

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**BİR ALTERNATİF OKUL TÜRÜ OLAN DEMOKRATİK
OKULA DAİR ÖĞRENCİ YATKINLIĞININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Burçak GÜLEN MORHAYİM

İSTANBUL, 2008

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

**BİR ALTERNATİF OKUL TÜRÜ OLAN DEMOKRATİK
OKULA DAİR ÖĞRENCİ YATKINLIĞININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Burçak GÜLEN MORHAYİM

Yrd. Doç.Dr. Levent DENİZ

İSTANBUL, 2008

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ

Burçak GÜLEN MORHAYİM tarafından hazırlanan Bir Alternatif Okul Türü Olan Demokratik Okula Dair Öğrenci Yatkınlığının Değerlendirilmesi başlıklı bu çalışma, [Savunma Sınavı Tarihi GG.AA.YYYY] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Yrd. Doç.Dr. Levent DENİZ_____

Üye : Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU_____

Üye : Doç.Dr. Yücel KABAPINAR _____

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, öğrencilerin demokratik okula yatkınlıkları saptanmaya çalışılmıştır. Çalışmamın her noktasında her yorumuyla bana yeni kapılar açan, sürekli olarak ufkumu genişleten, bana tezimin her aşamasında bilimsel ve manevi desteğini esirgemeyen, danışmanım olduğu kadar mentorum da olan danışmanım ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Levent Deniz'e, tez jürimde yer alan ve konuyla ilgili değerli görüşleriyle kendimi geliştirmeme sebep olan Prof. Dr. Muhsin Hesapçioğlu'na, alternatif ve demokratik eğitim konularıyla beni tanıştıran sevgili arkadaşım Selma DüNDAR'a, çalışmam sırasında bana ilham kaynağı olan ve beni yüreklendiren Jerry Mintz ve Yaacov Hecht'e, her şeyin çözümü olduğunu ve bana istediğim her şeyi başarabileceğimi öğreten sevgili Ercüment Ünsoy ve Rüveyda Ekiz'e, bu çalışmamı yapmam için her türlü imkanı hazırlayan hayat ortağım, sevgili eşim İzi ve bu tez sırasında öğrendiklerimden en çok fayda sağlayacağını ümit ettiğim, iyi huylu çok sevgili kızım Ela'ya çok teşekkür ederim.

ÖZET

BİR ALTERNATİF OKUL TÜRÜ OLAN DEMOKRATİK OKULA DAİR ÖĞRENCİ YATKINLIĞININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Dünya yüzeyinde 15.000 öğrencinin demokratik okullarda eğitim almasına kıyasla ülkemizde demokratik okulla ilgili çalışmalar bireysel düzeyle sınırlıdır ve uygulamaları bulunmamaktadır. Bir ülkede demokratik okulların oluşum süreçleri kişilerin zihinsel şemalarıyla ilgilidir; zihinsel olarak çocuğa yönelik demokratik bir yaklaşıma yatkın oluşla başlar ve bakış açılarının bu yönde gelişmesi ve içselleştirilmesiyle ortaya çıkar.

Bu çalışmada, bu sürecin ilk basamaklarından olan öğrencilerin demokratik okula yatkınlıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin bir demokratik okulda olmasını istedikleri özelliklere ve uygulamalara ilişkin yazdıkları yazılar incelenmiş, yazılara içerik analizi uygulanmış, araştırmanın amaçları doğrultusunda ve demokratik okul perspektifinden yorumlanmaya çalışılmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde giriş ve problem, ikinci bölümde ilgili alanyazın, üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgular ve yorum ve beşinci bölümde sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Bulgulara bakıldığında, öğrencilerin demokratik okullarda temel olan beş temel ölçütten 86 alt boyutun % 95'ine atıfta bulundukları görülmüştür. Bu durum da ülkemizdeki öğrencilerin demokratik okullarda da temel olan alt boyutlarla ilgili farkındalığına işaret etmektedir. Bu atıflar kimi zaman demokratik okullardaki anlayışlarla paralellik gösterirken, kimi zaman demokratik okullardaki anlayışlarla tezat içerisindedir.

Anahtar Kelimeler: Demokrasi, Demokratik Okul, Demokratik Eğitim, Okulda Demokrasi, Öğrenci.

ABSTRACT

THE EVALUATION OF THE STUDENT AFFINITY TO THE DEMOCRATIC SCHOOL: A FORM OF ALTERNATIVE SCHOOL

Despite the approximately 15.000 students studying at democratic schools worldwide, the studies in our country are at a individual level and the applications heretofore are non-existent. The formation of a democratic school in a country concerns the conceptual framework of the constituents of that country; it commences from being affined to the concept of addressing the child democratically and comes into being as this democratic approach to the child progresses to the point of internalization.

This study, as a first step, aims to determine the affinity of students to the democratic school. To accomplish this purpose, the middle school and high school students were asked to write about the features and the practices they would like to have in a democratic school and these texts have been scrutinized, are subjected to content analysis and the findings have been interpreted in terms of a democratic school perspective and in accordance with the aims of the study.

This study is comprised of 5 sections. The first section includes the introduction and the problem, the second section the review of the literature, the third section includes the methodology, the fourth section includes the findings and the interpretation, the fifth section includes the results and the propositions.

The findings denote that with the 5 criterion and the 86 concepts of the democratic schools, the students in our country refer to the 95 % of them. This indicates that our students are also conscious about the concepts of the democratic schools. These referrals are sometimes in concordance with the democratic school and sometimes in contrast.

Key Words: Democracy, Democratic School, Democratic Education, Democracy in Schools, Student.

İÇİNDEKİLER

<u>BÖLÜMLER</u>	<u>SAYFA</u>
TEZ ONAYI.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii-ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	x-xvi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	Xvii
BÖLÜM I. GİRİŞ.....	1-11
1.1. Problem.....	3-7
1.2. Amaç.....	7
1.3. Önem.....	8-9
1.4. Varsayımlar.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	9-10
1.6. Kısaltmalar.....	10
1.7. Tanımlar.....	11
BÖLÜM II. İLGİLİ ALANYAZIN.....	12-138
2.1 Demokrasi ve Eğitim.....	12-20
2.2 Demokratik Eğitim.....	20-27
2.3 Demokratik Eğitimin Hedefleri.....	27-30
2.4 Demokratik Eğitim, Okulda Demokrasi ve Demokrasi İçin Eğitim	30-34
2.5 Demokratik Eğitimin Tarihçesi.....	35-38
2.6 Demokratik Okul Örgütleri.....	38-43
2.7 Dünyadaki Demokratik Okullar.....	44-57
2.8 Türkiye’deki Gelişmeler.....	57-81
2.9 Demokratik Eğitimin Temel Kavramları.....	82-128
2.9.1 Öğrenme	82-92
2.9.1.1. Bir Öğrenme Modeli: Çoğulcu Öğrenme.....	85-92
2.9.2 Çocuk.....	92-100
2.9.2.1 Özgür Çocuk	93-96
2.9.2.2 Sorumlu Çocuk	96-98
2.9.2.3 Meraklı Çocuk	98-99
2.9.2.4 Sosyal Çocuk	99-100
2.9.2.5 Mutlu Çocuk.....	100
2.9.2.6 İyiniyetli, Âdil Çocuk.....	100
2.9.3 Öğretmen.....	101-104
2.9.4 Veli.....	104-107
2.9.5 Karar Alma Mekanizmaları.....	107-111

<u>BÖLÜMLER</u>	<u>SAYFA</u>
2.9.5.1 Toplantı ve Karar Alma Şekilleri.....	108-111
2.9.6 Disiplin.....	111-116
2.9.7 Eğitim Programları	116-119
2.9.8 Okul ve Sınıf.....	120-123
2.9.9 Ölçme ve Değerlendirme.....	124
2.9.10 Mezuniyet ve Başarı.....	124-128
2.10 Demokratik Okulların Oluşma Süreçleri.....	128-133
2.11 Demokratik Okullara Eleştiriler.....	133-138
BÖLÜM III. YÖNTEM.....	139-155
3.1. Araştırma Modeli.....	139-140
3.2. Çalışma Grubu.....	141-143
3.3. Verilerin Toplanması.....	143-146
3.4. Verilerin Çözümlemesi.....	146-155
3.4.1 Geçerlilik ve Güvenilirlik.....	154-155
BÖLÜM IV. BULGULAR VE YORUMLAR.....	156-296
4.1 Demokratik Okul Algılarıyla İlgili Bulgular Ve Yorumlar	156-261
4.1.1 Genel Bulgu ve Yorumlar.....	156-161
4.1.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar.....	162-163
4.1.3 Okul Türü Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar.....	163-165
4.1.4 Sınıf Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar	165-168
4.1.5 Temel Ölçütler Kapsamında Bulgu ve Yorumlar.....	169-296
4.1.5.1 Okuldaki Bireylere Dair Bulgu ve Yorumlar.....	169-191
4.1.5.2 Okuldaki Uygulamalara Dair Bulgu ve Yorumlar.....	191-228
4.1.5.3 Okuldaki Özgürlüklere Dair Bulgu ve Yorumlar.....	228-255
4.1.5.4 Okuldaki Değerlere Dair Bulgu ve Yorumlar.....	255-277
4.1.5.5 Okulda Disipline Dair Bulgu ve Yorumlar.....	277-296
BÖLÜM V. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	297-317
KAYNAKÇA.....	318-339
EKLER.....	340-343
A.B.D.'deki Demokratik Okulların Listesi.....	340-342
Yönerge	343

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa No
Tablo 1: Eğitim Alanında 2. Dalga ve 3. Dalga Karşılaştırması.....	37
Tablo 2: Öğrencilerin Dağılımı	142
Tablo 3: Öğrencilerin Okul Türü, Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	143
Tablo 4: Temel Ölçüt ve Alt Boyutlar.....	150
Tablo 5: Alt Boyutların Frekans Sıralaması.....	158-160
Tablo 6: Erkek Öğrencilerin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları.....	162
Tablo 7: Kız Öğrencilerin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları.....	162
Tablo 8: Resmi Okul Öğrencilerinin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları	164
Tablo 9: Özel Okul Öğrencilerinin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları.....	164
Tablo 10: 6. Sınıf Öğrencilerinin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları.....	166
Tablo 11: 8. Sınıf Öğrencilerinin En Çok Atıfta Bulundukları Boyutların Dağılımları.....	166
Tablo 12: 9. Sınıf Öğrencilerinin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları.....	167
Tablo 13: 10. Sınıf Öğrencilerinin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları.....	167
Tablo 14: Okuldaki Bireyler Ölçütünün f ve Dağılımı.....	169
Tablo 15: Öğrencilerin Yazılarındaki Arkadaşlık ve Cinsellik Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	170
Tablo 16: Öğrencilerin Yazılarındaki Başarı Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	171
Tablo 17: Öğrencilerin Yazılarındaki Çocukla Yakın ve İçten İlişki Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi	

Sonuçları.....	173
Tablo 18: İçten İlişki Alt Boyutuyla İlgili Taleplerin f ve % Dağılımı.....	173
Tablo 19: Öğrencilerin Yazılarındaki Mutluluk Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	176
Tablo 20: Öğrencilerin Yazılarındaki Öğretmenin Nitelikleri Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	178
Tablo 21: Öğretmen Nitelikleriyle İlgili Taleplerin f ve % Dağılımı.....	178-179
Tablo 22: Öğrencilerin Yazılarındaki Rehberlik Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	180
Tablo 23: Öğrencilerin Yazılarındaki Özgünlük Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	182
Tablo 24: Öğrencilerin Yazılarındaki Tembellik/Çalışkanlık Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	184
Tablo 25: Öğrencilerin Yazılarındaki Usluluk/Kurallara Uyma/Yaramazlık/ Terbiyelilik Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	185
Tablo 26: Öğrencilerin Yazılarında Veliyle İlgili Hususlara Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	187
Tablo 27: Öğrencilerin Yazılarındaki Yaratıcılık Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	189
Tablo 28: Öğrencilerin Yazılarındaki Zararlı Alışkanlıklar Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	190
Tablo 29: Okuldaki Uygulamalar Ölçütünün f ve Dağılımı.....	191-192
Tablo 30: Öğrencilerin Yazılarındaki Ders İşleme Şekilleri Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	192
Tablo 31: Öğrencilerin Yazılarındaki Ders İşleme Şekilleriyle İlgili Taleplerinin Dağılımına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	193
Tablo 32: Öğrencilerin Yazılarındaki Derslik Yerine İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	195
Tablo 33: Öğrencilerin Yazılarındaki Gezi Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	196
Tablo 34: Öğrencilerin Yazılarındaki Görevlendirme Konusuna Atıfta	

Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	198
Tablo 35: Öğrencilerin Yazılarındaki Gürültü/Sessizlik Konusuna Atıfta	
Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	199
Tablo 36: Öğrencilerin Yazılarındaki Hijyen Konusuna Atıfta Bulunma	
Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	201
Tablo 37: Öğrencilerin Yazılarındaki Kitap Konusuna Atıfta Bulunma	
Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	202
Tablo 38: Öğrencilerin Yazılarındaki Maddî Talepler Konusuna Atıfta	
Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	204
Tablo 39: Öğrencilerin Yazılarındaki Maddî Taleplerin Dağılımına İlişkin	
f ve % Analizi Sonuçları.....	204-205
Tablo 40: Öğrencilerin Yazılarındaki Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları	
Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi	
Sonuçları.....	206
Tablo 41: Öğrencilerin Yazılarındaki Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları İlgili	
Taleplere İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	207
Tablo 42: Öğrencilerin Yazılarındaki Öğretim Programının Öğrenciye Göre	
Yapılanması Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve %	
Analizi Sonuçları.....	209
Tablo 43: Öğrencilerin Yazılarındaki Öğretim Programıyla İlgili Taleplerinin	
Dağılımına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	210
Tablo 44: Öğrencilerin Yazılarındaki Öğretmenin Görüşünü Alma Konusuna	
Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	211
Tablo 45: Öğrencilerin Yazılarındaki Öztatmin Konusuna Atıfta Bulunma	
Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	212
Tablo 46: Öğrencilerin Yazılarındaki Özyönetim/Oybirliğiyle Yönetim	
Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi	
Sonuçları.....	214
Tablo 47: Öğrencilerin Yazılarındaki Sınav, Ödev ve Not Konularına	
Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	216
Tablo 48: Öğrencilerin Yazılarındaki Sınav, Ödev ve Not Konularının Dağılımına	
İlişkin f ve % Analizi Sonuçları	216

Tablo 49: Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıf Mevcudu Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	220
Tablo 50: Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıfların Oluşumu Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	221
Tablo 51: Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıfta Oturma Şekli Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	222
Tablo 52: Öğrencilerin Yazılarındaki Şeffaf Yönetim Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	223
Tablo 53: Öğrencilerin Yazılarındaki Yarışma, Turnuva ve Rekabet Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları	225
Tablo 54: Öğrencilerin yazılarındaki Yeteneğe Göre Eğitim Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	227
Tablo 55: Okulda Özgürlükler Ölçütünün f ve % Dağılımı.....	228-229
Tablo 56: Öğrencilerin Yazılarındaki Başkalarını Etkilemeyecek Şekilde İstedğini Yapma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	230
Tablo 57: Öğrencilerin Yazılarındaki İstedğini Yapma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	231
Tablo 58: Öğrencilerin Yazılarındaki İstedği Faaliyette Bulunma Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	233
Tablo 59: Öğrencilerin Yazılarındaki İstedikleri Faaliyetlerin Dağılımına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	233-234
Tablo 60: Öğrencilerin Yazılarındaki Derse Girmeme Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	236
Tablo 61: Öğrencilerin Yazılarındaki Devamsızlık Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	237
Tablo 62: Öğrencilerin Yazılarındaki Devamsızlık Özgürlüğü Konusuna Yaklaşımlarına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	237
Tablo 63: Öğrencilerin Yazılarındaki Dolaşma Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	239

Tablo 64: Öğrencilerin Yazılarındaki Eğlence/Oyun Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	239
Tablo 65: Öğrencilerin Yazılarındaki İletişim Araçlarının Özgürce Kullanımı Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	241
Tablo 66: Öğrencilerin İletişim Araçlarının Özgürce Kullanımıyla İlgili Görüşlerinin f ve % Dağılımı.....	242
Tablo 67: Öğrencilerin Yazılarındaki Kıyafet Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	243
Tablo 68: Kıyafet Özgürlüğüne Yapılan Atıfların f ve % Dağılımı.....	244
Tablo 69: Öğrencilerin Yazılarındaki Konuşma/Fikir Beyan Etme Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	246
Tablo 70: Öğrencilerin Yazılarındaki Küfür Etme Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	248
Tablo 71: Öğrencilerin Yazılarındaki Öğreneceklerini Seçme Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	250
Tablo 72: Öğrencilerin Yazılarındaki Öğretmenini Seçme/Öğretmenini Görevden Alma Özgürlüğü Konularına Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	252
Tablo 73: Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıfta Yemek Yeme ve Uyuma Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	253
Tablo 74: Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıftan Dışarı Çıkma Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	254
Tablo 75: Okuldaki Değerler Ölçütünün f ve % Dağılımı.....	255-256
Tablo 76: Öğrencilerin Yazılarındaki Âdil Olma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	257
Tablo 77: Öğrencilerin Yazılarındaki Cinsiyet Ayırımı Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	258

Tablo 78: Öğrencilerin Yazılarındaki Çocuğa İnanç Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	259
Tablo 79: Öğrencilerin Yazılarındaki Çocuğun İyililiğine İnanma Dağılımına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	260
Tablo 80: Öğrencilerin Yazılarındaki Çocuğun Değerli Olması Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	262
Tablo 81: Öğrencilerin Yazılarındaki Eşit Haklar Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	264
Tablo 82: Öğrencilerin Yazılarındaki Okulda Hoşgörü ve Empati Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	267
Tablo 83: Öğrencilerin Yazılarındaki Kopyacılık/Kopya Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	268
Tablo 84: Öğrencilerin Yazılarındaki Nesnellik Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	271
Tablo 85: Öğrencilerin Yazılarındaki Saygı ve Sevgi Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	272
Tablo 86: Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıfta Ayrımcılık/Kayırma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	274
Tablo 87: Öğrencilerin Yazılarındaki Sorumluluk Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları	276
Tablo 88: Okulda Disiplin Ölçütünün f ve % Dağılımı.....	278
Tablo 89: Öğrencilerin Yazılarındaki Azar/Bağırma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları	278
Tablo 90: Öğrencilerin Yazılarında Öğrenciye Baskı Uygulama, Öğrenciyi Baskı Altına Alma ve Öğrenciyi Sıkma Durumlarına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	279
Tablo 91: Öğrencilerin Yazılarındaki Cezalandırma Sistemi Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	281
Tablo 92: Öğrencilerin Yazılarındaki Dayak Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları	283
Tablo 93: Öğrencilerin Yazılarındaki Disiplin Kuruluna Gönderilme Cezası Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi	

Sonuçları.....	284
Tablo 94: Öğrencilerin Yazılarındaki Kavga Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları	285
Tablo 95: Öğrencilerin Yazılarındaki Okulun Disiplinli Oluşu Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	286
Tablo 96: Öğrencilerin Yazılarındaki Ödüllendirme Sistemi Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	289
Tablo 97: Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıfta Kalma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	290
Tablo 98: Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıftan/Okuldan Atılma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	291
Tablo 99: Öğrencilerin Yazılarındaki Şiddet Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	292
Tablo 100: Öğrencilerin Yazılarındaki Taciz ve Küçük Düşürme Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	293
Tablo 101: Öğrencilerin Yazılarındaki Zorbalık Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları.....	294

ŞEKİLLER LİSTESİ

	Sayfa No
Şekil 1: Geleneksel Toplamların Bilgi Dünyası	85
Şekil 2: Okulda Öğretilen Bilgiler	86
Şekil 3: Okulda Geçirilen Zaman ve Diğer Faaliyetlerle Geçirilen Zaman İlişkisi.....	87
Şekil 4: Karenin İçindeki Öğrenme	88
Şekil 5: Karenin İçinde Hata Yapma	88
Şekil 6: Çoğulcu Öğrenmenin Gelişimi.....	89
Şekil 7: Çoğulcu Öğrenme.....	89
Şekil 8: Çoğulcu Öğrenme Spirali.....	90
Şekil 9: Öğrenci Atıflarının Ölçütlere Göre f ve % Dağılımları.....	157

BÖLÜM I

GİRİŞ

Son dönemlerde dünyada eğitim sistemleri büyük bir kaos içerisinde girmiştir. 90'lı yılların sonuna doğru, Miller'ın ifade ettiği gibi, son 15 yıldır A.B.D.li politikacılar, şirket yöneticileri, basın organları, akademisyenler ve vakıf yöneticileri ısrarla eğitim sisteminin ve okulların yeterli derecede iyi işçi ve vatandaş yetiştiremediklerini vurgulamaktadır (Miller, 2001, s.1). Avrupa'da da benzer problemler yaşanmaktadır. Topraklarında yaşayan farklı kültürleri eğitmeyi hedefleyen okullar bu konuda yetersiz kalmakta; hatta bu durum zaman zaman sosyal problemlere ve patlamalara sebep olmaktadır. Avrupa'nın iki büyük ülkesi Fransa'da ve Almanya'da son dönemde yaşanan sosyal problemler bunlara birer örnektir. Bu sorunun önüne geçebilmek ve öğrencilerin niteliklerini arttırabilmek için Avrupa Birliği, üye ülkelerinin birbirlerinin dil ve kültürlerini tanıma/öğrenmelerini ve böylelikle kaynaşmayı sağlamak ve sınırlı düşünmeyi engellemek amacıyla akademik hareketlilik (ERASMUS, 4.12.2007) uygulamasını benimsemiştir. Benzer şekilde, Avrupa Birliği, öğrenci niteliğini arttırabilmek için yaşam boyu öğrenme prensibini ortaya atarak, Avrupa'nın eğitim ve öğretim sistemini değişime zorlamakta (ERASMUS, 2000, 4.12.2007); bir nevi demokratik okulların temel felsefesi olan öğrenciyi, kendi öğrenmesi hususunda yetkinleştirmeyi hedeflemektedir. Ancak bu çalışmalarla henüz istenen başarının sağlanamadığı ifade edilmektedir. Ülkemizde ise, eğitim sistemlerinde yaklaşımlar (geleneksel öğretmen merkezli yaklaşımdan oluşturmacılık yaklaşımına geçiş), öğretim teknikleri (sınıf geçme sistemiyle kredili sistem arasındaki geçişmeler), seçme ve yerleştirme sınav şekilleri (OKS, ÖSS, SBS sistemleri ve bu sınavlardaki değişiklikler) sıklıkla değiştirilmekte, o dönemin öğrencileri deneme tahtalarına dönmekte, uygulamadan herhangi bir sonuç alınmadan yaklaşımlar, teknikler, sınavlar yeniden değiştirilmektedir. Bu sebeple ülkeler farklı arayışlar içerisinde girmişlerdir. Muhtelif çevrelerde bu problemlerin önüne geçebilmek için, bir alternatif okul türü olan demokratik eğitim en geçerli yöntem olarak kabul edilmektedir. Örneğin Almanya tüm eğitim sistemini tamamen değiştirerek,

demokratik eğitimi benimseme yönünde araştırmalar yapmaktadır (Hecht, kişisel görüşme, Aralık 2006).

Eğitimde özgürlük ve demokrasi konusu, son iki yüz yıldır alternatif, ilerlemeci, hümanist ve holistik yaklaşımlarını benimsemiş eğitimcilerin felsefi kaygılarının merkezinde yer almaktadır (Miller, 1995, s.258). Eğitimciler, okulun yaşanabilir bir demokrasi yaratmaktaki rolüne çok önem vermektedirler. Demokrasiyle yönetilen her ülkenin geleneksel eğitim sistemleri, gelecekte iyi işçi ve vatandaş olacak çocuklar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Çocukların demokrasinin aktif katılımcıları olarak yetişmeleri için de, onlara olabildiğince erken yaşlarda bu demokratik yetkilerini tecrübe edecek imkanı yaratmak gerekmektedir (Aust ve Vine, 2003, *Power of Voice in Schools*, 22.7.2006). Ancak, Dewey, Parker, Counts, Kilpatrick, Bode, Brameld, Washburne, Kallen ve diğerleri, okul ortamındaki demokrasiyle toplumun genelinde uygulanan demokrasinin bağlantısını tartışmışlar, geleneksel sınıflarda öğretmenin kontrol ettiği müfredatın ve öğrenci aktivitelerinin elitist, hiyerarşik bir sosyal düzen yarattığını; geleneksel eğitim alan çocukların, gerçek olmayan bir tecrübe edindiklerini; çünkü (demokratik olmayan) okulda yaşananların daha sonra hayatta ulaşılacak istenenin tam zıddı olduğunu ifade etmişlerdir (Mintz, 2003, s.98). Demokratik eğitimi savunan eğitimciler ise, eğitimin amacının çocukları mutlu yaşayacakları bir hayata hazırlama gerekliliği ifade etmektedirler (Neill, 1960, s.24). Bu eğitimcilere göre, gelişim döneminde katı ve otoriter bir sisteme maruz kalan çocukların ve gençlerin katılımcı demokrasiyi takdir etmeleri veya bu demokraside faaliyet göstermeleri mümkün değildir. Bu sebeple, demokratik okulu savunan bu eğitimciler, okulları insanların işbirliğini tecrübe ettikleri, çeşitliliğe saygı duydukları ve şiddet içermeyen ihtilafların çözüme ulaştırıldığı “demokratik kamu alanları” olarak (olması gerektiği şeklinde) tarif ederler. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, çocuğa hiçbir hakkın verilmediği otoriter ortamlar veya çocuğa tüm hakların verildiği şımartılan ortamlar değil, çocuklarla yetişkinlere aynı hakların tanındığı demokratik ortamların sağlanması gerekliliğidir (Neill, 1960, s.107). Bu tip demokratik okullarda çocuklar, bağımsız araştırmalar yapmakta ve demokratik adetleri (katılımcı toplantılar gibi) yerine getirmekte özgürdürler (Miller, 1995, s.271) ve bunları geleneksel okulda uygulanan

şeklin dışında uygulamalarla gerçekleştirirler. Çocuğu toplumun çeşitli katmanlarında çalıştırmak için eğitmeyi hedefleyen ve bu şekilde birtakım güçlerin ve toplumların devamlılığını sağlayan geleneksel eğitimin aksine, eğitim konusunda öğrencinin etkinleştirildiği ve yetkelendirildiği demokratik eğitimde çocuk, çocuğun ihtiyaçları, tercihleri ve becerileri, yönetim kabiliyetleri ve nihai olarak da çocuğun mutluluğu merkeze konmaktadır.

1.1 PROBLEM

Çocuklar doğumlarından 5 yaşına gelene kadar, oturmak, emeklemek, ayağa kalkmak, yürümek, bir veya birkaç lisanı konuşmak gibi birçok inanılmaz derecede zor faaliyeti kendi kendilerine öğrenmektedirler. Buna karşılık çocuklar 4-5 yaşlarına geldiklerinde, yetişkinler, bu çocukların artık kendi başlarına öğrenemeyeceklerine karar verip, eğitimleri ile ilgili kararları üstlenmekte, onlara hayatta başarılı olmaları için gereken “önemli” bilgileri öğretmeye başlamaktadırlar (White, 1992, s.73). Çocuğun öğrenme şekline ve öğrenilecek bilgilere karar verme özgürlüğünü kaybettiği bu durum da, eğitimin amaçlarına tam ters şekilde çocukları hayatlarında etkin olmaktan çıkartıp edilgen hale sokmaktadır. Halbuki toplumlar tam da bunun zıddı şekilde yetişen edilgen olmayıp etkin olan çocuklara ihtiyaç duymaktadırlar.

Bu etkin çocukları yetiştirmeyi hedefleyen okulların başında demokratik okullar gelmektedir. Dünyada A.B.D., Avustralya, İngiltere, Japonya, Kanada, İsrail, Avusturya, Belçika, Brezilya, Kolombiya, Kosta Rika, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Almanya, Guatemala, Macaristan, Hindistan, Endonezya, Nepal, Yeni Zelanda, Hollanda, Norveç, Polonya, Portekiz, Rusya, Güney Afrika, Güney Kore, Tayland, Ukrayna, Şili, Lesoto, Filistin, İsveç’te demokratik okul örnekleri bulunmaktadır (AERO, 6.6.2006). Dünyada demokratik okullarda 29 ülkede, 200 farklı bölgede, 15.000’nin üzerinde öğrenci bulunmaktadır (IDEN, 6.12.2007). Uygulamalar arasında farklılıklar olsa da, demokratik okullar temel prensiplerde birbirleriyle örtüşmektedir. Kısaca bu okullar, eğitimin odak noktasına çocuğu, çocuğun ihtiyaçlarını, tercihlerini, becerilerini ve yönetsel kabiliyetlerini yerleştirmektedir. Demokratik eğitim, çocuk odaklı eğitimidir. Yani eğitimin çıkış

noktası toplum ve toplumun ihtiyaçları değil, ocuk ve çocuğun ihtiyaçlarıdır. Herkesin bir konuya yatkınlığı veya konu hakkında becerisi olduğunu kabul eden demokratik eğitimin amacı, bunları çocuğun bulmasını sağlamaktır. Neye kabiliyeti olduğunu keşfeden ocuk, bunu da tecrübeyle ve oyunla öğrenmeye başlamaktadır. Okul ise, ona bu ortamı sağlayan alandır. Bütün gün başarılı olduğu faaliyeti yapan ocuk için ise, okul hayatı eğlenceli, öğretici ve mutluluk verici olmakta, bir yetişkin olduğunda da benzer şekilde hayatını sürdürmeye devam etmektedir.

Demokratik okulda eğitimin/eğitimcinin görevi, çocuğun yapmak istediğini netlikle ortaya koymasına izin vermektir. ocuk kendi mutluluğu için öğrenmelidir. Demokratik eğitim çocuğun doğuştan meraklı, faal ve öğrenmeye açık olduğunu, toplumun çocuğa ne öğrenmesi gerektiğini söyleyerek bu merakı baltaladığını söylemektedir. Halbuki eğitim çocuğa zgr bir alan bırakmalıdır. ocuk neye ilgisi olduğunu kısa sürede tespit edecek ve kendi isteklerine göre kendisi öğrenecektir.

Burada vurgulanması gereken bir diğer nokta, daha evvel de belirtildiği gibi çocuğun edilgen değil, etken olmasıdır; yani çocuğa ğretilmemekte, ocuk kendi başına öğrenmektedir. Aslında diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de geleneksel eğitimde, çocuğun kendi kendisinin öğrenmesi hedeflenmektedir. Ancak ulaşılmak istenen hedef aynı gibi gözükse de (ki bu sadece görüntüde gerçektir), demokratik eğitimle geleneksel eğitimin başlangıç noktası farklıdır. Geleneksel eğitim çocukların ne öğrenmesi gerektiğine çocuğun dışında kişilerin karar verdiği ve çocukların bu kararlara zorunlu olarak uydukları bir sistemdir. Halbuki demokratik okulda ocuk, almak istediği dersi alma, istemediğini almama, öğrenmeme özgürlüğüne sahiptir. Zaten meraklı olan ve belli bir bilgiye ihtiyaç duyan ocuk, bilgiyi kimse zorlamadan öğrenecektir. Geleneksel sistemde, çocuğun hangi bilgiye ihtiyaç duyacağı tecrübeyle önceden tespit edilerek ona sunulmaktadır. Demokratik okul ise bu tecrübeyle önceden tespit edişe şiddetle karşı çıkar. Bu okulda, çocuğun önce bilgiye ihtiyaç duyması, daha sonra onu merak etmesi, en sonunda da kendi kendine öğrenmesi beklenmektedir. Geleneksel ve demokratik eğitimin en büyük farklılığını oluşturan bu nokta, geleneksel eğitimle demokratik eğitimin öğrenme sürelerinde, şekillerinde ve yöntemlerinde önemli farklılaşmalara sebep olmaktadır.

Gatto, geleneksel eğitim sürecinde bir çocuğun bir bilgiyi isteyerek ve istemeyerek öğrenme sürelerini karşılaştırdığı ve isteyerek gerçekleşen öğrenmenin istemeyerek gerçekleşen öğrenmeye göre 10 kat daha hızlı gerçekleştiğini tespit ettiği çalışması, bilgiyi talep etme ve isteyerek öğrenme prensibini kabul eden demokratik eğitim ile geleneksel eğitimin farkını çok çarpıcı şekilde ortaya koymaktadır (J.T. Gatto, 2005; aktaran: Mintz, 2003, s. 16).

Demokratik okul anlayışına göre, çocuğun öğrenmek istedikleriyle ilgili kararlarına saygı duyulurken, çocuklara okul yönetimi becerileriyle ilgili de saygı duymak ve/veya paye vermek gerekmektedir. Demokratik okul, çocukların aslında iddia edildiği gibi disiplinden ve olgunluktan uzak veya acımasız olmadıklarını, doğuştan iyi, demokratik ve âdil olduklarını, her türlü kararı verecek ve bunların sorumluluğunu taşıyacak kadar olgun olduklarını, zaman içerisinde toplum ve çeşitli hırslar tarafından bozulduklarını vurgulamaktadır. Dolayısıyla içinde olmak istedikleri okulun her boyutuyla ilgili karar alma süreçlerinde özgürlük tanınmasıyla, çocukta doğuştan var olan adalet ve demokrasi gibi nitelikler pekişir. Böyle bir ortamda, okulun müdürü ya da öğretmen, sadece bu sıfatlarından dolayı mutlak karar alıcı olma niteliklerini kaybetmemektedirler. Çocuk bu karar mekanizmalarının müdür veya öğretmen kadar yetkiye sahip bir ögesidir.

Demokratik okulun öğrenci, öğretmen, okul yöneticileri veya veli olarak bir ögesi olmak yukarıda kısaca tarif edildiği şekilde belli bir zihinsel yapıyı gerektirir. Dünya yüzeyindeki demokratik okul oluşumlarına bakıldığında, bu zihinsel yapının oluşum sürecininin uzun soluklu olduğu göze çarpmaktadır.

Demokratik okul felsefesinin oluşumlarını Rousseau'nun 1762'deki çocukların özgürlükle eğitilmeleri gerektiğini vurguladığı Emile adlı eserine dayandırılmaktadır. Bunu takiben Pestalozzi'nin 1800'lerde yetimler için Neuho-f-İsviçre'de kurduğu Yetimler Yurdu (Aytaç, 1998, s.254), Froebel'in yine 1800'lerde Thüringen'de açtığı çocuk yuvaları (Miller, 5.12.2007), Tolstoy'un 1859'da Yasnaja Polyan Rusya'da kurduğu okul, Ferrer'in İspanya'da 1900'lerde kurduğu Modern Okul ve Neill'in önce Almanya'da daha sonra İngiltere'de kurduğu Summerhill

(Mintz, 2003, s.76) ilk demokratik okul örneklerinden olup, diğer demokratik okullara model olmuşlardır¹. Bu anlamda dünya, demokratik okul oluşumuna en az yüzyılın üzerinde bir zamandır aşınadır. Bu süre, demokratik zihinsel yapıların oluşum sürecine yardımcı olmuştur.

Ülkemizin ise, demokratik eğitimle tanışması çok daha yenidir. Demokratik eğitim terimi, 1949'da toplanan IV. Millî Eğitim Şura'sında ele alınan bir konu olmuş; şuranın beş çalışma konusu özellikle demokratik eğitimi amaçlamıştır (İnan 1984; aktaran: Gömleksiz, 1988, s.15). Daha sonraki eğitim şuralarında önemle üzerinde durulan bir konu olmuştur. Ancak burada bahsedilen demokratik eğitim, araştırmanın konusu olan demokratik eğitim değil, demokratik eğitimle bazı noktalarda örtüşen ve araştırmanın ilerleyen bölümlerinde detaylandırılacak olan "okulda demokrasi" kavramıdır.

Ülkemizde okulda demokrasi ile ilgili çalışmalar araştırmacıların ve uygulayıcıların çalıştığı konular olmakla birlikte, merkeze çocuğu alan demokratik okul ile ilgili akademik çalışmalar bireysel düzeyde sınırlı olarak karşımıza çıkmakta, uygulamalarına ise rastlanmamaktadır. Bu süreç zihinsel şemalarla ilgili olduğundan dolayı, demokrasi ve çocuğa yönelik bakış açılarımızın gelişmesi ve değişmesi gereklidir. Ancak ülkemizde demokratik okulla ilgili yukarıda tanımlandığı şekilde bir zihinsel yapı oluşturma sürecine geçilmemiştir. Daha evvel de ifade edildiği gibi, toplumlardaki demokratik okul oluşumu, o toplumlardaki kişilerin (öğrencilerin, öğretmenlerin, okul yöneticilerinin veya velilerin) zihinsel yapılarının demokratik okulun temel öğelerine ve demokratikliğe yatkınlığıyla gerçekleşebilir. Dolayısıyla bir toplumun demokratik okula hazır oluş düzeyini saptamak için, toplumun bu üyelerinin demokratik okullarla ilgili algılarının ve/veya yatkınlıklarının tespit edilmesi gerekir. Bunun yanı sıra, her kültür kendi değerleri, felsefeleri ve inançları doğrultusunda kendi demokratik okul modelini hazırlar. Demokratik okulların ortak felsefi temellere oturmalarına rağmen, uygulamalarda ve bu uygulamalara yol açan anlayışlarda kültürlere, değerlere, felsefelere ve inançlara dayalı farklılıklar olmaktadır. Hiçbir demokratik okulun bir diğerinin aynısı

¹ Demokratik okul hareketi içinde Ferrer'in Modern Okul'u ilk demokratik okul olarak kabul görmekte birlikte, Pestalozzi ve Froebel'in okulları demokratik okulları oluşturmaya temel oluşturmaları bakımından tarihte önem taşımaktadırlar.

olmaması bu farklılıklardan kaynaklanır. Dolayısıyla demokratik okullara yönelik öğrenci yatkınlıklarının belirlenmesi, bir toplumun insan yapısı açısından yapılacak bir değerlendirmeye de yol açabilecektir. Bu gerekçelerden hareketle, okulun ve demokratik okulun önemli unsurlarından olan öğrencilerin demokratik okula yönelik yatkınlıklarının bilinmesi ön plâna çıkmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmanın problemini ilk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin demokratik okula ilişkin yatkınlıklarının bilinmemesi oluşturmaktadır.

1.2. AMAÇ

Bu araştırmada, gelecekte eğitim sistemimiz içerisinde yer edinmesi muhtemel olan demokratik okullara bir ön hazırlık niteliğinde, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin demokratik okula ilişkin yatkınlıklarının saptanması amacı güdülmüştür.

Bu genel amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır:

- İlk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin demokratik okuldaki okul bireyleri kavramıyla ilgili algıları ne düzeydedir?
- İlk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin demokratik okuldaki uygulamalar kavramıyla ilgili algıları ne düzeydedir?
- İlk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin demokratik okuldaki özgürlük kavramıyla ilgili algıları ne düzeydedir?
- İlk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerinin demokratik okuldaki değerler kavramıyla ilgili algıları ne düzeydedir?
- İlk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerinin demokratik okuldaki disiplin kavramıyla ilgili algıları ne düzeydedir?
- İlk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerinin cinsiyetleri, hayallerindeki demokratik okul kurgusunda anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
- İlk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerinin sınıfları, hayallerindeki demokratik okul kurgusunda anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?
- İlk ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerinin okul türleri hayallerindeki demokratik okul kurgusunda anlamlı bir fark yaratmakta mıdır?

1.3 ÖNEM

Tüm dünyada eğitim sistemleri bir arayış içerisinde. Aileler, iş dünyası, ülke yöneticileri ve hatta eğitim sektörünün kendisi geleneksel eğitimden ve onun yetiştirdiği bireylerden memnun olmadıklarını ifade etmektedirler. Toplumun tüm katmanları öğrencilerin etken, yaratıcı ve üretici, özgür düşünebilen bireyler olarak yetiştirilmesi hususunda eğitim politikaları geliştirmekten sorumlu olanlara ve eğitim yöneticilerine baskı yapmaktadırlar. Ülkemizde bu arayış Millî Eğitim Bakanlığı'nı okullarımızda zaman içerisinde sürekli değişikliğe uğrayan eğitim yaklaşımlarını benimsemeye yöneltmiştir.

Dünya yüzeyinde 175 ilk ve ortaöğretim düzeyinde demokratik okul örneğine (Bennis ve Graves, 2006, s. 52-150) kıyasla, şu anda gerçek anlamda demokratik okul felsefesine sahip okullar henüz olmasa da, Türkiye'de alternatif eğitim ve demokratik okul konusunda çalışmalar artmaktadır. Konuya artan bir ilgi olsa da, ülkemizde alternatif eğitimin bir alt grubu olan demokratik okula kitlesel anlamda bir yönelim henüz yaşanmamıştır. Önceden de ifade edildiği gibi, bu yönelimin bir süreçle oluşacağı gözardı edilemeyecek bir gerçektir. Bu araştırma, bu sürecin başlangıcı aşamasında ilköğretim, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin demokratik okul zihniyetlerinin ortaya koymakta, gelecekte bu konuda çalışmak isteyen tüm birey, kurum ve kuruluşlara bir ön hazırlık niteliği taşımaktadır.

Şu aşamada zorunlu eğitim, Türkiye'deki eğitim sisteminin vazgeçilmez bir unsuru olmakla beraber, çocuğa bakış açısından farklı bir yaklaşım olan demokratik okulun prensiplerinden yararlanmak isteyen çocuklar, öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler bu araştırmadan fayda sağlayabileceklerdir. Benzer şekilde, eğitim sektörüne sürekli yatırım yapan Millî Eğitim Bakanlığı ve bağlı kurumları, Yüksek Öğretim Kurumu, Türkiye'de geleceğe yatırım yapan, gelecekte var olmak isteyen tüm üniversiteler, hizmet içi eğitimleri düzenleyen tüm kurum ve kuruluşlar bu araştırmadan yararlanacakları düşünülmektedir.

Alanyazın tarandığında, ülkemizde demokratik okullarla ilgili çok sayıda çalışma olduğu gözlemlenmektedir. Ancak bu çalışmalarda kullanılan demokratik okul kavramı okulda demokrasiyi ifade etmekte; bu çalışmada yer alan, bir alternatif okul türü olan demokratik okulu ifade etmemektedir. Bu ölçütle bakıldığında, Türkiye’de demokratik okullarla ilgili çalışmalar yok denecek kadar azdır. Demokratik okulların olmadığı ülkemizde bu çalışma konuyla ilgili başlangıç niteliği taşımaktadır. Eğitim sistemleriyle ilgili arayışların yoğunlaştığı günümüzde, birçok kesimin çıkış noktası olarak değerlendirdiği demokratik okullarla ilgili çalışmaların devamının getirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışma, demokratik okullara yönelik olarak sağlayacağı bilimsel bilgiyle, konuya ilişkin tartışmalara katkı sağlayacaktır.

1.4 VARSAYIMLAR

1. Araştırmanın teorik altyapısında özellikleri aktarılan demokratik okulların listesine the Alternative Education Resource Organization – the Website of AERO’dan ve International Democratic Education Network – IDEN’den 2007 Aralık- 2008 Ocak döneminde erişilmiş ve okullarla ilgili yazılı ve/veya internet kaynakları taranmış ve listedeki okulların ve ilgili literatür taraması sonucu ulaşılan özelliklerin demokratik okulu tanımlamaya yeterli olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmada kullanılan 5 temel ölçüt ve 86 alt boyutun demokratik okulu tanımlamakta ve bunlarla ilgili atıfların demokratik okula yakınlık düzeyini tanımlamakta yeterli olduğu varsayılmıştır.
3. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerin içten ve objektif olarak hayallerindeki demokratik okulu tanımladıkları kabul edilmektedir.

1.5 SINIRLILIKLAR

1. Araştırma, 2007 Aralık - 2008 ocak döneminde the Alternative Education Resource Organization – the Website of AERO’da ve International Democratic Education Network – IDEN’de varolan ve haklarında yazılı materyal ve/veya internet siteleri olan demokratik okullarda ve ilgili literatürde geçerli olarak yer alan demokratik okul özellikleriyle sınırlıdır.
2. Türkiye’de yapılan okul ve demokrasi çalışmaları taraması, Yükseköğretim Kurulu Yayın ve Dokümantasyon Dairesi Başkanlığı’nın veritabanından edinilen

lisansüstü tezlerinin, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi'nin, Çağdaş Eğitim Dergisi'nin, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi'nin ve Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi'nin 2000 yılı sonrası yayınlarıyla sınırlıdır.

3. Öğrencilerin demokratik okul tanımı ilk ve ortaöğretim öğrencilerin hayalgücüyle ve kendilerine yazma süresi olarak verilen 45 dakikayla sınırlıdır.
4. Araştırma 375 ilköğretim II. kademe ve ortaöğretim öğrencisiyle sınırlıdır.
5. Araştırma, demokratik okulun 5 temel ölçüt ve 86 alt boyutuyla sınırlıdır.

1.6. KISALTMALAR

AERO-Alternative Education Resource Organization- Alternatif Eğitim Kaynak Organizasyonu

CSA- Committee for School Affairs- Okul İşleri Komitesi

EUDEC- European Democratic Education Conference- Avrupa Demokratik Eğitim Konferansı

IDE- Institute of Democratic Education – Demokratik Eğitim Enstitüsü

IDEN- International Democratic Education Network- Uluslararası Demokratik Eğitim Ağı

IDEC- International Democratic Education Conference- Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı

SML- Self - Managed Learning- Özyönetimli Öğrenim

SVS- Sudbury Valley School

OYK- Okul Yaşam Kalitesi

1.7. TANIMLAR

Okuldaki Bireyler: İncelemeyi kolaylaştırabilmek adına öğrenci yazılarında incelenen 15 alt boyut okuldaki bireyler ana başlığında ele alınmıştır. Okuldaki bireyler temel ölçütü okulun öğelerinden çocuğu, öğretmeni, müdürü ve veliyi ve bu bireyler arası iletişimi, ilişkileri ve bu bireylere ait özellikleri içerir.

Okuldaki Uygulamalar: İncelemeyi kolaylaştırabilmek adına öğrenci yazılarında incelenen 21 alt boyut okuldaki uygulamalar ana başlığında ele alınmıştır. Okuldaki Uygulamalar temel ölçütü, okulda öğrenimle ilgili yapılan faaliyetlere, yöntemlere, öğrenim araçlarına, yapısal oluşumlara, yönetim ve öğrenim şekillerine işaret etmektedir.

Okuldaki Özgürlükler: İncelemeyi kolaylaştırabilmek adına öğrenci yazılarında incelenen 16 alt boyut okuldaki özgürlükler ana başlığında ele alınmıştır. Okuldaki Özgürlükler temel ölçütü, okulun bireylerinin eğitim ve öğretim hayatlarıyla, kişinin okuldaki bireysel yaşantısı ve diğer bireylerle yaşantılarıyla ve ilişkileriyle ilgili sahip olduğu özgürlükleri ifade etmektedir.

Okuldaki Değerler: İncelemeyi kolaylaştırabilmek adına öğrenci yazılarında incelenen 18 alt boyut okuldaki değerler ana başlığında ele alınmıştır. Okuldaki değerler temel ölçütü, okuldaki öğrencilerin derslerde, okuldaki uygulamalarda, diğer bireylerle ilişkilerinde ve genel olarak hayata yaklaşımlarında, öğretmenlerin ve müdürün sınıftaki ve okuldaki uygulamalarda, çocuğa yaklaşımlarında sahip olmaları gereken değerlere işaret etmektedir.

Okulda Disiplin: İncelemeyi kolaylaştırabilmek adına öğrenci yazılarında incelenen 16 alt boyut okulda disiplin ana başlığında ele alınmıştır. Okulda disiplin temel ölçütü, okulda kullanılan ödüllendirme ve cezalandırma şekillerine ve okulun disiplinle ilgili uygulamalarına işaret etmektedir.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

2.1 DEMOKRASİ VE EĞİTİM

Toplumun her üyesi doğar ve ölür. Tüm bu doğum ve ölümler, eğitimin hayatın merkezine oturmasına sebep olur. Dewey, *Democracy ve Education* adlı eserinde, bu merkeze oturmayı şu şekilde açıklamaktadır. Geleceğin temsilcisi olan ve tüm bilgisizliğiyle dünyaya yeni gelmiş bir bebekle bilgi sahibi olan yetişkinler arasında bir boşluk vardır. Medeniyetler geliştikçe, bu boşlukların boyutu da büyümektedir. Bu boşluğu ise, eğitim ve sadece eğitim kapatabilmektedir. Eğitimin hayatın merkezinde oturması da bu yüzdendir. Geleceğin toplumunu da bugünün gençleri oluşturacaklarından, bu boşluğu kapatabilmek için eğitimle çocukların aktivitelerinin erken dönemlerde (büyüme adı verilen dönemde) yönlendirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla eğitimin görevi giderek önem kazanmaktadır (Dewey, 1944, s.13,41).

Demokrasi, bir grup insanın kendi hayatları üzerinde gerçek karar alabilecek şekilde yetkelendirilmeleridir (Mintz, 2003, s.11). Okulda demokrasi ise, benzer şekilde kararların okuldaki kişiler tarafından verilmesi ve kişilerin birbirlerini aktif olarak dinlemeleri anlamını taşır (Dale ve Fielding, 1989, s. 94). Birçok eğitimci için demokrasi ve eğitim elele varolabilmektedir. Bu da, eğitim yoluyla demokratik kültürün yaratıldığı ve eğitimin ise ancak bu demokratik kültürde serpilebildiği anlamına gelir (Kohli, 2000, s.23). Bir toplumun demokrasi konusunda ne kadar ciddi olduğu, eğitim konusunda ne kadar ciddi olduğuyula ortaya konur (Kelly, 1995, s.102). Bu sebeple, modern dünyada tüm eğitim sistemleri okul ve demokrasi kavramlarının içiçe geçebilmesini sağlamak için çaba harcamaktadır. Birçok düşünür ve eğitimci, demokratik oluşumlarda eğitimin ana görevini, demokrasinin içindeki ekonomik, sosyal ve politik oluşumların temelini oluşturmak, öğrencilere kariyerleri için gerekli olan bilgi, beceri ve değerleri kazandırmak, vatandaş olarak da kişiyi hem iş dünyasına, hem vatandaşlığa, hem de demokrasiye hazırlamak (White, 2000, s.12) olarak tanımlarlar (Hursh ve Ross 2000, s.2). Ancak geleneksel

okulların oluşturulmasında temel alınan bu tanım, demokrasinin vatandaşlarını yaratmak adına hiyerarşik bir yapıyı ve önceden belirlenmiş çalışma yöntemlerini içeren otoriter yaklaşımları içerir. Gutmann'ın da kabul ettiğı (Gutmann, 1999, s.3-4), hiyerarşinin temel olduğı bu tanıma göre, okullardaki otoriter formatlar için “demokratik eğitim” şu an için okullarda uygulanacak eğitim değıl, ancak nihai olarak ulaşılacak durumdur.

Demokrasinin içindeki ekonomik, sosyal ve politik oluşumların temelini oluşturmak, öğrencilere kariyerleri için gerekli olan bilgi, beceri ve değıerleri kazandırmak, vatandaş olarak da kişiyi hem iş dünyasına, hem vatandaşlığıa, hem de demokrasiye hazırlamak görevi, eğitimi ve geleneksel okulları demokrasi içinde son derece stratejik bir konuma oturtur. Bu tanımdan da görüleceğı üzere, Apple ve Beane'nin de ifade ettiğı gibi (1995, s.31) iş dünyasının ve endüstrinin ihtiyaçları geleneksel eğitim sistemlerinin en önde gelen hedefleri haline gelmiştir.

Dolayısıyla literatürde karşımıza çıkan ve sayısı hayli fazla olan okul, eğitim ve demokrasi kavramlarıyla ilgili çalışmalar, aslında, bu araştırmanın temel aldığı demokratik okul kavramıyla muhtelif noktalarda örtüşse de, bu kavramdan çok kritik noktalarda farklılaşmalar da göstermektedir. Yukarıdaki tanımlar, kısmen okulda demokrasiye, kısmen demokrasi eğitimine, demokrasi için (geleneksel ve otoriter) eğitime işaret etmektedir. Bu noktada, daha sonra detaylı da açıklanacağı üzere, bu kavramların demokratik eğitim ile aynı olduğı düşünülmemelidir. Demokratik eğitim ile okulda demokrasi, demokrasi eğitimi, demokrasi için eğitim kavramları birbirinden farklıdır. Demokratik eğitim anlayışı, okulda demokrasi kavramını içinde barındırır. Literatürde demokratik eğitim araştırıldığında, aslında çoğunlukla karşımıza çıkan daha sonra da tartışılacağı üzere okulda demokrasi, demokrasi için eğitim veya demokrasi eğitimidir.

Ancak demokratik eğitim savunucuları, modern toplumlarda eğitime yöneltlen ağır eleştirilerin ve hatta eğitimin krizde olduğı söyleminin tam da yukarıdaki bu ifadelerde yer alan görev tanımlarından kaynaklandığını ifade etmektedirler. Glines (2006, s.2) bu görev tanımlarının, demokrasiyi yaratması için oluşturulan eğitim

sisteminin dünyadaki en demokratik olmayan kurum olarak yapılanmasına sebep olduklarını ifade etmektedir. Gatto'ya göre okul öncesi dönemden üniversite sonuna kadar homojenleşmiş, (okulda demokrasi, demokrasi eğitimi veya demokrasi için eğitimi hedefleyen) bu hiyerarşik okul yapısı, 1880-1920 aralığında (Amerikan) emperyalizminin yerine gelen merkezi ve kurumsal ekonomilerin taleplerine bir cevaptır. Gatto, bu kurumsal ekonominin iki ihtiyacından bahsetmektedir: Doktorları, avukatları, mühendisleri, mimarları, okul öğretmenlerini (...) içeren, soru sormadan söyleneni yapacak çalışan bir kesim ve hayatı tüketme üzerine kurulu, demokrasiyi iktidarın verdiği seçenekler arasında karar verme özgürlüğü zanneden ve sadece lafta kalan vatandaşlık kavramı... Greenberg de paralel bir şekilde, Endüstri Devrimi'nin robotvari eleman ihtiyacı olduğunu, aynı kişilerin monoton işlemleri tekrar, tekrar yapmak ve bu işlemlerde de iyi iş çıkarmak üzere yetiştirildiğini ortaya koymuştur. Fabrikadaki işçilerin elkitaplarını okuyabilmeleri, temel iletişim sağlayabilmeleri ve basit günlük işlemleri yapabilmeleri için, öğrenmenin 3 R'ye (reading, writing, arithmetics-okuma, yazma ve aritmatik) indirildiğini (ve standartlaştırılmış testlerle sınandığı), geleneksel zorunlu eğitimin de bu tip işçileri yaratmakta son derece başarılı olduğunu ifade etmiştir (Greenberg, 1992, s. 30). Gatto, okulların standartlaştırılmış testlerle çocukların öğrenmesini sağlamadıklarını; tersine çocukların itaatlerinin boyutunu ölçerek yaratıcılık ve cesareti yoketmekte olduklarını; bunun da toplumu büyük ölçüde ölüme sürüklediğini ifade etmektedir (J. T. Gatto, 8.7.2006). Bu ölüme sürükleyişin temelinde de iş dünyasının ve endüstrinin ihtiyaçlarına cevap vermeye çalışan geleneksel okulların dokuz (yanlış) varsayımı yatmaktadır (Gatto, 1995, s.24-25):

1. Sosyal bütünlük devlet okulları dışında bir mekanizmayla sağlanamaz. (Geleneksel) Okul sosyal kaosa karşı en büyük savunmadır.
2. Devlet görevlileri başlarında olmazsa çocuklar hoşgörüyü öğrenemezler.
3. Çocuklar için en güvenli mentorlar, devlet onaylı tasdiklenmiş uzmanlardır. Çocuklar, tasdiklenmemiş uzmanlardan – veliler de dâhil olarak üzere-korunmalıdır.
4. Çocukları ailevi, kültürel ve dini normları ihlal etmeye zorlamanın zihni gelişime veya karakter gelişimine bir etkisi yoktur.

5. Veli etkisinden uzaklaştırılmak için çocukların annelerinin ve babalarının boyunduruğundan arındırılmaları gerekir.
6. Ailelerin genel olarak eğitim konularıyla ilgilenmeleri gerekir ama kendi çocuklarının eğitimlerine karışmaları engellenmelidir.
7. Devletin verdiği eğitimin boyunduruğundan kaçan çocuk ahlaksız olmaktadır.
8. Farklı inançlardan, geçmişlerden ve stillerden gelen çocuklar birlikte olmaya zorlanmalıdır.
9. Özgürlük için çocuklara baskı uygulamak amacıyla devletin gücünü kullanması meşrudur.

Miller ise benzer şekilde, eğitim krizinin temelinde geleneksel okullarla ilgili 6 varsayım yattığını ifade etmektedir (Miller, 1995, s.31-37):

1. Eğitim politik bir konudur.
2. Eğitim ulusun ekonomik menfaatlere hizmet etmelidir.
3. Eğitim şirketlerin eleman ihtiyacını karşılamalıdır.
4. Resmi okullar, demokratik değerleri ve gelenekleri yaygınlaştırmak için uygun birer araçlardır.
5. Öğretmenler birer profesyoneldir, öğrencileri onların müşterisidir.
6. Tek geçerli bilgi, ampirik, analitik, zihinsel ve faydacı olandır

Hecht ise, dünyada eğitim sisteminin krizde olma sebeplerini şu şekilde sıralamaktadır (Hecht, 1999, s.2-3):

1. Eğitim sistemiyle iş gücü ihtiyacı arasındaki iletişim eksikliği: Okullardan ve eğitim dünyasından birer robot gibi, içinde yaratıldığı düzeni koruyan çocuklar yetiştirmesi beklenmektedir. Dolayısıyla eğitim dünyası okul prosedürlerine uyum gösteren ve itaat eden çocukları yetiştirmesi paralelinde muteberdir. Okulun bir yandan uyumlu ve itaatkâr çocuklar yetiştirmesi gerekirken, bir diğer yandan iş dünyasının ihtiyaç duyduğu, gelecekteki dünya için gereken yaratıcı, müteşebbis, hayalgücü olan ve bugünün ve

geleceğin ihtiyaçlarını tespit edebilecek vizyona sahip eleman ihtiyacını karşılaması gerekmektedir. Bu çelişkili görevler içerisinde okul, iş dünyasının ihtiyaçlarını yerine getirmekte yetersiz kalmaktadır

2. İnsan ve çocuk hakları hakkındaki gelişmeler: Eski okulun insan hakları algısı 20. yüzyıla göre çok büyük farklılıklar göstermektedir. Yeni dünyada kadınların, azınlıkların ve özellikle de çocukların haklarına çok daha büyük önem verilmektedir. En büyük değişim ailede çocuğun ve kadının dinlenir hale gelmesidir. Çocuğun pozisyonunun karmaşık, farklı olduğu, ancak tam belirgin olmadığı yeni aile, yeni durumlara adapte olmakta zorluklar çekmektedir. İnsan/çocuk haklarına dair bu zihniyet değişiklikleri, okulda yansımaları henüz bulamamıştır. Ailede dinlenen ve hatta yetkelendirilen çocuk, bu değişikliklerin yansımadağı okula gidince problemler yaşamaya başlamaktadır.
3. Bilgi ve iletişim devrimi: Ana görevi insanlardaki eksik bilgileri tamamlamak olan okulun görevi anlamsız (gereksiz) hale gelmektedir çünkü teknolojik gelişmeler, bu eksik bilgileri tamamlama görevini çok zaten daha hızlı ve verimli şekilde yerine getirmektedir.

Hill (2006) geleneksel okulların kişileri kolonileştirdiğini, doğal dünyaya ait olmanın ne demek olduğunu unutturduklarını ve kişileri sadece tüketici olma yönünde eğittiklerini ifade etmektedir. Öğrencileri bu şekilde yaşlarına göre sınıflara tıktırmanın, onlara yetişkinlerin istediğı müfredatı empoze etmenin felaket reçetesi olduğunu ve bu sistemde çocukların iki seçeneğı olduğunu ifade ortaya koymaktadır. Birinci seçenek, çocukların büyüklerin öngördüğü yönde ilerlemeleri ve bu yolculuk sırasında yarı ölü hale gelmeleri (ki Hill çoğumuzun başına bunun geldiğini ifade etmektedir); ikinci seçenek de çocukların üretime çevirmeleri gereken değerli enerjilerini bu sisteme isyan etmek için kullanmaları ve bu sayede hayatta kalmaya çabalamaları. Hill'e göre (2004), genel olarak dünya dahileri de bu ikinci kategoriden çıkmaktadırlar.

Geleneksel eğitimde her türlü karar, çocuk gelişimi veya pedagojisi konusunda bilgisi olmayan veya çok az bilgisi olan politikacılar, yöneticiler ve bürokratlar

tarafından alınmaktadır. Halbuki eğitim bilimi ve sanatı, eğitim politikalarını merkezden oluşturan bu kişilere tamamen yabancı, karmaşık bir deneyim, araştırma ve teori ağı üstüne oturmaktadır. Oluşturulan standartlar ve hedefler, öğrenenin eğitimdeki aktif rolünü tamamen gözardı etmektedirler. Standart testlerdeki adetsel başarılarla toplumun verdiği önem, yaratıcı, öğrenci merkezli, uygulamalı, işbirlikçi öğrenme şekillerinin ortaya çıkabilmeleri için gereken en ufak şansı bile yoketmektedir. Ulusal standart testler müfredatı kutsal kabul etmektedir. Halbuki bir tek müfredatın günümüzün hızla artan bilgi dünyasındaki tüm bilgileri içermesi mümkün değildir. İçerse bile, bu bilgiler 10-20 yıl zarfında eskimiş hale gelecektir. Otoriteler neyin öğrenilmesi gerektiğini dikte ettiklerinde, hem öğretmenlerin hem öğrencilerin üzerine anlamsız bir baskı eklenmektedir. Öğretmenler de bu standartlar doğrultusunda başarı göstermeyen çocukları etiketlemeye ve diğerlerinden ayırtırmaya zorlanmaktadırlar. Standartlaştırılmış değerlendirmeler, farklı öğrenme tarzlarının ve eğitsel hedeflerin çok dar bir kısmını yansıtmaktadır. Ulusal eğitsel hedefler ve testler de, acımasız ve âdil olmayan vizyonu korumak için bir saptırmadır. Eğitim, ekonomik çıkarların kölesi olmakla ilgili değildir; eğitim insanın içindeki en iyiyi ortaya çıkarmak ve onu büyütmeyle ilgilidir. Halbuki dünyada herşey ekonomi üzerinden tanımlanmaktadır - örneğin, ulusal hedefler çocuklara insan gibi değil, nesne gibi davranmaktadır; çocuklar kaynak, zihinsel sermaye olarak tanımlanmaktadır. Ekonomik üretim ve rekabet biyosferin ve doğanın daha da sömürülmesine sebep olmaktadır. Halbuki çevreyle ilgili küresel sorunlar artmaktadır. Yaşam içinde doğayla daha barışık bir hayat sürdürülmesi ve kültürel ve zihinsel hayatın insanın yaratıcı tarafından doğduğu için baskıdan tamamen bağımsız olması gerekmektedir (Miller, 1995, s.11-25).

Geleneksel okullar, çocukları kitleler halinde belirli bir eğitim ideolojisi çerçevesinde şekillendirmekte ve küçük ve kalabalık sınıflarıyla özgün ve yaratıcı fikirlerin gelişimini engellemektedir. Dar bir fiziksel çevrede, kendi hareketlerine dahi karar veremeyen öğrenciler özgür ve yaratıcı bir bilinçe ulaşamamaktadırlar. Ezberci eğitim her şeyi önceden belirlemektedir; bunu geliştirmeye çalışmak öğrenciler için oldukça zorlu bir görevdir. Dahası çok erken yaşlardan itibaren bilginin hazır olarak verilmesine koşullandırılan çocuklar, o bilgiyi kullanarak

yenisine ulaşma yetisini kazanamamaktadırlar, çünkü yeni bilgiler de hazır olarak sunulmakta ve öğrenciler ister istemez kolaycılığına kaçmaktadır. Burada öğrencinin bir eksiği yoktur, dahası kendisine biçilen rolü çok iyi oynamaktadır. Asla sorgulamamakta, ezberlemekte, sınavlarda ezberindekini yazmakta ve sınıfını geçmektedir. Okulda öğrencinin bir fark yaratması beklenmez. Öğrenci için iki bilgi kaynağı vardır: Biri ders kitabı; diğeri de öğretmen. Her iki kaynak da birbirini destekleyerek var olan bilginin de en kısıtlı haliyle sunulmasına yardımcı olmaktadır (Can, 2005, s.1). Can'ın da ifade ettiğİ gibi; okul sıraları dahi hareketi engellemektedir ve çok büyük bir enerji potansiyeli, devinime, yaratıcılığa dönüşecek çok büyük bir kaynak hapsedilmektedir. Bütün eğitim kurumları devinimi değil, pasif hareketi teşvik etmektedir. Örneğın el kaldırma, okuma, konuşma değil; dinleme ve yazma. Sürekli bir düzen kaygısıyla disiplin baskısı yaratıcılığı öldürmektedir. Öğrenci pasif bir alıcı ve aldığı bilgiyi hiçbir şekilde işleme sokmadan saklayan nesne niteliğindedir. İşleme sokulmayan bilgi de unutulup gitmektedir. Eğitim çerçevesinde öğrenilen herhangi bir bilginin daha sonra kullanılması kaygısı güdülmendiğİ için de okullarda verilen derslerin nitelikleri tamamen bilgilendiricidir ve ne kadar çok bilgi verilirse o kadar iyi bir iş başarılmış olduğı varsayılır. Bilginin hemen unutulması ise kimseyi endişelendirmemektedir, çünkü asıl olan bilgiyi vermektir. Müfredat dışı aktiviteler ise müfredatın yetiştirilmesi bahanesiyle hiç yapılmamaktadır. Derslerde de yine tek tiplilik esastır. Greenberg, bu anlamda geleneksel okulların ve hapishanelerin ciddi paralellikler gösterdiğini vurgulamaktadır. Her ikisi de hareket özgürlüğünü sınırlandırmaktadır; her ikisinde de fiziksel sıkı bir kontrol ve düşüncelerin sınırlandırılması sözkonusudur; itaat önemlidir ve itaatsizliğe karşı ceza sistemleri geçerlidir (Greenberg, 1992, s. 31).

Geleneksel eğitim sistemi ise, içinde bulunduğı bu krizle ve aldığı eleştirilerle başa çıkabilmek için 3 yönteme başvurmaktadır (Valtchevic, Wikland and Fish, aktaran: Hecht, 1999, s.4):

- Problemin varlığını inkar etmek: “bu bizim okulumuzda olmuyor” “abartma, biz de aynı sistemin ürünüyüz ” “yapacak bir şey yok, bir şey değiştiremeyiz” söylemleri,

- Değiştirilemeyecek veya olmayan sorunlarla ilgili çözüm üretmeye çalışmak: okulları gereksiz projelerle boğmak,
- Problem çözümün kendisiyken, başka problemlere de aynı çözümlerle yaklaşmak: daha çok disiplin, daha çok sınav.

Halbuki, yukarıdaki eleştiriler ışığında incelendiğinde, günümüz toplumlarını ileriye taşıyacak çocukların geleneksel modellerle yetiştirilemeyeceği açıktır. Eğitimcilerin çocukların eğitim hayatlarıyla ilgili yeni yöntemler oluşturmaları ve geliştirmeleri için eski yöntemlerin sorgulanması gerekir (Bryant, 1993, s.10-11). Senge'nin yavaş ısınan suda rehavete kapılarak çevresindeki koşulların değiştiğini algılayamayan ve gerekli adaptasyon sürecinden geçemeyen kurbağası misali (Senge, 2004, s.31-32), eğitim sistemleri son yüzyılda tedrici bir gelişme gösteren sosyal ve kültürel değişimlere adapte olamamıştır. Dolayısıyla bugün kendilerini başlangıçta ortaya konan hedeflere erişemez halde bulmuştur. Halbuki bugün yeni koşullar eğitimcileri temeli yeni, demokratik, kavramsal bir dünyaya dayanan yeni bir eğitim sistemi kurmaya zorlamaktadır. Demokratik eğitim savunucuları geçmişin dünyasına dayalı ve demokratik bilinçten uzak olan eski eğitim sistemini düzeltmeye veya geliştirmeye çalışmanın boş yere vakit harcamak olduğunu ve bir an evvel vazgeçilmesi gerektiğini ifade etmektedirler. Farklı ırklardan, dinlerden olan ve birbirine benzemeyen geleneklere sahip gençliği bir okul potasında kaynaştırmaya çalışmak da yeni, daha geniş ve demokratik bir eğitim ortamını gerekli kılmaktadır (Feinberg, Fields, Roberts, 1998, 27.12.2005). Eğitim sistemi amaçlarını, araçlarını ve bu amaçlara erişme metodlarının tanımlarını temelden değiştirmelidir. Bu “tekrar tanımlama” okul kavramına yeni bir yorum getirecektir (Hecht, 1999).

Mosher'a göre (1994; aktaran: Wallin, 2003, s.65) öğrencilerin okulda demokratik faaliyetlerde bulunmaları için 3 sebep vardır.

1. Öğrenciler demokratik özyönetimle ilgili ilk elden tecrübe edinirlerse demokrasiyi daha iyi anlarlar, demokrasiye daha çok değer verirler ve demokratik vatandaşlık için gereken becerileri geliştirirler.
2. Demokratik eğitim zihinsel, sosyal, politik ve ahlaki gelişim için güçlü bir uyarandır.

3. Okulun demokratik olarak yönetilmesi okulun ahlaki kültürünü geliştirme konusunda en verimli ve pratik çözümdür.

Gatto da benzer şekilde, eğitimin sıralara kilitlenmiş bir şekilde, bize tamamıyla yabancı olan kişilerin emirlerine uyarak ve testlerle itaatin ölçüldüğü ortamlarda gerçekleşmeyeceğini söyleyerek gelecek için okullaşmaya değil, gerçek anlamda (demokratik) eğitime yönelinmesi gerektiğini ifade etmektedir (Gatto, 8.7.2006).

2.2 DEMOKRATİK EĞİTİM

Çocukları için okul seçmek bir velinin verdiği en önemli kararlardan biridir. Seçilen okul – öğretmenleri, müfredatı, eğitsel felsefesi, açık ve gizli değerleri – çocuğun günlük yaşamının her evresini etkileyecektir. Çocuğun kişiliğini, hayata bakışını, davranışlarını ve hatta bir yetişkin olarak kaderini belirleyecek, hatta ebeveynlerin ve ailenin tüm yaşamını değiştirecektir (K. Ronald (1997), p. X, aktaran: Martin, 12.12.2007).

Demokratik okullar genellikle, mevcut eğitim sisteminden memnun olmayan ve çocuklarının doğal öğrenme arzularını ateşleyecek ve kendi eğitimleriyle ilgili özgürlüğü ve bunun bir sonucu olarak da sorumluluğu taşımalarını sağlayacak imkana sahip olmalarını isteyen az sayıda anne-baba-(öğretmen) tarafından kurulan okullardır (Lathrop, 2005). Apple ve Beane'in de ifade ettiği gibi tesadüfen oluşmazlar; eğitimcilerin² ve diğer yetişkinlerin demokrasiyi hayata katabilmek için yaptıkları bilinçli uygulamalar sonucu ortaya çıkarlar (Apple ve Beane, 1995).

Her demokratik okulun kendine has özellikleri ve kabul ettiği prensipleri bulunmaktadır. Bu özelliklerden bazıları, demokratik okuldan okula değişebilmekte ve hatta çelişebilmektedir. Genel olarak kabul görmüş özellikler kapsamında incelendiğinde, demokratik eğitim, insan haklarına saygı ve öğrenci ve çalışanlar arasında eşitlik ilkelerine dayalı, öğrencilerin günlük faaliyetlerini plânlama ve demokratik karar alma özgürlüklerini onlara tanıyacak şekilde geniş bir öğrenme zihniyeti üzerine kurulan eğitsel bir yaklaşım olarak tanımlanır. Geleneksel

² Demokratik eğitimde öğretmen tanımı geleneksel okullardan farklıdır. Çocuğa aktarabilecek bir bilgisi olan herkesi öğretmen olarak adlandırıldığından bu noktadaki eğitimci ifadesi, öğretmenleri, velileri, müdürleri ve hatta öğrencileri içermektedir.

okullarda görülen ve de Gutmann'ın tanımladığı şekilde, otoriter bir yaklaşım veya demokrasinin eğitim sürecinde araç değil, sadece bir amaç olması; alternatif eğitimin kapsamında kabul gören demokratik eğitimin tanımını kapsamında yer almamaktadır (Bennis ve Graves, 2006, s.8). Demokratik eğitimde, Gutmann ve demokrasi için eğitim, okulda demokrasi ve demokrasi eğitimi kavramlarıyla ilgilenen birçok düşünür ve eğitimcinin tanımından farklı olarak, demokrasi ve özgürlük, eğitimin gerçekleştirilebilmesi için hem amaç, hem de bir araçtır.

Demokratik okullar, öğrenciyi merkeze koyan, ona özgürlük tanıyan ve okulun yönetiminde demokratik prensiplerden ve uygulamalardan yararlanan okullardır. Bu okullarda çocuk özgürdür; okula uymak durumunda değildir; tersine okul çocuğa uymaya çalışmaktadır (Mercogliano, 2006, s.17). Sorumluluk duygusunu vurgulayarak, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirdikleri ve okulda yetki ve mülkiyet talep ettikleri bir ortam sağlarlar. “İnsanların kendi hayatlarını etkileyecek kararlarda söz sahibi olmaya hakları vardır”(Apple ve Beane, 1995, s.9) ilkesini kabul eden, öğrencinin okul yönetiminde bilfiil faaliyet gösterdiği okullardır. Gerçek yaşamla ilgili problemleri çözme yoluyla akademik anlamda çalışmayı ve özgürlüklerini ve sorumluluklarını yönetmeyi öğrendikçe güven, eşitlik, saygı ve özgürlük gibi oluşan demokratik prensiplerin köruklendiği okullardır (Lathrop, 2005, s.).

Institute of Democratic Education (IDE), üyelerine saygı duyan bir eğitsel çerçeve yaratacak ve çocukların amaçlarına ulaşmalarını sağlayacak araçları yaratmaları için gereken bağımsızlığı sağlayacak eğitimi demokratik eğitim olarak ortaya koymaktadır (Hecht, 1999). Hecht demokratik okulu tanımlarken, çoğulcu öğrenme, yetişkinlerle çocukların güven, saygı ve eşitlik temelinde ilişki kurmaları ve tartışma ve karar alma mekanizmalarında demokratik süreçlerin kullanılması ilkelerine sahip olunmasını kritik faktör olarak vurgulamaktadır. Bu ortam bireye kendi kendine öğrenme ve ilişki kurma konusunda beceri kazandırırken, kişisel ve sosyal bir farkındalık sağlar (Institute for Democratic Education Aotearoa, 8.7.2006).

Demokratik okulun pek çok tanımı ve pek çok prensibi bulunmaktadır. Aralarında farklılıklar olmakla beraber, demokratik okulların şu temel prensiplerde ve ölçütlerde örtüştükleri görülmektedir:

- Tüm öğrencilerinin neyi, ne şekilde öğreneceklerine bağımsızca karar verebilmeleri, öğrencinin kendi kendine öğrenebilme hakkı, zorunlu olmayan, özgür eğitim (IDEC 2005, 6.4.2006; IDEC 1998 aktaran: Mintz, 1998; IDEC 2006 aktaran: Loflin, 2006; Hecht, 2002; Mercogliano, 1998, s.119; Hern, 2003, s.177), irade ve seçim hakkının herşeyin üstünde tutulması (Mercogliano, 1998, s.119),
- Öğrenci ve öğretmenlerin haklarının eşit olması (IDEC 2005, 6.4.2006); IDEC 1998, aktaran: Mintz, 1998),
- Yetişkin (öğretmen)ve çocuklar arasında kendine özgü, karşılıklı diyaloga ve ortak bir güven duygusuna dayalı bir ilişki olması (IDEC 1998, aktaran: Mintz, 1998, Hecht, 2002),
- Çocuğun öğrenmek, büyümek, bilgili, efektif ve yetenekli olmak için doğuştan gelen bir isteğinin olduğuna dair sarsılmaz bir inanca sahip olunması (Mercogliano, 1998, s.119),
- Çocukların okul hayatının yönetimine tam anlamıyla iştirak etmeleri, her konuda herkesin kararının değerlendirmeye alınması (IDEC 1998, aktaran: Mintz, 1998; Hecht, 2002; Hern, 2003, s.177-8).
- Çocukların öğretmenlerini seçme hakkı (IDEC 1998, aktaran:Mintz, 1998)
- Demokratik süreçler, okul yönetimi, sivil eğitim ve vatandaşlık (IDEC 2006, aktaran: Loflin, 2006),
- Demokratik sınıf ve demokratik okullar (IDEC 2006, aktaran: Loflin, 2006),
- Küresel kavramlar, kendi kendini tanıma (IDEC 2006, aktaran: Loflin, 2006),
- Öğretmen ve öğrenenin aynı kişi olduğunun kabul edilmesi (Mercogliano, 1998, s.119),
- Notlara bağlı olmayan değerlendirmeler (Hern, 2003, s.177),
- Devam zorunluluğunun olmaması (Hern, 2003, s.177),

- Akademik gelişime kıyasla sosyal ve duygusal gelişime odaklanma (Hern, 2003, s.177),
- Faaliyetlerin hiyerarşiden uzak kurgusu (Hern, 2003, s.177),
- Öğrenmenin geniş yorumu (Hern, 2003, s.177),
- Oyunun önemi (Hern, 2003, s.177).

Bu genel tanımlar çerçevesinde demokratik okulla ilgili yapılan önemli bir kaç tanımlama da aşağıda yer almaktadır (IDEN, 5.2.2008):

Yeni Zelanda’da yapılan IDEC’te, demokratik eğitimin farklı görüşlerdeki katılımcılarının demokratik eğitimin tanımıyla ilgili İnsan Hakları Deklarasyonu ve Çocuk Hakları Konvansiyonundaki görüşler etrafında birleştikleri ve öğrenme ortamlarında bu Deklarasyonda ve Konvansiyonda alınan prensiplerin günlük hayattaki uygulamaların temel yapısı olması hususunda birleştikleri ortaya konmaktadır.

Demokratik eğitimle ilgili, Gribble, okulda öğretmen ve öğrencilerin birlikte, eşit olarak çalışmaları boyutuna; Stine, kendi eğitsel hayatlarının sorumluluğunu taşıyan ve istemeleri durumunda kendilerini etkileyen kararların alınma sürecine, doğrudan veya dolaylı olarak katılacak özgür vatandaşlar boyutuna; Hecht saygı, tolerans ve sevgiye dayanması ve hedefinin kişinin kendi kendisini tanıyabilmesi oluşuna (Hecht; aktaran: Loflin, 2006) ve Cawston kuralları ve sınırları olmayan, sadece özgür ve hatta pervasız dialogdan doğuşuna dikkat çekmektedir.

Öğrencilerinin hedeflerini, sonuçlarını ve bunları elde etme yöntemlerini tanımlayan “eski okul” a kıyasla geleceğin okulu olarak da tanımlanan demokratik okul,

- tercih yapabilmeleri için öğrencilerin kendi güçlerini geliştirmelerini,
- yaşamak istedikleri gerçekliği yaratma gücünü ve
- gerçekliği de çeşitlendirilmiş ve çok yönlü olarak görmelerini

sağlamak üzere tasarlanır. Bu üç durum sağlandıktan sonra, öğrencilerin “eski okul”daki pasif rollerinde kaymalar olmaktadır. Öğrenciyi sistemde aktif bir yere oturtan yeni (demokratik) okul, bir deneme alanı ve kişinin kendi hayatını kontrol altına aldığı bir eğitim sahası haline gelir. Öğrenciler okulda kendi kişisel ve sosyal

hedeflerine odaklanır ve bu hedefler doğrultusunda hayatlarını kurabilmek için gerekli kabiliyetleri geliştirirler. Hecht işte geleceğin bu okuluna demokratik okul adını vermektedir (Hecht, 1999, s.5).

Demokratik eğitimde Jean Jacques Rousseau'nun da ifade ettiği gibi, “doğa çocuğa kendine has bir gelişme süreci verir. Bu süreç kösteklenmemelidir” görüşü hakimdir. Öğrenmenin amacı da, insanlara hayatları boyunca eşlik edecek bu gelişimsel süreci geliştirmek olarak tanımlanmaktadır. Böyle bir süreç insanın kişiliğinin çok yönlü gelişmesini sağlar, insan haklarına duyulan saygıyı ve sosyal ve çevresel sorumluluk bilincini artırır, özgürlüğü ve özgünlüğü teşvik eder.

Kişisel, sosyal ve çevresel sorumluluk bilinci de, demokratik okulda çok büyük önem taşımaktadır. Sosyal ve çevresel sorumluluktan kasıt, çocuğun içinde yaşadığı doğaya saygı duyarak, onu koruyarak yaşaması, tüketici olarak değil, üretici olarak faaliyet göstermesi, kirlilik, çevre, ekolojik denge gibi konularda duyarlı ve hatta aktif olmasıdır. Demokratik eğitim, insan haklarını ve insan haklarının bireysel, sosyal ve çevresel haklarla uyumunu gerçek demokratik kültürün gelişimi için temel olarak kabul eder. Demokratik eğitim, okul sistemi içerisindeki demokratik ortak kültürü de, küresel demokratik kültürün gelişmesi için esas olarak görmektedir. Demokratik eğitim her bireyin özgün ve eşsiz-benzersiz olarak kabul görme hakkını gözönüne alır ve bu özgünlüğü ve eşsiz-benzersiz olma durumunu ifade edebilmeyi, içinde saygı, tolerans ve sevgi barındıran eğitsel etkileşimin temeli olarak kabul eder.

Kişisel sorumluluktan kasıt ise, kişilerin özellikle okul gibi önemli bir kurumda ve eğitim gibi önemli bir konuda kendi hayatlarıyla ilgili kararları kendilerinin almaları ve bu kararların sonuçlarına kendi başlarına katlanmalarıdır. Demokratik eğitim özgür, sorumluluk sahibi, yaratıcı ve özgün bireyler yaratabilmek için, kişilerin hayatlarını ve özellikle de okul hayatlarını kendi kendilerine yönetmeleri prensibini kabul eder. Demokratik eğitim eğitsel alanın hayatın tüm boyutlarını ihtiva ettiğini ya da etmesi gerektiğini kabul eder: aile, oyun, il, okul, kültür ve çevre. Demokratik okuldaki bu anlayışı Sylvia Ashton-Warner organik bir yapı olarak tanımlar. Okul

toplumun ayrılmaz ve onu bütünleştiren bir parçasıdır (S. Ashton-Warner; aktaran: Mercogliano, 2006, s.1). Demokratik eğitim için, her demokratik eğitim sistemi bir “laboratuvar” ve demokratik eğitimi uygulayan her kişi de öğrenme ve eğitim alanlarında yeni metodlar ve kırılımlar yaratabilecek “eğitim araştırmacısı” dır (Hecht, 8.7.2006).

Düşünmeyi öğrenmek, çocuğun gerçekleri, eski önemli fikirleri veya kavramları ezberlemesinden çok, özgürce problemle ilgili verileri (kendi başına ve kendi seçtiği yönde) toplaması, değerlendirmesi, kanıtları yorumlaması, ilişkilerini ve sonuçlarını kendince değerlendirmesi sonucunda oluşur. Çocuk öğreneceği bilgiyi, öğreneceği zamanı, öğreneceği ortamı, öğrenme şeklini seçmekte özgürdür. Eğitim de bu noktada devreye girer. Yaratıcı zeka, çocuğun doğal sorgulama yeteneğinin, hayalgücünün ve duyarlılığının eğitsel süreçlerle geliştirilmesi sonucu geliştirilecektir. Çocuğun kendi başına düşünmesinin desteklenmesi, özdenetimli, hedef odaklı problem çözme aktivitelere yönlendirilmesi çocuğun özgürlüğünün temeli olacaktır. Dolayısıyla eğitsel süreçlerin hedefi özyönlendirmeli gelişim kabiliyetinin sağlanmasıdır. Eğitsel süreçlerde öğretmenlerin de öğrencilerine yaratıcı ve deneysel şekillerde yaklaşımları, onların ilgi alanlarını, yaratıcılıklarını, yapabildiklerini keşfetmelerine izin vermeleri ve böylelikle zenginleşmiş bir toplumsal hayata geçiş yapmalarını sağlamaları gerekmektedir. Bireyin gelişimiyle toplumun gelişimi de paralel ilerlediğinden bu durum yaratıcılıkla zenginleşmiş bir toplumun oluşumunu sağlayacaktır. Bu toplum da çocuğun yaratıcılığına daha da büyük önem verecektir. Bu durum, eğitim dünyasının ihtiyaç duyduğu sosyal değişimin de oluşmasını sağlayacak metod olarak tanımlanabilir (Rosenthal, 1993, s.8-9).

Demokratik eğitim, hayata artan bir bilinçle yaklaşmayı, eğitim alanının ana hedefi olarak görmektedir. Toplumumuzda demokratik kültürün yaratılması için okullarda demokratik süreçlerin uygulanması ve insan haklarını korumak zaruridir (IDE, 5.4.2006). Eşit haklara sahip olmak, bu haklar dâhilinde seslerini duyurabilmek ve okul hayatlarını kendi tercihleri doğrultusunda keyif aldıkları faaliyetlerde bulunarak geçirebilmek hayatlarının bir parçası olduğundan, öğrenciler çoğu zaman okulda

geçirdikleri zaman mutlu olurlar. Çocuğun okulda mutlu olması, başarılı olabilmesi için çok önemli bir kriterdir, çünkü mutlu çocuk başarılı çocuktur. İşte bu sebeple, demokratik okullar çoğu ülkede başarısızlıklarından şikayet edilen eğitim sistemlerine bir meydan okumadır. Politikacıların ve eğitimcilerin demokratik okulun metodları ve yapılarından ilham almaları gerekmektedir (IDEC 2005, 6.4.2006).

Demokratik okulların en belirgin özelliklerinden biri de çeşitlilikleridir. Çeşitlilik demokrasiye muhtaçtır. Zaman boyutunda aynı kalan geleneksel okullara kıyasla, demokratik okullar için “bir model herkese uyar” mantığını kurmak mümkün değildir. Her okulun kendine has fikirleri olan öğrencileri, öğretmenleri, müdürleri, gelenekleri, yaşam tarzları olduğuna göre, her okulun öğrenme ve öğretme konusunda kendi metodlarını ve yaklaşımlarını geliştireceğini beklemek yanlış olmaz. Demokratik okulun zenginliği de bu çeşitlilikten gelir. Meier’in da ifade ettiği gibi “zaten (çeşitlilik olmayıp) herkes her konuda aynı fikirde olsaydı, demokrasiye ihtiyaç kalmazdı” (Meier (2003), aktaran: Huber, 2006).

Son dönemde demokratik eğitim aynı zamanda başka bir kavramla da birlikte anılmaya başlanmıştır: Sürdürülebilirlik. Birleşmiş Milletler, 2005-2015 yıllarını Sürdürülebilir Gelişme İçin Eğitim Dönemi olarak isimlendirmiştir. Okulların ve müfredatların sürdürülebilir gelişmenin prensiplerini ve ruhunu temel almaları esas alınmaktadır. Okullar geleceğe hazırlık yaptıklarından, öğrencilerin sürdürülebilir okullar yaratmanın her aşamasında faaliyet göstermeleri gerekmektedir (*UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2015*; aktaran: Loflin, 2006). Smith ve Burton, sürdürülebilir bir dünyanın ancak demokratik okullarla yaratılabileceğini ifade etmektedir (Smith ve Burton, 2006, 5.2.2008). 20. yüzyılda savaşlar sebebiyle 142 milyon kişi hayatını kaybetmiştir. Sürdürülebilirlik için eğitimin en önemli hedefi, bu savaşlara sebep olan agresif tavrın önüne geçilmesidir. Agresif tavrın temelinde ise, Maslow’un ifade ettiği gibi kişinin tanınma ve diğerleri tarafından takdir edilme ihtiyacı yatmaktadır. Bu ihtiyaç giderilmediğinde kişi agresiflik göstermektedir. Demokratik okullar, çocukların kendi potansiyellerini keşfetmelerini vurgulamaları, yetişkinlerle çocukları biraraya getirmeleri, her

çocuğun eşsiz-benzersiz olduğu gerçeğini kabul etmeleri, çocuklara gelişmek için alan yaratmaları, her çocuğun kendi özgün özelliğini tanımaları ve takdir etmeleri ve tüm bu faktörleri toplumun dikkatine sunmaları ve toplumun bu faktörler çerçevesinde hareket etmeleri sebebiyle kişilerde agresifliğin oluşmasının önüne geçebilmektedirler (Hecht, 2006).

Burada kişiyi, dikkat gerektiren bir başka tehlike beklemektedir. Demokratik okullarla yeni tanışan birçok kişi, çocuklarının özgünlüğüne önem veren bir eğitim sistemiyle karşılaşmanın heyecanını duysalar da; kısa süre sonra (bu heyecan yatıştıktan sonra) bir çocuğun ihtiyaçlarını anlamak ve algılamak için birçok farklı yöntem olduğunu farkederek. Dolayısıyla A.S.Neill, Dewey, Gatto, Greenberg, Korczak, Hecht, Mintz gibi düşünürlerin sistemlerini sorgulamadan kabul etmeye çalışmak, en az geleneksel okul sistemlerine inanmak kadar dogmatik ve katı sistemler/sonuçlar doğurabilir. Her ne kadar demokratik eğitimin de içinde bulunduğu alternatif eğitim yaklaşımları bir cevap gibi görünse de; bir başka boyutta bunlar yine de birer sistemdir. Daha evvel de belirtildiği üzere, gerçek anlamda çocukları besleyen gerçek bir demokratik alternatif yaratılmak isteniyorsa, sistemlerin arkasındaki ve insanların içindeki değerlerin, felsefelerin ve inançların bilincine varılması ve her toplumun kendi değerleri, felsefeleri ve inançları doğrultusunda kendi demokratik okul modellerini hazırlamaları gerekir. Bunun sonucunda da bir sistemin “en iyi” olduğunu savunmak yerine, birçok farklı sistemin, birçok farklı kişi veya toplumun cevap olduğunu algılamak mümkün olabilir (K. Ronald (1997), p. X, aktaran: Martin, 12.12.2007)

2.3 DEMOKRATİK EĞİTİMİN HEDEFLERİ

Demokratik eğitim iki temel kavramı hedef almaktadır (IDE,, 5.4.2006).

Saygı İçin Eğitim-Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi’nde tanımlandığı şekilde insana saygı için eğitimi temel alan bir eğitsel altyapı oluşturmak.

Bağımsızlık İçin Eğitim – Öğrencilerin koydukları hedeflere ulaşmalarını sağlayacak araçları yaratmaları ve edinmeleri konusunda öğrencilerine yardımcı olmak.

Demokratik okul, insana saygı için eğitimin başlayabilmesinin öncelikle mutlak suretle okulda insan haklarının net bir şekilde ortaya konmasının ve kabul edilmesinin vazgeçilmez bir koşul olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim 3 çemberde gelişir:

- Benim haklarım, bizim haklarımız,
- Diğerlerinin ve farklı olanların hakları,
- Tüm insanlığın hakları.

Eski okulda da insan hakları önemli bir yer tutar. Ancak eski okulda aslanan öğrencilere insana saygı hakkında eğitim vermektir; eski okul, okul sistemini veya öğretmenlerin davranışlarını bu paralelde değiştirmeyi gerekli görmez. Mosher (1994), bu durumu "Öğrencilere demokrasi öğretilmektedir ama öğrencilerin demokrasiyi pratik etmelerine izin verilmemektedir. Çoğu Amerikan okulları iyi diktatörlüklerdir" (aktaran: Kira, 1999,s.3) sözleriyle ifade etmektedir.

Eski okul bağımsızlık için eğitim tanımını "toplumun veya başkalarının koydukları hedeflere ulaşmalarını sağlayacak bilgileri edinmeleri ve araçları yaratmaları ve edinmeleri konusunda öğrencilerine yardımcı olmak" şeklinde ifade etmektedir. Demokratik okul, eski okulun bu tanımındaki bilgi bölümünü tanımına almamaktadır; çünkü demokratik okula göre spesifik bilgi kısıntıları geçicidir ve zaman içerisinde önemini yitirir. Ancak öğrenme sürecinde öğrencinin geliştirilmesi amacıyla desteklenen duygusal zeka kişiyi zaman ve mekanın ötesine taşır ve ilerleyen dönemlerde gerekli uyarlamaları yapmasını sağlayarak hedeflerine ulaşması konusunda yardımcı olur. Araçlardan kastedilen de öğrencilerin hedeflerini saptamaları ve bunlara ulaşmaları için gereken duygusal zekanın güçlendirilmesidir. Yetişkinin buradaki rolü, hedeflere ulaşmaktaki araçları yaratmaları ve edinmeleri konusunda öğrencilere yardımcı olarak öğrencinin özgüvenini arttırmak ve öğretmenlere veya diğer yetişkinlere bağımlılıklarını ortadan kaldırmak, onları özgür kılmaktır. Öğretmenin klasik bilgi transferi görevi, günümüz ihtiyaçları içerisinde geçerliliğini yitirmiştir. Bu durumda öğretmen sürekli olarak kendisine şu kritik soruyu sormak durumundadır: "bugün öğrencilerimin bağımsızlığını güçlendirmeye çalışıyor muyum?". Öğrenci de benzer şekilde kendine şu soruyu

sormak durumundadır: “bugün d ne göre daha bağımsız bir insan mıyım?” (Hecht, 1999, s.5-8).

Tüm bu tanımlamaların yanısıra, Greenberg demokratik okulların tanımlamasında kullanılan 5 mitin olduğuna, ancak bunların son derece yanlış olduğuna ve demokratik okul algısını son derece yanlış yerlere taşıdığına dikkat çeker (Greenberg, 1992, s.150-157):

- Demokratik okulda herkes karar alma sürecine katılır: Bu son derece yanlış bir algıdır,    nk  demokratik okullar genel katılımıla değil, genel oy kullanma hakkıyla yönetilirler.  nemli olan seçim hakkının olmasıdır. Kendisine tanınan bu hakkı kullanmak ya da kullanmamakta  ğrenci serbesttir; mutlaka katılım ger ekle irecek diye bir kural yoktur.
- Gerçek demokratik okullarda, herkes günlük işlerden payına d  eni gerçekleştirir: Bir evvelki maddede olduğu gibi, herkese eşit i  verilmez; herkes yapılacak i lerle ilgili eşit imkanlara sahiptir. Cinsiyet, ırk, ya  veya diğer özellikler i lerin dağılımında etken değildir. İ in gerektirdiği nitelikler tanımlanır. Bu nitelikleri yerine getiren herkes içi talep edebilir. Kimseyi de istemedikleri bir işi yapmaya zorlamak mümkün değildir.
- Gerçek demokratik okulda herkese eşit davranılır, herkes kendini eşit hisseder: Özgüven, korku, yetersizlik hissi çocukları demokratik okulda farklı konumlara oturtur. Bazısı daha  ne çıkarken, bazısı daha geri pl nda kalır. Okulda amaç, çocuğa herhangi bir meyil veya önyargı olmadan yakla ılmasıdır. Demokratik okullarda çocuklar arasında  zg ven, korku, yetersizlik hissi gibi özelliklerden doğan farklılaşmaya müdahale edilmemektedir.
- Demokratik okulda kararlar oybirliğiyle alınır. Tersine, demokrasinin işareti, tam da oybirliğinin yokluğudur. Oybirliği nadir ve kısa ömürlüdür. Tekrarlanan bir oybirliği aslında güçlü toplumsal baskının göstergesidir.
- Demokratik okulda herkes okulun prensiplerini ve haklarını korumaya adanmışlık içerisindedir. Her yerde olduğu gibi, demokratik okullarda da bir grup okulun prensiplerini ve haklarını korumaya kendini adanmıştır, ancak hiçbir zaman bir grubun üyelerinin tamamının böyle bir adanmışlık

içerisinde olacağını iddia etmek mümkün değildir. Bu durum demokratik okul için de geçerlidir.

2.4 DEMOKRATİK EĞİTİM VE OKULDA DEMOKRASİ/DEMOKRASİ İÇİN EĞİTİM

Demokratik eğitim, okulda demokrasi, demokrasi için eğitim ve demokrasi eğitimi gibi kavramların temelindeki ortak bir düşünce yatmaktadır: demokratik bir topluma ulaşmak.

Benzer kavramlar olmakla beraber demokratik eğitimle çok önemli farklar içeren bu kavramlardan, okulda demokrasi, okulun bazı süreçlerinde demokratik uygulamaların gündeme alınmasına ve buradaki bazı süreçlerin kişinin gelecekte demokratik bir vatandaş olmasını sağladığına inanıldığına işaret eder. Demokrasi için eğitimse, kişilerin demokratik birer vatandaş olabilmeleri için okulda almaları gereken eğitim şeklini ifade etmektedir.

Okulda demokrasi/demokrasi için eğitim ile demokratik okulun en önemli ayrımı bu noktada başlar. Demokratik okul için, demokratik bir topluma ulaşma hedefi süreçlerin doğal bir sonucudur. Demokratik okulun çıkış noktası okul hayatında özgürlük vererek çocuğu mutlu kılmak ve okulda özgürlük vererek demokrasiyi kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamaktır. Böylelikle bugünün özgür, mutlu ve demokratik çocuğu otomatik olarak yarının özgür, mutlu, demokratik ve politik olarak aktif vatandaşı haline gelecektir. Aynı sebep-sonuç ilişkisi okulda demokraside/demokrasi için eğitimde de mevcuttur. Ancak burada süreç tersine çalışır. Okulda demokrasi/demokrasi için eğitim, demokrasilerin öğrencilerin vatandaşlığa hazırlanmaları için okullara ihtiyaç duyduklarını ifade eder (Gutmann, 1999, s.94). Okulda demokrasi/demokrasi için eğitimin çıkış noktası, demokratik bir topluma ulaşmak, bunun için gerekli demokratik ve politik olarak vatandaşları yetiştirmektir. Dolayısıyla çıkış noktası, demokratik okulda olduğu gibi çocuk, çocuğun ihtiyaçları, çocuğun mutluluğu ve çocuğun özgürlüğü değil; toplum ve toplumun ihtiyaçlarıdır. Toplumun ihtiyaçlarının karşılanması içinse, çocukların demokrasiyi öğrenmeleri gerekir. Bunun için ise ortaya okulda demokrasi/demokrasi

için eğitim kavramı atılır. Dolayısıyla, eğitimde demokrasi ulaşılabilecek bir amaç değil, toplumun ihtiyaçlarına ulaşılması için bir araçtır (Kelly, 1995, s.113).

Demokratik okul otonomiye öğrencinin ellerine bırakır. Öğrenci kendi geleceğine dair kararlarla ilgili bireysel otonomiye sahiptir. Okulda demokrasi/demokrasi için eğitim de, benzer şekilde öğrenciye bireysel otonomi kazandırmak istemektedir ancak okulda demokrasi/demokrasi için eğitim bunun çözümünün öğrencilere okullaşmalarıyla ilgili müdür ve öğretmenlerle eşit kontrol vermek olamayacağını, çünkü öğrencilerin karar alacakları birçok konuyla ilgili yeterliliğe sahip olmadığını ifade etmektedir (Gutmann, 1999, s.88). Bu anlayış demokratik eğitimin yine öğrenci ve öğrenciye inanç kavramlarıyla da çelişmektedir. Ayrıca okulda demokrasi/demokrasi için eğitim kavramının içerisinde çocuk olarak eğitilmenin, yönetilmeyi gerektirdiği kavramı yer almaktadır. “Önce yönetilmeden, yönetemezsin”. Dolayısıyla okulda demokrasi/demokrasi için eğitimin idealinde önce yönetilmek, daha sonra yönetmek yer almaktadır (Gutmann, 1999, s.1).

“Demokratik vatandaşın nasıl yetiştirileceğine etkide bulunacak otoriteye kim sahip olacak?” (Gutmann, 1999, s.1) ve “okullarda demokratik olarak, ne kadar demokrasi arzulanmaktadır?” (Gutmann, 1999, s.93) soruları eğitimde otonominin aslında çocukta olmadığını ve demokratik okulda gördüğümüz şekilde gerçek ve saf bir demokrasiden bahsedilemeyeceğini ortaya koymaktadır.

Okulda demokrasi/demokrasi için eğitim demokrasiye adanmışlığın, demokratik eşitlik kavramına adanmışlığı gerektirdiğini ifade etmektedir. Bu da müfredatın belli bir gruba değil herkese uygun şekilde hazırlanması gerektiğine işaret eder (Kelly, 1995, s.108). Müfredat, bireysel otonominin kazandırılması için de önem arz etmektedir. Ancak bu noktada müfredata yine öğrenci değil, toplumsal çıkarlardan hareketle, öğrenciler için en iyinin ne olduğuna belirleyebilecek yetişkinler karar vermektedir (Kelly, 1995, s.113). Dolayısıyla, otonomi yine çocukta değil, yetişkindedir.

Okulda demokrasi/demokrasi için eğitim, eğitimin en önemli görevinin genç vatandaşları, yetişkinliğe ulaştıklarında üstlenmeleri gereken rollere ve sorumluluklara hazırlamak olduğunu ortaya koymaktadır (Kelly, 1995, s.101). Dolayısıyla okulda demokraside çocuğun demokratik okulda gördüğümüz gibi kendi idealleri doğrultusunda değil, toplumun ihtiyaç duyduğu rollere ve sorumluluklara göre yetiştirilmeleri gerekmektedir. Dolayısıyla öğrencinin kendi istediği mesleği seçmesi söz konusu değildir; toplumun ondan beklediği mesleği ifa etmesi gerekmektedir.

Okulda demokrasi/demokrasi için eğitim, bir bilgi değiş tokuşunun gerçekleşmediği bir ortamda eğitsel bir aktivitenin gerçekleştiğinden söz edilemediğini ifade etmektedir (Kelly, 1995, s.103). Ancak demokratik okulda öğrenme öğrenciye bağlıdır. Öğrenme öğretenele arasındaki bir bilgi değiş tokuşu şeklinde gerçekleşebileceği gibi; hiçbir değiş tokuş olmaksızın, öğrencinin kendi deneyimlemesi sonucunda da gerçekleşebilir.

Okulda demokrasi/demokrasi için eğitim öğretmenin rolünün çözüm oluşturunuculuktan, öğrencilere çözülecek problem oluşturunuculuğa doğru değiştiğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla öğretmenin otoritesi, öğrencilerine ne yapmaları gerektiğini dikte etmek yerine, öğrencilerin kendi mantık zincirlerini kurmaları, kendileri için düşüncelerini sağlamaları ve kendi sonuçlarına ulaşmalarını öğretmek için kullanılacaktır (Kelly, 1995, s.114). Öncelikle bu mantıkta öğretmenin yine bir otorite figürü olarak ortaya çıktığı, öğretmenin demokratik okuldaki gibi rehber rolünü değil, yine öğretici rolünü taşıdığı görülmektedir. Bir diğer boyutunda bu mantıkta, öğrencilerin kendi mantık zincirlerini kuramadıkları, kendileri için düşünemedikleri ve kendi sonuçlarına ulaşmayı bilmedikleri görülmektedir. Halbuki demokratik okulun bu konularda öğrenciye inanılması ve güvenilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Okulda demokrasi her ne kadar öğrenciye inanç kavramını içinde barındırdığını ifade etse de, bu boyutta inanç kavramının demokratik okul olan inançla örtüşmediği görülmektedir.

Dünyada eğitim ve demokrasi kavramlarıyla ilgili en kapsamlı araştırmalardan biri, Farnen ve Meloen'in 1991-1997 yılları arasında, 44 ülkede, yaşları 13 ila 65 arasında değişen (ancak araştırmacılar örnekleme 18 ila 27 arasındaki üniversite öğrencilerinde yoğunlaşma olduğuna dikkat çekmektedirler) 9.713 kişiyle gerçekleştirdikleri çalışmadır (Farnen ve Meloen, 2000, s. 40-56). Çalışma dünyayı 8 bölgeye ayırarak ülkelerdeki demokrasi ve eğitimin durumunu ve bu iki kavramın birbirleriyle ilişkisini incelemektedir.

- Kuzey Amerika Bölgesi- (Kanada, A.B.D.): Eğitim sistemleri tüm azınlıklara hizmet veren gelişmiş demokrasilere sahiptir. Okul sistemleri demokratik süreçleri ve hedefleri destekler niteliktedir.
- Latin Amerika Bölgesi- (Arjantin, Kosta Rika, Şili, Martinik, Kolombiya, Meksika ve Venezuela): Bölgede Arjantin, Kosta Rika, Şili ve Martinik hayli demokratik, daha az otoriter ülkelerdir. Millî hasılanın büyük bir bölümü eğitime harcanmaktadır. Kolombiya, Meksika ve Venezuela elitist, yozlaşmış ve daha az demokratiktir. Sınırlı özgürlüklerden ve sivil haklardan bahsedilebilen bu ülkelerde, okul sistemleri de elitist ve merkezidir ve demokratiklikten uzaktır. Okullar bölge kilisesine bağlıdır.
- Avrupa bölgesi:
 - Batı Avrupa (Kuzey) Bölgesi- (İngiltere, İsveç, Hollanda, Almanya, Finlandiya, Belçika, Avusturya): Bu bölgedeki ülkeler demokratik ve özgürdür. Her biri genel ve sivil eğitime adanmışlıkla bağlıdır. Okur-yazarlık, okullaşma oranları ve yaşam beklentileri yüksektir. Bu ülkeler istikrarlı birer politik rejime sahiptir.
 - Batı Avrupa (Güney) Bölgesi- (İspanya, Fransa, Portekiz, İtalya, Yunanistan): Bu bölgedeki ülkeler demokratiktir ancak demokratik geleneklerin dozu ülkeden ülkeye değişmektedir. Özel elit bir eğitim sistemleri ve sert sınavların yer aldığı resmi klasik bir eğitim sistemiyle okul tabanlı demokrasiyi desteklememektedir.
 - Doğu Avrupa Bölgesi- (Sırbistan, Polonya, Litvanya, Macaristan, Estonya, Hırvatistan): Bazı ülkeleri demokratik ve özgür, bazı ülkeleri özgür ve demokratiklikten uzak bu bölgede, politik

sistemlerle ilgili reformlar yapılırsa da, bu reformlar diğer alanlara yansımamıştır.

- Rusya bölgesi- (Beyaz Rusya, Rusya Federasyonu, Ukrayna,): Bölgedeki ekonomik problemler milliyetçi felsefeye sahip eğitim sistemlerindeki reformların oluşumunu engellemektedir.
- Afrika bölgesi- (Kenya, Nijerya, G.Afrika ve Uganda): İç karışıklıklar ve savunmaya ayrılan bütçeler, eğitim ve ulusal gelişme için ayrılabilen kaynakları yok etmektedir.
- Ortadoğu bölgesi- (Kuveyt ve Türkiye): Bölgedeki ülkeler eğitimden çok savunmaya kaynak ayırmaktadır. Eğitim sistemleri merkezi, kadın aleyhtarı, elitist, demokrasiden uzak ve konformisttir.
- Asya bölgesi
 - Güney Asya- (Hindistan): Eğitim ve savunma harcamaları eşit olan ülkede, eğitim sistemi elitist, Müslümanlara ve kadınlara karşı ayrımcı ve insanlara hizmet etmez niteliktedir.
 - Orta Asya bölgesi- (Çin): Demokratik bir sistemin olmadığı Çin’de, okul sistemi, parti sadakatini sağlama ve ideolojik beyin yıkama için kullanılmaktadır.
 - Doğu Asya bölgesi-(Hong Kong, Filipinler, Japonya, Tayvan): Sözkonusu ülkelerin tamamı eğitime savunmadan daha fazla kaynak aktarmaktadır. Özgürlüklerin de zaman içinde artacağı düşünülmektedir.
- Okyanusya bölgesi- (Avustralya ve Yeni Zelanda): İstikrarlı demokrasilere sahip bu bölgede, çoklu okul tiplerine, farklı ortamlara rastlanır. Eğitime savunmadan çok daha fazla kaynak aktarılır. Okul sistemleri hayli saygındır ve öğrencilere politik eğitim vermek ve onların politik sosyalizasyonu sağlamak boyutunda takdire şayan bir performans sergilemektedir.

2.5 DEMOKRATİK EĞİTİMİN TARİHÇESİ

Demokratik eğitim tarihi, çocukların doğuştan meraklı olduğunu ve çocukların aslında bilmeleri gereken herşeyi içlerinde barındırdıklarını söyleyen Aristo'ya kadar dayandırılır. J.J. Rousseau ise, bugünün öğrenme ve öğretme ile ilgili alternatif modellerinin kaynağını oluşturan eğitimin doğal felsefesini oluşturan kişi olmuştur. Onu takiben Rousseau'nun söylemlerini geliştirerek Pestalozzi Prusya'da, Froebel ise Almanya'da uygulamaya koymuşlardır (Mercogliano, 2006, s.20). 1830'larda Bronson Alcott, öğrenci haklarını temel alan deneysel bir küçük okul kurmuştur (Mintz, 2003, s.75). Tolstoy benzer bir şekilde 1860'larda Rusya'da, Ferrer ise 1900'lerde İspanya'da özgür okullar kurmuşlardır (Mercogliano, 2006, s.20). Bu okullar 20. yüzyılda demokratik okulların temelini oluşturmuşlardır.

20. yüzyıla gelindiğinde ise, gelişmeler 3 dalga halinde kendini göstermiştir. (Hecht, 2003). En son dalga olan üçüncü dalgada demokratik eğitime ulaşılmıştır (Hecht ve Ram, s.1-4, 29.1.2008):

Birinci dalga, 1920-1930'larda, temelini Rousseau and Pestalozzi'nin teorilerinden alan ve özellikle John Dewey'in yazılarında detaylarıyla işlenen “yeni eğitim” veya “ilerlemeci eğitim” olarak gerçekleşmiştir. Bu dönemde, demokrasi ve özgürlüğün eğitim için temel olduğu, bilginin mutlak olmadığı ve kişisel olduğu kavramları gündeme gelmiştir. Dewey'i takiben, 1919'da etkisini özellikle Avrupa'daki ve A.B.D'deki okulöncesi eğitimde ve ilkokullarda gösteren, İlerlemeci Eğitim Derneği kurulmuştur. İngiltere'de A.S.Neill tarafından kurulan Summerhill birinci dalga okullarına önemli bir örnektir.

1960'larda, özellikle Vietnam Savaşı, üniversite kampüslerinde öğrencilerin politik başkaldırılarına ve toplumsal kargaşaya sebep olmuş, insan hakları hareketleri bu dönemde önem kazanmaya başlamıştır. Bu hareketler, 1960-1970'lerde ilerlemeci eğitimin ikinci dalgası olan ve okulların “açık eğitim” ve “özgür eğitim” gibi farklı isimlerle de anıldığı dönemi başlatmıştır. Pek çok alternatif okul, eğitim sistemindeki katılıktan rahatsızlık duyan ve kişiler arası ilişkilerde yabancılaşma duygusu yaşayan toplum kesimleri tarafından genellikle büyük şehirlerde

kurulmuştur (Aydın, 2006, s.35). Özellikle A.B.D.’de binlerce öğrenci ve eğitimci, bu dönemde özgürlük ve eğitimde demokrasi kavramını araştırırken, A.S.Neill’in 1960’da basılan, eğitsel özgürlük manifestosu olan ve kısa sürede John Holt, Paul Goodman, George Dennison, Jonathan Kozol, Herbert Kohl gibi eğitimci/düşünüre ilham olan *Summerhill: A Radical Approach to Childrearing* kitabını keşfetmişlerdir.

Bu dönemde, öğrenmede yetişkinlerin müdahalesine ihtiyaç duyulmadığı, büyümenin doğanın bir parçası olan bir süreç olarak görüldüğü ve kişiyi toplum baskılarından kurtarmanın hedeflendiği özgür okul ideolojisi, bu ideolojinin savunucularının radikaller olarak görülmelerine ve toplumun dışına itilmelerine sebep olmuştur. Bu dönemde kurulan okullardan biri -Massachusetts’teki Sudbury Valley School - demokratik eğitim yaklaşımının mevcut okul sistemine kıyasla, demokrasiye dair Amerikan ilkelerini daha kapsamlı şekilde içinde barındırdığını iddia eden, içinde “Demokratik okullara ihtiyaç vardır, çünkü geleneksel okullar Amerikan Devrimi’ne ihanet etmektedirler.” gibi iddiaları barındıran bir seri yazı yayınlamaya başlamıştır. Diğer birçok özgür okul, tutucu kesimin politik ve eğitim alanındaki karşı hareketleri sonucu 1970’lerin ortalarında kaybolmaya başlasalar da – Mintz zaten bir özgür okulun ortalama yaşam süresinin 18 ay olduğunu ifade etmektedir (Mintz, 2003, s.84)- Massachusetts’teki Sudbury Valley School varlığını bugüne kadar sürdürmeyi başarmıştır. Diğer özgür okulların fikirleri diğer alternatif okullarda ve yeni yeni artış göstermeye başlayan ev okullarında dolaşmaya devam etmiştir. Bir süre sonra özgür okullarda tekrar diriliş başlamıştır.

1980’lerden sonra, ilerlemeci eğitimin daha evvelki dalgalarında bu kadar güçlü bir şekilde kendilerini hissettirmeyen, işgücü piyasasındaki değişimler, çocuk hakları konusundaki devrimler, bilgi ve teknoloji devrimleri, mutlak gerçeklerin kaybolması, çevresel problemlerle ilgili artan bilinç, özelleştirme süreçleri, nüfusun çok kültürlü bir hal alması gibi sosyal gelişmeler kendilerini göstermeye başlamıştır. Giderek demokratikleşen dünyada okullar, yine de henüz demokratik süreçleri içlerine alamamışlardır. Bu sebeple de okulla gerçek dünya arasındaki yabancılaşma aşılamamıştır. Bu durum ilerlemeci eğitimin farklı bir şekilde kendini adapte

etmesini gerektirmiştir. Bu gelişmeler, demokratik prosedürlere dayalı bir toplumu yaratacak olan, 1990’larda başlayan ve günümüzde hala etkin olan üçüncü dalga, demokratik okulun ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Hecht, 2003). Özgür okulları takiben ortaya çıkan demokratik okullar da aynı zamanda özgür okullar kapsamında yer almaktadır (Galley, 2004, s.29-30)³.

Hecht (2006), eğitim alanında ikinci dalgadan üçüncü dalgaya geçişi toplumsal gelişim ve demokratik okullar açısından son derece kritik bulurken, bu iki dalganın farklarını şu şekilde ortaya koymaktadır:

Tablo 1

Eğitim Alanında 2. Dalga ve 3. Dalga Karşılaştırması

İkinci Dalga	Üçüncü Dalga
Özgür/açık eğitimle ilgili fikirler geleneksel eğitimin gözden çıkarılmasıyla oluşturulur.	“Demokratik toplum için uygun eğitim nedir?” sorusu çevresinde teorik ve bağımsız bilgi tabanı yaratılarak oluşturulur.
Eğitim bireyle ilgilidir- pedagojik alanda çalışır-	Eğitim okul bahçesinin ötesindeki toplumla ve insan haklarıyla ilgilidir –sosyal alanda çalışır-
Ulusal aktivitelere odaklanılır	IDEC gibi uluslararası aktivitelere daha çok odaklanılır
Bir baskın kültür – Summerhill modeli veya hippie kültürü gibi- mevcuttur	Değişik olan güzeldir mantığı vardır, farklı eğitsel modeller uygulanır
Eğitim “gerçek” olanın keşfedilmesidir. Temelinde “özgürlüğün kaynağında çocukların kendileri için neyin en iyi olduğunu bildikleri” düşüncesi vardır.	Şüpheli eğitim ve “kendi hatalarından öğrenme hakkı önemlidir” düşüncesi hakimdir. Özgürlüğün kaynağında kişinin birşeyleri “bilmemesinin” farkındalığı ve seçenekler kavramları yer alır.
Kendini üstün gören eğitim düşüncesi hakimdir.	Eleştiriye açık eğitim, okulların kendilerini toplum içinde açıkça eleştirmeleri, özeleştiri ve diğer kişilerin eleştirileri teşvik edilmeden gelişme sağlanamaz düşüncesi kabul görür.
Çocuk ve özgürlük merkezli eğitim düşüncesi hakimdir.	Yaşamboyu öğrenmeyi vurgulayan insan ve iletişim merkezli eğitim düşüncesi hakimdir.
Kurumlar düşman olarak görülür—sonucunda özel ve bağımsız okullar kurulur	İnsan haklarını geliştirme için kurumlarla iletişimde olunması, okulun toplumun/ ülkenin bir parçası olması esastır.
Akademi (akademik kariyer) düşman olarak görülür.	Akademik öğretmenin gelişimi ve nitelikleriyle ilgili programlar ortaya çıkar
Az sayıda kişiyi bilgilendiren sezgisel bilgi kabul görür.	Çok sayıda insana erişen yapısal bilgi kabul görür.

³ Sayıları çok az da olsa, literatürde her demokratik okulun özgür okul olmadığını söyleyenler de bulunmaktadır. Hern, tüm özgür okulların demokratik olmaya çalıştıklarını, ancak tüm demokratik okulların özgür olmadığını ifade eden ender kişilerdendir (Hern, 2003, s.171).

Kaynak: Hecht, Y. (2006). Democratic Education – Roots, Present, Different Directions Democratic Education: A New Vision of Education for a Sustainable World. 14. Yıllık Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı Bildirileri Sidney, Avustralya. (5.2.2008).

Bu dönemi takiben, dünyada demokratik eğitimin bilinirliğini arttırmak ve yaygınlaştırmak amacıyla düzenlenen faaliyetler hız kazanmıştır. 1989'da A.B.D.'de alternatif eğitime kaynak niteliğinde bir organizasyon olan AERO kurulmuştur. 1993'te 1. Yıllık Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı gerçekleştirilmiş; bu yıldan itibaren de her yıl yenisi farklı bir ülkede düzenlenmektedir. Bunu takip eden süreçte 30'un üzerinde Sudbury okulunun kuruluşu gerçekleştirilmiştir. 2003 yılından beri AERO da her yıl, alternatif eğitim ve demokratik eğitimle ilgili konferanslar düzenlemeye başlamıştır (Miller, 2007). Demokratik eğitimle ilgili her ülke bu konuda örgütlenmekte, her ülke demokratik okulla ilgili kendi yerel organizasyonunu kurmaktadır (IDEN, 7.2.2008).

2.6 DEMOKRATİK OKUL ÖRGÜTLERİ

Dünyada demokratik okulların bir ülkedeki veya ülkelerarası çalışmalarını desteklemek, okullar arası işbirliğini oluşturmak ve güçlendirmek, demokratik eğitimle ilgili bir bilgi ve kaynak havuzu oluşturmak, eğitimler vermek, bilinirliği arttırmak, konferans, sempozyum gibi etkinlikleri düzenlemek amacıyla muhtelif ülkelerde demokratik okul örgütleri oluşturulmuştur. Bu örgütler şu şekilde sıralanabilir:

IDEN- International Democratic Education Network- Uluslararası Demokratik Eğitim Ağı: Çocuklara saygı ve güven; yetişkin ve çocukların eşit statüleri, paylaşılan sorumluluk, faaliyetlerle ilgili seçim özgürlüğü, okulun demokratik olarak çocuklar ve yetişkinlerle beraber yönetilmesi ilkelerini benimsemiş dünya yüzeyindeki muhtelif okullardan, örgütlerden ve bireylerden oluşan bir ağıdır. Üyelerini yine kendileri seçerler. Veri tabanlarında üyeleriyle ilgili minimum düzende bilgi yer alır. Genelde IDEC'lerle (Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı) ilgili bilgi veren gazeteler çıkarırlar. Örgüt aynı zamanda demokratik

eğitimle ilgili düzenlenen konferanslarla ilgili duyurular yapmak, konuyla ilgilenen kişi veya kurumlara yardımcı olmak için muhtelif ülkelerde bağlantı kurulacak temsilciler oluşturmuştur (IDEN, 10.2.2008).

AERO-Alternative Education Resource Organization- Alternatif Eğitim Kaynak Organizasyonu: Jerry Mintz tarafından kurulmuş, alternatif ve demokratik eğitimle ilgili dergiler çıkaran, konferanslar düzenleyen, eğitimler veren ve bilgi ve kaynak sağlayan, konuyla ilgili kaynakların temin edilebileceği en geniş ve tanınmış portaldır (AERO, 7.2.2008).

ANEN- National Association for New Education- Ulusal Yeni Eğitim Derneği: Fransa'daki demokratik eğitimi temel almış alternatif eğitim organizasyonudur (IDEN, 10.2.2008).

Brazilian Association for Knowledge Management (SBGC): Brezilya Bilgi Yönetimi Derneği - Brezilya'da iş dünyasında, devlette ve sivil toplumda bilgi yönetimiyle ilgili kavramları benimsetmeyi hedef almış bir örgüttür (IDEN, 10.2.2008).

Building Bridges Project- Köprüler Kurma Projesi: Alman, Polonyalı, Arap ve Yahudi öğretmenlerin ve gençlerin biraraya gelerek nefret, korku ve yabancılaşma gibi duyguları bertaraf etmeye çalıştıkları, klişelere karşı çıkan bir organizasyondur (IDEN, 10.2.2008).

Bundesverband Freier Alternativschulen (BFAS) - National Association of Free Alternative Schools- Ulusal Özgür Alternatif Okullar Derneği: Alman özgür okullarının iletişimini ve dayanışmasını arttırmak ve yıllık toplantılar düzenlemek için 1978 yılında kurulmuş, 84 okulun, 14 inisiyatifin ve 5.000 öğrencinin dâhil olduğu, her yıl bir veya iki kere ulusal toplantılar düzenleyen, kurdukları alternatif okulda demokratik ve çocuk odaklı eğitimin benimsenmesi için Alman Federal Anayasa Mahkemesi'nin ve eyalet otoritelerinin gözünde tanınırlık sağlamaya çalışan bir platformdur (Bundesverband Freier Alternativschulen, 7.2.2008).

CWC – the Concerned for Working Children – Çalışan Çocuklar İçin Endişelenenler: Hindistan’da çocuk haklarını, çocuklara uygun eğitim programları uygulanmasını benimseyen, çocuk hakları konusunda çalışmalar yapan ve 14.000 çocuğa hizmet veren örgüttür. Hindistan’da çalışan çocuk nüfusu yüksek olduğundan, bu konuyla ilgili de önemli çalışmalar yapmaktadır (the Concerned for Working Children, 7.2.2008).

DISKO Demokrati i skolan (Democracy in school) – Okulda Demokrasi: Finlandiya’da demokratik okul yaratmak için gerekli araçları ve metodları üretmeyi hedeflemiş 3 yıllık bir programdır. Bu araçlar özellikle 7 ilkokul ve ortaokulla yoğun çalışmalar sonucu geliştirilmektedir. Ek bilgiye www.skoldemokrati.fi web adresinden ulaşılabilir (IDEN, 10.2.2008).

Dutch Janusz Korczak Association – Hollandalı Janusz Korczak Derneği: Janusz Korczak’ın geliştirdiği çocuğun nasıl sevilmesi gerektiğine dair söylemlerini ve demokratik eğitimi yaygınlaştırmayı hedefleyen, ilköğretim ve yükseköğretim konusunda projeler düzenleyen örgüttür (Janusz Korczak Stichting, 7.2.2008).

ESSA (English Secondary Students' Association) – İngiliz Ortaokul Öğrencileri Derneği: ESSA, yerel, ulusal ve uluslararası seviyede öğrencilerin yetkelendirilmeleri ve karar alma mekanizmalarına katılmaları konusunda İngiltere’de çalışmalar yürüten, öğrencilerin görüşlerini yerel ve ulusal politikacılara ulaştırmak için diğer kurumlarla çalışan ve 1.000’in üzerinde öğrenciye hizmet veren örgüttür (IDEN, 10.2.2008). Örgüt, yaşları 11 ila 19 arasında değişen öğrenciler tarafından yönetilir. İngiltere’de öğrencilerin temsilcileri olarak faaliyet göstermeyi, öğrencilere karar verme aşamalarında destek, eğitim ve tavsiye vermeyi hedefler. Öğrenciler tarafından idare edilen OBESSU aracılığıyla Avrupa’daki diğer öğrencilerle yakın çalışmalar içerisinde (ESSA, 7.2.2008).

Fertile Grounds Project: Verimli Topraklar Projesi: Okullarda ve okul dışındaki ortamlarda sürdürülebilir, bağımsız ve birbirine destek gençlik grupları oluşturmak

için çalışan bir gruptur. The Fertile Grounds Project, New York'ta gençlere eğitimleri konusunda yetkelendirilmeleri için gerekli alanı, araçları ve desteği sağlar (the Fertile Grounds Project, 7.2.2008).

Iederwisj: Hollanda'da 2 okula ve 250 öğrenciye hizmet veren örgüttür. Öğrencilerine neyi önemli bulurlarsa, ne zaman canları isterse öğrenebileceklerini vurgulayarak kendilerine güvenmelerini, böylelikle haklarını kullanabileceklerini öğretmeyi hedefler (Iederwisj Nederland, 7.2.2008).

IDE- Institute for Democratic Education – Demokratik Eğitim Enstitüsü: İsrail Millî Eğitim Bakanlığı'yla İsrailli okulların demokratikleştirilmeleri konusunda çalışan ve demokratik eğitimin prensiplerini yaygınlaştırmak için uzman danışmanlar yetiştiren, bu bağlamda tüm dünyaya hizmet veren kuruluştur (IDE, 7.2.2008).

Kraetzae- Almanya'da 20 genç tarafından oluşturulan, çocukların eşit haklara ve oy kullanma haklarına sahip olmaları, zorunlu değil, özgür eğitimin kabul görmesi için çalışan ve uluslararası ziyaretler yapan Berlin'de kurulu bir kuruluştur. En önemli gündem konularından biri, çocuklara oy kullanma hakkı tanınmasını, yaş ayrımının ortadan kalkmasını sağlamaktır (Kraetzae, 7.2.2008).

Libertarian Education: İngiltere'de 30 yılın üzerinde bir süredir, toplumun üyelerini eğitime şeklini inceleyen, otoriter olmayan ve kurumsallaşmamış, okul dışı eğitim için mücadele eden, var olan alternatif eğitim projeleri konusunda bilgilendirmeler yapan, küçük, bağımsız bir yayınevidir (Libertarian Education, 7.2.2008).

NCACS (National Coalition of Alternative and Community Schools) – Ulusal Alternatif ve Halk Okulları Komisyonu: 1978'de Kuzey Amerika'da kurulmuş, insana ve doğaya zulmü bertaraf etmeye kendini adanmış öğrencilerin ve öğrenen toplumların halk hareketini birleştirmeyi ve örgütlemeyi hedefleyen ve 15.000 öğrenciye ulaşan, kar amacı gütmeyen bir örgüttür. NCACS, ev eğitimini, bağımsız alternatif okulları ve programları, resmi alternatif okulları ve programları, alternatif üniversiteleri, deneysel ve macera yönlü programları, öğrenme merkezlerini ve

seyahat eden okulları, bireyleri ve yaşam boyu öğrencileri, kültür merkezlerini, alternatif eğitim konulu yayımcıları ve araştırmacıları temsil eder. Her yıl, konuyla ilgili yıllık konferanslar düzenleyen örgütün bu seneki otuzuncu konferansının konusu “Batı Sınırı ve Sürdürebilirlik”tir (National Coalition of Alternative and Community Schools, 7.2.2008).

Netzwerk : Avusturya’da veli inisiyatifiyle oluşmuş, 25 okulda 630 öğrenciye hizmet veren, özyönetimli öğrenmeye kendini adanmış okullardan kurulmuş bir ağıdır (Netzwerk, 7.2.2008).

OBESSU (Organising Bureau of European School Student Unions) – Avrupa Okulları Öğrenci Sendikaları Organizasyon Bürosu: 1975’te İrlanda’da kurulmuş; Avrupa’nın her ülkesinden 25 ulusal öğrenci sendikasının katıldığı tek organizasyondur. Avrupa’daki öğrenci hakları üzerine çalışmaktadır. Tüm üyeleri bağımsız, ulusal demokratik okul öğrenci organizasyonlarıdır (Organising Bureau of European School Student Unions 7.2.2008).

Phoenix Education Trust – Phoenix Eğitim Vakfı: İngiltere’de demokratik eğitimi yaygınlaştırmayı ve öğrencilerin sesini duyurmayı hedefleyen gruptur. 2001’de Lord Young of Dartington tarafından kurulan vakıf, eğitimde karar alma süreçlerinde gençlerin aktif rol alımlarına dikkat çekmeyi hedeflemektedir. Demokratik eğitimin faydalarıyla ilgili örnekler toplayan vakıf, konuyla ilgili karar alıcıları, çocukları, velileri ve öğretmenleri, okul içinde ve dışında demokratik prensipleri kullanmanın avantajları konusunda eğitmeyi hedeflemektedir. Vakıf, bununla ilgili seminerler, konferanslar ve kaynak toplama aktiviteleri düzenlemektedir (Phoenix Education Trust, 7.2.2008).

Planned Environment Therapy Trust Archive and Study Centre (PETT) – Plânlı Çevre Terapi Vakfı, Arşivi ve Çalışma Merkezi: İngiltere’de ilerlemeci, alternatif ve demokratik eğitimle ilgili kaynakların, arşivlerin yer aldığı, aynı zamanda konferans ve toplantıların düzenlendiği çalışma merkezidir. 1966 yılında duygusal ve psikolojik bozuklukların tedavisi için kurulan vakfın, 1989 yılında arşiv ve çalışma

merkezi devreye girmiştir. Arşivde 200'ün üzerinde koleksiyon, kütüphanede 7000'in üzerinde kitap bulunmaktadır (PETT, 7.2.2008).

Politeia Democratic Education (önceki adıyla IDEB)- Politeia Demokratik Eğitim: Brezilya'da eğitim aracılığıyla demokrasiyi hayatında farklı boyutlarında yaygınlaştırmayı hedefleyen eğitimcilerden, araştırmacılardan ve eylemcilerden oluşan 2006 yılında kurulmuş bir örgüttür. Bunu sağlayabilmek için Politeia demokratik eğitimle ilgili araştırma, gelişme ve yaygınlaştırma çalışmalarına ağırlık vermiştir (Politeia Democratic Education, 7.2.2008).

Room 13 Studio Network: 1994'te İskoçya'da kurulmuş okulun felsefi temelleri 1970'lerdeki Edinburgh Sanat Okulu'nda atılmıştır. Genç sanatçıların, profesyonel sanatçı ve müzisyenlerin yanında eğitim aldıkları, her türlü fikrin tartışıldığı okuldur. Room 13'ün her bir stüdyosu öğrenciler tarafından organize edilir ve yönetilir (Room 13 Studio Network, 7.2.2008).

Tologo Verlag: Leipzig'de ev okulları, okulsuzlaşma, alternatif eğitim, özgür, özyönetimli gelişim ve özgür demokratik eğitimle ilgili literatür üzerine uzmanlaşmış yayınevidir. "Doğal Öğrenme" isimli dergiyi çıkarmaktadır (Tologo Verlag, 7.2.2008).

IDEC- International Democratic Education Conference- Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı- Demokratik okullarla ilgili en geniş çaplı çalışmadır. Bir örgütün değil, konferansın adı olmasına rağmen, dünya literatüründe IDEC'ten konferansı düzenleyen örgüt gibi bahsedildiği görülebilir. Bu yanlış anlaşılmaya rağmen, örgüt olarak IDEN'in listesine girmesi ve muhtelif eğitimcilerin IDEC'e bir örgütmüşcesine atıfta bulunması sebepleriyle bu listeye konulmuştur. 1993'ten beri, her seferinde gönüllü olan başka bir ülkede olmak kaydıyla uluslararası düzeyde düzenlenen bir konferanstır. Konferans son yıllarda, birçok ülkeden 300'ün üzerinde katılımcıyı ağırlamaktadır. Konferansın amacıyla ilgili farklı görüşler vardır. Bazıları problemlerin tartışıldığı bir imkan olarak görürken, bazıları da demokratik eğitimin yaygınlaştırılması için bir imkan olarak görmektedir (IDEC, 7.2.2008).

2.7 DÜNYADAKİ DEMOKRATİK OKULLAR

1990'lı yıllarda tüm dünyada önem kazanmaya başlayan demokratik okullar, 2008 yılı itibarıyla 29 ülkede faaliyet gösterir duruma gelmişlerdir. Sayıları 208'ü bulan demokratik okullar, 15.000'in üzerinde öğrenciye hizmet vermektedir⁴.

2.7.1. A.B.D.

A.B.D., demokratik okulların en yaygın olduğu ve kabul gördüğü ülkedir. Education Revolution web sitesine göre şu anda – kendilerine bildirilmiş- 85 demokratik okul bulunmaktadır ve bunları sayıları her geçen gün artmaktadır (AERO, 11.2.2008). Listesi EK-1 de verilen okullardan, bu bölümde A.B.D.'deki demokratik eğitim tarihine önemli katkılarda bulunan 3 demokratik okul ile ve bu araştırma sırasında demokratik eğitim konusunda önemli kavramsal destek veren 1 demokratik okul tanıtılacaktır.

2.7.1.1. Sudbury Valley School: Günümüzde okul öncesinden lise dönemine kadar eğitim veren (Şahin ve Turan, 2004, s.8) okul, 1967 yılında çocukları için tüm ülkede uygun bir okul arayan ancak bu konuda başarısız olan David, Hanna Greenberg, Mimsy Sadofsky ve bir grup veli tarafından 1968 yılında kurulmuştur (the Sudbury Valley School Press, 1992, s.1). Bağımsızlık ve lider yaratma, okul hayatında aktif olma, öğrenme, özgüven, okul yönetimi ve okul toplantıları, okula kabul, mezuniyet (SVS, 11.2.2008) gibi konularda kendine özgü bir yöntem izleyen Sudbury Valley School bugün bir çok ülkedeki bir çok okula da model ve ilham kaynağı olmuştur. Okul, Massachusetts Bağımsız Okul Derneği ve New England Okullar Derneği'nden akreditasyon almıştır. Günümüzde Sudbury Valley Okulları ABD, Almanya, Avustralya, Avusturya, Belçika, Brezilya, Kanada, Kolombiya, Kosta Rika, Danimarka, Ekvator, Filistin, Fransa, Güney Afrika, Guatemala, Hindistan, Hollanda, İngiltere, İsrail, Kore, Lesotho, Macaristan, Nepal, Norveç, Polonya, Rusya, Tayland, Ukrayna ve Yeni Zelanda'da bulunmaktadır. ABD'de de 32 eyalette yüzlerce Sudbury Okulları bulunmaktadır.

⁴ Dünyadaki demokratik okullar listesi, Education Revolution websayfasından 10.2.2008'de edinilen demokratik okullar listesine göre açıklanmıştır. Dünyada demokratik eğitimle ilgili önemli sitelerin çoğu da bu siteye rücu etmektedir. Dünyada bu liste dışında da demokratik okullar bulunmaktadır. Ancak bilgi edinmenin imkansızlığı ve literatürde çok yer etmemeleri sebebiyle çalışmaya dahil edilmemiştir.

Sudbury Valley'in felsefesi Ferrer, Freire, Illich, Parker, Montessori, Dewey, Rogers, Neill gibi radikal reformist görüşlere dayanmaktadır. Bu okullar, 20. yüzyılın başlarında İspanya'da kurulan Ferrer'in Modern Okulu veya İngiltere'de açılan Neill'in Summerhill okulları ve diğer bir çok alternatif okulun devamı niteliğinde okullar olarak görülebilir. Greenberg (1988) okulların amaçlarını veya öğrencilerin okula gitme nedenlerini, öğrenmek, meslek sahibi olmak, ahlaklı, sosyal ve iyi vatandaş olarak yetişmek olarak sıralamaktadır. Sudbury Valley'nin felsefesi de akademik, mesleki, ahlaki, sosyal ve politik yaklaşımları incelenerek anlaşılabilir. Sudbury Valley'de öğrenme Montessori'nin söylediği gibi "sizin yaptığınız bir iştir, size yapılan değil."

2.7.1.2. Albany Free School: Okulun kurulduğu dönem Kamboçya krizinin patladığı, öğrenci isyanlarının ve Vietnam Savaşı karşıtı hareketlerin başladığı, Martin Luther King Jr. ve Robert Kennedy'nin suikasta kurban gittiği, toplumda radikal sosyal değişimlerin başladığı ancak bu sosyal değişimlerin bütünsel bir formata oturmadığı dönemlerdir. Okul bu sosyal değişim sürecinin ortasında, 1969 yılında Mary Leue ve eşi Bill Leue tarafından kurulmuştur (Mercogliano, 1998, s.1-6). Çift, okulda büyük problem yaşayan ve nihayetinde okulu bırakan oğullarının evde eğitimine karar vermiştir. Konuyla ilgili Leue, okul yöneticilerinden çok ciddi tehditler de almış, ancak bu tehditler sonuçsuz kalmıştır. Çok kısa sürede, benzer problemleri yaşayan bir başka velinin çocuklarına da eğitim vermeye başlayan, Summerhill'in modelinden ve Kozol'un tavsiyelerinden etkilenen Mary Leue'nun evinde Albany Free School'un temeli atılmıştır (Leue, 2005, s.89-92). 1973 yılında Dewey, Goodman, Neill, Illich, Freire, Holt ve Kozol gibi düşünürlerin etkisi altındaki Chris Mercogliano, Albany Free School'da öğretmen olarak göreve başlamış, 1987 yılında okulun yöneticisi olmuş ve 2007 yılına kadar yöneticilik görevine devam etmiştir. Albany Free School'un felsefesi yine Dewey, Goodman, Neill, Illich, Freire, Holt ve Kozol'a dayanmaktadır (Mercogliano, 1998, s.12-14).

2.7.1.3. Arthur Morgan School: Okul 1962 yılında Elizabeth ve Ernest Morgan tarafından Burnsville'de kurulmuştur. Okulun felsefi temelleri Maria Montessori, Gandhi, Arthur Morgan, N.S.F. Grundtvig, ve Johann Pestalozzi dayanmaktadır (Arthur Morgan School, 11.2.2008). Morgan, bu düşünürlerin çalışma, deney, toplu

yaşam ve kişisel sorumluluk düşüncelerine, kendi basit yaşama, oybirliğiyle karar alma, kişisel güvenilirlik ve barışçı yollarla münakaşa çözümü kavramlarını eklemiş ve okulun temel prensiplerini oluşturmuştur. 7., 8. ve 9. sınıflara hizmet veren ve yatılı bir okul olan Arthur Morgan School, eğitim hayatına diğer demokratik okullarda gördüğümüz gibi sınıflar veya dersler şeklinde değil, çocuklarla kamp yaparak başlamıştır. Okulun hayatında çalışmak, yemek pişirmek, bahçecilik ve hayvancılık, okul binalarının bakım ve onarımı v.b. işlerin hep birlikte yapılması çok önemli yer tutmaktadır. Diğer bir nokta da doğayla yaşamın kritik olmasıdır. Her yıl en az bir kere, macera içeren dağa tırmanma, arazi yürüyüşü, kamp yapma veya rafting gibi faaliyette bulunulması gerekir. Morgan bir dönem okulda derslerin kaldırılmasını gündeme getirmiş ancak çocuklar derslerin çok önemli olması sebebiyle bu öneriyi reddetmişlerdir (Mintz, 2003, s.145-152).

2.7.1.4. Brooklyn Free School: Okul New York'a 2004 yılında kurulmuştur. Okul Alan Berger tarafından Summerhill, Sudbury Valley ve Albany Özgür Okullarından ilham alınarak kurulmuştur. 5-15 yaş arasında öğrencileri kabul eden okul, çocuklara 18 yaşına kadar eğitim vermektedir. Okul Ulusal Bağımsız Demokratik Okullar Derneğinin bir üyesidir (Brooklyn Free School,.11.2.2008).

A.B.D.'deki diğer demokratik okullar listesi Ek 1'de yer almaktadır (AERO, 11.2.2008).

2.7.2. Almanya

Avrupa'da IDEC'ten ilham alarak 2008 yılında ilk defa EUDEC (European Democratic Education Conference) Almanya'da düzenlenecektir. EUDEC'e Almanya'nın demokratik okullarından Free School Leipzig, Leipzig Üniversitesi, Almanya Ulusal Özgür Alternatif Okullar Birliği ve Leipzig Sudbury Girişiminin işbirliğiyle evsahipliği yapacaktır (EUDEC 2008, 10.2.2008).

Free School Leipzig, birinci sınıftan 10 sınıflara kadar eğitim veren demokratik ve özgür bir okuldur. 1990 yılında kurulan Free School Leipzig, Doğu Almanya'nın en eski demokratik okuludur. Okulda Tolstoy, Freinet, Holt,

Gribble ve Wild gibi pedagogların görüşlerinin etkileri görülmektedir (Free School Leipzig, 10.2.2008).

1974 yılında Frankfurt'ta kurulmuş Freie Schule Frankfurt ise, Batı Almanya'nın en eski demokratik okuludur. Özel okul statüsünde olan okul, sadece ilkokul eğitimi vermektedir. Okulda yaşları 3 ila 13 arasında değişen 50 öğrenci bulunmaktadır (Freie Schule Frankfurt, 10.2.2008).

Freiburg'da 1997 yılında kurulmuş Kapriole, yaşları 6 ila 16 arasında değişen 114 öğrenciye hizmet vermektedir. Sınıflar 1-3, 4-6, 7-8 and 9-10 gibi senelere ayrılmıştır (Kapriole, 10.2.2008). Almanya'nın diğer bir demokratik okulu Leipzig'deki Sudbury-Schule Halle-Leipzig e.V.'dir.

2.7.3. Avustralya

Avustralya 2006 IDEC'ine evsahipliği de yapmıştır. Avustralya'nın ilk demokratik okulu olan Preshill, 1931 yılında çocukların bireysel olarak, kendi ritimlerinde ve hızlarında, kendi ilgi alanlarına göre öğrenmeleri gerektiğine inanan ve yaşlara göre sınıf ayrımını reddeden Margaret J. R. Lyttle tarafından kurulmuştur. 1948'de 184 öğrenciye ulaşan okul, birçok eğitimci için de ilham kaynağı olmuştur.

Currambena Okulu, 1969 yılında velilerin, öğretmenlerin ve Macquarie Üniversitesinden akademisyenlerin katıldığı bir toplantıyı takiben, öğrenciler için daha az resmi bir öğrenim ortamının oluşturulması hayaliyle 1970 yılında kurulmuştur (Kageki; aktaran: Loflin, 2006). Benimsediği kavramlar olan çocukların merakının ve öğrenme aşkının teşvik edilmesi, kendi dönemi için alışlagelmedik kavramlar olarak ortaya çıkmıştır. Yöre halkı ve Çocuk Refahı Departmanı çocuklarının asileşeceği korkusuyla okul açılır açılmaz muhalefete başlamışlardır. Ancak okul günümüze kadar büyüyerek süregelmiştir. Okul öncesi dönemden 12 yaşa kadar eğitim veren okul, 3 öğretmen ve 6 veliden kurulu bir konsey tarafından idare edilmektedir. Velilerin eğitim sürecine en müdahil oldukları demokratik okullardan biridir (Currambena Okulu, 10.2.2008).

3 yaşımdan 12 yaşına kadar olan çocukların gittiği Kinma okulöncesi ve ilköğretim okulu 1972 yılında kurulmuştur. 8 veli, 2 toplum temsilcisi ve öğretmenler tarafından idare edilen Kinma Board of Studies NSW curriculum tarafından verilecek en uzun dönemli akreditasyonu almıştır (Kinma, 10.2.2008).

1976 yılında, çocuklarını gönderecek okul arayışına giren Philip O'Carroll and Faye Berryman, ellerindeki seçeneklerden memnun kalmayarak, başlangıçta 20, bugün 55 öğrenciye hizmet veren Fitzroy Community School'unu kurmuşlardır (Fitzroy Community School, 10.2.2008).

1982 yılında, çocuklarının okullar aleyhine dönmelerini engellemek amacıyla demokratik prensipleri benimsemiş Frey'in önderliğinde 2 öğretmen Village School'u kurmuşlardır. Okul 55-80 öğrenciye hizmet vermektedir (Village School, 10.2.2008).

Ülkenin en önemli demokratik kurumlarından Booroobin Sudbury Democratic Center of Learning, okul olmayıp hakların ve sorumlulukların temel alındığı katılımcı demokratik eğitim kurumudur. Tamamen demokrasiyle yönetilen okulda çocuklar, kişisel ve kolektif sorumluluğu, saygıyı, adaleti, eşitliği, güveni, ve kurallara uymayı tecrübe ederler (Bennis ve Graves, 2006, s. 52).

Ülkenin diğer demokratik okulları, Melbourne'deki, Alia College, The Alternative School; Bidwill'deki Blacktown Youth College ve Hurstbridge'deki Learning Cooperative Hurstbridge'dir.

2.7.4. Avusturya

1979 yılında kurulmuş ve 1982 yılında WUK'a taşınmış SchuelerInnenschule, Avusturya'nın en eski demokratik okullarından biridir. Okul, birçok resmi ve özel okul projesine model olmuştur. Geleneksel anlamda sınıfların yer almadığı okulda, yaşları 9-18 arasında değişen yaklaşık 45 öğrenci ve 3-4 öğretmen yer almaktadır (SchuelerInnenschule, 10.2.2008). 1983 yılında Amerlinghaus'da kurulmuş ve 1984 yılında WUK'a taşınmış Schulkollektiv Wien Wuk, 1985'ten beri özel okul

statüsünde çalışmaktadır. Okulun çalışma programı, başlangıçta Avusturya müfredatını paralelinde ilerlemiş, ancak okulda bir süre süre çocukların ihtiyaçları daha baskın hale gelmiştir. Bunu takiben okulda geleneksel anlamda sınıflar ve sınav yapılmamaya başlamıştır (Schulkollektiv Wien Wuk, 10.2.2008).). Avusturya'nın diğer bir demokratik okulu da Münchdorf'daki Die Hupfauer'dir.

2.7.5. Belçika

Kaynağını Sudbury Valley'den alan Leerhuis Brussel, 2007 yılında kurulmuştur. 4-18 yaş arası öğrencilere hizmet veren, yaşları göre sınıflandırmaya inanmayan bir demokratik okuldur (Leerhuis Brussel, 10.2.2008). Ülkenin diğer demokratik okulları Erpe-Mire'deki De Weide, Ghent'teki De Vlinder Sudbury School ve Lier'deki Triangolo Sudbury School'dir.

2.7.6. Brezilya

20 yıl evvel kurulmuş olan Lumiar, doğumlarından 14 yaşına kadar olan çocuklara demokratik prensiplerle yönetilen formal bir eğitim vermektedir (Lumiar, 10.2.2008). Lumiar, 2004 yılında Campos de Jordao yerel hükümetiyle bir anlaşma yapmış ve EMEIF(R) Sebastiao Felix da Silva (Campos de Jordao) kurulmuştur. Okul, 3-10 yaşları arasındaki 70 öğrenciye hizmet veren kırsal alanda kurulu bir okuldur (Bennis ve Graves, 2006, s.60). Ülkenin diğer demokratik okulları Aprendiz City School, Teia Multicultural School, Baniwa School Coripaco Pamáali , Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos do Campo Limpo (CIEJA), ve Tuyuka School'dur.

2.7.7. Fransa

Lycee Autogere de Paris, 1982 yılında Jean Levi ve çevresindeki bir grup öğretmen tarafından Paris'te School of Marly ve Oslo'daki deneysel okul College of Oslo'dan ilham alınarak kurulmuştur. Okulda Piaget, Dewey, Neill ve Freinet'in fikirlerinin yansımaları görülür (Lycee Autogere de Paris, 10.2.2008). Fransa'nın diğer bir demokratik ve özgür okulu olan St. Nazaire'daki Lycee Experimental de 1982'de kurulmuştur. Benzer şekilde bu okul da Cousinet, Decroly, Freinet, Holt,

Montessori, Neill, Oury ve Steiner'dan ilham almaktadır (Ecoles Differentes, 10.2.2008).

2.7.8. Güney Afrika

Hindistan'ın tek demokratik okulu olan Nahoon'daki Nahoon Montessori School öğrencilerini 3 yaşından itibaren kabul etmektedir. 2006 itibariyle en büyük öğrencisi 15 olan okulun öğrencileri ne zaman isterse okuldan ayrılmakta özgürdürler (Bennis ve Graves, 2006, s.113).

2.7.9. Güney Kore

Kwanakgu'daki School Star, iletişim ve duygusal problemlerden muzdarip öğrencilerine haftanın 6 günü eğitim ve şifa sunmaktadır (Bennis ve Graves, 2006, s.115). Ülkedeki diğer demokratik okullar Gwanak-Gu'daki Dream School; Gyeonggi-Do'daki San Children's School; Seul'deki Small School (Gwang jin); Small School (Youngsan) ve Sung Mi San School'dır.

2.7.10. Hindistan

Montessori eğitim tarzını benimseyen Chennai'de yerleşik Abacus Montessori Okulu, 1987 yılında 33 öğrenciyle kurulmuştur. Şu anda okul mevcudu 348'e ulaşmıştır (Abacus Montessori Okulu, 10.2.2008). Hindistan'ın diğer bir demokratik okulu da Yeni Delhi'deki sokak çocukları ve çalışan çocuklar için oluşturulan Butterflies Programıdır.

2.7.11. Hollanda

Aventurijn 4 ila 18 yaş arası çocuklara eğitim veren, öğrenmenin hayatın içinde gerçekleşmesi gerektiğine inanan küçük bir okuldur. Rebeca ve Mauricio Wild, Sudbury Valley School, A.S. Neill, Montessori, Steiner, Reggio Emilia, Gardner gibi düşünürlerin etkilerini taşıyan okul, öğrenmenin gerçekleşmesi için macerayı ön plâna çıkarmaktadır (Aventurijn, 10.2.2008). Scheveningen'deki De Vrije Ruimte 4-18 yaşındaki çocukların istedikleri faaliyetlerle günlerini geçirdikleri bir yerdir (Bennis ve Graves, 2006, s.99). Ülkedeki diğer demokratik okullar, Nieuwleusen'deki Aquariushoeve; Udenhout' deki De Kleine Wijzer; Soest'deki De

Ruimte; Renkum'deki De Vallei; Guus Kieft School; Loenen'deki Iederwijs Apeldoorn "Wonderwijs"; Tiel'deki Iederwijs Betuwe; Castricum'deki Iederwijs Castricum; Deventer'deki Iederwijs Deventer; Driebergen-Rijsenburg'deki Iederwijs Heuvelrug; Leeuwarden'deki Iederwijs Leeuwarden; Lopik'deki Iederwijs Lopik; Heino'deki Iederwijs Salland de Ontdekking; Schaijk'deki Iederwijs Schaijk/Oss; Slochteren'deki Iederwijs Slochteren; Someren'deki Iederwijs Someren'dir.

2.7.12. İngiltere

İngiltere, demokratik eğitim konusunda tüm dünyayı derinden etkileyen, tüm demokratik okulların oluşumuna az ya da çok katkı sağlayan, demokratik eğitim tarihinin en önemli okulu olan Leiston'da yerleşik Summerhill'e sahiptir. Summerhill, Alexander Sutherland Neill tarafından 1921'de Dresden'de kurulmuş, önce 1923 itibarıyla Lyme Regis'e, daha sonra da 1927'de şu anda yerleşik olduğu Leiston'a taşınmıştır. Çocuk, çocuğa bakış, çocuğun yetkelenendirilmesi, özgürlük, özyönetim, ders-oyun gibi kavramlarla ilgili kendine has görüşü olan Summerhill, hele kendi çağında çok radikal bulunmuş, eğitim bakanlığıyla ve OFSTED'le sayısız kez problem yaşamıştır (Neill, 1960, s.87-90). Dünyanın demokratik eğitim konusunda Summerhill'in görüşleriyle tanışması 1960'ları bulmuştur. 1973'te Neill'in ölümünün ardından, okul 1985'e kadar eşi Ena tarafından yönetilmiştir. 1985'ten beri ise kızı Zöe Neill Redhead tarafından yönetilmektedir. 4 yaşından itibaren öğrencilerin başvurabildiği okula 12 yaşından büyük çocuklar kabul edilmemektedir. Bunun sebebini, Neill, "12 yaşında sonra, çocukların "kaşıkla beslenen" eğitimin etkilerinden kurtulmaları çok uzun zaman almaktadır. Halbuki 12 yaşın altında özgürlük metodu kesin başarı sağlamaktadır" şeklinde açıklamaktadır (Neill, 1960, s.34). İlk kurulduğu günden beri çok büyük bir değişikliğe uğramayan Summerhill'i anlatan en iyi ifade belki de websitelerindeki kendi sloganlarıdır: 1921'de kuruldu, hala çağın ilerisinde... (Summerhill1; 10.2.2008).

Ashburton'da yerleşik Sands School, 1987 yılında öğretmenleri ve çalışanları tarafından kurulmuştur. Okulun yapısını oluşturmak bir sene sürmüş (1986-1987), ancak uzun süren bu hazırlık süreci daha sonra okulun başarılı olmasındaki en büyük

etmen olarak ortaya çıkmıştır. Sands İngiliz eğitim sisteminde öğrencilerinden en çok girdi sağlayan okul olarak tanınmaktadır. İngiltere'nin bir diğer demokratik okulu Totnes'da yerleşik Park School'dur.

2.7.13. İsrail

İsrail'de ilk demokratik okul Yaacov Hecht tarafından 1987'de Hadera'da kurulmuştur. Kısa sürede yaygınlaşan demokratik okullar, The Institute for Democratic Education (IDE-Demokratik Eğitim Enstitüsü) çatısı altında toplanmışlardır. Okul 1992'de ülkenin eğitim dalında en prestijli ödülünü almıştır. 1993'te IDE, eğitimci personeli demokratik eğitim konusunda eğitmek için özel bir program geliştirmiştir. Yine aynı yıl IDE, bugünkü adıyla, 1. Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı (IDEC) düzenlemeye başlayarak demokratik eğitim hareketini uluslararası arenaya taşımıştır. Takip eden yıllarda bu konferans, demokratik eğitimin tartışıldığı en önemli alanlardan biri olmuş, senede 300-500 misafir eder ve her yıl düzenlenir hale gelmiştir. Her yıl başka bir ülkede gerçekleştirilen IDEC, 2008'de Kanada'da gerçekleştirilecektir. 1996'dan beri, IDE, Eğitim Bakanlığı'nın talebiyle eğitim sisteminin içine demokratik prensipleri oturtabilmek amacıyla "Demokrasiyi Tecrübe Eden Okullar" programını başlatmışlardır (IDE, 5 Nisan 2006).

Şu anda bünyesinde 21 okul ve 4000'in üzerinde öğrenci barındıran Enstitü, okullarının idaresinin yanısıra İsrail'de ve dünyada demokratik eğitimle ilgili araştırma, geliştirme ve uygulama çalışmaları ile dünyada ve İsrail'de demokratik eğitimi yayma çalışmalarını sürdürmektedir. Enstitü, aynı zamanda demokratik okul kurmak isteyen dünya yüzeyindeki tüm velilere ve eğitimcilere destek programları vermektedir (Rotem, 8.7.2006). 2001 yılında IDE, demokratik eğitim konusunda lisans derecesinde bir üniversite eğitim programı geliştirmiştir. Aralık 2006'da yapılan kişisel görüşmede, Eğitim Bakanlığının Kudüs'teki tüm okulların IDE prensipleriyle eğitilmesinin mecbur kıldığı, bunun da her yıl 100.000 öğrenciye tekabül ettiği ifade edilmiştir (Hecht, kişisel görüşme, Aralık 2006). Günümüzde de IDE ve Hecht dünyada demokratik eğitimi gerçekleştirmek isteyen okullara gerek 2002'de kurduğu basımevinden sağladığı literatürle, gerekse bizzat ziyaretlerle

danışmanlık hizmeti vermektedir. 2002 yılında bir başka demokratik okul olan Arad'daki Kedom - Democratic School of Arad kurulmuştur. Okul, İsrail devletinden hiç bir finansal destek alamamaktadır (Democratic School of Arad, 10.2.2008).

Ülkedeki diğer okullar Lev Hasharon'daki Democrati Lev Hasharon; Kfar-Sava'daki The Democratic School of Kfar Sava; Kiryat-Ono'daki The Democratic School of Ono Valley; Eilat'daki Dolphin; Upper Galilee'deki Eynot-Yarden ve Shalem; Rehovot'daki Hashita; Hod Hasharon'daki Hod Hasharon Democratic School; Kudüs'teki Jerusalem Sudbury School; Ramat Ha'Golan'daki Kanaf Democratic School; Tel-Aviv'deki Kehila - Democratic School in Tel Aviv ; The Keshet School (Zichron Yaakov); Kfar Kera'daki Kfar Kera Democratic School; Holon'daki Korczak Democratic School of Holon; Meitar'daki Kibbutz Beit Oren; Givat Chen'deki Merchav; Modi'in'deki Nadav - The Modi'in Democratic School; Tel-Aviv'deki The Open Democratic School Jaffa; Shoham'daki Shachaf Democratic School; Tefen Industrial Estate'deki Tefen Experimental School; Jaffa'daki Yafa - The Arab Democratic School; Kibbutz'daki Kishor Ziv-Kishurit'dir.

2.7.14. Japonya

1970'lerde Japonya'da zorunlu eğitiminden dolayı okullaşma oranı % 100, üniversiteye devam oranı % 50 olarak gerçekleşmekte idi. Ancak zorunlu, kitle eğitimi ve not baskısı çocuklar üzerinde büyük baskı oluşturmakta, bu baskıyla başedemeyen çocuk problemlili ilan edilmekte, bu yarış odaklı eğitim öğretmen ve öğrencilerde büyük baskı oluşturmakta idi. 1980'lere gelindiğinde, bu baskılar şiddet, zorbalık ve okulu tamamen reddetme (futoko) olarak kendini göstermeye başlamıştı (Kageki; aktaran: Loflin, 2006).

Bu sistemi reddedenlerden Keiko Okuchi ve diğer birkaç veli demokratik alternatif bir okul kurmaya karar vermişler ve 1985'te özgür bir okul olan Tokyo Shure'ı kurmuşlardır. Bunu takiben 1992 yılında Shinichiro Hori tarafından Japon Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı tarafından oylanarak ilk okul olan Kinokuni Children's Village yatılı okulu açılmıştır. Kinokuni Children's Village

yatılı okulu, şu anda bünyesinde 5 okulu barındırmaktadır; (2 ilkokul, 2 ortaokul ve bir lise) ve altıncı okulunu kurmak üzeredir (Kinokuni, 10.2.2008). 1999 yılında Tokyo Shure özgür okulundan bazı öğrenciler, özgür bir üniversite kurmakla ilgili imkanları araştırmaya başlamışlar, bunun sonucunda da 2000 yılında Tokyo Shure Özgür Üniversitesi açılmıştır. 2001 yılında diğer özgür okullara destek verebilmek için özgür okullar ağı kurulmuştur. Bu ağ şu anda sayıların 125.000'e ulaşan ve okul sistemini reddeden öğrenciye destek vermektedir. Home Shure organizasyonu da Japonya'daki ev okullarına destek vermek için kurulmuştur. Açılan özgür okulların çoğu da, Tokyo Shure Üniversitesi de not sistemi olmadığı için devlet tarafından "resmi" okul olarak tanınmamaktadır (Tokyo Shure Üniversitesi, 11.2.2008). Japonya'nın diğer demokratik okulları, Kanzakigun'deki Democratic School Makkukurosuke, Nishinomiya City'deki Democratic School Sola ve Takasago City'deki Global Community School'dur.

2.7.15. Kanada

IDEC, 16 yıldan sonra ilk defa 2008 yılında 11-18 ağustos tarihleri arasında Kanada'da University of British Columbia Üniversitesi Kampüsünde gerçekleşecektir. Kanada 50 yıldan beri demokratik eğitimi tecrübe etmektedir. Calgary Alternative High School, 1960'larda Kuzey Amerika'yı saran alternatif eğitim akımının bir parçası olarak, 1974 yılında çocukları için "başka bir yol" arayan ve A.S. Neill'in felsefesinden etkilenen anne ve babaların girişimiyle kurulmuştur. Okul, 1975'te Calgary Eğitim Kurulu'na bağlanmıştır. Cesaret Çemberi felsefesini benimseyen okul, kendi öğrencilerinin mezun olduktan sonra okullarında faaliyet göstermelerini hedeflemektedir. 2006 itibarıyla 149 öğrencisi bulunmaktadır (Calgary Alternative High School, 10.2.2008).

Toronto'daki ALPHA Alternatif Okulu Toronto'nun en eski demokratik okuludur. 1971 yılında faaliyete geçmiş, 1975 yılında Toronto Eğitim Kurulu'nun yönetimine girmiştir. İlkokul ve ortaokul mertebesinde eğitim veren okul, okulsuzlaşma ve Summerhill'in yaklaşımlarından etkilenmiştir (ALPHA Alternatif Okulu, 10.2.2008). 4-19 yaş çocuklarına eğitim veren Toronto'daki The Beach School, 1968'de kurulan Sudbury Valley Okulu'nu model alarak kurulmuştur (The Beach School, 10.2.2008).

South Edmonton’da yerleşik Indigo Sudbury Campus 2002 yılında kurulmuştur. Günümüzde yaşları 4-20 arasında değişen 43 öğrenciye sahiptir (Indigo Sudbury Campus, 10.2.2008). Kingston’daki The Village Garden School güzel sanatlar konusunda farklı ülkelerden ödüller kazanmış Carrie Whalen tarafından sanat okulu olarak kurulmuş ve 2002’den beri eski bir kilise binasında faaliyet göstermektedir (The Village Garden School, 10.2.2008). 2004 yılında Sherry Sakamoto ve Terry Martyniuk tarafından kurulmuş olan Kuzey Vancouver’daki Windsor House 5-18 yaşları arasındaki öğrencilere haftanın 4 günü eğitim vermektedir (Windsor House, 10.2.2008). 1984 yılında Vancouver’da kurulmuş Wondertree Learning Center; internet üzerinden, okulu aracılığıyla ve ev okulları üzerinden 800 öğrenciye hizmet vermektedir. Okul 2006 yılında mükemmelliği öğretme konusunda başbakanlık ödülü kazanmıştır (Wondertree Learning Center; 10.2.2008). Ülkenin diğer demokratik okulları London’daki Agate Private School (London); Wolfville’deki Fairfield School; Embrun’daki Sagemount School’dur.

2.7.16. Rusya

Rusya’da ilk demokratik okul, the School of Self Determination, 1970’te bir demokrasi, özgürlük ve adalet aşığı olan Iskra Vasilevna Tandit tarafından Moskova’da kurulmuştur. 1985’ten beri, okulun demokratik kültürünün ve geleneklerinin yaratılmasında çok büyük katkıları olan Alexander Tubelsky okulun müdürü olarak görev yapmaktadır. 3-17 yaşlar arasındaki öğrencilere hizmet veren okulun 600 civarında öğrencisi bulunmaktadır (the School of Self Determination, 11.2.2008). Okulun benimsediği eğitim yapısı, Öğrenme Ortamları (Learning Environments (LE))⁵ olarak tanımlanmaktadır (Kageki; aktaran: Loflin, 2006).

Rusya’nın diğer bir demokratik okulu, 1991 yılında Moskova’da kurulan, Moscow International Film School’dur. Okul, projeler kapsamında çalışmakta ve ders olarak sosyal projeler yapmaktadır. Okulda, yaşları 12-17 arasında değişen yaklaşık 100 öğrenci bulunmaktadır. Okul, aynı zamanda standart eyalet sertifikası da vermektedir. Okulun “yanlız değilsiniz” projesi, ülkenin yetimhanelerindeki çocukları ve bakımevlerindeki kişileri toplumun bir parçası haline getirmek için

⁵ Öğrenme Ortamları, diğer demokratik okullarda gördüğümüz oyun, yaratıcılık, âdil olma, çalışma, sosyal olma gibi kavramların içiçe geçtiği disiplinlerarası bir modeldir.

çalışmaktadırlar. Okulun buna benzer Mysterious Islands, Freedom gibi projeleri bulunmaktadır. Okulun sosyal projeleri Rusya’da 2 bölgeyi, dünyada 15 ülkeyi kapsamaktadır (Moscow International Film School, 11.2.2008). Rusya’nın son demokratik okulu ise, Moskova’daki Kluch Okuludur.

2.7.17. Yeni Zelanda

1967’de Christchurch’de Dr. M. Bevan-Brown’ın takipçisi bir grup veli ve öğretmen tarafından kurulmuş olan Tamariki School, Yeni Zelanda’nın en eski özgür okuludur. Summerhill’i model almış olan okul, 2002 IDEC’ine de evsahipliği yapmıştır. 10 öğrenciyle işe başlamış ve öğrenci sayıları hızla artmıştır. Şu anda okula en fazla 60 öğrenci kabul edilmektedir. Özel bir okul statüsünde olan Tamariki School, 1990’da aynı zamanda eyalet sistemine entegre olmuştur. Ulusal Eğitim Yönergesi kapsamında Ulusal Müfredat’la uyum içerisindedir. Okul, bünyelerinde öğretmenlik yapmanın çok zorlayıcı olduğunu ifade etmektedir (Tamariki, 10.2.2008). Motueka’da bir çiftlik alanında kurulu olan Mountain Valley School 1989 yılından beri faaliyet gösteren bir demokratik okuldur. Önceleri bir oyun grubu olan okul, önce çocukların öğrenme grubu, daha sonra da bir ilkokul haline gelmiştir. Okulda genelde 5-6 yaşındaki çocuklara veya ev okuluna devam eden çocuklara eğitim verilir. Okul son dönemde sıkıntılar yaşamaktadır ve bu sene itibarıyla öğrenci sayısı 7’dir (Mountain Valley School, 10.2.2008). Ülkenin diğer bir demokratik okulu Auckland’daki Timatanga Community School’dur.

2.7.18. Diğerleri

Colombia: Botoga’daki Colegio Bilingue Jorge Emilio Gutierrez (Bogota)

Costa Rica: Summerhill Latinoamericano

Danimarka: Kopenhag’daki Det Frie Gymnasium, Lilleskolernes Sammenslutning, Naestved’deki Naestved Fri Skole, Stenstrup’daki Yggdrasil Skolen I Det Sydfynske.

Endonezya: Bangsri’deki SLTP Alternatif Kampung Pingin Maju (Kampung Pingin Maju Junior High School)

Finlandiya: Kerava’daki Feeniks-koulu

Guatemala: Don Justo, Fraijanes’daki El Colegio Naleb

Macaristan: Budapeşte'deki Carl Rogers Person-Centered School

Mexico: Oaxaca'daki la Tierra - Unitierra Üniversitesi

Nepal: Katmandu'daki Sri Aurobindo Yoga Mandir

Norveç: Ny Skolen

Polonya: Wroclaw'daki ASSA

Portekiz: Vila Das Aves'daki Escola da Ponte

Tayland: Kanchanaburi'deki Moo Baan Dek ve Sangklaburi'deki Whispering Seed

Ukrayna: Vinnitsa'daki Stork Family School

2.8 TÜRKİYE'DEKİ GELİŞMELER

Ülkemizde demokratik eğitimle ilgili çalışmalar daha çok bireysel çabalar ve araştırmalar seviyesindedir. Eğitim sistemimizin zorunlu ve merkezi olması ve demokratik okulun zihinsel yapısının ülkemizde henüz bilinirlik kazanmaması ülkemizde demokratik okulların neden var olmadıklarını açıklamaktadır. Bir çok ülkenin eğitim sisteminde yer eden bu uygulamanın ülkemizde de yer edebilmesi amacıyla çalışmalar yapılmaktadır.

Dünyadaki örnekleriyle benzer şekilde, ülkemizde okul ve demokrasiyle ilgili çalışma sayısı hayli fazladır. 2000 yılı sonrasındaki bilimsel araştırmalar incelendiğinde, 39 adet tez ve makale çalışması olduğu saptanmıştır. Ancak bu çalışmalar, daha evvel de belirtildiği gibi, demokratik okul, demokratik eğitim gibi isimler taşısalar da, özlerinde okulda demokrasi, demokrasi eğitimi, demokrasi için eğitim gibi kavramları ifade etmekte veya bu araştırmada belirtilen demokratik okul özelliklerinin sınırlı bir bölümüne atıfta bulunmaktadır.

Yanardağ'ın 2000 yılında Selçuk Üniversitesi örneğinden yararlanarak üniversite gençliğinin demokratik tutum ve davranışları üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında, üniversite gençliğinin demokratik tutumlarının kişisel olmalarının yanı sıra, sosyo-ekonomik kültürel şartların etkisi altında olduğunu, gençliğin demokrasi ve demokratik ilkeler konusundaki tutum ve kanaatlerin olumlu yönde belirginleştiği, rasyonel bir davranış sergilediklerini, ancak sosyo-kültürel hayatlarında demokrasinin çok da merkezi bir işleve sahip olmadığını, geleneksel

değerlerin belirgin olduğunu, gençliğin demokrasi kültürü ve uygulamaları konusunda problemleri olduğunu ve bir danışmana ihtiyaç duyduklarını, cinsiyetin, sosyo-ekonomik durumun ve anne-baba eğitim düzeylerinin demokratik tutumlarında farklılaşmasına sebep olduğunu ortaya koymuştur (Yanardağ, 2000, s.51-52).

Sağlam, sosyal bilgiler dersinin demokratik tutum geliştirmedeki rolü ile ilgili mevcut durumu tespit etme amacını güttüğü araştırmasında (2000), öğrencilerin ve öğretmenlerin cinsiyetleri ile demokratik tutumları arasında bayanlar lehine anlamlı bir ilişki saptamıştır. Ayrıca öğretmenlerin sosyal bilgiler dersindeki davranışları ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında, öğrencilerin ailelerinin kültürel düzeyi ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında manidar bir ilişki bulmuştur.

Genç'in, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin etkililiğini incelediği araştırmasında, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin farklı etkinlikleri farklı oranlarda kullandıkları, diğer taraftan, demokratik kazanımların gerçekleştirilmesinde ilköğretim öğretmenlerinin kullandıkları etkinliklerin cinsiyetlerine ve okuttukları sınıflara göre değişkenlik göstermediği, mesleki kıdemlerine ve öğrenim durumlarına göre ise değişkenlik gösterdiği bulunmuştur (Genç, 2006, s.52).

Karataş'ın 2001 yılındaki ergenlik dönemindeki gençlerde sosyal sorumluluk, demokratik düşünce ve başkalarını kabullenme değişkenleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, sosyal sorumluluk ve demokratik tutuma sahip olma arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuş, yaş ve cinsiyet değişkenlerinin anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır. Literatürde bulunan başkalarını kabullenme ve demokratik düşünceler arasındaki anlamlı ve pozitif ilişkiyi, araştırma sonuçları teyit etmemiştir (Karataş, 2001, s.60-62).

Çamkerten'in 2001 yılındaki çalışması, öğretmenlerin demokratik tutumunun ve davranışının orta düzeyde olduğunu, anasınıflarında bulunan çocukların öğretim dönemi başında demokratik davranışlarının zayıf olduğunu, öğretim döneminin

sonunda ise orta düzeye yükseldiğini ortaya koymuştur. Sosyo-ekonomik düzey, anasınıfı öğretmenlerinin demokratik tutum ve davranışları ile anasınıfı çocuklarının demokratik davranışlarında anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır. Anasınıfı programının analiz edilmesi sonucunda; genel amaçların ve etkinliklerin demokratik davranış geliştirme açısından yeterli; hedef ve hedef davranışlar ile değerlendirme formunun kısmen yeterli; öğretim durumlarının ise yetersiz olduğu sonuçları elde edilmiştir (Çamkerten, 2001, s. iv, 188-190).

Örüklü'nün 2001 yılında gerçekleştirdiği, insan hakları ve demokrasi ilkeleri bağlamında teftişin rehberlik işlevine ilişkin olarak Millî Eğitim Bakanlığı bakanlık müfettişlerinin görüşlerini saptamaya yönelik çalışmasında, müfettişlerin kendi kendileriyle ilgili algıları saptanmaya çalışılmış ve şu bulgulara ulaşılmıştır:

Müfettişler yönetici ve öğretmenlere, öğrencilerin Atatürk Milliyetçiliğine bağlı yetişmeleri, okullarda herkesin, herkese saygıyla davranmayı alışkanlık haline getirmeleri, tüm personele ve öğrencilere sevgiyle davranmayı alışkanlık haline getirmeleri, okullarda demokrasi ilkelerine uygun davranışta bulunmaları, düşünce ve inançlarından ötürü personel arasında ayırım yapmamaları, ödüllendirme ve cezalandırmada objektif davranmaları, personelin huzur ve güven içinde çalışmalarını sağlamaları, haksızlıkla başetme yolu olarak şiddete başvurmamaları konularında “çok” ile “tam” arasında; çağdaş ve demokrat insanın yetiştirilmesini sağlamaları ve herkesin eğitim hakkını kullanabilmesi için çaba harcamaları konusunda “çok”; personeli ilgilendiren konularda personelin görüşleri almaları, nimet-külfet dağıtımında personele eşit davranmaları, görevlendirmelerde yeterlik esası her zaman gözetmeleri, personelin ihtiyaçlarını bilmeleri ve gidermeleri konusunda “orta” ile “çok arasında”; üstün başarılı öğrencilerin üst sınıflara atlamaları ve Bakanlık müfettişlerinin makama yaptıkları öneriler açısından “az” ile “orta” arası rehberlik ve yardım yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Müfettişler, okullarda hiç kimse kendini başkasından aşağı görmez, okullarda herkes düşünme özgürlüğüne ve bu düşüncelerini ve duygularını serbestçe açıklama özgürlüğüne sahiptir, herkesin hayatını onurlu bir biçimde kazanmasını sağlayacak

bir meslek sahibi oluncaya kadar öğretim görme hakkı vardır, yöneticiler ve öğretmenler sorunlarını müfettişlere rahatça sorabilirler, okullarda öğrenciler öğretmenini seçebilmelidir, her öğrenci istediği meslek için gerekli eğitimi görmelidir, her öğrenci potansiyel gücünü üretimi dönüştürecek süre ve nitelikte eğitim görmelidir, isteyen her öğrenci yükseköğrenim yapabilmelidir, engelli öğrenciler istedikleri takdirde okuldaki faaliyetlere katılmalarına izin verilir, her öğrencinin her derste aynı ölçüde başarılı olması beklenemez, her öğrenci temel derslerde (Türkçe, Inkılap Tarihi, matematik vb.) en az “orta” derecede başarılı olmalıdır, zayıf alma korkusu, öğrenciyi kopya çekmeye sevkeder, okullarımızda öğretmenler çalışkan ve terbiyeli öğrencileri ödüllendirir ve diğerlerine örnek gösterirler, öğrenciler arasında rekabet duygusunu yaratmak onları daha çok çalışmaya sevkeder, yükseköğretim kurumuna yerleşemeyen çocuk problemlili olur, öğretmenler öğrencilerin öğrenme derecelerini kontrol ederek sonuçları not ile değerlendirmekle görevlidir görüşlerine “çok” ile “orta” arasında bir düzeyde; müdür ve öğretmenler arasında kimse kendisini üstün göremez, öğrenciler öğretmenlere soru sormaktan çekinmezler, öğretmenler öğrencilerin sorularını her zaman cevaplandırır, her öğretmen öğrencisine diğer öğrencileriyle eşit oranda sever ve saygı duyar, her öğrenci öğretmenini sever, öğrencilerin sınıfta hareketsiz ve sessiz ders dinlemeleri öğrenci başarısını arttırır, temel dersleri başaramayan öğrenci sınıf tekrar etmelidir, kitapta yazılanları öğrenip aynen tekrar etmek başarı için şarttır, okullarımızda ezberleyen değil, düşünen öğrenci yetiştirilmektedir, bazı öğrenciler okulu daha erken bitirebilir, sınıfta kalma korkusu öğrenciyi ders çalışmaya yöneltir, disiplin kuruluna verilme korkusu öğrenciyi kural dışı davranıştan alıkoyar, azarlanmak istemeyen öğrenci ödevini yapar, öğrenciler istediklerinde başkalarını rahatsız etmeden sınıftan çıkabilirler, tüm öğrenciler okula severek ve isteyerek gelirler, ödevleri kontrol edip, yapmayı cezalandırmak öğretmenin görevidir, öğretmen öğrenciye küçük düşürücü muamele yaparken veya onu döverken öğrenciler itiraz ederler, öğrenciler arasında dayanışma geliştirilmektedir, öğretmenler velilerin toplumsal mevkilerine bakmaksızın her öğrenciye eşit davranır, okullarımızda tüm çocukların gösteri ve etkinliklere katılmaları sağlanır görüşlerine “az” ile “orta” arasında bir düzeyde; öğretmenden korkan öğrenci daha terbiyeli olur, yaramazlık yapmayan uslu öğrenci iyi öğrencidir,

öğrencinin övülmesi onu şımartır, öğretmen sigara içen öğrenciyi azarlar veya kulağını çekerse onu terbiye etmiş olur, dayak öğrenciyi terbiye eder görüşlerine “hiç” ile “az” arasında bir düzeyde katıldıklarını; öğrenciler karınları acıktığından başkalarını rahatsız etmeden sınıfta simit yiyebilirler görüşüne az düzeyde katıldıklarını ifade etmektedirler (Öröklü, 2001, s. 443-458).

Yeşil’in 2001 yılında İlköğretim Düzeyinde Okul Ve Ailenin Demokratik Davranışlar Kazandırmadaki Etkisi isimli çalışmasında, okul ve ailenin demokratik davranışlar kazandırmada etkili olduğu, ancak iki kurumun tek başlarına bu işlevi tam olarak yerine getiremediği, bunun ancak işbirliği ile sağlanabildiği, öğretmen ve velilerin en az yarısının bu konuda yeterince hassas davranmadığı, aile ortamının okul ortamına göre demokrasi eğitimine daha uygun olduğu, öğrencilerin büyük bir bölümünün demokratik davranışı yeterince gösteremedikleri ortaya konmuştur (Yeşil, 2001, s.168-171).

Metin’in 2002 yılında gerçekleştirdiği, vatandaşlık ve insan hakları dersinin öğrencilerde demokratik tutum geliştirme üzerine etkisini araştıran çalışmasında, bu dersin ancak bazen yeterli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Metin, 2002, s.67).

Çalık’ın 2002 yılında Manisa ili örneğinde ilköğretim okullarında demokrasi eğitimi üzerine gerçekleştirdiği araştırmasında, 5. sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre daha demokratik olduğu, annenin ve babanın öğrenim durumu ile mesleklerinin bu görüşleri etkiledikleri bulguları ortaya konmuştur. Ayrıca demokratik tutum kazanma konusunda cinsiyetin anlamlı bir fark yarattığı araştırmanın bulguları arasındadır (Çalık, 2002, s.128-129).

Yeşil ise, “İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi” makalesinde, insan hakları ve demokrasi eğitiminin amacının, insan haklarına saygılı, demokratik düşünen ve yaşayan bireyler yetiştirmek olduğunu ifade ederken, kişilik ve düşünce yapısının toplumlarının küçük yaşlarda atıldığını, dolayısıyla insan hakları ve demokrasi eğitiminin doğumdan itibaren yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ailenin, okulöncesi eğitim kurumlarının zorunlu ve plânlı olması nedeniyle ilköğretim

kademesinin insan hakları ve demokrasi eğitimi açısından büyük öneme sahip olduğuna dikkat çekmektedir (Yeşil, 2002, s.31).

Yurtseven'in 2003 yılında gerçekleştirdiği çalışması, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin demokratik tutumlarını tespit etmeyi hedeflemektedir. Çalışma, öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri üzerine kurulmuş, araştırma sonucunda öğretmenlerin katılımcı, bilimsel düşünceye sahip, eşitlikçi, hoşgörülü (ırk, din, dil, toplumsal sınıf vb. ayrımı gözetmeyen), adalete ve devletin bireye karşı sorumluluklarını yerine getirmesine önem veren tutumlara sahip olduğu söylenebilmiştir (Yurtseven, 2003, s. 102).

Zencirci'nin 2003'te Balıkesir ili örneğinde gerçekleştirdiği İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım, Özgürlük Ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi çalışması, cinsiyetin yönetici ve sınıf öğretmenlerinin demokratik eğilimlerine etkisi olmadığı, branş öğretmenlerinin demokratik eğilimlerine bayanlar lehine anlamlı bir fark oluşturduğunu ortaya koymuştur. Demokrasiyle ilgili alınan eğitimler, sadece sınıf öğretmenlerinin demokratik eğilimlerinde, eğitimi alanlar lehine bir fark oluşturmuştur. Kıdemin artması, yönetici ve sınıf öğretmenlerinin demokratik eğilimli kişilik özelliklerine sahip oluş derecesini azaltmıştır. Branş öğretmenlerinde böyle bir durum gözlemlenmemiştir (Zencirci, 2003, s.180-182).

Yazıcı'nın 2003 yılında gerçekleştirdiği, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersi demokratik hayat ünitesinde tartışma yönteminin kullanılmasının öğrencilerin demokratik tutumlarına etkisinin araştırıldığı çalışmada, deney ve kontrol grupları oluşturulmuş, deney grubunun derslerinde tartışma yöntemi, kontrol grubunun derslerinde anlatım yöntemi uygulanmıştır. Kontrol ve deney gruplarının ön test sonuçlarına göre, demokratik tutumlar yönünde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubuna uygulanan anlatım yönteminin 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde, demokratik hayat ünitesinde demokratik tutumların kazanılmasında etkili bir öğretim yöntemi olduğu söylenmiştir. Deney grubu için de, tartışma yöntemi için benzer bir durumdan bahsedilmiştir. Ayrıca, sözkonusu araştırma 6. sınıf sosyal

bilgiler dersinde tartışma yönteminin anlatım yöntemine göre daha etkili olduğunu ortaya koymuştur (Yazıcı, 2003, S.90-92).

Kaldırım'ın 2003 yılında gerçekleştirdiği, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin demokrasi algılarına ve bu algıları etkileyen faktörlere dair çalışmasında, öğrencilerin demokrasi kavramı içerisinde eşitlik, özgürlük, millî egemenlik ve siyasi partiler gibi bazı konuları yanlış algıladıkları saptanmıştır. Kızların eşitlik ve millî egemenlik boyutlarını daha iyi anladıkları, diğer boyutlarda cinsiyetin bir faktör olmadığı, okul türünün sadece millî egemenlik boyutunun anlaşılmasında devlet okulları lehine anlamlı bir fark yarattığı, anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe, öğrencilerin demokrasiyi daha iyi anladıkları, sosyo-ekonomik düzeyin sadece millî egemenlik boyutunu anlamada daha etkili olduğu ve okulların öğrencilere demokratik davranışları tam kazandıramadıkları araştırmanın diğer bulguları arasındadır (Kaldırım, 2003, s.80-81).

Demir'in 2003 yılında gerçekleştirdiği, ilköğretim sınıf öğretmenlerinin gösterdikleri demokratik davranışlara ilişkin öğrenci görüşleri konulu araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin katılımcı sınıf ortamı oluşturma, demokratik iletişim ortamı oluşturma, eşitlikçi davranış sergileme ve öğrenci haklarına saygılı olma açılarından demokratik davranışlarına ilişkin öğrenci görüşleri doğrultusunda, öğrencilerin cinsiyetlerinin kız öğrenciler lehinde, öğretmenlerin cinsiyetlerinin bayan öğretmenler lehinde, okul türünün özel okullar lehinde, sınıf mevcudunun 25'ten az mevcutlu sınıflar lehinde anlamlı bir fark yarattığı saptanmıştır (Demir, 2003, s.103-107).

Güler'in 2003 yılında gerçekleştirdiği, sınıfta öğretmen ve öğrencilerin demokratik değerleri benimseme ve bunları davranışlara yansıtma düzeyleri üzerine olan araştırmasında, öğretmenlerin kendilerinin ve öğrencilerinin davranışlarında ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde demokratik değerleri çok yüksek düzeyde benimsediklerini ifade ettikleri ortaya konmuştur. Öğrenciler arasındaki ilişkilerde, öğretmenler demokratik değerlerin yüksek düzeyde benimsendiğini ifade etmektedirler. Öğrenciler kendilerinin ve öğretmenlerin davranışlarında ve

öğretmen-öğrenci ilişkilerinde ve öğrenciler arasındaki ilişkilerde demokratik değerlerin çok yüksek düzeyde benimsendiğini ifade etmektedirler. Öğretmenlerin ve öğrencilerin davranışlarında ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde demokratik değerleri benimseme düzeyleri algıları hakkında öğretmenler lehine anlamlı bir fark ortaya konmuştur. Kıdemin yükselmesi de öğretmenlerin öğrenci davranışlarında ve öğretmen-öğrenci ilişkilerinde demokratik değerlerin benimsenmesi düzeyindeki algılarını arttıran bir faktör olarak ortaya çıkmasına sebep olmuştur (Güler, 2003, s.60-63).

Yetek'in 2003 yılında gerçekleştirdiği, İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Demokratik Değerlere Sahip Olma Düzeyleri isimli araştırmasında, öğretmenlerin kendi müdürlerinin demokratik değerlere sahip olma düzeylerini orta olarak değerlendirdikleri ortaya konmuştur. Tüm değerler orta derecede olsa da, müdürlerin insan haklarına saygı değerine diğer değerlerden daha fazla sahip oldukları, eşitlik, işbirliği ve özeleştirici değerlerine orta düzeyde sahip oldukları, en düşük ortalamalarının ise duyarlılık ve özgürlük değerlerinde olduğu saptanmıştır. Okulun büyüklüğü ve demokratik değerlere sahip olma düzeyleri arasında küçük okullar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kıdem ve demokratik değerlere sahip olma düzeyleri arasında düşük kıdemli (1-5 yıl) müdürler lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Eğitim düzeyleri ile demokratik değerlere sahip olma düzeyleri arasında 4 yıllık fakülte mezunu müdürler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur (Yetek, 2003, s.74-79).

Uslu'nun 2003 yılında Sakarya ili örneğinde gerçekleştirdiği, İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi: Öğretmen Ve Öğrencilerin Demokratik Davranışlar Sergileme Düzeyleri araştırmasında, öğretmen ve öğrencilerin demokratik davranış sergileme düzeylerinde benzer görüşlere sahip oldukları ancak öğretmenlerin demokratik davranışlar sergilemede çeşitli eksikliklerinin olduğu ortaya konmuştur. Disiplinin ceza olarak algılandığı ve öğrencilerin cezaya karşı oldukları yönünde yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmüştür. Branş, öğretmenlerin demokratik davranış sergilemeleri konusunda anlamlı bir fark yaratmazken, cinsiyet ve kıdemin anlamlı bir fark yarattığı görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetinin, anne-babanın

eğitim düzeyinin, babanın ve annenin meslek grubunun sınıfın demokratik bir ortam haline gelmesi konusunda anlamlı bir fark yarattığı araştırmanın bulguları arasındadır (Uslu, 2003, s.87-89).

Toy, 2004 yılında Gaziantep ili örneğinde ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin demokratik tutumlarını karşılaştırmalı olarak incelemiş; öğretmenlerin ortalamaların üzerinde demokratik tutuma sahip olduklarını, cinsiyetin, kişinin konumu/görevinin, yaşı, okul türünün, öğretmenlerin mezun oldukları öğretim kurumunun demokratik tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığını, sadece öğretmenlerin uzmanlık alanlarının (sayısal, sözel, sınıf öğretmeni, psikolojik danışman) sözel branşta olan öğretmenler ve sınıf öğretmenleri lehinde anlamlı bir fark oluşturduğunu ortaya koymuştur (Toy, 2004, s. 126).

Özer'in 2004 yılında gerçekleştirdiği, ilköğretim sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin demokratik tutumlarına ve ders başarılarına etkilerini araştırdığı çalışmasında, drama yönteminin uygulamasından sonraki süreçte, öğrencilerin gerek çeşitli problem durumlarını uzlaşarak çözümlemede, gerekse kişilerarası ilişkilerde diğerlerinin duygularının farkına varmaya ilişkin tepkilerinde belirli yönde bir farklılaşma görülmektedir. Ancak bu tepkilerin istatistiksel açıdan anlamlılık düzeyleri ele alınmamıştır (Özer, 2004, s.61).

Hüfikir'in 2004 yılında ilköğretim II. kademe sosyal bilgiler derslerinin demokrasi eğitimindeki yerine dair öğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmasında, öğretmenlerin çoğunluğunun demokrasi, demokratikleşme, demokrasi eğitimi, demokratik kültür ve demokratik tutum, davranış ve değerler, demokratik eğitim, demokratik aile, sınıf, okul ortamı gibi kavramlarla ilgili doğru ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Çalışma, öğretmenlerin demokrasi-eğitim, insan hakları eğitimi ve demokrasi eğitimi arasında bir ilişkinin farkında olduklarına işaret etmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenler, sosyal bilgiler dersinin öğrencilere demokratik tutum, davranış ve değerler kazandırmada yetersiz, ders kitaplarının içerik sunum tekniklerinin çeşitlilikten uzak, sıkıcı ve itici olduğu görüşünde birleşmektedir. Çalışmaya göre, verilebilecek hoşgörü, adalet, eşitlik ve insan

haklarına saygı vb. birçok demokratik tutumun, davranışın ve değerin sosyal bilgiler dersleriyle kazandırılabilceğı düşünölse de, bu verilerin sosyal bilgilerin öğretim amaçlarıyla yeterince örtüşmediğı ortaya konmuştur. Ayrıca bu tutum, davranış ve değerin özellikle tartışma yöntemiyle kazandırılacağına inanan öğretmenler, derste daha çok bu yöntem yerine anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğı demokrasi eğitimi konusunda kendilerini yetersiz bulmakta, öğrencilere demokratik tutum, davranış ve değer kazandırmak için yeterli eğitim almadıklarını ifade etmektedirler (Hürfikir, 2004, s.119-123).

Gündoğdu'nun 2004 yılında ilköğretimde demokrasi ve insan hakları eğitimi üzerine gerçekleştirdiğı, A Case Study On Democracy And Human Rights Education In An Elementary School çalışmasında, demokrasi ve insan hakları konularının her ortamda öğretilmeyeceğı, öğretmenlerin demokrasi ve insan hakları konularında yanlış algılara sahip olmadıkları, okulun çocukların tutum ve değerleri edinmeleri ve içselleştirmeleri hususunda başarılı olmadığı, demokrasi ve insan haklarının en iyi demokrasi ve sevginin varolduğı bir ortamda öğretilceğı, heterojen okul toplumunun bunun gerçekleşmesi yönünde bir engel teşkil ettiğı, okulda okulla ilgili karar alma süreçlerinde veli görüşlerinin alınması gerektiğı, okulun kültürünün ve değerlerinin demokrasi ve insan hakları eğitimlerinin başarısını etkilediğı, okullarda demokrasi ve insan hakları eğitimlerinin Atatürkçülük ve Kurtuluş Savaşı konularının içinde yer aldığı, sınıfta demokrasiyle ilgili düşük seviyeli zihinsel alana odaklanıldığı, öğretmenlerin demokrasi ve insan hakları eğitimlerinde uygun teknolojiyi kullanmayarak anlatım ve kitaba başvurdıkları, velilerin okulu ölçme ve değerlendirme prosedürleri konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerinden şikayet ettikleri, öğretmenlerin çocukları sınıfta karar alma süreçlerine dâhil ettiklerini ifade ettikleri ancak söyledikleriyle yaptıkları arasında uyumsuzluklar olduğu ve öğretmenlerin demokrasi ve insan hakları eğitimleri konularında gerekli belge ve materyale ulaşmakta sıkıntı çektiklerini ifade ettikleri ortaya konmuştur (Gündoğdu, 2004, s. 270-273).

Saracaoğlu, Evin ve Varol'un 2004 yılında İzmir ilinde çeşitli kurumlarda görev yapan öğretmenler ile öğretmen adaylarının demokratik tutumları üzerine yaptıkları

karşılaştırmalı araştırmalarında, öğretmen ve öğretmen adaylarının demokratik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından belirlemeyi hedeflemişlerdir. Bulgular, öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının, öğrenim gördükleri kurumlara, cinsiyete, bölümlere, yaş gruplarına, ailelerinin yaşadıkları yerleşim birimlerine, mezun oldukları lise türüne, anne babalarının eğitim düzeyine ve mesleklerini sevmeye durumlarına göre istatistiksel olarak farklılaştığını; öğretmenlerin demokratik tutumlarının ise görev yaptıkları kurum, cinsiyet, branşlar, kıdemler, mezun oldukları kurumlar, branş ve çalıştıkları kurumdaki memnuniyet durumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde değişmediğini ortaya koymaktadır. Öğretmen ve öğrencilerin demokratik tutumları karşılaştırıldığında, öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak farklılaşma olduğu saptanmıştır (Saracaloğlu, Evin ve Varol, 2004, s. 335).

Akyüzlü'nün 2005 yılında gerçekleştirdiği, İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutum Ve Davranışları isimli çalışmasında, öğretmenlerin temel demokratik tutum ve davranışları her zaman veya çoğu zaman sergilediklerini ifade ettikleri ortaya konmuştur. Öğretmenlerin öğrencileri ise, öğretmenlerinin bu davranışları daha az düzeyde sergilediklerini ifade etmektedirler. Öğretmen ve öğrencilerin tek mutabık oldukları öğretmenin demokratik davranışı ise, öğretmenlerin sınav tür ve zamanlarının belirlenmesinde öğrenci görüşlerine başvurma hususunda olmuştur (Akyüzlü, 2005, s.109).

Ünsal'ın 2005 yılında Kahramanmaraş örneğinde gerçekleştirdiği, Özel Okullar İle Resmi Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Karşılaştırılması çalışmasında, özel okullarda çalışan öğretmenlerin resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre, müdürlerinin okul yönetiminde daha yüksek oranda demokratik tutum ve davranışa sahip olduklarını ifade ettikleri saptanmıştır. Çalışma, aynı zamanda, müdürlerin kendileriyle ilgili algılarıyla, öğretmenlerin onlarla ilgili algılarını karşılaştırmış ve müdürlerin öğretmenlere kıyasla okul yönetiminde daha yüksek oranda demokratik tutum ve davranış sergilediklerine inandıkları bulgusuna ulaşmıştır (Ünsal, 2005, s.68).

Fettahlıoğlu'nun 2005 yılında gerçekleştirdiği, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum Ve Davranışlarının Değerlendirilmesi isimli çalışmasında, öğrenci ve öğretmenlerin demokratik ilkeleri kabul ettiği ve ilke olarak benimsediği, benimseme düzeyinin öğrencilere kıyasla öğretmenler lehine anlamlı bir fark yarattığı, öğretim elemanlarının demokratik ilkeleri benimseme düzeylerinde, yaşı daha genç öğretim elemanları lehine anlamlı bir fark yarattığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin demokratik ilkeleri benimseme düzeyinde cinsiyet (erkek öğrenciler lehine) ve okul cinsi (yüksekokul öğrencileri lehine) anlamlı bir fark yaratmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin öğretmenlerin demokratik ilkeleri benimseme düzeylerini değerlendirmeleri istendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin algılarına kıyasla kendileriyle ilgili algıları lehinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür (Fettahlıoğlu, 2005, s. 108).

Gözel'in 2005 yılında gerçekleştirdiği, Demokrasi Eğitimi İle İlgili Bir Öğretim Programını Hazırlama Ve Bu Programı Değerlendirme isimli çalışmasında, öğrencilere temel hak ve özgürlüklerle ilgili öntest uygulamasını takiben 240 dakikalık anlatıma dayalı özel bir öğretim programı uygulanmış ve son test uygulaması yapılmıştır. Bu özel öğretim programı sonucu temel haklarla ilgili, bilgi, kavrama ve analiz basamaklarında yeterli, uygulama, sentez ve değerlendirme basamaklarında geçerli başarıya ulaşıldığı, temel özgürlüklerle ilgili bilgi, kavrama, analiz ve değerlendirme basamaklarında yeterli, uygulama ve sentez basamaklarında geçerli başarıya ulaşıldığı görülmüştür (Gözel 2005, s.121-122).

Güven 2005 yılında Erzurum örneğinde tarih öğretiminde öğrencilerin demokratik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Güven, tarih dersinde sınıf içi demokratik ortamda, tarih dersinin içeriğinde ve öğrenci tutumlarında cinsiyetin, lise türünün, lisedeki bölüm türünün, anne ve babanın eğitim düzeyinin, ailenin aylık gelirinin, öğrencinin yerleşim yerinin, anne-baba ve öğretmenin davranış şekillerinin anlamlı bir fark yarattığını ortaya koymuştur. Cinsiyet, lise türü, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, öğrencinin yerleşim yeri farklı kültür ve milletlerle ilgili öğrenci tutumlarında; cinsiyet, lise türü, anne ve babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri, öğrencinin yerleşim yeri, anne-baba ve öğretmenin

davranış şekilleri demokrasinin süreci ile ilgili öğrenci tutumlarında, cinsiyet, lise türü, babanın eğitim düzeyi, ailenin aylık geliri ve öğretmenin davranış şekilleri savaş ile ilgili öğrenci tutumlarında; cinsiyet, lisedeki bölüm türü ve öğretmenin davranış şekilleri anlamlı bir fark yaratmıştır (Güven, 2005, s.152-158).

Merey'in 2005 yılında gerçekleştirdiği, demokrasi ve insan haklarının 1980-2000 yılları arası lise tarih kitaplarına ve tarih müfredat programlarına yansımaları araştırdığı çalışmada, muhtelif kuruluşların insan hakları eğitimi konusunda işbirliğinin sağlandığı, ancak bu çalışmaların müfredata ve ders kitaplarına yansımadağı, 1980 sonrası tarih ders kitaplarında insan hakları ve demokrasi ile ilgili ifadeler ve konulara beklenenin altında yer verildiğı, tarih ders kitaplarında, insan hakları ve demokrasiye bağdaşmayan ifadelerin yer aldığı ortaya konmuştur. Son elli yıldır Türkiye'de ve dünyadaki yeni araştırmalar, yeni tarih bilgilerinin ortaya çıkmasına neden olduğı ancak bu bilgiler tarih ders kitaplarına, dolayısıyla öğrenciye yansıtılmadığı çalışmanın diğer bulgularıdır (Merey, 2005, s.129-130).

Arabacı'nın "Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi" konulu makalesi, okulun, öğrencileri gerçek hayata hazırlayan bir kurum olarak demokratik ilkelerin uygulamalar yolu ile kavratılması rolünü de üstlendiğine, bu bağlamda toplumda demokratik düzenin sağlanmasında sınıftaki demokratik uygulamaların öneminin büyük olduğuna dikkat çekmektedir. Eğitim-öğretim etkinliklerinin amacına ulaşılması demokratik katılımı, eğitimde demokratik katılım ise öğrenci merkezli eğitimi gerekli kıldığını vurgularken, okullarımızda öğrenci kurullarının, öğrenci temsilciliklerinin ve 13 Ocak 2004 tarihinde uygulamaya konan Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin yönetime öğrenci katılımını sağlama yönünde önemli adımlar olduğunu vurgulamaktadır (Arabacı, 2005, s.20,26-27).

Erol'un 2006 yılında gerçekleştirdiğı, ilköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde demokratik hayat ünitesinin hedefleri ve bu hedeflerin gerçekleşme düzeyini araştırdığı çalışmada, ilgili dersin hedeflerini gerçekleştirme üzerine cinsiyetin, anne-baba eğitiminin ve mesleğinin, okulun bulunduğu yerin, öğretmenin

kıdeminin, ğretim durumunun ve branşının anlamlı bir fark yarattığı ortaya konmuştur (Erol, 2006, s.95-97).

Gürbüz’ün 2006 yılında gerçekleştirdiğı, İlköğretim 7. ve 8 Sınıflarda Vatandaşlık Bilgisi Dersinde Demokrasi Eğitimi çalışmasında, öğrencilerin demokrasinin unsurları içerisinde en fazla özgürlük kavramına ve “Bireylerin bir arada huzur içinde yaşamaları için karşılıklı hoşgörü ortamı olmalıdır” ifadesine; demokrasinin unsurları içerisinde en az “demokrasi eğitimi” kavramına, “Sadece insan olmak insan haklarına sahip olmak için yeterlidir” ifadesine katıldıkları; demokrasinin unsurları içerisinde en fazla kararsız kaldıkları unsurun “vatandaşlık” olduğu, en fazla kararsız kaldıkları görüşün ise “Bireyin nasıl vatandaş haline gelebileceğı verilecek demokrasi eğitimi ile mümkündür” ifadesi olduğu; eşitlik, özgürlük ve hoşgörü kavramlarında cinsiyetin ve sınıfın ve eşitlik ve özgürlük kavramlarında sınıfın anlamlı bir fark yarattığı ortaya konmuştur (Gürbüz, 2006, s.131-132).

Metin 2006 yılında demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesine öğretmen ve okul yöneticilerinin katılım düzeyini tespit etmeyi hedeflediğı bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin amaçlarına ve uygulanmasına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenler olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak, bu görüşler arasında öğretmenlere kıyasla okul yöneticileri lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Araştırmada aynı zamanda okul yöneticilerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin amaçlarına istatistiksel olarak öğretmenlerden anlamlı derecede daha olumlu yaklaştıkları görölmüştür. Ayrıca hem öğretmenlerin, hem de okul yöneticilerinin projenin amaçlarına katıldıklarını belirtirken, uygulamalarda bazı eksiklikler olduğunu düşündükleri araştırma tarafından ortaya konan bir başka bulgudur (Metin, 2006, s.102-103).

Çuhadar’ın 2006’da gerçekleştirdiğı Çukurova Üniversitesi örneğinde, Üniversite Öğretim Elemanı ve Öğrencilerinin Demokrasi Anlayışlarının Siyasal Toplumsallaşma Bağlamında Cinsiyet, Bilim Alanı, Akademik Aşama ve Siyasal Katılımcılık Değişkenleri Açısından İncelenmesi çalışmasında, siyasal toplumsallaşma sürecinin etkili şekilde işlediğı ortaya konmuştur. Öğretim

elemanlarının ve öğrencilerin demokrasi anlayışları ve siyasal katılımcılık düzeyleri paralellik göstermektedir. Üniversitenin oluşturduğu siyasal kültür, siyasal toplumsallaşmanın özgürlükçü bir yönde işlemlerini sağlamaktadır. Öte yandan siyasal katılımcılığın düşük düzey göstermesi ise gerek öğretim elemanı, gerek öğrenci boyutunda düşüncelerin davranışa dönüşmesine engel olduğunu göstermektedir (Çuhadar, 2006, s.II).

Başaran'ın 2006'da gerçekleştirdiği, demokratik yaşamın gelişmesinde sosyal bilgiler dersinin rolü ve önemini saptamayı hedeflediği çalışmasında, öğrencilerin demokratik bilinç ve davranışları bakımından iyi bir düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile demokratik bilinç ve davranışları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin, öğretmenlerinin demokratik kişilik özelliklerine tam anlamıyla sahip olmadıklarını düşündükleri tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler dersinin her yönüyle (genel amaçlar, öğretim programı, ünite ve konular) öğrencilerde demokratik bilinç geliştirmede tam anlamıyla yeterli olmadığı tespit edilmiştir (Başaran, 2006, s.100-101).

Bulut'un psikolojik danışma ve rehberlik, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) demokratik tutumları, öğrenim gördükleri bölüm, cinsiyet, sınıf düzeyleri, anne ve baba eğitim düzeyleri, anne ve baba mesleği, öğrencinin kendi beyanına göre anne, baba ve öğretim elemanlarının tutumlarını algılamasına göre anlamlı farklılıklar olup olmadığını araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin tutumları ile öğrenim gördükleri, babanın mesleği, annenin eğitim düzeyleri ve annenin öğrencilere yönelik algılanan tutumları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (Bulut, 2006, s.52-53).

Kıncal ve Uygun'un 2004-2005 öğretim yılı ilk ve orta öğretim kurumlarında demokrasi kültürünün gelişmesini ve çocuklarda demokrasi bilincinin oluşmasını hedefleyen ve bu hedefin gerçekleşmesi için okullarda yapılan "okul meclisleri" seçimleri ve seçilen temsilcilerin aktiviteleri ile demokrasi kültürü ve bilinci geliştirilmeye çalışan "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" uygulamalarının değerlendirilmesinin amaçladıkları araştırmalarında, projenin

okullarda algılanması, uygulanması ve sorunları ile ilgili önemli verilere ulaşılmıştır. Projeyle ilgili “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin, uygulamalı bir “demokrasi eğitimi” çalışması olduğu, bu proje ile “demokratik yurttaşlık eğitimi”nin amaçlanmakta olduğu, projenin okul yönetimleri, öğretmenleri ve öğrencileri tarafından olumlu ve genelde amaca uygun bulunduğu, okullarda projenin uygulamasına ilişkin bazı sorunlar olduğu, ancak bu sorunların üstesinden gelinemeyecek nitelikte olmadığı ortaya konmuştur. Araştırma, “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”, okullarımızın demokratikleştirilmesinde ve yeni kuşakların demokratik yaşam biçimine uygun olarak sosyalleşmelerinde önemli rol oynayabileceğine, öğrencilerin daha okul sıralarında demokrasiyi, uygulamalı olarak öğrenerek gerçek yaşamlarında içselleştirebileceğine ve yeni nesillerin yaşayacağı Türkiye’de bir demokrasi bilinci gelişebileceğine, demokrasi bilinciyle Türkiye’de, daha demokratik bir toplum, daha demokratik bir yönetim anlayışı egemen olabileceğine, bu çerçevede, “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin de, Türkiye’de demokrasi kültürünün gelişip olgunlaşmasında önemli bir etken olabileceğine dair algıları ortaya koymaktadır (Kıncal ve Uygun, 2006).

Sarı’nın 2007’de gerçekleştirdiği Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük ve Yüksek “Okul Yaşam Kalitesi”ne Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel bir Çalışma isimli araştırmasında, dozu farklı olmakla birlikte, her iki okuldaki örtük programın demokratik değerlere uymayan özellikler taşıdığı söylenebilmiştir. Araştırmada ele alınan değişkenlerin çoğu bakımından, düşük OYK düzeyine sahip okuldaki örtük programın daha antidemokratik özellikler taşıdığı saptanmıştır. Buna paralel olarak bu okuldaki öğrencilerin de antidemokratik davranışları daha sık sergilediklerinin belirlenmiş olması, okuldaki örtük programın öğrencilerin temel demokratik değerleri kazanmaları bakımından önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir (Sarı, 2007, s.364).

Çakmur’un 2007’de gerçekleştirdiği, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin sınıf-içi davranışlarının demokratiklik düzeylerine ilişkin çalışması, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet, çalıştıkları okul kademesi, çalıştıkları okul türü, mesleki kıdem ve branş durumları değişkenlerine göre sınıf-içi

davranışlarının demokratiklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuştur. Yine araştırmaya göre demokratik eğitim konusunda hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin demokratik eğitim konusunda hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre sınıf- içi davranışlarının demokratiklik düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir (Çakmur, 2007, s.120).

Ulusoy'un 2007'de lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini araştırdığı çalışmasında, okulların demokratik değerlere, geleneksel değerlere oranla daha fazla katılım gösterdikleri, kız öğrencilerin demokratik değerlere erkek öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği, erkek öğrencilerin de geleneksel değerlere kız öğrencilere göre daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. Sınıflara göre yapılan karşılaştırmada 1. sınıf öğrencilerinin değer ifadelerine diğer sınıflara göre daha fazla katılım gösterdiği görülmüştür. Sonuç olarak tarih dersinde geleneksel ve demokratik değerlerin önemli ölçüde aktarılabildiği ifade edilmiştir. Tarih programlarının amaçlar ve açıklamalar bölümünde geleneksel ve demokratik değerleri kazandırmayı amaçlayan hedeflerin olduğu görülmüştür (Ulusoy, 2007, s. 264-273).

Demirtaş, makalesinde aile ve okullarda demokrasi eğitimi verilmesinin önemle üzerinde durulmasını, öğretmenlerin demokrasi ve özgürlük ilkelerini, bunlarla ilgili genel ve özel amaçları ve öğretim yöntemlerini iyi anlayıp her fırsatta uygulamalarını, insanların bireysel farklılıklarına rağmen çok değerli birer varlık olduğunu ve yaşam ve mutlu olma hakkı ile toplumun vazgeçilmez bir üyesi olduğunun kabul edilmesini vurgulamaktadır (Demirtaş, 2007, s.10).

Şahin ise, Eğitim Programlarının Demokratikleşmesine Vurulan bir Kelepçe Olarak Sistem Yaklaşımı: Ne için ve Kim için Sistem Yaklaşımı? makalesinde, sistem yaklaşımının eğitim kurumlarının, bireyi kalıba dökme işlevini yerine getiren fabrikalar olarak elit toplumun ihtiyaç duyduğu elemanları üreten bir mekanizmaya dönüştüğünü, okulların da gizli müfredat ve standartlaştırılmış hedefleri, davranışları, içerikleri, yöntemleri, materyalleri, öğrencilerin üst-düzeybilişsel ve

duyuşsal gelişimlerini göz ardı eden değerlendirme yaklaşımları vasıtasıyla farklılıkları eriterek (elit tabakanın ihtiyacını karşılamak üzere) piyasaya sunduğunu, ancak sistem yaklaşımıyla standartlaştırılan bu itaatkâr ve sabır dolu bireylerin “fabrika işçisi” olan eski rolleri, bilgi çağında yeni bir boyut kazandığını, öğrencinin ürünleşmekten, öğretmenin de işçileşmekten kurtarılması gerektiğini, kendisine sunulan reçete davranışı yapan öğretmene değil araştıran, bilgi üreten, sorgulayan, geliştiren, karar veren, öğrencisiyle dayanışma içinde olan ve sistem yaklaşımıyla düşünebilen aydın eğitimcilere ihtiyaç olduğunu, böylece “girdi, süreç, ürün, dönüt” sürecinden çıkılacağını ve okulların da işçi üreten fabrikalar yerine öğretmenler ve öğrencilerin dayanışması ile bilgi/teknoloji üreten fabrikalar haline dönüşeceklerini ortaya koymuştur (Şahin, 2007, s.943-944).

Atasoy, kanunlarda ve yönetmeliklerde öğrencilere demokratik tutum ve davranışların kazandırılması konusunun önemli bir yer tuttuğunu, ancak bununla ilgili amaç, ilke ve konulara yer verildiği halde istenen sonuca ulaşamadığının görüldüğünü ifade etmektedir. Bunun sebebini ise, okullarda demokrasi eğitime gereken önemin verilmemiş olmasına bağlamaktadır. Eğitim sistemimizin otoriteye dayanan eğitim uygulamaları ve demokratik tutum ve davranışları tam anlamıyla kazanamamış eğitimcileri ile demokrat insanı yetiştirmeye elverişli olmadığını söylemektedir. Demokrasinin temelinde insana saygının olduğunu, dolayısıyla insan haklarına saygılı olma; farklı görüşlere saygı gösterip tahammül edebilme bilincinin, okuldaki öğretmen, öğrenci ve yönetici davranışlarının temelini oluşturması gerektiğini, öğrencilere demokratik değerleri kazandırmanın en etkili yolunun öğretmenlerin yaşantı yoluyla sergileyecekleri tutum ve davranışlar olduğunu, demokrasi eğitiminin demokratik değerlerin yaşantıya dönüşmesiyle yapıldığını, öğretmenlerin demokrasiyi yaşayarak örnek bir model kişilik geliştirebilmeleri için, gerek hizmetöncesi gerekse hizmetiçi eğitim programları çerçevesinde etkili bir demokrasi eğitimi almaları gerektiğini ifade etmiştir (Atasoy, 2007, s.13-17).

Sarı ve arkadaşlarının İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Değerlere Bağlılık Ve Çatışma Çözümü Becerileri isimli çalışması, ilköğretim öğrencilerinin demokratik değerlere bağlılık ve çatışma çözümü becerilerine sahip oluş düzeylerini saptamayı

amaçlamaktadır. Çalışma, ilköğretim öğrencilerinin demokratik değerlere ve çatışma çözümü becerilerine ortalamanın üzerinde sahip olduklarını, kız öğrencilerin demokratik değerlere bağlılıklarının daha yüksek olduğunu ve demokratik değerlere bağlılık puanları ile çatışma çözümü becerileri puanları arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Sarı, Sarı ve Ötünç, 2008, s.161).

Demokratik eğitimle ilgili çalışmalar sınırlı olsa da, ülkemizde demokratik okulla birebir ilintili kavramlar olan, okulda demokrasi, demokrasi için eğitim, demokrasi eğitimi konularında önemli adımlar atılmıştır. Bununla ilgili önemli adımlardan biri, Millî Eğitim Bakanlığı ile TBMM Başkanlığı arasında 13 Ocak 2004'te imzalanan bir protokolle *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi* uygulamaya konulmasıdır. 2003-2004 öğretim yılı için 81 ilde, her tür ve derecedeki okullardan seçilen 300 pilot okulda uygulanan proje; pilot uygulama sonucunda alınan geri bildirimin değerlendirilmesi sonucunda 2004-2005 öğretim yılında Türkiye genelinde uygulamaya alınmıştır.

Proje gereğince, her okulda bütün öğrencilerin oylarıyla seçilen üyelerden meydana gelen "*Okul Öğrenci Meclisi*" oluşturulmuştur. Her ilde, Okul Öğrenci Meclisi başkanlarından oluşan "*İl Öğrenci Meclisi*" ve 81 il öğrenci meclisi başkanından meydana gelen "*Türkiye Öğrenci Meclisi*" oluşturulmuştur. Projeye göre, okul öğrenci meclisinin aldığı kararlar okul yönetimi; il öğrenci meclisinin aldığı kararlar il yönetimi; Türkiye öğrenci meclisinin aldığı kararlar TBMM Başkanlığı ve Millî Eğitim Bakanlığı için tavsiye niteliğindedir.

Proje, her öğrenciyi bir seçmen; her şubeyi bir seçim bölgesi; her okulu da bir seçim çevresi olarak tanımlamaktadır. Uygulamada gerçek demokratik hayatla aynılık ilişkisinin yaşanması için bir mevzuat çerçevesi esas alınmaktadır.

Söz konusu esaslar ve tüzüğe göre okul, il ve Türkiye öğrenci meclislerinin oluşturulmasında aday olma, sandık kurulunu oluşturma, oy pusulası hazırlama, propaganda yapma, oy kullanma, oy sayımı ve dökümünü tutanaklara bağlama, itiraz ve itirazı değerlendirme gibi seçim süreçleri ile seçim yapıldıktan sonra meclis başkanlık divanı ve meclis çalışma komisyonlarını oluşturma, genel kurulda söz

alma, önerge verme, disiplin cezası uygulama, karar alma gibi bütün iş işlemleri plânlama, uygulama, denetleme, değerlendirme, raporlama vb. çalışmalar doğrudan öğrenciler tarafından yürütülecektir. Okul yönetiminin görevi, okulun seçim ve sandık kurullarını oluşturma, seçim takvimini belirleme ve seçim sürecinde rehberlik etme ile sınırlandırılmıştır.

Demokrasinin, ancak, tutum ve davranış olarak günlük hayatta yaşanarak öğrenilebileceği ve benimsenebileceği esasına dayanan Proje, onun, salt bir yönetim biçimi olmayıp bunun da ötesinde bir *“hayat tarzı ve erdem düzeyi”* olduğu iletisini öğrencilere vermeyi amaçlamaktadır. Böylelikle her öğrenci okuldan mezun oluncaya kadar, seçim sandığı ile tanışma, seçme ve/veya seçilme hakkını kullanma, genel kurul çalışmalarına katılma, kazanma sevinci ile kaybetme duygusunu yaşama; çevresinin sorunları ve bunların çözümleri ile ilgilenme fırsatlarını yakalamaları projenin amaçları arasındadır.

Böylece öğrencilere eleştirel düşünme, katılımcı ve diyaloga açık olma, iş birliği ve takım çalışması yapabilme, tartışma ve uzlaşma kültürünü kazanma, kamuoyu oluşturabilme, demokratik liderliği benimseme; ortak yaşama ait temel kavram ve değerleri tanıma, insan hak ve özgürlüklerini koruma, hukuk kurallarına ve adalete bağlılık gösterme, toplumsal sorunları şiddetten uzak ve demokrasi kültürü temelinde çözebilme, hayattaki çoğulculuk ilkesine bağlı kalabilme, farklı kültürlerle ve onların insanlığa katkısına saygı gösterme gibi değer, tutum ve becerilerin kazandırılmasında önemli mesafeler sağlanması hedeflenmektedir (Özpolat, 2004).

Projenin uygulamasının etkililik derecesinin tespit edilmesi amacıyla 81 ilde ve her okul türünde projeyi uygulamakla sorumlu öğretmen ve yöneticilerden örneklem yoluyla alınan geri bildirimler, projenin demokrasi kültürü açısından öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında çarpıcı sonuçlar içermektedir. Bu sonuçları iki başlık altında toplamak mümkündür (Özpolat, 2006).

A. Demokrasi Kùltürü ve Değerlerinin Benimsenmesi Açısından

1. Proje, çocuklarımıza demokrasi kùltürü ve bilinci, çoğulculuk, katılımcılık, bireyin hak ve özgürlüklerine saygı, hoşgörü ve diyaloga açıklık kazandırmıştır.
2. Öğrencilerin kişilik gelişimlerine katkıda bulunarak ergenlik döneminin yoğun problemlerini yaşayan gençlerimizin bu dönemi daha rahat atlattıklarına katkıda bulunmuştur.
3. Projenin uygulamaya geçirilmesinden sonra okul atmosferi olumlu anlamda değişmiş; öğrenci, öğretmen ve velilerde yeni bir heyecan meydana geldiği görölmüştür.
4. Liderlik vasfı olan öğrencilerin ön plâna çıkmasını sağlamış, onlarda psiko-sosyal doyum meydana getirmiştir. Sınıf temsilcileri seçiminde pek çok öğrencinin liderlik yarışına katıldığı gözlenmiştir.
5. Demokrasi eğitimi teorik bilgilerin yanında, tutum ve davranışlar düzeyinde günlük hayatta pratiği yapılarak öğretilmesi açısından son derece etkili olmuş, demokrasinin bir hayat tarzı olduğu görüşünü güçlendirmiştir.
6. Öğrencilere proje sayesinde, yaşadıkları toplumda farklı düşüncelerin bulunduğu ve buna bağlı olarak “muhaletet” olgusunu kabullenme alışkanlığı kazandırılmıştır.
7. Projeye öğrenciler, dostlukların olduğu bir ortamda seçme ve seçilme hakkını kullanarak katılımcı ruhun toplumsal başarıdaki etkisini gözlemlemişlerdir.
8. Öğrencilerin bir grubu temsil etme, örgütlenme, haklarını yerinde ve zamanında kullanabilme ve rakip adaylara karşı şiddetten uzak bir şekilde muhaletet yapabilme hususlarında başarılı oldukları gözlemlenmiştir.
9. Öğrenciler, ortak aday etrafında birleşebilme, aynı hedef için birlikte hareket edebilme ve kazanan adayı kabullenme olgunluğunu göstermiştir.
10. Öğrenciler, okul yönetimi ve öğretmenlerin yetkisinde bulunan karar süreçlerine katılarak çeşitli konularda söz haklarını kullanma zevkini yaşamışlardır.
11. Düşünme, eleştirme, üretken olma, problem çözme ve ahlaki sorumluluk duyguları gelişmiş öğrencilerin seçim çalışmalarında ön plâna çıktıkları gözlenmiştir.

12. Bu proje öğrencilere, demokrasinin sonsuz hak ve özgürlükler olmadığı, kişinin kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile sınırlı olduğu bilincini kazandırmıştır.

13. Farklı görüşlerde olan öğrencilerin uzlaşma ve iş birliği içinde oldukları gözlenmiştir.

14. Öğrencilerde toplumun sosyal yapısını daha iyi anlama, topluma hitap etme ve toplumla beraber hareket etme eğilimleri artmıştır.

B. Demokrasi Uygulamaları ile İlgili Becerilerin Geliştirilmesi Açısından

1. Proje çalışmaları kapsamında öğrenciler seçme ve seçilme konusunda deneyim kazanmış; aday olma, seçme, seçilme ve seçim sonuçlarını kabullenme gibi davranışlar kazanmıştır.

2. Tercih etme, bilinçli olarak seçme, seçimini temellendirme vb. konularda öğrencilerde muhakeme gücünün arttığı gözlemlenmiştir.

3. Öğrenci meclislerinin seçimlerine ulusal ve yerel basın ile çeşitli yayın organlarının ilgi göstermesi, aday öğrencilerle yapılan röportajların medyada yer alması öğrencilerin motivasyonunu artırmış ve mutlu olmalarını sağlamıştır.

4. Öğrencilerin konuşmalarında okula ilişkin eksiklikleri dile getirdikleri, bu konuşmaların yönetici ve öğretmenler tarafından dikkate alınarak herkesin üstüne düşen görevi daha iyi yapmaya çalıştığı gözlenmiştir.

5. Öğrenciler, yerel yöneticileri ve bürokratları tanıma ve kendilerini onlara tanıtmaya, onlara çeşitli projeler sunma fırsatı bulmuştur.

6. Propaganda çalışmalarında bilgisayar, projeksiyon, fotoğraf makinesi vb. kullanarak günlük çalışmalarında teknolojiden faydalanmayı öğrenmişlerdir.

7. Bugüne kadar sınıf başkanlığına, onur kurulu üyeliğine veya çeşitli kurul ve komisyonlara aday olmayan öğrencilerin, okul öğrenci meclisi üyeliğine seçilebilme fırsatını yakalaması, onların farklı bir statü doyumunu yaşamalarına imkân vermiştir.

8. Proje, tüm öğrencilerin dikkatini çekmiş; böylece içine kapanık, çekingen öğrenciler de aktif hâle gelerek konuyla ilgilenip arkadaşlık ortamlarını pekiştirmiş ve grup çalışmalarına katılmışlardır.

9. Öğrenci Meclisi üyeliği seçimindeki süreçte sınıflar arasında tatlı bir rekabet oluşmuş, kendini gösteremeyen bazı öğrenciler arkadaşları sayesinde kendilerini tanıtma fırsatı bulmuşlardır. Sınıflarda öğrenciler arasında takım ruhu oluşmasını sağlamıştır.

10. Öğrencileri temsil eden bir meclisin olması, öğretmen öğrenci arasındaki bağı güçlendirmiştir.

11. Okul şartları göz önüne alındığında öğrencilerin propaganda faaliyeti sırasında gerçekleştirilebilir vaatlerde bulundukları gözlenmiştir.

12. Proje, TBMM çalışmaları hakkında öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren bilgilennemelerini sağlayarak geleceğin siyasetçilerinin yetişmesinde olumlu katkılarda bulunacağı kanaatine varılmıştır.

Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi kapsamında şu konuların işlenmesine karar verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 25.3.2008):

A. Demokrasi eğitimi ve önemi

1. Demokrasinin Tanımı
2. Demokrasinin Temel İlkeleri ve Kuramları
 - a. Millî Egemenlik
 - b. Hürriyet ve Eşitlik
 - c. Seçimler ve Temsil
 - d. Siyasi Partiler
 - e. Çoğulculuk ve Katılım
 - f. Hukukun Üstünlüğü
3. Demokrasinin Korunmasında Bireylere Düşen Görevler
4. Demokraside Kamuoyu ve Basının Önemi

B. Ailede demokratik yaşam

1. Sevgi, Saygı, Hoşgörü
2. Sorumluluk, İşbölümü ve Dayanışma

C. Okulda demokratik yaşam

1. Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Amacı ve Önemi
2. Okul, İl ve Türkiye Öğrenci Meclisi
 - a. Okul Öğrenci Meclisi
 - . Okul Öğrenci Meclisi ve Üyelikleri
 - . Başkanlık Divanı
 - . Öğrenci Meclisi Genel Kurulu
 - . Birleşim/Oturum
 - . İç Tüzük
 - . Genel Kurul
 - . Üyelikten Düşme
 - . Önerge / Oylama / Karar
 - . Disiplin Cezaları
 - b. İl Öğrenci Meclisi
 - c. Türkiye Öğrenci Meclisi
3. Sınıf Yönetiminde Demokrasi
4. Oyunda Demokrasi

D. Toplumda demokratik yaşam

1. Sevgi, Saygı, Hoşgörü
2. Sorumluluk, İşbölümü
3. Dayanışma
4. Toplum Yaşamını Düzenleyen Kurallar

E. İnsan hakları

1. Temel Haklar
 - a. Yaşama Hakkı
 - b. Kişi Dokunulmazlığı
 - c. Sağlık Hakkı
 - d. Eğitim Hakkı
 - e. Seçme ve Seçilme Hakkı

- . Sandık Kurulu ve Seçim Sandığı
- . Oy Kullanma
- . Seçim Sonuçlarını Kabullenme
- f. Sosyal Haklar
- g. Ekonomik Haklar
- h. Siyasal Haklar
- i. Kişi Hürriyeti ve Güvenliği
- j. Özel Hayatın Gizliliği ve Korunması
- k. Mülkiyet Hakkı
- 2. Temel Özgürlükler
 - a. Düşünce, Kanaat ve İfade Özgürlükleri
 - b. Basın Özgürlüğü
 - c. Din ve Vicdan Özgürlükleri
 - d. İletişim Özgürlüğü
 - e. Yerleşme ve Seyahat Özgürlüğü
 - f. Toplantı Hakkı ve Özgürlüğü
 - g. Bilim ve Sanat Özgürlüğü
- 3. Görevler
 - a. Devletin Vatandaşlara Karşı Görevleri
 - b. Vatandaşlık Görevleri
- 4. İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
- 5. Çocuk Hakları Beyannamesi

F. Yönetim ve yaşam biçimi olarak demokrasi

1. Demokrasi Düşüncesinin Gelişimi
2. Yaşam Biçimi Olarak Demokrasi
3. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Nitelikleri
4. Türkiye Cumhuriyeti Devletinin Yönetim Yapısı
 - a. Yerel Yönetim
 - b. İl Yönetimi
 - c. Merkezi Yönetim

2.9 DEMOKRATİK EĞİTİMİN TEMEL KAVRAMLARI

2.9.1 Öğrenme

“Kendi öğrenmene sahip çıkmazsan, onu elinde de tutamazsın”

Village School

Greenberg geleneksel okullarda problemin öğrenmeye dair 4 varsayımdan kaynaklandığını ifade etmektedir (Greenberg, 1992, s.43-56):

Birinci varsayım, çocuğun ne öğrenmesi gerektiğine yetişkinler tarafından karar verilmesidir. Bu varsayımın temelinde her insanın bilmesi gereken belli bir takım bilgiler olduğu görüşü yer alır. Halbuki, Greenberg, bilinmesi gereken bilgilerin kültürle ve toplumla bağlantılı olduğunu ve bilinmesi gereken bu bilgilerin herkes için geçerli olmayacağını söylemektedir.

İkinci varsayım bilgilerin ne zaman öğrenilmesi gerektiğinin yetişkinler tarafından karar verilmesidir. İnsanoğlu (yetişkinler) o kadar kibirli olmuştur ki; çocukların bir bilgiyi ne zaman edineceklerini bilemeyeceklerini ve bu konuda kendilerinin karar vermeleri gerektiğini düşünmektedirler. Bir bilgiyi – doğru bir bilgi olsa dahi- yanlış zamanda öğreniyorsa, bu yanlıştır.

Üçüncü varsayım, bilgilerin nasıl öğrenilmesi gerektiğinin yetişkinler tarafından karar verilmesidir. Bir konuyu çalışmanın “doğru bir yol”u vardır. Çocuk bir konuyu doğru zamanda öğrense bile, doğru kitaptan, doğru yöntemle öğrenmiyorsa, yaptığının hiçbir geçerliliği yoktur.

Dördüncü varsayım ise, bilgilerin kimden öğrenilmesi gerektiğinin yetişkinler tarafından karar verilmesidir.

Okul, bir öğrenim yeri, bir yaşam yeri, bir deneyim yeridir. Okulda sadece öğrenim gerçekleştirilmemekte, orada mümkün olduğunca çok deneyim gerçekleşmelidir. Öğrenciler ve öğretmenler okulda geçirdikleri zamanı anlam dolu yaşanmış olarak geçirmelidirler (Akdağ, 2003, s.19-22). Demokratik okulda çocuk öğrenme şekline

ve zamanına kendi karar verir. Bir pedagojik topluluk olan okulda yaşam, oyun oynama, eğlenme, öğrenme ve çalışma bir bütün oluştururlar. Bu sebeple isterse oyun oynayarak, isterse bir sınıfta oturarak, isterse kitaptan/internette okuyarak, isterse de bilfiil deneyerek öğrenmesini gerçekleştirir. Bu sebeple demokratik eğitim geleneksel okullarda görülen, hayatın okul zamanı-özgür zaman; öğrenme-oynama; teori-deneyim gibi alanlara ayırımına karşı çıkar. Öğrenme süreci yoğun ve verimlidir (IDEC 2005, Nisan 2006). Dolayısıyla okul sadece çalışma için mevcut değildir.

Demokratik eğitimde öğrenmenin amacı, insanlara hayatları boyunca eşlik edecek gelişimsel süreci yaratmaktır. Demokratik okul, kişileri demokratik bir toplumda başarılı ve mutlu bir şekilde yaşama hazırlar. Programın özünü, okulun ortam yarattığı demokratik ve doğal süreçler yoluyla hayata hazırlanma olarak tanımlanan bir öğretim yöntemi oluşturmaktadır. Bu yönteme “Natural Learning” (Doğal Öğrenme) yöntemi adı verilmektedir (Şahin ve Turan, 2004, s.12).

Holt, öğrenme sürecinde yapılan en büyük hatanın “yapmak” ve “öğrenmek” kavramlarının birbirinden farklı faaliyetler gibi algılanmasında yattığını söylemektedir (Holt, 1976, s.13). (Okulda demokrasiden farklı olarak) demokratik okullar, öğrencilerin doğuştan getirdikleri ilgi ve heveslerin bireysel proje ve çabalarla harekete geçirilerek öğrenmenin gerçekleştirilmesi; onlara (sadece) kılavuzluk yapılması iddiasını taşırlar (Coeyman (2000); aktaran: Aydın, 2006, s.33).

Demokratik okulda gerçekleştirilen öğrenme modelinde, kişilerin kendilerine has özellikleri olması, herkesin birbirinden farklı olması ve herkesin bu kendine özgü olan özelliklerini özgürce ortaya koymaya hakkı olması esastır. Adına özyönetimli öğrenme denen SML, bir gruptaki bireyin bağımsız öğrenme kabiliyetini geliştirmek için yapılandırılmış bir süreçtir. Bu öğrenme yapısının kurulması için çocuk şu beş soruya sürekli olarak cevap aramaktadır (Hecht ve Ram, 29.1.2008):

1. nereden geldim?
2. neredeyim?
3. nereye gidiyorum?
4. nasıl gideceğim?
5. vardığımı nasıl anlayacağım?

Bu soruların cevapları eğitimde kişinin kendine özgü, eşsiz-benzersiz özelliklerini ortaya koymasını sağlar. Burada ortaya konulduğu şekilde, kendine özgülüğü kabul etmeyen eğitim sistemi de aslında çocuğu kabul etmemektedir (Hecht, 2002, s.3).

Greenberg, demokratik okullarda gerçekleştirilen üç çeşit öğrenme şeklini açıklamıştır (Greenberg, 1992, s.89):

- Meraklı irdeleme: Çocuklar bu öğrenme şeklinde çevrelerinde olanlara yüzeysel bir ilgi gösterirler. Bu gözden geçiriş sırasında daha fazla bilgi sahip olmak istedikleri bir konu gözlerine çarpar ve meraklı irdeleme süreci başlar. Bu meraklı irdeleme genellikle ciddi bir yere gitmez. Edinilen bilgi daha sonra kullanılmak üzere bilinçaltına aktarılır. Bu noktada, çocuğun ilgi gösterdiği bir konuyla ilgili bir öğretmenin müdahale ederek, konuyla ilgili bilgi veya kaynak aktarması, önemle uzak durulması gereken hareket tarzıdır.
- Eğlence stili öğrenme: Bu tip öğrenme, çocuğun iyi vakit geçirme sürecinin bir yan ürünü olarak ortaya çıkar. Bu noktada öğrenme ana hedef değildir.
- Ustalaşma amaçlı öğrenme: Bu tip öğrenme meraklı irdelemenin tam zıddıdır. Bu öğrenme şeklinin belli bir takım özellikleri vardır. Birinci özellik bu tip öğrenmenin durdurulamaz olmasıdır. Çocuk bu işi yapmak istemektedir, kendine bu konuya adanmıştır. İkinci özellik, bu öğrenme dürtüsünü kapatıp açmak mümkün değildir. Çocuğun ne zaman öğreneceği, ne zaman beklemesi gerektiği söylenemez. Üçüncü özellik, kendi değerlendirmesini getirmesidir. Çocuk hedefine ulaştığını hissettiği zaman, öğrendiğine ikna olur. Başka kimse çocuğu bu konuda öğrendiğine ikna edemez.

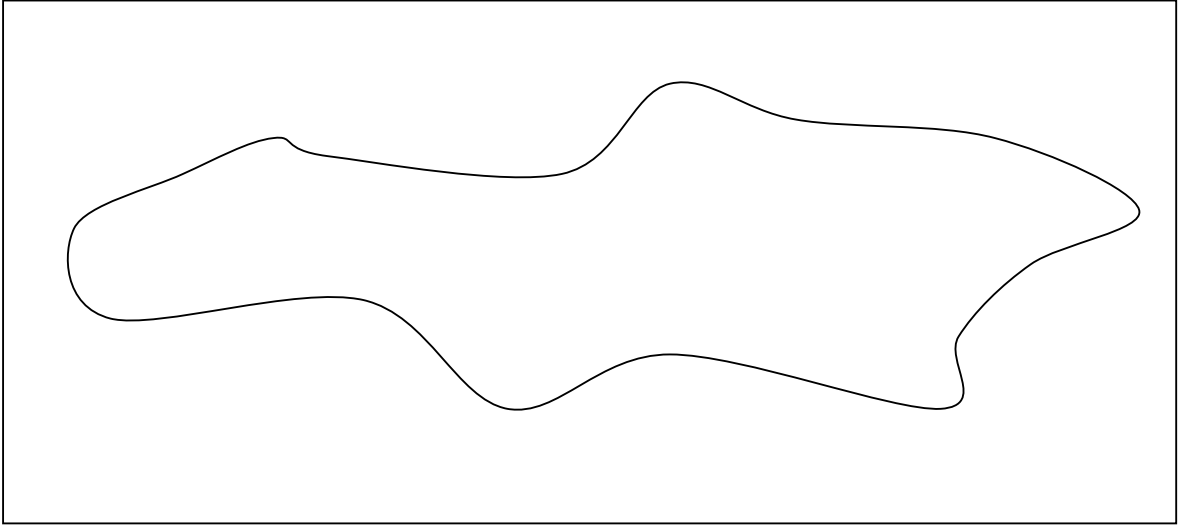
2.9.1.1. Bir Öğrenme Modeli: Çoğulcu Öğrenme

Hecht, demokratik okulun çoğulcu öğrenme modeli ile geleneksel okulların kareci modelini şu şekilde tanımlamıştır. Geleneksel okulda gerçekleştirilen öğrenme (bilgi) için “Kareler”, bu sistemi savunanlar için ise “Kareciler” tanımını kullanmaktadır. Demokratik okulun temel aldığı eğitim modeli ise, “Çoğulcu Öğrenme”dir.

Hecht’e göre bu şekil bilgi dünyasını sembolize etmektedir.

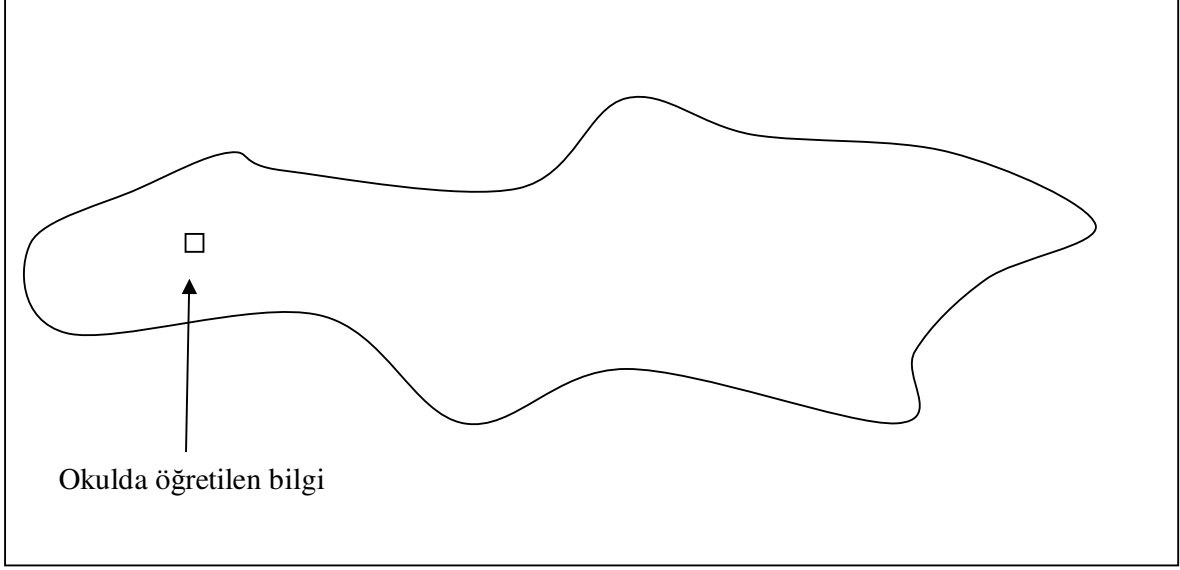
Şekil 1

Geleneksel Toplamların Bilgi Dünyası



Şekil 2

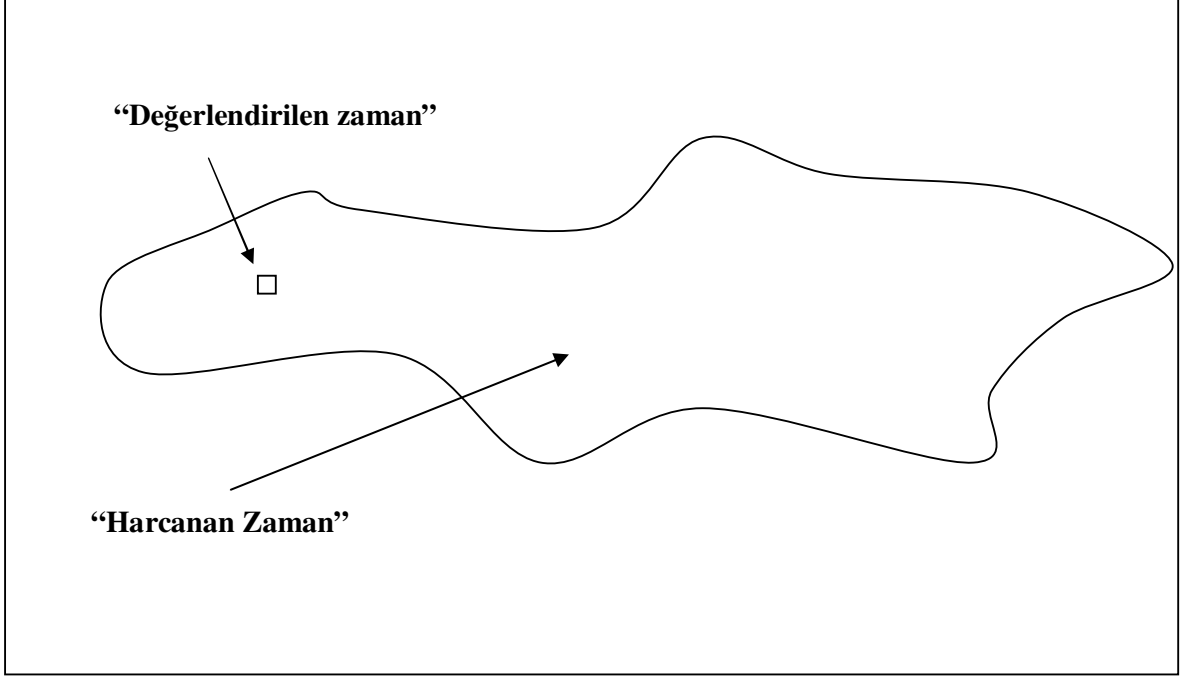
Okulda Öğretilen Bilgiler



“Kare” ise, okulda öğretilen bilgiyi göstermektedir. Örneğin bu kare fen bilgisini içermektedir, ancak çoğu fenni bilgi görülebileceği gibi “karenin” sınırları dışında bulunmaktadır. Edebiyat, sanat ve diğer eğitim konuları için de durum böyledir. Geleneksel toplumlarda ve okullarda, herkes bu karenin içine sığmak durumundadır, çünkü herkes kare paralelinde yargılanmaktadır. Bu da, geleneksel okulların en tehlikeli yanılsaması ve yanılgısıdır, çünkü karenin eksikleri çoktur. Kareye inananlar, onu sihirli bir varlık, bu dünyadaki herşey için başlangıç noktası olarak görmektedirler. Daha da tehlikelisi, karenin insanın zamanını geçirmeye değer tek yer olarak tanımlamasıdır. Bir öğrenci, karenin içindeki faaliyetlerle meşgul olduğunda “zamanını değerlendiriyor” olarak tanımlanmakta, ancak karenin dışında hareket ettiğinde “zamanını harcamaktadır”. Ulusal testlerin rolü de çocukları karenin içinde tutmaktır. Bu durum rekabet, güç ve para kültürünü yaratmaktan başka işe yaramamaktadır (Hecht, 2006). Greenberg’e göre, aslında birçok yetişkin, okuldan çocuklarını güç ve para sahibi olmalarını sağlamaktan başka bir beklentileri yoktur (Greenberg, 1992, s. 9).

Şekil 3

Okulda Geçirilen Zaman ve Diğer Faaliyetlerle Geçirilen Zaman İlişkisi



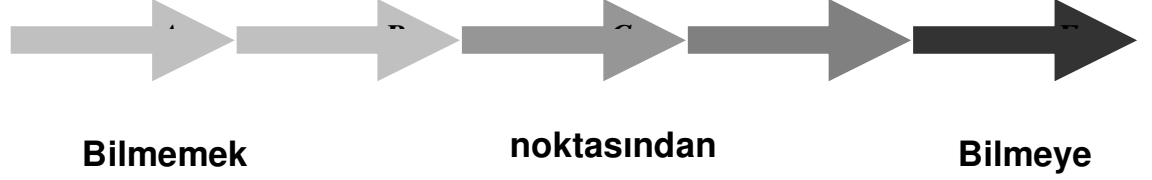
Kaynakça: Hecht, Y.; Demokratik Eğitim- “Kare”nin Dışında Yaşamak; Demokratik Eğitim – Alternatif Özgür Humanistik Eğitimin Üçüncü Dalgası; ; 1.Uluslararası Alternatif Eğitim Sempozyumu Bildirileri; İstanbul 2005

Çoğu öğrencinin “karenin” sınırlı alanı içerisinde toplanmasının sebebi budur. Bu kalabalık alan felakete bir yönlendirme değildir: diğer kalabalık yerlerin çoğunda olduğu gibi, insanlar kendilerini veya diğerlerini görememektedirler. “Karenin” içinde herkes, diğerlerini karenin ideal kavramına göre ölçmeye çalışmaktadır ve her kişi diğeri gibi olmak istemektedir. Nihâî olarak elde edilen ise, bir çan eğrisidir. Çocuklar açık kriterlere göre ölçülenip, sınıflandırılmaktadırlar. Bir öğrenci kareye olan yakınlığına göre mükemmel, vasat veya zayıf olarak nitelendirilmektedirler.

Hecht’in doğrusal öğrenme olarak tanımladığı kare içinde gerçekleşen öğrenme, işleme tabi tutulmuş ve düzenlenmiş bilginin edinilmesidir. Kişiye bilgi “eğitim otoriteleri ” tarafından “verilmektedir”.

Şekil 4

Karenin İçindeki Öğrenme



Bilgiye basamak basamak ulaşılmaktadır. Her bilgi parçası kendinden sonra gelen bilgi için temel oluşturmaktadır. Kişiler bu bilgileri otoriteleri memnun etmek için edinmektedirler.

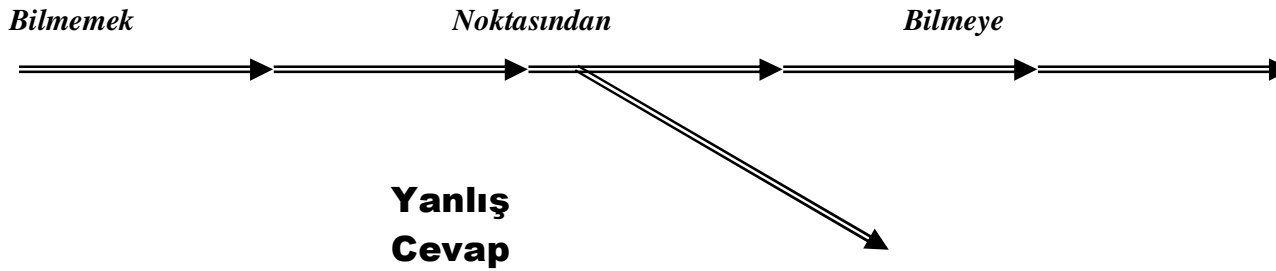
Bu öğrenme yolculuğunda, öğrenciler;

1. “Doğru” bilgi diye bir kavram olduğunu ve bunun da otoritelerin elinde olduğunu,
2. Öğrenmeyle bir bağlantısı olmadığından kendi araştırmalarının bir önemi olmadığını,
3. Kendi duruşlarının bir önemi olmadığını ve doğru bilginin çok özel kişiler tarafından keşfedilerek doğru kişilerin elinde muhafaza edildiğini,
4. “Doğru bilgiyi” teyit etmeyen her bilginin yanlış olduğunu,
5. Kişinin yanlış yapmaktan uzak durması gerektiğini, çünkü yanlışların öğrenenin final notundan puanların inmesine sebep olacağını,
6. Kişinin doğru cevabı bildiğini kanıtlamasının çok önemli olduğunu

öğrenmektedirler.

Şekil 5

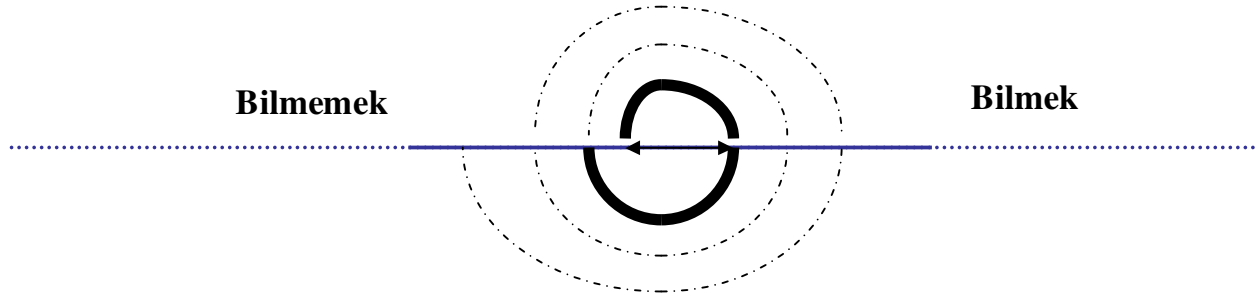
Karenin İçinde Hata Yapma



Çoğulcu öğrenmeye gelindiğinde ise, Hecht'in geliştirdiği öğrenme modeli doğrusal çizgiden spiral şekline dönüşmektedir. Başlangıçta sınırlı bir bilgi, dolayısıyla sınırlı bir bilgi eksikliği durumu hasıl olmaktadır (Hecht, 2002, s.10-17). Kişiler, bildikleri de bilmedikleri de çok az olan, küçük, sınırlı bir dünyada yaşamaktadırlar.

Şekil 6

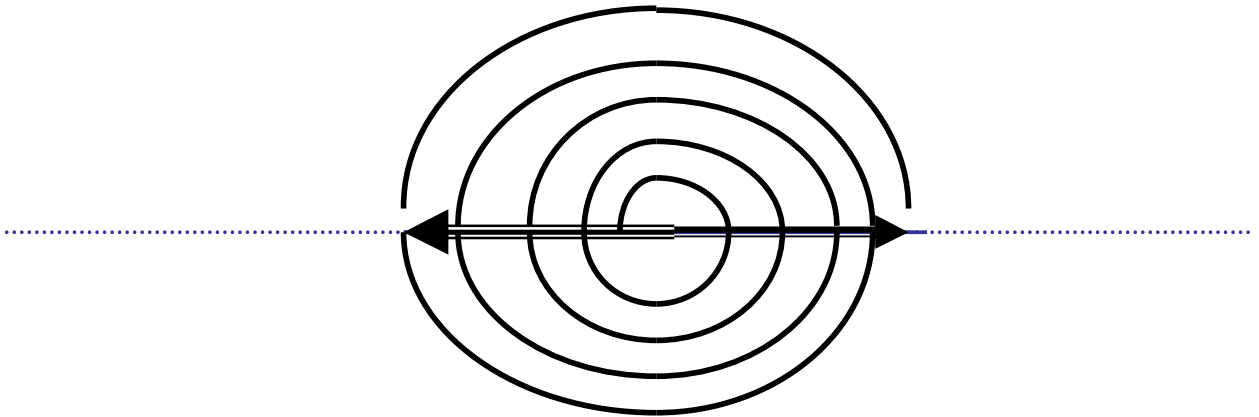
Çoğulcu Öğrenmenin Gelişimi



Zaman içerisinde daha çok bilgi edindikçe, kişi bilgisizliğinin veya edinmesi gereken bilginin ne kadar çok olduğunun daha çok farkına varır. Bu da edinilen bilgiyi arttırır. Her yeni bilgi, beraberinde, kişinin haiz olmadığı başka bilgileri getirir. Dolayısıyla her bilgi ve bilgisizlik bu spiralini büyötmektedir.

Şekil 7

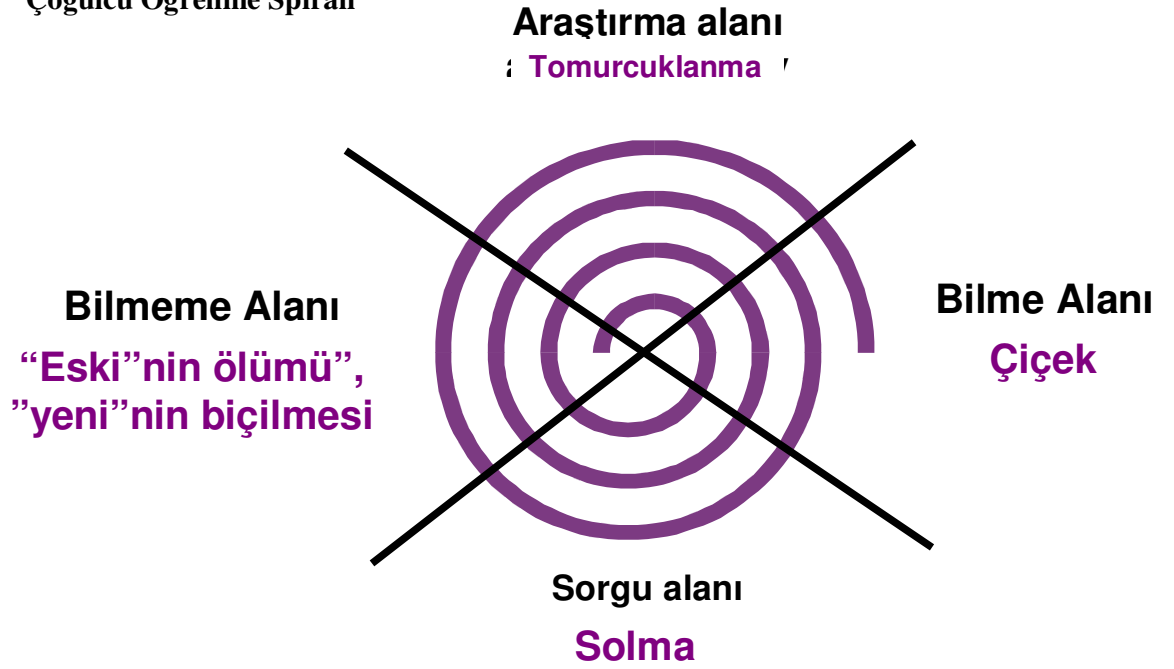
Çoğulcu Öğrenme



Spiral model, kişinin öğrenmesini bir yandan bugünkü fikirlerine bağlarken, diğer yandan araştırma tutkusunu alevlendirecek kuşku ve soruları uyandırır. Bilinenler dünyası ile bilinmeyenler dünyasının bir bütün içerisinde ve içiçe olması büyümeyi teşvik edecek koşulları içinde barındırmaktadır. Kişiler bir bilgiyle ilgili soruları veya kuşkuları olduğu için utanç duymazlar; tersine sorular ve kuşkular insanların utançlarından dolayı ortadan kaldırılmak yerine, öğrenme tutkusunu daha üst seviyelere taşıyan itici güç olarak görülürler. Bu durumda farklı görüşler korkulacak durumlar değil, öğrenme fırsatları olarak değerlendirilirler.

Şekil 8

Çoğulcu Öğrenme Spirali



Öğrenme yolculuğu bilmeme alanından başlar. Bu aşamada kişi belli bir konuyla ilgilenmeye başlamıştır. Bilgi edindikçe ve konuda uzmanlaştıkça, bilme alanına doğru kayar. Bilme alanına ulaşan kişi, kendini “evinde” imiş gibi bir rahatlık ortamında bulur. Ancak bu basamakta kişiyi birçok tehlike beklemektedir. Birincisi “kibir tuzağı”dır. Kişi, bu aşamada diğerlerine güvenmeyerek onlardan öğrenmek yerine, sadece kendi deneyimlerini esas alabilirler. Bu da onların öğrenme derecelerini düşürür. Halbuki, demokratik eğitim farklı fikirleri ve farklı kişileri her

zaman birer öğrenme fırsatı olarak görmektedir. İkinci tehlike ise, “güvenilir liman”dır. Kişi, ulaştığı uzmanlık seviyesi sonucu, meslektaşlarından takdir görür, hatta bu kişiye önemli bir finansal destek de kazandırabilir. Ancak bu noktada kişi konuya ilgisini yitirebilir ve daha fazla konuyu sorgulamaktan vazgeçebilir. Kişinin bu noktada yapması gereken yarattığı bilgi yapısını sürekli sorgulayarak, belki uzmanlaştığı konunun zihinsel yapısını baştan yıkarak, tekrar sorgulama alanına girme sürecini başlatmaktır. Kişinin yarattığı uzmanlık yapısını kırması kendisinde yorgunluk, kızgınlık ve hatta depresyon yaratabilir. Demokratik okul öğrencileri, bu aşamada bu duyguları hissettiklerinden sıklıkla bahsetmektedirler. Bu duygular, kişinin sorgulama alanında bir takım verileri atlamaları veya birtakım fikirlerin doğuşu için gerekli kaos ortamından uzaklaşmaya çalışmaları gibi iki duruma sebep olabilir. Hissettiği çaresizlik sonucu; özgün fikirler yaratmak yerine ilk önüne gelen fikre sarılmasına sebep olabilir.

Araştırma alanına gelindiğinde, kişi krizlerden ve kaostan yeni fikirler, yapılar oluşturmaya tekrar başlamıştır. Kendine güveni yerine gelen kişi, fikirlere veya desteklere ihtiyacı olmadığını farketmiştir. Bulmacanın eski parçaları ve oluşturulan yeni parçalar, yeni bir bulmaca oluşturmak üzere farklı formatlarla yeniden biraraya getirilir. Bu noktada kişi tekrar bilme alanına doğru ilerler. Bu şekilde kişinin bilme spirali gün geçtikçe büyür.

Çoğulcu öğrenme, öğrenme spirali ve metodolojisi sayesinde öğrencinin yetkelendirilmesini sağlar. İlgilerinin çeken konuyu öğrenen öğrencilerin kendilerine olan inançları artar. Bunun yanı sıra, öğrenci kendine, diğerlerine ve genel olarak tüm insanlığa saygı duymaya başlar ve kişilerin farklı düşüncelerini birer büyüme fırsatı olarak değerlendirir. Bu durum da, istisnasız tüm öğrencileri farklı farklı kabiliyetlere sahip, yaratıcı, takım ruhu olan ve kazananlardan oluşan okul gruplarının oluşmasına sebep olur. Geleneksel okul, istisnasız her biri farklı kabiliyetlere öğrencilerden oluşan demokratik okulları birer tesadüfler zinciri olarak görür. Halbuki demokratik okul her çocuğun bir konuda özel bir kabiliyeti olduğu gerçeğinden yola çıkar. Bu kabiliyetlerin ortaya çıkış sebebi yukarıda tanımlanan

çoğulcu öğrenmedir. Geleneksel okulda bunun ortaya çıkmama sebebi, çocukların bu tip kabiliyetleri olmaması değil; okulun öğretim şeklidir.

2.9.2 Çocuk

“Demokratik okulda “çocuk” yoktur; farklı deneyimlere, yeteneklere, duygusal yapıya sahip bireyler vardır.” (Engel, 1999, s.117)

Mintz, çocukların doğal öğrenciler olduğunu, yapılarında öğrenmek için merak olduğunu ve öğrenmek için dış motivasyona ihtiyaç duymadıklarını vurgulamaktadır (Mintz, 2003, s.11). Çocuklar başlangıçta okula yukarıda vurgulanan merak, sabır, enerji ve öğrenme konusunda beceri gibi özelliklerle gelirler. Ancak geleneksel okul, çocuğun o ana kadar kendi başına gerçekleştirdiği öğrenmeleri hiçe sayarcasına, sanki o ana kadar hiçbir konuda öğrenme gerçekleştirmemiş gibi, bu çocuğa (velilere ve hatta topluma) okula öğrenmek için geldiği fikrini empoze eder. Üstüne üstlük, sanki öğrenme konusunda ona güvenilemezmiş veya başarısız olacaktı gibi, herşeyi okulun öğretilceği söyler. Bu söylemler sonucunda, çocuğun pasifize etme işlemi tamamlanır. Böylelikle çocuk değersiz, güvenilirmez, başkalarından emir alması gereken, başkalarının yazması için boş bir sayfa olduğu fikirlerini içselleştirir. Kısa süre sonra soru sormaması gerektiğini de öğrenir, çünkü öğretmenin onun merakını gidermek için orada değildir. Önce merakını gizleyen çocuk, kısa süre sonra bundan utanç da duymaya başlar. Ayrıca kim olduğunu bulma fırsatı olmayan çocuk, sonunda büyüklerin onlarla ilgili algısını kabul eder. Yanlış yapmanın, kafası karışık veya kararsız olmanın bir suç olduğunu farkederek. Okul, yanlış cevapları kabul etmemekte; doğru cevapları istemektedir, çocuk ise bunlara ulaşmak için herşeyi yapar: hile, blöf, kopya ...ve çocuk sonuçta tembel olmayı öğrenir. İşte geleneksel okulların yarattığı çocuk modeli budur (Holt, 1997, s.102-103). Bir çocuk ne kadar uzun süre bu tip zorunlu müfredatı olan, otoriter bir kurumda çalışırsa, kendilerinden o kadar uzaklaşırlar ve bireysel öğrenci oluşlarına inançlarını o kadar yitirir. Gatto, bu süreci “aptallaştırılmak” olarak tanımlamaktadır (Mintz, 2003, s.16). Bu modelle yetişen çocuklarla ilgili algıları sıralayan, New York’ta yılın öğretmeni seçilen Gatto, kendini yerme çatısı altında tüm öğretmenleri şu şekilde eleştirmiştir (Gatto, 2005, s.27-28):

- Eğittiğim çocuklar yetişkin dünyasına duyarsızdır.
- Eğittiğim çocukların hiçbir merakı yoktur; olan da geçicidir.
- Eğittiğim çocukların gelecek algısı ve geleceğin bugünle bağlantısını görme gücü çok zayıftır.
- Eğittiğim çocuklar geçmişten kopuktur.
- Eğittiğim çocuklar birbirlerine karşı acımasızdır.
- Eğittiğim çocuklar içtenlik ve samimiyetten rahatsızlık duymaktadır.
- Eğittiğim çocuklar maddiyatçıdır.
- Eğittiğim çocuklar bağımlı, pasif ve zorluklarla mücadele konusunda ürkektir.

Demokratik okul ise, çocukla ilgili bu algıların tamamına karşı çıkar. Çocuk, Gatto'nun eleştirdiği özelliği taşımaktadır ama demokratik okul çocuğu geleneksel okulun bu hale getirdiğini söylemektedir. Demokratik okulun çocukları şu özellikleri taşımaktadır.

2.9.2.1 Özgür Çocuk: İnsanlıkla ilgili problemleri gidermenin ve sürekli gelişimin sağlanması, yaratıcılığıyla, duyarlılığıyla, hayalgücüyle, ahlaki bilinciyle insan zekasının geliştirilmesine bağlıdır. Geliştirilmesi gereken bu beceriler insanın ve toplumun bir bütün olarak eğitilmesini gerekli kılar. Bu durum da eğitimin basit bir bilgi transferi sisteminden çıkartılmasını ve deneysel sorgulama becerilerinin geliştirildiği bir arena haline getirilmesini esas kılar. Bunun yöntemi, kişinin eğitiminin özgür bırakılması noktasından geçer. Moskova'daki School of Self-determination⁶ okulunun yöneticisi Olga Leontieva'nın da ifade ettiği gibi, özgür bir dünyada yaşamak isteniyorsa, bunun yolu çocukların özgür kişiler olarak eğitilmelerinden geçer (Leontieva, 2002, s.1). Can'ın da ifade ettiği gibi, pasif hareket yerine ancak çocuğun aktif katılımının, bağımsız düşünebilmesinin sağlanabildiği ölçüde hareketlerinin doğasında özgür olmaları mümkün olabilir. Greenberg, özgürlük tanınan, özgürce kendi başına bırakılan ve zaman verilen, ihtiyaç duyduğunda destek olunan çocuğun, her türlü engele rağmen mutlak surette öğrenmesini gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Hatta bu engelleri aşmak,

⁶ Rusya'daki okulun ismi olan Self-determination kişinin şahsi azmi anlamını taşımaktadır.

öğrenmenin ana aktivitelerinden biridir. Veri bombardımanına tutulan çocuk, bunlarla ne yapması gerektiğinin söylenmesi yerine, bu verileri kendi istediği şekilde yapılandığı, bu yapılanma sonucunda kendi sentezini yaratıp davranışlarını da bu doğrultuda oluşturduğu raddede özgürdür (Rosenthal, 1993, s.7-8). Ancak bu çocuğun bu düzenine müdahale edilirse, kendi doğal öğrenmesini bırakıp, çocuğun yetişkinlerin istediği şekilde 9:00 - 9:50; 10:00 - 10:50 gibi ders saatleri arasında öğrenmeyi gerçekleştirmesi istenirse, konuyu öğrenmeyeceği gibi, onu buna zorlayan yetiştiren ve kendisine öğrenmesi için baskı yapılan konudan da nefret eder ve nihayetinde öğrenme tutkusunun tamamını da kaybedebilir (Greenberg, 1992, s. 8). Tolstoy ise, özgürlüğün verilmediği çocuklarda, bir takım hastalıkların semptomlarının görülmeye başladığını söyler: ikiyüzlülük, amaçsızca yalan söylemek, donukluk vb. (Tolstoy, 1860, s.11).

Okulda amaç, çocukların baskılardan ve şiddetten uzak⁷, özgürce öğrenmelerini sağlayacak, çocukların ilgilerini kendi öğrenmelerini sağlayacak şekilde körlendiği bir ortam sağlamaktır (K. Ronald (1997), p. X, aktaran: Martin, *An Exploration of Learner-Centered, Progressive, and Holistic Education*, 12.12.2007). Village School'un kurucusu Frey'in de ifade ettiği gibi, çocukların tek isteği, kendi kararlarını verebilme özgürlüğü, düzen bozucu olarak nitelendirilmeden veya müdürün odasına gönderilme riski olmadan soru sorabilme özgürlüğü, hata yapabilme özgürlüğü gibi özgürlüklerdir. Okulun görevi, çocuklara, sevdikleri ve güven duydukları ve kendilerine güven duyan kişiler nezaretinde bu özgürlüklerini tecrübe etme imkanı sağlamaktır. Çocukların demokratik okullarda konuşma, hareket etme, düşünce v.b. özgürlükleri vardır. Village School örneğinde olduğu gibi, sadece öğretmenlerinin fikirlerini kabul etmeme özgürlüğü değil, onlara - hatta küfür etme özgürlükleri dahi vardır. Çünkü Frey, çocukların (küfür için bile olsa) sözcüklerini sınırlandırmanın son derece sakıncalı olduğunu ifade etmektedir. Tam tersine okul, çocuğu konu ne olursa olsun yüksek sesle konuşmaya ve sesini

⁷ Buradaki baskı ve şiddetten kastedilen, öğretmen, yönetici ve velilerin çocuklara neyi nasıl öğrenecekleri yönünde uygulayacakları baskı ve şiddettir. Yoksa çocukların birbirlerine uygulayacakları baskı ve şiddet demokratik okullarda engellenmez. Hatta kişinin kişiliğini geliştirmesi sebebiyle kabul de görür. Neill Summerhill'de çocuklar arasında kavga ve dövüşün okul hayatının en önemli parçalarından biri olduğunu detaylarıyla anlatır. Lathrop da kavgalar aracılığıyla önemli derslerin öğrenildiğini ve becerilerin geliştirildiğini ortaya koyar. Dikkat edilmesi gereken ve eğitimcilerin ortaya koyduğu nokta, bu kavgaların kişisel olmaması gerektirir.

duyurmaya yönlendiren bir ortam olduğu müddetçe başarılı olacaktır (Frey, 2006, s.19).

Özgürlük kavramı demokratik okulların özü ve öğrencilerin en doğal hakkıdır ve çiğnenemez. Diğerlerinin haklarını çiğnemediği ve kendi sağlığını tehdit etmediği müddetçe kişinin her istediğini gerçekleştirebilmesi olarak tanımlanan demokratik okuldaki çocuk özgür olmakla beraber, bu durum kuralsızlık anlamını taşımamaktadır. Her demokratik okulda kurallar vardır ve her okulda bu kuralların oranı farklıdır. Burada temel alınan özgürlük kavramı, diğerlerinin özgürlüğüne karışmadığı müddetçe istediğini yapmasıdır. Dolayısıyla tüm özgürlük kavramları içerisinde yetişkinlerin çocuğa hayır denmesi gereken yerde hayır demeleri gerekir (Neill, 1966,s.13). Mercogliano, özgürlük kavramının değişken ve yanlış anlaşılan bir kavram olduğunu ifade etmektedir. Okulda özgürlük denince, pek çok kişinin aklına, *Lord of the Flies* kitabında olduğu gibi, bir grup kontrol çıkmış, deliler gibi etrafta koşup, istediğini yapan vahşi çocuklar gelmektedir. Halbuki özgürlük demokratik yollarla konulmuş kurallar içerisinde çocuğun her istediğini yapabilmesidir (Mercogliano, 2006, s.13). Demokratik okullarda çocukların, kendilerinin veya başkalarının sağlığı için tehlike oluşturacak ortamlar oluşturmamalarıyla ilgili kurallar ve sınırlamalar getirilir⁸; bu noktada özgürlükler sınırlandırılır. Üstelik bu kuralları ve sınırlandırmaları çocuklar kendi özgür iradeleriyle koyarlar. Çocuğun her istediğini yapmak özgürlük değildir, özgürlük (hayati tehlike yaratmadığı sürece) herkes için eşit ve mutlak suretle çift taraflı olmalıdır (Neill, 1966,s.15). Bu çift taraflılığı Neill şu şekilde açıklamaktadır (Neill, 1960, s.9):

“Nasıl kimsenin benim piyanom üzerinde yürümeye hakları yoksa, benim de örneğin hiçbir çocuğun bisikletini onlardan izin almadan kullanmaya hakkım yoktur.”

⁸ Bu fikre karşı çıkan eğitimeiler de bulunmaktadır. Örneğin Hern, çocuğun güvenliğini dahi tehdit etse, hiçbir kararına karışılmaması gerektiğini, bu müdahalenin de, diğer müdahaleler gibi çocuğun tecrübe ile öğrenme sürecini baltaladığını ifade etmiştir. Yapılan kişisel görüşmede, çocukların uyuşturucu kullanmak istediklerinde dahi fikir verileceğini ancak kararlarına müdahale edilemeyeceğini, müdahale edilse dahi, çocukların nihaî olarak istedikleri şeyi yapacaklarını, onları engellemenin mümkün olamayacağını ifade etmiştir.

Bu noktada çocuklara tanınan özgürlüklerle, çocukları lisanslama arasındaki farkın ortaya konması gerekmektedir. Neill'in yaptığı tanıma göre, bir toplumda toplumun diğer üyelerini etkileyen bir karar, bir kişi tarafından alındığında, bu lisanslamaya girmektedir. Ancak aynı karar, kendi aleyhlerine olmasına rağmen, toplumun kendisi tarafından alınırsa, bu durum özgürlük olarak tanımlanmaktadır (Neill, 1966,s.15).

Bu noktada oluşan bir yanlışlık, demokratik okulun zorunlu eğitime karşı olduğu noktasında odaklanmaktadır. Demokratik okul zorunlu eğitime karşı değildir. Mintz, demokratik okullarda zorunlu derslerin de olabileceğini ortaya koymaktadır. Buradaki kritik nokta, bu zorunluluğa başkalarının değil, çocukların kendilerinin karar vermesi, çocukların bu zorunlu dersleri isteme özgürlüğünün veya seçim hakkının olmasıdır. Bu tercihi çocuklar yaptığı, kararı çocuklar aldığı müddetçe demokratik okulda zorunlu dersler elbette ki olabilir (Mintz, 2003, s.53).

2.9.2.2 Sorumlu Çocuk: Demokratik okulda çocuğun özgürlüğü sorumlu oluşuyla bütünleşiktir, ayrı olarak düşünülemez. Çocuğun sorumluluk taşımayı öğrenmesi, dersi sadece sevmekle ya da dersle ilgilenmekle veya cezadan korkmakla değil, eğitim sürecinin kontrolünün öğrencide olmasıyla sağlanır (Mintz, 2003, s. 15). Maalesef bugün tüm okullar öğrencilerin kendi eylemlerinden kişisel olarak sorumlu olduğunu reddetmektedir. Bu reddetme üç boyutludur. Birincisi okullar öğrencilerine hangi eylemde bulunacaklarını tercih etme hakkı tanımamaktadırlar. İkincisi tercih ettikleri eylemi gerçekleştirme hakkı tanımamaktadırlar. Üçüncüsü ise eylemlerinin sonucuna katlanma hakkı tanımamaktadırlar (Greenberg, 1992, s. 11). Yani okullarda tercih etme, eylemde bulunma ve eylemlerinin sonucuna katlanma sorumluluğu ve özgürlüğü yoktur. Halbuki bunlar kişisel sorumluluğu oluşturan üç büyük özgürlüktür. Çocuğun ebeveynleri ve/veya diğer yetişkinler kararları onlar adına almaya devam ettiği, çocuğun neyi, ne zaman ve nasıl öğrenmesine karar verdiği müddetçe, çocuk hayatına sahip çıkamayacak, kararlarının sonuçlarıyla ilgili sorumluluk taşımayı öğrenemeyecek ve büyüklerine bağımlı yaşamaya devam edecektir. Demokratik okullarda ise, bu üç özgürlük vazgeçilmezdir. Bu okullar için sorumluluk evrenseldir, ivedidir ve gerçektir (Şahin ve Turan, 2004, s.9-10). Bu da

öğrencinin istediği konuyu, istediği zamanda ve istediği şekilde öğrenmesi anlamına gelir⁹. Zorunlu eğitim yerini çocuğun kendi karar verme mekanizmasına bıraktığından (Grille, 2003, 8.12.2005), çocuk aldığı kararlar sonucunda bir birey olarak dünyayla yüzleşmelidir. Bu sebeple, demokratik okulda çocuğun diğerlerine saygı duyarak, öğrenecekleri veya davranış şekilleri konusunda kendi kararlarını vermesi ve sonuçlarına katlanması teşvik edilir (Neill, 1966 s.30-36). Demokratik okulda kendi kararlarını verme ve sonuçlarına katlanma sürecinin içselleştirilmesi sürecinde, çocuğun korkmaması ve kendine güvenmesi pekiştirilir. Böylelikle, çocuğun potansiyeli geliştirilir. Holt (1964; 111), devlet okullarındaki mevcut durumla, öğrencilerin (demokratik eğitim almaları durumunda) potansiyellerini kıyasladığında, mevcut durumda öğrencilerde kötümserlik, yetersizlik hissi, gerçeklere daha az ilgi göstererek hayale meyletme, yenilikleri denemekten korkma, belirsizlikle başa çıkamama, bağımlı olma, ancak test edildikleri zaman kendini güvende hissetme, evreni anlamsız, öngörülmez ve güvenilmez olarak algılama gibi durumlar, duygular ve düşünceler saptandığını ifade etmiştir. Holt, bu öğrencilerin demokratik eğitimle potansiyel olarak iyimser, yeni durumlara ve deneyimlere açık, cesur, yaratıcı, özgüvenli, hatalarından utanmayan veya korkmayan, kendi başına iş yapmaktan, risk almaktan çekinmeyen ve evreni anlamlı, mantıklı ve güvenilir olarak tanımlayan kişiler olacaklarını ortaya koymaktadır. Bunun yolu ise, verilen özgürlükler sonucu ortaya çıkan sonuçların sorumluluklarını çocukların taşımaları konusunu pekiştirmektir.

Çocuğun sorumluluk taşımayı öğrenmesi, okullardan diğer bir beklenti olan “iyi insan” veya “ahlaklı birey” yetiştirme görevi için de önemlidir çünkü ahlaklı veya iyi insan davranışlarının temelinde “kişisel sorumluluk” vardır. Kişisel sorumluluk tüm ahlaki davranışlar için önkoşuldur. Ahlaklı olmak için bir yol seçme ve seçimin ve sonucunun tüm sorumluluğunu alma yeterliliğine sahip olunması gerekmektedir. Kendi tercihlerini yapabilme ve sonucuna katlanabilme yeterliliği kazandırıldığı sürece, iyi insan veya ahlaklı insan yetiştirilebilir. Ahlak “insanlar kendi eylemlerinden sorumludur” öngörüsü ile başlar.

⁹ Demokratik okullar, çoğunlukla okula gelmeyi zorunlu kılmaktadır. Örneğin Summerhill’de öğrenci zaten yatılı olduğundan sürekli kampüstedir. Hadera Demokratik Okulunda öğrencilerin 8:30’dan 13:30’a kadar okulda olmaları zorunludur. Ancak bu derse girme zorunlulukları olduğu anlamına gelmez.

Bu noktada, Neill sorumlulukla görevlerin birbirine karıştırılmaması gerektiği konusunda bir uyarı getirmektedir. Çocuklar hazır olduklarında sınırsız sorumluluk taşımalarına izin verilmelidir. Görevler ise, çocuk talep ettiğinde, çocuğun ilerleyen dönemlerinde hayatına girmelidir (Neill, 1960, s.152).

2.9.2.3 Meraklı Çocuk: Geleneksel okulun öğrenmeden nefret eden, öğrenmeyi sevmeyen, doğuştan tembel olan çocuk algısının aksine, demokratik eğitim, Aristo'nun çocukların doğuştan meraklı yaratıklar oldukları ve öğrenme güdüsüyle donandıkları görüşünü kabul eder (Mintz, 2003, s.11). Daha evvel de ifade edildiği üzere, temel aldığı anlayış, öğrenmenin, kişinin bireysel olarak gerçekleştirdiği bir süreç oluşudur. Demokratik okullar, genel olarak çocukların öğrenmeyi gerçekleştirecek tüm özelliklerin aslında onlarda zaten var olduğu temeline dayanır. Bu özelliklerin başında da merak gelir. Diğer kişilerin bu sürece etkileri olsa da, öğrenmeyi sağlama yetenekleri yoktur (Greenberg, 1992, s. 7). Potansiyelinin tam anlamıyla ortaya çıkabilmesi için merak özelliği özgür bırakılan çocuk, kendi başına, okulda verilen eğitimden çok daha hızlı ve verimli bir şekilde öğrenmektedir. Başlangıçta merak duygusuyla okula gelen çocuk için öğrenme bir zevktir ve uyanık olduğu her anı öğrenmeyle geçirir; bakar, dokunur, tadar, dinler, dener, başarısız olur, yine dener, yine dener....(Wieder, 1991, s.87-88) Dolayısıyla Neill'in de ifade ettiği gibi, tembel çocuk yoktur. Tembellik olarak adlandırılan çocuğun aslında konuyu merak etmeyişi, ilgisiz veya sağlıksız oluşudur. Sağlıklı çocuk bütün gün boş boş oturamaz, mutlaka bir konu merakını celbeder ve bu faaliyetle hayatını doldurur (Neill, 1960, s.59). Gatto, bir konuya öğrenme merakıyla yaklaşan bir çocuğun, o konuya merak etmeyerek veya öğrenme coşkusu hissetmeyerek yaklaşan çocuğa kıyasla 10 kat daha hızlı öğrendiğini vurgulamaktadır (J.T. Gatto (2005); aktaran: Mintz, 2003, s. 16). Öğrenme hızlarıyla ilgili bir diğer çarpıcı örnek SVS'den gelmektedir. Benzer şekilde Sudbury Valley School'da yapılan bir çalışma, çocukların istedikleri veya ihtiyaç duydukları zaman bilgiyi çok çabuk içselleştirdiklerini ortaya koymaktadır. *Hiç* matematik bilmeyen ancak öğrenmeye için son derece meraklı 9-12 yaşlarındaki bir grup öğrenci, *20 saatlik bir çalışma sonucunda* yüzdeler, kesirler, ondalık sayılar dâhil olmak üzere

6. sınıf konularının sonuna kadar olan tüm matematik konularına vakıf olmuşlardır (Greenberg, 1992, s. 38). Ancak geleneksel okul, yapısıyla, müfredatıyla, öğretmenleriyle, sınavlarıyla, notlarıyla ve karneleriyle, sosyalliğiyle ve hatta velilerine de bulaştırdığı fikirleriyle, çocukların yüreklerine saldırdığı korkuyla bu merakın önünü kesmeyi başarır (Wieder, 1991, s.88). Geleneksel okullardaki tembelliğin ortaya çıkma sebebi budur.

2.9.2.4 Sosyal Çocuk: Okuldan bir diğer beklenti ise “sosyal” bireyler yetiştirmesidir. “Sosyal” kavramı birlikte yaşamayı, doğru ilişkiler kurmayı ve bu ilişkileri yönetmeyi anlatmaktadır. Geleneksel okullarda rekabet hakimdir. Bu okulların “sosyal” bireyler yetiştirdiğini söylemek çok zordur çünkü birbiriyle yarışan, mücadele eden, birbirlerinden üstün olmaya çalışan insanların uyumlu ve sosyal olmaları ve sağlıklı ilişkiler kurmaları mümkün değildir. Bu açıdan bakıldığında okulların anti-sosyal bireyler yetiştirdiği bile söylenebilir. Demokratik okullarda ise, kabul gören tek rekabet kişinin kendi kendisiyle rekabetidir. Gerçek dünyada en sağlıklı yarışma insanın kendi kendisiyle yarışmasıdır. Gerçek dünyada ise sağlıklı ve oturmuş bir toplum için en önemli özellik, demokratik okulun da temel aldığı sosyallik içinde gerçekleştirilen işbirliğidir (Greenberg, 1992, s. 14). Demokratik okulda, çocuğun üreticiliği ön plândadır. Bu üreticilik ise, -zaman zaman kendi başına gerçekleşse de-, özellikle diğerleriyle işbirliğini gerekli kılmaktadır. Bertolini, 2006 IDEC konferansında sunduğu bildiride işbirliğinin önemini anlatmak için şu anektodu anlatmıştır:

“bir adama bir balık verersen, onu bir gün doyurursun. Adama balık tutmayı öğretirsen, ömür boyu doyurursun. Ancak bir gün balık biterse adam yine aç kalır. Halbuki adamın balık tutmayla ilgili işbirliğine girmesini sağlarsan, hayatın her türlü zorluğuyla ilgili çevreyi de koruyan çözümler üretmesini sağlarsın”(Bertolini, 2006, s.45)

Çocuğun, fark gözetmeksizin herkesle (büyükler, yaşlıları, küçükler) işbirliği için üretici olması, geleceği için de önem arz eder. Yaş grupları ve kademe ayrımı geleneksel okulların en temel özelliklerindendir. Ancak hayat böyle değildir. Sokakta, fabrikada, lokantada, sinemada insanlar (yaşlarına göre) sınıflandırılmamaktadır. Herkesten farklı beklentiler yoktur. Yıllarca okullarda sadece kendi yaş grubuyla iletişim kurmasına izin verdiğimiz çocukların hayata

atıldıklarında her yaş grubundan her yetenekte insanla sosyalleşmesini, işbirliği içerisine girmesi, iletişim kurmasını veya baş etmesini beklemek hatadır (Şahin ve Turan, 2004, s.10).

2.9.2.5 Mutlu Çocuk: Geleneksel eğitim sistemi, çocuğun okulu ve öğrenmeyi sevmediği ve tembel olduğu önyargılarıyla hareket eder (Mintz, 2003, s.12). Halbuki, Neill'in de ifade ettiği gibi eğitimin amacı hayata hazırlıktır. Hayatın amacı ise, mutluluğu bulmaktır. Neill'in ifadesiyle, (kişinin mutluluğunu hedefleri arasına almayan) geleneksel eğitim sistemi ise, politika ve ekonomiyle beraber kavga ve savaflara sebep olmak dışında bir işe yaramamıştır (Neill, 1960, s.24). Dolayısıyla demokratik okulun başlangıç noktasının, eğitimin ve hayatın amacının, mutlu olarak ve eğlenerek çalışması, mutluluğu bulmasıdır (Neill, 1960, s. xii). Bunun için çocuğun tümüyle saygıyı hak eden bir birey olarak algılanması esastır, çünkü velilerinin veya eğitmeninin istediği değil, kendi istediği hayatı yaşamasını sağlanan çocuk mutludur (Neill, 1960, s.12). Çocuğun kendi hayatıyla ilgili kararları ve yapmak istedikleri, ebeveynlerinin, ailesinin, arkadaşlarının ve toplumun yapmak istedikleri kadar – daha fazla değilse- önemlidir (the Sudbury Valley School Press, 1992, s.1). Çocuğun potansiyelinin tam anlamıyla ortaya çıkabilmesi için çocuğun özgür bırakılması ve çalışırken hayatlarından mutlu olmalarının sağlanması gerekir (Aydın, 2006, s.61). Böylelikle bugünün mutlu ve pozitif çocuğu, yarının mutlu ve pozitif yetişkinin oluşturabilecektir. Mutluluk ise, sorumluluğu, üretkenliği ve işbirliğini getirir.

2.9.2.6 İyiniyetli, âdil çocuk: Neill, çocukların özünde sevgi ve iyilik olduğunu ifade etmektedir. İçinde sevgi ve iyilik barındıran çocuk, toplum tarafından ceza ve korku sistemleri kullanarak bozulabilmektedir. Bu sebeple toplumun yıkıcı etkilerinden arındırılmaları gerekmektedir. Demokratik okulun başarısı da çocuğa gösterdiği saygıyla çocuğun içindeki sevgiye ve iyiliğe hitap etmesi, ceza ve korkuyu hayatlarından elimine ederek bu sevgi ve iyiliğin gelişmesini sağlamasıdır (Neill, 1960, s.xii).

2.9.3 Öğretmen

“Görevini yerine getiremeyen ailelerden gelen çocuklarla uğraşan öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntılarla ilgili birçok şikayet duydum ama görevini yerine getiremeyen okullardan gelen çocuklarla uğraşan ailelerin yaşadıkları sıkıntılardan bahseden bir öğretmen hiç duymadım.”

John Edwards

Geleneksel okul düzenleri, yeni yetişmekte ve olgunluk evresine girmekte olan çocuklara yetişkin standartlarını, konularını ve metodlarını empoze etmektedir. Çocuktaki mevcut düzeyle, çocuktan beklenen düzey arasındaki boşluk o kadar büyüktür ki, istenen konular, öğrenme ve davranış metodları çocukların mevcut kapasitelerine tamamen yabancıdır. Bu konular ve metodlar, genç öğrencilerin sahip oldukları deneyimlerin erişiminin ötesindedir. Dolayısıyla bu konular ve metodlar ancak empoze edilerek çocuğa benimsettirilir. İşte geleneksel okullarda öğretmenlerin görevi burada devreye girmektedir. Geleneksel okulların iyi öğretmenleri, bu empoze edişleri kamufle edebilmek için geliştirdikleri metodlarla birer sanat yaratarak, okulun acımasız etkilerinin bir kısmını kamulfe etmeye çalışmaktadırlar (Dewey, 1997, s.19).

Geleneksel okullar, öğretmenlere de kalıplar çizilmekte ve kanunları içselleştirmeleri salık verilmektedir. Böyle bir ortamda öğretmenin kendini bağlarından kurtarıp, derse girip öğrencilerinin bilincini geliştirmesi çok kolay değildir. Bu bağlar -resmi okul ideolojisi, okul idaresi, bakanlık, maaş, ders kitabı, elindeki imkanlar, okul, sınıf – oldukça kuvvetlidir ve hepsi de birbirine bağlıdır, bu da onlardan kurtulmayı daha da zorlaştırmaktadır (Kohl; aktaran: Loflin, 2006).

1989, 1990 ve 1991 yıllarında New York ve New York Eyaleti Yılın Öğretmeni ödülleri alan J.T.Gatto, öğretmenlik yaptığı süredeki öğretmenlerin çocuklarla ilgili genel algılarının ve çocuklarla ilgili faaliyetlerin dökümünü yapmış; bu yaptıklarını yazarken – ki Gatto, bu dökümde yazdıklarının hiçbirini yapmamış, öğrencileri gizli gizli okuldan kaçırmış, doğada ve doğal ortamda eğitim almalarını sağlamıştır – aslında geleneksel öğretmenlerin çocuklarla ilgili algılarıyla inceden

inceye alay etmiştir. Aşağıda yaptığını iddia ettiği her madde, aslında çocukları aslında bu hale getiren öğretmen algılarına ve hatalarına işaret etmektedir (Gatto, 2005, s.27-28, s.2-11).

- Karışıklık: Öğrettiğim hiçbir şeyin birbiriyle alakası yoktur, (olması gerekmez).
- Sınıf pozisyonu: Çocuklar sınıfa ve sadece sınıfa aittir, birbirlerine kilitlenmiş halde oturmak mecburiyetindedirler.
- İlgisizlik: Çocukların, öyle gözükmeler bile, hiçbir şeyi umursamamaları gerekir. Zillerin amacı hayatta hiç bir işin bitirmeye değmeyeceğini, dolayısıyla hiç bir şeyi umursamamayı öğretmektir.
- Duygusal bağımlılık: Notlar, yıldızlar, ödüller veya yerme ve utandırmalarla, çocukların değerlendirmede bana teslim olmalarını öğretilir.
- Zeka bağımlılığı: Öğrenilebilecek milyonlarca şey arasından neyin öğrenilmesi gerektiğini ben seçerim. Çocukların merakının bu konuya hiç bir etkisi yoktur.
- Özsaygı: Karneler, notlar ve testlerle çocuklara değerlendirme konusunda kendilerine veya velilerine değil, diplomalı uzmanlara güvenmelerini öğretmekteyim. İnsanlara değerlerinin ne olduğunu ben söylerim.
- Saklanamazsın: Sıkı merkezi bir kontrol sağlamak için çocukların çok sıkı gözlenmesi ve takip edilmesi gerekir.

1989-1991 yılları arasında Güney Avustralya’da geleneksel okullarda öğretmenlerin öğrencilere ne kadar hareket alanı bıraktıklarına dair yapılan WRAP Projesinde sonuçlar şu noktaları ortaya koymaktadır. 10. sınıf öğrencileri ile ilgili düzenlenen rapor, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ödevlerin % 75’inin öğrenciye hiçbir alanda seçim hakkı tanımadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere yazdırdıkları yazıların % 60’ı sadece öğretmen istediği için yazılmaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin seçim hakkını bu şekilde öğrenciden almasını Edwards öğrencilerden “çalma” olarak tanımlamakta, öğretmenlerin bu tuzağa düşmemeleri için kendilerini çok ciddi anlamda sorgulamaları gerektiğini ifade etmektedir (Edwards, 2006, s.39).

Demokratik okullar, genel itibarıyla daha küçük ve daha az bürokratiktir. Bu okullarda öğretmenlerin öğrencilere öğretemeyeceği, ancak öğrencilerin öğreneceği fikri kabul edilir (S. Forbes (1999); aktaran: Martin, 12.12.2007). Öğretmen bilgi vericilikten, teşhis ediciliğe, problem çözücülüğe, öğrenmeyi kolaylaştırıcılığa terfi etmiştir (Wieder, 1991, s.108-109). Bu okullardaki öğretmenler, öğrencileriyle bir bütün halinde, ihtiyaç duyulduğunda yardıma koşacak bir uzman niteliğindedirler. Öğretmenler öğrencileriyle sınıf dışında da bir çok farklı şekilde etkileşim içine girerler. Geleneksel okullardakine kıyasla çok daha fazla rol üstlenen öğretmenler, öğrencilere aktiviteler düzenlerler, öğrencilerle seyahatler organize ederler, onlara koçluk yaparlar, sanat gösterileri organize ederler, vb. (Bryant, 1993, s.10-11). Diğer yandan da öğretmenlerin öğretme konusundaki aktif rolleri demokratik okullarda pasifleşir. Bu okullarda öğretmenler, çocuğun ilgisini bilgi aktardıkları konuya çekmek için enerji harcamak yerine, çok daha pasif bir rol üstlenirler: Görevleri, öğrencilerle güvene dayalı bir ilişki kurarak öğrencinin merakının olduğu alanı bulup, bu merakı –ve hatta tutkuyu- eğitsel yöne çevirmek ve öğrencinin entellektüel gelişimine yardımcı olmak, çocuğun meylettiği konuları saptayabilmek için iyi birer dinleyici ve gözlemci olmak, öğrencinin ilgi duyduğu alanlarla ilgili açılım sağlaması, potansiyelini geliştirebilmesi için ortam sağlamak; soracakları binlerce soru ve isteyecekleri yardım için orada olmak ve bu öğrenme sürecinin eğlenceli ve heyecan verici olduğundan emin olmaktır. Tutkusu tahrik edilen öğrencinin, öğrenmek için açlığı sonsuzdur (Grille, 2003, 8.12.2005). Dolayısıyla öğretmenin görevi öğrencinin tutkusunu tahrik edecek ortamlar ve bu açlığı tatmin etmek için araçlara ulaşımını temin etmektir. Hatta çocuğun ilgilendiği konu okulda öğretilmiyorsa bile, öğrenci konuyla ilgili öğretmenine gidip öğretmeniyle o konuyla ilgili kişisel bir öğrenme kontratı yapabilirler (Hecht ve Ram, 29.1.2008). Hatta, birçok demokratik okulda müfredat bu şekilde oluşturulur¹⁰.

Bir öğrencinin bir problemle ilgili mantık zinciri kurmasının veya eleştirel düşünce süreçlerinden geçmesinin en az problemle ilgili “doğru” cevaba ulaşması kadar önemlidir. Demokratik okullar her sorunun mutlak bir doğru cevabı vardır mantığına

¹⁰ Burada bahsedilen müfredat, geleneksel okullarda gördüğümüz anlamda müfredat değildir. Örneğin bir yeri merak eden çocuklar Shaker Mountain’da Bahamalar’ı ziyaret etme konusunda Mintz’e başvurmuşlardır. Bu gezinin düzenlenmesi, kalınacak yerlerin, rotanın, ulaşım araçlarının, izinlerin, finansmanın sağlanması bir demokratik okuldaki dersi-müfredatı oluşturur.

inanmadıklarından demokratik okul öğretmenlerinin en önemli görevlerinden biri de, öğrencilerinden birçok doğru cevabın ortaya çıkması için çaba göstermektir.

Öğrenci-öğretmen ilişkisi, eşitlikçi ve otoriterlikten uzaktır. Bir konuda istediğini yaptırmak için öğretmenin korkutma veya aşağılama değil, ikna gücünü kullanması gerekir (Wieder, 1991, s.106). Sınıfta ve/veya okulda, öğretmenlerin herbirinin çocuklar gibi birer oy hakkı vardır. Öğretmen olmaları onlara ayrıca bir hak tanımaz. Bu sebeple, öğretmen bir konuda karar almak için çoğunluğu ikna etmek zorundadır. İlk isimleriyle hitap edilen öğretmenlere yaşı daha ileri ve daha bilgili arkadaşlar ve rehberler olarak davranılır. İşbirlikçi eğitim sürecinde öğretmenler öğrencinin partnerleridir. Öğrencileri yönetmek veya onlara düşüncelerini dikte ettirmek yerine, onlara yardım etmek, ilham vermek ve öğrenme araçları ve imkanları yaratmak için orada bulunurlar. Dialoga dayalı bu ilişki, öğrencilerin kendi kendilerini motive eden ve kendi kendilerinin sorumluluğunu taşıyan bireyler haline gelmeleri için alan yaratmak amacını gütmektedir. Çocuklar otoriter birini memnun etmek yerine, kendi koydukları hedeflere ulaşmak için çalışmaktadırlar (Grille, 2003, 8.12.2005).

Derse girme özgürlüğünün çocuğa tanınmasının öğretmene de büyük bir katkısı vardır. Dersi tercih edilmeyen veya dersine girilmeyen öğretmen, dersi verimli veya eğlenceli hale getirmek için yeni yöntemler oluşturacak, böylelikle kendini geliştirecektir (Mintz, 2003, s.30). Demokratik okullardaki en büyük zorluklardan biri de bu noktada karşımıza çıkmaktadır. Kendileri çocukken yetkelendirilmemiş ancak çocukların bu yetkiyi kullanmalarına izin verecek bu öğretmenleri bulmak demokratik okulların en büyük problemidir (Mintz, 2003, s.30). Dolayısıyla demokratik okullarda genellikle karşımıza çıkan durum, kendi çocuklukları döneminde yetki konusundan muzdarip olmuş veli veya öğretmenlerin bu okullarda görev yapmalarıdır.

2.9.4. Veli

Her ebeveyn çocuklarına değer verir ve onlara karşı sorumluluk hisseder. Ancak velilerin çocuklarına nereye kadar bir şeyler öğreteceği ve çocukları kendi

kararlarını almaları için hangi noktada serbest bırakacakları kararı, çocuk yetiştirmeyi bir sanat haline getirmektedir (Greenberg, 1992, s.79).

Demokratik okulların tarihsel oluşumunda veliler kritik bir rol oynamışlardır. Günümüzde varlığını sürdürebilen çoğu demokratik okulun tarihçesine bakıldığında, demokratik okulların çocukları için uygun bir okul arayışında olup, ancak bu konuda arayışları sonuçsuz kalan veliler tarafından kuruldukları görülmektedir.

Demokratik okulların velilerle ilgili çelişkili görüşleri vardır. Bazı demokratik okullar için veliler okulda kilit bir rol üstlenmektedirler. Bu okullar, velilerin dış alandaki aktivitelerde gözetmen olarak gönüllü olmalarından –nadir de olsa- bazı dersleri vermelerine, aylık parlamentolara katılmalarına kadar okulun her alanındaki aktivitelere katılımlarını teşvik etmektedirler (Hill, Chen, Dandage, Bennis ve Balme, 8.7.2006). Grille, bu uygulamanın okul ortamında bir cemiyet ruhu yaratılmasını sağladığını ifade etmektedir. Çocukların eğitim hayatlarında aktif olan veliler, diğer velilerle ve öğretmenlerle yakın ilişkiler kurmaktadır. Bu durum da, evle okul arasındaki sınırın yumuşamasına, okulla evin (ve toplumun) içiçe geçmesine sebep olmaktadır. Çocuk böylelikle okulu; kendi doğal ortamı olan evinin bir uzantısı gibi algılamaya başlar. Pestalozzi'nin ifade ettiği gibi, kişiler kendilerini en iyi kendi doğalarında bulabildiklerinden bu içiçe geçiş, çocuklar için önce kendilerini bulmalarını; daha sonra da bunu geliştirebilmelerini sağlaması açısından çok olumlu olarak değerlendirilmektedir (Grille, 2003, 8.12.2005). Aileleri okula getirmek bir bakıma toplumun gerçeklerini, değerlerini ve yaşam biçimlerini okula taşımaktır (Apple ve Beane, 1995).

Veliler ve ev ortamıyla ilgili dikkat edilmesi gereken 2 boyut vardır. Disiplinli bir evde (ortamda) çocuğun hiç hakkı yoktur. Ancak diğer bir boyutta çocuklara tüm hakların verilmesi hatası yatar; bu da çocuğun şımarması sonucunu doğurur. Neill, iyi ebeveynliği “herhangi bir gizli dürtü veya hınç barındırmadan, kendini çocukla özdeşleştirme, onun dürtülerini anlama gücü” olarak tanımlar (Neill, 1960, s.156). Uygun ev (ortam), çocuklarla yetişkinlerin eşit haklara sahip olmasıdır. Nasıl

çocuklar, bir yetişkine ait kararları kabul ediyorlarsa, yetişkinler de çocukların özel alanlarına çocuğun izni olmadan dâhil olmamalıdır (Neill, 1960, s.107).

Thompson, demokratik okulun hedefine ulaşabilmesi için, velilerin ve okulda rol üstlenen herkesin uyması gereken prensipleri şu şekilde ortaya koymaktadır (Thompson (1994); aktaran: Breese, 2001, s.28-29):

1. Mütakabiliyet: Demokratik okul süreçlerine dâhil olan herkes toplumun perspektiflerine ve önceliklerinde duyarlı olmak durumundadır.
2. Proaktiflik: Eğitimciler ve toplumun tamamı eğitsel misyon ve okulun stratejik yönünü sahiplenmek durumundadır.
3. Kapsayıcılık: Demokratik okulda çeşitlilik esastır. Okulda farklı ve azınlıkta kalan sesler bile okulun tüm öğeleri tarafından çok büyük saygıyla karşılanmak durumundadır.
4. Süreklilik ve merkezde oluş: Tüm öğelerin üstlendikleri rolleri, bir defalığına değil, sürekli olarak yerine getirmeleri gerekmektedir.
5. Koalisyon oluşturma: Tüm toplum pozitif bir şekilde eğitsel plânlamaya ve uygulamaya katkıda bulunmak durumundadır.
6. Açık ve sürekli iletişim: Tüm eğitsel hedefler ve öncelikler iletişim kanallarıyla sürekli olarak demokratik toplumun gündeminde tutulmaktadır.

Velilere çok önem veren bir grup demokratik okula tezat olarak, Summerhill gibi okullar, velilerin çocuklarını eğitirken istem dışı bir otorite ve zorlama içine girdiklerini, belli hırslar tarafından yönlendirildiklerini, bunun da çocuğa çok olumsuz bir etkisi olduğunu ifade etmektedirler. Bu sebeple çocuğun veliyle kontağı minimumda tutulmaktadır (Martin, 12.12.2007). Çocukların özgür, meraklı, sorumlu, âdil olduğuna inanan Neill, onları toplumun ve velilerin baskı ve hırslarıyla bozduğunu ifade etmektedir. Neill problemlı çocukların olmadığını, ancak problemlı ebeveynler olduğunu söylemektedir (Neill, 1960, s.106). Neill'e göre, veliler, okulun öğrenme boyutunun ne kadar önemsiz olduğunu anlamakta yavaş kalmaktadır (Neill, 1960, s.25). Summerhill'in yatılı okul olmasının en büyük sebebi de budur. Philip O'Carroll, Fitzroy'da yaşadığı en büyük zorluk sorulduğunda, bir

uygulamadan memnun kalmayan veya bir işin yapılış şekli konusunda ikna olmayan velilere işaret etmektedir (Fitzroy Community School,10.2.2008).

2.9.5 Karar Alma Mekanizmaları

Bir çok geleneksel okul, çocuklara “güç” kavramını tecrübe etme imkanı tanımamaktadır, çünkü bu yetişkinlere de küçükken “gücü” tecrübe etme imkanı tanınmamış, yetkileri kendileri çocukken onlardan alınmıştır. Özgürlüğü deneyimlememiş kişilere (karar alma ve diğer konularda) özgürlük verildiğinde, bu kişiler yapabileceklerinden korkarlar ve çocuğun kendi kararlarını almasına izin vermezler (Mintz, 2003, s.14). Grille, Sivil G8 toplantısındaki ifadesinde, geleneksel okullardan bahsederken,

“bizlere ne söylendiyse onları yaptık. Bize empoze edilen kurallara uymadığımız için çoğunlukla fiziksel olmak üzere cezalar aldık. Bize neyi öğrenmemiz, nasıl öğrenmemiz ve ne zaman öğrenmemiz gerektiği söylendi. Bu konuda her türlü seçim yapma imkanımız 16 yaşına kadar da engellendi.”

ifadelerini kullanmaktadır (Grille, 2003, 8.12.2005).

Demokratik okullar, Evrensel Çocuk Hakları Bildirgesinde de vurgulandığı şekilde, çocukları özgürlük, tolerans ve anlayışa yönlendirerek, bunun okuldaki demokratik öğrenme ikliminde her gün tecrübe edilen bir uygulama olarak oturtulması ilkesini kabul etmektedirler. Uygulamalar arasında farklılıklar olsa da¹¹, bu durum öğrencilerin kendi hayatlarını etkileyen müfredat ve yönetsel kararlarda oy hakkı verilmesi anlamına gelmektedir (Grille, 2003, 8.12.2005).

Demokratik okulda önemli olan, çocuğun kendini okulun dokusunun bir parçası olarak hissetmesidir (Mintz, 2003, s. 69). Çocukların dokunun (sistemin) bir parçası olarak görülmedikleri, sisteme katkı yapmalarını sağlayacak yetkelendirmeden de uzak tutuldukları geleneksel eğitim sisteminin aksine (Polan, 1989, s. 40), demokratik eğitim ve dokunun parçası olmak, okulla ilgili kararların alınması durumunda okulun yöneticilerinin, öğretmenlerinin, idarecilerinin, çalışanlarının ve

¹¹ Bazı demokratik okullar çocuğu tamamen özgür bırakırken, bazılarındda bir miktar yönlendirme ve müzakere uygulaması görülebilmektedir.

öğrencilerinin eşit yetki ve haklara sahip olmaları anlamını taşımaktadır (Neill, 1960, s. 9). Alınan kararlar üzerinde etkin ve etkili olmak öğrenciye dokunun bir parçası olduğunu hissettirir. Demokratik okulun hiç bir üyesi diğerlerinden daha çok veya az önemli veya kararlar üzerinde daha az veya çok etkili değildir, herkes eşit haklara sahiptir (Acton, 1989, s.158).

Bu okullar eşitlik, tolerans, çoğulculuk, özgürlük, sosyal ve çevresel sorumluluk gibi demokratik değerleri sınıfta bilfiil yaşatarak ve model olarak desteklemektedirler. Bu değerleri öğrenmenin en iyi yolunun, bu değerleri küçük yaşlardan itibaren her gün bilfiil yaşamak olduğuna inanmaktadır.

2.9.5.1 Toplantı ve Karar Alma Şekilleri

Her demokratik okulda toplantı sistemi görülür. Bu okullarda herkes gündemindeki konuyu okul toplantısına getirir. Toplantılarla ilgili alınması gereken ilk ve en önemli karar, demokratik toplantıların yetkisidir, toplantıların ne kadara güce sahip olacağının ve hangi kararları alabileceğinin tesbit edilmesi gerekmektedir (Mintz, 2003, s.19). Okul toplantıları, okul yönetimiyle ilgili tam otoriteye sahiptir. Bu toplantı sistemlerinin yetkileri, okulda okula farklılık göstermektedir. Örneğin Summerhill’de sağlık ve güvenlik gibi konulardaki kararlara, öğretmenlerin işe alımına çocuklar karışmaz. Sırf bu yüzden Summerhill’in demokratik okul olmadığını söyleyenler bulunmaktadır (Mintz, 2003, s.31). Shaker Mountain’da ise, konu ayırımı olmaksızın, her konu çocukların gündemine getirilerek, kararlar bu ortamlarda alınır (Mintz, 2003, s.35). Örneğin, Rusya’da School of Self-determination’da 1200 öğrenci okulu demokratik bir parlamentoyla yönetmektedir. Öğrenciler alınacak öğretmenlerle iş görüşmelerini dahi kendileri yapmaktadır (Mintz, 2003, s.13).

Çocuklar toplantılara katılıp seslerini duyurdukça, bu duyulan sesler sonucu kararlar alındıkça ve bu kararlar eksiksiz uygulandıkça, çocukların sisteme olan inançları artmakta ve toplantılar çok daha karmaşık hale gelmektedirler (Mintz, 2003, s.20). Demokratik okullardaki toplantılarda her çocuk diğerinin konuşmasını bölmeden dinlemek zorundadır. Bu sayede toplantılar, çocukların iletişim becerilerini geliştirir

(Mintz, 2003, s.28). Bu paralelde toplantılarla ilgili ilginç bir başka fayda ise, çocukların kelime hazineleri ile ilgili gelişmedir. Mintz, öğrencilerin toplantılara katılarak, toplantılarda dinleyerek ve konuşarak ve konuşulanı anlayarak kelime hazinelerini ülke ortalamalarının 2.5 katına çıkarttıklarını saptamıştır (Mintz, 8.7.2006).

Bir konu çocuğun karar verme alanının dışındaysa, yetişkinler bunu çocukla paylaşp kararları kendileri verebilirler. Buradaki kritik nokta, çocuklara sahip oldukları özgürlükle ilgili içten ve tutarlı olmaktır. Çocuklar gerçek anlamda yönetim gücüne sahip olmadıklarının farkına hemen varırlar (Mintz, 2003, s.13). Kendilerine gerçek anlamda yetki tanınmadığını anlaşıldığı durumda ise, demokratik okulun ve toplantı sisteminin tüm işleyişi bozulur (Mintz, 2003, s.22). Toplantılarda kararların oybirliği veya oy çokluğu yönteminden hangisiyle alınacağı okuldan okula değişmektedir. Ancak karar oyçokluğuyla da alınsa, bir çocuk karardan memnun olmadığı müddetçe, konuyu sınırsız defa toplantı gündemine getirebilmektedir (Mintz, 8.7.2006).

Toplantılar, genellikle bir toplantı başkanı tarafından idare edilir. Toplantı başkanı her toplantı başında veya bir toplantı başkanı yorulup görevinden istifa edince, toplantı katılımcılarının oylarıyla seçilir. Summerhill'de her toplantının sonunda, bir sonraki toplantının başkanı bir evvelki tarafından atanır. Başkan, konuşmaları yöneten, uzun konuşmalara müdahale eden, herkesin sesinin duyulması için ortam yaratan kişidir (Mintz, 2003, s.34). Konudan sapılmaması konusunda uyanık olmak durumundadır. Toplantının başarısı, toplantı başkanının güçlü veya zayıf oluşuna ve toplantıda düzeni sağlayabilmesine bağlıdır (Neill, 1960, s.46). Bunun dışında başkan olmakla ilgili özel bir yetkileri yoktur.

Toplantılara katılımla ilgili kararlar, okuldan okula ve toplantıdan toplantıya değişmektedir. Bazı okullarda toplantılara katılım hiçbir şekilde mecburi değildir. Shaker Mountain veya Albany Free School gibi bazı okullarda ise, okulun hayatını değiştirecek bazı toplantılara katılım mecburidir. Bu toplantılar özel bir zille

duyurulur. Diğer toplantılara katılım mecburi değildir ama katılım her zaman teşvik edilir (Mintz, 2003, s.41).

Shaker Mountain'da toplantılar Pazartesi ve Cuma günleri ajandadaki konulara göre yapılır. Bunun dışında, Shaker Mountain'da da, Albany Free School'da da her öğrenci acil bir toplantı talep edebilir ve bu toplantılar günün herhangi bir saatinde gerçekleştirilir (Martin, 12.12.2007). Summerhill'de ise, genel olarak Cumartesi gecesi yapılan toplantının (Neill, 1960, s.18) dışındaki acil toplantı talepleri, toplantı başkanının iznine tabidir (Mintz, 2003, s.63). SVS'de toplantılar ajandadaki gündem maddelerine göre perşembe günü yapılır.

Sudbury Valley School da benzer şekilde okul toplantılarıyla yönetilir. Herkesin bir oy hakkı olduğundan ve öğrencilerin sayısı öğretmenleri fazlasıyla aştığından, öğretmenlerin istediklerini yaptırabilmek için ciddi çaba sarfetmeleri, oy veren çoğunluğu ikna etmeleri gerekmektedir. Sudbury Valley School'da politikalar sadece yönetim kurulunca belirlenir (Şahin ve Turan, 2004, s.12). Toplantılar paranın harcanmasıyla, işe alım ve işten çıkarımlarla, okulun kurallarını konulmasıyla, disiplin konularını denetlenmesiyle, işlerin pürüzsüzce ilerlemesi için gereken tüm kurumların gerçekleştirilmesiyle ilgili kararları alırlar. Toplantıların başkanı aynı zamanda okulun CEO'sudur. Memurlar yönetsel işleri, saha sorumluları, okul binalarının bakım ile ilgili görevleri komiteler daha geniş kapsamlı görevleri, birlikler ise özel ilgi alanlarıyla ilgili resmi işleri yerine getirirler. Örneğin, ağaç işleri kolu, tüm ağaç işleri etkinlikleri ile uğraşır. Bu kollar okul kurulunca belirlenen yetki ve sorumlulukla görevlendirilirler (Greenberg, 1992,s.142-144).

Demokratik okullarda karar alma mekanizmaları ve yönetim şekilleri temel prensipleri paylaşmakla beraber, yapılanma şekillerinde farklılıklar olabilmektedir. Örneğin Hadera Demokratik Okulunda yönetim yasama, yürütme, yargıdan oluşan üçlü yapı üzerine kurulmuştur. Bir eğitim danışmanı ve emekli müdür olan Schwartzberg, demokratik okulların başarısının sebebinin net ve açık devlet-vari organizasyon yapısı olduğunu söylemektedir. Bu net ve açık yapı okulların

öğrencilerini, öğrencilerin memnuniyetlerini ve başarılarını mentorluk sistemiyle takip etmelerini ve gerekli alanlarda kendilerini revize etmelerini sağlamaktadır.

Yasama Organı: Öğrencilerden, öğretmenlerden ve velilerden oluşan bu grup, her cuma (cuma tatil günüdür ve ders yoktur) iki saatliğine toplanırlar. Her üç ayda bir oylama yapılarak her toplantı için gereken 3 yönetici (sekreter, disiplin sorumlusu ve moderatör) seçilir. Bu 3 yönetici her toplantının ajandasına karar verir, ajandasını oluşturur ve duyurusunu yapar. Tartışılan konulara bağlı olmakla beraber genelde ortalamada 30-50 kişilik bir katılım görülür.

Yürütme Organı: İsteyen öğretmen ve öğrencinin oluşturduğu komiteler bu organı oluşturur. Bunlar programlama komitelerinden yeni öğrenci kabulü konusunda tam yetkiye sahip öğrenci kabul komitelerine kadar çeşitlilik gösterir.

Yargı organı: “Uzlaşma”, “disiplin” ve “temyiz” komitelerinden oluşur. Yetişkinler bunu değiştirmeye çalışsa da uzlaşma çok az kullanılır. Disiplin komitesi hergün 10:00’da başvuru sırasına göre davaları inceler. Bu komitede çalışan öğrenciler sıklıkla rotasyona uğrar. Temyiz komitesi ise, kişiler kendileriyle ilgili uygun kararlar alınmadığını düşündüklerinde devreye girerler (Hill, Chen, Dandage, Bennis ve Balme, 8.7.2006).

Demokratik okulların en kalabalık örneklerinden biri olan ve 1200 öğrencinin devam ettiği the School Of Self-Determination’da da benzer bir yürütme ve yargı sistemi vardır. Hukuk komitesinin amacı 1200 kişilik okul üyelerinin haklarını korumak ve öğrencilerin özgürlüğün keyfini sürmelerini sağlamaktır. Riayet edilmeyen kurallarla ilgili şikayetleri değerlendirir (the School Of Self-Determination, 11.2.2008).

2.9.6 Disiplin

Demokratik okul öğrencilerinin topluma ve/veya okul sistemine uyum gösteremeyen, problemli gençlerden oluştuğuna dair yaygın bir inanış vardır (Bryant, 1993, s.14). Tüm demokratik okul öğrencileri için problemli gençler demek

mümkün değildir. Ancak demokratik okula devam eden ailelerin, geleneksel okul sistemine genel olarak memnuniyetsizlikle yaklaşan ve bir arayış içine girmiş çocuklar ve ebeveynlerden oluştuğunu ifade etmek yanlış olmaz.

Geleneksel okullarda (ve hatta toplumda) çocuklar korku sistemiyle disipline sokulur (Mercogliano, 1998, s.59). Okulda çocuğa cezadan ve acıdan uzak durması öğretilir. Kuralların yanısıra, alay edilmek, küçümsenmek, ihtar, gözdağı vb. geleneksel okullarda kullanılan diğer ceza yöntemleridir (Wieder, 1991, s.99). Neill, geleneksel okulların hatalarının temelinde bu anlayışın yattığını söylemektedir; çünkü korkunun olduğu yerde nefret ve korkaklık doğar. Bu durum geleneksel okullarda agresiflik, kavga ve zorbalık gibi sonuçlar doğurmaktadır (Neill, 1960, s.113,129).

Demokratik okulun disiplin sistemi farklıdır. Grille'in de ifade ettiği gibi, demokratik okul sadece özgürlüklerle ilgili değildir; aynı zamanda sorumlulukla da ilgilidir (Grille, 2003, 8.12.2005). Çocuklar, karar verme mekanizmalarının bilfiil içinde bulundukları sürece, sorumluluk duygusunu öğrenme şansına sahip olabilirler. Burada dikkat edilmesi gereken en önemli nokta, geleneksel okullarda olduğu gibi sorumluluk kavramını aslında itaat kavramıyla özdeşleştiriyor olmamaktır. Demokratik okulda itaat ve otorite gibi kavramlar yer almaz. Müdür veya öğretmen bir konuda karar almak için çoğunluğu ikna etmek zorundadır. Yetişkinler çocuktan itaat beklememelidir. İtaat – eğer olacaksa- çocuğun içinden gelmelidir (Neill, 1960, s.156).

Demokratik okulda, mutlu ve saygı duyulan bir çocukta, özgürlük ve sorumluluk duygularının özdisiplini doğuracağı anlayışı yer alır. Temelinde yer alan düşünce, çocukların sevgi dolu yaratıklar olduğu düşüncesidir. Özgür bırakıldıklarında, çocuklar zarar verici eylemlerde bulunabilirler, ancak özgürlüğün bir başkasına zarar vermeksizin istediğini yapmak olduğunu bilen ve yaptığıının aslında bir başkasına zarar verdiğini farkedenden çocuk bu davranışını otomatik olarak durduracak veya revize edecektir (Neill, 1960, s.114). Yaptıklarının diğerlerinin üzerindeki olumsuz etkisini gören ve bu etkiden dolayı üzüntü duyan çocuk, diğerlerine zarar

vermemeye başladığı (Frey, 2006, s.19) noktada, özdenetim ve özdisiplin içselleştirilmiş hale gelmiştir. Village School’da bahsedildiği gibi “gerçek disiplin içerden gelir” (Village School, 10.2.2008) ifadesi buna işaret etmektedir. Özdenetimin ve özdisiplinin sağlandığı ortamda, otoriteye de gerek kalmamaktadır. Gerçek sorumluluk duygusu, nefret ve korkaklık doğuran ceza korkusuyla değil, korkusuzluğu doğuran özgürlük (Neill, 1960, s.131), insanlara duyulan sevgi ve gösterilen özen sebebiyle yerleştirilir. İşte demokratik okullarda temel olan özdisiplin ve özdenetim kavramları bu şekilde oluşmaktadır (Neill, 1960, s.115). Doğumundan itibaren özdenetimin olduğu evlerde (ortamlarda) yetişen çocuklarda disiplinle ilgili herhangi bir problem oluşmamaktadır. Dolayısıyla demokratik okulda agresiflik, kavga ve zorbalık gibi durumlara pek rastlanmaz (Neill, 1960, s.159,113).

Demokratik okul öğretmenleri, geleneksel okuldan gelen ve problemliler olarak nitelendirilen öğrencilerin başlangıçta şiddetvari eylemler sergilediklerini ifade etmektedirler. Ancak bu çocuklar komitelerde veya diğer faaliyetlerde seslerini duyurabildiklerini ve görüşlerinin değerlendirmeye alındığını farkettilerinde, bu şiddet eylemlerini ve kavgaları ciddi ölçüde azalttıkları ifade edilmektedir (aktaran: Hill, Chen, Dandage, Bennis ve Balme, 8.7.2006). Bu sebeple demokratik okulların kampüslerinde önemli miktarda kavga/şiddet olayı yaşanmamaktadır. Hadera Demokratik Okul’un eski öğrencilerinden Shoham’ın da ifade ettiğii gibi, özdenetimin gerçekleştirildiğii demokratik okulun öğrencilerinde “çünkü bu okulda çocuklar isyan etmeye ihtiyaç hissetmemektedirler” (Kraft, 2005). Bu ortamlarda oluşan kavgalar veya zorbalık eylemleri de öğrenci ve öğretmenlerin duygularını, düşüncelerini ve çözüm önerilerini ifade ettikleri toplantılarda grup ortak kararıyla çözülmektedir (Grille, 2003, 8.12.2005).

Bunun yanı sıra tartışma belki de geleneksel okullara kıyasla demokratik okul hayatında daha önemli bir yer tutar. Öğrenciler öğretmenleriyle, öğretmenler velilerle, veliler okul müdürüyle sürekli bir tartışma içerisinde dirler. Bu tartışmalar, çözümler yöntemleriyle ve her tartışmanın sonucunda ulaşılan çözümler ve çıkarılan derslerle okul eğitim hayatı için benzersiz bir tecrübe olarak algılanır ve değeri verilir

(Martin, 12.12.2007). Örneğin, Neill, bu şekildeki kavgaların Summerhill'in ayrılmaz bir parçası olduğunu ve okulu canlı tuttuğunu ifade etmektedir (Neill, 1960, s.19).

Özgürlük demokratik yollarla konulmuş kurallar içerisinde çocuğun her istediğini yapabilmesidir (Mercogliano, 2006, s.13). Bu özgürlüklerin ihlal edildiği, çocuğun özdenetimiyle davranışlarını kontrol edemedikleri durumlarda ödül ve ceza sistemi devreye girer. Yalnız demokratik okullarda bu sistemlerin kullanılması hususunda son derece dikkatli olunmaktadır. Özellikle ödül sistemi dikkatli kullanılmadığında çocuğun karakterini bozan bir nitelik taşır. Çünkü ödül, çocuğun belli bir konuya ilgi göstermesi için bir baskı unsuru oluşturur. Halbuki gerçek ilgi, dış unsurlarla değil, insanın içinden gelen baskıyla oluşmalıdır. Örneğin demokratik okulda ödül, dışarıdan konan bir sistem değil, işin bitirilmesiyle ilgili öztatmin olarak uygulanır. Dışarıdan verilen ödüller, çok kısa sürede rüşvet niteliğine bürünürler (Neill, 1960, s.163-164). Demokratik okuldaki ceza sistemi geleneksel okuldan farklıdır. Bir yanlışından dolayı cezalar, genel olarak okul toplantılarında, öğrencilerin katılımıyla verilir. Cezayı haksız bulması durumunda çocuk, temyize gidebilir. Bu da okul toplantısında durumun daha derinlemesine incelenmesi anlamına gelir. Buradan çıkan karar mutlak ve çocuk tarafından herhangi bir dış kontrole gerek kalmadan uygulanır. Dikkat çeken unsur, bu ceza sisteminin çocukta herhangi bir şekilde kin veya nefret uyandırmayıdır. Ceza alan çocuklar, Summerhill'de genellikle bir sonraki toplantının başkanı olurlar (A Neill, 1960, s.49-50).

Öreneğin SVS'de cezalandırma sistemiyle ilgili 5 basamaklı bir yargı sistemi kurulmuştur (Greenberg, 1992, s.192-196):

1. İddia,
2. Araştırma,
3. Suçlama,
4. Yargılama,
5. Cezalandırma.

Öncelikle suçla ilgili iddia, okuldaki farklı kişilerden oluşan Okul İşleri Komitesine (CSA) yapılır. CSA araştırma yapıp yapılmayacağına karar verir. Araştırma yapılması durumunda CSA raporunu okul toplantısında sunar. Toplantı meclisi jüri vazifesi görerek, suçlama ve daha sonra da yargılama adımlarından geçerler. Sonuçta da gerekli görülüyorsa çocuğa cezaları verilir.

SVS yıllar geçtikçe, okul büyüdükçe ve sisteme güven arttıkça yargılama sürecine erişen vaka sayısının sıfıra indiğini söylemektedir (Greenberg, 1992, s.197).

Çocuklar doğuştan iyiniyetli, âdil ve demokratik olduklarından verilen cezalar da suç paralelinde âdil, cezalandırma yöntemleri de demokratiktir. Cezayla ilgili en önemli unsur, gerekli olmadığı yerde verilmemesidir. Ceza da nefret içerebileceğinden, çocuğa yanlış mesaj verebilir. Örneğin demokratik okullarda ceza olarak öğrencilere herhangi bir yaptırımı olmayan ihtar verilebilir. Neill, hırsızlık yapan öğrencilere kimi zaman ceza olarak para verdiğini söylemektedir. Önemli olan ve demokratik okulda gerçekleştirilen ceza yine özdisiplindir (Neill, 1960, s.164-165).

Her okulda olduğu gibi, zorbalık konusu demokratik okul için de çok önemlidir. Neill, zorbalığa yetişkin disiplinin sebep olduğunu ifade etmektedir. Yetişkinlere nefretini sergileyemeyen çocuk, hıncını zayıf ve küçük olandan çıkartmaktadır. Summerhill’de zorbalık problemine sevgiyle yaklaşılır. Bu şekilde çözülmemesi durumunda, zorbalık da okul toplantısının gündemine getirilerek çözülür (Neill, 1960, s.48). Zorbalıkla ilgili konuyu en ciddiye alan okullardan biri olan Preshill, zorbalıkla mücadele için çok yönlü uygulamalar geliştirmiş ve oluşmasını engelleyebilmek için çocukları zorbalığı sınıfta tartışmalarına teşvik etmek (böylelikle zorbalıkla karşı karşıya kalan kişiler kendileri veya arkadaşları adına çekinmeden seslerini duyuracaklardır), zorbaların veya kurbanlarının teşhis edilmesi için zorbalıkla ilgili izleme prosedürleri oluşturmak, zorbalığın sebeplerini saptamak ve zorbalığın önlenmesi için stratejiler geliştirmek üzere öğretmenleri ve velileri tartışmalara dâhil edecek prosedürler oluşturmak, zorbalıkla ilgili açık tartışma ortamınının gelişmesine yardımcı olmak, düzenli olarak zorbalıkla ilgili okulun

politikalarının başarılarını değerlendirmek gibi proaktif stratejileri uygulamaya almıştır (Preshil, 10.2.2008).

2.9.7 Eğitim Programları

Geleneksel okullarda belli eğitim programları vardır. Demokratik okullarda ise, öğrencilerin kendi kendilerine çalışmaları, kendi programlarını kendilerinin oluşturmaları beklenir. Demokratik okulda eğitim programına konulan hedeflerde her mezunun sorumlu, özgüvenli, etkili ve üretken bireyler olarak yetiştirilmesi yer almaktadır. Bunun için ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda doğal öğrenme yöntemi yoluyla bilgi, beceri ve deneyim kazanmaları plânlanmıştır. Tüm bu süreçlerde, öğrenciler kendi kapasitelerini tanıma ve kontrol etme, azim, karar alma becerisi, farklılıklara saygı duyma, motivasyon, sosyal duyarlılık, empati, doğal şüphe, sorgulayıcılık, sorumluluk ve benzeri bir çok istendik davranışı kendi kendilerine kazanmak durumundadır. Tüm bu süreçler esnasında öğrenciler, demokrasi ve demokratik davranışları, adaleti ve âdil olmayı, sağlığı ve sağlıklı yaşamayı, bilimi ve bilimsel olmayı, sosyal duyarlılığı ve duyarlı olmayı yaşayarak ve kendi kendilerine tecrübe ederek öğrenmektedir. Standart bir eğitim programı, seçmeli veya –istisnalar olmakla beraber- zorunlu dersler, yönlendirme veya motive etme yoktur (Şahin ve Turan, 2004, s.3). “Öğretme” anlayışı reddedildiği için bir öğretim yönteminden söz edilemez. İçerik öğrencinin ilgi duyduğu ve merak ettiği etkinliklerdir. Yöntem, öğrencinin tercih ettiği eylemde bulunma biçimidir¹².

Geleneksel okullarda dersler müfredat paralelinde işlenir. Demokratik okullarda da okuma, yazma, matematik gibi konular öğrenilir ancak bu dersler geleneksel okullarda gördüğümüz şekilde, ayrı ayrı kitaplardan, ayrı ayrı dersler şeklinde değil, birbirinin içine geçmiş olarak, doğa ortamında ve özellikle oyunun içinde öğrenilir (Martin, 12.12.2007). Demokratik okulda dersler de geleneksel okullarda görülen fizik-matematik-kimya-biyoloji, tarih-coğrafya gibi ders ayrıştırması yapılmaz. Demokratik okul hayatı da bir bütün olarak algıladığından, bu şekildeki bir konu ayrımını son derece yapay bulur. Dolayısıyla “coğrafya” dersini, gezi dersinden,

¹² Ancak bazı ülkelerde okulların eğitim bakanlığınca tanınması için onaylanması gereken bir program taslağına ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda yapılan çalışmalarda “Natural Learning Curriculum” (Doğal Öğrenme Müfredatı) adı altında bir program taslağı oluşturulmuş ve Avustralya Eğitim Bakanlığına onaylatılmıştır.

matematik dersini doğa dersinden ayrı işlemek mümkün değildir. Bu ortamda (kuru bilgi aktarımı anlamında) ders ve kitap anlamını yitirmektedir. Hatta Neill, Summerhill’de kitabı, okulun en önemsiz aparatı olarak tanımlar (Neill, 1960, s.21). Oyun oynamak için de bir sürü bilgiye ihtiyaç vardır: Kazandıkları bilyeleri paylaşmaya çalışan çocuklar bölme bilgisini, kardan adam yapan veya kartopu oynayan çocuklar, birçok fizik kuralını, çiçek yetiştiren çocuklar doğa kurallarını öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Bu ihtiyaç onları ya var olan derslere girmeye ya da olmayan dersleri talep etmeye güdüleyecektir. Dolayısıyla müfredatın içinde günlük hayatın sürdürülebilmesi için gerekli faaliyetler, öğrenme için olan ihtiyacı doğurması veya bu bilgileri farketirmeden çocuklara öğretmesi bakımından önemlidir. Demokratik okulda bu faaliyetler ders kapsamı içinde yer alır. Örneğin çocukların yemek yemesinin sağlanabilmesi için demokratik okullarda en önemli derslerden biri bahçecilik ve hayvancılıktır. Bu derste çocuklar okulun ihtiyaç duyduğu besinleri temin ederler. Okulda bu besinlerin yenmesi için bu besinlerin pişirilmesi gerekir. Yemek pişirme dersi de bunun için vardır.

Demokratik eğitimde çocuk faaliyeti bizzat gerçekleştirerek ve oyunla öğrenir. Bilgilerin oyunun içinde öğrenilmesi görüşünden, öğrenmenin önemsiz olduğu fikrine ulaşılmamalıdır. Öğrenme sadece oyundan sonra gelmelidir (Neill, 1960, s.26). Oyun yetişkinler için vakit kaybıdır. Bu yüzden çocuğun oynamasına da izin verilmez. Çocuğun geleceğiyle ilgili korku ya da endişe hissedilen yetişkin, çocuğun oynama hakkını elinden almaktadır (Neill, 1960, s.63-64). Burada kastedilen oyun, çocuğun öğrenmesini sağlamak adına, içine suni olarak bilgi parçacıkları yerleştirilmiş oyun değildir. Çocuklar bu suniliği hemen farkedirler ve oyun anlamını yitirir. Burada kastedilen, çocuğun belli bir hedef kaygısı olmadan, amaçsızca oyun oynamasıdır. Bu yapılandırılmamış oyun formatı, Greenberg’ün meraklı irdeleme olarak tanımladığı öğrenme şekline bir giriş kapısıdır. Öğrenme bu noktada amaç değildir; iyi geçirilen zamanın bir yan ürünüdür (Greenberg, 1992, s.93).

Okullarda eğitim programı olarak oyun ve sohbet, öğrencilerin en çok tercih ettikleri etkinliklerdir. Bu yöntemde çocuğun oyun, yaratıcılık ve araştırma için, içinde

taşıdığı büyük enerji kaynağı, öğrenmeyle bütünleşmiş olur. Bu yöntem öğrencinin oyun oynama hakkına büyük saygı duymaktadır. Hatta demokratik eğitimciler oyunu öğrenme motoru olarak görmektedirler. Oyun, çocukta gerçek öğrenmenin gerçekleşmesi için gereken bir kafa yapısı, bir davranış, bir açık olma durumudur. Village School, öğrenmede oyunun önemini tarif ederken “eğer bir şeyle oynamazsan onun nasıl çalıştığını anlayamazsın” ifadesini kullanmaktadır (Village School, 10.2.2008). Geleneksel okullarda yapılan öğrenme değil, koşullanmadır. Çalışmalar çocuğun, kendisine okulda empoze edilen bilgilerden % 3-5’ini aklında tutabildiğini göstermektedir. Halbuki oyunla edinilen bilgiler beyinde kaybolmayacak şekilde bir şablona oturmaktadır (Pearce, 1996, s.74-75).

Öğrenmede oyunun başarılı olmasının sebebi oyunun şu dinamiklerine bağlamaktadır (Rogers & Sawyers (1988); (Kinma, 10.2.2008):

- Oyun içsel motivasyonla çalışır. Çocuklara ne yapacaklarının söylenmesi gerekmez.
- Oyun dışarıdan empoze edilen kurallardan bağımsızdır.
- Oyun sırasında yapılan aktivite gerçekmiş gibi hareket edilir.
- Oyunda sonuçlara değil, yöntemlere önem verilir.
- Oyunu büyükler değil, oyuncular yönetir; kuralları koyar, kararlar alır ve grup olarak problemleri çözerler.
- Her çocuk oyunda başarılı olmak için aktif olmak zorundadır.

Oyun sayesinde çocuklar sosyal ortamlarda kabul edilir şekilde davranmayı öğrenirler. Oyun çocuk merkezli ve çocuk yönetimli olduğu için, çocuklar özdisiplini, kendi kendilerini motive etmeyi ve işbirliğini öğrenirler.

Öğrenme sadece “eğlenceli olabilir” değil, “eğlenceli olmalıdır” düşüncesi hakimdir. Oyun tekamülün bir ürünüdür çünkü oyunla çocuk sürekli becerilerini geliştirmek ve mükemmelleştirmektedir. Oyun, öğrenmeyi cazip hale getirmekte, hafızayı güçlendirmekte ve yeni beceriler için de bir prova niteliği taşımaktadır.

Demokratik okullarda programlarında rekabete önem verilmemektedir. Rekabet veya yetişkinlerin beklentilerini yerine getirmek yerine eğlendiği için öğrenen çocuklarda, motivasyon bir sorun olmaktan çıkmaktadır. Bunun yerine duygusal zekanın, iletişim yöntemlerinin, çatışma çözme yöntemlerinin, işbirliğinin gelişimine önemle vurgu yapılmaktadır (Grille, 2003, 8.12.2005). Pearce rekabetin ergenlikle çocuğun hayatına girmesi gerektiğini, ergenlikten önce çocuğu başarısızlığa götüreceğini ifade etmektedir (Pearce, 1996, s.74-75). Halbuki geleneksel okullarda öğretmenler en çok motivasyon için zaman harcanmaktadır.

Şiir yazmak, kitap okumak, bir şeyler pişirmek, bulmaca çözmek, araba tamir etmek, sohbet etmek, okul, bina gibi inşaat modelleri yapmak, heykel, resim, fotoğrafla uğraşmak, müzik yapmak, futbol, basketbol ve benzeri spor etkinliklerinde bulunmak, tiyatro, bilgisayar öğrenmek, internette dolaşmak, yabancı dil öğrenmek, deney yapmak ve benzeri sayısız diğer etkinlik bu okullardaki öğrencilerin ilgi alanlarına girmektedir. Spor da aynen ders gibi öğrencinin tercihinin bırakılmış bir aktivitedir (Neill, 1960, s.73). Bunları yaparken azim, iletişim, yaratıcılık, esneklik, konsantrasyon, özdenetim becerileri gelişmektedir.

Demokratik okullarda farklı eğitim programları vardır. Örneğin Hadera Demokratik Okulu'nda 3 eğitim programı görülebilir (Hill, Chen, Dandage, Bennis ve Balme, 8.7.2006):

- Ön sistem: Geleneksel olarak bildiğimiz öğretmen tarafından idare edilen derslerdir. Dersi toplumdan herhangi biri verebilir. Her yıl başı bu dersler öğrencilere sunulur. İsteyen derse devam eder.
- Özyönetimli öğrenme: Kampüste belli bölgeler bu öğrenme şekline ayrılır. Öğrencinin organize olması, araştırması ve fikirlerini uygulamaya koyması aşamasında yardımcı olmak üzere her zaman bir yetişkin yanlarında bulunur. Yılda 2 kez, öğrenciler projeleri için bütçe talep ederler ve bu talepler yasama toplantılarında tartışılır.
- Öğrenme merkezleri: Öğrencilerin diğer öğrencilere birşeyler öğrettikleri, sanat, müzik, seramik, filmcilik, İngilizce, inşaat vb. faaliyetlerin gerçekleştirildiği alanlardır.

2.9.8 Okul Ve Sınıf

Martin, demokratik okullardaki “okul” ifadesinin aslında yanlış bir tanım olduğunu ifade eder. Çünkü okul sınıflardan oluşan, öğrencilerin birbiri arkasına sıralarda oturduğu, derslerin öğretmenler tarafından idare edildiği geleneksel dörtgen binaları ifade etmektedir. . Halbuki demokratik eğitimin okulu, kişilerin birşeyler öğrenmek için – ki bu ortamın mutlaka sınıf olması da gerekmemektedir- biraraya geldiği serbest ve informal alan olarak tarif edilmektedir (Martin, 12.12.2007).

Demokratik okul, çocuğu bir dersliğe sıkıştırmaz. Çocukların çevrelerindeki doğa ve insanlarla olan iletişimleri sonucu bilgileri ve davranışları kazanmaları öngörülmüştür. Eğitim, faaliyetin kendisi olduğundan okul veya derslik bahçededir, parktır, sokaktır; doğada ve doğal çevrededir. Burada kasabayı/köyü veya yerel çevreyi ne şekilde ve nasıl kullanacakları okulun kendi çevresiyle iletişimine bağlıdır; önceden tanımlanmamıştır (IDEC 2005,6.4.2006). Okul çevresi ise her türlü etkinlik ve deneyim için hazır ortamlardan oluşmaktadır. Okullar atölye, işlik, laboratuvar, derslik, salon, saha ve benzeri fiziksel mekanlara sahiptir. Öğrenciler bu mekanlardan arzu ettikleri şekilde faydalanabilirler. Örneğin bir sınıfta tamamen kendi tercihleriyle matematik çalışan farklı yaş gruplarından öğrenciler isterlerse öğretmenli, isterlerse öğretmensiz çalışabilirler. Bir atölyede bir grup öğrenci bir makine üretebilir, bir salonda müzik yapabilir, sahada futbol oynayabilir, yabancı dil öğrenebilir ve hatta bir ağacın altında akşama kadar oturabilir. Öğrenci bir uzman yardımına ihtiyaç duyduğunda, her zaman hazır bir öğretmen veya uzman vardır (Şahin ve Turan, 2004, s.11).

Demokratik okulda sınıflarda birbiri arkasına sıralanmış sıralar yerine, sınıfın her yerine dağılmış bir takım projelerle uğraşan çocukları görmek mümkündür. Bazıları masalarda otururken, bazıları öğretmenlerinden bilgi almak peşinde yerlerde oturuyor olabilirler. Öğretmen bu ortamda otorite figüründen çok bir arkadaş veya abla/ağabey görüntüsü sergilemektedir. Grubun tamamını ilgilendiren veya herkesin dinlemesini gerektiren bir konu olduğunda, çocuklar önlü arkalı oturmak yerine, bir daire şeklinde oturmayı tercih ederler. Bu daire şeklinde oturuş sembolik önem taşımaktadır. Aust ve Vine’ın ifade ettiği gibi, tüm çocuklarının

sesinin duyulmasının önemli olduğu demokratik okullar gibi ortamlarda, çocuklar daire şeklinde oturmaları, böylelikle herkesin bir konuyla ilgili yorumunu sırayla aktarması ve diğerlerinin de dinlemeleri, göz teması ile iletişimin kurulması teşvik edilir (Aust ve Vine, 2003, 22.7.2006).

Martin'in okul kavramına karşı çıkışı gibi, Greenberg de ders (course) ifadesine karşı çıkmaktadır. Greenberg'e göre, ders, seçilmiş bir grup bilginin aktarımı için belirlenmiş bir yoldur. Öğretmen hangi bilgilerin verileceğini, bunların verilme yöntemini, bağlantıları ve gelişme hızını belirler. Bu prensipler, demokratik okulun tamamen karşı çıktığı prensiplerdir. Bu sebeple Greenberg demokratik okulda yapılan faaliyete ders denmesine itiraz etmektedir (Greenberg, 1992, s.88). Bu çalışmada demokratik okul için kullanılan ders ifadesi tüm bu faaliyetleri kapsayan bir tanımdır. Shaker Mountain'da gerçekleştirilen herhangi bir aktiviteye ders denmektedir. Örneğin öğrenciler her sene gezi düzenlerler. Bu gezilerin düzenlenmesi, gezi programının oluşturulması, gerekli finansmanın sağlanması, ulaşım ve konaklama şekillerinin çözülmesi, Shaker Mountain'da ders kapsamına girmektedir. Sene sonunda çocuklar, sene içerisinde yaptıkları aktivitelere göre – ki genellikle 350 kadar aktivite yapılır- bir belge düzenlenir (Mintz, 2003, s.65).

Dersler konusunda demokratik okullarda farklı uygulamalar vardır. Bazı okullarda bazı dersler yapılır, öğrenciye bu derslere girme hakkı verilir; bazılarında ise hiç bir programlanmış ders yoktur. Genel anlayış zorunlu derslere girme mecburiyetinin olmayışıdır. Zorunlu dersler koyan demokratik okullar bunun bedelini ödemişlerdir. Örneğin Keshet Demokratik Okulunda başlangıçta İbranice, İngilizce ve matematik gibi derslere mecburiyet getirilmiştir. (Ancak bu zorunluluk derse girme anlamında değildir. Öğrenciler isterlerse kendi başlarına çalışırlar. Zorunlu olan konuyu öğrenmektir). Veliler, demokratik okullardaki çocuklarının üniversite sınavında başarılı olamayacaklarından korktuklarından, bu derslerin zorunlu olması konusunda okul yönetimi uzlaşmaya varmıştır. Zaman içerisinde veliler de, bu okulların felsefesini ve değerlerini anlamaya ve onlara inanmaya başlamışlardır. Ancak bu uzlaşmanın ağır bir bedeli olmuş, öğrencilerin her dersin zorunlu olup olmadığını

sormaları ve zorunlu olmayan dersleri değerlendirmeye bile almamaları sonucunu doğurmuştur (Hill, Chen, Dandage, Bennis ve Balme, 8.7.2006).

Demokratik okuldaki temel prensip – yukarıdaki gibi bazı istisnalar olsa da- ders programı olsun ya da olmasın, bir derse girme ya da girmeme kararının çocuğa bırakılmasıdır. Bu özgürlüğün verildiği çocuk, zaman içerisinde derslere girmeyi talep etme noktasına gelecektir. Örneğin derslerin olduğu okullardan biri olan Summerhill’de, Neill, daha evvel geleneksel okula giderek, derslere karşı nefret geliştiren çocukların – ki Neill çocukların üzerlerinden bu nefreti atmalarının ortalama 3 ay (Neill, 1960, s.5), samimiyetsizliği atmanın 6 ay (Neill, 1960, s.111) sürdüğünü söylemektedir – nefreti üzerlerinden atınca derslere katılmak istediklerini aktarmaktadır. Benzer bir durumu, Greenberg Sudbury Valley School’da da gözlemlemiştir. Yetişkinlerin derse girme hakkı tanımları konusunda istikrarlarını sonuna kadar sorgulayan çocuklar, samimiyetlerine inanmaya başladıkları noktada derslere girmeye başlamışlardır (Greenberg, 1992, s. 35).

Demokratik okullarda sınıflara bakıldığında, bunların mutlak yaş ayrımlarına göre oluşturulmadığı görülür. Greenberg, geleneksel okullardaki yaşlara göre sınıfların oluşturulmasını alaycı bir dille eleştirmektedir. İşyerinde 21 yaşındakilerle 22 yaşındaki insanların ayrı ayrı çalışması nasıl sözkonusu olmazsa, okulda da sınıfların yaşlara göre bölünmenin anlamsız olduğunu ifade etmiştir (Greenberg, 1992, s. 13). Sınıflara yaşlara göre ayırmak, aynı yaştaki tüm çocukların aynı bilgileri, aynı hızda ve aynı şekilde öğrendiği varsayımına dayanır. Demokratik okul, her çocuğun kendi ritminde öğrenmesi fikriyle bu varsayıma tamamen karşı çıkmaktadır (Greenberg, 1992, s. 34). Yetişkinlerin, diğer yetişkinlerle iletişimlerinde sırasında yaş farklarına nasıl önem verilmez; hatta farklı yaşlara, deneyimlere ve kabiliyetlere sahip kişilerle etkileşim içine girerek, o kişilerin hayata yaklaşımlarından yeni kazanımlar elde edinilirse, aynı durumun çocuklar için de sözkonusu olduğu vurgulanır. Çocuklar gelişme düzeylerine göre değil de; yaşlarına göre gruplandırılarak sınıflandırıldıkları zaman huzursuzluk çıkmaktadır. Halbuki farklı yaş gruplarından çocukların bir araya gelmesi, olgunlaşma açısından çok daha olumlu sonuçlar vermektedir. Kendinden daha çok ve daha az olgun kişilerle beraber

olmak çocukların olgunluk seviyelerine önemli katkılar sağlamaktadır (Greenberg, 1992, s.122-134).

Örneğin Summerhill’de çocuklar 3 gruba ayrılır. Yaşları 5 ila 7 değişen grup en genç grubu, yaşları 8 ile 10 arasında değişen grup ortancaları, 11 ila 15 arasında değişen grup ise en büyük sınıfı oluşturmaktadır (Neill, 1960, s.1). Hadera’da okul, okulöncesi, ortaokul ve lise öğrenci grupları için rahatlayabilecekleri, farklı amaçlar için kullanılabilen ayrı ayrı alanlar sağlar (Hill, Chen, Dandage, Bennis ve Balme, 8.7.2006). Hod HaSharon’daki sınıflar, - geleneksel okullardaki karşılıklarıyla- ilk grup birinci sınıftan, ikinci grup ikinci- dördüncü sınıflardan ve üçüncü grup beşinci- altıncı sınıflardan oluşur (Hill, Chen, Dandage, Bennis ve Balme, 8.7.2006).

Demokratik okulların bazılarında mentorluk sistemi yaygındır. İsrail’deki demokratik okullarda buna “honech” adı verilmektedir. Honech’ler mentorluk, danışmanlık, tutorluk, rehberlik, öğretmenlik, arkadaşlık ve yol göstericilik özelliklerini içlerinde barındırırlar. Her öğrenci okul kadrosundan bir kişiyi honech olarak seçer. Honech öğrencisiyle öğrencinin ihtiyaç duyduğu oranda görüşme yapar. Bu görüşmeler en az haftada bir kez yapılır, 20-45 dakika arası sürer. Ayrıca her honech yardımcı olduğu öğrencilerle her sabah 15-20 dakika toplantı yapar. Bir honech’in en fazla 15 öğrenciyle çalışmasına izin verilir (Hill, Chen, Dandage, Bennis ve Balme, 8.7.2006).

Honechlerin amacı çocuğun tercihleriyle ilgili iletişimi sağlamaktır. Örneğin bir öğrenci hiçbir derse girmiyorsa, mentoru bunun nedenlerini araştırarak, çocuğun bu şekilde kendi öğrenmesini yönetip yönetmediğini, yoksa bu hareketin temelinde bir problem yatıp yatmadığını tespit eder (Hill, Chen, Dandage, Bennis ve Balme, 8.7.2006). Honechlerin diğer bir amacı, çocuğun okulla ilgili her konusunu koordine etmektir. Bunun için honech öncelikle kendini, kendi tercihlerini ve kendi öğrenme şekillerini iyi tanıması gerekmektedir. Honech, bir yandan çocuğa büyüme için alan yaratırken, bir yandan çocuğa ilham kaynağı olma sorumluluğu taşımaktadır. Kendi öğrenme önyargılarını çocuğa empoze etmeksizin, çocuğun doğrularıyla, çocuğun öğrenme yöntemleriyle hareket etmek durumundadır (Hecht ve Ram, 29.1.2008).

2.9.9 Ölçme ve Değerlendirme

Demokratik okulda değerlendirme, öğrencinin gerçekleştirdiği etkinlikten tatmin olma düzeyidir ve tamamen kişiseldir. Burada öğrenciler neyi, nasıl, ne zaman ve nerede yapacaklarına kendileri karar verdiklerinden ve standart amaçlar ve içerik olmadığından, belirli bir kritere dayalı değerlendirme yoktur. Demokratik okul sisteminde sınavlar, notlar ve referans mektupları yer almamaktadır. Okulun amacı çocuğun ihtiyaç duyduğu konuda, içinde bulunduğu bilgi düzeyinden daha ileri bir bilgi düzeyine geçmesini sağlamaktır. Ancak bu durum bir takım zorlukları da beraberinde getirir. İhtiyaç duyulan konular da çocuktan çocuğa değiştiğinden, bunları bir kıyaslama sisteminde değerlendirmek, bir öğrencinin bir konuyu ne kadar iyi bildiğiyle ilgili standart bir test geliştirmek hem tercih edilmez, hem de mümkün değildir. Her birey için işe yarayacak tek bir program oluşturmak mümkün değildir (Bryant, 1993, s.11-12. Dolayısıyla not, sınav ve kıyaslama bu okulun temeliyle çelişmektedir. Geleneksel eğitim notlar, sınavlar ve kıyaslamalarla çocukları doğrusal bir çizgi üzerine oturturken, demokratik eğitim çocukların farklılıklarından beslenir. Bu durum insanın aklına not yoksa çocuğun başarısını ne gösterecek sorusunu getirebilir. Buna cevap verebilmek için de başarıyı tanımlamak gerekir. Geleneksel eğitimde başarı, sınavdan yüksek not almaktır. Çünkü yüksek not en iyi ihtimalle diğer çocuklara kıyaslandığında bir konuda daha çok bilgiye sahip olduğunuzu gösterir. Ancak notlar diğer yandan kişinin özdeğerlendirme yapamamasına, değerlendirme için başkalarına bağımlı kalmasına sebep olmaktadır (Wieder, 1991, s.91). Halbuki demokratik okulda başarı eğlenerek çalışma ve olumlu bir yaşam sürme kabiliyetidir. Mutlu olduğu işi/ faaliyeti kendini tatmin edecek şekilde iyi yapan çocuk başarılıdır. Dolayısıyla geleneksel eğitimdeki notların yerini demokratik eğitimde öztatmin alır (Neill, 1960, s.29).

2.9.10 Mezuniyet Ve Başarı

Her demokratik okulun mezuniyet ve sonrasıyla ilgili farklı yaklaşımları vardır. Örneğin Summerhill'de öğrenciler, bir üst öğretim grubuna kendi kişisel görüşmeleri ile devam etmektedirler. Sudbury Valley'de öğrenciler mezun olmak için kendilerini yeterince hazır hissettiklerinde toplumda sorumlu bir vatandaş olarak göreve hazır olduklarını gösterir bir tez hazırlamak zorundadırlar. Öğrenciler

okul mezuniyet komitesine bu tezi sunar ve en az 3'te 2 oy almak yoluyla mezuniyeti hak ederler. Diğer öğrenciler diploma almadan veya Shaker Mountain'da da olduğu gibi G.E.D. (General Education Development Testi-Lise Bitirme Testi) alarak mezun olmayı tercih edebilirler. Mezunlar, değişik alternatiflere yönelebilmektedir. SVS'de mezunların %87'si meslek yüksek okulu veya lisans eğitimi veren bir ortaöğretim üstü eğitime yönelmektedir. Bir üniversiteye gitmek isteyen öğrencilerden %99'u ilk tercih ettikleri okullara kabul edilmektedirler. Bazı öğrenciler yüksek bir eğitim almadan doğrudan iş hayatına atılmayı da tercih edebilmektedir. Öğrencilerin %45'i bir tür serbest girişimci olmaktadır. Yaptıkları işler açısından tam bir çeşitlilik vardır. Sanatçı, marangoz, şef garson, elbise tasarımcısı, doktor, itfayeci, gazeteci, avukat, matematikçi, ebe, müzisyen, fotoğrafçı, profesör, restaurant sahibi, pazarlamacı, terapist ve hizmetçi ve benzeri bir çok meslek sahibi olan mezun vardır (Şahin ve Turan, 2004, s.15).

İsrail'de ise yükseköğretim için "matriculation" sınavından başarılı olmak gerekir. Bu sınav ülkemizdeki "ÖSS" sınavı benzeridir. İsrail'deki Demokratik Değerler Okulunda sınava hazırlanmak isteyen öğrenciler için hazırlanmak istedikleri bölüme veya mesleğe uygun program seçenekleri de sunulmaktadır. Hatta öğrenci talep ederse öğretmen bireysel destek de verebilmektedir (Şahin ve Turan, 2004, s.14). Okulun yöneticisi Abramovich, öğrencilerin matriculation sınavında genel olarak başarılı olduklarını, ancak okulun bununla ilgili bir istatistik tutmadığını çünkü matriculation sınavlarının öğrencinin iyi eğitim alıp almadığını ölçmek için uygun bir araç olmadığını ifade etmiştir (Kraft, 2005).

Currambera'da ise, her sınıf 2-3 yıl sürmektedir. Öğrenciler kendi sosyal, duygusal ve eğitsel hazırbulunuşluklarına göre bir üst sınıfa veya öğretim grubuna geçerler (Kageki; aktaran: Loflin, 2006).

Demokratik okullar henüz çok yeni olduklarından, okulların mezuniyet ve sonrası başarılarıyla ilgili yapılan bilimsel araştırmaların adedi oldukça azdır. Okullarla ilgili kaynaklar ya okulların kurucularının/yöneticilerinin aktarımları yahut da bu

kişilerle yapılan görüşmelerden oluşmaktadır. Dolayısıyla demokratik okullardan mezun olan öğrencilerle ilgili, istatistiksel çok az veri bulunmaktadır.

Demokratik okullarla ilgili istatistiksel veri olmamasının ikinci bir sebebi, bazı demokratik okulların başarı kavramını istatistiksel verilerle ifade edilmesi fikrine tamamen karşı oluşlarıdır. Bazı demokratik okul yöneticileri, çocukları bu şekilde sınıflandırmanın asıl başarısızlık ve mutsuzluk kaynağı olduğunu ifade etmektedirler. Hatta başarılı olmanın kriterini, sadece çocuğun hayatını mutlu olarak geçirdiğini ifade etmesi olarak tanımlamaktadırlar. Bu sebeple, bu kişilerin başarılı öğrenci beyanları da bu perspektiften değerlendirilmelidir. Dolayısıyla, bu okullarda istatistiki verilerden bahsetmek mümkün değildir.

Demokratik okullardan mezun olan öğrencilerle ilgili olan an sayıdaki çalışmalardan biri Tel Aviv Üniversitesi Sosyoloji Bölümü öğrencilerinden Yaakov'un yaptığı yüksek lisans tezidir. Demokratik okullardan mezun olan öğrencilerin başarılı olup olmadığıyla ilgili yüksek lisans tezi yapan Zichron Yaakov, demokratik okul öğrencilerinin üniversite sınavlarında, ülke ortalamalarıyla paralel şekilde (%40) başarı gösterdiklerini ifade etmektedir. Bu önemli bir değerdir, çünkü karşılaştırma yaptığı grup, daha üst bir sosyoekonomik sınıftan gelmektedir. Diğerlerinin imkanları düşünüldüğünde, Yaakov üst sosyoekonomik grubun oranının % 70 gibi olması gerektiğini ifade etmektedir. Diğer sınavlara bakıldığında, demokratik okul öğrencilerinin diğer öğrencilerden daha yüksek bir not (ortalamada 5 puan) aldıkları görülmektedir (aktaran: Rotem, T., 8.7.2006).

Demokratik okulların başarı oranının tespit edebilmek için bir başka çalışma, İngiltere'de eğitim bakanı David Blunkett talimatıyla, eski müfettiş, hükümet danışmanı Derry Hannam tarafından 2001 yılında gerçekleştirilmiştir. İngiltere'de farklı sosyo-ekonomik çevrelerden 12 demokratik ortaöğretim okulunun akademik sonuçlarını ve okullardaki devam oranlarını karşılaştırmıştır. İngiltere'deki okul teftiş sistemi olan "Ostfed" okullardan aldığı 3 yıllık verilerle istatistiksel bir analiz yapmıştır. Ayrıca 12 okul yöneticisi, 38 öğretmen ve 237 öğrenciyle görüşmeler yapılmış, açık uçlu sorularla görüşleri toplanmıştır. Bu değişkenlere göre, Ostfed,

ulusal ortalamalara kıyasla demokratik okulların daha iyi performans gösterdiklerini saptamıştır. Müdürler ve kıdemli yöneticiler, öğrencinin müfredat kurgusuna katılımlarının, özsaygılarına, motivasyonlarına, aidiyet duygusu hissetmelerine ve kişisel sorumluluk algılarına önemli katkılar sağlamakta olduğunu ve bu durumda başarı oranlarının arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, okul yönetimine öğrencilerin katılmalarının öğrencilerin yüklerini arttırdığını, ancak buna paralel olarak öğrencilerin memnuniyet seviyesinin arttığını, bu durumun da özsaygı algısında iyileşmelere, yoklama oranlarında düzelmelere, başarı oranında artışlara sebep olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca öğretmen-öğrenci ilişkilerinde önemli iyileşmeler yaşandığı saptanmıştır¹³. Öğrenciler de yönetici ve öğretmenlerle paralel görüşler vermişler, ayrıca yönetime katılmalarının organizasyonel ve zaman yönetimi becerilerini geliştirmede önemli katkıları olduğunu ifade etmişlerdir. Kısıtlı zamana hem derslerini, hem okul yönetimi görevlerini sığdıran çocuklar konsantrasyon düzeylerinin ve iletişim kabiliyetlerinin de arttığını vurgulamışlardır. Çocukların okula ilgileri önemli ölçüde artmış, öğretmenleriyle ilişkileri düzelmiştir. Notların diğer okullara kıyasla daha yüksek olduğu saptanmıştır ve araştırma verilerinin toplandığı 3 yıl boyunca ortalamalar daha da yükselmiştir (Hannam, 2001, s.8-64).

Sudbury Valley'in öğrencilerinin % 80'i üniversitede istedikleri bölümlere girmişlerdir (Sadofsky görüşmesi; aktaran: Lathrop, 2005, s.39). Okulun kurucuları olan Greenberg ve Sadofsky 1991 yılında, mezuniyet sonrası durumlarını saptayabilmek amacıyla 237 Sudbury Valley mezunlarına ulaşmış ve ilgili verileri *Legacy of Trust* isimli kitaplarında aktarmışlardır. Kitap bir demokratik okulun mezunlarıyla ilgili araştırmacının ulaşabildiği en detaylı veri kaynağıdır. Araştırma, 237 mezunu tüm eğitim hayatlarını SVS'de geçirenler, eğitim hayatlarının büyük bir bölümünü SVS'de geçirip, yükseköğretime devam etmek için okuldan ayrılanlar ve eğitim hayatlarının bir bölümünü SVS'de geçirip, yükseköğretime hazır olmadan ilköğretim veya ortaöğretime devam etmek için okuldan ayrılanlar gibi 3 kategoride incelemiştir. Edinilen veriler %40'ının işletme, %24'ünün ofis yönetimi, %12'sinin yüksek teknoloji, % 17'sinin idarecilik, % 2'sinin ARGE, % 23'ünün eğitim, %

¹³ Çalışmanın öğretmenlerle ilgili bölümünde sayısal veri toplanamamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerden sadece kendi algıları talep edilmiş, ifadeler verilerle teyit edilememiştir.

7'sinin pazarlama, % 2'sinin hukuk, % 49'unun ticaret, % 4'nün medya, % 11'inin tasarım, % 26'sının sanat dallarıyla uğraştığını, % 42'sinin muhtelif dallarda müteşebbislik yaptığını, % 5'inin ise veli olduğunu ortaya koymuştur (Greenberg ve Sadofsky, 1992, s.19-228).

Şikago'nun demokratik okullarından Best Practice High School'un ilk mezunları eyalet genelindeki testlerde çok başarı göstermiş, fen ve matematik testlerinde 85 eyalet okulu arasında sekizinci, sosyal bilgiler testinde onikinci olmuştur (Lathrop, 2005, s.39).

Harlem'in demokratik okullarından Cenral Park East Secondary School mezunlarının % 90'ını üniversiteye devam etmektedirler (Lathrop, 2005, s.39-40).

Japonya'da "özgür okullar" sistemi; akademik performans standardını da kurma suretiyle zorbalık gibi bir salgını ve okulları reddetmeleri kontrol altına almakta çok başarılı olmuştur (Grille, 2003, 8.12.2005).

2.10 DEMOKRATİK OKULLARIN OLUŞMA SÜREÇLERİ

Demokratik eğitim zihinsel bir süreçtir. Bunun için öncelikle ihtiyacın hissedilmesi gerekmektedir. Mintz bu ihtiyacın hissedilmesi için çocuklarda şu soruların cevaplarının dikkatlice temin edilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Mintz, 8.7.2006):

- 1. Çocuğunuz okuldan nefret ettiğini söylüyor mu?** Bu durumun gerçekleşmesi, okulla ilgili bir şeylerin yanlış gittiğine dair bir göstergedir çünkü çocuklar doğal öğrenicilerdir. Çok genç olduklarından, onları öğrenmekten alıkoymak hemen hemen imkansızdır. Dolayısıyla çocuklar okuldan nefret ettiklerini söylüyorlarsa, onları dinleyin.
- 2. Çocuğunuz büyüklerin gözünün içine bakmakta veya daha genç veya daha büyük çocuklarla iletişim kurmakta zorluk çekiyor mu?**
- 3. Çocuğunuzda okula giderken markalara veya son moda kıyafetlere takıntılı davranıyor mu?** Bu, geleneksel okulların yaklaşımlarının sağlığına dair bir göstergedir. Çocukların karşılaştırmaları ve kabul

görmeleri için daha derin değerlere önem vermek yerine, dış faktörlere dayandıklarını gösterir.

4. **Çocuğunuz okuldan yorgun ve sinirli geliyor mu?** Bu durum, eğitsel deneyimlerin enerji vermediğine, tersine çocukların takatlerini yitirdiklerine bir işarettir.
5. **Çocuğunuz eve geldiğinde okuldaki münakaşalar ve âdil olmayan durumlarla ilgili şikayet ediyor mu?** Bu, okulun münakaşa çözümü ve iletişim ile ilgili düzgün süreçlere sahip olmadığına dair bir göstergedir.
6. **Çocuğunuz sanat, müzik ve dans aracılığıyla yaratıcı tarafını ifade etme konusuna ilgisini yitirdi mi?** Bu faaliyetler, geleneksel okullarda cesaretlendirilmemekte ve çok değer verilmemektedir. Akademik başarılarla kıyasla ikincil sırada değerlendirilmektedir. Hatta, bir çok durumda, öğrencilere bu alanda dersler sunulmamaktadır. Bu durum, çocukların doğal yeteneklerinin ve kabiliyetlerinin kaybolmasına sebep olmaktadır.
7. **Çocuğunuz eğlence için, keyif için okumaktan ve yazmaktan vazgeçti mi? Çocuğunuz minimum ödev yaparak başka aktivitelere kaçıyor mu?** Bu, okulda spontane aktivitelere değer verilmediğine ve çocukların yaratıcılıklarını kaybettiklerine dair bir işarettir.
8. **Çocuğunuz ödevlerini son saniyeye kadar erteliyor mu?** Bu durum, ödevin ilginç olmadığını, çocuğun ihtiyaçlarını karşılamadığını ve doğal merakının öldüğüne dair bir işarettir.
9. **Çocuğunuz eve geldiğinde okulda olmuş heyecan verici bir takım olaylar anlatıyor mu?** Eğer anlatmıyorsa, belki de okulda heyecan verici hiçbir şey olmamaktadır. Siz işiniz böyle olsaydı çalışmaya devam eder miydiniz?
10. **Okulun hemşiresi veya rehber öğretmen çocuğunuzda tuhaf birtakım hastalıkları olduğunu ve birtakım ilaçlar verilmesi gerektiğini söylüyor mu?** Muhtemelen hastalık okulun kendisindedir ve çocuğunuzu okuldan alma vakti gelmiştir.

Bu maddeler çocuğun demokratik bir okula ihtiyaç duyuyor olabileceğini göstermektedir. Demokratik okula sahip olmayan bizim gibi ülkeler için Gatto,

çocukların “geleneksel okul fabrikaları”ndan kurtarılabilmesi için en azından aşağıdaki gibi birtakım yöntemler önermektedir (Gatto, 2006, s.385-387):

- Okuma ve aritmetik uzmanları ordusunu toptan kaldırın.
- Hiçbir okulun birkaç yüzden fazla öğrenci kabul etmesine izin vermeyin.
- Herkesin öğretmesini sağlayın.
- Bireyselleştirilmiş enstrumanlarla performansı ölçün.
- Merkezileşmeye son verin.
- Her okulda veliler için bir tesis oluşturun.
- Bir okul ütopyasının kölesi olarak, çocuklardan çaldığımız (oyundan edinilen) deneyim temelini tamir edin.
- Okullaşmanın psikolojik ve prosedürel olarak anlamsız olduğunu kabul edin.
- Başarıyla büyümek için tek bir yol olmadığını kabul edin.
- Çocuklara dialektik olarak düşünmeyi öğretin.
- Okulu konular etrafına değil, karmaşık temalar etrafında yapılandırın.
- Okul yapısını esnek-zaman, esnek-alan, konuları esnek-ardıştırmaya ve esnek-içerik sağlaması için zorlayın.
- Öğretmen sertifikasyon tekeli kırılmalı ki öğretecek bir değere sahip olan herkes bunu öğretebilsin.

Demokratik okulları inceleyen ve Hill, Chen, Dandage, Bennis ve Balme’den oluşan ekip, okulların demokratikleşme yolunda bir çabası olması durumunda (her ne kadar henüz ihtiyaç hissetmeyen bir toplumu yeni kavramlarla tanıştırmak çok tehlikeli olsa da), demokratikleşme sürecine giren bu geleneksel okullara yardımcı olabilmek için şu fikir, öneri, proje veya araçların yardımcı olacağını ifade etmektedir (Hill, Chen, Dandage, Bennis ve Balme, 8.7.2006):

1. Honech diye bilinen mentorluk sistemi: Öğrenciler personelden, toplumdan, daha ileri yaştaki öğrencilerden veya yerel üniversite öğrencilerinden kendilerine birer mentor seçebilirler. Benzer şekilde velilerin de, demokratik okula alışabilmeleri için kendilerine mentorluk edecek aileler seçmelerinin büyük faydası olabilir.

2. "Araştırma Aksiyonu": Okullarda öğretmenlerin bir konuda derinlemesine araştırma yapmaları için zaman ve kaynak ayrılabilir. Uzmanlıklarıyla ilgili bilgilerini derinleştirmek veya ilgilerini çeken yeni bir alanla ilgili yeni kabiliyetler geliştirmeleri teşvik edilebilir.
3. "Özgürce Düşünme Zamanı": Öğretmenlerle müdürler haftanın belli bir zamanında küçük gruplar halinde toplanıp okul sorunlarıyla ilgili açık, - birbirini eleştirme üzerine kurulu olmayan- beyin fırtınası toplantıları yapılabilir.
4. Sınıfı küçük gruplara ayırıp, her hafta müfredatta nasıl ilerleme yapılabileceğine dair karar vermelerine izin verilebilir.
5. Sınıftaki tartışmalarda öğretmenin rolünü üstlenecek bir moderatör seçilebilir.
6. Toplum hissi yaratacak ve kurgusu, fonlaması ve uygulaması öğrenciler tarafından yapılacak sınıf gezileri gibi aktiviteler düzenlenebilir.
7. Haftalık veya aylık öğretmen toplantıları için ücretsiz bakım sağlanabilir
8. Öğretmenlerin civar okullarını ziyaret etmeleri ve gözlemlmeleri sağlanarak, neyi beğenip neyi beğenmedikleri, kendi okullarını nasıl yansıttıkları ile ilgili atölye çalışmaları yapılabilir.
9. Çocukları bilgisayarla geçirilecek bağımsız bir zaman yaratılabilir. Hatta bu zamanlar özellikle ders zamanlarıyla karşılaştırılır. Bu, öğrenciye derslerin mutlak bir son olmadığı, bazen kaçırılabilceği ama daha sonra telafi edebilecekleri, kendi ilgilerini başka bir konu çekiyorsa onunla ilgilenmekte serbest oldukları fikrini verir.
10. Derslerin içine daha az formal, sınavın olmadığı, tartışma temelli, müfredatı sıkı sıkıya takip etmeyen bir ders konabilir.
11. Okul kütüphanesi, toplumun da hem ödünç kitap alabileceği, hem de kitap bağışında bulunabileceği bir toplum kütüphanesine çevrilebilir.
12. Mezun olmak için öğrencinin ders konularından bağımsız olarak mentoruyla seçtiği bir konuda tez hazırlaması istenebilir.

Tarihte bir çok demokratik okul örneği bulunmaktadır. Her okul içinde bulunduğu toplumlarda, kendilerine özgü yöntemlerle oluşturulsalar da; farklı demokratik

okullar incelendiğinde, hemen hemen hepsinde ortak bir şablon olduğu görülmektedir. Albany Free School’da 35 yıl faaliyet göstermiş Chris Mercogliano, okul kurmakla bitki yetiştirmek analojisini kurarak demokratik okul kurmak isteyenlere bu şablonu şu şekilde ortaya koymaktadır (Mercogliano, 2006, s.1-81):

Birinci adım, demokratik okul kuracak kişilerin okulu kurabilmeleri için, kendilerine rehberlik edecek ideallerin ve felsefelerin kökenlerine inmeleri gerekmektedir. Dünyada bir çok demokratik okul bulunmaktadır, dolayısıyla konuyla ilgili bilgi birikimi hayli fazladır. Bu bilgi birikimlerini de öğrenmeleri gerekmektedir.

İkinci adım, oluşturulan vizyon tohumlarının hangi topraklarda (ortamlarda) ekileceğine karar verilmesidir. Yanlış topraklarda ekilen bitkilerin yokolması gibi, yanlış ortamlarda oluşturulmaya çalışılan demokratik okullar da yokolur gider. Bunun için başlangıç aşamasında okulun felsefesinin iyi oturtulması gerekmektedir. Kişiler, içinde bulundukları toplumu inceleyerek kaç kişiye hizmet vereceklerine karar vermek durumundadırlar. (Mercogliano, bu aşama “ne kadar küçük, o kadar iyi” ifadesini kullanmaktadır). Bunu takiben, öğrencileriyle ilgili bir değerlendirme sistemine karar vermelidir. Bir sonraki adım, okul için ne şekilde finanse edileceğinin oluşturulmasıdır.

Üçüncü adım, tohumları ekme adıımıdır. Bu adımda demokratik okulun faaliyet göstereceği binaların temini, kanunlarla uyum sorunlarının çözümü, finansal ayarlamaların son aşamaya getirilmesi, beraber çalışılacak kadronun oluşturulması ve öğrencilerin okula alınması gerçekleştirilir.

Dördüncü adımda, okulun filizlenme dönemi başlamıştır. Genelde en çok problemin olduğu adım bu adımdır. Veliler başlangıçta ortaya konan felsefeden pratikte memnun kalmadıklarını farkederek çocuklarını okuldan almaya karar verebilirler, veli ve öğretmenler arasında okulun felsefesiyle ilgili tartışmalar çıkabilir, iş talepkar ve maaşlar az olduğundan öğretmenlerde tükenmişlik başlayabilir, yerel/merkezi otoritelerin baskıları okulu çökertebilir. Dolayısıyla

görülebileceği gibi okulu kurmak işin kolay kısmını oluşturur. Esas problem okulun devamlılığını sağlama noktasında başlar. O yüzden başlangıç aşamasında velilerin ve toplumun desteğini almak şarttır. Bu yüzden yaşayan demokratik okulları genellikle velilerin kurduğunu görülmektedir. Bu desteği sağlayamayan demokratik okullar yok olup gitmişlerdir.

Beşinci adım, kalıcı kökler yaratmak adına okulun bakımının sağlanmasıdır. Aynı, zengin toprakta, ilgiyle bakılan, sulanan, güneş alan bitkinin her türlü böcek, hastalıkla başatması gibi, toplumdan ilgi ve destek gören ve sahip çıkılan okullar her türlü sorunu atlatırlar. Bu noktada en kritik konu iletişim kanallarının çok iyi oturmuş olması ve hep açık tutulmasıdır.

Son adım ise hasat adımdır. Bu adımda mezunların dış dünyada ne durumda olduklarının takibi yapılır. Özellikle Sudbury Valley School'un bu konuda yaptığı kapsamlı araştırma, demokratik okul ortamlarında yetişen çocukların olgun, akıllı, becerikli yetişkinler haline geldiklerini ortaya koymaktadır.

2.11 DEMOKRATİK OKULLARA ELEŞTİRİLER

Birçok çevre tarafından hala çok radikal bulunan demokratik okullara sayısız eleştiri getirilmiştir ve getirilmeye devam edecektir. Aşağıda bazı eleştirilere ve demokratik okulların bunlarla ilgili cevaplarına yer verilmiştir.

- Bazı yazarlar sadece demokratik okulların toplumu değiştiremeyeceklerini, demokratik okulların demokratik toplumu yaratma görüşünün biraz hayal olduğunu ifade etmektedirler. Ancak okullardaki “suistimal”lerin ve demokratik olmayan uygulamaların sürdürülmesi de, demokratik olmayan normların, geleneklerin ve uygulamaların geleceğin demokratik vatandaşlarının beyinlerine kazınmasına sebep olmaktadır. Wallin demokratik okulların demokratik toplumu yaratmaya dair hayal kuruyor olsalar da dahi, bir noktadan başlanması gerektiğini söylemektedir (Wallin, 2003, s.65).
- Diğer bir eleştiri, demokrasinin tanımından gelmektedir. Eleştirmenler “kimin demokrasi kavramını kabul edeceğiz?” sorusunu sormaktadırlar.

Demokrasilerde de dominant gruplar vardır, toplumda herkes eşit haklara sahip değildir. Bazı gruplar kendilerini duyuramamaktadır. Dominansın olduğu yerde demokrasinin nasıl uygulanacağı sorusu eleştirmenlerin üzerinde durduğu bir konudur. Demokratik eğitim savunucuları da, azınlıklarla ilgili önyargıların küçük yaşlarda, okul öneminde kırılması halinde bu problemlerin otomatik olarak ortadan kalkacağını ifade etmektedirler (Wallin, 2003, s.65-66).

- Eleştirmenler, öğrencilerin aslında demokrasiyi uygulayacak kadar olgun olmadıklarını veya öğrencilerin eğitimin diğer pay sahipleriyle eşit platformlarda yer almadıklarını ifade etmektedirler. Demokratik eğitim savunucuları, bu önyargılar sonucu öğrencilerin geleneksel okullarda küçük görüldüğünü ve kendi okullarında yaptıkları uygulamalarla bunun aksini kanıtladıklarını, imkan verildiğinde öğrencilerin bunun aksine davrandıklarını ifade etmektedirler (Wallin, 2003, s.66-67). Öğrencilerin demokratik davranmak istemediğini ve işbirliğine yanaşmadıklarını iddia eden eleştirmenlere demokratik eğitim savunucularının cevabı, öğrencilerin demokrasiyi uygulayacak kadar olgun olmamalarının, demokratik olmayı istememelerinin veya işbirliğine yanaşmamalarının suçunun çocuklarda değil, o demokratik ortamı yaratmayan yetişkinlerde aranması gerektiği şeklinde olmuştur. Okul ortamında güven, işbirliği, eşitlik duygusunun yaratılması durumunda demokratik okulda öğrencilerin demokrasiyi büyük bir başarıyla uygulayabildiklerini ifade etmişlerdir (Lathrop, 2005, s.50,73).
- Diğer bir eleştiri, öğrencilerin demokratik uygulamalara hazır olmadığı, karar verme gücünü her zaman yönetemeyebilecekleriyle ilgilidir. Demokratik eğitim savunucuları öğrenciler evdeki hayatlarında demokratik uygulamalara alışık olmayabilecekleri düşüncesiyle bu eleştiriye kabul etmektedir, ancak zaten öğretmenlerin ve müdürlerin görevi, kendi otoritelerini ortaya koymadan, demokratik uygulamalar yönünde çocuklara yardımcı olmak, rehberlik etmek (Lathrop, 2005, s.74) ve bilmedikleri karar verme gücünün ifa edilmesi hususunda çocuklara destek vermektir.
- Eleştirmenler her öğrencinin nihaî olarak bir not sistemi üzerinden değerlendirildiğini vurgulamaktadırlar. Ülkede not sistemi olduğu müddetçe

öğrencilerin, notları etkileneceği için görüşlerini açıkça dile getirmeyeceklerini ifade etmektedirler. Bu eleştiriye demokratik eğitim savunucuları farklı savunmalar getirmişlerdir. Bir grup, çocuklara bu tip standartlar koymanın en büyük yanlış olduğu ifade etmekte; not sistemini, ve çocuğun notlar aracılığıyla doğrusal bir çizgi üzerine yerleştirilmesini zaten toplumun ve eğitim sisteminin en büyük yanlışı olarak görmekte ve not sisteminin tamamen elimine edilmesi gerektiği yönünde görüş vermektedir. Her öğrenci kendi başarılı olduğu konuda kendi eşsiz özelliklerini katmak suretiyle çalışmalıdır. Bu durum da bir karşılaştırma yapmayı imkansız hale gelmektedir. Diğer bir grup ise, mutlu ve eğlenerek çalışan çocuğun geleneksel okullarda okuyan çocuklardan daha fazla bilgiyi daha kısa sürede öğreneceğini ifade etmektedirler. Okulda not olmamasına rağmen, notların olduğu dünyaya çıkan çocuk, gireceği sınavlarda başarılı olmaktadır. İsrail ve İngiltere’de yapılan bilimsel 2 çalışma, SVS’nin mezunlarıyla ilgili sunduğu sonuçlar ve Lanthrop’un aktarımları bu görüşü destekler sonuçlara ulaşmıştır (Wallin, 2003, s.67).

- Bazı düşünürler, okul nüfusunun fazla olması durumunda, okul yönetim toplantılarının nasıl gerçekleştirileceği konusunda eleştiri getirmektedirler. Demokratik eğitim savunucuları, bu durumda öğrencilerin (veya okuldaki diğer grupların) küçük gruplar kurarak yönetime katıldıklarını ve sorunun bu şekilde çözüldüğünü ifade etmişlerdir. Örneğin 1200 nüfuslu School of Self-Determination’da işler bu komiteler aracılığıyla yürütülmektedir. Komiteler okuldaki farklı alanlarla ilgili işlerin pürüzsüz yürümesini sağlar. Örneğin, Kinma Okulunda veliler koordinatöre yardımcı olmak, çalışanlara müfredatı plânlamayı öğretmek, prosedürleri takip etmek ve fikirleri tartışmak için eğitim komitesi, okulu cazip bir yer haline getirmek için gerekli (inşaat) işleri yapmak üzere çevre ve bakım komitesi, kaynak yaratmak için gerekli faaliyetleri düzenlemek üzere para toplama komitesi ve okulla ilgili duyuruların yapılması, bilgilerin güncel tutulması, gazete ilanlarının organize edilmesi gibi konularda çalışması için halkla ilişkiler ve promosyon komitesi kurmuşlardır (Kinma, 10.2.2008). Mintz, okulda iyi bir iletişimin olması ve toplantılara iyi bir katılımın sağlanması durumunda,

okulun kalabalıklığının problem olmayacağını ifade etmektedir (Mintz, 2003, s.34). Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus Mintz'in de ifade ettiği gibi okulda az ya da çok öğrenci olmasından bağımsız olarak, demokratik uygulamalar çok zaman alan, özen ve sabır isteyen çalışmalar oluşudur. Yeterli zaman, özen ve sabır gösterilmeyen durumlarda demokratik okul faaliyete geçemez (Lathrop, 2005, s.54).

- Eleştirmenlerin önemle üzerinde durduğu bir diğer konu, demokratik okullardaki disiplin ve yapı eksikliğidir. Demokratik okullarda sükunetin olmadığı, çocukların daha “azgın” olduğu, çok yoğun bir enerji ve gürültünün olduğu ve sessiz bir köşe bulmanın zor olduğu bir gerçektir. Ancak demokratik okullar, gürültünün ve yoğun enerjinin varlığını eleştirenleri eleştirmektedirler. Demokratik okul bu konularda getirilen sınırlamaların çocukların iyiliği için olmadığını, yetişkinlerin konforu için olduğunu ifade etmektedir. Disiplinin sessiz ve söyleneni yapan çocukları ifade etmesi kavramına ve bunun da olumlu olarak algılanmasına demokratik eğitim karşı çıkmaktadır. Disiplin, demokratik okulda bir başkasının hakkına tecavüz etmemek, kimseye (ve kendine) zarar vermemek kaydıyla istediğini yapabilmek olarak tanımlanır (Neill, 1960, s.155). Dolayısıyla sessizce oturmalarını ve düzgün davranmalarını beklemek yerine, öğretmenlerin çocukların yaratıcı sorgulamalarını, bağımsız araştırmalarını ve belli bir amaç ulaşmak için yapılan deneylerini körüklemeleri gerekir (Wieder, 1991, s.103). Çocuklar Ritalin verilmiş¹⁴ gibi davrandıkları zaman değil, coştukları, istedikleri zaman bağırdıkları, koştukları, gürültü yaptıkları zaman makbul olarak görülmelidir çünkü çocuklar bu zamanlarda daha mutlu ve huzurludur ve bu sayede çok hızlı bir şekilde öğrenmektedirler (Hern, 2003, s.179).
- Disiplinin bir diğer boyutu da çocuğun geleceğiyle ilgilidir. Bir grup eleştirmen, dünyanın demokratik bir ortam olmadığını, çocuk demokrasiyi öğrense bile, büyüdüğünde hep otoritenin boyundurluğu altında kalacaklarını ifade etmişlerdir. Çocuğun özgürlüğüne karşı çıkanlar “hayat

¹⁴ Hiperaktif çocuklarda kullanılan, 1970’lerde sınıfta sakin olmaları için öğrencilere verilen, onları sınıfta pasifize eden , beynin % 25 oranında küçülmesine sebep olan, 2000’lerde Amerika Birleşik Devletlerinde çok büyük münakaşalara sebep olmuş bir ilaçtır. Bir dönemin pasifize olmuş gençliği bu isimli anılır hale gelmiştir. (Hern, 2003, s.131)

zor, çocuğun hayata uyum sağlaması için şimdiden onları eğitmek, dolayısıyla disipline etmek lazım. İstediklerini yapmalarına izin verirsek, bir patronun emrinde nasıl çalışacaklar? Disiplini bilen diğer kişilerle nasıl rekabet edecekler? Özdisiplini nasıl uygulayacaklar?” argümanlarını getirmişlerdir. Mintz, çocukların karar mekanizmalarına katıldıkça önce ne istediklerini, sonra kim olduklarını ve her konuyla ilgili ne hissettiklerini keşfedtiklerini, daha sonra, otoriter sistemlere dâhil olsalar dahi, kişiliklerini yitirmek gibi bir korkuları olmayacağını; tersine bu süreci daha çok oynanan bir oyun gibi görecekları ileri sürer (Mintz, 2003, s.24). Neill, bu görüşün temelinde yeralan çocuğun belli bir şekilde zorlanmazsa büyüemeyeceği veya gelişemeyeceğine dair varsayımdaki hataya dikkat çekmektedir. Okulun 39 yıllık geçmişinin – bugün itibarıyla 87 yıl- bu varsayımı çürüttüğünü ifade etmektedir (Neill, 1960, s.109).

- Eleştirmenler öğrenmek istedikleri bilgiye kendileri karar veren çocukların, neleri kaçırdıklarının farkında olmadıklarını ve çok önemli temel bilgilerden yoksun kaldıklarını ifade etmektedirler. Örneğin, Summerhill’le ilgili düzenlenen teftiş raporunda, Summerhill, küçüklere iyi eğitim verilmemesi, öğretmenlerin genel olarak kalitesi, çocuklara rehberlik yapılmaması ve mahremiyet eksikliği gibi konularda eleştirilmiştir (Neill, 1960, s.80). Demokratik eğitim savunucuları ise, gerekli olan bilgiye yetişkinlerin karar vermesinin bir önyargı olduğunu söylemektedirler. Çocuğun o bilgidan yoksun kalmasının, o bilgiye aslında ihtiyaç duymayacağı anlamına geldiğini vurgulamaktadır. O çok önemli bilgi, çocuğun hayatı için gerekliyse, bu bir noktada çocuğun karşısına çıkacak ve çocuk bu bilgiyi öğrenecektir. Çocuğun kendi isteyerek öğrenmesi durumunda, öğrenme hızının 10 katına çıktığı da göz önünde bulundurulursa, gerekli olması durumunda bu açığı çok kısa sürede kapatabileceği görülmektedir (Hern, 2003, s.179). Ayrıca Summerhill’de oyun ön plâna çıkarıldığından bazen öğretimin geri kaldığı kabul edilmektedir. Ancak ihtiyaç duyduğu dönemde özgürce oyun oynayan çocuk, ileriki dönemlerde öğrenme isteğinin verdiği hızla bu açığı kapatmaktadır (Neill, 1960, s.87). Hanna Greenberg, 26 yıllık Sudbury Valley deneyiminde – bugün itibarıyla 40 yıllık -, çocukların

sadece istedikleri konuları değil, sıkıcı ve tatsız konuları bile öğrenmeyi tercih ettiklerini gözlemlediklerini aktarmaktadır (Greenberg, 1992, s. 38).

- Bir diğer eleştiri, rekabet konusundadır. Demokratik okullar, çocuğun doğal gelişimine vurgu yapmakta, rekabete girmeden ve agresifleşmeden kendi öğrenme tempolarında ilerlemeleri gerektiğini ifade etmektedirler. Eleştirmenler de bu noktada, toplumda baskın kùltürün agresifliğinden ve demokratik okul öğrencilerinin yaşayacağı adaptasyon sorunundan bahsetmektedirler. Demokratik okul bu eleştiri sebebiyle, okulun toplumla içiçe bir yaşam sürmesini de önemle vurgulamaktadır. Bu oluşumu hem agresifliği yaratan, demokrasi ve özgürlük fikirlerini tam oturtamamış, geçiş aşamasında olan toplumun ve yetişkinlerin zihinsel yapı değişikliğine gitmesine imkan tanıyacak, hem de çocuğun bu kavramları öğrenmesini sağlayacaktır (Hern, 2003; s.180-181).
- Eğitimde plânlı bir değişime ihtiyacı için demokratik eğitimi önerenlere karşı çıkanlar, demokratik eğitimin yüzyıllardır varolduğu (ancak eğitimdeki sorunların yine de sürdüğünü) iddia etmektedirler (Sokrat, Rousseau, Mill, Dai, Kortchak ve diğerleri). Ancak bu düşünürlerin okulların kendilerine değil; eğitim lisanına katkıda bulundukları akıldan çıkarılmamalıdır (Hecht, 1999, s.9).

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Öğrencilerin demokratik okula ilişkin yatkınlıklarını saptamaya yönelik bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Her ne kadar yönelimleri, yöntemleri, süreçleri ve özellikleri kapsayan bir tanım yapmak güç ise de, nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.39). Nitel veri, görüşme, gözlem, günlük, alan not, resmi ve kişisel doküman gibi araçlar ile topladığı “ham” ya da sistematik olarak işleme tabi tutulmamış ve çoğunlukla sayısal sembollerden uzak bilgilerden oluşur. Bu bilgiler bireysel düşünce, bakış, algı, tutum, deneyim ve benzerlerini içerdiğinden öznelidir (Ekiz, 2007, s.190). Nitel araştırmacı, çalışılan olguları bireylerin bakış açısından anlamak ve yorumlamak için onların kendi doğal ortamlarında çalışır (Çakıcı, 2007, s.50), doğal araştırma ortamına herhangi bir etkide bulunmaz (Patterson, 2002, s.39, aktaran: Çakıcı, 2007, s.50).

Nitel araştırmalar, insan ve grup davranışlarının “niçin”ini anlamaya yönelik araştırmalardır. Nitel araştırmalar dünyanın sosyal yönü ile ilgilenir ve şu sorulara yanıt arar:

İnsanlar niçin böyle davranır?

Kanaatler ve vaziyet alışlar nasıl oluşur?

İnsanlar çevrelerinde olup bitenden nasıl etkilenir?

Kültürler niçin ve nasıl gelişir?

Sosyal gruplar arasındaki farklar nelerdir?

Nitel veri analizinde belli bir standart yoktur ve aynı zamanda belli bir standartlaşmaya çoğunlukla karşı gelinir. Nitel veri analizinin temel amacı bireylerin

özel bir sistematik olarak anlamaştırılması ve sonuç olarak da kavramsallaştırılması ya da kuramsallaştırılmasıdır (Ekiz, 2007, s.190-191), dünyayı araştırılan kişilerin gözüyle görmektir (Ekiz, 2003, s.27). Sistematik süreçte araştırmacıdan, analizi nasıl yaparsa yapsın, yaptığı analizini belli bir sistematige dayandırması ve bu süreci hem açıklaması hem de örneklemlendirmesi beklenir (Ekiz, 2007, s.190-191).

Post-pozitivist paradigmanın özelliklerini taşıyan nitel araştırma, tümevarımcı bir yaklaşım izler. Bu sebeple de herhangi bir denence ya da kuramla başlamaz ama bir denence ya da kuramla biter. Değişkenler daha karmaşıktır ve derinliğine doğal ortamında incelenir. Araştırmada, araştırmacı katılımcı bir rol izler ve analiz aşamasında yaratıcılığı ön plana çıkar. Amaç temelli belirlenen örneklemden, doğrudan veri toplanır. Analiz süreç sonunda değil, sürekli ve esnektir (Çakıcı, 2007, s.51-55). Zaman alıcı olması dolayısıyla nitel araştırmalar küçük örneklem (small samples) üzerinde çalışılır (Ergün, s.7,18.9.2006).

Bu araştırmada “hayalinizdeki okul nedir?” sorusunun yöneltildiği örneklemin yazdıkları metinlere içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve dilbilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bilimsel bir yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan 2001, s.22). İçerik analizinde seçilen kavram inceleme altına alınır ve analiz bu kavramların varlıklarını saptamayı ve sayısallaştırmayı hedefler. İçerik analizi seçilmiş metinlerde açıkça ortaya konmuş veya üstü kapalı şekilde ifade edilmiş belli kavramları araştırır. Öznelliği ve geçerlilik ve güvenilirlikle ilgili problemleri engellemek amacıyla araştırılan kavramlarla ilgili özel sözlükler kullanılır.

3.2. ÖRNEKLEM (ÇALIŞMA GRUBU)

Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme (convenience sampling) araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme, çoğu zaman araştırmacının diğer örnekleme yöntemlerini kullanma olanağının bulunmadığı durumlarda kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.113). Araştırmanın örnekleme için, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile 2 resmi ilköğretim okulu ile 2 özel ortaöğretim okulu seçilmiştir. Araştırmadaki okulların belirlenme sürecinde okullar, OKS, ÖSS başarıları, gelir düzeyi, okulda demokrasinin tecrübe edilme düzeyine göre gruplandırılmıştır. Yüksek OKS, ÖSS başarılarına, yüksek gelir düzeyine sahip ve okulda demokrasinin yüksek oranda tecrübe edildiği, Türkiye'nin en iyi okulları arasında yer alan beş ilköğretim ve ortaöğretim okulu belirlenmiş, kolay ulaşılabilirliği nedeniyle bu okullardan Üsküdar Amerikan Lisesi ve Üsküdar SEV İlköğretim Okulu'nda çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Bunun yanı sıra düşük OKS, ÖSS başarılarına, düşük gelir düzeyine sahip ve okulda demokrasinin göreceli olarak daha az oranda tecrübe edildiği, varoş okullarından beş ilköğretim ve ortaöğretim okulu belirlenmiş, kolay ulaşılabilirliği nedeniyle bu okullardan Şair Abay Kunanbay Lisesi ile Atatürk Çiftliği İlköğretim Okulu'nda çalışma yapılmasına karar verilmiştir. Böylelikle iki uç düzeyde eğitim veren okullardaki öğrencilerin cevapları incelenmiştir. Bu boyutuyla da örneklemin amacı "...çeşitlilik gösteren durumlar arasında ne tür ortaklıkların veya benzerliklerin (aynı ölçüde farklılıkların) var olduğunu bulmak" (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s.109) olduğundan bu çalışmada aynı zamanda "maksimum çeşitlilik örnekleme" de kullanıldığını söylemek mümkündür.

Araştırmada 6., 8., 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden yararlanılmıştır. Araştırmaya ilköğretim I. kademe öğrencilerinin dâhil edilmeme sebebi, araştırmanın pilot aşamasında ilköğretim I. kademe öğrencilerinin demokrasi, demokratik okul gibi kavramlarına aşina olmamalarının saptanması ve demokratik okul literatürünün 13 yaşından itibaren öğrencilerin geleneksel okulun özelliklerini "düzeltilemeyecek" boyutta içselleştirildiğine işaret etmesidir. Araştırmada, bu aşamayı (yaşı) geçmiş

öğrencilerin demokratik okula yatkınlıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu sebeple ilköğretim II. kademe grubunun en küçük ve en büyük sınıflarından (6. ve 8. sınıflar) görüş alınmıştır. Ortaöğretim grubunda ise, 11. ve 12. sınıfların sınav yoğunlukları olmasından dolayı, araştırmaya 9. ve 10. sınıflar dâhil edilmiştir.

375 öğrenciden oluşan örneklemin %53.9'unu resmi okul öğrencileri (202 öğrenci), %46.1'ini özel okul öğrencileri (173 öğrenci) oluşturmaktadır. Okullardan alınan örneklem dağılımı Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2
Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

OKUL ADI	f	%
Atatürk Çiftliği İlköğretim Okulu	112	29.9
Özel Üsküdar SEV İlköğretim Okulu	84	22.4
Şair Abay Konanbay Lisesi	90	24.0
Özel Üsküdar Amerikan Lisesi	89	23.7
TOPLAM	375	100

Tablo 2'den de görülebileceği üzere, 375 öğrencinin okullar arasındaki öğrenci dağılımlarının birbirine yakın olmasına özen gösterilmiştir. Atatürk Çiftliği İlköğretim Okulu öğrenci adedinin diğer okullara göre daha yüksek olmasının sebebi, çalışmanın pilot aşamasının da bu okulda gerçekleştirilmiş olmasıdır.

Örnekleme ilgili kişisel bilgiler Tablo 3'te yer almaktadır

Tablo 3**Öğrencilerin Okul Türü, Sınıf ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımı**

OKUL TÜRÜ	OKUL ADI	SINIF	CİNSİYET		TOPLAM
			E	K	
RESMÎ	Atatürk Çiftliği İlköğretim Okulu	6. SINIF	23 (%6)	23 (%6)	46 (% 12)
ÖZEL	Üsküdar SEV İlköğretim Okulu	6. SINIF	20 (%5)	19 (%5)	39 (% 10)
6. SINIFLAR TOPLAM			43 (%11)	42 (%11)	85 (% 22)
RESMÎ	Atatürk Çiftliği İlköğretim Okulu	8. SINIF	40 (%11)	26 (%7)	66 (%18)
ÖZEL	Üsküdar SEV İlköğretim Okulu	8. SINIF	23 (%6)	22 (%6)	45 (%12)
8. SINIFLAR TOPLAM			63 (%17)	48 (%13)	111 (%30)
RESMÎ	Şair Abay Kunanbay Lisesi	9. SINIF	18 (%5)	26 (%7)	44 (%12)
ÖZEL	Üsküdar Amerikan Lisesi	9. SINIF	22 (%6)	23 (%6)	45 (%12)
9. SINIFLAR TOPLAM			40 (%11)	49 (%13)	89 (%24)
RESMÎ	Şair Abay Kunanbay Lisesi	10. SINIF	18 (%5)	28 (%7)	46 (%12)
ÖZEL	Üsküdar Amerikan Lisesi	10. SINIF	19 (%5)	25 (%7)	44 (%12)
10. SINIFLAR TOPLAM			37 (%10)	53 (%14)	90 (%24)
TOPLAM			183 (%49)	192 (%51)	375 (%100)

Tablo 3'den de öğrenci adetlerinin araştırma kapsamındaki 3 değişken bazında birbirine yakın oldukları görülmektedir. Örneğin cinsiyet değişkeni kapsamında bakıldığında, 183 erkek (%49) ve 192 kız (%51) öğrencinin, okul türü kapsamında bakıldığında 202 resmi okul öğrencisinin (%54) ve 173 özel okul öğrencisinin (%46), sınıf kapsamında bakıldığında 85 adet 6.sınıf öğrencisinin (%22), 89 adet 9. sınıf öğrencisinin (%24), 90 adet 10. sınıf öğrencisinin araştırmada yer aldığı görülebilir. 8. sınıf öğrencilerinin adedinin yüksek olmasının sebebi (111 kişi, %30), pilot çalışmanın 8. sınıf öğrencileriyle yapılmasından kaynaklanmaktadır.

3.3 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmanın verileri, seçilen 2 ilköğretim okulunun 6. ve 8. sınıflarındaki ve 2 ortaöğretim okulunun 9. ve 10. sınıflarındaki toplam 375 öğrenciden edinilmiştir. Veri olarak, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin demokratik okulla ilgili yatkınlıklarını ölçmek üzere öğrencilere verilen yönerge kapsamında yazdıkları yazılar kullanılmış, bu yazılara içerik analizi yapılmıştır. Araştırmanın bağımsız

değişkenleri hakkında veri toplamak amacıyla öğrencilere 3 soru (cinsiyet, sınıf, okul türü) sorulmuştur. Öğrencilere verilen yönerge şu şekildedir:

Yönerge

Şimdi hayal kurma zamanı... Bir okulun müdürüsünüz. Millî Eğitim Bakanlığı size hiçbir kısıtlama, hiçbir kural getirmiyor, her şey serbest... Okulunuzla ilgili her kararı siz vereceksiniz. Tek amacınız var: demokratik bir okul olmak. Hayalinizdeki bu demokratik okuldaki öğretmen, öğrenci, yönetim, ders, faaliyet boyutlarındaki uygulama ve yaklaşımlarla ilgili bir yazı yazar mısınız?

Araştırma için öncelikle ilgili okulların yöneticileriyle görüşülmüş, bu araştırmayı yapmaya olumlu bakan okullar tespit edilmiştir. Bu okullardan sözlü alınan onayı takiben, İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü'nden ilgili izinler temin edilmiştir. İzinlerin temininden sonra, yönerge öncelikle seçilmiş ilköğretim okulunun 8. sınıflarındaki 2 şubeden 75 öğrenciye sunularak, pilot uygulama yapılmıştır. 2 şubedeki pilot çalışma, 40-50 dakikalık birer ders saatinde gerçekleşmiştir. Sınıftaki çalışmada araştırmacıyla beraber, ilgili ders öğretmenleri de hazır bulunmuştur. Çalışmada, öğrencilerin soruları ve tepkilerine göre yönergede düzeltmeler yapılmıştır. Bu süreci takiben, seçilmiş 2 resmi ilköğretim okulu ile 2 özel ortaöğretim okulunun müdürlerine tekrar ulaşılmış, araştırmanın amacı, kapsamı ve örnekleme ayrıntılarıyla aktarılmış, bu konuda bir çalışma takvimi oluşturulmuştur. Resmi okullarda çalışmanın müsait olan ders saatlerinde yapılmasına karar verilmiştir. Çalışmalarda ilgili dersin öğretmeni de sınıfta bulunmuştur. Özel ilköğretim okulunda ise, yabancı uyruklu öğretmenlerin seminere katıldıkları bir gün tespit edilerek, o gün boş ders saatlerinde uygulama yapılmıştır. Kimi derslerde yardımcı bir öğretmen araştırmacıya refakat ederken, kimi derslerde araştırmacı sınıfta başka bir öğretmen olmaksızın çalışmayı uygulamıştır. Özel ortaöğretim okulunda ise, çalışma rehberlik dersi sırasında rehberlik öğretmeni refakatinde yapılmıştır.

Her dört okulda da araştırmacı, öğrencilere kendisinin de bir öğrenci olduğunu, bu çalışmanın yüksek lisans tezi olarak yaptığını aktarmış, tezin ne demek olduğuna

dair soruları cevaplandırmıştır. Yönerge hem yazılı, hem de araştırmacı tarafından sözlü olarak öğrencilere aktarılmış, öğrencilerin dağıtılan kağıtlara konuyla ilgili bir yazı yazmaları istenmiştir.

Çalışmada resmi okul öğrencileri, yazdıkları yazıların okunmayacağına dair şüphelerini, özel okul öğrencileri ise yazdıklarının eğitim sistemiyle ilgili hiç bir değişiklik yaratmayacağı, dolayısıyla yazdıklarının bir önemi olmayacağına dair tepkilerini dile getirmişlerdir. Araştırmacı, resmi okul öğrencilerine analiz sürecini ve her bir yazının kelime bazında irdelendiğini açıklamıştır. Yine de bu şüphe ve tepkilerden dolayı öğrencilerden çalışmaya katılmak istemediklerini talep ve beyan edenler olmuş, araştırmacıdan izin istenmiştir. Araştırmacı öğrencilere yazmak ya da yazmamakta serbest olduklarını aktarmıştır.

Hem resmi hem özel okullarda bazı öğrenciler, araştırmacı tarafından isimlerini yazmaları talep edilmemesine rağmen, yazılarda isim yazmak istediklerini vurgulamışlardır. Araştırmacı kişilerin isimlerinin önemli olmadığını aktarmıştır. Bazı öğrenciler için bu durum fikirlerini daha serbestçe yazmalarını kolaylaştırmıştır. Bazı öğrenciler ise, isimlerini özellikle yazmak istemişlerdir. İsimlerini özellikle yazmak isteyen öğrenciler çoğunlukla resmi okul öğrencileridir. İsim yazma isteğinin, öğrenciye bir tanınma veya önemli olma hissi vermesinden dolayı olduğu tahmin edilmektedir.

Resmi ilköğretim okulunda 6. sınıflarda gerçekleştirilen çalışma sırasında, dersin öğretmeninin öğrencilerin yazı yazışları sırasında, kağıtları okuduğu ve bir öğrenciyle tartışmaya girdiği görülmüştür. Okula “bikini” ile gelmek istediğini yazmak isteyen öğrenciye öğretmen “Böyle saçma taleplerde bulunma!” şeklinde yorum yapmış, öğrenci ise görüşünde ısrar etmiştir. Bunun üzerine araştırmacı, öğretmenden öğrencilerin yazdıklarına karışılmaması konusunda yardımcı olmasını rica etmek durumunda kalmıştır. Ancak yazılar tarandığında öğrencinin bu talebini geri çektiği görülmüştür.

Özel ortaöğretim okulunda öğrenciler, yönergeyi grupça görüşme şeklinde gerçekleştirmek istediklerini beyan etmişlerdir. Araştırmacı, çalışmanın formatının yazılı dokümanların içerik analizi olduğunu aktarmış, ancak yazılarının tamamlanmasını takiben öğrencilerle sınıf tartışması çalışması yapmıştır. Bu çalışmada, araştırmacı öğrencilere demokratik okullardaki genel anlayış ve uygulamalarla ilgili bilgiler vermiştir. Bazı öğrenciler, böyle bir okulun olamayacağını ifade ederken, bazı öğrenciler böyle bir okula hemen kaydolmak isteyeceklerini ifade etmişlerdir.

3.4 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Uygulama öncesi, öğrencilerin demokratik okul ile ilgili olarak yazdıklarının değerlendirilmesinde kullanılacak olan temel ölçüt ve alt boyutların belirlenmesi için ilgili literatür taranmıştır. Bu noktada, özellikle uygulamaya dönük yaşantılara ayrıntılı yer veren Summerhill olmak üzere, SVS ve Shaker Mountain'la ilgili kaynaklardan yararlanılmıştır. Summerhill'in temel alındığı alt boyut belirleme çalışmasında, kaynağın dizin bölümünde yer alan tüm boyutlar incelenmiştir. Kaynağın dizin bölümünde yer alan psikolojik boyutlar (zeka geriliği, çocuklarda endişe, antisosyalite, kızgınlık vb.), aile yaşantılarına dair boyutlar (ailenin ekonomik durumu, boşanma, veliler arası kıskançlık vb.), Summerhill'e özgü boyutlar (uyku saatleri, beslenme şekilleri vb.) ve okul yapısına girmeyecek boyutlar (bebekler, emzirme vb.) araştırmaya temel olacak alt boyutlar listesinden çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra disiplin, korkuyla disiplin, otorite ve ahlaki değerler gibi başlıklar ülkemizdeki uygulamalar paralelinde ayrıntılandırılmış ve farklı alt boyutlar oluşturulmuştur. İlk adımda oluşturulan 74 alt boyutluk listeye Shaker Mountain ve SVS'de önemle üzerinde durulan alt boyutlar eklenmiş ve bu çalışma sonucunda, araştırmada incelenecek 81 alt boyut belirlenmiştir. İncelemeyi kolaylaştırabilmek ve sistematik hale getirebilmek amacıyla, bu 81 alt boyut 5 ana başlık altında toplanmıştır. Bu 5 ana başlık, araştırmanın şu temel ölçütlerini oluşturmuştur. Bu temel ölçütler ve ilgili alt boyutlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Okuldaki Bireyler (15 alt boyut),
 - Arkadaşlık ve Cinsellik
 - Başarı
 - Çocukla Yakın/İçten İlişki
 - İtaatkârlık
 - Merak
 - Mutluluk
 - Öğretmenin Nitelikleri
 - Öğretmenin Rehber Rolü
 - Özgünlük
 - Saldırganlık
 - Tembellik/Çalışkanlık
 - Usluluk/Kurallara Uyma/Yaramazlık/Terbiyelilik
 - Veliyle İlgili Hususlar
 - Yaratıcılık
 - Zararlı Alışkanlıklar
- Okuldaki Uygulamalar (20 alt boyut),
 - Ders İşleme Şekilleri
 - Derslik Yeri
 - Gezi
 - Görevlendirme
 - Gürültü/Sessizlik
 - Hijyen
 - Kitap
 - Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları
 - Öğretim Programının Çocuğa Göre Yapılanması
 - Öğretmenin Görüşünü Alma
 - Öztatmin
 - Özyönetim/Oybirliğiyle Yönetim
 - Sınav/Not/Ödev
 - Sınıf Mevcudu
 - Sınıfların Oluşumu

- Sınıfta Oturma Şekli
- Şeffaf Yönetim
- Talep Odaklı Öğrenme
- Yarışma/Turnuva/Rekabet
- Yetenek ve Eğitim
- Okuldaki Özgürlükler (14 alt boyut),
 - Başkalarını Etkilemeyecek Şekilde, İstedğini Yapma Özgürlüğü
 - Çocuğun Kendi İstedği Faaliyetlerde Bulunma Özgürlüğü
 - Derse Girmeme Özgürlüğü
 - Devamsızlık Özgürlüğü
 - Eğlence/Oyun Özgürlüğü
 - İstedğini Yapma Özgürlüğü/Zorunluluk Olmaması
 - İtiraz Etme Özgürlüğü
 - Kıyafet Özgürlüğü
 - Konuşma/Fikir Beyan Etme Özgürlüğü
 - Küfür Etme Özgürlüğü
 - Öğreneceklerini Seçme Özgürlüğü
 - Öğretmenini Seçme/Görevden Alma Özgürlüğü
 - Sınıfta Yemek Yeme ve Uyuma Özgürlüğü
 - Sınıftan Dışarı Çıkma Özgürlüğü
- Okuldaki Değerler (16 alt boyut),
 - Âdil Olma
 - Barışçılık/Savaş
 - Cinsiyet Ayırımı
 - Çocuğa İnanc
 - Çocuğun Değerli Olması/Takdir
 - Çocuğun Etki Altında Bırakılması
 - Dürüstlük/Yalancılık
 - Eşit Haklar
 - Hoşgörü/Empati
 - Maddî Ayırmıcılık
 - Maddiyatçılık

- Malın Değerini Bilme
 - Sevgi ve Saygı
 - Sınıf/Din/Dil/Millet Ayırmıcılığı
 - Sınıfta Ayırmıcılık/Kayırma
 - Sorumluluk
- Okuldaki Disiplin (16 alt boyut).
 - Azar/Bağırma
 - Baskı/Öğrenciyi sıkma
 - Cezalandırma Sistemi
 - Dayak
 - Disiplin Kurulu
 - Kavga
 - Okulun Disiplinli Oluşu
 - Otoriteyi Kabul Sembolleri
 - Ödüllendirme Sistemi
 - Öğrenciye Övgü
 - Özdenetim
 - Sınıfta Kalma
 - Sınıftan/Okuldan Atılma
 - Şiddet
 - Taciz/Küçük Düşürme
 - Zorbalık

Yazıların analizinde, öğrencilerin literatürde üzerinde durulmamış 5 yeni alt boyuta vurgu yaptıkları farkedilmiştir. Bu 5 alt boyutun ülkeler arasındaki uygulamaya yönelik ve kültürel/zamansal farklılıklardan kaynaklandığı görülerek bu alt boyutlar da araştırma boyut listesine eklenmiştir. Bu alt boyutlar da şu şekildedir:

1. Maddî Talepler,
2. Okuldan Dışarı Çıkma Özgürlüğü,
3. İletişim Araçlarının Özgürce Kullanımı,
4. Kopyacılık/Kopya,
5. Nesnellik.

Böylelikle araştırma 5 temel ölçüt ve 86 alt boyuttan oluşur hale gelmiştir. Öğrencilerin yazıları da, uygulama öncesi belirlenen bu temel ölçüt ve alt boyutlar kapsamında değerlendirilmiştir. Tablo 4 bu temel ölçüt ve alt boyutlara yer vermektedir.

Tablo 4
Temel Ölçüt ve Alt Boyutlar

ÖLÇÜT	ALT BOYUT
Okuldaki Bireyler	Arkadaşlık ve Cinsellik Başarı Çocukla Yakın/İçten İlişki İtaatkârlık Merak Mutluluk Öğretmenin Nitelikleri Öğretmenin Rehber Rolü Özgünlük Saldırganlık Tembellik/Çalışkanlık Usluluk/Kurallara Uyma/Yaramazlık/Terbiyelilik Veliyle İlgili Hususlar Yaratıcılık Zararlı Alışkanlıklar

Tablo 4'ün Devamı

Temel Ölçüt ve Alt Boyutlar

ÖLÇÜT	ALT BOYUT
Okuldaki Uygulamalar	Ders İşleme Şekilleri Derslik Yeri Gezi Görevlendirme Gürültü/Sessizlik Hijyen Kitap Maddî Talepler Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları Öğretim Programının Çocuğa Göre Yapılanması Öğretmenin Görüşünü Alma Öztatmin Özyönetim/Oybirliğiyle yönetim Şeffaf Yönetim Sınav/Not/Ödev Sınıf Mevcudu Sınıfların Oluşumu Sınıfta Oturma Şekli Talep Odaklı Öğrenme Yarışma/Turnuva/Rekabet Yetenek ve Eğitim
Okulda Özgürlükler	Başkalarını Etkilemeyecek Şekilde, İstedğini Yapma Özgürlüğü İstedğini Yapma Özgürlüğü/Zorunluluk Olmaması Çocuğun Kendi İsteddiği Faaliyetlerde Bulunma Özgürlüğü Derse Girmeme Özgürlüğü Devamsızlık Özgürlüğü Eğlence/Oyun Özgürlüğü İletişim Araçlarının Özgürce Kullanımı İtiraz Etme Özgürlüğü Kıyafet Özgürlüğü Konuşma/Fikir Beyan Etme Özgürlüğü Küfür Etme Özgürlüğü Okuldan Dışarı Çıkma Özgürlüğü Öğreneceklerini Seçme Özgürlüğü Öğretmenini Seçme/Görevden Alma Özgürlüğü Sınıfta Yemek Yeme ve Uyuma Özgürlüğü Sınıftan Dışarı Çıkma Özgürlüğü

Tablo 4'ün Devamı
Temel Ölçüt ve Alt Boyutlar

ÖLÇÜT	ALT BOYUT
Okulda Değerler	Âdil Olma Barışçılık/Savaş Cinsiyet Ayırımı Çocuğa İnanc Çocuğun Değerli Olması/Takdir Çocuğun Etki Altında Bırakılmaları Dürüstlük/Yalancılık Eşit Haklar Maddiyatçılık Malın Değerini Bilme Nesnellik Sevgi ve Saygı Sınıf/Din/Dil/Millet Ayırmıcılığı Sınıfta Ayırmıcılık/Kayırma Sorumluluk
Okulda Disiplin	Azar/Bağırma Baskı/Öğrenciyi sıkma Cezalandırma Sistemi Dayak Disiplin Kurulu Kavgı Okulun Disiplinli Oluşu Otoriteyi Kabul Sembolleri Ödüllendirme Sistemi Öğrenciye Övgü Özdenetim Sınıfta Kalma Sınıftan/Okuldan Atılma Şiddet Taciz/Küçük Düşürme Zorbalık

Her öğrenci kağıdına belli bir referans verilmiştir. Bu referanslar, araştırmada temel alınan 3 değişken kapsamında oluşturulmuştur. 4 faktör içeren bu referansın birinci basamağındaki harf, öğrencinin cinsiyetine (K - kız, E - erkek); ikinci basamağındaki rakam, öğrencinin sınıfına (6 - 6. sınıf, 8 - 8. sınıf, 9 - 9. sınıf, 10 - 10. sınıf); üçüncü basamağındaki harf, öğrencinin okuduğu okul türüne (D - Devlet Okulu, Ö - Özel Okul) işaret etmektedir. Üçüncü basamaktaki harften sonra bir tire

işareti yer almaktadır. Bu tire işaretini takiben, her bir sınıfa giden öğrencilerin kağıtlarına belli bir sıra numarası verilmiştir. Bu sıra numarası bir önem veya benzeri diğer faktörlere göre değil, sadece ardışıklık sağlamak amacıyla verilmiştir.

Örnek vermek gerekirse:

E8Ö-110 referans numarası, sıra numarası 110 olan, özel okul, 8. sınıfta okuyan bir erkek öğrencinin kağıdını,

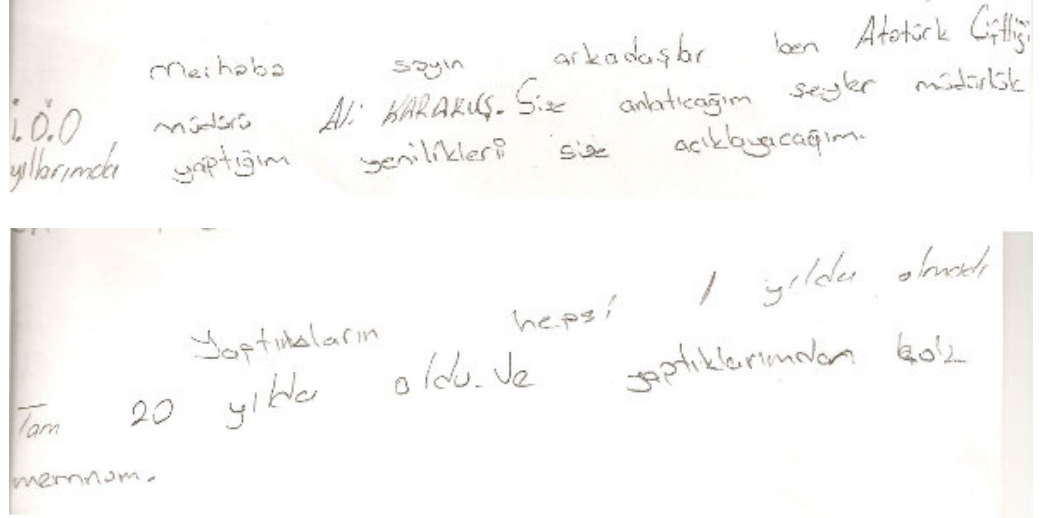
K10D-32 referans numarası, sıra numarası 32 olan, resmi okul, 10. sınıfta okuyan bir kız öğrencinin kağıdını ifade etmektedir.

Öğrencilerin yazıları 86 alt boyuta atıfta bulunma durumuna göre incelenmiştir. Her bir atıf, yorumun demokratik okuldaki uygulamayla örtüşmesi veya zıt olmasına bakılmaksızın ilgili alt boyuta yerleştirilerek sayısallaştırılmıştır. Bir yazıda öğrenci aynı boyuta birden fazla kez vurgu yapan öğrencinin atıfı ilgili alt boyuta bir kez kaydedilmiştir. Buna göre her atıfla ilgili frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır.

Boyutların alt açılımlarında, her bir alt boyutun demokratik okuldaki uygulamayla örtüşen veya örtüşmeyen yönde görüş veren öğrenciler incelenmiş ve frekansları hesaplanmıştır.

Her alt boyutla ilgili birkaç örnek öğrenci yorumu seçilmiş ve bu yorumlar gerek araştırmacı tarafından yazıya dökülerek, gerekse tarayıcı yoluyla araştırmaya aktarmak suretiyle ilgili alt boyutun altına yerleştirilmiştir.

Öğrencilere verilen yönerge kapsamında kimi öğrencilerin yazılarında hayal kurarak uzun zamandır müdürlük yaptıkları ve bu müdürlükleri sırasında okullarında gerçekleştirdikleri uygulamalar tonuyla anlattıkları görülmüştür. Bu bağlamda, bu grup yazılarda daha çok “yaptım”, “uyguladım” gibi geçmiş zamana dair ifadeler kullanılmıştır. Bu ifadelere bir örnek öğrenci yorumu şu şekildedir:



(E8D-48).

Kimi öğrencilerin ise müdür olacakları okulda yapacakları uygulamalara dair talepkar tonda – daha çok kendi okullarının bir eleştirisi veya kendi okullarından şu anda bulundukları talepler niteliğinde - yazdıkları görülmüştür. Bu grubun ifadeleri ise daha çok “olmasını isterdim”, “uygulanması gerekir” şeklinde gerçekleşmiştir.

3.4.1 Geçerlilik Güvenilirlik

İçerik analizini tekniğinin güvenilirliği özellikle kodlama işlemine bağlıdır. Kategorilerin belirlenmesi ve açık olarak tanımlanması en önemli aşamadır. Araştırmada temel alınan kategorilerin (boyutların) belirlenmesinde, demokratik okulun uygulamalarına geniş yer veren ve dünyada diğer okulların oluşumunda temel alınan 3 okul modeli geçerli olarak kabul edilmiştir. Bu okullar Summerhill, SVS ve Shaker Mountain’dır. Summerhill, 1921’de kurulmuş, 1960’lar sonrası tüm dünyada ve özellikle A.B.D.’de özgür eğitimin oluşmasında en önemli okul olmuştur. Bu anlamda, demokratik eğitimin en önemli okullarındandır. SVS, eğitimde II. Dalgada oluşan okullara yapılan baskılara ve bu okulları yoketme çabalarına rağmen ayakta kalmıştır. Bu süreci, tüm dünyada birçok SVS uygulamalarını benimsemiş Sudbury okulunun kurulması izlemiştir. Yaygınlığı en geniş demokratik okul SVS’dir. Shaker Mountain ise, şu anda var olmasa da, kurucusu Mintz, aynı zamanda AERO’nun da kurucusudur. AERO, dünya

yüzeyinde demokratik eğitim konusunda en tanınan, demokratik okulların yaygınlığını arttırmak, demokratik eğitim konusunda kişileri bilinçlendirmek ve uygulamaları arttırmak için sempozyumlar ve eğitimler düzenleyen, kaynak oluşturan, demokratik eğitim konusunda en önemli otoritelerden biri olarak kabul edilir. Bu anlamda, bu 3 okul demokratik eğitim tarihinin en kritik ve demokratik eğitimi tanımlayan okullar olarak kabul edilebilir.

Araştırmada demokratik eğitim tarihinde bu kadar öneme sahip bu 3 okulla ilgili kaynaklar taranmış ve bu 3 okuldaki tüm uygulamalar alt boyut olarak araştırma kapsamına alınmıştır. Bu şekilde alt boyut listesi oluşturulmuştur. Bu boyutlar, 3 araştırmacıyla birlikte tartışılmış, gerektiğinde uzman görüşüne başvurulmuş ve boyut listesinde mutabakat 3 araştırmacının ortak çalışmasıyla oluşturulmuştur.

Araştırmacı kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla 2 teknik kullanmıştır. Birinci teknik, zaman açısından güvenilirliktir. Araştırmacı 375 öğrenci yazısını ilk kez nisan ayında analiz etmiştir. Aynı yazılar araştırmacı tarafından temmuz ayında (3 ay sonra) tekrar incelenmiştir. Zaman açısından güvenilirlik korelasyon katsayısı % 92 bulunmuştur. Literatür % 70'in üzerinde bir sonuç çıkan araştırmaların zaman açısından güvenilirliğine işaret ettiğinden (Tavşancıl ve Aslan, 2001, s.81), çalışmanın zaman açısından güvenilir olduğuna hükmedilmiştir. Bunu takiben, araştırmacı, araştırmacılar arası güvenilirliği ölçmeyi hedeflemiştir. Bunun için, alternatif eğitim uzmanı diğer bir araştırmacının görüşüne başvurmuştur. Uzman araştırmacıya alt boyutlarla ilgili genel bilgiler verilmiştir. Uzman araştırmacı, rastgele seçtiği 70 öğrenci yazısını incelemiş ve araştırmacılar açısından güvenilirlik korelasyon katsayısı % 99 bulunmuştur. Buna göre, araştırmanın araştırmacılar açısından güvenilir olduğuna hükmedilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan amaçlar doğrultusunda ilköğretim II. kademe ile ortaöğretim öğrencilerinin bir alternatif okul türü olan demokratik okullarla ilgili algılarını saptamaya yönelik bulgulara yer verilmektedir.

4.1 DEMOKRATİK OKUL YATKINLIKLARIYLA İLGİLİ BULGULAR VE YORUMLAR

Bu kısımda öğrencilerin demokratik okullarla ilgili yatkınlıklarının belirlenmesine yönelik bulgular ve yorumlar amaçlarda ifade edilen 5 temel ölçüt kapsamında ele alınmıştır.

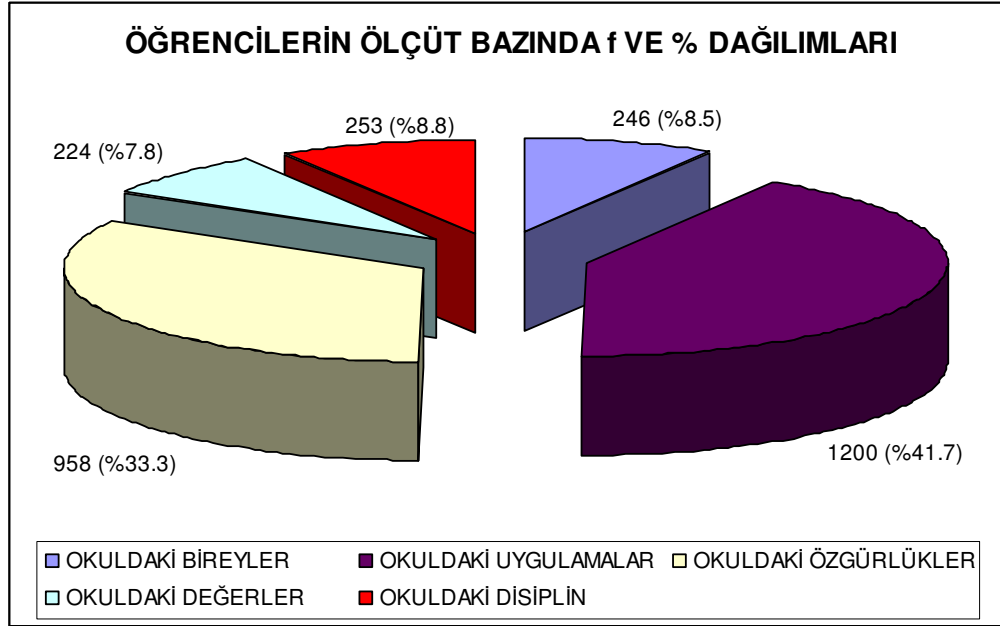
Öncelikle ölçüt ve boyutlarla ilgili frekans ve yüzde dağılımları, ardından bu frekans ve yüzdelerin cinsiyet, sınıf ve okul türü değişkenlerine göre incelemesi yapılmıştır. Bunu takiben temel ölçütler ve temel ölçütlerin altında tüm alt boyutlar alfabetik sıraya göre incelenmiş ve literatürle kıyaslanmıştır.

4.1.1 Genel Bulgu ve Yorumlar

Öğrencilerin yazıları 5 temel ölçüt bazında incelendiğinde dağılımın şu şekilde gerçekleştiği görülmüştür.

Şekil 9

Öğrenci Atıflarının Ölçütlere Göre f Dağılımları



Öğrenciler toplam 5 ölçüt ve 86 alt boyuta toplam 2881 atıfta bulunmuşlardır. Şekil 9'dan da görülebildiği gibi, okuldaki uygulamalar ve özgürlükler temel ölçütlerine, diğer ölçütlerin yaklaşık 4-5 katı atıfta bulunulmuştur. Bu da öğrencilerin okuldaki esas rahatsızlıklarının özgürlük ve uygulama alanlarında yoğunlaştığına işaret etmektedir. Uygulamalar ölçütüne fazla atıfta bulunulmasının bir diğer sebebi olarak okuldaki uygulamalar ölçütünün alt boyut adedinin diğer ölçütlerin alt boyut adedine göre çokluğu gösterilebilir.

Alt boyutların frekans sıralaması aşağıdaki gibidir:

Tablo 5**Alt Boyutların Frekans Sıralaması**

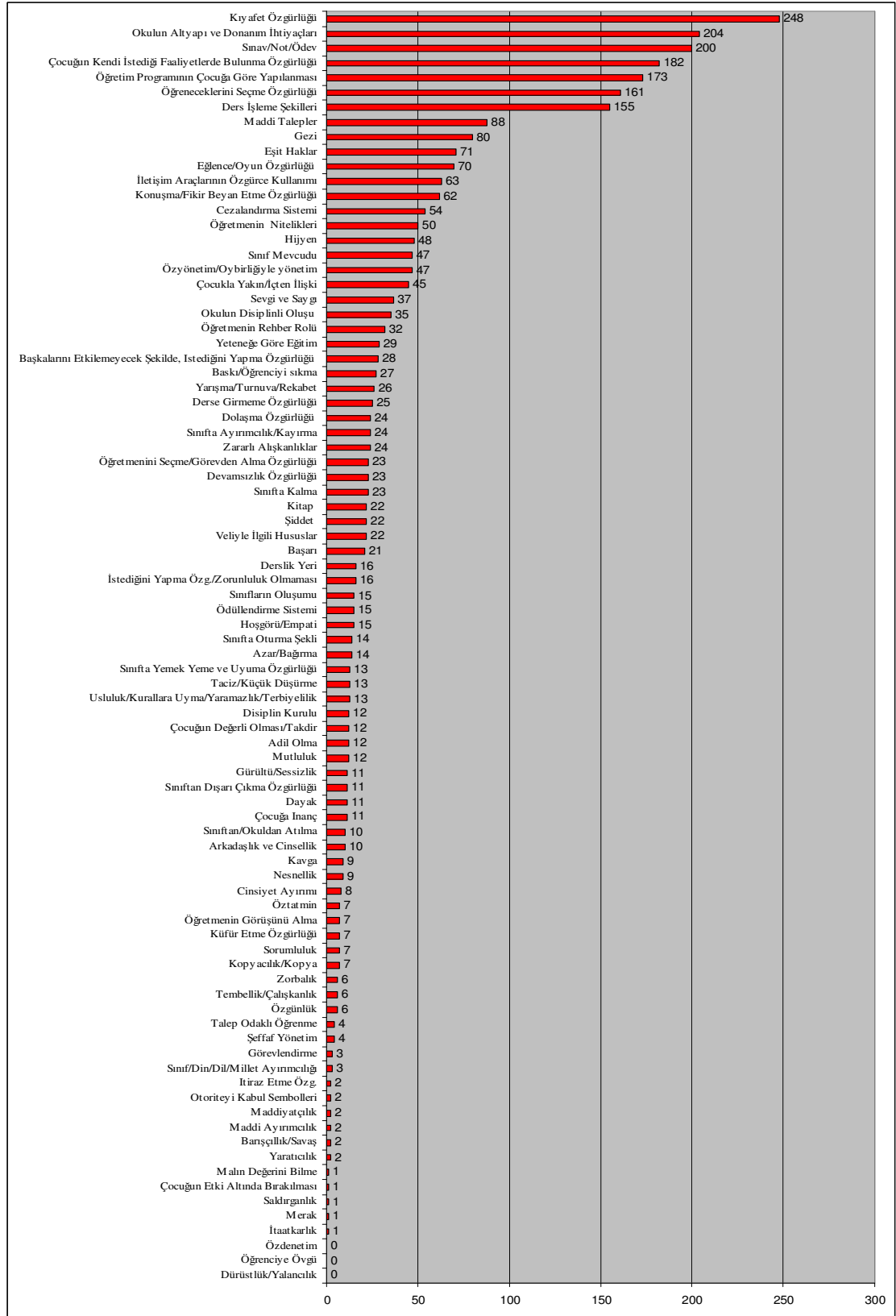
TEMEL ÖLÇÜTLER	ALT BOYUTLAR	f	%
Okuldaki Özgürlükler	Kıyafet Özgürlüğü	248	8.61%
Okuldaki Uygulamalar	Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları	204	7.08%
Okuldaki Uygulamalar	Sınav/Not/Ödev	200	6.94%
Okuldaki Özgürlükler	Çocuğun Kendi İsteddiği Faaliyetlerde Bulunma Özgürlüğü	182	6.32%
Okuldaki Uygulamalar	Öğretim Programının Çocuğa Göre Yapılanması	173	6.00%
Okuldaki Özgürlükler	Öğreneceklerini Seçme Özgürlüğü	161	5.59%
Okuldaki Uygulamalar	Ders İşleme Şekilleri	155	5.38%
Okuldaki Uygulamalar	Maddi Talepler	88	3.05%
Okuldaki Uygulamalar	Gezi	80	2.78%
Okuldaki Değerler	Eşit Haklar	71	2.46%
Okuldaki Özgürlükler	Eğlence/Oyun Özgürlüğü	70	2.43%
Okuldaki Özgürlükler	İletişim Araçlarının Özgürce Kullanımı	63	2.19%
Okuldaki Özgürlükler	Konuşma/Fikir Beyan Etme Özgürlüğü	62	2.15%
Okuldaki Disiplin	Cezalandırma Sistemi	54	1.87%
Okuldaki Bireyler	Öğretmenin Nitelikleri	50	1.74%
Okuldaki Uygulamalar	Hijyen	48	1.67%
Okuldaki Uygulamalar	Özyönetim/Oybirliğiyle yönetim	47	1.63%
Okuldaki Uygulamalar	Sınıf Mevcudu	47	1.63%
Okuldaki Bireyler	Çocukla Yakın/İçten İlişki	45	1.56%
Okuldaki Değerler	Sevgi ve Saygı	37	1.28%
Okuldaki Disiplin	Okulun Disiplinli Oluşu	35	1.21%
Okuldaki Bireyler	Öğretmenin Rehber Rolü	32	1.11%
Okuldaki Uygulamalar	Yeteneğe Göre Eğitim	29	1.01%
Okuldaki Özgürlükler	Başkalarını Etkilemeyecek Şekilde, İstedğini Yapma Özgürlüğü	28	0.97%
Okuldaki Disiplin	Baskı/Öğrenciyi sıkma	27	0.94%
Okuldaki Uygulamalar	Yarışma/Turnuva/Rekabet	26	0.90%
Okuldaki Özgürlükler	Derse Girmeme Özgürlüğü	25	0.87%
Okuldaki Bireyler	Zararlı Alışkanlıklar	24	0.83%
Okuldaki Özgürlükler	Okuldan Dışarı Çıkma Özgürlüğü	24	0.83%
Okuldaki Değerler	Sınıfta Ayrımcılık/Kayıрма	24	0.83%
Okuldaki Özgürlükler	Devamsızlık Özgürlüğü	23	0.80%
Okuldaki Özgürlükler	Öğretmenini Seçme/Görevden Alma Özgürlüğü	23	0.80%
Okuldaki Disiplin	Sınıfta Kalma	23	0.80%
Okuldaki Bireyler	Veliyle İlgili Hususlar	22	0.76%
Okuldaki Uygulamalar	Kitap	22	0.76%

Tablo 5 Devamı**Alt Boyutların Frekans Sıralaması**

TEMEL ÖLÇÜTLER	ALT BOYUTLAR	f	%
Okuldaki Disiplin	Şiddet	22	0.76%
Okuldaki Bireyler	Başarı	21	0.73%
Okuldaki Uygulamalar	Derslik Yeri	16	0.56%
	İstedğini Yapma Özg./Zorunluluk		
Okuldaki Özgürlükler	Olmaması	16	0.56%
Okuldaki Uygulamalar	Sınıfların Oluşumu	15	0.52%
Okuldaki Değerler	Hoşgörü/Empati	15	0.52%
Okuldaki Disiplin	Ödüllendirme Sistemi	15	0.52%
Okuldaki Uygulamalar	Sınıfta Oturma Şekli	14	0.49%
Okuldaki Disiplin	Azar/Bağırma	14	0.49%
	Usluluk/Kurallara		
Okuldaki Bireyler	Uyma/Yaramazlık/Terbiyelilik	13	0.45%
	Sınıfta Yemek Yeme ve Uyuma		
Okuldaki Özgürlükler	Özgürlüğü	13	0.45%
Okuldaki Disiplin	Taciz/Küçük Düşürme	13	0.45%
Okuldaki Bireyler	Mutluluk	12	0.42%
Okuldaki Değerler	Adil Olma	12	0.42%
Okuldaki Değerler	Çocuğun Değerli Olması/Takdir	12	0.42%
Okuldaki Disiplin	Disiplin Kurulu	12	0.42%
Okuldaki Uygulamalar	Gürültü/Sessizlik	11	0.38%
Okuldaki Özgürlükler	Sınıftan Dışarı Çıkma Özgürlüğü	11	0.38%
Okuldaki Değerler	Çocuğa İnanc	11	0.38%
Okuldaki Disiplin	Dayak	11	0.38%
Okuldaki Bireyler	Arkadaşlık ve Cinsellik	10	0.35%
Okuldaki Disiplin	Sınıftan/Okuldan Atılma	10	0.35%
Okuldaki Değerler	Nesnellik	9	0.31%
Okuldaki Disiplin	Kavga	9	0.31%
Okuldaki Değerler	Cinsiyet Ayırımı	8	0.28%
Okuldaki Uygulamalar	Öğretmenin Görüşünü Alma	7	0.24%
Okuldaki Uygulamalar	Öztatmin	7	0.24%
Okuldaki Özgürlükler	Küfür Etme Özgürlüğü	7	0.24%
Okuldaki Değerler	Kopyacılık/Kopya	7	0.24%
Okuldaki Değerler	Sorumluluk	7	0.24%
Okuldaki Bireyler	Özgünlük	6	0.21%
Okuldaki Bireyler	Tembellik/Çalışkanlık	6	0.21%
Okuldaki Disiplin	Zorbalık	6	0.21%
Okuldaki Uygulamalar	Şeffaf Yönetim	4	0.14%
Okuldaki Uygulamalar	Talep Odaklı Öğrenme	4	0.14%

Tablo 5 Devamı**Alt Boyutların Frekans Sıralaması**

TEMEL ÖLÇÜTLER	ALT BOYUTLAR	f	%
Okuldaki Uygulamalar	Görevlendirme	3	0.10%
Okuldaki Değerler	Sınıf/Din/Dil/Millet Ayrımcılığı	3	0.10%
Okuldaki Bireyler	Yaratıcılık	2	0.07%
Okuldaki Özgürlükler	İtiraz Etme Özg.	2	0.07%
Okuldaki Değerler	Barışçılık/Savaş	2	0.07%
Okuldaki Değerler	Maddi Ayrımcılık	2	0.07%
Okuldaki Değerler	Maddiyatçılık	2	0.07%
Okuldaki Disiplin	Otoriteyi Kabul Sembolleri	2	0.07%
Okuldaki Bireyler	İtaatkarlık	1	0.03%
Okuldaki Bireyler	Merak	1	0.03%
Okuldaki Bireyler	Saldırganlık	1	0.03%
Okuldaki Değerler	Çocuğun Etki Altında Bırakılması	1	0.03%
Okuldaki Değerler	Malın Değerini Bilme	1	0.03%
Okuldaki Değerler	Dürüstlük/Yalancılık	0	0.00%
Okuldaki Disiplin	Öğrenciye Övgü	0	0.00%
Okuldaki Disiplin	Özdenetim	0	0.00%
TOPLAM		0	2881 100.00%



4.1.2 Cinsiyet Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar

Cinsiyet dağılımına göre cevaplar incelendiğinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla adette boyuta atıfta bulundukları ve kızların erkeklere kıyasla daha çok yorum yaptıkları görülmektedir. Erkek öğrenciler 77 alt boyuta değinmiş, 1323 adet yorum yapmışlardır. Kız öğrenciler ise, 79 alt boyuta değinmiş, 1558 adet yorum yapmışlardır. Bu durum da kızların demokratik okulun alt boyutlarıyla ilgili daha çok söyleyecekleri olduğuna işaret etmektedir. Erkek ve kız öğrencilerin çok atıfta bulundukları 5 alt boyutun ve dağılımlarının tablosu aşağıda verilmektedir.

Tablo 6
Erkek Öğrencilerin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları

BOYUT	f	%
Kıyafet Özgürlüğü	120	9
Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları	100	8
Sınav/Not/Ödev	93	7
Öğretim Programının Çocuğa Göre Yapılanması	90	7
Çocuğun Kendi İsteddiği Faaliyetlerde Bulunma Özgürlüğü	84	6
TOPLAM	487	37

İlk 5 alt boyutta alınan cevaplar erkeklerin toplam cevaplarının %37'sini oluşturmaktadır.

Tablo 7
Kız Öğrencilerin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları

BOYUT	f	%
Kıyafet Özgürlüğü	128	8
Sınav/Not/Ödev	107	7
Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları	104	7
Çocuğun Kendi İsteddiği Faaliyetlerde Bulunma Özgürlüğü	98	6
Öğreneceklerini Seçme Özgürlüğü	88	6
TOPLAM	525	34

İlk 5 alt boyutta alınan cevaplar kızların toplam cevaplarının %34'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 6 ve 7 kız incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin benzer boyutlara atıfta bulundukları görülmektedir. Sıralamaları değişse de, kız ve erkek öğrencilerin kıyafette özgürlüğüyle, sınav/not/ödevlerle, okulun altyapı ve donanım ihtiyaçlarıyla ve çocuğun kendi istediği faaliyetlerde bulunma özgürlüğüyle ilgili rahatsızlıkları paralellik göstermektedir. Farklı olan tek durumun erkeklerin öğretim programının çocuğa göre yapılanması boyutuna atıfları ile kızların öğreneceklerini seçme özgürlüğü boyutuna atıfları görülebilir. Ancak bu durum, araştırmanın ilk 5 alt boyuta odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Her iki grubun 6. tercihlerine bakıldığında erkekler de öğreneceklerini seçme özgürlüğü boyutuna, kızlar ise öğretim programının çocuğa göre yapılanması boyutuna atıfta bulundukları, böylelikle her 2 grubun öncelikle üzerinde durduğu ilk 6 boyutun – sıralamaların yeri değişik olmak kaydıyla – aynı olduğu görülmektedir.

4.1.3 Okul Türü Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar

Okul türü dağılımına göre cevaplar incelendiğinde, resmi okul öğrencilerinin özel okul öğrencilerine kıyasla daha fazla alt boyuta, daha fazla atıfta bulundukları görülmektedir. Resmi okul öğrencileri 77 alt boyuta değinmiş ve 1666 adet atıfta bulunmuşlardır. Özel okul öğrencileri ise, 71 alt boyuta değinmiş 1215 adet atıfta bulunmuşlardır. Bu durum demokratik okulun bazı boyutlarına özel okul öğrencilerinin resmi okul öğrencilerine kıyasla daha fazla sahip olmalarından kaynaklanmaktadır.

Resmi okul ve özel okul öğrencilerinin en çok atıfta bulundukları 5 alt boyutun ve dağılımlarının tablosu aşağıda verilmektedir.

Tablo 8

Resmi Okulu Öğrencilerinin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları

BOYUT	f	%
Kıyafet Özgürlüğü	150	9
Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları	148	9
Ders İşleme Şekilleri	103	6
Öğrencinin İstedığı Faaliyette Bulunma Özgürlüğü	102	6
Öğretim Programının Çocuğa Göre Yapılanması	85	5
TOPLAM	588	35

İlk 5 alt boyutta alınan cevaplar, resmi okul öğrencilerinin toplam cevaplarının %35'ini oluşturmaktadır.

En çok atıfta bulundukları 5 alt boyutun ve dağılımlarının tablosu aşağıda verilmektedir.

Tablo 9

Özel Okul Öğrencilerinin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları

BOYUT	f	%
Sınav/Not/Ödev	135	11
Kıyafet Özgürlüğü	98	8
Öğreneceklerini Seçme Özgürlüğü	94	8
Öğretim Programının Çocuğa Göre Yapılanması	88	7
Çocuğun Kendi İstedığı Faaliyetlerde Bulunma Özgürlüğü	80	7
TOPLAM	495	41

İlk 5 alt boyutta alınan cevaplar, özel okul öğrencilerinin toplam cevaplarının %41'ini oluşturmaktadır.

Tablo 8 ve 9 incelendiğinde resmi ve özel okul öğrencilerinin farklı sıralamalarla 3 boyuta paralel şekilde atıfta bulundukları görülmektedir. Sıralamaları değişse de, resmi ve özel okul öğrencilerinin kıyafet özgürlüğüyle, çocuğun kendi istediği faaliyetlerde bulunma özgürlüğüyle ve öğretim programının çocuğa göre yapılmasıyla ilgili rahatsızlıkları paralellik göstermektedir. Farklı olan iki durumun resmi okul öğrencilerinin okulun altyapı ve donanım ihtiyaçları ve ders işleme şekilleri boyutlarına ve özel okul öğrencilerinin sınav/not/ödev ve öğreneceklerini seçme özgürlüğü konularına atıfları görülebilir. Ancak bu durum, araştırmanın ilk 5 alt boyuta odaklanmasından kaynaklanmaktadır. Her iki grubun ilk 8. tercihlerine bakıldığında, 8 boyuttan 7'sinde – sıralamaları farklı olmak kaydıyla- paralellik görülmektedir.

4.1.4 Sınıf Değişkenine Göre Bulgu ve Yorumlar

Sınıf dağılımına göre cevaplar incelendiğinde 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflardan daha fazla boyuta alt boyuta, daha fazla atıfta bulundukları görülmektedir. 6. sınıf öğrencileri 66 alt boyuta değinmiş ve 575 adet atıfta bulunmuş, 8. sınıf öğrencileri 72 alt boyuta değinmiş ve 855 adet atıfta bulunmuş, 9. sınıf öğrencileri 66 alt boyuta değinmiş ve 737 adet atıfta bulunmuş ve 10. sınıf öğrencileri 69 alt boyuta değinmiş ve 714 adet atıfta bulunmuşlardır. 8. sınıf öğrencilerinin atıflarının fazla olmasının nedeni, bu gruptaki öğrenci sayısının fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanısıra, küçük sınıfları daha az alt boyuta daha az atıfta bulundukları, sınıflar yükseldikçe bu atıfların arttığı görülmektedir. Bu durum, öğrenciler büyüyüp yetişkinliğe eriştikçe, hayatlarıyla ve çevreleriyle ilgili farkındalıklarının ve ayrıca araştırma konusu olan demokrasi, demokratik okul ve demokratik eğitimle ilgili kurgu düzeylerinin artmasından kaynaklanıyor olabilir. Büyük sınıflarda atıfların daha yüksek olmasının sebebinin bu farkındalık düzeyindeki artış olduğu düşünülebilir.

6., 8., 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin en çok atıfta bulundukları 5 alt boyutun ve dağılımlarının tablosu aşağıda verilmektedir.

Tablo 10**6. Sınıf Öğrencilerinin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları**

BOYUT	f	%
Sınav/Not/Ödev	49	9
Okulun Altyapı Ve Donanım İhtiyaçları	47	8
Kıyafet Özgürlüğü	46	8
Ders İşleme Şekilleri	38	7
Öğretim Programının Çocuğa Göre Yapılanması	36	6
TOPLAM	216	38

İlk 5 alt boyutta alınan cevaplar 6. sınıf öğrencilerinin toplam cevaplarının %38'ini oluşturmaktadır.

Tablo 11**8. Sınıf Öğrencilerinin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları**

BOYUT	f	%
Kıyafet Özgürlüğü	85	10
Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları	55	6
Öğretim Programının Çocuğa Göre Yapılanması	54	6
Çocuğun Kendi İsteddiği Faaliyetlerde Bulunma Özgürlüğü	53	6
Sınav/Not/Ödev	52	6
TOPLAM	299	35

İlk 5 alt boyutla ilgili alınan cevaplar 8. sınıf öğrencilerinin toplam cevaplarının %35'ini oluşturmaktadır.

Tablo 12**9. Sınıf Öğrencilerinin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları**

BOYUT	f	%
Kıyafet Özgürlüğü	64	9
Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları	57	8
Öğretim Programının Çocuğa Göre Yapılanması	56	8
Öğreneceklerini Seçme Özgürlüğü	55	7
Çocuğun Kendi İsteddiği Faaliyetlerde Bulunma Özgürlüğü	52	7
TOPLAM	284	39

İlk 5 alt boyutta alınan cevaplar 9. sınıf öğrencilerinin toplam cevaplarının %39'unu oluşturmaktadır.

Tablo 13**10. Sınıf Öğrencilerinin En Çok Atıfta Bulundukları Alt Boyutların Dağılımları**

BOYUT	f	%
Kıyafet Özgürlüğü	53	7
Çocuğun Kendi İsteddiği Faaliyetlerde Bulunma Özgürlüğü	50	7
Sınav/Not/Ödev	49	7
Öğreneceklerini Seçme Özgürlüğü	48	7
Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları	45	6
TOPLAM	245	34

İlk 5 alt boyutta alınan cevaplar 10. sınıf öğrenciler cevaplarının %34'ünü oluşturmaktadır.

Tablo 10, 11, 12 ve 13 incelendiğinde 6., 8., 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin farklı sıralamalarla 3 boyuta paralel şekilde atıfta bulundukları görülmektedir. Sıralamaları değişse de, 6., 8., 9. ve 10. öğrencilerinin kıyafet özgürlüğüyle, okulun altyapı ve donanım ihtiyaçlarıyla ve çocuğun kendi istediği faaliyetlerde bulunma özgürlüğüyle ilgili rahatsızlıkları paralellik göstermektedir. Sınav/not/ödev boyutu,

6., 8. ve 10. sınıfların ilk 5 atf sıralamasında yer alırken, 9. sınıflarda 6. sıraya yerleşmektedir. Bu durum, SBS gibi bir sınavın 6. sınıfların gündemine yeni girmiş olması ve öğrencilerde baskı unsuru oluşturması, 8. sınıfların OKS ve 10. sınıfların ise ÖSS sınavlarının stresini yaşamaları, 9. sınıfların ise kısa vadede bir merkezi sınavla karşı karşıya olmamaları ve yeni sınav streslerini göreceli olarak daha az hissetmeleri sebebiyle, bu boyut daha alt sıralarda değerlendirilmiş olabilir. Öğretim programının çocuğa göre yapılanması boyutu, 6., 8. ve 9. sınıfların ilk 5 atf sıralamasında yer alırken, 10. sınıflarda 7. sıraya yerleşmektedir. Sınıflar büyüdükçe öğrencilerde mevcut yapılanmayı kabullenme artmaktadır. Bu kabulleniş, öğretim programının çocuğa göre yapılanması boyutunun 10. sınıflarda arka sıralara düşmesinin sebebi olabilir. Bir diğer sebep de, sınıflar büyüdükçe özellikle özel okullarda öğretim programının oluşturulmasında, öğrenci isteklerine öncelik verilmeye başlanması, öğretim programının kısmen çocuğa göre yapılandırılması olabilir. Öğreneceklerini seçme özgürlüğü 9. ve 10. sınıfların ilk 5 atf sıralamasında yer alırken, 6. sınıflarda 7. , 8. sınıflarda 8. sıraya yerleşmektedir. Öğrenciler üniversite sınavlarıyla kariyer seçimlerini yapmaktadır. Sınıflar büyüdükçe kariyer seçimi dönemi yaklaşmakta, bu anlamda hayatla ve kariyerleriyle ilgili farkındalıkları artan gençler öğreneceklerinin de kariyerleri ve/veya hayatta kullanacakları doğrultusunda olmasının önemini daha fazla hissetmektedirler. Öğreneceklerini seçme özgürlüğü alt boyutunun 9. ve 10. sınıflarda daha fazla önem verilmesi, bu durumdan kaynaklanabilir.

Dolayısıyla, en çok atıfta bulunulan ilk 5 boyutta sınıflar arasında farklı öncelikler olduğu düşünülse de, sıralamada en çok atıfta bulunulan ilk 8 boyuta bakıldığında sınıfların 7 boyutta – sıralamaları farklı olmak kaydıyla - örtüşükleri görülmektedir.

4.1.5 Temel Ölçütler Kapsamında Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde öğrenci yazıları temel 5 ölçüt ve 86 alt boyut kapsamında incelenmiştir.

4.1.5.1 Okuldaki Bireyler

Okuldaki Bireyler temel ölçütü, okulun öğelerinden çocuğu, öğretmeni, müdürü ve veliyi ve bu bireyler arası iletişimi, ilişkileri ve bu bireylere ait özellikleri içerir. Bu temel ölçütün alt boyutları ve bu boyutlarla ilgili frekans dağılımları alfabetik sıraya göre şu şekildedir:

Tablo 14

Okuldaki Bireyler Ölçütünün f ve % Dağılımı

TEMEL ÖLÇÜTLER	ALT BOYUTLAR	f	%
Okuldaki Bireyler	Arkadaşlık ve Cinsellik	10	0.35%
	Başarı	21	0.73%
	Çocukla Yakın/İçten İlişki	45	1.56%
	İtaatkarlık	1	0.03%
	Merak	1	0.03%
	Mutluluk	12	0.42%
	Öğretmenin Nitelikleri	50	1.74%
	Öğretmenin Rehber Rolü	32	1.11%
	Özgünlük	6	0.21%
	Saldırganlık	1	0.03%
	Tembellik/Çalışkanlık	6	0.21%
	Usluluk/Kurallara Uyma/Yaramazlık/Terbiyelilik	13	0.45%
	Veliyle İlgili Hususlar	22	0.76%
	Yaratıcılık	2	0.07%
	Zararlı Alışkanlıklar	24	0.83%
TOPLAM		246	8.54%

Tablo 14'ten de, okuldaki bireyler boyutunda öğrencilerin en fazla atıfta bulundukları 3 alt boyutun çocukla yakın/içten ilişki, öğretmenin nitelikleri ve öğretmenin rehber rolü boyutları olduğu görülmektedir. Bu durum, okuldaki bireyler temel ölçütünde öğrencilerin kendileriyle ilgili konulardan çok, öğretmen ve müdürleriyle olan ilişkileri ve öğretmen ve müdürün kişisel özellikleri konusunda hassasiyetleri olduğunu göstermektedir.

4.1.5.1.1 Arkadaşlık ve Cinsellik

Öğrencilerin yazıları arkadaşlık ve cinsellik konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Öğrencilerin Yazılarındaki Arkadaşlık ve Cinsellik Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Arkadaşlık Ve Cinsellik Konusuna Atıfta Bulunma	10	3

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, arkadaşlık ve cinsellik konusuna atıfta bulunan 10 öğrenci (%3) konunun farklı alt boyutlarına değinmişlerdir. 1 öğrenci kızlarla erkekler arasındaki uyumsuzluğun bitmesini, 1 öğrenci kızların erkeklerle oynamak istemeyebileceğini, 1 öğrenci rekabetle arkadaşlıkların bozulmadığı bir okul ortamı istediğini, 4 öğrenci istediğiyle arkadaşlık yapabilmek istediğini ve 3 öğrenci ise kızlarla erkeklerin flört edebilmesini talep ettikleri iletmışlerdir. Konuyla ilgili bazı öğrenci yorumları şu şekildedir:

Arkadaşlıklarımız
koruyabildiğimiz c rekabet olmayan
bir okul.

(K6Ö-65)

bazı kızlarımız erkeklerle oynamak istemeyele etkin oluyorlar.

(K8D-56).

“İstediğim yerde oturmak, istediğim kişiyle” (E8D59).

Sevginin temel olduğu demokratik okulda, her öğrenci istediğiyle arkadaşlık etmekte serbesttir. Bu anlamda, bu konuda öğrenci istekleri de demokratik okulla

çoğunlukla paralellik göstermektedir. Cinsellik konusunda ise, tek referans kaynak Summerhill'dir. Cinselliği özgürce yaşamak isteyen öğrencinin talebiyle Summerhill'deki uygulamanın örtüşmediği gözlemlenmiştir.

4.1.5.1.2 Başarı

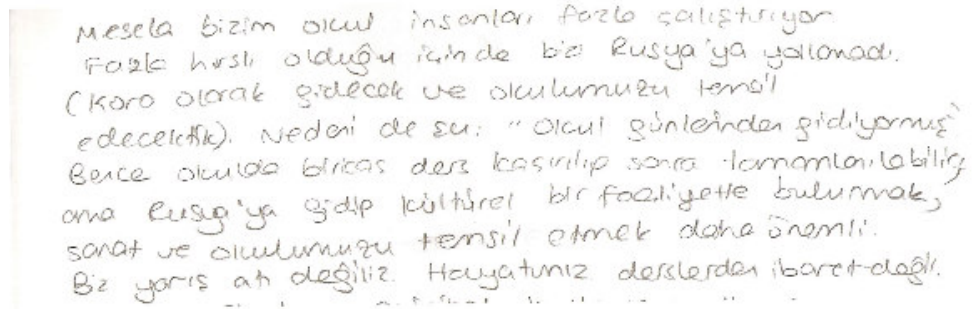
Öğrencilerin yazıları başarı konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Öğrencilerin Yazılarındaki Başarı Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Başarı Konusuna Atıfta Bulunma	21	6

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, başarı konusuna atıfta bulunan 21 öğrencinin (%3) 20'si okul ve sınıf başarısına önem verdiklerini, okullarının başarılı olmasını istediklerini ifade etmişlerdir. 3 öğrenci okulunun başarılı olması için faaliyetler düzenleyeceğini, 1 öğrenci okulun başarısı için kimsenin birbirini ezmemesi gerektiğini, 2 öğrenci başarıyı ödüllendireceğini, 1 öğrenci başarı için sınıf mevcudunun önemli olduğunu, 1 öğrenci başarı için veliyle işbirliği yapacağını ifade etmektedir. 1 öğrenci ise, okulun başarıya çok odaklandığından şikayet etmektedir. Konuyla ilgili bazı öğrenci yorumları şu şekildedir:



Mesela bizim okul insanları fazla çalıştırıyor
Fazla hırslı olduğu için de biz Rusya'ya gittik.
(Koro olarak gidecek ve okulumuzu temsil
edecektik). Nedeni de şu: "Okul günlerinde gidiliyordu"
Bence okulda birkaç ders kasınıp sonra tamamlanabiliriz
ama Rusya'ya gidip kültürel bir faaliyette bulunmak,
sanat ve okulumuzu temsil etmek daha önemli.
Biz yarış atı değiliz. Hayatımız derslerden ibaret değil.

(K9Ö-87)

Okulunda başarısızlar değil alın. Çünkü başarılar gelen başarısızdır.

(K8D-65)

“Okulumun diğer okullara göre daha başarılı olması için okulda eğitici yarışmalar, hergün bedava belli bir saate kadar ek ders verdirirdim” (K6D-45)

Demokratik okulda geçerli değerlendirme şekli öztatmindir. Burada öğrenciler neyi, nasıl, ne zaman ve nerede yapacaklarına kendileri karar verdiklerinden ve standart amaçlar ve içerik olmadığından, öğretmen gibi dış faktörler tarafından gerçekleştirilen ve belirli bir ölçüte dayalı değerlendirmeler yoktur. Dolayısıyla demokratik okul sisteminde sınavlar, notlar ve referans mektupları yer almaz. Okulun amacı çocuğun ihtiyaç duyduğu konuda, içinde bulunduğu bilgi düzeyinden daha ileri bir bilgi düzeyine geçmesini sağlamaktır. Başarı da bu platformda değerlendirilir. Geleneksel okulda başarı, sınavlardan yüksek not almak, notlara göre doğrusal bir çizgi üzerine oturtulan çocukların arasında üst sıralarda yer almak olarak tanımlanır. Demokratik okulda ise başarının kritik kavramları, çocuğun yaptığı faaliyetle ilgili mutlu, öğrenme düzeyiyle ilgili de tatmin olmasıdır. Çocuk, yaptığını eğlenceli bulduğu müddetçe mutludur. Demokratik okulda başarı eğlenerek çalışma ve olumlu bir yaşam sürme kabiliyetidir. Mutlu olduğu işi/ faaliyeti kendini tatmin edecek şekilde iyi yapan çocuk başarılıdır. Araştırmada başarıya atıfta bulunan çocukların okul ve sınıf başarısının önemini vurguladıkları görülmüştür. Ancak bu başarı notlara ve sınavlara bağlı bir başarıdır. Dolayısıyla demokratik okulda gördüğümüz başarı kavramıyla örtüşmemektedir. Kendisinden alıntı yapılan dokuzuncu sınıfta okuyan bir kız öğrenci, koro faaliyeti için Rusya’ya göndermeyen okulunun başarı odaklılığından şikayet ederken, aslında tam da demokratik okulun başarı anlayışına atıfta bulunmaktadır.

4.1.5.1.3 Çocukla Yakın ve İçten İlişki

Öğrencilerin yazıları çocukla yakın ve içten ilişki konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Öğrencilerin Yazılarındaki Çocukla Yakın ve İçten İlişki Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Çocukla Yakın ve İçten İlişki Konusuna Atıfta Bulunma	45	12

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, çocukla yakın ilişki konusuna atıfta bulunan 45 öğrenci (%12) öğretmenle/müdürle öğrencinin dost olması, öğretmenin/müdürün öğrenciye evlatları gibi yaklaşması, öğrenciyle iletişim içinde olması ve onun sorunlarını paylaşması, öğretmen/müdürün öğrenciye daha çok zaman ayırması, öğrenciyle oyunlar oynaması veya muhtelif faaliyetlerde bulunması, daha çok ilgi göstermesi, öğrenciye isteklerini sorması veya eleştirilerini dinlemesi, bu istekleri ve eleştirileri uygulamaya alıp kendini düzeltmeye çalışması, öğrencilere ayak uydurması, öğrenciye sevgiyle ve duyarlılıkla yaklaşması ve onu tanımaya çalışması gibi taleplerini iletmişlerdir. Bu taleplerin dağılımı şu şekildedir:

Tablo 18

İçten İlişki Alt Boyutuyla İlgili Taleplerin f ve % Dağılımı

İçten İlişkiyle İlgili Talepler	f	%
Dost olma, sorunları paylaşma	23	49
Öğrenciye sevgi ve duyarlılıkla yaklaşma, onu tanımaya çalışma	10	21
Öğrenciye zaman ayırma/ilgi gösterme	9	19
Öğrencinin isteklerini ve eleştirilerini dinleme	4	9
Öğrenciye ayak uydurma	1	2
TOPLAM	47	100

Öğretmenlerle yakın ilişki konusuna bazı örnek öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

Öğrencilerimin her iş dediyi zaman benle konuşmalarına dostlarını paylaşmalarına izin verindim.

(K6D-33)

Ben Atatürk çift 1.00 maderiyim. Enazikle saygi dolu ve
sazaren durdum. Ogrencilerin bana 100 maderini saglarnak
ipin elinden geleni yaparim.

(K8D-54).

Bu yorum öğretmenlerin öğrencilerinin sorunlarını paylaşma alt boyutunda değerlendirilmiş olup, mentorluğun tanımı gereği rehberlik özelliği de taşımaktadır. Bu sebeple rehberlik alt boyutunda da değerlendirilmiştir.

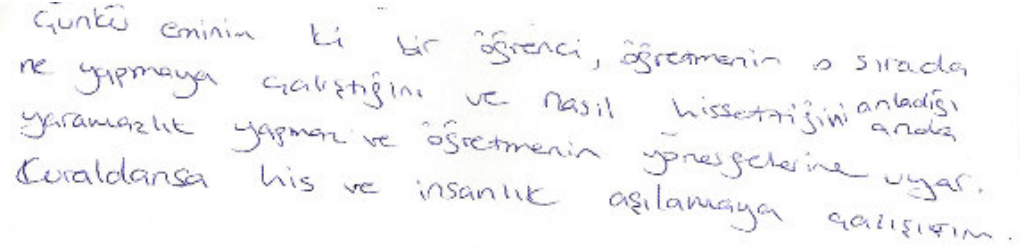
Bu taleplerden farklı olarak, 2 öğrenci öğretmenlerle öğrencilerin arasında mesafe olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir diğer öğrenci ise mevcut durumla ilgili şikayetini ortaya koyarak, öğretmenlerin öğrencilerle yakın ilişki kurmak bir kenara, velilere öğrencilerle ilgili hep olumsuz şeyler söyleyip öğrencinin okula gitmemesini sağladıklarını, öğrencilerin serseri olup çıktığını, anne ve babasına karşı geldiğini, ailesinin de sonra üzülüp “keşke okula gitseydi” (E6D-43) dediğini vurgulamıştır.

Demokratik okulda öğretmen öğretici özelliğiyle değil, gözetmen veya yardımcı uzman özelliğiyle görev yapmaktadır. Bu bağlamda öğretmen geleneksel okullarda olduğu gibi, zamanının büyük bölümünü alan derse hazırlanma, dersi sunma, ölçme ve değerlendirme gibi konularla vakit harcamadığından, öğrencilerle arkadaş olma, onların sorunlarını paylaşma, birlikte çözüm üretme gibi faaliyetlere zaman ve imkan bulabilmektedir. Okul nüfusunun da az olması bu konuda öğretmenin işini kolaylaştırır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin öğretmenle/müdürle öğrencinin dost olması, sorunları paylaşması, öğretmen/müdürün öğrenciye daha çok zaman ayırması, oyunlar oynaması, daha çok ilgi göstermesi, öğrenciye isteklerini sorması veya eleştirilerini dinlemesi, bu eleştirileri uygulamaya alıp kendini düzeltmeye çalışması, öğrencilere ayak uydurması, öğrenciye sevgiyle ve duyarlılıkla yaklaşması ve onu tanımaya çalışması gibi talepleri demokratik okul literatüründe tanımlanan öğrenci-öğretmen-müdür ilişkisiyle paralellik göstermektedir. Öğretmenle öğrencinin mesafeli olması veya öğretmenin öğrenciyle ilgili olumsuz konuşarak velilerin çocuklarını eğitim sisteminin dışına almalarına

sebepler olmaları demokratik okul literatüründe tanımlanan öğrenci-öğretmen ilişkileriyle zıtlık göstermektedir.

4.1.5.1.4 İtaatkârlık

Konuya atıfta bulunan tek öğrenci de şu yorumu yapmıştır:



(E8Ö-93).

İtaat, demokratik okulda da vardır ve önemlidir. Ancak önemli olan itaatin zorlamayla olması değil, içten gelerek yapılmasıdır. Demokratik okulda müdür ya da öğretmenin herhangi bir konuda bir talebi öğrencinin buna itaat etmesini gerektirmez. Ancak bir konuda ikna edilen öğrenci, karşı tarafın isteklerini gerçekleştirmeyi kabul ederse, itaat gerçekleştirilmiş olur. Neill, itaatin insanın taşıdığı ünvandan kaynaklanmasının tehlikesine işaret ederek, öğrencilerinin ikna oldukları için kendisine itaat etmelerini, okulun müdürü için itaat etmemelerini istediğini vurgulamıştır. Müdür olması kendisinin de öğrencinin isteklerine itaat etmesini engellemez. Örneğin bir öğrencisi davetli olmadığı halde doğumgünü partisine gelen Neill'in o mekandan ayrılmasını istemiştir. Neill da bu isteğe hemen itaat ettiğini aktarmaktadır. Bu anlamda konuya atıfta bulunan öğrencinin talebi demokratik okulla paralellik göstermektedir.

4.1.5.1.5 Merak

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 1 öğrenci çocuğun merak etmesinin ve merak ettiği konunun üzerine gidip araştırma yapmasının önemini vurgulamıştır. Konuya atıfta bulunan öğrencinin yorumu şu şekildedir:

* Eğitimde zorlamadan ziyade, seçtiği konular üzerinde merak ettiği şeyler konusunda araştırma yapmasına ve hayata uygulamasına (öğrencinin) öğretmenler tarafından sınırsız destek sağlanması.

(K10Ö-53).

Merak, demokratik okulda öğrenmenin ateşleyicisidir. Demokratik okula göre her çocuk büyük bir merakla doğmaktadır, ancak aileler ve geleneksel okullar türlü faaliyetlerle bu merakı baltalamaktadır. Bunun sonucunda da merak etmeyen, öğrenmeyen çocuklar oluşmaktadır. Halbuki merak eden çocuk, gerçek anlamda öğrenmeyi ve kendini geliştirmeyi başarabilmektedir. Bu anlamda öğrencinin yorumu literatürle paralellik göstermektedir.

4.1.5.1.6 Mutluluk

Öğrencilerin yazıları mutluluk konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Öğrencilerin Yazılarındaki Mutluluk Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Mutluluk Konusuna Atıfta Bulunma	12	3

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 12 öğrenci (%3), çocuğu mutlu etmenin üzerinde durmuşlardır. Bir öğrenci, öğrencinin aldığı notların düşük olmasının, aileyi ve çocuğu bir sene boyunca mutsuz edeceğini vurgulamıştır. Bir diğer öğrenci de derslerde öğrencilerin ilgi alanlarına ve geleceğe dönük çalışmalara imkan tanınması gerektiğini, çünkü insanın mutlu bir birey olabilmesi için yaptığı işi sevmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bir öğrenci ise, öğretmenlerin de sınıfta mutlu olması konusunun üzerinde durmuştur. Konuyla ilgili bazı öğrenci yorumları şu şekildedir:

Önce bir insanın toplumuna yararlı mutlu
ve huzurlu iğini iyi yapan bir birey
olması için öncelikle yaptığı şeyi sevmelidir.
semediğiniz bir şey sizi tüm atur hayatından
sıkabilir.

(K8Ö-91)

Ben bir okul müdürü olsam derslerin görsel açıdan
daha zengin olmasını sağlardım. Çünkü bu çocukların
dikkatini çekmek açısından çok önemli bir konu.
Eğer çocuklar dikkatlerini vermezlerse sınavlarda
yüksek puan alamaz, demoralize olurlar. ve böylece
karnelerine kötü not gelirler. Sonunda aile içinde
geçimsizlik başlar. Buda çocuğun bütün bir yıl
mutsuz olmasına neden olur.

(K6Ö-50)

Demokratik okul anlayışına göre, hayatın amacı mutluluğu bulmaktır. Neill mutluluğu, kişinin hayatından tatmin olması, bir denge hissine sahip olması ve refah hissine sahip olması olarak tanımlar (Neill, 1960, s.356). Bu da ancak kişi özgür olduğunda gerçekleşebilir. Çocuğun mutluluğu ve refahı, yetişkinlerin onlara verdikleri sevgi ve takdire bağlıdır (Neill, 1960, s.117). Summerhill'i ziyaret eden kişilerin, çocukların ne kadar güzel göründüklerini söylediklerini vurgulayan Neill, bunun mutluluktan kaynaklandığını ifade etmektedir (Neill, 1960, s.182). İlgilendiği konuyla ilgili çalışan çocuk mutludur. Mutlu çocuk öncelikle kendiyse, daha sonra dünyayla barışık çocuktur. Bu sebeple mutluluk barışı, güzelliği, tatmini de sağlar. Araştırma bulguları da genellikle çocuğun mutlu oluşunun önemini vurgulamakta, demokratik okul söylemleriyle paralellik göstermektedir.

4.1.5.1.7 Öğretmenin Nitelikleri

Öğrencilerin yazıları öğretmenin nitelikleri konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Öğrencilerin Yazılarındaki Öğretmenin Nitelikleri Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Öğretmenin Nitelikleri Konusuna Atıfta Bulunma	50	13

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, öğretmenlerin nitelikleri konusuna atıfta bulunan 50 öğrencinin (%13) öğretmenin nitelikleriyle ilgili 58 talebinin dağılımı Tablo 21’de yer almaktadır.

Tablo 21

Öğretmen Nitelikleriyle İlgili Taleplerin f ve % Dağılımı

Nitelikler	f	%
Genç, gençleri anlayan, eğlenceli olması	7	12
Sinirli ve sert olmaması	6	10
Öğretmenin branşına göre sınıfa girmesi	5	9
Alanının en iyisi olması	4	7
Tecrübeli olması	4	7
İlgili, emek veren, bilgili, doğru şekilde yönlendirici olması	4	7
Öğretmeyi sevmesi	4	7
Öğretmenin özenle seçilmiş olması	3	5
Sakin ve sabırlı olması	3	5
İyilik meleği olması	3	5
Anlatımı iyi olması	3	5
Öğretme yeteneği olması	1	2
Öğrenciye birşeyler katması	1	2
Cezalandırıcı değil, teşvik edici olması	1	2
Bilinçli, görgülü olması	1	2
Açık fikirli olması	1	2
Kompleksten arınmış olması	1	2
Etkili olması	1	2
Psikoloji bilmesi ve öğrenciyi anlaması	1	2
İyi öğretmen olması	1	2
İyi eğitim almış olması	1	2
Kıro olmaması	1	2
Alçak gönüllü olması	1	2

Tablo 21'in Devamı

Öğretmen Nitelikleriyle İlgili Taleplerin f ve % Dağılımı

Nitelikler	f	%
Toplam	58	100

Öğretmenin nitelikleriyle ilgili örnek bazı yorumlar aşağıdaki gibidir:

* Öğrencilerin farklı konularda ilgi alanları olduğunda, ona bu konuda destek olacak bir büyüğün olduğunu bilmesi gerekir. Bunun için okul gerekli ortamı hazırlamalı, kadrosuna değişik ilgi alanları olan öğretmenler alınmalı ve özellikle öğretmenlerin eğitim sürecinde, her öğretmene çok yönlülük özelliği kazandırılmalı.

(K10Ö-53)

Öğrenci
sayısı çok fazla ve maddi koşulların
yetersizliklerinden dolayı, öğretmenler
ve öğrenciler üniversitede yeni eğitimci
olarak da yetişenlerin eğitimci olarak işe
başlamaları için.

(K10Ö-52)

Okulda kesinlikle dikkatle seçilmiş, dersi
ismi yapmak için değil, kesinlikle isten ve
öğrenciyi okumadan önce öğretmen için gerekli
kriterler olsun.

(E10Ö-64)

“Bilinçli ve görgülü öğretmenlerin olması” (K10D-14)

“Konuyu bilmek yeterli olmaz, öğretme yeteneği ayrı sayılmalı” (K10Ö-68)

Demokratik okulun öğretmenleri çocukların demokratikliğine kendini adanmış kişilerdir, eşitlikçi, açık fikirlidir ve otoriterlikten uzaktır. Demokratik okullarda kimse öğrencilere öğretmez, öğrenciler kendileri öğrenir felsefesi geçerlidir. Dolayısıyla demokratik okulda öğretmenler öğrencilere öğretmekten değil, çocuklara meraklı veya yetenekli oldukları konuları buldurmak, çocuğun kendini tanımasını sağlamak, perspektifini genişletmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktan

sorumludur. Öğretmenin öğretme konusundaki aktif rolü pasifleşirken, aktiviteler ve seyahatler düzenleme gibi rolleri aktifleşmiştir. Öğretmen, çocuk ihtiyaç hissettiğinde yardıma koşacak bir rehber niteliğindedir. Çocuk bir bilgiyi öğrenmeyi talep ettiğinde yine öğretmene başvurur. Bu bağlamda, araştırma sırasında görüşülen öğrencilerin öğretmenlerin nitelikleriyle ilgili yorumlarının az bir bölümü demokratik okulla örtüşmektedir. Araştırmadaki öğrenciler, öğretmenlerin “öğretici” rolünün olması gerektiği noktasından hareketle, nasıl daha iyi bir öğretici olunacağına dair özellikleri sıralamışlardır. Araştırmada yazılan yazıları takiben yapılan sınıf tartışmasında, özel okuldaki 9. sınıflardan bir kız öğrenci, öğrencinin kendi öğrenmesini gerçekleştirmesinin çok zor ve zahmetli olduğunu, öğretmenin anlatmasının çok daha kolay olduğunu, öğrencilerin uğraşmasına gerek kalmadığını, dolayısıyla demokratik okul mantığını tercih etmediğini ifade etmiştir.

4.1.5.1.8 Öğretmenin Rehber Rolü

Öğretmenin rehber rolü alt boyutu, öğrenciye bir konuyla ilgili talep ettiği desteğin verilmesini, öğrencilerinin sorunlarını öğrenerek onlara yardım etmeyi ifade etmektedir. Öğrencilerin yazıları rehberlik konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Öğrencilerin Yazılarındaki Rehberlik Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Rehberlik Konusuna Atıfta Bulunma	32	9

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, rehberlik konusuna atıfta bulunan 32 öğrencinin (%9) 15 tanesinin üniversite ve meslek seçimiyle ilgili, 1 öğrencinin çocuklara evde uygulanan şiddetle ilgili, 1 tanesinin velilerle işbirliği yaparak çocuğun gelişimine yardımcı olabilmekle ilgili rehberlik istediği, 15 tanesinin çocukların sorunlarına yardım etme, ihtiyaçlara çözüm üretme, sınav kaygısıyla başetme, öğrencilerin kendilerini tanımalarına yardımcı olma ve başarılı olmaları ve kendini geliştirmeleri

konularında tavsiyelerde bulunma gibi konularla ilgili rehberlik öğretmeni talep ettikleri saptanmıştır. Konuyla ilgili atıfta bulunan diğer öğrenciler rehberlik dersinin içeriğine ve öğretmenin dersteki etkin rolden, edilgen, rehber, gözlemci rolüne geçmesini ifade etmişlerdir. Rehberlikle ilgili örnek bazı yorumlar aşağıdaki gibidir:

öğretmenler "diktatör öğretmen"
konumundan çıkıp "mentör" olmalıdır (bilgi yolundaki rehber).
(K10Ö-53)

Öğrencilerin hayatları için verecekleri kararların
değişkenliği üzerine rehberlik desteği sağlanmalı.

(K10Ö-53)

öğrenciler oralorında onlosorok konu dağılımını yapıp öğretmenlere gerek
kılmadan dersleri birbirlerine anlatabilecek. Ama bir öğretmen gözetimi ol-
tında olacak. Bu öğretmen bronjına göre derslere girerek anlatan öğrenci-
nin yaptığı yanlışları düzeltecek ama ders herhangi bir etkisi ve mş.
dahlesi olmayacak.

(E8D-62)

"Okulumda OKS ile ilgili bilgi verirdim. Sınav kaygısını anlatırdım" (E8D-31)

"Öğrencilerin gelecekteki yaşamlarıyla ilgili karar vermeleri için daha çok yönlendirici yardım alması. Öğrencilerin kafasını meşgul eden psikolojik şeylere farklı şekillerde yaklaşılması" (K9Ö-75)

Demokratik okulda öğretmenlerin öğrencilere öğretemeyeceği, ancak öğrencilerin öğreneceği fikri kabul edilir. Bu ortamda öğretmenin öğretme fonksiyonu önemini yitirerek, rehberlik ve koçluk fonksiyonları ön plâna çıkar. Öğretmen, öğrencinin takıldığı noktada danıştığı bir uzmandır. Öğretmen bu ortamda otorite figüründen çok bir arkadaş veya rehber gibidir. Asıl görevi, öğrencinin ilgisinin ve yeteneğinin olduğu alanı buldurmak ve geliştirmesini sağlamaktır. Bunu yapabilmek için çocukla güvene dayalı yakın bir ilişki kurmak, tarafsız bir dinleyici ve gözlemci

olmak, öğrencinin ilgi duyduğu alanlarla ilgili açılım sağlaması, potansiyelini geliştirebilmesi için ortam sağlamak; soracakları binlerce soru ve isteyecekleri yardım için orada olmak ve bu öğrenme sürecinin eğlenceli ve heyecan verici olduğundan emin olmaktır. Bu temel görevi yerine getiren öğretmen, öğrencinin geleceğini kurgulamasına da yardımcı olmuş olur. Araştırma bulgularında da, öğrencilerin öğretmenlerinden benzer beklentiler içinde oldukları görülmektedir. Özellikle kariyer yolunu seçmekte, sınavlarla boğulmakta olan gençlik, öğretmenlerinden özellikle kariyer konusunda rehberlik beklemektedir. Rehberlik yapan öğretmenin öğrencinin hayatındaki rolünün çok kritik olduğu, hayatla ilgili cevapları öğrencinin bulmasını sağlaması ve kendi kararlarını empoze etmemesi dikkat arz eden bir konudur.

4.1.5.1.9 Özgünlük

Öğrencilerin yazıları özgünlük konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Öğrencilerin Yazılarındaki Özgünlük Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Özgünlük Konusuna Atıfta Bulunma	6	2

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 6 öğrenciden 4'ünün okullarda yetişen insanların aynı tipte olduğundan şikayetçi olduğu, 2'sinin ise öğrencilerin farklılık ve özgünlüklerinden yararlanılması gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu aşağıdadır:

1-) OKS kalksın çünkü herkes aynı derslere çalışıyor. Bunun sonucunda herkes aynı tipte olur. Farklı görüşler çıkamaz

(E8Ö-76)

“Dosya ya da defter kontrolüne karşıyım. Ben belki dosyayı dağınık tutarak rahat ediyorum. Benim düzenim de bu” (K9Ö-87).

Demokratik okullar öğrencilerinin farklılıklarıyla zenginleşirler. Prototip öğrenci üretimine karşı olan demokratik okullar, öğrencilerde özgünlüğün önemle üzerinde durmakta, özgün taraflarını geliştirmek için emek sarfetmektedirler. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin yorumları, demokratik okuldaki uygulamalarla paralel niteliktedir.

4.1.5.1.10 Saldırganlık

Saldırganlığa atıfta bulunan 2 öğrenciden biri öğrencilerin okula zarar vermemeleri için çaba göstereceğini ifade etmiştir. İkinci öğrencinin cevabı ise şu şekildedir:

Okulda yerler beton değil, televizyondan! Dersle dersi dinlemeyip, hocayı dışarı atabilir ve istersen sınıfta parti verebilirsin. Eğer yerdeki televizyon camın kırıp çözüleceği daha çok kırarsa, aynı öğrencisi olur. Ve bir kere aynı öğrencisi olan kişi, doktor veya öğretmen olmuş demektir. Daha okumasına gerek yoktan.

(K8D-65)

Neill hayatlarının bir dönemini geleneksel okulda, disiplin altında geçiren çocukların içlerinde nefret ve saldırgan tavırlar barındırmaya başladığını ifade etmiştir (Neill, 1960, s.48). Belli bir yaşa geldikten sonra da, bu nefret ve saldırganlık geri dönülmez şekilde çocuğun kişiliği haline gelir. Neill, çocukların içinden bu nefreti atmanın 3 ay (Neill, 1960, s.5), samimiyetsizliği atmanın 6 ay (Neill, 1960, s.111) aldığını ifade etmektedir. Agresif tavrın temelinde ise, Maslow’un ifade ettiği gibi kişinin tanınma ve diğerleri tarafından takdir edilme ihtiyacı yatmaktadır. Bu ihtiyaç giderilmediğinde kişi agresiflik göstermektedir. Alıntı yapılan öğrencide de bu tip bir saldırganlık görülmektedir.

4.1.5.1.11 Tembellik/Çalışkanlık

Öğrencilerin yazıları tembellik/çalışkanlık konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Öğrencilerin Yazılarındaki Tembellik/Çalışkanlık Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Tembellik/çalışkanlık Konusuna Atıfta Bulunma	6	2

Konuya değinen 6 öğrenciden bir tanesi okulunda çalışkan öğrencileri istediğini, bir tanesi çalışkan ve tembellerin ayrılmaması gerektiğini, bir öğrenci öğretmenlerin verimsizliği yüzünden öğrencilerin sınıfta kaldığını, bu durumun da öğrencinin tembelliği gibi gözüktüğünü, bir tanesi çalışkan öğrencilere özel sınıf açacağını ifade etmiştir. İki öğrenci ise, tembelliği engellemek için şu yöntemlerin kullanılabileceği önerisini getirmişlerdir.

Sinavlarda kolay sorular sorulmasını, sınıfta kalınmaması, notları daha kolay verilmesini istiyorum böylece tembel denen şey bir miktar azaltılmış olur böylelikle.

(E6D-11).

“Tembel öğrenciler için bedava kurs açılrsa, okuldan bıkmamaları sağlansa, o öğrenci çalışkan olur” (E6D-43)

Demokratik okullarda tembellik-çalışkanlık diye bir durum yoktur. Neill tembel öğrenci olmadığını, sıkıcı dersler ve konular olduğunu söyler (Neill, 1960, s.58). Doğuştan merakı sahip bir öğrencinin ancak belli bir süre boş geçirme olasılığı vardır. Kısa süre sonra merakını çeken bir konuyla ilgilenmeye başlayacaktır. Çocuğun bir konuyla ilgilenmeme durumu tembelliğinden değil, konunun ilgisini çekmemesinden kaynaklanır. Araştırmada görüş bildiren öğrencilerden biri tembelliği notların düşüklüğüne ve kolay soru sorulmamasına bağlamakta ve notların yükseltilerek ve kolay sorular sorularak bu sorunun çözüleceğini ifade

etmektedir. Diğer öğrenci ise okuldan bıkmamayla tembellik arasında bir ilişki kurmuştur. Genel olarak öğrenci yorumları ve yukarıda verilen ilk yorum, demokratik okuldaki uygulamayla örtüşmezken, 2. yorumdaki bıkkınlık-tembellik ilişkisi, demokratik okulun tembellik yaklaşımıyla paralellik göstermektedir.

4.1.5.1.12 Usluluk/Kurallara Uyma/Yaramazlık/Terbiyelilik

Öğrencilerin yazıları usluluk/ kurallara uyma yaramazlık/terbiyelilik konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

Öğrencilerin Yazılarındaki Usluluk/ Kurallara Uyma/Yaramazlık/Terbiyelilik Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Usluluk/Kurallara Uyma/Yaramazlık/Terbiyelilik Konusuna Atıfta Bulunma	13	3

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 13 öğrenciden 4’ü öğrencilerin kurallara uymalarını sağlayacaklarını, 1 öğrenci öğrencilere daha çok kural konması gerektiğini, 2 öğrenci terbiyeli öğrencileri olacağını, 5’i ise yaramaz çocukları okuldan atacaklarını, 1 öğrenci öğretmenin ne hissettiğini anlayan öğrencinin yaramazlık yapmayacağını belirtmişlerdir. Konuyla ilgili örnek öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

Ben bir okul müdürüyüm. Okulumda disiplin temel ilkedir. Disiplin dediğime satin çok sıkı bir yönetim olarak anlamayın. Ben şeylere izin ver fakat durumu kaçırmadan. Öğrencilerim hepsi hayat dolu hepsi ısıltılı göğüsle batıyorlar hayata. Sağmış, ayakta bükmüş, tataymış, kopye olmuş hepsi kurala uyarlar. Sade insanları savunm ve okulumda sadece abartısız bir okul ve insanlar... Biz anlıyorlar anlamıyorum süslü ayakkabılar, saçlar, tokalar insan bir kere okula öğrenmek için gelinir ve de öyledir. Hayata tutunmak için okula gelirler kurala uyarlar. Cıvıltıya-fatler ayakkabılar olamaz. Herkes esittir.

(K8D-24)

Ben disiplinden tatiz vermek istemiyorum. Ncin dersiniz disiplinsiz okul bir hiptir, bunun için yaramazlık yapan öğrenciler topluma nasıl kazandırılacağına yeni fikirler ve yeni kurallar geliştirdik. Örneğin Falışkan öğrencilerin züklerinin giderlerinin 1 ay boyunca karşılanacak ve siatinde gördüğünüz gibi herkes falışkan olabilir.

(K10Ö-52)

“Yaramazlık yapan çocukların okuldan atılmalı” (E6D-23)

“Yaramazlık yapan öğrencilerin topluma nasıl kazandırılacağına dair yeni fikirler ve kurallar geliştirdik” (E8D-48)

Geleneksel okullarda öğrencilerin kurallara uymaları, terbiyeli ve uslu olmaları, yetişkinleri minimum düzeyde rahatsız etmeleri istenir. Dolayısıyla her “yüksek ses”, “taşkın hareket”, “agresif davranış” geleneksel okulda yaramazlık adı altında olumsuz karşılanır ve cezalandırılır. Halbuki bu davranışlar, genç öğrencilerin oyun oynama, tecrübe etme ve enerjilerini açığa vurma yöntemleridir. Demokratik okullarda başkalarının haklarına zarar vermediği sürece öğrenciler istediklerini yapmakta özgürdür. Bu noktada yaramazlık diye adlandırılan davranışların diğerlerini rahatsız etme ihtimalinden bahsedilse de, bunların aslında yaramazlık olmadığını anlamak ve çocukların enerjilerini dışa vuracak aktivitelerde bulunmaya

ihtiyaç duyduklarını hatırlamak gerekmektedir. Dolayısıyla araştırmaya katılan öğrencilerden birinin yaramazlık yapan çocukların okuldan atılması kavramı geleneksel okul sistemine uyarken, “Yaramazlık yapan öğrencilerin topluma nasıl kazandırılacağına dair yeni fikirler ve kurallar geliştirdik” söylemi biraz daha demokratik okullara yakın bir söylemdir.

4.1.5.1.13 Veliyle İlgili Hususlar

Veliyle ilgili hususlar alt boyutunda, veliler ilişkilerde öğrencinin nelere dikkat ettiği, ilişkinin nasıl olmasını talep ettiğiyle ilgili hususlar yer almaktadır. Öğrencilerin yazılarının çözümlenmesinde, veliyle ilgili hususlara atıfta bulunma durumları sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Öğrencilerin Yazılarında Veliyle İlgili Hususlara Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Veliyle İlgili Hususlara Atıfta Bulunma	22	6

Veliyle ilgili hususlara atıfta bulunan 22 öğrencinin (%6) cevapları incelendiğinde, velinin okulla ilişkisine dair çok farklı görüşlerin ortaya konduğu gözlemlenmiştir. Bir grup öğrenci, velilerle ilgili, veliyi okulun yönetimine katma, öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek için aile birliği kurma, alınacak bir kararla ilgili velinin görüşünü sorma, öğrencinin durumuyla ilgili bilgi paylaşımı ve özellikle de işbirliği alt boyutlarına değinmiş, diğer bir grup ise, öğretmen veli görüşmelerinin kaldırılmasının gerekliliğini ve özellikle velilerin sınav ve notlarla ilgili yaptıkları baskıları vurgulamışlardır. Velilerle ilgili bazı öğrenci yorumları şu şekildedir:

Veli toplantısı olmasın, olduğu zaman öğrencinin
etkilerini öğrenen velisi çocukta baskı yapabilir. Öğrenciyi başlat-
malarına itebilir. buna çok dikkat etmek lazım. eğer dikkat
dilemense öğrenci sorunlu biri haline gelebilir. veli toplantısı
öğrencilerden ziyade sadece veli-öğretmen arasında olmalıdır.

(E10D-9)

Öğrencilerin
başarıları için aileleri ile çalışmaya zinde olurdum. Çünkü elele verince daha başarılı olaca-
rız diye inanıyorum.

(E10D-46)

“OKS ya da SBS’yi çocukların en büyük derdi olmasını engellemek için bütün yetkilerimi kullanırdım çünkü sisteme ayak uyduramayacak düzeyde öğrenciler var ve etrafındaki arkadaşlarından daha kötü etkilenebilir. İş bir tek öğrencilerle bitmiyor, anneler bu konuyu daha çok önemsediklerinden pek hoş olmuyor. Bunu değiştirebilmek için her şeyi denerdim”(K8Ö-81)

Demokratik okullara bakıldığında, okulların bir çoğunda velilerin çok önemli ve aktif bir yere sahip olduğu görülür. Bir çok demokratik okul, kuruluşunu mevcut okullardan memnun kalmayan ve çocukları için bir arayışa giren anne ve babalara borçludur. Dolayısıyla birçok durumda veliler demokratik okul sürecine henüz kuruluş aşamasındayken dâhil olurlar. Veliler okulun toplumla ilişki kurmasını sağlayan en önemli öğedir. Veli, hem okul süreçleriyle ilgili bizzat sorumlu hale gelir, hem de okulun evin bir uzantısı olarak yapılanmasına sebep olur. Demokratik bir okul ve aile ortamında yetişen çocuğun da demokratik, iyi ve âdil tarafı pekişir. Dikkat edilmesi gereken nokta, sadece okulun demokratik olduğu sistemlerde bu yapının çalışmıyor olmasıdır. Velilerin katkısı bu anlamda çok önemlidir. Bu sebeple, araştırmada öne çıkan öğrencilerin okulun yönetimine veliyi katma, öğrencilerin ihtiyaçlarını gidermek için aile birliği kurma, alınacak bir kararla ilgili velinin görüşünü sorma, öğrencinin durumuyla ilgili bilgi paylaşımı ve özellikle de işbirliği alt boyutları demokratik okulun özellikleriyle de örtüşmektedir.

Velilerin okul sürecine katılımına önemli bir antitez A. S. Neill tarafından üretilmektedir. Neill, velilerin demokrasiyi tecrübe etmek istemelerine rağmen, toplumun baskılarından kendilerini arındıramayacaklarını ve bu baskıları ve hırsları

çocuklarına yansıtacaklarını ifade etmektedir. Çocuklarının yozlaşmasından korktukları için onlara baskı uygulayan veliler, aslında kendileri toplumun baskıları tarafından yozlaşmışlardır (Neill, 1960, s.113). Bu sebeple Summerhill yatılı bir okuldur ve veli-öğrenci-öğretmen görüşmeleri teşvik edilmez. Bu boyutuyla öğretmen veli görüşmelerinin kaldırılması gerekliliğini ve velilerin sınav ve notlarla ilgili yaptıkları baskıları ifade eden öğrencilerin cevapları Summerhill'deki demokratik okul anlayışıyla örtüşmektedir.

4.1.5.1.14 Yaratıcılık

Öğrencilerin yazılarının çözümlenmesinde, yaratıcılıkla ilgili hususlara atıfta bulunma durumları sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Öğrencilerin Yazılarındaki Yaratıcılık Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Yaratıcılık Konusuna Atıfta Bulunma	2	1

Yaratıcılıkla ilgili yorum yapan 2 öğrenci de, yaratıcılığın köruklenmesine işaret etmişlerdir. Konuyla ilgili 2 öğrenci yorumu aşağıda yer almaktadır:

Yaratıcılıklarını geliştirmeleri için gerekli laboratuvar ve çalışma alanlarının yaratılması için çalışırım.

(K10Ö-76)

“Bilgi geliştirmeye ve yaratıcılığa yönelik projeler daha çok verilsin ve sınavlar kaldırılsın” (K10Ö-54).

Yaratıcılık ise, etki altında kalmayan çocukların yaşamla başa çıkma süreçlerinde oluşturduklarıdır. Demokratik okulda çocuğun yaratıcılığının kösteklenmemesi, tersine köruklenmesi çok önem taşır. Demokratik okulda öğretm işlevinin olmaması da bu yüzdendir, çünkü demokratik okul her “öğretme” işlevinin çocuğun yaratıcı

tarafını biraz daha öldürdüğüne ve çocuğu sonuçta yokettiğine işaret etmektedir. bu anlamda öğrenci cevapları literatürle paralellik göstermektedir.

4.1.5.1.15 Zararlı Alışkanlıklar

Okullarda sigara, alkol, kumar ve uyuşturucu gibi bağımlılığa sebep olan madde ve faaliyetler ilgili bilgilerin yer aldığı alt boyuttur. Öğrencilerin yazıları zararlı alışkanlıklar konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Öğrencilerin Yazılarındaki Zararlı Alışkanlıklar Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Zararlı Alışkanlıklar Konusuna Atıfta Bulunma	24	6

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, zararlı alışkanlıklarla ilgili öğrencilerin farklı görüşlerde oldukları görülmüştür. Atıfta bulunan 24 öğrencinin (%6) %33’ü sigaranın serbest olmasını ve okullarda sigara odaları olmasını, 2 öğrenci alkolün serbest olmasını, 1 öğrenci okulda açık bar olmasını, 2 öğrenci zararlı maddelerin serbest olmasını, 1 öğrenci kumarın serbest olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Buna tezat şekilde, 3 öğrenci sigaranın öğretmenlere de yasaklanmasını, 1 öğrenci müdür olacakları okullarda sigara içeni okuldan göndereceğini, 4 öğrenci sigara, uyuşturucu ve kumarın yasak olacağını, 1 öğrenci sigara ve kumarı engellemek için faaliyette bulunacağını, 1 öğrenci sigarayı bıraktırmak için öğrenciye telkinde bulunacağını ve 1 öğrenci de serbest bırakılması durumunda öğrencilerin okula uyuşturucu, sigara, bıçak ve hatta silah bile getireceğini ifade etmiştir. Zararlı maddelerin kullanımı ile ilgili örnek bir öğrenci yorumu aşağıdaki gibidir:

Okul müdürü de kim herşeye serbest benim. Çünkü serbest olan
ben öğrenciler okula, sigara, bıçak, silah, uyuşturucu bile getirirler.

(K10D-41)

- Lise'de öğrenciler orta sınıf uygulamaları ile ilgili olarak her bir öğrenci için birer adet uygulama yapılabilir.

(E10Ö-63)

Zararlı maddelerin kullanımıyla ilgili çok fazla kaynağa ulaşamamıştır. Erişilenler arasında da farklı uygulamalar bulunmaktadır. Summerhill okulda alkol kullanımının yasak olduğu okuldur. Her neyse, çocukların uyuşturucu kullanımı konusunda dahi serbest bırakılması gerektiğini, çünkü bu maddeleri kullanmak isteyen öğrencilerin yasaklara rağmen bir yol bulacağını ifade etmiştir. Görüşler arasındaki farklılıklar araştırmanın bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Zararlı madde kullanımıyla ilgili atıfta bulunanların % 40'ı serbest oluşuyla ilgili görüş vermektedir.

4.1.5.2 Okuldaki Uygulamalar

Okuldaki uygulamalar temel ölçütü, okulda öğrenimle ilgili yapılan faaliyetlere, yöntemlere, öğrenim araçlarına, yapısal oluşumlara, yönetim ve öğrenim şekillerine işaret etmektedir. Alt boyutların oluşumunda 19 boyut literatürden elde edilirken, Maddî Talepler alt boyutu öğrencilerin yazılarında önemle atıfta bulundukları bir konu olduğundan alt boyut listesine eklenmiştir. Bu temel ölçütün alt boyutları ve bu boyutlarla ilgili frekans dağılımları alfabetik sıraya göre şu şekildedir:

Tablo 29

Okuldaki Uygulamalar Ölçütünün f ve % Dağılımı

TEMEL ÖLÇÜTLER	ALT BOYUTLAR	f	%
Okuldaki Uygulamalar	Ders İşleme Şekilleri	155	5.38%
	Derslik Yeri	16	0.56%
	Gezi	80	2.78%
	Görevlendirme	3	0.10%
	Gürültü/Sessizlik	11	0.38%
	Hijyen	48	1.67%
	Kitap	22	0.76%
	Maddî Talepler	88	3.05%
	Öğretim Programının Çocuğa Göre Yapılanması	173	6.00%
	Öğretmenin Görüşünü Alma	7	0.24%

Tablo 29'un Devamı

Okuldaki Uygulamalar Ölçütünün f ve % Dağılımı

TEMEL ÖLÇÜTLER	ALT BOYUTLAR	f	%
Okuldaki Uygulamalar	Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları	204	7.08%
	Öztatmin	7	0.24%
	Özyönetim/Oybirliğiyle yönetim	47	1.63%
	Şeffaf Yönetim	4	0.14%
	Sınav/Not/Ödev	200	6.94%
	Sınıf Mevcudu	47	1.63%
	Sınıfların Oluşumu	15	0.52%
	Sınıfta Oturma Şekli	14	0.49%
	Talep Odaklı Öğrenme	4	0.14%
	Yarışma/Turnuva/Rekabet	26	0.90%
	Yeteneğe Göre Eğitim	29	1.01%
TOPLAM		1200	41.65%

Tablo 29 da, okuldaki uygulamalar ölçütünde öğrencilerin en fazla atıfta bulundukları 3 alt boyutun okulun altyapı ve donanım ihtiyaçları, sınav/not/ödev ve öğretim programının çocuğa göre yapılması boyutları olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, okuldaki uygulamalar temel ölçütünde öğrencilerin yapısal oluşumlardan çok, öğretmen ve müdürleriyle olan ilişkileri ve öğretmen ve müdürün kişisel özellikleri konusunda hassasiyetleri olduğunu göstermektedir.

4.1.5.2.1 Ders İşleme Şekilleri

Ders işleme şekilleri alt boyutunda öğrencilerin ders işlenirken kullanılmasını talep ettikleri araç ve gereçler ile yöntemler ele alınmıştır. Öğrencilerin yazıları ders işleme şekilleri konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 30'da verilmiştir.

Tablo 30

Öğrencilerin Yazılarındaki Ders İşleme Şekilleri Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Ders İşleme Şekilleri Konusuna Atıfta Bulunma	154	41

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, ders işleme şekilleri konusuna atıfta bulunan 154 öğrencinin (%41) ders işleme konusunda 193 talebinin olduğu görülmüştür. Bu taleplerin dağılımı Tablo 31’de verilmektedir.

Tablo 31

Öğrencilerin Yazılarındaki Ders İşleme Şekilleriyle İlgili Taleplerinin Dağılımına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

DERS İŞLEME	f	%
Bilgisayar	48	25
Akıllı sınıf/tahta	25	13
Deney, gözlem, uygulama	14	7
Görsel eğitim	14	7
Projeksiyon	12	6
Ezberden uzak	12	6
Oyunla, eğlenceyle, sıkılmadan	12	6
Her ders için özel sınıflar	10	5
Deftersiz/Kitapsız/Kitaba bağlı Kalmadan	10	5
Araç-gereç-muhtelif aletler	7	3
Verimli anlatım, farklı yöntemler	6	3
Daha teknolojik sınıflar	6	3
Yoruma dayalı, sorgulayıcı yöntemler	5	3
Öğretmensiz ders	3	2
Öğrencinin istekleri doğrultusunda	2	1
Başka kültürlerle kaynaşma	2	1
Derste öğrenciyi aktifleştirerek	2	1
Ünlü kişilerin derste ağırlanması	1	1
Tekrar ederek	1	1
Öğrenme sebebi açıklanarak	1	1
TOPLAM	193	100

Ders işleme ile ilgili öğrenciler şu şekilde yorumlar yapmışlardır:

Finansal destek sağlayan kurumlardan yordunmalıp sınıflara gerekli interaktif malzemelerin alınmasını seçtim ilk olarak. Kartı, ezberci destekleri bilgisayar destekli hale gelmesini seçtim.

(K10Ö-76)

öğrenciler aralarında anlasorak konu dağılımını yapıp öğretmenlere gerek kılmadan dersleri birbirlerine anlatabilecek.

(E8D-62)

Öğretmenler yeni teknikler deneyebiliyorlar. Tekdüze ve çeşitli materyallerle desteklenmiş anlatımlar kesinlikle verimli oluyor.

(K9Ö-78)

“[Okul] deneyerek ve hata yaparak öğrendiğimiz bir yer, gerçekten hayata hazırlandığımız bir zaman” (K6Ö-65)

“Bütün dersleri öğrenme sebebi öğrenciye dersten önce anlatılmalı. Böylece öğrenci dersleri görürken “ne gerek var buna” demesin” (K10Ö-90)

“Öğrenci nasıl kendini iyi hissedecekse, nasıl daha iyi öğrenecekse ders ona göre olsun” (E8D-5).

Ders araçları ve ders işleme yöntemleri kapsamında düşünüldüğünde, demokratik okulda derslerde kullanılan araçlar, okulun temin edebildiği fiziksel imkanlarla sınırlıdır. Araçların oluşturulması veya temini aşamasında demokratik okuldaki öğrenciler daha yaratıcıdır.

Yöntem olarak baktığımızda, araştırmada birlikte çalışılan öğrencilerin kullanılmasını istedikleri deney, gözlem, uygulama, görsel eğitimle, ezberden uzak, oyunla, eğlenceyle, sıkılmadan, deftersiz/kitapsız, verimli anlatım, farklı yöntemler, araç-gereç-muhtelif aletlerle, yoruma dayalı, sorgulayıcı yöntemlerle, daha teknolojik sınıflarda, öğretmensiz derslerle, öğrencinin istekleri doğrultusunda, başka kültürlerle kaynaşarak, derste öğrenciyi aktifleştirerek, kitaba bağlı kalmadan ders işleme yöntemleri, demokratik okuldaki yöntemlerle tamamen örtüşmektedir. Burada farklılık gösteren tek yorum, öğrenciye öğrenme sebebinin anlatılması örneğidir. Demokratik okulda çocuğa öğretme durumu olmadığından, bir çocuğu bir konuyu öğrenmeye ikna etme mecburiyeti de yoktur.

4.1.5.2.2 Derslik Yeri

Öğrencilerin yazılarının çözümlenmesinde, derslik yerine atıfta bulunma durumları sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Öğrencilerin Yazılarındaki Derslik Yerine İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Derslik Yeri Konusuna Atıfta Bulunma	16	4

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, dersi sınıf dışında işlemek istediklerini ifade eden 16 öğrenciden (%4) 12 tanesinin (%75) ders yeri olarak bahçeyi talep ettikleri; öğrencilerin bunun dışında okulun da dışındaki muhtelif ortamlarda, modern bir ortamda, laboratuvarı, çatıda, kırlarda, deniz kıyısında ve Malibu’da ders yapmak istedikleri saptanmıştır. Konuyla ilgili öğrenci yorumları şu şekildedir:

Okulda sınıflar normal okullarda gibi değil.
Koridorun ortasında sınıflar var. Okul bilgisayarın
Panda bahçede ve dışarda başka bahçelerde
işletir dersler

(K10Ö-52)

Ben okulda derslerin daha eğlenceli
yapılmasını. Sağlarım mesale bazı derslerin eğlen
celi geçmesi için bahçede ders işletirim.

(E10D-37)

Demokratik okullar doğayla bir bütün halinde yaşayan okullardır. Dersleri de geleneksel okullarda gördüklerimizden farklıdır. Örneğin öğrencilerin yiyeceği yemeğin yetiştirilmesi bir derstir/ders olabilir. Benzer şekilde bunun pişirilmesi de ayrı bir ders konusudur/olabilir. Dolayısıyla demokratik okullarda geleneksel derslikler olabildiği gibi, bahçe, yemekhane bir derslik olabilir. Geziler, ayrı bir ders

konusu olduklarından derslik yeri o gezi rotası haline gelir. Geleneksel bir ders yapılıyor da olsa, öğrencinin canının istemesi durumunda dersler herhangi bir yere taşınabilir. Dersliklerle ilgili bir diğer bir bağlayıcı nokta finansal sınırlılıktır. Shaker Mountain örneğinde olduğu gibi kuruluşların okul için yer temin etmesiyle yaşayan okullar bir mekan bağışlanana kadar her dersi başka mekanda yapmak zorunda kalabilmişlerdir. Bu anlamda farklı yerlerde ders yapmak isteyen öğrencilerin talepleri demokratik okuldaki uygulamalarla örtüşmektedir.

4.1.5.2.3 Gezi

Öğrencilerin yazıları gezi konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Öğrencilerin Yazılarındaki Gezi Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Gezi Konusuna Atıfta Bulunma	80	21

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 80 öğrencinin (%21) muhtelif sıklıklarda (2 günde birden, yılda bir defaya değişen sıklıklarda) geziler istedikleri, gezilerin kültürel yerlere, üniversitelere ve diğer okullara, alışveriş merkezlerine, sinema, cafe ve barlara gerçekleşmesini istedikleri saptanmıştır. Gezilere atıfta bulunan öğrencilerden 2 tanesi gezilere 30 puanın altındakilerin gidemeyeceğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, gezilerin okul birliğini koruyucu etkisinin, öğrencinin motivasyonuna, konsantrasyonuna, dil gelişimine ve bilgilerin pekişmesine katkılarının üzerinde durmuşlardır. Gezilerle ilgili öğrencilerin birkaç yorumu aşağıdaki gibidir:

→ Süre sık okul gezileri olm, (ders saatinde).
Okuldan sonra yapılması, bu gezilere önem verilmediğini
göstermektedir.

(K10Ö-68)

Geziler neler spor,
aktiviteleri artıcak - Bu sayede öğrenciler
derslere daha kolay konsantre olabilecekler.

(K6Ö-50)

“Ders içi anlatılanların dışında gezip görmek de bir öğrenimdir” (K10D-16)

“Kültür bakımından fakir bir okula okul demek imkansız. Bu yüzden kültür çalışmaları uygulardım. Farklı kültürleri görmek hem öğrencilerimin hoşuna gider, hem de ileride daha sosyal bir kişilik kazanırlar”(E8D-39)

Demokratik okulda her hayat deneyimi dersin kendisidir. Dolayısıyla geziler ders olmaları anlamında çok önem taşırlar. Shaker Mountain’da Mintz, öğrencileriyle Bahamalar’a gezi programı ayarlamaya karar vermiş, bu gezinin finansal kaynaklarının temin edilmesinden gezi programının ayarlanmasına kadar olan bütün faaliyetler öğrenciler tarafından gerçekleştirilmiş ve ders niteliği taşımıştır (Mintz, 2003, s. 72-74). Öğrenim hayatı tamamen gezi üzerine kurulu demokratik okullar bile bulunmaktadır. Arthur Morgan School da benzer şekilde eğitimin kamp yaparak gerçekleştirildiği bir okuldur. Dolayısıyla gezinin eğitim üzerindeki önemini ve faydasını vurgulayan öğrencilerin ifadeleri, demokratik okullardaki uygulamalarıyla örtüşmektedir. Demokratik okul yalnızca gezilere belli bir notun üzerindeki öğrencilerin götürülmesi fikrine karşı çıkar çünkü gezi bir ödül, not da başkalarının değerlendirmesi için bir ölçüt değildir.

4.1.5.2.4 Görevlendirme

Görevlendirme alt boyutu, okulda işlerin ne şekilde yapıldığına atıfta bulunur ve görevlerle ilgili öğrenci algısını saptamayı hedefler. Öğrencilerin yazıları görevlendirme konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34

Öğrencilerin Yazılarındaki Görevlendirme Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Görevlendirme Konusuna Atıfta Bulunma	3	1

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 3 öğrencinin (%1) okulda eşit görevlendirme yapacaklarını, görevlendirmede gönüllülüğünün esas olmasını, okulla ilgili bir görevin (örneğin kampüse alınan bir köpeğin bakımı) sorumluluğunun gönüllülük esasına göre yerine getirilmesi ve verilen görevin yerine getirilmesinin bir kural olması gerektiğini vurgulamışlardır. Konuyla ilgili bazı öğrenci yorumları şu şekildedir:

görev dağılımı
Tüm öğrencilerime eşit şekilde yaptım.

(K6D-13)

“Ben müdür olsaydım, her zamanki gibi her okulda olan bazı kurallar olacaktır. Mesela: disiplinli olma, terbiyeli, kılık kıyafete dikkat edilmeli, verilen görevler yerine getirilmeli” (K6D-24)

Demokratik okulda görevlendirme dış güdümlü olan bir görevlendirme değildir, gönüllülük esasına dayanır. Demokratik okul öğrencilerin bir konuya ilgileri olması veya bir işin yapılmasına ihtiyaç duymaları durumunda o görevi yerine getireceklerini ifade etmektedir. Bu işi icra etme konusunda çocuklar istekli de isteksiz de olabilirler. Ancak nihaî sonuç çocuğun bir işle ilgili başkaları tarafından değil, kendisi tarafından görevlendirilmesidir. Örneğin Neill Summerhill’de dıştan güdümlü bir görevlendirmeyle bir revir inşa etmeye çalışmış, ancak hiç bir öğrenci bu konuda kendisine yardımcı olmamıştır. Neill bu durumu öğrencinin revire ihtiyaç duymamasıyla açıklamıştır. Ancak bu öğrenciler, bisikletleri zarar görmesin diye kendi istekleriyle bir baraka inşa etmişlerdir (Neill, 1960, s.59). Bu durum da çocukların işten yüksünmediklerini, sadece bir görevi iç motivasyonla

gerçekleştirdiklerini göstermektedir. Araştırmadaki öğrenciler ise, eşitlik ilkesiyle görev dağılımı yapacaklarını veya verilen kurallara uymanın önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Demokratik okul bu konuda sadece fırsat eşitliğinden bahseder; herkesin gönüllü oldukları müddetçe, tüm görevleri yapma konusunda eşit şansı vardır. Ancak bu her öğrenciye eşit görev verildiği anlamına gelmez. Bir öğrenci inşaattan çok hoşlanıyorsa, ona daha çok yönde görev verilmesi ve diğerlerine daha az görev verilmesi sözkonusu olabilir. Bu bağlamda araştırmada ifade edilen görevlendirmede gönüllülük esası demokratik okulla örtüşmekte, eşit görevlendirme demokratik okullardaki uygulamalara paralellik göstermemekte, verilen görevin yerine getirilmesi görevin verilme boyutuyla demokratik okulla örtüşmemekte, ancak görevin yerine getirilmesinin kural olması bağlamında demokratik okulla örtüşmektedir.

4.1.5.2.5 Gürültü/Sessizlik

Öğrencilerin yazıları gürültü/sessizlik konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

Öğrencilerin Yazılarındaki Gürültü/Sessizlik Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Gürültü/Sessizlik Konusuna Atıfta Bulunma	11	3

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 11 öğrenciden (%3) 8 tanesi (%73) sınıfta gürültüden, 2 tanesi (%18) kütüphanede gürültüden şikayet etmişlerdir. Bir öğrenci ise, okul çevresindeki gürültülerin dersleri böldüğünü ifade etmiştir. Konuyla ilgili bazı örnek öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

- Kütüphane de sessizliğin sağlanması
kamera koydururdum.

(K6D-3)

Sınıf mevcudu biraz az olmalıdır. Çünkü sınıfta
biraz daha fazla olur.

(E9D-4)

“Ben öncelikle derslerin sessiz, anlaşılır bir vaziyette geçmesini istiyorum. Bazı derslerde öğretmenler sınıfı sessiz tutamıyor” (K9D-29).

Çocuklar doğuştan gürültücü yaratıklardır. Demokratik okul çocukların gürültücülüğünü kabul edip, bununla yaşamayı öğrenmek gerektiğini ifade eder. Sağlıklı bir çocuğun büyüme döneminde gürültülü oyunlar oynamasına izin verilmesi gerektiği görüşü hakimdir. Summerhill’den ayrıldıktan sonra bir İskoç üniversitesine devam eden öğrenci, üniversitedeki sınıfların çok gürültülü olduğundan şikayet ederek, kendisinin bu süreci 10’lu yaşlarda yaşadığını ve geçirdiğini ifade etmiştir. Oyun ve gürültü demokratik okullarda elele gider ancak bu birlikteliğin 7 ila 14 yaşları arasında gerçekleşmesi en iyi durumdur (Neill, 1960, s.190-191). Ancak araştırmaya konu öğrenciler, gürültünün rahatsız edici yönüne odaklanarak, demokratik okuldaki uygulamalarla tezat bir görüş vermişlerdir. Sınıftaki veya kütüphanedeki gürültü, diğer çalışanların haklarının ihlalidir. Ancak oyun oynadığı için gürültü yapmaları gibi bir durumdan söz ediliyorsa, çalışanların susturma talebi de gürültü yapanların haklarını ihlale girer. Dolayısıyla bu gibi durumlar, demokratik okullarda toplantılarda durum incelenerek ve her iki tarafın görüşü alınarak neticelendirilir.

4.1.5.2.6 Hijyen

Hijyen alt boyutunda, öğrencilerin bulundukları okul ortamının temizliğiyle ilgili atıflarına yer verilmiştir. Öğrencilerin yazıları hijyen konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Öğrencilerin Yazılarındaki Hijyen Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Hijyen Konusuna Atıfta Bulunma	48	13

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, hijyen konusuna atıfta bulunan 48 öğrencinin (%13) 53 adet talebinin olduğu görülmüştür. Resmi okulların hijyenle ilgili daha fazla talepte bulunduğu görülmektedir. Hijyenle ilgili 48 öğrenciden gelen 53 talebin 18 tanesi (%33.9) okulun tuvaletleri, 20 tanesi (%37.7) okulun kendisi, 10 tanesi (%18.9) okulun kantini ve okuldaki yemekler, 1 tanesi (%1.9) sınıf ve 1 tanesi (%1.9) çevre temizlik ve hijyeni ile ilgilidir. 3 öğrenci (%5.6) hijyen ve temizliğin sağlanması için hizmetli sayısının artırılmasını, 1 öğrenci (%1.9) ise, müdür olarak tuvaletlerin hijyenini sağlamak için bizzat çalışacağını ifade ettiği görülmüştür. Okulun temizliği ve hijyeniyle ilgili bazı öğrenci yorumları aşağıdadır:

② Müdürü olduğum okulda tuvaletlerin hijyenit olmasına önem gösterirdim. Çünkü öğrencilerimin hastalık kapmamalarını isterdim. Hasta olmazlarsa derslerine daha çok getirler ve geleceğin bilgilerini olurlar.

(K8D-35)

“Okulumda temizliğe önem verirdim. Gerekirse tüm sınıfları gezip, hatta öğrencilerle tek tek konuşup onlara okulun temizliğine önem vermelerini anlatırdım” (K8D-58)

Yapılan kaynak taramasında demokratik okullarda okul temizliğiyle ilgili özel bir açıklama bulunmamıştır. Ancak Summerhill’de öğrencilerin kıyafetlerinin temizlenmesiyle ilgili çalışanlar olduğu ifade edilmiştir. Okulların felsefesi gereği, okullarda bu tip işlerle ilgilenen yardımcılarının olduğu ve çocukların da okulun temizliğiyle ilgili sorumluluk üstlendikleri tahmin edilmektedir. Yine burada kritik noktanın, çocuğun kendisinin bu hijyene ihtiyaç duymasının sağlanması olduğu tahmin edilmektedir. Hijyenle ilgili tek yorum Neill’dan kıyafetlerle ve kişisel

temizlikle ilgili gelmiştir. Neill, özellikle geleneksel okullardan yeni gelen çocukların Summerhill'deki en pis, yıkanmayan, giysileri kir içinde çocuklar olduğunu, bunu da sürekli temizlenmeleri konusunda yapılan baskılara protesto niteliğinde yaptıklarını söylemektedir. Summerhill'de çocuklar temiz olmaları konusunda serbest bırakılır (Neill, 1960, s.140). Evde yıkanmadığından şikayet eden annelerin çocuklarının serbest bırakıldıklarında, Summerhill'de kendi istekleriyle yıkandıkları görülmüştür (Neill, 1960, s.152). Neill, masaya kirli oturmak isteyen oğluna ne yapması gerektiğini soran bir anneye de çocuğuna yıkanmayı yasak etmesini tavsiye etmesinin çocuklarda zorla yaptırılanlara ve yasaklananlara karşı tutumlarla ilgili net bir göstergedir.

4.1.5.2.7 Kitap

Kitap alt boyutu, bir yandan kitap okumaya verilen önem, kitap okumanın artırılması ile ilgili teknikler olarak, diğer yandan kitapsız eğitim olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin yazıları kitap konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 37'de verilmiştir.

Tablo 37

Öğrencilerin Yazılarındaki Kitap Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Kitap Konusuna Atıfta Bulunma	22	6

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, kitap konusuna atıfta bulunan 22 öğrenciden (%6) 11 öğrencinin (%50) kütüphaneye her türden kitap koyulmasını ve kütüphanenin daha kullanışlı hale getirilmesini, kitapların nitelikli, eğlenceli ve çeşitli olmasını, 3 öğrencinin (%14) çocukların kitap okuma alışkanlığı kazanmaları için faaliyette bulunulmasını, 3 öğrencinin (%14) derslerin kitapların yorumlanması aracılığıyla işlenmesini, 3 öğrencinin (%14) ise kitaplar yerine başka kaynaklardan ve özellikle de bilgisayardan ders işlenmesini talep ettikleri, 2 öğrencinin (%9) derslere yardımcı dergiler, kitaplar, testler bastırmak istediği görülmüştür. Kitapla ilgili yorum yapan bazı öğrencilerin görüşleri aşağıdaki gibidir:

Yine aynı zamanda sınıpların akıllı sınıf yapılması
sı kiiz öğrencilerin daha iyi ders izlemesine, uygun-
lanatı, gırsel olarak, sadece kitaba bağılı kılma-
yanak izlenimlizi sağlar

(K6D-44)

Okulumuzda kitap okuma oranı düşüktü. Kitap okuma
alışkanlığının kazandırılması için okul ve sınıf kütü-
phanelerinden her gün kitap dağıtırdım.

Okulumuzdaki bazı sınıfları yükseltmek için,
çok kitap okuyarak, yarışılardan en yüksek not al-
anlara her ay ödüllendirme yapırdım.

(K6D-46).

Kitaplar demokratik okulda en önemsiz ders araçlarından biridir. Neill, çocuğun öğrenmesi için tek gerekenin aletler, çamur, spor, tiyatro, boya ve özgürlük olduğunu söyler (Neill, 1960, s.25). Demokratik okulda çocuk öğrenmesini bir konuyu kitaptan okuyarak değil, bilfiil tecrübe ederek gerçekleştirir. Böyle bir ortamda kitaplar ders aracı olarak önemini yitirir. Ders aracı olarak önemli olmasa da okumanın önemli olduğu muhtelif demokratik okul kaynaklarında görülmektedir. Kitapla ilgili önemle üzerinde durulan bir konu çocuğa okuduklarıyla ilgili uygulanacak sansür konusudur. Neill, çocuğun istediğini okumasının gerekli olduğunu vurgulamaktadır. (Neill, 1960, s.263-6). Araştırmaya katılan öğrenciler de kitabı demokratik okullardaki uygulamalarla benzer şekilde değerlendirmişlerdir. Kitabın ders aracı olarak önemsizliğini vurgulamasalar da, 2 öğrencinin kitabı yorumlayarak ders yapma isteği ile 4 öğrencinin kitap dışında kaynaklardan ders yapmak isteği bu yolda atılmış adımlardır. 10 öğrencinin kütüphaye çeşitli kitaplar konmasını istemeleri, kitap okumayı istediklerine bir işaret olarak düşünülebilir.

4.1.5.2.8 Maddî Talepler

Maddî talepler alt boyutunda, öğrencinin okul hayatıyla ilgili ücretsiz veya öğrenci bütçesine daha uygun maliyetli hizmet taleplerine yer verilmiştir. Öğrencilerin

yazıları maddî talepler konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Öğrencilerin Yazılarındaki Maddî Talepler Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Maddî Talepler Konusuna Atıfta Bulunma	88	23

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, maddî talepler konusuna atıfta bulunan 88 öğrenciden (%23) 110 ekonomik talebin geldiği görülmüştür. Bu taleplerin dağılımı Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 39

Öğrencilerin Yazılarındaki Maddî Taleplerin Dağılımına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

TALEPLER	f	%
Ucuz Kantin	23	20.9
Ücretsiz Yemek	20	18.2
Aidat Alınmaması	14	12.7
Öğretmene/Öğrenciye Maddî Destek	9	8.2
Ücretsiz Kitap/Dergi	7	6.4
İhtiyacı Olanlara Maddî Yardım	6	5.5
Ücretsiz Kurs	6	5.5
Okulun Ekstra İsteddiği Ücretler	4	3.6
Ücretsiz Faaliyet	4	3.6
Ücretsiz Ayakkabı/Kıyafet	3	2.7
Ücretsiz Gezi	3	2.7
Ücretsiz Servis	2	1.8
Ücretsiz Kırtasiye	2	1.8
Öğrenciye Burs	2	1.8
Üniforma Olmasın	1	0.9
Ücretsiz Akıllı Tahta	1	0.9
Öğretmene Maaş Verilmemesi	1	0.9

Tablo 39 Devamı

Öğrencilerin Yazılarındaki Maddî Taleplerin Dağılımına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

TALEPLER	f	%
Devletten Okullara Kaynak Aktarılması	1	0.9
Diğer	1	0.9
TOPLAM	103	100

Talepler incelendiğinde yemek ve kantinle ilgili isteklerin (%41) oldukça fazla olduğu görülmektedir. Resmi okullar özel okullara kıyasla daha fazla ekonomik talepte bulunmuşlardır. Taleplerle ilgili bazı öğrenci yorumları aşağıdadır:

Kayıt parasını devletinle ilgili ve okulunda devletin, çünkü bu paralar gözünden en fazla benim alabileceği olmalı, zira okumama lazım değil.

(K10D-14)

“Okulumda hiçbir öğretmeni ücretli olarak çalıştırmazdım çünkü ücretle çalışan öğretmenler 4 veya 5 ay çalışıp bırakınca girdikleri sınıfın düzeni bozuluyor” (K8D-55)

“...spor/sanat/kültürel amaçlı gezilere mümkün olduğunca katılım sağlamak öğretmen + öğrenci-maddî olarak yük verici olmamalı” (K10Ö-53)

Demokratik okullarda maddî taleplerle ilgili özel bir kavram bulunmamaktadır. Elbette ki demokratik okullardaki çocukların da istekleri çoktur. Ancak araştırmaya konu olan öğrencilerden önemli bir farklılık göstermektedirler. Demokratik okulun öğrencileri bir eksiklikleri olduğunda, bunu okul yönetiminden veya devletten talep etmek yerine –etseler bile, bu okullarda da kaynak bulma sıkıntısı olduğundan sınırlı temin imkanları bulunmaktadır-, ihtiyacı kendileri temin veya finanse etme konusunda aktif rol oynar. Örneğin araştırmaya katılan öğrencilerin ucuz veya bedava yemek konusunda talepleri olduğu görülmektedir. Demokratik okul öğrencileri, kendi üretimlerini kendileri gerçekleştirmek suretiyle çözmüşlerdir. Bisikletleri için sundurmaya ihtiyaç duyduklarında, bunun için kendi emeklerini

ortaya koyarak hiç kimseden yardım almadan kendileri inşa etmeleri buna bir örnektir.

Bu noktada ilginç bir yorum öğretmenleri ücretli çalıştırmak istemeyen öğrenciden gelmiştir. Demokratik okulda da öğretmenlere çok düşük ücretler verilir. Mintz, Shaker Mountain’da uygulamasını şu şekilde açıklamaktadır: “Çok düşük ücret verdiğimiz için, öğretmenler okulumuza iş için veya para için gelmez; yaptığımıza inandıkları için gelir“ (Mintz, 2003, s.66). Summerhill’de ise ücret olarak öğretmenlere kalacak yer temin edilir ve aylık 8£ ücret ödenir. Okullar ilgili 1949’da tutulan teftiş raporunda şu ifadeler kullanılmıştır:

“Sadece okulun prensiplerine inanmakla kalmayıp, çocuklarla eşit koşullarda yaşayabilecek derecede olgun ve dengeli, akademik olarak yetkin ve hayli kabiliyetli öğretmenleri bulmak ve onları 8 £’una çalışmaya ikna etmek müdür için çok zor bir görev olsa gerek” (Summerhill Teftiş Raporu, 1949, aktaran: Neill, 1960, s.83).

Bu bağlamda, öğrencinin söylemi demokratik okulun ücretlendirme modelini teyit eder niteliktedir.

4.1.5.2.9 Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları

Öğrencilerin yazıları okulun altyapı ve donanım ihtiyaçları konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40

Öğrencilerin Yazılarındaki Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları Konusuna Atıfta Bulunma	204	54

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, okulun altyapı ve donanım ihtiyaçlarına atıfta bulunan 204 öğrenci (%54) okullarıyla ilgili 500 adet talepte bulundukları

görülmüştür. Resmi okullarda okuyanların talepleri özel okullara kıyasla daha fazladır. Öğrencilerin talepleri Tablo 41’de verilmektedir.

Tablo 41

Öğrencilerin Yazılarındaki Okulun Altyapı ve Donanım İhtiyaçları İlgili Taleplere İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

Talep	f	%
Spor Salonu	55	11
Bilgisayar	52	10.4
Spor Sahası	33	6.6
Sıra/Dolap	30	6
Laboratuvar	29	5.8
Bahçe ile İlgili Düzenlemeler	27	5.4
Havuz	26	5.2
Bilgisayar Odası	25	5
Akıllı Tahta	20	4
Kütüphane	15	3
Kantinle İlgili Düzenlemeler	14	2.8
Sınıf/Bina Yenilemeleri	13	2.6
Çok Amaçlı Salon	12	2.4
Sağlıkla İlgili Talepler	11	2.2
Araç/Gereç	11	2.2
Oyun Sahası	11	2.2
Öğrenci Alanları	11	2.2
TV	10	2
Soyunma Odası	8	1.6
Dil Odası	8	1.6
Projeksiyon	8	1.6
Yemekhane	2	0.4
Pano	2	0.4
Halı	1	0.2
Boya	1	0.2
Atölye	1	0.2
Diğer	21	4.2
Toplam	500	100

Konuyla ilgili örnek öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

Önce; Sınıfların hepsini okullu sınıf yaparım, tenefüsleri uzatırım, her bir sınıfa 6 veya 7 tane bilgisayar koyarım çünkü öğrenciler ödevlerini daha iyi daha rahat yapar ve internete gitmez ve kötü alışkanlıklar yapmazlar.

(K6D-19)

Her öğrencini sırasında da laptop olacak. Öğrenciler her gün yeni kitap ve defter getirmemesi için öğrencilerin kendine ait dolabı olacak ve bu dolaplarına defterlerini ve kitaplarını koyabilecekler.

(E8D-62)

Birçok demokratik okul, ev okulu halinde başlamış, artan öğrenci nüfusuyla okul haline gelmişlerdir. Bu okulların genellikle büyük finansörleri yoktur ve fiziksel ihtiyaçlarını gidermek için velilere ve topluma ihtiyaç duyar. Örneğin okul binaları bağışlarla (Shaker Mountain gibi) ya da projeye inanan kişilerin finansal destekleriyle (Albany Free School gibi) edinilir. Okulun maddî imkanları kısıtlı olduğundan çocuklar bir ihtiyaç duyduklarında bunu kendileri gidermek durumundadır. Burada kritik nokta, öğretmenlerin öğrenciler adına bir ihtiyacı öngörerek, temin etmeye çalışmamaları, fiziksel ihtiyacın öncelikle çocuklardan gelmesidir. Gelmemesi durumunda, Summerhill'de olduğu gibi öğrenci o ihtiyacın giderilmesi konusunda çalışmayabilir. Talebi takiben Shaker Mountain'da olduğu gibi, çocuklar ihtiyacı projelendirir, hedef finansal kaynakları belirler, görüşmeleri yapar, kaynağını alır, o kaynak doğrultusunda malzemesini alır ve kendi emeğini katarak üretimini yapar. Bu faaliyet çocuğa bütçeleme, müzakere, finans yönetimi,

satın alma ve üretim konularında kendilerini geliştirme ve yetiştirme imkanı ve ayrıca emeğin ve paranın değerini anlamasını sağlar.

Kısaca, demokratik okuldaki çocuklar, fiziksel ihtiyaçların giderilmesi konusunda daha aktif bir rol taşırlar. Araştırmada görüşülen çocukların, daha çok fiziksel ihtiyaçları giderme yöntemi olarak velilerden para toplanması (ki birkaç öğrenci bu durumdan şikayet etmişlerdir) veya okul yönetiminin kaynak sağlaması yönünde öneri getirdikleri görülmüştür. Kendileri bu kaynakları sağlama yönünde herhangi bir faaliyetten bahsetmemişlerdir. Bu anlamda, öğrencilerin altyapı ve donanımları temin etme şekilleri ile ilgili önerileri demokratik okulla örtüşmemektedir.

4.1.5.2.10 Öğretim Programının Öğrenciye Göre Yapılanması

Öğretim programının öğrenciye göre yapılanması alt boyutu, ders sıraları ve süreleri, teneffüs sıraları ve süreleri, etüd saatleri, okul ve tatil günleri gibi konularda öğrenci taleplerini içerir. Öğrencilerin yazıları öğretim programının öğrenciye göre yapılanması konularına atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42

Öğrencilerin Yazılarındaki Öğretim Programının Öğrenciye Göre Yapılanması Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Öğretim Programının Öğrenciye Göre Yapılanması Konusuna Atıfta Bulunma	173	46

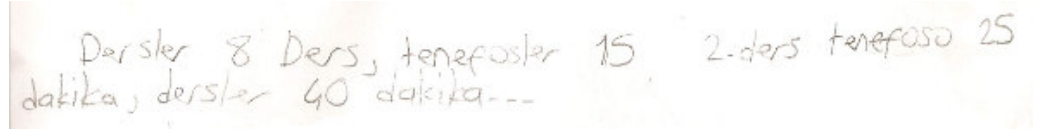
Sözkonusu yazılar incelendiğinde, öğretim programının öğrenciye göre yapılanması konusuna atıfta bulunan 173 öğrenci (%46) okullarındaki 8 konuyla ilgili iyileştirme talep etmektedir. Bu konular ve bu talepte bulunan öğrenci adetleri Tablo 43’te verilmektedir.

Tablo 43

Öğrencilerin Yazılarındaki Öğretim Programıyla İlgili Taleplerinin Dağılımına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

TALEP	f	%
Ders/Teneffüs Süreleri	107	46
Okulun Başlama/Bitme Saatleri	48	20
Ders/Teneffüs Adetleri	30	13
Okul Günü Adedi	21	9
Etüt Talebi	19	8
Ders Sıraları	6	3
Yaz Tatilinin Uzaması	4	2
Toplam	235	100

Ders sıralarıyla ilgili talepte bulunan öğrencilerin yorumlarına birkaç örnek şu şekildedir:



(E8D-1)



(E10Ö-48)

“Ders programları 2 ders sıkıcı, 1 ders eğlenceli olmalı. Neden dersiniz, 6 ders boyunca insan sıkıcı ders dinleyemez. Başka şeylere bakar, yazı yazmaz”.

“Ders saatlerini 30 dakikaya indirirdim çünkü öğrenciler 40 dakika boyunca tamamen dinleyemezler. Böylece okul daha erken biter ve çocuklar evde ders çalışırlar” (K8Ö-75).

“Konular gerçekten gerekli olanlardan seçilmeli ve ders sayısı azalmalı. Çocukların çocukluklarının okulda sürünerek ve ders çalışarak geçirilmesine izin verilmemeli” (E9Ö-68).

“Dersleri(n sıralarını) daha eğlenceli yapardım. Derslerde sıkıldığında düşünce birliğiyle derse 10 dakika ara vererek müzik, film, fıkra, bilmeceler olabilirdi” (K8D-61).

“Sıkıldığımızda dersi bırakmalıyız” (K8D-52).

Demokratik okullarda ders sıraları, sayıları ve süreleri öğrencilere bağlıdır. Öğrenciler derse girmeme özgürlüğüne sahiptir, ancak bir kez derse girdiğinde dersi dinlemek isteyenleri rahatsız etmeme zorunluluğu bulunmaktadır. Öğrenci dersten sıkıldığında, diğerlerini rahatsız etmeden sınıfı terk etme ya da dersin erken bitirilmesi konusunda talepte bulunma haklarına sahiptir. Öğrencilerin talep etmesi durumunda belli dersler programa alınıp çıkarılabilir. Kısaca, demokratik okulda tüm okul programını öğrenciler yönlendirir. Araştırmada bu konuya atıfta bulunan öğrencilerle, demokratik okul paralellik göstermektedir. Tek çalıştığı konu, araştırmaya konu olan öğrencilerin sıkıcı ve eğlenceli derslerin sıralamasıyla ilgili yorumudur. Demokratik okulda öğrenci sıkıcı bulduğu derse girmek zorunda olmadığından böyle bir problem oluşmaz.

4.1.5.2.11 Öğretmenin Görüşünü Alma

Öğrencilerin yazıları öğretmenin görüşünü alma konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44

Öğrencilerin Yazılarındaki Öğretmenin Görüşünü Alma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Öğretmenin Görüşünü Alma Konusuna Atıfta Bulunma	7	2

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 7 öğrenci (%2) demokratik bir ortamda konuyla ilgilenen herkesin herhangi bir konuyla ilgili kararlara katılması gerektiği, okullarda da karar alma süreçlerine öğrencilerin olduğu kadar öğretmenlerin de katılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bir öğrenci yorumu şu şekildedir:

mesale haftada bir gün
Rehberlik gibi bir etkinlik yaparım. Bir konu
belirlerim öğretmenlerinde fikrini alarak öğrencilerin
tartışma ve karar verme gücünü geliştirmesini
sağlarım.

(E10D-37)

Eşit haklar prensibiyle çalışan demokratik okullarda öğrencilerin fikirlerini beyan etme ve öğrencilerin görüşlerinin alınmasıyla, öğretmenlerin görüşünün alınması da eşit derecede önemlidir. Araştırma bulguları da, demokratik okullardaki uygulamalarla paralellik göstermektedir.

4.1.5.2.12 Öztatmin

Öztatmin alt boyutu kısmen not kısmının içinde de değerlendirilmiştir. Öztatmin, öğrencinin bir bilgiyi sınav, not, baskı gibi dış faktörlerle değil, kendi istediği için öğrenmesinin ve bir işi/faaliyeti yine notlar yerine kendisini tatmin edecek düzeyde gerçekleştirdiği takdirde öğrenmenin gerçekleştiği kanaat getirilmesini ifade etmektedir. Öğrencilerin yazıları öztatmin konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 45'te verilmiştir.

Tablo 45

Öğrencilerin Yazılarındaki Öztatmin Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Öztatmin Alma Konusuna Atıfta Bulunma	7	2

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 7 öğrencinin (%2) öğrenmenin sınav, not gibi dış faktörler amacıyla değil, kendi kendini tatmin için gerçekleşmesine inandıkları görülmektedir. Konuyla ilgili bazı öğrenci yorumları şu şekildedir:

• Motivasyon notlar alınmalı, eğitici öğrenci ve birey karlı olmalıdır.
(E10Ö-67).

“Dersler bireylere birşeyler katmak için verilsin, sınav yapıp yüksek not almak için değil” (K10Ö-77).

“Önemli olan kavramın not değil, öğrenmek olduğunu benimsetmek için not ağırlığının azaltılması gerekir” (K10Ö-85).

“Öğrencilere koyulan hedef sınav sonuçlarına, karne notlarına değil, öğrenmeye yönelik çalışmak olacaktır” (K10Ö-89).

Sınav ve not alt boyutunda da belirtildiği gibi demokratik okulda öğrenci kendi öğrenmesini, kendi istediği düzeyde, kendi gerçekleştirir. Öğrenci dışında kimse öğrencinin öğrenme düzeyiyle ilgili yorum yapamaz. Öğrenme düzeyi öğrencinin kendisini tatmin eder düzeye ulaştığında öğrenme tamamlanmış olur. Dolayısıyla geleneksel okullardaki sınav ve not sisteminin yerini demokratik okulda özdeğerlendirme ve öztatmin alır. Geleneksel eğitim notlar, sınavlar ve kıyaslamalarla çocukları doğrusal bir çizgi üzerine oturturken, demokratik eğitim çocukların farklılıklarından beslenir. Bu bağlamda not yerine öğrenmeye önem veren öğrenci yorumları demokratik okullardaki uygulamalarla paraleldir.

4.1.5.2.13 Özyönetim/Oybirliğiyle Yönetim

Özyönetim/oybirliğiyle yönetim, öğrenme ve değerlendirme süreçlerini öğrencinin yönetmesi, okulla ilgili kararlarda karar verme yetkisinin öğrencide olması anlamlarını içermektedir. Öğrencinin fikir beyan etmesi alt boyutundan farklı olarak bu alt boyutta karar verme hakkı öğrencidedir. Öğrencinin fikir beyan etmesi alt boyutunda ise, öğrenciler fikir veya tercih beyan etmektedir ancak karar verme yetkisi yine okul yöneticilerindedir. Öğrencilerin yazıları özyönetim/ oybirliğiyle yönetim konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

Öğrencilerin Yazılarındaki Özyönetim/Oybirliğiyle Yönetim Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Özyönetim/Oybirliğiyle Yönetim Konusuna Atıfta Bulunma	47	13

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, özyönetim/oybirliğiyle yönetim konusuna atıfta bulunan 47 öğrencinin (%13) okulda çalınacak müziklere, yenecek yemeklere, üniforma seçimine, okulun boya rengine, sınav soru, tarih ve yöntemlerine, ders sürelerine, ders programlarına, sınıftaki düzene ve önceliklere öğrencilerin karar vermesini, okulun öğrenciler tarafından ya da öğretmenlerin ve öğrencilerin denk olduğu bir temsili heyetle yönetilmesini, okul başkanı ve sınıf temsilcilerinin oybirliğiyle seçilmesini, öğrencinin öğrenme ve öğrenmeme ilgili kararlarının kendisine bırakılmasını talep ettikleri görülmektedir. Temsili heyetle ilgili 3 öğrencinin getirdiği öneri demokratik okulun toplantı sistemiyle büyük benzerlik göstermektedir. Özyönetim/oybirliğiyle yönetim konusuna örnek bazı yorumlar aşağıdaki gibidir:

“Ben okul müzikleri dışındaki okulunda her şeyin öğrencilerin kararıyla yapılmasını istiyordum. Benim gibi sonuçta okulda okuyanlar öğrencilerdir.”

(K9D-43).

“Sınav sorularını öğrencilerin kendileri ders işlediği konulardan öğrencilerin kendilerinin hazırlamasını sağladım” (E8D-12).

“Öğrencilerin görüşlerini alan anketler yapılmalı ve onların fikirlerine göre hareket edilmeli” (K8Ö-70).

“Öğrenci temsilcilerinin bu alanda sembolik olmaktan çıkıp aktif bir şekilde hareket edebilmelerini sağladım. Böylece öğrenci istekleri daha bağımsız, demokratik bir şekilde, yani sadece müdürün hayırına, evetine kalmadan çözümlenebilir” (E8Ö-100).

“Demokratik bir okulum varsa, kararların alınması ve alınan kararların yürürlüğe konulma yetkisi yalnızca bana ait olmamalıdır. Seçilen öğretmen ve öğrencilerden oluşan temsil heyeti her iki haftada bir toplanmalıdır” (K10Ö-62).

“Konulacak bütün kurallar değişebilir olmalıdır ve öğrencilerin de öğretmenlerle denk olduğu bu kurul tarafından değerlendirilmelidir” (E10Ö-67).

Demokratik okullarda öğrenci kendi hayatıyla ilgili her türlü kararı kendisi vermekte ve bunların getirdiği sonuçlara katlanmaktadır. Okul süreçleriyle ilgili öğrencinin verdiği her karar özyönetim kapsamında değerlendirilir. Demokratik okulda okulu ilgilendiren her türlü kararı çocuklarla yetişkinler birlikte alır. Bu bağlamda araştırmaya katılan çocukların okullarında, demokratik okulda olduğu gibi özyönetimi tecrübe etmek istedikleri görölmektedir. Her ne kadar demokratik okula göre daha az alanda, özyönetimin uygulanmasını talep etseler de, önemli olan çocukların bu konuda bir yatkınlığının olmasının tespit edilmesidir. Okulda çalınacak müziklere, yenecek yemeklere, üniforma seçimine, okulun boya rengine, sınav soru, tarih ve yöntemlerine, ders sürelerine, ders programlarına, sınıftaki düzene ve önceliklere öğrencilerin karar vermesini talep eden öğrenciler bu konuda olumlu yönde bir istek göstermişlerdir. Öğrenci fikirleri ve tercihleriyle ilgili anketlerin yapılp okulun o fikirler veya istekler dâhilinde öğrenciler tarafından yönetilmesini ya da öğretmenlerin ve öğrencilerin denk olduğu bir temsili heyetle yönetilmesini, okul başkanı ve sınıf temsilcilerinin oybirliğiyle seçilmesini, öğrencinin öğrenme ve öğrenmeme ilgili kararlarının kendisine bırakılmasını talep etmeleri de bu yöndeki adımlardır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken konu, özyönetim ile oybirliğiyle yönetim arasındaki farktır. Mintz okulda oybirliğinin olabileceğine işaret ederken (Mintz, 8.7.2006), Greenberg, okulda özyönetim olabileceğini, ancak oybirliği olamayacağına işaret eder. Greenberg’e göre, demokrasinin işareti, tam da oybirliğinin yokluğudur. Oybirliği nadir ve kısa ömürlüdür. Tekrarlanan bir oybirliği aslında güçlü toplumsal baskının göstergesidir. Bu sebeple, demokratik okulda oybirliğinden bahsedilemez (Greenberg, 1992, s.150-157). Dolayısıyla literatürde oybirliği konusunda çelişkili ifadeler vardır. Ancak öğrencilerin daha çok Mintz’in görüşleri paralelinde yorum yaptıkları görölmektedir.

4.1.5.2.14 Sınav, Ödev, Not

Sınav, ödev ve not konusu öğrencilerin en çok alternatif fikir ürettikleri konu olmuştur. Öğrencilerin yazıları sınav, ödev ve not konularına atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

Öğrencilerin Yazılarındaki Sınav, Ödev ve Not Konularına Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Sınav, Ödev ve Not Konusuna Atıfta Bulunma	200	53

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 200 öğrenci (%53), konuyla ilgili 277 yorum ve öneri getirmişlerdir. Bu yorum ve önerilerin dağılımı aşağıdaki Tablo 48’de verilmektedir.

Tablo 48

Öğrencilerin Yazılarındaki Sınav, Ödev ve Not Konularının Dağılımına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

	f	%
Sınav	177	64
Not	52	19
Ödev	48	17
TOPLAM	277	100

Toplam 200 öğrencinin verdiği 277 yorum sınav, not ve ödev konusunda büyük bir varyans göstermektedir. Sınav, not ve ödev konularının farklı yönlerine atıfta bulunan öğrencilerin konuyla ilgili getirdikleri önerilerden bazıları şu şekildedir: Okullara sınavla öğrenci alınsın, OKS, SBS, ÖSS kalksın; SBS kalksın, OKS’ye dönlüsün; OKS, SBS, ÖSS kalksın, bunun yerine her okul kendi lise/üniversitesini açsın, sınavsız girilsin; her lise/üniversitenin kendi sınavı olsun; OKS, SBS, ÖSS kalksın, yetenek sınavı yapılsın; OKS, SBS, ÖSS kalksın, mülakat yapılsın;

öğrenciler vakitlice OKS, SBS, ÖSS'ye çalışmaya başlasın ve çalışana saygı duyulsun ve anlayış gösterilsin, okullar OKS, SBS, ÖSS'ye göre yapılsın; sayısız OKS, SBS, ÖSS olsun; sınavlar kalsın; daha az ve daha kolay sınavlar olsun, daha çok sınav olsun; sınav tarihlerini ve sorularını öğrenciler belirlesin; sınav sistemi değişsin, sözlü, ödev, proje, test yapılsın; not olmasın; not önemli olmasın veya sembolik olsun; 5'li sisteme dönlüsün; yüksek not ödüllendirilsin; not konusunda anlayışlı olunsun; motivasyon aracı veya ana hedef not değil, öğrenme olsun; öğretmenler keyfi not vermesin; bilgiye değil, davranışa, emeğe, ilerlemeye veya yeteneğe not verilsin, not bir korkutma veya cezalandırma aracı olmasın, sıfır notu kaldırılslın, öğretmenin verdiği notu değıştirme imkanı olsun; ödev olmasın, kişiler notlarının yettiğı bölümde değil yatkın oldukları bölümde okusun, az sayıda ve kolay ödevler olsun, sınav zamanı ödev olmasın, hayata dair veya proje ödevleri olsun, ödevin son teslim tarihlerine uyulsun, uymayan notla bedelini ödesin, not bir cezalandırma yöntemi olmasın gibi.

Sınav, not ve ödev konularında öğrencileri yaptığı bazı yorumlar şu şekildedir:

Sınav sistemine karşı oldyım için kesinlikle kaldırdım.
Ne yani öğrendiklerini kontrol etmek için sınav yapıyosun
ve öğrencin konuyu anlamadı, bir aldı. Bir daha tekrar
yeniden anlaması için anlatmıyosunda. Zaten ne
fereği var yani sınavın. Bosuna zaman kaybı.

(E8D-63).

öğrencilerimi çok sıkma-
dım. Çok ders çalış, test çöz, oks var. Ne kadar
hedeflerin için çalışıyorsan bir daha periyot
dönemeyerçün bu yılları biraz da arkadaşlarınla
sinemaya, tiyatroya, herhangi bir sosyal aktivitede
bulunarak geçirilmeliydi derdim. Bu yılları oks'ye çalış-
makla geçirirsen tamam elbetteki' çalışacaksın ama
hayatında devam ettiğini unutma hayat testten
brijerden ibaret değil. Belki çok çalışarak geleceğini
kurtaracaksın ancak mühendis olacaksın ama
hayatının tadını çıkaramayacaksın

(E8D-63).

Sınav uygulamasına gelince, okulda bir dersten bile sınav
yapımını yasaklardım. Çünkü öğrenciler derste, ders dışında
herşeyi yaptıklarından, sınav günü, sınav ofisinde derse çalışık
ları için, öğretmenlerin tüm emekleri boşa çıkarılıyor. Bunun
yerine öğrencilerin ders arasındaki aktivitelerinden çok
alıntı bir değerlendirme yapıldım.

(K10D-39)

ÖSS kaldırılmalıdır. Eğer bütün okullar öğrenciyi
donanımlı birer birey olarak yetiştiriyorsa, öğrencinin
sınavına da gerek yoktur.

(K10Ö-62).

“Sınav sistemi tek kelimeyle rezalet.... Bizim sistemimiz at yetiştiriyor “
(K10Ö-79).

“Sınav sistemi kalkmalı, isteyen öğrenci istediği kadar verim almalıdır”
(E10Ö-78).

“Sınav olmamalıdır. Öğrencinin öğrenişi ve öğrenmeyişi kendisine bırakılır.”
(K9Ö-88).

“Ödevleri kaldırıyorum çünkü öğrenciler ödevleri hemen bitireyim de gideyim diye baştan sağma yaparlarsa ödevlerin öğrencilere hiçbir faydası olmaz” (K6Ö-53).

“Not sisteminde, davranış ve ilerlemenin sınav notunu geçmesini, daha ağırlıklı olmasını sağlarım” (E8Ö-100).

Demokratik okulda öğrenci kendi öğrenmesini, kendi istediği düzeyde, kendi gerçekleştirir. Demokratik okulda kimse, bir diğerine ne kadar öğrendiğiyle ilgili bir sorgulamaya tabi tutamaz veya bu konuda değerlendirme yapamaz. Öğrenme, öğrenci öğrendiğine kanaat getirdiğinde gerçekleşmiş olur. Dolayısıyla geleneksel okullardaki sınav ve not sisteminin yerini demokratik okulda özdeğerlendirme ve öztatmin alır. Geleneksel eğitim notlar, sınavlar ve kıyaslamalarla çocukları doğrusal bir çizgi üzerine oturturken, demokratik eğitim çocukların farklılıklarından beslenir.

Ödevler de yine kişiseldir. Çocuğun serbest zamanında bir konuyu daha iyi öğrenmek için veya zevk aldığı için faaliyette bulunması kendi kararı ve isteğidir. Çocuk, ödevi kendi istediği ve ihtiyaç duyduğu için yapar. Halbuki 1989-1991 yılları arasında Güney Avustralya’da gerçekleştirilen WRAP Projesi, geleneksel okullarda, öğretmenlerin öğrencilere verdikleri ödevlerin % 75’inin öğrenciye hiçbir bir alanda seçim hakkı tanımadığını ortaya koymaktadır (Edwards, 2006, s.39).

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınav, not ve ödevlerle ilgili memnuniyetsizliği olduğu açıktır. Ancak hedef not değil, öğrenme olsun diyen öğrenci hariç, öğrencilerin görüşleri demokratik okuldaki özdenetim ve öztatmin mantığıyla örtüşmemektedir.

4.1.5.2.15 Sınıf Mevcudu

Öğrencilerin yazıları sınıf mevcudu konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49

Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıf Mevcudu Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Sınıf Mevcudu Konusuna Atıfta Bulunma	47	13

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, sınıf mevcudu konusuna atıfta bulunan 47 öğrencinin (%13) 46'sının sınıf mevcudunun azaltılması, 1 öğrencinin (K10D-17) ise sınıftaki kız ve erkek öğrenci sayılarının eşitlenmesi yönünde yorum yaptıkları görülmüştür. 40-50 kişilik sınıflarda okuyan resmi okul öğrencileri sınıf mevcutlarının 20-30 kişiye inmesi yönünde talepte bulunurken; 20-30 kişilik sınıflarda okuyan özel okul öğrencileri sınıf mevcutlarının 1-14'e inmesi yönünde talepte bulunmuşlardır. Konuyla ilgili öğrenci yorumları şu şekildedir:

İşer ben okul müdürü olsaydım...
Öncelikle, sınıf mevcutlarını azaltırdım. Bizim okulumuzda neredeyse bütün sınıflar 40-50 kişilik. Daha azıyla da olsa hiç bir şey anlamıyor da ise belki kamuydu. Oysa normal sınıflarda en fazla sınıf mevcudu 20-30 kişi olmalı.

(K6D-46)

Sınıf mevcudu biraz az olmalıdır. Çünkü sınıfta biraz daha fazla olur.

(E9D-4)

Demokratik okullar genellikle küçük okullardır. Okul mevcudu 5 ile 200 olan demokratik okullarda¹⁵, okul mevcudu zaten az olduğundan araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf mevcuduyla ilgili yaşadıkları sıkıntılar demokratik okullarda bulunmamaktadır.

¹⁵ Rusya'daki School of Self-Motivation 1000'in üzerinde öğrencisiyle bu duruma önemli bir istisnadır.

4.1.5.2.16 Sınıfların Oluşumu

Öğrencilerin yazıları sınıfların oluşumu konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 50’de verilmiştir.

Tablo 50

Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıflarının Oluşumu Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Sınıfların Oluşumu Konusuna Atıfta Bulunma	15	4

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, sınıfların oluşumu konusuna atıfta bulunan 15 öğrenci (%4), sınıfların oluşturulmasında mevcut sistemden farklı faktörlerin kullanılmasını talep etmişlerdir. Sınıfların oluşturulmasında kapasite, zeka, yetenek, branş, öğrenciyi tanıma gibi faktörlerin rol oynamasını talep ettiklerini; ortak öğrenme metodları baz alınarak veya yaramaz, dikkat dağınıklığı olan ve/veya sorunlu öğrenciler için ayrı sınıflar oluşturulmasını ifade etmişlerdir. Öğrenciler aynı zamanda farklı kültürlerden öğrencilerin de sınıfta yer almasını istediklerini vurgulamışlardır. Bir öğrenci VIP sınıf olmasını istemiş, bir öğrenci ise sınıfların oluşturulmasıyla ilgili şu yorumu yapmıştır:

“Öncelikle bütün aynı dil uzaktan çocukların birbirlerini tanıması için, okullarda başka okulların öğrencilerinin de eğitim görmesini sağlardı. Ve Türk öğrencilerin de onlarla kaynaşabilmeleri için özel dil odaları açardım. Normal okullara yani devlet okullarına farklı kurslar açardım.”

(E8D-33).

“Öğrencilerin kategori ve sınıflara ayrılmasını çok tekdüze ve sıkıcı buluyorum” (K8Ö-68).

Demokratik okullarda sınıflara bakıldığında, bunların mutlak yaş ayrımlarına göre bölünmediği görülür. Summerhill, Hadera ve Hod HaSharon’da ise çocuklar farklı yaş gruplarına ayrılırlar. Burada geleneksel okullarda gördüğümüz gibi aynı yaştaki çocuğun aynı sınıfa gitmesinden çok, sınıfları belli yaş aralığındaki çocukların oluşturması sözkonusudur. Yaşları 5 ile 7 değişen grubun en genç, 8 ile 10 arasında

değişen grubun ortanca, 11 ila 15 arasında değişen grubun ise en büyük sınıfı oluşturması gibi (Neill, 1960, s.1). Greenberg, kişilerin toplumda yaşlara göre gruplanmadıklarını, benzer şekilde okulda bölünmenin anlamsız olacağını işaret etmektedir (Greenberg, 1992, s. 13). Aynı yaştaki çocukların zihinsel kapasitelerinin aynı olduğunu, dolayısıyla bilgileri, aynı hızda ve aynı şekilde öğreneceğini düşünmek geleneksel okulların varsayımıdır. Halbuki her öğrencinin yetenekleri, ilgileri ve öğrenme istekleri farklıdır. Bu faktörler de çocuğun öğrenme sürecini tamamen değiştirir. Dolayısıyla sınıfların oluşturulmasında yaşlardan çok öğrencinin yetenekleri, ilgilerine ve öğrenme isteklerine dikkat etmek gerekir.

Halbuki farklı yaş gruplarından çocukların bir araya gelmesi, olgunlaşma açısından çok daha olumlu sonuçlar vermektedir. Kendinden daha çok ve daha az olgun kişilerle beraber olmak çocukların olgunluk seviyelerine önemli katkılar sağlamaktadır (Greenberg, 1992, s.122-134).

Araştırmada görüşülen öğrencilerin yorumlarına bakıldığında, öğrencilerin de sınıfların oluşturulmasında kapasite, zeka, yetenek, branş, öğrenciyi tanıma gibi faktörlerin rol oynamasını talep etmeleri demokratik okullardaki uygulamalarla da örtüşmektedir.

4.1.5.2.17 Sınıfta Oturma Şekli

Öğrencilerin yazıları sınıfta oturma şekli konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51

Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıfta Oturma Şekli Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Sınıfta Oturma Şekli Konusuna Atıfta Bulunma	14	4

Sınıfta oturma şekline 14 öğrenci değinmiş, bir öğrenci istediği yerde oturmayı talep etmiştir. Kalabalık sınıfların problem olduğu, bir sınıfta 50 öğrencinin yer aldığı devlet okullarından 10 öğrenci, sıralarda tek başlarına oturmayı talep ettiklerini ifade etmişlerdir. Diğer öğrenci ise, şu yorumu yapmıştır:

(K9Ö-78).

Öğretmenin ders anlatma fonksiyonuna göre sıraların dizildiği geleneksel okulların aksine, göz teması kurulması ve herkesin derste aktif olabilmesi ve sesini eşit miktarda duyurabilme imkanına sahip olabilmesi için demokratik okulda çocuklar genellikle çember halinde otururlar. Demokratik okulda, sınıfın her yerine dağılmış bir takım projelerle uğraşan çocukları görmek mümkündür. Bazıları masalarda otururken bazıları öğretmenlerinden bilgi almak peşinde yerlerde oturuyor olabilirler. Bu bağlamda araştırmada görüşülen öğrencilerin yorumları, demokratik okullardaki uygulamalarla paralellik göstermektedir.

4.1.5.2.18 Şeffaf Yönetim

Şeffaf yönetim alt boyutu, karar vericilerin okulun diğer öğeleriyle bilgi paylaşımına gitmesi, sansür uygulamaması anlamlarını içermektedir. Öğrencilerin yazıları şeffaf yönetim konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52

Öğrencilerin Yazılarındaki Şeffaf Yönetim Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Şeffaf Yönetim Konusuna Atıfta Bulunma	4	1

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 4 öğrencinin okulla ilgili konularda bilgilerin öğretmenler ve öğrencilerle paylaşılması gerektiğini düşündükleri gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili bir öğrenci yorumu şu şekildedir:

Öğrencilerle ilgili bir sorun yaşandığında bu sorunun öğrencilerle paylaşılması gerektiği görüyordum.

(K8D-54)

Demokratik okullarda çocuklar okul yönetimiyle ilgili süreçlere katıldıklarından, ilgilendikleri müddetçe okulla ilgili konulardan haberdardır. Okulun bir konuyu öğrencilerden saklamak gibi bir durumu yoktur. Araştırmadaki öğrenciler de benzer bir uygulamayı istediklerini beyan etmişlerdir.

4.1.5.2.19 Talep Odaklı Öğrenme

4 öğrencinin talep odaklı öğrenme durumuyla ilgili atıfta bulundukları tespit edilmiştir. Bu atıflar, öğrencilerin istemesi durumunda okulun belli bir konuyla ilgili onlara öğrenme imkanı sağlaması şeklindedir. Kritik nokta, öğrenme talebinin öğrenciden gelmesidir. Konuyla ilgili bir öğrenci yorumu şu şekildedir:

Okul
Kurşunlarını bedava yaptım ama herkez katılamadı, çalınmayı isteyenler katılabildi.

(K8D-10)

Benzer şekilde, demokratik okulda çocuğun ilgilendiği konu okulda öğretilmiyorsa bile, öğrenci konuyla ilgili öğretmene gidip öğretmeniyle o konuyla ilgili kişisel bir öğrenme kontratı yapabilirler (Hecht ve Ram, 29.1.2008). Hatta, birçok demokratik okulda müfredat bu şekilde oluşturulur. Bu anlamda öğrenci talepleri demokratik okul uygulamalarıyla örtüşmektedir.

4.1.5.2.20 Yarışma/Turnuva/Rekabet

Yarışma, turnuva ve rekabet alt boyutu, okullarda veya okullar arasında düzenlenen yarışmalar, sınamalar ve rekabet konularını içermektedir. Her yarışma ve turnuva,

öğrencinin bir faaliyeti olarak düşünülebilse de, literatür, içinde diğer kişilerle kıyaslama ve rekabetin yer aldığı faaliyetlerin yıkıcı etkisine işaret etmektedir. Bu sebeple yarışma, turnuva ve rekabet ayrı bir alt boyut olarak kurgulanmıştır. Öğrencilerin yazıları yarışma ve rekabet konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53

Öğrencilerin Yazılarındaki Yarışma, Turnuva ve Rekabet Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Yarışma, Turnuva ve Rekabet Konusuna Atıfta Bulunma	26	7

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, yarışma, turnuva ve rekabet konusuna atıfta bulunan 26 öğrencinin (%7) 22 tanesinin (%85) yarışmalar, sınamalar ve turnuvalara katılma konusunda istekli olduğu ve rekabet konusunda olumlu düşündüğü görülmüştür. 26 öğrenciden 4 tanesi (%15) rekabetle ilgili olumsuz görüş vermişlerdir. Katılımla ilgili olumlu görüş veren öğrencilerden birinin turnuvalarda 4. olana hediye vermek istediği görülmektedir. Yazılarda sadece spor alanındaki rekabete değil, diğer alanlardaki rekabetlere değinilmiştir. Rekabetle ilgili olumlu görüş veren öğrencilerden biri, ödüllerle körüklenen rekabetin başarıya olumlu etkisi olacağını vurgulamıştır. Olumsuz görüş veren öğrenciler ise, sınıfların birbirleriyle kıyaslanmasını istemediklerini, eğitimin öğrenciye kendini yarışmadaymış gibi hissettirmemesi gerektiğini vurgulamışlardır. Rekabet ve yarışmalarla ilgili örnek bazı yorumlar aşağıdaki gibidir:

Arkadaşlıklarımızı
koruyabildiğimiz için rekabet olmayan
bir okul.

(K6Ö-65)

Her hafta okulunun öğrencilerini okul
Turnuvalarına götürürdüm. Çünkü sosyal yönden
çok gelişebileceklerine inanıyorum.

(K9D-11)

“Çocuklar arasındaki yarış bitsin (net yarışı)” (K8Ö-109).

“Özel okullara kıyasla kütüphanemiz, laboratuvarımız vs. kesinlikle çok küçük, dolayısıyla yetersiz.... Özel okullarla rekabete girmemiz imkansız gibi bir şey” (K10D-40).

Geleneksel okullarda rekabet hakimdir. Demokratik okullarda çocukların başarısı, öğrencinin ilgilendiği konuyla ilgili geçmişine göre gelişimiyle ölçülür. Dolayısıyla demokratik okullarda bir çocuğun rakibi ancak kendisidir. Çocuğun başarılı oluşu da kendi algısına bağlıdır. Bu sebeple demokratik okul, çocukları birbirleriyle karşılaştırmayı reddettiğinden, sistemde sınavlar, notlar veya referans mektuplarını yer almamaktadır. Yarışma da bu platformda değerlendirilir. Çocukların birbirleriyle karşılaştırıldıkları ve doğrusal bir çizgi üzerinde başarı durumuna göre sıralandırıldıkları yarışmalar demokratik okulda kabul edilmez. Araştırma ise, öğrencilerin yarışmalara ve turnuvalara katılma konusunda olumlu düşündüklerini göstermektedir. Bu bağlamda, araştırmadaki öğrencilerin algıları demokratik okuldaki uygulamalarla örtüşmemektedir. Ancak öğrencilerin talep ettikleri yarışma ve turnuvalar, aynı zamanda bir sosyalleşme aracıdır. Dolayısıyla yarışma ve turnuva talep eden çocukların, yarışma ve turnuvaların öğrencileri bir skalada değerlendirme yönünden çok sosyalleşme yönünden dolayı talep ediyor olabilecekleri göz önünde bulundurulmalıdır.

4.1.5.2.21 Yetenek ve Eğitim

Yetenek ve eğitim alt boyutu, öğrencinin yeteneğinin olduğu konuların saptanması, eğitiminin bu konular çerçevesinde yapılandırılması anlamını taşımaktadır. Sözkonusu alt boyut, öğrencinin yetenekleri doğrultusunda ders programının belirlenmesi özelliği sebebiyle öğrencilerini seçme alt boyutuyla da paralellik göstermektedir. Öğrencilerin yazıları yetenek ve eğitim konusuna atıfta bulunma

durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54

Öğrencilerin Yazılarındaki Yetenek ve Eğitim Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Yetenek ve Eğitim Konusuna Atıfta Bulunma	29	8

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, yetenek ve eğitim konusuna atıfta bulunan 29 öğrenci (%8), öğrencilerin olabilecek en erken dönemde yeteneklerinin saptanmasını, bu yönde eğitim almaları, üniversitelerin de öğrenci seçiminde sınavlar yerine öğrencinin yeteneğine bakarak karar vermelerini, öğrencinin meslek seçiminde de yetenekleri olan bölüme yönlendirilmeleri konusunda yardımcı olunmasını talep ettikleri görülmektedir. Yetenekli öğrenciler için ilgili yerlere başvurarak, onlara bir şans tanımaları konusunda yardım isteyeceğini belirten bir öğrenci de olmuştur. Konuyla ilgili bazı öğrenciler şu yorumları yapmışlardır:

= Öğrencilerin yetenekleri doğrultusunda, olabilecek en erken zamanda yönlendirilmesi gerekir. Mesela şu anda hiç anlamadığımı ve olmayacağımı bildiğim ve de zerk almadığım dersler görmek zorundayım.

(K9Ö-78).

“Üniversiteler öğrencileri seçerken sadece sınavlara değil, genel olarak öğrencinin yeteneklerine odaklanmalı.” (K10Ö-61).

“Yetenekli öğrenciler için ilgili yerlere başvurarak, onlara bir şans tanımaları isterdim” (E10D-46).

Demokratik okulda eğitimin/eğitimcinin görevi, çocuğun yapmak istediğini netlikle ortaya koymasına izin vermektir. Demokratik eğitim çocuğun doğuştan meraklı, faal ve öğrenmeye açık olduğunu, toplumun çocuğa ne öğrenmesi gerektiğini söyleyerek

bu merakı baltaladığını söylemektedir. Halbuki çocuğa özgür bir alan bırakan eğitim, çocuk yeteneklerinin ne olduğunu tespit etme imkanı verecektir. İlgi ve yeteneği yönünde eğitim alan çocuğun öğrenim hayatı eğlenceden ibaret olacaktır ve çocuklar okuldaki hayatlarını mutlu geçireceklerdir. Bu bağlamda, araştırmaya katılan öğrencilerin de yetenek ve eğitim konusunda literatürle benzer görüşler verdikleri görülmüştür.

4.1.5.3 Okuldaki Özgürlükler

Okuldaki Özgürlükler temel ölçütü, okulun bireylerinin sahip olduğu özgürlükleri içerir. Okuldaki özgürlükler, bazı yönlerden okuldaki bireyler, bazı yönlerden okuldaki uygulamalar ölçütleri kapsamında da düşünülebilse de, demokratik okul literatüründe özgürlüğe verilen önem sebebiyle ayrı bir ölçüt olarak incelenmiştir. Okulun her bireyi için özgürlüklerden bahsedilmesi gerekse de, araştırma kapsamında ele alınan özgürlükler, genellikle öğrencilerle ilgili özgürlüklerdir. Alt boyutların oluşumunda 14 boyut literatürden elde edilirken, okuldan dışarı çıkma özgürlüğü ve iletişim araçlarının özgürce kullanımı alt boyutları öğrencilerin yazılarında önemle atıfta bulundukları konular olduğundan alt boyut listesine eklenmiştir. Bu temel ölçütün alt boyutları ve bu boyutlarla ilgili frekans dağılımları alfabetik sıraya göre şu şekildedir:

Tablo 55

Okulda Özgürlükler Ölçütünün f ve % Dağılımı

TEMEL ÖLÇÜTLER	ALT BOYUTLAR	f	%
Okuldaki Özgürlükler	Başkalarını Etkilemeyecek Şekilde, İstedğini Yapma Özgürlüğü	28	0.97%
	Çocuğun Kendi İsteddiği Faaliyetlerde Bulunma Özgürlüğü	182	6.32%
	Derse Girmeme Özgürlüğü	25	0.87%
	Devamsızlık Özgürlüğü	23	0.80%
	Okuldan Dışarı Çıkma Özgürlüğü	24	0.83%
	Eğlence/Oyun Özgürlüğü	70	2.43%
	İletişim Araçlarının Özgürce Kullanımı	63	2.19%
	İstedğini Yapma Özg./Zorunluluk Olmaması	16	0.56%
	İtiraz Etme Özg.	2	0.07%
	Kıyafet Özgürlüğü	248	8.61%

Tablo 55'in Devamı

Okulda Özgürlükler Ölçütünün f ve % Dağılımı

TEMEL ÖLÇÜTLER	ALT BOYUTLAR	f	%
	Konuşma/Fikir Beyan Etme Özgürlüğü	62	2.15%
	Küfür Etme Özgürlüğü	7	0.24%
	Okuldan Dışarı Çıkma Özgürlüğü	24	0.83%
	Öğreneceklerini Seçme Özgürlüğü	161	5.59%
	Öğretmenini Seçme/Görevden Alma Özgürlüğü	23	0.80%
	Sınıfta Yemek Yeme ve Uyuma Özgürlüğü	13	0.45%
	Sınıftan Dışarı Çıkma Özgürlüğü	11	0.38%
TOPLAM		958	33.25%

Tablo 55'de de görülebileceği gibi, okuldaki özgürlükler ölçütünde öğrencilerin en fazla atıfta bulundukları 3 alt boyut kıyafet, çocuğun kendi istediği faaliyetlerde bulunma ve öğrenecekleri seçme özgürlüğü boyutlarıdır. Bu boyutlar ve atıflar incelendiğinde, öğrencilerin kendi benliklerini özgürce yaşama, birey olarak kendilerini tanımlamayla ilgili özgürlüklerin daha fazla önemle üzerinde durdukları görülmektedir.

4.1.5.3.1 Başkalarını Etkilemeyecek Şekilde İstedğini Yapma Özgürlüğü

Başkalarını etkilemeyecek şekilde istediğini yapma özgürlüğü, öğrencinin istediği her türlü faaliyette bulunması, ancak bu faaliyetleri gerçekleştirme aşamasında diğerlerinin haklarını, önceliklerini ve ihtiyaçlarını gözönünde bulundurarak, kendi kendine hareketlerini kısıtlandırması anlamını taşımaktadır. Öğrencilerin yazıları başkalarını etkilemeyecek şekilde istediğini yapma konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 56'da verilmiştir.

Tablo 56

Öğrencilerin Yazılarındaki Başkalarını Etkilemeyecek Şekilde İstedğini Yapma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Başkalarını Etkilemeyecek Şekilde İstedğini Yapma Konusuna Atıfta Bulunma	28	7

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, 28 öğrencinin (%7) konuyla ilgili kişilerin başkalarını etkilemeyecek şekilde her türlü özgürlüğü tecrübe edebilecek olmalarını, başkalarını rahatsız etmeleri durumunda yasak ve kısıtlamaların getirilebileceğini, başkalarını rahatsız eden kişilere de muhtelif cezalar uygulamayı düşündüklerini ifade ettikleri görülmüştür. 1 öğrenci bu özgürlüklerin ders saatinde kısıtlanacağını ifade etmiştir. Konuyla ilgili öğrenci yorumlarına bazı örnekler şu şekildedir:

telefonla konuşmak, belli odalarda, kimseyi rahatsız etmeden yapabilmelidir.

(E10Ö-48)

“Derslerde sakız çiğnememek, hocayı dinlememek gibi katı kuralları kaldırıp, dersin işlenişini bozmayacak şekilde özgürlükleri arttırırım”(K10Ö-76).

İstedğini yapma ve başkalarını etkilemeyecek şekilde istediğini yapma alt boyutları benzerlikleri sebebiyle birlikte incelenmiştir. Araştırmaya konu olan öğrencilerin zorlamalardan sıkıldıkları, hiçbir zorunluluk veya baskı olmaksızın istediklerini yapma özgürlüklerinin olmasını talep ettikleri görülmektedir. Öğrenciler sürekli zorunlulukların içinde yaşamının verdiği bıkkınlıkla bu 2 alt boyuta atıfta bulunmaktadır. Bu 2 alt boyutun en önemli farkı, birinci alt boyutta diğerlerinin özgürlükleri hiç gündeme alınmazken, ikincisinde diğerlerin özgürlüklerine dikkat edilmesi kavramı ortaya çıkmaktadır. Tüm özgürlüklere rağmen, demokratik okulda da diğerlerinin hak ve özgürlükleri, kişilerin özgürlüklerinin sınırlayıcısıdır. Dolayısıyla hiç çocuğun zorunluluk olmaksızın istediğini yapabilmesi demokratik

okul için kabul edilebilir bir durum değildir. Bu bağlamda ikinci alt boyutta değerlendirilen cevaplar demokratik okullardaki uygulamalarla örtüşürken, birinci grubun örtüşmediği düşünülebilir. Ancak yazıların genel içeriği incelendiğinde birinci alt boyutta yer alan istediğini yapma özelliğinin daha çok zorunlulukların içinde yaşamının verdiği bıkkınlıkla vurgulandığı görülmektedir. Öğrencilerin burada diğerlerinin haklarına saygı göstermemeyi düşündüğü değil, sadece zorunluluklardan yılgınlığa vurgu yapmaya çalıştıkları tahmin edilmektedir.

4.1.5.3.2 İstedğini Yapma Özgürlüğü

İstedğini yapma özgürlüğü öğrencilerin istediklerini yapmakta serbest oluşlarına işaret etmektedir. Bu alt boyuta giren atıflar, bir evvelki alt boyutta da ifade edildiği gibi, öğrencilere belli haklar ve serbestlikler tanırken, diğerlerinin haklarına vurgu yapmamışlardır. Bu durum, öğrencinin diğer hakların önemli olmadığını düşündüğü anlamına elbette ki gelmemektedir. Ancak demokratik okulda başkalarının haklarına verilen önem ve başkalarının haklarının özgürlüklerin tek kısıtlayıcısı olması, başkalarının haklarına yapılan vurguların bu şekilde ayrıştırılması sonucunu doğurmuştur. Öğrencilerin yazıları istediğini yapma konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 57’de verilmiştir.

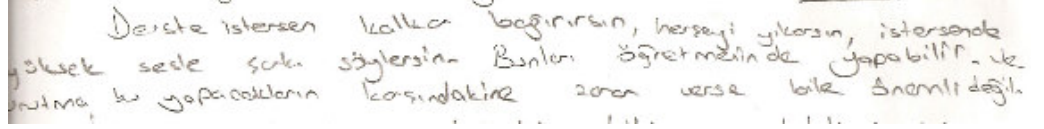
Tablo 57

Öğrencilerin Yazılarındaki İstedğini Yapma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
İstedğini Yapma Konusuna Atıfta Bulunma	16	4

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, istediğini yapma konusuna atıfta bulunan 16 öğrenciden (%4) 15’i okulda öğrencinin serbest bırakılmasının, her türlü zorunluluk ve zorlamadan uzak kalmasının gerekliliğini vurgulamışlar; bir öğrenci ise, çocuklara serbestlik veremeyeceğini, serbestlik vermesi durumunda okula sigara,

bıçak, silah ve uyuşturucu getireceğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu şu şekildedir:



(K8D-65)

İstedğini yapma ve başkalarını etkilemeyecek şekilde istediğini yapma alt boyutları benzerlikleri sebebiyle birlikte incelenmiştir. Araştırmaya konu olan öğrencilerin zorlamalardan sıkıldıkları, hiçbir zorunluluk veya baskı olmaksızın istediklerini yapma özgürlüklerinin olmasını talep ettikleri görülmektedir. Öğrenciler sürekli zorunlulukların içinde yaşamının verdiği bıkkınlıkla bu 2 alt boyuta atıfta bulunmaktadır. Bu 2 alt boyutun en önemli farkı, birinci alt boyutta diğerlerinin özgürlükleri hiç gündeme alınmazken, ikincisinde diğerlerin özgürlüklerine dikkat edilmesi kavramı ortaya çıkmaktadır. Tüm özgürlüklere rağmen, demokratik okulda da diğerlerinin hak ve özgürlükleri, kişilerin özgürlüklerinin sınırlayıcısıdır. Dolayısıyla hiç çocuğun zorunluluk olmaksızın istediğini yapabilmesi demokratik okul için kabul edilebilir bir durum değildir. Bu bağlamda ikinci alt boyutta değerlendirilen cevaplar demokratik okullardaki uygulamalarla örtüşürken, birinci grubun örtüşmediği düşünülebilir. Ancak yazıların genel içeriği incelendiğinde birinci alt boyutta yer alan istediğini yapma özelliğinin daha çok zorunlulukların içinde yaşamının verdiği bıkkınlıkla vurgulandığı görülmektedir. Öğrencilerin burada diğerlerinin haklarına saygı göstermemeyi düşündüğü değil, sadece zorunluluklardan yılmınlığa vurgu yapmaya çalıştıkları tahmin edilmektedir.

4.1.5.3.3 Çocuğun Kendi İsteddiği Faaliyetlerde Bulunma Özgürlüğü

Öğrencilerin yazıları istedikleri faaliyette bulunma özgürlüğü konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58

Öğrencilerin Yazılarındaki İsteddiği Faaliyette Bulunma Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Öğrencinin İsteddiği Faaliyette Bulunması Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma	182	49

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, yazıları istedikleri faaliyette bulunma özgürlüğü konusuna atıfta bulunan 182 öğrenci (%49) okullarıyla ilgili 234 adet talepte bulundukları görülmüştür. Öğrencilerin talepleri Tablo 59’da verilmektedir.

Tablo 59

Öğrencilerin Yazılarındaki İstedikleri Faaliyetlerin Dağılımına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

Faaliyetler	f	%
Kulüpler/Sosyal Aktiviteler/Etkinlikler	58	24.8
Sanat Aktiviteleri	48	20.5
Spor Aktiviteleri	39	16.6
Müzik	14	6.0
Turnuva/Yarışma	13	5.5
Bilgisayarla Faaliyet	10	4.3
TV ve Film	9	3.8
I-pod ve PSP	9	3.8
Farklı Ziller	6	2.6
İstedğini Yapma	4	1.7
Okul Gazetesi/ Dergisi Çıkarmak	3	1.3
Bando	3	1.3
Sınıfta Ders Çalışma	2	0.9
Piknik	2	0.9
Zeka Oyunları/ Yaratıcılığı Geliştiren Oyunlar	2	0.9
Grafiti Çalışmaları	2	0.9
Kültürel Faaliyetler	2	0.9
Sakız Çiğneme	1	0.4
Lazer Showlar	1	0.4
Özel Günlerin Kutlanması	1	0.4

Tablo 59'un Devamı

Öğrencilerin Yazılarındaki İstedikleri Faaliyetlerin Dağılımına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

Faaliyetler	f	%
Kağıt Oyunları	1	0.4
Seminer	1	0.4
Piknik, Şölen	1	0.4
Diğer	2	0.9
Toplam	234	100

182 öğrenciden 1 tanesi de mp3 veya I-Pod dinlemek gibi aktivitelerde bulunulmasını *istemediğini* ifade etmiştir. Öğrenciler, istedikleri faaliyetlerde bulunmalarının motive edici ve dinlendirici etkisine, eğitimlerine katkısına, faaliyetlerin oluşturulmasında öğrencilerin farklılıklarından yararlanılmasına da değinmişlerdir. Ayrıca 2 öğrenci bu tip faaliyetlerin akademik çalışmalar kadar önemli olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencinin istediği faaliyette bulunması konusunda ilgili bazı öğrenci yorumları şu şekildedir:

→ Öğrenciler etkinlik alanını, spor yapar ama bu sosyal aktiviteleri en az akademik hayat kadar önemli tutulmuş.

(K10Ö-68).

“Yabancı dil eğitimi, Türk sisteminde klasikleşen ezber ve dil bilgisi kuralları çerçevesinde değil, müzik dinleyip film izleyip genel kurallar belirtilerek kitap-film-müzik üçlüsü ile birlikte yapılmalı” (E10Ö-63).

“Okulda sürekli bir çeşililik olur. Değişik yiyecekler, aktiviteleri desteklerim. Öğrencilerin farklılıklarından yararlanırım” (E10Ö-60).

“Okulumda gezilere ve öğrencilerin yazılı stresinden kurtulması için bazı faaliyetlere yer veririm. Bu faaliyetlerin öğrencinin isteğine göre, biraz da kafa dağıtacak cinsten olmasına özen gösterir, öğrencileri okula motive etmeye çalışırım” (K10D-32).

Yazılarda zaman zaman öğrencilerin bu faaliyetlere katılımların teşvik edilmesinin ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasına destek olunmasının gerekliliğine vurgu dikkat çekicidir. Konuyla ilgili bir öğrenci şu şekilde bir yorum yapmıştır:

“Etkinlikler, aylık tiyatro yapılmasını sağlarım. Öğrencilerimin de performans göstermesi, yeteneklerini ortaya çıkarması için elimden geleni yaparım” (K8D-49).

Özel okulda 10. sınıfta okuyan kız bir öğrenci ise, bu faaliyetlerde bulunmanın zorunlu hale getirilmesini vurgulamıştır:

“Derslerin yanında en az 3 sosyal aktivitesi bulunmalı. Bu öğrencinin inisiyatifinde, yani 3 sosyal aktivite” (K10Ö-57).

Öğrencinin istediği faaliyette bulunması demokratik okulun genel yapısıdır. Çocuk istediği zaman seçtiği derslere girer. Çocuk bunun dışındaki süreçlerde de istediği faaliyette bulunmakta serbesttir. Zaten yapmayı seçtiği her faaliyet çocukta öğrenmeyi ve/veya deneyimlemeyi sağlaması sebebiyle ders sayılır. İsteddiği faaliyetle ilgili okulun fiziksel imkanları yeterliyse, faaliyetini gerçekleştirir. Fiziksel imkanlar yeterli değilse, bir öğretmeni veya arkadaşlarıyla o ihtiyacı gidermeye yönelik bir proje yaparak, o ihtiyacı temin etme yoluna gider. İsteddiği faaliyet okulunda bulunmuyorsa, öğretmenlerinden rica ederek faaliyetin yapılmasını sağlayabilir (Hecht ve Ram, 29.1.2008). Burada, kritik nokta öğrencinin istediği faaliyette bulunurken, diğerlerinin özgürlüklerini engellememesidir. Bu bağlamda araştırmanın yapıldığı öğrencilerin yorumları demokratik okullardaki uygulamalar ile örtüşmektedir. En az 3 sosyal aktivitenin zorunlu olmasını teklif eden öğrencinin söylemi de, Shaker Mountain’da ders olarak senelik 350 kadar aktivite yapılmasıyla paralellik gösterir (Mintz, 2003, s.65). Bu bir zorunluluk olmasa da, -öğrencinin yazısında, biraz daha zorunluluk hissi vardır- bir beklenti niteliği taşır.

4.1.5.3.4 Derse Girmeme Özgürlüğü

Öğrencilerin yazıları derse girmeme özgürlüğü konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 60’ta verilmiştir.

Tablo 60

Öğrencilerin Yazılarındaki Derse Girmeme Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Derse Girmeme Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma	25	7

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, derse girmeme özgürlüğü konusuna atıfta bulunan 25 öğrenciden (%7) 19’i (%76) derse girme özgürlüğünün tam bir serbesti içinde tecrübe edilmesini, 6 öğrenci (%24) ise belli sayıda, belli derslerle ilgili serbesti olarak tecrübe edilmesini talep etmişlerdir. Derse girmeme özgürlüğüyle ilgili örnek bazı yorumlar aşağıdaki gibidir:

13) Derse katılma zorunluluğu olmayacak, bu öğrencinin kendi sorumluluğunda olan bir şey.
(K9Ö-86).

“Bir öğrencinin günde 2 derse girmeme hakkı olacaktır”(E6Ö-77).

“Derslere girmek veya girmemek öğrenciye bırakılmalıdır” (E12Ö-81).

Dersler konusunda demokratik okullarda farklı uygulamalar vardır. Ders programının yapıldığı ve öğrenciye bu programdaki derslere girme hakkının verildiği okulların yanı sıra, bazı okullarda programın *oluşturulması* kararı tamamen çocuklara bırakılır. Her iki durumda da derse girme özgürlüğü öğrencinindir. Doğuştan merak sahibi olan çocuk, bu özgürlüğe sahip olduktan bir süre sonra, derslere girmeyi talep etme noktasına gelmektedir. Örneğin derslerin olduğu okullardan biri olan Summerhill’de, Neill, daha evvel geleneksel okula giderek, derslere karşı nefret geliştiren çocukların nefreti üzerlerinden atınca – ki Neill çocukların üzerlerinden nefreti atmalarının ortalama üç ay (Neill, 1960, s.5), samimiyetsizliği atmanın altı ay (Neill, 1960, s.111) sürdüğünü söylemektedir –, derslere katılmak istediklerini aktarmaktadır. Benzer bir durumu, Greenberg Sudbury Valley School’da da gözlemlemiştir. Yetişkinlerin kendilerine derse girmeme özgürlüğü tanımaları konusunda istikrarlarını sonuna kadar sorgulayan çocuklar, samimiyetlerine inanmaya başladıkları noktada derslere girmeye başlamışlardır (Greenberg, 1992, s. 35). Araştırma sonucunda ortaya çıkan

öğrencilerin ders girme özgürlüğünü talep etmeleri, demokratik okullardaki uygulamalarla paralel niteliktedir.

4.1.5.3.5 Devamsızlık Özgürlüğü

Öğrencilerin yazıları devamsızlık özgürlüğü konusunda atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 61’de verilmiştir.

Tablo 61

Öğrencilerin Yazılarındaki Devamsızlık Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Devamsızlık Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma	23	6

Sözkonusu 23 öğrencinin (%6) okulda devamsızlık olması konusuna yaklaşımları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62

Öğrencilerin Yazılarındaki Devamsızlık Özgürlüğü Konusuna Yaklaşımlarına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

	f	%
Devamsızlığa İzin Verme Konusunda Olumlu Görüş	21	91
Devamsızlığa İzin Verme Konusunda Olumsuz Görüş	2	9
Toplam	23	100

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, devamsızlığa atıfta bulunan 23 öğrenciden 2 öğrencinin (%9) devamsızlığa izin verme konusunda olumsuz görüş verdiği, bu öğrencilerden 1’inin öğretmenlere de belli bir devam mecburiyeti konması gerektiği, 15’inin (%68) devamsızlık hakkının arttırılmasını, devamsızlığın takip edilmemesini veya devamsızlığa bağlı sınıfta kalmanın kaldırılmasını, 5’inin (%16) yoklamanın alınmamasını, 1’inin (%11) derse geç girme durumunda devamsız yazılmamasını talep ettikleri görülmektedir. 1 öğrenci öğretmenler için de belli bir devam

mecburiyeti olmasını talep etmiştir. Devamsızlık konusunda, bazı öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

Devamsızlık sınırı biraz daha yükseltilebilir. 30 gün

(E9D-44)

“Ben bir okul müdürü olarak devamsızlık yapılmaması konusunda kural koyardım” (E10D-13).

“Devamsızlık 30 gün olsun istiyorum” (K8D-19).

“Yoklamada 1 ders geç gelinse bile, yarım gün yok yazılmamalı” (E8D-32).

Demokratik okulda öğrenciler derse girme veya okula devam etme konusunda özgürdür. Demokratik okulun temel varsayımı, çocuğa gerçek anlamda okula/derslere devam etme konusunda özgürlük verildiğinde, çocuk yapısı gereği öğrenmeye meraklı olduğundan okula –istediği konuları öğrenme paralelinde devam edeceklerdir. Greenberg, SVS’i kurdukları ilk dönemlerde öğrencilerin kendilerini test etmek için çok sıkıldıkları halde uzun süre devamsızlık yaptıklarını, ancak devam etme konusunda yetişkinlerden bir baskı görmeyeceklerine ikna olduklarında okula/derslere devam etmeye başladıklarını anlatmıştır (Greenberg, 1992, s.35). Dolayısıyla demokratik okul çocuğa devamsızlık konusunda sınırsız yetki vermektedir ve çocuğun kendi isteğiyle okula devam ettiği görülmektedir. Hatta demokratik okulların başarısı da çocuklara devamsızlık özgürlüğünü tanımasından kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda demokratik okuldaki uygulama, araştırmadaki devamsızlık konusunda olumlu görüş veren çocuklarla paralellik göstermektedir.

4.1.5.3.6 Okuldan Dışarı Çıkma Özgürlüğü

Okuldan dışarı çıkma özgürlüğü, öğrencilerin okul kampüsü dışına çıkma hakkına işaret etmektedir. Öğrencilerin yazıları okuldan dışarı çıkma özgürlüğü konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 63’te verilmiştir.

Tablo 63

Öğrencilerin Yazılarındaki Okuldan Dışarı Çıkma Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Okuldan Dışarı Çıkma Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma	24	6

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, okuldan dışarı çıkma özgürlüğü konusuna atıfta bulunan 24 öğrencinin (%6) 21 tanesinin (%88) öğrencilerin okulda dışarı çıkma özgürlüğünü istediği, 3 tanesinin (%12) okuldan dışarı çıkma özgürlüğünü istemediği görülmüştür. Okuldan dışarı çıkma özgürlüğü istemeyen öğrencilerden 2 tanesi, konuya okuldan kaçma açısından yaklaşmış ve buna izin vermeyeceklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bir öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

neresi gibi olmayacak ve isteyen okuldan dışarı çıkabilecek. . Okul hapsi -
(E8D-62)

Demokratik okulda, kampüs dışına çıkma konusunda herhangi bir atıfta bulunulmadığından bu konuda literatürle karşılaştırma yapılamamaktadır.

4.1.5.3.7 Eğlence/Oyun Özgürlüğü

Oyun/eğlence özgürlüğü alt boyutu, çocukların eğlenme ve oyun oynama özgürlüğünü ve derslerde eğlenme ya da eğlenerek ders işleme hakkını, okul ve eğlence kavramlarının bütünleşik halde düşünülmesini ifade etmektedir. Öğrencilerin yazıları oyun/eğlence özgürlüğü konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 64’te verilmiştir.

Tablo 64

Öğrencilerin Yazılarındaki Eğlence/Oyun Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Eğlence/Oyun Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma	70	19

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, eğlence/oyun özgürlüğü konusuna atıfta bulunan %19'luk grubu oluşturan 70 öğrencinin 25'i (%36) öğreneceklerini eğlenerek öğrenme ve eğlenceli ders işlemeye, 20'si (%29) okulda eğlence, okulda parti, eğlenceli okul ve okul alanlarına ve okulda oyun günlerine, 15'i (%21) oyun oynama ve oyun oynama imkanlarına, 3'ü (%4) müdürle ve öğretmenlerle oyun oynama ve eğlenme isteklerine değinmişlerdir. Oyun ve eğlence özgürlüğü ile ilgili bazı öğrenci yorumları aşağıdadır:

Her şeyin
ders sıratı görülmeli, okulun bir hapisane gibi düşünül
mesi yerine bir eğlence merkezi haline getirilebilir.
(K8D-43).

“Öğrencilerin gençliklerini en iyi ve eğlenceli şekilde yaşamları sağlanacak”(E9Ö-83).

“Ben derslerin hem şakacı, hem de dersli olmasını isterdim, yoksa ders dinlemeyi sevemiyorum” (K6D-7).

“Bazı arkadaşlarımız okuldan kaçıyorlar. Onların okuldan kaçmamaları için, okulu sevmeleri için, onları eğlendirmek birşeyler yapmak isterdim” (K6D-34).

Oyun demokratik olmayan toplumun yetişkinleri için vakit kaybıdır. Bu yüzden çocuğun oynamasına da izin verilmez. Çocuğunun geleceğiyle ilgili korku ya da endişe hisseden yetişkin, çocuğun oynama hakkını elinden almaktadır (Neill, 1960, s.63-64). Halbuki, demokratik okul öğrenmeden önce oyunun/eğlenmenin önemini vurgular. Bu öğrenmenin önemini küçük gördüğü anlamına gelmemektedir. Sadece öğrenme oyundan sonra gelir. Öğrenciye daha hoş gözükmeleri için öğrenme oyunun içine de suni olarak yerleştirilmemelidir. Çocuk bu suniliği hemen farkederek ve oyun anlamını yitirir (Neill, 1960, s.26). Demokratik eğitimde çocuk faaliyeti bizzat gerçekleştirerek ve oyunla öğrenir.

Demokratik okulda eğlence de önemli yer tutar. Diğer faaliyetlerin yanısıra dersler demokratik okulda ayrı bir eğlence kaynağıdır, çünkü ders aslında çocuğun istediği, eğlendiği faaliyeti, istediği ve eğlendiği yöntemle gerçekleştirmesidir.

Araştırmaya konu olan okullarda çocuklar oyun olarak daha çok top oynamaya değinmişler,- ki bu spor faaliyeti kapsamında değerlendirilmiştir -, bunun dışında derslerin ve okul ortamının eğlenceli geçmesine atıfta bulunmuşlardır. Bu anlamda görüşler demokratik okuldaki uygulamalarla paralellik göstermektedir. Eğlenceli olmayan okul ortamını hapisaneye benzeten öğrenciler demokratik okul literatürüyle de paralellik içerisindedir. Greenberg de benzer şekilde, hareket özgürlüklerini ve düşünceyi sınırlandırdığı, fiziksel sıkı bir kontrol, itaat ve itaatsizliğe karşı ceza sistemlerine sahip olduğu için geleneksel okulları hapisanelere benzetmektedir (Greenberg, 1992, s. 31).

4.1.5.3.8 İletişim Araçlarının Özgürce Kullanımı

İletişim araçlarının özgürce kullanımı alt boyutunda öğrencilerin bulundukları okul ortamında cep telefonu, MSN ve benzeri iletişim yöntemlerini kullanabilme imkanlarına dair atıflarına yer verilmiştir. Öğrencilerin yazıları iletişim özgürlüğü konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 65’te verilmiştir.

Tablo 65

Öğrencilerin Yazılarındaki İletişim Araçlarının Özgürce Kullanımı Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
İletişim Araçlarının Özgürce Kullanımı Konusuna Atıfta Bulunma	63	17

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, iletişim araçlarının özgürce kullanımı konusuna atıfta bulunan 63 öğrencinin (%17) iletişim özgürlüğüyle ilgili 3 farklı görüş verdikleri görülmüştür. Bu görüşlerin dağılımı Tablo 66’da verilmiştir.

Tablo 66

Öğrencilerin İletişim Araçlarının Özgürce Kullanımıyla İlgili Görüşlerinin f ve % Dağılımı

Kullanıma İlişkin Görüşler	f	%
Cep telefonu vb iletişim yöntemleri serbest olsun	53	84
Cep telefonu vb iletişim yöntemleri kısmi serbest olsun	7	11
Cep telefonu vb iletişim yöntemleri yasak olsun	3	5
Toplam	63	100

Büyük bir çoğunluğun iletişim yöntemlerinin serbest kalması gerektiğine inandığı görülmektedir (%84). Kısmi serbestiyi savunan öğrenciler, teneffüslerde kullanım veya iletişim konusunda kuralların bir miktar esnetilmesi konusuna vurgu yapmışlardır. 3 öğrenci ise, müdür oldukları okullarda cep telefonunu kabul etmeyeceklerini ifade etmişlerdir. İletişim araçlarının özgürce kullanma alt boyutuyla ilgili bazı öğrenci yorumları aşağıdadır:

Telefon getirmek serbest olsun. Çünkü iletişim hakkı kişilerin var. (E8D-25).

“Okula telefon, mp3, iPod vb. şeyler getirmeliyiz çünkü ailemizle ve arkadaşlarımız iletişim kurmamız gerekir”(K8D-26).

“Telefonlar ders başında alınıp, öğle teneffüsünde verilsin. 7. dersin başından son dersin sonuna kadar öğretmende olur, çıkışta öğrencilere geri verilir” (K8Ö71).

“Öğretmenler cep telefonu getirmeyecek” (E6D-6).

Araştırmada kullanılan kaynaklarda iletişim yöntemlerini kullanma konusunda herhangi bir bulguya rastlanmamıştır. Kaynakların oluşturulduğu dönemlerde, cep telefonunun çok yaygın olmadığı düşünülürse, bununla ilgili bir kayda rastlamamak beklenecek bir durumdur. Ancak temel demokratik okul felsefesinden hareketle, demokratik okulda çocukların iletişim yöntemlerini kullanmaları konusunda herhangi bir kısıtlama getirilmeyeceğini, başkalarını rahatsız etmediği sürece istediği iletişim yöntemini kullanabileceğini tahmin etmek güç değildir. Bu

anlamda, iletişim hakkının serbest olmasını savunan öğrencilerin yorumlarının demokratik okullardaki uygulamalarla örtüşeceği tahmin edilmektedir.

4.1.5.3.9 İtiraz Etme Özgürlüğü

Bu alt boyutta öğrencinin öğretmenin söylediklerine itiraz edebilme hakkı incelenmiştir. Konuya atıfta bulunan 2 öğrenci de öğretmene itiraz edilmemesi konusunda görüş vermişlerdir. Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu şu şekildedir:

Öğretmene karşı, gelişmemelidir, onlara saygılı olunmalıdır. Madar da olsa başkalarında olsaydı daok gıcıkla olunması gerekmektedir. Onlarında saygıya ihtiyacılarda vardır.

(E9D-4)

Demokratik okullarda herkesin her konuda fikir beyan edebilme özgürlüğü vardır. Hatta itiraz kişilerin münazara ve müzakere kabiliyetlerini geliştirir. Bu anlamda itiraz etme özgürlüğü demokratik okullar için önem arz etmektedir.

4.1.5.3.10 Kıyafet Özgürlüğü

Kıyafet özgürlüğü bu araştırmanın en çok atıfta bulunan alt boyutu olmuştur. Öğrencilerin yazıları kıyafet özgürlüğü konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 67’de verilmiştir.

Tablo 67

Öğrencilerin Yazılarındaki Kıyafet Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Kıyafet Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma	248	66

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, kıyafet özgürlüğü konusuna atıfta bulunan 247 öğrenciden 179 öğrencinin (%72) kıyafet özgürlüğünü talep ettiği, 24 öğrencinin (%10) kıyafet özgürlüğünü istemediği ve üniformayı gerekli bulduğu, 36 öğrencinin (%15) kısmi bir özgürlük istediği ve 9 öğrencinin (%4) de kıyafet özgürlüğüyle ilgili belirsiz ifadeler kullandığı görülmüştür. Kıyafet özgürlüğünü isteyen 179 öğrenciden 15 tanesi, bu özgürlüğün abartmadan, haddini aşmadan veya okula yakışır şekilde tecrübe edilmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Kısmi özgürlük isteyenler, bunu ya haftanın belli günleri serbest kıyafete izin vererek, ya üniformanın belli bölümlerinde serbesti sağlayarak yahut da üniforma adı altında alternatifli kıyafetler üreterek gerçekleştirmek istedikleri vurgulamışlardır. Özel okulda 6. sınıfta okuyan iki öğrenci, gündemde önemli yer bulan türban konusuna atıfta bulunan tek öğrenciler olmuşlardır. Kıyafet özgürlüğüyle ilgili yapılan atıfların dağılımı Tablo 68’de verilmiştir.

Tablo 68
Kıyafet Özgürlüğüne Yapılan Atıfların f ve % Dağılımı

	f	%
Kıyafet Özgürlüğü Olsun	179	72
Kısmi Kıyafet Özgürlüğü Olsun	36	15
Kıyafet Özgürlüğü Olmasın	24	10
Belirsiz	9	4
Toplam	248	100

Kıyafet özgürlüğü ile ilgili öğrencilerin birkaç yorumu aşağıdaki gibidir:

Maddde 1- Her kes okula zökelir ve dikiik saçlarla gelecektir. Okula dikiik ve zökelir saçlarla gelmeyen öğrenciler, demokratik bir okul olduğumuz için okula giremeyeceklerdir.
(E8D-13).

Ayrıca bu okulda serbest kıyafet uygulanması yok, üniforma zorunlu. Bu da doğru bir şey bence. İnsanların o gün ne giyeceklerini düşünmekten çok ders çalışmaya ihtiyacı var.

(K9Ö-87)

“Üniformaların, öğrenciler arasındaki farkları ortadan kaldırdığı düşünülse de, öğrencinin kendini tanımasına ve keşfetmesine engel olur” (E10Ö-84).

“Elbise zorunluluğunu kaldırırdım çünkü alamayacak öğrenciler var” (E8D-40).

“Bu doğru bir şey değil bence. İnsanların o gün ne giyeceklerini düşünmekten çok ders çalışmaya ihtiyaçları var” (K9Ö-87).

“.. Formaları serbest bıraktım...Zaten öğrencilere kılığını kıyafetini düzelt diye bağırıp çağırırsan, o öğrenci o bağırان kişiye kin kusar ve söylediklerinin hiçbirini yapmaz, tam zıddına gider. Böyle olunca da öğrencilerin durumu berbat bir hal alır” (K8D-50).

Demokratik okul, öğrencinin özgür ve özgün olduğu yaklaşımından hareket eder. Dolayısıyla okulda tek tip kıyafet giyme zorunluluğu okulun temel felsefesine karşıdır ve böyle bir zorunluluk bulunmamakta veya ilgili kaynaklarda bu konuyla ilgili bir bölüm bulunmamaktadır. Kıyafet konusuyla ilgili tek yorum Neill’den gelmiştir. Neill, çocukların küçükken sağlık sebepleriyle ne giyeceklerine yetişkinlerin karar vermesi gerektiğini, ancak ergenliğe yaklaştıkça çocukların kendi kıyafetlerini kendilerinin seçmesi, istedikleri saç modeli ve makyajı yapmalarına izin verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Örneğin Summerhill’de sıcak yaz günleri erkek öğretmen ve öğrenciler gömleklerini çıkararak bahçede oturduklarını, kimsenin de bu durum aldırış etmediğini söylemektedir (Neill, 1960, s.186). Bu bağlamda, demokratik okullardaki uygulamalar kıyafet özgürlüğü olmasını talep edenleri destekler durumdadır. Özellikle öğrencinin kendini tanımasına ve keşfetmesine engel olacağını ifade eden öğrenciyle demokratik okul felsefesi paralellik göstermektedir. Ayrıca dik saçları olmadan okula gelemeyeceğini ifade eden öğrencinin kıyafet zorunluluğuyla ilgili bir kini içinde barındırdığı ve kendi okulunda saçlarla ilgili kıyafet özgürlüğünü talep eder gibi gözükürken, aslında saç modelini bir zorunluluk haline getirmeyi düşündüğü, bu sebeple aslında kendi karşı

çıkacağı kıyafet zorunluluğu uygulamasını kabul ettiği görülmektedir. Öğrencilere kıyafetini düzeltmesi için bağırlı olduğunda o öğrencinin bağırarak kişiye kin kusacağını söyleyen öğrenciyle paralel bir şekilde, Neill çocukların bir duruma zorlanması sonucu nefretin doğacağını ifade etmektedir. Örnek olarak, oyun oynadığı için kıyafetini temiz tutamadığı için çocuğuna dayak atan anneye Neill, bu dayaktan dolayı çocuğun annesinden ve hatta hayatın kendisinden nefret edeceğini söylemesiyle bağırarak kişiye kin kusan öğrencinin cevabı tamamen örtüşmektedir.

4.1.5.3.11 Konuşma/Fikir Beyan Etme Özgürlüğü

Konuşma/fikir beyan etme özgürlüğü, okulla ilgili kararlarda karar merci olan müdür veya öğretmenlerin öğrencilerin görüş ve isteklerini değerlendirmeye almalarını, bu görüşlere saygı duymalarını, öğrencilerin düşünebilmeleri ve bu düşünce ve görüşlerini korkmadan ve sınırlandırılmadan beyan edebilmelerini ifade etmektedir. Bu anlamda, saygı alt boyutuyla çakıştığından da bahsedilebilir. Özyönetim/oybirliğiyle yönetim alt boyutundan farklı olarak, bu alt boyutta karar verme hakkı müdür veya öğretmendedir. Öğretmen/müdür kararlarına öğrencinin fikir, görüş ve taleplerini de katmaktadır. Öğrencilerin yazıları konuşma/fikir beyan etme özgürlüğü konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69

Öğrencilerin Yazılarındaki Konuşma/Fikir Beyan Etme Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Konuşma/Fikir Beyan Etme Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma	62	17

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuşma/fikir beyan etme özgürlüğü konusuna atıfta bulunan 62 öğrenci (%17), öğrencilerin fikirlerinin dinlenmesi ve bu fikirlerden yararlanarak kararların alınması, farklı fikirlere saygı duyulması, öğrencilerin korkmadan düşündüklerini söyleme, konuşma ve hakkını arama imkanlarının kendilerine verilmesi, herkesin eleştiri, şikayet veya dilekleri

doğrultusunda okulda çocuk için uygun ortamın hazırlanması veya mevcut ortamın düzeltilmesi, çözüm üretilmesi gibi talepler iletmışlerdir. Konuşma/fikir beyan etme özgürlüğü konusuna örnek bazı yorumları aşağıdaki gibidir:

Okulda bir değişiklik yapılacağı öğrencilerin fikrinin alınmasını isterim. Örneğin Okulda kıyafet değişikliği sırasında kıyafetlerin öğretmenler tarafından giyilmesini gibi öğretmenlerin fikirleri alınarak değiştiririm.

(K8D-54).

“Öğrencilerin istekleri az da olsa yapılmalıdır” (E9D-27).

“Öğrenci toplumu sorgulamaktan, fikirlerini beyan etmekten korkmamalıdır” (E10Ö-63).

Demokratik okulda çocuk yetişkin bir bireydir. Dolayısıyla her konuyla ilgili konuşabilmek, fikir beyan etmek veya uygulamalara itiraz edebilmek demokratik okullarda öğrencilerin temel haklarından biridir. Hatta küfür bile, bir fikir beyan etme yöntemi olarak görülerek hoş karşılanır. Her bireyin fikrine de saygı gösterilmesi esastır. Tüm demokratik okullar, isteyen öğrencilerin katıldığı ve fikirlerini, isteklerini ve eleştirilerini özgürce beyan ettikleri toplantı sistemleriyle yönetilirler. Bu toplantılarda ortaya çıkan fikir ve kararlar okulun yönetilme şeklini oluşturur. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerin fikirlerinin sorulma ve öğrenciler korkmadan fikirlerini söyleyebilme talepleri demokratik okul uygulamalarıyla örtüşmektedir. Bu aşamada “öğrencilerin istekleri az da olsa yapılmalıdır” diyen öğrenci, okullarda öğrencilerin ne kadar dinlendiği ve öğrencilerin dinlenme konusunda ne kadar çekingen olduğuna ve fikirlerinin ne kadar az sorulduğuna bir göstergedir. Bunu teyit eder şekil, araştırma sırasında sınıflarda araştırmacıyla birlikte bulunan öğretmenleri, öğrencilere “Hep fikirlerinizin sorulmasını istiyordunuz. Alın size fırsat, istediğinizi yazın!” ifadesine, resmi okulda 8. sınıflardaki bir erkek öğrenci “Sormaya sormaya bizde fikir mi bıraktınız!” cevabını vererek fikirlerinin sorulmaması konusunda serzenişini dile getirmiştir.

4.1.5.3.12 Küfür Etme Özgürlüğü

Öğrencilerin yazıları küfür etme özgürlüğü konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 70’te verilmiştir.

Tablo 70

Öğrencilerin Yazılarındaki Küfür Etme Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Küfür Etme Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma	7	2

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan öğrencilerden 6 tanesinin küfürün yasak olmasını, 1 öğrencinin ise serbest olmasını istediği gözlemlenmiştir. Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu aşağıdadır:

Kayıp gitirse 3 gün uzaklaştırma. Geri kalan her şey serbest. ... yazılamak gibi
serbest. Küfür de serbest

(E8Ö-94)

Demokratik okulda saygının içten gelmesi gerektiğine inanılır. Bu bağlamda sembolik saygı davranışlarındansa, içten davranışlar önem kazanır. Yasaklanan herşeyin çocukların ilgilerini çekmesinden hareketle, küfürün yasaklanmasının daha çok küfürü doğurduğu düşünülür. Neill küfürün de bir nefret işareti olduğuna dikkat çeker. Çocukların o nefreti içinden atana dek küfür etmeyi sürdürdüklerini ifade etmiştir. Genellikle küfürün geleneksel okuldan Summerhill’e yeni transfer olan öğrencilerde görüldüğünü söylemiştir (Neill, 1960, s.259). Küfür Summerhill’in gündemini meşgul eden bir konudur. Okulun tarihinde küfürle ilgili farklı uygulamaların yapılması gündeme gelmiştir. Küfürün nefreti atma yöntemi olduğunu söyleyen Neill, okula görüşmeye gelen velilerin küfür eden çocukları duydukları zaman, çocuklarını Summerhill’e göndermekten vazgeçtiklerini görerek, bir toplantıda küfürün yasaklanması önerisini getirmiştir. “Siz küfür edeceksiniz diye neden ben gelirimden olayım?” diye sorduğunda, 14 yaşında bir erkek öğrenci “Neill zıralıyor. Belli ki eğer küfürü duyduğunda bu kadar şoke olduysa, kadın

Summerhill'e inanmıyordu. Çocuğunu okula kaydettirse bile bir süre sonra çocuğunu okuldan alacaktı" cevabını vermiştir. Toplantı çocuğu haklı bulmuş ve Neill'ın önerisi reddedilmiştir (Neill, 1960, s.47-48).

Küfür aynı zamanda bir ifade özgürlüğü olarak değerlendirilir. Frey, çocukların küfür için bile olsa sözcüklerini sınırlandırmanın son derece sakıncalı olduğunu ifade etmektedir. Tam tersine okul, çocuğu konu ne olursa olsun yüksek sesle konuşmaya ve sesini duyurmaya yönlendiren bir ortam olduğu müddetçe başarılı olacaktır (Frey, 2006, s.19).

Araştırmada ise, küfüre olumsuz bir yaklaşım içerisinde olduğu görülmektedir. Öğrenciler küfürü yasaklama yönünde görüş vermişlerdir. Araştırmadaki öğrenciler, Summerhill'de küfürün yasaklanması talebindekiyle paralel bir görüş vermişlerdir. Ancak genel olarak demokratik okullarda küfür serbesttir.

4.1.5.3.13 Öğreneceklerini Seçme Özgürlüğü

Öğreneceklerini seçme özgürlüğü, öğrencinin mevcut müfredatın içine öğrenmeyi tercih ettikleri konuları yerleştirme, öğrenmeyi tercih ettikleri konuların ağırlığını veya sürelerini arttırma, ilgilendikleri konularla ilgili alacakları bilginin düzeyiyle ilgili karar verme özgürlüklerini ifade etmektedir. Derse girmeme özgürlüğünden farklı olarak, öğreneceklerini seçme özgürlüğünde öğreneceklerini yapılandırma üzerinde karar merci öğrencidir. Derse girmeme özgürlüğünde ise, öğrencilere karar yetişkinler tarafından verilmekte, öğrenci diğerleri tarafından verilen bu müfredata katılmak ya da katılmamak yetkisini elinde bulundurmaktadır. Öğrencilerin yazıları öğreneceklerini seçme özgürlüğü konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 71'de verilmiştir.

Tablo 71

Öğrencilerin Yazılarındaki Öğreneceklerini Seçme Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Öğreneceklerini Seçme Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma	161	43

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, öğrencelerini seçme özgürlüğü konusuna atıfta bulunan 161 öğrencinin (%43) birbirinden farklı, hatta birbirleriyle çelişen talepleri olduğu görülmüştür. Örneğin bir grup öğrenci matematik dersini öğrenmek istemediğini söyleyerek kaldırılmasını talep ederken, bir diğer grup öğrenci matematik dersinin saatlerinin arttırılmasını talep etmiştir. Bir grup öğrenci konuların ayrıntılarıyla ve öğretilme gerekçeleriyle anlatılmasını isterken, bir diğer grup konuların ayrıntılara hiç girilmeden anlatılmasını talep etmişlerdir. Bu alt boyutta bu tip örneklerin sayısı hayli fazladır. Bu önerileri öğrenciler kendi öğrenmek istedikleri paralelinde oluşturmakta, diğerlerinin öğrenmek istediklerinin kendilerinden farklı olabileceğini gözönüne almamaktadır. Yazılarında öğreneceklerinin ne olması gerektiğine dair özgürlüğü öğrenciye bırakan öğrenci sayısı oldukça azdır. Çoğunluk öğrenci şu anda şikayetçi oldukları şekilde kendi öğrenmek istediklerini uygulama olarak koymayı düşünmektedir. Bu anlamda, buradaki en önemli vurgu, kişilerin öğreneceklerini seçebilme özgürlüğü (27 öğrenci) ve hayatta kullanılacak ve ilgilerini çeken konularda bilgiyi talep etme (3 öğrenci) konularına yapılmıştır. Öğreneceklerini seçme konusunda öğrenciler şu şekilde yorumlar yapmışlardır:

*Her öğrenci farklı bir meslek seçmek ister. Herkesin
11.1'e kadar aynı dersleri olması çok sıkıcı.
Matematikte bile bir öğrenci her konuyu
başarısızlıkla karşılar. Herkesin ayrı yetenekleri vardır.
Öğrenciler, ileride seçeceği mesleklere göre
ders seçebilmeli.

(K9Ö-58).

- Gerektiği dersleri öğrenciler seçerek sınıfı
tamamen onlara bırakılmalı. . .

(E9Ö-68).

“Her öğrencinin belirli bir öğrenme isteği ve aynı şekilde her öğretmenin belirli bir öğretme isteği olduğu gözönünde bulundurularak sene başlangıcında öğrencilere ve öğretmenlere ne konuda, hangi ölçüde bilgi almak/vermek istedikleri konusunda anket yapılmalı” (K10Ö-53).

“Sadece insanların akademik yönü önemli olmamalı, sanat yönü de ele alınmalı, çünkü bazı insanların akademik başarısı çok düşük örneğin matematiğe yeteneği yok ya da yapmak istemiyor. Sporla veya sanatla ilgilenmek istiyor. Bu ülkede sanat ve spora önem verilmediği için insanlar bu yönleri kullanamıyor” (K8Ö-111).

Demokratik okulda, her öğrenci okula devam etme, derse girme ve öğreneceklerini seçme özgürlüklerine sahiptir. İsteyen öğrenci talep ettiği konuyla ilgili daha detaylı çalışma yapmakta da özgürdür. Kendi öğrenmelerini kendileri gerçekleştiren öğrenciler, öğrenmek istedikleri dersin okulda olmaması durumunda, öğretmenleriyle bir öğrenme kontratı yapabilirler (Hecht ve Ram, 29.1.2008). Öğreneceklerini seçen öğrencinin öğrenme sorumluluğu da kendisine bırakılır.

Araştırmaya katılan öğrenciler, müdürü olacaklara okullara şu anda kendi tercihleri doğrultusunda uygulamalar getirmeyi hedeflemektedirler. Yukarıda da ifade edildiği gibi, matematik dersinden hoşlanmayan ve kaldırılmasını isteyen öğrencinin aklına bunları öğrenmek isteyenler olabileceği gelmemektedir. Bu bağlamda bu tutumun demokratiklikle ve demokratik okulla örtüştüğünü söylemek mümkün değildir. Konuyla ilgili öğreneceklerini seçebilme özgürlüğünü ve ilgilerini çeken konularda bilgiyi talep eden öğrencilerin talepleri demokratik okulla örtüşmektedir.

4.1.5.3.14 Öğretmenini Seçme/Öğretmenini Görevden Alma Özgürlüğü

Öğrencilerin yazıları öğretmenini seçme/öğretmenini görevden alma özgürlüğü konularına atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72

Öğrencilerin Yazılarındaki Öğretmenini Seçme/Öğretmenini Görevden Alma Özgürlüğü Konularına Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Öğretmenini Seçme/ Görevden Alma Konusuna Atıfta Bulunma	23	6

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, öğretmenini seçme/ öğretmenini görevden alma özgürlüğü konusuna atıfta bulunan 23 öğrenciden (%6) 13 öğrencinin (%57) öğretmenlerini seçme hakkını öğrencilere vermek istediğini ve 13 öğrenciden birinin bu konuda branşa dikkat edilmesini istediğini, 7 öğrencinin (%30) bağırın, dini istismar yapan ve öğrenciye haksız yere zorluk çıkaran öğretmenin işten atılacağını veya öğretmenden şikayet olduğunda öğrenci ve velilerin görüşü alınarak ne yapılması gerektiğine karar verileceğini, 3 öğrencinin (%13) ise öğretmen seçimine özen gösterilmesi gerektiğini, öğretmenlerin uzun araştırmalar, testler ve sınavlar sonucu seçilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerini seçme hakkını öğrencilere vermek isteyen ve öğretmenlerin seçilirken test ve araştırmalara tabi tutulması gerektiğini ifade eden 2 öğrenci yorumu şu şekildedir:

Müdürü olduğum okulda ilk önce hangi sınıfa hangi öğretmen vereceğini öğrencileri belirlemesine yetkiyet kullanıyorlardı.

(K10D-28).

“Öğretmenler çok önemli. Öğretmen almadan önce onların öğretme yeteneklerini ölçen bir sınav yapardım” .(K9Ö-58).

Demokratik okullarda öğretmeni seçme yetkisinin öğrenciye verilmesiyle ilgili çelişkili uygulamalar vardır. Summerhill’de bu yetki çocuğa tanınmazken, öğretmeni seçme sürecine bilfiil öğrencileri katan nadir okullardan biri School of Self- Determination’dır (Mintz, 2003, s.13). Demokratik okullarda öğretmeni seçme özgürlüğünü öğrenciye dersleri seçme paralelinde tanınmıştır. Kendileri çocukken yetkelendirilmemiş ancak çocukların bu yetkiyi kullanmalarına izin verecek

öğretmenleri bulmak oldukça güç olduğundan, demokratik okulda çalışacak öğretmeni seçmek, bulmak ve çalışmaya ikna etmek oldukça zor bir görevdir (Mintz, 2003, s.30). Öğretmeni işe alma/işten çıkarma ise, öğrencilere verilen bir özgürlükten çok, okula uyum sağlayamayan öğretmenlerin ayrılması gibi bir süreçle gerçekleşmektedir. Dolayısıyla demokratik okulların prensiplerine uymayan öğretmenler, okuldan ayrılırlar. Bu anlamda demokratik okulun çalışma şekli araştırmada görüşülen öğrencilerin yorumlarındaki bağırın, dini istismar yapan ve öğrenciye haksız yere zorluk çıkaran öğretmenlerle paralellik göstermektedir.

Öğretmeni seçme özgürlüğünün çocuğa tanınması, dersi tercih edilmeyen veya dersine girilmeyen öğretmenin, dersi verimli veya eğlenceli hale getirmek için yeni yöntemler oluşturmaya, böylelikle kendini geliştirmesine sebep olması bakımından demokratik okulda önem taşımaktadır (Mintz, 2003, s.30).

4.1.5.3.15 Sınıfta Yemek Yeme Ve Uyuma Özgürlüğü

Öğrencilerin yazıları sınıfta yemek yeme ve uyuma özgürlüğü konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73

Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıfta Yemek Yeme Ve Uyuma Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Sınıfta Yemek Yeme Ve Uyuma Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma	14	4

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, sınıfta yemek yeme ve uyuma konusuna atıfta bulunan 14 öğrenci (%4) bu özgürlüğü sınıfta tecrübe etmek istediklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili örnek öğrenci yorumları şu şekildedir:

→ Deste ayya insanlar uyandırılmadı, arkadaşla. anı rahatsız etmeden ~~deste~~ deste ilgilenerek rahat-
sa edilenevi.

(K9Ö-57)

→ Sınıfta yemek yemek, su içmek serbest
olması.

(K10Ö-68)

Demokratik okulda, öğrenciler başkalarını rahatsız etmedikleri sürece, bu özgürlüğü de diğer özgürlükler gibi tecrübe edebilirler. Bu bağlamda araştırmada demokratik okullardaki uygulamalar paralelinde bulgulara ulaşılmıştır.

4.1.5.3.16 Sınıftan Dışarı Çıkma Özgürlüğü

Öğrencilerin yazıları sınıftan dışarı çıkma özgürlüğü konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 74'te verilmiştir.

Tablo 74

Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıftan Dışarı Çıkma Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Sınıftan Dışarı Çıkma Özgürlüğü Konusuna Atıfta Bulunma	11	3

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 11 öğrenci (%3), sınıftan dışarı çıkabilme özgürlüğünü talep etmişlerdir. Kimi öğrenciler, bu özgürlüğü revir ve/veya tuvalet gibi ihtiyaçlar için tanırken, kimi öğrenciler için bu özgürlük canları ne zaman isterse kullanılacak bir özgürlüktür.

Demokratik okulda çocukların derse girmeye karar verme hakları olduğu kadar, dersten çıkmaya karar verme yetkileri de bulunmaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, sınıfta çalışan diğer kişileri rahatsız etmemeleri, onların çalışma özgürlüklerinin ihlal etmemeleridir.

4.1.5.4 Okuldaki Değerler

Okuldaki Değerler temel ölçütü, okuldaki öğrencilerin, öğretmenlerin, müdürün sahip olması gereken değerlere işaret etmektedir. Yapılan literatür taramasında elde edilen alt boyutlar, ülkemiz yapısı gözönünde bulundurularak farklılaşmış alt gruplar oluşturulmuştur. Örneğin literatür genel hatlarıyla ayrımcılık gibi bir kavrama işaret ederken, araştırmada cinsiyet ayrımı, sınıf/dil/din/millet ayrımcılığı, sınıfta ve maddî ayrımcılık gibi farklılaşmaya gidilmiştir. Alt boyutların oluşumunda 16 boyut literatürden elde edilirken, Kopyacılık/Kopya ve Nesnellik alt boyutları öğrencilerin yazılarında önemle atıfta bulundukları bir konu olduğundan alt boyut listesine eklenmiştir. Bu temel ölçütün alt boyutları ve bu boyutlarla ilgili frekans dağılımları alfabetik sıraya göre şu şekildedir:

Tablo 75
Okuldaki Değerler Ölçütünün f ve % Dağılımı

TEMEL ÖLÇÜTLER	ALT BOYUTLAR	f	%
Okuldaki Değerler	Adil Olma	12	0.42%
	Barışçılık/Savaş	2	0.07%
	Cinsiyet Ayrımı	8	0.28%
	Çocuğa İnanç	11	0.38%
	Çocuğun Değerli Olması/Takdir	12	0.42%
	Çocuğun Etki Altında Bırakılması	1	0.03%
	Dürüstlük/Yalancılık	0	0.00%
	Eşit Haklar	71	2.46%
	Hoşgörü/Empati	15	0.52%
	Kopyacılık/Kopya	7	0.24%
	Maddi Ayrımcılık	2	0.07%
	Maddiyatçılık	2	0.07%
	Malın Değerini Bilme	1	0.03%
	Nesnellik	9	0.31%

Tablo 75'in Devamı

Okuldaki Değerler Ölçütünün f ve % Dağılımı

TEMEL ÖLÇÜTLER	ALT BOYUTLAR	f	%
Okuldaki Değerler	Sevgi ve Saygı	37	1.28%
	Sınıf/Din/Dil/Millet Ayrımcılığı	3	0.10%
	Sınıfta Ayrımcılık/Kayıрма	24	0.83%
	Sorumluluk	7	0.24%
TOPLAM		224	7.78%

Değerler temel ölçütündeki bazı alt boyutlar arasında çakışmalar olduğunun vurgulanması gerekir. Diğer tüm temel ölçütlerde aynı durum söz konusu olsa da, değerler ölçütünde bu durum daha fazla kendini göstermektedir. Örneğin, okulda konu olan tüm ayrımlar ve özellikle kayırma alt boyutu, içlerinde âdil olmama ögesini taşımaktadır. Âdil olmayan her durum ise, okulda eşit hakların olmadığına bir göstergedir. Bu durumdaki çakışmaları çözmek amacıyla, yazıların kodlamasında öğrencilerin yazılarında eşitlik, adalet, ayırım, kayırma gibi kelimeler kullanımları temel alınmıştır.

Tablo 71'de de görülebileceği gibi, okuldaki değerler ölçütünde öğrencilerin en fazla atıfta bulundukları 3 alt boyutun eşit haklar, sevgi ve saygı ve sınıfta ayrımcılık/kayıрма boyutları olduğuna işaret etmektedir. Bu durum, okuldaki değerler temel ölçütünde öğrencilerin bir birey olarak tanınmasını, sayılmasını, sevilmesini ve herkesin eşitlik içinde yaşamasını istediklerine işaret etmektedir.

4.1.5.4.1 Âdil Olma

Âdil olma alt boyutu, öğretmenlerin okulda öğrencilere adaletli davranmaları, yargısız infaz yapmamaları ve öğrencilerin haklarını yememeleri anlamını taşımaktadır. Öğrencilerin yazıları âdil olma konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 76'da verilmiştir.

Tablo 76

Öğrencilerin Yazılarındaki Âdil Olma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Âdil Olma Konusuna Atıfta Bulunma	12	3

Adalet konusuna değinen 12 öğrenci de okulda adalet olmasını, yargısız infaz yapılmasından ve hep öğretmenin haklı olduğu görüşünden vazgeçilmesini, bir suç işlendiğinde olayın her yönüyle araştırılmasını ve öğrencinin boş yere suçlanmamasını istediklerini ifade etmişlerdir. Adil olma konusuna örnek öğrenci atıfları şu şekildedir:

Olmak istenirsin. O zaman elimde olmasını her türlü kere pozitif yapmak zorunda oluyordum.

(K10D-15)

Herkesin fikrini sormadan yargısız infaz yapıp başkalarını korumamalıdır.

(K9Ö-65)

“Öğrencinin kesinlikle dinlendiği, boş yere suçlanmadığı ders ortamı yaratırdım” (E9Ö-81).

“Bir öğretmenin ağzına bakıp da öğrencileri yargılamazdım” (K10D-15)

“”Herkesin fikrini sormadan yargısız infaz yapıp başkaları korumamalıdır” (K8D-37)

Neill, çocukların özünde adalet, sevgi ve iyilik olduğunu ifade etmektedir. Demokratik okulun başarısı da çocuğa gösterdiği saygıyla çocuğun içindeki adalete, sevgiye ve iyiliğe hitap etmesi, ceza ve korkuyu hayatlarından elimine ederek bu sevgi ve iyiliğin gelişmesini sağlamasıdır (Neill, 1960, s.xii).

4.1.5.4.2 Barışçılık/Savaş

Konuyla ilgili 2 yorum yapan öğrenci de okullarında ve dünyada barış istediklerini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu aşağıdaki gibidir:

Okulumda ve dünyada
barış, huzur, mutluluk olmasını sağlayabilirdim iyi olurdu

(E8D-63)

Disiplinli ortamlar çocukların içindeki nefret duygusunu körüklemektedir. Nefret duygusunun ileri boyutu anlaşmazlıklara ve savaşlara yol açar. 20. yüzyılda savaşlar sebebiyle 142 milyon kişi hayatını kaybetmiştir. Halbuki sevgi ve saygı, anlaşmanın ve barışın temelidir. Dolayısıyla sevgi ve saygıyla büyüyen, bu duyguları içselleştiren çocukların agresiflik, nefret, savaş gibi yönelimleri olmayacaktır. Demokratik okullar, çocukların kendi potansiyellerini keşfetmelerini vurgulamaları, yetişkinlerle çocukları eşit platformlarda biraraya getirmeleri, her çocuğun eşsiz-benzersiz olduğu gerçeğini kabul etmeleri, çocuklara gelişmek için alan yaratmaları, her çocuğun kendi özgün özelliğini tanımaları ve takdir etmeleri ve tüm bu faktörleri toplumun dikkatine sunmaları ve toplumun bu faktörler çerçevesinde hareket etmeleri sebebiyle kişilerde agresifliğin oluşmasının önüne geçebilmektedirler (Hecht, 2006). Araştırma bulguları da barış isteyen öğrencilere, sevgi ve umuda işaret etmektedir.

4.1.5.4.3 Cinsiyet Ayırımı

Öğrencilerin yazıları cinsiyet ayırımı konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 77’de verilmiştir.

Tablo 77

Öğrencilerin Yazılarındaki Cinsiyet Ayırımı Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Cinsiyet Ayırımı Konusuna Atıfta Bulunma	8	2

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, cinsiyet ayrımı konusuna atıfta bulunan 8 öğrenciden (%2) 5 öğrenci kızlarla erkekler arasındaki ayrımın bitmesi ve herkesin eşit olmasını istediklerini, 2 öğrenci kızlarla erkeklerin ayrı sınıflara konmasını istediğini, 1 öğrenci kendi müdür olduğu okula sadece erkek öğrenci alacağını iletmiştir.

Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu şu şekildedir:

Kız Erkek ayrımı yapılmasın herkese eşit davranılsın

(E9D-16)

Arkadaşlık alt boyutunda da belirtildiği gibi, demokratik okulda kız-erkek ayrımı gibi bir ayrım bulunmamaktadır. Bu anlamda, öğrencilerin taleplerinin büyük çoğunluğu demokratik okuldaki uygulamalarla paralellik göstermektedir.

4.1.5.4.4 Çocuğa İnanç

Çocuğa inanç alt boyutu, okulun bireylerinin çocukların iyi oluşlarına ne kadar inandığını göstermektedir. Öğrencilerin yazıları çocuğa inanç konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 78’de verilmiştir.

Tablo 78

Öğrencilerin Yazılarındaki Çocuğa İnanç Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Çocuğa İnanç Konusuna Atıfta Bulunma	11	3

Konuya atıfta bulunan 11 öğrencinin (%3) çocuğun iyiliğine inanma dağılımı aşağıdaki Tablo 79’da verilmektedir.

Tablo 79

Öğrencilerin Yazılarındaki Çocuğun İyiliğine İnanma Dağılımına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

Çocuğa İnançla İlgili Görüşler	f	%
Çocuğun İyiliğine İnanma	4	36
Çocuğun İyiliğine İnanmama	7	64
Toplam	11	100

Çocuğa inanç alt boyutuna atıfta bulunan 11 öğrencinin % 64'ünün çocuğun iyi oluşuna inanmadığı görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı çocukların yaşları 12 ile 18 arasında değişmektedir. Bu yaşlar demokratik okulun çocuğun demokratik olmayan toplum tarafından düzeltilemez şekilde bozulduğunu söylediği yaşlardır. Dolayısıyla çocuğun iyiliği toplum tarafından bozulmuştur. Söz konusu yazılar incelendiğinde, öğrencilerin konuyla ilgili şu yorumları yaptıkları görülmüştür:

Okulun duvarlarını yırtarak yapıldım öğren-
cilerin okuldan kaçmaması için ve okula zararlı görmemesi
için gerci her yerde güvenlik olarak ona olsun. Tabiri elden
biraktırmamak gerek.

(K8D-60).

Okulda öğrenciler de okula ve öğretmenlerine en iyi şekilde davran-
malı.

(K10D-17).

Sadece demokratik bir okul olmalı, her öğrenci
kendini idare edebilecek ve diğerleri sağlayabilecek
olgunluğa değildir.

(E10Ö-56).

“Öğretmenlerin disiplinli olmasını isterim çünkü çocuklar çok şımarıklık yaptın mı korkması ve şaşması lazım” (K8D-21).

“Öncelikle öğretmen öğrenci ilişkisi denetlerdim. Belki öğretmen veya öğrenci çok demokratik gözükebilir fakat aslında öyle davranmayabilir” (K8Ö-91).

Bir yetişkinde çocuğa inanç ya vardır, ya da yoktur. Olmadığı zaman da bunu maskelemek için ne kadar uğraşsa da, çocuk bu samimiyetsizliğin farkına varır (Neill, 1960, s.117). Demokratik okulun temelinde çocuğun iyi, âdil, saf ve demokratik olduğu varsayımı yatar. Demokratik okula göre, doğuştan bu özellikleri taşıyan çocuklar, sosyalleşme sürecinde demokratik olmayan toplumla karşılaştıkları zaman bozulmaya başlarlar. Belli bir yaştan sonra da – Neill bu yaşı 12 olduğunu söylemektedir (Neill, 1960, s.34)- bu bozulma geri dönülmez hale gelir. Demokratik okullara öğrenci alımında yaş sınırı konmasının sebebi de budur. Geleneksel okullara giden ve daha sonra demokratik okullara gelen çocukların nefret, sevgisizlik ve inançsızlıktan arınma süresinin 3-6 ay arasında olduğu söylenmektedir. Çocuk, demokratik olmayan toplumdan arındığı müddetçe, iyi, âdil, saf ve demokratik olmaya devam eder. Özdisiplini, içmotivasyonu ve öztatmini tecrübe eder. Bu perspektiften bakıldığında araştırma bulgularında öğrenciye inançsızlık oranının (%55) demokratik okulla örtüşmediği görülmektedir. Ancak konuyla ilgili olumsuz yorum yapan öğrencilerin çoğunlukla 15 ve 18 yaşlarında oldukları, demokratik okuldaki dönülmez noktaya geçmek üzere oldukları veya geçtikleri düşünülürse, öğrenciye inançsızlıkları açıklanabilir.

4.1.5.4.5 Çocuğun Değerli Olması

Öğrencilerin yazıları çocuğun değerli olması konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 80’de verilmiştir.

Tablo 80

Öğrencilerin Yazılarındaki Çocuğun Değerli Olması Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Çocuğun Değerli Olması Konusuna Atıfta Bulunma	12	3

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan öğrenciler, çocukların küçük olarak değil, birer birey olarak görülmesi, insan olduklarının hissettirilmesi, hata yaptıklarında ikinci bir şans verilmesi, hemen gözden çıkarılmaması, haklarının korunması ve çocuğun okula kazandırılması noktalarına değinmişlerdir. Konuyla ilgili örnek öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

* Eğitim almak istemeyen öğrenciler kendi haline bırakılmaklıysa okulda 1 sene derssiz - boş değil ancak okulu tanıma ve diğer spor/sanat aktivitelerine katılma - uygulaması yapılmalı ve düzenli rehberlik takibiyle gelişim gözlenmeli; böylece öğrencinin kendisi için neyin en iyi olacağına karar verebilmesi için destek olunmalı.

(K10-53).

“Başarısız öğrencilerimi bi kenara atıp ne halin varsa gör demem çünkü her öğrenci akıllıdır”(K8D-61).

Geleneksel okul, çocukların neyi, ne zaman, ne kadar ve ne şekilde öğreneceklerini bilemeyeceği varsayımından hareket eder, çünkü çocuk bunu bilebilmek için birçok yetkinlikten yoksundur. Dolayısıyla bu kararları yetişkinlerin vermesi gerekir. Okullar da bunun için vardır. Ayrıca gerçekleştireceği öğrenmeyi ölçme konusunda yetersiz olacağından bu görev de okulların görevi haline gelir. Bu söylemlerin temelinde çocuğun değersiz, güvenilmez, başkalarından emir alması gereken, başkalarının yazması için boş bir sayfa olduğu fikirleri yer almaktadır. Halbuki tüm demokratik okul mantığı, çocuğun değerli oluşu üzerine kurulur. Çocuk değerli olduğundan sevgi, saygı gösterilmesi, çocuğa özgürlük tanınması, çocuğun yetkilendirilmesi bu kadar önemlidir. Ayrıca çocuk, aldığı notlar, edindiği başarılar, topluma gösterdiği uyum sebebiyle değil, çocuk olduğu için değerlidir. Dolayısıyla geleneksel okullarda yapılan iyi çocuk/kötü çocuk, yaramaz çocuk/uslu çocuk,

başarılı çocuk/başarısız çocuk gibi kavramlar demokratik okulda yer almaz. Her çocuk değerlidir, yaşadığı sorunlarla ilgili desteği hakeder ve doğru desteğin –ki demokratik okul bu desteği sevgi, saygı, özgürlük ve yetkilendirme ana başlıklarıyla açıklamaktadır- verilmesi durumunda her türlü sorununu çözerek mutlu bir çocuk ve yetişkin olarak yaşayabilir. Araştırma bulguları da benzer şekilde, çocukların değerli oluşuna atıfta bulunarak, hiçbir çocuğun iyi çocuk/kötü çocuk, yaramaz çocuk/uslu çocuk, başarılı çocuk/başarısız çocuk gibi düşüncelerle gözden çıkarılmaması gerektiğini vurgulamaktadır.

4.1.5.4.6 Çocuğun Etki Altında Bırakılması

Çocuğun kolay etki altında kalacağına atıfta bulunan bir öğrenci, lise aşamasındaki öğrencilerin kolay etki altında kalan ve yanlış düşünceye açık olan öğrencilerin doğru yola yönlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Konuyla ilgili öğrencinin yorumu aşağıdadır:

Özellikle Lise öğrencileri her türlü yanlış düşünceye açık oldukları için onları doğru yola yönlendirmeliyiz.

(K10D-39)

Çocukları neye sahip olmaları, neyi öğrenmeleri ve nasıl olmaları gerektiğiyle ilgili en iyi bildiğini düşünen veliler ve öğretmenler çocukları etkilemeyi görev edinmişlerdir. Demokratik okulda çocukların, birinin fikirleri veya yargılarını paylaşmaları beklenmez. Neill bir fikri çocuğa empoze etmenin çocuğa işlenebilecek en büyük suç olduğunu iddia etmektedir (Neill, 1960, s. 255). Demokratik okulda çocuğun etki altında *kalmadan* ne istediğini bulması ve bunu gerçekleştirmesi teşvik edilir. Çocuğu etki altına alacak tüm faktörler okuldan elimine edilmeye çalışılır. Bu bağlamda araştırmadaki bir öğrencinin öğrencilerin kolay etki altında kalan ve yanlış düşünceye açık olan öğrencilere değinmesi demokratik okullardaki uygulamalarla paralellik göstermektedir. Ancak çocuğun doğru yola yönlendirilmesi bir yetişkinin yargısını içermektedir. Bu yorum, çocuğun kendi doğrusunu bulup ona yönelmesi şeklinde düşünülürse, demokratik okulla paralellikten yine bahsedilebilir. Ancak bir

yetişkinin çocuk için doğru olana karar verip, onu bu yönde yönlendirmesi demokratik okulda yine kabul görmeyen bir görüştür.

4.1.5.4.7 Eşit Haklar

Eşit haklar alt boyutunda öğrencilerin bulundukları okul ortamında olmasını talep ettikleri eşitliklere yer verilmiştir. Öğrencilerin yazıları eşit haklar konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 81’de verilmiştir.

Tablo 81

Öğrencilerin Yazılarındaki Eşit Haklar Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Eşit Haklar Konusuna Atıfta Bulunma	71	19

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, eşit haklar konusuna atıfta bulunan 71 öğrencinin (%19) okul ortamındaki eşitliklerle ilgili çok farklı boyutlara yorum getirdikleri görülmektedir. Öğrencilere konan serbesti, kural, hak veya yasakların öğretmenler için de geçerli olması (sigara içme, okula zamanında gelme, yanlış davranışa ceza verme, kıyafet, teneffüs süreleri, düşüncelere saygı gösterme); öğrenciler arasında uygulamalar arasında eşitlik olması (tüm öğrencilerin eşit eğitim alması, aktivitelere herkesin katılabilmesi, okulun imkanlarından tüm öğrencilerin yararlanabilmesi, okulda görev dağılım konusunda tüm öğrencilerin eşit imkanı olması, derslerle ve sorumluluklarla ilgili eşit haklara sahip olunması) ve okulun yönetimi konusunda öğrencilerin eşit haklara sahip olması (disiplin kurulunda eşitlik, okulda alınan kararlara öğrencinin de katılması, yönetimde eşitlik, sorumluluklarda eşitlik ve öğrencinin de öğretmeni denetleme hakkının olması) gibi eşitlikler vurgulanmıştır. Bir öğrenci de herkesin eşit olmasını, büyük sınıfların küçükleri aşağıda görmemelerini talep etmiştir. Herkesin eşit olduğu ortamda kimsenin kendini diğerinden üstün görme hakkı veya imkanı yoktur.

Eşit haklarla ilgili bazı öğrenci yorumları aşağıdadır:

*Okulda öğrenciler öğretmenleri disipline verebilme şansı olması gerekir çünkü demokrasi eşitliktir.

(K9Ö-71).

“Münazara, bilgi yarışmasına sürekli belli kişiler. Ben böyle bir şey yapmam. Tüm aktivitelere tüm herkesin katılmasını sağladım. Sırf o kişileri gözleri önüne alıp bizi görmüyorlar”(K8D-17).

“Öğretmenler ve öğrenciler eşit hakka sahip olsun çünkü okullarda sadece dinleniyor ve öğrenciye savunma hakkı tanınmıyor” (K8Ö-111).

“..öğrencilerin kararını dinlerdim. Daha sonra kendi kararımı önerirdim. İki kararın orta yönünü bulur, o kuralı uygulardım” (K9D-24).

“Öncelikle demokratik bir okulum varsa, kararların alınması ve alınan kararların yürürlüğe konulma yetkisi yalnızca bana ait olmamalıdır. Seçilen öğretmen ve öğrencilerden oluşan temsil heyeti her 2 haftada bir toplanmalıdır” (K10Ö-62).

“Sistem sizi denetleyecek. Türkiye’nin heryerinde eşit bir eğitim sistemi uygulanmalı. Her yerinde” (E9Ö-68).

“Okulumuzda öğretmenlerimiz anlaşma yaparak, okula istediği saatte gelip, gidebiliyor, biz öğrencilerin böyle bir hakkı yok. Eğer demokratik bir okul olacaksa, öğrenciler de öğretmenler gibi haklara sahip olmalıdır” (E9Ö-81).

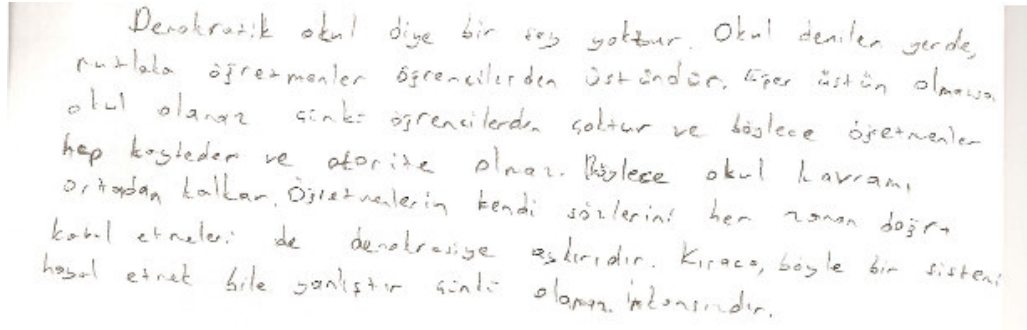
Ancak eşitlikle ilgili yorum yapan bazı öğrencilerin eşitliğin anlamıyla ilgili net olmadıkları görülmüştür. Aşağıdaki 8. sınıfta okuyan kız öğrencinin yorumu buna bir örnektir.

“Hayata tutunmak için okula gelenler kurallara uyarlar. Cafcaflı kıyafetler olmaz. Herkes eşittir” (K8D-24).

Herkesin eşit hakları olması temeldir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken, bu eşitliğin mutlak bir eşitlik olmaması, bir fırsat eşitliği olmasıdır. Her öğrenci yapılacak işler veya faaliyetlere katılmak konusunda diğer öğrencilerle eşit fırsata sahiptir. Ancak bu durum, işler veya faaliyetlere herkesin eşit iştirak ettiği

anlamında gelmez. Araştırmada görüşülen bazı çocukların bu konuda görüş verdikleri görülmektedir. Cafcaflı kıyafetlerin giyilemeyeceğini savunan öğrenci hepsinin eşit olacağını ifade etmektedir. Bu eşitlik demokratik okuldaki eşitlik kavramıyla örtüşmemekte; daha çok baskıcılığı ve icbarı çağrıştırmaktadır.

2 öğrencinin ise okulda demokrasi ve/ya da eşitlik olamayacağını ifade ettikleri aşağıdaki örnekte de olduğu gibi görülmektedir.



Demokratik okul diye bir şey yoktur. Okul denilen yerde, mutlaka öğretmenler öğrencilerden üstündür. Eğer üstün olmazsa okul olmaz çünkü öğrencilerden saktır ve böylece öğretmenler hep kaybeder ve otorite olmaz. Böylece okul kavramı ortadan kalkar. Öğretmenlerin kendi sözlerini her zaman doğru kabul etmeleri de demokrasiye zıttır. Kısacası, böyle bir sistemi kabul etmek bile yanlış bir düşünce olduğunu gösterir.

(E9Ö-54).

Eşitlik demokratik okulun özünü oluşturan kavramlardan biridir. Demokratik okullarda çocuklara çocuk veya bebek gibi değil bir birey gibi davranılır. Summerhill'deki sağlık ve güvenlikle ilgili konular haricinde çocuk, bir birey olarak yetişkinlerin sahip oldukları tüm haklara eşit şekilde sahiptir. Okulun toplantılarında müdür, öğretmen ve öğrencilerin her biri birer oy hakkına sahiptir. Kişinin müdür ya da öğretmen olması, onun oyunun daha geçerli olmasını gerektirmez. Dolayısıyla bir kişi –müdür ya da öğretmen dahi olsa- istediğini yaptırmak için çoğunluğu –ki çoğunluğu genelde öğrenciler oluşturmaktadır- ikna etmek zorundadır. Örneğin, Neill, gürültüden dolayı çalışmadığından, ofisinin hemen altındaki fuayede futbol oynanmasını istemediğini ifade etmiş ancak futbol oynanmasını birkaç toplantı boyunca çocukları ikna edene kadar engelleyememiştir (Neill, 1960, s.46).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu, demokratik okullardaki uygulamalarla benzer şekilde öğretmenleriyle eşit haklar talep etmektedirler. Okulda demokrasi olamayacağını söyleyen öğrencilerde geleneksel eğitimin kök saldıgı görülmektedir.

4.1.5.4.8 Okulda Hoşgörü ve Empati

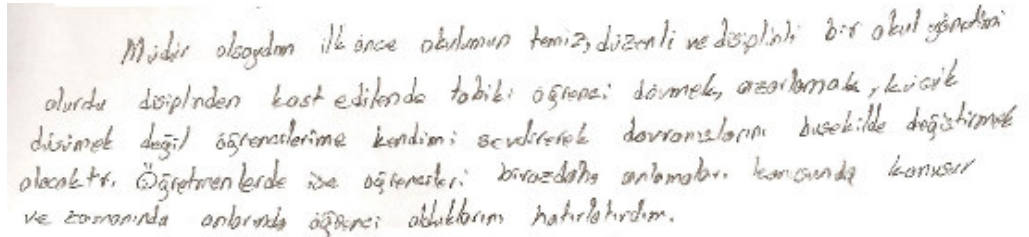
Okulda hoşgörü ve empati alt boyutu, özellikle öğretmen ve müdürün öğrencilere hoşgörü ile yaklaşmalarını ifade etmektedir. Hoşgörü aynı zamanda öğretmen nitelikleri alt boyutunda da işlenebilecek bir boyut olmasına rağmen, kavramın literatürdeki önemi sebebiyle ayrı bir boyut olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin yazıları okulda hoşgörü ve empati konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 82’de verilmiştir.

Tablo 82

Öğrencilerin Yazılarındaki Okulda Hoşgörü ve Empati Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Hoşgörü ve Empati Konusuna Atıfta Bulunma	13	3

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, hoşgörü ve empati konusuna atıfta bulunan 13 öğrencinin (%3) 12’si, öğrencilere hoşgörülü olunmasını istemektedir. Bununla ilgili örnek bir öğrenci yorumu şu şekildedir:



Müdür olsaydım ilk önce okulun temiz, düzenli ve disiplinli bir okul görünümünde disiplinli kılınarak tabiri caza öğrenci davranışlarını, öğretmek, eğitmek değil öğrencilerime kendimi sevdirerek davranışlarını bu şekilde değiştirmek olacaktır. Öğretmenlerde ise öğrencileri biraz daha anlamalı. Her konuda konuşur ve zamanında onların öğrenci olduklarını hatırlatmalı.

(E10D-36).

“Öğretmenlerin daha anlayışlı olmasını sağlarım” (E9Ö-64).

Bir öğrenci bir müdür olarak çocuklara ayak uydurmanın önemini vurgulamıştır. Bir öğrenci ise öğrencilerin öğretmenlerine hoşgörülü olmaları gerektiğini ifade ederek;

“Eminim ki bir öğrenci, öğretmenin o sırada ne yapmaya çalıştığını ve nasıl hissettiğini anladığı anda yaramazlık yapmaz ve öğretmenin yönergelerine uyar” (E8Ö-93).

yorumunu yapmıştır. Öğretmenin nitelikleri konusunda da değinilen bir yazıda bir başka öğrenci genç öğretmenleri talep ettiklerini, çünkü yaşları gereği genç öğretmenlerin öğrencilerle empati kurabildiğini ifade etmiştir.

Çocuğa demokratik okulun kabul ettiği anlamda sevgi ve saygı gösteren yetişkin, aslında hoşgörü ve empatiyi içinde barındırmaktadır. Hoşgörülü ve empatik davranarak, çocuğun da diğerlerine hoşgörülü ve empatik davranması öğretilir ve pekiştirilir. Hoşgörü ve empati olmadan insanların birbirlerinin hassasiyetlerini ve önceliklerini anlaması ve bu önceliklere içtenlikle değer vermesi mümkün değildir. Bu anlamda demokratik okullardaki hoşgörü ortamı ve empatik ortam, araştırmada konuya atıfta bulunan öğrencilerin de talebidir.

4.1.5.4.9 Kopyacılık/Kopya

Öğrencilerin yazıları kopyacılık/ kopya konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 83'te verilmiştir.

Tablo 83

Öğrencilerin Yazılarındaki Kopyacılık/Kopya Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Kopyacılık/Kopya Konusuna Atıfta Bulunma	8	2

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 8 öğrenciden (%2) 2 tanesinin kopyanın serbest olmasını istediği, 2 tanesinin kopya çekmenin bir sanat olduğunu düşündüğü, 3 öğrencinin muhtelif yöntemlerle kopya çekmeyi engellemeye çalıştıkları ve 1 öğrencinin de kopya çekene uygulanacak cezayla ilgili yorum yaptıkları görülmüştür. Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu aşağıdadır:

★ Kopya çekmek bir Sanattır. Öğretmenler sanattan ne anlar.

(K9D-5)

Demokratik okulda öğrencinin öğrenme düzeyi sınavlar yerine, öğrencinin kendi öğrenmesiyle ilgili tatmin oluşuyla ölçülür. Bu paralelde sınavlar, ödevler ve notlar önemini yitirir. Öğrendiğini dış faktörler yerine içtatminle ölçen çocuğun kopya gibi başkalarını kandırmaya yönelik hareketlerde bulunmaya ihtiyacı yoktur. Dolayısıyla kopya demokratik okulda gündem dışıdır.

4.1.5.4.10 Maddî Ayırmıcılık

Sözkonusu alt boyut, kısmen taciz ve küçük düşürmenin içinde de değinilmiştir. Aidat parasını ödemeyen öğrencilerin küçük düşürülmeleri taciz ve küçük düşürme alt boyutunda değerlendirilirken, 2 öğrenci, yazılarında buna bağlı olarak öğretmenlerin öğrenciler arasında zengin-fakir ayırımı veya maddî ayırım yaptıkları ifadeleri bu alt boyuta alınmıştır. Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu aşağıdaki gibidir:

herkes aynı sınıfta aynı düzeyde aynı imkanlarla eğitim görmeliydi. Zengin, fakir, ayırımı yapmadan.

(K8D-64).

Demokratik okulların birçoğu ücretli okullar olduklarından çok fakir öğrencileri kabul edememektedirler. Bunun dışında öğrenciler arasında maddî bir ayırım sözkonusu değildir.

4.1.5.4.11 Maddiyatçılık

Maddiyatçılık alt boyutu öğrencilerin maddî değerlere, markalara önem vermesi anlamını taşımaktadır. Maddiyatçılık konusunda 2 öğrencinin yazısında atıflarda bulunulduğu görülmüştür. Bu 2 öğrenci de okul formalarının çok lüks markalardan olmalarını talep etmişlerdir. Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu şu şekildedir:

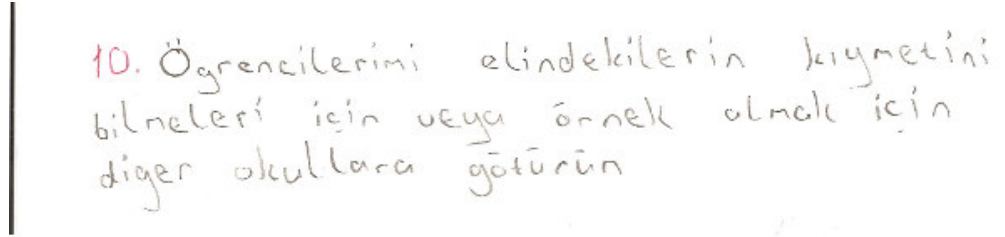
- Okul kıyafetleri: Gucci, Burberry, Abercrombie gibi markalardan seçilsin.

(E6Ö-48)

Maddî değerlerle şımartılan çocuklar demokratik okulların zorluklarındandır. Neill şımarık çocukların kıymet bilmediklerini ifade eder. Dolayısıyla maddiyatın önemini anlamaları için çocuklara her istediklerinin verilmemesi gerektiğini vurgular (Neill, 1960, s.307).

4.1.5.4.12 Malın Değerini Bilme

Sözkonusu alt boyuta bir öğrenci değinmiş ve şu yorumu yapmıştır:



(E6D-41).

Demokratik okul konuyu diğerlerinin önem verdiklerine saygı duyma perspektifinden değerlendirir. Dolayısıyla hiçbir çocuğun bir mala istemeden verdiği zarar için kırılmaması gerektiği ancak çocuğun da diğerleri için önem arz eden nesnelere hassasiyetle yaklaşması gerektiği vurgular. Malın değerini bilme, herkesin diğerlerinin haklarına ve önceliklerine önem vermesi noktasından başlar. Herkesin bir diğeri için önemli olan değerlere dikkat etmesi gerekir. Özgürlük, diğerlerinin özgürlüklerinin başladığı yerde bittiğinden, bu sınırlara dikkat edilmesi gerekir. Örneğin Neill, kendisi için aletlerinin, Ena için kitaplarının çok değerli olduğunu, öğrencilerinin de buna saygı gösterdiğini anlatmıştır. Bunun yanında kap, kacak, kıyafet vb. hiç önemli olmadığını, öğrencilerin bunlara zarar vermelerinin de aileler ve yetişkinlerce olağan karşılanması gerektiğini ifade etmiştir (Neill, 1960, s.18). Bu anlamda, öğrenci yorumu demokratik okuldaki uygulamalarla paralellik göstermektedir.

4.1.5.4.13 Nesnellik

Nesnellik okulda öğretmenlerin ve müdürün keyfi uygulamalarda bulunup bulunmaması ile ilgili bir alt boyuttur. Öğrencilerin yazıları nesnellik konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 84’te verilmiştir.

Tablo 84

Öğrencilerin Yazılarındaki Nesnellik Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Nesnellik Konusuna Atıfta Bulunma	9	2

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan öğrencilerin notlarla, sınıfta yok yazma, ders içeriğinde değişiklik ve cezalandırma gibi konularda keyfi uygulamalar yapamayacağını, kendi probleminden dolayı öğrenciye kötü davranamayacağını belirttikleri görülmüştür. Konuyla ilgili bazı öğrenci yorumları şu şekildedir:

Ders saatinde hocaların keyfi ve isteğine göre öğrenci yok yazılmamalı,

(K9D-29)

→ Müfredat hocaların zevkine değil, belirlenen
düzeye uygun olsun.

(K10Ö-54)

Ayrımcılık gibi, demokratik okulda yukarıdaki anlamında kullanılmış keyfi uygulamalardan bahsedilemez. Bu anlamda, öğrenci yorumları demokratik okuldaki uygulamalarla paralellik göstermektedir.

4.1.5.4.14 Sevgi ve Saygı

Öğrencilerin yazıları saygı ve sevgi konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 85’te verilmiştir.

Tablo 85

Öğrencilerin Yazılarındaki Saygı ve Sevgi Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Sevgi ve Saygı Konusuna Atıfta Bulunma	37	10

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, saygı ve sevgi konusuna atıfta bulunan 37 öğrencinin (%10) 10 tanesinin (%27) öğrencilerin öğretmenlere saygılı olmasını, 14 tanesinin (%38) öğretmenlerin öğrencilere saygılı ve sevgi dolu olmasını, 3 tanesinin (%8) karşılıklı sevgi ve saygının olmasını talep ettikleri görülmüştür. 5 öğrenci (%14) saygıyı cezalandırma sistemleri kapsamında incelemiş, öğretmenine saygı göstermeyen öğrencilerin disiplin kuruluna gönderilme ve benzeri cezalarla cezalandırılacaklarını ifade etmişlerdir. 1 öğrenci kıyafet özgürlüğü paralelinde yaptığı atıfta, kılık kıyafetle saygı olamayacağını, kişinin başarısına bakılması, bir diğer öğrenci sınava girecekleri saygılı olunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir diğer öğrenci ise, İstiklal Marşı’na saygıya atıfta bulunmuştur. Sevgi konusunda ise, 2 öğrenci kişinin yaptığı işi sevmesinin önemini vurgulamış, öğretmenlerin öğrencilerin sevdiği kariyeri saptamalarına yardımcı olmalarının gerekliliğinin altını çizmiştir. Saygı ve sevgi ile ilgili örnek bazı yorumlar aşağıdaki gibidir:

Ben Atatürk’ü çok çok seviyorum. Ona saygı ve sevgi olmalı.

(K8D-54)

Sadece öğrenciler öğretmenlere değil, öğretmenler de öğrencilere saygılı olacak.

(K9Ö-86)

“Okul birçok insanın sosyal yaşantısını oluştursa da, aslında profesyonel bir iş alanıdır: Eğitim-öğretim alışverişi. Öyleyse eğitim verene saygı

duyuluyorsa eğitim alana da duyulmalıdır. Öğrenci küçük olarak görülmemelidir”(K10Ö-62).

“Kılık kıyafetle saygı olmaz, öğrenciyi başarısıyla değerlendirmeliyiz” (K10D-32).

“Öğretmenlere karşı gelinmemelidir. Onlara saygılı olunmalıdır” (E9D-4).

Demokratik okullar sevgi ve saygı prensiplerine dayanır. Demokratik okul, öğrencinin doğuştan sevgi dolu bir yaratık olduğuna, daha sonra demokratik olmayan toplum tarafından bozulduğuna inanır. Dolayısıyla demokratik olmayan toplumun etkilerinden uzak tutulan veya arındırılan çocuk çevresine bu sevgiyi ve saygıyı göstermeye başlamaktadır. Demokratik okulda öncelikle çocuğa büyük bir sevgi vardır. Ancak bu sevgi sahiplenici veya duygusal olmayan, çocuğa sevildiğini ve takdir edildiğini hissettiren bir sevgidir (Neill, 1960, s.116). Demokratik okulda çocuğa bir birey olarak davranılır ve bu paralelde her hareketi ve görüşü saygıyla karşılanır. Özgür ve demokratik oluşları gereği, başkalarının haklarını ihlal etmedikleri müddetçe istediklerini yapabilmelerinin sağlandığı okulda, benzer şekilde öğrencinin de diğer öğrencilerin, çalışanların, öğretmenlerin ve müdürlerin görüşlerine ve haklarına sevgi ve saygı göstermesi temeldir. Ancak saygıyla ilgili dikkat edilmesi gereken nokta, bireylerin ünvanlarına değil, kişiliklerine saygı duyulmasıdır. Ayrıca bir müdüre ya da öğretmene saygı görevinden dolayı değil, o kişi çocuklara saygı gösterdiği için gösterilir (Neill, 1960, s.194). Bu bağlamda, araştırma bulguları demokratik okullardaki uygulamalarla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularında da ifade edildiği gibi, diğerlerinin haklarına saygı göstermeyen birinin cezalandırılması demokratik okulda da temeldir. Bu cezalar toplantı ortamında, okulda o karara katılmak isteyen herkesin kararıyla verilir. Cezalar genellikle araştırmaya konu öğrencilerin ifade ettiği gibi disipline gönderme gibi cezalar değil, daha sevgi dolu ve nefret uyandırmayan nitelikte cezalardır.

4.1.5.4.15 Sınıf/Din/Dil/Millet Ayırmıcılığı

Konuyla ilgili yorum yapan 3 öğrenci de dili, dini ne olursa olsun ayırmıcılık yapmayacaklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bazı öğrenci yorumları şu şekildedir:

9) Her öğrenciye dini, ırkı, dışıncaı ne olursa olsun herkesin gördüğü eşitliği görmesi için gerekenleri yaparım

(K9D-42)

“Okuldaki etnik farklılıkları anlayışla karşılarım. Dış görünüş, kıyafet gibi olayların tamamını serbest bırakırım. Fakat insanların dış görünüşe göre yargılanmalarını veya ezik hissetmelerini engellerim. Okulda sürekli bir çeşitlilik olur. Öğrencilerin farklılıklarından yararlanırım” (E10Ö-60).

Demokratik okulda tüm öğrenciler eşit haklara sahiptir. Herhangi bir şekilde ayırmıcılık sözkonusu değildir. Bu anlamda, öğrenci yorumları demokratik okuldaki uygulamalarla paralellik göstermektedir.

4.1.5.4.16 Sınıfta Ayırmıcılık/Kayırma

Bu alt boyutta genel ayırmıcılık ve notlara göre ayırmıcılık konuları ele alınmaktadır. Bu alt boyuttaki ayırmıcılık kavramı, eşit haklar boyutuyla belli noktalarda çakışmaktadır. Öğrencilerin yazıları sınıfta ayırmıcılık/kayırma konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 86’da verilmiştir.

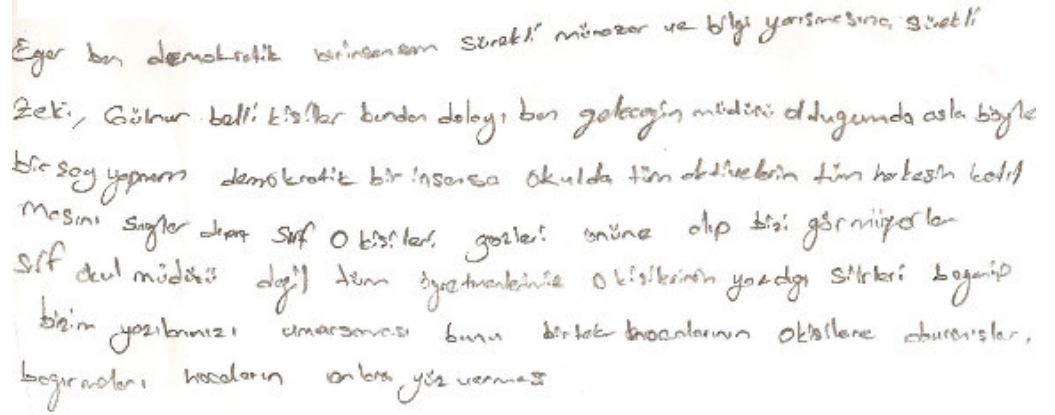
Tablo 86

Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıfta Ayırmıcılık/Kayırma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Sınıfta Ayırmıcılık/Kayırma Konusuna Atıfta Bulunma	24	6

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, sınıfta ayırmıcılık/kayırma konusuna atıfta bulunan 24 öğrencinin (%6) 20 tanesinin (%83) ayırım ve kayırmaya karşı olduğu, 2 öğrencinin çalışkan ve tembelleri ayırmak istediği, 1 öğrencinin okuluna sadece

yetenekli ve zeki öğrencileri almak istediği, 1 öğrencinin ise sporculara biraz daha özen gösterilmesini talep ettiği saptanmıştır. Ayırmıcılıkla ilgili atıf daha çok resmi okullardan gelmektedir (%78). Sınıfta ayırmıcılık/kayıрма ile ilgili örnek bir yorum aşağıdaki gibidir:



Eğer bir demokratik idarsenem sürekli müzaker ve bilgi yarışmasına sürekli
Zeki, Gülnur belli kişiler bundan dolayı bir geleceğin müdürü olduğunda asla böyle
bir şey yapmaz demokratik bir insansa okulda tüm okulların tüm herkesin katılım
masını sağlar ama sınıf 0 kişileri gösteri önüne alıp işi görünüyorlar
sıf deul müdürü değil tüm öğretmenlerle okulların yaradığı sınıfları bozuyor
bizim yazılarımızı umarsaması bunu bir tek hocaların okullara aburucular,
başınmaları hocaların onlara yaz vermes

(K8D-17)

Herkesin eşit haklara sahip olduğu demokratik okullarda öğrencilerin kayırılması veya öğrencilere ayırım yapılması söz konusu değildir. Toplantıyla yönetilen demokratik okullarda yukarıdaki alıntıdaki gibi bir durum söz konusu değildir. Buna karşın, Neill'in Summerhill'de geleneksel okullardan yeni gelen, içinde henüz nefreti barındıran, Summerhill'deki sevgi, saygı ve özgürlük sistemine henüz adapte olamamış çocuklara, o nefreti içlerinden atana dek, bir miktar ayırım yaptığı görülmektedir. Bu anlamda, ayırımı istemeyen çoğunluğun demokratik okuldaki uygulamalarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

4.1.5.4.17 Sorumluluk

Sorumluluk alt boyutu, okulda işlerin ne şekilde yapıldığına atıfta bulunur ve sorumluluklarla ilgili öğrenci algısını saptamayı hedefler. Öğrencilerin yazıları sorumluluk konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 87'de verilmiştir.

Tablo 87

Öğrencilerin Yazılarındaki Sorumluluk Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Sorumluluk Konusuna Atıfta Bulunma	7	2

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 7 öğrencinin (%2) 5 tanesinin derslerin seçimini takip eden sürecin, derslere katılmanın, öğrenmenin ve ödevlerin sorumluluğunun öğrenciye bırakılması gerektiğini vurguladıkları, 1 öğrencinin öğretmenlerin de sorumluluklarının bilincinde olmaları gerektiği, 1 öğrencinin ise, okulda hizmetli olmaması, herkesin kendi sorumluluğunu bilerek okulda kirl ettikleri bir alanı kendilerinin temizlemesi yolunda görüş verdiği görülmüştür. Konuyla ilgili bazı öğrenci yorumları şu şekildedir:

Öğretmenlerin sadece öğretmek
işleriyle bulunduklarını anlamalarını sağlamak, öğrenciye
benzerlikle daha saygılı davranmalarını sağlamak
önemlidir. Eski sistemdeki öğretmenler kutsal
varlıktır ne yazık ki artık uygulanamaz. Bunu
hocanın bir işi, öğrencinin ise sorumluluğu
olarak algılayarak daha özgürlükçü bir ortam
sağlamak önemli.

(K10Ö-79)

“Öğrenmeyi hocanın bir işi, öğrencinin ise sorumluluğu olarak algılayarak daha özgürlükçü bir ortam sağlamak önemli” (K10Ö-79).

“Gireceği dersleri öğrenciler seçerek sorumluluk onlara bırakılmalı” (E9Ö-68).

Demokratik okulda sorumluluk özgürlükle bütünleşik durumdadır. Çocuğa karar verme özgürlüğü varsa, bu kararların sorumluluğu da yine kendisine aittir. Derse girmeme seçeneği sonucundaki kayıpları ya da kazançları yine öğrencinin kendi sorumluluğundadır. Öğrenci kendi kararlarını verme ve bu kararların sonuçlarına katlanma sarmalında tecrübelendikçe, korkmamayı ve kendine güvenmeyi de

öğrenir. Benzer şekilde, öğrencilerin vermedikleri kararlarla ilgili sorumlu olmaları beklenemez. Çocuğun ebeveynleri ve/veya diğer yetişkinler kararları onlar adına almaya devam ettiği, çocuğun neyi, ne zaman ve nasıl öğrenmesine karar verdiği müddetçe, çocuk hayatına sahip çıkamayacak, kararlarının sonuçlarıyla ilgili sorumluluk taşımayı öğrenemeyecek ve büyüklerine bağımlı yaşamaya devam edecektir.

Bu noktada, Neill sorumlulukla görevlerin birbirine karıştırılmaması gerektiği konusunda bir uyarı getirmektedir. Çocuklar hazır olduklarında sınırsız sorumluluk taşımalarına izin verilmelidir. Görevler ise, çocuk talep ettiğinde, çocuğun ilerleyen dönemlerinde hayatına girmelidir (Neill, 1960, s.152). Bu bağlamda araştırmada demokratik okullardaki uygulamalara paralel bulgulara ulaşılmıştır.

Değerler temel ölçeğinde hiçbir öğrenci dürüstlük/yalancılık alt boyutuna atıfta bulunmamıştır. Demokratik okul, baskı veya şiddet görmeyen, fikrini özgürce ifade edebilen ve fikirleri sebebiyle yargılanmayan kişilerin yalan söylemeye ihtiyaç duymayacağını kabul etmektedir. Dolayısıyla, demokratik okulda bir çok alt boyutu dürüstlük değerine zemin hazırlamaktadır. Öğrencilerin hiçbirinin bu boyuta atıfta bulunmaması dikkat çekicidir.

4.1.5.5 Okulda Disiplin

Okuldaki Disiplin temel ölçütü, okulda kullanılan ödüllendirme ve cezalandırma şekillerine ve okulun disiplinle ilgili uygulamalara işaret etmektedir. Yapılan literatür taramasında elde edilen alt boyutlar, ülkemiz yapısı gözönünde bulundurularak farklılaşmış alt gruplar oluşturulmuştur. Örneğin literatür genel hatlarıyla korkuyu bir disiplin aracı olarak tanımlarken, araştırmada disiplin araçları olarak sınıfta kalma, sınıftan/okuldan atılma, disiplin kurulu gibi korku uyandıran faaliyetlerle ilgili farklılaşmaya gidilmiştir. Bu temel ölçütün alt boyutları ve bu boyutlarla ilgili frekans dağılımları alfabetik sıraya göre şu şekildedir:

Tablo 88**Okulda Disiplin Ölçütünün f ve % Dağılımı**

TEMEL ÖLÇÜTLER	ALT BOYUTLAR	f	%
Okuldaki Disiplin	Azar/Bağırma	14	0.49%
	Baskı/Öğrenciyi sıkma	27	0.94%
	Cezalandırma Sistemi	54	1.87%
	Dayak	11	0.38%
	Disiplin Kurulu	12	0.42%
	Kavga	9	0.31%
	Ödüllendirme Sistemi	15	0.52%
	Öğrenciye Övgü	0	0.00%
	Okulun Disiplinli Oluşu	35	1.21%
	Otoriteyi Kabul Sembolleri	2	0.07%
	Özdenetim	0	0.00%
	Şiddet	22	0.76%
	Sınıfta Kalma	23	0.80%
	Sınıftan/Okuldan Atılma	10	0.35%
	Taciz/Küçük Düşürme	13	0.45%
	Zorbalık	6	0.21%
TOPLAM		253	8.78%

Tablo 89’da da görülebildiği gibi , okuldaki uygulamalar ölçütünde öğrencilerin en fazla atıfta bulundukları 3 alt boyutun cezalandırma sistemi, okulun disiplinli oluşu ve şiddet boyutları olduğuna işaret etmektedir.

4.1.5.5.1 Azar/Bağırma

Öğrencilerin yazıları azar/bağırma konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 89’da verilmiştir.

Tablo 89**Öğrencilerin Yazılarındaki Azar/Bağırma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları**

BOYUT	f	%
Azar/Bağırma Konusuna Atıfta Bulunma	14	4

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 14 öğrenci de (%4) öğrencilere bağırılan ve öğrencilerin azarlandığı bir okul istememektedir. İki öğrenci bağırın bir öğretmeni okuldan atacaklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu aşağıdaki gibidir:

Zaten öğrencileri şöyle yap kılıpını kıyafetini düzel diye bağırır çağıırırsan o öğrenci o bağırın kişiye kin kusar ve söylediklerinin hiç birini yapma tam zıttına gider; ve böyle düşünce öğrencilerin durumları berbat bir hal alır. En iyisi öğrencilere karışılmaması

(K8D-50).

Aynı şiddet ve dayak gibi azar ve bağırma demokratik okulda kabul edilmez bir durumdur. Diğer cezalandırma yöntemleri gibi bir nefret duygusu aşılar. Demokratik okulda ise problemler konuşarak, cezalandırma ise herkesin eşit olduğu toplantılarda cezalandırılan kişinin itiraz imkanının olduğu ortamlarda gerçekleştirilir. Eşit hakların hakim olduğu demokratik okullarda bir öğretmen bir öğrenciye bağırduğunda, öğrenci de ona bağırabilir. Bu anlamda, öğrenci yorumları demokratik okuldaki uygulamalarla paralellik göstermektedir.

4.1.5.5.2 Baskı/Öğrenciyi Sıkma

Öğrencilerin yazılarının çözümlenmesinde öğrenciye baskı uygulama, öğrenciyi baskı altına alma ve öğrenciyi sıkma durumlarına atıfta bulunan 27 öğrencinin verileri sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 90’da verilmiştir.

Tablo 90

Öğrencilerin Yazılarında Öğrenciye Baskı Uygulama, Öğrenciyi Baskı Altına Alma ve Öğrenciyi Sıkma Durumlarına İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Baskı/Öğrenciyi Sıkma Konusuna Atıfta Bulunma	27	7

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, öğrenciye baskı uygulama ve öğrenciyi sıkma durumuna atıfta bulunan 27 öğrencinin (%7) 10 tanesinin (%37) genel olarak baskı ve stresten, 10 tanesinin (%37) derslerle, 2 tanesinin (%7) düşünceyi ifade etmeyle, 3 tanesinin (%11) kıyafetle, 1 tanesinin (%4) notlarla ve 1 tanesinin (%4) disiplinle ilgili baskılardan şikayet ettiği görülmüştür.

Konuyla ilgili yorum yapan iki öğrenci baskının olmaması gerektiğini belirten iki öğrenci şu ifadeleri kullanmışlardır:

dersler çok sıkılmaları gerektiğini söyledim. Çünkü öğrenciler sıkılarak dersleri iyice öğrenirler.

(K10D-30).

“Okulda öğrencilerin düşüncelerini rahatça söylemesi için bir ortam hazırlardım. Öğrenci kendisini baskı altında hissetmemelidir” (K10D-33).

Demokratik okulda öğrencilere baskı yapılmaması esastır. Bu baskının bazı okullarda boyutları değişebilmektedir. Örneğin Summerhill’de çocuğun sağlığı ve güvenliği ile ilgili konularda çocuğa yaptırım uygulanabilir. Okulda alkol kullanımı kesinlikle yasaktır. Neill’in bazı konularda mutlak karar verici olması, Summerhill’in bazı çevrelerde tam bir demokratik okul olarak görülmemesine sebep olmaktadır (aktaran: Mintz, 2003,s.81). Purple Thistle Center’da ise, çocuklara uyuşturucu kullanmamaları gibi konularda dahi baskı yapılmaz. Herhangi bir baskının çocukta ters tepki yarattığına inanılır. Bu bağlamda demokratik okul uygulamaları, araştırmada baskı uygulanmaması ve öğrencinin sıkılması konusunda görüş veren öğrencilerle paralellik göstermektedir. Ancak bu baskı ve sıkma durumunun ne düzeyde olmasının kabul göreceğine dair bir veri edinilmemiştir.

4.1.5.5.3 Cezalandırma Sistemi

Cezalandırma sistemi alt boyutunda, öğrencilerin bulundukları okul ortamında işlenen suçlara karşı verilen cezalarla ilgili önerilerine yer verilmiştir. Öğrencilerin yazılarındaki disiplin kuruluna gönderme ve okuldan atma gibi cezalandırma yöntemleri ilr ilgili alt boyutlarda incelenmiştir. Bu 2 boyut dışında kalan

cezalandırma yöntem önerileri ilgili tüm öneriler bu alt boyutun kapsamında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazıları cezalandırma sistemi konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 91’de verilmiştir.

Tablo 91

Öğrencilerin Yazılarındaki Cezalandırma Sistemi Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Cezalandırma Sistemi Konusuna Atıfta Bulunma	54	15

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, cezalandırma sistemi konusuna atıfta bulunan 54 öğrencinin (%15) uygulanacak cezalarla ilgili farklı uygulamalar istedikleri, bu uygulamaların geniş bir yelpazede yer aldığı görülmektedir. Özel okulda yer alan 21 (%33) öğrencinin mevcut cezalandırma sistemi olan puan sisteminin kaldırılmasına ilişkin talepleri, cezalandırma sistemleriyle ilgili 54 atıfta en çok üzerinde durulan talep olmuştur. Bu talebi, öğrenciye kötü davranan, haksızlık eden, bağırır ve öğrenciyi döven öğretmenlerin cezalandırılması talebi izlemektedir. 11 öğrenci (%18) öğretmene de eşitlik ilkesi kapsamında cezalar verilmesini öngörmektedir. Cezalandırma sistemleriyle ilgili bazı öğrenci yorumları aşağıdadır:

MEB hiç bir zaman öğretmenleri
sorguya almaz. Hep öğrencileri sorguya alır.
Bunu her yerde görüyoruz. Örneğin;
bir öğrenciye tiddet uygulayan bir
öğretmene verdikleri ceza başka bir
okula taşınmaktır. Ama o öğretmenin
başka okulda yine siddet uygulamalarını
bildikleri halde ilgilenmemeye devam
ediyorlar.

(K8D-57).

karvayı, küfür yasaklayan kurallar ve uygulanması
için ise caydırıcı cezalar koyarım. Caydırıcı cezalar
ise ne öyle tenefüsü cezası ne de buna benzer
başka cezalar olur. Cezalar şöyle olabilir: Bir
hafta boyunca okul hizmetlisine yardımcı olmak
sınıfları temizlemek, yani cezalar toplum
yararlı olur.

(E8Ö-100)

“Öğretmenlerin de puan sistemi var. Öğrenciler şikayetçi olup haklı
bulunursalar, öğretmenlerin puanlarını kırabilir” (K6Ö-47).

“Öğrenciye verilen cezaların onun gururunu ya da onurunu zedelemekten
verilmesini uygulardım” (E9D-42).

“Okul hiçbir zaman ceza-disiplin suçu gibi yaptırımlar olmamalı. Cezalar
pasta-börek getirmek gibi olsun” (E9Ö-55).

Çocuk demokratik okulda suç işlediğinde, okul toplantılarında yargılanır ve cezasına toplantı mensupları karar verir. Demokratik okullar, çocukların doğuştan âdil ve iyiniyetli yaratıklar olduğu varsayımına dayanır. Dolayısıyla bu toplantılarda verilen cezalar suç paralelinde âdildir ve iyiniyet kapsamında oluşturulur. Çocuğa ceza verildiğinde, bunun çocukta nefret uyandırmayan bir ceza olmasına dikkat edilir. Disipline gönderme, notunu kırma veya sınıftan atma gibi cezalar çocukta nefret uyandıran cezalardır. Onun yerine, örneğin Summerhill’de etrafa çamur attıkları için cezalandırılması gereken çocuklara, hokey sahasını düzleştirmek için, hokey sahasına çamur atma cezası verilmiştir. İnşaatçıların merdivenine izinsiz çıkan çocuklara, on dakika durmaksızın merdivene çıkıp, inme cezası verilmiştir (Neill, 1960, s.51). Bu bağlamda, araştırmada görüşülen çocukların ceza olarak pasta-börek getirme veya çocuğun gururunu kırmama önerileri demokratik okullardaki ceza yöntemleriyle uyushmaktadır. Disipline gönderme, notunu kırma veya sınıftan atma gibi cezalar ise, demokratik okullarda kabul edilen ceza yöntemleri değildir.

4.1.5.5.4 Dayak

Öğrencilerin yazıları dayak konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 92’de verilmiştir.

Tablo 92

Öğrencilerin Yazılarındaki Dayak Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Dayak Konusuna Atıfta Bulunma	11	3

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 11 öğrencinin de (%3) dayağı kabul etmediğı, dayak atan öğretmenin cezalandırılması veya okuldan atılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu şu şekildedir:

Öğrenciye dayak değil de, ufak cezalar verilmelidir.

(K9D-21)

Aynı şiddet ve azar gibi, dayak da demokratik okulda kabul edilmez bir durumdur. Her dövme eylemi bir nefret duygusu uyandırır ve dayak yiyenin kendinden zayıfları dövmesiyle sonuçlanır. Demokratik okulda ise sevgi ve saygı prensipleri hakimdir.

4.1.5.5.5 Disiplin Kurulu

Öğrencilerin yazıları disiplin kuruluna gönderilme cezası konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 93'te verilmiştir.

Tablo 93

Öğrencilerin Yazılarındaki Disiplin Kuruluna Gönderilme Cezası Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Disiplin Kurulu Konusuna Atıfta Bulunma	12	3

Konuya değinen 12 öğrencinin 3'ü disiplin kuruluna gönderilme cezasının kaldırılmasını, 1 öğrenci ise 3 hatadan sonra öğrencinin disiplin kuruluna sevk edilmesini istediklerini, 2 öğrenci disiplin kuruluna gönderme cezasının olmasının gerektiğini (dayakla cezalandırma yerine), 1 öğrenci bahçeye çöp atanı, 1 öğrenci dersi dinlemeyeni, 1 öğrenci öğretmenlere ve öğrencilere saygısızlık yapanı, 1 öğrenci okulun düzenini bozanı, 1 öğrenci ders harici şeyleri okula getireni disiplin kuruluna göndereceğini ifade etmiştir. 1 öğrenci öğrencilerin de öğretmenleri disiplin kuruluna gönderme yetkisini talep etmiştir. Konuyla ilgili bir öğrenci yorumu aşağıdaki gibidir:

tür şeylerin olmasını istemene ktemim. Direk disipline veyahatta
Onun ailesiyle konulması gerekir. Dayak ve bu

(E9D-4)

Disiplin kuruluna gönderilme cezası nefret uyandıran nitelikte bir cezadır. Dolayısıyla cezalandırma yöntemi olarak demokratik okulda kabul edilebilir bir ceza yöntemi değildir.

4.1.5.5.6 Kavga

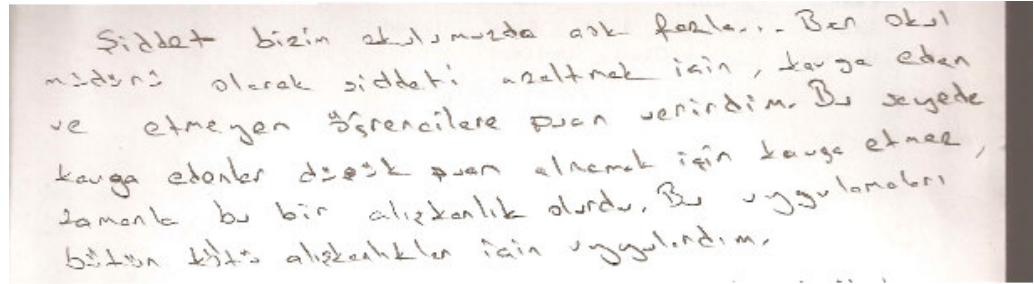
Öğrencilerin yazıları kavga konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 94'te verilmiştir.

Tablo 94

Öğrencilerin Yazılarındaki Kavga Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Kavga Konusuna Atıfta Bulunma	9	2

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan öğrenciler okullarında kavga istemediklerini ifade etmişlerdir. Bir öğrenci kavgayla ilgili çözümünü şu şekilde ifade etmektedir:



(K6D-46).

Tartışma anlamındaki kavga, demokratik okul hayatının değişmez bir parçasıdır ve demokratik okulda teşvik edilir. Şiddet anlamındaki kavga ise demokratik okulda, şiddet alt boyutunda olduğu gibi hoşgörülmez ve kabul edilmez. Ancak araştırmada görüşülen öğrencinin yorumuna bakıldığında, şiddet ve kavga gibi olayları, not gibi korkutma ve cezalandırma yöntemleriyle engelleme önerisi getirdiği görülmektedir. Tasvip edilmeyen bir durumu, korku veya cezalandırma yöntemleriyle çözenin de

bu tip cezalandırma yöntemlerinin daha çok şiddet ve nefret doğuracağına inanıldığından demokratik okulda kabul edilen uygulamalardan değildir

4.1.5.5.7 Okulun Disiplinli Oluşu

Disiplin alt boyutu, yazılarında okulun disiplinli oluşuna atıfta bulunan öğrencileri ifade etmektedir. Öğrencilerin yazıları disiplin konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 95’te verilmiştir.

Tablo 95

Öğrencilerin Yazılarındaki Okulun Disiplinli Oluşu Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Okulun Disiplinli Oluşu Konusuna Atıfta Bulunma	35	9

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, okulun disiplinli oluşu konusuna atıfta bulunan 35 öğrenciden (%9) 32’sinin okulda disiplin olması gerektiğini ifade ettiği, 3 tanesinin ise okulda disiplini azaltacağını veya kaldıracağını ifade ettikleri görülmüştür. Disiplinle ilgili örnek bazı yorumlar aşağıdaki gibidir:

Okul kural ve disiplinden ibarettir. Demokratik bir
kurumu uygun uygulayınız. Demokratik olan bir
okul da öğrencilerde yönetimde pay sahibi
olmalıdır. Fakat bu tamamen mantık dışıdır.

(E9Ö-53).

“Disiplinsiz okul bir hiçtir” (E8D-48).

“Herşeyden önce disiplinli bir müdür olurum çünkü disiplin olmadan hiçbir şey olmaz” (K9D-18).

“Öncelikle bir okulun demokratik olmasını istiyorsak disiplinli olmalıyız” (E10D-12).

“Okulumda disiplin temel ilkedir. Disiplin dediğimde sakın çok sıkı bir yönetim olarak anlamayın. Bazı şeylere izin var ama dozunu kaçırmadan” (K8D-24).

Geleneksel okulların disiplin sistemi korkudur; korkmayan çocuğun iyi olmayı öğrenemeyeceği inancı vardır. (Mercogliano, 1998, s.59). Bu inanış, çocuğu aslında korkak yapmaktadır (Neill, 1960, s.129-130). Okulda çocuğa alay edilmek, küçümsenmek, ihtar, gözdağı vb. cezalardan ve cezaların yaratacağı acıdan uzak durması öğretilir (Wieder, 1991, s.99). Neill, geleneksel okulların hatalarının temelinde bu anlayışın yattığını söyler; çünkü korkunun olduğu yerde nefret ve korkaklık doğar. Bu durum geleneksel okullarda agresiflik, kavga ve zorbalık gibi sonuçlar doğurmaktadır (Neill, 1960, s.113,129). Demokratik okulun disiplin sistemi ise, özgürlük ve sorumluluğa dayanır (Grille, 2003, 8.12.2005). Çocuklar, karar verme mekanizmalarının bilfiil içinde bulundukları sürece, sorumluluk duygusunu öğrenme şansına sahip olabilirler. Demokratik okulda, mutlu ve saygı duyulan bir çocukta, özgürlük ve sorumluluk duygularının özdisiplini doğuracağı anlayışı yer alır. Özgür bırakıldıklarında, çocuklar zarar verici eylemlerde bulunabilirler, ancak özgürlüğün bir başkasına zarar vermeksizin istediğini yapmak olduğunu bilen ve yaptığının aslında bir başkasına zarar verdiğini farkedenden çocuk bu davranışını otomatik olarak durduracak veya düzeltecektir (Neill, 1960, s.114). Yaptıklarının diğerlerinin üzerindeki olumsuz etkisini gören ve bu etkiden dolayı üzüntü duyan çocuk, diğerlerine zarar vermemeye başladığı noktada (Frey, 2006, s.19), özdenetim ve özdisiplin içselleştirilmiş hale gelmiştir. Village School’da bahsedildiği gibi “gerçek disiplin içeriden gelir” (Village School, 10.2.2008) ifadesi buna işaret etmektedir. Özdenetimin ve özdisiplinin sağlandığı ortamda, otoriteye ve otoriteden kaynaklanan korkuya da gerek kalmamaktadır. Gerçek sorumluluk duygusu, nefret ve korkaklık doğuran ceza korkusuyla değil, korkusuzluğu doğuran özgürlük (Neill, 1960, s.131), insanlara duyulan sevgi ve gösterilen özen sebebiyle yerleştirilir. İşte demokratik okullarda temel olan özdisiplin ve özdenetim kavramları bu şekilde oluşmaktadır (Neill, 1960, s.115). Doğumundan itibaren özdenetimin olduğu evlerde (ortamlarda) yetişen çocuklarda disiplinle ilgili herhangi bir problem oluşmamaktadır. Dolayısıyla demokratik okulda agresiflik, kavga ve zorbalık gibi durumlara pek rastlanmaz (Neill, 1960, s.159,113).

Araştırma bulguları ise, konuya atıfta bulunan öğrencilerin okulda disiplinin olmasını elzem gördüklerini göstermektedir. Çocuklar disiplin olmaksızın demokrasi veya okul olamayacağını ifade etmektedirler. Demokratik okullarla ilgili düşünülenin aksine, demokratik okullardaki uygulamalar da bu fikri teyit etmektedir. Disiplin demokratik okulda da elzemdir; ancak disiplini dış faktörler değil, öğrencinin kendisi sağlar. Araştırma bulgularında ise, öğrenciler disiplin sağlayıcı olarak müdürü görmektedirler. Bu anlamda demokratik okullardaki uygulamalardan önemli şekilde farklılık göstermektedir.

4.1.5.5.8 Otoriteyi Kabul Sembolleri

Bu alt boyutta, öğrencilerin otorite figürlerine davranışlarıyla ilgili görüşleri incelenmiştir: Öğretmen veya müdüre “hanım”, “bey” ya da “öğretmenim” diye hitap etmek, öğretmen/müdür sınıfa girince ayağa kalkmak, önünü iliklemek vb. Konuyla ilgili yapılan iki yorum şu şekildedir:

hocalarla, sizler bitti konuşmamak

(E8D-59).

“Öğretmenine içinden geldiği gibi davranmak” (K8D-65).

Demokratik okullarda bu tip otorite sembolleri görülmemektedir. Öğrencinin saygısı içten olduğu ve ünvandan ziyade kişiliğe yönelik olduğu zaman bir anlam taşır. Öğretmen veya müdüre “hanım”, “bey” ya da “öğretmenim” diye hitap etmek, öğretmen/müdür sınıfa girince ayağa kalkmak, önünü iliklemek gibi davranışlar demokratik okulda suni ve yalan olarak nitelendirilir. Esas önemli olan bu davranışları sergilemeye ihtiyaç duymadan sevgi ve saygıyı yansıtabilmektir. Bu anlamda, öğrenci yorumları demokratik okuldaki uygulamalarla paralellik göstermektedir.

4.1.5.5.9 Ödüllendirme Sistemi

Ödüllendirme sistemi alt boyutu, öğrencinin bir faaliyeti veya davranışı sonucu alacağı ödüllerle nasıl, ne zaman ve ne şekilde verileceğine dair öğrenci önerilerini içermektedir. Ödüllendirme sistemi boyut olarak okuldaki uygulamalar temel

ölçütünün altında da değerlendirilebilir. Ancak literatürün ödüllendirme sisteminin bir disiplin aracı olarak kullanılmasına dikkat çekmesi sebebiyle, okuldaki disiplin temel ölçütünün altında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin yazıları ödüllendirme sistemi konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 96'da verilmiştir.

Tablo 96

Öğrencilerin Yazılarındaki Ödüllendirme Sistemi Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Ödüllendirme Sistemi Konusuna Atıfta Bulunma	15	4

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, ödüllendirme sistemi konusuna atıfta bulunan 15 öğrencinin (%4) ödül ve/veya hediyeleri genellikle dersteki başarıya göre vermek istedikleri görülmektedir. 9 öğrenci (%60) ödülü yüksek nota göre verirken 1 öğrenci (%7) moral için, 1 öğrenci (%7) yarışmalarda ödül verilmesini, 2 öğrenci (%13) sporcuların ödüllendirilmesini talep etmiştir. 1 öğrencinin ise başarısız öğrencilere ödül vermeyi talep ettiği görülmektedir. Bununla ilgili şu şekilde bir gerekçe sunmaktadır:

Okulmda başarısızlar ödül alır. Çünkü başarılar zaten başarısızdır.
(K8D-65).

Ödüllendirmeye ilgili bir diğer öğrenci yorumu şu şekildedir:

Okulumdaki güzel davranışlı, başarılı öğrencilerime törenler düzenleyerek hediyeler veriyorum. Belkide ben de oodo olabilirim" diye düşünen öğrenciler kendini iyi davranışlı bir hale getirecek. Ben bunun düşüncesindeyim.
(K8D-64).

Demokratik okullar ödüllendirme sisteminin kullanımı konusunda son derece hassastır. Ödül sistemi dikkatli kullanılmadığında çocuğun karakterini bozan bir

nitelik taşır. Bunun sebebi, ödülün çocuğun belli bir konuya ilgi göstermesi için bir baskı unsuru oluşturuyor olmasıdır. Halbuki gerçek ilgi, dış unsurlarla değil, insanın içinden gelen baskıyla oluşmalıdır. Örneğin demokratik okulda ödül, dışarıdan konan bir sistem değil, işin bitirilmesiyle ilgili öztatmin olarak uygulanır. Dışarıdan verilen ödüller, çok kısa sürede rüşvet niteliğine bürünürler (Neill, 1960, s.163-164). Dolayısıyla araştırma bulgularında yer alan ödülü yüksek nota göre verme, moral için, yarışmalarda ödül verme, sporculara ödül verme demokratik okullarda hassasiyet gösterilen konulardır. Yukarıda alıntı yapılan 8. sınıfta okuyan kız öğrencinin yorumundaki başarılar zaten başarmıştır ifadesi demokratik okulun ödül anlayışıyla örtüşmektedir.

4.1.5.5.10 Sınıfta Kalma

Sınıfta kalma alt boyutu, okuldaki uygulamalarla ilgili bir alt boyuttur. Ancak, okullarımızdaki mevcut durum öğretmenlerin öğrencileri sınıfta bırakma konusunu bir korkutma yöntemi ve disiplin aracı olarak da kullandıklarını göstermektedir. Bu sebeple, bu alt boyutun disiplin temel ölçütü altında değerlendirilmesine karar verilmiştir. Öğrencilerin yazıları sınıfta kalma konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 97’de verilmiştir.

Tablo 97

Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıfta Kalma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Sınıfta Kalma Konusuna Atıfta Bulunma	23	6

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, sınıfta kalma konusuna atıfta bulunan 23 öğrencinin (%6) tamamının sınıfta kalmanın kaldırılması yönünde görüş verdiği görülmektedir. Sınıfta kalan öğrencinin okulla ilgili maliyetlere bir sene daha katlanacak olma durumunu getirmesi, bazı öğrencileri okula gidememe kaygısıyla da karşı karşıya getirmektedir (K10D-15). Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu aşağıdaki şekildedir:

Ayrıca kalmanında kaldırılmasını sağladım.
Çünkü öğrencilerimide görüyoruz. Sınıfta kal-
madığında tekrar okumadıklarını görüyoruz.

(K9D-11)

Sınavların ve notların olmadığı ve öğrenmenin öztatminle ölçüldüğü bir demokratik okulda sınıfta kalmadan bahsedilmesi de mümkün değildir. Çocuk bir konuyu kendi istediği kadar çalışma hakkına sahiptir. Dolayısıyla sınıfta kalma demokratik okullardaki uygulamalarda karşımıza çıkmamaktadır. Bu da, sınıftan kalmanın kaldırılmasını talep eden araştırma bulgularıyla paralel niteliktedir.

4.1.5.5.11 Sınıftan/Okuldan Atılma

Sınıftan/Okuldan Atılma alt boyutu, bir cezalandırma yöntemi olarak sınıftan/okuldan atılma konusuna öğrencilerin yaklaşımını içermektedir. Öğrencilerin yazıları sınıftan/okuldan atılma konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 98’de verilmiştir.

Tablo 98

Öğrencilerin Yazılarındaki Sınıftan/Okuldan Atılma Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Sınıftan/Okuldan Atılma Konusuna Atıfta Bulunma	22	6

Konuya atıfta bulunan 10 öğrenciden 2’si sınıftan/okuldan atılma cezasının kaldırılmasını istemişlerdir. 10 öğrenciden 8’i sınıftan/okuldan atılma cezasını muhtelif suçlar için kullanacaklarını ifade etmişlerdir. 2 öğrenci yaramaz çocuklar için, 3 öğrenci düzeni bozanlar için, 1 öğrenci sigara içenler için, 1 öğrenci saygısızlık edenler için ve 1 öğrenci genel bir cezalandırma yöntemi olarak sınıftan/okuldan atılma cezasını kullanacaklarını vurgulamıştır. Konuyla ilgili örnek bir öğrenci yorumu şu şekildedir:

Dersten dânenini bozan kişiler dersten etilmelidir.

(E10Ö-78)

Disiplin kuruluna gönderilmeyle paralel şekilde, sınıftan okuldan atılma cezası nefret uyandıran nitelikte bir cezadır. Dolayısıyla cezalandırma yöntemi olarak demokratik okulda kabul edilebilir bir ceza yöntemi değildir.

4.1.5.5.12 Şiddet

Şiddet alt boyutu, dayak, baskı ve zorlama dışında kalan şiddet türleriyle ilgili öğrenci yorumlarını içermektedir. Öğrencilerin yazıları şiddet konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 99’da verilmiştir.

Tablo 99

Öğrencilerin Yazılarındaki Şiddet Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Şiddet Konusuna Atıfta Bulunma	22	6

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, 22 öğrencinin (%6) tamamının şiddete karşı olduğu görülmektedir. 1 öğrenci öğrenciler arasındaki şiddete atıfta bulunurken (K6D-46), diğer öğrencilerin tamamı öğretmenden gelen şiddete odaklanmışlardır. 1 öğrenci şiddet uygulayan öğretmenin ceza olarak başka bir okula tayin edildiğini ve başka okulda yine şiddet uygulayacağını bilmesine rağmen konuyla ilgili bir şey yapılmadığını ifade etmiştir (K8D-57). Şiddetle ilgili öğrenciler şu yorumları yapmışlardır:

Öğretmen ve öğrenci arasındaki bir şikayet olmadıkça şiddet uygulanmaz.

(E8D-53).

Öğretmen öğrencilerinin şiddetlerine herhangi bir şekilde şiddet uygulamalarına izin vermem.

(E10D-34)

Bu cevap, şikayet olduğu takdirde, öğrencinin şiddeti nasıl meşru gördüğünü göstermektedir. Araştırmada şiddetle ilgili tüm atıfların resmi okullardan geldiği görülmüştür.

Demokratik okullarda öğretmenin öğrenciye şiddet uygulaması sözkonusu değildir. Geleneksel okullarda şiddet uygulamaları olduğuna değinen Neill, her şiddet gösterisinin aslında bir nefret göstergesi olduğunu, şiddet gören kişilerin kendinden zayıflara da şiddet uyguladıklarını, bu şekilde zorbalığın doğduğunu ifade etmiştir (Neill, 1960, s. 269-270). Özgür çocuklar ise şiddete ihtiyaç duymamaktadırlar. Bu anlamda, öğrenci yorumları demokratik okuldaki uygulamalarla paralellik göstermektedir.

4.1.5.5.13 Taciz ve Küçük Düşürme

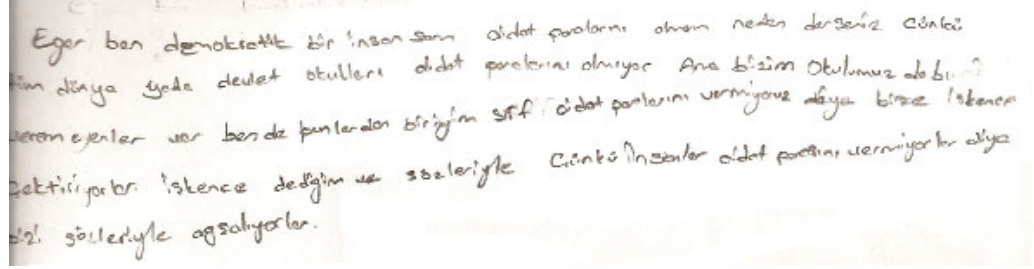
Öğrencilerin yazıları taciz ve küçük düşürme konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 100’de verilmiştir.

Tablo 100

Öğrencilerin Yazılarındaki Taciz ve Küçük Düşürme Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Taciz ve Küçük Düşürme Konusuna Atıfta Bulunma	13	3

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, taciz ve küçük düşürme konusuna atıfta bulunan 13 öğrencinin (%3) 12 tanesi öğretmenlerinin kendilerini aidaatlarla ilgili taciz ettiklerini veya küçük düşürdüklerini, hata yaptıklarında dahi öğretmenlerinin kendilerini küçük düşürmemesini istediklerini, taciz eden öğretmeni müdür oldukları okulda okuldan atacaklarını, 1 tanesinin ise arkadaşlarının tacizinden çekindiğini ifade ettikleri saptanmıştır. Konuyla ilgili bir öğrenci yorumu şu şekildedir:



Eğer ben demokratik bir insan sam devlet partisini düşün neden dersiniz çünkü
kim dünya yada devlet okulları devlet partisini olmuyor Ana bizim Okulumuz da bu
deremçiler var ben de partilerden biriyim sıf devlet partisini vermiyorlar dünya birde istenen
dektiriyorlar istence dedim ve sözleriyle Çünkü insanlar devlet partisini vermiyorlar diye
sözleriyle ağsahıyorlar.

(K8D-17).

Herkesin birbirine sevgi ve saygı çerçevesinde davrandığı demokratik okulda, taciz ve küçük düşürme sözkonusu dahi değildir. Bu anlamda, öğrenci yorumları demokratik okuldaki uygulamalarla paralellik göstermektedir.

4.1.5.5.14 Zorbalık

Öğrencilerin yazıları zorbalık konusuna atıfta bulunma durumuna göre incelenerek, veriler sayısallaştırılmış ve sonuçlar Tablo 101’de verilmiştir.

Tablo 101

Öğrencilerin Yazılarındaki Zorbalık Konusuna Atıfta Bulunma Durumuna İlişkin f Ve % Analizi Sonuçları

BOYUT	f	%
Zorbalık Konusuna Atıfta Bulunma	6	2

Sözkonusu yazılar incelendiğinde, konuya atıfta bulunan 6 öğrenci de (%2) müdürü oldukları okulda zorbalığı yasaklayacaklarını ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bazı örnek öğrenci yorumları aşağıdaki gibidir:

* Okulda öğrencilerin kabadayılık taslamasını, büyülmüşte
egonik çapın girmişte erkeklik taslamalarını.

(K9D-20)

öğrenciler arasındaki ilişkiler çok önemli. kimse kimseyi
ezmemeli hiçbir zorbalıktan bazılarının ezildiği bir okulda
zor vermişse şekilde kullanmam.
öğrenciler gruplarına ve diğerlerini eğerse ezilenlerin
okul başarıları düşüyor, olmaz. sürekli moral bozukluğu
ve asalet duygusu o kilitleri okuldaki uzaklaştırılır.
ve okulda yaşadıkları bu kötü anılar ve duygular onların
kızılıklarında ciddi zorluk oluşturmaz.

(K8Ö-106)

Demokratik okulda zorbalık önemli bir yer tutar. Neill, zorbalığa yetişkin disiplinin sebep olduğunu ifade etmektedir. Yetişkinlere nefretini sergileyemeyen çocuk, hıncını zayıf ve küçük olandan çıkartmaktadır. Bir çok probleme olduğu gibi bu probleme de Neill'in yaklaşımı sevgi ve saygıdır. Yetişkin disiplininin uzakta yetişen ve özdisiplini geliştiren çocuğun zorbalık yapmaya ihtiyaç duymayacağını ifade ederek, demokratik okulu zorbalıkla ilgili çözüm yöntemi olarak ortaya koymaktadır (Neill, 1960, s.48). Zorbalıkla ilgili konuyu en ciddiye alan okullardan biri olan Preshill, zorbalıkla mücadele için çok yönlü uygulamalar geliştirmiş ve oluşmasını engelleyebilmek için çocukları zorbalığı sınıfta tartışmalarına teşvik etmek (böylelikle zorbalıkla karşı karşıya kalan kişiler kendileri veya arkadaşları adına çekinmeden seslerini duyuracaklardır), zorbaların veya kurbanlarının teşhis edilmesi için zorbalıkla ilgili izleme prosedürleri oluşturmak, zorbalığın sebeplerini saptamak ve zorbalığın önlenmesi için stratejiler geliştirmek üzere öğretmenleri ve velileri tartışmalara dâhil edecek prosedürler oluşturmak, zorbalıkla ilgili açık tartışma ortamınının gelişmesine yardımcı olmak, düzenli olarak zorbalıkla ilgili okulun politikalarının başarılarını değerlendirmek gibi proaktif stratejileri uygulamaya almıştır (Preshil, 10.2.2008).

Araştırma bulguları da, demokratik okullardaki uygulamalara paralel şekilde öğrencilerin okullarında zorbalığı istemediklerini göstermektedir. Ancak zorbalıkla

mücadele yöntemi olarak, çocuklar zorbalığı yasaklamayı düşünmüşlerdir. Demokratik okul literatürü, yasaklamanın zorbalığı engellemede uygun bir yöntem olmadığını, daha aktif yollar izlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Disiplin temel ölçütünde öğrenciye övgü ve özdenetim alt boyutlarına atıfta bulunan olmamıştır. Övgü de bir ödül şeklidir. Ancak ödüllendirmeden bahseden çocuklar, övgüden hiç bahsetmemişlerdir. Övgünün de ödül gibi dikkatli kullanılması gerekir. Her öğrencinin çalışması özgün ve kendi içinde çok başarılıdır. Yetişkinler öğrenciyi kendi kendini geliştirmesi için yönlendirirken, diğerleriyle karşılaştırarak övmemeli, geçmiş çalışmalarıyla karşılaştırarak yorum yapılmalıdır. Bu yorumlarda da öğrencinin dış değerlendirme yöntemlerine bağımlılığına sebep olmamaya dikkat edilmelidir. Bu boyutuyla da övgü, bir onay sistemi olduğu için içten olduğu müddetçe çocuklar için çok değerlidir. Özdenetim ise, çoğunun dıştan güdümlü olmayıp, kendi denetimini kendisinin gerçekleştirmesi anlamını taşımaktadır. Demokratik okulda, diğerlerine sevgi ve diğerlerinin haklarına saygı değerlerini içselleştirmiş çocuğun, dıştan denetime ihtiyacı olmadığı kanısı vardır. Dolayısıyla demokratik okulda çocuk kendi denetimini kendisi gerçekleştirir. Bunu gerçekleştirememesi durumunda, demokratik okulda toplantı sistemiyle problemlerin tartışılması uygulaması devreye girer. Ancak bu durum geleneksel okullara kıyasla çok daha az oranda gerçekleşmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ

Araştırma, ülkemizde olmayan bir uygulama olan demokratik okulla ilgili ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerinin yatkınlık düzeyini saptamayı amaçlamıştır. Öğrenciler, demokratik okul literatürüne göre önceden belirlenen 5 temel ölçüt ve 86 alt boyuttan 83 alt boyuta atıfta bulunmuşlardır.

Atıfta bulunulmayan alt boyutlar şunlardır:

ÖLÇÜT	ALT BOYUT	f	%
Okuldaki Değerler	Dürüstlük/Yalancılık	0	0
Okuldaki Disiplin	Öğrenciye Övgü	0	0
Okuldaki Disiplin	Özdenetim	0	0

Kimi zaman demokratik okulla örtüşen şekilde yapılan yorumların, kimi zaman da çeliştiği görülmüştür. Ancak öğrencilerin demokratik okulun temel 86 boyuttan 83 gibi yüksek bir adede değinmeleri (%97), öğrencilerin demokratik okulda önem arzeden konularla ilgili farkındalık içinde olduklarını göstermektedir. Bu 83 alt boyuttaki yorumlar incelendiğinde, öğrencilerin yorumlarının birçok noktada demokratik okul uygulamalarıyla örtüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin yorum yaptıkları alt boyutlardan 48 tanesinde demokratik okuldaki uygulamalarla örtüşen veya büyük ölçüde örtüşen, 6 tanesinde çoğunlukla örtüşen, 9 tanesinde kısmen örtüşen, 2 tanesinde çoğunlukla örtüşmeyen ve 15 tanesinde büyük çoğunlukla veya hiç örtüşmeyen yorumlar yaptıkları görülmektedir. Bu anlamda öğrencinin okullarda talep ettikleri uygulamaların büyük çoğunluğunun demokratik okul uygulamalarıyla paralellik göstermesi, demokratik okulun uygulamalarına bir yatkınlık olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin yaptıkları atıflardan 3 tanesi ise literatürde yer almadığından karşılaştırma yapılamamıştır.

Örtüşmediği durumların değerlendirmesinde de, örnekleme yer alan öğrencilerin yıllardır geleneksel eğitim modelinin içinde yoğuruldukları ve demokratik okul literatürün de işaret ettiği şekilde çocukta geleneksel okulun kalıplarının kırılmayacak şekilde içselleştiği yaşlara geldikleri, alternatif bir sistemden haberdar olmadıkları, dolayısıyla bu konuda bir kurguda bulunamadıkları gözönüne alınmalıdır.

Genel olarak sonuçlar incelendiğinde, okuldaki bireyler ölçütüyle ilgili,

- Arkadaşlık/cinsellik konusunda 10 öğrencinin (%3) yorum yaptığı ve büyük çoğunluğun demokratik okulla paralel şekilde arkadaşlığın serbest olmasını istediği,
- Başarı konusunda 21 öğrencinin (%6) yorum yaptığı, ancak çoğu yorumun notlar üzerinden başarı konusunu içerdiği; bu tip bir başarı kavramının da demokratik okuldaki başarı anlayışıyla örtüşmediği,
- Çocukla yakın ve içten ilişki konusunda 45 öğrenciden (%12) büyük çoğunluğun öğretmenlerin çocuklarla yakın ve içten ilişki kurmalarının gerekliliği konusunda demokratik okulla paralel şekilde olumlu yorum yaptıkları,
- İtaatle ilgili 1 öğrencinin yorum yaptığı ve demokratik okulla paralel şekilde içten gelen itaati vurguladığı,
- Merak konusunda 1 öğrencinin yorum yaptığı ve demokratik okulla paralel şekilde çocuğun mutlu olması konusunda olumlu görüş verdiği,
- Mutluluk konusunda 12 öğrencinin (%3) yorum yaptığı, çoğunluğun demokratik okulla paralel şekilde çocuğun mutlu olması konusunda olumlu görüş verdiği,
- Öğretmenin nitelikleri konusunda 50 öğrencinin (%13) yorum yaptığı, öğrencilerin istedikleri öğretmen niteliklerinin az bir bölümünün demokratik okulla örtüştüğü,
- Öğretmenin rehber rolü konusunda 32 öğrencinin (%9) yaptığı yorumlarında öğretmenlerinden rehberlik belediklerinin görüldüğü ve bu yorumların demokratik okulla örtüştüğü,

- Özgünlük konusunda 6 öğrencinin (%2) yorum yaptığı ve öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde okulda özgünlüğe imkan verilmesinin önemli olduğunu düşündükleri,
- Saldırganlıkla ilgili 2 öğrencinin (%1) yorum yaptığı ve 1 öğrencinin demokratik okulla paralel şekilde saldırganlığı engellemek istediği, diğer öğrencinin ise demokratik okulla tezat şekilde saldırganlığı ödüllendirdiği, bu anlamda, öğrenci yorumlarının demokratik okuldaki uygulamalarla kısmen paralellik gösterdiği,
- Tembellik-çalışkanlık konusunda 6 öğrencinin (%2) yorum yaptığı ve büyük çoğunluğun tembelliği olumsuz olarak değerlendirdiği, bu anlamda öğrenci yorumlarının demokratik okuldaki uygulamalarla büyük çoğunlukla örtüşmediği,
- Usluluk, kurallara uyma, yaramazlık ve terbiyelilikle ilgili 13 öğrencinin (%3) yorum yaptığı, öğrencilerin okulda uslu ve terbiyeli öğrenci istedikleri ve yaramaz öğrencileri cezalandıracaklarını veya okuldan atacaklarını ifade ettikleri, bu bağlamda bu konudaki atıfların büyük çoğunluğunun demokratik okullardaki uygulamalarla örtüşmediği,
- Veliyle ilgili hususlar konusunda 22 öğrencinin (%6) yorum yaptığı ve velinin okulla yakın ilişki kurması konusunda hem olumlu hem olumsuz görüşlerin olduğu, bu görüşlerin demokratik okul literatürüyle örtüştüğü,
- Yaratıcılık konusunda 2 öğrencinin (%1) yorum yaptığı, bu öğrencilerin yaratıcılığı destekleyen çalışmalar istedikleri, bu bağlamda isteklerinin demokratik okullardaki uygulamalarla örtüştüğü,
- Zararlı alışkanlıklar konusunda 24 öğrencinin (%6) yorum yaptığı, bu öğrencilerden % 32'sinin zararlı alışkanlıklarla ilgili olumlu, % 58'inin ise olumsuz görüş verdiği, konuyla ilgili zıt fikirlerin demokratik okulların söylemleriyle de örtüştüğü,

Okuldaki uygulamalar ölçütüyle ilgili,

- Ders işleme şekilleri konusunda 154 öğrencinin (%41) yorum yaptığı ve öğrencilerin ders işlenirken kullanılacak araç-gereçler ve yöntemlerle ilgili taleplerinin büyük çoğunluğunun demokratik okuldaki uygulamalarla örtüştüğü,

- Derslik yeri konusunda 16 öğrencinin (%4) yorum yaptığı ve öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde sınıf dışında da ders yapmak istedikleri,
- Gezi konusunda 80 öğrencinin (%21) yorum yaptığı, bu öğrencilerin okulda demokratik okulla paralel şekilde sıklıkla gezi olmasını talep ettikleri,
- Okulda görevlendirme ile ilgili 3 öğrencinin (%1) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde görevlendirmenin gönüllülük esasına göre yapılmasını istedikleri, eşit görevlendirme ve görevi yerine getirmenin kural olması konusunda görüş verdikleri ve bu görüşlerin büyük çoğunlukla demokratik okuldaki uygulamalarla örtüşmediği,
- Gürültü ve sessizlik konusunda 11 öğrencinin (%3) yorum yaptığı, bu öğrencilerin gürültü konusunda gürültünün hayatın doğal bir parçası olarak görüldüğü demokratik okulla tezat bir şekilde olumsuz görüş verdikleri,
- Hijyen konusunda 48 öğrencinin (%13) yorum yaptığı, bu öğrencilerin hijyeni çoğunlukla okul temizliği kapsamında değerlendirdikleri ancak literatürde daha çok kıyafet temizliğiyle ilgili atıfların bulunduğu, bu konuda karşılaştırmalı bir yorum yapılamadığı,
- Kitap konusunda 22 öğrencinin (%6) yorum yaptığı, bu öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde okumanın önemini vurguladıkları ancak kitaba bağlı kalmadan ders yapmak istedikleri,
- Maddî talepler konusunda 88 öğrencinin (%23) yorum yaptığı, ancak öğrencilerin bu talepleri temin ediş tarzının büyük çoğunlukla demokratik okullarla örtüşmediği,
- Okulun altyapı ve donanım ihtiyaçları konusunda 204 öğrencinin (%54) yorum yaptığı, bu talepleri temin ediş tarzının demokratik okullarla örtüşmediği,
- Öğretim programının çocuğa göre yapılması konusunda 173 öğrencinin (%46) yorum yaptığı ve öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde öğretim programlarında kendi istek veya ihtiyaçlarının ön plâna geçmesi konusunda büyük çoğunlukla olumlu görüş verdikleri,
- Öğretmenin görüşünü alma konusunda 7 öğrencinin (%2) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla paralel şekilde olumlu görüş verdikleri,

- Öztatmin konusunda 7 öğrencinin (%2) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla paralel şekilde öztatminin önemini vurguladıkları,
- Özyönetim ve oybirliğiyle yönetim konusunda 47 öğrencinin (%13) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde okulda özyönetim ve oybirliğiyle yönetimi talep ettikleri,
- Sınav, not ve ödev konusunda 200 öğrencinin (%53) yorum yaptığı ve demokratik okulla tezat şekilde öğrencilerin sınav, ödev ve not olmaksızın bir hayat düşünmedikleri, ancak sınav, ödev ve notlarla ilgili alternatif öneriler geliştirdikleri,
- Sınıf mevcudu konusunda 47 öğrencinin (%13) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin sınıf mevcudunun daha az olmasını istedikleri, bu durumun genellikle nüfusu düşük olan demokratik okullardaki uygulamayla paralellik gösterdiği,
- Sınıfların oluşumu konusunda 15 öğrencinin (%4) yorum yaptığı ve demokratik okulla paralel şekilde sınıfların oluşturulmasında yaş dışındaki faktörlerin önemini vurguladıkları,
- Sınıfta oturma şekli konusunda 14 öğrencinin (%4) yorum yaptığı, bu öğrencilerin oturma şeklinden memnun olmadıklarını ifade ettikleri, demokratik okullardaki gibi alternatif oturma şekillerini talep ettikleri,
- Şeffaf yönetim konusunda 4 öğrencinin (%1) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla paralel şekilde olumlu görüş verdikleri,
- Talep odaklı öğrenme konusunda 4 öğrencinin (%1) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin öğrenmeyi talep etme konusunda demokratik okulla paralel şekilde olumlu görüş verdikleri,
- Yarışma, turnuva ve rekabet konusunda 26 öğrencinin (%7) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin demokratik okulla tezat şekilde okulda yarışma, turnuva ve rekabet olmasını istedikleri,
- Yetenek ve eğitim konusunda 29 öğrencinin (%8) okullarda yeteneğin erken yaşlarda tespit edilerek, bu doğrultuda eğitim verilmesi konusunda demokratik okulla paralel şekilde görüş verdiği,

Okuldaki özgürlükler ölçütüyle ilgili,

- Başkalarını etkilemeyecek şekilde, istediğini yapma konusunda 28 öğrencinin (%7) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla paralel şekilde olumlu görüş verdikleri,
- İstedikini yapma özgürlüğü/zorunluluk olmaması konusunda 16 öğrencinin (%4) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin taleplerinin demokratik okuldaki uygulamalarla örtüşmediği,
- Öğrencinin kendi istediği faaliyetlerde bulunması konusunda 182 öğrencinin (%49) yorum yaptığı ve büyük çoğunluğun demokratik okulla paralel şekilde öğrencilerin istediği faaliyette bulunmasına izin verilmesi gerektiğini düşündüğü,
- Derse girmeme özgürlüğü konusunda 25 öğrencinin (%7) yorum yaptığı, öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde derse girmeme konusunda kısmî veya tamamen serbestlik talep ettikleri,
- Devamsızlık özgürlüğü konusunda 23 öğrencinin (%6) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla paralel şekilde olumlu görüş verdikleri,
- Okuldan dışarı çıkma özgürlüğü konusunda 24 öğrencinin (%6) yorum yaptığı ve literatürde konuyla ilgili atıfların bulunmadığı, dolayısıyla yorum yapılamadığı,
- Eğlence ve oyun özgürlüğü konusunda 70 öğrencinin (%19) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde okuldaki hayatın daha eğlenceli olmasını ve daha çok oyun oynayabilmeyi talep ettikleri,
- İletişim araçlarının özgürce kullanımı konusunda 63 öğrencinin (%17) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili olumlu görüş verdikleri, demokratik okul literatüründe ise, konuyla ilgili atıf bulunmadığı, dolayısıyla yorum yapılamadığı,
- İtiraz etme özgürlüğü konusunda 2 öğrencinin (%1) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla tezat şekilde öğretmenlere itiraz edilmemesi hususunda görüş verdikleri,

- Kıyafet özgürlüğü konusunda 248 öğrencinin (%66) yorum yaptığı, en çok yorum alan alt boyutun kıyafet özgürlüğü alt boyutu olduğu ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla kısmen paralel şekilde olumlu görüş verdikleri,
- Konuşma/fikir beyan etme özgürlüğü konusunda 62 öğrencinin (%17) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin çoğunlukla demokratik okulla paralel şekilde fikir beyan etme özgürlüğünü talep ettikleri,
- Küfür etme özgürlüğü konusunda 7 öğrencinin (%2) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin çoğunluğunun demokratik okulla tezat şekilde küfürün yasak olmasını istediği,
- Öğreneceklerini seçme özgürlüğü konusunda 161 öğrencinin (%43) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun isteklerinin demokratik okul uygulamalarıyla örtüştüğü,
- Öğretmenini seçme/görevden alma özgürlüğü konusunda 23 öğrencinin (%6) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin görüşlerinin demokratik okul uygulamalarıyla kısmen örtüştüğü,
- Sınıfta yemek yeme ve uyuma özgürlüğü konusunda 14 öğrencinin (%4) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin sınıfta yemek yeme ve uyuma özgürlüğü istedikleri ve bu görüşün demokratik okul uygulamalarıyla örtüştüğü,
- Sınıftan dışarı çıkma özgürlüğü konusunda 11 öğrencinin (%3) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde sınıftan dışarı çıkma özgürlüğünü istedikleri,

Okuldaki değerler ölçütüyle ilgili,

- Âdil olma konusunda 12 öğrencinin (%3) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla paralel şekilde okullarında âdil olunmasını talep ettikleri,
- Barışçılık ve savaş konularında 2 öğrencinin (%1) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla paralel şekilde barışın olması yönünde görüş verdikleri,

- Cinsiyet ayrımı konusunda 8 öğrencinin (%2) yorum yaptığı ve konuyla ilgili bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun demokratik okulla paralel şekilde okullarında cinsiyet ayrımı yapılmasını istemedikleri,
- Çocuğa inanç konusunda 11 öğrencinin (%3) yorum yaptığı, 11 öğrencinin % 40'ının demokratik okulla tezat şekilde çocuğun iyi oluşuna inanmadıkları, bu anlamda öğrencilerin demokratik okuldaki uygulamalarla kısmen örtüştüğü,
- Çocuğun değerli oluşuyla ilgili 12 öğrencinin (%3) demokratik okulla paralel şekilde çocuğun değerli olduğuna inandığı,
- Çocukların etki altına alınması konusunda 1 öğrencinin yorum yaptığı ve çocukların doğru yöne yönlendirilmesini istediği, bu yorumun ise demokratik okulla örtüşmediği,
- Eşit haklar konusunda 71 öğrencinin (%19) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin çoğunluğunun demokratik okulla paralel şekilde öğretmenlerle eşit haklar istedikleri, bazı öğrencilerin ise eşit haklar konusunda yanlış değerlendirmede bulundukları, bu anlamda, öğrenci yorumlarının demokratik okuldaki uygulamalarla çoğunlukla paralellik gösterdiği,
- Okulda hoşgörü ve empati konusunda 13 öğrencinin (%3) okul ortamında hoşgörü ve empatinin olması gerektiği yönünde, büyük çoğunlukla demokratik okulla paralel şekilde görüş verdiği,
- Kopyacılık/kopya konusunda 8 öğrencinin (%1) yorum yaptığı, bazılarının kopyanın serbest olmasını, bazılarının kopyanın sanat olarak görülmesini, bazılarının ise kopya çekenin cezalandırılmasını talep ettikleri; bu bağlamda öğrenci cevaplarının demokratik okulla örtüşmediği,
- Maddî ayrımcılık konusunda 2 öğrencinin (%1) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde okullarında maddî ayrımcılık yapılmasını istemedikleri,
- Maddiyatçılık konusunda 2 öğrencinin (%1) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin demokratik okulla tezat şekilde maddî değerlerin önemine işaret ettikleri,
- Malın değerini bilmenin önemine dair 1 öğrencinin yorum yaptığı, demokratik okulun ise konuya başkalarının önem verdiklerine değer verme

noktasından baktığı, bu anlamda, öğrenci yorumunun demokratik okuldaki uygulamalarla paralellik gösterdiği,

- Nesnellik konusunda 9 öğrencinin (%2) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin okulda demokratik okulla paralel şekilde keyfi uygulamalar istemedikleri,
- Sevgi ve saygı konusunda 37 öğrencinin (%10) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla paralel şekilde sevgi ve saygının önemine işaret ettikleri,
- Sınıf, din, dil ve millet ayrımcılığı konusunda 3 öğrencinin (%1) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde okulda sınıf, din, dil ve millet ayrımcılığının olmaması gerektiği konusunda görüş verdikleri,
- Sınıfta ayrımcılık ve kayırma konusunda 24 öğrencinin (%6) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin çoğunluğunun demokratik okulla paralel şekilde sınıfta ayrımcılık ve kayırmaya karşı oldukları,
- Sorumluluk konusunda 7 öğrencinin (%2) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde sorumlulukların öğrencilere bırakılmasını istedikleri,
- Dürüstlük ve yalan konusunda kimsenin görüş vermediği,

Okuldaki disiplin ölçütüyle ilgili,

- Azar ve bağırma konusunda 14 öğrencinin (%4) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin okullarında demokratik okulla paralel şekilde azar ve bağırma gibi ceza yöntemlerini istemedikleri,
- Baskı/öğrenciyi sıkma konusunda 27 öğrencinin (%7) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla paralel şekilde okulda baskının olmamasının ve öğrencinin sıkılmamasının gerektiğini vurguladığı,
- Cezalandırma sistemi konusunda 54 öğrencinin (%15) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin ve konuyla ilgili kimi öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde öğrencinin kişiliğini zedelemeyecek şekilde cezalar verilmesini, kimi öğrencilerin ise demokratik okulla tezat şekilde mevcut sistemden daha ağır cezalar verilmesini önerdiği, bu anlamda, öğrenci yorumlarının demokratik okuldaki uygulamalarla kısmen paralellik gösterdiği,

- Dayak konusunda 11 öğrencinin (%3) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla paralel şekilde okulda dayanın olmaması yönünde görüş verdikleri,
- Disiplin kurulu konusunda 12 öğrencinin (%3) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin çoğunluğunun demokratik okulla paralel şekilde disiplin kuruluna gönderme cezasının kaldırılmasını istediği,
- Kavga konusunda 9 öğrencinin (%2) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin demokratik okulla kısmen paralel şekilde okulda kavga olmaması yönünde görüş verdikleri,
- Okulun disiplinli oluşu konusunda 35 öğrencinin (%9) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin demokratik okuldaki uygulamalar gibi okulda disiplinin olmasının önemli olduğu yönünde görüş verdikleri ancak okulda disiplini sağlama yöntemlerinin demokratik okulla örtüşmediği,
- Otorite kabul sembolleri konusunda 2 öğrencinin (%1) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla paralel şekilde suni hareket tarzlarının benimsenmesini anlamsız buldukları,
- Ödüllendirme sistemi konusunda 15 öğrencinin (%4) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla tezat şekilde okulda ödüllendirme sisteminin olması konusunda olumlu görüş verdikleri,
- Sınıfta kalma konusunda 23 öğrencinin (%6) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okullardaki uygulamalar gibi, okullarda sınıfta kalmanın olmaması yönünde görüş verdikleri,
- Sınıftan/okuldan atılma konusunda 22 öğrencinin (%6) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin demokratik okuldaki uygulamalar gibi okulda sınıftan/okuldan atılma uygulamasının olmaması yönünde görüş verdikleri,
- Şiddet konusunda 22 öğrencinin (%6) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin öğrencilerin demokratik okulla paralel şekilde okulda şiddet istemedikleri,
- Taciz ve küçük düşürme konusunda 13 öğrencinin (%3) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin konuyla ilgili demokratik okulla paralel şekilde öğrencilerin tacize uğramamaları veya küçük görülmemeleri konusunda görüş verdikleri,
- Zorbalık konusunda 6 öğrencinin (%2) yorum yaptığı ve bu öğrencilerin okulda zorbalığı demokratik okulla paralel şekilde olumsuz olarak

değerlendirdikleri ancak zorbalıkla mücadele için zorbalığa yasak koymak gibi demokratik okulda olmayan bir çözüm yöntemi önerdikleri, bu anlamda, öğrenci yorumlarının demokratik okuldaki uygulamalarla kısmen paralellik gösterdiği,

- Öğrenciye övgü ve özdenetim konusunda kimsenin görüş vermediği görülmüştür.

5.2 ÖNERİLER

Mayıs 2008 itibarıyla Birleşmiş Milletler dünya yüzeyinde 192 ülke olduğunu açıklamıştır (World Atlas, Haziran, 2008). Bu 192 ülkenin yaklaşık 40 kadarının demokrasiyle yönetildiği söylenmektedir (World Audit, Haziran, 2008). Sözkonusu demokrasiyle yönetilen ülkelerin eğitim sistemleri incelendiğinde, eğitim sistemlerinde otokratik yöntemlerin benimsendiği görülür. Yani, demokrasiyle yönetilen ülkelerde geleceğin demokratik vatandaşlarının yetiştirilmesi otokratik eğitim sistemlerinin görevidir. Dünyada eğitim sistemlerinin kaosta olması bu çelişkiye kaynaklanıyor olabilir.

Sağlıklı ve iyi işleyen bir demokrasi sadece sosyal ve politik yapılardan oluşmaz. Demokrasinin değerlere, inançlara ve beklentilere dayalı olması gerekir. Bazı çevrelerce bu durum ve toplumdaki çelişki, demokratik okula yönelerek çözülebilir. Demokratik okullar, demokrasiyle ilgili kavram ve uygulamaları çocuk henüz küçükken içselleştirmelerini sağlarlar. Demokrasiyi prensip edinmiş bir toplum, demokrasiyi içselleştirmiş bireyler istiyorsa, demokratik okulun uygulamalarını takip etme yöntemini seçebilir. Bunun için iki yol izlenebilir:

- Demokratik okulların temel kavramlarının zorunlu eğitimin olduğu hayatın içine entegre etmesi, zihinsel şemaların yapılandırılması
- Toplumun kendi, özgün demokratik okulunu oluşturmaları.

Demokratik okulların prensiplerini hayatın içine entegre etmek ve zihinsel şemaları yapılandırılmakla ilgili şu öneriler getirilebilir:

- Her çocuğa değerli ve içinde iyilik barındıran bireyler olarak bakılmalıdır. Toplumlardaki herhangi bir bireye sorsanız, bu fikri elbette ki teyit etmektedir. Ancak bu teyidin sadece lafta kalmaması, hareketlere de yansması gerekir. Bu noktada benimsenecek hareket tarzında, çocuğa çocuğu sahiplenmeyen veya boyundurluk altına almayan, ancak çocuğun her zaman yanında olduğumuzu ve yaptıklarını takdir ettiğimizi gösteren bir sevgi vermek ilk adım olabilir. Benzer şekilde çocuğa bir birey olarak davranılması ve saygı gösterilmesi önem taşır. Çocuğun, çocuk olduğu için değerli olduğu; bu değer, tembellik, çalışkanlık, usululuk, yaramazlık, terbiye, başarı, zeka gibi unsurlara bağlı olmadığı unutulmamalıdır.
- Öğretmenlerin çocuklara mentor olmaları, çocukları etkileri altına almadan, tarafsızca, keyfi uygulamalara girmeden, onların kendi hayatlarıyla ilgili karar verebilme hakkı ve özgürlüğü tanımaları gerekmektedir. Çocuklara kendilerini tanımaları imkan fırsat ve olanak verilmelidir. Bunun için öğretmenlerin kendi iç sorgulamalarını tamamlamaları, ayrımcılık gibi konulardan kendilerini arındırmaları, öğrenciyi özgür bırakma, öğrenciyi etki altına almama, öğrencinin sadece sınırlarını zorlayıcı olma, ödüllendirme ve cezalandırma, âdil olma yetilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Konuyla ilgilenen öğretmenlerin konunun uzmanı gönüllü kişilerle yapacakları atölye çalışmalarını bu yetilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Örneğin Boğaziçi Üniversitesi'nde bu tip mentorluk ve mentorluk eğitimleri yapılmaktadır. Yurt dışından bu tip atölye çalışmaları yapan uzmanlardan destek alınabilir.
- Okulların öğrencilere başkalarının haklarını ihlal etmeyecek şekilde özgürlüklerini tecrübe edecek tarzda yapılanmaları sağlanmalıdır. Örneğin öğrenci kıyafetleri isteyene serbest, isteyen üniforma giymek şeklinde düzenlenebilir, çünkü bir örnek kıyafet özgünlüğü baskılayan bir durumdur. Halbuki okul öğrencilerin özgünlüğünden beslenmelidir.

Detaylı olarak irdelendiğinde, çocuğa konan birçok sınırlandırmanın yetişkinlerin konforu için olduğu gözönünde bulundurulmalıdır. Halbuki

aslanan çocuk olmalıdır. Çocuğun çocukluğuna dair bazı süreçlerini kabul ederek yaşamak önemlidir. Oyun, kavg, gürültü, etrafa istemeden hasar ve zarar vermek çocuğun gelişiminin bir evresidir. Dolayısıyla çocuğun bu süreçleri özgürce yaşamasına izin verilmelidir. Bu bağlamda okullardaki mevcut tüm kural ve uygulamaların gözden geçirilmesi sağlanmalıdır. Çocuğun sağlığını ve güvenliğini tehdit eden kurallar hariç, diğer kural ve uygulamaların özgür bırakılması yönünde bir hareket plânı oluşturulabilir, bu sayede kişilerin zihinsel şemalarını da tekrar yapılandırmaları sağlanabilir. Gerekirse, dünya çapındaki okullara veya Eğitim Bakanlıklarına bu konuda danışmanlık hizmeti veren örgütlerden proje desteği istenebilir.

- Eğitim sisteminin en büyük finansörleri devlet ve velilerdir. Veliler, okula finansal yönden sadece okul tarafından istenen aidatları ve miktarları ödemek hususunda okula dâhil olmaktadır. Dolayısıyla ödenen meblağlar yüksek ve –belki de sebebini bilmedikleri için- anlamsız gelmektedir. Okul sürekli para yutan bir makina olarak görülmektedir. Bu anlamda velilerin okulun tüm yönetim süreçlerine ve özellikle de finansal süreçlere katılmaları sağlanmalıdır. Yönetim ve finans konularında yetkelendirilmeleri, okulun harcamalarını anlamlandırmalarına sebep olacak, kararlarının arkasında durmalarını kolaylaştıracaklardır. Veliler ayrıca okulun ihtiyaçlarının temini yönünde öğrenci ve öğretmenlerle birlikte faaliyetler geliştirebilirler. Bu okulda üretim sağlanmasından, öğrencilerle okula finansal girdi sağlayabilecekleri işler sağlamalarına kadar pek çok faaliyet olabilir. Örneğin Albany Free School Leue, harabe halinde çok cüzzî fiyatlara evler almış, onarmış, kiralamış ve okula gelir yaratmıştır. Bunun gibi öğrencinin de çalışacağı bir takım faaliyetler okullar için kurgulanabilir. Bu durum, çocuklara da istediklerini temin etme yolunda proaktif olmayı öğretecektir.
- Velilerin çocukların kendi mülkleri olmadığını, farklı bir birey olduğunun farkına varmaları ve buna saygı duymalarının sağlanması gerekmektedir. Çocuk ebeveyni kurtaracak can simidi veya ebeveynin kimliğini veya hayat başarısını yansıtan bir gösterge değildir. Dolayısıyla çocuğun velinin istediği

hayat veya davranış biçimlerini benimseme zorunluluğu olmadığına velilere kabul ettirilmesi gerekir. Çocuğun kendi mutluluğu için çalışması ve çocuğun başarısının, daha çok para kazandıran, çocuğun daha yüksek ünvanları taşıdığı işler yapmak olmadığı, başarının mutlu ve yetenekli olduğu işi yapmak olduğu ve özgünlüğü ortaya koymaya hakkı olduğu velilere kabul ettirilmelidir.

Velilerdeki bu hırsın azalması kısa vadede olabilecek bir durum değildir ve tamamen yokolması da mümkün değildir. Ancak toplumdaki demokratik okul öğrencileri arttıkça, demokratik okul öğrencileri kendileri ebeveyn olup, çocuklarını hırs gibi yıkıcı duygulardan arınmış halde tutabildikçe ve bunu yapabilen kişilerin sayısı arttıkça, bu hırslarda bir miktar azalma görülebilir. Diğer taraftan, şu anda bu hırsların kurbanı olan, velileri tarafından sınavlarla ve notlarla ilgili baskı uygulanan çocuklara ek destekler sağlanarak, bu baskıların etkilerinin bir miktar bertaraf edilmesi, en azından çocukta nefret uyandırmamasına çalışılması sağlanmalıdır.

- Öğrencinin fikirlerini korkmadan özgürce söyleyebilmesi sağlanmalıdır. Öğrenciler fikirleri sorulmaya sorulmaya neredeyse düşünmeyi unutacak hale gelmişlerdir. Bugün fikirlerinin sorulmamasına alışmış gençlere gelecekte de herhangi bir konuda fikir sorulduğunda cevap alınamamaktadır. Çocuğa basit konularla başlamak kaydıyla fikir sorulması, alınan fikirler doğrultusunda, öğretmenin veya okulun yapılanması ve bunun içtenlikle yapılması, böylelikle çocuğun fikirlerinin değerli olduğuna dair inancının oluşması, zamanla pekişmesi, düşünerek fikir ürettiğinde önem verildiğini hissetmesi, zamanla da yaratıcı düşüncenin önünün açılmasının sağlanması gerekmektedir.
- Çocuklara doğaya erişme imkanı verilmelidir. Herşeyin elektronik, plastik ve suni olduğu günümüzde, çocuğun doğaya dönmesi, doğanın üretim süreçlerine dâhil olması, bu anlamda doğal olanın ve doğal kaynakların önemine vakıf olması, doğal olandan üretime yönelmesi sağlanmalıdır.

Benzer şekilde ders araç-gereçleri olarak doğal malzemelerin kullanımına önem verilmelidir. Bir öğretim yöntemi olarak kullanılması gereken doğa, hem ekolojik konularda çocukların duyarlılığını arttırır, hem de kitaptan uzak, 5 duyu organlarını kullanarak öğrenme sağlaması açısından da önem taşımaktadır. Geziler de, edilgen yerine etkin bir öğrenme ortamı sağlamaları açısından sıklıkla uygulamaya alınmalıdır. Bu uygulamalara bağlı olarak çocuklar ezberci eğitimden uzaklaşacaklardır.

- Ülkemizdeki eğitim müfredatı son derece detaycıdır. Öğrenciler hayatlarında kullanmayacakları birçok bilgiyi, çok ufak yaşlarda öğrenmeye başlamaktadırlar. Geçmiş dönem için bir anlam ifade etmiş bile olsa, bu durumun bilgilerinin kısa ömürlü olduğu ve sürekli olarak revize edildiği günümüz için bir vakit ve emek kaybı olduğu açıktır. Bugün çocukların çok büyük zahmetlerle ve emeklerle edindikleri bilgilerin yarın yanlış/eksik olduğunu öğrenmeleri ve bu bilgileri revize etmek zorunda kalmaları çocuklarda yılgınlık yaratmaktadır ve bu durum giderek artacaktır. Bundan ziyade çocuklara bilgilerin genel hatlarıyla verilmesi sağlanmalı ve çocukların bilgiye nasıl ve ne şekilde ulaşabilecekleri konusunda donanımlı hale getirilmeleri sağlanmalıdır.
- Okulun ve dersin bir eğlence olması sağlanmalıdır. Bunun için öğrencinin çok geniş bir yaratıcılığı zaten mevcuttur, ancak sınıfta disiplini sağlamak adına bastırılmaktadır. Başkalarını rahatsız etmeme koşuluyla, okulun ve dersin bir eğlenceye dönmesi için her türlü faaliyete izin verilmelidir.
- Okullardan bağırma, azar, dayak, şiddet gösterme, taciz uygulama ve küçük düşürme, öğrenciyi baskı altına alma gibi cezalandırıcı faaliyetlerin kaldırılması sağlanmalıdır. Okullarda şiddet ve taciz uygulamalarıyla ilgili çok fazla sayıda araştırma yapılmaktadır. Bu araştırmalar baz alınarak, okullarda şiddet ve tacizi tespit etmeye yönelik öncelikle anket türü çalışmalar yapılabilir. Kimlerin, ne şekilde taciz uyguladığının tespitini takiben, okulun gündemine şiddet ve taciz uygulanmamasını sokup, sürekli

olarak bu konuların konuşulması, bu konuların gündemde kalması sağlanmalıdır. Konuyla ilgili psikolog veya psikiyatlardan danışmanlık alınarak bir nevi beyin yıkama operasyonu düzenlenmelidir. Şiddet ve taciz uygulamaları konusunda gelişme kaydedilemeyen kişilerin ise, tedaviye yönlendirilmelidir.

- Eşitlik, tüm demokrasilerin temelidir. Dolayısıyla okullarda öğrenci ve öğretmenlerin eşit haklara sahip olması yolunda adımlar atılmalıdır. Eşit hakların olmayacağı durumlar, her sene başında öğrencilere gerekçeleriyle birlikte duyurulmalıdır. Eşit hakların olmayacağı durumlar çocuğun güvenliği ve sağlığı gibi konularla sınırlı tutulmalıdır.
- Okullarda belli alanlar seçilerek yönetimi tamamen öğrencilere bırakılmalıdır. Ancak bu yönetimi bırakış suni veya göstermelik olmamalıdır. Görevlendirme mantığı gönüllülük esasına dayalı olmalıdır. Öğrenciler özyönetime alışana dek bir öğretmenin öğrencilere sorumluluklarla başa çıkmayla ilgili mentorluk yapmaları sağlanabilir. bu öneri demokratik okul örneğiyle örtüşmese de, geçiş aşamasında çocuklara yönetimi öğretebilir. Zamanla çocuğa bırakılacak yönetim alanları genişletilebilir.

Bu araştırmayı takip eden sürelerde şu araştırmaların yapılması önerileri getirilebilir:

- Bu araştırma, demokratik okula yatkınlıklarını saptamaya yönelik hedef aldığı grup ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileridir. Genel olarak, eğitim dünyasının demokratik okula yatkınlık düzeyini saptamak için üniversite öğrencilerin, öğretmenlerin, müdürlerin ve velilerin yatkınlık düzeyinin de saptanması gerekir. Bu bağlamda, bu araştırmayı takip eden süreçlerde, bu örneklemeleri hedef alan çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma, nitel bir araştırmadır. Ancak toplanan rakamsal veriler boyutuyla, saptanan cinsiyet, okul türü, sınıflar ve temel ölçütler ve alt

boyutlarla ilgili nicel bir analiz yapılmamıştır. Bu araştırmayı takip eden süreçlerde, bu araştırmanın verileriyle faktörler arası istatistiksel analizler yapılabilir.

- Bu araştırmada, öğrencilere yönerge verilerek sınırlı bir sürede yazı yazmaları istenmiş, bu yazılara içerik analizi yapılmıştır. Ancak sınırlı süre söz konusu olduğundan, öğrencilerden sınırlı konuda yorum alınmıştır. Araştırma sırasında öğrencilerin de ifade ettiği gibi, yukarıda bahsedilen örneklemle görüşme, odak grup görüşmesi veya grupça görüşme gibi farklı nitel araştırma yöntemleri izlenebilir. Farklı sınırlılıkları olmakla beraber, alternatif nitel yöntemlerin denenmesiyle grubun dinamiklerinden yararlanılabilir ve daha fazla veya daha detaylı veriye ulaşılabilir.
- Bu araştırmada, öğrencilerin demokratik okul deyince, zihinlerinde hangi boyutların uyandığı tespit edilmeye ve genel bir bakış açısı ve öncelikler saptanmaya çalışılmıştır. Bu araştırmayı takip eden süreçlerde, demokratik okulun belli temel ölçütleri veya alt boyutları seçilerek, bu konulara odaklanılabilir ve bu konularda detaylı araştırma yapılabilir. Alt boyut seçiminde de, kültürel özellikleri ön plana çıkarmak amacıyla, demokratik okulda çok üzerinde durulmayan ancak öğrencilerin özellikle çok atıfta bulundukları veya demokratik okul için önemli olan ancak öğrencilerin atıfta bulunmadıkları alt boyutlar saptanıp, bu alt boyutların incelenmesine ve vurgu farklılığının nereden kaynaklandığını saptamaya öncelik verilebilir.

Toplumun kendi, özgün demokratik okulunu oluşturması sağlamak adına şu öneriler getirilebilir:

- Türkiye’de demokratik okullarla ilgili farkındalık çok sınırlı düzeydedir. Bu farkındalık düzeyini arttırmak adına çalışmalar yapılması gerekmektedir. 2005 Kasım ayında İstanbul’da düzenlenen 1. Uluslararası Alternatif Eğitim Sempozyumu gibi sempozyumların devamının getirilmesi bu konuda ilk adım olabilir. Sempozyuma dünya yüzeyinde farklı coğrafyalarda

demokratik okullar kurmuş ve sürekliliğini sağlamış konuşmacılar davet edilmeli; sempozyum uygulamalar konusunda somut bilgi aktarımı, deneyim paylaşımı ve atölye çalışmalarına imkan sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır. Konuya yakınlık duyan kişilerin konuşmacılarla somut örnekler üzerinden simulasyon veya atölye çalışmaları yapmalarının üzerinde özellikle durulmalıdır. Özellikle zorunlu eğitimin olduğu ülkelerdeki demokratik okul uygulamalarına dair örneklerin bu sempozyumda yer alması, ülkemizdeki demokratik okul uygulamalarına örnek ve yol gösterici olması sebebiyle önem taşımaktadır. Dolayısıyla davetli konuşmacı listesinin oluşturulmasında bu kişilerin davet edilmesi ülkemizde demokratik okulların oluşturulmasına imkan sağlanması açısından çok faydalı olacaktır. Sempozyumların özellikle öncelikle toplumlarda demokratik okul kavramının oluşum evreleri, toplumlarda demokratik okulun oluşum evreleri, mevcut sistemlerin demokratikleştirilmesi gibi konu başlıklarında düzenlenebilir.

- Ülkemizde göreceli olarak demokratik okul uygulamalarına yakın olan kesimin eğitim dünyasından olduğu görülmektedir. Eğitim kesimde demokratik okulların bilinirliğinin artırılması çalışmalarının yanı sıra, konuyla ilgili velilerin bilinirlik düzeyini arttırmaya önem verilmelidir. Dünyadaki demokratik okul örneklerine bakıldığında, demokratik okulları mevcut eğitim düzeninden memnun olmayan ve bir arayış içine giren velilerin kurduğu görülmektedir. Ülkemizde de, birçok veli mevcut eğitim sisteminden memnuniyetsizliklerini sıklıkla dile getirmektedir. Velilerin demokratik okullarla ilgili bilgi sahibi olmasını sağlamak, ülkemizde de demokratik okulların oluşumu için bir başlangıç niteliği taşıyabilir. Bu anlamda, yukarıda bahsi geçen sempozyum tarzında etkinliklere velilerin katılımının sağlanması önem taşımaktadır. Velilere ulaşmak için ilgili medya kuruluşlarından duyuru sponsorluğu konusunda yardım talep edilmelidir.
- Sivil toplum kuruluşları ileride demokratik eğitimin ihtiyaç duyacağı finansman açısından önem taşımaktadır. Sivil toplum kuruluşlarının

gündemine demokratik eğitimin alınabilmesi için, konunun uzmanı konuşmacılarla toplantılar düzenlenebilir. Sivil toplum kuruluşlarının gündeminde demokratik eğitimi canlı tutma konusunda gönüllü çalışacak bir grubun görevlendirilmesi sağlanabilir. Bu gönüllü grubu, sempozyum katılımcıları arasından oluşturulabilir.

- Ülkemizde demokratik okul örneği hiç olmadığından, demokratik okullara geçiş aşaması niteliğinde şu şekilde bir okul yapılanmasına gidilebilir. Özellikle yaşları 3-12 arasında değişen çocukların kabul edileyeceği çocuklar, sokak çocuklarını hedef alır nitelikte olacaktır. Ülkemizde eğitim zorunlu olduğundan, bu okula okul sonrası zamanlarda ve tatillerde devam edilecektir. Okula gelmek zorunludur, ancak derslere girmek zorunlu değildir. Okul derslerin de olduğu bir faaliyet merkezi niteliği taşıyacaktır. Okulda şu derslerin olması plânlanabilir: Matematik, Türkçe bahçecilik, hayvancılık, marangozluk, doğa, sanat dersleri, spor dersleri. Bunun dışındaki dersler öğrencinin talebiyle konabilir. Okulda bir dersi anlamamış veya dersi tekrar etmek isteyen öğrencilerin kendilerinin talep istemesi durumunda, bu derslere girme imkanları olacaktır. Seçim kesinlikle öğrenciye ait olacak, bu konuda hiçbir şekilde baskı yapılmayacaktır. Bunun dışında öğrenciler faaliyetler düzenlemek için geleceklerdir. Bu faaliyetleri öğretmenler değil, öğretmenler ve öğrenciler birlikte oluşturacaklardır. Okul her öğrencinin senede belli bir sayıda faaliyette yer almasını teşvik edecektir. Okulun kuruluş aşamasında teşvik niteliği taşıyacak bu uygulamanın zamanla okul ruhu haline gelmesi sağlanacaktır. Öğrenciler, faaliyetlerin finansmanın temin edilmesi, organizasyonu konusundan da sorumlu olacaklardır.

Okulun yönetiminde öğrenciler, öğretmenlerle eşit haklara sahip olacaklardır. Okul toplantı sistemiyle yönetilecektir ve okulun tüm bireylerinin birer oyu olacaktır. Bu duruma tek istisna çocukların güvenliği ve sağlığı konularıdır. O konularda da öğrencilere her karar, gerekçeleriyle birlikte açıklanacaktır. Dolayısıyla çocuklar tesisin idaresi gibi konularda

sorumlu olacaklardır. Bu sorumluluk da faaliyetler kapsamında değerlendirilecektir.

- Öğretmenler gönüllülük esasına göre çalışacaklardır. Bu öğretmenleri temin etmek güç değildir. 1. Uluslararası Alternatif Eğitim Sempozyumu sırasında bir çok öğretmen bu işe gönüllü olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca demokratik okulda öğretecek bir şeyi olan herkesin öğretmenlik yapmasına izin verilmelidir görüşü hakimdir.
- Her öğretmenin birlikte çalışacağı öğrenci sayısı çok az olacaktır. Öğretmenlerin ana görevi çocukların yetkeliendirme sürecinde yardımcı olmak ve çocukların yetenekli oldukları faaliyetleri saptamaktır. Çocuğun yeteneklerinin saptanmasını takiben, bu yeteneğin hayata transfer edilmesi ve okula da gelir yaratıcı faaliyete dönüştürülmesi sağlanacaktır. Örneğin öğrenci resim ve boyama konusunda yetenekliyse, bu konuda Büyükşehir Belediyesiyle görüşüp kaldırımların veya şehrin duvarlarının boyanmasıyla ilgili bir iş talep edilebilir. Bir diğer öğrenci futbol konusunda yetenekliyse, öğrencinin futbol kulüplerinde top toplayıcı olarak çalışması yönünde girişimde bulunulabilir. Sokakta mendil satan çocuklarla birlikte üreticiyle temasa geçilerek, mendillerin temin edilmesi ve marketlere ve bakkallara satılması yönünde üreticilerle görüşmeler yapılabilir. Öğrencilerin yetiştirdiği organik ürünlerin satışı, öğrencilerin ürettikleri mum, kolye, örme ve dikme eşyalar vb. satılabilecek diğer ürünler arasındadır. Bu tip faaliyet, okula da kaynak sağlarken, öğrencinin paranın değeri ve harcanması konusunda fikir sahibi olması sağlanır.

Çocuklar, geleneksel okullara devam ettiklerinden bu okulda not, sınav, ödev gibi uygulamalar olmayacaktır.

Çocukların ailelerinin durumları incelenerek, aileye de yaratılan finansmandan kaynak aktarılabilir.

Okulun en önemli amaçları, öğrencilerde demokratik okul uygulamasını başlatmak, öğrenciye aidiyet duygusu aşılamak - bu duygunun aşılandığı çocuklar zamanla daha küçüklerin mentorlar haline geleceklerdir-, sokak çocuklarının sayısını azaltmak olacaktır.

KAYNAKÇA

A Memorandum on Lifelong Learning (2000).

<http://ec.europa.eu/education/policies/lil/life/memoen.pdf>, (4.12.2007).

Acton, A. (1989). Democratic Practice in a Primary School. Harber, C. ve

Meighan, R. (Der), *the Democratic School* (s.157-162). Nottingham. İngiltere. Education Now Publishing.

Akdağ, B. (2003). Geleceğin Okul Modelleri. *Felsefeci Dergisi*. (Sayı: 5).

Akyüz, K.A. (2005). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Demokratik Tutum ve Davranışları (Türkoğlu örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Andaç Ç. (2006). *Üniversite Öğretim Elemanı Ve Öğrencilerinin Demokrasi Anlayışlarının Siyasal Toplumsallaşma Bağlamında Cinsiyet, Bilim Alanı, Akademik Aşama Ve Siyasal Katılımcılık Değişkenleri Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Apple, Michael & Beane, James A.(1995). *Democratic Education* (2. Baskı). Kaliforniya, A.B.D. Heinemann.

Arabacı, İ.B. (2005). Öğretme-Öğrenme Sürecine Öğrencilerin Katılımı ve Sınıfta Demokrasi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. (Sayı 316).

Atasoy, A. (2007). İlköğretimde Demokrasi Eğitimi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. (Sayı: 86).

Aust, B. ve Vine, W. (2003) *the Power Of Voice In Schools*. <http://www.democratic-edu.org/International/DataRepository/ThePowerOfVoiceInSchools.aspx>. (22.7.2006).

Aydın, İ. (2006). *Alternatif Okullar* (2. Baskı). İstanbul. Pegem Yayıncılık.

Aytaç, K.(1998). *Avrupa Eğitim Tarihi* (3. Baskı). İstanbul. Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Başaran Z. (2006). *Demokratik Yaşamın Gelişmesinde Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü Ve Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bennis, D.M. & Graves, I.(2006). Introduction. Bennis, D.M. & Graves, I.(Der). *the Directory of Democratic Education* (8-10). ABD. AERO Publishing.

Bennis, D. & Graves, I.(2006). Early Childhood, Primary & Secondary Schools. Bennis, D.M. & Graves, I.(Der). *the Directory of Democratic Education* (51-150). ABD. AERO Publishing.

Bertolini, A. (2006). ruMAD? Creating Student Change-makers. *14. Yıllık Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı Bildirileri*. Sidney, Avustralya. <http://www.idec2006.org/talks.html> (5.2.2008).

Breese, L. D. (2001). *From Everyday Sprints to Long Distance Planning: Who is Really Running a Parent-Run School*. Doktora Tezi, Wisconsin- Milwaukee Üniversitesi, Wisconsin, A.B.D.

Bryant, M. (1993). *America's Alternative Schools: Prototypes for New Public Schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 363970).

- Bulut, N. (2006). Bir Grup Üniversite Öğrencisinin Demokratik Tutumları ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. (Sayı 45).
- Çakıcı, Y. (2007). Bilimsel Araştırma Yaklaşımları (Der), *Bilimsel Araştırma Yöntemler* (1.Baskı) (s.50). İstanbul. Lisans Yayıncılık
- Çakmur E. (2007). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin Sınıf-İçi Davranışlarının Demokratiklik Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çalık, D. (2002). *İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Manisa İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çamkerten, F. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Uygulanan Program Ve Çocukların Demokratik Davranışları İle Öğretmenlerin Demokratik Tutum Ve Davranışları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Can, T. (2005). *Okul Kurumu : Alternatif Eğitim*. <http://www.ingilish.com/alternatifegitim.htm> (20.7.2006).
- Dale, R.ve Fielding, M. (1989). Case Studies and Initiatives, Overview of Section Two. Harber, C. Ve Meighan, R. (Der), *the Democratic School* (s.93-97). Nottingham, İngiltere. Education Now Publishing.
- Demir, M.K. (2003). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Gösterdikleri Demokratik Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Demirtaş, A. (2007). Okullarımızda Demokrasi Eğitimi Neden ve Nasıl?. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. (Sayı: 339).

Democracy in 2008, <http://www.worldaudit.org/democracy.htm> (Haziran 2008).

Democratic Education Organisations. <http://www.idenetwork.org/democratic-education-organisations.htm>. (7.2.2008).

Demokrasi Eğitiminde İşlenecek Konular.
http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/ttkb/DemEgtOkMecProjesi/Ek_4_OgrMecislenecekKonular.htm. (25.3.2008).

Dewey, J.(1944). *Democracy and Education* (2. Baskı). New York, A.B.D. the Free Press.

Dewey, J. (1997). *Experience & Education* (2. Baskı). New York. A.B.D. Touchstone.

Edwards, J. (2006). The Things We Steal from Children. *Avustralya Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı*. Sidney, Avustralya.
<http://www.idec2006.org/talks.html>. (5.2.2008).

Ekiz, D. (2007). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş* (1.Baskı). Ankara. Anı Yayıncılık

Ekiz, D. (2007). Bilimsel Araştırmalarda Nitel Veri Analizi ve Yorum. (Der), *Bilimsel Araştırma Yöntemler* (1.Baskı). İstanbul. Lisans Yayıncılık

ERASMUS MUNDUS 2004-2008.

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/mundus/leaflet2004_en.pdf.
(4.12.2007).

Engel, L. H. (1999). *the Pedagogy of Janusz Korczak in the Hadera Democratic School: Early Twentieth-Century reform in Modern Israel*. Doktora Tezi, Wisconsin Madison Üniversitesi, Wisconsin, A.B.D.

Ergün, M. *Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nitel Araştırma Yöntemleri*. www.egitim.aku.edu.tr/nitelarastirma.ppt (18.9.2006).

Erol H. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Demokratik Hayat Ünitesinin Hedefleri ve Bu Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Farnen, R. ve Meloen J. D. (2000). *Democracy, Authoritarianism and Education – A Cross-National Empirical Survey*. Wiltshire, İngiltere. Anthony Rowe Ltd.

Feinberg, W., Fields, B., Roberts, N. (1998). *Models of Educational Democracy*. http://www.ed.uiuc.edu/eps/pes-yearbook/1998/feinberg_et_al.html (27.12.2005).

Fettahlioğlu, M. Ş. (2005). *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Öğretim Elemanlarının Demokratik Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Frey, O. We Are Outlaws, Bring a Public Freedom and Democracy School in Undemocratic Times. Bennis, D.M. & Graves, I.(Der). *the Directory of Democratic Education* (39-42). ABD. AERO Publishing.

Galley, M. (2004). *Free Rein*. (ERIC Document Reproduction Service EJ755686).

Gatto, J. T. *The Richest Man In The World Has Some Advise for Us About College*. <http://educationrevolution.stores.yahoo.net/richestman.html>. (8.7.2006).

- Gatto, J.T. (1995). Nine Assumption Of Schooling. *SKOLE*. Cilt 12. (Sayı.3).
- Gatto, J.T. (2005). *Dumbing Us Down*. Canada. New Society Publishers.
- Gatto, J. T. (2006). *The Underground History Of American Education*. New York, A.B.D. The Oxford Village Press.
- Genç, S.Z. (2006). Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi* . (Sayı:171), s.43-54. (1.4.2008).
- Glines, D. (2006) Educational Alternatives for Everyone All the Time. (Özet Kitabı) *14. Yıllık Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı*. (s.2) Sidney, Avustralya. Australian Association of Progressive and Alternative Education ve Saint Ignatius' College, <http://www.idec2006.org/talks.html> (5.2.2008).
- Gömlüksiz, M. (1988). *Demokratik Bir Sınıfı Ortamı Açısından, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Elemanlarının Ve Öğrencilerinin Davranışlarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gözel Z. (2005). *Demokrasi Eğitimi ile ilgili bir Öğretim Programını Hazırlama ve Bu Programı Değerlendirme*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Greenberg, D. (1992). A New Look at Learning. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Baskı) (s.42-61). Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, D. (1992). How and What Do Children Learn at SVS. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School*

Experience (3.Bask1) (s.21-37). Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.

Greenberg, D. (1992). Back to Basics. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Bask1) (s.6-16). Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.

Greenberg, D. (1992). Wrong Questions, Wrong Answers. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Bask1) (s.87-88). Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.

Greenberg, D. (1992). Sudbury Valley's Secret Weapon: Allowing People of Different Ages to Mix Freely at School. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Bask1) (s.121-136). Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.

Greenberg, D. (1992). How the School is Governed. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Bask1) (s.)140-145. Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.

Greenberg, D. (1992). On Law and Order. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Bask1) (s.190-202). Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.

Greenberg, D. (1992). Five Myths about Democracy. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Bask1) (s.149-157). Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.

Greenberg, D. (1992). Do People Learn from Courses?. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Bask1) (s.90-99). Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.

- Greenberg, D. ve Sadofsky, M. (1992). *Legacy of Trust, Life After SVS Experience*. Massachusetts, A.B.D.. Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, H. (1992). What Do Students Choose?. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Baskı) (s.38-40). Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.
- Greenberg, H. (1992). the Little Girl Who Taught Me a Big Lesson. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Baskı) (s.78-80).Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.
- Grille, R. (2003). *Democracy Begins At School. A New World Trend in Education*. <http://en.civilg8.ru/2517.php>. (8.12.2005).
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. New Jersey, ABD.Princeton University Press.
- Güler, M. (2003). *Sınıfta Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Değerleri Benimseme ve Bunları Davranışlara Yansıtma Düzeyleri Üzerine bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündoğdu, K. (2004). *A Case Study on Democracy and Human Rights Education in an Elementary School*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, G. (2006). *İlköğretim 7. Ve 8 Sınıflarda Vatandaşlık Bilgisi Dersinde Demokrasi Eğitimi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Güven Aydın (2005). *Tarih Öğretiminde Öğrencilerin Demokratik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Erzurum örneği)*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Hannam, D. (2001). *A Pilot Study to Evaluate the Impact of the Student Participation Aspects of the Citizenship Order on Standards of Education in Secondary Schools* . <http://www.csv.org.uk/csv/hannamreport.pdf>. (5.4.2006).

Hecht, Y. *Democratic Education Educational Innovativeness from a Democratic Point of View*. <http://www.educationrevolution.org/>. (8.7.2006).

Hecht, Y. (2006). Democratic Education – Roots, Present, Different Directions
Democratic Education: A New Vision of Education for a Sustainable World.
14. Yıllık Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı Sidney, Avustralya.
Australian Association of Progressive and Alternative Education ve Saint Ignatius’ College, <http://www.democratic-edu.org/International/IDEC/IDEC-Sidney-2006.doc>. (5.2.2008).

Hecht, Y. (2005). Demokratik Eğitim- “Kare”Nin Dışında Yaşamak; Demokratik Eğitim – Alternatif Özgür Humanistik Eğitimin Üçüncü Dalgası.
1.Uluslararası Alternatif Eğitim Sempozyumu Bildirileri. İstanbul.

Hecht, Y. (1999). *Democratic Schools – The Educational Answer To The 21st Century*. <http://www.democratic-Edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/DemoSchoolTheAnswer.doc>. (12.7.2006).

Hecht, Y. (2002). Pluralistic Learning as the Core of Democratic Education. 2002
Yeni Zelanda Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı.
<http://www.democratic->

- edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/PluralisticLearningIDEC2002.doc. (8.7.2006).
- Hecht, Y. (2003). The Third Wave - Present, Vision and Mission. A.B.D. *Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı* <http://www.democratic-edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/TheThirdWaveIDEC2003.doc> . (8.7.2006).
- Hecht, Y. ve Ram, E. *Dialogue in Democratic Education –The Individual in the World.* http://www.democratic-edu.org/International/DataRepository/Files/Articles/The_Dialogue_of_Democratic_Education.pdf. (29.1.2008).
- Hern, M. (2003). *Field Day*. Vancouver, Kanada. New Star Books Ltd.
- Hill, S. (2004). *Education to Change the World.* <http://www.abc.net.au/rn/talks/perspective/stories/s1168070.htm>. (8.7.2006).
- Hill, S. (2006). Democracy! What's Next? Transformative Learning. *Avustralya Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı*. Sidney, Avustralya. Australian Association of Progressive and Alternative Education ve Saint Ignatius' College, <http://www.idec2006.org/talks.html>. (5.2.2008).
- History Of IDE.* <http://www.democratic-edu.org/International/AboutUs/History.aspx>. (5.4.2006).
- Holt, J. (1976). *Instead Of Education Ways to Help People Do Things Better*. New York; A.B.D.E.P.Dutton Co.
- Holt, J. (1997). School is Bad for Children. *SKOLE*. Cilt XIV. (Sayı 2). s.102-103 <http://www.734.com1.ru/eng/> (11.2.2008).

<http://www.abacusnow.com/road1.htm>. (10.2.2008).

<http://www.arthurmorganschool.org/outdoor.html>. (11.2.2008).

<http://www.aventurijn.org/en/about/> (10.2.2008).

<http://www.brooklynfreeschool.org/about/index.html>. (11.2.2008).

<http://www.cbe.ab.ca/schools/view.asp?id=133>. (10.2.2008).

<http://currambena.nsw.edu.au/>. (10.2.2008).

<http://www.democraticarad.com/english/democ7.asp> (10.2.2008).

<http://www.democratic-edu.org/International/IDEC.php>. (7.2.2008).

www.democratic.co.il. (7.2.2008).

<http://ecolesdifferentes.free.fr/>. (10.2.2008)

www.EducationRevolution.org (7.2.2008).

<http://www.educationrevolution.org/lisofdemscho.html>. (11.2.2008).

<http://www.eudec2008.org/en/introduction/en/>. (10.2.2008).

www.fertilegrounds.org. (7.2.2008).

<http://www.freie->

alternativschulen.de/cms/jml/index.php?option=com_content&task=view&id=56&Itemid=80. (7.2.2008).

http://www.freie-schule-leipzig.de/konzept/das_schulkonzept/. (10.2.2008).

<http://www.freie-schule-frankfurt.de/pages/index.php>. (10.2.2008).

www.iederwijs.nl (7.2.2008).

<http://www.ideamap.org/israel.htm>, (8.7. 2006).

<http://www.idenetwork.org> (10.2.2008).

<http://www.indigosudburycampus.com/groeneveld-rosborough.html>. (10.2.2008).

http://www.kapriole-freiburg.de/wer_3.html. (10.2.2008).

<http://www.kinma.nsw.edu.au/>. (10.2.2008).

<http://www.kinokuni.ac.jp/page003.html>. (10.2.2008).

www.kraetzae.de (7.2.2008).

www.korczak.nl. (7.2.2008).

<http://www.l-a-p.org/>. (10.2.2008).

http://www.leerhuisbrussel.be/index.php?option=com_content&view=article&id=40&Itemid=15. (10.2.2008).

www.libed.org.uk. (7.2.2008).

<http://www.lumiar.org.br/>. (10.2.2008).

<http://www.mountainvalley.org.nz/about%20us.html>. (10.2.2008).

http://www.mifs.ru/article/index.php?id_article=377. (11.2.2008).

<http://ncacs.org>. (7.2.2008).

www.obessu.org. (7.2.2008).

www.pettarchiv.org.uk . (7.2.2008).

www.phoenixeducation.co.uk. (7.2.2008).

www.politeia.org.br. (7.2.2008).

<http://www.preshil.vic.edu.au/about/policies/>. (10.2.2008).

www.room13scotland.com. (7.2.2008).

<http://schools.tdsb.on.ca/alpha/index-elem.htm>. (10.2.2008).

<http://www.schuelerinnenschule.at/wir-sind/>. (10.2.2008).

<http://www.shure.or.jp/english.html>. (11.2.2008)

www.studentvoice.co.uk. (7.2.2008).

<http://www.summerhillschool.co.uk/pages/history.html>. (10.2.2008).

http://www.sudval.org/01_about_02.html. (11.2.2008).

<http://www.tamariki.school.nz/>. (10.2.2008)..

<http://www.thebeachschool.org/index.html>. (10.2.2008).

www.tologo.de. (7.2.2008).

www.unsereschulen.at. (7.2.2008).

<http://www.villageschool.vic.edu.au/pdf/VillageSchoolPhilosophy.pdf>. (10.2.2008).

<http://whs.at.org/>. (10.2.2008).

<http://www.wondertree.org/>. (10.2.2008).

www.workingchild.org. (7.2.2008).

<http://www.worldatlas.com/nations.htm> (Haziran 2008).

<http://www.wuk.at/schulkollektiv/>. (10.2.2008).

<http://www.yakingston.com/>. (10.2.2008).

Huber, A. (2006). After Democracies What Next...Freedom!. *Avustralya Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı*. Sidney, Avustralya. Australian Association of Progressive and Alternative Education ve Saint Ignatius' College, <http://www.democratic-edu.org/International/IDEC/IDEC-Sidney-2006.doc>. (5.2.2008).

Hursh, D.W. & Ross, E.W. (2000). Democratic Social Education, Social Studies for Social Change. Hursh, D.W. & Ross, E.W. (Der) *Democratic Social Education* (s.1-22) New York, A.B.D. Falmer Press.

Hürfikir, Y. (2004). *İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinin Demokrasi Eğitimindeki Yeri: Öğretmen Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

IDEC Principles. <http://en.idec2005.org/principles/>. (6.4.2006). *International Democratic Schools*. <http://www.idenetwork.org/democratic-schools.htm>. (6.12.2007).

Kaldırım, E. (2003). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Karataş, F. (2001). *Ergenlik Dönemindeki Gençlerde Sosyal Sorumluluk, Demokratik Düşünce Ve Başkalarını Kabullenme Değişkenleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kelly, A.V.(1995). *Education and Democracy, Principles and Practices*. Londra, İngiltere. Paul Chapman Publishing Ltd.

Kıncal, R.Y. & Uygun, S. (2006). “Demokrasi Eğitimi Ve Okul Meclisleri [Projesi](#)” [Uygulamalarının Değerlendirilmesi](#). *Millî Eğitim Dergisi*. (Sayı 171), s. 31-42 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/171/171/3.pdf> (1 .4.2008).

Kira, N. (1999). *Participating in a Democratic High School: The Experiences of Students*. Doktora Tezi, Harvard Üniversitesi, Boston, A.B.D.

Kohli, W. (2000). *Teaching in the Danger Zone, Democracy and Difference*. Hursh, D.W. & Ross, E.W. (Der) *Democratic Social Education* (s.23-42) New York, A.B.D. Falmer Press.

Kraft, D. (2005). *Israel's 'democratic' schools: It's where the students rule*.

http://www.jta.org/page_view_story.asp?intarticleid=16139&intcategoryid=1.

(8.7.2006).

Lathrop, R. (2005). *Democratic Schools: Empowering Students Through Active Learning and Applied Civic Education*. Yüksek Lisans Tezi, State University of New York Empire State College, New York. A.B.D.

Leontieva, O. (2002). International Seminar for the Development of Alternative Education. *the Magazine of Alternative Education Education Revolution* (Sayı 35).

Leue, M.M. (2005). *Real Schools- In Their Own Words*. Massachusetts, A.B.D. Down to Earth Books.

List Of Democratic Schools. <http://www.educationrevolution.org/lisofdemscho.html> (6.6.2006).

Martin, R.A.. *An Exploration of Learner-Centered, Progressive, and Holistic Education*. <http://www.educationrevolution.org/exploration.html>. (12.12.2007).

Mercogliano, C. (2006). *How To Grow A School*. N.Y., A.B.D. The Oxford Village Press.

Mercogliano, C. (1998). *Making It Up As We Go Along. the Story of the Albany Free School*. Portsmouth. A.B.D. Heinemann Inc.

Merey, Z. (2005). *Demokrasi Ve İnsan Haklarının 1980-2000 Yılları Arası Lise Tarih Kitaplarına Ve Tarih Müfredat Programlarına Yansıması*. Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Metin, M. (2002). *Vatandaşlık Ve İnsan Hakları Dersinde Demokratik Tutum Geliştirme Ve İnsan Hakları Öğretiminin Önemi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Metin T. (2006). *Demokrasi Eğitimi Ve Okul Meclisleri Projesine Öğretmen Ve Okul Yöneticilerinin Katılım Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Miller, R. *A Brief History of Alternative Education*. <http://educationrevolution.stores.yahoo.net/history.html>. (5.12.2007).

Miller, R. (1995). A. Holistic Philosophy of Educational Freedom. Miller, R. (Der) *Educational Freedom for a Democratic Society* (s.257-278). Brandon, A.B.D. Resource Center for Redesigning Education.

Miller, R. (2001). *What Are Schools For?* (3. Baskı). Holistic Education Press. Brandon. A.B.D.

Miller, R. (2007). *What is Democratic Education?*. http://www.pathsoflearning.net/articles_What_Is_Democratic_Education.php. (12.12.2007).

Miller, R. (1995). Introduction: the Case Against National Goals. Standards and Curriculum. Miller, R. (Der) *Educational Freedom for a Democratic Society* (s.1-27). Brandon, A.B.D. Resource Center for Redesigning Education.

Miller, R. (1995). Schooling in the Modern Age. Miller, R. (Der) *Educational Freedom for a Democratic Society* (s.28-40). Brandon, A.B.D. Resource Center for Redesigning Education.

Mintz, J.(2003). *No Homework and Recess All Day*, A.B.D. Bravura Books.

- Mintz, J. (1998). 1998 IDEC Report. <http://educationrevolution.stores.yahoo.net/demedconinuk.html>. (20.7.2006).
- Mintz, J. *The Ten Signs That You Need to Find a Different Kind of Education for Your Child*. <http://www.jerrymintz.com/tensigns.htm>. (8.7.2006).
- Neill, A.S.(1960). *Summerhill, A Radical Approach to Child Rearing*. New York, A.B.D. Hart Publishing Company.
- Neill, A.S. (1966). *Freedom-Not Licence*. New York, ABD. Hart Publishing Co.
- Öröklü, A. (2001). *İnsan Hakları Ve Demokrasi İlkeleri Bağlamında Teftişin Rehberlik İşlevine İlişkin Olarak Millî Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Görüşleri*. Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özer, M. (2004). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pearce, J. C. (1996). Competition, Conditioning & Play. *SKOLE*. Cilt XIV. (Sayı:2).
- Özpolat A. (2004) MEB PROJE, Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*. (Sayı:50), <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi50/ozpolat.htm>. (25.3.2008).
- Özpolat V. (2006). Öğrenci Meclislerinin Demokrasi Kültürüne Etkisi. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim Dergisi*. (Sayı:74). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi50/ozpolat.htm>. (25.3.2008).

Polan, A. (1989). School: the Inevitable Democracy. Harber, C. Ve Meighan, R. (Der), *the Democratic School* (s.28-47). Nottingham, İngiltere. Education Now Publishing

Rosenthal, S. (1993). *Democracy and Education: A Deweyan Approach*. (ERIC Document reproduction Service No.EJ478555).

Rotem, T.. *The Cradle of Democracy*.
<http://www.haaretz.com/hasen/spages/457768.html>. (8.7.2006).

Sağlam, H. İ. (2000). Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü. *Millî Eğitim Dergisi* (Sayı:146).
<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/saglam.htm> (1.4.2008).

Saracaloğlu A. S., Evin İ., Varol S. R. (2004). İzmir İlinde Çeşitli Kurumlarda Görev Yapan Öğretmenler İle Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt:4. (Sayı:2).

Sarı, M. (2007). *Demokratik Değerlerin Kazanımı Sürecinde Örtük Program: Düşük Ve Yüksek Okul Yaşam Kalitesine Sahip İki İlköğretim Okulunda Nitel Bir Çalışma*. Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sarı, M., Sarı S., Ötünç M. S. (2008). İlköğretim Öğrencilerinin Demokratik Değerlere Bağlılık Ve Çatışma Çözümü Becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt:8. (sayı:1).

School Visits. <http://www.ideamap.org/israel.htm>. (8.7.2006).

Senge, P. (2004). *Beşinci Disiplin* (11. Baskı). (İldeniz, A. ve Doğukan, A.) İstanbul. YKYayınları. (Eserin aslının basım tarihi 1990).

Smith, P. ve Burton, S. (2006). A Conversation Between Sustainability Education and Democratic Education (Özet Kitabı). *Avustralya Uluslararası Demokratik Eğitim Konferansı*. (s.75-78) Sidney, Avustralya. Australian Association of Progressive and Alternative Education ve Saint Ignatius' College, <http://www.democratic-edu.org/International/IDEC/IDEC-Sidney-2006.doc>. (5.2.2008).

the Sudbury Valley School Press (1992). Introduction the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Baskı) (s.1-5). Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.

Şahin A. (2007). Eğitim Programlarının Demokratikleşmesine Vurulan bir Kelepçe Olarak Sistem Yaklaşımı: Ne için ve Kim için Sistem Yaklaşımı?. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt:7. (Sayı:2).

Şahin, İ. ve Turan, H. (2004). Alternatif Okullar: Demokratik Değerler Okulu. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya. İnönü Üniversitesi.

Tavşancıl E. ve Aslan A.E. (2001). *Sözel, Yazılı Ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi Ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul. Epsilon Yayınları.

Tolstoy, L. (1860). On Education. Hern, M. (Der.) *Deschooling Our Lives* (10-15). Kanada . New Society Publishers.

Toy, S. (2004). *İlköğretim Ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Demokratik Tutumlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ulusoy, K. (2007). *Lise Tarih Programında Yer Alan Geleneksel Ve Demokratik Değerlere Yönelik Öğrenci Tutumlarının Ve Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Uslu, M. (2003). *İlköğretim İkinci Kademedeki Demokrasi Eğitimi: Öğretmen ve Öğrencilerin Demokratik Davranışlar Sergileme Düzeyleri (Sakarya ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünsal, S. (2005). *Özel Okullar ile Resmi Okul Müdürlerinin Demokratik Tutum ve Davranışlarının Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vision. <http://www.democratic-edu.org/International/AboutUs/Vision.aspx> (5.4.2006).

Wallin, D. (2003). *Student Leadership And Democratic Schools: A Case Study*. (ERIC Document reproduction service No: EJ672934)

White, A. (1992). Learning To Trust Oneself. the Sudbury Valley School Press. (Der), *the Sudbury Valley School Experience* (3.Baskı) (s.72-77). Massachusetts, A.B.D. the Sudbury Valley School Press.

What Has Been Your Greatest Challenge In Running Fitzroy CommunitySchool? . <http://www.fcs.vic.edu.au/>. (10.2.2008).

What is Democratic Education. <http://www.idenetwork.org/index.htm>. (5.2.2008).

What is Democratic Education. <http://www.idea.ac.nz/democratic.html>. (8.7.2006).

White, P. (2000). Educating Courageous Citizens. Hursh, D.W. & Ross, E.W. (Der) *Democratic Social Education* (s.1-22) New York, A.B.D. Falmer Press.

Wieder, C. G.(1991). Fear and Force vs. Education. *SKOLE*. Cilt VII. (Sayı 1).

- Yanardağ, A. (2000). *Üniversite Gençliğinin Demokratik Tutum Ve Davranışları Üzerine Bir Araştırma (Selçuk Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yazıcı, K. (2003). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokratik Hayat Ünitelerinde Tartışma Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yeşil, R. (2001). *İlköğretim Düzeyinde Okul Ve Ailenin Demokratik Davranışlar Kazandırmadaki Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yeşil, R. (2002). İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. (Sayı: 292). s.31-37
- Yetek, Y. (2003). *İlköğretim Okullarında Yöneticilerin Demokratik Değerlere Sahip Olma Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara. Seçkin Yayıncılık.
- Yurtseven, R. (2003). *Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Zencirci, İ. (2003). *İlköğretim Okullarında Yönetimin Demokratiklik Düzeyinin Katılım, Özgürlük Ve Özerklik Boyutları Açısından Değerlendirilmesi (Balıkesir ili örneği)*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

EK 1

A.B.D.'deki diğer demokratik okullar listesi

<i>Alaska</i>	School Within A School (East Anchorage High School) (Anchorage) Steller Secondary School (Anchorage)
<i>Alabama</i>	Marietta Johnson School of Organic Education (Fairhope)
<i>Arizona</i>	A Full Table (Sahuarita) Highland Free School (Tucson)
<i>California</i>	Big Rock Sudbury School (San Rafael) Cedarwood Sudbury School (Santa Clara) Diablo Valley School (Concord) Global Village School (Ojai) Manzanita School (San Luis Obispo) Play Mountain Place (Los Angeles) Sacramento Valley School (Sacramento)
<i>Colorado</i>	Alpine Valley School (Wheat Ridge) Eagle Rock School (Estes Park) Jefferson County Open School (Lakewood) The Living School (Boulder) The Patchwork School (Broomfield)
<i>Connecticut</i>	Mountain Laurel Sudbury School (New Britain) New London Freedom School (New London)
<i>Delaware</i>	The New School (Newark)
<i>Florida</i>	Full Circle Community School (Orlando) Grassroots Free School (Tallahassee) SAIL High School (Tallahassee) Spring Valley School (Palm Harbor) Stonesoup School (Crescent City)
<i>Georgia</i>	Horizons School (Atlanta)
<i>Hawaii</i>	Sudbury Maui (Maui)
<i>Indiana</i>	Harmony Education Center (Bloomington)
<i>Maine</i>	The Community School (Camden) The Discovery School (Lewiston) Evergreen Sudbury School (Hallowell) Liberty School (Blue Hill) The New School (Kennebunk) The School Around Us (Arundel)
<i>Maryland</i>	Fairhaven School (Upper Marlboro)

<i>Massachusetts</i>	Balance Rock Center (Jefferson) School Within a School (Brookline High School) (Brookline) Stone Soup School (Worcester) Sudbury Valley School (Framingham)
<i>Michigan</i>	Clonlara School (Ann Arbor)
<i>Minnesota</i>	Second Foundation School (Minneapolis)
<i>Missouri</i>	Springfield Sudbury School (Springfield)
<i>New Hampshire</i>	The Community School (South Tamworth) The Meeting School (Rindge)
<i>New Jersey</i>	Emerson Lily Free School (Andover) Teddy McArdle Free School (Little Falls) Voyagers' Community School (Colts Neck)
<i>New Mexico</i>	The Tutorial School (Santa Fe)
<i>New York</i>	Academic Community for Educational Success (Bedford Hills) Brooklyn Free School (Brooklyn) The Free School (Albany) Harriet Tubman Free School (Albany) The Hudson Valley Sudbury School (Kingston) Lehman Alternative Community School (Ithaca) Little River Community School (Canton) Longview School and Homeschooling Center (Cortlandt Manor) The Scarsdale Alternative School (Scarsdale) School Without Walls (Rochester)
<i>North Carolina</i>	Arthur Morgan School (Burnsville) Katuah Sudbury School (Fletcher)
<i>Oregon</i>	Blue Mountain School (Cottage Grove) Emerald Valley School (Eugene) Portland Family Freeschool (Portland) Trillium Charter School (Portland) Village Free School (Portland)
<i>Pennsylvania</i>	The Circle School (Harrisburg) Upattinas School (Glenmoore)
<i>Puerto Rico</i>	Casa Sudbury (Villas de Oro) Espacio A (San Juan)
<i>Rhode Island</i>	The Met School (Providence)
<i>Tennessee</i>	The Farm School (Summertown) Laurel High School (Knoxville)
<i>Texas</i>	Brazos Valley Sudbury School (Brookshire)
<i>Utah</i>	Sego Lily School (Salt Lake City)

<i>Vermont</i>	The Red Cedar School (Bristol)
<i>Virginia</i>	ARCH Academy (Staunton)
	Blue Ridge Discovery School (Lynchburg)
	Friendship Sudbury School (Palmyra)
	H-B Woodlawn Program (Arlington)
	The New School of Northern Virginia (Fairfax)
	Shenandoah Valley Community School (Lacey Spring)
<i>Washington</i>	The Clearwater School (Seattle)
	Olympia Community Free School (Olympia)
	Puget Sound Community School (Seattle)
	The Trillium School (Indianola)
<i>West Virginia</i>	The Highland School (Highland)

EK 2

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Şimdi hayal kurma zamanı... Bir okulun müdürüsünüz. Millî Eğitim Bakanlığı size hiçbir kısıtlama, hiçbir kural getirmiyor, her şey serbest... Okulunuzla ilgili her kararı siz vereceksiniz. Tek amacınız var: Demokratik bir okul olmak. Hayalinizdeki bu demokratik okuldaki öğretmen, öğrenci, yönetim, ders, faaliyet boyutlarındaki uygulama ve yaklaşımlarla ilgili bir yazı yazar mısınız?

Cinsiyet ___ Kadın ___ Erkek

Sınıf ___ 6.sınıf ___ 8.sınıf ___ 9.sınıf ___ 10.sınıf

Okul türü ___ Devlet Okulu ___ Özel Okul