Ve Waldorf Okullarına Genel Bir Bakış*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 27 Sayı: 2. Sayfa: 509-528.



- İnan, H. Z. (2014a). *Reggio Emilia Yaklaşımı*, (Syf 134-151). Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği XIII. Geleneksel Eğitim Sempozyumu Teori, (Uygulama Ve Değerlendirmeleriyle Farklı Eğitim Ve Öğretim Model / Yöntem / Yaklaşımları). Antalya
- İnan, H. Z. (2014b). *Reggio Emilia Türkiye İçin Biçilmiş Kaftandır!* <http://www.alternatifokullar.com/files/2014/04/reggio-emilia-yaklasimi-inan.pdf>.
- Kalıpçı, S. (2008). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarında Benimsedikleri Eğitimsel Yaklaşımları Belirleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Ankara.
- Kaya, D. & Gündüz, M. (2015). *Alternatif Eğitim Ve Toplumsal Değişim Üzerindeki Etkisi: "Waldorf Okulları Örneği"*. Milli Eğitim Dergisi, Yıl:44 Sayı: 205. Sayfa:5-25.
- Kayılı, G. (2015). *Sosyal Beceri Eğitimi Programı İle Desteklenmiş Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Duyguları Anlama Ve Sosyal Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Kayır, G. (2015). *Okul Öncesi Eğitimde Reggio Emilia Yaklaşımı'ndan Esinlenerek Yapılan Proje Çalışmaları: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Keçecioglu, Ö. (2015). *Meb Okul Öncesi Eğitim Programı Ve Montessori Yaklaşımına Göre Eğitim Alan 5 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Keskin, B. (2015). *Reggio Emilia Yaklaşımına Genel Bir Bakış*. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi. Yıl:7, Sayı:13. Sayfa: 95-106.
- Kotaman, H. (2009). *Rudolf Steiner Ve Waldorf Okulu*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt: V1, Sayı: I, 174-194.
- Kuşçu, Ö., Bozdaş, Y., & Doğru, S. Y. (2014). *Montessori Eğitiminin Çocuklarda Sorumluluk Alma, Sırasını Bekleme, Başladığı İşi Bitirme Becerisine Etkisinin Değerlendirilmesi*. Değerler Eğitimi Dergisi, Sayı: 12. Sayfa: 307-322.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk Eğitimi*, Özgür Yayınları. İstanbul.
- Mutlu, E. (2010). *Erken Çocukluk Dönemindeki Çocukların (60-72 Ay) Düşünme Düzeylerinin Ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Eğitimi İle ilgili Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Çanakkale.
- Mutlu, B. Ve Diğerleri (2012). *Okul Öncesi Dönemde Montessori Eğitimi*. Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi, Yıl: 1, Sayı: 3, Sayfa:113-128.
- Onur, T. & Topkaya, Ş. (2017). *"Öğrenme Sevdiği Aktaran Bir Eğitim Deneyimi: Waldorf Pedagojisi."* Erken Çocukluk Eğitimi Mozaiği, (Ed. Aktan Acar E.). Sayfa: 497-526. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Öz, M. (2008). *Amerika'da Alternatif Bir Eğitim Modeli Olarak Kişi Merkezli Eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özbek Ayaz, C. (2017). *Eğitimde Tabula Rasa Anlayışını Yikan Ve Çocuğun Rönesansını Yaratan Bir Devrim: Montessori Metodu*. Aktan Acar, E. (Ed.). Erken Çocukluk Eğitimi Mozaiği. Syf. 319-350 Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Özdağ, S. A. (2014). *Montessori Metodunun Eğitim Mekânlarına Yansımaları Üzerine Kavramsal Bir Analiz*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü. Trabzon.

- Öztürk, Ş. (2006). *Avusturalya New South Wales erken çocukluk eğitim programı bir Reggio Emilia örnekleme*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:21, Sayfa 30 - 38.
- Pekdoğan, S. (2012). *Reggio Yaklaşımı Üzerine Bir Çalışma*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Yıl:12, Sayı:2. Sayfa: 237-246. Bolu.
- Selçuk, K. S. (2016). *Montessori Yönteminin Anaokulu Çocuklarının Büyük Kas Becerilerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Konya.
- Soydan, B.S. & Dereli, H. M. (2014). *Farklı Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklarda Düşünme Becerilerini Geliştirmek İçin Kullandıkları Stratejilerin İncelenmesi*. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:22 No:2. Sayfa: 475-496.
- Temel, Z. F. & Kaynak, K. B. (2016). *Erken Çocukluk Eğitim Programı Ve Yaklaşımlarının "Program Nitelikleri" Açısından Değerlendirilmesi*, Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı. İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür Daire Başkanlığı. Sayfa: 20-30.
- Tepeli, K. ve Yılmaz, E. (2012). *Üç Farklı Programa Göre Eğitim Alan Okul Öncesi Çocukların Sosyal Kural Algılarının İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 28, Sayfa: 197-207. Konya.
- Topbaş, E. (2012). *Montessori'ye Göre Çocuk- Yetişkin Zıtlığı*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, Yıl: 13, Sayı: 145, Sayfa: 37-40.
- Toran, M. (2011). *Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları Ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Türnüklü, A. (2000). *Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Cilt:6, Sayı:4, Sayfa: 543-559.
- Yalçın, H. & Schieren, J. (2017). *Türkiye'de Waldorf Eğitimine Yönelik Girişimler*, Asos Journal Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 49, Temmuz 2017, Sayfa: 30-41.