

Alternatif Eğitimin Temel Kuramları ve Uygulamaları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İçsel Durum Çalışması

Simay Canlar Morkoç*, Seval Fer**

Geliş Tarihi / Received: 31 Temmuz 2025

Kabul Tarihi / Accepted: 18 Kasım 2025

Canlar Morkoç, S. & Fer, S. (2025). Alternatif eğitimin temel kuramları ve uygulamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi: içsel durum çalışması. *Eğitim Bilim Toplum*, 23(4), 34-68

34

Öz

Eğitim üzerine çalışan düşünürler, çocuk, öğrenme, okul, öğretmen ve öğretim gibi kavramlar etrafında insanın gelişim sürecini anlamaya çalışarak bireylerin bağımsız, topluma faydalı, üretken ve sorumluluk sahibi kişiler olarak nasıl yetiştirilebileceğine dair kuramlar geliştirmişlerdir. Özellikle 20. yüzyılda yaygın uygulanan ulusal eğitim sistemlerinin çocuklara yaklaşımındaki yetersizliklerine dair gözlemler, eğitime çocuk merkezli bir yaklaşım düşüncesini de giderek güçlendirmiştir. Bu bağlamda Dewey'in yaşıntıya dayalı öğrenme ilkesi, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kuramı, Freire'nin eleştirel pedagoji anlayışı ve Michael Apple'ın eğitim politikaları eleştirisi, çocuk merkezli bir bakış oluşturmaya çalışan alternatif eğitim yaklaşımının kuramsal temelleri olarak yaygın kabul görmektedir. Bu çalışma, Alternatif Eğitimin kuramsal temellerinin günümüzdeki uygulamalarla nasıl ilişkilendiğini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye'deki en köklü alternatif okullardan birinde görev yapan beş öğretmen ve öğrenim gören beş öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmen görüşmeleri, kuramsal ilkelere bağlılık gösterilse de uygulamaların yönetsel ve finansal sınırlılıklar nedeniyle sekteye uğrayabildiğini ortaya koymuştur. Öğrenciler ise, bu okulda geçirdikleri süre boyunca kendilerini ait hissettiklerini, bir birey olarak değer gördüklerini ve karar süreçlerine katılabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırma, alternatif eğitimde kuram ve uygulama arasındaki ilişkiyi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmeyi hedeflemektedir.

* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eposta: simaycanlar@gmail.com
Hacettepe University, Graduate School of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Email: simaycanlar@gmail.com

** Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eposta: seval.fer@gmail.com
Prof. Dr., Hacettepe University, Department of Educational Sciences, Email: seval.fer@gmail.com

Anahtar Sözcükler: Alternatif eğitim, kuramlar, Dewey, Vygotsky, Freire, Apple.

An Inquiry on the Relationship Between the Foundational Theories of Alternative Education and Its Applications: An Intrinsic Case Study

Abstract

Thinkers who have contributed to the field of education have developed theories on how individuals can grow into independent, socially responsible, and productive members of society by discussing concepts such as the child, learning, school, teaching, and instruction. Dewey's principle of experience-based learning, Vygotsky's theory of the Zone of Proximal Development, Freire's philosophy of critical pedagogy and Michael Apple's critique of education policies—each offering a child-centered perspective on education—have been embraced by those who argue that the dominant national education systems of the 20th century fail to reach and engage all children. These three frameworks have come to be recognized as the foundational pillars of alternative education. This study investigates how the theoretical foundations of alternative education relate to its contemporary implementation. For this purpose, semi-structured interviews were conducted with five teachers and five students at one of the most established alternative schools in Turkey. The interviews with teachers revealed a strong commitment to theoretical principles, yet also highlighted that implementation is often hindered by managerial and financial constraints. Students, on the other hand, expressed that during their time at the school, they felt a strong sense of belonging, were recognized as individuals, and had opportunities to participate in decision-making processes. This study aims to offer a critical perspective on how educational theories are reflected in practice within the realm of alternative education.

Key Words: Alternative education, theories, Dewey, Vygotsky, Freire, Apple.

Giriş

Eğitim bilimleri alanında ana akım eğitim sistemlerini eleştiren, bu sistemlerin temellerini sorgulayan çalışmalar ve bu sistemlere alternatif modeller giderek kendine daha fazla yer bulmaktadır. Bu bağlamda, geleneksel eğitim modellerinden alternatif modellere doğru bir kaymadan da söz edilebilir. Çocuk merkezli bakış açısından, bu durumun kaynağında geleneksel eğitim ortamında öğrencilerde gözlenen, çoğunlukla eğitim ortamına ilgisizlik, devamsızlık ve okulda ayrılma gibi biçimlerde ortaya çıkan yabancılaşma ve kopukluk duygusudur. Bu durumun diğerlerinden daha farklı öğrenen bireyler için özellikle geçerli olması beklenir. Öğrenen ihtiyaçlarının tanımlanması ve çözüm getirilmesi geleneksel eğitimin yetersiz kaldığı noktalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Sistemin yetersizliği ve öğrencilerin tatminsizliğine bir yanıt olarak gelişen alternatif eğitim modelleri, kapsayıcı, öğrenci merkezli ve demokratik öğrenme ortamları sunmayı hedeflemektedir. Bu modeller John Dewey, Lev Vygotsky, Paulo Freire ve Michael Apple gibi düşünürlerin geliştirdiği felsefi ve psikolojik eğitim kuramlarından destek alarak geliştirilmiş ve uygulanmaktadır.

Araştırma, alternatif eğitimin kuramsal temelleri ile Türkiye’deki alternatif eğitim pratiği arasındaki ilişkiyi keşfetmeyi amaçlamaktadır. Dewey, Vygotsky, Freire ve Michael Apple’in eğitim kuramlarına dayanan bu çalışma, bu temel fikirlerin Türkiye’de işleyen bir alternatif okulda nasıl yorumlandığını ve uygulandığını incelemektedir. Bu makalenin temeli, on yıldır hizmet vermekte olan ve Türkiye’nin en köklü alternatif okulu olarak kabul edilen bir ilkokulda beş öğretmen ve beş öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler, okulun yönetim politikası, toplantı notları, karneler, öğretim materyalleri gibi dokümanlar ve araştırmacının okuldaki kendi deneyimlerinden derlediği dokümanlar yoluyla toplanan nitel verilere dayanmaktadır. Bu veriler, kuramların pratikle nasıl eşleştiğini – ya da zaman zaman nasıl ayrıştığını – ortaya koymak için bir ışık tutmaktadır.

Çalışma iki soru üzerinde temellenmiştir: (1) Alternatif eğitimin dayandığı temel kuramlar, alternatif okul uygulamalarına nasıl yansımaktadır? (2) Alternatif eğitim uygulamalarında gözlemlenen olgularla, kuramlar arasında öğrenci ve öğretmenlerin deneyimleri bağlamında nasıl bir ilişki kurulabilir? Söz konusu sorulara aranan yanıtlarla bu araştırma, alternatif eğitim kuramları ile okullardaki uygulamalar arasındaki boşluğu kapatmaya Türkiye perspektifinden bir katkı sunmayı hedeflemektedir.

Kuramsal Temel

John Dewey

John Dewey, *Demokrasi ve Eğitim* adlı temel eserinde eğitim kuramlarına katılımcılık, yaşantı odaklılık gibi kavramları katarken, eğitimi demokratik bir girişim olarak yeniden tanımlamıştır (Dewey, 1916/2018, s. 78). Dewey ve alternatif eğitim şu açılardan ilişkilenebilir: Dewey, geleneksel eğitimi pasiflik ve ezberciliği teşvik ettiği için eleştirmektedir; bunun yerine, yaşama aktif katılım ile öğrenmeyi savunmuştur. Dewey’e göre eğitim, öğrencileri yetişkinliğe hazırlama hedefiyle sınırlı kalmamalı; doğrudan demokratik yani katılımcılığı ön plana alan bir yaşam deneyimi sunmalıdır (Dewey, 1916/2018, s. 87).

Alternatif eğitim modelleri, Dewey’in deneyime dayalı öğrenme, öğrenci özerkliği ve okul hayatının toplumla bütünleştirilmesi vurgusunu büyük ölçüde benimsemiştir. Bu düşünceden esinlenen okullar, genellikle eğitim programlarını tematik projeler, öğrenci araştırmaları ve işbirlikçi etkinlikler etrafında organize etmektedir (Best, 2024, s. 2). Ancak, okulların kurumsal yapıları düşünüldüğünde, bu tür reformların tümüyle özümsemediği ve hatta Dewey’in ideallerini benimsediğini iddia eden programlarda bile öğretmen merkezli, hiyerarşik modellerin kullanıldığı görülmektedir (Sins, 2022, s. 175).

Lev Vygotsky

Lev Vygotsky'nin sosyokültürel eğitim kuramı, alternatif eğitim uygulamaları açısından yaygın başvuru alanı temel kuramlardan biridir. Vygotsky, bilişsel gelişimin esasen sosyal etkileşim ve kültürel aracılık yoluyla şekillendiğini savunmuştur (Vygotsky, 2019, s. 35). Yakınsal Gelişim Alanı kavramı, hedef öğrenen kitlesinde daha deneyimli bireylerin (akranlar, öğretmenler) öğrenmeyi yapılandırır ve destekleyici rolü vurgulamakta ve öğrencilerin kendi başlarına ulaşamayacakları bir anlayış düzeyine ulaşmalarını mümkün kılmaktadır (Vygotsky, 2019, s. 45). Alternatif eğitim uygulamaları, katılımcı öğrenme ortamlarını, akran öğrenmesini ve öğretimi öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçlarına uyarlamayı merkeze alarak Vygotsky gelişimsel ihtiyaçları beslemeye dönük ilkelerini benimsemektedir (Veresov & Kellogg, 2019, s. 19).

Standartlaştırılmış, tek tip eğitimi reddedip, bireyselleştirilmiş ve sosyal öğrenme deneyimlerini savunmak, Vygotsky'nin yakınsal gelişim alanı kuramıyla doğrudan örtüşmektedir. Ancak öğretmen eğitimi eksiklikleri ve kalabalık sınıf mevcutları gibi pratik sınırlamalar, günümüz koşullarında Vygotsky pedagojisinin tam anlamıyla gerçekleştirilmesini zorlaştırmaktadır (Best, 2024, s. 7).

Paulo Freire

Paulo Freire'nin eleştirel pedagojisindeki diyalog yoluyla öğrenmeyi kurgulamak, öğrencinin kendi öğrenmesine eleştirel bakışını desteklemek, öğrenen kişinin eğitimde özne olması kavramları, alternatif eğitim kuram ve uygulamaları arasındaki köprüyü canlı tutmaya yardımcı olacaktır. Freire eğitimi özgürleşme pratiği olarak yeniden konumlandırmıştır. Diyalogu, eleştirel düşünmeyi ve kolektif eylemi vurgulamaktadır (Freire, 2021, s. 28). Freire, geleneksel eğitim sistemini, öğrencileri bilgi deposu olarak gören "bankacı eğitim modeli" nedeniyle sert biçimde eleştirmektedir. Bunun yerine, öğretmen ve öğrencinin birlikte bilgi ürettiği, karşılıklı insanlaşma süreci olarak "diyalojik" modeli önermiştir (Freire, 2021, s. 45). Diyalojik model, farklı görüşlerin tümünün duyulduğu ve tartışıldığı uygulama yöntemleri içermektedir.

Alternatif eğitim düşüncesi, özellikle öğrencinin sesini duyurması, eleştirel sorgulama ve yaşantıya dayalı bir okul yapısı önerdiğinden, Freire'nin idealleriyle örtüşmektedir. Ancak Freire'nin radikal eleştirilerini sürdürülebilir kurumsal pratiklere dönüştürmek çoğu zaman dirençle karşılaşmıştır; çünkü alternatif okullar her ne kadar bu kuramları benimseme hedefiyle yola

çıkımlar da standartlaşma ve uyumlanma baskısı altında eleştirel yönlerini kaybedebilmektedir (Şahin, 2017, s. 6).

Michael Apple

Michael Apple, yazılarında, eğitimin ideolojik bir yapı olduğuna dikkati çekerek, mevcut iktidar ilişkilerini ve sosyal hiyerarşileri sürdürmeye hizmet ettiğini tutarlı bir şekilde savunmaktadır. Apple'a (2015) göre, ana akım eğitim, okul ortamındaki liyakat söylemiyle, okul dışındaki toplumsal eşitsizliği sorgulamadan kabullenmiş ve yeniden üretmiş olmakta, mevcut toplumsal normları korumaktadır.

Bu açıdan bakıldığında, alternatif eğitim sadece pedagojik bir yenilik olmanın ötesine geçmektedir. Bunu yaparken, eğitimi metalaştırma ve standartlaştırma yönündeki neoliberal girişime meydan okuyan bir politik eyleme dönüşmektedir. Sonuç olarak, alternatif eğitim sınıf içinde amaç, özerklik ve topluluğu yeniden tesis etmek için bir mekanizma olarak işlev görmektedir.

Michael W. Apple'ın *Education and Power* adlı eseri, okul sistemlerinin egemen güç yapıları tarafından nasıl şekillendirilmekte olduğunu ve müfredatın toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretmekte olan politik, ekonomik ve kültürel çıkarılara nasıl hizmet etmekte olduğunu incelemektedir (Apple, 2004, s. 22). Apple, eğitimin hegemonyanın üretildiği temel bir alan olduğunu savunmaktadır; çünkü güçlü gruplar hangi bilginin meşru sayılmakta olduğunu, hangi kültürün değer görmekte olduğunu ve mevcut toplumsal düzeni sürdürmekte olan hangi becerilerin önceliklendirilmekte olduğunu belirlemektedir (Apple, 2004, s. 45-47).

Apple, okulların kapitalist toplumların daha geniş bağlamında işlev gördüğünü göstererek, eğitim reformlarının çoğu zaman piyasa talepleriyle uyumlu durumda olduğunu ve bu durumun uysal çalışanlar yetiştirilmesine ve sınıfsal hiyerarşilerin korunmasına hizmet ettiğini gösterir (Apple, 2004, s. 63). Bununla birlikte Apple, okulların tamamen bu yapılar tarafından belirlenmemekte olduğunu vurgulamaktadır. Sınıf içinde öğretmenler ve öğrenciler, alternatif bilgi üretiminin, demokratik katılımın ve eleştirel bilincin ortaya çıkmakta olduğu direniş alanları yaratabilmektedir (Apple, 2004, s. 89-92).

Apple, ders kitabı içeriklerinin, standartlaştırılmış değerlendirmenin ve “akla uygun” gibi sunulmakta olan meritokrasi varsayımlarının, ayrıcalığın eğitime yoluyla nasıl işlemekte olduğunu gizlemekte olduğunu tartışmaktadır (Apple,

2004, s. 111-114). Eser, öğrenmenin metalaştırılmakta olduğu, yönetsel kontrolün artırılmakta olduğu ve öğretmenlerin mesleki özerkliklerinin azaltılmakta olduğu neoliberal dönüşümleri de eleştirmektedir (Apple, 2004, s. 135-137). Apple, gizli güç ilişkilerini açığa çıkarmakta olan, kültürel tahakkümü sorgulamakta olan ve toplumsal adaleti desteklemekte olan eleştirel bir pedagoji benimsenmesi gerektiğini öne sürmektedir (Apple, 2004, s. 158).

Michael W. Apple'ın eğitim sosyolojisine getirdiği eleştirel bakış, *Ideology and Curriculum* (1979/2019) ve *Education and Power* (1982/1995) eserlerinde açık biçimde ortaya konulmaktadır. Apple, eğitimin ekonomik, kültürel ve ideolojik iktidar ilişkilerinden bağımsız olamayacağını savunmaktadır. Okulların yalnızca bilgi aktaran kurumlar değil, aynı zamanda toplumsal düzenin yeniden üretildiği ideolojik aygıtlar olduğunu öne sürmektedir (Apple, 2019, s. 27). Eğitim programının, “kimin bilgisi meşrudur?” sorusuna verilen yanıtla doğrudan ilişkili olduğunu belirterek, eğitim politikalarının egemen sınıf çıkarlarına hizmet etmekte olduğunu vurgulamaktadır. Apple'a göre resmi bilgi toplumsal eşitsizlikleri sürdürmekte; öğrenciler, cinsiyet, sınıf ve etnik köken temelinde farklı biçimlerde konumlandırılmaktadır (Apple, 1995, ss. 45–47). Bu nedenle, öğretim etkinlikleri, ders kitapları ve ölçme-değerlendirme süreçleri tarafsız değil, ideolojik süreçler olarak görülmektedir. Bununla birlikte Apple, eğitimde direnişin ve karşı-hegemonik eylemin de mümkün olduğunu savunmakta; öğretmenlerin ve öğrencilerin sınıf içinde eleştirel farkındalık geliştirerek egemen söylemleri sorgulayabileceklerini ileri sürmektedir (Apple, 1995, ss. 89–92). Bu yönüyle, Apple'ın yaklaşımı Paulo Freire'nin özgürleştirici pedagojisiyle benzer bir çizgide yer almakta ve okulların demokratikleşme için potansiyel bir alan olabileceğini göstermektedir.

Apple'ın daha sonraki çalışması *Can Education Change Society?* (2013), bu eleştirel çerçeveyi genişleterek eğitimin toplumsal dönüşümdeki rolünü tartışmaktadır. Apple, eğitimin tek başına toplumu değiştiremeyeceğini, ancak toplumsal hareketlerle birlikte işlediğinde değişimin güçlü bir aracına dönüşebileceğini savunmaktadır (Apple, 2013, s. 41). Ona göre neoliberal politikalar, eğitim sistemini piyasa mantığına göre yeniden biçimlendirmekte; öğretmen özerkliği, eşitlik ve kamusal yarar ilkeleri giderek zayıflamaktadır. Bu süreçte eğitim, vatandaşlık yerine “vergi mükellefi” kavramı etrafında yeniden tanımlanmakta; bireyler toplumsal sorumluluklarından çok ekonomik fayda üzerinden değerlendirilmektedir (Apple, 2019, s. xii). Apple, eleştirel pedagojinin yalnızca teorik bir yaklaşım değil, aynı zamanda eyleme dayalı

bir sorumluluk olduğunu vurgulamakta; eğitimcilerin toplumsal adalet, eşitlik ve demokratik katılım yönünde kolektif bilinç geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedir (Apple, 2013, ss. 135–137). Böylece Apple, eğitimi hem iktidarın yeniden üretildiği hem de dönüştürücü bir mücadele alanı olarak ele almakta; demokratik bir toplumun inşasında eğitimin ahlaki ve politik sorumluluğuna dikkat çekmektedir. Onun çalışmaları, modern eğitimin piyasa baskılarına rağmen özgürleştirici potansiyelini hatırlatmakta ve eğitimcileri, bilginin, kültürün ve eşitliğin yeniden tanımlanmasında etkin bir özne olmaya çağırmaktadır.

Alanyazın Taraması

Alanyazın, alternatif eğitimi kuramsal temelleri ile uygulamalar arasındaki kesişim noktasına yerleştirirken, okula yabancılaşma ve okuldan kopukluk olgularını da ele almaktadır. Türkiye bağlamında ise tikel okul incelemeleri çoğunluktadır. Alternatif eğitime odaklanan alanyazın, çeşitli ulusal ve yerel bağlamları yan yana getirerek, farklı alternatif eğitim modellerinin kurumsal, kültürel ve politik düzelmelerle nasıl ilişkilendiğini göstermektedir. Bu karşılıklı ilişki, alternatif eğitimi, durağan bir model olarak değil, hizmet ettiği toplulukların sosyal gerçekliklerine ve ihtiyaçlarına sürekli olarak uyarlanması gereken dinamik bir uygulama olarak kavramanın önemine işaret etmektedir.

Dünyada Alternatif Eğitim

Teorik olarak kapsamlı bir temel sunsa da alternatif modeller gerçek sınıf ortamlarında uygulandıklarında önemli zorluklarla karşılaşabilmektedir. Best'in (2024) belirttiği gibi, demokratik ve yaşantı odaklı ilkeleri benimseme hedeflerine rağmen, çok sayıda alternatif okul, hesap verebilirlik, finansal sınırlamalar ve bürokratik yavaşlık gibi kurumsal zorluklarla karşılaşmaktadır. Ayrıca, bu okullar genellikle fiziki ve finansal şartlar altında uyarlanabilir bir esnekliğe sahip görülmemiştir ve sıklıkla misyonlarından sapmak durumunda kalmaktadır.

Bir başka nokta olarak eğitimde yabancılaşma sorunu, alanyazında kayda değer bir endişe kaynağı olarak görülmektedir. Öğrenciler, eğitimi hayatlarından, ilgi alanlarından ve kimliklerinden kopuk olarak algıladıklarında yabancılaşmış hissetmektedirler. Burada yabancılaşma kavramı, Marksist teori bağlamında ele alınmıştır. Marx (1998, s. 371) yabancılaşmayı, insanın kendi emeğine ve dolayısıyla yaşamına yabancılaşarak, kapitalist sistemin bir çarkına dönüşmesi olarak kurgulamaktadır. Bu bakış açısı öğrencilere uyarlandığında, çalışmalarının içeriğinden, öğretim yöntemlerinden ve öğrenmelerinin gerekçesinden kopukluk yaşamaktadırlar; çaresizlik ve

İlgisizlikle eğitimcilerinden ve akranlarından uzaklaşır, okulda ve eğitim hayatında yalnızca beden olarak var olan bireylere dönüşürler. Böylece kendi öğrenme serüvenlerinde etkisiz bir öge olurlar. Bu yabancılaşmaya çözüm olarak deneysel araştırmalar, alternatif eğitim uygulamalarının, öğrencinin aktif katılımı artırarak kendi öğrenmesi üzerinde yeniden söz sahibi olabildiğini göstermektedir. Pettitt'in (2023) Amerika Birleşik Devletleri'nde yaptığı nitel araştırmaya göre, geleneksel okullarda göz ardı edilmiş, değersiz hissetmiş ve öğrenme süreçlerinden kopmuş öğrenciler, alternatif bir okulda aidiyet hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin artan motivasyonu, öğretmenlerinin şefkatinden, eğitim programının esnekliğinden ve sınıfın kapsayıcı ortamından kaynaklanmıştır. Fortems (2023), karşılıklı ilgi, öğrencinin sesini duyurabilmesi ve topluluk bilincine öncelik vermenin çocukları alternatif okullara etkili bir şekilde yeniden dahil edebileceğini göstermektedir.

Alternatif okullarda yaşanan sorunlar üzerine yapılmış araştırmalarda, öğrenci merkezli yaklaşımların en çok benimsendiği okullarda bile bazı engellerin ortaya çıktığı görülmektedir. Groves (2023) tarafından belirtildiği gibi, alternatif sınıflarda duygusal ve davranışsal zorluklarla çokça karşılaşılmaktadır. Davranış yönetimi için grup uygulamaları daha düzenli bir sınıf ortamı sağlasa da, bu stratejilerin bireysel yardım olmadan kullanılmaması gerektiği ortaya çıkmıştır. Gruplandırarak davranış sorunlarını çözmeye yönelik uygulamalar bireysel farkların tam olarak görülmesine bir engel oluşturarak öğrencide strese sebep olmaktadır.

Çözüm Odaklı Pedagojik Bakış Açuları

Meehan (2020), İngiltere'deki alternatif okullarda yaptığı çalışmada, ilişkisel pedagojinin öğrencileri olumlu anlamda dönüştürdüğünü ve alternatif eğitimin bağlantılara öncelik verdiği fikrini güçlendirdiğini belirtmektedir. Alternatif okullarda öğrenciler, öğretmenleri uzak, otoriter figürler olarak değil, daha çok yoldaş ve mentor olarak algılamaktadırlar. Empati ve karşılıklı saygıya dayalı bu bağlantılar, güveni, aidiyet duygusunu ve akademik öz yeterliliği artırmıştır. Bu pedagojik yaklaşım, anlama ve öz-yeterliliği geliştirmek için öğrenciler ve eğitimciler arasındaki iş birliğinin etkisini gözler önüne sermektedir.

Eğitimde başarı tanımını yeniden değerlendirmek, literatürde temel bir tema olarak sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Yüksek sınav notları, normlara uyum ve belirlenmiş kriterler aracılığıyla ilerleme, geleneksel eğitimde başarının göstergeleri olarak kabul edilmektedir. Buna karşılık, alternatif eğitim,

odağını bireylerin kişisel gelişimini, topluma katılımını ve sosyal-duygusal büyümesini içerecek şekilde kurmaktadır. Newton (2021) ve Fleming (2023), bu kavramları dikkate alan daha kapsayıcı bir değerlendirme sistemini savunmaktadır. Öğrenci memnuniyeti, özerklik, güven ve eşitlik gibi faktörleri ölçüt olarak incelemeyi önermektedirler.

Alternatif eğitim, batı kültürünün dışında kalan ülkelerde daha farklı sebeplerle ortaya çıkmaktadır. Lin ve Liu (2022), Çin'deki alternatif eğitim programlarını incelemek için dört ana kategori belirlemiştir: Waldorf okulları, Montessori programları, yaşam tarzı programları ve misyon odaklı kurumlar. Bu modeller, devlet eğitim sisteminin testlere odaklanmasına ve yoğun rekabete tepki olarak ortaya çıkmıştır ve daha öğrenci merkezli ve duygusal ihtiyaçlara daha duyarlı alternatifler sunmaktadır. Tomaszewska (2022) ise, Polonya'da bir grup ebeveyn tarafından başlatılan serbest demokratik okullar üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışma, bir zamanlar eşitlikçi ve dayanışmacı ilkeleri bünyesinde barındıran bu okulların topluluk kimliklerinin, neoliberal dinamikler ve piyasa mantığı tarafından aşınmaya başladığını göstermektedir. Anne-baba tercihleri konusunda teorik çerçeveler ile giderek bireyselleşen pratik uygulamalar arasında tutarsızlıklar ortaya çıkmıştır. Tomaszewska'nın bulguları, özelleştirmenin ve yapısal eşitsizliğin birçok model üzerinde etkili olduğunu belirten Mills ve McGregor'un (2014) bulgularıyla uyumludur.

Avustralya'dan Armitage (2022), geleneksel eğitimden dışlanmış veya geleneksel eğitime katılmayan gençler için tasarlanmış kurumlar olan "esnek okulların" eski öğrencileriyle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Katılımcılar, bu kurumlardaki açık ve hoşgörülü ortamların öğrencilerin heyecanını, özgüvenini ve sosyal becerilerini artırdığını bildirmiştir. Eğitimciler ve öğrenenler arasında otantik ilişkilerin ve anlamlı etkileşimlerin varlığı alternatif eğitimin olumlu bir sonucu olarak not edilebilir.

Bodde ve de Jong'un (2021) Hollanda Dalton okullarının nicel analizi ek bilgiler sunmaktadır. Bulgular, geleneksel okullardaki akranlarının aksine, Dalton okullarındaki öğrencilerin kendi öğrenme ve karar verme süreçlerini denetlemede daha fazla özerklik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Ancak, test puanlarıyla gösterilen akademik sonuçlarda minimal değişiklikler olmuştur. Bu uyumsuzluk, geleneksel akademik ölçütlerin alternatif eğitimin etkisini tam olarak değerlendirmede yetersizliğini göstermektedir. Bu keşif, kişisel gelişim, eleştirel düşünme, duygusal dayanıklılık ve iş birliğinde öğrencilerin yeterliliklerini değerlendirmek için daha bütüncül çerçeveler oluşturarak geleneksel değerlendirme sistemlerinin eksikliklerini gidermek amacıyla alternatif pedagojik felsefelerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Türkiye’de Alternatif Eğitim

Henüz başlangıç aşamasında olmasına rağmen, alternatif eğitim bakış açıları ve bunu benimseyen okullar Türkiye’de daha çok görülmeye başlamıştır. Dündar (2007), Türkiye’de alternatif okulların ebeveynler tarafından, kamusal eğitimin katı yapısına bir çözüm olarak görüldüğünü belirtmektedir. Montessori, Waldorf, Reggio Emilia ve doğa temelli okullar, bu projelerden ortaya çıkan kurumların örnekleridir. Bu kurumların sayıca arttığı doğru olsa da uzun ömürlü olmalarına engel teşkil eden bazı sorunlar mevcuttur. Örneğin, Şahin (2017) makalesinde, alternatif okulların yetersiz finansman, Milli Eğitim Bakanlığı’ndan tanınmama, öğretmenler için yetersiz kuramsal eğitim ve velilerin çocukları adına gelecek kaygıları dâhil olmak üzere önemli zorluklarla karşılaştığını gözlemlemektedir. Mevcut zorluklara rağmen, akademik ilginin artması ve bu okulların sayısının günden güne artması, Türkiye’de eğitimin bakış açısının giderek daha yenilikçi olduğunu göstermektedir.

Arslan ve Demir’in (2023) araştırmasına göre, Türkiye’deki eğitimcilerin çoğu alternatif yöntemlerin değerini kabul ederken, diğerleri bu modelleri etkili bir şekilde uygulamak için gerekli yeterliliğe veya kurumsal desteğe sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Türkiye’de, ağırlıklı olarak geleneksel sınıf yönetimi ve ders kitabı odaklı öğretimi vurgulayan öğretmen eğitiminde, alternatif pedagojinin felsefi temellerinin ve pratik uygulamalarının dahil edilmesinde bir eksiklik bulunmaktadır. Bu uyumsuzluk, maksimum potansiyellerine ulaşmalarını engellemektedir.

Yine Türkiye’de yapılan deneysel bir çalışma, öğrencilerin resmi olarak ayrılmadan önce geleneksel eğitimden kopmaya başladığını göstermektedir. Karaca (2018) ve Şimşek (2020) tarafından ifade edildiği şekliyle “sessiz uzaklaşma”, öğrencilerin kronik devamsızlık, minimum katılım ve azalan akademik istek dahil olmak üzere yabancılaşma belirtileri gösterdiği zaman ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, öğrenci katılımına öncelik veren alternatif öğrenme ortamlarının önemini vurgulamaktadır.

Türkiye’deki Farklı Pedagojik Yaklaşımlar

Orman okulları ve diğer doğa temelli, yaşantıya dayalı programları benimseyen kurumlar, potansiyel alternatifler olarak son zamanlarda popülerlik kazanmıştır. Köseoğlu ve Barut (2023), Samsun ilinde bir orman okulu modelinin küçük çocukların gelişimi üzerindeki etkisini inceleyen bir araştırma yürütmüştür. Çalışmalarında özgüven, sosyal etkileşim, konsantrasyon ve motor koordinasyonda önemli gelişmeler gözlemlenmiştir. Dewey’in yaşantıya

dayalı öğrenmeyi ve çevreyle etkileşimi vurgulayan metodolojisine benzer şekilde, bu çerçeve, keşfi, özerkliği ve doğayla bağlantıyı teşvik etmektedir. Orman okulları, eğitimi geleneksel sınıf ortamının ötesine taşıyarak bütüncül gelişimi teşvik etmektedir. Bu model, geleneksel pedagojilerin sıklıkla ihmal ettiği bilişsel, duygusal ve fiziksel nitelikleri bir araya getirmektedir.

Alternatif pedagojiler arasından Waldorf modeli, öğrencilerin yaratıcı gelişimini ve bireyselliğini geliştirmeyi vurgulamaktadır. Korkmaz ve Öztürk Samur (2022), Waldorf okul öncesi programlarının çocukların yaratıcılığı üzerindeki etkisini incelemek için yarı deneysel bir çalışma yürütmüşlerdir. Bilişsel gelişim belirgin şekilde etkilenmese de, akıcılık, esneklik ve yaratıcılıkta dikkate değer gelişmeler gözlemlenmiştir. Bulgular, estetik duyarlılık, duygusal ifade gücü ve hayal gücü gibi becerilerin alternatif pedagojilerin en çok etki gösterdiği bölgeler olabileceğini düşündürmektedir. Waldorf eğitimi, erken çocukluk ortamlarında çok yönlü öğrenenler yetiştirmek için çeşitlilik içeren bir yapı sunarken katı bir şekilde tanımlanmış akademik başarıdan çok bütünsel gelişimi vurgulamaktadır.

BBOM (Başka Bir Okul Mümkün Derneği) gibi girişimler, Türkiye’de alternatif eğitimin sosyal ve siyasi potansiyelini vurgulamaktadır. BBOM, eleştirel pedagojiden ve Freire’nin özgürleştirici ideallerinden yararlanarak, demokratik yönetim, öğrenci katılımı ve sürdürülebilirlik kavramlarına dayanmaktadır. Tüm bileşenleri karar almayı teşvik etmekte ve ticari çıkarlardan kaçınmaktadır (Ardakoç, 2021). BBOM’un varlığı, alternatif eğitimin hem bir eğitim yaklaşımı hem de bir sosyal hareket olarak işlev görebileceğini göstermektedir. Eğitim, kapsayıcı, topluluk odaklı öğrenme ortamları teşvik edilerek, adalet, katılım ve ekolojik farkındalık üzerine kurulu bir kamu malı olarak yeniden kavramsallaştırılmaktadır.

BBOM üzerine bir başka çalışma, Ankara’da ebeveyn destekli demokratik bir kooperatif ilkokulunun alternatif eğitim uygulamalarını ve karşılaşılan güçlüklerini incelemektedir (Gök & Akar, 2023, s. 139). Araştırmada derinlemesine görüşmeler, gözlemler ve belge analizleri kullanılarak okulun örgütsel ve pedagojik yapısı bütüncül biçimde analiz edilmektedir (Gök & Akar, 2023, s. 141). Bulgular, okulun demokratik yönetim, topluluk duygusu, bütüncül öğrenme ve öğretmen ile öğrenci özerkliği gibi değerlere güçlü biçimde vurgu yapmakta olduğunu göstermektedir (Gök & Akar, 2023, ss. 146–148). Paydaşların eşit söz hakkına sahip olduğu karar alma süreçleri ve uygulamalı atölye çalışmaları okulun yenilikçi yönlerini oluşturmaktadır (Gök & Akar, 2023, ss. 150–152). Ancak rol ve sınırların net olmaması, öğretmen ve

ebeveynler arasında güç mücadelelerine yol açmakta; fikir birliği gerektiren karar süreçleri zaman kaybına neden olmakta ve öğretmenler pedagojik rehberlik eksikliği nedeniyle uygulamada belirsizlikler yaşamaktadır (Gök & Akar, 2023, ss. 147–149, 153). Türkiye’deki merkezi eğitim sistemi ve alternatif pedagojilere yönelik sınırlı destek göz önüne alındığında, bu modelin sürdürülebilirliği için daha yapılandırılmış programlara ve profesyonel desteğe ihtiyaç duyulmaktadır (Gök & Akar, 2023, s. 154). Sonuç olarak çalışma, alternatif eğitimin demokratik değerleri ve bilgi çağı becerilerini geliştirmeye yönelik güçlü bir potansiyel sunduğunu ortaya koymaktadır (Gök & Akar, 2023, s. 158).

BBOM okullarına odaklanan bir diğer çalışmada öncelikle Türkiye’de eğitimin tarihsel ve yapısal sorunları açıklanmakta ve ardından Bourdieu, Freire ve Dewey gibi düşünürlerin eleştirel eğitim yaklaşımlarının alternatif arayışlara sağladığı kuramsal temel tartışılmaktadır (Şahin, 2017, ss. 282–285). Bulgular, BBOM okullarının MEB müfredatını yerine getirmekte olduğunu fakat demokratik yönetim, alternatif eğitim, ekolojik duruş ve özgün finansman ilkeleriyle standart okul modelinden ayrıştığını göstermektedir (Şahin, 2017, ss. 289–291). Bu dört ilkenin, bireysel farklılıklara saygı duyan, toplumsal adalet ve çevre bilinci gelişmiş, özgüven sahibi bireylerin yetiştirilmesini amaçladığı vurgulanmaktadır (Şahin, 2017, ss. 291–293). BBOM okullarının özellikle çocuk merkezli uygulamalar, katılımcı karar mekanizmaları ve topluluk temelli öğrenme deneyimleri yoluyla bilgi çağı gereksinimlerine uygun bireyler yetiştirmeyi hedeflemekte olduğu belirtilmektedir (Şahin, 2017, ss. 293–295). Ancak henüz yetişkin mezun sayısının bulunmaması nedeniyle toplum üzerindeki etkilerinin olasılıklar üzerinden değerlendirilebildiği aktarılmaktadır (Şahin, 2017, s. 298).

Kayan ve Kozikoğlu (2023), Türkiye’de eleştirel pedagojinin müfredat geliştirme ve eğitim reformu üzerindeki etkisini incelemekte ve bu perspektifi teorik çalışmalarında ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Yaklaşımları, Frankfurt Okulu’nun araçsal rasyonalite eleştirilerine dayanmaktadır ve eğitim kurumlarının yalnızca teknik becerilere ve ekonomik faydaya odaklanmak yerine siyasi bilinç ve etik söylemi teşvik etmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda bakıldığında, alternatif eğitim sadece pedagojik bir yenilikten öteye geçerek, eleştirel düşünmeyi, sosyal adaleti ve demokratik vatandaşlığı teşvik etmeyi amaçlayan siyasi ve etik bir hareketi oluşturmaktadır. Bu bakış açısı, eğitimi geleneksel işgücü hazırlama rolünden, sosyal devrim için bir katalizöre dönüştürerek yeniden tanımlamaktadır.

Gelişim ve Çeşitlilik Üzerine

Nöroçeşitlilik gösteren öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak, alternatif eğitimin önemli ancak geniş kapsamlı incelenmemiş bir yönüdür. Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) veya otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrenciler etiketlenme, uyumlanma zorunluluğu ve marjinalleşmeyle karşılaşabilmektedir. Buna karşılık, alternatif ortamlarda sınıf mevcutlarının düşük tutulması, esnek eğitim programları ve duyarlı öğretim teknikleri aracılığıyla her öğrenciye daha fazla bireyselleştirilmiş alan sunmaktadır (Femando, 2024, s. 78). Bu bakış açısı, eğitimde kapsayıcı bir politika oluşturmanın odağa alınmasının önemini gözler önüne sermektedir.

Öğretime ek olarak, alternatif eğitim topluluk ve ebeveyn katılımına önem vermesiyle bilinmektedir. Topluluk katılımı ve liderliği, genellikle bakanlıklar veya bürokrasiler tarafından yönetilen geleneksel okulların aksine, alternatif okullarda yaygın olduğu görülmektedir. Tomaszewska (2019, s.451) ve Ardakoç (2021, s. 100) tarafından yapılan araştırmalar, topluluk katılımının kurumsal yabancılaşmaya karşı koyarak eğitim reformu arayışında güçlü bir araç olarak hizmet edebileceği konusunda hemfikirlerdir.

46

Alternatif eğitimde öğretmenin rolünü de daha kapsamlı bir şekilde ele almak gerekmektedir. Bu koşullarda öğretmenler sıklıkla kolaylaştırıcı, mentor rolleri üstlenmektedirler. Newton ve Vincent'in (2022) vurguladığı, sınıf içinde duygusal bağlılık, sınırların belirlenmesi ve karşılıklı kırılganlığın kabul edilmesi önem arz etmektedir. Bu duygusal boyutlar, bilgiyi aktarmaya yönelik salt teknokratik bir yaklaşım yerine, eğitimi etik, hassas ve diyalogsal bir çaba olarak tasvir etmektedir. Bu kavram, eğitimcilerin öğrencilerinin bireysel ve kolektif ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını sağlayarak, öğretimi empati, karşılıklı saygı ve sürekli yansıtmaya dayalı bir ilişki çabasına dönüştürmektedir. Çalışma, çevrenin alternatif öğrenme olanaklarının mevcudiyeti üzerindeki önemli etkisini vurgulamaktadır. Bir diğer deyişle, pedagoji, ortamdaki, farklı yaş gruplarından veya esneklik için oluşturulan alanlar gibi fiziksel öğrenme ortamlarından doğrudan etkilenmektedir. Reggio Emilia, Montessori ve orman okullarında, mekânın nötr olmaktan ziyade hem sembolik hem de pedagojik bir anlama sahip olduğu görülmektedir. Köseoğlu ve Barut (2023) tarafından yapılan araştırma da doğal ortamlarda öğrenmenin sadece fiziksel yetenekleri değil, aynı zamanda gelişimin tüm boyutlarını da etkilediğini göstermektedir.

Alternatif eğitimin sürdürülebilirliği ve ölçeklenebilirliği çok önemli bir husustur. Bireyselleştirilmiş etkileşimlere, sınırlı öğrenci gruplarına ve

uzmanlaşmış eğitime yoğun olarak dayanan modelleri ölçeklendirmeye çalışırken zorluklar ortaya çıkmaktadır. Alternatif okulların yaşam süreleri, politika tutarsızlığı, eğitimcilerin yorgunluğu ve yetersiz finansman nedeniyle tehlikeye girebilmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki köklü programlar dahi kurumsal direnç ve hesap verebilirlik kriterlerine uyma zorunluluğu nedeniyle kendilerini sürdürmekte zorluklarla karşılaşmaktadır (Washington-Cobb, 2012). Bu, temel fikirlerinden ödün vermeden alternatif modellerin ölçeklendirilmesi için koşullar hakkında önemli sorular ortaya koymaktadır.

Sürdürülebilir büyüme, daha geniş kamu kurumları içinde birçok pedagojik yaklaşımın değerini tanıyan sistemik reformlar dahil olmak üzere kurumsal ve finansal destek gerektirmektedir. Fakat, paradoksal bir biçimde, alternatif eğitimin temel ilkeleri kurumsallaştıkça bozulmaya da uğrayabilmektedir. Alternatif okullar, ulusal gereksinimlere uymak için akreditasyon alırken veya geleneksel eğitim kurumlarına asimile edilirken özerkliklerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini kaybedebilmektedir. Şahin (2017), Türkiye'deki alternatif adı altındaki kurumları, özgün eğitimsel değişimi hayata geçirememeleri nedeniyle eleştirmektedir. Öğrenenler ve öğrenme süreci hakkında bağlamsal anlayışın eksikliği, uygulamanın yüzeyde kaldığını desteklemektedir.

Neoliberalizm ve Kültürel Emperyalizm ile İlgili Bir Pencere

Neoliberalizm ve alternatif eğitim arasındaki bağlantı üzerine yapılan çalışmalarda tutarlı bir tema ortaya çıkmaktadır. Newton ve Vincent (2022), alternatif okul öğretmenlerinin öğrenci taleplerini standartlaştırılmış test zorunluluklarıyla uzlaştırmada karşılaştığı kalıcı sorunu vurgulamaktadır. Birleşik Krallık'taki araştırmaları, eğitimcilerin sınırlı kaynaklar ve dış hesap verebilirlik çerçeveleri nedeniyle öğrenci merkezli yaklaşımları uygulamakta zorluk çektiğini göstermektedir. Talepler, öğrenenlerin anlayışını ve öğrenme sürecini gölgeleyebilmektedir.

Batı alternatif eğitim paradigmasının Batı dışı bağlamlara ihracatı, yani kültürel emperyalizm olgusu ise çağdaş literatürde giderek daha fazla incelenmektedir. Reggio Emilia, Waldorf ve Montessori gibi programların kazandığı övgülere rağmen, yerel inanç ve uygulamalara uyum sağlamak için değişiklik yapılmadan yeni bir bağlamda uygulanmaları kültürel uyumsuzluğa yol açabilmektedir. Kolektivizme, yaşlılara saygıya ve hiyerarşik aile yapılarına öncelik veren kültürlerde, bu yaklaşımların teşvik ettiği çocuk merkezli özerklik, yerleşik normlarla çelişebilmektedir. Yenilikçi olan bu modeller, özenle yerleştirilmezlerse kültürel yapıları ortadan kaldırma ve

neo-sömürgeci dinamikleri yeniden kurma riski taşımaktadır. Bu eleştiri, alternatif pedagojilerin küresel yayılımı için kültürel açıdan duyarlı uyarılma ve kapsayıcı diyalogun önemini vurgulamaktadır (Newton & Vincent, 2022).

Sistem içinde veya dışında olma ikilemi devam eden çatışmayı sürdürmekte ve eğitim sektörü içindeki daha geniş bir sorunu vurgulamaktadır. Bazı savunucular, kamu eğitiminin içten reformunun en etkili yaklaşım olduğunu savunurken, diğerleri gerçek dönüşüm için farklı ama tamamlayıcı sistemlerin şart olduğunu iddia etmektedir. Her iki stratejinin de doğasında tehlikeler vardır. Eski durum radikal hedefleri yumuşatma riski taşıırken, ikincisi marjinalleştirilmiş nüfuslar için dışlayıcı veya erişilemez hale gelme riski taşımaktadır. Apple'ın (2015) belirttiği gibi, tüm eğitim kurumları daha geniş güç dinamiklerini şekillendiren ideolojik ve sosyal etkilere karşı savunmasızdır. Bu nedenle, geleneksel olmayan okullar, kurtarıcı amaçlarına sadık kalırken bu konuların yönetimi konusunda sürekli olarak eleştirel yansıma yapmak zorundadır. Apple, alternatif eğitimde kesişimselliğin ele alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bir öğrencinin deneyimi, eğitim paradigmalarından ve cinsiyet, sınıf, dil, yetenek ve ırkın etkileşimli etkilerinden etkilenmektedir. Alternatif okullarda bu faktörler göz ardı edildiğinde, dışlayıcı dinamikler yeniden ortaya çıkabilir. Sonuç olarak, ırkçılık ve sömürgecilik karşıtı, feminist pedagojiler, çoğunlukla Avrupa merkezli paradigmlar için temel karşı çerçeveler olarak görülmektedir. Yapısal eşitsizlikleri aktif olarak ortadan kaldırmaya çalışan kapsayıcı ve destekleyici öğrenme ortamları, bu bakış açılarının alternatif eğitim yöntemlerine entegrasyonundan ortaya çıkar. Bu yaklaşım, alternatif eğitimi sosyal adalet için bir platform olarak yeniden kavramsallaştırarak, çeşitli kimlikleri tanımada, doğrulamada ve güçlendirmede eleştirel katılımın ve eşitlik odaklı stratejilerin gerekliliğini vurgulamaktadır.

Sonuç olarak alternatif eğitimin akademik alandaki manzarası karmaşık ve çeşitli bir görüntü sunmaktadır. Hem geleneksel öğrenmeyle ilişkili sorunların eleştirisi hem de çözümü olarak ortada bulunmaktadır. Mevcut statükoya meydan okurken, aynı zamanda ekonomik gerçeklikleri, siyasi kısıtlamaları ve sosyal çelişkilerin de ele alındığı bir alandır. Pedagojik yenilik, sistemi dönüştürme, sektörler arası iş birlikleri ve sürekli eleştirel analiz, alanyazında vurgulanan temel kavramlar olarak ortaya çıkmaktadır. Alanyazın sadece eğitim reformu girişimlerini kaydetmekle kalmamakta aynı zamanda bu gelişen alanda giderek daha önemli bir rol üstlenmektedir.

Araştırma

Bu çalışma, alternatif eğitimin kuramsal temelleri ile uygulamaları arasındaki ilişkiyi, Türkiye’de bir alternatif okulda gerçekleştirilen, nitel bir araştırma ile incelemeyi hedeflemiştir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin deneyimlerini ve bakış açılarını anlamak amacıyla, beş öğretmen ve beş öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların öğretmen kısmını araştırmacının kendisinin ulaşıp onayını aldığı öğretmenler oluşturmuştur. Katılımcılardan öğrenci grubuna dahil olanlar, araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilerdir. Çevrimiçi görüşmeye uygun yaş grubu olan 7-11 yaşları arasındaki, iletişim bilgileri araştırmacı ile paylaşılan 30 öğrencinin velileriyle irtibat kurulmuş, katılıma onay verenlerle görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde ortaya çıkan tekrar eden desenleri belirlemek için Stake’in (1995) önerdiği doğrudan yorum ve bütünleştirici desen tekniği kullanılmıştır. Böylece Dewey’in deneyime dayalı demokratik öğrenme anlayışı, Freire’nin özgürleştirici ve eleştirel pedagojisi ile Vygotsky’nin sosyal etkileşim temelli yapılandırmacı yaklaşımı ve Apple’ın eğitim politikası eleştirilerinin birleşiminden doğan, öğrenciyi merkeze alan katılımcı bir eğitim sisteminin söz konusu olduğu bir okulda nasıl uygulandığı incelenmiştir.

Yöntem

Bu çalışma, Robert E. Stake’in (1995) önerdiği *içsel durum çalışması* yaklaşımına dayanmaktadır. Stake’e göre, *içsel durum çalışması*, araştırmacının belirli bir olguya özgü merakı ve o olgunun kendi içindeki özgünlüğü nedeniyle seçilen durumları ele almaktadır. Bu araştırmanın amacı, belirli bir alternatif okul bağlamında alternatif eğitimin nasıl hayata geçirildiğini derinlemesine anlamak olduğundan dolayı içsel desen, çalışmanın doğasına en uygun strateji olarak benimsenmiştir. Araştırmacı, bu okulun benzersizliğine odaklanmaktadır. Bu yaklaşım, kuramsal genellemeden ziyade içsel anlama yöneliktir (Stake, 1995, s. 3–7)

Bu bağlamda araştırma, özgün bir alternatif okul deneyimini anlamaya çalışmaktadır. Alternatif eğitimin, geleneksel eğitim kalıplarından nasıl ayrıştığını ve uygulamada hangi biçimlerde ortaya çıktığını gözlemlemek için uygun bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Veriler, üçlü bir veri seti üzerinden toplanmıştır. Stake (1995, s.107), vaka çalışmalarında güvenilirliği artırmak için gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi farklı veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılmasını, yani üçgenlemeyi önermektedir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Türkiye'deki köklü alternatif okullardan birinde çalışmış 5 öğretmen ve öğrenim gören ve görmüş 5 öğrenciyle birebir yapılan görüşmeler araştırmanın birincil veri kaynağını oluşturmaktadır. Görüşmeler, alternatif eğitime dair kuramsal temellerle uygulama pratikleri arasındaki ilişkiyi derinlemesine sorgulamak üzere yapılandırılmıştır.

Doküman İncelemesi

Araştırmacı, okulun kamuya açık belgelerini (vizyon-misyon belgeleri, bültenler, web sitesi içerikleri) ve sınıf ve okul içi uygulamalara dair yazılı materyalleri incelemiştir. Bu belgeler, okulun kuramsal referanslarını ve pedagojik yönelimlerini anlamak amacıyla analiz edilmiştir. Stake'e göre (1995, s. 68) dokümanların vaka çalışmalarında yalnızca bilgi kaynağı değil, bağlamı ve anlam üretimini yansıtan tamamlayıcı bir veri aracı olarak ele alınması gerekmektedir.

Gözlem

Araştırmacının, aynı okulda dört yıl boyunca öğretmen olarak bulunması, doğal bir gözlem süreci oluşturmuştur. Araştırmacının bu sürece ait alan notları, deneyim gözlemleri ve sınıf-içi etkileşimleri, dolaylı ama değerli bir veri kaynağı olarak sürece dâhil edilmiştir. Stake (1995, s. 44), araştırmacının sahaya içeriden bir gözle bakmasının çalışmanın nitel doğasına katkı sağladığını belirtmiştir.

Üçgenleme

Bu çalışmada kullanılan üçlü veri seti, veri üçgenlememesi ilkesine göre yapılandırılmıştır. Görüşme verileri, gözlemsel bulgular ve belge analizi karşılıklı olarak örtüştürülmüş; böylece elde edilen temaların bağlamsal ve teorik tutarlılığı sağlanmıştır.

Örneklem Seçimi

Bu çalışmada amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü alternatif okul, Türkiye'deki özgün uygulamaları, öğretmen eğitimine verilen önem ve demokratik pedagoji anlayışıyla 10 yıldır faaliyette olup, bu yönüyle bilgi sağlama açısından güçlü bir örnek teşkil etmektedir. Stake'e göre, içsel desenin benimsendiği çalışmalarda amaç genellenebilirlik değil, bağlamsal özgünlüğü yakalamaktır. Katılımcıların dağılımı aşağıdaki gibi olup, her birine takma isim verilerek tartışılmıştır.

Tablo1. Katılımcı Dağılımı

Sayı	Öğretmen Branş	Çalışma Süresi	Sayı	Öğrenci Yaş	Öğrencilik Süresi
1	Okul Öncesi	10 yıl	1	7	3 yıl
1	Görsel Sanatlar	6 yıl	1	8	2 yıl
1	İngilizce	4 yıl	1	9	4 yıl
1	Psikolojik Danışman	3 yıl	1	10	4 yıl
1	Drama	8 yıl	1	12	6 yıl

Araştırmacının Konumu

Stake'in nitel araştırmada araştırmacının konumunu gizlememesi gerektiği yönündeki önerisi doğrultusunda, bu çalışmada araştırmacının konumu açıkça belirtilmektedir. Araştırmacı, İngilizce Öğretmeni olarak 4 yıl çalıştığı okulda uzun süreli gözlem ve ilişki kurma imkânı elde etmiş, bu sayede derinlikli ve içeriden bir bakış açısı geliştirebilmiştir. Bu durum, verilerin bağlamsal geçerliliğini ve çözümlemenin derinliğini artırmıştır.

Veri Analizi

Bu çalışmada kullanılan nitel veri analiz süreci, Stake'in durum çalışması yaklaşımına özgü *doğrudan yorum ve bütünleştirici desenlerin kurulması* stratejilerine dayanmaktadır. Stake'in yaklaşımı, olgulara ilişkin anlamların bağlamsal olarak ortaya çıkmasına olanak tanırken, araştırmacının hem gözlemci hem de yorumlayıcı kimliğini kabul eden bir çerçeve sunmaktadır.

Araştırmacı, dört yıl boyunca çalıştığı alternatif okulda edindiği deneyime dayalı gözlem verilerini, belge taraması ve görüşmelerle birleştirerek üç kaynak üzerinden veri üçgenlemesi sağlamıştır. Görüşmelerde elde edilen veriler, ilk aşamada *doğrudan yorum* yöntemiyle analiz edilmiş, yani her bir anlamlı ifadenin kendi bağlamı içinde değerlendirilmesi sağlanmıştır. Ardından, benzer içeriklere sahip anlatıların tekrarlayan yapıları dikkate alınarak *kategorik toplama* yapılmış ve ortak temalar ortaya çıkarılmıştır.

Bu süreçte, açık kodlama yoluyla anlam birimleri oluşturulmuş, ardından bu kodlar Stake'in önerdiği şekilde araştırma soruları doğrultusunda kümelenecek temalar haline getirilmiştir. Bu temalar, çalışmanın bulgular bölümünün omurgasını oluşturur.

Veri Toplama Aracı

Veri Toplama Aracının Kuramsal Dayanağı

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alternatif eğitimin kuramsal temelleri olan John Dewey, Lev Vygotsky

ve Paulo Freire'nin pedagojik yaklaşımlarına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Araç, yalnızca veri elde etmeye yönelik değil; aynı zamanda kuramsal kavramların sahadaki karşılıklarını keşfetmeyi mümkün kılacak şekilde kuramsal duyarlılıkla hazırlanmıştır. Bu doğrultuda, görüşme soruları, kuramların öngördüğü öğrenme ortamı, öğrenci-öğretmen ilişkisi, öğretim yöntemleri ve duygusal-sosyal öğrenme boyutlarıyla ilişkilendirilmiştir (Bkz. Tablo 2).

Dewey'in (1916/2018) eğitimi demokratik yaşantı deneyimi olarak tanımlayan yaklaşımı, görüşme formunun yapılandırılmasında temel referans noktalarından biri olmuştur. Özellikle öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımı, yaşantıya dayalı projeler ve öğrenmenin yaşamla bağlantısı gibi temalar, görüşme sorularının şekillenmesinde etkili olmuştur.

Vygotsky'nin (2019) sosyokültürel öğrenme kuramı ve özellikle "yakınsal gelişim alanı" (ZPD) kavramı, öğrenciler arası etkileşim, öğretmenin rehberlik rolü ve akran öğrenmesi üzerine geliştirilen sorularla görüşme formuna yansıtılmıştır.

Freire'nin (2021) eleştirel pedagojisi ise görüşme formunda özellikle öğrenci sesinin duyulması, katılımcı öğrenme süreçleri ve diyalog temelli öğretim biçimlerini sorgulayan sorularla temsil edilmiştir. Örneğin, öğretmenlere "Ders içerikleri belirlenirken öğrencilerin fikirleri nasıl dikkate alınıyor?" ya da öğrencilere "Okulda öğrenciler karar alabiliyor mu? Nasıl?" gibi sorular yöneltilerek, Freireci pedagojik ortamların izleri araştırılmıştır.

Sonuç olarak, veri toplama aracı yalnızca teknik bir enstrüman değil, aynı zamanda kuramsal olarak temellendirilmiş bir sorgulama aracıdır. Dewey'in deneyime dayalı öğrenme anlayışı, Vygotsky'nin sosyal etkileşim vurgusu ve Freire'nin diyalogcu ve özgürleştirici pedagojisi aracılığıyla, görüşmelerin yapısı kuramsal bütünlük içinde oluşturulmuştur.

Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Denenmesi

Bu çalışmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun hazırlanma süreci hem kuramsal dayanaklara hem de uzman görüşlerine dayalı olarak yürütülmüştür. Görüşme formu, alternatif eğitimin temel kuramsal kaynakları olan John Dewey'in deneyime dayalı ve demokratik öğrenme anlayışı, Lev Vygotsky'nin sosyokültürel gelişim kuramı ve Paulo Freire'nin eleştirel pedagojisi çerçevesinde yapılandırılmıştır. Ancak bu kuramsal temelin sahadaki karşılıklarını anlamaya yönelik sorular geliştirmek amacıyla uzman katkısı alınması gerekli görülmüştür.

Bu doğrultuda, görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndan iki uzman tarafından; geliştirilen sorular hem içerik bütünlüğü hem de kavramsal doğruluk açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca, alternatif eğitimin felsefi temellerine ilişkin soruların kavramsal tutarlılığını sağlamak üzere Orta Doğu Teknik Üniversitesi Felsefe Bölümü'nden bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanların önerileri doğrultusunda bazı sorular sadeleştirilmiş, bazıları ise daha açık uçlu hâle getirilmiştir.

Görüşme formunun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla, söz konusu alternatif okulda görev yapan iki öğretmen ve aynı okulda öğrenim görmekte olan iki öğrenci ile pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle yapılan pilot görüşmeden önce görüşme formunda bulunan 9 soru 7 soruya düşürülmüş ve bunların sadeleştirilmesi gerekmiştir. Yapılan sadeleştirme örnekleri aşağıda görülebilir. Öğretmenlerle yapılan pilot görüşmelerden elde edilen geri bildirimler doğrultusunda soruların ifadesi netleştirilmiş, kavramsal tekrarlar azaltılmış ve görüşme süresini verimli kılacak şekilde form yeniden düzenlenmiştir.

Bu süreç sonucunda oluşturulan görüşme formu hem kuramsal hem de pratik bakımdan geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olarak araştırmada kullanıma hazır hâle getirilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2. Görüşme Formu Pilot Uygulama Öncesi ve Sonrası Örnek Soru

<p>1. Bir alternatif okulda okumayı nasıl değerlendirirsiniz?</p> <p>a. Günlük rutininizi tanımlar mısınız?</p> <p>b. Eğitim programınızı nasıl buluyorsunuz?</p> <p>c. Koyduğunuz hedeflere nasıl ulaşıyorsunuz?</p>	<p>1. Okulda bir günde neler yapıyorsun?</p> <p>2. Okulda öğrendiğin şeyleri seviyor musun, neden?</p> <p>a. Okulda kendine hedef belirliyor musun, nasıl?</p> <p>b. Bu hedeflere nasıl ulaşıyorsun?</p> <p>3. Okulda senin söz hakkın olan alanlar var mı, bunlar nelerdir?</p> <p>a. Okuldaki kuralları öğrenciler mi koyuyor, nasıl?</p> <p>b. Okul meclisiniz var mı? Neler yapıyor?</p> <p>c. Okul meclisinde alınan kararlar uygulanıyor mu? Nasıl?</p>
---	---

Veri Toplama Süreci

Veriler, katılımcıların yanıtlarına göre daha derinlemesine araştırma yapma esnekliği ve görüşmeler arasında tutarlılık sağlayan yarı yapılandırılmış bireysel görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Öğretmenler ve öğrencilerle, samimi ifadeyi teşvik etmek için ayrı ayrı görüşülmüştür. Her görüşme yaklaşık 30 ila 45 dakika sürmüş ve çevrimiçi platformlarda gerçekleştirilmiştir.

Görüşme protokolü Hacettepe Üniversitesi Araştırma Etik Kurulu izni alınarak, katılımcıların öğrenme, öğretme, sınıf dinamikleri, eğitim programı tasarımı ve bunların demokratik, deneysel ve öğrenci merkezli değerlerle uyumu hakkındaki algılarını araştırmak için tasarlanmış açık uçlu sorular içermektedir. Belirli örnekleri ve ayrıntıları ortaya çıkarmak için sonda sorular kullanılmıştır. Tüm görüşmeler Eylül 2024-Şubat 2025 tarihleri arasında, Türkçe olarak, izin alınarak kaydedilip ve daha sonra araştırmacı tarafından yazıya geçirilmiştir.

Bir diğer veri seti olan doküman incelemesi araştırmacının söz konusu alternatif okuldaki, yönetim politikası belgesi, toplantı notları, ders programları, veli toplantısı sunumları ve öğrenci karneleri gibi belgelerin incelenmesi üzerinden oluşturulmuştur (Tablo 3).

Tablo 3. Doküman Listesi

Elde edilen diğer veri seti ise araştırmacının söz konusu alternatif okulda bulunduğu dört buçuk yılı kapsayan alan notları, öğrenci değerlendirmeleri, öğrenci meclisi gözlemleri, komisyon ve atölye görevlerinden elde ettiği gözlemler, yönetim ve çalışanlar arası ilişki üzerine gözlemlerinden oluşmaktadır (Tablo 7).

Bulgular ve Tartışma

Katılımcı görüşleri, doküman içerikleri ve araştırmacı gözlemi birlikte değerlendirildiğinde, alternatif eğitimin Türkiye’de umut vadeden ancak çok katmanlı zorluklarla karşılaşan bir alan olduğu görülmektedir. Literatürle kurulan bu ilişkilendirmeler, sahadan gelen seslerin yalnızca anekdot değil, kuramsal olarak da anlamlı veriler sunduğunu göstermektedir. Bu bölümde araştırmanın sağladığı bulgulardan çıkan temalar ışığında bir tartışma sunulmaktadır. Ortaya çıkan temaları desteklemek için alıntı örnekleri ve kodlamalar aşağıdaki tablolarda izlenebilir.

Belirsizlik ve Özerklik

Öğretmenlerden Ceren’in “karanlık bir tünel” metaforu (Tablo 4), alternatif eğitimdeki belirsizliğe ve keşfetmeye açık yapıya dikkat çekerken, bu yaklaşım Freire’nin (1970) diyalojik eğitim modelini anımsatır. Freire’ye göre bilgi, ezberlenmesi gereken bir içerik değil, keşfedilmesi gereken bir süreçtir. Benzer şekilde öğretmenlerin, standart müfredatın dışında kalan alanları bir fener gibi aydınlatarak öğrencilere yol gösterdiği görülmektedir.

Aynı şekilde, alternatif eğitimin mekândan bağımsız bir “felsefe” olduğunu vurgulayan görüş, Gert Biesta’nın (2010) eğitimde “yapılabilirlik” ve “anlam arayışı” vurgusuyla örtüşmektedir. Biesta’ya göre eğitim yalnızca içerik aktarımı değil, anlam üretme sürecidir; bu bağlamda öğretmenlerin yaşadığı belirsizlik, pedagojik dönüşümün kaçınılmaz bir parçasıdır.

Alternatif okul ortamında belirsizlikten duyulan kaygı ilk bakışta geleneksel eğitim alışkanlıklarına işaret ediyor olabilir. Fakat uzun yıllardır bu alternatif okulda çalışmış öğretmenlerin kaygıları tüm programın öğretmenin inisiyatifinde işlemeden kaynaklanmaktadır. Söz konusu öğretmenlerin bir araya gelip planlama yapacak ve bu plana sadık kalıp değerlendirebilecek zaman bulamadıkları anlaşılmaktadır.

Çok Boyutluluk ve Zaman Yetersizliği

Merve’nin drama hakkındaki yorumları (Tablo 4), yaparak-yaşayarak öğrenmenin önemini vurgular. Bu yaklaşım, Dewey’nin (1938) deneyim temelli eğitimi ile doğrudan ilişkilidir. Dewey’ye göre çocuklar öğrenmeyi gerçek yaşam deneyimlerinden inşa ederler ve bu deneyimler bilişsel, duygusal ve sosyal boyutları içerir.

Ancak, uygulamada yaşanan zaman darlığına ilişkin vurgu, alternatif okullardaki bakış açısının sistemle çeliştiği noktaları da göstermektedir.

Waldorf ve Reggio Emilia gibi modellerin Türkiye’deki uygulamalarında da sıklıkla karşılaşılan bu sorun, Kayan ve Kozikoğlu’nun (2023) belirttiği gibi alternatif eğitim ile kurumsal yapı arasındaki gerilimi yansıtmaktadır.

Zaman kısıtlamalarına bir başka vurguyu bu başlık altında da görmek, alternatif bir okulun eğitimde çokça zamana ihtiyaç duyduğunu da gözler önüne sermektedir. Bir çocuğun kendi deneyimiyle öğrenebilmesi için, dakikalarla birbirinden ayrılmış ders saatleri yeterli görülmemektedir. Bu konuda, MEB’in alternatif okullar için farklı bir çerçeve yönerge sunması (Gök & Akar, 2023), bu tür okulların eğitim programlarını çocuk odaklı işleyiş planlarıyla yapılandırılmalarını kolaylaştırabilir.

Aidiyet, Katılım ve Çocuk Hakları

Öğrenci ve öğretmen ifadeleri, aidiyetin öğrenmedeki belirleyici rolünü ortaya koymaktadır. Ceren’in “çocuk kendini dahil edilmiş hissedince öğrenme kalıcı olur” ifadesi, Vygotsky’nin (1978) sosyal etkileşimle öğrenme kuramı ile uyumlu bulunmuştur. Ayrıca, Ayşe’nin “oyun hakkının korunması” ifadesi (Tablo 4), Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi’nin (1989) 31. maddesini doğrudan yansıtmaktadır. Bu bağlamda, alternatif okulların çocuk merkezli yapısı çocuk hakları temelli bir pedagojinin uygulanabilirliğini ortaya koymaktadır.

Tablo 4. Öğretmen Görüşmeleri Kodları

Katılımcı	Ahntılar	Kodlar
Ceren (Okul Öncesi)	1. “...karanlık bir tünel gibi bir yerdeyim. Elimde bir fener var ve hani sadece feneri nereye tutarsam orayı görebiliyorum.”	Alternatif eğitimde belirsizlik Kişisel keşif.
	2. “Aslında şöyle, alternatif okulda olsak milli eğitime bağlı bir okuluz ve milli eğitimin getirdiği sorumluluklarla yükümlüüz.”	Resmî müfredat ile alternatif yaklaşım arasındaki ikili yapı.
	3. “Bence çocuk kendini dahil edilmiş hissettiğinde ait hissediyor ve ait hissettiği için de öğrenme kalıcı oluyor.”	Çocuk katılımı → aidiyet → kalıcı öğrenme.
	4. “Okul değil hani başka olan hani biz başkayı her yerde devam ettirebiliriz yeter ki bu felsefeye inanalım ve güvenelim diye.”	Alternatif eğitimin mekândan bağımsız, felsefi bir yönelim olduğu inancı.

Merve (Drama)	<p>1. “Drama... bütün insan duyusunun tamamına hitap eden bir şey... mutlaka drama kullanmamız gerekiyor.”</p> <p>2. “Bizde de dramanın zaten belli aşamaları var... Ama bizim okul saatimiz buna yetmediği için parçalı yapmak gerekiyordu.”</p> <p>3. “Dramatik oyunlar çalıştım... çocukların oyun ihtiyacının karşılanması ve oyun oynarken de kendi ilgi ve becerilerini bulmaları konusunda önemli bir şey yaptığımı düşünüyorum.”</p> <p>4. “Drama tek başına yapılan bir şey değil... Dolayısıyla o kadar çok şeyi o kadar kısa zamanda yapmaya çalışıyor ki çocuğun senin çok boyutlu bir kazanımın oluyor.”</p>	<p>Drama, yaparak-yaşayarak öğrenmenin merkezi aracı.</p> <p>Zaman ve program kısıtlarıyla uyarılma zorunluluğu.</p> <p>Oyun yoluyla bireysel gelişim ve keşif.</p> <p>Drama ile çok boyutlu öğrenme ve sosyal beceriler.</p>
Ayşe (Psikolojik Danışman)	<p>1. “Atölye sisteminin olması, çocukların kendi ilgi ve yeteneklerine göre seçimlerini... tercih edebiliyor olmaları...”</p> <p>2. “Çocukların oyun haklarının özellikle korunuyor olması bence kritiktir orada.”</p> <p>3. “Biraz daha böyle o resmîyetten, zorunluluklardan uzaklaştıkça kendi üretkenliğini ve yaratıcılığını ekleyebilme hali devreye giriyor bence.”</p> <p>4. “Ama en azından Türkiye özelliğinde... idealize edilen bir durum var ama o ideal kültürel şeye tam da ulaşamıyor gibi arada kalmıştık.”</p>	<p>İlgi ve yetenek odaklı seçim özgürlüğü Çocuk hakları ve oyun hakkının korunması.</p> <p>Öğretmen özerkliği ve yaratıcılığı.</p> <p>Alternatif eğitimde kültürel ve yapısal sınırlılıklar.</p>
Bilge (Sanat Öğretmeni)	<p>1. “...standart okullarda... Sana ihtiyaç yok bir robot misali, o süreci tamamlıyorsun.”</p> <p>2. “Bu alternatif eğitimler boyutuna geldiğinde aa evet ya gerçekten bir şeyler yapılabilir.”</p> <p>3. “Şiddetsiz iletişim eğitimi aldık... aslında kullandığımız lisan da bile ne kadar temel olduğunu gördüm.”</p> <p>4. “Devletin eğitim sistemi çökmüş bir durumda. Ne olursa olsun o çöküntünün içinden bir şey filizlenip çıkacak.”</p>	<p>Standart eğitimde öğretmenin işlevsizleştirilmesi.</p> <p>Alternatif eğitimde farkındalık ve özgürlük.</p> <p>Temel pedagojik eğitimlerin dil ve iletişim kültürüne katkısı.</p> <p>Kriz ortamında alternatif modellerin doğuşu.</p>

Demokratik Katılım ve Öğrenci Sesinin Duyulması

Öğrencilerin karar alma süreçlerine aktif katıldığına dair alıntılar -özellikle meclis, çember ve öneri panoları- Apple'ın (2015) "demokratik eğitim" vurgusuyla ilişkilidir. Apple, eğitimin yalnızca bilgi aktaran bir araç değil, demokratik yurttaşlık bilincini geliştiren bir alan olduğunu savunmuştur.

Toprak'ın ve Alp'in okul meclisiyle ilgili ifadeleri (Tablo 5), BBOM (Başka Bir Okul Mümkün) hareketinin kooperatif modeliyle doğrudan paralellik göstermektedir. Ardakoç (2021), BBOM'un çocuk katılımına verdiği önemin neoliberal eğitim politikalarına karşı bir duruş olduğunu belirtmiştir.

Pedagojik Yöntemlerde Alternatif ve Geleneksel Arasındaki İlişki

Doküman analizine göre bazı belgelerde pedagojik uygulamalar çocuk merkezli (oyun, deney, öz değerlendirme) iken bazıları hâlâ geleneksel ölçme-değerlendirme kalıplarını sürdürmektedir (Tablo 6). Bu ikili yapı, Şahin'in (2017) işaret ettiği gibi, alternatif eğitimin Türkiye'de resmî eğitim programına bağlılık baskısı altında şekillenmek zorunda kalmasından kaynaklanmaktadır. Bu durum, alternatif pedagojik yaklaşımların potansiyelini sınırlandırabilir.

58

Benzer şekilde, alternatif okulların MEB ile ortak bir çalışma yürüterek, kendi işleyişlerini uygulanabilir kılacak yönetmeliklere ihtiyaç olduğu bu başlık altında da görülmektedir.

Rehberlik ve Güçlü İlişkiler

Gerek öğretmen gerekse öğrenci görüşmeleri, öğretmenin sadece bilgi aktaran değil, rehberlik eden, duygusal bağ kuran yani çok boyutlu kazanım sağlayan bir aktör olduğunu göstermektedir. Newton ve Vincent'in (2022) duygusal emek ve ilişkisel pedagojik sorumluluk kavramları bu bağlamda oldukça açıklayıcıdır.

Bilge'nin alternatif eğitimde yaşadığı dönüşüm süreci (Tablo 4), öğretmenin işlevselliği ile ilgili yapısal farkındalığı artırmaktadır. Bu, standardize edilmiş sistemlerde öğretmenlerin genellikle yalnızca bilgi aktarıcı işlevine indirgenmesinin eleştirisi olarak görülebilir.

Yapısal Sınırlılıklar ve Yönetim Sorunları

Kodlar arasında sıkça karşılaşılan bir diğer tema ise alternatif okullardaki yönetim sorunlarıdır. Özellikle öğretmenlerin yönetime katılımının sınırlandırılması, kararların velilerce alınması ya da şeffaf olmayan uygulamalar, alternatif eğitimin içsel çelişkilerini yansıtmaktadır (Tablo 6).

Kişisel gözlemler ve dokümanlar (Tablo 7), Biesta'nın (2009) eğitimde amaç-araç gerilimi kavramıyla örtüşmektedir. Biesta, yönetim araçlarının eğitim üzerindeki hakimiyetinin, eğitimde etik ve politik hedeflerin göz ardı edilmesine neden olduğunu belirtir. Alternatif okullarda dahi yönetim araçlarının hiyerarşik varlığı, bu teorik çerçeveyi doğrular niteliktedir.

Ekonomik ve Kültürel Sürdürülebilirlik

Özellikle 2022 yılına ait kodlar, öğretmen maaşları, yönetim krizleri ve kurumsal çözümlerle ilgili veriler sunmaktadır (Tablo 7). Washington-Cobb'un (2012) alternatif okulların sürdürülebilirliğine dair uyarıları burada doğrudan karşılık bulmaktadır. Ekonomik sürdürülebilirlik sağlanmadan, pedagojik ideallerin yaşatılması güçleşmektedir.

Ayrıca, Ayşe'nin belirttiği gibi (Tablo 4), “kültürel olarak idealize edilen modele” ulaşmanın önünde çeşitli engeller bulunmaktadır. Bu, alternatif modellerin kültürel yapıya entegre edilmeden uygulanmasının sınırlı etki yaratabileceğini göstermektedir.

Tablo 5. Öğrenci Görüşme Kodları Örnekleri

Katılımcı	Ahntılar	Kodlar
Devrim	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Kuralları... Evet öğrenciler koyuyordu.” 2. “Peki diyelim ki okulda hoşuna gitmeyen bir şey vardı... Arkadaşlarıyla beraber bunu değiştirmek için bir şey yapabiliyor muydunuz? — Evet.” 3. “Öğretmene söylüyorlardı... Olayı anlatmamızı istiyordu.” 4. “Hepsinden daha iyiydi.” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler karar alma süreçlerine katılıyor. 2. Öğrenciler değişim için kolektif girişimde bulunabiliyor. 3. Sorun çözme sürecinde öğretmen rehberliği. 4. Alternatif okul deneyimi diğer okullardan daha olumlu.
Toprak	<ol style="list-style-type: none"> 1. “Çember Meclisi. Peki okuldaki bazı kuralları öğrenciler mi koyuyor, nasıl koyuyor? — Evet, meclisle.” 2. “Sınıfa gündem yazıyoruz. Hangi çembere uygun olursak ona karar veriyoruz.” 3. “Her hafta cuma günü ormana gidiyoruz. Bence de diğer okullara göre çocuklara daha çok söz hakkı veriyorlar.” 4. “Benim en sevdiğim ders matematik. En sevdiğim atölyeler de görsel sanat atölyeleri.” 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Öğrenciler meclis yoluyla karar alma süreçlerine katılıyor. 2. Sınıf içinde gündem belirleme ve ortak karar alma. 3. Doğa etkinlikleri → çocuk katılımı ve söz hakkı. 4. Öğrencinin bireysel ilgi alanlarını ifade etmesi.

Halil	<ol style="list-style-type: none">1. “Derslerimiz düzenli şekilde devam ediyor ama oyun da oynuyoruz.”2. “Okuldaki bazı kuralları biz de koyuyoruz ve meclisle.”3. “[Peki diyelim iki kişi kavga etti çocuklardan...] O zaman öğretmene haber veriyoruz. O da kavga etmeyin diye engelliyor.”4. “Bu okulda mutluyum.”	<ol style="list-style-type: none">1. Oyun ve dersler birlikte ilerliyor.2. Öğrenci katılımı → kuralların belirlenmesi.3. Çatışma çözümünde öğretmenin rolü.4. Okul deneyiminin mutlulukla ilişkilendirilmesi.
Alp	<ol style="list-style-type: none">1. “Okul yönetiminde her hafta bir meclisimiz vardı. Karar alabiliyorduk oy birliğiyle.”2. “Biz de her bir buçuk hafta veya iki haftada bir... sınıf içindeki kurallar, düzen hakkında bir meclisti.”3. “Koridorda bir tane mantar panomuz vardı. O mantar panoya not kağıtlarıyla isteklerimizi yazıyorduk.”4. “Diğer okullarda çocukların söz hakkı yok... Ama burada böyle herkesin kendine göre yapabileceği küçük küçük sınavlar olduğu için bence daha iyiydi.”	<ol style="list-style-type: none">1. Öğrenci meclisi → demokratik karar alma.2. Sınıf içi düzen için periyodik toplantılar.3. İstek/öneri panosu → çocukların sesini duyurma mekanizması.4. Diğer okullarla kıyas → çocuk merkezli yaklaşım.
Çiçek	<ol style="list-style-type: none">1. “İlk ders, ders değildi. Daha çok böyle çember vardı diye hatırlıyorum. O gün için söylemek istediklerimizi anlatıyorduk.”2. “Bir de bir meclisimiz vardı... bütün okulla ilgili kararlar alıyorduk.”3. “Biz öğretmenimize söylüyorduk ilk önce... Sonra mecliste söylüyorduk.”4. “Olabilirdiince uygulanmaya çalışıyordu. Ama bazen tabii ki de mümkün olmayabiliyor.”	<ol style="list-style-type: none">1. Sabah çemberi → paylaşım ve iletişim.2. Tüm okul meclisi → demokratik karar alma.3. Öğretmen desteği + meclis yoluyla problem çözme.4. Kararların uygulanmasında sınırlılıklar.

Tablo 6. Dokümanlardan Çıktı Örnekleri

Doküman/ Tema	Kooperatif Yönetim Esasları	İyiştirme Notları	2019 Toplantı Tutanağı	Oyun Planı	Çalışma Kâğıdı	Öğrenci Karnesi
Demokratik Katılım & Temsiliyet	Çemberler, %80 oy çokluğu,	Öğretmenlerin kendini temsil edememesi, müdür aracılığıyla temsil	İlkeler: Topluluk, saygı, sorumluluk, sabır	Çocukların oyunla topluluk deneyimine katılımı	Katılımcılık yok; bireysel alıştırmalar	Çocuğa öz değerlendirme yapma ve hedef koyma sorumluluğu
Çözüm Mekanizmal arı & Geri Bildirim	Çözüm Çemberi, danışman ve PDR desteği	WhatsApp dışlanması, geri bildirimlerin talep gibi algılanması	İlkelerde sabır ve sorumluluk vurgusu	Oyun öncesi tartışmalar ve grup paylaşımı	Sorular doğru/ yanlışla ölçülüyor; geri bildirim mekanizması yok	Çocuğun kendi hedeflerini yazması; öğretmenlerin kişisel mesajları
Şeffaflık & Güven	Raporlama, dokümantasyon	“Anketler bize karşı kullanıldı” kaygısı	İlkelerde topluluk güveni öne çıkıyor	Grup oyunları güven ilişkisini güçlendiriyor	Nesnel bilgi ölçümü (hayvan bilgisi)	Öğretmen- öğrenci arasında güven ve sevgi dili
Çocuk Odaklılık	Çocuk doğasına hizmet, merakın korunması	Öğretmenler çocuğun yararının ikinci plana atıldığını belirliyor	Çocuk davranışlarını yönlendiren ilkeler geliştirilmiş	Çocukların aidiyet duygusu oyunla pekişiyor	Çocuklara hayvan bilgisi kazandırma (fen-hayat bilgisi)	Çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimi detaylı betimleniyor
Pedagojik Yöntemler	Alternatif eğitim, eleştirel düşünme, anlamalı öğrenme	Öğretmenlerin sesinin duyulmaması pedagojik süreçleri zorlaştırıyor	Çocuklara sabır- sorumluluk gibi ilkeler pedagojik araç oluyor	Oyun temelli öğrenme, yaşlar arası etkileşim	Klasik soru- cevap, ölçme odaklı pedagojik yöntem	Merak, deney, öz düzenleme; bireysel gelişim odaklı pedagojik yaklaşım
Aidiyet & Topluluk	Kolektif yönetim, işbirliği, dayanışma	Öğretmenlerin dışlanma hissi; topluluk aidiyeti zayıf	“Topluluk” ilkelerden biri olarak vurgulanıyor	Oyunların topluluk bağlarını güçlendirdiği belirtiliyor	Bireysel bilgi alıştırmaları; topluluk boyutu yok	Öğretmenlerin sevgi temelli diliyle aidiyet hissi yaratılıyor

Tablo 7. Araştırmacı Gözlemlerinden Elde Edilen Kodlar

Dönem	Konu	Kodlar
2019 – İlk Yıl	Başlangıç & Ortam	İlk izlenim: güçlü aidiyet, yüksek motivasyon, maddi ve sosyal açıdan olumlu koşullar.
	Yönetim Kararları	Kooperatifin demokratik iddiasına rağmen hiyerarşik kararlar alınmaya başlandı.
	Pedagojik Ortam	Kaynak zenginliği ve özerklik öğretmenin yaratıcılığını destekledi.
	İlişkiler	Yüzeyde güçlü bağlar olsa da, içsel gruplaşmalar oluştu.
2020 – İkinci Yıl	Beklentiler & Motivasyon	Beklentiler ile gerçeklik arasındaki fark motivasyon kaybına sebep oldu.
	Pedagoji & Demokrasi	Demokratik eğitim pratiği güçlü; ama dil öğreniminde sınırlılık yarattı.
	Yönetim Değişimi	Yönetim tarzı demokratik ilkelere uzaklaşıyor, baskıcı pratikler öne çıkıyor.
2020–2021 (Pandemi)	Uzaktan Eğitim	Kriz koşullarında dil öğretmenlerinin inisiyatifi öne çıktı; yönetimden olumlu geri dönüş alındı.
	Kişisel Durumlar	Hamilelik ve doğum sürecinde olan iki öğretmene, iş güvencesi yerine işten çıkarılma baskısı yapıldı.
2021 – Dönüş	Kısmi Destek	Kısmi destek ve esneklik sağlandı.
2022 – Son Yıl	Ekonomik Sıkıntılar	Finansal zorluklar eğitim kalitesini etkilemedi, fakat bazı personeller işten ayrıldı.
	Yönetim Krizi	Güven ortamı bozuldu; kişisel ilişkiler kurumsal işleyişi etkilemeye başladı.
	Sonuç	Ekonomik ve etik sorunlar, demokratik iddia ile fiili yönetim arasındaki uçurumu açtı.

Sonuç

Bu araştırma, Türkiye’deki alternatif eğitim uygulamalarını, kuramsal yaklaşımlar ve sahadan elde edilen deneyimsel veriler ışığında değerlendirmiş ve alternatif eğitimin potansiyelini çok boyutlu biçimde ortaya koymuştur. Bununla beraber, çalışmanın yalnızca bir okulda, sınırlı katılımcıyla yürütülmüş olması veri çeşitliliğinin kısıtlı kalmasına yol açmıştır. Bu tür çalışmaların çoğalması, alternatif eğitimin daha verimli hale gelmesi için elzemdir. Öte yandan, çalışmada, öğretmen ve öğrenci deneyimlerine dayanan bulgular, alternatif eğitimin hem pedagojik hem de politik bir dönüşüm çabası olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda araştırmanın iki temel sorusuna odaklanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Alternatif eğitimin dayandığı temel kuramlar, alternatif okul uygulamalarına nasıl yansımaktadır?

Alternatif eğitim, köklerini John Dewey, Lev Vygotsky, Paulo Freire ve Michael Apple gibi düşünürlerin eleştirel ve dönüşümcü eğitim anlayışlarından

almaktadır. Dewey'in yaşantı temelli ve demokratik eğitim felsefesi, alternatif okul uygulamalarında öğrenci merkezli, tematik ve iş birliğine dayalı öğrenme ortamları olarak somutlaşmaktadır (Dewey, 1916/2018). Katılımcıların doğa, oyun ve drama gibi etkinliklerde yaşadıkları öğrenme süreçleri, Dewey'in eğitimi bir yaşam pratiği olarak tanımlayan yaklaşımıyla doğrudan örtüşmektedir.

Vygotsky'nin sosyokültürel öğrenme kuramı da alternatif eğitimde yaygın olarak gözlenen akran etkileşimi, öğretmen rehberliği ve bireyselleştirilmiş destek stratejileriyle uygulamaya aktarılmaktadır. "Yakınsal Gelişim Alanı" çerçevesinde, öğrencilerin potansiyellerine uygun şekilde yapılandırılmış öğrenme deneyimleri, özellikle çemberler ve grup etkinliklerinde belirginleşmektedir (Vygotsky, 2019).

Freire'nin eleştirel pedagoji anlayışı, alternatif okullarda öğrencilerin karar alma süreçlerine dahil edilmesi, meclis uygulamaları, öneri panoları ve eleştirel tartışma ortamlarıyla somut hale gelmektedir. Katılımcıların öğrenmeye sadece maruz kalmadığı; aksine, sürece özne olarak katıldığı bir yapı, Freire'nin "diyalojik" modeliyle örtüşmektedir (Freire, 2021).

Apple'ın (2015) eğitimin ideolojik yönüne yaptığı vurgu da Türkiye bağlamında alternatif okulların mevcut merkezi yapıya, neoliberal politikaların standardizasyon baskılarına karşı bir duruş olarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Kooperatif modeller, kâr amacı gütmeyen yapılanmalar ve yönetimde öğrenci-veli katılımı gibi uygulamalar, bu kuramsal temellerin pratikle buluştuğu örneklerdir.

Alternatif eğitim uygulamalarında gözlemlenen olgularla, kuramlar arasında öğrenci ve öğretmenlerin deneyimleri bağlamında nasıl bir ilişki kurulabilir?

Araştırma verileri, öğrenci ve öğretmen deneyiminin ilgili kuramsal temellerle sıkı biçimde ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenler, geleneksel eğitimdeki hiyerarşik ve ezberci yapıdan farklı olarak, öğrencilerle ilişki kurmaya, rehberlik etmeye ve öğrenmeyi birlikte inşa etmeye yöneldiklerini belirtmiştir. Bu hem Dewey'in aktif katılım vurgusuyla hem de Vygotsky'nin sosyal aracılık rolüyle örtüşmektedir.

Öğrenciler ise karar süreçlerine katılma, fikirlerinin dikkate alınması ve yaratıcı yollarla öğrenme deneyimi yaşamaktan duydukları memnuniyeti ifade

etmişlerdir. Bu durum, Freire'nin öğrenciyi özne haline getiren pedagojisine ve Apple'ın ideolojik farkındalığa dayalı okul modeline doğrudan bağlanabilir. Özellikle öğrenci meclisleri ve çember toplantıları, öğrenmenin sadece bilişsel değil, aynı zamanda etik, politik ve sosyal bir deneyim olduğunu ortaya koymaktadır.

Ancak uygulamada bazı kuramsal ilkelerin sınırlı ya da çelişkili biçimde hayata geçirildiği de gözlenmiştir. Özellikle öğretmen katılımının yönetsel düzeyde sınırlanması, ekonomik sürdürülebilirliğin sağlanamaması ve geleneksel ölçme-değerlendirme baskısı, alternatif eğitimin içsel tutarlılığına zarar verebilmektedir. Bu durum, Freire'nin sistem eleştirisinin ne denli güncel ve geçerli olduğunu bir kez daha ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, alternatif eğitimin tikel bir yansıması olan bu çalışmada görülmektedir ki, Türkiye'de hem pedagojik yenilik hem de toplumsal dönüşüm aracı olarak alternatif okullar önemli bir potansiyel taşımaktadır. Ancak bu potansiyelin gerçekleştirilmesi, kuramsal temellerin sadece ilke olarak benimsenmesiyle değil; bu ilkelerin kültürel, yapısal ve politik bağlamda ele alınmasıyla mümkündür.

Kaynakça

- Apple, M. W. (1995). *Education and Power* (2nd ed.). Routledge.
- Apple, M. W. (2013). *Can Education Change Society?* Routledge.
- Apple, M. W. (2015). Rethinking reproduction: Neo-Marxism in critical education theory. *Educational Theory*, 65(3), 229–245. <https://doi.org/10.1111/edth.12114>
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Ardakoç, İ. (2021). Eğitimde alternatif bir model: Eğitim kooperatifleri ve kooperatif okullar. *Alanyazın-CRES Journal*, 2(2), 97–101. <https://doi.org/10.22596/cresjournal.0202.97.101>
- Ayyıldız Çolak, A. (2022). Alternatif eğitim konusunda yapılmış lisansüstü eğitim tezlerinin incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 877–886.

- Ballard, S. C., & Bender, S. L. (2022). A systematic review of social, emotional, and behavioral interventions and outcomes for students in alternative education. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 66(2), 136–149. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2021.1980850>
- Best, M. (2024). The complex and contradictory nature of alternative education provision. *Cogent Education*, 11(1), 2413208. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2413208>
- Biesta, G. (2022). Towards powerful educational knowledge: Addressing the challenges facing educational foundations, curriculum theory and Didaktik. *European Educational Research Journal*, 21(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/147490412111052432>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Conover, N. (2018). *Teacher effectiveness with at-risk students in alternative education settings* (Doctoral dissertation, Walden University). ScholarWorks. <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/5998>
- Demir, S., & Ekşi, G. (2020). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(2), 45–62.
- Dewey, J. (1916/2018). *Democracy and education* (P. H. Hinchey, Critical Introduction). Myers Education Press.
- Dündar, S. (2007), *Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar* [Yüksek Lisans Tezi, T.C. Marmara Üniversitesi]
- Fernando, T. (2024). Embracing neurodiversity in education: A review of inclusive practices, policies, and pedagogies. *SchoRes Journal of Education Research*, 1(2), 75–81. <https://www.schores.org/articles/SCHORES-JER-01-009>
- Fortems, C., Hansen, B., & Glazemakers, I. (2023). Characteristics of youth in alternative education settings: A scoping literature review. *Children and Youth Services Review*, 145, 106759. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106759>

Freire, P. (2021). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed* (R. R. Barr, Ed.). Bloomsbury Academic.

Gök, F., & Akar, H. (2023). Democratic community in an alternative school in Turkey: A case study of a parent-supported primary school. *International Journal of Progressive Education*, 19(3), 138–160. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2023.590.9>

Groves, E. A., Najafichaghabouri, M., Seel, C. J., Fischer, S., Thomas, C., & Joslyn, P. R. (2023). A systematic review of group contingencies in alternative education settings. *Education and Treatment of Children*, 46(2), 145–164. <https://doi.org/10.1007/s43494-023-00095-9>

Guerrero, S., Valenciano-Valcárcel, J., & Rodríguez, A. (2024). Unveiling alternative schools: A systematic review of cognitive and social-emotional development in different educational approaches. *Children and Youth Services Review*, 158, 107480. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2024.107480>

Karaca, E. (2018). Okul terki araştırmaları: Sistematik bir analiz çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 99–112.

Kayan, M. F., & Kozikoğlu, İ. (2023). Eleştirel pedagoji ve eğitim programlarına yansımaları. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11, 1–11.

Kennedy, A. M., Haydon, T., & Plano Clark, V. L. (2023). Building student-teacher relationships in an alternative education setting: A qualitative interview study. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 67(4), 221–232. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2022.2109564>

Korkmaz, S., & Öztürk Samur, A. (2022). Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim programının okul öncesi dönemdeki çocukların yaratıcılık ve bilişsel becerilerine etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 452–488. <http://www.itobiad.com/tr/pub/issue/68190/880321>

Köseoğlu, F., & Barut, Y. (2023). Orman okulu eğitim modelinin okul öncesi dönem çocuklarının gelişimine etkisinin incelenmesi: Samsun Canik Namiye-Mümin Erol Orman Okulu örneği. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 7(14), 141–160. <https://doi.org/10.31461/ybpd.1381333>

- Marx, K. & Engels, F. (1998). *The German Ideology*. Prometheus Books: New York.
- Marx, K. (2018). *Ekonomik ve felsefi elyazmaları 1844* (Çev. Kenan Somer). Sol Yayınları.
- Moffatt, A., & Riddle, S. (2021). Where are they now? Flexi school graduates reflect on their experiences of alternative education. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13), 1463–1474. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1615564>
- Schoone, A., Bruce, J., Piggot-Irvine, E., & Turner-Adams, H. (2024). How Alternative Education teachers embarked on getting to the heart of young people’s schooling stories. *International Journal of Inclusive Education*, 28(11), 2590–2606. <https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119289>
- Sins, P. H. M., van der Zee, S., & Schuitema, J. A. (2022). The effectiveness of alternative education: A comparison between primary Dalton schools and traditional schools on outcomes of schooling. *School Effectiveness and School Improvement*, 33(2), 169–197. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1987278>
- Starnawski, M., & Gawlicz, K. (2021). Parental choice, collective identity and neoliberalism in alternative education: New free democratic schools in Poland. *British Journal of Sociology of Education*, 42(8), 1172–1191. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.1986669>
- Şahin, M. (2017). Alternatif eğitim arayışları: Başka Bir Okul Mümkün (BBOM) örneği ve topluma olası etkileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(40), 282–300.
- Şahin, T. (2017). 3. Alternatif eğitim sahte bir alternatif midir? *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 25(4), 17–29.
- Telfer-Radzat, K. (2024). Exploring alternative education: A comparison on 3 levels—Waldorf charters, non-Waldorf charters, and local public schools, as measured by the California Assessment of Student Performance and Progress. *Frontiers in Education*, 9, 1323535. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1323535>

United Nations. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. Treaty Series, 1577, 3. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>

Tracy, S. J., & Hinrichs, M. M. (2017). Big Tent Criteria for Qualitative Quality. In J. Matthes (Ed.), *The International Encyclopedia of Communication Research Methods* (pp. 1–10). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118901731.iecrm0016>

Tomaszewska-Pękała, H., Marchlik, P., & Wrona, A. (2019). Reversing the trajectory of school disengagement? Lessons from the analysis of Warsaw youth's educational trajectories. *European Educational Research Journal*, 19(5), 445-462. <https://doi.org/10.1177/1474904119868866> (Original work published 2020)

Tuncer, M. (2019). Tailoring the educational approach for at-risk youth: A case study on dropout prevention. *Milli Eğitim*, 48(223), 38–57.

Veresov, N., & Kellogg, D. (Eds.). (2019). *L. S. Vygotsky's pedological works: Volume 1. Foundations of pedology*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-5950-0>

Washington-Cobb, S. L. (2012). *Exploring the experiences of former alternative education participants: Case studies* (Doctoral dissertation, Lindenwood University). Digital Commons @ Lindenwood. <https://digitalcommons.lindenwood.edu/dissertations/468>

Yalçın, A. (2021). Okul terkine karşı bütüncül stratejiler ve çok boyutlu destek mekanizmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 27(3), 211–234.

Yin, R. K. (2016). *Qualitative Research from Start to Finish* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Publications.,

Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması uygulamaları* (Çev. İlhan Günbayı). Nobel Akademik Yayıncılık.

Xu, W., & Spruyt, B. (2022). 'The road less travelled': Towards a typology of alternative education in China. *Comparative Education*, 58(4), 434–450. <https://doi.org/10.1080/03050068.2022.2108615>