

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**BİR WALDORF ANAOKULUNUN YÖNETİCİSİ, ÖĞRETMENLERİ VE BU
OKULDAKİ ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN EĞİTİMLE İLGİLİ BAZI
KAVRAMLAR İLE WALDORF YAKLAŞIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ceren KOCA**

**Antalya
Eylül 2015**

**AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
İLKÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**BİR WALDORF ANAOKULUNUN YÖNETİCİSİ, ÖĞRETMENLERİ VE BU
OKULDAKİ ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN EĞİTİMLE İLGİLİ BAZI
KAVRAMLAR İLE WALDORF YAKLAŞIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
Ceren KOCA**

**Danışman:
Doç. Dr. Fatma ÜNAL**

**Antalya
Eylül 2015**

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu çalışma 11.09.2015 tarihinde jürimiz tarafından İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği** ile kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Hale KOÇER
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Üye (Danışman) : Doç. Dr. Fatma ÜNAL
Akdeniz Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü
Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı

Üye : Yrd. Doç. Dr. Özlem KÖRÜKÇÜ
Pamukkale Üniversitesi
Denizli Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu
Çocuk Gelişimi Bölümü

TEZİN ADI: Bir Waldorf Anaokulunun Yöneticisi, Öğretmenleri ve Bu Okuldaki Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimle İlgili Bazı Kavramlar ile Waldorf Yaklaşımına İlişkin Görüşleri

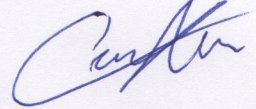
ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulununtarihinde ve..... sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ
Enstitü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

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

11/09/2015



Ceren KOCA

ÖN SÖZ

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı olacağına inandığım bu çalışmamda bilgi birikimi ve hayat tecrübesinden yararlandığım değerli tez danışmanım Doç. Dr. Fatma Ünal'a yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden ve tecrübelerinden yararlandığım değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Hale Koçer, Yrd. Doç. Dr. Nihat Bayat ve Prof. Dr. İlhan Günbayı'ya teşekkür ederim.

Çalışmalarında bana akademik anlamda her konuda destek sağlayan, bilgisini, hoşgörüsünü ve güler yüzünü hiç eksik etmeyen arkadaşlarım Mustafa Çetin, Merve Ayvalli, Neslihan Gök ve Ela Kök'e tüm yardımları için teşekkürlerimi sunarım.

Hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan, beni destekleyen, umutsuzluğa kapıldığım zamanlarda tek sözüyle beni cesaretlendiren, ellerimden tutup ayağa kaldıran ve çalışmalarım boyunca bilgisinden ve tecrübesinden yararlandığım hayat arkadaşım, ruh eşim Berkan Koca'ya ve henüz doğmasa da desteğini içimde hissettiğim ve tüm bu zorlu süreçte benimle birlikte mücadele ettiğini bildiğim minik bebeğime sonsuz teşekkür ederim.

Son olarak bugünlere gelmemde en büyük emeğe sahip olan, beni en iyi şekilde yetiştiren, aldığım her kararda arkamda olan biricik annem, babam ve abime en içten teşekkürlerimi sunarım.

Ceren Koca

ÖZET

BİR WALDORF ANAOKULUNUN YÖNETİCİSİ, ÖĞRETMENLERİ VE BU OKULDAKİ ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN EĞİTİMLE İLGİLİ BAZI KAVRAMLAR İLE WALDORF YAKLAŞIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Koca, Ceren

Yüksek Lisans, İlköğretim Anabilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Fatma Ünal

Eylül 2015, xv + 130 Sayfa

Waldorf yaklaşımının ele alındığı bu çalışmanın amacı, Türkiye’de bulunan bir Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin; çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. İkinci amacı ise; yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin okulun vizyon ve misyonuna ilişkin görüşleri ile bu okulları tercih etme nedenleri ve ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışma nitel araştırma tekniklerine bağlı kalınarak yürütülmüştür. Bu çalışmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Nisan İmece Çocuk Bahçesi Anaokulundaki çalışmaya gönüllü olarak katılan yönetici ve öğretmenler ile anaokuluna devam eden çocukların ebeveynleri oluşturmuştur.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Veriler yönetici, öğretmenler ve ebeveynler ile yapılan görüşmeler ile elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler nitel veri analiz türünden içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin Waldorf yaklaşımının çocuğa bakış açısını benimsedikleri ve çocuğu şekillendirilecek bir varlık olarak görmenin ötesinde, bir birey olarak kabul ettikleri söylenebilir. Ayrıca yönetici ve öğretmenlerin eğitim kavramını bireyin gelişiminde hayatın içinde yer alan ayrılmaz bir parça olarak ifade ettikleri; ebeveynlerin ise,

eğitimi hem bireyin gelişimi hem de toplumsalrı bir bakış açısı ile tanımladıkları görülmektedir. Mevcut çalışmada katılımcıların okul kavramına ilişkin görüşlerinde göze çarpan sonuçlardan bir tanesi okulun öğretmenler ve ebeveynler tarafından doğayla iç içe olması gereken ve sınırları olmayan yer olarak nitelendirilmiş olmasıdır. Anaokulunun misyon ve vizyonu hakkındaki yönetici, ğretmen ve ebeveyn görüşlerinin daha çok çocuğu temel aldığı ve kurumun da bu temel üzerine gelecek planları yaptığı söylenbilir. Sonuç olarak Waldorf yaklaşımının eğitimsel ilkelerinin yönetici, ğretmen ve ebeveynlerin eğitim ile ilgili kavramlara ilişkin görüşlerine yansıldığı söylenbilir.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi Eğitim, Alternatif Eğitim, Waldorf Yaklaşımı, Rudolf Steiner

ABSTRACT

THE PERSPECTIVES ON SOME EDUCATIONAL CONCEPTS AND WALDORF APPROACH OF ADMINISTRATOR, TEACHERS AND PARENTS IN A WALDORF PRESCHOOL

Koca, Ceren

Ph. D., Department of Elementary Education

Supervisor: Doc. Dr. Fatma Ünal

September 2015, xv + 130 pages

The aim of this research which subjects the Waldorf approach is to examine the perspectives of principle, teachers and parents about concept of children, school, education and teacher. Second aim is to determine why parents are choosing the Waldorf Preschool and principle, teachers and parents perspectives of mission and vision of preschool and parents perspectives of differences between Waldorf Preschool and other type of preschools. Thus this research is a qualitative study in the design of a holistic single-case. The population of the study consisted of principles, parents and teachers based on voluntarism in Nisan İmece Kindergarten.

In this study, the data were analyzed by using content analysis based on data from individual interviews. The data were encoded in the analysis and the relationships between these codes were identified.

According to the findings about the why parents are choosing the Waldorf Preschool are paralleling with the findings about principle, teachers and parents perspectives of mission and vision of preschool and parents perspectives of differences between Waldorf Preschool and other type of preschools. As well as parallel findings, effect of Waldorf approach come into prominence.

Keywords: Early Childhood Education, Alternative Education, Waldorf Approach, Rudolf Steiner

İÇİNDEKİLER

İMZA SAYFASI.....	iii
DOĞRULUK BEYANI	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.2.1. Problem Cümlesi	3
1.2.2. Alt Problemler	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar (Sayılıtlar).....	4
1.5. Sınırlılıklar.....	5
1.6. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Çocuk ve Çocukluk Kavramı	6
2.2. Eğitim Kavramı	12
2.3. Öğretmen Kavramı	15
2.4. Okul Kavramı	18

2.5. Misyon ve Vizyon Kavramı	20
2.6. Alternatif Eğitimin Doğuşu	23
2.6.1. Jean Jacques Rousseau'nun Eğitim Felsefesi	23
2.7. Alternatif Okulöncesi Eğitim Yaklaşımları.....	25
2.7.1. Montessori Yaklaşımı.....	25
2.7.1.1. Montessori Yaklaşımının İlkeleri.....	26
2.7.1.2. Montessori Yaklaşımında Eğitim Ortamı	28
2.7.1.3. Montessori Yaklaşımında Öğretmenin Rolü.....	29
2.7.1.4. Montessori Yaklaşımında Ailenin Rolü.....	30
2.7.2. Reggio Emilia Yaklaşımı.....	31
2.7.2.1. Reggio Emilia Yaklaşımının İlkeleri.....	32
2.7.2.2. Reggio Emilia Yaklaşımında Eğitim Ortamı	33
2.7.2.3. Reggio Emilia Yaklaşımında Öğretmenin Rolü.....	34
2.7.2.4. Reggio Emilia Yaklaşımında Ailenin Rolü.....	35
2.7.3. High Scope Yaklaşımı	35
2.7.3.1. High Scope Yaklaşımının İlkeleri	36
2.7.3.2. High Scope Yaklaşımında Eğitim Ortamı.....	36
2.7.3.3. High Scope Yaklaşımında Öğretmenin Rolü.....	39
2.7.3.4. High Scope Yaklaşımında Ailenin Rolü	39
2.8. Waldorf Yaklaşımı	39
2.8.1. Waldorf Yaklaşımının Felsefi Temelleri	40
2.8.2. Waldorf Yaklaşımında Antroposofik Bakış Açısına Göre Çocuk.....	43
2.8.3. Waldorf Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi.....	46
2.8.4. Waldorf Eğitimi	48
2.8.4.1. Okulöncesi Dönemde Waldorf Eğitimi.....	48
2.8.4.2. İlkokulda Waldorf Eğitimi	49

2.8.4.3. Lisede Waldorf Eğitimi.....	51
2.8.5. Waldorf Yaklaşımının İlkeleri.....	52
2.8.6. Waldorf Yaklaşımında Eğitim Ortamı.....	53
2.8.7. Waldorf Yaklaşımında Öğretmenin Rolü.....	54
2.8.8. Waldorf Yaklaşımında Ailenin Rolü.....	55
2.9. İlgili Araştırmalar.....	56

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Çalışma Grubu.....	62
3.1.1. Katılımcılar.....	63
3.2. Veri Toplama Araçları.....	64
3.2.1. Geçerlik ve Güvenirlik.....	64
3.3. Verilerin Toplanması.....	66
3.3.1. Görüşme Kayıtları.....	66
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	67

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Çocuk Kavramına İlişkin Görüşler.....	69
4.1.1. Çocuk Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri.....	69
4.1.2. Çocuk Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	69
4.1.3. Çocuk Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	70
4.2. Eğitim Kavramına İlişkin Görüşler.....	72
4.2.1. Eğitim Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri.....	72
4.2.2. Eğitim Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	73
4.2.3. Eğitim Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	74
4.3. Öğretmen Kavramına İlişkin Görüşler.....	76

4.3.1. Öğretmen Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri	76
4.3.2. Öğretmen Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri	77
4.3.3. Öğretmen Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri	78
4.4. Okul Kavramına İlişkin Görüşler	81
4.4.1. Okul Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri	81
4.4.2. Okul Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri	82
4.4.3. Okul Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri	83
4.5. Anaokulunun Misyonuna İlişkin Görüşler	85
4.5.1. Anaokulunun Misyonuna İlişkin Yönetici Görüşleri	85
4.5.2. Anaokulunun Misyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	86
4.5.3. Anaokulunun Misyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri	87
4.6. Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Görüşler	90
4.6.1. Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Yönetici Görüşleri.....	90
4.6.2. Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	91
4.6.3. Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	92
4.7. Waldorf Anaokulunu Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşler	94
4.7.1. Yöneticinin Waldorf Anaokulunda Çalışmayı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri	94
4.7.2. Öğretmenlerin Waldorf Anaokulunda Çalışmayı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri	94
4.7.3. Ebeveynlerin Waldorf Anaokuluna Çocuklarını Göndermeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri	95
4.8. Waldorf Anaokulunun Diğer Anaokullarına Göre Farklı Yanlarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri	98

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	103
5.2. Öneriler.....	112
KAYNAKÇA.....	114
EKLER.....	123
Ek 1: Katılımcı İzin Formu	123
Ek 2: Yöneticilere Yönelik Görüşme Soruları	124
Ek 3: Öğretmenlere Yönelik Görüşme Soruları	125
Ek 4. Ailelere Yönelik Görüşme Soruları	126
Ek 5: İzin Belgesi	127
Ek 6: İntihal Raporu.....	129
Ek 7: Özgeçmiş	130

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 3.1.	Katılımcıların Demografik Bilgileri.....	64
Tablo 4.1.	Çocuk Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri.....	70
Tablo 4.2.	Çocuk Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	71
Tablo 4.3.	Çocuk Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	72
Tablo 4.4.	Eğitim Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri.....	74
Tablo 4.5.	Eğitim Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	74
Tablo 4.6.	Eğitim Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	75
Tablo 4.7.	Öğretmen Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri.....	77
Tablo 4.8.	Öğretmen Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	78
Tablo 4.9.	Öğretmen Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	80
Tablo 4.10.	Okul Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri.....	82
Tablo 4.11.	Okul Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	83
Tablo 4.12.	Okul Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	84
Tablo 4.13.	Anaokulunun Misyonuna İlişkin Yönetici Görüşleri.....	87
Tablo 4.14.	Anaokulunun Misyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	88
Tablo 4.15.	Anaokulunun Misyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	89
Tablo 4.16.	Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Yönetici Görüşleri.....	91
Tablo 4.17.	Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	92
Tablo 4.18.	Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	93
Tablo 4.19.	Yöneticinin Waldorf Anaokulunda Çalışmayı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	95

Tablo 4.20.	Öğretmenlerin Waldorf Anaokulunda Çalışmayı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	96
Tablo 4.21.	Ebeveynlerin Waldorf Anaokuluna Çocuklarını Göndermeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri.....	97
Tablo 4.22.	Waldorf Anaokulunun Diğer Anaokullarına Göre Farklı Yanlarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri.....	100

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanların en temel haklarından biri olarak kabul edilen eğitim ve öğrenim hakkına, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi'nde yer verilmiş ve bu hak Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi'nin birçok kararına konu olmuştur. Eğitim ve öğrenim hakkına, söz konusu Sözleşme'nin 1 no"lu Ek Protokolü'nün 2. maddesinde yer verilmiştir. Buna göre; "Hiç kimse eğitim hakkından yoksun bırakılamaz. Devlet, eğitim ve öğretim alanında yükleneceği görevlerin yerine getirilmesinde, ana ve babanın bu eğitim ve öğretimin kendi dinî ve felsefî inançlarına göre yapılmasını sağlama haklarına saygı gösterir" ifadesi yer almaktadır. Bu açıdan bakıldığında zaman eğitim topluma ve bireye sağladığı katkılar nedeniyle karşılanması beklenen bir ihtiyaç durumu ve dolayısıyla bir devlet hizmeti olarak kabul edilebilir.

Ülkelerin eğitim sistemleri pek çok unsurdan etkilenmektedir. Oluşturulan eğitim sistemi ülkelerin geleceği ile ilgili olmakla beraber geçmişinden de etkilenmektedir. Bu nedenle eğitim sistemini iyileştirmek ve geliştirmek adına atılacak her adım, sistemin geçirdiği tarihsel süreçten bağımsız olmamaktadır. Dolayısıyla eğitim sisteminin geçirdiği evreleri ve tarihsel süreci iyi analiz edebilmek önem taşımaktadır.

Bu tarihsel süreç içerisinde eğitim alanında en önemli değişim, özgürlükçü düşüncenin etkisi ile eğitim anlayışının değişme göstermesidir. Bu bağlamda XVIII. yüzyılda özgürlükçü düşüncelerin gelişmesi ile birlikte eğitim de özgürlükçü düşüncelerden etkilenmiş ve özgürlükçü anlayışlar eğitim alanında da egemen olmaya başlamıştır. Eğitime özgürlükçü anlayışı kazandıranların başında ise Fransız düşünür Jean Jacques Rousseau (1712- 1778) gelmektedir. Rousseau'ya göre eğitim özgürlüğü, kişiliği ve yaşamı temele alabilecek şekilde düzenlenmelidir. O, eğitim sürecinde çocuğun, kişiliğinin oluşması ve kendine özgü yeteneklerinin ortaya çıkarılması için özgür bırakılması gerektiğini iddia eder. Rousseau'nun savunduğu

bu özgürlükçü anlayışı ilk defa İsviçreli eğitimci Johann Heinrick Pestalozzi (1746-1827) uygulamaya koymuştur. Onun ülkesinin çeşitli köylerinde açmış olduğu okullarda çocuklar, hiçbir engelle karşılaşmadan özgürce hareket etmişlerdir. Ancak Pestalozzi'nin bu uygulamaları maddi imkânsızlıklar nedeniyle uzun sürmemiş ve okulları kısa sürede kapanmıştır. Pestalozzi'nin okullarını ziyaret eden ve onun düşüncelerini olgunlaştıran Alman eğitimci Friedrich Wilhelm Froebel (1782- 1852) de eğitimin öncelikle özgürlüğün elde edilmesini amaçlaması gerektiğini savunmuştur. Ona göre, bu her şeyden önce çocuklara hareket özgürlüğü vermekle mümkündür. Bu düşüncelerini hayata geçiren Froebel 'çocuk bahçesi' adı altında eğitim tarihinin ilk anaokullarını açmıştır.

Rousseau'nun pedagojiye kazandırdığı özgürlükçü anlayışı daha da ileriye götüren Rudolf Steiner'in, Waldorf yaklaşımını Avrupa ve dünyanın geri kalanı çok zorlu ekonomik bir dönem geçirirken geliştirmeye başlaması tesadüf değildir. Çünkü Birinci Dünya Savaşı sonrasında Almanya bir yıkıntı halindeydi ve orada yaşayanlar ise ülkelerini yeniden inşa etmek zorunda kalmıştı. Steiner (1965, 1993, 1995) derslerinde öğretmenlerin entelektüel gelişime gösterdiği önem kadar yaratıcılığa ve ahlaki yargılara da önem göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Böylelikle öğrencilerin fiziksel, duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarını dengeleyecek bütünsel bir eğitim sunulacağını ifade eder. Bu durumda her bir çocuğun farklılıkları takdir edilecek ve çocuk kendi ilgileri doğrultusunda, kendi hızında gelişebilecektir (Wilson ve Wierbicki, 1988). Steiner (1995). Steiner öğrencilerin güzelliğe, iyiliğe ve doğruluğa karşı saygısını uyandıracak, benzersiz bir öğretmen-öğrenci ilişkisi ile akademi ile sanatı bütünleştirecek bir müfredat geliştirilmesini önemsemektedir. Böyle bir müfredatın ve eğitim şeklinin, daha ahlaki ve sosyal reformlara ihtiyaç duyulan bir dünyada daha insanı bir topluluk yaratacağını düşünmektedir.

Alternatif eğitim yaklaşımları dünya genelinde yaygın olarak uygulanan farklı eğitim modelleridir. Türkiye'de yaygın olmamakla birlikte alternatif eğitim yaklaşımlarını temel alan farklı eğitim modelleri uygulanmakta ve gün geçtikçe daha fazla alternatif eğitim kurumu açılmaktadır. Waldorf yaklaşımı da dünya genelinde yaygın bir şekilde uygulanan alternatif eğitim yaklaşımlarından biridir. Türkiye'de yeni oluşum gösteren bu eğitim yaklaşımı ve felsefesi ile ilgili yapılan detaylı bir araştırma bulunmamaktadır. Yapılan bu araştırmada bu okullarda çalışan yönetici ve

öğretmenlerin de Waldorf yaklaşımının felsefesini içselleştirilmiş olmaları beklenmektedir. İçselleştirilen felsefenin, o kişinin eğitime yönelik bakış açısını da etkilemesi beklenmektedir. Aynı şekilde bu okullara çocukları devam eden ebeveynlerin de yine aynı doğrultuda yaklaşımın felsefesi ile paralellik gösteren bir eğitim anlayışlarının olması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın iki temel amacı vardır. Birincisi bir Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin; çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşlerini incelemektir. İkinci amacı ise; yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin okulun vizyon ve misyonuna ilişkin görüşleri ile bu okulları tercih etme nedenleri ve ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.2.1. Problem Cümlesi

Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin; çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşleri nelerdir; ayrıca yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin okulun vizyon ve misyonuna ilişkin görüşleri ile bu okulları tercih etme nedenleri ve ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2.2. Alt Problemler

1. Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin;

- Çocuk kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Eğitim kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Öğretmen kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?
- Okul kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin okulun vizyon ve misyonuna ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Yönetici ve öğretmenlerin Waldorf anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenleri nelerdir?
4. Çocuğunu/ çocuklarını Waldorf anaokuluna göndermeyi tercih eden ebeveynlerin bu okulu tercih etme nedenleri nelerdir?
5. Ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de genel olarak alternatif eğitim modelleri ve bir alternatif eğitim modeli olan Waldorf yaklaşımı hakkında yapılan araştırmaların sınırlı olması nedeniyle, bu çalışma önemli bir kaynak olacaktır. Bu çalışma, Türkiye’de Waldorf yaklaşımını uygulayan bir anaokulundaki yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşleri, ile okulun vizyon ve misyonuna ilişkin görüşlerinin yanısıra yönetici ve öğretmenlerin bu okulda çalışma nedenleri ile ebeveynlerin bu okulu tercih etme nedenleri ve ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşlerini inceleyen ilk araştırma olması nedeniyle Waldorf yaklaşımı konusunda yapılan tartışmalara ve yapılacak araştırmalara da katkıda bulunabilir ve bu okulların uygulamalarına yönelik fikir sahibi olunmasını sağlayabilir. Ayrıca Waldorf yaklaşımının uygulamaları ile yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin görüşleri arasında bağlantı olup olmadığını belirleyebilmek adına önemlidir.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

- Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin görüşme sorularına içtenlikle cevap verdikleri düşünülmektedir.
- Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin görüşme sorularını tam ve doğru olarak anladıkları kabul edilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma verileri, İstanbul'da faaliyet gösteren Waldorf yaklaşımını uygulayan bir anaokulundan elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Bu araştırmanın verileri, görüşme formunda yer alan sorularla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Waldorf Yaklaşımı: Waldorf yaklaşımı 1919 yılında Rudolf Steiner tarafından geliştirilen, çocukların sosyal, duygusal, ruhsal, ahlaki, fiziksel ve zihinsel açılardan dengeli bir biçimde ve çok yönlü olarak gelişebilmesini hedefleyen ve eğitimi bir sanata dönüştürmeyi amaç edinen bütüncül bir yaklaşımdır.

Misyon: Misyon, bir işletmenin varlığının temel amacı, gelecekte olmak istediği yer, şu andaki durumu, toplumdaki imajı ve dünya görüşüdür.

Vizyon: Vizyon, bir işletmenin geleceğini resmeden bildirgedir. İşletmenin gelecekte hangi konumda olacağını, hangi konumda olmak istediğini veya geleceğe dair olabilesi gerçekçi hedefini açıklar.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çocuk ve çocukluk kavramı, eğitim, öğretmen ve okul kavramı ile misyon ve vizyon kavramları ve okulöncesi dönemde uygulanan farklı eğitim yaklaşımları ve Waldorf yaklaşımının felsefi temelleri, Waldorf yaklaşımı ve okulöncesi dönemde Waldorf yaklaşımının özellikleri yapılan literatür taraması ışığında açıklanacaktır.

2.1. Çocuk ve Çocukluk Kavramı

“Çocuk kimdir? Çocukluk dönemi ne zaman başlar, ne zaman sona erer?” bu soruların cevapları son iki-üç yüzyıldır bulunmaya çalışılmıştır. Bununla beraber tarihin her devrinde “çocuk” özel bir ilgiye gereksinim duyan nadir varlıklar olarak kabul edilmektedir.

Terim olarak çocuk, bebeklik ile ergenlik arasındaki gelişme döneminde bulunan oğlan veya kız, küçük yaştaki oğlan ya da kız anlamlarına gelmektedir (Türk Dil Kurumu, 2015). İnsanoğlunun çocukluk devresi, sıfır saat olan doğumla başlar ve yaklaşık 25 yaşına kadar sürer. Ancak bazı kaynaklar çocukluğu, gençlikten önce gelen ve buluş ile sona eren bir çağ olarak da kabul etmektedir (Enç, 1976). Yasal açıdan da çocuk kavramı denilince, henüz reşit sayılmamış ergenler, 11-18 yaş grubu kastedilmektedir (Yavuzer, 1993). Çocukluk süreci sürekli değişim gösteren ve ilerleyen bir olgunlaşma çağı olarak görülmektedir. Bu süreç çocukluğun diğer dönemlerden ayırt edilebilen farklı özellikleri olan bir dönem olarak ifade edilebilmektedir. Çocuk yaygın bir anlayışa göre bebekliğin sona erdiği 18. aydan başlayarak ergenlik döneminin başladığı 12-14 yaşlarına kadar süren bir evredir. Bununla beraber çocukluk çağı, bir coğrafi bölgeden diğerine, zamandan zamana, ülkeden ülkeye, bölgeden bölgeye, hatta insandan insana değişiklik gösteren bir süreç olarak ifade edilmektedir (Tuncay, 1995).

Modern toplumda egemen çocuk anlayışı, bazı farklı görüşlere dayanır. Buna göre çocuklar, yetişkinlerden farklı biyolojik bir kategori oluşturmaktadır; yetişkinlik bir kazanımdır dolayısıyla çocuklar yetişkinliğe hazırlanmalı ve çocukların yetişkinliğe hazırlanmasının sorumluluğu yetişkinlere ait olması gerektiği savunulmaktadır (Tan, 1994). Bu varsayımlardan hangisi kabul edilirse edilsin, çocukların zayıflığı ve masumiyeti vurgulanmaktadır. Ancak, çocukluk geniş bir toplumsal sistemin ürünü ve o sistemin sürekliliğini sağlayan bir deneyim olarak tanımlanmamaktadır (Poster, 1989). Rosche (1999), “Çocuklar hakkında söyleyip yaptığımız her şey, aslında yetişkinler olarak kendimiz hakkında, bu dünyada kendimizi nereye yerleştirdiğimiz ve ne yapmak istediğimiz hakkındadır,” diyerek, “yetişkin-çocuk” ilişkisine başka bir açıdan bakılmasını sağlamıştır. Psikanalitik ve yapı çözümçü bir akıl yürütme ile yaklaşıldığında, “toplumsal öteki” diye konumlandırılan ‘çocuk’, aslında insanın içindeki yüzleşilmeyen, başedilmeyen ‘öteki ben’in temsilcisidir. Dolayısıyla, ‘yetişkin’ ve ‘çocuk’ bir karşıtlık olarak kurulduğunda, bu karşıtlığın öteki tarafına atılan çocuklara güvenilmiyor demektir. Alankuş’a göre (2007) çocuğun ne olmasını istediğimizi söylediğimizde, aslında kendimizin ne olduğunu söylemiş oluruz. Yani ‘eksik-birey olarak çocuk’ imgesi insanın öz imgesinin bir yansımasıdır ve çocuğu disipline sokmak adına üzerinde kurulmaya çalışılan iktidar da aslında, insanın kendini kontrol etmek için oluşturduğu bir mekanizmadır. Bu noktada önemli olan, ötekinin farklılığına saygı duymayı öğrenerek, aslında insanın kendi içindeki farklıya, kendi çocukluğuna saygı duymak anlamına da gelecek bir etiğin oluşturulmasıdır (Alankuş, 2007).

Bu etikte, Tuncel’in (1997) de belirttiği gibi, çocukluğun da yetişkinlik gibi bir süreç olarak görüldüğü, yetişkinleri ve çocukları hiyerarşik bir ilişki içinde değil, karşılıklı bağımlılık ilişkisi içinde tasarlayan bir süreçten söz edilmektedir.

Çocuk Kavramının Tarihsel Gelişimi

Tarihsel açıdan değerlendirildiğinde, çocukluk doğal bir gerçeklik değil, toplumsal-kültürel bir yapıdır (Onur, 1994). Hem toplumsal bir kategori hem de psikolojik bir koşul olarak “çocuk / çocukluk” Batı’da Rönesansla birlikte yani 16. yüzyılda ortaya çıkmış bir orta sınıf icadı olarak sayılmıştır. Bu “icat” ile matbaanın bulunması ve yaygınlaşması arasında yakın bir ilişki kurulmuştur. Çünkü matbaa yayınları ile

birlikte ‘okuma yeterliliğine’ dayanan yeni bir yetişkin tanımlaması ve bu doğrultuda ‘okuma yetersizliğine’ dayanan yeni bir “çocuk anlayışı” ortaya çıkmıştır. Bebeklik konuşmanın becerildiği noktada sona ererken, çocukluk okumanın öğrenilmesiyle başlıyor olarak kabul edilmiştir. Böylelikle “çocuk” okula gitmeyle birlikte tanımlanmaya başlanmış; “erkek öğrenci” sözcüğü ile “çocuk” sözcüğü eşanlamlı duruma gelmiştir (Postman, 1995). Yani “ilk çocuklar” ya da olduğu kadarıyla çocukluk imtiyazlarına sahip olanlar “erkek” çocuklar olmuşlardır.

Çocukluğun tarihi üzerine yapılan araştırmalarda, ortaçağda günümüzdeki gibi bir çocukluk anlayışının olmadığı, modern çocukluk anlayışının 19. Yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın başlarında kurumlaştığı kabul edilmektedir. Ortaçağda çocuklar, küçük yetişkinler; çocukluk da çabucak biten ve unutulmuş, geçici bir çıraklık evresi olarak görülmüştür. (Franklin, 1993).

17. yüzyıldan önce, çocuklar küçük yaşlarından itibaren ana babalarına yardım ederek veya çırak olarak yetişkinlerin dünyasındaki yerlerini alıyorlardı. Bu nedenle Ortaçağ’da çocukluk yedi yaşında sona eriyordu. Ailenin iş yaşamı için çocuklar bu yaşlarda gerekliydi. Bu nedenle çocuğun tüm dünyasını “çok çocuklu ortaçağ ailesi” oluşturuyor ve sınırlıyordu (Doğan, 2000). Holt’a (2000) göre, yoksul ailelerin küçük mekanlarda yaşaması, varlıklı ailelerin yaşamlarında ise bugünkü anlamıyla mahremiyetin söz konusu olmaması nedeniyle çocukların yaşamının yetişkinlerin yaşamıyla iç içe olması kaçınılmazdı. Ayrıca, çocuklar yedi yaşından itibaren yetişkinlerin anlayabildiği ve söyleyebildiği her şeyi anlayabiliyor ve söyleyebiliyor olarak kabul ediliyordu. Çocuğun bir an önce yetişkin yaşamına girmesi çocuktan beklenen en önemli toplumsal ödev olarak görülüyordu. Başka bir ifadeyle çocuklar, annesinin ilgisi olmadan yaşamaya başlar başlamaz, yetişkinler toplumuna ait olmak zorunda kalıyordu. Yani, çocuğun yetişkin yaşamına girmesi çocukluğun kısa sürede son bulması anlamına gelmekteydi (Doğan, 2000).

Çocukluğun tarihi araştırmalarının öncüsü sayılan Aries’e göre ortaçağda “çocukluk duygusu” eksikti, çocuğu yetişkinlerden ayıran özellikler hakkında hiçbir şey bilinmiyordu. Bu nedenle ortaçağda çocukluk kavramı yer almamış, çocukluğun keşfi için 17. ve 18. yüzyılı beklemek gerekmişti (Akt: Onur, 2007). 17. yüzyılda, çocukların yetişkinlerden farklı bir sosyal kategori olduğu düşüncesi ilk olarak asiller

arasında ortaya çıkmış ve çocukların yetişkinler dünyasından uzaklaşması ahlaki eğitim amaçlı, kamuya ait okulların açılması ile başlamıştır. Ortaçağ'da ise aynı ortamları paylaşan çocuklarla yetişkinler arasında bilinç düzeyinde fark olmadığı kabul görüyordu. Rönesans'tan önce, çocuklar çağdaş sanatta küçük yetişkinler olarak betimleniyorlardı ve bu, onların toplumdaki rollerini yansıtıyordu (Postman,1995).

Ayrıca, yetişkinlerle çocukların yaşamlarının iç içe olması ve bu ilişki içerisinde mahremiyetin yer almamasının önemli bir nedeni olarak ortaçağda okullaşmanın ve okuryazarlığın olmayışı gösterilebilir. Yalnızca okuma, gözlenmemiş, soyut bir dünyayı anlamayı olanaklı kılabilir. Yine Postman'a (1995) göre, ekonomi, politika, din ve diğer faktörler çocukluğun yönelimini etkilese de; sadece okuryazarlık çocukluğu yaratma ya da silme gücüne tek başına sahiptir. Bu nedenle matbaanın bulunması çocukluğun tarihinde bir dönüm noktasıdır. Matbaayla birlikte okuryazar insanın toplumsal yaşama dahil olması yeni bir yetişkinlik durumunu icat etmiştir. Çocuklar yetişkin olabilmek için okuma yazma bilmek, yetişkinliği kazanmak zorunda kalmışlardır. Böylece, çocukların günlük yaşamlarında, cinsel ilişkilerinin azaltılması, çalışma yaşamından uzaklaştırılmaları ve eğitime yöneltilmeleri gibi önemli değişiklikler olmuştur. Her ne kadar Postman ve Aries, matbaayla değişen eğitim anlayışını çocukluğun tarihinde dönüm noktası olarak görmüşlerse de, tarihçiler çocukluğun dönüşümünün nedenleri konusunda uzlaşmamaktadır. Örneğin, Hoyles, Plumb ve Firestone, çocukluğun ortaya çıkışının nedenlerini feodaliteden modern ulus devlete uzanan süreçte yaşanan toplumsal dönüşüme bağlamaktadır (Tan, 1994). Onur'un (1994) belirttiği üzere çocuk hep var olmuştur, fakat yeni olan çocukluk olarak düşünülebilir. Dolayısıyla çocukluğun ortaya çıkışı, Aydınlanma dönemi sonrasında tüm toplumsal kurumlarda yaşanan dönüşümle ilişkilendirilebilir. Çocukluk tanımlanmaya çalışılırken, ekonominin tarımdan sanayiye kayması, burjuvazinin ortaya çıkması, burjuvazinin ortaya çıkışıyla değişen toplumsal iktidar rolleri, üretim ilişkilerindeki dönüşümün devleti ve bireyi yeniden tanımlayan işlevi gözden kaçırılmaması gerekmektedir.

Dönemin koşullarında değişen çocuk anlayışının kendisini en çok eğitim anlayışında gösterdiği farkedilmektedir. Rönesans döneminde, yaşa önem verilmeden, yaşam boyu sürecek bir etkinlik olarak değerlendirilen eğitim, 17. yüzyıldan itibaren,

çocukları ve ergenleri yetişkinlerin dünyasından uzak tutmaya çalışmış, çocukların eğitim sürelerinin uzamasını sağlamıştır. Zira, değişen toplum eğitilmiş iş gücüne, devlet de yurttaşta ihtiyaç duymaya başlamıştır (Bauman, 1996). Böylece yetişkin dünyasından uzaklaştırılan çocuk, zayıflık, akıl dışılık, çaresizlik ve bağımlılık gibi negatif özelliklerle birleştirilmiş; çocuklar, tatlılıkları, basitlikleri ve komiklikleriyle yetişkinlerin eğlence ve rahatlama kaynağı haline gelmiştir (Heywood, 2003).

Modern çocuk anlayışı, 19. yüzyılın ikinci yarısına dek gelişerek toplumsal bir gerçeklik haline gelmiş; yüzyılın bitimine doğruysa toplumsal ve ekonomik sınıflaşmayı aşan bir ideal, herkesin doğuştan kazandığı bir hak olarak dikkate alınmaya ve kaçınılmaz biçimde kültürel bir ürün değil, biyolojik bir kategori olarak tanımlanmaya başlanmıştır. Dolayısıyla, modern çocuk anlayışının, matbaanın bulunması, bilimsel ilerlemeler, ulus devletin ortaya çıkışı, dinsel özgürlükle birlikte hem toplumsal bir yapı hem de psikolojik bir koşul olarak ortaya çıktığı, günümüze kadar desteklendiği söylenebilir (Postman, 1995). Günümüzde, biyolojik bir kategori olarak değerlendirilen çocukluğun, farklı toplumlarda farklı algılanarak ve onların biyolojik algılanışı ve anlamlandırılışının kültürel olduğu kabul edilerek; çocukluk, sınıf, toplumsal cinsiyet, etnik köken gibi toplumsal yapının değişkeni olarak diğer değişkenlerle birlikte düşünülmektedir (Heywood, 2003). Modern toplum, kendisinden önceki toplumlara oranla daha fazla çocuk merkezlidir ve çocuklarla yetişkinlerin dünyası keskin sınırlarla ayrılmıştır (Spring, 1997). Buna rağmen, “modern toplumda çocuk kimdir?” sorusunun yanıtını vermek görüldüğü kadar kolay değildir. James ve Prout çocuğun tanımı yapılmadan önce, çocukluğun araştırılmasında yeni sosyolojik yaklaşımların aşağıda yer alan şu önemli noktaları benimsediğini savunmaktadırlar (Akt: Onur, 2007). Bunlardan ilki, çocukluğun herhangi sabit bir döneme ait evrensel bir deneyim olmaktan çok, tarihsel olarak değişen toplumsal ve kültürel bir yapı olduğudur. Çocuk insan gruplarının doğal ve evrensel bir özelliği değil, toplumların özel ve yapısal bir bileşeni olarak ortaya çıkmaktadır. Çocukluk ve yetişkinlik arasındaki ayrım çizgisi farklı tarihsel dönemlerde büyük farklılıklar içermektedir. Bu farklılığın temel ekseni, çocukluğun, kendine özgü özellikleri olan kavramsal ve toplumsal bir kategori olarak kurulmasıdır. Çocukluk, sürekli bir değişiklik ve ilerleyen bir olgunlaşma çağıdır. Dolayısıyla bugünkü çocuk anlayışı da değişebilecektir. Nitekim Bukatko ve

Daehler'e göre, çocukluk ile yetişkinlik arasındaki göreceli ayırım günümüzde erozyona uğramış, aydınlanma öncesindeki belirsizliğe dönülmüştür. Korunmuş, kurumsallaştırılmış, "yetişkinleştirilmiş" bir çocukluğun en önemli göstergeleri, günümüzde çocukların ve yetişkinlerin giysilerinin, oyunlarının beslenme biçimlerinin yeniden birbirine benzemesidir. Dahası, bazı çocuklar yetişkinlerin dünyasına vaktinden evvel dahil olmakta, yetişkinlerin sorunu kabul edilen alkolizm, madde bağımlılığı, şiddet ve cinsel suçlar çocukların dünyasında da görülmektedir (Akt: Onur, 2007). İkincisi, çocukluk toplumsal çözümlemenin bir değişkenidir. Kültürlerarası araştırmalar tek ve evrensel bir çocukluk değil, çeşitli çocuklar olduğunu göstermektedir. Hatta, aynı ülkenin yasalarınca, insanlar kimi faaliyetler için küçük kabul edilirken, kimi faaliyetler için yeterince büyük sayılabilmektedir. Tutarsızlığın bir başka boyutu da yetişkin çocuk ayırım çizgisinin farklı cinsiyetler için farklı belirlenmesidir. Çocukluğun ortaya çıktığı dönemde gelişen burjuvazi, yalnızca erkek çocuklarının yenilikçi tarzda eğitilmesini istemiştir. Böylece erkek çocukları, toplumdaki hızlı değişimlerle başa çıkabilecek, geleceğin girişimci yurttaşı olabilecektir. Kız çocuklarının eğitilmesine gerek duyulmamıştır (Franklin, 1993). Dolayısıyla kız çocukları çocukluktan dışlanmışlardır. Üçüncüsü, çocukların toplumsal ilişkileri ve kültürleri yetişkinlerin bakış açısından bağımsız olarak kendi başına araştırılması gerekmektedir. Dördüncüsü, çocuklar toplumsal yapıların ve süreçlerin edilgen öznesi olarak değil, tam tersine etkin özneler olarak kabul edilmelidir. Son olarak beşincisi, etnografi, çocukluğun araştırılmasında yararlı bir yöntem bilimidir. Bu yaklaşım sosyolojik bilginin üretimine çocukların daha fazla katılmasını sağlar.

Çocukluğa ilişkin temel noktalardan en önemlileri, çocukların, negatif bir biçimde 'yetişkin olmayanlar' olarak tanımlanması ve çocuk teriminin kronolojiden çok iktidarla ilgili olmasıdır. Çocukluk, bebeklikten on sekiz (kimi ülkelerde on dokuz, yirmi, yirmi bir) yaşına kadar geniş bir yaş dönemini kapsamakta, birbirinden oldukça farklı yetenekleri, gereksinimleri ve potansiyelleri içermektedir. Oysa bu farklılıkların üzeri bütün genç insanların "çocuk" oldukları ve yetişkin faaliyetlerini yerine getiremeyecekleri varsayımıyla örtüşmektedir (Franklin, 1993). Tüm bu bilgiler ışığında çocuk ve çocukluk kavramının toplumsal değişim ve gelişimlere bağlı olarak çeşitli aşamalardan geçtiği ve değişip, geliştiği söylenebilir.

2.2. Eğitim Kavramı

Bir sistemler bütünü olan eğitimin birçok düşünür ve eğitimci tarafından yapılmış tanımları vardır. Tyler (1950)'a göre eğitim kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir. Ertürk (1972) ise eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ele almıştır. Yıldırım (1983), insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır ve karakter gibi önemli sayılan kişilik özellikleri yönünden belli değişmeler sağlamak amacıyla yürütülen düzenli bir etkileşim olarak tanımlamaktadır. Özçelik (1981)'e göre ise eğitim kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişmeler meydana getirme süreci olarak ifade edilmektedir.

Sönmez (2009), tüm bu farklı tanımların temelinde eğitimin şu özelliklerinin yattığını ileri sürmektedir;

1. Nesne (obje) olarak insanın alınması,
2. Nesnenin halihazırdaki durumunun yetersiz kabul edilmesi,
3. Nesnenin istendik yönde değiştirilmesi,
4. İstendik yönde değişimin gerçekleşmesi için çevrenin düzenlenmesi- tutarlı, etkin araç, gereç, strateji, yöntem, teknik vb. gibi uyarıcıların devreye sokulması,
5. Nesnenin istendik davranışları (hedefleri) kazanıp kazanmadığının yoklanmasının gerekliliği özelliklerini ifade etmektedir.

Tüm bu tanımların oluşmasında eğitimin tarihsel süreci ve bu süreçte geçirdiği evrelerin etkili olduğu söylenebilir.

Bir ülkenin eğitim sisteminin başarısı eğitim sürecini tamamlayan bireyleri piyasa şartlarının gerektirdiği tür ve düzeylerde donatarak verimliliklerinin ve kazançlarının artmasına yaptığı katkı ile değerlendirilmektedir (Çalışkan, 2007). Bu durum eğitimin toplumsal işlevinin yanı sıra ekonomik işlevinin de önemini göstermektedir. Aileden sonra bireyin yaşamındaki en önemli sosyal kurumlardan biri olan eğitim, sosyoloji literatüründe “işlevselci” (fonksiyonel) ve “çatışmacı” kuramlar

aracılığıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Söz konusu kuramlar çalışmanın içeriğiyle ilişkili olduğu için bu kuramlara kısaca değinilmesinde fayda görülmektedir. İşlevselci teoriye göre eğitimin açık ve gizli olmak üzere 2 işlevi bulunmaktadır. Açık işlevler bireylerin topluma uyum sağlamasına yarayan işlevleri ifade ederken, gizli işlevler açıklanmayan veya bilinmeyenler şeklinde ifade edilir ve bu işlevler bazen açık işlevlerden daha büyük önem taşıyabilir. Bu nedenle gizli işlevlerin de farkında olunması gerekir. Kültürel birikimin yeni nesillere aktarılması, ekonominin ihtiyacı olan sayı ve nitelikte işgücünün yetiştirilmesi gibi toplumsal, kültürel, siyasal konular eğitimin açık işlevini ifade ederken, geçici olarak işsizliğin azaltılması, yeni sosyal ilişkilerin kurulması gibi etkiler eğitimin gizli işlevleri arasında yer almaktadır. Ayrıca eğitim suç oranlarının ve uyuşturucu bağımlılığın azaltılması, doğum kontrolü gibi pek çok sosyo-patolojik durumun aşılmasında da önemli katkılar sağlamaktadır (Akin, Şimşek ve Erdem, 2007). İşlevselci yaklaşımı savunanlar eğitimin toplumsal işlevine odaklanmaktadır. Onlara göre çağdaş toplumlarda eğitimin iki işlevi vardır. Bunlardan ilki seçme işlevidir (Tezcan, 1993). Toplumsallaşma sürecini gerçekleştiren eğitim kurumu, bireye sadece toplumsal değerleri ve becerileri kazandırmakla kalmaz; bunun yanında bireyin toplumdaki yerini belirleme ve seçme işlevine de sahiptir (İnal, 1991). Böylece yetenekli kişileri diğer bireylerin arasından seçerek bu kişilerin en zor konumlara gelmesini sağlayıp modern toplumlardaki ekonomik işlevini de yerine getirmiş olur. Diğer bir ifadeyle eğitim öğrencileri farklı meslek alanlarına seçmekte kimi üniversiteye gidip kimin gidemeyeceğini belirlemektedir. Buna göre kişinin konumu ailenin yapısına ya da gelir durumuna göre değil bireyin çaba ve yeteneğine bağlı olarak belirlenmektedir. Diğer deyişle okullar toplumda “fırsat eşitliğini” sağlamaktadır. Eğitimin ikinci işlevi ise bireyleri toplumsallaştırmadır. Ekonomik gelişmenin sağlanması için bilgiye giderek daha çok ihtiyaç duyan toplumlarda okullar aracılığı ile gereken bilişsel beceri ve normlar öğretilmektedir (Tan, 1990). İşlevselci yaklaşımı savunanların bir kısmı eğitimin seçme işlevini savunurken bir kısmı daha çok toplumsallaşma işlevi üzerinde durmuştur. İşlevselci paradigma denince akla gelen ilk kişi Durkheim, eğitimin toplumsal rolü üzerine vurgu yapmıştır. Durkheim’a göre eğitimin görevi şu şekilde özetlenebilir (İnal, 1991);

- Bireyin yetenek ve potansiyellerini onların kendileri için değil, toplumun gereksinim duyduğu yetenek ve kapasiteleri çerçevesinde geliştirmek,
- Bireyleri, içinde buldukları belirli çevreye hazırlamak,
- Toplumun gereksinimlerini karşılamak,
- Genel olarak toplumu korumak ve geliştirmektir.

Weber'e göre ise eğitim, bireylerin gelecekte toplumsal yapı içinde alacakları statüyü belirleme açısından önem taşımaktadır. Diğer deyişle eğitimi kişi ve grupları bürokrasi ve toplumsal tabakalaşma içinde alacakları yere önceden hazırlama çalışmaları olarak görmektedir. Bu yönüyle Weber, Durkheim'in eğitim anlayışından biraz daha farklı olarak konuya toplumsalcı bir bakış açısıyla değil, bireysel açıdan bakmaktadır (Akın ve diğerleri, 2007). Mill, Kant, Spencer gibi düşünürler ise eğitimin rolünü açıklamada toplumu değil bireyi temel almışlardır. Onlara göre eğitimin amacı bireyin yeteneklerini ya da becerilerini en üst seviyeye çıkarmaktır.

Çatışmacı kuramın temelini Marksist yaklaşım; diğer bir deyişle Marks ve Engels'in çalışmaları oluşturmaktadır. Bu kuramda eğitim kapitalist düzenle ilişkilendirilmiş ve bu düzenin devamını sağlayan bir araç olarak görülmüştür. Bu kuramı savunanlar tarafından eğitimin dört öncelikli role sahip olduğu belirtilmektedir. İlki, eğitimin kapitalist bir toplumda, statülerin korunmasına yönelik bir amaç gütmeye rolüdür. İkinci rol, toplumsal yapıya uygun olan değerlerin, normların ve davranışların herkese benimsetilmesidir. Üçüncü rol, eğitimin, kapitalist gelişmenin sağlanması için gerekli teknolojik yenilikleri yaratabilen kişilerin yetiştirilmesidir. Son olarak da, her iş düzeyine uygun olan rollerin, bireylere benimsetilmesi ilişkin roldür (İnal, 1991). Kurama göre toplum, denge halinde değildir; aksine ekonomik ya da kültürel üstünlüğü ellerinde bulunduranlarla bu güce sahip olmak isteyen gruplardan ya da sınıflardan oluşan çatışmacı bir sistemdir ve bu sistemde eğitim, gücü elinde bulunduran grupların güçlerini sürekli kılmak için kullandıkları bir araçtır (Dinçer, 2003). Onlara göre toplumu oluşturan gruplar arasında karşıt çıkarılara dayalı temel bir çatışma vardır ve bu çatışma toplumun temelini oluşturmaktadır. Tarafların eşit olmadığı bu toplumda eğitim, tarafların kendi egemenliklerinin devamı için kullanılmaktadır. Eğitimin temel amacı mesleğe yönelik eğitim vermek değil; uygun

değerlerin benimsetilmesi yoluyla mevcut düzenin devamlılığını sağlamaktır (Tan, 1990).

Althusser, kapitalist toplumun Devlet Aygıtı'nı, Baskıcı ve İdeolojik Devlet aygıtı olmak üzere 2' ye ayırmıştır. Baskıcı devlet aygıtı yargı, yasama, yürütme, polis ve ordudan oluşmaktadır ve sınıf mücadelesine egemen sınıf adına müdahale etmektedir. İdeolojik devlet aygıtı ise din, eğitim, aile, siyaset, iletişim araçları, hukuk vb. den oluşur ve görevi mevcut ideolojiyi yaymak, insanları ikna etmektir. Üstyapının parçası olan eğitim sistemi, alt yapı tarafından biçimlendirilir. Bu nedenle eğitim kapitalist egemen sınıfın çıkarlarına uygun hizmet etmektedir. Diğer yandan egemen sınıfın varlığını sürdürmesi için iş gücü yeniden üretilmektedir. Eğitim ile iş gücü arasındaki bu etkileşime bağlı olarak kapitalist toplumda eğitimin görevi kapitalist sisteme uygun işgücü yetiştirmektir (Tezcan, 1993).

İşlevselci teori ile çatışmacı teori arasındaki farklar 3 noktada özetlenebilir; İşlevselci teoriyi savunanlar, okulu toplumsal değerlerin öğretildiği bir yer olarak görürken, çatışmacılar bu değerlerin hakim sınıfların toplumdaki konumlarını meşrulaştırdığını iddia etmektedir. Bir diğer fark eğitim sistemi işgücü ilişkisinde görülmektedir. İşlevselciler eğitim sistemini, ekonominin gereksinim duyduğu vasıflı iş gücünü oluşturan kurum olarak değerlendirirken çatışmacılar, egemen sınıfların çıkarları doğrultusunda işgücünü uysallaştıran bir araç olarak görmektedir. Söz konusu bir diğer fark ise eşitlik noktasındadır. Buna göre işlevselciler, okulu herkese başarı şansı veren eşit ve adil bir kurum olarak değerlendirirken, çatışmacılar eğitim düzenini üst sınıfların çıkarlarına hizmet eden adaletsiz kurum olarak değerlendirmektedir (Bozkurt, 2013).

Eğitim kavramına dair farklı görüşler, teoriler bulunmaktadır. Bu noktada ortak bir temelde bulunması gereken önemli bir unsur da öğretmen kavramıdır. Tüm bu eğitim sistemi içinde öğretmen, sistemin işleyişi açısından kritik ve önemli bir role sahiptir.

2.3. Öğretmen Kavramı

Türkiye'de öğretmenlik mesleği ve bu mesleği profesyonel olarak yürütenler, mesleğin gereklerini yerine getirmeleri ile ilgili düzenlemeler Cumhuriyetin

kuruluşundan beri hep konuşula gelmiştir. Okullarda etkili bir öğretimin yapılabilmesi, nitelikli öğretmenlerin varlığına bağlıdır (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlerin günümüz toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda; araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, kritik düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiden faydalanabilen, düşündüklerini kolayca ifade edebilen öğretmen yeterliklerine sahip olması gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca, takım çalışması yapabilen bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir işlevi olduğu kabul edilen, değişme ve gelişmeleri anlayabilen, yorumlayabilen, etkililik ve kalite gibi değer ve davranışları özümseyendir. Öğretmenlerin bu vasıflara sahip bireylerden oluşması, eğitim hizmetlerinde kalitenin sağlanması açısından önemli bir beklentidir. Eğitim sisteminin temel ögesi öğretmenlerdir ve sistemin başarısı öğretmenlerin sahip oldukları özellikler ile yakından ilişkilidir (Gürses vd. 2005).

Öğretmen, eğitim sürecinde anahtar rol oynar. Öğretmenin, okuldaki en önemli rolünün, bilginin öğrenciye kazandırılmasında rehberlik etmek olduğu ifade edilmektedir. Bu rolüyle öğretmen; öğrencisinde istendik davranış değişikliklerini oluşturur ve onu becerikli kılar. Ayrıca öğrencisine geçerli değer duygusu kazandırması, disiplinlilik, yargıçlık, sırdaşlık gibi roller de öğretmenden beklenir. Öğretmenlerin eğitim sürecinin hedeflerine ve genel prensiplerine inanmaları, bireysel girişim ve yaratıcılığın gelişmesi için hoşgörüyü sahip olmalarının gerektiği ifade edilmektedir. Eğitimin her ögesi öğretmen tarafından düğümleir ve değerlendirir. “Öğretmen yetiştirme” çok boyutlu ve geniş kapsamlı bir konudur. Öğretmen adaylarının seçimi, eğitim-öğretimi bir dereceye kadar stajyerlik dönemi ve bu dönemdeki izleme ve değerlendirme çalışmaları, hizmet içi eğitim gibi alt konular ve bunlarla ilgili özellikler tümüyle öğretmen yetiştirme kavramı içine girmektedir (Oral ve Dağlı, 1999).

Öğretmenin kişilik özellikleri ve örnek karakteri insan yetiştirmede oldukça önemlidir. Günümüz bilgi çağının toplumlarında ihtiyaç duyulan öğretmen nitelikleri farklılaşmıştır. Yetim ve Göktaş (2004), öğretmenin mesleki ve kişisel niteliklerini şöyle özetlemiştir:

*Öğretmenin Mesleki Nitelikleri**Öğretmenin Kişisel Nitelikleri*

- Milletinin milli, ahlâkî, insanî, kültürel ve tarihî değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren,
 - İnsan haklarına, millî demokratik, lâik, sosyal ve hukuk devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve gereklerini yerine getiren,
 - Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duyu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne ve geniş bir dünya görüşüne sahip olan,
 - Öğrenme ve öğretme yöntem ve tekniklerini konulara göre ve bireysel gelişmeyi gerçekleştirecek biçimde uygulayan,
 - Ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini kullanarak öğrencilerini, programları ve kendi öğretme gücünü değerlendirerek, eksiklerini gideren (Bilgen, 1988),
 - Öğrenmeyi kolaylaştıran,
 - Sorun çözen ve hızlı değişimlere uyum sağlayabilen bireyler yetiştiren,
 - Konusunda, bilgilerini güncelleştiren,
 - Her şeyden önce çocukları, gençleri seven ve onları birer insan olarak değerlendiren,
 - Beden ve ruh sağlığı yerinde canlı, hareketli ve becerikli,
 - Pratik, yaratıcı, gerçekçi, sezgileri kuvvetli, sağduyu sahibi ve duyarlı,
 - Düşüncelerinde bağımsız ve esnek,
 - Çocuklarla ve gençlerle yakın ve içten ilişkiler kurabilen, samimi, sempatik, güler yüzlü, coşkulu, neşeli ve mutlu,
 - Temiz, uygun, düzenli ve çekici bir biçimde giyinen,
 - Güzel sanatlar (resim, müzik, spor vb.) konularında bilgili ve yetenekli,
 - Öğrencilerin yapmamasını istediği şeyleri, kendisi de yapmayan,
 - Sorumluluk duygusu yüksek ve sorumluluk alan,
 - Kendine güvenen, ne istediğini bilen, davranışları tutarlı ve dengeli, olgun bir kişiliğe sahip (Üstünoğlu, 1993),
 - Toplumun beklentilerine cevap verebilen,
 - Okulda, sınıfta ve çevrede inisiyatif sahibi olan,
-

<i>Öğretmenin Mesleki Nitelikleri</i>	<i>Öğretmenin Kişisel Nitelikleri</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Konularının içeriğini, öğrenci ortamına uyduran, • Öğrencilerinin yeteneklerini açığa çıkararak gelişmelerine yardımcı olan, • Eleştirel düşünme becerileri olan, • Öğretmede yeniliklere açık olan, • Tüm çocukları ön yargılardan arınmış olarak ve oldukları gibi kabul ederek, hepsine eşit, adil, mantıklı ve tarafsız davranan, • Öğrencileri buldukları yasin fizyolojik, psikolojik ve kişisel özelliklerine ve yeteneklerine göre tanıyıp, ona göre değerlendirerek yönlendiren, • Uyumsuz ve problemlili öğrencilere anlayışla yaklaşan ve sorunların çözülmesine, ailesi ile de is birliği yaparak yardımcı olan, • Öğrencilerin dinleme, anlama ve anlatma yeteneklerini geliştiren, • Öğrencilere bağımsız kişilik kazandırandır (Üstünoğlu, 1993). 	<ul style="list-style-type: none"> • Türkçeyi güzel ve doğru konuşup yazan, • Ekip çalışmasına yatkın, • Kendisi ve çevresi ile barışık, • Başkalarına karşı duyarlılık ve sevgi duyan, • İlişki kurma yeteneği olan, • Düşünmede uyumluluk ve esneklik sağlayan, • İletişim becerilerini benimseyen / geliştiren, • Ortak tavır alabilen, • Kendi kendini motive eden ve kendine güvenen, • Sesi iyi kullanan, • Kendi kendini analiz etme yeteneği olan, • Bağlılık ve liderlik vasıfları olan, • Dinamik ve aktif bir kişiliğe sahip olan, • Yeniliklere açık olan,

2.4. Okul Kavramı

Eğitim ve öğretimin planlı olması gereği, bireye istenen şeyleri öğretme girişimleri ve ekonomi sağlama amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda planlı öğrenmeyi gerçekleştirmek için okul adı verilen kurumlar oluşturulmuştur (Balci, 1992).

Okul insanları sosyal hayattaki rollere hazırlayan bir yer olarak da görülür. Her toplumda bulunan rol dağılımları okulda da mevcuttur. Okul kavramı kimilerine göre bir örgüt, kimilerine göre bir işletme, kimilerine göre bir aile, kimilerine göre de bir insan topluluğu olarak tanımlanabilir. Bir insan topluluğu olma özelliği temel alındığında okul, her şeyden önce insan grubudur (Şişman, 2007).

Eğitim, çağımızın yaygın toplumsal kurumlarından olan okullarda verilmektedir. Bu nedenle okullar öğretme ve öğrenmeye hizmet eden örgütlerdir. Bu bağlamda okulun temel amacı öğrenci öğrenmesi olarak görülmektedir. Fakat eğitimin doğası temel alındığında, okulu yalnızca bir takım girdileri kullanarak üretim gerçekleştiren bir örgüt olarak görmek doğru değildir. Okul aynı zamanda sosyal bir sistem, bir insan topluluğu ve bir yaşam alanıdır. Bu nedenle okul kavramını ve okuldaki insan davranışını yalnızca nesnel açıdan ele almak ve okulun ve insanın öznel yanlarını göz ardı etmek, okulu ve onun içinde olup bitenleri anlamak ve açıklamak için yeterli değildir (Şişman ve Taşdemir, 2008).

Geleneksel anlamda okul kavramı bireyin yetişkin rolünü kabul etmesinde, onu meşgul etmede, mesleki kariyeri doğrultusunda yetiştirmede, sosyal ve kültürel değerlerin kazanılmasında, toplumda yaşamak için gerekli becerileri geliştirmede bir araç olarak görülmüştür. Bilgi toplumunda ise tüm bu süreçleri belli bir zaman, süre ve yer ile sınırlandırmak mümkün değildir (Özdemir, 2000). Bir eğitim-öğretim kurumu olarak okulun fonksiyonlarında geçmişten günümüze gelinceye kadar önemli değişiklikler meydana gelmiştir (Töremen, 2001). Yakın gelecekte toplum bilgi çağı insanlarından oluşacak ve bilgi önemli bir unsur haline gelecektir. Bu durumla paralel olarak da eğitim olgusuna verilen değer artacaktır. Eğitim sürecinin merkezinde ise geçmişten itibaren olduğu gibi yine okul olacağı görülmektedir. Bu nedenle yarının okulları gelecek olan bilgi çağı insanını yetiştirecek nitelikte olmalıdır (Ada ve Küçükali, 2009).

Bugünün okulları, kapsamlı ve karmaşık programları, çok daha fazla özel yetenekler ve bu yetenekleri istenilen zaman ve yerde hazır bulunduran bir örgüt gerektirmektedir. Okulun zaman içerisinde değişen ve gelişen rol ve sorumlulukları onun varlığına yönelik bakış açılarını da etkilemiştir ve etkilemeye de devam edecektir (Balcı, 2007; Illich, 2005; Şişman, 2002).

2.5. Misyon ve Vizyon Kavramı

Vizyon genellikle bir öngörü, bir kavram ya da fikir, geleceğin tasarlanmış bir resmi ya da bir ideoloji olarak anlaşılır. Dilbilimsel açıdan vizyon kavramının kökeni oldukça eskidir. Latince'de birden fazla anlamı olan “videre” fiilinden türemiş olan “Visio” sözcüğünün uyanık olmak, anlamak, kavramak karşılığı kullanılmıştır. Orta çağda Almanca’da bilmek anlamına gelen “wissen” ve bilge anlamına gelen “weise” kavramları da aynı kökenden türetilmiştir. Visio sözü, türetildiği çağlarda oldukça sık yaşandığı iddia edilen hayal görme, optik halüsinasyon görme gibi kavramlar için de kullanılmıştır ve vizyon görme olaylarını tanımlamak üzere türetilmiştir (Sollmann ve Heinze, 1995).

Vizyon, somut bir gelecek görüntüsüdür; gerçekleşmesi görülebilecek kadar yakın, ancak yeni bir gerçek için yapılanmanın hayranlığını uyandıracak kadar da uzaktır (Fidan, 1998). John Kotter'a göre vizyon; örgüt geleceğinin resmidir ve insanların neden bu geleceği yaratmak zorunda olduklarını üstü kapalı ya da açık olarak anlatması gerekmektedir. Joseph V. Quigley'e göre ise vizyonun oluşumu için üç unsurun gerçekleşmesi gerekmektedir. Bunlar; örgütün değerlerini tespit etmek, misyonunu ve amaçlarını belirlemek ve örgütün hedeflerini ortaya çıkarmaktır (Güzelcik, 1999).

Bennis ve Nanus (1985), bir vizyonun en kritik noktasının; gerçekçi bir görüşü güvenilirliği, örgüt için çekici bir geleceği, önemli pek çok konuda şimdi var olan durumdan daha iyi bir konumu açık ve seçik olarak göstermesi olduğunu söylemektedirler (akt. Campbell ve Yeung, 1991). Vizyon kapsamında, arzulanan gelecek; iş ve yaşamın yüksek standartlara ulaştığı bir iç dünyası söz konusudur (Sollmann ve Heinze, 1995).

Bir yöneticinin vizyonu, geçmişi ve yaşanan zamanı kavrayışın ifadesidir. Daha da önemlisi, bu vizyon gelecek için rehber olur ve hedeflediklerine ulaşmaya çalışırken kendi içlerinde ve genel olarak nasıl hareket etmeleri gerektiği konusunda yol gösterecek ilkeler öne sürer. Bir yöneticinin vizyonu sezgisel ya da en ince ayrıntısına kadar planlanmış olabilir (Quigley, 1998).

Etkili vizyon, bir faaliyetin ya da örgütün gelecekte nasıl olacağını açıklar. Müşteriler, hissedarlar, çalışanlar gibi durumdan yarar sağlayacak çoğu insanın çıkarına olan bir dizi olasılığı dile getirir. Zayıf vizyonlar ise, bazı grupların meşru çıkarlarını bile göz ardı edebilirler. Etkili vizyonlar gerçekçidir. Etkili olmayan vizyonlar ulaşılamayacak hedefler koyarlar. İyi vizyonlar, insanları harekete geçirecek kadar açık, ama aynı zamanda inisiyatif kullanmalarına izin verecek kadar da esnektir. Kötü vizyonlar, çok belirsizdir ya da kısıtlayıcıdır. İyi bir küresel vizyon, örgüt içerisinde çaba sarf eden insanlar arasındaki iletişimi destekler (Güzelcik, 1999). Vizyonun özellikleri ile ilgili olarak literatürde çok farklı değerlendirmeler yapılmaktadır.

Papatya (1998), vizyonun özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

Vizyon; “Kahinlik olayını realize eden bir kavram ve ayakları yere basmayan, gelişi güzel fikirlerin ağdalı söylemi değildir, arzu edilen gelecekle ilgilidir, bugünü terk etmek değildir, sıradanlık yaratmaya ilişkin eylemlerin planlanması değildir, durağan ve bir kerelik ifade değildir, hareketler üzerine baskı yaratan bir unsur değildir, amaç ve yönden sapma değildir, ilgiyi, cesareti ve ilhamı negatif kullanma değildir, mükemmellik ölçütü değildir, çok sofistike ve kompleks değildir ve doğru-yanlış değildir.”

Misyon ise, Türk Dil Kurumu sözlüğünde, “bir kimseye veya bir kurula verilen özel görev” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2015). Özer’in (2014) yönetim sözlüğünde ise, misyon “örgütün ne yapmak ve hangi amaçla yapmak üzere kurulduğunu, kendisini nasıl görmek istediğini, örgütün varlık nedenini ifade eden bir kavram, kısaca misyon, bir örgütün var olma nedenidir” şeklinde tanımlanmaktadır (akt. Dinçer, 1998).

Misyon, uzun dönemde örgütün başarısını artırmanın ve stratejik yönetimin etkili olmasının başlangıç noktasını oluşturan en önemli kavramdır (Dinçer, 1998).

Misyon; örgütün "Biz niçin varız?" sorusuna cevabıdır. Büyük kuruluşlar, hissedarların ve çalışanların ihtiyaçlarını karşılamanın ötesinde daha büyük bir amaca hizmet etmek isteyerek, dünyaya başkalarınınkine benzemeyen bir şekilde katkıda bulunmayı amaçlarlar (Senge, 2002).

Misyon, gelecekte ulaşılması istenen hedefe (vizyona) yönelik görev ve kararlılığın organizasyon açısından ifade edilmesidir (Coşkun, 2003). Misyon, kuruma ait değerlerle birlikte, kurumun üstlendiği a m a  ve politikalara rehberlik yapan görev ve sorumluluklardır (İzgren, 2001) ve organizasyonun amaçlarını gerçekleştirmek için belirlediği kritik unsurları açıklar (Yurtseven, 2003).

Her rgt yazılı olsun veya olmasın, bir misyona sahiptir. Örgütün her türlü faaliyetinde, çalışanların davranışlarını şekillendiren misyon, örgüt sahip ve yöneticilerinin inanç ve değerlerine göre oluşmaktadır. Misyon, herhangi bir örgütün en önemli varoluş sebebidir ve onun stratejik amaçlarını nasıl gerçekleştireceğini belirleyen çerçeveyi oluşturmaktadır. Genel ve stratejik amaçları aynı olan örgütleri birbirinden ayırt etmeye yarayan ve örgütün kimliğini belirleyen temel özellik, misyonla kazanılmaktadır (Doğan, 2002). Dinçer'e göre misyon, "rgt üyelerine yn vermesi amacıyla belirlenmiş ve rgt benzer örgütlerden ayırt etmeye yarayacak uzun dönemli görev ve ortak bir değer" şeklinde tanımlanmaktadır (Dinçer, 1998). Deliz'e göre ise misyon, örgütün ne olduğunu tanımlayan, organizasyonun var olma amacının ifadesidir (akt. Dinçer, 1998).

Misyon ifadesi bir organizasyonun kritik başarı unsurlarının, dış ve i ortakların organizasyondaki rolünü tanımlayarak, organizasyonun stratejik yönünü belirler (Yurtseven, 2003). Misyon örgütte çalışanların ortak amaçlarıdır. Onların yaptıkları işe anlam kazandırır ve rgt diğer örgütlerden de ayırt eder (Dinçer, 1998).

Örgütler bir yandan misyon belirlemenin ortaya çıkaracağı olumlu sonuçlardan yararlanmak, diğer yandan ise özellikle günümüzde gittikçe artmakta olan sosyal sorumluluk, iş ahlakı ve örgüt-evre ilişkileri gibi konulardaki gelişmelere bir cevap olmak üzere kendi misyonlarını belirleme ve açıklama yoluna gitmektedirler (Koçel, 2003).

Vizyon- Misyon İlişkisi: Vizyonun en çok karıştırıldığı kavramlardan biri misyondur. Gerçekte bu iki kavram birbirinden oldukça farklı anlamlar taşır. En belirgin şekliyle misyon; bir örgütün var olma nedenidir, hayattaki rolüdür; vizyon ise, örgütün gelecekte arzu ettiği durumu gösterir, hayal edilen bir geleceği hedefler. Ancak, misyon vizyona ulaşmada önemli bir araçtır. Vizyon, peşine düşülen bir hayal; misyon ise, bu hayale kavuşmak için özelleştirilmiş ve başarılması gereken bir

amaçtır (Dinçer, 1998). Vizyon, organizasyonun ulaşmak istediği amaç ve hedefleri ifade eder. Misyon ise belirlenen amaç ve hedefler üzerinde odaklanmış bir görev duygusudur (Yurtseven, 2004).

Misyon, vizyonu ve genel amaçları somut hale getirir, kimlerin ne yapacaklarını tespit eder. Başka bir ifadeyle, örgütün hayallerini gerçekleştirmesinde somut bir görev alanı oluşturur (Dinçer, 1998).

Bir örgütün vizyonu ve misyonu benzer olabilir. Gelecekte istenen örgüt konumu; misyonun amaç, strateji, davranış standartları ve değerlerden oluşan tüm unsurları içerebilir. Ancak, yine de vizyon ve misyon tam anlamıyla benzer değildir. Vizyon, gelecekte, şimdi var olan konumdan daha iyi bir konumu anlatırken, misyon şu andaki durumu anlatır (Yurtseven, 2004). Vizyon başarılığında, yeni bir vizyon geliştirilmesine gereksinim vardır. Bir misyon ise aynı kalabilir ve örgüt üyeleri bu ortak ve sonsuz inançtan hala güç alabilirler. Misyon vizyona kıyasla daha süresiz bir kavramdır (Yurtseven, 2004).

Belirlenen vizyon ve misyonun uzun-vadeli olması, geçerliliğinin yöneticilerin görev süresiyle sınırlı olmaması esastır. Uzun vadede geçerli vizyon ve misyonun belirlenmesi için gelecekte olabilecek gelişmelerin analitik tahminlerle öngörülüp; ortaya çıkacak ihtiyaçlara cevap verebilir olmasına dikkat edilmelidir (Özdemir, 2003).

Tüm bu eğitim ile ilgili kavramların gelişim ve değişimi ile eğitimin geçirdiği tarihsel süreç incelendiğinde, alternatif eğitim yaklaşımlarının da bu değişim ve gelişim sürecine etkileri olduğu söylenebilir.

2.6. Alternatif Eğitimin Doğuşu

2.6.1. Jean Jacques Rousseau'nun Eğitim Felsefesi

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) 18. yüzyılda özgürlükçü eğitim anlayışının temelini oluşturan özgür düşünce paradigmasını ortaya çıkarmıştır.

Rousseau'nun özgürlükçü eğitim anlayışı temeli savunduğu; akılcılığa karşı duyuculuk, toplumculuğa karşı bireycilik ve baskıcılığa karşı özgürlük

kavramlarından alır. Yazdığı kitabı Emile, eğitimde çocuğa karşı yapılan her türlü baskıdan uzak, çocuğun daha özgür ve doğal olarak yetiştiği bir sistemin vurgusunu yapar (Ülken, 1967).

Rousseau geliştirdiği eğitim kuramında, bireyin doğuştan sahip olduğu doğal ve saf yapısını temele almaktadır. Vurgulamak istediği temel konu, bireyin doğduğu anda aslında temiz ve doğru olduğu, fakat toplumun ve eğitim de dahil olmak üzere tüm kurumların kişinin doğuştan getirdiği doğruluk ve temizliği bozduğu gerçeğidir. Rousseau'ya göre eğitim belli sistemlerin çocuğa kabul ettirilmesi ve dayatılması üzerine değil, aksine eğitimin çocuğun doğal gelişimini sağlayıcı bir düzen olması gerektiğidir (Ergün, 1994).

Rousseau'nun eğitim felsefesinin temelini özgürlük kavramı oluşturur. Burada bahsedilen özgürlük kavramı kişinin kendi inançları ve hareketleri üzerindeki herhangi bir otoriteden bağımsız olarak sağladığı denetim anlamına gelmektedir. Bu noktada özgürlük kavramının eğitime yansımaya bakılacak olursa, eğitimin devlet gibi dışsal bir denetim mekanizmasından uzak ya da dayatma ile oluşan içselleştirilmiş bir otoriteden bağımsız olabilmesidir (Korkmaz, 2006; Spring, 1997).

Mitzenheim (1989)'a göre de Rousseau'nun eğitim anlayışı insan gelişimi üzerine kuruludur. Rousseau, eğitimde doğal bireyi ortaya çıkaracak bir natürizmi savunmaktadır. Salt akılcılığın yerini, “duygu” almaktadır. “Doğa düzeni içerisinde insanların hepsi birbirinin aynıdır” ifadesi Rousseau'nun hümanist bakış açısının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu nedenle Rousseau, insan doğasında iyiliğe yönelme olduğunu ve doğal insanın yüceliğini savunmaktadır.

Özgürlükçü düşüncenin bir sonucu olan bireysel eğitim bazı ana hatlara sahiptir:

- Eğitimin ilk görevi, doğanın gelişim yoluna engel olarak çıkan her şeyi ortadan kaldırmaya çalışmaktır,
- Eğitimde geleneksel baskı yöntemi terk edilmelidir,
- Çocuk, daha küçük yaşlardan itibaren belirli bir meslek için değil, bir insan olarak yetiştirilmelidir,

- Eğitim çocuğun her gelişim kademesine uygun düşecek biçimde düzenlenmelidir,
- Eğitim yalnızca çocuğun aklına hitap etmemelidir; ona deney ve yaşantılar da kazandırmalıdır,
- İnsan her yönüyle; duyuşsal, duygusal, zihinsel ve sosyal yetenekleri bir bütün olarak geliştirilmelidir (Aytaç, 1980).

Salzman, Pestalozzi ve Froebel gibi birçok batılı eğitimbilimci de Rousseau'nun eğitim felsefesinden etkilenmişlerdir (Ata, 2003). Diğer taraftan Rousseau'nun insan doğasına ilişkin yaklaşımı alternatif eğitim arayışlarının felsefi/kuramsal bir çıkış noktası olmuştur.

Alternatif eğitim yaklaşımlarının doğuşu erken çocukluk eğitimini de etkilemiş ve okulöncesi eğitimde de farklı yaklaşımlar ortaya çıkmıştır.

2.7. Alternatif Okulöncesi Eğitim Yaklaşımları

2.7.1. Montessori Yaklaşımı

İtalya'nın ilk kadın tıp doktoru olan Dr. Maria Montessori (1870–1952), kendi ismi ile anılan ilk “Çocuk Evi”ni 1907'de Roma'da açmıştır. Roma Üniversitesi Tıp Fakültesi'ni bitiren Montessori, daha sonra aynı üniversitenin psikiyatri bölümüne girmiş ve bu dalda uzman olmuştur. Psikiyatri bölümündeki görevi sırasında zihinsel engelli çocuklarla ilgilenmiş ve onların özel bir eğitimden geçirilerek gelişmelerine yardımcı olunabileceği kanısına varmıştır. Bu düşünceden hareketle özel eğitim alanının öncüleri olan Itard ve Seguin'in çalışmalarını incelemiştir. Zihinsel engelli çocuklarla yaptığı çalışmalardan aldığı olumlu sonuçlar üzerine, aynı yöntemlerin normal çocuklar için de kullanılabileceğini düşünerek, çalışmalarını eğitim alanına yöneltmiştir. Bu konudaki bilgisini arttırmak amacı ile Roma Üniversitesi'nde Felsefe, Psikoloji ve Antropoloji öğrenimi görmüştür (Lillard, 1973; Aytaç, 1976; Montessori, 1997).

Zihinsel engelli çocuklarla çalışmalar yapan ve onların normal çocuklar gibi eğitilebileceğini gösteren Montessori'ye, 3-6 yaş arasındaki çocuklar için bir

okulöncesi eğitim kurumu olan “Çocuklar Evi” kurma önerisi gelmişti. Böylece 1907 yılında ilk Çocuklar Evi’nin açılışı yapılmıştır (Pollard, 1996).

Montessori yaklaşımı, hata kontrolünü içinde barındıran tasarlanmış (hazırlanmış) materyaller ile çocukların araştırma, deneme, hata yapma ve hatalarını düzeltme adına fırsatlar barındıran bir sisteme sahiptir. Bu nedenle öğretmenin çocuğun hatasını belirtmek durumunda kalmadığı bir gerçektir. Çocuğun kendi hatasını fark etmesi onun gelişmişlik düzeyi ile ilişkilidir (Temel, 1994).

Montessori felsefesinde çocuğun bireyselliği önemlidir. Bireyselliğin bir sonucu olan özgürlük, çocuğun bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimini sağlayabilmesi adına gereklidir. Bu özgürlük belli bir düzen ve disiplini de içinde barındırmaktadır. Yine bireyselliğin bir sonucu olarak her çocuk kendine özgü bir gelişime sahiptir bakış açısı hakimdir (Montessori, 1997). Montessori sınıflarında yer alan materyaller gerçeğe uygun materyallerdir. Çocuklar bu materyallerin düzeninden ve korunmasından da sorumlu olmaktadır (Sarıaydın, Tekbaş, Tuncay ve Akgün, 2009).

2.7.1.1. Montessori Yaklaşımının İlkeleri

Lilliard’a (2005) göre Montessori eğitiminin sekiz temel ilkesi şu şekildedir (akt. Edwards, 2006):

1. *Hareket ve Biliş*: Hareket ve biliş birbirleri ile iç içe olan kavramlardır. Hareketin düşünme ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı ifade edilmektedir.
2. *Seçme Özgürlüğü*: Seçme özgürlüğü bireyin kendi yaşamı üzerinde kontrol duygusuna sahip olmasını sağlar. Kontrol duygusu gelişmiş çocukların konsantrasyon ve tatmin düzeyleri artar.
3. *İlgi*: Çocukların ilgi ve istekleri doğrultusunda yapılan çalışmalar, öğrenmeyi kolaylaştırıcı niteliğe sahiptir.
4. *Ödül ve Ceza*: Ödül ve ceza uygulamaları, çocuğun dış denetimli bireyler haline gelmesi nedeniyle olumsuz olarak nitelendirilmektedir.

5. *Akran Yoluyla Öğrenme*: Çocuklar birbirlerini gözlemleyerek, taklit ederek veya doğrudan öğrenme gerçekleştirebilirler. Oluşturulan küçük grup etkinlikleri bu noktada bir fırsat niteliği taşır.
6. *Gerçek Yaşam*: Çocuğun gerçek yaşam ile ilişki kurduğu öğrenmeler daha kalıcı olmaktadır.
7. *Öğretmen – Çocuk İlişkisi*: Çocuklar, güvenilir ve samimi, aynı zamanda da kontrol noktasında esnek olan bir ebeveyn veya öğretmen rehberliğinden faydalanmak ve öğrenme için güvenli bir ortamda bulunmak isterler. Bu nedenle duyarlı, esnek ve uyumlu bir öğretim daha etkilidir.
8. *Düzen*: Montessori sınıflarının sahip olduğu düzen, çocukları zihinsel açıdan da destekler niteliktedir.

Montessori çocukların dünyanın neresinde olurlarsa olsunlar “**emici zihin**” olarak adlandırılan bir yetiyle dünyaya geldiklerini savunur (Montessori, 1997). Emici zihin herhangi bir güç ve çaba harcamadan, ortamın tüm ruhsal, zihinsel ve fiziksel yönlerini emme yeteneği olarak tanımlanır. Bu yetenek geçici bir süreç olarak görülür (Singh, 2005).

Montessori çocuk evlerinde önemli olan bir diğer ilke de “**hazırlanmış çevredir**”. Hazırlanmış çevre içerisinde çocuk herhangi bir zihinsel başarı için zorlanmaz. Çevre kendi bünyesinde keşfe açık anahtarlar içerir. Her çocuk bu anahtarlar ile kendi yetenek ve ilgileri doğrultusunda çalışmalar yapar. Bunun önemli bir sonucu da çocuğun bu sayede “iç disiplini” sağlamasıdır. Hazırlanmış çevre ayrıca çocuğa büyük bir “özgürlük” de sağlar (Temel, 1994; Montessori, 1997).

Montessori yaptığı çalışmalar sonucunda çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını gruplayarak belirli gelişim evreleri (phases of development) ortaya koymuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerden her gelişim düzeyinin ihtiyaçlarını karşılayabilecek sınıf ortamları oluşturmaları istenmiştir. Bu gelişim evreleri (phases of development), “*birinci evre*” (0-6 yaş), “*ikinci evre*” (6-12 yaş) ve “*üçüncü evre*” (12-18 yaş) olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Arslan, 2008; Durakoğlu, 2011).

Çocukların geçtiği bu gelişim evrelerinin Montessori tarafından bir diğer adlandırılış şekli de “duyarlılık dönemleridir”. Montessori’ye göre her duyarlı dönem çocukların içlerindeki potansiyellerini ortaya çıkarmaları için, çevrelerindeki nesne ve çevreleriyle olan ilişkilerini sorgulamaya iten bir dürtüdür. Ayrıca her duyarlı dönem şu özellikleri içermektedir (Montessori, 1997);

- Özel bir hassasiyet ve psikolojik tutum dönemidir.
- Çocukları çevredeki belli özellik ve nesnelere yönelten, aşırı bir güç, ilgi ve dürtüdür.
- Çocukların dikkatlerini çevredeki belli bir şey üzerinde yoğunlaştırdıkları ve geri kalanları dışladıkları bir zaman periyodudur.
- Bir tutku ve bağlılıktır.
- Bilinçsizlikten gelir ve çocukları bilinçli ve yaratıcı aktivitelere yönlendirir.
- Yorgunluk ve sıkıntı yaratmayan, aksine sürekli bir enerji ve ilgi ortaya çıkaran, yoğun ve uzun süreli aktivitedir.
- Anlaşıp algılandığında ortadan kalkan geçici bir durumdur.
- Bir kez zamanı geçtiğinde tekrar kazanılamazlar.

Tüm bunların yanı sıra “dikkat” ve “tekrar” da Montessori yaklaşımında önemli ilkeler arasındadır (Montessori, 1997). Çocuk elindeki materyali dilediği gibi kullanmasına izin verildiğinde, bununla çeşitli alıştırmalar yapacak, yaptıklarını tekrar tekrar uygulamaktan sıkılmayacaktır. “Dikkat”in yoğunlaşması, anlamak, kavramak ve zihin gücünü arttırmakta “tekrar”ın rolü büyüktür. Montessori yaklaşımının günümüzde de hala uygulanıyor olması bütün bu ilkelerin evrensel nitelikte olduklarını ortaya koymaktadır (Montessori, 1997).

2.7.1.2. Montessori Yaklaşımında Eğitim Ortamı

Montessori 'ye göre çocuklar, en iyi yapılandırılmış ortamda öğrenirler. Bu ortamın hazırlanmasının nedeni çocuğu yetiştikten bağımsız kılmaktır. Öğretmenin ortamları

İlgili bilgiyi aktarmasından sonra çocuk kendi ihtiyaçları ve ilgilerine göre burada her şeyi kendisi için yapabilir. Montessori çevresinde gerçeklik ve doğallık büyük önem taşır. Sınıftaki araçlar çocuğun gerçekle yüz yüze gelmesini kolaylaştırmak amacıyla gerçek yaşamda kullanılan araçlardır. Bir şey içmek için gerçek cam bardaklar, ütü yapmak için gerçek ısınabilen ütü, sebzeleri kesmek için gerçek keskin bıçak kullanılır (Temel, 1994). Yapı ve düzen, Montessori çevresinin anahtar elemanıdır. Çocuk çevresine güvenmeyi, olumlu yolla iletişim kurmayı, düzenin içselleştirilmesi yolu ile öğrenir. Bu da çocuğun, amaçlı etkinliklerde bulunmasını kolaylaştırır. Sınıfta materyaller çocuğun seçimine yardımcı olmak için ilgilerine ve güçlüklerine göre sıralanmıştır (Temel, 1994).

Çevrenin ikinci önemli unsuru olan düzen, Montessori yaklaşımında çocuğun materyalleri kullanarak bütün bir etkinliği tamamlamasını sağlamayı amaçlar. Çocuk, seçtiği etkinlik için gereken tüm materyal parçalarını bulabilecek, etkinliği kimse tarafından bölünmeden çalışabilecek ve materyalleri tekrar eski bulunduğu yere koyabilecektir. Çocuk, böylece sınıfta düzenin bir parçası olabilecektir.

Gerçeklik ve doğa Montessori çevresinin diğer önemli elemanlarıdır. Bunun için sınıftaki araçlar gerçek yaşamda kullanılan araçlardır. Gerçek yaşamdaki gibi her araçtan bir tane vardır. Çocuk o aracı kullanmak için başkalarının işinin bitmesini bekler. Böylece çocuk günlük hayattaki gibi başkalarının işlerine saygı duymayı öğrenir. Montessori'ye göre insan doğanın bir parçasıdır. Çocuklar doğanın düzeni, uyumu ve güzelliğini anlamalı ve bundan mutluluk duymalıdır. Montessori sınıflarında saygı atmosferi olmalıdır ve çocuklar çalışacakları projeleri, süresini ve kiminle çalışacaklarını kendileri seçer. Huzurlu olan bu ortam çocukta kişisel disiplini geliştirir (Calvert, 1986).

2.7.1.3. Montessori Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Montessori yaklaşımında öğretmen, çevreyi hazırlamaktan ve çocukların çevre ile ilişkiye geçmelerini sağlamaktan sorumludur. Öğretmenler çocukların kendi gelişimi için potansiyelini kullanma fırsatı tanır ve Montessori yaklaşımında öğretmen “yöneltici” adını alır (Lillard, 1973). Öğretmen, çocukların önceden hazırlanmış çevrede özgürce hareket edebilmelerini sağlayan, insan gelişimi ve büyümesi hakkında yeterli bilgiye sahip, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını materyal ve

etkinliklerle karşılayabilmek için gözleme dayalı becerilere sahip, çocukları öğrenme için cesaretlendiren kişidir. Öğretmen aynı zamanda öğrenmeyi fiziksel ve psikolojik açıdan destekleme, sınıfta liderlik becerisi kullanma özelliklerine de sahiptir (Coe, 1991; Morisson, 1998). Montessori öğretmeni çok iyi bir gözlemci olmanın yanında, çocuğa bireysel rehberlik hizmeti sunabilen, her materyalden nasıl yararlanabileceğini çocuğa gösterebilen kişidir (Temel, 1994). Öğretmenin görevi kendi bilgi ve deneyimlerini empoze etmek değildir, çocukların gelişimleri için kendilerinde var olan potansiyeli kullanma fırsatını vermek; çocuk için hazırlanmış çevrede sosyal ve kültürel etkinlikler için çocuğu güdülemek ve hazırlamaktır (Morrison, 1998).

Montessori öğretmeni, aile ve toplum çalışmalarına çok zaman ayırır. Montessori, çocuğu soyutlanmış bir birey değil, ailenin bir üyesi olarak görmektedir. Montessori öğretmeni, çocukların çalıştığı ortamda güçlükle farkedilen bir görünümüdür (Temel, 1994). Öğretmen, çocuklara aktif araştırma ve iletişim yoluyla öğrenebilecekleri bir ortam hazırlar (Poyraz ve Dere, 2003). Montessori öğretmenleri bu yolla, çocukların gözlemleme becerisini geliştirir. Etkin öğrenme, kolaylaştırma, yönlendirme ve rehberlik için kendi gözlemediği uygun yöntemleri çocuğa benimsetir (Morrison 1998). Montessori öğretmeni, her çocuğun bireysel gelişim düzeyini çok iyi bilmelidir. Hangi materyalin hangi çocuk için daha iyi olabileceğine karar verebilmeli, her çocuğa bireysel rehberlik hizmeti sağlayabilmeli, her materyalden en iyi şekilde nasıl yararlanılabileceğini çocuğa göstermelidir.

Öğretmen, daha sonra, çocuğu materyal ile yalnız bırakmalı ve gözlemine dönmelidir. Öğretmen sadece gerektiği zaman çocuğa müdahale etmelidir. Esnek olmalı ve her çocuğa yardımcı olurken, yeni fikirlere açık olmalıdır. Çocuk, öğretmeni, gerek duyduğu zaman orada olan, ama bir yardımcı ve rehber olarak görebilmelidir. Öğretmen esnek, yaşamı seven, anlayışlı, saygılı ve sıcak olmalıdır (Mallory, 1989; Temel, 1994).

2.7.1.4. Montessori Yaklaşımında Ailenin Rolü

Montessori yaklaşımında çocuğun anne ve babası ilk ve en önemli eğitimci olarak görülmektedir. Bu nedenler Montessori okullarında gerçekleştirilen aile eğitim programlarının temel amacı; anne babanın özgüvenini geliştirmek, olumsuz

davranışlarını değiştirmek, anne-babaları ve diğer aile üyelerini çocuğun bakımı gelişimi ve eğitimi ile ilgili konularda desteklemektir (Villegas ve Biwer, 1987).

Montessori eğitim programında aile katılımı, sınıftaki yaş farklılıklarının entegrasyonunun kolaylaştırılması, akademik becerilerin geliştirilmesinde kolaylıklar sağlanmasını, okula karşı olumlu tutumlar geliştirilmesini ve çocuğun kendi kendine öğrenme becerisini geliştiren zengin bir çevresel ortamın sağlanmasını amaçlamaktadır (Villegas ve Biwer, 1987).

2.7.2. Reggio Emilia Yaklaşımı

Reggio Emilia yaklaşımı, İtalya'nın kuzeyinde Emilia Romagna bölgesinde yer alan yaklaşık 150.000 nüfuslu bir yerleşim merkezinden adını almıştır (Yayla, 2006). Bu yaklaşımın kurucusu Loris Malaguzzi'nin görüşleri; Dewey, Piaget, Vygotsky, Bruner gibi sosyal yapısalcılığı yansıtmaktadır. Malaguzzi, "*doğumdan itibaren sosyal olan, zeka dolu ve meraklı bir çocuk*" imgesi çizmektedir. Malguzzi, her bir çocuğun diğer çocuklarla ilişkide olmasını ve aile, öğretmen, toplum ve çevre ile ilişkilerini geliştirmesi üzerine kurulu ilişkisel temelli bir eğitim fikrine sahiptir (Edwards, 2002).

Reggio Emilia yaklaşımına göre çocuk, büyüme sürecinde gelişimini engelleyen bir duvarla karşı karşıyadır. Bu duvar, eskimiş ve kalıplaşmış katı kurallar, yetişkinler tarafından benimsenmiş ancak çocuklar tarafından anlaşılması oldukça güç olan ve geçerliliğini yitirmiş davranış kalıpları ve geleneksel eğitim metotlarından meydana getirmektedir. Bundan dolayı, öncelikli olarak çocuğun yaşadığı toplumdaki yeni kültürel değerleri ve rolleri öğrenmesi için desteklenmesi gerekmektedir. Bu destek sağlandıktan sonra çocuk, gelişimini engelleyen ve eski değer yargılarından oluşan bu "duvar"ı kendi kendine aşmayı başarmalıdır. Reggio Emilia yaklaşımının bir diğer temel özelliği ise; çocuklara somut yaşantılar sunularak yeni keşifler yapmalarına fırsatlar sağlanmasıdır. Çocuklar sırasıyla araştırma, üretme ve hipotezlerini test etme aşamalarından geçmektedirler. Burada resim çizme, heykel, dramatik oyun gibi bir çok sembolik yolla kendilerini ifade etme imkanı bulmaktadırlar. Reggio eğitimcilerinin "çocuğun yüz dili" adını verdikleri bu görüş, çocukların somut yaşantıları sembolik ifadelere dönüştürdükleri çok sayıda dili ifade etmektedir. Çocuk problemlerinin çözümünde akranlarıyla birlikte çalışmakta,

öğretmen ise bu sırada ona yardımcı olmaktadır. Bazen çizim ya da fikirler yeniden gözden geçirilip düzeltilmektedir (Temel ve Dere, 1999).

2.7.2.1. Reggio Emilia Yaklaşımının İlkeleri

Malaguzzi çocukların sosyal ortamlarda daha sağlıklı öğrenebileceğini örneğin partnerlerinin bilgileriyle de öğrenmelerinin güçlenip gelişeceğini savunmuştur. Bu görüşten hareketle Reggio Emilia yaklaşımının temel ilkeleri ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda, özetle çocuğun gelişimine genetik, yapıcı ve ekolojik bir yaklaşımla bakılmaktadır. Bu bakımdan Reggio Emilia yaklaşımında şu temel görüşler yer almaktadır (Edwards, 2002):

- Çocuklar hiç bitmeyecek bir merak ve öğrenme çabası içindedirler.
- Çocukların öğrenme sürecinde özgür olmaları gereklidir.
- Çocuklar bilgi edinmede oyun, gözlem ve duyularını kullanırlar.
- Çocuklar, bilgileri organize etmek için ipuçlarından yararlanır, var olan açıklamalardan hareket ederler ve çevre ile etkileşimde bulunurlar, böylece deneyim kazanırlar.
- Çocukların öğrenme sırasında kullandıkları en önemli mekanizmalardan biri algıdır.
- Çocuğun öğrenme ve bilgi edinmede zihinsel kapasitesini de kullanması önemlidir.
- Zihinsel gelişimde genlerin etkisi inkâr edilmemektedir.
- Çocuğun çevre ile etkileşim kurmada kullandığı araç dildir.
- Çocukların çevre ile etkileşiminde önemli hedeflerden birisi de görsel eğitimidir.
- Yaratıcı ve üretici düşünmenin gelişiminde imgenin çok önemli yeri vardır.

- Yetişkinlerin görevi çocuğa dünya ile iletişim kurmada karşılaştığı engellerle başa çıkması için yardım etmektir.

2.7.2.2. Reggio Emilia Yaklaşımında Eğitim Ortamı

Eğitim ortamı ve çevre Reggio Emilia yaklaşımında önemli bir unsurdur. Bu önem derecesini ifade etmek gerekirse “*ortam öğretmenin kendisidir*” ifadesine bakılabilir. Bu noktada kastedilen yalnızca fiziki çevre değil, sosyal çevrenin de önemli olduğu vurgusudur. Okul içerisinde sosyal alışverişi kolaylaştırabilmek adına tüm çocukların ve öğretmenlerin/ yetişkinlerin birlikte bulunabilecekleri geniş bir alan bulunmaktadır. Sınıflar bu alanın etrafında yerleştirilmiş bir şekilde bulunur (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Piazza denilen bu alan sınıfların açıldığı orta alan olma özelliği taşır. Bu sayede oluşan geçişler sırasında çocuklar ve yetişkinler sosyal alışveriş imkanı bulurlar (Temel ve Dere, 1999). Piazzalar, çocukların farklı etkinlikler yaptıkları, dramatizasyon, oyun gibi etkinliklere olanak tanıyan ve keşfe açık alanlardır (Edwards, 2002).

Reggio Emilia yaklaşımında ortamın cam, ahşap döşemeli ve mat olduğu, ayrıca sakın ve ılık olduğu görülür. Çocukların bireyselliğine de önem veren Reggio Emilia yaklaşımında çocukların yalnız kalmalarına imkan tanıyan alanlar da mevcuttur. Ayrıca çocukların birbirleriyle etkili iletişim kurup, keyifli vakit geçirebilecekleri bir alan bulunmaktadır (Bennett, 2001). Çocukların yanı sıra ailelerin de çocuklarını okula bırakırken ve alırken bekleyebilmeleri için ayrılan bekleme ve karşılama salonları mevcuttur (Aslan, 2005).

Sınıf ortamı da iletişime açık bir etkiye sahip olarak düzenlenmektedir. Çocukların birbirleri ile paylaşımlarda bulunabilmelerine olanak tanır. Sınıflarda bulunan panolar, çocukların yaptıkları çalışmalarını sergiledikleri alanlardır. Bu yöntem çocuklara verilen değeri gösterir ve diğer çocuklarla iletişim kurmanın da bir aracı niteliği taşır (Hertzong, 2001; Ekinci ve Hamurcu, 2004).

Reggio Emilia okullarında “Atelier” adı verilen stüdyo ve laboratuvar karışımı atölyeler bulunur. Bu atölyelerde çocuklarla birlikte çalışmalar yapan “Atelierista” adında sanat ve grafik uzmanı bulunur. Atelierista, projelerle ilgili kil, resim, kolaj,

heykel gibi yeni araçları içeren haftalık aktivitelerin planlanmasına yardımcı olur (Bennett, 2001).

Reggio Emilia okullarının dış çevresinde su oyunları için alanlar, tırmanma tepeleri, ailelerin diktiği ağaçlar ve piknik masaları bulunur (Bennett, 2001). Bir diğer ilgi çeken özellik ise yer ve tavanlarda bulunan aynalardır. Girişte yer alan üçgen çatı biçiminde düzenlenmiş aynalar, konveks ve konkav aynalar çocuğun kendisini değişik açılardan ve değişik durumlarda gözlemesini sağlamakta ve çocuğu düşünmeye yöneltmektedir (Temel ve Dere, 1999).

Reggio Emilia okullarında kapıların bir bölümü diğer odayı ya da dışarıyı görebilmek için camdan yapılır. Merkezler ayrılırken paravandan ziyade tavandan sarkıtılan ipler kullanılır. Bu merkezlerde genellikle doğal ve sağlam materyaller bulunur. Sınıfın yerleri çoğunlukla ahşaptır ve sınıftaki oyuncakların çoğu da ahşaptan yapılmıştır. Her merkezde bulunan ahşap blokların arkasında, duvara resim ve renkler yansıtan tepegöz sistemi bulunmaktadır. Bazı merkezlerde ise gölge oyunları için duvarlardan sarkan kağıtlar vardır (Bennett, 2001).

2.7.2.3. Reggio Emilia Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenin en temel özelliği öğrenen konumunda olmasıdır (New, 1993). Öğretmenin görevi çocukların kendi kendilerine yetebilecek biçimde hareket etmelerine ve bilgiyi yapılandırmalarına olanak sağlayan ortam ve imkan oluşturmaktır. Bu noktada öğretmen kendini bir “pusula” olarak görmekte ve çocuklarla birlikte öğrenme sürecine girmektedir. Öğretmen çocukların sorular sorabildiği, fikir ve hipotezlerini keşfeden, çeşitli öğrenme ve öğretme durumları yaratan bir kaynak niteliğindedir. Öğrenme sürecinde öğretmen kendini bir katılımcı olarak görmekte ve keşfetmenin zevkini çocuklarla birlikte yaşamaktadırlar (Temel ve Dere, 1999).

Reggio Emilia yaklaşımında öğretmenin rolleri (İmamoğlu ve Öz, 2002);

- Bilgi deneyimi için çocuklarla birlikte keşfe çıkmak,
- Fikirleri ateşlemek

- Problem çözmek ve karşıtlığa düşmek,
- Çocuklardan fikir almak ve yeni fikirler için yardımcı olmak,
- Estetik olarak hoş bir görünüm için öğretim araçlarını ve sınıfı düzenlemek,
- Çocuklarını gelişimini belgelemek
- Diğer öğretmen ve ebeveynlerle işbirliği içinde olmaktır.

Tüm bunların yanı sıra öğretmen çok iyi bir gözlemcidir. Öğretmen çocukların iç dünyasını tanımak için yaptığı gözlemleri dosyalarına yorumlayarak yazar. Yine bu noktada dokümantasyon yolu ile çocuğun öğrenme sürecini takip eder (Öztürk, 2006; Yayla, 2006).

Reggio Emilia öğretmenleri salt bilgi aktarımının yanında çocuklarının öğrenme süreçlerinin de önemli olduğuna inanmakta ve bu doğrultuda yaptıkları günlük planlarda esnek davranmaktadırlar. Yapılan bir proje çalışması esnasında çocukların ilgilerinin yoğunlaştığı noktalara dikkat ederek, çocuğun materyale olan ilgisini tespit etmektedirler (Bennett, 2001).

2.7.2.4. Reggio Emilia Yaklaşımında Ailenin Rolü

Reggio Emilia yaklaşımında aileler programın önemli bir parçası olarak kabul edilmektedirler. Bu nedenle aile katılımı Reggio Emilia okullarında beklenen ve istenen bir durumdur (Gandini, 1997). Reggio Emilia okullarına çocuklarını gönderen ailelerin, okuldaki etkinliklere katılım düzeyleri ve süreleri oldukça fazladır. Bu yaklaşımda aileler, projelere, özel toplantılara ve kutlamalara katılırlar. Ayrıca aileleri okullarda çalışırlar ve çocuklarının eğitimi için fikir yürütürler (Malaguzzi, 1998).

2.7.3. High Scope Yaklaşımı

High Scope yaklaşımı A.B.D.'de geliştirilmiştir. Programla ilgili çalışmalar, 1960'lı yılların başlarında yoksul mahallelerde yaşayan okulöncesi yaşta çocukları gelecekte okullarında başarılı olabilecekleri şekilde hazırlama amacıyla başlatılmıştır. High Scope yaklaşımının bu çocukların eğitiminde etkili olduğu

ilerleyen yıllarda gözlenmiştir. 1970 yılında Dr. David Weikart tarafından Amerika'nın Michigan eyaletinde High Scope Eğitim Araştırma Vakfı kurulmuştur. Weikart, etkin öğrenme ve bilişsel gelişime duyduğu ilgi nedeniyle, 1960'lı yıllarda kendisinin ve arkadaşlarının tasarlayıp başlattıkları okulöncesi yaklaşıma odaklanmıştır. High Scope eğitim uzmanları, Weikart'ın okulöncesi eğitimde etkin öğrenme yaklaşımını geliştirmeye ve yaygınlaştırmaya 1970'lerden günümüze kadar devam etmişlerdir (Hohmann ve Weikart, 2000).

2.7.3.1. High Scope Yaklaşımının İlkeleri

High Scope programının dayandığı temel ilke “**etkin öğrenme**”dir. Diğer dört temel ilke ise; “olumlu yetişkin-çocuk etkileşimi”, “öğrenme çevresi”, “tutarlı bir günlük program” ve “değerlendirme”dir. High Scope yaklaşımında öğretmenlerin görevi, etkin öğrenmeyi geliştirecek bir ortam sağlamak ve çocuklara eylemleri hakkında düşünmeleri için yardımcı olmaktır. Bir anlamda çocuklar, gelişmişlik düzeyleri elverdiğince bilimsel gözlem ve müdahale yöntemiyle öğrenmektedirler (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000; Koçak, 1998; Poyraz ve Dere, 2001).

Yetişkinler, çocukların etkin öğrenciler olabileceği bir ortam oluşturmak amacıyla, önceden bildirilmeyen hiçbir değişikliğin olmadığı tutarlı bir günlük program oluşturup bu programı sürdürürler. Günlük programın aksamadan uygulanması, çocuklara zaman denetimi ve bağımsızlığın keyfine varma fırsatı sağlar ki bu da sorumluluk duygusunu geliştirmektedir (Koçak, 1998). High Scope programının günlük düzenini; temizlik, planla-yap-değerlendir sıralaması, küçük ve büyük grup etkinlikleri ve açık hava etkinlikleri oluşturmaktadır.

2.7.3.2. High Scope Yaklaşımında Eğitim Ortamı

Öğrenme çevresinin düzeni çocukların yaptığı hemen hemen her şeyi etkiler. Sınıf düzeni, sınıftan sorumlu yetişkinlerin eğitimle ilgili düşüncelerini yansıtır. High Scope sınıfının düzenlenmesi, çocukların tercihlerini belirleyip ona göre davranabileceği uyarıcı ama düzenli bir çevrede daha iyi öğrendikleri inancını yansıtır. Sınıf iyi tanımlanmış çalışma köşelerine bölünmüştür, el altında pek çok malzeme vardır ve her köşedeki malzemeler belirli bir mantık içinde yerleştirilmiştir. Bu nedenle çocuklar bağımsız olarak hareket edebilirler ve mekana oldukça

hakimdirler. High Scope yaklaşımında sınıf düzeninin oluşturulmasında izlenecek yol şu şekildedir:

1. Yer Bulmak: Sınıf, etkin çocuklara ve çeşitli araçlarla malzemelere yetecek kadar geniş olmalıdır. Sınıfta çocukların görebileceği ve erişebileceği bir dolap sistemi olmalıdır. Çocukların kendi davranışları yoluyla öğrenebilecekleri, yaratabilecekleri, arkadaşlarıyla çalışabilecekleri ve çalışmalarını sergileyebilecekleri bir mekana ihtiyaçları vardır. Evler, jimnastik salonları, sınıflar, bodrum katları, römorklar gibi birçok mekan High Scope sınıfı haline getirilebilir.
2. Sınıfın Bölünmesi: Eğitim yılına dört ya da beş temel köşe hazırlayarak başlanması önerilmektedir. Çocukların ilgi, istek ve ihtiyaçlarını öğrendikçe köşe ve köşelerdeki materyal sayısı artırılır. Köşeler sadece malzemelerin depolandığı bölgeler olarak düşünülmemeli, çocuklara malzemeleri kullanabilecekleri kadar yer ayrılmalıdır. Alçak raflar kullanılarak sınırlar oluşturulabilir. Köşeler oluşturulurken çocukları sınıfın içinde dolaşmaya teşvik edecek hiçbir malzemenin bulunmadığı “boş” alanlardan kaçınılmalıdır.
3. Malzemeleri Seçme, Kaldırma, Etiketleme: Bütün köşeler için çeşitli biçimlerde kullanılacak çok amaçlı malzemeler seçilmelidir. Bu yaratıcılığı teşvik eder ve çocukların dikkat süresini artırır. Eğitim yılının başında malzeme çeşitlerini sınırlı tutmak, çocukların seçim yapma ve temizlik konularında güçlük yaşamalarını önler. Eğitim yılı içinde malzemelere yenileri eklenir.
4. Malzemeler kullanıldıkları yerde, benzer malzemeler bir arada depolanmalıdır. Malzemeler çocukların kolayca görebilecekleri şekilde yerleştirilmelidir. Küçük nesnelere saydam plastik kutulara, kitaplar kapağı görünecek biçimde raflara yerleştirilebilir. Kutular, raflar, çekmeceler etiketlenmelidir. Böylece çocuklar kullanılan malzemeleri kolayca yerine kaldırabilirler. Nesnenin kendisi, malzemenin katalog resmi, çizimler, fotoğraflar ya da şekiller gibi çeşitli etiketler kullanılabilir.

5. Çocukların Sınıfı Öğrenmesi: Okulun başladığı ilk birkaç ayda ilgi köşeleri ve malzemelerle ilgili öğrenime öncelik verilmelidir. Bu amaçla çocukların, köşelerin oluşturulması, depolama ve etiketleme süreçlerine mümkün olduğunca katılmaları sağlanmalıdır. Bu çocuklara “sınıfın sahibi olma” duygusu verir. Çocuklarla konuşurken köşelerin isimlerini kullanmak için fırsatlar yaratılabilir, bir malzemenin hangi köşeye ait olduğu sorulabilir ya da her gün bir köşede küçük grup faaliyeti planlanabilir.
6. Çocukların Çalışmalarının Sergilenmesi: Sınıfta çocukların göz seviyesinde birkaç sergi köşesi oluşturulmalıdır. Bu köşelerde çocukların anlayabileceği ya da yaratılmasında katkılarının bulunduğu nesnelere sergilenmelidir. Çocukların taklit etmesi için önceden kesilmiş ya da belirlenmiş modeller sergilenmemelidir (Poyraz ve Dere, 2001).

Fiziksel ortam çocukların davranışları üzerinde güçlü bir etkiye sahiptir. Bu nedenle High Scope programında, çocuklara karar vermek ve seçimler yapmak için sürekli fırsatlar sağlanır. Çocuklar gün boyunca etkinlikler ve materyaller hakkında seçimler yapmak için cesaretlendirilirler. Çocuklar seçimlerini ve planlarını sürdürürken araştırırlar, soru sorarlar ve sorulara yanıt bulurlar, problem çözerler ve sınıf arkadaşları ve yetişkinlerle etkileşimde bulunurlar. Bu tür bir çevrede çocuklar doğal olarak gelişimsel becerileri ve yetenekleri geliştiren aktivitelerle meşgul olarak temel deneyimleri kazanırlar. High Scope, okulöncesi dönem için tanınmış çocuk gelişiminin temel deneyime ve bu temel deneyimleri ilerletme için geniş bir pratik stratejiler alanına sahiptir. Bu temel deneyimler 10 kategoride gruplandırılırlar: Yaratıcı temsil, dil ve okur-yazarlık, inisiyatif kullanma ve sosyal ilişkiler, hareket, müzik, sınıflandırma, sıralama, sayma, yer ve zaman. Çocukların ilgilerini desteklemek için özel ilgi alanlarına oyun alanları kurulur. Bu alanlar, su ve kum oyunlarını, inşa etmeyi, hayali oyunları, rol oynamayı, resim çizmeyi ve boyamayı, okuma ve yazmayı, saymayı, sınıflamayı, tırmanmayı, sallanmayı ve dans etmeyi içerirler. Bu alanlar, çocukların oyuna yönelik amaç ve düşüncelerini gerçekleştirmek için seçebildikleri ve kullanabildikleri bol miktarda materyallere sahiptir. Bu materyaller çocukların her gün yaratıcı ve amaçlı şekilde temel deneyimlerle meşgul olmaları için pek çok fırsatlar sağlarlar (Congregation Ner Tamidof South Bay, 1999-2001; High Scope Educational Research Foundation, 2003).

2.7.3.3. High Scope Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Çocuklar kendilerini mutlu ve güvenli hissettiklerinde daha başarılı olurlar. High Scope uygulayıcıları çocuklarla olan ilişkilerine gerçek bir samimiyet ve güven getirirler. Aynı zamanda öğretmenler, her bir çocuğun kişisel ve kültürel kimliğine saygı duyarlar ve değer verirler (Congregation Ner Tamid of South Bay, 1999-2001). Etkin öğrenme, olumlu yetişkin-çocuk etkileşimine bağlıdır. Bu nedenle gün boyunca, “okulöncesi çocukları nasıl düşünürler ve sonuç çıkarırlar” anlayışıyla rehberlik edilir. Yetişkinler, çocuklarla oyun oynayan ve konuşup sohbet eden bireyler olarak destekleyici olmak için çalışırlar. Denetimi çocuklarla paylaşarak, çocukların yetenekleri üzerinde odaklaşarak, çocuklarla içten ilişkiler kurarak, çocukların oyununu destekleyerek ve sosyal uyumsuzluklara karşı problem çözme yaklaşımını benimseyerek olumlu etkileşim stratejileri uygularlar (Hohmann ve Weikart, 2000; Congregation Ner Tamid of South Bay, 1999-2001; High Scope Approach to Preschool Education, 2003). Etkin öğrenme ortamında yetişkinlerin rolü “gelişimin destekleyicisi” olmaktır ve ana amaçları, çocuklar için etkin öğrenmeyi yüreklendirmektir. Böyle bir ortamda yetişkinler çocuklara ne öğreneceklerini söylemezler, onlara uygun ortam yaratarak kendi öğrenmelerinin denetimini almaları için güçlendirirler. Yetişkinler sadece etkin ve katılımcı değil, aynı zamanda gözlemci ve düşünen kimselerdir (Hohmann ve Weikart,2000).

2.7.3.4. High Scope Yaklaşımında Ailenin Rolü

High Scope yaklaşımında aile katılımı etkin öğrenmenin önemli bir boyutu olarak görülmektedir. Eğitimin evde öğrenilen tutum, davranış ve değerler üzerine kurulması gerektiği savunulmaktadır. Böylece çocuğun ev ve okul arasında ikilem yaşamasının önüne geçileceği ve okulda öğrenilenlerin okul ve ev yaşamı arasında bir köprü oluşturacağı öngörülmektedir (Hohmann ve Weikart, 2002).

2.8. Waldorf Yaklaşımı

Waldorf yaklaşımının kurucusu olan ve ruhani gerçekliğe sahip olan Steiner, Almanca konuşan bir ailenin çocuğu olarak 1861 yılında Kraljevec'te doğmuştur. Genç yaşta matematik ve bilimle ilgilenen ve Viyana'da bulunan bir teknik okulda eğitim gören Steiner, ruhani dünyayı hissedemeyenlere, ruhanilik ile ilgili bilgi

edinebilecekleri bir yöntem sunmanın önemli olduğunu düşünmeye başlamıştı (Easton, 1980). Bu bağlamda Steiner, 19. yüzyılda yaşamış Alman şair, filozof ve bilim adamı olan Goethe'yi büyük hayranlıkla incelemiş ve hatta Goethe'nin çalışmaları sayesinde kendi ruhani deneyimlerine anlam kazandırmaya başlamıştı (Carlgrén, 1993; Easton, 1980). Steiner'in 1879 yıllarında Wolfgang von Goethe'nin çalışmalarını incelemeye başlamasıyla birlikte eğitimle edinilen ruhani düşünmenin geliştirilmesine yönelik metotlar üzerine çalışmalar yapmış ve 1883 yılında profesörlerinden birinin çalışması için Goethe'nin Doğal Bilimsel Yazıları'nı düzenlemeye başlamıştır. Goethe'nin yaşadığı ruhani gözlemler üzerinden Steiner Goethe ile bir bağ kurmuştur; bunun nedeni, ruhani dünya ile bilinçli bir bağlantı kurabilen ilk tanıdığı birey olmasıdır. Steiner Goethe'nin olağan algılar üzerinde gerçekliği hissedebilme kabiliyeti olan “duygu üstü” algıyı edinemediğini anlamış olsa da (Richards, 1980), Goethe'nin buna çok yaklaştığını görmüş ve bu nedenle de Goethe'nin çalışmaları Steiner'ı yaşamı boyunca etkilemiştir (Easton, 1980).

Kendi “duygu üstü” bilgisine yardımcı olabilmesi adına, Steiner 1902 ila 1913 yılları arasında Teosofik Topluluğun aktif bir katılımcısı olmuştur (Easton, 1980; Richards, 1980). 1879 yılında H.P. Blavatsky ve H.S. Olcott tarafında New York'ta kurulan Teosofik topluluk, ruhani gelişime destek olmak amacıyla kurulmuştur (Richards 1980). Steiner'a göre teosofi (*tüm din ve inançların "İlahi"yi bulmak, ulaşmak için olduğunu öngören ve böylece her din ve inancın hakikatın bir bölümüne sahip olduğunu ileri süren düşünceler bütünü*) genel olarak Doğu'ya ait dini inançları vurguladığından ve Batı'ya ait bilimsel gerçekleri ve gözlemleri katmadığından, Steiner bu topluluktan yavaş yavaş uzaklaşmıştır (Richards, 1980). Ayrıca Steiner, Teosofiklerin Krishnamurtin adlı küçük Hintli bir çocuğun Hz. İsa'nın dirilişi olarak geleceğine inanması fikrine inanmakta güçlük çekmiş ve bu durum da topluluktan uzaklaşması için bir etken olmuştur (Richards, 1980). Sonuç olarak, Steiner ve Teosofik Topluluğun çok sayıda Alman üyesi 1913 yılında Antroposofik Topluluğu kurmuşlardır (McDermott, 1984; Richards, 1980).

2.8.1. Waldorf Yaklaşımının Felsefi Temelleri

Waldorf yaklaşımının felsefi temelleri “antroposofi (antroposophy)” olarak bilinen, kritik idealizm felsefesine dayanmaktadır. 19. yüzyılın sonlarında ve 20. yüzyılın

başlarında ortaya çıkan sosyal olaylar ve bu olayların ekonomik ve sosyal sonuçlarına yönelik; Rudolf Steiner yeni oluşan toplumsal yapıda bireyin pozisyonuna ilişkin çalışmalar yürütmüş ve bu çalışmaları daha sonra sistemli hale getirerek “Waldorf” olarak adlandırılan farklı bir yaklaşım ortaya koymuştur (Gürkan ve Ültanır, 1994).

Steiner’in anlatımıyla, Antroposofi “düşünsel bilim” değil, iç algı ve objektifliğin birlikteliğini gerektiren “ruhani bir bilim”dir (Richards, 1980). Steiner (1965, 1992, 1994) yazılarında ve derslerinde, ruhun zihinden farklı olduğunu ve ruhun insanlığın ve evrenin özü olduğunu hatırlatır (Richards, 1980).

Günümüzde, modern bilimdeki düşünce, ölçülmeye çalışılan şeyin büyük oranda gözlemciye bağlı olduğunu hesaba katmaya başlamıştır (Miller, 1992). Ölçüm (gözlem veya bilmek), her zaman yorumları sonuçları etkileyecek bir kişiye (gözlemci veya bilgi sahibi) ihtiyaç duyar (Miller, 1992; Richards, 1980). Steiner ve çok sayıda ruhani, esoterik (*belirli bir insan topluluğunun dışında kimseye bildirilmeyen, yalnızca sınırlı, dar bir çevreye aktarılan her türlü bilgi, öğreti*) düşünürüne göre, gözle görülebilir objektif dünya, gözle görülemeyen hareketlerden ve güçlerden meydana gelen ruhani faaliyetlerin şekli veya ortaya çıkışıdır ve bu onları duygu üstü yapar ya da yalnızca varlıklarına karşı aşırı algı geliştirilmiş şekilde algılanabilir yapar. Ruhani bir bilim olan Antroposofi eğitiminin alınmasıyla kişiler bu aşırı algıyı edinip, görünmeyen bir gerçekliği görünür kılabilirler (Richards, 1980).

Antroposofi'nin Temel Prensipleri: Antroposofi insanın bilgeliği ile birlikte her bireyin kendi gelişimsel kapasitesini geliştirdiği özel bir sistem olarak da tanımlanmaktadır. Bu sistem bireyin içsel eğilimlerinin içinde yaşadığı ortam tarafından şekillenip, içinde büyüdüğü çevrenin kültürel, akademik ve sosyal öğeleri tarafından etkilenmektedir (Whedon, 2007).

Steiner’in eğitim ile ilgili düşüncelerinin arkasında antroposofinin olduğunu anlayabilmek için Steiner’in “insanoğlunun üç doğumu” ve “üç kat insan” olarak bahsettiği prensiplere değinmek gerekmektedir. Steiner’in “üç doğum” ve “üç kat insan” ile ilgili açıklamaları ilk kez 1909 yılında yayımlanan *Education of the Child*

in the Light of Anthroposophy (Antroposofi Işığında Çocuğun Eğitimi) (1965) adlı kitabında yer almıştır.

Steiner'a göre, *ilk doğum* hemen ortaya çıkan fiziksel beden doğumudur, *ikinci doğum* ortaya eterik (dünyevi) beden doğmasıyla meydana gelir, *üçüncü doğum* ise ergenlik çağında ileri gelen astral beden meydana gelmesidir.

Fiziksel beden doğumla birlikte ortaya çıkan ve yaşamını hücre metabolizması sayesinde sürdüren bedendir. Eterik veya dünyevi beden ise, hem fiziksel dünyayla, hemde daha farklı bedenlerle etkileşilen bir enerji alanıdır (Steiner, 1965). Steiner (1965), eterik beden fiziksel beden üzerinde olduğunu ve insanda çok önemli olmasının yanı sıra hayvanlar ve bitkilerde de mevcut olduğunu anlatır. Eterik beden olağan duyularla algılanamaz ama doğru algı organları geliştirmiş olanlar tarafından görülebilmektedir. Eterik/ dünyevi beden, fiziksel bedenin güçlerini ve maddelerini zenginleştirdiğine ve büyüme, üreme ve vücut sıvılarının iç hareketlerini ortaya çıkardığına inanılmaktadır. Eterik beden, gelişimi süresince alışkanlıkları, hafızayı, mizacı ve düşünceyi taşıyan bir hal alabilir (Steiner, 1965).

Üçüncü doğum olan astral bedenin ise acı, zevk, tutku ve dürtülerin, bu nedenle de duyuların aracı olduğuna inanılmaktadır. Steiner (1965), bitkilerin bu tarz duygulara sahip olmaması nedeniyle fiziksel olarak meydana gelen şeyleri içlerine yansıtıyor olmaları gerektiğini belirtir.

Steiner (1965) bu üç doğumun yanı sıra insan içinde bulunan ve bir dördüncüsü olan farklı organizasyonlar, organlar veya üyeler olduğunu belirtir. İnsan içinde mevcut olan bu dördüncü üye ise insanın egosudur, diğer bir deyişle "ben" kavramıdır. İnsan, kendini "ben" olarak tanımlayabildiğinde kendi bireyselliğini tanımış ve kendisini tüm diğerlerinden ayırmış olur. Tüm bu organizasyonlar veya organlar, insanın hayatı boyunca birbirinin gelişimini ve büyümesini etkilemektedir.

Steiner (1965) üç kat insan ile ilgili açıklamalarını ise şöyle ifade etmektedir; insanın bedeni, ruhu ve ruhun ana fonksiyonları olan istek, hissetme ve düşünme ile olan ilişkisini kapsar. Steiner (1965), doğum ile yedi yaşına gelene kadar olan süre içerisinde çocuk için son derece önemli olan uzuv sisteminde, isteğin temel oluşturduğuna inanılmaktadır. Bilişsel gelişimin aceleye getirilmesiyle istek bu esnada

sıkıştırılır ise, düşünce sürecinde yıkıcı bir güç meydana gelecektir. İradenin gelişmesinin ardından, ilk yıllar içerisinde düşünmek değil, hissetmek gelişecektir. Yalnızca her bir çocuğun içindeki isteğin ve hissetmenin gelişmesinin ardından bilinç ile ilgili olan düşünce süreçleri sağlıklı olarak ortaya çıkabilir (Harwood, 1979).

Steiner (1965) uzuvlar ve metabolik sistem üzerinden vücut vasıtasıyla isteğin doğal bir şekilde meydana geldiğini, kalp ve ritmik sistem üzerinden de hislerin meydana geldiğini ve beyin üzerinden düşünen ruhun meydana geldiğini de belirtmektedir. Steiner, vücudun nasıl gelişim için besine ihtiyacı varsa aynı şekilde ruhun da beslenmeye ihtiyacı olduğunu düşünür. Steiner, ruhun beslenmesi için gerekli olan fonksiyonların temelini çocukluk yıllarında atılması gerektiğini savunur.

2.8.2. Waldorf Yaklaşımında Antroposofik Bakış Açısına Göre Çocuk

“İnsanoğlunun üç doğumu” ve insan içinde var olan dört farklı beden bilincinde olmak, antropozofların çocukların nasıl yetiştirileceği, sayılacağı, saygı duyulacağı, görüleceği, kılavuzluk edileceği ve eğitileceği ile ilgili çok önemli etkilere sahiptir (Harwood, 1979). Antroposofi bilimi sayesinde eğitimciler ve ebeveynler geliştirmekte olan bir çocuğun ruhuna hitap edenlerin ne olduğunu anlamışlardır. Çocuk gelişimine ilişkin açıklamalara benzer şekilde, gelişmeyle ilgili antroposofik bakış açısı da çocukların en iyi şekilde gelişmesi için ilk yedi yılı çok önemli saymaktadır (Almon, 1992). Çocuk yetiştirenler ve eğitimciler, çocukların nasıl geliştiğini kavrayarak ve her çocuğun bireysel gelişimini yakından takip ederek, bir çocuğun iç dünyasına nasıl hitap edeceklerini anlayabilirler. Bu bağlamda Rudolf Steiner’in çocuğa bakış açısında yer alan dönemlerin anlamlandırılması önem kazanmaktadır.

Steiner hem fiziksel hem de ruhsal gelişim için 7 yıllık sürelerden oluşan üç evrenin olduğunu ileri sürmektedir. Bu evreler fiziksel bilinçlilik aşaması (0-7 yaş), algısal bilinçlilik aşaması (7-14 yaş) ve entelektüel bilinç farkındalığı aşaması (14 yaş ve üzeri) olarak ifade edilmektedir.

Fiziksel Bilinçlilik Aşaması: Steiner çalışmalarında bir bireyin sağlıklı veya sağlıklı gelişimini ele aldığı anda, bir çocuğun hayatının ilk yedi yılının önemini çokça vurgulamaktadır. Bu yıllar içerisinde meydana gelen gelişimler ve değişimler,

bireyin zihinsel ve ahlaki hayatının ön koşullarını hazırlamakta ve çocuğun karakterinin şekillenmesini sağlamaktadır (Salter, 1987). Steiner (1965) yedi yaşından önce çocukların taklit ve örnekleme yoluyla çevresiyle bir ilişki kurduğuna inanır. Sonuç olarak, bu süreçte gördüğünü taklit eden çocuğun yaşadığı çevre ve çocukla etkileşimde olan yetişkinlerin taklit edilebilir nitelikte olmaları önemlidir (Carlgren, 1993; Salter, 1987). Taklidin bu dönem içerisinde çocuk açısından önemini anlamamanın yanı sıra, çocuk yetiştirilenlerin ve eğitimcilerin çocuğa müzikle ilgili faaliyetler gerçekleştirme, oyunlar oynama fırsatı vermenin, hikaye dinletmenin ne kadar önemli olduğunu da kavraması gerekir.

Üç yaşına gelene kadar çocuk çevresindekileri taklidini yapar ancak çoğunu bilinçsizce yapar (Carlgren, 1993; Steiner, 1965). Taklit etme, üç yaşından sonra bilinçli bir hareket olmaya başlar ve çocuğun öğrenmek ve gelişmek için bilinçli bir şekilde gerçekleştireceği ilk eylemdir (Carlgren, 1993). Bu nedenle, çocuğun etrafındaki fiziksel ortam çocuğun duyularına hitap edecek şekilde olmalıdır. Çevre, hem çocuğun etrafını saran malzemelerdir hem de çocuğun ait olduğu ortamdaki yetişkinlerin ahlaki ve ahlaksız davranışlarıdır (Willson ve Wierbicki, 1988).

Bu dönem içerisinde gelişenin çocuğun eterik vücudunun olduğu ve bu gelişiminin ana odağının çocuğun fikirlerinin, alışkanlıklarının ve hafızanın olduğunu hatırlamak gerekmektedir. Çocuğun yaşadığı ortam aynı zamanda çocuğa sevgi ve sıcaklık verecek hem de taklit edip, takip edeceği iyi örnekler sunacak bir “koruyucu örtü” olacaktır. Bu nedenle çocuk yetiştirilenler ve eğitimcilerin her zaman ne söylediğine, ne yaptığına ve ahlaki değerlerine dikkat etmeleri gerekmektedir (Almon, 1992). Hem eğitimciler hem de çocuk yetiştirilenler kendilerini çok iyi gözlemlemelidir ve kendine sürekli şunu sormalıdır: “Çocuk bunu taklit edecek olsaydı bunu onaylar mıydım?” (Querido, 1987).

Çocuğun bu erken yıllarında, şarkılar ve ritmik sesler çocuğun iç dünyasına ve hayal gücüne iyi bir şekilde hitap eder (Willson ve Wierbicki, 1988). Müzik ritminde olan dans hareketleri, fiziksel organları ve alt uzuvları geliştirmekte güçlü bir etkiye sahiptir ancak günümüzde okulöncesi eğitim kurumlarında bunlara yeterince önem verilmediği görülmektedir (Carlgren, 1993; Querido, 1987; Steiner, 1965).

Oyun oynamak da bir çocuğun gelişimiyle ilgili çok önemli bir unsurdur. Çocuk, oyun oynayarak hayatı öğrenir. Oyun oynayarak gelecekte meydana gelebilecek durumlarla tanışır (Salter, 1987). Oyun oynama faaliyetleriyle hayatla ilgili yeni durumlar meydana gelir ve çocuğun arkadaşlık kurması ve problem çözmesi gerekir. Oyun oynamak aynı zamanda çocuk yetiştirilenlerin ve eğitimcilerin yedi yaşından küçük çocuklarda geliştirmeye çalıştığı uzuvların hareketliliğini ve isteğin bedensel organlarını geliştirir (Edmunds, 1987). Oyun oynamak, çocuğun yetişkin gibi davranması, çalışması ve dünyaya katılmasıdır. Bu nedenle oyun oynamak resim yapmayı, model yapmayı, yemek pişirmeyi, dikiş dikmeyi, bir şeyler inşa etmeyi ve yapmayı, şarkı söylemeyi, hikayeler dinlemeyi ve hikayeleri canlandırmayı içermelidir (Edmunds, 1987).

Okulöncesi yıllarında, düşünmek daha görselleştiğinde ve istek meydana geldiğinde, oyun oynamak daha yaratıcı bir hal alır ve örnekler çocuğun gelişimi açısından o kadar önemli olur ki çocuğun zekası fantastik olaylar içerisinde yer almakla gelişir (Grunelius, 1991). Yine bu süreçte çocuğun bilincinin hayal dolu olduğuna inanılır (Salter, 1987). Çocuk yetiştirilenler ve eğitimciler de görsel ve ritim dolu hikayeler anlatarak çocuğun zekasını bu dönemde geliştirebilmektedir.

Steiner'a (1965) göre doğa ile ilgili hikayeler ve masallar çocuğun iç dünyasına hitap eder çünkü bu hikayeler çocuğun ahlaki kavramları ve gerçekleri görsel bir şekilde anlamasını sağlayacak ruhani gerçekleri ortaya koyar (Grunelius, 1991; Salter, 1987). Yetişkinlerin bu yaşta çocuğun düşünce temelini değil, istek temelini kurduğunu akılda tutarak, çocuğun yaşamının ilk yedi yılı boyunca çocuğun düşünce gücünün görsel olduğunu hatırlamalıdır. Salter (1987) çocukların düşünce süreçlerini resim yapmaya benzetir. Çocuğun görsel düşüncesiyle isteği çok yakından ilişkili olduğundan, hareketleri de yaratıcı olur çünkü çocuk görsel şekilde düşündükçe hareket eder ve yaratır. Bu faaliyet düşünmenin sonucu değildir. Aksine, faaliyet esnasında çocuğun aklına gelen görseldir. Çocuğun ilerleyen zamanlarda ruhunu daha fazla geliştirebilmesi ve ruhunun hayal gücünü sürdürülebilmesi için çocuk çevresindekileri dinlemeli ve gözlemlemelidir (Salter, 1987).

Algısal Bilinçlilik Aşaması (7-14 yaş): 7 yaşları civarında dişlerinin değişmesiyle, çocuklarda yeni bir bilinçlilik, öz farkındalık ile çevre farkındalığı meydana gelir

(Edmunds, 1987). Yedi ve sekiz yaşındaki çocuklar görsel bir şekilde düşünür ve düşünce biçimleri de bir duygu sanatıdır; kafa yerine kalpte doğan duygu düşüncelerdir (Edmunds, 1987). Aynı zamanda çocuğun yedi ila on dört yaşları arasında otoriter bir figürü olması önemlidir; çünkü bu yaşlarda çocuğun başkasına hem kalbiyle hem de ruhuyla güvenmesi gerekir (Edmunds, 1987; Richards, 1980; Steiner, 1995). Bu nedenle öğretmen çocuğun karşısında insanlığın temsilcisi olarak durur ve çocuk da insanlığa öğretmeni üzerinden güvenmeyi öğrenir (Edmunds, 1987). İlkokul yılları süresince, eterik beden eğitimsizlik yerine eğitimle çalışır (daha fazla öğretmen etkisi ve yönlendirmesi ile). Bir çocuğun eterik bedeni, öğretmen tarafından resimler ve örnekler ile geliştirilir ve çocuğun hayal gücü yönlendirilir (Steiner, 1965, 1995). Gözle görüldenden öte, çocuğun aklıyla gördüğü şeyler, onu yedi yaşından sonra daha çok etkileyen şeylerdir (Steiner, 1965). Yetişkin tarafından doğa, geçmiş hikayeler ve tarihi olaylarla ilgili gösterilen resimler ve kıssalar vasıtasıyla çocuktaki duygu geliştirilir, böylece güzellik ve sanatsal duygular uyandırılır (Steiner, 1965, 1995).

Entellektüel Bilinç Farkındalığı Aşaması (14 yaş ve üzeri): Bu dönemde fiziksel, duygusal, zihinsel gelişim bütünleşir (Ogletree, 1997). İç dünya duygusu (kendi dünyasını yaratma duygusu) ergene daha önce kendisinde olmayan bir güç verir. Soyut düşünme becerisi bu dönemde gelişmiştir (Aydın, 2009). Steiner bu dönemde bireyin gerçeğin araştırıcısı olduğunu, ilgilendiği tek konunun gerçeklik olduğunu belirtmektedir. Bu aşamada Steiner'a göre bireyde analitik düşünme becerisi gelişmekte bunun sonucunda da birey öz disiplin oluşturarak kendi bağımsızlığını gerçekleştirmektedir (Uhrmacher, 1995).

2.8.3. Waldorf Yaklaşımının Tarihsel Gelişimi

Birinci Dünya Savaşı sonrasında Almanya bir yıkıntı halindeydi ve orada yaşayanlar ise ülkelerini yeniden inşa etmek zorunda kalmıştı. Bu noktada Rudolf Steiner'ın Waldorf eğitimini Avrupa ve dünyanın geri kalanı çok zorlu ekonomik bir dönem geçirirken geliştirmeye başlaması hiç de tesadüf değildir. Steiner (1965, 1993, 1995) derslerinde öğretmenlerin entelektüel gelişime gösterdiği önem kadar yaratıcılığa ve ahlaki yargılara da önem göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Böylelikle öğrencilerin fiziksel, duygusal ve entelektüel ihtiyaçlarını dengeleyecek bütünsel bir

eğitim sunulacaktır ve her bir çocuğun farklılıkları takdir edilecek ve ocuk kendi ilgileri doğrultusunda, kendi hızında gelişebilecektir (Wilson ve Wierbicki, 1988). Steiner (1995) ğrencilerin güzelliğe, iyiliğe ve doğruluğa karşı saygısını uyandıracak, benzersiz bir ğretmen-ğrenci ilişkisi ile akademi ile sanatı bütünleştiren bir müfredat geliştirilmesini istemektedir. Bu şekilde oluşturulmuş bir müfredatın ve eğitim şeklinin, daha ahlaki ve sosyal reformlara ihtiyaç duyan bir dünyada daha insani bir topluluk yaratacağını düşünmektedir. Bu düşünceden hareketle Steiner (1995), ahlaki ve sosyal reform üzerinde etkili olacağını dřndđđ “sosyal düzenin üç boyutu” tanımı yapmıştır. Sosyal düzenin üç boyutu; (a) siyasetten bağımsız kültürel yaşam, kendi kendine yönetilebilen ve sürdürülebilen; (b) yardımlaşma-birlik ilkesine dayanan ekonomik yaşantı, zgr ulusal ve uluslararası siyasi etki; ve (c) zamanın bilinliliğine göre kendiliğinden gerçekleşebilecek ve değişebilecek, güçlü ve kendini sınırlayabilen bir hkmet olarak ifade edilmektedir (Steiner, 1995). Temmuz 1917 yılında verdiği bir derste, Rudolf Steiner Almanya ve Avusturya hkmetlerine bir teklifte bulunmuş ve sosyal düzenin  boyutunun nasıl gerçekleştirilebileceğine dair ilkeleri detayla anlatmıştır. Bu konuşmada, gerçek anlamda insani olan bir topluluğun yalnızca insanların “düşünme”, “hissetme” ve “isteme” yeteneklerinin gelişmesiyle mümkün olabileceğini vurgulamıştır:

Steiner’a göre (1995) “(nk) Düşünce geliştiğinde, mevcut koşulları anlamak ve olumlu değişikliklere dair tutarlı hayaller kurmak mümkün olacaktır. Duygu geliştiğinde, insanların bu hayalleri dış dünyayla nasıl birleştireceğini hissetmesi mümkün olacaktır. İstek ise bu hayalleri gerçekliğe kavuşturmanın yoludur.”

Bu bağlamda Rudolf Steiner gibi başkaları da Almanya’yı yeniden kurmak için bir eğitim reformu yaratmak ve Almanya’nın gelecekteki liderlerine gerçek insani bir toplumu nasıl yaratıp sürdüreceklerini öğretmek gerektiğine inanıyorlardı (Easton, 1980). 1919 yılının Nisan ayında, Steiner Waldorf-Astoria Sigara şirketi işçilerine bir konuşma yapmış ve bu konuşma esnasında insan gelişimine ilişkin vizyonlarını ve eğitimin rolünü anlatmıştır. Bunun zerine Waldorf-Astoria Sigara şirketi’nin yöneticisi ve Rudolf Steiner’ın Antroposof ğrenen bir ğrencisi olan Emil Molt, Steiner’a görüşleri doğrultusunda bir okul kurma teklifinde bulunmuştur (Barnes, 1991; Carlgren, 1993; Easton, 1980; Steiner, 1995). Kısa bir süre sonra Steiner, Molt

ve okulun ilk öğretmenleri olacak iki fabrika işçisi bir araya gelmiş ve Almanya Milli Eğitim Bakanlığı, bu yeni okulun üçüncü, altıncı ve sekizinci sınıflar sonunda kamu devlet okulları için konulan standartları karşılama şartıyla onay vermiştir.

Yeni açılan bu okulda öğrencilere ne ve nasıl eğitim verileceği, okulun pedagojik kararlarına bağlı olarak belirlenmiştir. İlk Serbest Waldorf Okulu 7 Eylül 1919 yılında kurulmuştur. Serbest Waldorf Okulu, Üç Katlı Sosyal Organizma düşüncesi üzerine ve sosyal değişim için kurulmuştu (Carlgren, 1993; Easton, 1980; Steiner, 1995). Rudolf Steiner'in spiritüel görüşü ışında ve kendi dahil olduğu çalışmaları aracılığıyla, öğretmenler öğrencilere düşünce gücü, duygu derinliği ve istek kuvveti öğretmeye çalışmıştır. Öğretmenlere göre, öğrencilerin bu şekilde gelişmesi onları daha iyi bir "İnsan Topluluğu"nun bir parçası haline getirecek ve onları çevrelerindeki dünyayı değiştirmeleri için daha iyi hazırlayacaktı (Steiner, 1995).

Steiner'in felsefi bakış açısını içinde barındıran bir eğitim yaklaşımı olan Waldorf yaklaşımı, ilk Waldorf okulunun 1919 yılında açılmasından sonra hızla eğitim sistemi içerisinde dünya genelinde yaygın olarak kabul gören bir yaklaşım haline gelmiştir.

2.8.4. Waldorf Eğitimi

Rudolf Steiner tarafından oluşturulan ve 1919 yılında Almanya'da açılan ilk Waldorf okuluyla uygulanmaya başlayan yaklaşım, Almanya'dan sonra Avusturya, İsviçre, İngiltere, İsveç ve bütün dünyaya yayılmıştır. Bugün dünyada Waldorf pedagojisini uygulayan 1200 civarında (www.whywaldorfworks.org, 2015) okulöncesi eğitim kurumu, ilkokul ve lise bulunmaktadır. Dünya genelinde Waldorf eğitimi verilen ülkeler arasında Güney Amerika ülkelerinden, Gürcistan ve Moldova'ya, Kuzey Kore ve Kırgızistan'dan, Çin ve İran'a kadar uzanan bir coğrafyada 80 ülke bulunmaktadır (Barnes, 1980; Oberman, 1997)

2.8.4.1. Okulöncesi Dönemde Waldorf Eğitimi

Çocuğun okulöncesi çağından ikinci dişinin çıktığı zamana kadar, etrafındakileri ve yetişkinleri taklit etmeye yönelik doğal davranışlarına karşı çok hassas ve bilinçli olan bir eğitim alması çok önemlidir. Steiner'a göre, okulöncesi dönemindeki çocuklar dünyayı içine çeken ve gördüklerini kopyalayan "duygu organlarıdır"

(Carlgren, 1993). Anasınıfı bir sınıf olarak değil, anasınıfı öğretmenin çocukların hayal gücünü ve hayal dünyasını geliştirebileceği zengin olanaklar sağlayan bir oyun odası olarak görülür (Grunelius, 1991). Waldorf okulöncesi sınıflarında ve anasınıflarında meydana gelenler aslında faaliyette bulunmak açısından “nefes alıp verme” olarak görülmektedir (McEldowney, 1997). Bu “nefes alıp verme” olarak tanımlanan hareket, sınıfta çocuklar oyun oynarken öğretmen(ler) ise yemek pişirmek, dikiş dikmek, yün sarmak, boya yapmak ve resim çizmek gibi faaliyetler yaparken ortaya çıkmaktadır. Çocukların her sabah serbestçe gelip, öğretmenin yapmakta olduğu faaliyete katılmasına izin verilmektedir. Bu hem öğretmenin yardımcı olmasıyla olabilir hem de öğrencinin o faaliyete katılmayı kendi istemesiyle olur. Öğrenciler boya yapmayı, dikiş dikmeyi, yemek yapmayı, vb. tamamladıktan sonra, öğretmenler tarafından müdahale edilmeden oyun oynamaya dönebilirler (oyunlar yıkıcı olmaya başlayana kadar). Ortalama oynama süreleri, altmış ila doksan dakika arasında sürer. Ayrıca her sabah çocuklara ya hikaye okunur, ya şiir, ya da şarkılar söyleyip hikayeler canlandırabilirler (Grunelius, 1991).

Waldorf okulöncesi eğitim yönteminde çocukların öğretmen liderliğinde grup aktivitelerine katılmaları da beklenmektedir. Bir gün içerisinde çocukların bütünsel gelişimi dikkate alınarak program hazırlanmakta ve bu program drama, sanat, müzik gibi etkinlikleri kapsamaktadır. Sınıf içerisinde hem karma yaş, hem de tek yaş grubu ile çalışmalar yürütülebilmektedir (Hughes, 2013).

2.8.4.2. İlkokulda Waldorf Eğitimi

Hayatının ikinci yedi yıllık dönemine giren çocukların eğitimi, ilk yedi yıldan çok daha farklıdır. Çocuk, küçük bir çocuğun uzuvlarıyla yaşadığı bir dönemden artık ritmik sistemleri gelişmeye başlayan bir döneme geçmektedir (Steiner, 1965, 1995). Bireylerin kalpleri ve ciğerleri artık çevresindekilerin ele alacağı en önemli organlar olarak düşünülür (Easton, 1989). Kalp bireylerin duygularını ve hislerini konuşur, bu da bu dönemde verilen eğitimin amacıdır. Sonuç olarak, yedi ila on dört yaşları arasında verilen eğitim, bireyin duygu dolu hayatını ortaya çıkarmak için onun sanatsal, şiirsel ve hayali özelliklerine yoğunlaşır (Easton, 1989).

Okulöncesi çağında olan bir çocuk ebeveynlerini ya da öğretmenlerinin hareketlerini taklit ederek öğrenirken, yedi ila on dört yaşları arasında olan çocuklar öğretmenleri

gibi olmak ister (Carlgren, 1993; Steiner, 1995). Waldorf okulları mümkün olduğunda birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar aynı öğretmenle eğitim vermektedir (Carlgren, 1993). Bu nedenle, bu rolü üstlenen kişi çok büyük bir sorumluluk yüklenir; model bir insan olmalı ve tüm öğrencileriyle güçlü ilişkiler kurmalıdır. Bu ilişki öğretmenin ruhani gelişimine ve çocuk ile ana öğretmen arasındaki karşılıklı saygısına ve sevgisine dayanmaktadır (Easton, 1989). Steiner (1995) öğretmen çocuklarla beraber sekiz yıl boyunca kalırsa insani bir ilişkinin geliştiğine inanır; çünkü öğretmen de öğrencilerle birlikte gelişim gösterir. Eğer öğretmen bu sekiz yıl içinde ele alınacak konuya dair yeterince bilgiye sahip değilse, öğretmenin öğrencilerle birlikte gelişim göstermesi gerekir, bir yandan daha fazla deneyim ve bilgi edinir (Easton, 1989). İlk sekiz yıl içinde öğrencilere resmi notlar verilmediğinden, öğretmen öğrenciyi tanıdığından onların çalışmalarını değerlendirir ve yılsonunda her öğrenciyle ilgili detaylı bir karne hazırlar (Carlgren, 1993; Richards, 1980). Bu nedenle, bu gelişim yılları içerisinde bir öğretmenin öğrencinin büyümesini ve gelişmesini gerçekten anlayabilmesi ve bunu destekleyebilmesi için her bir öğrenciyi yakından tanınması ve onlarla “yaşamaları” çok önemlidir (Edmunds, 1987).

Waldorf eğitiminin amacı çocuğu kafasıyla, kalbiyle ve elleriyle bir bütün olarak eğitmek olduğu için; (Trostli, 1995), birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar ortaya konulan müfredat oldukça geniştir ve boya yapmak, kille heykel yapmak, örgü örmek, tahta oymak ve dikiş dikmek gibi sanatsal ve pratik faaliyetlerle akademik konular dengeli bir şekilde işlenir. Her yıl müfredat değişiktir çünkü ele alınan konu entelektüel öneminden dolayı değil de her yaşta ortaya çıkan özel ruhani nitelikleri nedeniyle seçilir (Easton, 1989). Çocukların birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar aynı yaş grubu olarak bir arada kalması ve aynı öğretmenle beraber olması bu nedenle önemlidir. Steiner okulları, devlet okullarında görülen çoğu eğitim yaklaşımlarına kıyasla günlerini daha ritmik bir şekilde organize eder (Easton, 1989). Örneğin, gün ana dersle başlar ve bu ders bir ila iki saat sürerken üç ila dört hafta boyunca devam edebilir. Tüm konular sanatsal bir şekilde öğretilir ve öğrenciler bir ana ders defteri hazırlayıp bunu renklerle donatır (Carlgren, 1993). Öğleden sonra el sanatları, bahçe bakımı, müzik ve ritmik hareket, jimnastik ve grup oyunları gibi hareket faaliyetleri öğretilmektedir (Richards, 1980).

Waldorf okullarında yabancı dil de öğretilmektedir ve ders olarak sayılmaktadır. Genel olarak, iki yabancı dil uzman öğretmenler tarafından öğretilmektedir ve uzman öğretmen sadece kendi anadilinde konuşur, böylece öğrenciler asla dilin hatalı bir şekilde konuşulduğunu duymaz (Richards, 1980). Bu diller daha küçük sınıflarda ritmik bir şekilde öğretilmektedir ve dilbilgisi ise doğal bir şekilde öğrenilmektedir. 1'inci sınıftan 3'üncü sınıfa kadar, Waldorf müfredatları alfabeyle, yazı yazmak, okumak, imla, şiir ve drama ile ilgili resimler içeren başlangıç seviye bilgileri öğrenirler. Halk hikayeleri, masallar, fabllar ve eski ahitten alıntılar okunur. Kademeli olarak sayılar, basit toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemleri gösterilir. Bilime giriş yapmak için de doğa hikayeleri anlatılır, ev inşa etme ve bahçeyle ilgilenme gibi faaliyetler yapılır (Schwartz, 1997). 4'üncü sınıftan altıncı sınıfa kadar yazma, okuma, imla, dilbilgisi, şiir ve drama öğretilmektedir. Dört matematik işlemler gözden geçirilir ve kesirler, geometri ve yüzdelere öğretilir. Norse masalları, tarih ve eski medeniyetlerle ilgili hikayeler ise tarih öğretmek için kullanılır. Aynı zamanda zooloji, botanik, başlangıç seviyesi fizik ve coğrafya da öğretilmektedir (Schwartz, 1997).

7'inci ve 8'inci sınıflarda yaratıcı yazarlık, okuma, şiir ve drama ile devam edilir. Orta Çağ tarihi, Rönesans ve ülke tarihi öğretilir ve matematik ve bilim alanındaysa fizik, temel kimya, astronomi, jeoloji ve fizyoloji öğretilmektedir (Schwartz, 1997).

2.8.4.3. Lisede Waldorf Eğitimi

Waldorf eğitimi birçok okulda lisede de devam etmektedir. Öğrencinin hayatındaki bu dönemde düşünme gelişmekte ve öğrenci birçok başka öğretmenle tanışmaktadır. Bu dönemde sanat yine ana öğretim mekanizması olmaya devam eder (Carlgren, 1993). Yüksek eğitim kurumlarının öğrencilerin performansı ile ilgili kanıt gerektirmesi nedeniyle, öğrencilere not verilir ancak öğretmenlerin değerlendirmeleri okul içerisinde önemli bir ağırlığa ve öneme hala sahiptir (Easton, 1989). Waldorf lise öğretmenleri de bir öğretmenin en önemli işinin her bir öğrencinin bütünleşmiş tamlığını kolaylaştırmak olduğunu düşünür (Easton, 1989). Böyle yaparak, öğretmenler öğrencileri karar verebilecek, akranlarıyla toplum içerisinde çok önemli sorunları çözebilecek ve üretken bir yetişkin olarak gelişmeyi becerebilecek istikrarlı ve ego sahibi varlıklar olarak gelişmesini sağlar.

2.8.5. Waldorf Yaklaşımının İlkeleri

Steiner çocuk gelişimi ile ilgili birçok konuşmasında, çocukların insanlığa özgü üç özelliği edinmesinin öneminden bahsetmekte ve gelişimlerinde meydana gelen doğal bir sıralamanın onların dik yürümesine, konuşmasına ve düşünmesine sebep olduğunu vurgulamaktadır (Salter, 1987). Çocuk kendi isteği ile her gelişim alanında ilerleme kaydederse, hem dünyayla hem de ruhani dünyayla doğal bir şekilde ilişki kurar (Easton, 1989). Çocuk konuşmayı öğrendikten sonra düşünmeye de başlar ve kendini diğerlerinden ayrı bir birey olarak görerek üç yaş civarında kendine “ben” demeye başlar (Almon, 1992; Harwood, 1979). Steiner, bunun bir çocuğun hayatındaki ilk dönüm noktası olduğunu ve çocukların kendi bilincine varmaları ile ilk anılarının oluşmaya başladığını söyler (Easton, 1989).

Steiner'in düşünceleri doğrultusunda Waldorf okullarının yapılanması için şu temel ilkeler belirlemiştir (Steiner, 1995; Foster, 1984; Gürkan ve Ültanır, 1994):

1. Sosyal sınıf, etnik köken ve inanç bakımından herhangi bir ayırım yapılmaksızın tüm çocuklar bu eğitim sisteminden yararlanma hakkına sahiptir.
2. Waldorf okulları ekonomik ve politik olarak devletten bağımsız olmak zorundadır. Bu bağımsızlık, Waldorf okullarında demokrasi anlayışının uygulanması için zorunluluk olarak kabul edilmelidir.
3. Waldorf okulları bir yönetici tarafından değil, bizzat uygulamaları gerçekleştiren öğretmenler tarafından yönetilmelidir.
4. Waldorf okulları toplumsal öğeleri içinde barındırmalı ve çocuğun gerçek yaşantısıyla ilişkili olmalıdır.
5. Çocukların bireysel farklılıklarına saygı gösterilmeli ve her çocuğun potansiyeline ve gelişim düzeyine göre eğitim programı düzenlenmelidir.
6. Çocuğun eğitimi her yıl farklı öğretmen ile değil, aynı öğretmen ile devam etmelidir. Bu sayede öğretmen çocuğun gelişimi takip edebilir ve çocuğa uygun eğitim programı hazırlayabilir.

7. Waldorf okullarında değerlendirme çocuğun gelişimsel olarak dikkatli bir şekilde gözlemlenmesini gerektirir. Bu gözlemler doğrultusunda öğretmen çocuğun gelişim alanlarına göre düzenlemeler yapmalıdır. Klasik değerlendirme araçları kullanılmamalı ve boylamsal gözleme dayalı değerlendirmeler rapor halinde her bir çocuk için ayrı ayrı hazırlanmalıdır.
8. Waldorf okullarında çocuğun gelişim bütünsel olarak ele alınmalı ve tüm gelişim alanları desteklenmelidir.

Benlik bilincini geliştirerek çocuğun gerçek potansiyelini özgür bırakmak böylece çocuğun potansiyelinin en üst aşamasına gelerek insanlığın ve dünyanın yararlı bir unsuru haline gelmesi ise Waldorf eğitiminin en genel ilkesidir (Schmitt-Stegman, 1997).

2.8.6. Waldorf Yaklaşımında Eğitim Ortamı

Steiner, çocuklar tarafından kullanılan sınıf, bahçe ve diğer yapı alanlarını kapsayan ortamı ilk öğrenme alanı olarak ele almaktadır. Oyun odasının estetiği, genel “hissetme/sezme” öğrenme alanında anahtar rol oynar ve bu durum çocukların ilgileri ile gelişimsel ihtiyaçlarına uygundur. Waldorf okulöncesi eğitim ortamı çocukların güzellik ve düzen duygularını destekler (Williams ve Johnson, 2005).

Steiner, çocukların büyük ölçüde çevrelerine duyarlı olduklarını, beş duyuları ile çevre hakkında bilgi sahibi olduklarını ve vücutları ile deneyim kazandıklarını belirtmektedir. Bu sebeple, Steiner özellikle duvarların rengi, sınıf materyalleri ve mobilyaları gibi konular üzerinde durmaktadır. Steiner, okulöncesi eğitim ortamlarının duvarlarının, duvar kağıdı kullanılmadan sade ve parlak renklerle boyanmasını önermektedir. Renkler Waldorf yaklaşımında önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, aşırı parlak renkler fazla harekete geçirici, gri ve kahverengi tonlar kasvetli, sade ve parlak renkler sıcak bir etki yaratabilir. Waldorf yaklaşımında sınıflar, tasarımı ve işlevleri ile evin devamı hissini uyandırmaktadır. Günlük işlerle de aile ve toplum yaşantısının ritmini sağlayan geleneksel bir ev ortamının yerine geçen bir atmosfer yaratılmaktadır (Williams ve Johnson, 2005).

Waldorf okullarında anaokulları evin bir uzantısı olarak algılanır ve anaokulu ile ev arasında tutarlılık sağlanması amaçlanır. Sınıflarda genellikle çocukların günlük

yaşam becerilerini kazanabilecekleri ahşap mutfak alanı, çocukların boyutlarına uygun ahşap sandalyeler, masalar ve sıralar bulunmaktadır (Stehlik, 2008).

Waldorf yaklaşımında kreş odasındaki ve anasınıflarındaki materyallerin çoğu yumuşak ve el yapımıdır. Mesela genellikle öğretmen tarafından yapılmış pelüş hayvanlar, cüceler ve elflerdir (Grunelius, 1991; Richards, 1980). Bu materyaller çocukların hayal güçlerini domine etmeyecek kadar basittir, oyuna çekmek amaçlıdır. Waldorf anasınıflarında genellikle bulunan materyaller cilalı tahta parçaları, ipek ve pamuklu kumaşlar, ip yapılacak yün, taşlar ve kumdur. Odada genellikle ahşap bir mutfak alanı da vardır. Çocuklar, yemek pişirme yöntemlerini, uykuya yatma alışkanlıkları ve oyun esnasında bebeklere veya küçük hayvanlara bakarak hayatlarındaki yetişkinleri taklit ederler (Richards, 1980).

2.8.7. Waldorf Yaklaşımında Öğretmenin Rolü

Waldorf yaklaşımında öğretmen eğitimi Rudolf Steiner'in derslerine ve yazılarına dayanmaktadır (Williams ve Johnson, 2005). Waldorf öğretmeni olabilmek için en az bir lisans programı mezunu olarak Waldorf Öğretmen Yetiştirme Enstitüsüne başvurmak ve 1060 saatlik sertifika programını başarı ile tamamlamak gerekmektedir. Waldorf Öğretmeni Sertifika programı, Steiner'in öğretileri, çocuk gelişimi, Waldorf yaklaşımı ve öğretmenin kültürel gelişimine odaklanan bütüncül bir programdır. Bu süreç Waldorf öğretmen adayının teorik eğitimi, Waldorf okullarında gözlem ve Waldorf okullarında uygulamayı kapsamaktadır. Bu süreci başarı ile tamamlayan Waldorf öğretmen adayları sertifikalarını alarak öğretmenlik yapabilmektedir (Wessling, 2005).

Steiner, öğretmen olarak tanımlanan kişilerin kendi rollerini büyük bir heves ile kabul etmelerinin gerektiğini ileri sürer. Ona göre herkes öğretmen olamaz, fakat öğretmen olmayı seçen kişilerin aldıkları sorumluluk konusunda doğru kararı vermiş olmaları gerekir. Öğretmenin hevesini hissedenden çocuk da aynı hevesi taşıyacaktır. Öğretmenin bir diğer görevi de, eğitimini üstlendiği çocukları fiziksel, duygusal, sosyal ve psikolojik açıdan korumaktır (Williams ve Johnson, 2005).

Waldorf öğretmenlerine göre, gerçek eğitim, okul tamamıyla beden-ruh ilişkisinden esinlenmediği ve insanın üç katlı doğasına yönelik çalışmadığı sürece sonuç vermez

(Easton, 1989). Bunun nedeni, çocuğun ruh-ruhani varlığının yalnızca birey hazır olduğunda ve yetenek gösterdiğinde gelişmesidir. Waldorf eğitimcileri, ancak bundan sonra çocukların dünyaya hazır, egosu güçlü ve kendine yetebilen bir insan olduğuna inanır (Querido, 1987; Richards, 1980). Bu duruma antroposofik açıdan bakıldığında, Waldorf öğretmenleri öğrencilerin çoğu tarafından eğitimciden daha farklı algılanır. Öğretmen aynı zamanda bir düşünür, bilim insanı, şair, sanatçı, müzisyen ve çevrecidir (Edwards, 2002).

Waldorf öğretmenin işi, çocuğa varoluşunun maddi ve manevi gerçeklerine ve dünyevi varlığına, bunlardan en büyük faydayı sağlayacak şekilde uyum sağlamasına yardımcı olmaktır (Ogletree, 1996). Waldorf öğretmeni çocuğun gelişimini anlamaya gereksinim duymaktadır. Öğretmenler aynı zamanda Steiner'in çocuğa bakış açısı, çocuklarla çalışma ve onları anlama yolu ile benzer davranışlar göstermeye gereksinim duymaktadırlar (Stehlik, 2008).

Waldorf öğretmenleri anasınıflarında doğrudan yönerge vermeyi bir öğretim metodu olarak kullanmazlar. Öğretmenler bu yöntemi, çocuğun katılımını sağlamada olumsuz bir etki yaratan bir yöntem olarak değerlendirmektedirler. Waldorf öğretmenleri, çocukları kendi keşifleri için cesaretlendirirler. Waldorf öğretmenleri çocuğa keşfetme isteğini ve dünyayı oyun yolu ile nasıl keşfedeceklerini öğretirler (Williams ve Johnson, 2005).

Waldorf anasınıfına giden çocuklar, yetişkin olmak için acele ettirilmeyen çocuklar olarak görülmektedir (Richards, 1980). Bilgiler, şarkılar söyleyerek ve hareketli oyunlar oynanarak öğrenilmektedir, çocuklara resmi şekilde okuma ve yazma öğretilmez (Richards, 1980). Waldorf öğretmenleri için çocukların anasınıfı deneyimlerinin ilkökul deneyimlerinden çok daha farklı olması çok önemlidir (McEldowney, 1997). Bu nedenle, çocukların çocuk olmasına izin verilir ve matematik, okuma ve yazı yazma istekleri birinci sınıfa giderken içlerinde olur.

2.8.8. Waldorf Yaklaşımında Ailenin Rolü

Waldorf yaklaşımında aile ve eğitim iç içedir. Waldorf yaklaşımı ailelerinin çocuğun gelişiminde ki rolünü bilir. Bu yüzden okul- aile ilişkileri oldukça sık ve güçlüdür. Aileler için bilgi toplantıları düzenlenir, öğretmenler ailelerin evde televizyonu ne

kadar izleyip izlemediklerini takip eder, ev ziyaretleri yapar, aile eğitim hizmetleri sunar (Kurtulmuş, 2012).

Waldorf anaokullarında aile katılım çalışmalarının sürdürülebilir olması için aileler ve öğretmenler arasında bir komite kurulmaktadır. Ailelerin özellikle oluşturulan bu komitelerde görev almaları beklenmektedir. Ailelerden oluşan “okul aile konseyi”, ailelerin ihtiyaçlarını belirleme ve Waldorf okulunda etkili bir çalışmanın yürütülmesi için tartışma formunu oluşturma, ebeveynlerin sorularına yanıt bulma, ebeveynleri okula katkı sağlamaları için teşvik etme, ihtiyaç duyan ailelere evde destek sunma, Waldorf yaklaşımının temel ilkelerini benimseme, okulda gerçekleştirilecek festival ve etkinliklere ebeveynleri katma gibi sorumluluklara sahiptir (www.whywaldorfworks.org, 2015).

Waldorf öğretmenleri, ailelerin çocukları için seçtikleri ve belirledikleri hedefler ile ilgili, Waldorf yaklaşımı amaç ve ilkeleri doğrultusunda aileleri eğitmektedirler. Öğretmenler ayrıca aileleri ve çocukları ev ortamında gözlemlemeyi yararlı bulurlar ve sıklıkla bunu uygulamaktadırlar (Williams ve Johnson, 2005).

Alternatif eğitim yaklaşımında okuldaki uygulamalar ve aile içindeki yaşantının tutarlı olması önem taşımaktadır. Bu noktada Waldorf yaklaşımında da ailenin, Waldorf yaklaşımının felsefesini benimsemiş olmaları ve yaşantılarını bu felsefe çerçevesinde geliştirmiş olmaları gerekmektedir.

2.9. İlgili Araştırmalar

İlgili alanyazın incelendiğinde eğitim ile ilgili kavramlardan çocuk, öğretmen, okul ve eğitim kavramları üzerine yapılan birçok çalışma bulunduğu görülmektedir.

Cerit (2006) yaptığı çalışmada ilköğretim okullarında öğrenim gören 600 beşinci sınıf öğrencisi ile bu okullarda görev yapan 203 sınıf öğretmeni ve 51 yöneticinin okul kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla incelemiştir. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçek kullanılarak toplanmıştır. Ölçekte yer alan okula ilişkin metafor imgeleri (18 adet) şunlardır: “bakım ve gözetim yeri”, “bilgi ve aydınlanma yeri”, “değişme ve ilerleme yeri”, “büyüme ve olgunlaşma yeri”, “disiplin ve otorite yeri”, “karmaşa ortamı”, “eğlence

yeri”, “iş yeri”, “hapishane”, “fabrika”, “aile”, “tiyatro”, “sığınak”, “mahkeme”, “alış veriş merkezi”, “hoş ve güzel yer”, “takım” ve “orquestra”. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, okulun “bilgi ve aydınlanma yeri”, “büyüme ve olgunlaşma yeri”, “değişme ve ilerleme yeri”, “aile” ve “takım” olduğunu vurgulayan metaforlar bütün katılımcılar tarafından kabul görürken okulun “karmaşa ortamı”, “hapishane”, “fabrika”, “iş yeri” ve “alış veriş merkezi” olduğunu vurgulayan metaforlar katılımcılar tarafından tercih edilmemiştir.

Silman ve Şimşek (2006) ise, Türkiye’deki bir ilköğretim okulundan 13 öğretmen ve 4 yönetici ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki bir ilköğretim okulundan 10 öğretmen ve 1 müdür olmak üzere toplam 28 eğitimcinin “okul”, “yönetici”, “veli” ve “merkezi yönetim” kavramlarını betimlemede kullandıkları mecazları incelemiştir. Araştırmanın verileri, görüşme yöntemiyle toplanmış ve içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, özetle, Türk eğitimcilerinin kullandıkları mecazlar genel olarak Türk okul sisteminin merkezi özellikleri üzerine odaklanmış olduğu görülmektedir. Öte yandan, Amerikan eğitimcilerinin kullandıkları mecazlar ise, Amerikan okullarında iş birliği ve katılımcı bir kültürün daha çok hakim olduğunu ortaya koymuştur.

Saban (2008) yaptığı çalışmada, ilköğretim birinci kademe öğrenci (n=1,204), öğretmen (n=85) ve öğretmen adaylarının (n=420) okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların her birinin “Okul ...gibidir, çünkü ...” ibaresini tamamlamasıyla elde edilen ham veriler, hem nitel hem de nicel veri çözümleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, katılımcılar okul kavramına ilişkin olarak toplam 74 adet geçerli metafor üretmiştir. Bu metaforlar daha sonra ortak özellikleri bakımından irdelenerek 10 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Söz konusu bu 10 kavramsal kategori katılımcı türü (öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayı) bakımından önemli derecede farklılık göstermiştir. Kavramsal kategoriler, ayrıca, öğrencilerin sınıf düzeyleri (3, 4 ve 5. sınıf) bakımından da önemli derecede farklılık göstermiştir.

Helvacı ve Aydoğan (2011) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin özellikleri belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma 2009-2010 yılında Uşak ilinde ilköğretim okullarında görev yapan 105 öğretmen üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan iki adet açık uçlu soruyla toplanmıştır. Açık uçlu sorularla elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin etkili okul özelliklerine ilişkin görüşlerinin eğitim öğretim süreci, okul çevre ilişkisi, okul iklimi –kültürü ve okul aile-veli ilişkisi olmak üzere dört ana tema altında toplandıkları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin etkili okul müdürü özelliklerine ilişkin görüşlerinin, liderlik özellikleri ve görev-sorumluluk olmak üzere iki ana tema altında toplandıkları tespit edilmiştir.

Nalçacı ve Bektaş (2012) yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 öğretim yılında Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde öğrenim gören 664 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Verilerin analizinde frekans, yüzde hesaplamaları ve nitel yöntemler arasında yer alan içerik analizi çözümlene tekniği kullanılmıştır. Katılımcılar “okul... gibidir, çünkü...” ifadesi aracılığıyla toplam 83 metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak on bir farklı kategori altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular katılımcılar tarafından üretilen ve ilk beş sırada yer alan metaforlar; aile, hayat, hapisane, fabrika ve toplum olduğu saptanmıştır.

Koçer, Ünal ve Meral (2015) okulöncesi öğretmen adaylarının çocuk ve öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının öğretmenlik uygulama planlarına yansımaları isimli çalışmalarında, okulöncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları ile yaptıkları öğretmenlik uygulamalarına yönelik planlamalarda öğretmeni ya da çocuğu merkeze alma durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda 79 okulöncesi öğretmen adayından ilk aşamada, araştırma grubundaki öğretmen adaylarından bir hafta içinde iki kez 45-60 dakikalık bir planlama yapmaları istenmiştir. İkinci aşamada “Çocuk ...gibidir. Çünkü ...” ve “Öğretmen... gibidir. Çünkü ...” ifadelerini tamamlamaları istenmiştir. Verilerin analizinde öğretmen adaylarının yaptıkları planlamaların öğretmen ya da çocuk merkezli olma durumu ile “çocuk” ve “öğretmen” kavramına ilişkin yer aldıkları kategoriler arasındaki ilişkiyi incelemek için kay kare testi uygulanmıştır. Araştırma grubundaki öğretmen adaylarının % 68,3'unun

planlamalarının öğretmen merkezli, % 31,7'sinin çocuk merkezli olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının hem çocuk kavramları ile hem de öğretmen kavramları ile öğretmenlik uygulama planlamalarının öğretmen ya da çocuk merkezli oluşu arasında anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013) yaptıkları çalışmada okulöncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin metafor analizlerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Öğretmenlerin ürettikleri metaforlar; yansıtıcı olarak çocuk, pasif bir alıcı olarak çocuk, gelişen bir varlık olarak çocuk, değerli bir varlık olarak çocuk, şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk, mutluluk kaynağı olarak çocuk, saflık ve sevginin kaynağı olarak çocuk, toplumun ve geleceğin temeli olarak çocuk, bilinmeyen gizemli bir varlık olarak çocuk, ilgiye ve bakıma muhtaç bir varlık olarak çocuk olmak üzere on farklı kategoriye ayrılmıştır. En fazla metafor üretilen kategorilerin; “şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk”(21) ve “pasif bir alıcı olarak çocuk”(20) kategorileri olduğu görülmüştür.

Saban, Koçbeker ve Saban (2006) 485'i erkek ve 737'si de kız olmak üzere toplam 1,222 öğretmen adayından “öğretmen” kavramına ilişkin metafor üretmelerini istemiştir. Araştırmanın verileri, katılımcıların her birinin “Öğretmen ...gibidir, çünkü ...” ibaresini tamamlamasıyla elde edilmiştir. Toplanan ham veriler hem nitel hem de nicel veri çözümleme teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adayları toplam 111 adet geçerli metafor üretmiştir. Bu metaforlar daha sonra ortak özellikleri bakımından 10 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Ayrıca, 10 kavramsal kategorinin öğretmen adaylarının program türü ve cinsiyeti bakımlarından karşılaştırması sonucu şu bulgulara ulaşılmıştır. Sınıf öğretmeni adayları öğretmenlerin “bireysel gelişimi destekleyici” ve “karakter gelişimcisi” rollerini, İngilizce öğretmeni adayları öğretmenlerin “yol gösterici ve yönlendirici” rolünü, Bilgisayar öğretmeni adayları da öğretmenlerin “bilgi sağlayıcı” ve “iş birlikçi ve demokratik lider” rollerini birbirlerine kıyasla daha çok oranda benimsemiştir. Erkek öğretmen adayları öğretmenlerin “şekillendirici ve biçimlendirici”, “yol gösterici ve yönlendirici” ve “iş birlikçi ve demokratik lider” rollerini, kız öğretmen adayları da öğretmenlerin “bilgi sağlayıcı”, “bireysel gelişimi destekleyici” ve “karakter gelişimcisi” rollerini birbirlerine kıyasla daha çok oranda benimsemiştir.

Aydın ve Pehlivan (2010) yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar adlı çalışmalarında 80 öğretmen adayından veri toplamışlardır. Çalışmada ortaya çıkan sonuç, Türkçe öğretmeni adaylarının çoğunlukla öğretmeni bilgi kaynağı, öğrenciyi de bilgi alıcı olarak gördükleri şeklindedir. Bir diğer önemli sonuç ise Türkçe öğretmeni adaylarının bir kısmının öğretmeni üretici ve biçimlendirici; öğrenciyi de üretilen ve biçimlendirilen olarak görmesidir.

Aydoğdu (2008), ilköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmen algılarına dayalı olarak okul kavramına ilişkin metaforları incelemiştir. Bu metaforlardan bazıları aile, bilgisayar, akvaryum, ana kucağı, cehennem, sirk, fabrika, hipodrom ve kalp'tir. Katılımcılardan özellikle öğretmenlerin öğrencilere göre daha olumsuz bir algıya sahip oldukları, ayrıca okulun öğrenciler tarafından aşırı disiplinli bir yer olarak algılandığı saptanmıştır.

Tüm bu çalışmalara ek olarak Waldorf yaklaşımı ile ilgili de dünyada ve Türkiye'de yapılan çalışmalar mevcuttur.

Ogletree (1991) yaptığı çalışmada Waldorf okullarında öğrenim gören çocukların yaratıcılık düzeylerini belirlemek için Torrence yaratıcı düşünme testini kullanmıştır. Toplam üç ülkeden (Almanya, İngiltere, İskoçya) 1165 (3-6 yaş) çocukla yaptığı çalışma çok denekli deneysel desen şeklinde uygulanmıştır. Ulaşılan sonuçlarda Waldorf okullarındaki çocukların testin belirlediği standartlara göre daha yaratıcı oldukları, düşük sosyoekonomik düzeye sahip çocukların Waldorf okullarındaki çocuklara oranla daha yüksek seviyede dil gelişimi gösterdikleri beklenmeyen bir sonuç olarak kaydedilmiştir. Waldorf okullarında okuyan İskoç ve Alman çocukların aksine İngiliz çocuklarının devlet okullarındaki çocuklara oranla yaratıcılık düzeyleri birbirine yakın sonuçlar vermiştir. Bir başka sonuç da devlet okullarındaki çocukların dil gelişimleri Waldorf okullarına oranla daha yüksektir. Yaratıcı düşünme becerisinin doğuştan geldiği fakat felsefi görüşlerle ve eğitimle desteklenerek geliştirilmesi gerektiği önerisi de çalışmada ayrıca yer almaktadır.

Yine Ogletree'nin 1996 yılında çalışmanın tekrarını yapmıştır. Bu çalışmada önceki çalışmanın aksine sosyoekonomik düzeyleri eşit olan çocuklar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. 1991 yılındaki sonuçlara ek olarak bu çalışmada Waldorf

okullarına 2 yıldan fazla süredir devam eden çocukların yaratıcılık düzeylerinin farklı olduğu sonucu bulunmaktadır. Baskıcı olmayan eğitim tarzının olması gerektiği bu sayede yaratıcılık düzeyinin artabileceği önerisi sunulmaktadır.

Uhrmacher 1995 yılında yapmış olduğu çalışma ile Rudolf Steiner'in hayatına tarihsel bir bakış açısı ile yaklaşmış ve Antroposofî ve Waldorf yaklaşımı hakkında bilgiler vermiştir.

Wylie ve Hagan 2008 yılında yaptıkları çalışma ile 21. yüzyılda Waldorf yaklaşımı uygulamaları hakkında bilgilendirici bir makale ortaya koymuşlardır. İrlanda eğitim sistemi hakkında bilgiler vererek, Waldorf yaklaşımı ve İrlanda eğitim sistemi arasındaki benzerlikler ve farklılıkları ortaya koymuşlardır.

Cunningham ve Julia (2010) İngiltere'de bulunan Waldorf okulu ve standart sistemli okullarda okuyan çocukların dil gelişimlerini karşılaştırmak amaçlı bir çalışma yapmışlardır. Ön test son test kontrol gruplu deneysel desende kurgulanan bu araştırmada 30 Steiner eğitilmiş çocuk (7-9 yaş) ve 31 standart eğitilmiş çocuk (4-6 yaş) ile çalışılmıştır. Daha genç olan çocukların diğer çocuklarla aynı seviyede dil gelişimine sahip oldukları tespit edilmiştir. Sonuç olarak 4-6 yaş çocuklarının formal bir dil eğitimine başlamaya hazır oldukları yönünde bir öneri getirilmektedir.

Bilde ve arkadaşları (2012) yaptıkları boylamsal araştırmada anaokulu döneminden 3. sınıfa kadar olan süreçte Belçika'da bulunan Waldorf okulu ve standart eğitim veren okullarda okuyan 2776 çocuk ile çalışmışlardır. Yaptıkları bu çalışmada alternatif eğitim veren okullar ile standart okullarda okuyan çocuklar arasında okuldan keyif alma ve dil-matematik beceri karşılaştırmaları yapılmıştır. Sonuç olarak okuldan keyif alma ile ilgili anlamlı bir fark bulunmazken dil ve matematik becerileri arasında alternatif okulda okuyan çocuklar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Wilson (2013) okulöncesi eğitim kurumlarındaki Waldorf öğretmenlerinin otorite figürü olarak nasıl algılandıkları ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Nitel desende görüşme ve gözlem tekniğini kullanarak yaptığı çalışmada, çalışmasında yer alan katılımcı Waldorf öğretmenlerinin iyi bir otorite figürü olmalarının yanısıra özgürlükçü bir anlayışa da sahip olduklarını belirlemiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi bir olgu hakkında daha derin ve bütünsel bilgi sağlama nedeniyle seçilmiştir (Cresswell, 2003). Nitel araştırma yapanlar çalıştıkları konunun doğal ortamlarında derinlemesine araştırma yaparak insanların araştırılan olguya getirdikleri anlamları anlamaya ve yorumlamaya çalışırlar (Denzin ve Lincoln, 2008). Çalışma temel nitel araştırma tekniklerine bağlı kalınarak yürütülmüştür. Temel nitel araştırmalar insanların deneyimlerini nasıl anladığını yorumlamaya çalışır ve veri toplama ve analiz süreci çalışmanın teorik çerçeve disiplinine bağlıdır (Merriam, 1998).

Nitel araştırma yöntemleri, araştırmanın gerçekliği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan eğitimsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma imkanı tanır. Bu yönleri ile de eğitim araştırmalarına zenginlik katar (Merriam, 1998).

Bu araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum desenlerinde, isminden de anlaşılacağı gibi, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, bir okul vb.) vardır. Bütüncül tek durum deseninin kullanım alanlarından biri de daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşmadığı durumlardır. Böyle durumların çalışılması da, daha sonraki araştırmacılar için daha önce bilinmeyen bir konunun su yüzüne çıkması ve daha sonra yapılacak araştırmalara temel oluşturması ya da yol göstermesi açısından önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

3.1. Çalışma Grubu

Çalışma için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmanın problemine dayalı olarak çalışma grubu seçilirken bazı seçim kriterleri göz önünde bulundurulur (Merriam, 1998).

Dünya genelinde, ağırlıklı olarak okulöncesi düzeyinde olmak üzere, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde Waldorf yaklaşımının uygulama örneklerine rastlanmaktadır. Türkiye’de de, kimi okulöncesi eğitim kurumlarında Waldorf yaklaşımı uygulandığı belirtilmektedir. Bu yaklaşımı uyguladığını duyuran okullarla yapılan ön görüşmeler sonucu birçoğunun karma sistem uyguladığı ve Waldorf yaklaşımının sadece kendi yapılarına uygun olan kısımlarını uyguladıkları görülmüştür. Yapılan bu görüşmeler sonucunda İstanbul’da Nisan İmece Çocuk Bahçesi anaokulunun Waldorf yaklaşımına dayalı eğitim verdiği belirlenmiştir. Nisan İmece Çocuk Bahçesi Anaokulu IASWECE (International Association for Steiner/ Waldorf Early Childhood Education) kapsamında sertifika programına devam etmektedir. Akreditasyon sürecinin 3. yılında bulunan kurum her yıl düzenli denetleme süreci geçirerek sertifika programını tamamlama yolundadır. Bu nedenle yapılan bu araştırma Nisan İmece Çocuk Bahçesi anaokulunda yürütülmüştür.

3.1.1. Katılımcılar

Araştırmaya gönüllülük esasına dayalı olarak Nisan İmece Çocuk Bahçesi anaokulunda görev yapan 1 yönetici, 3 öğretmen ve çocukları bu okula devam eden 14 ebeveyn katılmıştır. Aşağıda yer alan tabloda katılımcıların demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 3.1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri (Aritmetik Ortalama ve Yüzde Olarak)

Demografik Bilgiler	Yönetici	Öğretmenler (Ortalama/ Katılımcı Sayısı)	Ebeveynler (Ortalama/ Katılımcı Sayısı)
Yaş	36	35	30,8
Cinsiyet	Erkek	%100’ü Kadın	%35,7’si Erkek %64,3’ü Kadın
Eğitim Durumu	Üniversite Mezunu	%100 Üniversite Mezunu	%100 Üniversite Mezunu
Öğretmenlik Geçmişi	2 yıl	4 yıl	--

Kurumda görev yapan yönetici ve ana öğretmen Waldorf eğitimi olarak, Waldorf eğitmeni statüsünde yer almaktadırlar. Kurum yöneticisi Waldorf eğitimini, Türkiye’de yurt dışından gelen eğitmenler aracılığı ile almış ve bu eğitimi 2 yılda tamamlamıştır. Ardından İsrail’de stajını tamamlayarak Waldorf eğitmenlik hakkını kazanmıştır. Ana öğretmen ise Hollanda’da bulunan Waldorf derneğinden eğitim almış ve Waldorf eğitmeni olmaya hak kazanmıştır. Diğer iki öğretmen de Türkiye’de Waldorf eğitmen eğitimi sürecine başlamıştır. Türkiye’de verilen eğitimler yurt dışındaki Waldorf derneklerine bağlı olarak gelen eğitmenlerle gerçekleştirilmektedir. Kurumda çocuğu bulunan ebeveynler ile de haftalık ve aylık toplantılar yapılarak Waldorf yaklaşımı ve felsefesi ile ilgili bilgilendirici toplantılar yapılmaktadır.

3.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama yöntemi ve bu yöntemeye uygun araç kullanılmıştır. Bu veri toplama yöntemi, görüşme formlarıdır. Katılımcıların çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşlerini, ayrıca yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin okulun vizyon ve misyonuna ilişkin görüşleri ile bu okulları tercih etme nedenleri ve ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmış, hazırlanan görüşme soruları uzman görüşleri alınarak şekillendirilmiştir. Uzman görüşleri alındıktan sonra pilot çalışma yapılmış ve soruların işlevselliğine bakılmıştır. Pilot görüşmelerin ardından görüşme formları son şekli ile katılımcı türüne uygun bireysel görüşme formlarına dönüştürülmüş ve bu formlar katılımcılara bireysel olarak uygulanmıştır. Yüz yüze görüşme imkanı olmayan katılımcılarla da elektronik posta yoluyla iletişim kurulmuş ve veriler elde edilmiştir.

3.2.1. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik ölçütleri nitel çalışmanın türüne göre değişmektedir. Wolcott (1994) nitel çalışmalarda geçerliğin aranmayacağını iddia etse de çalışmanın geçerliliği için diğer araştırmacıların yapılan çalışma ile ilgili detayları anlamalarına yetecek bilgiyi içermesi gerektiğini ifade etmektedir. Nitel

araştırmalarda güvenirliğin arttırılması için birçok yöntem kullanılmaktadır. Merriam (1998) nitel çalışmalarda güvenirlik ölçütlerinin nitel çalışmanın türüne göre değişiklik gösterebildiğini vurgulamaktadır. Nitel çalışmalarda, çalışma sonucunun anlamlı ve anlaşılır olması için araştırmacı, yaptıkları çalışma ile ilgili ayrıntıları yeterli bir Şekilde ve tüm süreçleri ile ayrıntılı bir biçimde açıkladıkları konusunda ikna eder (Creswell, 2007). Bu çalışmada tüm veri toplama ve analiz süreçleri yeterli bir biçimde açıklanmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırmada geçerlik; bilimsel bulguların doğruluğu, güvenirlik ise, bilimsel bulguların tekrarlanabilirliği ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu doğrultuda araştırmanın geçerliğini ve güvenirliğini arttırmak için aşağıdaki uygulamalar geçekleştirilmiştir:

a) Araştırmanın yapı geçerliğini arttırmak için araştırmacı yapılan bireysel görüşmeler esnasında yönlendirici davranmayarak ve verileri kendisinden veri toplanmış kişiye okutup görüş ve onayını alarak veri toplama sürecinde öznel yargılarını işe karıştırmamıştır.

b) Araştırmanın i geçerliğini (inandırıcılığını) arttırmak amacıyla bireysel görüşme formu geliştirilirken ilgili alanyazın incelemesi sonucunda konu ile ilgili kavramsal bir ereve oluşturulmuştur. İçerik analizinde temalar ve temaları oluşturan alt temalar ve her bir temanın kendi aralarındaki ilişkisi kontrol edilerek bütünlük sağlanmıştır. Bireysel görüşme öncesi yönetici, öğretmenler ve ebeveynler ile görüşmede kaydedilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı ve gizliliği konusunda anlaşma imzalanması karşılıklı güvenin sağlanmasında önemli bir etken olmuştur. Böylece görüşme sürecinde toplanan verilerin geek durumu yansıtmasının sağlanması hedeflenmiştir.

c) Araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabirliğini) arttırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir Şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ayrıntılı bir biçimde tanımlanmıştır.

d) Araştırmanın i güvenirliğini (tutarlılığını) arttırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Veri analiz yönteminde bir yöneticinin, öğretmenin ve ebeveynin görüşme transkripti iki farklı araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz sonuçları karşılaştırılmış ve yapılan kodlamalar görüş birliği ve görüş ayrılığı

şeklinde kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülüne göre uyum sağlanmıştır (% 92).

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

3.3. Verilerin Toplanması

3.3.1. Görüşme Kayıtları

Yapılan bu araştırmada kullanılan veri toplama yöntemi bireysel görüşmelerdir. Patton'a göre (1987) görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girmek ve onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla, deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar, zihinsel algılar ve tepkiler gibi davranışlar anlaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada Waldorf yaklaşımı ile ilgili farklı kaynaklar incelenmiş ve bu yaklaşımı oluşturan unsurlardan yola çıkılarak görüşme soruları taslak biçiminde hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan oluşturulan taslak görüşme formları uygulama öncesinde nitel araştırma ile ilgili uzmanlara sunulmuştur. Böylelikle görüşme formunun geçerlik sorunları giderilmeye çalışılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda bireysel görüşme formlarına son şekli verilmiştir. Görüşme formları, katılımcı türüne uygun olarak açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formlarına dönüştürülmüş ve bu formlar katılımcılara uygulanmıştır.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının nedeni, bu tekniğin araştırmacıya, görüşmenin akışına bağlı olarak değişik, paralel ya da alt soruları sorma imkanı vermesi ve bu sayede araştırmacının görüşmenin akışında kişinin yanıtlarını daha da açmasını ve aydınlatmasını sağlamasıdır. Bireysel görüşmeler esnasında ses kaydı yapılmış, bireysel olarak gerçekleştirilen görüşmelerin yanı sıra yüz yüze görüşme imkanı olmayan katılımcılara da mail yolu ile sorular gönderilmiş ve gelen cevaplar dikkate alınarak veri analizi yapılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Bu çalışmada veriler bir kuramsal çerçeve kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analiz ve yorumlanmasında bir teori / kuramsal çerçeve kullanılması ve verilerin bu çerçevede açıklanmaya çalışılması temel nitel araştırmaların önemli özelliklerindedir. Durum ile ilgili bütünsel bir anlayış geliştirmek için fazla açıklama içerse de yorumların düzeyi teori, model ya da kategorilerin gösterdiği kadardır (Merriam, 1998).

Araştırmada veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışılır. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Verilerin kodlanması aşamasında araştırmacı elde ettiği verileri irdeleyerek, bu verileri anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır (Creswell, 2003). Sözü geçen bu bölümler bazen yalnızca bir sözcük olabilirken bazen bir cümle, bazen bir paragraf, bazen de sayfanın tamamı olabilir. Kendi içerisinde anlamlı bir tutarlılık gösteren bu bölümler araştırmacı tarafından isimlendirilir; kısacası kodlanır. Araştırmacı tüm verileri bu şekilde kodlar ve böylelikle bir kod listesi oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Önemli olan nokta da bu listenin oluşturulması sürecidir ki bu liste verilerin incelenmesinde ve düzenlenmesinde çok önemli bir yere sahiptir. Kodlama sürecinde kullanılan kavramlar, araştırmacının kendisinden, taradığı literatürden ya da sadece elde ettiği verinin kendisinden gelebilir. Yani araştırmacı elde ettiği veriler arasından anlamlı bölümü bir bölümü kodlarken o bölümdeki anlamı en iyi şekilde betimleyebilecek bir kavram bulmaya çalışır. Üç tür kodlama biçimi vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2006): 1. Daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama; 2. Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama; 3. Genel bir çerçeve içinde yapılan kodlama. Bu araştırmada “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” türü kullanılmıştır.

İçerik analizinde elde edilen verilerin kodlanması ve bu kodlara göre yapılacak olan sınıflandırma yeterli olarak kabul edilmez (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu noktada ortaya koyulan kodlardan yola çıkarak verileri genel çerçevede açıklayabilen ve kodları belirli kategoriler altında toplayabilen temaların/ kategorilerin bulunması gereklidir (Şencan, 2005). Temaların bulunması sürecinde kodlar benzer yönleri dikkate alınarak bir araya getirilir ve bir anlamda tematik kodlama işlemi gerçekleştirilmiş olunur. Tematik kodlama işleminde en önemli nokta iç tutarlılık ve dış tutarlılık olgusudur. İç tutarlılık, oluşturulan temanın altında yer alan verilerin anlamlı bir bütün oluşturması konusudur. Dış tutarlılık ise; oluşturulan temalarının tamamının araştırma sonucu elde edilen verileri anlamlı bir biçimde açıklayabilmesi durumudur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, toplanan verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek yorumlanmıştır.

4.1. Çocuk Kavramına İlişkin Görüşler

4.1.1. Çocuk Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri

Araştırmaya katılan yönetici görüşü incelendiğinde çocuk kavramı ile ilgili yönetici görüşünün kendini yapılandıran birey olan kategorisinde olduğu görülmüştür (Tablo 4.2).

Tablo 4.2

Çocuk Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Kendini Yapılandıran Birey Olan	Kendini bulma yolunda olan Kendi olma yolunda olan	1

Yöneticinin çocuk kavramına ilişkin görüşü:

(Y) “Çocuk kendini bulma ve kendi olma yolunda ilerleyen bir maceraperesttir”.

4.1.2. Çocuk Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çocuk kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 4 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) kendini yapılandıran birey olan, (2) doğuştan özellikler taşıyan, (3) zamanla büyüyüp gelişen, (4) saf ve temiz olan şeklindedir. Bulgular Tablo 4.3’de gösterilmiştir.

Tablo 4.3

Çocuk Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Kendini Yapılandıran Birey Olan	Kendi benliği ile birey olma yolunda olan (Ö2)	1
Doğuştan Özellikler Taşıyan	Potansiyel güce doğuştan sahip (Ö1) İçsel değerlerle doğan (Ö3) Doğuştan karmaşık yapıya sahip (Ö3)	2
Zamanla Büyüyüp Gelişen	Gelişen (Ö1)	1
Saf ve Temiz Olan	Kirlenmemiş (Ö2)	1

Öğretmenler çocuk kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(Ö1) *“Özünde barındırdığı bir potansiyel güçle dünyaya gelen ve özündekilere bir şeyler katarak gelişmeye devam eden varlıktır.”*

(Ö2) *“Çocuk henüz kirlenmemiş ve hayata çok temiz bakan, kendi benliği ile birey olma yolunda adımlar atan bir varlıktır.”*

(Ö3) *“Çocuk içsel değerlerle dünyaya gelen bireydir. Doğuştan beden, zihin ve ruhtan oluşan karmaşık bir yapıya sahiptir.”*

4.1.3. Çocuk Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 8 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) özgün özelliklere sahip olan, (2) zamanla büyüyüp gelişen, (3) şekillendirilip, geliştirilen, (4) öğrenmeye açık / merak eden, (5) geleceği şekillendiren, (6) kendini yapılandıran, (7) saf ve temiz olan, (8) başkasına ihtiyaç duyan şeklindedir. Bulgular Tablo 4.4’de gösterilmiştir.

Tablo 4.4

Çocuk Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Özgün Özelliklere Sahip Olan	Eşsiz (E6) Neşe ve sevgi kaynağı (E13) Saf sevgi sahibi (E11) Doğanın mucizesi (E1)	5
Zamanla Büyüyüp Gelişen	Büyüyüp yeşeren tomurcuklanan ve çiçek açan bir bitki (E1) Gelişen birey (E4)	2
Şekillendirilip, Geliştirilen	Saf su (E3) Ağaç (E7) Oyun hamuru (E9)	3
Öğrenmeye Açık/ Merak Eden	Meraklı (E8), (E5) Öğrenmeye hevesli (E8)	2
Geleceği Şekillendiren	Toplumun geleceği (E2)	1
Kendini Yapılandıran	Yetiştirilen değil yetişen (E4)	1
Saf ve Temiz Olan	Saf ve temiz (E14)	1
Başkasına İhtiyaç Duyan	Muhtaç (E10)	1

Ebeveynler çocuk kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(E1) “Çocuk doğanın bir mucizesidir. Tıpkı doğadaki gibi zamanla büyüyüp yeşeren tomurcuklanan ve çiçek açan bir bitkidir.”

(E2) “Çocuk bence toplumun geleceğidir. Çünkü bizlerin ardından bu dünyayı yaşayacak bireyler onlardır diyebiliriz.”

(E3) “Çocuk saf bir sudur. Su yapısı gereği hangi kaba boşaltırsın onun şeklini alır. Çocuk da nasıl yetiştirirsen o yönde şekillenen bir varlıktır.”

(E4) “Çocuk gelişim aşamasının başında olan bir bireydir. Düşünülenin aksine çocuk yetiştirilen değil yetişen ve gelişen bir bireydir. Bilgiyi yüklenen değil istediği bilgiyi alıp kullanan bireydir.”

(E5) “Çocuk doğası gereği öğrenmeye, bilmeye açık, merak eden ve sürekli gelişen bir bireydir.”

(E6) “Eşi benzeri olmayan özgün, yaratıcı, saf, neşe ve sevgi dolu birey”

(E7) “Çocuk bir ağaçtır. Onu sulayıp büyütür geliştirirsiniz. Ama bunu yanında o sadece büyütülüp geliştirilen değil aynı zamanda kendi çabasıyla da büyüyendir. Doğuştan getirdiği özelliklerin yanında çevredende öğrenerek büyür ve gelişir.”

(E8) “Çocuk meraktır bence. Yani her şeyi merak eder araştırır öğrenmeye heveslidir.”

(E9) “Bence çocuk bir oyun hamuru gibidir. Özenle istendiği gibi şekillendirilebilir. Özü asla bozulmaz ama.”

(E10) “Kendi ayakları üzerinde durabilmek için başka bir bireye ihtiyaç duyan bireylerdir çocuklar.”

(E11) “Çocuk içinde saf sevgi barındıran varlıktır. Sizi derin bir sevgiyle karşılıksız sever. Dünyaya yine böyle bir sevgi penceresinden bakar. Duyguları gerçektir ve içtendir.”

(E12) “Bence çocuk doğuştan özellikler taşıyan hayattan öğrendikleriyle de bu özelliklerini geliştiren canlıdır.”

(E13) “Evin neşesi, sana sevgiyi hatırlatan şey bence çocuk.”

(E14) “Çocuk, insanların en saf, en temiz halidir. Ve hayal dünyaları o kadar genişdir ki biz onları dikkatle takip edip dinlersek gerçek hayatta öğrenebileceğimiz çok şey olur bence.”

4.2. Eğitim Kavramına İlişkin Görüşler

4.2.1. Eğitim Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri

Araştırmaya katılan yönetici görüşü incelendiğinde eğitim kavramı ile ilgili yönetici görüşünün, “kendini yapılandırmasını sağlayan süreç” kategorisinde olduğu görülmüştür (Tablo 4.5).

Tablo 4.5

Eğitim Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Kendini Yapılandırmasını Sağlayan Süreç	Sevgi, saygı ve özgürlük kavramlarının dengesi Çocuklara yollar ve kapılar açan sistem	1

Yönetici eğitim kavramı ile ilgili görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

(Y) “Eğitim sevgi, saygı ve özgürlük kavramlarının dengeli bir biçimde oturtulduğu ve çocukların kendilerini bulma yolunda onlara yollar, kapılar açan bir sistemdir. İstendik ve kalıcı davranış değişikliği gibi bir tanımı yapılırsa da bence eğitim bu üç temel üzerine oturmalıdır.”

4.2.2. Eğitim Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin eğitim kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 4 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) kendini yapılandırmasını sağlayan süreç, (2) hayatın içinde olan süreç, (3) hayata hazırlayan süreç, (4) hayat boyu devam eden süreç şeklindedir. Bulgular Tablo 4.5’de gösterilmiştir.

Tablo 4.5

Eğitim Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Kendini Yapılandırmasını Sağlayan Süreç	Gelişim sürecine destek (Ö1) İnsan gelişimini temel alan (Ö3)	2
Hayatın İçinde Olan Süreç	Birey olma yolunda (Ö2)	1
Hayata Hazırlayan Süreç	Hayata hazırlayan yolculuk (Ö2)	1
Hayat Boyu Devam Eden Süreç	İnsanın sürekli değişim ve gelişim aşaması (Ö1)	1

Öğretmenler eğitim kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(Ö1) “İnsanın sürekli değişim ve gelişim aşamasıdır eğitim. Eğitim zaten insanın içinde varolan gelişim sürecinde ona destek olan mekanizmadır. Bu yüzden eğitim en iyi uygulamaları sunmalıdır.”

(Ö2) “Eğitim çocukları hatta tüm insanları hayata hazırlayan bir yolculuktur. Önemli olan eğitimin hayatta insanın kendini bulabilmesini yardımcı olmasıdır.”

(Ö3). “Eğitimde temelde esas alınan insan gelişimidir. Waldorf yaklaşımında 3 yaştan üniversite ya da diğer üst derece eğitim sonlarına kadar esas hedeflenen insan gelişiminin tüm alanlarıyla sağlanabilmesidir. Tüm bu süreçlerde çocuğa belli metotlarla en iyiyi, en iyi şekilde öğretmek hedeflenir.”

4.2.3. Eğitim Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin eğitim kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 6 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) gelişim sağlayan süreç, (2) hayatın içinde olan süreç, (3) hayata hazırlayan süreç, (4) hayat boyu devam eden süreç, (5) bilginin öğrenilmesi/ öğretilmesi, (6) topluma hazırlayan süreç şeklindedir. Bulgular Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6

Eğitim Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Gelişim Sağlayan Süreç	Bitkinin ihtiyaç duyduğu güneş, hava, su (E1) Hakkını savunan bireyler yetiştiren (E14) Bakış açısını genişleten (E14)	2
Hayatın İçinde Olan Süreç	Hayatın kendisi içinde gerçekleşen (E4) Serüven (E6) Hayatın kendisi (E7) Yaşamsal gerçekler sunan sistem (E10)	4
Hayata Hazırlayan	Hayatı öğreten sistem (E2)	1
Hayat Boyu Devam Eden Süreç	Sınırsız bilgi sistemi (E2) Sınırları olmayan süreç (E4) Ömür boyu süren (E5) Doğumdan ölüme kadar süren süreç (E8) Ölene kadar devam eden (E9) Bitmeyen derya (E13)	6
Bilginin Öğrenilmesi/ Öğretilmesi	Bilgiyi öğreten sistem (E3) Bilgiyi ulaştırma yolu (E11)	2
Topluma Hazırlayan Süreç	Meslek sahibi yapan süreç (E12) Topluma hazırlayan süreç (E12)	1

Ebeveynler eğitim kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(E1) “Bitki benzetmesi üzerinden gidersek büyürken ihtiyaç duyduğu güneş, su, hava gibi şeyleri sağlayan sistemdir eğitim. Yani eğitim hayatının her anında insanın ihtiyaç duyduğu bir sistemdir. Sadece okulla sınırlandırılması mümkün değildir.”

(E2) “Eğitim sınırsız bilginin edinildiği bir sistemdir. Yani eğitim sadece okulda olan değil, hayatın içinde süregelen bir sistemdir. Bilgi olan, yenilik olan her yerde eğitim de vardır. Eğitimden beklentilerim hayatı öğrenebilmektir, öğretebilmesidir. Yani eğitimin amacı insanı hayata hazırlayabilmesi olmalıdır. Bu illa akademik anlamda değil yaşamsal anlamda da insana bir şeyler öğretebilmesidir.”

(E3) “Eğitim bilgiyi öğreten sistemler bütünüdür. İlla katı bir sistematik olması gerekmez. Hayatın her alanında eğitimin izlerine rastlanır.”

(E4) “Eğitim hayat boyu devam eden bilgi olduğu sürece de devam edecek süreçtir. Eğitimi sadece belli bir çerçeve ile sınırlandırmak doğru olmaz. Öğrenilen her bilgi eğitimi de beraberinde getirir. Bu gerek bir sistem içerisinde verilsin gerek hayatın kendisi içinde gerçekleşsin eğitim devam eden bir süreçtir. Benim eğitimden beklentilerim hayatın içinden bilgilerin yer alması ve bu bilgilerin işe yarar kullanılabilir anlamlı olmasıdır. Eğitim aynı zamanda bunu hedeflemelidir. Hayatla bağlantılı olmalıdır.”

(E5) “Eğitim ömür boyu devam eden bir öğrenme sürecidir.”

(E6) “Bireyi hayata hazırlama serüveni eğitimidir bence.”

(E7) “Eğitim hayatın her yerindedir. Sadece okulla sınıfla öğretmenle sınırlı bir kavram değildir bence. İnsan hayatının her anında öğrenir bu yüzden eğitim hayatın kendisidir bana göre.”

(E8) “Doğumdan ölüme kadar olan süreç diyebilirim. Eğitim insanı değerleri taşıyan ve yaşayan bir birey olarak yetiştirmeyi hedeflemesi beklentim.”

(E9) “Eğitim aile ile başlayıp okul, öğretmen, arkadaşlar gibi ortamlarda da ölene kadar devam eder. Eğitim sadece okul dersleri ile olmamalı ve sınırlanmamalıdır. Yetenek ve ilgiye göre yönlendirme ile çok daha aktif ve doğru yönde bir eğitim oluşturulabilir.”

(E10) “Eğitim bir bireyin ihtiyaç duyduğu hayati bilgileri öğrenmesidir. Bu yüzden eğitimden beklentim de insana yaşamsal gerçekler sunabilmesidir. İnsanı gerçek hayata hazırlamayı hedeflemelidir eğitim.”

(E11) “Eğitim insanlara bilgiyi ulaştırma yoludur. Buna hayatla ilgili her türlü bilgi dahil edilebilir. Eğitimden beklentilerim insanın özündeki iyiyi doğruyu açığa çıkarabilmesidir. İnsanın kendi özünü açığa çıkarabilmesidir.”

(E12) “Eğitim insanı yetiştirmek amaçlı onu topluma hazırlayan ve meslek sahibi olmasına yarayan bir süreçtir. Eğitim insanların istekleri yönünde şekillenmelidir. Toplumda iyi bir yere gelmesini sağlamalıdır.”

(E13) “Eğitim bitmeyen derya gibi. Çocuklara ilk önce mutlu olmayı öğretmek gerekir çünkü hayat çocukluğunun etkisiyle devam eder Çocukluğunda mutlu olmayı bilmeyen çocuk her zaman mutsuz olabilir Her zaman çocukluğunun eksikliğini bulmaya çalışır. Bence eğitim çocuklara mutlu olacağı işler yapmayı hedeflemelidir. Mutlu bir çocuk, mutlu bir iş ve gelecekte daha da mutlu insanlar düşüncesi güzel.”

(E14) “Eğitim sadece okuldaki bilimsel derslerle ilgili bilgi almak olmamalı yaşamın da kendine Güvenli Hakkını savunan ve geniş bir pencereden bakmayı öğretmeli.”

4.3. Öğretmen Kavramına İlişkin Görüşler

4.3.1. Öğretmen Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri

Araştırmaya katılan yönetici görüşü incelendiğinde öğretmen kavramı ile ilgili yönetici görüşü 3 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) rehber, (2) olumlu özelliklere sahip olan ve (3) gelişen ve öğrenen şeklindedir. Bulgular Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7

Öğretmen Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Rehber	Yol gösterici	1
Olumlu Özelliklere Sahip Olan	Duruşu Olan Özgür Olan İyi Bir Model Olan	1
Gelişen ve Öğrenen	Çocukla Birlikte Gelişen	1

Yönetici öğretmen kavramı ile ilgili görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

(Y) “Öğretmen çocuğun ilerlediği bu yolda onun yol göstericisidir. Salt bir otorite figürü olmamalıdır öğretmen. İyi bir model olarak çocuğun ruhunu okşmalıdır. Öğretmenin duruşu ve özgür olması da önemli. Çok önemli bir çocuk için. Çocuğun en çok model aldığı şey öğretmeni. Çocuklarla birlikte sürekli gelişen ve kendi içinde de benliğini sürekli geliştiren bir yapıya sahip olmalıdır.”

4.3.2. Öğretmen Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğretmen kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 6 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) rehber, (2) olumlu özelliklere sahip olan, (3) gelişen ve öğrenen, (4) çocuğu merkeze alan, (5) yaptığı işten memnun olan ve (6) farklı rolleri olan şeklindedir. Bulgular Tablo 4.8’de gösterilmiştir.

Tablo 4.8

Öğretmen Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Rehber	Yol gösterici (Ö2)	1
Olumlu Özelliklere Sahip Olan	Dinleyici (Ö1) Destekçi (Ö2) Pozitif olan (Ö1) Rol model (Ö3) Dürüst (Ö3) Ahlak sahibi (Ö3) İyi bir örnek olan (Ö3)	3
Gelişen ve Öğrenen	Öğrenen (Ö1)	1
Çocuğu Merkeze Alan	Çocuğa önem veren (Ö1) Zorla öğreten değil (Ö2) Bilgiyi empoze etmeyen (Ö3)	3
Yaptığı İşten Memnun Olan	İşini severek yapma (Ö1)	1
Farklı Roller Olan	Anne (Ö2) Arkadaş (Ö2)	

Öğretmenler, öğretmen kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(Ö1) “Ben çocukları dinleyen konumundayım. Onları dinleyip anlamaya çalışan bir rolüm var bence. Bu kurumdan önce çalıştığım yerde çoğu öğretmen çocukları hiç dinlemiyorlardı. Çocuklar konuşuyordu fakat duymuyorlardı. Bence dinlemek çok

önemli. Birçok yetişkin maalesef bunu yapıyor. Çok fazla görürsünüz kendini anlatmak için annesini çekiştiren, öğretmenini çekiştiren çocukları. Bu çocuklara önem vermekle ilgili. Bu nedenle onları gözlemlemek ve dinlemek önemli. Onlara ahlaki yönden örnek olabilmek de önemli. Bir diğer önemli nokta da öğretmenin mutluluğu bence. Biz burada mutluyuz. Her gün enerjik geliyoruz okula yani "ahh bugün de mi iş var" demiyoruz. Tabi ki yapılan her işin kendine göre zorlukları vardır ama biz burada hep pozitif bir enerjiye sahibiz. Çocuklar da bunu biliyor ve hissedyorlar. Buraya her gün geliyorlar ve sizin ruh haliniz çocukla olan ilişkinizi de etkiliyor. Burada biz ayrıca öğrenen de konumundayız. Biz çocuklardan öğreniyoruz. Yetişkin olmak demek her şeyi bilmek anlamına gelmiyor. Hayatta sürekli bir öğrenme süreci var ve bizler burada çocuklardan çok şey öğreniyoruz.”

(Ö2) “Öğretmen yol göstericidir bence. Burada birçok rolümüz oluyor. Bazen anne olarak görüyorsunuz kendinizi, bazen bir arkadaş, ama eğitimci olmuyorsunuz burada. Bir şeyleri çocuğa zorla öğreten konumunda değilsiniz. Anne, arkadaş, destekçi oluyorsunuz.”

(Ö3) “Öğretmen rol modelidir. Waldorf anaokulunda öğretmenin en önemli rolü iyi bir model olmaktır. 7 yaşa kadar olan dönemde çocukların bir organizma olarak gelişmesi çok önemlidir. Çocuklar bu dönemde taklit ile bütünsel bir şekilde öğrenme gerçekleştirirler. Söylediklerinden çok yaptıkları önemlidir. Etraflarında onlara iyi örnek olabilecek yetişkinlere ihtiyaç duyarlar. Eğer çevrelerinde iyi örnekler alabilecekleri yetişkinler varsa çocuklar doğru ve iyi öğrenmeler gerçekleştirirler. Bunun yanında zihinsel gelişimleri de önemlidir. Fakat Waldorf eğitimi bunu direkt olarak yapmaktan yana değildir. Onlara bir şeyleri empoze etmeyiz. Bu yüzden biz belli ritimler içinde tekrara önem veririz. Bu sayede çocuklar bir şeyleri öğrenir ve hatırlarlar. Ayrıca öğretmenlerin dürüst olmaları, ahlaki bütünlükleri yine çocukların gelişimleri açısından önemlidir.”

4.3.3. Öğretmen Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin öğretmen kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 6 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) rehber, (2) olumlu özelliklere sahip olan (3) gelişen ve öğrenen, (4)

çocuğu merkeze alan, (5) eğitim sistemi aracı ve (6) öğretici- eğitici şeklindedir. Bulgular Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9

Öğretmen Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Rehber	Yol gösterici (E7, E9)	4
	Çocuklara rehberlik eden (E2, E8)	
Olumlu Özelliklere Sahip Olan	İşbirlikçi (E4, E5)	10
	İmkan sağlayan (E6)	
	Güven vermesi gereken (E13, E14)	
Gelişen ve Öğrenen	Çocukla birlikte gelişip büyüyen (E2, E6)	2
Çocuğu Merkeze Alan	Çocuğa özgürlük tanıyan (E1)	
Eğitim Sistemi Aracı	Bilgi ve çocuk arasındaki araç (E1, E11, E12)	5
	Öğrenme sürecindeki yardımcı (E4, E10)	
Öğretici- Eğitici	Bilgiyi aktaran (E3, E5)	3
	Örnek olan (E7)	

Ebeveynler, öğretmen kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(E1) “*Öğretmen çocuğa özgürlük tanıyan onun bireyselliğine saygı duyarak çocuğun istekleri doğrultusunda onu yetiştiren bireydir. Aslında öğretmen sadece aracıdır. Yani illa eğiten, öğreten konumunda değildir. Öğretmen sadece bilgi ve çocuk arasındaki aracıdır. Bu noktada çocuğu sevmesi önemlidir. Benim bir öğretmenden beklentilerim çocuğun birey oluşuna saygı duyması, önyargıdan uzak olması ve çocuğun gözündeki değerini kötüye kullanmamasıdır.*”

(E2) “*Öğretmen bu eğitim sisteminde çocuklara rehberlik eden kişidir. Eğitimi sistematik anlamda sağlayan kişi diyebiliriz. Bir öğretmenin rolü ipleri eline almaktansa çocukla birlikte gelişip büyüyerek ona destek olması olabilir. Beklentim de bu yönde olur.*”

(E3) “*Öğretmen eğitim sistemi içinde yer alan bir parçadır. Öğretmen bilgiyi aktaran konumunda bulunan kişidir. Öğretmenin rolü bilgiyi en iyi şekilde aktarabilmesidir. Öğretmenden beklentim de yine bu aktarımı en iyi şekilde gerçekleştirebilmesidir.*”

(E4) “*Öğretmen her ne kadar öğreten gibi görülse de bence öğretmen işbirlikçidir. Yani belli şeyleri motomot öğreten değil, öğrenme sürecinde yardımcı olan kişidir. En azından böyle olması gerektiğini düşünüyorum ben. Bu nedenle bir öğretmenden*

beklentim de dikte eden, komut veren, dayatan biri değil o yolda çocuklarla birlikte yürüyen ve onların yolunu açan kişi olmasıdır.”

(E5) *“Öğretmen eğitimin içinde çocuğa bilgiyi veren kişidir. Bir öğretmenin en önemli rolü bilgiyi çocuğun seviyesine uygun verebilmesidir. Onun yeri geldiğinde arkadaşı, yeri geldiğinde destekçisi, yeri geldiğinde bir otorite figürü olmalıdır. Tüm bunların iyi bir şekilde harmanlanmış olması da bir öğretmenden beklentim olabilir.”*

(E6) *“Öğrenmeye ve yeniliklere açık, çocuklarla birlikte araştırıp öğrenen biridir öğretmen. Çocukların merak duygusunu geliştirecek alan yaratarak onların yeni şeyler keşfetmelerine ve öğrenmelerine imkan sağlamalı, çocukları sosyal hayata hazırlamalı (arkadaşlık ilişkileri, paylaşma, empati) çevreye duyarlı birey olmalarını sağlamalı.”*

(E7) *“Öğretmen yol göstericidir. Aslında öğretmen sınıfında konuşması, davranışlarıyla örnek olabilen, öğretmeye ve öğrenmeye hevesi olan, çocuğun gerektiği zaman yakını (anne babası), en iyi arkadaşı, doktoru olabilmeli.”*

(E8) *“Rehberdir öğretmen. Bence eğitimde yol arkadaşı olmalı çocuğa.”*

(E9) *“Öğretmen bilinmeyen öğretici ve yol göstericidir. Dayatma veya ezber yolu açmamalıdır. Amacı çocuğu doğru yönlendirmeye teşvik etmektir. Ayrıca ailelere de yol göstererek eğitimin pekişmesini sağlayabilir.”*

(E10) *“Öğretmen çocukların öğrenme serüvenini yöneten kişidir. Öğretmenin rolü öğretici olmasıdır. Aynı zamanda bunu yaparken farklı rollere de girmesi gerekir örneğin bazen arkadaş bazen otoriter bir lider gibi. Bir öğretmenden beklentim çocukları iyi tanması ve değerlendirebilmesidir.”*

(E11) *“Öğretmen eğitimdeki bir araçtır. Çocukla bilgi arasındaki köprüdür denilebilir. Çocuğa bilgiyi en doğru yolla ulaştırma görevini üstlenen kişidir. Öğretmen bir aydınlatıcı rolündedir. Çocuğun önündeki karanlığı açan bir aydınlatıcı olmalıdır.”*

(E12) “Öğretmen eğitim yoluyla kazandırılmak istenilenleri insanlara ulaştıran kişidir. Bilgiyle alıcı arasındaki aracı rolü vardır. Öğretmenden beklentim işini sevmesi ve işinde iyi olması.”

(E13) “Öğretmen; öğretici mi gerçekten? Çocukluk anaokulundan başlar. Anaokulu öğretmenin seninle ilgiliyse 1-0 önde başlarsın. Kendine güvenir çocuk çünkü öğretmeni ona güvenmiştir. Öğretmen çocukların güvenebileceği biri olmalı. Korkmamalı öğretmenden bilmiyorsa anlamıyorsa ya da yapamıyorsa söyleyebilmeli.”

(E14) “Bence öğretmen çocuğa güven vermeli. Onu cesaretlendirmeli ve herkese eşit davranmalı.”

4.4. Okul Kavramına İlişkin Görüşler

4.4.1. Okul Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri

Araştırmaya katılan yönetici görüşü incelendiğinde okul kavramı ile ilgili yönetici görüşü 2 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) eğitim yeri, (2) kişisel gelişimin gerçekleştiği yer şeklindedir. Bulgular Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10

Okul Kavramına İlişkin Yönetici Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Eğitim Yeri	Eğitim ortamı	1
Kişisel Gelişimin Gerçekleştiği Yer	Çocuğun hayal gücünü destekleyen yer Öz farkındalık- öz saygılarını geliştirecek yer İçsel düzen sağlayacak yer	1

Yönetici, okul kavramı ile ilgili görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

(Y) “Okul en yalın haliyle eğitim ortamı olarak ifade edilebilir. Bu ortam çocuğun hayal gücünü destekleyecek nitelikte, onların öz farkındalıklarını öz saygılarını geliştirecek ve bunun yanında içsel bir düzen sağlayacak nitelikte olmalıdır.”

4.4.2. Okul Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin okul kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 5 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) eğitim yeri, (2) sınırları olmayan yer, (3) doğayla iç içe olması gereken yer, (4) çocuğu merkeze alan yer şeklindedir. Bulgular Tablo 4.11.'de gösterilmiştir.

Tablo 4.11.

Okul Kavramına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Eğitim Yeri	Öğrenme ortamı (Ö2)	1
Sınırları Olmayan Yer	Yeri ve zamanı olmayan yer (Ö1) Her yer (Ö2)	2
Doğayla İç içe Olması Gereken Yer	Doğal olması gereken yer (Ö1, Ö2)	2
Çocuğu Merkeze Alan Yer	Çocuğun özüne uygun olması gereken yer (Ö1) Rahat ve huzurlu olması gereken yer (Ö1, Ö2, Ö3) Yuva (Ö3)	3

Öğretmenler, okul kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(Ö1) *“Okul yeri ve zamanı olmayan bilgi evidir. Bir okul doğal olmalı. Çocuğun özüne uygun olmalı ve çocuğun evinde hissetmesini sağlayan özelliklere sahip olmalı. Çünkü öğrenme en iyi rahat ve huzurlu bir ortamda gerçekleşebilir. Bu yüzden okullar çocukların ya da içinde yer alan tüm bireylerin kendilerini huzurlu hissettikleri bir yer olmalı.”*

(Ö2) *“Bence her yer okuldur. Öğrenme ortamı diyebilirim. Bence bir okul çocukların tüm duyularını geliştirebilecek imkanlara sahip, doğal, huzurlu olmalı. Özellikle de anaokulları için bu geçerli. Bu sayede çocuk daha dingin bir yapıya sahip olur. Okul ve çocuk bir bütün oluşturabilmelidir. Bir çocuk okula gelirken kendini orayada ait hissedebilmelidir.”*

(Ö3) *“Okul yuvadır. Çocukların ve bizim evimizdir okul. Çünkü çocuk evinden çıkıp başka bir eve geldiğini hisseder burada. O yüzden ev ortamlarına benzer bir ortamın olması önemlidir.”*

4.4.3. Okul Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin okul kavramı ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 4 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) eğitim yeri, (2) sınırları olmayan yer, (3) doğayla iç içe olması gereken yer, (4) hayatı öğreten yer şeklindedir. Bulgular Tablo 4.12’de gösterilmiştir.

Tablo 4.12

Okul Kavramına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Eğitim Yeri	Eğitimin verildiği yer (E1)	11
	Eğitimin gerçekleştirildiği yapı (E3)	
	Eğitimin verildiği kurum (E4)	
	Bilginin öğretildiği yer (E5)	
	Öğrenme merkezi (E6)	
	Eğitim öğretimin yürütüldüğü yer (E9)	
	Eğitim öğretimin gerçekleştirildiği kurum (E10)	
	Bilgi yuvası (E11)	
	Eğitim ve bilginin aktarıldığı mekan (E11)	
	Eğitimin verilmesi için kullanılan araç (E12)	
	Bilgi mekanı (E12)	
	Bütünlük ve donanıma sahip olması gereken yer (E14)	
Sınırları Olmayan Yer	Dört duvarla sınırlı olmayan yer (E1, E4)	5
	Her yer (E2, E7, E13)	
Doğayla İç içe Olması Gereken Yer	Doğal olması gereken yer (E1)	2
	Doğayla iç içe olması gereken yer (E8)	
Hayatı Öğreten Yer	Arkadaş edinme alanı (E6)	2
	Hayata hazırlayan yer (E8)	

Ebeveynler, okul kavramına ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(E1) *“Okul doğal olmalı. Doğayla içiçe olmalı. Eğitimin sistemli bir şekilde verilmesini sağlayan yapılara okul diyoruz ama bu illa sadece dört duvardan ibaret olacak ve sınırlandırılmış olacak demek değil aslında. Doğal bir okul ortamı yaratmak çocuklara daha uygun diye düşünüyorum. Bu yüzden fiziki donanımı illa göz boyayıcı olmalı diye bir şey yok. Sağlıklı malzemeler olsun, çocukların fiziki yapısına uygun olsun yeterli.”*

(E2) “Okul da aynı eğitim gibi her yerdir. Ev de, bahçe de, resmi olarak bir kurum da okuldur. Ama illa sistematik bir okuldan bahsedecek olursak doğal, rahat, samimi bir ortama sahip, sağlıklı materyallerden oluşan, temiz bir mekan olması beklentilerim diyebilirim.”

(E3) “Okul eğitimin gerçekleştirildiği yapının adıdır. Bence okul çocuklara uygun bir şekilde dizayn edilmiş olmalıdır. Geniş bir bahçeye, ferah sınıflara ve hijyenik tuvaletlere sahip olmalıdır.”

(E4) “Okul yukarıda bahsedilen tüm bu sistemin hayat bulmuş halidir. Sistematik eğitimin verildiği kurumlardır. Ama maalesef bizim genelde belli kalıp bilgilerimiz var okullar hakkında. Yani dört duvar arasına sıkışmış bir kavram olarak karşımıza çıkıyor. Ama bence bir okul sadece bu olmamalı. Daha derin anlamlar içermeli diye düşünüyorum. Fiziki açıdan en büyük beklentim ise güzel bir bahçesinin olması. Bu bahçeden kastım düzenli nizami bir bahçe değil. Mümkün olduğunca doğal bir bahçe olmalı. Ama bu da pek mümkün değil günümüz şartlarındaki okullarda.”

(E5) “Okul bilginin öğretildiği yerdir. İyi bir okul içindeki tüm parçalarıyla bir bütün oluşturmalıdır. Yani sadece fiziksel bir düzen yeterli değil bence. Öğretmeniyle, çalışanıyla, öğrencisiyle bir bütün halinde bir okul olmalıdır. Fiziki açıdan ise ferah, geniş, bahçesi iyi olan, temiz bir okul olmalı.”

(E6) “Öğrenme merkezi, eğitim ve arkadaş edinme alanı.”

(E7) “Okulda eğitimle bağlantılı olarak her yerdir. Bir ev ortamı da okul olabilir insan için bir bahçe de okul olabilir. Eğer okul tanımında öğrenim görülen yer ifadesi kullanılabilir o zaman öğrenilen yer her yerdir. İlla bildiğimiz okullar üzerinden yorum yapıyorsak bir okuldan beklentilerim çocukları her alanda geliştirebilecek yönlere sahip olması, onların yaratıcılıklarını öldürmeyecek bir yer olması diyebilirim.”

(E8) “Okul hayata hazırlamalı doğal yaşamdan uzak olmamalı.”

(E9) “Okul eğitim ve öğretimin bir arada yürütüldüğü, aile ile ortak çalışan bir kurumdur. Bir okul elindeki imkanları en iyi değerlendirerek çocukların gelecek mücadelelerini ve hayatlarını yönlendirmelidir.”

(E10) “Eğitim ve öğretimin gerçekleştirildiği kurumlardır okullar. Bir okul çocukların rahat edebileceği yeterli donanıma sahip olmalıdır.”

(E11) “Okul bilgi yuvasıdır. Eğitim ve bilginin aktarıldığı mekanlardır. İy bir okul şeffaf olmalıdır. Fiziki açıdan yeterli donanıma sahip olmalıdır geniş olmalıdır ocuk sayısına uygun olmalıdır.”

(E12) “Okul yine eğitimin verilmesi için kullanılan bir araçtır. En temelde bilgi mekanı olarak nitelendirilebilir. Okullar ocukların kendilerini geliştirebilecekleri donanıma ve öğretmene sahip olmalı.”

(E13) “Okul denince akla hep dört duvarla çevrili eğitim yeri akla geliyor ama bence okul illa bu sınırlarla çizilmiş olmamalı. Bir bahçe bile okul olabilir. Bir orman bir toprak bile okul olabilir. Bilginin verilme yerini sınırlandırmak doğru değil bence. Biraz topik belki ama bu sınırların artık genişlemesi gerek diye düşünüyorum. Bilginin verildiği ve alındığı yerse okul heryer bu kapsamın içine girebilir.”

(E14) “Okulun nasıl olduğu bence önemli değil önemli olan oradaki yönetici ve öğretmenlerin tam donanımlı olması bence ilgi, alaka çok önemlidir.”

4.5. Anaokulunun Misyonuna İlişkin Görüşler

4.5.1. Anaokulunun Misyonuna İlişkin Yönetici Görüşleri

Araştırmaya katılan yönetici görüşü incelendiğinde anaokulunun misyonu ile ilgili yönetici görüşü 3 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) doğayla iç içe bir eğitim sunmak, (2) Waldorf yaklaşımını uygulamak, (3) kişisel gelişimi desteklemek şeklinde dir. Bulgular Tablo 4.13’de gösterilmiştir.

Tablo 4.13

Anaokulunun Misyonuna İlişkin Yönetici Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Doğayla İç içe Bir Eğitim Sunmak	Doğa ile iç içe bir ortam yaratmak Doğanın sunduklarının farkında olmasını sağlamak	1
Waldorf Yaklaşımını Uygulamak	Waldorf Yaklaşımına uygun eğitim vermek	1
Kişisel Gelişimi Desteklemek	Bireysel gelişimi desteklemek Çocuğun kendini keşfetmesine yardımcı olmak	1

Yönetici, anaokulunun misyonu ile ilgili görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

(Y) “*Asıl amaç çocuğun kendini keşfetmesine yardımcı olmak. Doğayla birebir ilişki içerisinde olmasını sağlayarak, doğanın sunduklarının farkında olmasını sağlamak. Waldorf yaklaşımını kültürümüze en uygun şekilde uygulamak. Ticari kaygıdan uzak eğitimin özünü benimseyerek çalışmalar yapmak. Çocuğun ruhuna, aklına ve kalbine dokunarak onun gelişimine destek olmak.*”

4.5.2. Anaokulunun Misyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları anaokulunun misyonu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 3 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) doğayla iç içe bir eğitim sunmak, (2) Waldorf yaklaşımını uygulamak, (3) kişisel gelişimi desteklemek şeklindedir. Bulgular Tablo 4.14’de gösterilmiştir.

Tablo 4.14

Anaokulunun Misyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Doğayla İç içe Bir Eğitim Sunmak	Doğayla bütünsel ortam yaratmak (Ö1) Çevre bilincini aşılacak (Ö2)	2
Waldorf Yaklaşımını Uygulamak	Waldorf yaklaşımını uygulamak (Ö1, Ö2) Uygulandığı ülkenin kültürüne adapte edilmiş sistem yaratmak (Ö1)	2
Kişisel Gelişimi Desteklemek	Çocukların özünü geliştirmek (Ö1) Çocukların kendilerini keşfetmelerini sağlamak (Ö1, Ö2) Çocuğun gelişimini sağlamak (Ö3) Çocuğu olgunluk seviyesine ulaştırmak (Ö3)	3

Öğretmenler, çalıştıkları anaokulunun misyonuna ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(Ö1) *“En önemli amacı Waldorf yaklaşımını en iyi şekilde uygulayabilmek. Bunu yaparken bulunduğu kültürden kopmadan toplumun değerlerine uygun bir şekilde adapte edilmiş bir sistem yaratabilmek. Bir diğer amacı çocukların özünü geliştirebilmek ve doğayla bütünsel bir şekilde onların kendilerini keşfetmelerini sağlamak.”*

(Ö2) *“Çocuklara çevre bilincini kazandırmak öncelikli amacı bence. Doğallık da bunun en büyük göstergesi. Onun haricinde çocuğun kendini keşfetmesini, benliğini, özünü keşfetmesini sağlamayı amaçlıyor. Waldorf yaklaşımına uygun bir eğitim sistemi uygulamayı hedefliyor ve bunun için çalışıyoruz.”*

(Ö3) *“Çocuğu vücut beden ve ruh anlamında geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu üç öge birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Ve doğru olgunluk seviyesine ulaşabilmeleri için tüm bu öğelerin gelişimlerinin sağlanması hedeflenmektedir.”*

4.5.3. Anaokulunun Misyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının devam ettiği anaokulunun misyonu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 6 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) doğayla iç içe bir eğitim sunmak, (2) Waldorf yaklaşımını uygulamak, (3) kişisel gelişimi desteklemek, (4) özgürlükçü bir eğitim anlayışına sahip olmak ve (5) bireyin mutluluğunu sağlamak ve (6) hayata hazırlamak şeklindedir. Bulgular Tablo 4.15’de gösterilmiştir.

Tablo 4.15

Anaokulunun Misyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Doğayla İç içe Bir Eğitim Sunmak	Doğal ortam yaratmak (E1) Doğa ile iç içe bir ortam yaratmak (E2) Doğal bir süreç yaşatmak (E4) Doğa ile uyumlu birey yetiştirmek (E5, E6) Doğa sevgisini geliştirebilmek (E6) Doğal bir yaşam sunmak (E7, E10, E11, E13) Doğayla iç içe bir eğitim sunmak (E8) Doğaya duyarlı insanlar yetiştirmek (E9) Çocukların içindeki saflığı korumak (E14)	14
Waldorf Yaklaşımını Uygulamak	Waldorf Yaklaşımına uygun eğitim vermek (E3, E6, E10, E11, E14)	5
Kişisel Gelişimi Desteklemek	İnsanın içindeki potansiyeli ortaya çıkarmak (E4) İçteki gücü açığa çıkarmak (E5) Bireysel gelişimi desteklemek (E6)	4
Özgürlükçü Bir Eğitim Anlayışına Sahip Olmak	Özgür bir ortam sunmak (E2, E3, E13) Çocuğun kendisinin keşfetmesini sağlamak (E5, E9) Katı otoriteden uzak eğitim vermek (E8) Kendine güvenen bireyler yetiştirmek (E14) Çocuk kalmalarına izin vermek (E12)	8
Bireyin Mutluluğunu Sağlamak	Mutlu bireyler yetiştirmek (E1) Esnek, mutlu ve huzurlu bir ortam sunmak (E13)	2
Hayata Hazırlamak	Gerçek hayata hazırlamak (E9)	1

Ebeveynler, çocuklarının devam ettiği anaokulunun misyonuna ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(E1) *“Bence asıl hedefi çocukların mutlu bireyler olarak yetişmesini sağlamak. Ayrıca onlara doğal bir ortam yaratmak. Bu yüzden tüm oyuncaklar doğal materyallerden oluşuyor. Yiyecekleri bile organik. Bu nedenle çocuğun doğal yapısıyla uyumlu bir okul olmayı hedefliyor bence.”*

(E2) *“Bir kere öncelikle özgür bir ortam sunabilmek. Doğa ve doğallık da çok önemli bu okulda. Çocuklara doğayı doğal bir şekilde öğretmek amacı var bence. Yani çocuk doğayla doğallıkla içiçe oluyor ve kendisini de bu şekilde yetiştiriyor.”*

(E3) *“Nisan İmece biraz farklı bir okul. Waldorf’u uyguluyor. Bu doğrultuda bazı amaç ve hedefleri var bence. Çocukların doğal bir ortamda bulunması öncelikli amacı. Doğayla birlikte olmaları ve doğayı anlamalarını sağlamayı hedefliyor.”*

(E4) “Bence bu anaokulunun amacı insanın içindeki potansiyeli ortaya çıkarmak ve bu potansiyeli doğal bir şekilde geliştirmesini sağlamak. Doğal bir süreci çocuklara yaşatmayı hedefliyor bence. Bu nedenle her şey doğal okulda.”

(E5) “Çocuğun içinde varolan gücü ortaya çıkarmayı hedefleyen bir okul burası. Onu yönlendirmek yerine kendisinin keşfetmesini sağlamayı hedefleyen bir okul. Doğa ile uyumlu bir birey yetiştirmek de bir diğer amacı bence.”

(E6) “Waldorf yaklaşımını en uygun biçimde uygulayabilmek amaçlarından bir tanesi. Ayrıca doğa ile çocukların uyum sağlamasına yardımcı olabilmek ve onların içindeki doğa sevgisini geliştirebilmek. Bireysel bir eğitim anlayışıyla çocuklara birey olduklarını öğretebilmek gibi amaçları var bence.”

(E7) “Bu anaokulunda her şey doğal öncelikle. Tüm oyuncaklar malzemeler doğal. Bahçe doğal. Yemekler doğal. Yani bence öncelikli amacı doğal bir yaşam sunmak. Çocukların doğal bir yaşamda doğal bir şekilde gelişimlerini desteklemeyi amaçladığını düşünüyorum.”

(E8) “Çocukları çok sıkmadan katı bir otorite kurmadan doğayla içiçe bir eğitim sunmak amacı.”

(E9) “Çocukları gerçek hayata hazırlamayı ve bu süreçte çocukların kendi içlerinde bulunanı içlerinden doğanı keşfetmelerini sağlamayı amaçlıyorlar bence. Doğa ve doğallık da çok önemli. Bu konuda da duyarlı insanlar yetiştirmeyi amaçlıyor diyebilirim.”

(E10) “Bu okul farklı bir eğitim sistemine sahip bir anaokulu. Waldorfu en iyi şekilde uygulamak amaçlarından biridir bence. Waldorf felsefesindeki doğallığa önem vermeyi de hedefliyor diyebilirim.”

(E11) “Bence bu anaokulunun en temel amacı çocuklara doğal bir hayat sunabilmek. Onun dışında Waldorf’u uygulamalarına temel oluşturabilmek.”

(E12) “Çocukların çocukluklarını en saf haliyle ve en doğal şekliyle yaşamalarını sağlamayı amaçlıyor bence. Onları yetişkin olmaya zorlamadan çocukluklarını yaşamalarına izin veriyorlar. Mutlu bir nesil yetişmesini hedefleyen bir okul bence.”

(E13) “*Esnek, mutlu ve huzurlu bir ortamda çocukları yetiştirmeyi amaçlıyor bence bu okul. Bunu amaçlarken doğal bir ortam sunuyor çocuğa. Özgürlük tanıyor ve çocuğun kararlarına saygı duyuyor.*”

(E14) “*Bu okulun amacı bence çocukların içindeki o saf duyguyu korumak. Kendine güvenen bireyler yetiştirebilmek. Waldorf pedagojisini uygulayabilmek ve çocukları da bu yönde yetiştirebilmek.*”

4.6. Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Görüşler

4.6.1. Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Yönetici Görüşleri

Araştırmaya katılan yönetici görüşü incelendiğinde çalıştığı anaokulunun vizyonu ile ilgili yönetici görüşü 3 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) doğa sevgisi- saygısı olan bireyler yetiştirmek, (2) öz farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmek, (3) saygılı bireyler yetiştirmek şeklindedir. Bulgular Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16

Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Yönetici Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Doğa Sevgisi- Saygısı Olan Bireyler Yetiştirmek	Doğaya saygı duyan bireyler	1
Öz Farkındalığı Gelişmiş Bireyler Yetiştirmek	Özüyle barışık bireyler yetiştirmek Ruh ve akıl bütünlüğüne sahip bireyler yetiştirmek Kendine saygı duyan bireyler yetiştirmek	1
Saygılı Bireyler Yetiştirmek	Diğer insanlara saygı duyan bireyler yetiştirmek	1

Yönetici, çalıştığı anaokulunun vizyonu ile ilgili görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

(Y) “*Çocuğun özüyle barışık, ruh ve akıl bütünlüğüne sahip bireyler olacağını düşünüyorum. Kendisine duyduğu saygıyı, doğaya ve diğer insanlara da gösterebilecek gelişime sahip olacaklarını düşünüyorum. Etraflarında olan bitene daha farklı gözlerle bakabilecek kapasiteye sahip olacaklarını düşünüyorum.*”

4.6.2. Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çalıştıkları anaokulunun vizyonu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 2 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler (1) doğa sevgisi- saygısı olan bireyler yetiştirmek, (2) öz farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmek ve (3) kendine güvenen inisiyatif alabilen bireyler yetiştirmek şeklindedir. Bulgular Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17

Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Doğa Sevgisi- Saygısı Olan Bireyler Yetiştirmek	Doğaya saygılı bireyler yetiştirmek (Ö1) Çevre bilinci gelişmiş bireyler yetiştirmek (Ö2)	2
Öz Farkındalığı Gelişmiş Bireyler Yetiştirmek	Özünü bilen bireyler yetiştirmek (Ö1) Kendini bilen bireyler yetiştirmek (Ö2) Öz farkındalıkları gelişmiş bireyler yetiştirmek (Ö3) Kendini ve çevresini tanıyan bireyler yetiştirmek (Ö3)	3
Kendine Güvenen İnisiyatif Alabilen Bireyler Yetiştirmek	Karar verebilen bireyler yetiştirmek (Ö1) Kendine güvenen bireyler yetiştirmek (Ö3)	2

Öğretmenler, çalıştıkları anaokulunun vizyonuna ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(Ö1) *“Bizim çocuklarımız doğaya saygılı bireyler olarak yetişiyorlar. Özlerinin nereden geldiğini, doğanın onlara neler sunduğunu biliyorlar. Bizler onları kendilerini keşfetmeleri için teşvik ediyoruz. Kendi kararlarını veren bireyler olmaları için destekliyoruz. Eğer başarılı olursak bu kazanımlara sahip olacaklardır.”*

(Ö2) *“Çevre bilinci gelişmiş ve kendini bilen insanlar olmaları.”*

(Ö3) *“Öz farkındalıkları gelişmiş bireyler olmalarını istiyoruz. Çocukların tümüyle kendilerini ve çevrelerini tanımalarını sağlamaya çalışıyoruz. Ancak bu sayede kendine güvenen, kendini hayatın odağına alan, bireysel gelişimi yüksek bireyler yetiştirilebilir.”*

4.6.3. Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarının devam ettiği anaokulunun vizyonu ile ilgili görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 4 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) doğa sevgisi- saygısı olan bireyler yetiştirmek, (2) öz farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmek, (3) kendine güvenen inisiyatif alabilen bireyler yetiştirmek, (4) saygılı bireyler yetiştirmek, (5) hayatta mutlu bireyler yetiştirmek şeklindedir. Bulgular Tablo 4.18’de gösterilmiştir.

Tablo 4.18

Anaokulunun Vizyonuna İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Doğa Sevgisi- Saygısı Olan Bireyler Yetiştirmek	Doğaya saygı duyan bireyler (E1, E2, E3, E4, E8, E11)	13
	Doğayı seven bireyler (E5, E6, E10, E12, E13)	
	Doğal yaşam destekçisi bireyler (E7, E9)	
Öz Farkındalığı Gelişmiş Bireyler Yetiştirmek	Kendini tanıyan bireyler (E5)	3
	Hayatı bilen bireyler (E9)	
	Sahip olduklarının değerini bilen (E3)	
Kendine Güvenen İnisiyatif Alabilen Bireyler Yetiştirmek	Özgür iradeye sahip bireyler (E1, E8, E10, E11)	9
	Kendi kararlarını verebilen bireyler (E2)	
	Özgürlükçü bireyler (E4, E8)	
	Kendine güvenen bireyler (E6, E14)	
	Kararlı bireyler (E9)	
Saygılı Bireyler Yetiştirmek	İnsanlara, farklılıklara saygılı (E3, E11, E13, E14)	5
	Saygılı bireyler (E7)	
Hayatta Mutlu Bireyler Yetiştirmek	Mutlu bireyler (E1)	1

Ebeveynler, çocuklarının devam ettiği anaokulunun vizyonuna ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimlerde ifade etmişlerdir:

(E1) “*Mutlu bir birey olmaları. Daha kişisel bireysel olarak yetişmeleri. Özgür iradeleri gelişmiş insanlar olmaları. Doğaya saygı duyan bireylere dönüşmeleri.*”

(E2) “*Öncelikle doğaya saygılı bireyler olmaları. Sonra kendi kararlarını verebilen insanlar olmaları.*”

(E3) *“Doğaya ve diğer insanlara saygılı bireyler olacaklardır. Sahip olduklarının kıymetini bileceklerdir.”*

(E4) *“Çocukların doğaya saygılı olmasını sağlıyor. Ayrıca bireysel gelişimlerini destekliyor daha özgürlükçü bir bakış açısı kazandırıyor.”*

(E5) *“Kendini tanıyan, doğayı seven bir çocuk olacaktır.”*

(E6) *“Doğa sevgisi olan çocuklar olacaklar bence. Şimdiden her şeyin doğal olanına maruz kalıyorlar. Bahçede çok vakit geçiriyorlar. Bu da onları doğayla uyumlu hale getirecektir. Ayrıca kendine güvenen bireyler olacaklardır. Çünkü şimdiden kendi kararlarını kendileri veriyorlar.”*

(E7) *“Saygılı ve doğal yaşamın destekçisi bir birey olacaklardır.”*

(E8) *“Özgürlükçü, doğaya saygılı ve irade sahibi insanlara ait özellikler kazanacaklardır bence.”*

(E9) *“Hayatı bilen, kararlı, karar verebilen, doğal yaşama önem veren bireyler olmaları.”*

(E10) *“Farklı bir sistemin içinden geleceklere için bence birçok kazanımları olacak. Onlara doğa sevgisi aşılanmış olacak. Bireysellik aşılanmış olacak.”*

(E11) *“Bence bu okulun özellikleriyle paralel olacak. Yani doğaya önem veren bir okul olduğu için doğaya saygılı bireyler yetişecek. Özgür iradesi yüksek bireyler olacaklar ki şimdiden kendi kararlarını vermeye alıştı. Farklı insanlara yada düşünelere saygılı olacaklar.”*

(E12) *“Her evreyi doğru bir şekilde yaşamış olacaklar. Doğal bir çocukluk geçirmiş olacaklar. Doğaya aşık bireyler olacaklar.”*

(E13) *“Kendisine saygı duyulan bir ortamda olduğu için başkalarına saygı duymayı bilen bireyler olacaklar bence. Doğayı sevecekler ve doğal olanı sevecekler.”*

(E14) *“Kendine güvenen ve saygı duyan insanlar olmaları.”*

4.7. Waldorf Anaokulunu Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşler

4.7.1. Yöneticinin Waldorf Anaokulunda Çalışmayı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan yöneticinin Waldorf anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenlerine ilişkin görüşü 1 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategori, farklı bir eğitim sistemine sahip olması şeklindedir. Bulgular Tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19

Yöneticinin Waldorf Anaokulunda Çalışmayı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Okulun Açılmasında Öncü Olması	Waldorf yaklaşımı eğitimi alması	1

Yönetici, Waldorf anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenlerine ilişkin görüşünü aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

(Y) “Kendim de Waldorf eğitimi tamamladığım için, yurt dışındaki derneğe başvurduk onlar Türkiye’de 2 yıl boyunca eğitim verdiler ve sonra İsrail’in bir köyünde staj yaptım. Ardından burayı o dönemde açmıştık zaten birlikte.”

4.7.2. Öğretmenlerin Waldorf Anaokulunda Çalışmayı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Waldorf anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin görüşleri 1 kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategori, farklı bir eğitim sistemine sahip olması şeklindedir. Bulgular Tablo 4.20’de gösterilmiştir.

Tablo 4.20

Öğretmenlerin Waldorf Anaokulunda Çalışmayı Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Farklı Bir Eğitim Sistemine Sahip Olması	Waldorf yaklaşımını uyguluyor olması (Ö1, Ö2, Ö3) Geleneksel sistemden farklı olması (Ö2)	3

Öğretmenler, Waldorf anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

(Ö1) *“Daha önce çalıştığım kurumda bir şeylerin yanlış gittiğini biliyordum. Daha sonra yolum Waldorf’la kesişti ve aradığım şeyi bulduğumu hissettim. Waldorf yaklaşımı sadece çocuklar için değil benim için de çok önemli ve gerekliydi. Bu macerada kendimi yeniden keşfediyorum. Hayata daha farklı bir pencereden bakıyorum. Çocuklara kazandırdıklarının da çok önemli şeyler olduğunu düşünüyorum. Bu yüzden bu okuldayım.”*

(Ö2) *“Geleneksel sistemin dışında birşeyler yapılıyor burada. Ben bunun çocuklar için daha iyi olduğunu düşünüyorum. O yüzden burada çalışmayı tercih ettim.”*

(Ö3) *“Türkiye’de bu oluşumun başladığını öğrendiğimde ben de bu oluşumun içinde olmak istedim. Waldorf dünyası özellikle de yeni oluşum gösteriyorsa güçlü bir ruha sahip oluyor. Mücadele etmek gelişmek geliştirmek çok anlamlı. Bu nedenle bende buradayım.”*

4.7.3. Ebeveynlerin Waldorf Anaokuluna Çocuklarını Göndermeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuklarını Waldorf anaokuluna göndermeyi tercih etme nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 5 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) farklı bir eğitim sistemine sahip olması, (2) okulun özellikleri (3) yakınlık, (4) yaşayış şekline uygunluk, (5) yolların kesişmesi şeklindedir. Bulgular Tablo 4.21’de gösterilmiştir.

Tablo 4.21

Ebeveynlerin Waldorf Anaokuluna Çocuklarını Göndermeyi Tercih Etme Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Farklı Bir Eğitim Sistemine Sahip Olması	Farklı bir sistemi olması (E3, E6, E7, E14)	4
Okulun Özellikleri	Özgür bir ortama sahip olması (E1, E6) Karma yaş grubu olması (E1) Serbest bir sisteme olması (E2, E13) Kati otoriteden uzak olması (E2, E8), Vejetaryen olması (E3) İçten doğana önem vermesi (E4) Doğal olması (E8, E9, E12, E13, E14) Teknolojiden uzak olması (E9)	10
Yakınlık	Eve yakın olması (E1, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13)	8
Yaşayış Şekline Uygunluk	Yaşayış şeklimize uygun olması (E4, E13)	2
Yolların Kesişmesi	Yolların kesişmesi (E5)	1

Ebeveynler, Waldorf anaokulunu tercih etme nedenlerine ilişkin görüşlerini aşağıdaki biçimde ifade etmiştir:

(E1) *“Öncelikle yakın olması bizim için bir avantaj sağladı ikincisi arkadaşlarımızın da çocukları var. Onlardan edindiğimiz bilgiler üzerine de kendi fikirlerimiz örtüştü ve bu şekilde karar verdik. Çocuğun bu kadar erken yaşta bir eğitim sistemi ya da disipline edilmesi gibi ya da sürekli yönlendirilmesi doğru yönlendirilme dışında sürekli bir baskı ya da yönlendirilme olması bizi rahatsız eden bir şey olacaktı onun bu özgürlüğü yaşayabilmesini istedik kendi içinde. Kendini tanıyabilmesi ve sanat, ruhani açıdan biraz daha kendi hayal gücünü geliştirebilmesi sanatsal tarafını besleyebilmesi oyun kurabilmesinin gelişmesi gibi. Bir de burada yaş gruplarının karma olması da avantaj oldu.”*

(E2) *“Esasından Waldorf okulu olması öncelik değildi bizim açımızdan ama çocukları serbest bırakan, günümüz anaokullarında görülen didaktik ve biraz daha belli bir tarafa yönlendirme sisteminin olmadığı bir sistem olduğu için burayı seçtik.”*

(E3) *“Farklı bir sistem arayışımızın sonucunda bu okulu seçtik. Şuan uygulanan yöntemler dışında bir şey aradık ve bulduk. Bir de vejetaryeniz. Vejetaryen bir okul olması bizim için önemli bir kriterdi.”*

(E4) “Bizim hayatımıza ve yaşayış şeklimize uygun olması en başında. Ayrıca dışarıdan herhangi bir şey empoze etmemesi içeriden doğana önem vermesi.”

(E5) “Biz bu kuzguncuktaki Waldorf okulunun kurucularından biriyiz bu okulu kurmadan önce alternatif eğitim sistemlerini araştırmıştık. Waldorf’u biraz bizim bir keşişme oldu bizim kuzguncukta bir veli inisiyatifimiz vardı ama belli bir pedagojik temele dayanmıyordu sadece velilerin kendi aralarında kurduğu bir okuldu. Belki biliyorsunuzdur Almanya’daki her mahallede bir okul vardır ve onu veliler kurar devlet de yardım eder. Yani öğretmenlerin maaşını mesela devlet öder ve çocuklar servisle bilmem kaç km öteye gitmek zorunda kalmazlar ve aileler de o okulda olup biteni denetlerler. Kendilerine ters düşmeyecek bir şey olmasını sağlarlar. Biz bu yaklaşımla veli inisiyatifi kurmuştuk ve daha sonra Waldorf grubunun burada yuva aradığını duyduk ve onlara yardım ettik. Çünkü alternatif eğitim modellerine sıcak bakıyorduk ve böyle bir buluşma oldu bizim açımızdan.”

(E6) “Benim için Waldorf merak uyandırıcı bir felsefe. Burada daha çocuğum yokken bazı seminerlere katılmışım. Almanya’da yaşadım uzun yıllar oradan da biliyordum az çok. Çocukları daha özgür yetiştiren bir anlayışa sahip. İlk tercih nedenim de bu oldu.”

(E7) “Öncelikle radyoda duydum Waldorf yaklaşımını ve çok dikkatimi çekti. Ama o dönemler böyle bir okul projesi yoktu. Zaten istediğim bir felsefe olduğu için tercih ettim. Ayrıca evimize çok yakın bir okul.”

(E8) “Farklı bir okul burası. Her şey doğal ve çocuklar katı bir disiplinden uzaklar. Kendi kararlarını kendileri verebiliyor burada. Evimize de yakın. Bu nedenlerle tercih ettik diyebilirim.”

(E9) “Öncelikle evimize yakın bu bence çok büyük bir avantaj. Onun dışında okulda her şey doğal. Günümüzde yaşanan yapaylıktan uzak, teknolojiden uzak. Bunun da çocuklara çok şey kattığını düşünüyorum. Çocuklar toprakla, ağaçla, tahtayla oynuyorlar. En azından bir süre çocuklara böyle bir yaşam sunabilmek güzel bir fırsat bence.”

(E10) “Biz bu çevrede oturuyoruz zaten yani evimize yakın bir okul. Ve yavaş yavaş yaptığı şeylerle de ilgi odağı olmaya başlayan bir okul. Waldorf oluşu ilk tercih sebebimiz değildi ama onun da güzel sonuçlar doğuracağına inanıyorum.”

(E11) “Daha önceden gittiği okul biraz uzaktı bu okul evimizin dibinde. En önemlisi buydu ilk başta. O zamanlar okulun pek özelliklerini bilmiyorduk. Ama şuan çok daha güzel özelliklerini keşfediyoruz.”

(E12) “Evimize yakın bir okuldu. O şekilde bilgi sahibi olup tercih ettik önce. Onun dışında sistemi çok güzel. Herşey doğal malzemelerden oluşuyor. Çocuklar çok mutlular. Aileler çok aktif katılıyor ve her şeyde söz sahibiyiz. Öğretmenler çok ilgili.”

(E13) “Okul birçok açıdan yaşam tarzımızla uygun bir okul. Doğallık olsun esneklik ve özgürlük olsun bize çok uyuyor. O yüzden bu okulu tercih ettik. Ayrıca evimize çok yakın bir yerde bu da bir avantaj bizim için.”

(E14) “Waldorf’u seminerlerden dinlediğim kadarıyla biliyorum. Ama sadece Waldorf olduğu için göndermiyorum. Bunun içinde yer alan öğeler çok anlamlı. O ruhani bakış açısı çok anlamlı bence. Çocukların temiz kalmasını sağlıyor. Onları doğayla içiçe tutuyor. Özlerini korumalarına yardımcı oluyor. Her şey çok doğal bu okulda. Çocuklar emir eri gibi kullanılmıyor. O yüzden bu anaokulunu tercih ettik.”

4.8. Waldorf Anaokulunun Diğer Anaokullarına Göre Farklı Yanlarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Araştırmaya katılan ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarına göre farklı yanlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde, ebeveynlerin görüşleri 4 farklı kategoride değerlendirilmiştir. Bu kategoriler; (1) doğallık, (2) özgürlük, (3) eğitsel anlayış/ yaklaşım eğitim anlayışı ve (4) yönetsel anlayış/ yaklaşım şeklindedir. Bulgular Tablo 4.22’de gösterilmiştir.

Tablo 4.22

Waldorf Anaokulunun Diğer Anaokullarına Göre Farklı Yanlarına İlişkin Ebeveyn Görüşleri

Kategori	Kodlar	N
Doğallık	Doğallık (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12, E13) Plastik yok (E3, E6, E7, E13) Teknoloji yok (E13, E14) Bahçe saati önemli (E5, E7, E12)	14
Özgürlük	Daha esnek günlük akış (E1, E4, E6, E8, E9, E12, E13) Katılım çocuğa bağlı (E1, E2, E7, E10), Daha özgür bir ortam (E2, E7, E8, E10, E11, E12) Çocuklar tercih hakkına sahip (E3) Katı disiplin yok (E9, E12)	12
Eğitsel anlayış/yaklaşım eğitim anlayışı	Her çocuğa aynı materyal yok (E1) Çizgi film izlettilmiyor (E3) Ödül yok (E3, E5) Tehdit yok (E4) Çocukların yerine etkinlik yapan yok (E5) Gereksiz uyarıcı yok (E6)	5
Yönetimsel anlayış/yaklaşım	Okulda yönetici yok (E8, E10, E11, E13) Ticari kaygı yok (E11) Aileler ön planda (E14)	5

(E1) *“Diğer okulları açıkçası çok fazla tecrübe etmedik bu yüzden çok fikrim yok. Ama bu okula gelmeden önce birkaç okulla görüşmeye gittik. Tabiki orada biraz daha belli şeylerin belli saatleri var. Burada da var ama burada biraz daha katılmak isteyip istememe çocuğa ait bir hissiyat. Onun ne zaman buna hazır olduğunu, katılmak istediği de tamamen kendisine bağlı ve öğretmenlerin güzel bir şekilde onları yönlendirebilmesi ya da onlara ifade edebilmesiyle teşvik oluyorlar ama istemediği şekilde katılmak zorunda kalmıyor ya da dışlanmıyor. Biraz daha serbest bu anlamda çocuklar. Diğer okullarla da görüşmeye gittiğimde kızımın birlikte gittim mesela işte resim saati hemen kalemler dağıtıldı falan hadi resim yapıyoruz. Bu okulda her şey çok doğal ortamlarda oluşuyor ve bir materyal gerekmiyor artı burada herkese birer tane şundan verelim gibi bir durum da yok.”*

(E2) *“Diğer anaokullarından daha özgür bir eğitim anlayışı var. Çocuklar daha bireysel kararlar alabiliyorlar. İsterlerse bir etkinliğe katılıyor istemezlerse katılmıyorlar. Doğallık önemli bir diğer fark bence. Her şey doğal. Bütün oyuncaklar doğal. Yemeklerimiz bile doğal.”*

(E3) “Anaokullarını çok dolaştık ve araştırdık. Geçen sene de farklı bir yaklaşımın uygulandığı anaokuluna gitti. Diğer okullar zaten çok felaketti; çizgi film seyrettiren anaokulları, içi plastik dolu anaokulları, güzellik yarışması yapılan anaokulları, çocuklara ödül olarak şeker verilen anaokulları gibi. Bu okul daha farklı. Çocuklar daha özgür ve tercih hakkına sahip. Her şey doğal.”

(E4) “Bir kere kullanılan malzemeler tamamen tabii doğal şeyler bir sürü gereksiz veriye maruz kalmıyor çocuklar burada. Ya da koşturmacalı şu aktiviteden şu aktiviteye gibi bir ritim yok ya da tehditle, korkuyla uygulanan bir pedagoji de yok.”

(E5) “Mesela benim açımdan Türkiye’de çocuklarla buradaki çocukların yağmur çizimleri yağmur pantolonları ve yağmurlukları var Türkiye’de çocuklar hafif hava serinlediğinde dışarı çıkmazlar içeri kapatılırlar ama bu böyle değil her havada dışarı çıkabilir hava alınabilir ve bir şeyler yapılabilir. Öte yandan çocuklarla ilgili şu yaklaşım beni deli ediyor yani anaokuluna giden yeğenlerim de var onların anaokullarında yaptıkları çalışmalar geliyor boyama kitaplarının yaratıcılığı öldürdüğünü düşünüyorum yok efendim bir şeyler kesiliyor ediliyor vs öğretmenler çok güzel yapıyor ve eve annem bak sana ne yaptım diye getiriyor çocuklar. Bunun biraz çocuğu ikiyüzlülüğe alıştırdığını da düşünüyorum. Ödül sistemini de eleştiriyorum aa çok güzel yaptın aferin alkışlar yıldızlar hani çocuk zaten yapması gereken şeyi yapıyor. Yemeğini yiyor bunun için yıldız hak etmiyor.”

(E6) “Farklı demeyelim çok tezat çünkü yani fark gibi nüans gibi bir adlandırma yapamayacağım. Çünkü tamamıyla biri 0 derecedeyse biri 180. derecede. Birbirinden inanılmaz zıt. Bunu hep dile getiriyorum çok fazla bu pedagojik sistemin içine girdiğimden beri yine de ne olursa olsun çocuğum buraya başladıktan sonra başka okullara da bakmak istedim gerçekten doğru mu yapıyorum endişesiyle. Bahçeye adım atıyorsunuz. Dünyanız değişiyor. Her şey doğal. Plastik okula girmiyor ve sizi başka bir dünyaya başka bir zaman dilimine götürür gibi. Başka bir okula ya da koleje ya da ilkokula ya da herhangi bir eğitim sürecinin verildiği binaya girdiğiniz zaman başlıyorsunuz; renkler kesit kesit verilmiş, çok fazla materyal var, uyarıcı var. Onun dışında donanım olarak söylüyorum biriyle konuşma başladığınızda size ilk söylediği “yirmi dakika İngilizce otuz dakika görsel bilmem ne

sanatları sonra bahçeye çıkıyoruz ama yirmi dakika bahçe” gibi hep böyle kısıtlanmış, hep böyle baskı altına alınmaya çalışılan birimler.”

(E7) *“Diğer okullardan çok farklı diye düşünüyorum. Mesela doğallık en büyük farklılık. Plastik yok bu okulda. Diğer okullar plastik yuvası. Çocuklar daha özgür daha esnek bir şekilde eğitim alıyorlar. Diğer okullarda hep belli saatler ve zorunlu katılma durumu var. Burada eğer çocuk isterse katılır istemezse katılmaz. Bahçe çok önemli ayrıca. Çocuklarımız yağmur çamur dinlemeden bahçeye çıkarılıyor. Diğer okullarda bu da genelde eksik bence.”*

(E8) *“Çok farklı özellikleri var. Tercih nedenlerimizde de belirtmiştim aslında. Doğal bir ortam var. Çocuklar kendi evinde gibi. Saat saat ayarlanmış şeyler yok. Gün içinde çocuklar daha özgür. Bahçeye çıkıyorlar düzenli olarak. Öğretmenler otorite değiller. Yönetici yok okulda. Veli olarak bizler çok aktifiz okulun her şeyiyle ilgileniyoruz. Bence bu konularda birçok okuldan farklılar.”*

(E9) *“Diğer anaokullarında herşey belli zamanlara ayrılmış durumda. Şu saatte şu bu saatte bu durumu var. Ama burada öyle bir durum yok. Daha esnek bir yapısı var. Doğal malzemeler bir diğer farklılık bence. Vejetaryen bir okul burası o da büyük farklılıklardan birisi. Öğretmenlerin katı bir disiplin anlayışı yok yani çocukları idare eden konumunda değiller onlara örnek oluyorlar.”*

(E10) *“Bir kere herşey doğal. Yedikleri yemekler, oynadıkları oyuncaklar, bahçesi, okulun kendisi herşey doğal. Onun dışında çocuklar özgürler. Yani eğer çocuğum o gün etkinliğe katılmak istemezse zorla katılması için uğraşılmıyor. Bu başta dezavantaj gibi görünebilir ama kendi kararlarını vermesini sağlıyor bence. Onun dışında gün içinde çok esnekler. Ve en önemlisi çocuğum mutlu. Daha önce gittiği okulda böyle değildi ama burada gerçek bir mutluluk var. Hiç okulu yabancılamiyor oraya giderken üzülüyor onun bir diğer evi gibi. Çünkü ortam bunu sağlıyor. Okulda yönetici yok. Bence bu da okulun gayet ev havası içinde olmasını sağlıyor. En büyük farkları bunlar bence.”*

(E11) *“Diğer okullarda ticari kaygı çok yüksek fakat bu okulda o yok bence. Diğer okullar göz boyamak amaçlı her türlü şeyi yaparken burası doğallıktan yana. Herşey*

doğal. Bu okulda yönetici okulda değil. Sadece öğretmenler ve öğrenciler var. En büyük farklar bunlar diyebilirim.”

(E12) “Doğallık en büyük farkı bence. Sonra eğitim şekli çok farklı. Diğer okullarda herşey katı çizgilerle belirlenmiş durumdayken bu okulda öyle bir durum yok. Çocuklar özgürler. Öğretmenler karşı konulamaz bir otorite figürü değiller. Daha çok model oluyorlar ve o şekilde öğretmeye çalışıyorlar. Açık hava çok önemli bu okulda. Diğer okullarda genelde pek bahçe kullanılmaz ama bu okulda düzenli olarak çocuklar bahçeye çıkıyorlar. Kar yağsada çamur olsada çıkıyorlar. En büyük ve önemli farkları bunlar bence.”

(E13) “Diğer okullara göre çok daha doğal bir yer. Hem mekan hem uygulamalar çok doğal. Tüm malzemeler doğal ahşaptan yada kök boyalarından kumaşlardan keçelerden oluşuyor. Plastik yok bir de teknoloji yok. Diğer okullardaki gibi açıp televizyon izlettirilmiyor burada. Çocuklar hep doğayla içiçe. Farklı farklı derslerle göz boyama durumu yok bu okulda. Diğer okullar artık saat saat ne vereceklerini şaşırmış durumdalar bence. Öğretmenler çok iyi ve yönetici okulda değil. Buda önemli bir fark ve bence olumlu yansıyor bu durum öğretmenlere.”

(E14) “Çok farklı yönü var. Diğer okullar artık teknolojinin ve plastiğin esiri olmuş durumda. Bu okulda teknoloji de yok plastik yapay şeyler de. Diğer okullarda öğretmenler bile çok mutsuz kaldıkları çocuklar mutlu olsun. Ama burada herkes aile gibi çok mutlular. Biz yani veliler büyük söz sahibiyiz. Bence diğer okullar bu açıdanda çok eksik. Biz her kararda yer alıyoruz. Okulun herşeyiyle ilgileniyoruz. Bu da önemli bir farklılık bence. Bir de vejetaryen bir okul burası o da pek sık rastlanan bir şey değil bence.”

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin; çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşlerine; ayrıca yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin okulun vizyon ve misyonuna ilişkin görüşleri ile bu okulları tercih etme nedenleri ve ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşlerine ait bulgular tartışılacak ve sonuçlara ilişkin önerilerde bulunulacaktır.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çocuk kavramı tarihsel süreç içinde birçok tanıma sahip olmuş bir kavramdır. Bunun başlıca nedeninin çocuğa ve çocukluğa karşı gelişen farklı bakış açıları olduğu söylenebilir.

Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin çocuk kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde kurum yöneticisinin çocuğu, kendini yapılandıran birey birey olarak tanımladığı görülmektedir. Yöneticinin görüşü ile paralel görüş sergileyen 1 öğretmen de çocuğu kendini yapılandıran birey olarak görmektedir. Öğretmenlerin çocuğun kendini yapılandıran birey olmasının yanında, çocuğu doğuştan özellikler taşıyan ve zamanla gelişip büyüyen bireyler olarak gördükleri tanımlamalar da mevcuttur. Bu kategorilerin Koçer, Ünal ve Meral'in (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının çocuk kavramına ilişkin metafor analizi sonucunda oluşan kategorilerle benzerlik gösterdiği söylenebilir. Ancak, Koçer ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında öğretmen adaylarının çocuk kavramı hakkında en çok “şekil verilecek, eğitilecek, yetersiz ve pasif varlık” kategorisinde metafor ürettikleri bulunmuştur.

Ebeveynlerin de bir kısmının çocuğu zamanla büyüüp gelişen bir varlık olarak tanımladıkları; ayrıca şekillendirilip geliştirilen, öğrenmeye açık ve merak eden,

geleceği şekillendiren ve başkasına ihtiyaç duyan kategorilerinde de tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Bu bağlamda elde edilen bulgular incelendiğinde, yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin çocuğu bir birey olarak kabul ettikleri söylenebilir.

John Locke'un *tabula rasa* (boş levha) önermesinde insanların tamamen boş bir levha olarak dünyaya geldikleri ve çevre tarafından şekillendirildikleri iddia edilmektedir (Petryszak, 1981). Benzer olarak Kıldan, Ahi ve Uluman'ın (2012) yapmış oldukları araştırmada öğretmen adaylarının çoğunlukla davranışçı felsefeyi yansıtan kategorilerde metafor ürettikleri görülmüştür. Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu'nun (2013) çalışmalarında da benzer şekilde okulöncesi öğretmenlerinin çoğunun "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk" ve "pasif bir alıcı olarak çocuk" kategorilerinde metafor ürettikleri görülmüştür. Bir diğer çalışmada ise Aydın ve Pehlivan (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforları incelemiş ve öğretmen adaylarının bir kısmının öğretmeni üretici ve biçimlendirici; öğrenciyi de üretilen ve biçimlendirilen olarak gördüğü sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırma sonuçları ile paralel olarak ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda çocuğun "başkasına ihtiyaç duyan" ve "şekillendirilip, geliştirilen" kategorilerinde bulunan tanımlamaları yer almaktadır. Bu bulguların aksine yapılan bu çalışmada öğretmenlerin çocuğu daha çok bir birey olarak gördükleri söylenebilir. Bunun nedeni Waldorf yaklaşımında öğretmenin rolünün çocuğa varoluşunun maddi ve manevi gerçeklerine ve dünyevi varlığına, bunlardan en büyük faydayı sağlayacak şekilde uyum sağlaması için yardımcı olmak ve onlara en iyi şekilde model olmak olabilir. Waldorf yaklaşımında öğretmen bir yol gösterici olarak görülmektedir (Ogletree, 1996). Buna dayalı olarak Waldorf anaokulundaki yönetici ve öğretmenlerin Waldorf yaklaşımının çocuğa bakış açısını benimsedikleri ve çocuğu şekillendirilecek bir varlık olarak görmenin ötesinde, bir birey olarak kabul ettikleri söylenebilir.

Ebeveynlerin çocuk kavramına ilişkin görüşleri incelendiğinde, 4 ebeveynin çocuğu özgün özelliklere sahip olan birey olarak ifade ettiği, bunun kurum yöneticisinin ve bir öğretmenin çocuk kavramına ilişkin görüşü ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Ebeveynlerin bir kısmının (2) ise, çocuğu zamanla büyüyüp gelişen bir varlık olarak tanımladıkları; ayrıca şekillendirilip geliştirilen, öğrenmeye açık ve merak eden, geleceği şekillendiren ve başkasına ihtiyaç duyan kategorilerinde de

tanımlamalar yaptıkları görülmektedir. Bu bulgulara göre, ebeveynlerin çocuğu bir birey olarak kabul ettikleri söylenebilir

Eğitim kavramı da yıllar boyu filozofların, araştırmacıların önemle üzerinde durdukları bir olgudur. Bir sistemler bütünü olan eğitimin birçok düşünür ve eğitimci tarafından yapılmış tanımları vardır. Tyler (1950)'a göre eğitim kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir. Ertürk (1972) ise eğitimi bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak ele almıştır. Yıldırım (1983), insan davranışlarında bilgi, beceri, anlayış, ilgi, tavır ve karakter gibi önemli sayılan kişilik özellikleri yönünden belli değişmeler sağlamak amacıyla yürütölen düzenli bir etkileşim olarak tanımlamaktadır. Özçelik (1981)'e göre ise eğitim kişinin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde ve bir dereceye kadar kalıcı değişmeler meydana getirme süreci olarak ifade edilmektedir.

Yapılan bu çalışmada yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin eğitim kavramı ile ilgili görüşleri “hayat boyu devam eden süreç”, “hayata hazırlayan”, “hayatın içinde olan süreç”, “gelişim sağlayan süreç”, “bilginin öğrenilmesi/ öğretilmesi” ve “topluma hazırlayan süreç” kategorilerinde yer almaktadır. Yapılan tanımlamaların yanı sıra bu çalışmada yönetici ve öğretmenlerin eğitim kavramını bireyin gelişiminde hayatın içinde yer alan ayrılmaz bir parça olarak ifade ettikleri; ebeveynlerin ise, eğitimi hem bireyin gelişimi hem de toplumsal bir bakış açısı ile tanımladıkları görölmektedir. Altun ve Apaydın (2013) da yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının “eğitim kavramı” hakkındaki düşüncelerini metaforlar aracılığıyla nasıl kavramsallaştırdıklarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim öğretim döneminde bir vakıf üniversitesinde okuyan toplam 165 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların görüşleri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş açık uçlu sorudan oluşan bir görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; kız öğretmen adayı öğrencilerin somut metaforlardan su, fidan, bebek, çocuk ve yemek yeme olmak üzere beş kavramsal temayı kullandıkları; erkek öğretmen adayı öğrencilerin ise meyve ağacı kavramını kullandıkları görölmektedir. Öğrencilerin eğitime yönelik soyut metafor kavramlar bulmada sınırlı kaldıkları tespit edilmiştir. Kız öğretmen adayı öğrencilerin eğitime ilişkin kullandıkları metaforları seçme nedenleri eğitimin bireyi şekillendirmesi/

biçimlendirmesi, kaliteli yaşam sunması, sürekli gelişim sağlaması, bireysel gelişimi desteklemesi, değişim yaratması, bir ürün ortaya çıkarması ve temel gereksinim olması olarak sıralanabilir. Erkek öğretmen adayı öğrencilerin eğitime ilişkin kullandıkları metaforları seçme nedenleri ise eğitimin değişim yaratması, bir ürün olması ve varlığını sürdürmeyi sağlamasıdır.

Ebeveynlerin bir kısmının eğitim ile ilgili sahip olduğu toplumsalcı bakış açısına paralel olarak, Durkheim'a göre eğitim, bireyleri içinde buldukları belirli bir çevreye hazırlamak, toplumun gereksinimlerini karşılamak ve genel olarak toplumu korumak ve geliştirmek gibi görevlere sahiptir (İnal, 1991). Weber ise eğitimi, bireylerin gelecekte toplumsal yapı içinde alacakları statüyü belirleme açısından önem taşıyan bir kavram olarak tanımlamaktadır. Diğer bir deyişle Weber, Durkheim'in eğitim anlayışından biraz daha farklı olarak konuya toplumsalcı bir bakış açısıyla değil, bireysel açıdan bakmaktadır. Mill, Kant, Spencer gibi düşünürler de eğitimin rolünü açıklamada toplumu değil bireyi temel almışlardır. Onlara göre eğitimin amacı bireyin yeteneklerini ya da becerilerini en üst seviyeye çıkarmaktır (Akın ve diğerleri, 2007). Waldorf yaklaşımında da eğitimin temel ilkesi çocukların kendi ahlaki yargıları ve dünyadaki yerlerini anlamaya yönelik bir anlayış biçimi geliştirmelerini sağlamaktır. Ayrıca, bu yaklaşım çocuğun yaşam hakkında bilgi sahibi olmasını, sağlıklı ve yapıcı bir yolla yaşamda aktif rol almasına yardımcı olabilmeyi amaçlamaktadır. Çocuğun zihinsel, ruhsal, duygusal ve bedensel gelişimini esas alan yaratıcı, bütünsel bir yaklaşıma dayanmaktadır (Williams ve Johnson, 2005). Bu bakış açısının çalışmada yer alan sonuçlarla paralellik gösterdiği, Waldorf yaklaşımının eğitimsel bakış açısının/ ilkelerinin yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin eğitim kavramına ilişkin görüşlerine yansıdığı söylenebilir.

Eğitimle ilişkili önemli bir kavram da öğretmen kavramıdır. Yapılan bu çalışmada yöneticinin öğretmeni “çocuk merkezli”, “öğretici-eğitici” ve “gelişen” kategorilerinde tanımladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler de öğretmen kavramını “olumlu özelliklere sahip olan”, “çocuk merkezli” ve “gelişen” kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Ebeveynlerin de öğretmen tanımlamaları sonucunda “çocuk merkezli”, “eğitim sistemi aracı”, “öğretici-eğitici” ve “gelişen” kategorileri oluşmuştur. Yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin görüşleri incelendiğinde öğretmenleri daha çok çocuk merkezli bir anlayışa sahip olması

gereken kişi olarak gördükleri, ardından eğitim ve öğretim faaliyetlerini yürüten kişi olarak gördükleri söylenebilir. Bu noktada göze çarpan kategorilerden biri “çocuk merkezli” kategorisidir. Bu kategori içerisinde yer alan görüşler incelendiğinde, katılımcıların öğretmeni bir yol gösterici olarak algıladıkları ve çocuğu denetimi altına alan kişi olma özelliğini taşıması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu sonuca paralel bulgular içeren bir diğer araştırmada Saban, Koçbeker ve Saban (2006) 485’i erkek ve 737’si de kız olmak üzere toplam 1,222 öğretmen adayından “öğretmen” kavramına ilişkin metafor üretmelerini istemiştir. Sınıf öğretmeni adayları öğretmenlerin “bireysel gelişimi destekleyici” ve “karakter gelişimcisi” rollerini, İngilizce öğretmeni adayları öğretmenlerin “yol gösterici ve yönlendirici” rolünü, Bilgisayar öğretmeni adayları da öğretmenlerin “bilgi sağlayıcı” ve “iş birlikçi ve demokratik lider” rollerini birbirlerine kıyasla daha çok oranda benimsedikleri görülmüştür. Erkek öğretmen adayları öğretmenlerin “şekillendirici ve biçimlendirici”, “yol gösterici ve yönlendirici” ve “iş birlikçi ve demokratik lider” rollerini, kız öğretmen adayları da öğretmenlerin “bilgi sağlayıcı”, “bireysel gelişimi destekleyici” ve “karakter gelişimcisi” rollerini birbirlerine kıyasla daha çok oranda benimsemektedirler. Ayrıca Aydın ve Pehlivan (2010) Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar adlı çalışmalarında çoğunlukla öğretmeni bilgi kaynağı, öğrenciyi de bilgi alıcı olarak gördükleri şeklindedir. Bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının bir kısmının öğretmeni üretici ve biçimlendirici olarak görmesidir. Aydın ve Pehlivan’ın (2010) yaptıkları çalışma sonucunda, mevcut araştırma sonucundan farklı olarak daha çok geleneksel bir eğitim anlayışının hakim olduğu söylenebilir. Koçer, Ünal ve Meral’in (2015) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin metafor analizi sonucunda oluşan kategorilerle benzer kategorilerin oluştuğu söylenebilir. Koçer ve arkadaşlarının (2015) çalışmasında da öğretmen adaylarının öğretmen kavramı hakkında mevcut araştırma ile paralel özellikler taşıyan en çok “çocuğu tanıyan/ihtiyaçlarını dikkatte alan, rehber, fırsat verici/ destekleyici olarak öğretmen”, “şekil veren/ yön veren/ eksikleri görüp düzelteren olarak öğretmen”, “bilgi sahibi/ ışık saçan / bilgi veren ve model olarak öğretmen” kategorilerinde metafor ürettikleri bulunmuştur. Waldorf yaklaşımında öğretmenler, anasınıflarında doğrudan yönerge vermeyi bir öğretim metodu olarak kullanmazlar. Öğretmenler bu yöntemi, çocuğun katılımını sağlamada olumsuz bir etki yaratan bir yöntem olarak

değerlendirmektedirler. Waldorf öğretmenleri, çocukları kendi keşifleri için cesaretlendirirler. Waldorf öğretmenleri çocuğa keşfetme isteğini ve dünyayı oyun yolu ile nasıl keşfedeceklerini öğretirler (Williams ve Johnson, 2005). Bu doğrultuda mevcut çalışma bulgularının Waldorf yaklaşımı ile paralellik gösteren bulgulara sahip olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin okul kavramına ilişkin görüşlerinin benzer kategorilerde toplandığı görülmektedir. Yönetici okulu; *“bir eğitim yeri”, “çocukların hayal gücünü destekleyen”, “öz farkındalık- öz saygılarını geliştirecek”, “içsel düzen sağlayacak”* ve *“kişisel gelişimin gerçekleştiği yer”* olarak nitelendirmektedir. Öğretmenlerin ise okulu *“çocuk merkezli olan”, “sınırları olmayan”, “doğayla iç içe olması gereken yer”* ve öğretmenlerle benzer kategori olarak da *“eğitim yeri”* kategorilerinde tanımladıkları belirlenmiştir.

Ebeveynlerin çoğunluğunun okulu *“bir eğitim yeri”* olarak tanımladıkları görülmüştür. Bunun yanı sıra ebeveynler için okul; öğretmenlerle benzer kategori olarak da *“sınırları olmayan”, “doğayla iç içe olması gereken yer”* olarak, ayrıca *“hayatı öğreten”* yer olarak nitelendirilmektedir. Mevcut araştırmanın bulgularına paralellik gösteren bazı görüşleri Cerit’in (2006) yılında öğretmenlerin ve öğrencilerin okul kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar aracılığıyla incelediği çalışmada görmek mümkündür. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, okulun *“bilgi ve aydınlanma yeri”, “büyüme ve olgunlaşma yeri”, “değişme ve ilerleme yeri”, “aile”* ve *“takım”* olduğunu vurgulayan metaforlar bütün katılımcılar tarafından kabul görürken okulun *“karmaşa ortamı”, “hapishane”, “fabrika”, “iş yeri”* ve *“alış veriş merkezi”* olduğunu vurgulayan metaforlar katılımcılar tarafından tercih edilmemiştir. Benzer bir diğer çalışmada ise Saban (2008), ilköğretim birinci kademe öğrenci (n=1,204), öğretmen (n=85) ve öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarma hedeflemiştir. Araştırma sonucunda mevcut araştırma bulguları ile benzer olarak *“bilgi ve aydınlanma yeri olarak okul”, “büyüme ve olgunlaşma yeri olarak okul”* gibi kategoriler oluştuğu görülmektedir. Nalçacı ve Bektaş (2012) da yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Katılımcılar *“okul... gibidir, çünkü...”* ifadesi aracılığıyla toplam 83 metafor üretmişlerdir. Bu metaforlar ortak özellikleri dikkate alınarak on bir farklı

kategori altında toplanmıştır. Elde edilen bulgular katılımcılar tarafından üretilen ve ilk beş sırada yer alan metaforlar; aile, hayat, hapisane, fabrika ve toplum olduğu saptanmıştır.

Bu araştırmalarda okul kavramı ile ilişkili olarak “karmaşa ortamı”, “hapisane”, “fabrika”, “iş yeri” ve “alış veriş merkezi” gibi olumsuz nitelik taşıyan görüşlerin mevcut çalışmada yer alan katılımcılar tarafından ifade edilmediği dikkat çekicidir.

Mevcut çalışmada katılımcıların okul kavramına ilişkin görüşlerinde göze çarpan bulgulardan bir tanesi okulun öğretmenler ve ebeveynler tarafından doğayla iç içe olması gereken ve sınırları olmayan yer olarak nitelendirilmiş olmasıdır. Waldorf yaklaşımında da okulların yapı olarak doğa ile iç içe olunabilecek, doğanın sunduğu imkanlardan faydalanılabilecek yerlerde kurulması esas alınmaktadır. Sınıf ortamının düzenlenirken estetik ve doğal bir ortam yaratılmasına çok dikkat edilir. Doğadaki ve sınıftaki güzelliğin çocukta doğa sevgisinin oluşmasını, doğal uyumun algılanmasını sağlayacağı; doğanın bir parçası olduğu için mutluluk yaratacağı düşünülmektedir. Sınıf doğal ortama en yakın şekilde düzenlenerek çocuğun doğanın döngüsünü ve ritmini algılamasına ve yaşamasına da çalışılır. Waldorf eğitiminde kişi doğanın bir varlığı olarak görüldüğünden, kişinin bütünlüğünü sağlamanın ancak doğa ile bütünleşmesi ile olabileceği düşünülmektedir. Yine doğal döngünün, mevsimlerin, yaşam ritminin insanın kendi ritmini etkilediği, insanın bu ritim içinde varolduğu düşünülmektedir. Bütün bu nedenlerden dolayı sınıf ortamı doğal materyallerle doludur (Hutchingson ve Hutchingson, 1993; Easton, 1997). Öğretmenler ve ebeveynlerin okulu, doğayla iç içe olması gereken yer olarak tanımlamaları Waldorf yaklaşımının felsefesinin yansıması olarak düşünülebilir.

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların anaokulunun misyon ve vizyonuna ilişkin görüşlerine bakıldığında; yönetici ve öğretmenlere göre anaokulunun misyonu; *“kişisel gelişimi desteklemek”, “doğayla iç içe bir eğitim sunmak”* ve *“Waldorf yaklaşımını uygulamak”* olarak ifade edilmektedir. Ebeveynlere göre ise bu anaokulunun misyonu; *“doğayla iç içe bir eğitim sunmak”, “özgürlükçü bir eğitim anlayışına sahip olmak”, “Waldorf yaklaşımını uygulamak”, “kişisel gelişimi desteklemek”* ve *“bireyin mutluluğunu sağlamak olarak”* ifade edildiği görülmüştür. Tüm bunlara ek olarak bir kurumun misyon ve vizyonunun belirlenmiş olması,

kurumun gelişmesi açısından önemlidir. Her örgütün yazılı olsun veya olmasın bir misyonu vardır. Örgüt faaliyetlerinde, çalışanların davranışlarını şekillendiren bir misyon, örgütün sahiplerinin ve yöneticilerinin inanç, düşünce ve değerlerine göre belirmektedir. Misyon, bir örgütün varoluşu sebebini ve stratejik amaçlarını gerçekleştirebilmesi için yol haritasını oluşturur. Genel ve stratejik amaçları aynı olan örgütleri birbirinden ayırt etmeye yarayan ve örgütün karakterini belirleyen temel özellik misyonla ortaya çıkar (Kılıç, 2010). Ülgen ve Mirze'ye göre; misyon, işletmenin varoluşu nedeni ve strateji oluşturma sürecinin önemli bir başlangıç noktasıdır. Çünkü, işletmenin stratejileri hazırlanırken, mevcut misyon stratejilere yol gösterecektir. İşletmenin misyonu ile kuruluş ve varlık nedenine ilave olarak, iş felsefesinin ne olacağı, hangi değerlere sahip olacağı, diğer işletmelerden farkı tanımlanmış olacaktır (akt. Yıldırım, 2003).

Katılımcıların anaokulunun vizyonuna ilişkin görüşlerine bakıldığında ise; yönetici ve öğretmenlerin anaokulunun vizyonu hakkındaki görüşleri şu 3 kategoride toplanmaktadır; *“doğa sevgisi- saygısı olan bireyler yetiştirmek”*, *“öz farkındalığı gelişmiş bireyler yetiştirmek”* ve *“saygılı bireyler yetiştirmek”* tir. Ebeveynler ise bu üç kategoriye ek olarak anaokulunun vizyonunu *“hayatta mutlu bireyler yetiştirmek”* olarak da ifade etmişlerdir. Ebeveynlerin ise bu üç kategoriye ek olarak anaokulunun vizyonunu bir de hayatta mutlu bireyler yetiştirmek olarak ifade etmişlerdir. Vizyon, inşa edilecek geleceği görmektir. Ancak vizyon, bu tanımlamada olduğu kadar yalın bir şey değildir. Vizyon, bir dünya görüşünün, bir hayat felsefesinin ürünü olabildiği gibi insanlığın yüceltilmesi, doğanın korunması ve mutlu bir geleceğin inşası türünde vizyonlar da olabilir. Vizyonun, ifade edilmiş şekli bir pozitif enerji taşımalı, örgütün tüm çalışanlarını ‘iyi ufuklara’ yönlendirmelidir. Diğer bir ifadeyle, işletmenin vizyonu, tüm çalışanları motive etmelidir (Ertuna, 2008). Mark Lipton’a göre; vizyon geleceğe bakmalı ve işletmeler için sağlam bir temel görevi görmelidir. Vizyon amaçlar ve hedefler gibi yıldan yıla dalgalanmalar göstermez aksine kalıcı bir vaattir. Başarılı bir vizyon organizasyonlar için canlı ve parlak bir resim çizer ve geleceğe yönelik olmasına rağmen, şu anda fark edilmiş gibi şimdiki zamanda yer alır (akt. Erdoğan ve diğerleri, 2012). Anaokulunun vizyonu hakkındaki yönetici, öğretmen ve ebeveyn görüşlerinin daha çok çocuğu temel aldığı ve kurumun bu temel üzerine gelecek planları yaptığı söylenebilir.

Mevcut araştırmada ele alınan bir diğer konu da yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin bu anaokulunu tercih etme nedenleridir. Bulgulara göre, yönetici ve öğretmenlerin bu anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenleri farklı bir eğitim sistemine sahip olması olarak belirlenmiştir. Waldorf yaklaşımının uygulanıyor olması yönetici ve öğretmenler için bir tercih sebebi olarak görülmektedir. Ebeveynlerin çocuklarını bu anaokuluna göndermeyi tercih etmelerinde ise okulun özellikleri ve okulun evlerine yakın olması durumlarının etkili olduğu belirlenmiştir.

Bu noktada önemli olan okulun özellikleri kategorisi olarak düşünülebilir. Bu kategoride yer alan özelliklerden anaokulunun; özgür bir ortama sahip olması, karma yaş grubu olması, serbest bir sisteme olması, katı otoriteden uzak olması, farklı bir sistemi olması, vejetaryen olması, içten doğana önem vermesi, doğal olması ve teknolojiden uzak olması gibi nedenlerin ebeveyn görüşlerinde etkili olduğu görülmektedir.

Waldorf yaklaşımında çocuk kendi isteği ile gelişim alanında ilerleme kaydederse, hem dünyayla hem de ruhani dünyayla doğal bir şekilde ilişki kurar (Easton, 1989). Anasınıfı bir sınıf olarak değil, anasınıfı öğretmenin çocukların hayal gücünü ve hayal dünyasını geliştirebileceği zengin olanaklar sağlayan bir oyun odası olarak görülür (Grunelius, 1991). Waldorf okulöncesi sınıflarında ve anasınıflarında meydana gelenler aslında faaliyette bulunmak açısından “nefes alıp verme” olarak görülmektedir (McEldowney, 1997). Bu “nefes alıp verme” olarak tanımlanan hareket, sınıfta çocuklar oyun oynarken öğretmen(ler) ise yemek pişirmek, dikiş dikmek, yün sarmak, boya yapmak ve resim çizmek gibi faaliyetler yaparken ortaya çıkmaktadır. Çocukların her sabah serbestçe gelip, öğretmenin yapmakta olduğu faaliyete katılmasına izin verilmektedir. Bu hem öğretmenin yardımcı olmasıyla olabilir hem de öğrencinin o faaliyete katılmayı kendi istemesiyle olur. Öğrenciler boya yapmayı, dikiş dikmeyi, yemek yapmayı, vb. tamamladıktan sonra, öğretmenler tarafından müdahale edilmeden oyun oynamaya (Grunelius, 1991). Kreş odasında ve anasınıflarındaki materyallerin çoğu yumuşak ve el yapımıdır. Mesela genellikle öğretmen tarafından yapılmış pelüş hayvanlar, cüceler ve elflerdir (Grunelius, 1991; Richards, 1980). Waldorf anasınıfına giden çocuklar, yetişkin olmak için acele ettirilmeyen çocuklar olarak görülmektedir (Richards, 1980). Akademi öncesi bilgiler şarkılar söyleyerek ve hareketli oyunlar oynanarak öğrenilmektedir,

çocuklara resmi şekilde okuma ve yazma öğretilmez (Richards, 1980). Waldorf eğitimcileri için çocukların anasınıfı deneyimlerinin ilköğretim deneyimlerinden çok daha farklı olması çok önemlidir (McEldowney, 1997). Bu nedenle, çocukların çocuk olmasına izin verilir ve matematik, okuma ve yazma istekleri birinci sınıfa giderken içlerinde olur. Bu noktada ebeveyn görüşlerinin Waldorf yaklaşımı ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Ayrıca ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde doğallık, özgürlük, işlevsel farklılık ve işletmesel farklılık kategorilerinde cevaplar verdikleri görülmüştür. “Eğitsel anlayış/yaklaşım eğitim anlayışı” ve “yönetimsel anlayış/yaklaşım” kategorilerinde yer alan görüşler incelendiğinde ebeveynlerin Waldorf anaokulunun bazı belirleyici özelliklerine vurgu yapmış oldukları söylenebilir. Bu belirleyici özelliklerden bazıları şu şekilde kendini göstermektedir; “her çocuğa aynı materyal yok, çizgi film izlettilmiyor, ödül yok, tehdit yok, çocukların yerine etkinlik yapan yok, gereksiz uyarıcı yok, okulda yönetici yok, ticari kaygı yok ve aileler ön planda” özellikleridir. Yine bu görüşlerin de Waldorf yaklaşımı ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak bu araştırmada Waldorf anaokulundaki yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin; çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşlerine; ayrıca yönetici, öğretmen ve ebeveynlerin okulun misyon ve vizyonuna ilişkin görüşleri ile bu okulları tercih etme nedenleri ve ebeveynlerin Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanlarına ilişkin görüşlerine ait sonuçlar incelenmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yönetici, öğretmenler ve ebeveynlerin çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin görüşlerine; ayrıca ebeveynlerin bu okulu tercih etme nedenleri ile yöneticilerin, öğretmenlerin ve ebeveynlerin okulun vizyon ve misyonlarına ilişkin görüşleri ile paralellik gösteren çalışmaların bulunduğu görülmektedir.

Bu çalışma bulgularında, alanyazında yapılan çalışmalarda yer alan görüşlerle paralellik gösteren görüşlerin yanı sıra Waldorf yaklaşımının etkisinin de bazı noktalarda katılımcıların görüşlerinde ön plana çıktığı görülmektedir. Bu sonuçların

doğrulanması için benzer araştırmaların yinelenmesi önerilir. Öneriler şu noktalarda toplanabilir:

1. Waldorf yaklaşımının uygulama sürecini içeren derinlemesine çalışmalar yapılabilir,
2. Waldorf yaklaşımı ile ilgili eğitim verdiğini duyuran diğer okullar ile de çalışma yapılarak karşılaştırmalara gidilebilir,
3. Waldorf yaklaşımı uygulayan ve uygulamayan okullarda eş zamanlı çalışmalar yürütülerek, karşılaştırmalar yapılabilir,
4. Çocuk, eğitim, öğretmen ve okul kavramlarının yanı sıra eğitim ile ilgili daha detaylı kavramlar konu edinilerek çalışmalar yapılabilir,
5. Nicel ve nitel çalışma yöntemleri bir arada kullanılarak, Waldorf yaklaşımını uygulayan okullarda eğitim alan çocukların dil gelişimi/ sosyal- duygusal gelişim/ psikomotor gelişim gibi farklı gelişim alanları ve gelişim düzeyleri incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, Ş. ve Küçükali, R. (2009). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alankuş, S. (2007). *Çocuk odaklı habercilik*. İstanbul: IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Almon, J. (1992). Educating for creative thinking: The Waldorf approach. *Revision*, 15(2), 71-78.
- Almon, J. (1993). *An overview of the Waldorf kindergarten*. Articles from the Waldorf kindergarten newsletter. Silver Spring Md: The Waldorf kindergarten association.
- Altun, S. A. ve Apaydın, Ç. (2013). Kız ve erkek öğretmen adaylarının “eğitim” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(3), 329-354.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş.
- Arslan, M.(2008). Montessori yaklaşımı. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, 1(77), 65-79.
- Akın, F., Şimşek, O. ve Erdem T. (2007). Türkiye’de eğitim sorunu: toplumsal aktörlerine göre eğitim sorunlarına bakış. *Ankara: Eğitim-Sen Yayınları*, 19-20.
- Aydın, İ. S. ve Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies*, 5(3), 818-842.
- Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim okullarında öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar yardımıyla analizi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Aytaç, K. (1976). *Çağdaş eğitim akımları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Balcı A. (1992). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 24(1-2), 27- 45.
- Baron, S. (1992). Innovation and regulation in the care of those with special need. The disaggregation of care. In S. R. Baron & J.D.

- Barnes, H. (1991). Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf education. *Educational Leadership*, 49(2), 52-54.
- Bauman, Z. (1996). Yasa koyucular ile yorumcular. (Çev: Kemal Atakay). İstanbul: Metis Yayınları.
- Bennet, T. (2001). Reactions to visiting the infant-toddler and preschool centers in Reggio Emilia, Italy. *Early Research and Practice*. 3(1).
- Bilgen, N. (1998); *Öğretmen ve eğitimi*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Bozkurt, V. (2013). *Sosyoloji*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Calvert, P. (1986). *Responses to guidelines for developmentally appropriate practice for young children and montessori*. ERIC Ed 280558.
- Campbell, A. ve Yeung, S. (1991). Creating sense of mission. *Long Range Planning*, 24(2), 10-20.
- Carlgren, F. (1993). *Education towards freedom: Rudolf Steiner education*. East Grinstead England: Lanth on Press.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669-699.
- Cresswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design* (2. baskı). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Çalışkan, Ş. (2007). Eğitimin getirisi (Uşak ili örneği). *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları*, 12(2), 235-252.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). *Strategies of qualitative inquiry* (Ed. 2). Sage.
- Dinçer, Ö. (1998). *Stratejik yönetim ve işletme politikası*. İstanbul: Timaş Matbaası.
- Dinçer, M. (2003). Eğitimin toplumsal değişme sürecindeki gücü. *Ege Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 102-112.
- Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük*. İstanbul: Sistem Yayınları.
- Doğan, S. (2002). İşletmelerde vizyon ve misyon bildiri geliştirme ve önemi, 8. *Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi (Erciyes Üniversitesi İ.İ.B.F., 25-27 Mayıs)*'ne sunulan bildiri, Kayseri, 187-204.
- Durakoğlu, A. (2011). Maria Montessori'ye göre okul öncesi çocukluk döneminin özellikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 133-145.

- Easton, S. C. (1989). *Man and world in the light of anthroposophy*. New York: Anthroposophic Press.
- Easton, S. C. (1980). *Rudolf Steiner: Herald of a new approach*. Hudson, New York: Anthroposophical Press.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child “head, heart and hands”: Learning from the Waldorf experience. *Theory into Practice*, 36, 87-94.
- Edmunds, L.F. (1987). *Rudolf Steiner education: The Waldorf school*. London: Rudolf Steiner Press.
- Edwards, C.P. (2006). Montessori education and its scientific basis. *Applied Developmental Psychology*, 27, 183-187.
- Edwards, C.P. (2002). Three approaches from europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research and Practice*. 4(1).
- Ekinci, D. ve Hamurcu, H. (2004). Reggio Emilia yaklaşımında teknoloji kullanımı, *Çocuk Çocuk Dergisi*, 7(37): 16-19.
- Enç, M. (1980). *Ruhbilim terimleri sözlüğü* (2. baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Erdoğan, B.Z., Tokgöz, N., Ulukan, C., Demirci, E., Baraz, B., Tiltay, M. A., Taşcı, D. ve Besler, S. (2012). *Stratejik yönetim I*. (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ertuna, Ö. (2008). *Stratejik Yönetim*. İstanbul: Okan Üniversitesi Yayınları.
- Fidan, Y. (1998). İşletme vizyonu ve stratejisi. *Yönetim ve Organizasyon Seminer Notları*, KTO Yönetici Eğitim Merkezi Yayınları, Konya.
- Franklin, B. (1993). *Çocuk hakları*. (Çev: Alev Türker). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gandini, L. (1997). Foundations of the Reggio Emilia approach. First steps toward teaching the Reggio way, 14-25.
- Grunelius, E.M. (1991). *Early childhood education and the Waldorf school plan*. New York: Rudolf Steiner College Publications.
- Gürkan, T., & Ültanır, G. (t.y.). Rudolf Steiner’in eğitim felsefesi ve Waldorf okullarına genel bir bakış. *Ankara Üniversitesi Dergisi*.
- Gürses, A., Doğar, Ç., Özkan, E., Açıkyıldız, M., Bayrak, R. ve Yalçın, M. (2005). Alan öğretmeni yetiştirmede tezsiz yüksek lisans eğitiminin sonuçlarının değerlendirilmesi. *S.D.Ü. Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. (9)1, s. 1-10

- Harwood, A.C. (1979). *The way of the child*. London: Rudolf Steiner Press.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (8).
- Hertzong, N. B. 2001. Reflection and impression from Reggio Emilia: “It’s Not About Art!” *Early Childhood Research and Practice*.3(1).
- Heywood, C. (2003). *Baba bana top at! Batı’da çocukluğun tarihi*. (Çev. Esin Hoşsucu). İstanbul: Kitap Yayınevi.
- High Scope Educational Research Foundation (2003a). Assessment. <http://www.highscope.org/Assessment/cor.htm#preschool> adresinden 5 Ocak 2015 tarihinde alınmıştır.
- Hohmann, M. ve Weikart, D. P.(2000). *Küçük çocukların eğitimi*. (Çev. Sibel Saltiel Kohen ve Ülfet Ögüt). Hisar Eğitim Vakfı Yayınları. Kuruçeşme, İstanbul.
- Holt, J. (2000). *Çocukluktan kaçış*. (Çev. Sinem Yılandı ve Cihan Aksoy). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Hutchingson, R. ve Hutchingson, J. (1993). Waldorf Education as a program for gifted students. *Journal of the Education of the Gifted*, 16, 400-419.
- Illich, I. (2005). *Okulsuz toplum*. (Çev. M. Özey). İstanbul: Şule Yayınları.
- İmamoğlu, B. ve Öz, S. Z. (2002). Küçük bir köyden dünyaya yayılan bir eğitime “Reggio Emilia Eğitimi”. *Özgür ve Bilge Dergisi*. 1(11).
- İnal, K. (1991). Durkheim’in eğitim anlayışı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 24 (2).
- Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi Dergisi*. 6(13), 82-98.
- Koçak, N. (1998). High Scope okulöncesi eğitim programı ve Türkiye’deki okulöncesi eğitim uygulamaları. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Cilt II* (s.697-704).Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Koçel, T. (2003). *İşletme yöneticiliği*. 9. Baskı, İstanbul: Beta.
- Koçer, H., Ünal, F. ve Meral, E. S. (2015). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk kavramına ve öğretmen kavramına ilişkin metaforlarının öğretmenlik uygulama planlamalarına yansımaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1).
- Kuyucu, Y., Şahin, M., ve Kapıcıoğlu, O., (2013). Okul öncesi öğrencilerinin çocuk kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2): 43-53.

- Lillard, P. P. (1973). *Montessori, a modern approach*. New York.SchockenBooks,
- Mallory, T. (1989). *Montessori ve çocuğunuz, ana-babanın el kitabı*. (Çev. Füsun Öztaş ve Cihan Gülten). Ankara, Hatiboglu Yayınevi.
- Malaguzzi, L. (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach--advanced reflections*. 49.
- McDermott, R. A. (1984). *The essential Steiner*. San Fransico: Harper Collins Publishers.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage Publications
- Miller, R. (1992). *What are schools for? Holistic education in American culture*. Brandon, Vermont: Holistic Education Press.
- Montessori, M. (1997). *Çocuk eğitimi, Montessori Metodu*. (çeviri:Güler Yücel). (5. baskı). İstanbul, Özgür Yayınları.
- Morrison, G. S. (1998). *Early childhood education today*, (7. baskı) Merrill an Imprint Prentice Hall, Saddle River. Colombus, New Jersey.
- Nalçacı, A., ve Bektaş, F. (2012). Öğretmen adaylarının okul kavramına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1).
- New, R. S. (2000). *Reggio Emilia: catalyst for change and conversation. clearing house on elementary and early childhood education*. Urbana IL. ,
- Onur, B. (1994). *Toplumsal tarihte çocuk: sempozyum, 23-24 Nisan 1993 (Vol. 2)*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Onur, B. (2007). *Çocuk, tarih ve toplum*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Oral, B. ve Dağlı, A. (1999); Öğretmen adaylarının okul deneyimine ilişkin algıları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. Cilt: 254, s. 18–24.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Öztürk, Ş. (2006). Avusturya’da new south wales erken çocukluk eğitim programı: Reggio Emilia örneklemeşi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, s. 30-38.
- Papatya, G. (1998). Vizyon: Hayal ve gerçek arasındaki gerilim. *SDÜ İİBF Dergisi*, Güz 3: pp.123-134.

- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Sage Yayıncılık.
- Petryszak, N. G. (1981). Tabula rasa its origins and implications. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 17(1), 15-27.
- Pollard, M.(1996). *Maria Montessori*. (Çev: L. Onat). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Poster, M. (1989). Eleştirel aile kuramı, (Çev: Hüseyin Tapınç). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Postman, N. (1995). Çocukluğun yokoluşu. (Çev: Kemal İnal). Ankara: İmge Yayınları.
- Poyraz, H. ve Dere, H. (2003). Okulöncesi eğitiminin ilke ve yöntemleri. (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Querido, R.M. (1987). Creativity in education: The Waldorf approach. San Francisco: H.S. Dakin Company.
- Quigley, J. V. (1998). *Vizyon: oluşturulması, geliştirilmesi ve korunması*. Epsilon Yayıncılık: İstanbul.
- Roche, J. (1999). Children and citizenship in Britain. *Childhood*. 6(4), 478-484
- Richards, M.C. (1980). *Toward wholeness: Rudolf Steiner education in America*. Middletown Connecticut: Wesleyan University Press.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 459-496.
- Saban, A., Koçbeker, B. N., ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Sarıaydın, M., Tekbaş, S., Tuncay, G. ve Akgün, C. (2009). *Montessori eğitimi uygulaması raporu*. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu
- Salter, J. (1987). *The incarnating child*. Great Britain: Haw thorn Press.
- Schwartz, E. (1997). The Waldorf curriculum. Unpublished paper.
- Schmitt-Stegman, A. (1997). Child development and curriculum in Waldorf Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED415990).
- Seferoğlu, S.S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*. s. 413-423.

- Senge, M. (2002). Beşinci Disiplin, Çevirenler: Ayşegül İldeniz-Ahmet Doğukan. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- Silman, F. ve Şimşek, H. (2006). Türkiye ve Amerika birleşik devletleri okulları ve merkezi eğitim kurumlarına mecazlar yoluyla bir bakış. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23, 177– 187.
- Singh, R. (2005). The Montessori method. Seminar- New Delhi, 546, 38-43.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim*, (Çev: Aysen Ekmekçi). (2. baskı). Ankara: Ayrıntı Yayınları.
- Steiner, R. (1995). *The spirit of the Waldorf school*. New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1994). *Theosophy*. New York: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1993). *Curative education*. Briston: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1992). *The spiritual guidance of the individual and humanity*. United States: Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1965). *The education of the child in the light of Anthroposophy*. London: Rudolf Steiner Press.
- Stehlik, T. (2008). *Thinking, feeling, and willing: how Waldorf schools provide a creative pedagogy that nurtures and develops imagination* (pp. 231-243). Springer Netherlands.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Şişman, M. (2007). *Toplumsal bir aktör müsünüz? Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tan, M. (1994). *Çocukluk: dün ve bugün*. (Derleyen: Bekir Onur). Toplumsal Tarihte Çocuk. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tan, M. (1990). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: işlevselci paradigma ve çatışmacı paradigma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 557-571.
- TDK. Türk Dil Kurumu Büyük Sözlük, <http://tdkterim.gov.tr/bts/>, Erişim Tarihi:17.07.2015

- Temel, Z. F. ve Dere, H. (1999). *Okul öncesi eğitimde yaklaşımlar. Gazi Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayın Paz. Tic. A.Ş.
- Temel, F. (1994). Montessori'nin görüşleri ve eğitime yaklaşımı. *Okul Öncesi Eğitimi Dergisi*, 47.
- Tezcan, M. (1993). *Eğitim sosyolojisinde çağdaş kuramlar ve Türkiye*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Fakültesi Yayınları No: 170, 9.
- Töremen, F. (2001). *Öğrenen okul*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Trostli, R. (1995). What is unique about Waldorf education. *The Peridot*, 8 (1), 12.
- Tuncel, A. (1997). *Çocuk hakları ve yerel yönetim*. İstanbul: Wald.
- Uhrmacher, P. B. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, anthroposophy, and Waldorf education. *Curriculum Inquiry*, 25(4), 381-406.
- Üstünoğlu, Ü. (1993). Okulöncesi öğretmenin nitelikleri. *Ankara: Çağdaş Eğitim Dergisi, Yıl: 18, Sayı:184*.
- Wessling, A., B. (2005). *Running head: Life history of a Waldorf school. A case study of the life history of a Waldorf school through the lens of parental participation*. Unpublished Doctoral Thesis. University of Missouri. Columbia.
- Williams, C. ve Johnson, J. E. (2005). *The Waldorf approach to early childhood education*. Chapter 15 (Fourth Edition). Prentice Hall, America.
- Wolcott, H. F. (1994). *Transforming qualitative data: Description, analysis and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Wylie, K., ve Hagan, M. (2003). Steiner for the 21st century: The application of Waldorf principles to mainstream practice. *Irish Educational Studies*, 22(1), 153-164.
- Yayla, Ö. (2006). Eğitimde yeni bir yaklaşım- Reggio Emilia yaklaşımı, Alternatif Eğitim Derneği
- Yavuzer, H. (1993). *Anne-baba ve çocuk*. (8. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yetim, A., A. ve Göktas, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu: Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı: 12*.
- Yıldırım, M., (2003). Sektörel Strateji Dayanakları İle Vizyon ve Misyon İçerikleri Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi SBE.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yurtseven, H. R. (2003). İşletmelerde misyon ifadesinin stratejik yönü: Türkiye'deki beş yıldızlı konaklama işletmeleri üzerine bir araştırma. *11. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 179-188.

EKLER

Ek 1: Katılımcı İzin Formu

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

Bu formdaki imzam Ceren KOCA tarafından yürütülen “Okulöncesi Eğitimde Uygulanan Alternatif Eğitim Yaklaşımları: Türkiye’de Waldorf Yaklaşımını Uygulamalarında Temel Alan Bir Anaokulu Örneği ” adlı çalışmaya katılmayı kabul ettiğimi gösterir. Bu araştırmadaki katılımım bir görüşme içerecektir. Araştırmacıyla birlikte ikinci bir görüşmenin gereksiz olduğu konusunda karar verirsek sadece bir görüşme yapılacaktır. Ayrıca bu araştırmaya katılmakla aşağıda belirtilenleri anladığımı da beyan ederim.

1. Ben araştırma için bir gönüllüyüm ve istediğim zaman bu araştırmadan çekilebilirim.
2. Araştırmada fiziksel ve psikolojik zarar içeren hiçbir risk yoktur.
3. Araştırmada vereceğim bilgiler gizli olacaktır ve bütün veriler araştırmacı tarafından toplanıp analiz edilecek ve Akdeniz Üniversitesi’nde 7 yıl saklandıktan sonra imha edilecektir.
4. Araştırma bittikten sonra istediğim takdirde araştırmanın bir özetini alabileceğim.
5. Araştırmada vereceğim bilgilere dayalı sonuçların bilimsel ortamlarda tartışılmasına ve yayınlanmasına izin veriyorum.

Ben,.....görüşme/ gözleme katılmayı kabul ederim.

Katılımcının imzası

Tarih:

Ek 2: Yöneticilere Yönelik Görüşme Soruları

1. Çocuğu nasıl tanımlarsınız? Sizce çocuk nedir?
2. Eğitimi nasıl tanımlarsınız? / Eğitimden beklentileriniz nelerdir? / Sizce eğitim neyi hedeflemelidir?
3. Öğretmeni nasıl tanımlarsınız? / Sizce öğretmenin rolü ne olmalıdır? / Bir öğretmenden beklentileriniz nelerdir?
4. Okulu nasıl tanımlarsınız? Sizce bir okul nasıl olmalıdır? Bir okuldan beklentileriniz (fiziki yapı, donanım vb). nelerdir?
5. Sizce çalıştığınız Waldorf anaokulunun amaçları nelerdir? / hedefleri nelerdir? Misyonu nedir?
6. Sizce çalıştığınız Waldorf anaokulunda eğitim alan çocukların geleceğe yönelik kazanımları nelerdir? Okulun vizyonu nedir?
7. Bir Waldorf anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenleriniz nelerdir?

Ek 3: Öğretmenlere Yönelik Görüşme Soruları

1. Çocuğu nasıl tanımlarsınız? Sizce çocuk nedir?
2. Eğitimi nasıl tanımlarsınız? / Eğitimden beklentileriniz nelerdir? / Sizce eğitim neyi hedeflemelidir?
3. Öğretmeni nasıl tanımlarsınız? / Sizce öğretmenin rolü ne olmalıdır? / Bir öğretmenden beklentileriniz nelerdir?
4. Okulu nasıl tanımlarsınız? Sizce bir okul nasıl olmalıdır? Bir okuldan beklentileriniz (fiziki yapı, donanım vb). nelerdir?
5. Sizce çalıştığınız Waldorf anaokulunun amaçları nelerdir? / hedefleri nelerdir? Misyonu nedir?
6. Sizce çalıştığınız Waldorf anaokulunda eğitim alan çocukların geleceğe yönelik kazanımları nelerdir? Okulun vizyonu nedir?
7. Bir Waldorf anaokulunda çalışmayı tercih etme nedenleriniz nelerdir?

Ek 4. Ailelere Yönelik Görüşme Soruları

1. Çocuğu nasıl tanımlarsınız? Sizce çocuk nedir?
2. Eğitimi nasıl tanımlarsınız? / Eğitimden beklentileriniz nelerdir? / Sizce eğitim neyi hedeflemelidir?
3. Öğretmeni nasıl tanımlarsınız? / Sizce öğretmenin rolü ne olmalıdır? / Bir öğretmenden beklentileriniz nelerdir?
4. Okulu nasıl tanımlarsınız? Sizce bir okul nasıl olmalıdır? Bir okuldan beklentileriniz (fiziki yapı, donanım vb). nelerdir?
5. Sizce çocuğunuzun devam ettiği Waldorf anaokulunun amaçları nelerdir? / hedefleri nelerdir? Misyonu nedir?
6. Sizce bu Waldorf anaokulunda eğitim alan çocukların geleceğe yönelik kazanımları nelerdir? Vizyonu nedir?
7. Çocuğunuzun/ çocuklarınızı bir Waldorf anaokuluna göndermeyi tercih etme nedenleriniz nelerdir?
8. Sizce çocuğunuzun/ çocuklarınızın devam ettiği Waldorf anaokulunun diğer anaokullarından farklı yanları nelerdir?

Ek 5: İzin Belgesi



24.12.2014

Özgürlük Felsefesi
Eğitim Derneği
(ÖFED)
34-192-077

İcadiye Hamam Sok.
No: 42 Kuzguncuk Mah.

Üsküdar/ İstanbul
OzgurlukFelsefesi@gmail.com

Başkan: Ömer Özkan
☒ 0(533) 598 5051
omerazkan@gmail.com

Genel Sekreter: Evren Özkan
☒ 0(533) 629 2742
EvrenOzkan@gmail.com

ARAŞTIRMA İZİN YAZISI

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalında yüksek lisans yapmakta olan “Ceren Koca” “Waldorf Yaklaşımı ve Okulları: Türkiye’de Bulunan Waldorf Okullarının İncelenmesi” adlı tez çalışmasını kurumumuzda yürütmek için iletişime geçmiştir. Ceren Koca ile yapılan görüşme sonrasında tez çalışmasını kurumumuz bünyesinde yürütmesinde bir sakınca görülmemiştir.

“Nisan İmece Çocuk Bahçesi” Waldorf Pedagosinden esinlenen yuva statusü ile International Association for Steiner/Waldorf Early Childhood Education (IASWECE) ve Eğitim Sanatı Dostları Derneği (ESDD) bilgisi dahilinde Waldorf eğitmeni Enita Nurkiç liderliğince ve Ursula Middelkamp danışmanlığında Waldorf Sertifika sürecine etmektedir.

Bu bağlamda kurumumuzda yapılacak çalışma bilginiz dahilinde olup, onaylanmaktadır.



Ömer Özkan
Özgürlük Felsefesi Eğitim Derneği Başkanı
Cep: 0(533) 598 5051
E-Posta: OmerOzkan@gmail.com

Ek 6: İntihal Raporu



Uploaded 1 document successfully

iThenticate will have a scheduled system maintenance from September 19, 2015 5:00:00 PM EEST to September 19, 2015 9:00:00 PM EEST. Due to the maintenance, iThenticate may be briefly unavailable

Search Trash Move selected to... Move

My Folders

- My Folders
- mtadav
- My Documentsaaa**
- svabaci
- zerbay
- Trash

My Documentsaaa Documents Sharing Settings page 1 of 1

Title	Report	Author	Processed	Actions
Bir Waldorf Anaokulunun Yöneticisi, Öğretmenleri ve Bu Okuldaki Çocukların Ebeveynlerinin Eğitimle İlgili Bazı Kavramlar ile Waldorf Yaklaşımına İlişkin Görüşleri	15%	Ceren Koca	September 15, 2015 12:47:58 PM EEST	

page 1 of 1

Ek 7: Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Ceren Koca
Doğum Yeri ve Tarih : ANKARA, 18.07.1989
Eğitim Durumu
Lisans Öğrenimi : Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Okul Öncesi Eğitimi
Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, İlköğretim Bölümü
Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri:

Ünal F., Günbayı İ., **Koca C.**, "Kurum Kültürü Analizi: Milli Eğitim Bakanlığı Bağımsız Anaokuluna Yönelik Bir Araştırma", Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, cilt.4, ss.357-368, 2015

Koca C., Ünal F., "Ebeveyn Ve Çocukların Oyuncak Seçimleri Ve Toplumsal Cinsiyetin Etkisi: Oyuncakçı Dükkânı Gözlemi", 6 th International Congress on New Trends in Education, ANTALYA, TÜRKİYE, 24-26 Nisan 2015.

Çetin M. ve **Koca C.** (2015). 5 yaş çocuklarının ve ebeveynlerin elektronik oyunlara ilişkin bakış açılarının incelenmesi. *Proceedings of International Congress on New Trends in Education* (s. 91). Antalya, Türkiye.

Gedik N., Çetin M. ve **Tunc C.** (2014). *Okul öncesi çocuklarının programlama ile ilgili deneyimlerinin incelenmesi*. 8. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur. Edirne, Türkiye.

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar : Binbir Çiçek Montessori Yuva, 2012 Temmuz-2012 Eylül
: Akdeniz Üniversitesi, Araştırma Görevlisi, 2013 Eylül-

İletişim

E-Posta Adresi: cerentunc1@gmail.com

Tarih: Eylül, 2015