

T.C

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İŞLETME ANABİLİM DALI

TOPLUMSAL PROJELER VE YÖNETİM ORGANİZASYONU BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE KOOPERATİF OKULLARIN EKOSİSTEMİ

Yüksek Lisans Tezi

BERİVAN VARGÜN

İstanbul, 2020

T.C

MARMARA ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İŞLETME ANABİLİM DALI

TOPLUMSAL PROJELER VE YÖNETİM ORGANİZASYONU BİLİM DALI

TÜRKİYE'DE KOOPERATİF OKULLARIN EKOSİSTEMİ

Yüksek Lisans Tezi

BERİVAN VARGÜN

Danışman: DOÇ.DR. ATA ÖZDEMİRCİ

İstanbul, 2020

GENEL BİLGİLER

İsim ve Soyadı : Berivan Vargün

Anabilim Dalı : İşletme

Programı : Toplumsal Projeler Yönetim ve Organizasyonu

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Ata Özdemirci

Tez Türü ve Tarihi : Yüksek Lisans- Ağustos 2020

Anahtar Kelimeler : Kooperatif Okullar, Eğitim Kooperatifi, Alternatif Eğitim, İşbirliği

ÖZET

Bu çalışma Türkiye’de ebeveyn işbirliğinin sahibi olduğu kooperatif okullarının yönetim ve organizasyon yapısı, finansal sürdürülebilirliği, kuruluş ve yönetimdeki işleyiş deneyimlerinin nasıl gerçekleştiği, kooperatif okullarının paydaşlar tarafından nasıl algılandığı, inovasyon ve motivasyonlarını araştırmaya odaklanmıştır. Bu çalışma için seçilen kooperatif okullar; Renkli Orman Ana Okulu ve İlkokulu (İzmir), Koşan Kaplumbağa Anaokulu (İstanbul), Meraklı Kedi İlk Okulu (Ankara), Her Çocuk Bir Evren Yuva(İstanbul) okullarıdır. Bu çalışma için araştırmaya dahil edilen diğer okullar ise; ebeveyn işbirlikçi, kooperatif bir yapı ile kurulan ancak tüzel kişiliğini dernek üzerine kurmuş olan İmece Çocuk Bahçesi (Bodrum) ve Küçük Kara Balıklar Anaokulu (İstanbul) okullarıdır. Okulların misyonu ticari çikardan uzak durmak ve ebeveyn işbirlikçi yapıda olmaktır.

Bu çalışma açıklayıcı nitel durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Veriler öğretmenlerle görüşmeler, yöneticiler ile görüşmeler, okulların gözlemlenmesi ve mevcut belgelerle toplanmıştır. Veriler tümevarım içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Bulgular; aynı kurumsal alanda faaliyet gösteren bu kooperatif okullarının birbirlerini gözlemledikleri, benzer yapıları ve yönetim organizasyonları ürettikleri söylenebilmektedir. Kooperatif okulların temel özelliklerinin ebeveyn işbirliği, topluluk duygusu, alternatif eğitim ve ekolojik perspektif temaları olduğu saptanmıştır. Okulların özgün örgüt kültürleri olduğu, hiyerarşik değil yatay ilişkiler kurdukları ve demokrasiye önem verdikleri, ortak karar aldıkları, okulun işlerini ebeveynlerin katılımı ile oluşturulan komisyonların yürüttüğü, şiddetsiz iletişim dilini kullanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Özgün finansmanları olduğu tespit edilen okullar, sürdürülebilirliklerini ebeveynlerin maddi katkısı ve kaynak geliştirme yöntemleri ile sağladıkları tespit edilmiş olup büyüme hedefleri olduğu gözlemlenmiştir. Paydaşların kooperatif okulu tercih etme nedenleri; çocukları olması, alternatif eğitim yöntemlerin uygulanması ve okulun kar amacı gütmüyor olması olarak saptanmıştır. Okullarda, eğitimcilerin özerk olması isteğine rastlanmıştır. Zorluklar; akademik kaygı, kuruluş zorlukları, örnek rol model bir kooperatif okulun olmaması olarak tespit edilmiş olup deneyimlerden yola çıkılarak üretilen çözüm önerileri saptanmıştır.

GENERAL INFORMATION

Name and Surname : Berivan Vargün

Department : Operating

Program : Social Projects Management and Organization

Thesis Advisor : Assoc. Dr. Ata Özdemirci

Thesis Type and Date : Graduate- August 2020

Keywords : Cooperative Schools, Education Cooperative, Alternative Education, Cooperation

ABSTRACT

This study focuses on research of innovation and motivation in Turkey how management and organizational structure, financial sustainability, the realization of the establishment and management administrative experience of the cooperative schools, which is owned by the parent cooperative, and how it is perceived by stakeholders cooperative school in Turkey. The cooperative schools preferred for his study; Renkli Orman Ana Okulu ve İlkokulu (İzmir), Koşan Kaplumbağa Anaokulu (İstanbul), Meraklı Kedi İlk Okulu (Ankara), Her Çocuk Bir Evren Yuva(İstanbul). The other schools which are included for this study; Imece Children's Garden (Bodrum) and Küçük Kara Balıklar Kindergarten (Istanbul) schools which are established with a cooperative structure in cooperation with parents, but have established their legal personality on the association.

This study is designed as a descriptive qualitative case study. Data were collected through interviews with teachers and administrators, observation of schools and available documents. The data were analyzed using the inductive content analysis method.

Results are as follows; it can be said that these cooperative schools operating in the same institutional area observe each other and produce similar structures and management organizations. It has been determined that the main characteristics of cooperative schools are parental

cooperation, sense of community, alternative education and ecological perspective. It has been also determined that schools have distinctive organizational cultures, establish horizontal relationships rather than hierarchical ones and attach importance to democracy, make joint decisions, work in the school by commissions formed with the participation of parents, and try to use non-violent communication language. It is determined that schools, which have unique financing, are maintaining their sustainability with the parents' financial contribution and resource development methods, and it is observed that they have growth targets. The reasons of stakeholders to choose cooperative school are as follows; having children, the application of alternative education methods and the being non-profit-making. In schools, there is a desire for educators to be autonomous. Difficulties as follows; academic anxiety, difficulties about establishment, and the absence of an exemplary role model cooperative school have been identified, and solutions have been found based on experience.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
GRAFİK	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
GİRİŞ	1
1. YAZIN TARAMASI VE KURAMSAL ARKA PLAN	3
1.1. Kooperatif Kavramı	4
1.2. Kooperatifçilik Tarihi	6
1.2.1. Dünya’da Modern Kooperatifçilik	7
1.2.2. Türkiye’de Kooperatifçilik.....	8
1.3. Eğitim Kooperatifleri	11
1.4. Kooperatif Okullarının Sosyolojik Temelleri	13
1.5. Literatür İncelemesi.....	20
1.5.1. Batı’daki Kooperatif Okullar.....	20
1.5.2. Türkiye’deki Kooperatif Okullar	23
1.5.3. Türkiye’deki Kooperatif Okul Araştırmaları.....	26
1.5.4. Dünya’ da Kooperatif Okul Araştırmaları.....	29
2. METODOLOJİ	34
2.1. Araştırma Soruları.....	34
2.2. Araştırmanın Tasarımı.....	34
2.3. Örneklem	37
2.4. Katılımcılar.....	39
2.5. Veri Toplama	40
2.6. Veri Toplama Yöntemleri	41
2.6.1. Gözlem	41
2.6.2. Görüşmeler.....	42
2.6.3. Belge Analizi	44
2.7. Veri Analizi.....	45
2.8. Aktarılabilirlik, Güvenilirlik ve Geçerlilik	46
2.8.1. Dış Geçerlilik: Aktarılabilirlik	46
2.8.2. İç Geçerlilik: Güvenilirlik	47
2.8.3. Güvenilirlik	48
2.9. Araştırmacının Perspektifi	49
2.10. Zaman Çizelgesi	49
2.11. Çalışmanın Sınırlılıkları	50
3. BULGULAR	51
3.1. Türkiye’deki Kooperatif Okulların Temel Özellikleri.....	51
3.1.1. Ebeveyn İşbirliği.....	51

3.1.2.	Topluluk Duygusu	56
3.1.3.	Alternatif Eğitim.....	59
3.1.4.	Ekolojik Perspektif.....	65
3.2.	<i>Kooperatif Okulların Yönetim ve Organizasyonu yapısı.....</i>	<i>70</i>
3.2.1.	Örgüt Kültürü.....	75
3.2.2.	Demokratik Yönetim Yapısı.....	77
3.2.3.	Komisyonlar.....	79
3.2.4.	Çatışmalarda Çözüm Yöntemi.....	81
3.3.	<i>Okulların Finansal Yapısı.....</i>	<i>83</i>
3.3.1.	Özgün Finansman	84
3.3.2.	Finansal Sürdürülebilirlik	85
3.3.3.	Büyüme Planları.....	87
3.4.	<i>Kooperatif Okul Paydaşlarının Algısı</i>	<i>89</i>
3.4.1.	Kooperatif Okulları Tercih Etme Nedenleri	90
3.4.2.	Eğitimde Özerklik	92
3.4.3.	Zorluklar ve Çözüm Önerileri	93
4.	SONUÇ VE TARTIŞMA.....	98
KAYNAKÇA		102
EKLER		108

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Kooperatif okulların İngiltere’deki bölgesel dağılımı

Tablo 2: Çalışmanın tasarımı

Tablo 3: Görüşme yapılan paydaşlar ve pozisyonları

Tablo 4: Veri toplama yöntemi ve kaynakları listesi

Tablo 5: Araştırmanın üçgenleme metodu listesi

Tablo 6: Araştırmanın zaman çizelgesi



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Kooperatif okulların yönetim ve organizasyon şeması

Şekil 2: Kooperatif okulların yönetim ve sorumluluklarında yer alan 3'lü yapı

Şekil 3: Tüm katılımcılar tarafından, çatışmalarda çözüm yöntemleri anlatılırken en sık kullanılan kelimeler

Şekil 4: Tüm katılımcılar tarafından, kooperatif okulu tercih etme nedenleri anlatılırken en sık kullanılan kelimeler

Şekil 5: Tüm katılımcılar tarafından, zorluklar anlatılırken en sık kullanılan kelimeler

Şekil 6: Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve yönetim kurulunun sorumlulukları açısından eşit(aynı potada) oldukları şekli

GRAFİK

Grafik 1: İngiltere’de yıllara göre kooperatif okulların artışı

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca bana rehberlik eden, her türlü desteklerini ve değerli katkılarını sunan tez danışmanım Doç. Ata Özdemirci'ye çok teşekkür ederim.

Çalışmamın hazırlık aşamasında bana kapılarını açan Renkli Orman, Koşan Kaplumbağa, Meraklı Kedi, Her Çocuk Bir Evren, Bodrum İmece Çocuk Bahçesi ve Küçük Kara Balık okullarının değerli üyelerine vermiş oldukları bilgiler ve tüm katkılarından dolayı çok teşekkür ederim.

Çalışmam boyunca bana katkı sunan arkadaşlarım Seda Ademoğlu, Derya Kaya, Asiye Tunar ve Enes Bilgili'ye çok teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca bana öğrettikleri değerlerle bu günlere gelmemi sağlayan, her koşulda yanımda olup bana sonsuz sevgi ve güven veren sevgili babam Ahmet Ejderha ve Annem Türkkan Ejderha'ya çok teşekkür ederim.

Son olarak çalışmam süresince değerli desteklerini sunan sevgili eşim Çağdaş Vargün'e çok teşekkür ederim.

GİRİŞ

Dünyada ve Türkiye’de giderek artan bir öneme sahip olan kooperatif okulları ebeveyn işbirliği ve gönüllü katılımı ile eğitim faaliyetlerini sürdürmektedir. Demokratik ve katılımcı bir yapıya sahip olan bu okullar, devlet okulları ve özel okullarından farklı olarak yatay hiyerarşi ile yönetilmektedir. Yönetim ve organizasyon yapıları, finansal sürdürülebilirlikleri, kuruluşlarındaki ve yönetimlerindeki işleyiş deneyimlerinin nasıl gerçekleştiği, kooperatif okullarının paydaşlar tarafından nasıl algılandığı, inovasyon ve motivasyonlarının yönetim bilimleri açısından araştırılarak bilimsel çalışmalara konu edildiği gözlemlenmiştir.

Kooperatif okullarının tarihi, dünya genelinde yüzyıldan daha eski olmasına rağmen Türkiye'deki Kooperatif Okul girişimlerinin henüz yeni olduğu ifade edilebilir. Türkiye’de devlet okulları ve özel okullarda uygulanmakta olan eğitim yöntemlerinden farklı olarak alternatif eğitim yöntemlerini tercih eden ebeveynler; ekolojik, eşitlikçi ve katılımcı perspektifi olan kooperatif okullar inşa etmeye yönelmişlerdir. Bu araştırma; kooperatif okulların temel özellikleri nelerdir, yönetim ve organizasyon yapıları nasıldır, finansal sürdürülebilirlikleri nasıl sağlanmaktadır, yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri nelerdir, son olarak da kooperatif okula yönelik paydaşların algısı nasıldır sorularına cevap verme, kuram ve pratiği ortaya çıkarma amacını taşımaktadır.

Bu çalışma, nasıl yapılacağını tanımlayan nitel bir vaka çalışmasıdır. Araştırma ebeveyn işbirlikçi kooperatif okullarda gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda Renkli Orman Ana Okulu ve İlkokulu (İzmir), Koşan Kaplumbağa Anaokulu (İstanbul), Meraklı Kedi İlk Okulu (Ankara), Her Çocuk Bir Evren Yuvası (İstanbul) kooperatif okulları ve ebeveyn işbirlikçi kooperatif bir yapı ile kurulan ancak resmi yapısı dernek olan İmece Çocuk Bahçesi (Bodrum) ve Küçük Kara Balıklar Anaokulu (İstanbul) okulları araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. Bu kurumlar kar amacı gütmemesi, ebeveyn işbirliği ile kurulmuş olmaları ve tüzel kişiliklerinin kooperatif veya dernek olması sebebiyle tercih edilmişlerdir. Araştırma kapsamında veriler öğretmenlerle görüşmeler, yöneticiler ile görüşmeler, okulların gözlemlenmesi ve mevcut belgelerle toplanmıştır. Veriler tümevarım içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

Araştırmada ulaşılan bulgular kapsamında aynı kurumsal alanda faaliyet gösteren bu kooperatif okulların birbirlerini gözlemledikleri, benzer yapıları ve yönetim organizasyonları ürettikleri söylenebilmektedir. Bulgular dört bölüm halinde açıklanmıştır. Birinci bölümde kooperatif okulların temel özelliklerinin ebeveyn işbirliği, topluluk duygusu, alternatif eğitim ve ekolojik perspektif temaları olduğu saptanmıştır. İkinci bölümde okulların yönetim ve organizasyon yapısı örgüt kültürleri, demokratik yönetim yapıları, var olan komisyonları ve şiddetsiz iletişim temaları ile açıklanmıştır. Okulların özgün örgüt kültürleri olduğu, hiyerarşik değil yatay ilişkiler kurdukları ve demokrasiye önem verdikleri, ortak karar aldıkları, okulun işlerini ebeveynlerin katılımı ile oluşturulan komisyonların yürüttüğü, iletişim dilinin şiddetsiz olduğu, sorunların konuşularak çözüldüğü tespit edilmiştir. Üçüncü bölüm üç tema çerçevesinde açıklanmıştır. Okulların özgün finansmanları olduğu, sürdürülebilirliklerini ebeveynlerin maddi katkısı ve kaynak geliştirme yöntemleri ile sağladıkları, okulların geleceğe yönelik yeni sınıflar açma gibi büyüme planları olduğu tespit edilmiştir. Dördüncü bölümde ise paydaşların kooperatif okulu tercih etme nedenleri; çocukları için okul arayışında olmaları, alternatif eğitim yöntemlerine ilgi duymaları ve okulun kar amacı gütmüyor olması olarak saptanmıştır. Ayrıca kooperatif okullarının eğitim alanında özerk olduğu izlenimine rastlanmıştır. Okullarda yaşanan zorluklar ve deneyimlerden yola çıkılarak üretilen çözüm önerileri tespit edilmiş olup sonuçlar bölümünde açıklanmıştır. Araştırmanın bulguları kuramsal açıdan yazına katkı sağladığı gibi aynı zamanda elde edilen sonuçlar uygulayıcılara da birçok açıdan katkı sağlama imkanı tanımaktadır. Bu anlamda kooperatif okul girişimlerine faaliyetlerini yürütürken oluşturacakları politikalar ve yönetim uygulamaları açısından önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma Türkiye’deki kooperatif okullarının mevcut büyüklüklerini, kapsamlarını, gelecek potansiyellerini ve alandaki büyüme için temel referans bilgilerini sunmaktadır. Çalışma ayrıca kooperatif okullarının faydalanabileceği kaynakları, karşılaştıkları sorunları ve kooperatif okullarını destekleyici etkenleri belirlemek kooperatif okullarının gelişimini sağlamak için politika önerilerinde bulunmaya odaklanmaktadır. Çalışmanın temel amacı kooperatif okullarının faaliyetlerine, yönetim ve organizasyon yapılarına, finansal sürdürülebilirliklerine ilişkin kuram ve pratiği ortaya çıkarmaktır.

1. YAZIN TARAMASI VE KURAMSAL ARKA PLAN

Türkiye’de ve dünyada eğitim kooperatiflerinin giderek arttığı ebeveynlerin var olan okullara alternatif olarak kendi okullarını işbirliği ile açtıkları ve kooperatif okulların eğitimde başat aktörler rolünü üstlendikleri gözlemlenmektedir. Kooperatif okullarının Milli Eğitim tarafından tanınması kurumsal yapılar haline gelmeleri ve ebeveyn işbirlikleri yönetim bilimleri açısından merak konusu olmuştur. Kooperatif okullarının yönetim yapıları, finansal durumları ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tanınmaları ile ilgili yasal süreçleri sınırlı sayıdaki bilimsel çalışmalar aracılığıyla araştırılmış ve elde edilen verilerle açıklanmaya çalışılmıştır. Bu tez çalışması ise; Türkiye’deki kooperatif okullarının boyutları, kapsamaları ve faaliyetlerine ilişkin mevcut durum verisi sağlamaktadır. Buradaki amaç; kooperatif okullar kavramına ilişkin işlevsel bir tanım geliştirmek, Türkiye’de var olan kooperatif okulların ekosistemlerinin bir haritasını çıkarmak, faydalanabilecekleri kaynakları, karşılaştıkları sorunları ve destekleyici etkenleri belirlemek, kooperatif okullarının gelişimini sağlamak için yöntem ve metot önerilerinde bulunmaktır.

Araştırmanın amacı, merkezde ebeveyn işbirlikçi yaklaşımı ortaya koyan kooperatif okulları araştırmaktır. Bu okulların Türkiye bağlamında nasıl işlediğini, uygulamada yönetim ve organizasyon sisteminin nasıl gerçekleştiğini, devlet okulları ile özel eğitim kurumları sisteminde monolitik olarak algılanan bu tür ebeveyn işbirlikçi kooperatif bir mikrosistemi sürdürmenin zorlukları ve paydaşların zorluklarla nasıl başa çıktığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, kooperatif okulların pratikte mali ve idari işler ile finansal sürdürülebilirlikleri açısından nasıl çalıştığını ve paydaşların bu deneyimleri nasıl algıladığını araştırarak Türkiye bağlamında kooperatif okul literatürüne katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Bu anlamda araştırmanın kuramsal çerçevesi ulusal ve uluslararası yazında gerçekleştirilen çalışmalar aracılığıyla oluşturulmuştur. Çalışma hem kooperatif yazınına katkı sağladığı gibi hem de eğitim kooperatifleri ve alternatif eğitim kavramlarına katkı sağlamaktadır. Bu anlamda çalışmanın kuramsal arka planı, kooperatiflerin yönetim organizasyon yapıları, örgütleniş biçimleri ve işbirlikleri konusunda gerçekleştirilmiş olan çalışmalar dikkate alınarak kurgulanmaktadır.

Araştırma soruları ile ilgili literatürdeki bulgulara değinmeden önce kooperatif ve eğitim kooperatiflerine dair tanımlara değinilmiş bu kavramların tarihsel süreçlerinin açıklanmasının faydalı olacağı düşünülmüştür.

1.1. Kooperatif Kavramı

Kooperatif kavramı, Uluocak'a (2009) göre ihtiyaçların ortaklaşa el birliği ve karşılıklı yardımla giderilmesi amacıyla meydana getirilen bir örgüt ve organizasyon olmakla birlikte kooperatifin tam bir tanımını yapmak mümkün değildir. Kooperatifin çok çeşitli olması nedeni ile bütün çeşitleri kapsayacak bir tanım ortaya koymak zordur.

Kooperatif kavramının Fransızca'daki "cooperer" kelimesinden doğmuş olduğu tüm dünyada kabul görmüştür. Gümüş (2003), kooperatif kavramının birlikte iş yapma, yardımlaşma ve dayanışma özelliklerinin olduğunu ve bu özelliklerin Türkiye halkının kültürel yapısını içerdiğini belirtmiştir. Bu kapsamda, Mevlana'nın "yalnız taş duvar olmaz" ve Yunus Emre'nin "gelin tanış olalım işi kolay kılalım" sözleri kültürün dayanışma ve birlikte iş yapma özelliklerini göstermektedir.

Franz C.Helm kooperatif kavramını "kooperatif, çok değişik amaçlara ve birbirinden çok ayrı ekonomik ve toplumsal sistemlere kolayca uyabilen esnek bir örgüt" olarak belirtmektedir (Aktaran Cemalcılar, 1979 s 3).

Günümüzde kooperatifçilik, ülkelerin gelişiminde önemli bir araç olarak görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde sosyal ve ekonomik hareket olarak kabul edilen kooperatifçilik, bazı sosyolog ve ekonomistlere göre kamu ve özel sektörün yanında üçüncü bir sektör olarak da görülebilmektedir (Bekar, 1997).

Kooperatifçilik kavramını geçmişte araştırarak olursak imece ve ahilik uygulamaları günümüzdeki kooperatifçilik ile büyük benzerlikler taşımaktadır.

Ahilik

Kooperatifçiliğin ana özelliklerini oluşturması bakımından ahilik, birliktelik, kardeşlik, hakkaniyet, karşılık beklemeden başkalarına yardım etme, dürüstlük, meslek ahlakı oluşturma, zor durumda bulunanları kollama, fahiş fiyat artışının önüne geçme, mensuplarını her alanda eğitme, ahi birliklerinin en temel özelliklerindendir (Uluocak, 2009 s.5).

İmece

Köylerde kooperatiflere benzer sürdürülen işbirlikleri mevcuttur. Bu işbirlikleri çok eski zamanlardan beri uygulanan imece usulüdür. Akyol (2014), tarihte birçok köyde ortaklaşa süthaneler oluşturma, çamaşırhaneler kullanma, köyün hayvanlarını otlatmak için sırası ile çobanlık yapma, köye su getirme, okul yapma ya da ortaklaşa koruluk ve mera alanları oluşturmak gibi birçok işleri köylülerin ortak hareket ederek yaptıklarını belirtmiştir. Günümüzde işbirliği ve gönüllülük uygulamaları da kooperatif kavramı ile benzerlikler taşımaktadır.

İşbirliği

İşbirliği kavramını koordine edilmiş bir hareket olarak belirten Özkaleli (1996), işbirliğini şöyle açıklamıştır. “İşbirliği, bir veya birden fazla çalışma konusunda ortak amaçlara sahip olan ekonomik şartlar bakımından benzer şekilde etkilenen, ortak amaç-araç ilişkileri üzerinde anlaşma veya uzlaşma sağlayan ekonomik birimlerin bilinçli, gönüllü, sürekli ve belli bir sözleşmeye bağlı olarak örgütledikleri ve koordine ettikleri; birlikte hareket etmeyi sağlayıcı, birleştirici ve tamamlayıcı ilişkiler sistemi olarak tanımlanabilir” (s.4).

Gönüllülük

Herhangi bir karşılık ya da çıkar beklemeden bir işin yapılmasını kendi isteği ile üstlenen kişi gönüllüdür. Gönüllüler, içinde bulunduğu toplulukta bağımsız olarak bireysel çabalarını sürdürebildikleri gibi bir kurum veya kuruluşa bağlı olarak da faaliyetler sürdürebilmektedir.

Gönüllülük çalışmaları hem dünyada hem de Türkiye’de son yıllarda artış göstermiştir. Avrupa Birliği gibi ulus üstü oluşumlar sayesinde gönüllülüğün ortak değerlerin paylaşılması ortak bir kültürün yaratılması üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

Şengöz (2016), birçok kültür ve toplumda dini ve ahlaki bir anlayış doğrultusunda dayanışma, yardımseverlik, hayırseverlik gibi alanlarda gelişen çeşitli örgütlenmelere toplumsal veya bireysel hareketlere rastlandığını vurgulamıştır. Şengöz, sivil toplum ile gönüllülük bağına “sivil toplumun tanımlamaları içinde yer alan bireyler arasında gönüllü ve rızaya dayalı ilişkilerin varlığı sivil toplum ile gönüllülük arasındaki bağı ortaya koymaktadır” şeklinde açıklamaktadır (2016, s.1).

1.2. Kooperatifçilik Tarihi

Kooperatif davranışların birlikte iş yapma ve karşılıklı yardımlaşma, işbirliği ve bileşke (kooperatif) oluşturma geleneğinin insanlığın geçmişi kadar eski olduğu anlaşılmaktadır (Geray, 1992 s 427). Geray, ilkel toplumdan bu yana insanların ekonomik açıdan yarar sağlamak ya da en temel anlamıyla hayatta kalabilmek için tek başlarına yenemedikleri güçlüklerle karşı işbirliği yapma yoluna gittiklerini belirtmiştir.

İlkel topluluklardan beri insanlar, yaşamlarını idame ettirmeye çalışırken zorluklar karşısında işbirlikleri yapmışlardır. Birlikten kuvvet doğar düşüncesi ile gerçekleştirilen bu işbirlikleri yaşama dair zorlukların aşılmasını sağlamıştır.

Aynı toplumda yaşayan insanların tarım için yararlı arazi açmak, köyün kamu hizmetlerine ilişkin okul, tapınak, yol, çeşme, su kanalı, bent ve benzeri tesisleri meydana getirmek, ağaç ve odun kesme konusunda ve hatta özel konutlar yapımında bir araya gelerek birbirine yardım etmelerini ortaklaşa davranışlara misal göstermek mümkündür (Özcan, 2007;17).

Özcan (2007), dünyanın hemen hemen her yerinde kooperatif anlamındaki adetlerin olduğunu bu adetlerin sürü güdümü, harman dövümü, komşuların birbirine yardımı, kuyu ya da kanal açma, sarnıç yapma gibi örnekler olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca bu tarz yardım ve çalışmaların kimi zaman gönüllü kimi zaman ise zorlayıcı bir gelenek haline geldiğini belirtmiştir.

İşbirliği ve bileşkenin örgütlenişini Geray (1992), toplumun bulunduğu çeşitli aşamalara göre farklı biçimler alabildiğini belirtmiştir. Bu kapsama göre işbölümü ve uzmanlaşma arttıkça ortaklaşa çalışma daha belirgin dayanışma ve yardımlaşma boyutu kazanmıştır. Gelinmiş olunan bu boyut ile çağdaş kooperatifçilik anlayışında elverişli düşünsel, toplumsal, ekonomik koşullar ortaya çıkmıştır (s 427).

Modern kooperatifçiliğin temellerinin 1659 yılında İngiltere’de Peter Cornelius Plockboy tarafından yayınlanan “Esnaf ve Çiftçi Ortaklığının Kurulması Konusunda Teklifler” adlı kitabına dayandığını söylemek mümkündür. Plockboy’un fikirlerini takip eden bir diğer yayın ise 1695 yılında John Bellers tarafından yayınlanmıştır. John Bellers üretici ile tüketicii, çiftçi ile esnafı bir ortaklıkta birleştirmeyi öngörmüştür. Üretici ile tüketicii aracı

olmadan buluşturmayı planlayan bu eser modern kooperatifçiliğin yardımlaşma, gönüllülük, demokratik yönetim gibi ilkelerinin temellerini oluşturabilmektedir.

1.2.1. Dünya’da Modern Kooperatifçilik

Modern kooperatifçilik deneyimlerinin ortaya ilk çıktığı ülkeler olarak Fransa, İngiltere ve Almanya başta gelmektedir (Kurtaslan, 2004). 1816 yılında Robert Owen, ortağı olduğu bir fabrikada kooperatif fikrini ortaya atması ile dünyada gerçek anlamda kooperatifçilik hareketi başlamıştır. Koç (2001), Robert Owen’ın başlattığı bu hareketin zamanla geliştiğini belirtmiştir.

Robert Owen iki ortağı ile birlikte New Lanark köyünde 2500 işçinin çalıştığı dokuma fabrikasını satın almıştır. Owen’ın yönetimindeki fabrika zamanla büyümüş ve New Lanark köyü kasaba olmuştur. O dönem, İngiltere’de çalışma koşullarının oldukça ilkel olduğu bilinmektedir. İşçilerin düşük ücretler ile uzun saatler güvencesiz çalıştırıldığı ve çalışanlar arasında çok küçük yaşta çocuklar olduğu bilinmektedir. Böylesi bir dönemde Robert Owen, New Lanark’ta işçilerin çalışma ve yaşam koşullarını iyileştirmek düşüncesi ile 1816 yılında kooperatif fikrini ortaya atmıştır. Çalışanların çalışma saatleri düşürülmüş, evleri ve sokakları onarılmış, hasta, sakat ve yaşlıların yardımı için bir fon oluşturulmuştur. Çalışanların eğitime önem veren Robert Owen, böylelikle kooperatif okulun da temellerini atmıştır diyebiliriz. Tüm Avrupa’da New Lanark’taki ıslahatları ile duyulan Robert Owen örnek bir program hazırlayarak İngiltere hükümetine sunmuştur ancak olumlu bir geri dönüş almamıştır (Düşünce Tarihi).

İngiltere’de bilinen ve büyük yankı uyandıran bir diğer kooperatifçilik hareketi ise yine Owen gibi fabrika sahibi Dr. William King tarafından gerçekleştirilmiştir. Dr. King, 1827 yılında İngiltere’nin Brighton kentinde hem kendisinin hem fabrikasında çalışan işçilerinin kar edeceğini düşünerek bir tüketim kooperatifi kurmuştur. Hatipler (2010), o bölgede kısa sürede benzer kooperatiflerin oluşturulduğunu sayılarının üç yüze ulaştığını ancak uzun ömürlü olamadıklarını belirtmiştir.

R.Owen ve Dr. William King’in faaliyetlerinin duyulması büyük ilgi uyandırmış ve uzak bölgelere kadar yayılmıştır. 1844 yılında Rochdale kasabasında 28 işçi duydukları bu faaliyetlerden etkilenerek bir kooperatif kurmuştur. Hatipler (2010), bu kooperatif girişimini şöyle aktarmıştır: “Rochdaleliler olarak kooperatifçilik tarihinde yer edinen bu öncüler faali-

yete başladıktan iki yıl sonra 74 ortağa ve 180 sterlin sermayeye ulaşmışlardır. Rochdale'iler'in bu başarısı birçok kooperatifin kurulmasına öncülük etmiştir. Dünya kooperatifçiliğinin ilk öncüleri olarak kabul edilen bu işçiler, Rochdale Haksever Örgütü adıyla örgütlenmişler" (s.18).

İngiltere'nin yanı sıra Fransa'da kooperatifçilik hareketinin öncüleri; Charles Fourier, Philippe Buchez, Louis Blanc ve Charles Gide'dir (Hazar,1988). Kara (2003), Fransa'da bugünkü anlamda kooperatiflerin Philippe Buchez tarafından kurulduğunu belirtmiştir. Buchez üretim kooperatifleri ile ilgili düşüncelerini birçok kitap ve dergide anlatmıştır. Kalkınmanın temelini üretimin oluşturduğunu savunan Buchez, üretim kooperatiflerini ön planda tutmuştur. Tarımsal üretimin yanında küçük esnaf ve sanatkarın da desteklenmesi gerektiğini düşünen Buchez, küçük esnafı desteklemek ve ihtiyaçlarını karşılamak için 1830 yılında Paris'te bir Halk Sandığı kurulmasında öncü olmuştur.

İngiltere'de ilk kooperatif, tüketim kooperatifi olmuş ve bu kooperatifler İngiltere'nin birçok yerine yayılmıştır. Fransa'da ise üretim kooperatifçiliği ön plana çıkmıştır. İlk kurulan kooperatifler üretim kooperatifleri olmuştur. Özcan'a (2007), Fransa'yı üretim kooperatiflerinin öncüsü olarak belirtmiştir.

İngiltere ve Fransa'nın yanı sıra kooperatifçiliğin öncülüğünü yapan başka bir ülke de Almanya'dır. Karalar (2000), Almanya'da ilk defa esnaf ve tarım kredi kooperatiflerinin ortaya çıktığını belirtmiştir (s.25). Almanya'da kooperatif hareketinin öncüleri Hermann Schultze-Delitzsch ve Frederich Raiffeisen'dir. Hermann Schultze, 1850 yılında esnafın kredi sorununu çözmek için Esnaf Kredi Kooperatifi'ni kurmuştur. Almanya'da yayılmaya başlayan kredi kooperatifleri sonucu ilk kez bir Esnaf Kredi bankası kurulmuştur. Schultze, aynı zamanda tüm küçük sanat esnaf kooperatiflerini bir arada tutacak Alman Küçük Sanat ve İktisat Kooperatifleri Birliği'nin kurulmasına öncülük etmiştir (Karalar, 2000).

1.2.2. Türkiye'de Kooperatifçilik

Türkiye'de kooperatifin tanımı ilk olarak 1926 yılında yürürlüğe giren 850 sayılı Türk Ticaret kanununda yer almıştır. "Meslek, sanat veya maiyetlerine ait ihtiyaç ve muamelelerini muavenet ve kefaleti müteakabile sayesinde tedarik ve ifa eylemek maksadıyla teşkil edilen şirket kooperatifidir" (Bekar, 1997 s 12).

Türkiye'de kooperatifleşmenin izleri ve önemi oldukça eskiye dayanmaktadır. Türkiye toplumunda özellikle de kırsal alanlardaki gelenek ve kültür içerisinde yer alan ekonomik ve toplumsal dayanışmalar ile bu çerçevedeki eski bir gelenek olan imece geleneği ve Cumhuriyet öncesi kurulmuş olan Ahilik kooperatif niteliği taşımaktadır. Yüksel (2005), Ahilik teşkilatını “esnaf ve sanatkarların gerekli hammadde alımı ve satımı, işlenmesi, piyasaya sürülmesi belirli bir düzen içinde yapılmış zarara ve felakete uğrayan mensuplarına yardım edilmiş, fiyatları ayarlayarak üretimi miktar ve kalite olarak planlayarak üreticileri desteklemiş, sağlam ve kaliteli ucuz mal üretimini sağlayarak tüketicileri korumuş, eğitime, toplumsal düzen ve huzurun sağlanmasına önem vermiş” (s.53) olması gibi özelliklerinden dolayı kooperatifçiliğin ve sendikaların başlangıcı olarak görmektedir.

Yine Cumhuriyet öncesi Mithat Paşa tarafından kurulan Memleket Sandıkları ön plana çıkan kooperatif özellikleri ile bilinmektedir. Bu sandıklar ile köylerin sosyal-ekonomik yapısını imece ile kurmak ve köyün sermayesinin işletilmesinden elde edilecek gelir ile okul, yol, çeşme vb. yapılması planlanmıştır.

Hazar (1988), çiftçinin ihtiyacını karşılayacağı finansmanı temin edeceği bir banka ya da teşkilat olmadığı için tefecilerin ve sarrafların tuzağına düştüğünü belirtmiştir. Bu durumu bilen Mithat Paşa ise bu zor duruma imece yoluyla bir çare aramıştır. Hazar (2000), Mithat Paşa'nın çözüm olarak devlete ait arazilerde hafta tatillerinde imece yoluyla çiftçilerin tarım yapabileceği elde edilen hasadın satışından elde edilen paralar ile de sandık kurulabileceğini belirtmiştir. Memleket Sandıkları olarak bilinen bu sandıklar, köylünün tefecilerden kurtulabilmesini sağlamayı amaçlamıştır.

Tarihte bilindiği üzere Mithat Paşa'nın memleket sandıkları fikrinin ilk denemesinin olumlu sonuç vermesi üzerine, 1867 yılında bu fikre bir düzenleme getirilerek Memleket Sandıkları Nizamnamesi adıyla bir nizamname çıkarılmıştır. Ayrıca nizamnamenin uygulanabilir olması için bu sandıkların kurulması tüm valiliklere görev olarak bildirilmiştir. Gösterilmiş olan gayret ve çabaların sonucunda Memleket sandıkları ülkenin her yanına yayılmıştır

Özcan (2007), ilk kooperatifler kanunu olan 1852 yılında yayınlanan İngiliz Kooperatifler Kanunundan tam 15 yıl sonra yayınlanmış olan Memleket Sandıkları Nizamnamesi'ni Türkiye'de ilk zirai kredi ve kooperatifler mevzuatı olarak belirtmektedir. Ayrıca Alman Kooperatifler Kanunu, Memleket Sandıkları Nizamnamesi ile aynı yılda yürürlüğe konmuştur.

Cumhuriyet sonrası Atatürk, Türk kooperatifinin yeniden canlanması ve gelişmesine büyük önem vermiştir. Hatipler (2010), bu dönemde kooperatifçiliğin özünü Atatürk'ün 1 Şubat 1931 tarihinde İzmir Ticaret Odası'nda ifade ettiği şu sözleriyle özetlemenin mümkün olacağını vurgulamıştır: *“Kanaatim odur ki, muhakkak surette birleşmede kuvvet vardır. Kooperatif yapmak maddi ve manevi kuvvetleri, zeka ve maharetleri birleştirmektir. Yoksa bir zayıf ile bir kuvvetlinin birleşmesinden bahsetmiyorum. Birleşmenin böylesi zayıf olanın kuvvetliye esir olması demektir. Ege iktisat mıntıkasındaki bütün insanların hasılalarını ve gayretlerini birleştirmesi muhakkak feyizli neticeler verecektir. Türkiye'nin say (çalışma), hayat ve mevcudiyetini mütalaa edince, birleşmeden mütevellit fayda ve menfaatlerin çok büyük olacağı kanaatine varacağınızdan şüphe etmiyorum. Müstahsillerin birleşmesinden şahsi menfaatlerinin haleldar olacağını düşünenler tabii şikayet edeceklerdir”* (Hatipler, 2010;29).

Cumhuriyetin ilk yıllarında İtibari Zirai Birlikleri kanunu çıkarılmıştır. Bu kanunun ardından Tarım Kredi Kooperatiflerinin kuruluşu gerçekleşmiştir. 1925 yılında içerisinde Atatürk'ünde olduğu Ankara Memurin Erzak Kooperatifi kurulmuştur. 1961 Anayasasının 51. Maddesinde Devlet kooperatifçiliğin gelişmesini sağlayacak tedbirleri alır gereğince Türkiye'de kooperatifçiliğin gelişmesi yeni bir boyut kazanmıştır.

1.3. Eğitim Kooperatifleri

Günümüze değin tarım kooperatifleri, konut kooperatifleri, tüketim kooperatifleri, yerel kalkınma kooperatifleri vb. birçok alanda faaliyet gösteren kooperatifler açılmıştır ve bu kooperatiflere yönelik bilimsel araştırmalar yapılmıştır. Türkiye’de tüm bu kooperatiflerin yanı sıra Eğitim Kooperatifi sivil toplumda yeni bir olgu olarak yer edinmektedir. Eğitim kooperatifleri her şeyden evvel bir hizmet kooperatifi olduğu için amaç ve faaliyetleri de kardan ziyade eğitim konusunda fayda ve yararı hedefleyen bir sisteme oturtulmalıdır. Sorunları en kolay şekilde, en ekonomik yönden çözebilecek bir yapıya sahip olmalıdır(Bekar, 1997).

Okul ve eğitim kooperatifleri Türkiye için yeni bir olgu olarak gözükmekle birlikte dünyada yaklaşık olarak 100 yıldan fazladır uygulanmakta olan bir modeldir. Solakoğlu (2017), eğitim kooperatiflerinin esas amacını şöyle açıklamıştır: “Toplumun eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve eğitim alanında toplumun karşılaştığı sorunların çözümü için ortaklarının, öğrenciler ve öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda yasaların ve ulusal eğitim politikaları çerçevesinde çözümler bulan hizmet ve ürünler geliştiren bir kooperatif çeşididir” (Solakoğlu, 2017;19).

Eğitim kooperatiflerinin amaçları genel olarak eğitimi ulaşılabilir kılmak, eğitimli bireyler yetiştirmek, eğitimin kalitesini yükseltmek ve eğitim sürecinde yaşanan ekonomik sıkıntılara karşı destek sağlamaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nda yaptığı değişiklik ile kooperatiflerin de özel öğretim kurumu açmasına izin verilmiştir. Uluocak’a (2009) göre ülkemizde yıllardır iyileştirilmeye çalışılan ve hala toplumsal ihtiyaca cevap olmayan yer yer yetersiz kalabilen eğitim konusu, toplumsal talebin ve ihtiyacın en çok hissedildiği alanlardan birini oluşturmaktadır. Bu nedenle de eğitim kurumlarının kendi kooperatiflerini oluşturması gerekmektedir.

Eğitim kooperatifleri dünya da uzun yıllardır faaliyetlerini sürdürmektedir. 1916 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde, Chicago üniversitesinde çalışan öğretim üyelerinin kurmuş olduğu bir kooperatif ana okul örneği mevcuttur ve İngiltere’de 700 civarı kooperatif okul bulunmaktadır. Kooperatif okulların yanı sıra öğrenci kooperatifleri de oldukça fazladır. Edinburgh ve Birmingham üniversiteleri öğrenci kooperatifleri önemli örneklerdir.

Dünyada kurulan en eski öğrenci kooperatifi Harvard Üniversitesi bünyesinde olup 1882 yılında kurulmuştur. Kurulduğu zaman öğrencilerin yakacak ve kitap ihtiyaçlarının karşılanmasını amaçlamıştır. Günümüzde Kuzey Amerika genelinde 63 öğrenci kooperatifi mevcuttur. Bunların 58'i ortaklarının konut ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulmuş olup ikisi kooperatif işletmesi, üçü ise dernek statüsündedir. Kuzey Amerika genelinde kurulmuş olan öğrenci veya eğitim kooperatifleri, kısa adı NASCO olan Kuzey Amerika Öğrenci Kooperatifleri Birliği (Nasco) çatısı altında toplanmış olup bu organizasyon 1940'lı yıllarda oluşturulmuştur. Günümüzde on binden fazla ortağı/üyesi bulunmaktadır. Söz konusu birlik, ortağı/üyesi olan 63 öğrenci kooperatifinin sorunlarının çözülmesi gerekli fon bulunması maddi sıkıntılarının giderilmesi ve belki de en önemlisi lobi ve tanıtım faaliyetlerinin etkin bir biçimde yürütülmesi gibi faaliyetlerde bulunmaktadır (Solakoğlu, 2017;26).

Kanada'da 1944 yılında kurulan COOPSCO, 60 öğrenci kooperatifinin bir çatı altında toplayan bir girişimdir (COOPSCO). COOPSCO bünyesinde 90 yurt, 110 satış yeri ve 2000 den fazla çalışanı vardır. Japonya'da Kampus Kooperatifçiliği sistemi bulunmaktadır. Kooperatif üyesindeki öğrencilere düşük fiyatlı alışveriş, ikamet ve danışmanlık imkanı sağlamaktadır. Solakoğlu'nun 2017 yılında hazırlamış olduğu yayında yer alan bilgiye göre Japonya'da 212 kampüs kooperatifi mevcuttur ve bu yapılara üye olan yaklaşık 1.5 milyon öğrenci bulunmaktadır. Bu sayı Japonya'da bulunan toplam öğrenci sayısının yaklaşık yüzde 95'ine eşittir. Bu tabloda kampüs kooperatifleri sisteminin Japon Üniversite yükseköğretiminde ne kadar önemli bir yapı olduğunun açık bir göstergesidir

Avusturalya'da başarılı bir üniversite kooperatifi örneği olarak Sidney Üniversitesi Öğrenci Konseyi mevcuttur. 1991 yılında kurulan bu konseye üniversite yönetimi eski bir cam fabrikasını bağışlamıştır. Yeniden dizayn edilen bu fabrika öğrencilerin barınma ihtiyacı için kullanılmıştır. “Ayrıca Almanya, Polonya, Fransa gibi ülkelerde de eğitim kooperatifi örnekleri mevcuttur “(Solakoğlu, 2017;27).

Türkiye'de ise Çağdaş Eğitim Kooperatifi, 1995 yılında 23 girişimci tarafından Bursa'da kurulmuş ilk eğitim kooperatifidir. 73 burslu olmak üzere 330 yatak kapasiteli öğrenci yurdu, 84 yatak kapasiteli tam burslu kız öğrenci yurdu, 145 öğrenci kapasiteli anaokulu, 1262 kişilik 2016 yılında açılmış olan ilköğretim okulu vardır.

Başka Bir Okul Mümkün Eğitim Kooperatifi alternatif eğitim, özgün finansman, ekolojik bakış ve katılımcı-demokratik yapı ilkeleri kapsamında kurulmuş ve bu dört ilke ile Türkiye'de faaliyet gösteren kooperatif okullara sahiptir.

Tomurcuk Eğitim Kültür Dayanışma Ve İşletme Kooperatifi 14 Ağustos 2006 tarihinde zihinsel engelli çocuklara sahip anneler tarafından kurulmuş kar amacı gütmeyen bir eğitim kooperatiftir. Kooperatif zihinsel engellilerin eğitimi, onların kendilerine yetecek düzeye gelmeleri, iş edinme becerilerini geliştirme, sosyal rehabilitasyon ve söz konusu bireylerin üretken hale getirilmesini amaç edinmektedir. Bu kapsamda bireylere sosyal yaşam, spor, sanat gibi beceriler kazandırmaktadır. Ayrıca atölye çalışmaları, müzik, resim gibi çok çeşitli branşlarda eğitim verilmektedir (Tomurcuk Eğitim Kooperatifi).

Benzer şekilde bu çalışmada incelenen vakalar ebeveyn işbirlikçi, kar amacı gütmeyen finansmanı vurgulayan kooperatif yuva, anaokulu ve ilkokullardır.

1.4. Kooperatif Okullarının Sosyolojik Temelleri

Geleneksel eğitim talebi ve arzı insanlığın yaşadığı sosyal, ekonomik ve kültürel değişimler doğrultusunda nitelik ve nicelik olarak sürekli form değiştirmektedir. Tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişle kitlesel eğitim talebinin yaygınlık kazanması zorunlu eğitimi de gündeme getirmiştir (Karataş,2008, s.61).

19. yüzyılda ulus devletlerin tarih sahnesine çıkması eğitimin bir ideolojik aygıt olarak kullanılması neticesini doğurmuştur. 20. yüzyılın demokrasi, insan hakları, çevre gibi yeni tartışma alanları eğitim süreçlerini ciddi anlamda etkilemiştir. Küreselleşme, gelişen teknoloji ve iletişimle beraber eğitimin içeriği, planlanması, yürütülmesi, finansmanı, denetlenmesi gibi konularda yeni düzenlemeler gerekli kılınmıştır. Bu çerçevede Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansında (World Conference on Education for All 1990) Bray (2000), “Ulusal, bölgesel ve yerel eğitim otoriteleri herkes için temel eğitimin tek sorumlusudur fakat bu hizmeti herkese sunmakta insan kaynağı, finansman ve organizasyon açısından yeterli olamamaktadırlar. Her düzeyde yeni ve yaşamsal işbirlikleri zorunluluğu ortaya çıkmıştır” açıklamasına yer verilmektedir (s.3).

Karataş (2008) yaşadığımız çağı bireylerin, kitlelerin kendi inisiyatifleri ile oluşturdukları sivil toplum kuruluşlarının eğitim sürecine müdahil oldukları bir dönem olarak açık-

lamaktadır. Ayrıca bu durumun eğitimin doğasına da uyduğunu belirtmektedir. Çünkü Karataş(2008), eğitimi bir sosyal sorumluluk süreci olarak ifade etmektedir.

Son yıllarda okullardaki inatçı sürekliliklere yapıları, müfredatları, pedagoji ve inatçı sosyal eşitsizlikleri açısından yeni politika girişimlerinde bulunulmuştur. Tyack ve Cuban, (1995) ile Ball (2008) göre tarih, reformların istenen değişiklikleri gerçekleştirmede yetersiz olduğunu aksine beklenmedik sonuçları doğurduğunu birçok örnekle sunmaktadır (Aktaran, Woodin, 2012, s.327). Cole (1944) ve Gurney'in (1996) belirttiği üzere, kooperatif okullarının fikir ve uygulamaları geçmiş ile bugün arasındaki bu gerilimleri yansıtır ve eğitim politikasının sonuçlarının nasıl önceden tahmin edilemeyeceğini ortaya koyar. Woodin'e (2012) göre kooperatif deneyinin görünüşte yenilikçi doğası, kısmen son iki yüzyıl boyunca derin kökler geliştiren değerlerden ve uygulamalardan aşılınmış gibi görünmektedir (s.327).

Woodin (2012), kooperatif okullarının tarihsel temaları nasıl kullandıklarını açıklayabilmenin mümkün olduğunu belirtmektedir. Woodin'e göre kooperatif hareketinin tarihi, eğitim ve öğrenmenin önemli bir rol oynadığı ütopyik demokratik dönüşümün yanı sıra monoton kurum inşasının ilginç bir karışımını açıklamaktadır.

On dokuzuncu yüzyılın başlarından itibaren tüketici işbirliği kayda değer bir oranda büyümüştür. İngiltere'de, on dokuzuncu yüzyılın sonlarında yaklaşık 1500 bağımsız kooperatif topluluğu ülke çapında yayılmıştır. Topluluklar, toplu güçleri sayesinde bankacılık, sigorta, toptan satış, üretim ve ulaşım ağlarını da geliştirmişlerdir. Bu endüstriyel güç demokratik kurulumu dayalıdır ve bu kurulumda hisse payına bağlı kalmaksızın her üye eşit oya sahiptir. Bu tür maddi güç, diğer yaşam alanlarının kooperatif şemsiyesi altına alınabileceğine dair bir güven yaratmıştır. Bu dönemde kurulmuş olan Toptancılar Kooperatifi Derneği başkanı J.T.W Mitchell gibi liderler kooperatif çizgileriyle yeniden çizilemeyecek hiçbir sosyal organizasyonun bulunmadığını savunmuştur (Woodin, 2012).

Yeo'nın (1995) belirttiği üzere Mitchell *"Ticaretin karını halkın cebine koymak istiyoruz... Kooperatifler, bu ülkenin, toprağın ve diğer her şeyin tüm servetini bütün beden politikasının mülkiyetine almak için en iyi araçları kullanmak istiyorlar"* şeklinde konuşmuştur (Aktaran, Woodin, 2012, s.328).

Mitchell'in söyleminden yola çıkarak bu vizyona hem ütöpik hem de gerçekçi olarak yürekten inandığı; hareketin kendisinin de bu kadar derin demokratik hassasiyetlere yol açtığı görünmektedir.

Eğitim, en geniş anlamıyla kurulduğu günden bu yana Kooperatif hareketi için önemli olmuştur (Facer, Thorpe ve Shaw, 2012, s.328). Gerçekten Owenites de dahil olmak üzere ilk kooperatifler, şimdiki ve gelecekteki sosyal dönüşümün anahtarının eğitim alanında bulunduğuna inanılmaktadır (Facer, Thorpe ve Shaw, 2012). Gurney (1996), verdiği örneğe göre ilk başarılı tüketici toplumu olan Rochdale Pioneers öncüleri (Birleşik Krallıkta 1844 yılında bir tüketici Kooperatifi), karlarının% 2,5'ini eğitimi desteklemeye adanmıştır ve 1876'ya kadar 12.000 ciltlik bir kütüphaneye sahip olmuşlardır. Yüzyılın ilerleyen yıllarında kooperatifler, özellikle 1900'lerin başlarında başka yerlerde gelişen üniversite yaygınlığının ve işçi sınıfı yetişkin eğitiminin arkasında ivme yaratmaya yardımcı olmuşlardır.

Kooperatif eğitim faaliyetleri 1939 öncesi dönemde gelişmiştir. Örneğin kooperatif, ekonomik ve sosyal konularda üyeleri için araştırma yapabilecekleri sınıflar yaratmıştır; genişleyen bir iş imparatorluğunun çalışanları için mesleki eğitimler düzenlemiştir; 1919'da İngiltere'de bir Kooperatif Koleji kurulmuştur ve burada korolar, atletizm gibi çok çeşitli kültürel ve sportif aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde kurulmuş olan Kadın Kooperatif Birliği, işçi sınıfı kadınları için sağlık ve doğum gibi konularda eğitimler düzenleyen oldukça aktif ve demokratik bir kampanya örgütünü temsil etmiştir (Scott, 1998).

Uluslararası kooperatif günü 1920'lerin başında kurulmuştur ve işbirliğinin gücünün kutlanması için bir odak noktası haline gelmiştir. Ayrıca Burton (2005), hareket tarafından ve hareket hakkında üretilen filmlerin çoğunda uluslararası kooperatif gününün geçtiğini belirtmiştir. Bazı üyeler için, bu faaliyetler toplumlarının yönetimine bir yol sağlarken diğerleri için beşikten mezara tam anlamıyla bir yaşam biçimi haline gelen sadakati sağlamlaştırmaktadır. Woodin (2011) 1939'da, hareketin 8 milyon üyesinin olduğunu açıklayarak övündüğünü ve bu her ne kadar abartılıysa da gene de kooperatifin ne kadar yaygınlaştığıyla ilgili bir ipucu verebildiğini belirtmiştir (Woodin, 2011, s77-95).

Kooperatiflerin canlı kültürü bir dizi yol ayrımıyla zayıflamıştır. Gurney'in (1996) öngörüsüne göre kooperatif toplumlarının faaliyetlerinin çoğu yerel konseyler genişletilerek devralınacaktır. Kooperatiflerin eğitim çalışmaları kamu hizmetlerine dönüştürüldükçe özel

olarak kooperatif içeriği kademeli olarak boşaltılacak kütüphanelerde ve derslerde kooperatif kitapları atılarak azaltılacaktır. Bu süreçte devlet hareketi ve ortak mülkiyete odaklanan bir İşçi Hareketi'nin üçüncü kanadı olarak kabul görmek kendine özgü mesajları boşuk hale gelebilecek kooperatifler için endişeler yaratmıştır. Hilton (2003), bu endişelerin olduğu dönemde toplumun dönüşümü için kooperatif fikirlerin yavaş yavaş tüketimin sınırlarıyla sınırlandırıldığını ve hatta bu ortamda bile tüketicileri desteklemek için başka organların ortaya çıktığını belirtmiştir. Bu kapsamda eğitim açısından en etkin yapılar, hareketi canlandıran erken misyonerlik ruhunu sağlamak yerine sönmüşlerdir. Aktif üyelik ve katılım, büyüyen tüketim ve özelleştirilmiş eğlence dünyası içerisinde azalmıştır.

Bu dönemde kapitalist sermaye, potansiyel işbirliği gücünden korkmaya başlamış ve hareketi kısırlaştırmak için aktif olarak çalışmıştır. Woodin'e (2012) göre kooperatiflerin de yüksek ideallerinin altında kalacakları ve şiddetli ticari rekabetle uğraşırken daha güçlü iş birimlerine uyum sağlama eğilimleri giderek belirginleşmiştir. Ancak bu süreçte kooperatif hareket, üye bir işletme olarak güçlü yönlerini geliştirememiştir. Kooperatifin kamusal yaşamdan kademeli olarak marjinalleşmesi gelişmekte olan refah devleti açısından da görülebilmektedir. Yeo (1988) ve Walton (2009), kooperatiflerin işbirliğinin nasıl daha büyük bir rol oynayabileceği konusunda her zaman ön planda olmadıklarını belirtmiştir (Aktaran, Woodin 2012).

Yirminci yüzyılın sonlarından önce bu uzun süreli köklü düşüşe birkaç olay haricinde tüketim kooperatifleri yanıt vermemiştir. Rakipleri, kooperatiflerin yeniliklerini çalmıştır. Örneğin Tesco'nun Clubcard'ı kooperatiflerin kar payı uygulamasının bir çakması niteliğindedir. Terry Leahy, Tesco atılımının yol haritasını çizen kişi, öncesinde kooperatif için çalışmıştır. Ayrıca toplum ilişkilerinin çözülmeye yüz tutmasıyla eski tasarruf kooperatifleri de güncel üyelerini kazandırarak kooperatifin devamı için yatırım yapabilmıştır. Önceki nesil, üyelerin yatırımlarının üstünden yükselerek özel bankalara dönüşmüşlerdir. Vurguncu tacirler (Amerikan İç Savaşı sonrası Güney'de vurgun yapan Kuzeyli tüccarlar) de bunu yapmaya çalışmıştır ancak etkili olamamıştır. Yine de tehlike çanları duyulacak denli yüksek seste çalışmıştır (Wilson J.F, 2009).

Yirminci yüzyılın sonlarında kapitalist ticaretin artan gücüne ve yoğunlaşmasına rağmen neo-liberalizmin çelişkili güçleri de aksine baskıları teşvik etmeye yardımcı olmuştur.

Daha geniş küresel değişimler kooperatiflerin sosyal, ekonomik ve kültürel yaşamda daha büyük bir rol oynama potansiyeli konusunda farkındalığı arttırmıştır. Devletin tüm büyük siyasi partiler tarafından sürekli olarak sorunsallaştırılması sivil toplumun, gönüllü kuruluşların, kooperatif ve karşılıklı girişimlerin rolüne odaklanmıştır. Bu bağlamda, tüketici kooperatif hareketinin uyuyan devi uykusundan uyanmış ve kaynaklarını daha geniş bir topluma yaymaya başlamıştır.

1990'ların ortalarında, Uluslararası Kooperatif İttifakı tarafından kooperatif kimlik beyanında değerlerin ve ilkelerin yeniden kodlanmasıyla bir yenileme süreci hızla başlatılmıştır. Burada kendi kendine yardım, kendi kendine sorumluluk, demokrasi, eşitlik, dayanışma, dürüstlük, açıklık, sosyal sorumluluk ve başkalarına özen göstermenin temel değerleri vurgulanmıştır (Woodin, 2012, s.330). ICA bildirisinde belirtilen önemli ilkelerden biri de eğitimidir (İnternational Co-operative Alliance). Kooperatif kavramı tarih boyunca öğrenme fikriyle yakından ilişkili olmuştur. Woodin, başarılı kooperatiflerin eğitilmiş ve aktif üyelere bağlı olduğunu bu nedenle de kooperatif okullarının da bu değerler ve ilkelere katıldığını belirtmiştir.

Leadbetter & Christie (1999), işbirliğinin giderek daha fazla duyulmasının ekonomik rolünden kaynaklandığını vurgulamaktadır. Örnek olarak en büyük 300 kooperatifin cirounun, kabaca Kanada ekonomisinin ekonomik büyüklüğüne eşit olduğunu belirtmiştir. Birleşmiş Milletler eski genel sekreteri Kofi Annan, hareketin dünya nüfusunun yarısından fazlasına yardım etmesini hedeflediğini belirtmiştir.

Kooperatif Komisyonu (2001), birbirine bağlı başarılı kooperatif işi fikrine vurgu yaparak İngiltere'de bu değişimlerin bir göstergesi olduğunu vurgulamıştır. Komisyon ayrıca, kooperatif fikirlerinin, değerlerinin ve yapılarının daha geniş rol oynayabileceğini öngörmüştür. Bunu yaparken 1990'ların başından itibaren yeni karşılıklılık bayrağı altında sağlık, çocuk bakımı, eğlence, spor ve hatta kamu hizmetleri dahil olmak üzere yeni alanlarda kooperatif ve karşılıklı modellerin geliştirildiğini belirtmiştir. Bunlar her zaman yasal olarak kooperatif olmamakla ve birçoğu çok paydaşlı melez formlar olmakla birlikte, tarihsel olarak hareketin içinden büyüyen fikir akımından yararlanmıştır (Leadbetter & Christie, 1999). Woodin (2012) de mevcut kooperatif eğitimi eğilimini bu sürecin oldukça önemli bir örneği olarak görmektedir.

Sonuç olarak 20. yüzyılda hükümetler okullara daha fazla özgürlük sağlayarak yerel makamların etkisini azaltarak ve farklı okul yapıları ile yönetim biçimleri için olanaklar yaratarak okulları iyileştirmektedir. Mevzuat, rehberlik ve finansmandaki değişiklikler büyük ölçüde rekabeti ve pazarlamayı teşvik eden neo-liberal politikalara dayanmaktadır (Ball, 2013). Akademilerin, akademi zincirlerinin, tröstlerin ve özgür okulların tanıtılması, özellikle de geleneksel olarak devlet eğitimi ile ilişkili olmayan örgütlerin ve bireylerin etkisi nedeniyle özellikle önemli olmuştur.

Bu dinamik ortamda kooperatif okulları, Thorpe'nin (2013, s.6-9) “sessiz bir devrim” olarak tanımladığı şekilde hızla ortaya çıkmış ve büyümüştür. Bugün bilindiği gibi kooperatif hareketinin kökleri, Robert Owen’ın eğitimin kilit rol oynadığı New Lanark'taki deneysel köyüne yani 200 yıl kadar geriye uzanabilir. Bu çerçevede 2006 Eğitim ve Teftiş Kanunu'ndaki hüküm, 2008'de Stockport'taki Reddish Vale'de ilk kooperatif okulunun kurulmasını sağlamıştır (Swaffield, 2019, s.4). Kooperatif okullarının sayısının hızla artması kooperatif okullarının kilise okullarından sonra İngiltere'de en verimli ikinci okul türü olmasını sağlamıştır (Woodin, 2019). Swaffield (2019) İngiltere'de kooperatif eğitim modelinin gelişimi ve genişlemesinin Facer (2012), Thorpe (2013), Woodin (2015), Woodin (2019) ve son olarak Hextall'ın (2019) yayınlarına dayanarak iyi belgelendiğini belirtmiştir.

Türkiye'de ise Çaha (1997), Osmanlı'daki yaygın eğitimin vakıflar tarafından finanse edilen medreselerde verildiğini vurgulamaktadır. Bu sistem sayesinde köylere kadar yayılmış eğitim ağları olduğu yoksul ailelerin eğitime ulaşabildiğini belirtmiştir. Tüm bunlar “toplumun taşın altına elini sokması, başka bir deyişle bir sivil faaliyet olması bakımından son derece önemli bir modeldir”(s. 64).

Yine Cumhuriyet öncesi Mithat Paşa tarafından kurulan Memleket Sandıklarının kooperatif özelliği daha önce de belirtilmiştir. Bu sandıklar ile köylerin sosyo-ekonomik yapısını ımece ile kurmak ve köyün sermayesinin işletilmesinden elde edilecek gelir ile okul, yol, çeşme yapılması planlanmıştır. Cumhuriyet sonrası Atatürk, Türk kooperatifinin yeniden canlanması ve gelişmesine büyük önem vermiştir. Bu çerçevede tarım kooperatifleri kurulmuştur. Nitekim günümüze değin tarım kooperatifleri, konut kooperatifleri, tüketim kooperatifleri, yerel kalkınma kooperatifleri vb. birçok alanda faaliyet gösteren kooperatifler açılmıştır ve bu

kooperatiflere yönelik bilimsel araştırmalar yapılmıştır. Türkiye’de tüm bu kooperatiflerin yanı sıra “ Eğitim Kooperatifi” sivil toplumda yeni bir olgu olarak yer edinmektedir.

Türk eğitim sistemi içinde devlet dışında eğitim-ğretim hizmeti sunmak isteyen özel sektör, sivil toplum kuruluşları ya da yabancılarının durumunu düzenleyen 5580 sayılı özel ğretim Kurumları Kanunu Türk eğitim sisteminin önemli yasal dayanağıdır. Bu kanuna göre devlet dışında ve yasada belirtilen şartlara haiz gerçek ya da tüzel kişilerin giriştiği tüm eğitim-ğretim faaliyetleri devletin gözetim ve denetimi altında yapılır (Karataş, 2008, s.98).

Türk eğitim sisteminin ilkeleri incelendiğinde toplumun ve sivil toplum kuruluşları-nın eğitim ğretim hizmetlerine katkısı 13. ilke olan “Okul-Aile İşbirliği” ve 14. ilke olan “Her Yerde Eğitim” çerçevesinde yer bulmaktadır (Karataş, 2008, s.100). “1946’da toplanan 3. Milli Eğitim şurası nerisi ile kurulan ve 1947’de hazırlanan yönetmeliğe göre yürütülen Okul Aile Birlikleri okul ile aile arasındaki ilişkileri güçlendirmek, çocukları yetiştirmede ana-baba ve öğretmenler arasında işbirliği kurmak ve yardımlaşma sağlamak amacı ile daha çok ilk ve ortaöğretim kurumlarında oluşturulmuş birliklerdir” (Karataş,2008,s.77). Her yerde eğitim konulu 14. ilkenin açıklamasında da gönüllü kuruluşların eğitim faaliyetleri yrtebi-leceği ifade edilmektedir. Aynı ilkenin 17. maddesinin son fıkrasında resmi, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Milli Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımında Milli Eğitim Bakanlığının denetimine tabi olacağı açıklaması yer almaktadır.

aha’ya göre eğitim aslında devletten çok toplumun yani sivil toplumun bir görevi-dir. Bu nedenle toplumun değişik sivil toplum gruplarıyla, kendi eğitim faaliyetlerini kendisi-nin sürdürmesi gerekmektedir. aha, bu konuda görüşünü şöyle netleştirmektedir: “Eğitimi toplum srdrdğu zaman doğal olarak farklı eğitim anlayışları olacaktır. Bundan korkmamak lazım gelir. Aksine bunu bir zenginlik olarak düşünmek gerekir” (1997, s.63).

Yaltı (2003), Türkiye’de yaklaşık 80000 bin dernek, 5000 vakıf, onlarca sendika ve daha birçok sivil toplum kuruluşu olduğunu ancak buna rağmen eğitim alanında faaliyet gs-teren sivil toplum kuruluşlarının Batı ülkelerine oranla az olduğunu belirtmiştir. Eğitim ala-nında faaliyetler gerçekleştiren bu sivil toplum kuruluşları öğrencilere burs, yurt, ekipman gibi ayni ya da nakdi yardımlarda bulunmaktadır. Ancak Yaltı’nın (2003) bu tespitinden sonra ülkemizde son 10 yıl içerisinde ebeveyn işbirliği ile açılan kooperatif okullar hızla arta-rak ilgi görmektedir.

Eğitim kooperatiflerinin kurulabilmesi, Bekar (1997) aktarımına göre özel öğretim kurumları yönetmeliğinde;

“23.06.1985 tarih ve 18790 sayılı Resmi Gazete ’de yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 07.09.1991 tarih ve 20984 sayılı Resmi Gazete ’de yayımlanan yönetmelikle değişik 5. maddesinin 1. bendinin (b) alt bendi aşağıdaki şekilde 15.02.1997 tarih ve 22906 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir” (s.127) yürürlüğe giren bu madde ile gerçekleşebilecektir. Yine Bekar’ın belirttiği üzere tüzel kişiliği olan kooperatif okulların aşağıdaki maddeleri uygulaması gerekmektedir.

“b) Kurucu tüzel kişi ise,

1- Özel öğretim kurumu açılacağına dair; Ticaret Sicil Gazetesinde yayımlanmış veya noterlikçe tasdik edilmiş, tüzük, vakıf senedi veya ana sözleşme,

2- Kurucu temsilcilerine dair noter tasdikli yönetim kurulu kararı" (s.128).

Böylelikle kooperatif okullarının önündeki engeller ortadan kalkarak kooperatif okullarının açılmasına imkan tanınmıştır.

1.5. Literatür İncelemesi

Bu bölüm kooperatif okulların tarihini, dünyada ve Türkiye'deki kooperatif okul türlerini ve kooperatif okulların yönetim organizasyonları ile finansal sürdürülebilirlikleri üzerine ampirik çalışmaları incelemektedir. Ayrıca kooperatif okulların teorik alt yapısını sunmaktadır.

1.5.1. Batı'daki Kooperatif Okullar

1916 yılında Amerika Birleşik Devletlerinde, Chicago üniversitesinde çalışan on iki öğretim üyesi çocuklarının sosyal ve eğitimsel başarısına katkı sağlamak amacı ile ortaklaşa kooperatif bir anaokulu kurmuşlardır. Coontz (1996), bu ilk kooperatif okuldan sonra 1920’li yıllara gelindiğinde Amerika Birleşik Devletinin farklı eyaletlerinde de kooperatif okulların kurulduğunu ve sayılarının hızla arttığını belirtmiştir. Bu dönemde ebeveyn kooperatifleri arasında iletişimi sağlayabilmek amacı ile konseyler kurulduğunu vurgulamıştır. Aslan (2005), kooperatif yaklaşımının bir süre sonra Kanada, Yeni Zelanda, İngiltere, Fransa gibi ülkelerde de yaygınlaştığını belirtmiştir.

1919 yılında bir grup Amerikalı kadının, çocuklarının erken yaşlarda eğitimden yararlanması gerektiği fikriyle kooperatif anaokullarını kurmasının üzerinden yirmi dokuz yıl geçtikten sonra İtalya'nın kuzeyinde bir grup köylü kadın tarafından bizim çocuklarımız da zenginlerin çocukları kadar zekidir denilerek yeni bir okul öncesi eğitim yaklaşımının temelleri atılmıştır. Köylü kadınlar tarafından başlatılan bu hareket kısa sürede İtalya'nın diğer şehirlerine ve daha sonra da dünyaya yayılmıştır.

Reggio Emilia İtalya'nın kuzeyinde bulunan milattan önce II. yüzyılda Romalılar tarafından kurulmuş bir kenttir. Bu şehir tarihi Roma Yolu üzerinde bulunmaktadır. İtalya'nın en zengin ve en geniş bölgesi olmakla beraber yaklaşık dört milyon nüfusa sahiptir. Aynı zamanda İtalya'nın en gelişmiş ve sosyal yardımı en çok olan bölgedir (Cadwell, 1997).

Yukarıda bahsi geçen İtalya'nın kuzeyinde bir grup kadının okul girişimi Edwards, Gandini ve Forman (1998) tarafından şöyle aktarılmıştır. İkinci dünya savaşının bitiminden sadece altı gün sonra 1945 yılının bahar aylarında Reggio Emilia kentinin kuzey batısında bulunan Villa Cella adındaki küçük bir köyde, insanların çocuklar için bir okul inşa etmeye başladığını ve bu haberin hızlıca yayıldığını belirtmişlerdir. Bu haberi duyan ve henüz yirmi yaşında olan Malaguzzi'de bu okulun inşasına katılmak için yola çıkmıştır. Edwards, Gandini ve Forman (1998), Malaguzzi'nin köye vardığında köylülerin savaş sırasında geri çekilirken Almanların geride bıraktığı savaş aletlerini satıp parası ile bir okul inşa etmeye çalıştıklarını gördüğünü vurgulamışlardır. Ebeveynlerin işbirliği ve emek ile bir okul binası inşasına tanık olan Malaguzzi'nin de bu okula gönüllü olarak öğretmen olduğunu belirtmişlerdir. Böylelikle ebeveyn işbirlikçi bir okulun eğitim süreci başlamıştır.

Malaguzzi ve kadınların önderliğinde kurulan ve tamamen ebeveynler tarafından işletilen bu okul girişimi birçok bölgeye yayılmıştır. Aslan (2005), zamanla sayısı artan ebeveyn işbirlikçi okulların bir kısmı sürdürülebilirliğini sağlarken bir kısmının kapandığını belirtmiştir. Ancak ebeveyn işbirliği ve Malaguzzi önderliğinde kurulan bu okul girişimi, bir süre sonra Reggio Emilia şehrinde de duyulmuştur. Gelişmeler üzerine 1968 yılında İtalyan hükümeti de okul öncesi eğitimi destekleme kararı almıştır (Aslan, 2005).

Modern anlamda kooperatif ve alternatif okul, Reggio Emilia tarafından kurulan Reggio okullarıdır diyebiliriz. Reggio Emilia okulları Piaget, Dewey ve Vygotsky fikirlerine dayanmaktadır. Reggio Emilia okulların en önemli özelliği ebeveynler ve öğretmenler tara-

findan demokratik olarak yönetilmesidir. Çocuk haklarına önem gösterilen bu okullarda eğitim, öğrencinin ilgisi ve merakına göre şekillenmektedir. Loris Malaguzzi önderliğinde başlatılan bu model çocuğu güçlü ve yetkin gören bir eğitim modelidir.

Günümüze gelindiğinde 1955 yılında kurulan Bolivya La Paz'daki Amerikan Kooperatif Okulu (American Cooperative School), bir evde birkaç ebeveynin bir araya gelmesi çocukları için İngilizce dil gelişimi ve Amerikan okul programı sağlama fikrini ortaya atması ile kurulmuştur. Başlangıçta sadece 6 çocuğun katıldığı okul, sene sonunda 23 öğrenci ile dönemi kapatmıştır. Okulun ilgi görmesi ve tanınması üzerine 1958 yılında Bolivya Eğitim Bakanlığı, okulu deneysel bir okul modeli olarak onaylamış ve Kooperatif Deney Okulu adı altında gözlemlemiştir. Öğrenci sayısı zamanla artan okul daha büyük bir binaya taşınmıştır. 1960 yılında 316 öğrencisi olan okul, USAID tarafından verilen bir hibe ile bulundukları mevcut okul binasının mülkünü satın almıştır. Okul büyümeye devam ettikçe binalar inşa edilmiştir ve hem program hem de tesisler genişletilmiştir. 1964'te okulun adı Franklin D. Roosevelt Okulu olarak bir kez daha değiştirilmiştir. Okulun isminin değiştirilmesinin nedeni Peru'da aynı adı taşıyan okulla değişim programlarını kolaylaştırmaktır. Ancak bu değiş planı gerçekleşmeyince okulun adı tekrar Amerikan Kooperatif Okulu olarak değiştirilmiştir. 1968'de okul Bolivya Eğitim Bakanlığı tarafından tanınmıştır ve böylece mezunların Bolivya Bachillerato'larını almalarına izin verilmiştir. Okul, ACS Derneği üyeleri tarafından 2 yıl için seçilen 10 üyeli bir Yönetim Kurulu tarafından yönetilmektedir. ACS Derneği üyeliği, okula kaydolmuş çocukların ebeveynlerine veya velilerine otomatik olarak verilmektedir. ACS, Bolivya Hükümeti tarafından resmi olarak tanınmakta ve ABD akreditasyon ajansı SACS-Advanced tarafından akredite edilmiştir (American Cooperative School).

1919'da kurulan Kooperatif Koleji 100 yıldan fazladır faaliyetlerine devam etmektedir. Kooperatif Koleji'nin web sitesi (Co-operative College) adresinden ulaşılabilir durumdadır. Kooperatif Koleji binası ilk Manchester, Holyoake House'da bulunmaktaydı ve öğrenciler yerel pansiyonlarda yaşamaktaydı. 1945'te konut öğrencilerine yönelik olanakları artırmak için okul, Loughborough yakınlarındaki Stanford Hall'a taşınmıştır. 2019 yılında Koleji 100.yıl kutlaması için bir konferans düzenlemiştir.

Günümüzde Avrupa ve Amerika'da 700'den fazla kooperatif okul bulunmaktadır. Kooperatif okulların artması ile İngiltere'de Kooperatif okullara danışmanlık hizmeti sunan

dernekler kurulmuştur. Bunlardan biri de Kooperatif Okullar Derneğidir. Kooperatif Okullar Derneği 2009 yılında, kooperatif okulları koordine etmek ve ortak bir yaklaşım, vizyon ve ses sağlamak amacıyla kurulmuştur. Kooperatif Okullar topluluğunun web sitesi (The Schools Co-operative Society) adresinden ulaşılabilmektedir ve aktif olarak çalışmalarını sürdürmektedir.

1.5.2. Türkiye’deki Kooperatif Okullar

Kooperatif Okullar, Türkiye’de son 10 yılda hızlıca artmaktadır. Dünya da yaklaşık 100 yıldan fazladır uygulanmakta olan kooperatif okullar Türkiye için yeni bir olgudur. Türkiye de ilk eğitim kooperatifi 1995 yılında Bursa ‘da kurulmuştur. Ülkemizde eğitim kooperatiflerinin artması ile beraber bu kooperatiflerin açmış olduğu kooperatif okullarda çoğalmıştır.

Çağdaş Eğitim Kooperatifi (ÇEK), Türkiye de kurulmuş olan ilk eğitim kooperatifi-dir. Bu kooperatif 1995 yılında Atatürk İlkelerini benimseyen 23 aydın tarafından kurulmuştur (Çağdaş Eğitim Kooperatifi).

Çağdaş Eğitim Kooperatifini imece geleneğinin bir ürünü olarak gören Uluocak (2009), okulu sorumluluk bilinciyle davranan değişik siyasi görüşteki kişi ve kurumların bir araya gelerek oluşturduğu bir örgütlenme modeli olarak tanımlamıştır. Kooperatifin, Atatürk ilke ve devrimlerine sahip çıkacak öğrenciler ve kuşaklar yetiştirmeyi amaçladığını aktarmıştır (Uluocak,2009, s138).

Çağdaş Eğitim Kooperatifinden sonra kooperatif okullar açısından yeni bir gelişme olarak 2009 yılında Başka Bir Okul Mümkün Derneği’nin fikir temelleri bir grup kişiler tarafından ortaya atılmıştır. 2010 Kasım ayında alternatif bir okul modeli geliştirmek ve bu modelin uygulandığı okullar açmak amacıyla BBOM Derneği kurulmuştur. 2010 yılı başında toplu buluşmalarına başlayan gönüllü grup, Türkiye’deki mevcut eğitim sisteminin gelişime açık yönlerini tespit etmek, sorunlara çözüm önermek ve sistemli çalışma ile araştırmalara dayanan alternatif bir okul modeli oluşturmak üzere çalışmalara başlamıştır. Resmi web sayfalarında kendilerini şu şekilde tanıtmaktadırlar:

Biz; ebeveynlerden öğretmenlere, çocuklardan aktivistlere, eğitim bilimcilerden çeşitli uzmanlara kadar, Türkiye’deki eğitim meselesiyle derdi olan konuşup kararmaktan usanmış “bir şey yapmalı” diyen geniş bir topluluğuz. Bu yüzden biz; eğitim-öğretim süreçle-

rinin asıl öznesi olan çocukların sözünün dinlendiği ve duyulduğu onları karar alma mekanizmalarına dahil eden bir okul hayal diyoruz. Bu yüzden biz; her çocuğun biricik olduğu farklı hızda ve farklı şekillerde “öğrendiği” gerçeğinden hareketle hepsine özel yaklaşan ve içlerindeki doğuştan gelen yaratıcılığı besleyen bir okul hayal ediyoruz. Bu yüzden biz; salt piyasa ve kar amacıyla işletilmeyen, metalaşmamış, sosyal adalet duygusuna hanel getirmeyecek kolektif sermayeyle kurulan ve işletilen bir okul hayal diyoruz. Bu yüzden biz; kuşun, taşın, suyun, toprağın, karıncanın yani bilcümle varlığın insan kadar değerli addedildiği bir okul hayal ediyoruz. Ve bu yüzden biz; Başka Bir Okul Mümkün diyoruz! Ankara’dan Van’a, İstanbul’dan Kaş’a, Bodrum’dan Çanakkale’ye, İzmir’den Eskişehir’e Türkiye’nin onlarca bölgesinden yüzlerce üyesi, gönüllüsü ve takipçisi olan büyük bir aileyiz biz. Çoğumuz birbirimizi hiç görmedik bile; ayrı ayrı yerlerde aynı hayal için didiniyoruz. Ve bütün bunlar tamamen gönüllü emekle yapıyoruz (Başka Bir Okul Mümkün).

Bu Kooperatiflerden İstanbul Bbom kooperatifi Koşan Kaplumbağa Anaokulunu, İzmir Bbom kooperatifi Renkli Orman Anaokulu ve ilkokulunu, Ankara Bbom kooperatifi Meraklı Kedi İlkokulu ve Eskişehir Bbom kooperatifi Özel Yaşam Köyü- Uçan Bisiklet ilkokulunu açmıştır.

Yakın zamanda kurulmuş olan bir başka kooperatif okul yine İstanbul Beşiktaş’ta açılmış olan Her Çocuk Bir Evren okuludur. Okul kendisini web sitesinde şu şekilde tanıtmaktadır:

“Her Çocuk Bir Evren’in tohumlarını Eylül 2016’da kurucu aileler olarak çocuklarımız için kendi aramızda Waldorf Pedagojisinden esinlenen bir oyun grubu başlatmamız ile attık. Bu oyun grubu yuvamızın mayası oldu. Çocuklarımızın yaşı büyüyüp yuva dönemi geldiğinde oyun grubumuza yuva olarak devam ettirmek amacıyla Mayıs 2017’de eğitim kooperatifi kurarak Akaretler Sıraevler’deki binamızda tadilatlarla başladık. Eylül 2017’de benzer ideallerdeki ailelerin ve çocukların katılımıyla Her Çocuk Bir Evren ailemiz büyüdü. Ocak 2018’den beri Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı bir anaokulu olarak devam ediyoruz. Bugün karma yaş sistemi olarak devam eden dört yuva grubumuz ve küçük yaşlar için oyun gruplarımız bulunmaktadır. Dileriz ektiğimiz bu tohumdan yeşeren yuvamızın kökleri derinlere iner, yaprakları gökyüzüne değer (Her Çocuk Bir Evren).

Kiraz Ağacı Anaokulu Eskişehir’de kurulmuş bir kooperatif okuldur. “Çocukların bedensel, ruhsal, zihinsel yaratıcı yeteneklerini geliştirebilecek biçimde bağımsız yetişmeleri gerektiği görüşünde olan, yaşamın ilk yedi yılının önemini kavrayan, doğayla uyumlu bir eğitimden yana olan anne-babalar ve öğretmenlerin bir araya gelerek kurduğu bir anaokuludur.” 2015 yılında birkaç ebeveyn Eskişehir Eğitim Araştırmaları Derneği kurmuşlardır. 2017 yılında Kiraz Ağacı Eğitim Kooperatifine dönüşerek kurumsal bir yapıya kavuşmuştur. Waldorf eğitim sisteminin uygulandığı Kiraz Ağacı Anaokulu, Eskişehir’in ilk ve tek, Türkiye’nin 4. Waldorf anaokulu olarak faaliyete başlamıştır. Kiraz Ağacı Anaokulu kar amacı gütmeyen, masraf paylaşımına yönelik bir yapıya sahip olduğunu açıklayan, velilerin kooperatife üye olma zorunluluğunun olmadığı kooperatif bir okuldur (Özel Kiraz Ağacı Anaokulu).

Nisan Anaokulu, İstanbul Kuzguncuk’ta veliler ve öğretmenler tarafından kurulmuştur. Nisan Eğitim Kooperatifi, kar amacı gütmeyen bir sivil toplum örgütü, bir Waldorf anaokulu ve okul girişimi olarak kurulmuştur.

“2011 Nisan’ında Çekmeköy’de Ursula Middelkamp anne baba toplantılarıyla başladığımız Waldorf Yuva Girişimi yolculuğumuza 2013 Kasım’ında Kuzguncuk’ta Yuva ve oyun grupları olarak devam ediyoruz” (Nisan İmece Anaokulu).

Küçük Kara Balık Çocuk Evi İstanbul Kadıköy’de açılmış olan ebeveyn işbirlikçi bir okuldur. “2-6 yaş arası çocuklara eğitim veren Küçük Kara Balık Çocuk Evi, kar amaçsız olarak 2010 yılında Montessori ve Kaynaştırma Eğitimini Geliştirme Derneği tarafından kurulmuştur. Küçük Kara Balık Çocuk Evi, uluslararası standartlarda Montessori eğitimi veren Türkiye’deki ilk veli inisiyatifi okul olma özelliğini taşımaktadır”. (Küçük Kara Balık Çocuk Evi). Okul bir kooperatif yapılanma tarafından değil, bir dernek tarafından kurulmuştur. Ancak sistem olarak kooperatif oluşumlar ile aynı çerçevede yer aldığı yapılan görüşme ve araştırma ile tespit edilmiştir. Okul kuruluşunun ilk aşamasından itibaren ebeveyn işbirliği ve dayanışması ile kurulmuş ve hala ebeveyn katılımı-işbirliği ile faaliyetine devam etmektedir. Ebeveyn inisiyatifi olması nedeni ile araştırmaya dahil edilmiştir.

Benzer bir şekilde İmece Çocuk Yuvası da Muğla Bodrum’da başta ebeveyn inisiyatifi olarak kurulmuştur. “Bodrum İmece Çocuk Bahçesi, farklı eğitim pedagojileri ve alternatif eğitim yöntemleriyle çocukların bedensel, ruhsal, zihinsel yaratıcı yeteneklerini geliştirmelerini oyun ve doğa sevgisi üzerinden kurgulayan bir eğitim modeli olarak 2012’de Bod-

rum'da kuruldu. Başta aile inisiyatifi olarak sürdürülen yapı, Waldorf pedagojisi temelli bir çocuk yuvası olarak Bodrum Eğitim Sanatı Derneği adıyla kurumsallaşmasını sürdürüyor. Projemiz, yuva çalışmalarının yanı sıra Waldorf pedagojisi ilkelerinden esinlenen bir özel ilkokul kurma hedefiyle devam etmektedir” (Alternatif Okullar). Ebeveyn inisiyatifi olması nedeni ile araştırmaya dahil edilmiştir.

Türkiye’de adını duyurabilmiş olan medya ve basında yer edinmiş sosyal medya hesapları ve web siteleri ile ulaşılabilir olan bu kooperatif okulların yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı’na sorulması halinde bilgisi alınamayan kooperatif okullara araştırmada yer verilememiştir.

1.5.3. Türkiye’deki Kooperatif Okul Araştırmaları

Kooperatif kavramı ilkel toplumlardan günümüze her zaman aktif bir durumu karşılamaktadır. Kooperatifin türleri ve kooperatif ile benzer tanımlar her zaman duruma bağlı olarak farklı anlamlar içermektedir. Literatürde; tarım kooperatifleri, konut kooperatifleri, tüketim kooperatifleri, esnaf kooperatifleri vb. daha birçok kooperatif türü ve bu kooperatifler ile ilgili gerek nitel gerekse nicel araştırmalar mevcuttur. Birçok bilimin konusu olan kooperatif kavramı, her disiplinle ilişkili olarak çalışma alanı oluşturmuştur.

Literatürde eğitim kooperatifleri ve bu kooperatiflere bağlı okullar yeni bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Kooperatif okullar üzerine akademide yeni yeni yer eden araştırmalar, alan hakkında farklı perspektiflerin yaratılması ve veri toplanması konusunda bilimsel alana katkı sağlamaktadır.

Literatürde kooperatif okullara araştırmasında yer veren ilk bilimsel yazın Bekar’a (1997) aittir. Bekar’ın araştırmasında nitel araştırma yöntemini kullanmıştır. Bekar’ın araştırması sürecinde Türkiye’de bilgisine ulaşılan bir kooperatif okul bulunmamaktadır. Bekar araştırmasında özel öğretim kurumları ile kooperatifleşme üzerine bir karşılaştırma çalışması yapmıştır. Bulguları şöyle özetlemektedir Bekar;

“Ülkemizde eğitim-öğretim faaliyetleri devlet ve özel-tüzel kişiler eliyle (özel sektör-vakıf) yürütülmektedir. Artan nüfus ve kısıtlı olan devlet imkanları ile aşılmaya çalışılan eğitim sorunları istenilen seviyeye ulaştırılamamaktadır. Devletin bu konuda başarıya ulaşması için eğitime yeterli kaynağı ayırması gerekir. Fakat bunu yapamamaktadır. Çünkü imkanlar

kısıtlıdır. Bunun için de devletin bu yükünü hafifletecek ve daha kaliteli eğitimi sağlayacak olan kaynakların ve oluşumların eğitime kazandırılması gerekir. Bunun için de yapılması gerekenler hayır sahibi kimselerin okul yaptırıp ya devlete bağışlaması veya kendisinin açıp devam ettirmesi ayrıca vakıf okullarının kurulması ve özel sektörün devreye girmesi. Tabii okul yaptırma ve işletme maliyeti münferit girişimcilerin altından kalkabileceği bir yük olmaktan çıkmaktadır. Tabii burada eğitim maliyetlerinin fazla olması nedeniyle özel sektör masraflarının vatandaşlar tarafından da karşılanması zor olmaktadır. Onun için de vatandaş genellikle devlet okullarını tercih etmekte. Devletin de bunun karşılaması zor fakat özel sektörün kaliteli eğitim vermesi durumunda halk imkanlarını zorlayarak çocuğunu oraya vermektedir (1997,s 126).

Bekar, araştırmasında tam da bu noktada karşımıza kaliteli eğitim ve imkanı meselesinin çıktığına değinmiştir. Özel okulların kar amacıyla kuruldukları ve yatırım işletme maliyetlerinin üstünde bir kazanç bekleyişleri olduğu için yüksek fiyatlı olduğunu hatırlatmıştır. Bekar (1997), çözüm olarak “Vakıf okullarının yanında kooperatif okullarının (Eğitim Kooperatifi) açılması ile bu yük hafifleyecektir” şeklinde öneri de bulunmuştur (s.126).

Bekar’ın araştırmasında genel olarak kooperatif okulların amaç ve faydalarını ülke ekonomisine katkı, eğitim açığının kapatılması çerçevesinde ele almıştır. Kooperatif okulların sermayesi hakkında özel okullara göre veliler için daha uygun olacağı sonucuna varmıştır. Kooperatif okulun finansal sürdürülebilirliğine dair bir bilgi verilmemiştir. Kooperatif okulların organları, yönetim yapısı hakkında ise genel kurul, yönetim kurulu ve denetim kurulunu açıklamıştır. Bu açıklamaya göre kooperatifin organlarının 1163 sayılı Kooperatifler Kanunu’nda belirtildiği gibi Genel Kurul, Yönetim Kurulu ve Denetim Kurulundan oluşması gerekmektedir.

Bir diğer araştırma Uluocak’ın (2009) yüksek lisans bitirme tezidir. İçerik olarak Bekar’ın tezine benzer başlıklara değinmekle beraber farklı olarak Bursa Çağdaş Eğitim Kooperatifini örnek olarak ele alan nitel bir araştırmadır. Uluocak, kooperatifin kurmuş olduğu yurt ve kooperatif okulları hakkında veriler saptamakla beraber okulun örgüt ve yönetim yapısına yönelik bulgular tespit etmiştir.

Kooperatifçiliğin birçok Avrupa ülkesinde ayrıca Kanada, ABD, Arjantin, Brezilya, Kolombiya, Meksika, Peru, Venezüella, Fas, Libya, Tunus, Pakistan, Hindistan, Tayland,

Seylan ve Japonya’da çeşitli okullarda ders olarak okutulduğunu vurgulayan Kurtaslan (2006) yine bu ülkelerde eğitimin bazı safhalarında kooperatifçilik okullarına rastlanıldığını belirtmiştir (s2).

Kurtaslan’dan sonra içerisinde eğitim kooperatiflerine de yer veren ülkemizde gerçekleşmiş olan bir başka araştırma da Aktaş’a (2007) aittir. Türkiye’de Kooperatifçilik Eğitiminin Gelişimi konu başlıklı araştırmada Aktaş, kooperatif okullar ve kooperatif eğitimi veren kurumları saptamıştır. Bulguları şu şekilde sıralanmıştır:

- Almanya’da “Raiffeisen Kooperatifçilik okulu, Württembergisghe Genossenschafts Akademisi, Alman Tüketim Kooperatifleri Merkez Birliği Tüketim Kooperatifleri Okulu, Karlsruhe Kooperatifçilik Okulu, Hessen Rheinland Kooperatifçilik Eğitim Enstitüsü, Hannover Kooperatifçilik Okulu, Rastede’de Rayfayzen Okulu” vb. okullar kooperatifçilik konusunda eğitim vermektedir.
- Fransa’da Paris’te “Kooperatif Koleji” ve Uluslararası Kooperatifçilik Yüksekokulu, Lyon’da “Rhône Alpes Kooperatif Koleji, Aix-enProvence de Uluslararası Kooperatif Üniversitesi” kooperatifçilik konusunda eğitim programları sunmaktadır.
- Avusturya’da Raynfanden Akademisi ve Avusturya Tüketim Kooperatif Okulu,
- Kanada’da Quebec’de “Scherbrooke Üniversitesi Kooperatifçilik Eğitim ve Araştırma Enstitüsü” ve saskatoon’da “Kanada Kooperatifçilik Koleji.”
- Çek Cumhuriyeti’nde Prag Kooperatif Koleji,
- İngiltere’de Kooperatifçilik Koleji,
- İspanya Zaragoza’da Kooperatifçilik Okulu,
- İsveç’te İsveç Kooperatifçilik Koleji,
- İzlanda’da Kooperatifçilik Koleji,
- Japonya Tokyo’da Kooperatifçilik Koleji,
- İsrail Tel-Aviv’de Kooperatifçilik Koleji,
- Rusya- Moskova’da Sentrosyuz Kooperatifçilik Yüksekokulu,
- Finlandiya Helsinki’de Helsinki Üniversitesi Kooperatifçilik Bölümü ve Kooperatifçilik Koleji.

Ayrıca Bangladeş, Gana, Güney Kore, Kamerun, Kenya, Kolombiya, Malezya, Pakistan, Sri Lanka, Tayland, Tanzanya, Tunus, Uganda, Zambiya gibi gelişmekte olan ülkelerde de kooperatifçilik eğitimi veren kooperatif okulları bulunmaktadır (Aktaş, 2007, s54-55).

2001 yılında Marmara Üniversitesi Yüksek Lisans öğrencisi Erdoğan Bozdemir'in "Kooperatiflerin Eğitimdeki Rolü ve Bursa Çağdaş Eğitim Kooperatifi Örneği" başlıklı yüksek lisans bitirme tezi kooperatif okullar ile ilgili literatürde yer alan araştırmalardan biridir. Bozdemir, Türk Milli Eğitim'in amacı ve sistemine yönelik mevcut durumu ortaya koymuştur. Ülkemizde devlet okulları ve özel eğitim kurumlarının eğitimin ulaşılabilirliğinde yetersiz kaldığını enflasyon nedeni ile özel eğitim kurumlarının pahalı olduğunu saptamış ve kooperatif okulların bir alternatif olabileceği sonucunu tespit etmiştir. Bozdemir, eğitim kooperatiflerinin amaç ve faaliyetleri, sermayeleri ve ortaklıkları ile yönetim organlarına yönelik veriler tespit etmiştir.

1.5.4. Dünya' da Kooperatif Okul Araştırmaları

1975 William A. Firestone, "The Balance of Control Between Parents and teachers in Co-op free schools" konu başlıklı araştırmasında kooperatif okullara değinmiştir. Firestone, 60'lı ve 70'li yılların başlarında ebeveynlerin, devlet okullarından ümitsizliğe kapıldıkları için kendi eğitim kurumlarını kurmaya başladıklarını saptamıştır. Firestone, okul sistemlerindeki öğretmen özerkliğini açıklamak için karşılaştırmalı çalışmalar yapılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırmanın bulguları, kooperatif okulların diğer okullarda bulunan profesyonel idari kadroya sahip olmadığını saptamıştır. Okulda öğretmene atanmayan her görevin ebeveynler tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Firestone (1975), ebeveynlerin kooperatif okullarda öğretmenlere müdahalesi ve yaşadıkları sorunların dikkatli bir analizinin diğer faktörleri ortaya çıkarabileceğini vurgulamıştır (s.5).

Firestone, ebeveyn kooperatiflerinde veli-öğretmen ilişkilerinin anlaşılmasının bu okulların hayatta kalma oranına katkıda bulunabileceğini vurgulamakla beraber önceki araştırmaların da bu okulların on sekiz ay kadar kısa bir ortalama ömre sahip olabileceğini gösterdiğini belirtmiştir (1975, s5). Ebeveynler ve öğretmenler arasında uzlaşmaya nasıl ulaşıldığının incelenmesi bu tür çatışmaları hafifletmeye yardımcı olabileceği belirtilmiştir.

Ebeveyn kooperatiflerinde otoritenin dahili tahsisı yasal olarak belirtilmemiştir ve sözleşmeler nadiren yazılmıştır. Yine de öğretmen belirli bir işi yapması için tutulur ve işve-

renler olarak ebeveynler, öğretmenlerin işinin yeterliliğine karar verir. Dahası özgür okul ideolojisi, eğitimde tüketici tercihlerinin meşruiyetini vurgular ve profesyonel otoritenin altını çizer. Bununla birlikte başka kurumların aksine ebeveynler ve öğretmenler arasındaki gerginlikler çözülemezse ebeveyn kooperatifleri yok olabilir sonucuna varılmıştır (Firestone, 1975, s7).

Firestone'nin araştırmasında çalışılan kooperatif okullardan tespit edilen durumlar şöyledir: Öğretmen ile atanan idari yönetici arasındaki ilişkileri kişiselleştirmenin öğretmen ile ebeveyn ilişkilerini olumlu etkileyeceği belirtilmiştir. Bu nedenle öğretmenlerle hiyerarşik mesafeyi en aza indiren sıcak, kişisel bir tavırla davranan ve gerilimleri en aza indiren okulda uyum sağlamak için öğretmenlerin kendisine olan bağlılığına güvenen bir kişi okul müdürü olarak atanmalıdır. Sonuç olarak ebeveyn kooperatiflerinde kişisel ilişkilerin gelişimi ve yetki dağılımı başarılı öğretmen ve müdür seçimine bağlıdır.

Deborah Ralls'ın 2019 yılında "International Journal of Inclusive Education" adlı dergide yayınlanan makalesi kooperatif okullarla ilgili literatüre katkı sağlayan yayınlardan biridir. 'Becoming co-operative' – challenges and insights: repositioning school engagement as a collective endeavour" başlıklı makalede Ralls, İngiltere'de bir okulun kooperatif olma kararının öğrenciler ve ebeveynlerle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. İşbirliği yapma sürecinde okulun öğrenciler ve velilerle olan ilişkisinin altında yatan amaçları ve bunun sonucunda ortaya çıkan ilişkiler incelenmiştir. Ayrıca araştırma bireyci demokrasi nosyonlarına dayanan bir İngiliz eğitim politikası karşısında kolektif demokratik katılım biçimlerinin ortaya koymaya çalışan kooperatif okulların karşılaştığı sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bulgular; okulda işbirliği modelini ve paydaşların ben yerine "biz" olduklarını tespit etmiştir. Farklı bir okul modeline duyulan ihtiyacın olduğu saptanmıştır. Katılımın paydaşlarla daha eşitlikçi, işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirme süreci ile ilgili olduğunu öne sürmüştür (Ralls, 2019, s.1134-1148).

Martin Mills ile Ian Hextall'ın (2019) yine International Journal of Inclusive Education dergisinde yayınlanan "The co-operative schools movement in England: who, where and why" konu başlıklı makalesi literatüre katkı sağlayan önemli yayınlardan biridir. Bu makale, İngiltere'deki kooperatif okullar hareketinin büyümesi ile ilgilidir. Kooperatif okulların demografisi ve dağılımı ile bu okulların motivasyonları hakkında veri sunmaktadır. İngiltere'deki Cooperative College (Co-operative College) tarafından sağlanan verilere dayanarak

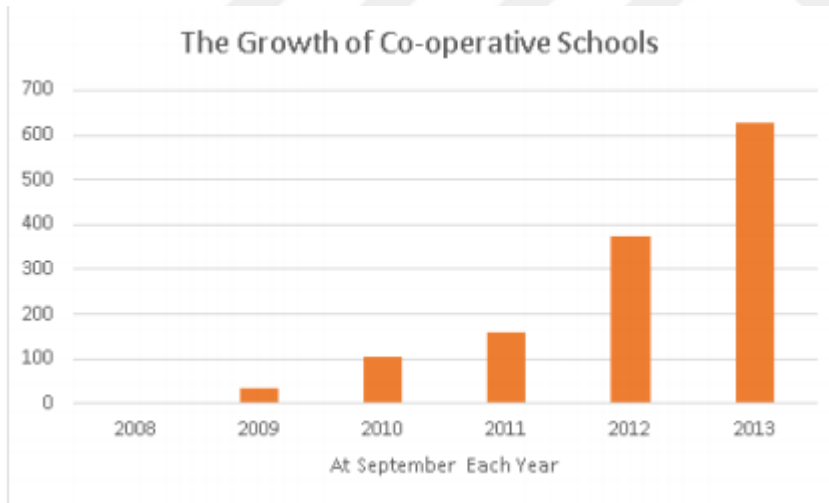
okulların coğrafi dağılımı, ilk ve orta öğretim gibi eğitim kademeleri, okulun nüfusu ve yerel-
lerindeki siyasi yapılar arasındaki korelasyonları saptanmıştır.

Yine aynı dergide yayınlanmış olan bir diğer makale ise Tom Woodin’e aittir. Woodin’in “Co-operative schools: democratic values, networks and leadership” konu başlıklı makalesinde, İngiltere’deki kooperatif okullar ağının ortaya çıkışını ve karşılaştığı karmaşık sorunların yanı sıra büyümesinin nedenlerini analiz etmektedir. Bulgular; kooperatif okullar geniş kapsamlı bir dizi değer ve ilkeyi yerleştirmeyi hedeflemektedir. Bu değerler ve ilkeler eşitlik, demokrasi, kendi kendine yardım, kendi kendine sorumluluk ve dayanışma ile eğitim, demokratik kontrol ve topluluk mülkiyetidir. Tüm bunlar işçi hareketlerinin tarihini yansıtmaktadır. İşbirlikçi hukuk modeli yalnızca işbirlikçi değerlere ve ilkelere bağlı kalmaz, aynı zamanda okulların yönetimine paydaşların katılımını gerektirir. Bu sonuca dayanarak öğrenciler, personel, ebeveynler, topluluk ve muhtemelen mezunların hepsinin bir rol oynaması beklenmektedir.

Literatüre katkı sağlayan yazınlara örneklerden biri de Manchester’daki Kooperatif Koleji’nde araştırma ve faaliyetlerden sorumlu Müdür Yardımcısı (Co-operative College) Dr. Linda Shaw’a ait “A Quiet Revolution: Co-operative schools in the UK” başlıklı vaka analizidir. Bu vaka çalışması İngiltere’de son on yılda hızla artan 700’den fazla kooperatif okulların çıkışını incelemekte ve etkilerini değerlendirmektedir. Shaw analizinde paylaştığı aşağıdaki görselde kooperatif okulların bölgesel dağılımını göstermektedir.



Tablo 1: Kooperatif okulların İngiltere’deki bölgesel dağılımı (Shaw,2014 s.13)



Tablo 1: İngiltere’de yıllara göre kooperatif okulların artışı (Shaw,2014 s.12).

Shaw, kooperatif okul modelinin henüz çok yeni olduğunu ancak çok hızlı benimsendiğini tespit etmiştir. Kooperatif okul modelini ilk benimseyen okul, 2008 yılında Manchester yakınlarındaki Reddish Vale okuluydu. Yukarıda tablo 1’deki diyagram, Birleşik Krallık’taki kooperatif okulların büyüme oranını göstermektedir.

Shaw, araştırmasında diğerk okullarla işbirliğine dayalı çalışma ilişkilerinin, fikir ve uzmanlık paylaşımlarının kooperatif okulların gelişimi ve yeni okulların inşası için güçlü temeller sağladığını saptamıştır.



2. METODOLOJİ

Bu bölümde araştırma soruları, çalışma tasarımı, ortam, katılımcılar, verilerin toplanma prosedürleri, veri analizi, geçerlilik ve güvenilirlik sunulur. Ayrıca yazımda etik kurallar ve araştırmacının algısı ile konumu sunulmaktadır.

2.1. Araştırma Soruları

Çalışma, kooperatif okulların temel yapısını araştırmayı amaçlamaktadır. Kooperatif okulların Türkiye'deki yeri, paydaşların bu konudaki deneyimleri ve algıları, okulun yöntemi ve organizasyon yapısı, finansal sürdürülebilirliği incelemeyi ve kuruluşundan bu sürece kadar ne tür zorlukların yaşandığını anlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışmanın araştırma soruları şu şekildedir:

- Kooperatif okullarının temel özellikleri nasıldır?
- Kooperatif okullarının yönetim ve organizasyon yapısı nasıldır?
- Kooperatif okullarının finansal yapısı nasıldır ve sürdürülebilirlikleri nasıl sağlanır?
- Kooperatif okula yönelik paydaşlarının algısı nasıldır?

2.2. Araştırmanın Tasarımı

Bu çalışma, açıklayıcı nitel çalışma olarak tasarlanmıştır. Strauss ve Corbin (1990) nitel araştırmanın insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Dey'e (1993) göre istatistiksel veri analizine dayalı nicel araştırma ile nitel araştırma arasındaki fark, nitel araştırmanın olaylara ne tür anlamlar yüklediği veya olayları nasıl nitelendirdiği sorusuna cevap araması ile ilgilidir.

Bu çalışmanın altında yatan epistemolojik felsefe, yorumlayıcı (yapısalcı olarak da bilinir) bir yaklaşımdır. Yorumlayıcı çalışmalarda amaç fenomeni tanımlamak, anlamak ve yorumlamaktır ve yine bu çalışmalarda gerçek, bağlama bağlıdır (Merriam ve Tisdell, 2016). Merriam ve Tisdell'in (2016) belirttiği gibi bir çalışmada farklı epistemolojik yönelimler kesişebilir, bu da bu çalışma içinde geçerlidir. Yorumlayıcı olmanın yanı sıra bu çalışma pozitivist yönetime de sahiptir. Patton'ın (2002) da belirttiği üzere birden fazla gerçeklik olmasına

ve gerçekliğin bağlama bağı olmasına rağmen bu makalede de ampirik kanıtlar kullanarak daha az mantıklı iddiaları ayırt etmek mümkündür.

Bu felsefi temele dayanarak çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmaktadır. Nitel araştırmada odak noktası süreç, anlayış ve anlam üzerinedir. Merriam ve Tisdell'in de (2016) nitel araştırmanın genel amacında öne sürdüğü nokta, insanların deneyimleri nasıl algıladığını anlamak olduğudur. Araştırmacı veri toplamanın birincil aracıdır. Veriler endüktif olarak elde edilir; gözlem, belgeler ve mülakatlardan elde edilen bilgi parçaları daha geniş bir tema halinde birleştirilir. Veriler ayrıca bulguları desteklemek için alıntılar, resimler, alan notları zenginleştirilebilmektedir (Merriam ve Tisdell,2016).

Veri toplama sürecinde ise “triangülasyon” olarak isimlendirilen ve birden fazla veri toplama yöntem ve tekniğinin bir arada kullanıldığı bir yaklaşım benimsenmektedir. Maxwell (1996), nitel araştırmalarda farklı veri kaynaklarına dayalı olarak veri toplamanın amacını, araştırmacının sistematik hata yapma riskini ortadan kaldırmak olarak belirtmektedir.

Farklı nitel araştırma yöntemlerinden bu çalışma için en uygun olanı tümevarım analizidir. Tümevarım analiz, belirli bir teorik yapıya bağlı olarak sebep-sonuç ilişkilerini irdeleyen ya da tümdengelim ilkesine dayalı olarak belli bir teorinin uygulamaya aktarılmasını ya da denenmesini konu edinen pozitivist yaklaşımın aksine nitel araştırmada genellikle doğruluğu veya yanlışlığı test edilmek üzere önceden belirlenmiş bir teori ya da hipotezi yoktur. Nitel araştırmada, tümevarım ilkesi hakimdir ve araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve detaylı bilgilerden yola çıkarak incelediği probleme ilişkin ana temaları ortaya çıkarma, topladığı bilgileri anlamlı bir yapıya kavuşturma, yani bu bilgilerden yola çıkarak bir teori oluşturma çabası içindedir (Glaser ve Strauss, 1967). Bu ana temalar bazen önceden belirlenmiş olsa bile, nitel araştırma sürecinde bu temaların sürekli değişmeye açık olduğu şeklinde bir esneklik vardır. Bu nedenle nitel araştırmada çoğu zaman bir değişkenlik ve yeniden düzenlemeye açıklık söz konusudur. Örneğin, görüşmeye dayalı bir araştırmada sorular önceden hazırlanmakla birlikte bu soruların yapısı ve içeriği araştırma sürecinde yeniden şekillenebilir. Buna göre önceden hiç düşünülmemiş soruların araştırma sürecinde ortaya çıkması ve araştırmaya dahil edilmesi hem mümkün hem de gereklidir. Bu nedenle bilgi toplama ve teori oluşturma aynı zamanda gerçekleşir. Yıldırım'a (1999) göre araştırmacı bilgi toplama sürecinde belli aralıklarla toplanan bilgilere bir açıklama getirmeye çalışır ve varsa eksik bilgiler oraya yöne-

lir ya da açıklanan temayı teyit etmeye yarayacak bilgileri toplamaya devam eder. Burada topladığı bilgilerden yola çıkarak araştırdığı konuya yönelik teori oluşturma gayretine girer. Bu gayret açıklama, yorumlama ve anlam kazandırma süreci olarak da tanımlanabilmektedir. Araştırılan konuya ilişkin açıklamalar ve yorumlar benzer konuları anlamada ilgili kişilere yardımcı olduğu ölçüde araştırmacı amacına ulaşmış sayılmaktadır (Yıldırım, 1999).

Renkli Orman, Meraklı Kedi Okulu, Koşan Kaplumbağa ve Küçük Kara Balık okulları, Her Çocuk Bir Evren, Bodrum İmece Çocuk Yuvası Türkiye'deki bilinen-adını duyurabilmiş birkaç ebeveyn işbirlikçi okullarındandır. Bu nedenle, sistemdeki eylemleri, paydaşların bakış açılarını ve bağlamını inceleyerek bu okulların bütünsel bir resmini temsil etmekle ilgilenildi. Bu amaçla, bu çalışma için açıklayıcı niteliksel araştırma yöntemi seçildi. Nitel araştırma çerçevesi kapsamında tümevarım içerik analizini kullanıldı.

Nitel Durum Çalışması Şeması		
İlk Aşama	Veri Koleksiyon	Veri Analizi
Okulların web sitesinin incelenmesi	Gözlemler (20 saat)	Görüşmeleri yazma
Okul müdürleri ile ilk görüşme	Belge koleksiyonu	Belge analizi
Araştırma sorularının belirlenmesi	Öğretmen görüşmeleri	Kodlama ve kod defterini oluşturma
Veri toplama araçlarının oluşturulması	Yönetici görüşmesi	Yazma

Tablo 2: Çalışmanın Tasarımı

2.3. Örneklem

Araştırmada ele alınan konu kapsamında Türkiye’deki kooperatif okullar bizzat ele alınmıştır. Bu çerçevede 1163 kabul numaralı, 24.04.1969 kabul tarihli olan Kooperatifler Kanunu’na uygun olarak açılmış olan kooperatif okullar araştırmanın kapsamı içerisinde. Kooperatif Kanunlarına uygun olmayan kooperatif niteliği taşımayan diğer okullar araştırmanın sınırları dışında kalmıştır.

Renkli Orman, Koşan Kaplumbağa, Meraklı Kedi, Her Çocuk Bir Evren okulları tüzel kişilikleri kooperatif olan ebeveyn işbirlikçi okullar olmaları nedeni ile araştırmada yer almışlardır. Küçük Kara Balık ve Bodrum İmece Çocuk Evi okulları ise kuruluş sürecinde kar amacı gütmeyen ebeveyn işbirlikçi kurumlar olmaları nedeni ile araştırmaya dahil edilmiş olup tüzel kişiliklerinin dernek olması göz ardı edilmiştir. Örneklem dahil edilen tüm bu okulların faaliyetleri, Türkiye’deki ebeveyn inisiyatifli eğitim sektörünün aktörleri olmalarını sağlamıştır. Ayrıca kooperatif okulların yönetim ve organizasyonları, özgün finansmanları ve sürdürülebilirlikleri konusundaki sektör tecrübeleri ve bununla birlikte oluşturdukları politikalar bu bilimsel araştırmayı yapabilmek adına veri elde etmede tercih sebebi olmuşlardır.

Okulların fiziksel ortamı, tarihi ve geçmişi kısaca aşağıda açıklanmaktadır. Okul ortamını tanımlayan veriler; belgeler, sosyal hesaplardaki görsel-video paylaşımları, saha notları ve gözlem yoluyla toplanılmıştır.

Renkli Orman Okulu

7 Nisan 2014’de 22 üye ile Başka Bir Okul Mümkün Kooperatifi kurulmuştur. Kooperatifin ilkokulu, İzmir’in Bornova ilçesine bağlı Yakaköy’de 2015 yılında açılmıştır. Renkli Orman anaokulu doğa içerisinde yer almaktadır. Orman etkinlikleri için elverişli, geniş bahçeye sahip bir okuldur. Başlangıçta yalnızca anaokulu olan bu okul 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bünyesine ilkokulu da ekleyerek genişlemiştir. Okulda 3 sınıf öğretmeni, 7 anaokulu öğretmeni 1 psikolog ve 2 idari işler sorumlusu vardır. Okul 3 katlıdır. Bahçeye bakan giriş katta mutfak ve masa –sandalyelerin bulunduğu ortak yemek yeme alanı bulunmaktadır. Çocukların boylarına uygun olabilecek şekilde tasarlanmış olan bu alanı öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler ortak kullanmaktadırlar. Bahçede yetişkin ağaçlar bulunmaktadır. Futbol ve voleybol oynayabilecekleri yeşil bir saha mevcuttur. Sahanın hemen alt kısmında çember alanları bulunmaktadır. Okulun birinci katında idari birim ve atölyeler mevcuttur.

İkinci katta derslikler ve atölyeler mevcuttur. Bahçenin bir diğer köşesinde anaokulu için tek katlı ayrı bir yapı mevcuttur. Bu bölümde derslik, uyku odası ve atölye alanı bulunmaktadır.

Koşan Kaplumbağa Okulu

Koşan Kaplumbağa anaokulu, 2016 yılı Ekim ayında Kadıköy, Moda da açılmıştır. İki katlı, arka bahçesi olan bir binası vardır. 3-6 yaş arası öğrencilerin devam ettiği okul, 2016 Ekim ayından beri Kadıköy Moda'da Anıtkabir'in mimarı Emin Onat'ın kendi için yaptırdığı binada faaliyettedir.

Meraklı Kedi İlkokulu

Meraklı Kedi İlkokulu 2015 yılının Eylül ayında açılmıştır. Ankara'nın İncek köyündeki terk edilmiş ilkokul binasını ebeveynler, destek veren gönüllü mimar, mühendis, müteahhit ve üretici firmalarla birlikte yenilemişlerdir. Şimdi bahçe içinde tek katlı, kütüphanesi, yemekhanesi ve spor salonu olan bir okuldur. Oldukça büyük bir bahçeye sahip, içerisinde çit ile çevrili küçük tarım alanları oluşturdukları bahçeler mevcuttur. İki tane anaokulu sınıfı ve ilkokul sınıfları mevcuttur.

Her Çocuk Bir Evren Anaokulu

Her çocuk bir evren, Eylül 2016'da kurucu ailelerin çocukları için kendi aralarında Waldorf pedagojisinden esinlenen bir oyun gurubu kurması ile başlamıştır. Mayıs 2017'de eğitim kooperatifi kurulmuş ve Eylül 2017'de Beşiktaş'ta eğitim faaliyetlerine başlamıştır. 2018 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olan bir anaokulu olarak devam etmektedir. Beşiktaş'ta dış duvarları sarmaşıklar ile kaplı olan üç katlı, ön bahçesi bulunan bir bina-
dır. Bina içerisinde ve bahçede çocuklara ait tüm oyun ve derslik alanlarında ahşap kullanılmıştır. Bir eğitim koordinatörü, bir finans koordinatörü ve 10 öğretmeni bulunmaktadır. Karma yaş sistemi olarak devam eden dört yuva grubu ve küçük yaşlar için oyun grupları bulunmaktadır.

Küçük Kara Balık Anaokulu

Küçük Kara Balık Çocuk Evi 2010'da Kadıköy'de açılmıştır. Çocuklarını mevcut okullardan farklı bir dünya görüşü ile eğitmek isteyen ebeveynler, bir araya gelerek bir dernek kurmuşlardır ve buna bağlı olarak Küçük Kara Balık Çocuk Evi açılmıştır. İki katlı beyaz bir

binaya sahip olan okul ön ve arka tarafında bahçeye de sahiptir. Bir idari müdürleri ve dokuz eğitimcisi bulunmaktadır. 2-6 yaş arası çocuklara eğitim vermektedir.

Bodrum İmece Çocuk Evi

Muğla'nın Bodrum ilçesinde çocukları ile bir araya gelen ebeveynler tarafından açılmıştır. Başlangıçta çocuklarını emzirmek için bir araya gelen ebeveynler, aralarında Almanya'dan Bodrum'a taşınmış olan bir ebeveynin Waldorf pedagojisini anlatması üzerine bu pedagojiye merak salmış araştırmış ve öğrenmişlerdir. Çocukları büyüyen ebeveynler yuva ihtiyacının doğması üzerine Bodrum Bitez'de küçük bir tek katlı bahçe evini tutmuştur. Şimdi doğa içerisinde bahçesi olan ve Waldorf pedagojisinden esinlenen imece çocuk yuvasıdır. Bodrum Eğitim Sanatı Derneği çatısı altında faaliyet gösteren bir aile girişimidir.

2.4. Katılımcılar

Katılımcılar okulların yönetici ve öğretmenlerinden oluşmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2016), nitel çalışmaların ve bu bağlamdaki vaka çalışmalarının okula genelleme yapılması amaçlanmadığından genel olarak rastgele örneklemenin gerekli olmadığını belirtmektedir. Araştırmacılar tüm popülasyonlarla çalışır veya mümkün değilse amaçlı örnekleme yöntemleri kullanırlar.

Katılımcı Paydaşlar

Paydaşlar	Pozisyonları
Yasin	<i>Koordinatör(Müdür)-ebeveyn</i>
Ebru	<i>Eğitim Koordinatörü-ebeveyn</i>
Murat	<i>Yönetim Kurulu Başkanı-Ebeveyn</i>
Senem	<i>Koordinatör(Müdür)</i>
Duygu	<i>İdari Sorumlu-eğitmen-ebeveyn</i>
Harika	<i>Eğitmen</i>
Gülce	<i>Eğitmen</i>
Özer	<i>Koordinatör(Müdür)</i>
Elif	<i>Eğitmen</i>

Burcu	<i>Müdür-ebeveyn</i>
Ayşe Emre	<i>İdari Sekreter</i>
Nazlı	<i>Ebeveyn-eğitmen</i>
Uğur	<i>Eğitmen</i>

Tablo 3: Görüşme yapılan paydaşlar ve pozisyonları

2.5. Veri Toplama

Çalışma için veri toplama; belge toplama, iç paydaşlarla görüşme, okul alanını ve sınıfları gözlemlemeyi içermektedir.

Araştırmacı olarak başlangıçta okul yöneticileriyle, okul web sitelerinde yazan iletişim numaraları üzerinden temasa geçildi ve yaklaşık on dakikalık bir telefon konferansı düzenlendi. Bu konferans sırasında araştırmacı tanıtıldı. Daha sonra araştırmanın içeriği, amacı, veri toplama programı ve yöntemleri tanıtıldı. Bu çalışmaya katılmak istediklerini bildiren okul müdürlerine danışmanın imzalı onay mektubu, bilgilendirilmiş onay formu, gözlem izin formu ve görüşme formu belgeleri mail adreslerine gönderildi. Kendilerinden okulun ziyaret edileceği günler için randevu alındı ve kendilerinin de soruları için danışmanın ve araştırmacının iletişim adresleri paylaşıldı.

Daha sonra gözlem, yarı yapılandırılmış yönetici görüşme formu ve yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formları analiz edilmeye başlandı. Bu belgeler, kooperatif okul sisteminin genel olarak nasıl çalıştığı hakkında ilk bilgiyi verdi. İlgili formlar ek I, II ve III’ de mevcuttur.

Okulu bilgilendirmek için zaman dilimi, amaç, veri toplama planı ve gizlilik içeren tek sayfalık bir belge hazırlandı. Renkli Orman ve Koşan Kaplumbağa okul yöneticisi ve öğretmenlerinden araştırma için görüşmeyi onayladıklarına dair imzalı olarak belgeler alındı. Onay aldıktan sonra veri toplama süreci okulda başlatıldı. İki ayrı günde okullar ziyaret edildi. İlk olarak Renkli Orman Okulu gün boyunca sınıflar, bahçe ve öğretmenler odası, kahvaltı ve öğle yemeği saatleri, gözlemlendi. Renkli Orman okulunun ikinci gün ormandaki eğitimine katılındı. Ayrıca gözlemlerden ortaya çıkan temaları aydınlatmak için daha fazla perspektif kazanmak amacıyla gözlemlerden sonra öğretmenlerle kısa görüşmeler yapıldı. Gözlemlerden sonra 30 dakika ila 45 dakika arasında değişen sürelerine göre okuldaki öğretmen ve yöneticiler ile görüşme yapıldı. Meraklı Kedi, Küçük Kara Balık ve Bodrum İmece Çocuk Bahçesi

okulları covid-19 salgını nedeni ile kapalı olmalarından dolayı ziyaret edilmedi. Bu okulların öğretmen ve yöneticileri ile önce telefon ile görüşerek sözel onayları alındı ve daha sonra skype üzerinden görüşmeler gerçekleştirildi. Her Çocuk Bir Evren Okulu ziyaret edildi ancak covid-19 salgını tedbirleri kapsamınca okul içerisine girilmedi ve Eğitim Koordinatörü ile okul yakınındaki Maçka Parkında sosyal mesafe korunarak görüşme yapıldı.

2.6. Veri Toplama Yöntemleri

Çalışma için veri toplamak amacıyla görüşme, gözlem ve belge analizi yöntemleri kullanılmıştır. Bu bölümde, çalışma için kullanılan her bir veri toplama yönteminin gerekliliğinin ve detaylarının ayrıntıları verilmektedir.

2.6.1. Gözlem

Nitel araştırmada gözlemlerin çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Günümüzde saha araştırmalarında sıklıkla kullanılan doğal ortamlarda üyeleri doğrudan gözlemlemektir. Çünkü insanların öznel dünyaları onlar ile etkileşime girmekle mümkün olabilmektedir.

Neuman’a göre araştırmacılar, insanları nötr ya da sadece orada duran olarak gözlemlemezler. Bunun yerine “insanların toplumsal dünyayı kendi etkileşimleri yoluyla oluşturduğunu ve tanımladığını savunurlar” (Neuman, 2012, s. 545).

Nitel araştırmalarda araştırmanın konusunu kapsayan olgu ya da olaylar, içinde bulundukları doğal ortamda incelenmelidir (Patton, 1987). Yıldırım, araştırmaya dahil edilen olguların ya da değişkenlerin manipüle edilmesi ve davranışların doğal sürecinden farklı bir ortama itilmesi gibi bir durumun mevcut olamayacağını belirtmektedir. “Aksine olaylar mümkün olduğu ölçüde doğal ortamları içinde algılanmalı ve bu ortamlar içinde oluşan gerçekler araştırmanın bulgularına temel teşkil etmelidir” şeklinde açıklamaktadır (Yıldırım, 1999, s.11).

Gözlemcinin katılımı, katılımcı olmayan gözlemciden farklılık gösterebilmektedir. Ayrıca gözlemcinin yani araştırmacının kendisini açıklaması ya da gizli tutması da farklılıklar göstermektedir. Önceden belirlenmiş bir gözlem süresi de yoktur. Tek bir gözlemde aylar ya da yıllarca süren uzun süreli gözlemler meydana gelebilmektedir. Bu gözlemler yeni bilginin yeterliliğine göre sonuçlandırılır (Patton, 2002).

Yıldırım' a (1999) göre her olay kendi ortamı içinde en iyi biçimde anlaşılabilceği için bu ortam içinde değerdendirilmeli ve yorumlar bulguların elde edildiğı ortamdan bağımsız yapılmamalıdır. Yıldırım şöyle belirtmektedir: “Nitel araştırma desenlerinden biri olan durumsal çalışma özellikle bu gerçeğı ön planda tutarak sosyal olguları araştırma çabası içine girer. Bir bireyin, okulun, organizasyonun ya da olayın araştırılması böyle bir çalışmaya örnek teşkil edebilir” (1999, s11).

Yıldırım'ın açıkladığı durumsal çalışmalarda izlenilecek yöntemden yola çıkılarak gözlem, öğretimin ikinci döneminde yapılmıştır. Saha çalışması öncesinde resmi onay, okul yönetimi tarafından alınmıştır. Veri toplamadan önce uzman incelemeli bir gözlem kılavuzu kullanılmıştır (Gözlem kılavuzu Ek I'de mevcuttur.)

Gözlem kılavuzunda gözlem sırasında odaklanacak üç boyut; gözlem sürecinde okulun fiziki ortamı, okul içi etkileşim ve toplantı ortamları belirlenmiştir. Gözlem bu üç boyut çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem sırasında tüm katılımcılara araştırmacının kimliği tanıtıldı ve gözlem amacının okulun özelliklerini anlamak olduğu kısaca açıklandı. Son olarak katılımcı gözlem yönteminde araştırmacı, incelediğı grubun içerisine girmekte ve bu grubun bir üyesi olarak grubu gözlemektedir. Oysa doğal gözlem yönteminde araştırmacı incelediğı grup ya da olayın dışında kalmakta ve gözlemlerini belirli bir mesafeden gerçekleştirmektedir. Doğal gözlemde amaç, çalışma konusu ile ilgisi bulunan olayların, davranışların sistematik olarak kayıt altına alınmasıdır (Marshall ve Rossman, 1995). Gözlem, okulun etkinlik ve faaliyetlerine tam olarak katılmadan doğal gözlem yöntemine uyularak okulun içi ve bahçesinde gerçekleştirildi.

2.6.2. Görüşmeler

Katılımcıların bakış açısına girmek ve deneyimlerini öğrenmek için nitel araştırmalarda görüşmelere ihtiyaç vardır (Patton, 2002). Nitel araştırmalarda veri toplama yöntemlerinden biri olan derinlemesine görüşme, araştırma konusu ile ilgili kişilerle belirli bir amaç doğrultusunda konuşma yapılmasıdır.

Özdemir (2010), derinlemesine görüşme türlerinden birini etnografik görüşme olarak belirtmiştir. Etnografik görüşmede temel amaç, katılımcı ile yapılan görüşme yardımı ile katılımcının ait olduğu kültüre ilişkin bilgiler elde etmektir. Bir diğer görüşme türü olan fenomenolojik görüşme de ise katılımcının araştırma konusu ile ilgili olay ya da olayları nasıl algıla-

dığı, kavramlaştırdığı ve değerlendirdiğini ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Kısacası fenomenolojik görüşmede araştırmacı, Özdemir'in ifadesi ile "kişilerin dış gerçekliğe nasıl anlam yüklediklerini anlamaya çalışmaktadır" (Özdemir,2010, s328).

Bu araştırmada fenomenolojik görüşme türü kullanılmıştır. Görüşmeler yapılarına göre üçe ayrılabilir: Bunlar yüksek yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmelerdir. En yaygın görüşme türü yarı yapılandırılmış görüşmelerdir (Merriam ve Tisdell, 2016).

Görüşme sırasında araştırma sorularının keşfedilmesini sağlayan bir soru kılavuz kullanılır. Görüşmeci belirli bir konuda bir soru oluşturmakta, soruları kendiliğinden ifade etmekte ve görüşme sırasında belirlenen konu içerisinde soruların sırasını belirlemede özgürdür. Öte yandan yapılandırılmamış görüşmeler açıklayıcı sorulardan oluşmaktadır. Yapılandırılmamış görüşmeler, araştırmacı fenomen hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığında kullanılır (Merriam ve Tisdell, 2016).

Görüşme sürecinde ortaya çıkarılması planlanan verilerin elde edilmesi için Kümbe-toğlu (2005), soru ve başlıkların bir listesinin yer aldığı rehber formunun oluşturulmasını önermektedir. Görüşmeye rehberlik edecek bu formun amacı, "temel olarak bir grup insandan aynı sorularla belirli bir sistematik içinde bilgi toplanabilmesini mümkün kılmaktır" (2005, s.77). Ayrıca görüşme rehber formu, görüşmecinin konu başlıkları ve alanları hakkında yeni soru üretmesine yardımcı olmakta ve bu form sayesinde görüşme sırasında önemli soruların unutulmasının önüne geçilmektedir.

Bu çalışma için öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşme, yöneticilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ortamdaki gözlem sırasında meydana gelen olayları aydınlatmak için yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. (Öğretmen görüşme rehber formu için Ek III'e ve okul yöneticisi görüşme rehber formu için Ek II'ye bakınız). Görüşme rehber formları, temaları ile ayrılmış sorulardan oluşmaktadır. Formlar danışman tarafından gözden geçirildi.

Tüm görüşmeler okulda ya da skype üzerinden yapıldı. Yarı yapılandırılmış görüşmeler öğretmenlerin ve yöneticilerin okuldaki boş zamanlarına göre planlanmıştır. Yapılandırılmamış görüşmeler, gözlemden hemen sonra veya gözlemin mola sürelerinde yapılmıştır.

Tüm görüşmelerde görüşmecilerin rızası alınarak ses kaydı yapıldı ve daha sonra analizler için araştırmacı tarafından tamamen kopyalandı.

2.6.3. Belge Analizi

Çalışma boyunca ortaya çıkan resmi belgeler, okul manifestosu, protokoller yapılan mülakatlar ve gözlemler için tamamlayıcı veri kaynağı olarak toplanmıştır.

Aşağıdaki grafikte araştırma soruları ile ilgili veri toplama kaynakları ve yöntemleri gösterilmektedir:

Araştırma Soruları	Veri toplama yöntemi ve kaynakları
S1: Kooperatif okullarının temel özellikleri nelerdir?	Dokümanlar, gözlem, saha notları yapılandırılmamış görüşmeler, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri, yarı yapılandırılmış yönetici görüşmesi
S2: Kooperatif okullarının yönetim ve organizasyon yapısı nasıldır?	Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri, yarı yapılandırılmış yönetici görüşmesi, gözlem
S3: Kooperatif okullarda finansal yapı nasıldır ve sürdürülebilirlik nasıl sağlanmaktadır?	Yarı yapılandırılmış yönetici görüşmesi, dokümanlar
S4: Paydaşlarının okullara yönelik algısı nasıldır?	Yarı yapılandırılmış yönetici görüşmesi, yarı yapılandırılmış öğretmen görüşmeleri, gözlem, dokümanlar

Tablo 4: Veri toplama yöntemi ve kaynakları listesi

2.7. Veri Analizi

Bogdan ve Biklen' e (1992) göre nitel veri analizi, araştırmacının verileri düzenlediği, analiz birimlerine ayırdığı, sentezlediği, temalar oluşturduğu, keşfettiği önemli değişkenleri ve bilgileri raporladığı bir süreçtir.

Miles ve Huberman (1984) nitel veri analizi sürecini, birbirini takip eden üç aşama içerisinde incelemektedir. Bu aşamalardan ilkinin gözlem, görüşme ve doküman incelemesi gibi çeşitli tekniklerle toplanan verilerin azaltılması (data reduction) aşaması olarak açıklamaktadır. Özdemir (2010), bu aşamada alandan toplanmış ve henüz işlenmemiş durumda bekleyen veri seti ayıklama, özetleme ve dönüştürme işlemlerinden gerçekleştirildiğini aktarmıştır.

Yine Miles ve Huberman (1984) veri analizinin ikinci basamağını, verilerin görsel hale getirilmesi olarak tanımlamıştır. Özdemir (2010) bu aşamada, “veri azaltılması sürecinde ayıklanan, özetlenen ve dönüştürülen verilerin belirli sonuçlar çıkartmaya dönük bir biçimde örülmesinin amaçlandığı” vurgulamaktadır (s.329). Verilerin örülmesi ile birlikte henüz belirli bir anlam taşımayan veri seti, daha bir görsel hale gelmektedir. Böylece daha anlaşılır bir boyut kazanmaktadır. Miles ve Huberman' ın (1984) önermiş olduğu sonuca ulaşma ve teyit etme veri analiz sürecinin son basamağını oluşturmaktadır.

Nitel çalışmalarda veri analizinin erken başlaması oldukça önem arz etmektedir. Yani veri analizinin veri toplama işleminin sona ermeden başlaması gerektiğini belirtmektedir. Bu durum sağlıklı bir veri analizinin veri toplama süreci ile iç içe geçtiğini gösterir. Böylece toplanan verilerin araştırmacının zihninde daha canlı kalmış olur. Bu nedenle belge ve mülakatlarla toplanan her verinin bitmesinden sonra veri analizine başlanıldı.

Araştırmada veri analizi için Yıldırım ve Şimşek (2016), iki önemli analiz türünü tanımlamaktadır: Betimsel analiz ve içerik analizi. Betimsel analiz “ne” sorusuna cevap verir ve katılımcıların görüşlerini açıklar. İçerik analizi ise “neden” ve “nasıl” olduğunu açıklamamızı sağlar ve araştırmacının yorumunu içerir. Araştırmada, araştırma sorusunu cevaplamak ve bulguları kavramsallaştırmak için içerik analizi kullanıldı.

İki tür içerik analizi yönteminden, bu çalışmada tümevarımsal kodlama yöntemi kullanılmıştır. “Endüktif analiz, araştırmacı tarafından ham verilerden yapılan yorumlar yoluyla

kavramlar, temalar veya bir model elde etmek için ham verilerin ayrıntılı okumalarını ifade eder. Tümdengelim analizinde veri analizi, verilerin araştırmacı tarafından belirlenen önceki varsayımlar, teori veya hipotezlerle tutarlı olup olmadığını test eder. Tersine, endüktif analiz araştırmacının önemli temaları keşfetmesine ve önceden belirlenmiş yapıların kısıtlamaları olmadan ham verilerden ortaya çıkan anlamlar yaratmasına izin verir” (Thomas, 2006, s.237-246).

Endüktif kodlama yönteminde, çalışma belirli bir teoriye dayanmaz ve araştırmacının verilerden beklenen sonuçları yoktur. Bu nedenle araştırmada endüktif kodlama kullanılmıştır. Sonuç olarak elde edilen transkriptler, araştırmacı tarafından temaları ve kategorileri tanımlamak üzere birkaç kez okunmuştur. Bütün transkriptler araştırmacı tarafından (BV) okundu ve bir alt örnek tez danışmanı (AÖ) tarafından okundu. Transkriptler BV tarafından kodlanmış ve AÖ ile tartışma üzerine revize edilmiştir. Geliştirilen bu kodlama çerçevesinde, tüm bulgular doğrudan ham verilerden elde edilmiştir.

2.8. Aktarılabilirlik, Güvenilirlik ve Geçerlilik

2.8.1. Dış Geçerlilik: Aktarılabilirlik

“Nicel araştırmanın temel amaçlarından biri olan ve araştırmanın değerini yargılamada kullanılan “genelleme” kavramının nitel araştırmalardaki karşılığı olarak kullanılan aktarılabilirlik; uygunluk (fittingness) olarak da adlandırılmaktadır. Buna göre bir çalışmanın sonuçları benzer katılımcı ve ortamlardaki durumlara aktarılabilirdir” (Başkale, 2016,s.26;).

Sharts ve Hopko (2002), sonuçların nasıl genelleyebileceği ve bütün gruba nasıl iletilebileceğini aktarılabilirlik olarak açıklamaktadır. Nitel çalışmalarda ise bütün deneyimler bireyin durumunu anlamaya yönelik olduğu için genelleme gibi bir amaç bulunmamaktadır. Ancak araştırmacılar, katılımcıların deneyimlerini oldukça ayrıntılı tanımlamalıdır. Çünkü okuyucular sonuçları kendi çalışmalarında uygulayabilmelidir. Bu nedenle de örneklem seçiminin nasıl yapıldığı, katılımcıların özellikleri ve araştırma ortamı açık ve net belirtilmeli ki nitel çalışmalarda aktarılabilirlik kanıtlanabilsin.

Bu çerçevede araştırmada amaçlı örneklem yöntemi kullanıldı ve çalışma için en uygun özelliklere sahip katılımcılar belirlendi. Katılımcılar, çalışılan konu ile ilgili önceki deneyimleri ya da bu konu hakkındaki bilgileri nedeniyle seçildi.

Guba ve Lincoln (1982) aktarılabirliğin kanıtlanması için teorik/amaçlı örnekleme- nin olması gerektiğini belirtmiştir. “Teorik/ amaçlı örnekleme, mümkün olduğunca çok veri toplanabilmesi için örneklemin mümkün olduğunca maksimum düzeyde alınması ve teori oluşturulması için en uygun koşulların sağlanmasıdır” (Başkale,2016,s26). Bu nedenle çalış- manın aktarılabirliğini ele almak için, örnekte düşünme açıklamaları ve maksimum varyas- yon kullanılmıştır. Bu çalışmada; ortam, katılımcılar, okul özellikleri, yönetim yapısı, finansal faaliyetleri ve yasal prosedürleri hakkında zengin detayların aktarılması sağlanmıştır. Çoğulcu ve bütünsel bir resmi yakalamak için çalışmadaki örnekleme maksimum varyasyon prensibi planlanmıştır.

2.8.2. İç Geçerlilik: Güvenilirlik

İç geçerlik sorununun araştırmanın gerçeği ne kadar yansıttığı ile ilgilidir. “Nitel araştırmada tek boyutlu bir gerçek olmasa da, araştırmacının tutarlı olması ve bu tutarlılığı nasıl sağladığını açıklaması beklenmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 271). “Bir çalış- manın iç geçerliğini artırmada belki de en çok bilinen ve uygulanan strateji üçgenleme tekni- ğidir. Üçgenleme iki ya da daha fazla veri toplama yönteminin (örneğin, görüşmeler ve göz- lemler) ya da iki ya da daha fazla veri kaynağının (örneğin, farklı grup üyeleriyle bireysel görüşmeler) sonuçlarının karşılaştırılmasıdır” (Başkale,2016,s.25). Üçgenlemenin farklı çeşit- leri bulunmaktadır. Bu araştırma için yöntem üçgenleme kullanılmıştır. Yöntem üçgenleme, pek çok veri toplama yöntemini kullanmayı gerektirir. Örnek olarak görüşmeler, gözlemler ve doküman incelemesi gösterilebilir.

Bu çalışmada, yönetici ve öğretmen görüşmeleri farklı yönetici ve öğretmen görüş- melerinden elde edilen veriler ile karşılaştırılarak üçgenleştirilmiştir. Böylece yakınsamalar ve tutarsızlıklar analiz sırasında karşılaştırılmıştır. Daha sonra farklı yönetici ve öğretmen gö- rüşmeleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar, çalışmanın sonuçlar bölümünde açıkça ya- zılmıştır. Ayrıca doküman analizi, görüşme, gözlem ve alan notları kullanılmış ve benzer so- nuçların bulunup bulunmadığını görmek için bu çalışmada karşılaştırılmıştır.

Aşağıdaki tablo her bir araştırma sorusu için hangi tip üçgenlemenin kullanıldığını gösterir.

Üçgenleme

Araştırma Soruları	Üçgenleme Metodu
S1: Kooperatif okulların temel özellikleri nasıldır?	Yöntemin üçgenlemesi: Dokümanlar, gözlem, alan notları, görüşmeler Veri üçgenlemesi: öğretmen görüşmeleri ve okul yöneticisi görüşmeleri
S2: Okulların yönetim ve organizasyon yapısı nasıldır?	Veri üçgenleme: bireysel yönetici-öğretmen görüşmesi, gözlem, dokümanlar
S3: Kooperatif okulların finansal yapısı nasıldır ve sürdürülebilirliği nasıl sağlanır?	Veri üçgenleme: bireysel yönetici görüşmesi, dokümanlar
S4: Paydaşların okullara yönelik algısı nasıldır?	Veri üçgenlemesi: öğretmen görüşmeleri ve okul yöneticisi görüşmesi, gözlem

Tablo 5: Araştırmada üçgenleme metodu listesi

Yetersiz sonuçları ele alma, kapalı yanıtlara dayalı temalar, verileri yanlış yorumlama gibi hatalar nitel çalışmanın inanılabilirliğini tehlikeye düşürür. Araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerden yapılan araştırmayı çeşitli boyutlarıyla incelemesinin istenmesi inanılabilirlik konusunda alınabilecek önlemlerden bir diğeridir Bu yöntem uzman incelemesi (peer debriefing) olarak adlandırılmaktadır (Başkale,2016). Bu incelemede uzman, araştırmanın deseninden toplanan verilere bunların analizine ve sonuçların yazımına kadar olan süreçlere eleştirel bir gözle bakar ve araştırmacıya geri bildirimde bulunmuştur. Araştırmanın inanılabilirliğini güçlendirmek ve olası hatalara düşmemek nedeni ile uzman incelemesine yer verilmiş geri bildirimler alınmıştır.

2.8.3. Güvenilirlik

Nitel araştırmada güvenilirlik, verilerin nasıl toplandığı nasıl analiz edildiği ve nasıl araştırıldığı hakkında net bilgi vermektir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Denetleme yolu kararla-

rın, tasarıların, prosedürlerin ve analiz sürecinde başvuru soruların yazılması ve bunların eksiksiz, özenli yansıtılmasıdır. Bu yöntem sonraki kişilerin de yapabilmesi için tüm basamakların kaydedilmesini içerir. Buradaki amaç sonuçlara ulaştıran düşünce süreci ve kanıtları mümkün olduğunca göstermektir. Bir çalışmada onaylı bilirlik için ses kayıtları, saha notları gibi ham veriler bulunmalıdır. Analiz edilmiş veriler ve önemli cümleler, temalar ya da kodlar, kategoriler bulunmalıdır. Çalışma süreci, kullanılan yöntem ve prosedürleri ile aktarılmalıdır. Ayrıca kullanılan ölçümlerin nasıl geliştirildiği açık uçlu sorular, pilot görüşmeler ve gözlemler belirtilmelidir (Başkale, 2016).

Lincoln ve Guba, (1985) araştırmaların onaylı bilirliğini göstermek için alıntılar ve hikayelerin oldukça önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Bunun için de bulgular araştırmacının önyargıları ya da görüşleri yerine katılımcıların kendi ifadelerini içermelidir.

Araştırma süresince; veri toplama, analiz ve tüm izlek araştırmacının bakış açısının ve duruşunun açıkça yazılması olarak amaçlandı.

2.9. Araştırmacının Perspektifi

Son iki yıldır sivil toplum kuruluşlarında gönüllü ve profesyonel olarak çalışmaktayım. Aldığım eğitimler doğrultusunda kooperatiflerin ve derneklerin çalışmalarını araştırdım. Kooperatif bir okulla tanışmam ilk 2015 yılında İzmir’de oldu. Renkli Orman okuluna iş başvurusunda bulunmuştum. Görüşme için gittiğim bu okulun ebeveyn işbirliği ile açılmış olması, ebeveynlerin okulun kurucusu ve ortağı olduğu gerçeği beni etkilemişti. İş görüşmem olumsuz sonuçlanmıştı ama Renkli Orman okulu fiziki yapısı, vizyon ve misyonu ile beni etkilemiş kooperatif okulu fikrine hayran bırakmıştı. Bu nedenle de konuya yaklaşımım, olumlu yönde önyargılı bir perspektiften etkilenebileceğini fark ettim ve önlem aldım. Çalışma sırasında kendi bakış açılarımı, olumlu ve olumsuz yargılarımı yansıtıcı olması için bir kağıda not aldım. Böylelikle profesyonel olarak tarafsız ve yargısız bir bakış açısı geliştirildi.

2.10. Zaman Çizelgesi

Çalışma 2019-2020 akademik yılında tasarlandı, 2019-2020 bahar döneminde veriler toplandı ve dönemin sonuna kadar veri analizi ve tez yazma süreci devam etti. Aşağıdaki tabloda çalışma zaman çizelgesi gösterilmektedir.

Zaman çizelgesi

Bölümler	Tamamlanma Tarihi
Araştırma konusu ve araştırma sorusunun belirlenmesi	Ekim 2019
Araştırma alanı ile ön temas	Kasım 2019
Araştırma önerisi gönderme	Kasım 2019
Veri Toplama	Ocak-Mayıs 2020
Veri Deşifresi	Mart –Haziran 2020
Veri Analizi	Nisan- Haziran 2020
Tez yazma sürecinin tamamlanması	Ağustos 2020

Tablo 6: Araştırmanın zaman çizelgesi

2.11. Çalışmanın Sınırlılıkları

Çalışma, tek bir araştırmacı tarafından tasarlanan ve yürütülen vaka çalışmasıdır. Toplanan veriler, 3 ay içinde okulların gözlemlenmesi ile sınırlıdır ve paydaşların, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşme verileriyle sınırlıdır. Ayrıca araştırma sırasında tüm dünyada etkisini gösteren ve ülkemizde de görülen covid-19 salgın hastalığı nedeni ile görüşmelerin bir kısmı skype üzerinden yapılmak zorunda kalmıştır. Türkiye’de kooperatif okullar yeni bir olgu olduğu için araştırmanın evreni oldukça sınırlıdır. Ancak bütüncül bir resim sağlamak için maksimum düzeyde kooperatif okul ve ebeveyn işbirlikçi okullar ile iletişime geçilmiş veri toplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölüm, her bir araştırma sorununun sonuçlarını sunar. Sonuçlar dört bölüm halinde açıklanmaktadır: Türkiye’deki kooperatif okulların temel özellikleri, okulların yönetim ve organizasyon yapısı, finansal sürdürülebilirlikleri ve kooperatif okullarda paydaşların algısı. Sonuçlar buradaki sıralama ve düzene göre sunulmaktadır.

3.1. Türkiye’deki Kooperatif Okulların Temel Özellikleri

Bu bölüm Türkiye’deki kooperatif okulların oluşumu, temel özellikleri, değerleri ve ilgili sonuçları ortaya koymaktadır. Sonuçlar görüşme verilerinin analizi, okulların gözlemi, belgeler ve okulların sosyal hesaplarını incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Bu bölümdeki sonuçlar kendi içerisinde dört ana temaya dönüştü ve sonuçlar sırasıyla sunulacaktır. Bu dört ana tema; ebeveyn işbirliği, topluluk duygusu, alternatif eğitim ve ekolojik perspektif.

3.1.1. Ebeveyn İşbirliği

Kooperatif okulların temel özelliği ebeveyn iş birliği ile kurulmuş olmasıdır. Ortak bir hayal ile yola çıkan ebeveynler çocukları için tasarladıkları eğitim alanını yaratmaya çalışmışlardır. Çocuklar, öğretmenler ve ebeveynlerin işbirliği bir “öğrenme topluluğu” yaratmıştır.

Kooperatif okul fikri ile başlayan serüvene dahil olan ebeveynler okul için gerekli bina, ekipman ve diğer tüm koşulların sağlanması için bir arada çalışmışlardır. Uzun uğraşlarla bulunan okul binaları ebeveynlerin işbirliği ile temizlenmiş, boyanmış, tamir ve tadilatı yapılmıştır. Herkesin elini taşın altına koyduğu her duvarda ve bahçedeki her fidanda bir velinin hatırası olan emeğin ürünü olmuştur kooperatif okullar.

Nitekim Meraklı Kedi İlkokulu, Ankara’nın İncek köyündeki terk edilmiş ilkokul binasının ebeveynler tarafından özveri ve emekle yenilenmesi sonucu oluşmuştur. Okulun yenilenmesinde gönüllüler ve ebeveynler birlikte çalışmışlardır. Şimdi bahçe içinde tek katlı, kütüphanesi, yemekhanesi ve spor salonu olan bir okul vardır. Bahçesinde tavukları, kedileri, köpeği yaşamaktadır. Ebeveynler “Çocuklarımızın özgür ve mutlu hissettiği bu yerde biz ebeveynler de kendimizi müşteri gibi hissetmiyoruz” diye belirtmektedirler.

Ebeveynler, gönüllülüğü esas aldıkları bu işbirliğine öncelikle kendi çocuklarının eğitim hayatının kalitesini yükseltmek için giriştiklerini belirtmektedir.

Kooperatif okulda yönetici ve ebeveyn olan bir birey, ebeveyn işbirliğine neden girdiğini şöyle anlatmaktadır:

“Kooperatif bir okula girmeden önce, alternatif eğitim ile öğretmenliğe başladığım tarihten beri ilgileniyorum. Dolayısıyla eğitimde değişim dönüşümün çocuk haklarına saygılı, ekolojik, alternatif eğitim yönetmelerinin uygulandığı bir eğitimin olması gerektiğini hep düşünüyordum. Ancak bunun için daha çok seminer, sempozyum, kitap çevirileri ve teorik çalışmalar yapıyordum. Ne zamanki çocuğumuz oldu bu seferde okul açma zorunluluğu doğdu. Orda da Bbom derneğinin sunduğu model bize aslında kooperatif olarak bu işi yapma fikrini net olarak verdi. Ve çok çok da uygun aslında, şirket kurmaktansa bir araya gelip birlikte karar aldığımız ve birlikte büyüttiğimiz birlikte var ettiğimiz bir okul açmak çok mantıklı geldi.”



Foto 1: (Meraklı Kedi İlkokulu)

Yukarıdaki fotoğraf Meraklı Kedi Okulunda ebeveynlerin bahçeye fidanlar diktığı bir sırada çekilmiştir.



Foto 2: (Küçük Kara Balık Çocuk Evi)



Yukarıdaki fotoğraf İstanbul'da açılmış olan Küçük Kara Balık Anaokuluna aittir. Ebeveynlerin işbirliği ve ortak emeği ile açtıkları okul 2010 yılında Radikal gazetesinde Umay Aktaş Salman'nın röportajı ile yayınlanmıştır.

Yandaki fotoğraf 3, 4 ve 5, Ankara Meraklı Kedi İlkokulunun ilk inşaat sürecinde ebeveynlerin ve gönüllülerin katılımıyla yapılan tadilatları göstermektedir.



Kooperatif üyeleri, okul açılırken en önemli aşamanın işbirliğini sağlayabilmek olduğunu vurgulamaktadırlar. Okullar açılırken başlangıçta birkaç kişinin yoğun emekleri ile temellerini atmıştır. Bir kooperatif okul kurucusu ve yöneticisi süreci şöyle anlatmaktadır:

“Süreç yoğun gönüllü emeği veren 3-4 ki-

şinin emeği ile ilerledi. İnsanlara bu hayali anlatıp okulu açacağız kooperatife üye olun diye başladı. Önemli bir eşik kooperatif kurulma eşiğiydi. Bu eşikte bizimle kalanlar ve devam edenler belli oldu. Bir diğer önemli eşikte okul yerinin bulunması ve okulun açılması ile ilgili somut bir adımın atılması oldu. Orda da ayrılan arkadaşlar oldu, kalanlar, devam edenler, bekleyen ve izleyenler oldu. Türkiye’de yeni bir hayal olduğu için insanların korkuları, çekinceleri oldu.”



Foto 6: (Küçük Kara Balık Çocuk Evi)

Türkiye’de ebeveynler, okul aile birliklerinde okul yönetimine ve öğretmenlere destek olmuşlardır. Ancak bir okul inşa etmek ve o okulun yönetimini üstlenmek örneği olmayan bir girişimdir. Bu süreçte ebeveynlerin işbirliğini sağlamaları ciddi emeklerini gerektirmiştir. Başlangıçta üç dört ebeveynin kooperatif okul fikrini çevresindeki ebeveynlere anlatması ile başlayan bu süreç, sonrasında uzun süren toplantılarla devam etmiştir. İstanbul Anadolu yakasında Moda’da oturan ebeveynler bir araya gelip Koşan Kaplumbağa anaokulunu açarken aynı dönemde Avrupa yakasında Başka Bir Okul Mümkün kooperatifini kurmak isteyen birkaç ebeveynin girişimi olumsuz sonuçlanmıştır. Çünkü ebeveynlerin Şişli, Beşiktaş, Levent gibi ilçelerde oturuyor olması ve uzun süren toplantılara bir de trafik nedeni ile uzun süren ulaşımın eklenmesi sonucu katılamamışlardır. Görüşme yapılan ve sürece dahil olan bir ebeveyn bu durumu şöyle aktarmıştır:

*“Bbom modelinde, bulunan herkesin söz hakkı vardır perspektifinden dolayı toplan-
tılar çok uzun sürdü.”*

Ebeveynlerin işbirliğini sağlayabilmeleri ortak bir fikri ve hayali kurabilmeleri ile gerçekleşmiştir. Görüşülen tüm kooperatif okullarda görülmektedir ki işbirliğinin sağlanabil-
mesi sürecinde devam eden ayrılan ya da durup sadece gözlemlemek isteyen ebeveynler ol-
muştur.

Kooperatif okullarının kurucu üyelerinin büyük çoğunluğu üniversite mezunudur. Benzer sosyal-kültürel çevreden gelmiş olan kişilerin çabaları ile işbirlikleri kurulmuştur. Okulların başlangıcındaki kurucu ekip çoğunlukla birbirini tanıyan kişilerdir. Çünkü ebeveyn-
ler fikri ve hayali yayarken ve katılımı arttırmaya çalışırken kendi çevrelerindeki ebeveyn
anne babalar ile görüşmüşlerdir. Her Çocuk Bir Evren Anaokulu da bu tarz ebeveyn işbirli-
ğinde başlangıçta yuva daha sonra da anaokulu olmuş bir örnektir. Her çocuk evren yuvasını
kuruculardan sanatçı Nil Karaibrahimgil 2017 yılı Ağustos ayında Hürriyet gazetesine verdiği
bir röportajda şu şekilde anlatmaktadır:

*“Üç yaşlarında çocukları olan birkaç anne, evimizin yakınında onlara kucak açan
bir yuva aradık. İçimize sineni bulamadık. Beşiktaş, Nişantaşı civarında yaşayan ve bu ara-
yışta olan bir sürü anne olduğunu fark ettik. Biz de “Waldorf pedagojisinden ilham alan bir
yuva kuralım” dedik. İmece usulü, herkesin taşın altına elini koyduğu, çocuğunu bırakıp git-
mediği, parçası olduğu bir sistem kurduk. Hepimiz bu yazı karınca gibi çalışarak geçiriyoruz.
Anne baba inisiyatifli, kar amacı gütmeyen, aile gibi bir yuva olsun istiyoruz. Bu nedenle okul
değil, yuva kuruyoruz. Üstelik ‘her çocuk bir evren’ diye düşünüyoruz. Bu nedenle çıkış nok-
tamız bu!” (Hürriyet)*



Fotoğraf 7: (Her Çocuk Bir Evren)

Her Çocuk Bir Evren Kurucu üyeleri.

3.1.2. Topluluk Duygusu

Aydemir (2011), bireyin toplulukla kurduğu ilişkiyi bir çeşit bağlanma ilişkisi olarak belirtmektedir. Aydemir'e göre toplulukla kurulan ilişki müşterek zeminin inşa edilmesi ile gerçekleşen bir ilişkidir. Karşılıklı ilişkiler ve ortak menfaatler bireyleri bu müşterek zeminde birbirlerine karşı sorumlu ve bağımlı kılmaktadır. Topluluğun çıkarları çoğu zaman ortak menfaat olarak üyelerin sorumluluğundadır. Bu durumda topluluk değerleri bireyleri ortak hareket etmeye ve dayanışmaya yönlendirmektedir. Toplum üyelerinin değerlere olan bağlılığı, topluluk duygusunun paylaşılması ile güçlenir. Sonuç olarak en yalın haliyle topluluklar sürdürülebilir sosyal ilişkilere dayalıdır. Topluluğun kendinde bir anlam yaratma potansiyeli yine topluluk duygusunun üyeler tarafından üretilmesini ve sahiplenilmesini gerektirir. Genel anlamıyla, topluluk duygusu bireylerin aidiyet hissettikleri topluluklara ilişkin düşüncelerini çok boyutlu olarak anlama çabasıdır.

Ebeveyn işbirliği ve kooperatif okulların ortak noktaları topluluk duygusuna sahip olmalarıdır. Kooperatif üyeleri ya da üye olmadan çocuklarını kooperatif okuluna gönderen ve işbirliğine katılan ebeveynler-öğretmenler-yöneticiler aidiyet duygusuna sahiplerdir. Kurumların nüfusunun çok kalabalık olmaması nedeni ile bireyler birbirini tanır ve ortak menfaatleri çerçevesinde dayanışma ile hareket ederler.

“Ben Elif Refik Ali'nin annesiyim. Bizim Her Çocuk Bir Evren ile tanışmamız üç sene öncesine gidiyor, neredeyse Refik Ali'nin bebek olduğu dönemlere. Bu ailenin bir parçası

olmaya neden karar verdik. Önemli iki sebep var aslında birincisi Her Çocuk Bir Evren'in gerçekten bir STK mantığı ile işlemesi ve bir kooperatif olması. Bu ne demek anlamına geliyor asıl baktığınızda siz nasıl bir çevre nasıl bir ortam üretmek istiyorsanız çocuğunuz için okulla birlikte bunu oluşturabiliyorsunuz. İkincisi mutlu eğitimci, mutlu öğretmen mutlu çocuk demektir. Bu çarpan etkiyi yakalayabiliyor Her Çocuk Bir Evren. Çünkü öğretmenlerine ve eğitimcilerine önemli eğitim destekleri sağlıyor.” (Instagram- Her Çocuk Bir Evren)

Yukarıda kooperatif bir okulda çocuğu okuyan ebeveynin okulun instagram hesabında yayınladığı konuşması bulunmaktadır. Ebeveyn, kurumu bir aile gibi gördüğünü ve kedi ailesinin de bu ailenin bir parçası olduğunu belirtmektedir. Araştırma süresince görüşme yapılan ya da gözlemlenen kişilerin kurumları hakkında konuşurken birinci çoğul şahıs zamirini kullandıkları görülmektedir. “Biz” olarak kurulan bu cümleler bu kurumlardaki topluluk duygusunu göstermektedir. Kurumlardaki paydaşların ilişkilerinin geleneksel ebeveyn-öğretmen-idareci rollerinin ötesine geçtiği görülmektedir.

Kooperatif okulların birinde bir öğretmen görüşmesinde öğretmen;

“Herhangi bir okulda şunlar benim işim yapar giderim diyorsunuz ama burada duygusal emek ve gönüllülük süreci de var. Gönüllü emek verdiğin yerler ve duygusal olarak fazladan emek verdiğin yerler çok fazla”

diye belirtmiştir ve daha sonra bu gönüllü emeğinden şikayetçi olmadığını işini ve okulu sevdiğini açıklamıştır.

Bir başka kooperatif öğretmeni;

“Ben burada duyuluyorum, istediğim şeyi özgürce söylemekte kendi işimle ilgili ya da özel hayatınla ilgili özgürüm. Kurum bu rahatlığı verdikten sonra gerçekten o gönüllülük kendiliğinden geliyor. Yani ekstra iş uzadığında ya da ekstra hafta sonu gelmemiz gerektiğinde biliyoruz ki herkes gerçekten yapabildiğinin en iyisini yapıyor. Bence diğer okullarla bu okulun arasındaki en büyük fark bu gönüllülüktür.

Kooperatif okulda öğretmen bir başka paydaşın açıklaması şöyledir:

Birey olabilmeye çalışıyoruz ama aynı zamanda birey olurken- bunu hem çocuklar hem de yetişkinler için söylüyorum- bunu yapmaya çalışırken bir arada nasıl yaşayabiliriz

sıkıntılarımızı nasıl çözebiliriz bunu üzerine çalışmalar yapıyoruz hem çocuklarla hem de kendi aramızda. Bir topluluk olmak çok zor ve bunu sürdürebilmek çok zordur. Bunun için neye ihtiyacımız var üzerinden hareketle bir şeyleri inşa etmeye çalışıyoruz. Zor ama çok keyifli bir süreç. Yaparken zorlanıyorsunuz ama dönüp arkaya baktığınızda gurur duyuyorsunuz. Ebeveynlerle de aynı gönüllülük var. Çünkü ebeveynler de zaten kooperatif üyesi, dolayısıyla mesela burada takas şenlikleri yapılıyor. Çocukları büyümüş olanlar çocukları küçük olanlara çocuklarının kıyafetlerini veriyor” dedi.

Topluluk duygusu, üyelerin birbirleri ve grup için önemli olduğu duygusunu barındırır. Üyeler birlikte olma sözünü vermeleri ile ihtiyaçlarının karşılanacağı inancını beslemektedir. Yukarıda da öğretmenin bahsettiği takas şenliği ortak amaçları çocukların eğitimi olan bireylerin dayanışmasını göstermektedir. Görüşme yapılan kooperatif ve ebeveyn işbirliği okullarda; ebeveyn-öğretmen-yönetici ilişkilerinin samimi olduğu, okul dışında da bir araya gelindiği, kermes, festival, yılbaşı kutlamaları, kış için konserve domates hazırlama gibi ortak etkinlikler yapıldığı görülmüştür.

Renkli Orman Okulu topluluk duygusunu şöyle belirtmektedir:

“Bu okulu kurduk çünkü çocuklarımızla ilgili olarak bazı ortak değerlere inanıyor, inandıklarımızdan doğan hayallerimizin peşinden gidiyoruz. İnsani ölçekte nitelikli bir yaşantı ve eğitimin çocukların temel hakkı olduğunu düşünüyoruz. Her bireyin, her topluluğun, her çocuğun güzelliğine ve biricikliğine inanıyoruz. Biz, eğitimle ilgili amaçların, niyet ve taleplerin sadece sizinle ilgili tekil uğraşlar olmadığının aynı zamanda bizimle, bütün toplumla ve diğerleriyle de ilgili olduğunun farkındayız. Okullarımızın niteliğinin içinde yaşadığımız toplum üzerinde doğrudan bir etkisi bulunduğunu düşünüyoruz. Eğitimin ötesinde, bir topluluk duygusu, bir topluluğa ait olma ve sosyal sorumluluk duyguları oluşturmayı ve bunları sürdürmeyi de önemsiyoruz.” (Renkli Orman Okulu).

Her Çocuk Bir Evren okulunun instagram hesabı üzerinden yayınladığı bir başka ebeveyn videosunda ise:

“Merhaba Ben Aslı, Atlasın annesiyim. 2,5 yıldır Her Çocuk Bir Evrenle beraberiz. Biz diye konuşuyorum çünkü burası gerçekten benim şöyle hissettiğim bir yer; bütün aileler

bir araya gelmişiz ve bir topluluk olarak çocuklarımızı büyütüyoruz gibi” (Instagram- Her Çocuk Bir Evren) şeklinde topluluk duygusu aktarılmıştır.

Öğretmen - öğretmen ve öğretmen - yönetici ilişkisi bu okullarda kooperatiftir. Öğretmenler iş yükünü kendiliğinden gönüllü ve isteyerek paylaşırlar. Öğretmenler ve sınıflar birbirleriyle yarışmaz veya karşılaştırılmazlar. Öğretmenlerin ya da çocukların performansı ya da davranışlarıyla ilgili saha notlarında ya da mülakatlarda rekabete dair bir kanıtı yoktur. Akademik başarı odaklı olmayan bu kurumlarda öğretmenler dayanışma içerisinde ve kolektif bilinç hakimdir.

3.1.3. Alternatif Eğitim

Son yıllarda eğitim sisteminde yeni modeller ve pedagojik yaklaşımlar ön plana çıkmıştır. Ekici (2015), gelişim özelliklerinin ve bireysel farklılıkların dikkate alındığı eğitim teorilerinin, eğitim sistemini etkileyen yeni yaklaşımların oluşmasına neden olduğunu belirtmektedir. Regio Emilia, High Scope, Waldorf ve Montessori yaklaşımları bu yeni modellere örnek gösterilebilir.

Modern eğitim yaklaşımlarının genel olarak temel felsefesi çocukların var olan potansiyellerini en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır. Bu tarz yaklaşımlar çocuk merkezli yaklaşımlardır ve öyle adlandırılmaktadır.

Çocuk merkezli yaklaşım çocukların ilgi, yetenek, gereksinim ve beklentilerini ön plana alan sosyal etkileşime dayalı bir çevre içerisinde kendi bilgisini yapılandırması temeline dayalı bir yaklaşımdır (Ekici, 2015, s.208). Ebeveynler, kooperatif bir okulu kurarken var olan eğitim sistemlerinden farklı olarak çocuk merkezli yaklaşımları tasavvur ettikleri ve çocukları için alternatif eğitim ortamı hayal ettiklerini belirtmektedirler.

Tarihte bilgisine ulaşılan alternatif eğitimin temelleri Jean Jacques Rousseau’ya kadar dayanmaktadır. Rousseau’nun, 1762 yılında yayınlanan Emile’a romanında Emile karakteri ile özgür insan anlayışına vurguda bulunmuştur. Bu romanda Özsoy’un (2014) da belirttiği üzere Rousseau’nun eğitim anlayışı ve insan duygularının özgürleşmesi düşüncesi, alternatif pedagojinin ilk adımlarını oluşturur. Romanda Rousseau çocuğu kontrol altında tutmak, sürekli denetlemek, yönlendirmek ve zorlamak yerine çocuğun bedeninin ve hislerinin gelişiminin

doğal olması gerektiğini savunur. Ayrıca çocukları eğitenlerin de bu gelişim sürecine saygı göstermeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Özsoy'a (2014) göre alternatif eğitimin temelini oluşturan bir diğer düşünür ise Leo Tolstoy'dur. Tolstoy, köylülerin çocukları için İasnai Poliana okulunun kuruluşuna öncülük etmiştir. Tolstoy, bu okulda bireysel özgürlüğü savunmuş ve bu nedenle de çocukları eğitimleri sürecinde tamamen serbest bırakmıştır.

Alternatif eğitim denilince akla gelen bir diğer okul ise Frankfurt okuludur. Frankfurt Okulu, eleştirel teoriye ve kurama dayanmaktadır. Nitekim alternatif eğitimde bu toplum eleştirisinden ilham almıştır. Bu gün hala Frankfurt Okulu'nun kuramsal ve kavramsal yapısından yararlanılmaya devam edilmektedir.

Yirminci yüzyılın başında daha belirginleşen yeni eğitim anlayışları, birçok alternatif okul modeli ve anlayışı ortaya çıkarmıştır. Yeni eğitim anlayışı merkeze çocuğu almıştır. Geleneksel eğitimde toplum, dış çevre, objektif değerler gibi kavramlar ön planda olurken yeni eğitim anlayışlarında çocuk ön plandadır ve eğitim çocuk merkezlidir. Çocuk merkezli bu eğitim yaklaşımlarında, çocuk bireydir ve birey olarak kendisine saygı duyulması ve buna uygun bir eğitim pedagojisinin benimsenmesi beklenmektedir.

Alternatif okullar, yaygın diğer okullardan kendi içlerindeki farklı yaklaşımları ve nitelikleri bakımından ayrılırlar. Ron Miller'e göre bu farklılıklar, değişik ahlaki ve felsefi yönleri yansıtır. Bazıları öğrenmede özgürlüğü en yüksek dereceye çıkarmayı hedeflerken, bazıları ise olması gerektiğini düşündükleri bir çocuk eğitimin uygulanmasını sağlarlar (Özsoy, 2014 S.5).

Gelişen sosyal etkinlikler, giderek değişen ihtiyaçlar, teknolojik gelişmeler ve toplumsal değişimler bireylere alternatif eğitimin gerekliliğini zorunlu kılmıştır. Bu çerçevede çocukları ile ilgili ortak değerlere inanan ve hayallerinin peşinden giden ebeveynlerin kurdukları kooperatif okullar geleneksel eğitim modeli yerine alternatif eğitim modellerini kullanmışlardır. Bunlar Montessori, Waldrof, Reggio Emilia gibi eğitim modelleridir.

Başka Bir Okul Mümkün kooperatifi okulları "her çocuk kendine özgüdür ve yaşamının bir parçası olan sürecini şekillendirmeye hakkı vardır" söylemi ile genel olarak eğitim anlayışlarını açıklamaktadır. BBOM, eğitim modelini şu şekilde açıklamaktadır:

Her çocuğun farklı öğrenme hakkı olduğu düşüncesi üzerine kuruludur. Modelimizin sahip olduğu çocuk merkezli eğitim anlayışı, çocukların duygu ve düşünce dünyasının, yeteneklerinin ve ilgi alanlarının farklılığını ve bu farklılıkların tanınmasını ve vurgulanmasını temel alır. Bu düşünce, çocuğun tanınmasına yönelik bilinçli bir çaba ve programın her ögesi için (hedefler, içerik, öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, değerlendirme) çocuğa söz hakkı ve seçme hakkı tanıyarak hayat bulur.

BBOM modeline göre bir eğitim programının tek hedefinin bireysel/kişisel gelişim olması yeterli değildir. Bu yüzden program bir yandan çocukların bireysel ilgi, ihtiyaçları ve potansiyelleri doğrultusunda gelişimlerini desteklemeyi hedeflerken diğer yandan yaşamın gerçeklerine ve sorunlarına duyarlı bireyler yetiştirmeyi hedefler. Okul yaşamdan ayrı bir bileşen değildir. Dolayısıyla çocuk eğitim sürecinde yaşadığı dünyanın ve çevrenin gerçeklerinden soyutlanmamalıdır. Bu yüzden BBOM eğitim programı, toplumsal çözüm odaklı ve çocuk merkezli tasarım modellerine dayalı olarak oluşturulmaktadır (BBOM Alternatif Eğitim).

Renkli orman okulundan bir ilkokul öğretmeni eğitim modelini ve sınıfta derslerin nasıl gerçekleştiğini şöyle anlatmaktadır:

“Alternatif eğitim yöntemlerinden Orman Pedagojisi ve Reggio Emilia yöntemlerini kullanıyoruz. Öğrencilerimiz okuldaki ve sınıftaki kararları kendileri alıyorlar. Milli eğitimin programını biz burada projeler üzerinden veriyoruz. Projeler ile gitmezse ayrıca kazanımı da veriyoruz. Mesela bizim sınıfın projesi tiyatro. Tiyatro üzerinden hayat bilgisi kazanımları gidiyor, Türkçe kazanımlarını tiyatro metinleri üzerinden yapıyoruz. Matematik kazanımlarını tiyatro kafeteryası yaptık sınıfta, toplama çıkarma, zihinden toplama hepsini onun üzerinden veriyoruz. Projemizi çocukların merakı üzerinden belirledik. İlk başta çocuklar deniz canlılarını merak ettiklerini söylediler. Tamam dedim ve deniz canlılarını araştırmaya başladık sonra deniz canlılarından Mariana Çukuruna geldik. Marinana çukuru çok ilgilerini çekti ve bir drama çalışması yapalım dedim. Böylece Mariana çukuruna düşmüşüz gibi davranalım, Mariana çukurunun etrafında dolaşalım dedim çünkü etrafı çukurun siyah olması falan çok ilgilerini çekti. Sonra drama çalışması yaparken çocuklardan biri aile komedisi yapalım fikri ile geldi. Böylece aileleri ile ilgili kendi dertlerinden yola çıkarak teknoloji bağımlısı bir ailenin

dönüşüm sürecini anlatan bir tiyatro tasarladılar. Bugünde hatta bir senaryo yazarı ile görüşüyoruz. Bu senarist arkadaşımız hafta da bir gelip bizimle çalışıyor. Metin hazırlıyoruz, karakter oluşturuyoruz. Ve bir tiyatro çıkarmak istiyor çocuklar.”

Saha notları ve yarı yapısal görüşmelerinin üçgenleştirilmesi Başka Bir Okul Mükün kooperatiflerinin açmış olduğu kooperatif okulların Reggio Emilia yaklaşımını referans aldıklarını ve bu yaklaşımı eğitimde yöntem olarak kullandıklarını ortaya koymaktadır. Peki nedir bu Reggio Emilia yaklaşımı?

İtalya'nın Reggio Emilia kasabasında annelerin, babaların hatta tüm kasabanın çocuklar için en güzeli hayal etmesi ile başlar Reggio Emilia yolculuğu. Daha öncede bahsedildiği üzere Malaguzzi isimli eğitimci önderliğinde farklı kuramları inceler ve okullarında hayata geçirmeye karar verirler. Vygotsky ve Piaget'in yoğunlukla hissedildiği bu okullarda, önemli olan çocuklardır. Güçlü bir çocuk imajı, çok rollü öğretmen, zengin ve eğitici bir çevre, güçlü ilişkiler, proje tabanlı öğrenme, bu yaklaşımın öne çıkan prensipleridir. Her bir prensibin tek tek incelenmesi, Reggio Emilia Yaklaşımı'nın anlaşılmasına yardım edecektir. Reggio Emilia okulları Reggio Emilia kasabasında olur. Diğer bölgelerdeki okullar, Reggio Emilia yaklaşımı gereği Reggio Emilia ilhamlı okullar olurlar. Zira Reggio Emilia taklit edilecek bir program sunmaz. Tersine, her okulun kendine has özelliklerine, çocuklarına ve bulunduğu topluma göre yepyeni bir Reggio Emilia yaratması esasına dayanır.

Renkli Orman Okulu, Koşan Kaplumbağa ve Meraklı Kedi okulları Reggio Emilia yaklaşımının temel prensiplerini referans alan Reggio Emilia ilhamlı okullardır. Görüşülen öğretmenlerden biri şöyle belirtmiştir:

“Diğer okullardan farklı olarak ormanda eğitim veriyoruz, meclislerimiz ve çemberlerimiz var. Alternatif eğitim olan Reggi Emilia metodunu kullanıyoruz. Didaktik yerine çocuğun ilgisi ve merakını keşfedip MEB'in kazanımlarını onun içine yediriyoruz. Bir şey anlatmak yerine sürekli bir öğrenme ve merak üzerinden gidiyor derslerimiz.”

Küçük Kara Balık anaokulu Montessori Pedagojisini alternatif eğitim modeli olarak ele almıştır.

1900'lerin başlarında Roma'da Dr. Maria Montessori tarafından geliştirilen bu yaklaşımın merkezinde çocuk vardır ve öğretmen çevreyi hazırlamak ve çocuğun çevresi ile etki-

leşime geçmesinden sorumludur. Montessori, çocukların kendi yönettikleri etkinlikleri yaşayarak öğrenmeyi ve işbirliğine dayalı oyunu temel alan bir eğitim sistemidir. Çocuklar Montessori eğitiminde, kendi öğrenimleri için yaratıcı seçimler yaparken öğretmen ise yaşlarına uygun faaliyetler sunarak süreci yönlendirir. Dünyaya dair bilgiler keşfetmek ve kendi potansiyellerini geliştirmek için, çocuklar hem bireysel hem de gruplar halinde çalışırlar (Eğitimpedia).

Her Çocuk Bir Evrendir anaokulu, Kiraz Ağacı Anaokulu, Bodrum İmece Çocuk Bahçesi ve Nisan İmece Anaokulu Waldorf pedagojisini eğitimde referans almaktadır. Peki nedir waldorf pedagojisi?

Waldorf eğitimi, Rudolf Steiner tarafından şekillenen ve uygulanan bir eğitim modelidir. 20. yüzyılın başlarında oluşturulan bu eğitim yaklaşımı, 1919 yılında Almanya'nın Stuttgart şehrinde kurulan ilk Waldorf okulu ile uygulanmaya başlanmıştır

Her Çocuk Bir Evrendir yuvası eğitim yaklaşımını şu şekilde açıklamaktadır:

- *Bedensel ve devinimsel yetkinlik*
- *Duyusal ve algısal yetkinlik*
- *Dil yetkinliği*
- *Hayal gücü ve yaratıcılık yetkinliği*
- *Toplumsal yetkinlik*
- *Motivasyon ve yoğunlaşmada yetkinlik*
- *Etik ve ahlaki değerlerde yetkinlik*

Waldorf Pedagojisinden esinlenen yuvamız çocukların bu yetkinliklerini geliştirebilmesi için uygun çevrenin, taklit edilebilecekleri yetişkinlerle birlikte, yaşam becerileri geliştirebilecekleri anlamlı eylemlerin bir ritim ve düzen ile yapılması yaklaşımını benimsemiştir. Bu şekilde çocuklarda öz benlik gelişimi ve içsel motivasyon gelişimi güçlenmekte ve okul için gereken sağlam temelleri atılmaktadır (Her Çocuk Bir Evren Waldorf).

Özel Kiraz Ağacı Anaokulu waldorf pedagojisini neden seçtiklerini “Neden mi waldorf” yazısı başlığı altında şöyle açıklamaktadır:

“Waldorf yaklaşımı; çocuğun sağlam bir öğrenme sevgisi oluşturmalarının gelecekte ihtiyacı olan akademik becerileri geliştirebilmesinin bir ön koşulu sayar. Modern bir Waldorf Okulu olarak biz, doğal dünyaya ve topluma saygılı bir bakış açısı içinde yaratıcı, hayal gücü yüksek ve bağımsız düşünme gelişimini besleyen bir müfredat vurguluyoruz” (Özel Kiraz Ağacı Anaokulu).

Bu kapsamda görülmektedir ki ebeveynlerin ortak hayalleri ve işbirliği ile kurulan bu okullar eğitim ve öğretimde yine ebeveynlerin isteği ile alternatif eğitim yaklaşımlarını referans almışlardır. Sınıfların düzeni, tasarımı, eğitim materyalleri referans alınmış olan eğitim pedagojisine göre tasarlanmıştır. Görüşmelerde eğitimcilerin ve okul yöneticilerinin bu pedagojileri destekledikleri, pedagojiler üzerine eğitim aldıkları ve uzmanlaştıkları ortaya çıkmaktadır. Ebeveyn işbirlikçi ve montessori okulunda hem öğretmen hem ebeveyn olan bir görüşme şöyle belirtmektedir pedagojiye olan yaklaşımını;

“Sınırları olan ama çocuğa özgürlük hakkını ve seçim hakkını da veren bir eğitim felsefesi. Çok içime sine sine uyguladığım bir eğitim felsefesi, çocuğumun da bundan faydalanması çok içime sinmiş durumda.”

Bir başka öğretmen;

“Eğitim konusunda kendimizi eksik gördüğümüz zamanlar dışarıdan eğitim talebi bulunuyoruz ve koordinatörlerimiz buna çok açık. Bizim kendimizi geliştirmek için bireysel olarak gitmek istediğimiz eğitimleri de hem maddi hem manevi olarak destekliyor kooperatif. Dolayısıyla kendimizi geliştirmemiz konusunda çok destekleyici bir yer çalışmak o açıdan çok keyifli bir yer.”

Öğretmen, kurumda ihtiyaç duyduğunda dışarıdan eğitim alabildiğini açıklamaktadır. Görüşme yapılan tüm ebeveyn işbirlikçi okulların, eğitim konusunda uzmanlardan destekleyici eğitimler aldıklarını ya da kendi içerisinde pedagojiye yönelik düzenli eğitim çalışmaları yaptıklarını belirtmiştir. Görüşme ve gözlem yapılamayan ve araştırmada bahsi geçen diğer ebeveyn işbirlikçi okullar da web sitelerinde, instagram hesaplarında eğitim yaklaşımlarına yönelik aldıkları eğitimleri paylaştıkları tespit edilmiştir. Görüşülen yöneticilerden biri şöyle aktarmıştır:

“İki tane öğretmenlerimiz var bunlar waldorf eğitimi bilen öğretmenler, yani öğretmenlerimizle çalışan öğretmenler, bir de yurt dışından bu pedagojiye hakim mentorler var bunlar yılda bir ya da iki kere gelip misafir oluyolar. Öğretmenlerimiz ve ebeveynler ile bu felsefe üzerine çalışıyorlar, pedagojiyi anlatıyorlar.”

Bir hayal ile yola çıkılan imece usulü, ebeveyn işbirliği ve dayanışması ile kurulan bu okulların ortak özelliğinin çocuk merkezli olmaları verilerin analizi sonucu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla her okul, kurucularının uzun toplantıları sonucu eğitim yaklaşımlarını belirlemiştir. Waldorf, Montessori, Reggio Emilia ve Orman Pedagojisi bu yaklaşımlardandır. Okulların kurucuları, yöneticileri ve öğretmenlerinin “çocuk merkezli” söylemleri aşağıda iki ayrı görüşmeciye ait olan aktarımlarda mevcuttur.

“Çocuğu merkeze alması her anlamda, hem yönetimsel anlamda hem eğitim felsefesi anlamında her şey çocuk için. Çocuğun ihtiyacı gözetiliyor, çocuk merkezli gerçekten.”

“Okulda bir karar alınacaksa bu her zaman çocuğun iyiliği ihtiyacı için yapılıyor.”

3.1.4. Ekolojik Perspektif

Ekolojik duruş kar amacı gütmeyen ebeveyn işbirlikçi kooperatif okullarının bir diğer önemli özelliğidir. Okulların misyonu; çevresel krizin mevcut olduğunu, dünyayı yeniden yaşanabilir bir yer haline getirmek için artık sadece korumanın yeterli olmadığı, korumanın yanında bir de onarım sürecinin gerektiğini göz önünde bulundurarak, mimari yapıyı, müfredatı ve diğer tüm faaliyetleri ekolojik bir bakış açısıyla sorgulayarak ekolojik duruşunun olduğunu göstermektedir.



Fotoğraf 8: (Meraklı Kedi İlkokulu)



Fotoğraf 9: (Renkli Orman Okulu)

Bu ekolojik duyarlılık okul mimari yapısı, bahçe düzenlemesi, doğal eğitim materyalleri gibi ürünlerle birlikte ekolojik gıda tüketiminin yanı sıra çöplerin geri dönüşümü, sebze bahçesi, kirli suyu filtrelemek ve komposto yapımı gibi çevrenin korunmasına odaklanan atölye çalışmaları sırasında uygulamaya konan eylemlerle ortaya çıkmaktadır. Ayrıca okulların düzenli gerçekleştirdikleri orman, park ve bahçe gezileri eğitimi doğa ile iç içe sürdürme gayretlerini göstermektedir. Saha çalışması sırasında Renkli Orman okulunun ormanda gerçekleştirdiği dersine dahil olundu. Burada ekolojik duruşun, öğretim uygulamaları yoluyla pratikte sergilendiği ve ekolojik duyarlılığın vurgulandığı gözlemlendi.



Fotoğraf 10: (Her Çocuk Bir Evren)

*Her Çocuk Bir Evren(İstanbul). Bostan ekimi ve domates sosu hazırlıkları sırasında çekilmiştir.

Gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem ve sosyal medya hesaplarının incelenmesi ve tüm bu verilerin üçgenleştirilmesi sonucunda okulların ekolojik perspektife sahip olduğu sonucu çıkmaktadır. Dört ayrı paydaşla yapılan görüşmelerden ekolojik perspektif ile ilgili söylemleri aşağıdaki gibidir:

“Ekolojik duyarlılık çok sözde olan formlarda yazan bir şey değil, iki günü ormana geçirmekle başlayan bir şey. Ayrıca okulda da biz bunu yapıyoruz. Mesela İngilizce dersinde, benim sınıflarımdan biri ile proje kapsamında komposto yapıyoruz mutfak atıklarını dönüştürüyoruz, iklim değişikliği çalışıyoruz çünkü. Onun dışında gerçekten orman okulu kısmına

buradan giriyoruz. Doğada olmak, doğada öğrenmek doğanın aslında bir okul ortamı olmasıdır. Müfredatı bunun içerisine yedirmek mümkün ve biz bunu yapıyoruz”.

“Herkes dinlenir, her zaman dinlenir ihtiyacı gözetilir. Herkesin ama her canlının bile bir salyangozun bile ”.

“Okulun ekolojik bir duruşu vardır. Kadro olarak buna önem veriyoruz. Ancak okulda ekim biçim yapabileceğimiz fiziki alan yok ne yazık ki. Montessori felsefesinin en önemsendiği şey saygıdır. Doğaya saygı, çocuğa saygı, insana saygı materyale saygı her şeye saygı vardır. Felsefe için doğaya saygı önemlidir. Doğa gezisi yaparız çok sık. Kuru da sanat, korda yoga yaparız”.

“Çocukları büyümüş olanlar çocukları küçük olanlara çocuklarının kıyafetlerini veriyor. İşte takas yapılıyor ve bir şekilde tüketime karşı ekolojik bir duruşu var bu okulun.”

Bbom kooperatifi okulları dört temel eksen üzerine kurulmuşlardır. Bunlar alternatif eğitim, demokratik yönetim, özgün finansman ve ekolojik duruştur. Araştırma da görüşme yapılabilen Meraklı Keçi (Ankara), gözlem ve görüşme yapılabilen Koşan Kaplumbağa (İstanbul) ile Renkli Orman (İzmir) okullarının gerek fiziki ortamı, gerekse de eğitim yaklaşımlarında ekolojik duruşlarına rastlanmıştır. Bbom resmi web sitelerinde ekolojik duruşlarını şöyle aktarmaktadır:

“BBOM modeli ve okulu, ekolojik felsefeyi merkeze alarak eğitim sürecinde farklı bir örnek sunmayı hedefliyor. BBOM okulunda müfredatın ele alınmasında temel yaklaşımlardan biri “ekoloji” konusunun müfredatla iç içe olması, ekolojik bilinçlendirme ve farkındalık yaratmak.

Tüketim yerine yeterli kullanım alışkanlıklarının geliştirilmesi, doğa içindeki tüm canlıların, doğal varlıklara eşit bir şekilde ulaşmaya hakkı olduğuna dair bilinç oluşturmak eğitimin öncelikli amaçlarından biridir. Bu bağlamda enerjinin ve doğal varlıkların doğru kullanımı, tüketimin asgari düzeye indirilmesi ve sürdürülebilir yaşam modellerine ilişkin ilkeler tüm okul yaşamı içinde var olmaya çalışır” (Başka Bir Okul Mümkün)



Fotoğraf 11: (Meraklı Kedi İlkokulu)



Fotoğraf12 : (Meraklı Kedi İlkokulu)



Fotoğraf 13: (Renkli Orman Okulu)

3.2. Kooperatif Okulların Yönetim ve Organizasyonu yapısı

Erdal (2010), kooperatif işletmeler birçok özellikleri ile diğer işletmelerden ayrılmaktadır. Kooperatif işletmelerin yönetim konusunda da kendilerine özel bir yapıları bulunmaktadır. Bu işletmelerin yönetimi, diğer işletmelerde olduğu gibi bir amaca ulaşmak için sürdürülmektedir. Amaç için verilen çabalar, kooperatif işletmelerin yönetiminin işlevlerini ortaya çıkarmaktadır.

Kooperatif okullar, kar amacı gütmeyen ebeveyn işbirlikçi işletmelerdir ve anonim şirketler gibi kurullarla yönetilirler. Bu kurullar Genel Kurul, Yönetim Kurulu ve Denetim Kurulu olmak üzere üçe ayrılır.

Genel Kurul:

Kooperatif işletmelerde bütün ortakların katılımı ile Genel Kurul oluşur. Genel Kurul kooperatif işletmelerin en yetkili organıdır. Genel Kurul demokrasi ilkesi ile yönetilir. Bu nedenle de her ortağın eşit bir şekilde seçme, seçilme ve kararlara katılma hakkı vardır. Genel Kurulda ortaklar tek bir oy hakkına sahiptirler. Genel Kurul, olağan ve olağanüstü olmak üzere iki şekilde toplanabilmektedir. Karalar (2000) Olağan Genel Kurulun, yılın ilk altı ayı içerisinde her yıl yapılmasının zorunlu olduğunu söylemektedir. Olağanüstü Genel Kurul ise kooperatif için önemli ve gerekli olan beklenmeyen durumların ortaya çıkması sonucu yapılır.

Şimşek'e (2008,s7-9) göre Genel Kurul'un yetki ve görevleri 8 maddeden oluşmaktadır:

- Yönetimde ve yönetim kurulunda görev yapacak en yetenekli kimseleri seçmek.
- Gerektiğinde kooperatifin ana sözleşmesini değiştirmek.
- Kooperatifin sermayesini arttırmaya çalışmak.
- Ortakların kooperatifleri ile yapmış oldukları pazarlama anlaşmalarına ve diğer anlaşmalara uymasını sağlamak.
- Kooperatiflerin çalışmalarını, mallarını ve yasaklanan konularda çalışma yapılıp yapılmadığını izlemek.
- Ana sözleşme ve ortaklar ile yapılan anlaşmalara ve diğer iş anlaşmalarına ve çalışma programlarına uygun çalışmalar yapılmıyorsa, yeni yönetim kurulu üyelerini seçmek.
- Ortakların neden olduğu herhangi bir zarar nedeniyle başarısızlığa uğramış müdür ve memurları görevlerinden bırakmak.
- Kooperatif çalışmalarını görüşmek, onları onaylamak veya onaylamak üzere genel kurul toplantılarına katılmak.

Yönetim Kurulu:

Kooperatiflerde Yönetim Kurulu ve Genel Kurul tarafından seçilir. Yönetim Kurulu, en az 3 üye ve yedeklerinden olmaktadır. Yönetim Kuruluna üye olabilmek için kooperatif ortağı olunması gerekmektedir.

Yönetim Kurulu gerekli gördüğünde, kooperatifin yönetimi için bazı yetkilerini profesyonel bir yöneticiye aktarabilir. Erdal (2010,s.38) Yönetim Kurulu'nun yetki ve görevleri şu şekilde sıralamıştır:

- Genel Kurul toplantısında kabul edilen çalışma programını uygulamak.
- Kooperatifin ana sözleşme hükümlerini uygulamak.
- Kooperatife yetenekli bir müdür bulmak ve ona sorumluluk ve yetki vermek.
- Müdürün yaptığı çalışmaların, çalışma programına uygun olup, olmadığını izlemek.
- Çalışma programına uygun olarak yapılan çalışmalardan, elde edilen sonuçlara göre karar vermek.
- Yönetim Kurulu'nun çalışmalarına ait bütün kayıtları tutmak.
- Kooperatif ortaklarını iyi bir şekilde temsil etmek.

Denetim Kurulu:

Karalar (2000), Denetim kurulunun kooperatif işlerini denetlemek için Genel Kurul tarafından seçilen bir organ olduğunu söylemektedir. Bu kapsamda en az bir yıl için bir ya da daha çok kişi Denetim Kurulu'na seçilebilmektedir. Ayrıca denetçi ve yedeklerinin kooperatif ortağı olması şartı yoktur.

Erdal (2010, s.39) Denetim Kurulu'nun yetki ve görevlerini şu şekilde sıralamıştır;

- Yönetim Kurulu ve müdürün çalışmalarını denetlemek.
- Bütçe ve bilanço denetlemek.

- Ayda bir defa belirsiz günlerde kooperatifin defterlerini, kıymetli evraklarını ve kasasını denetlemek.
- En az yılda dört kez ara denetim yapmak.
- Yıl sonunda denetleme raporu hazırlayarak Genel Kurul toplantısına sunmak.
- Gerektiğinde Genel Kurul’u olağanüstü toplantıya çağırarak.

Araştırmada görüşme yapılan okullarının kooperatif içerisindeki yönetim yapısı temel olarak bu çerçevededir. Okulların bazıları ebeveynleri için kooperatife üyeliği zorunlu tutarken bir kısmı da zorunlu tutmamaktadır. Zorunlu tutulmayan ebeveynler aidatlarını öder ve okuldaki ebeveyn işbirliğine gönüllü olarak dahil olurlar.

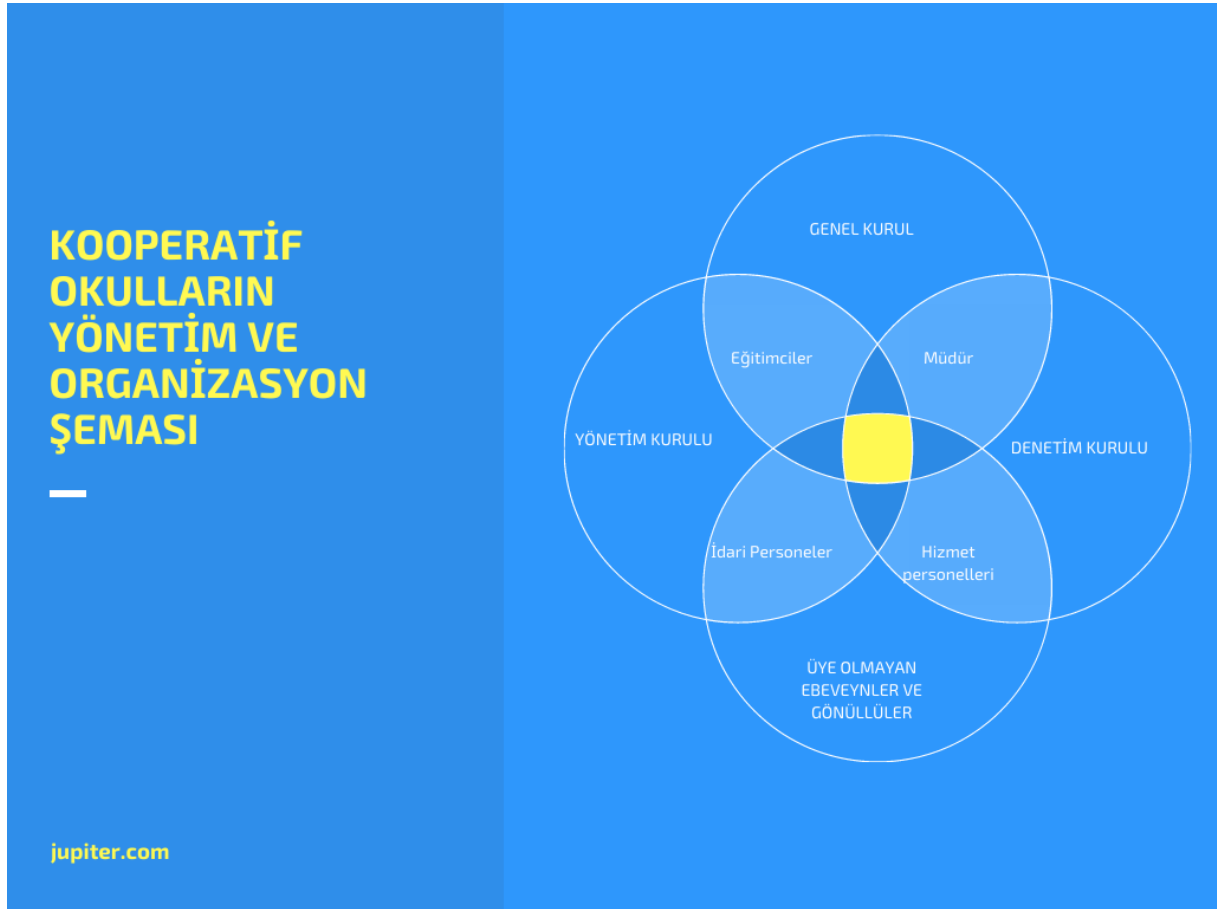
Okullar kooperatif çatısı altında açılırlar. Yasal olarak diğer okullarla aynıdır. Yönetim ve organizasyonda okul müdürü ve öğretmenler etkin karar vericilerdir. Böylece hem eğitim (öğretmenler) hem yasal ve ekonomik (ebeveynler-kurum) alanda şeffaf ve yatay ilişki içerisinde faaliyet gösteren bir yapı oluşturulabilmektedir. Okulların öncelikle Türkiye’deki geçerli yasalara uygun şekilde tüzel kişiliklerinin olması ve tescil edilmesi gerekmektedir. Okullarda çalışan öğretmenlerin de yasal geçerli sertifikaları ve ehliyetleri olmalıdır. Tüm çalışanların yasal iş sözleşmeleri ile sigortaları yapılmalıdır. Tüm bu çerçeveler kapsamında okullar kamu yararına kurulmuş kar amacı gütmeyen tüzel kişilikler (kooperatif, dernek) tarafından temsil edilirler. Araştırmaya dahil edilen ebeveyn işbirlikçi okullardan iki tanesi kooperatif yapıda temellerini atmışlardır ancak daha sonra tüzel kişiliklerini dernek üzerine kurmuşlardır.

Görüşme yapılan kooperatif okulu müdürlerinden biri durumu şöyle açıklamıştır:

“Yasal prosedürler diğer okullarla tamamen aynı milli eğitim tarafından. Sadece bir okul kurarken siz şahıs olarak kurabilirsiniz, şirket olarak kurabilirsiniz, vakıf olarak kurabilirsiniz. Burada da tüzel kurucu kişi kooperatiftir. Kooperatif bir kurucu temsilci seçiyor. Dışardan seçebilir kendi içinden seçebilir. Kooperatifi resmi işlemlerde bu kurucu temsilcisi temsil ediyor. Onun dışında yasal olarak hiçbir fark yok. Sadece kurucu şirket ya da yapı de-

ğışıyor diyebilirim. Resmi tarafta yine aynı yönetim yapısı var. Diğer tüm okullarda olduğu gibi ama bir kooperatif okul olmaktan kaynaklı daha demokratik bir yönetim var burada.”

Araştırmada yer alan kooperatif okulların yönetim ve organizasyon yapısı aşağıdaki gibidir. Bu çerçevede, okullarda da genel kurul, yönetim kurulu ve denetim kurulu bulunmaktadır. Okul içerisinde eğitimciler, müdür, idari personel(sekreter vb.) ve hizmet personelleri vardır.



Şekil 1: Kooperatif Okulların Yönetim ve Organizasyon Şeması

Bu bölüm Türkiye’deki kooperatif okulların ve ebeveyn işbirlikçi okulların yönetim yapısı, organizasyonları ile ilgili sonuçları ortaya koymaktadır. Sonuçlar görüşme verilerinin analizi, okulların gözlemi, belgeler ve okulların sosyal hesaplarının incelenmesi yoluyla elde edilmiştir. Bu bölümdeki sonuçlar kendi içerisinde dört ana temaya dönüştü ve sonuçlar sırasıyla sunulacaktır. Bu dört ana tema; örgüt kültürü, demokratik yönetim yapısı, komisyonlar ve çatışmalarda çözüm yönetmeleridir.

3.2.1. Örgüt Kültürü

Örgüt kültürü tüm işletmelerde olduğu gibi kooperatif işletmelerde de mevcuttur. Çalışanların, ortakların ve yöneticilerin paylaştığı değerler, inançlar, normlar ve davranışlar kooperatif işletmelerin örgüt kültürünü göstermektedir. Ayrıca kooperatif işletmelerin anlamlı sembolleri, felsefe, ideoloji ve tutumları yine onların örgüt kültürüne işaret etmektedir. Genel olarak kooperatif ilke ve değerleri, örgüt kültürünün öğelerini oluşturmaktadır. Bu ilke ve değerlerin benimsenmesi onların paylaşılması ve uygulanması ile mümkündür.

Örgütlerin gözle görülen örgüt kültürü öğeleri; kahramanları, sembolleri, işletme dilleri, törenleri-merasimleri ve hikayeleridir. İnançlar ve değerler ise gözle görülmeyen örgüt kültürü öğeleridir.

Kooperatif okullar kuruluşları aşamasında bir kaç kişinin ortak hayali ve emeği ile kurulmuştur. Kooperatife yeni katılan üyeler örgütte egemen olan değerleri, bu kişilerin anlattıkları ya da bu kişiler hakkında anlatılan hikayeler aracılığı ile öğrenirler. Örneğin başlangıçta 22 üye ile kurulan İzmir Başka Bir Okul Mümkün Kooperatifi şuan Renkli Orman Okulunu açmıştır ve 100'ün üzerinde üyesi vardır. Bu kooperatif büyüyen örgütünü şöyle tanıtmaktadır:

“Küçük grup, zamanla, çocuklarının özgür bir ortamda, demokratik, ekolojik dengelere saygılı bir eğitim alabilmeleri için her bireyinin gönüllü emeğini, aklını, zamanını ve yüreğini ortaya koyduğu bir ekip haline geldi” (Renkli Orman Okulu)

Her Çocuk Bir Evren Okulu ve kooperatifinin kuruluş hikayesinde birkaç ebeveynin çocukları için kendi aralarında Waldorf Pedagojisi'nden esinlenen bir oyun grubu evi açması vardır. Ebeveynler hikayelerinde “ bu oyun grubu yuvamızın mayası oldu” diye belirtirler (Her Çocuk Bir Evren)



Yukarıda sırası ile Küçük Kara Balık Çocuk Evi, Çağdaş Eğitim Kooperatifi, Her Çocuk Bir Evren Yuvası, Koşan kaplumbağa Anaokulu, Meraklı Kedi İlkokulu, Renkli Orman okulu ve Nisan Anaokulu ve Bodrum İmece Çocuk Bahçesi logoları vardır. Kooperatif işletmeleri temsil eden bu logolar örgüt kültürünün fiziki öğeleridir. Bu fiziki öğeler neyin, ne ile ilgili olduğunu hatırlatan öğelerdir. Kooperatif okulların eğitim pedagojilerine göre kendi aralarında oluşturdukları dil örgüt dilidir. Örneğin Başka Bir Okul Mümkün okullarında öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler birbirlerine isimleri ile hitap ederler. Görüşmecilerden biri şöyle anlatmaktadır:

“Çocuklarda bize ismimizle hitap ediyor bizde koordinatörlerimizle ya da birbirimizle konuşurken ismimizle hitap ediyoruz. Bu şöyle bir şeyi yaratıyor. Hanım, beyi ortadan kaldırıncı ya da öğretmenimi ortadan kaldırıncı gerçekten siz bir ilişki kurmuş oluyorsunuz o insan özelinde. Çocuk bireysel olarak sizin adınızı öğrendiği zaman sizi Gülce olarak bir yere oturtmuş oluyor. Onun dışında diğer okullardaki diğer yetişkinlerden hiçbir farkınız yok. Sizin isminizi bildiği anda bu ilişki kurulmuş demektir.”

Renkli Orman, Koşan Kaplumbağa, Meraklı Kedi, Küçük Kara Balık ve Her Çocuk Bir Evren, Bodrum İmece Çocuk Evi okullarında görüşme yapılan kişilerin ortak söylemlerinde; kurum içerisinde yatay ilişki olduğu, buna bağlı olarak iletişim dilinin samimi, arkadaşça, açık ve rahat olduğu belirtildi. Sonuç olarak kooperatiflerin değerleri ve ilkeleri gözle görülmeyen örgüt kültürü öğeleridir.

3.2.2. Demokratik Yönetim Yapısı

Demokratik okul yönetimi, okulların temel değerlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bbom okullarında demokratik yönetim, yönetimden sınıf seviyesine kadar okulun tüm bölümlerinde kendini göstermektedir. Okulların bu demokratik yönetimlerinde konsensüse dayalı karar alma süreçleri olduğu tespit edilmiştir. Yatay organizasyon yapısı olan okulların örgütsel şemadaki tüm paydaşlarının konumu, hiyerarşik yapılardan farklıdır. Organizasyon şemalarını anlatmaları istenilen okul yöneticileri, tüm paydaşları yatay bir yapı çerçevesinde aktarmıştır. Okulun tüm paydaşları arasında okul dışında da süren samimi ve güçlü bir iletişim olduğu görülebilmektedir. Ayrıca okullarda paydaşlar ikincil tekil zamirle birbirlerine seslenmektedir. Okulların müdürleri “koordinatör” olarak tanıtmışlardır kendilerini. Koordinatörler kendileri için yönetim kurulu ve okul arasında köprü, ebeveyn ve öğretmenler arasında köprü gibi tanımlar kullanmıştır. Tüm bunlar yatay yapı ilkesinin paydaşlar tarafından nasıl içselleştirildiğini gösterebilmektedir.

Yatay organizasyonların bir diğer yönü, karar alma süreçlerindeki yöntem ve metotlarda görülmektedir. Yönetici, öğretmenlere emir vermemekte ya da kooperatifin yönetim kurulu okula kurallar dikte etmemektedir. Okulların karar alma süreçlerinde birlikte karar verdikleri, çemberler veya komisyonların oluşturulduğu, görüşmeler yaptıkları ve sonuçta ortak karar aldıkları görülmektedir. Aşağıda görüşme yapılan her biri ayrı okulun mensubu olan paydaşlara ait söylemlerden kesitler bulunmaktadır:

“Haftalık toplantılarımız var ve okulla ilgili temel kararlarda öğretmenler dahil. Onlara tepeden inme bir şekilde bu sene şunları yapacağız gibi şeyler demiyoruz.”

“Eğitim politikamızı nasıl şekillendireceğiz diye tartışıyoruz, öğretmenlerle birlikte karar alıyoruz.”

“Yılda bir genel kurulumuz var. Genel kurulda tüm kooperatifin tüm ortakları oy kullanıyor. Temel stratejiler genel kurulda belirleniyor. Önümüzdeki yıl neler yapacağız, ortaokul açacak mıyız yeni kampüse geçecek miyiz, kaç servis alacağız kaç personel istihdam edeceğiz gibi genel konular genel kurulun oyuna sunuluyor. Ve orada alınan karaları uygulamak üzere üç kişiden oluşan bir yönetim kurulu seçiliyor. Yönetim kurulu, kararları uygulamakla yükümlüdür. Dolayısıyla genel kurul ana stratejiyi belirliyor, yönetim kurulu bu ana strateji

içindeki diğer adımları belirliyor ve işleyişi yürütüyor. Okul müdürü de yönetim ile çalışıyor.”

“Okulun işleyişi ile ilgili sağlık, güvenlik gibi ve istihdamla ilgili kararların dışında birçok kararda çocuklarda söz sahibi. Ormana ne zaman gidilir, hangi atölyeleri istiyorlar, ders düzeni, istedikleri dersler istemedikleri dersler, hayvan sahiplenilmesi, yemek düzeni ile ilgili birçok kararda çocuklar mecliste karar alıyorlar ve bu kararları uyguluyoruz.”

“Eğitim kadrosu toplantılarımız oluyor ve eğitim gündemlerimiz var. O haftanın gündemlerini sürücüde yazıyoruz. Sonrasında o gündemlerimizi her hafta öğretmenler ve benim katıldığım eğitim kadrosu toplantımızda konuşuyoruz. Birlikte karar alıyoruz ve bu toplantıya yürütme kurulundan kimse katılmıyor.”

“Okul yönetimimiz demokratiktir. Okul içi tüm kararları biz öğretmenlerle birlikte karar alıyoruz. Diğer kararları yönetim kurulunda oybirliği ile alıyoruz.”

“Demokratik yaklaşım yönetimde de devam eden bir durum. Mesela hangi okulda görürsünüz müdüre merhaba Yasin diye sohbet edebilen bir öğrenci ve bir öğretmen ve başka bir çalışan olabilir. Çünkü aynı hikayede herkes birbirine ismi ile hitap ediyor çünkü aynı yerde başlıyoruz. Çemberde olma hali, herkesin birbirine uzaklığı aynı. Yaptığımız işler farklı olabilir ama uzaklığımız aynı.”

Okullar yönetim ve organizasyon yapılarında demokrasiyi temel ilke olarak barındırmaları nedeni ile benzerlik göstermektedir. Ancak karar alma süreçlerinde kendisine özgü farklılıkları da barındırmaktadırlar.

Bbom okullarında çocuklar da eğitimde karar vericidir. Güne çember ile başlar günü yine çember ile bitirirler ve bu çemberlerde kendi gündemlerini belirleyebilmektedirler. Dersin içeriği konusunda proje üretebilmektedirler. Başlangıçta okulun ismine karar vermişlerdir ve sınıf ismi, sınıf kuralları, orman günlerini belirlemek gibi daha birçok konuda söz sahibidirler. Çocuk katılımlı demokratik yönetim anlayışına sahiplerdir.

Okullarda, ebeveynlerin eğitimin içeriğine ve öğretmene müdahalesi kabul görmemekle birlikte kimi okulda bu sınır çok net çizilmiştir. Öğretmenler özerktir ve eğitim ile ilgili konularda kendi içerisinde karar almaktadır. Kimi okullarda öğretmenler, müdürün de katılı-

mıyla görüşmelerini gerçekleştirmektedir. Alınan karar yönetim kuruluna bildirilmekte ve yönetim kurulu da kararı onaylamaktadır.

3.2.3. Komisyonlar

Ebeveyn işbirlikçi kooperatif okullarda, ebeveynlerin okul ile bağı yalnızca maddi değil aynı zamanda gönüllülüktür. Okulun kuruluşundan eğitim-öğretimdeki sürdürülebilirliğine kadar ebeveynlerin desteği devam etmektedir. Bu okullarda diğer okullardan farklı olarak insan kaynakları, satın alma, lojistik planlama ve mali işler gibi departmanlar yerine komisyonlar vardır. Bu komisyonlar kooperatif okulu üyelerinden veya ebeveynlerinden oluşmaktadır. Komisyonlar genel kurulda seçilmiş ve kesin belirlenmiş olmakla beraber ihtiyaç durumunda gönüllülerin katılımıyla da oluşabilmektedir. Genellikle insan kaynakları, muhasebe, finans gibi komisyonlar genel kurulda görevlendirilmesi yapılan kesin belirlenmiş komisyonlardır. Ancak satın alma, lojistik planlama ya da anlık gelişen tamir-tadilat işleri için okulun duyurusu ile gönüllü katılımların olduğu geçici komisyonlar oluşturulabilmektedir.

Konu ile ilgili görüşme yapılan paydaşlara ait söylemler aşağıdaki gibidir:

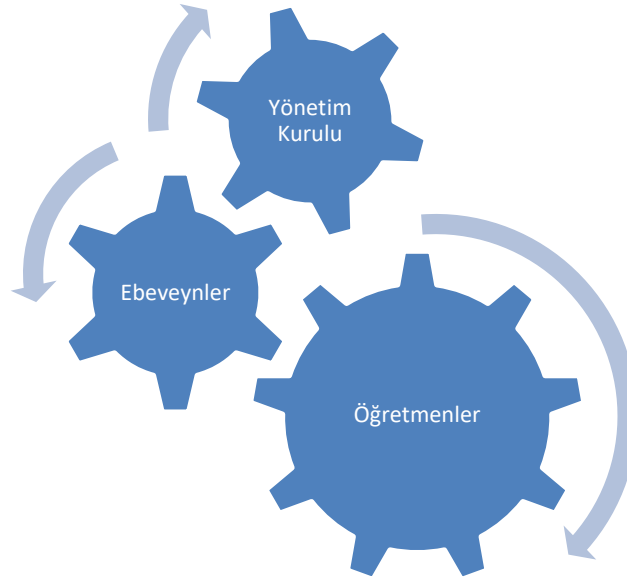
“Ben koordinasyonun yürütücülüğünü yapıyorum, bir anne finansal kısma bakıyor, iki anne imece günleri festivaller gibi organizasyonlar yapıyor, mesela bir video çekilecek aileler çekiyor düzenliyor, mesela bir baba çöp kovası gibi satın alma ihtiyaçlarımızı aldı geldi dün. Ailelerde çalışma grupları oluşturuyoruz o da ihtiyaç nazarında oluşuyor. Statik gruplar değil bunlar. Örneğin imece gününde bahçe organizasyonuna ihtiyaç var, mutfak alışverişi vb. bunlar ihtiyaçlar ve çalışma grubuna kim katkı sağlayacaksa katılıyor ama ana konularda operasyon, finans daha sabit komisyonlardır.”

“Okulun ihtiyacına göre hızlıca bir veli komisyonu kuruyoruz. Örneğin bir yemek komisyonu kurduk. Daha sağlıklı doğal gıdayı nereden alabiliriz diye bir gündemle geldi veliler ve bir yemek komisyonu kuruldu. Komisyondaki veliler tedarikçiler ile görüştüler, pazarlık yaptılar, ürünün okula gelişini ayarladılar. Benzer şeylerde komisyonlardan destek alıyoruz. Bu gibi durumlarda önce veliye soruyoruz. Bir eğitim komisyonumuz var, yazın verilen halk seminerlerini düzenliyor. Okulun iç işleri bizden çıkıyor, yönetim kurulu sürece dahil oluyor. Kolaylaştırıcı aslında, okul için çocuk için ne gerekiyorsa yapılıyor.”

“Bende aktif olarak kooperatifte yer aldım çünkü kooperatifte biz aileler sorumlulukları paylaşıyoruz. Ben uzun zaman kaynak geliştirme ve tanıtım ekibindeydim. Biz daha çok okulu tanıtmak yeni kayıt almak, kaynak geliştirici etkinlikler yapmak para sağlamak için çalışıyorduk çünkü finansman sıkıntılarımız vardı.”

“Okulun satın alma, insan kaynakları, evrak dokümantasyon ve lojistik işleri gibi işleri koordinatör, sekreter ve büro stajyeri ile yapıyoruz şuan. Başlangıçta bu işleri kooperatifin gönüllüleri ile yürütüyorduk. Kooperatifin hala bir satın alma ekibi var, gerektiğinde satın almalarda doğrudan oradan destek alıyoruz. Yine kooperatifin işe alımla ilgili bir komisyonu var, işe alımla ilgili oradan destek alıyoruz.”

Ebeveyn işbirlikçi kooperatif okullarda yönetimin ve sorumlulukların bir tek kişi üzerinde yoğunlaşmasından uzak durulur. Sorumluluklar üçlü yapı çerçevesinde gerçekleşir.



Şekil 2: Kooperatif okulların yönetim ve sorumluluklarında yer alan 3'lü yapı

3.2.4. Çatışmalarda Çözüm Yöntemi

Ebeveyn işbirlikçi kooperatif okullar, paydaşların ortak hayali ve ortak çıkarları ile kurulmuş olsalar da kendi içerisinde çatışmaların yaşanabildiği saptanmıştır. Bu çatışmalar öğretmen-öğretmen, öğretmen- yönetici ya da yönetici-ebeveyn, öğretmen- ebeveyn arasında olabilmektedir. Görüşme yapılan okulların paydaşlardan bağımsız olarak faaliyet yürüten bir insan kaynakları departmanı bulunmadığı saptanmıştır. Okullardaki insan kaynaklarını kapsayan işler, paydaşların ortak kararı ile sorumluluk verilen kişiler tarafından yürütülmektedir.

Yeniçeri (2009), ekonomik, sosyal ve psikolojik unsurların etkisinde olan organizasyonların çevresindeki ve içindeki çatışmayı görmezlikten gelmeyeceğini belirtir. Organizasyonlar içerisinde çok fazla farklılıklar içerir ve temelde bu farklılıkların yönetildiği yerlerdir. Organizasyon içerisindeki kişiler arası farklılıklar, amaçlardaki farklılıklar, amaçlara ulaştıracak yollar konusundaki farklılıklar ve benzeri birçok farklılık örgütlerde iç içe bulunmaktadır (Koçel, 1999).

Çatışmaların farklı görüş, değer, ihtiyaç ve kişiliklere sahip bireylerin olduğu ilişki ortamlarında görülmesi çok doğal ve kaçınılmazdır. Dolayısı ile her uyum kendi içerisinde çatışmayı da barındırma potansiyeline sahiptir.

Bbom okullarından bir yönetici, çatışmalara yaklaşımlarını ve çözümlerini şöyle anlatmaktadır:

“Zaten hep küçük çekirdek bir ekiptik. Ekip içi uyuma, çatışma çözüm çalışmalarına önem verdik. Hatta 2014 yılında bir ekip çalışması yaptık bu anlamda psikolog eşliğinde drama çalışmaları yaptık. Çatışma çözümleri için 3 gün kuralımız var. Herhangi bir sorun yaşandığında 3 gün içinde konuşmazsak o sorunun kaynağının konuşmayan kişi olduğunu varsayıyoruz. Mesela ben bir sorun yaşadım ya da siz bir öğretmen olarak başka bir meslektaşınızla sorun yaşadığınızda 3 gün içinde gündeme getirmek yani o kişi ile konuşmak ya da toplantı talep etmek ya da meclislerimizde gündeme getirmek gibi yerlerde gündem yapmadığınızda diyoruz ki bu sorunun kaynağı sensin. Dolayısı ile bir çatışmada en önemli şey iletişim, iletişime geçmektir. Burada ilk adımı sorunu yaşayan ya da çatışmayı hissedenden bu konu ile ilgili herhangi bir duygu yoğunluğu olan kişiden bekliyoruz. İkinci ilkemiz olaylara her zaman karşımadaki kişinin elinden gelenin en iyisini yaptığı inancı ile bakıyoruz konuya ve konuşup tartışıyoruz. Yapmıyor etmiyor, bilerek yapıyor gibi bir yaklaşım yok bu da çok

kolaylık sağlıyor iletişimde. Üçüncüsü şiddetsiz iletişim eğitimleri ile ilgili öğretmenlerimizi yönlendiriyoruz. Öğretmenler şiddetsiz iletişim dili ile tanıştıktan sonra şiddetsiz iletişim dilini anlayıp kullanabildikten sonra hem kişisel hayatında kullanabiliyoruz, benimde aldığım bir eğitim, hem mesleki hayatta hem de çocuklarla iletişimde kullanabiliyoruz. Hem de çocuklara şiddetsiz bir iletişimin mümkün olabileceğini, kalpten yürekten bir iletişimin mümkün olabileceğini, dilimizi nasıl doğru kullanabileceğimizi, karşımızdakini kırmadan kendimizi nasıl ifade edebileceğimizi ve karşıdan gelen ifadelerinde özünü nasıl algılaya bileceğimizi kırılmadan yani karşıdakinin gerçek niyetini ve ihtiyacını nasıl anlayabileceğimizi bol bol pratik etme şansımız oluyor. Okul çok çatışmanın olduğu bir yer, çocuklar arasında özellikle ve sürekli bunu pratik etme şansımız oluyor. Burada birbirimize çok rehber oluyoruz. Okul psikolojik danışmanımız var o bu süreçlerde oldukça destek oluyor.

Onarıcı çemberler diye bir uygulamamız var. Bunun eğitimini alan arkadaşlarımızda var. Onarıcı çemberlerde bozulmuş ilişkileri onarmak için kullandığımız yapılar bunlar. Bir onarıcı çemberler oyunumuz var. Bunu zaman zaman çocuklar karşılıklı oynuyorlar. Bu oyunu oynayarak aslında bazen yetişkin regülasyonuna ihtiyaç duymuyorlar kendi aralarındaki sorunları gayet barışçıl bir şekilde çözebiliyorlar.

Çatışmalar idari birimde çıktığında yine aynı yöntemi kullanmaya çalışıyoruz. Yani sonuçta her çatışma farklı ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçlar arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanıyor. Hepimiz gerçek ihtiyaçlarımızı anlayıp bunu net bir şekilde, suçlayıcı olmadan, karşı tarafı yaralamadan karış tarafa ifade ettiğimizde ve karşı tarafında ihtiyaçlarını anladığımızda mutlaka burada karşılıklı anlaşma duygudaşlık gibi çözümlere gitme sağlanıyor.”

Diğer kooperatif okullarda görüşme yapılan paydaşların çatışmaları çözüm yöntemlerine yönelik anlatımlar şöyledir:

“Biz çatışmaları her zaman konuşarak çözeriz. Yani başka türlü değil çünkü ortada çocuk var. Kimsenin cebine giren ya da başka bir çıkarı olmadığı için ortak her şey. Buraya kooperatif üyesi olmayan ama çocuğunu gönderen bir ailenin de kararı düşüncesi her zaman dinlenir. Bizim bunu ebeveynler zaten söylüyor. Bizim yuvamızın en önemli özelliği dinlemek.”

Sonuç olarak okulların çatışmaları somut yazılı kurallar üzerinden çözmedikleri görülmüştür. Okullar daha çok soyut kavramlar ve değerler içerisinde doğal yollar ile çatışmaları çözmektedir. Çatışmaların çözüme ulaştırılmasındaki en önemli noktanın bireylerin birbirini dinlemesi ve anlamaya çalışması olduğu sonucu saptanmaktadır.



3.3. Okulların Finansal Yapısı

83

3.3.1. Özgün Finansman

Ebeveyn işbirlikçi okullar, başlangıcından itibaren paydaşlarının maddi katkıları ile kurulmuşlardır. Kamusal kaynaklardan destek alınamadığı ve ebeveynlerin vermiş olduğu paralar ile açıldıkları tespit edilmiştir. Paydaşlar okulları açmak için başlangıçta fon ya da havuzlar oluşturmuşlardır ve okullar bu havuzlarda toplanan paralar ile açılmıştır. Kimi paydaşlar eşit miktarda paralar eklemiş, kimi paydaşlar ise çok daha fazlasını eklemiştir. Dört ayrı okulun paydaşlarından özgün finansmana yönelik aktarımlar şöyledir:

“Dışarıdan her hangi bir sponsorluğumuz yok. Tamamen anne babaların ödediği aidatlar üzerinden maddi olarak dönüyor burası. Bunlar hep şeffaf bir şekilde paylaşıyor. Kirası, vergisi, maaşı, operasyon giderleri eşit bir şekilde bölünüyor .”

“Bu işin ikinci zor kısmı da finansal işidir. Belli bir finansal birikim olmadığı için sıfırdan, aslında her ailenin desteği ile başladı proje. Yeni bir proje olduğu için insanlardan ilk desteği istemekte zordu. O yüzden aslında yerel yönetimlerde finansal destek olabilecek kişilerle de bağlantıyı kurabilmek uzun zaman aldı. O yüzden sıfırdan başlamış olduk. Kooperatif kurulduğu andan itibaren bir fon kuruldu. Ama sonuçta kooperatif üyelerinin yani bu işe gönül vermiş ebeveynlerin yarattığı bir fon. Her aileden belli bir ücret toplayarak iş isteyen yer tutulması, binanın tadilatı ve donanımı bu ilk toplanan paralarla yapıldı. Hala bir anaokulu ve ilkokulu fonu sistemi devam etmektedir. Çocuğunu gönderen her aile bu fonlara ödeme yapıyor.”

“O dönem çok ummalı çalışmalar hem maddi hem manevi para da koymuşlar çok vakitte harcamışlar, çok zaman harcamışlar. Sonrasında da okulu kurmuşlar, derneğe ait aslında teknik olarak derneğin iktisadi işletmesine ait .”

“Kooperatif ilk açılacağı zaman bir havuz oluşturuldu ve o havuza ilk kurucular para vermişler. Okul bu toplanan para ile açıldı.”

Okullar için en zor aşamalardan biri de finansman kısmıdır. Kar amacı gütmeyen bu okullar özgün finansmanı sadece okulun temel giderleri için toplamışlardır.

Başka Bir Okul Mümkün Okulları özgün finansman anlayışlarını şöyle yayınlamıştır;

“BBOM özgün finansman anlayışı, eğitimin kamusal kaynaklar ile karşılanması gerektiğini esas alır. Eğitimin kamusal kaynaklarla karşılanması gerektiğini bir yandan dillendirmeye devam ederken bir yandan da bu makro dönüşümün gerçekleşeceği günün öncesinde de finansman yapısına dair bir ara çözüm olarak kendi giderlerini karşılayacak ve toplumsal fayda sağlayacak bir okul sistemini öngörmektedir. BBOM Okulu finansman yapısının merkezinde, “herkesten kapasitesine göre herkese ihtiyacına göre” şiarı bulunmaktadır. Buna göre hem finansman hem de sosyal açıdan bir takım mekanizmalar üretilecektir. Bu modele göre okul ücretleri, ticari bir kar amacı güdülmeksizin, temel olarak kendi giderlerini karşılayacak şekilde belirlenecektir. İmkansızlıklar nedeniyle nitelikli eğitime ulaşma şansı olmayan, özel gereksinim ve risk altındaki çocuklar ve dezavantajlı gruplar için milliyet, ırk, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim, cinsel kimlik ile ekonomik, sosyal ve fiziksel engeller açısından çocuk ayırımı yapmadan kotalar oluşturulacaktır. Ayrıca BBOM Okulu’nun bulunduğu bölgede yerelle ilişkilerde de aynı mekanizmalar kullanılacaktır. BBOM Okulu’nda, “kademeli ücretlendirme” ve “destek aile-ikinci aile” modelleriyle maddi imkanı olmayan öğrencilerin eğitim masrafları karşılanmış olacaktır.” (BBOM-Özgün Finansman)

3.3.2. Finansal Sürdürülebilirlik

Kooperatif okullar ve görüşme yapılan ebeveyn işbirlikçi okullar kar amacı gütmeyen okullardır. Okulların temel giderlerinin kira, faturalar, personel maaşları ve okulun temel ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir. Giderler arasından en büyük kalemi personel maaşlarının oluşturduğu gözlenmiştir. Okul yöneticileri, bu durumu okulun ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının tamamlanması ve öğretmenlerin hak edişlerinin kısıtlanmadan iade edilmesi olarak belirtmektedirler. Üç ayrı kooperatif okulun yöneticilerinin konu ile ilgili aktarımları şöyledir:

“Mali giderlerimiz bütün işletmeler gibi aynı yani temel giderler. Bunlar personel giderleri, kira faturalar ve yiyecek .”

“Ana giderlerimiz kira, faturalar, maaşlar. Ve bunlar büyük kalemler. Çok büyük giderler İstanbul’da”

“Elde ettiği karı da değerlendireceği birkaç alan var. Birincisi burslar şuanda yüzde 10 üzerinde burs veriyor kooperatif. Diğer amaç öğretmen koşullarının iyileştirilmesi ve kooperatif çalışanlarının koşullarının iyileştirilmesidir.”

Okulların temel gelir kaynakları ailelerin ödediği aidatlardır. Okullar kuruluşlarının başlangıcında da ebeveynlerin ve paydaşların topladığı para ile açılmıştır. Okulların kaynak geliştirme çalışmalarının olduğu tespit edilmiştir. Kaynak geliştirme amacı ile kermesler, konserler ve etkinlikler düzenlenmektedirler. Okulların profesyonel olarak kaynak geliştirme birimleri ve bu birimlerde çalışan uzmanları yoktur. Tüm kaynak geliştirme faaliyetleri paydaşların işbirliği ile yapılmaktadır. Okullar elde ettiği geliri; finansal sürdürülebilirliği sağlamak, burslu öğrenci okutabilmek, okulun ihtiyaçlarını tamamlamak, öğretmenlerin eğitim talebini karşılamak ya da danışmanlık desteği almak için kullanmaktadır. İki ayrı kooperatif okulu paydaşının aktarımı şöyledir:

“Mali kaynaklarımız ailelerden gelen ödemelerdir. Zaman zaman kitlesel fonlamalar yaptık ama bu çok büyük kaynaklar oradan gelmedi. Bir kitlesel fonlama web sitesinden 5 bin kadar kaynak edindik. Bir destek konseri düzenledik o destek konserinden yine ufak bir katkı geldi. Bu tür katkı sağlayacak şeyler yapıyoruz, kaynak geliştirme faaliyetleri yapıyoruz. Bu kaynak geliştirmelerin temel odağı aslında burslu çocuk okutabilmek ya da burada uyguladığımız eğitimi yani okul ve sınıf içi demokrasiyi, çocuk haklarını, çocuk algısını yine çocuklarla doğada vakit geçirmeyi diğer kamuda ve özel sektörde çalışan öğretmenlerle paylaşabilmek. Dolayısıyla oradan elde edilen kaynağın büyük bir kısmını yine eğitimler için ya da burslu çocuk okutabilmek için kullanıyoruz. Bunun içinde genellikle proje yazıyoruz. İki ufak projemiz fon aldı. İkisini de ücretsiz öğretmen eğitimleri yaparak kullandık.”

“Bizim bu gelişimimiz süresince yurt dışından hep mentorlerimiz geldi. Şimdi onlar senede iki kez -en az- bizim davet edebildiğimiz, maddi olarak karşılayabildiğimiz ölçüde bizi ziyarete geliyorlar. Mentorlerin ziyareti ile de bizim neler yapabileceğimize dair bilgimiz arttı. Tecrübe oldu.”

Okullar yıllık ücret planlaması yapmaktadır. Tüm giderler dikkate alınarak bir sonraki yılın tahmini gider tablosu oluşturulmaktadır. İhtiyaç duyulacağı tespit edilen toplam rakam öğrenci sayısına bölünüyor ve çocuğu okulda eğitim alan her ebeveyn eşit bir şekilde “katkı payı” adı ile okula ödeme yapmaktadır. Yine iki ayrı yöneticinin konu ile ilgili aktarımı şu şekildedir:

“Okul katkı payı adı ile velilerden aylık ödeme toplanıyor. Yıllık bir ücret belirleniyor. Bu yılın harcamalarından bir bütçe çalışması yapılıyor. Kira, vergi, maaşlar her şey dü-

şünümlerek çıkan rakam çocuk sayısına bölünüyor ve o yılın katkı payı öyle belirleniyor. Her sene kermes düzenleniyor ve onlardan gelen bir gelir oluyor.”

“Bütçe planını yaparken kaç çocuk gelecek onu hesaplıyoruz. Sonra giderler, maaşlar faturalar kira hepsi hesaplanıyor tahmini giderler ve çocuk sayısına bölünüyor böylece aylık ücret belirlenmiş oluyor. Yılsonunda fazla para pek kalmıyor ucu ucuna denk geliyor her şey.”

Okulların finansal durumları için artı sermayeyi hedefledikleri tespit edilmiştir. Bir diğer yandan ise okulların ekonomik olarak erişilebilir olmasına dikkat edilmektedir. Ancak sonuç olarak, okulların bütçe planlaması yaparken temel düzeyde bir ücret belirledikleri ve çoğunlukla artı sermayeye geçemedikleri, kimi dönem borçlandıkları kimi dönem ise ucu ucuna dönemi kapattıkları tespit edilmiştir. Pandemi süreci gibi ön görölmez durumlarda okullar finansal sürdürülebilirlikleri açısından sıkıntılar yaşamaktadır. Ancak ebeveyn işbirliği ile ön görölmez durumları atlattıkları görölmektedir. Bir yöneticinin aktarımı şu şekildedir:

“Finansal sürdürülebilirlikte şöyle bir zorluğumuz oluyor eğer pandemi gibi ön görölmez bir şey olduğunda kooperatif kar amacı gütmeyi için yedek bir sermayemiz yok. Yani o sermayeyi ortaya koyup bu krizi atlatalım diyebileceğimiz bir şey yok. Maddi olarak zorlandığımız şey bu oluyor. Ama onun dışında neyse ailelerin maddi yükümlülüğü onlar yerine getiriyor. Sürdürülebilirlik de bir sıkıntımız olmuyor normal şartlarda.”

3.3.3. Büyüme Planları

Ebeveyn işbirlikçi yuva ve okullar alternatif eğitim modellerini kullanan, demokratik yapılardır. Kurum içi kültürü ve pedagojik yaklaşımları açısından Türkiye’de var olan devlet ve özel okullardan farklılıklar göstermektedir. Çocuk merkezli, çocuk katılımlı ve ekolojik perspektifi olan bu okullar ebeveynlerin hayali ve işbirliği sonucu oluşturulmuşlardır. Dolayısıyla ile yuva ve okulların paydaşları buralarda eğitim alan çocukların bir sonraki eğitim adımında başka bir okula devam etmesinden yine aynı atmosferin oluşturulduğu bir ilkökul, bir ortaokul da devam etmelerini istedikleri görölmüştür. Bu nedenle görüşme ve gözlem yapılan tüm okulların büyüme planları oldukları tespit edilmiştir. Dört ayrı ebeveyn işbirlikçi okuldan görüşme yapılan kişilerin aktarımları sırası ile şöyledir:

“Büyümeye ilişkin bir plan çalışması yürüttük. Çok yakında yayınlıyor olacağız. Sadece okulun ya da kooperatifin yöneticilerinin değil bütün kooperatifin dahil olduğu bir çalışma. Çok net bir orta okullaşma talebi görülüyor. Dolayısı ile ortaokul açmak için daha büyük bir kampüse geçmek gerekiyor. Böyle bir büyüme stratejisi var. Okula olan talep her yıl arttığı için yani iki yıl önce iki tane birinci sınıf şubesi açtık ama geçen yıl talep olmasına rağmen açamadık. Büyüme talebi görüşü şu şekilde. İkişer şubeden oluşan ana okul, ikişer şubeden oluşan ilkokul ve ortaokul şeklinde büyümek istiyoruz. Çok fazla büyümek içerdeki demokratik süreçlere zarar veriyor. Yani herkesin katılımı ile meclis yapıyoruz ama 200/400 kişilik katılımlarla meclis yapmak çok zor. O yüzden 200 kişi sayısını geçmemek ideal. Bu sayılarda kalarak; ekonomik olarak sürdürülebilirliği ve güvenceyi sağlamak, daha çok çocuğa ulaşabilmek temel amaçtır büyümedeki. Yani ikişer şubeyi geçmek gibi bir niyeti yok kooperatifin.”

“Okulun gelecek hedeflerinde bir ilkokul açma planı var. Ancak bunun için mevcut bina yeterli büyüklükte değil. Yeni bir bina arayışları var ancak İstanbul gibi bir yerde uygun kira ve bahçesi olan uygun bir bina bulunması biraz zor.”

“Büyümeye ilişkin planlarımız vardı tam bu pandemi öncesinde ilkokul ile büyümek istiyorduk.”

“Büyümek çok iyi olabilirdi ama büyürken niteliği düşürmemek çok önemli. İyi bir bina bulmak, montessori için uygun sınıfların olması çok önemli. Ama şuan için korona sürecinde büyümek bizim için çok zor.”

Okulların büyüme planlarının olduğu ve beraberinde büyümeye yönelik kaygıları da olduğu tespit edilmiştir. Büyürken artan öğrenci sayısı ile eğitimin niteliğinin düşebileceği ve alternatif eğitim yaklaşımlarının kalabalık sınıflarda-okullarda uygulanamayacağı kaygısı bulunmaktadır.

Okullar, nitelikli eğitim ortamını sağlayarak ve niteliği düşürmeden bir ilkokul ya da ortaokul açmak istediklerinde zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Okulların ilk oluşumlarında da yaşadıkları en büyük zorluk maddi zorluktur. Dolayısı ile ilk aşamayı tamamlamış bir yuva ya da anaokulu açan kooperatif, bir ilkokul açmak istediğinde yine benzer şekilde maddi zorluklar ile karşılaşmaktadır. Ebeveyn işbirliği ile ilkokul için ayrı bir fon oluşturmaları, ih-

tiyaç duyulan maddi yeterliliği sağlamaları gerekmektedir. Büyükşehirlerdeki kooperatif okullar, okulun ekolojik perspektifine uygun olan –kirası uygun- bahçeli bir okul binası bulmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Başka Bir Okul Mümkün Modeli büyümeye yönelik modelin paylaşılması, anlatılması ve yerelerde yaygınlaştırılmasını tercih etmektedir.

“Yaygınlaşma ile ilgili modelin paylaşılması, anlatılması gibi fikirsel bir yaygınlaşmayı tercih ediyoruz. Yine benzer bir şekilde bu kooperatif okulların artması, yaygınlaştırılması stratejisi yani bu kooperatifin öğrenci sayısını büyütmeğe farklı ilçelerde benzer işleyişe sahip okulların çoğaltılmasıdır. Yaygınlaşma bizce bu şekilde olur. Burada tek kooperatif üzerinden de olabilir yaygınlaşma ya da her yerel kendi kooperatifini de kurabilir. Bu da mümkün ve bu artık her yerelin kendi alacağı bir karar olur.”

3.4. Kooperatif Okul Paydaşlarının Algısı

Kooperatif okulların paydaşları ebeveynler, üyeler, yöneticiler ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Okullar kuruluşlarında, gönüllü ebeveyn işbirliği ile kurulmuştur. Eğitim kadrosunu ise alternatif eğitim yöntemlerini bilen, referans alınan Waldorf, Montessori ya da Reggio Emilia gibi eğitim felsefeleri hakkında bilgili profesyonel öğretmenler oluşturmaktadır. Öğretmenler okulun ya da yuvanın tam zamanlı çalışan maaşlı personelleridir. Okulların ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı yönetmeliği gereğince de tam zamanlı çalışan okul müdürleri (Koordinatörleri) bulunmaktadır. Görüşme yapılan okulların koordinatörlerini kooperatifin ya da derneğin üyeleri içerisinde seçmişlerdir. Bu okulların kurucu ebeveynleri okulun yönetim kısmında kendilerinden bir kişinin bulunmasını tercih etmişlerdir. İki ayrı görüşmecinin aktarımları şu şekildedir:

“Çocukları için benzer şeyleri isteyen ve bu pedagojiye inanan ailelerin bir araya gelmesi. Arkasından yapabiliriz dedik ve kooperatifimizi kurduk. 7 üyeden oluşan kooperatif ve bunların hepsini tüm anne babalar farklı kariyerde olan insanlardı. Benim açıkçası başlangıçta burada yürütücü olayım gibi bir fikrim yoktu. Ama eğitimi de almaya başlamıştım ben bu sırada. Ve beraber kendi aramızda şuna karar verdik. Burada bizim elimizin de olması lazım diye. Yani biz bunu kuruyoruz ama yürütücülük için de içimizden birinin burada olması lazım diye. Orda ben gönüllü oldum seviyorum çünkü bu eğitim modelini ve bu şekilde başladık.”

“Kooperatif kendi içinden iki eğitimciyi okula koordinatör olarak davet etti. Yani veliler karışmasın ama bu işi çok iyi bilen işin başından beri içinde olan, eğitimle iç içe, kooperatif ortağı olan aynı zamanda çocukları bu okulda okuyan iki kişi okula davet etildik. Biz iki eğitimci gönüllü olarak bu işe başladık. Biz kooperatif içinden gelip akademik ve idari anlamda destek olmaya başladık.”

Müdürler okulların tam zamanlı çalışan paydaşlarıdır. Okulların içinde, öğretmenler ve koordinatörler dışında temizlik ve yemekten sorumlu personeller bulunmaktadır. Yapılan görüşmelerde okulların eğitim alanında özerk olmaya çalıştığı, eğitim alanına öğretmenler dışında diğer paydaşların müdahalesinin olumlu görülmediği tespit edilmiştir. Bu nedenle okul içerisinde bulunan paydaşlar; öğretmenler, müdür (koordinatör) ve koordinatöre destek amacı ile bazı okullarda bulunan idari sekreter(idari personel). Okulun işleyişine dışarıdan destek olan paydaşlar ise; yönetim kurulu, üyeler ve ebeveynlerdir. Görüşme yapılan okulların bazıları, ayrıca dışardan Mali Müşavir desteği ve eğitimde uzman desteği almaktadır.

Bu bölüm paydaşların okula yönelik algıları çerçevesinde motivasyonları, yaşanan zorlukları ve önerileri ile ilgili sonuçları ortaya koymaktadır. Sonuçlar görüşme verilerinin analizi yoluyla elde edilmiştir. Bu bölümdeki sonuçlar kendi içerisinde üç ana temaya dönüştü ve sonuçlar sırasıyla sunulacaktır. Bu üç ana tema; ebeveyn işbirlikçi okulu tercih etme nedenleri, eğitimde özerklik, zorluklar ve çözüm önerileridir.

3.4.1. Kooperatif Okulları Tercih Etme Nedenleri

Paydaşların büyük çoğunluğu kooperatif okul girişiminde yer almalarının nedenini çocukları için olduğunu belirtmiştir. Çocukları için hayal ettikleri okulu açmak fikri ile bu girişimlere katılmışlardır. Okullara daha sonra katılan paydaşlar, yine çocukları için alternatif okul ve alternatif eğitimleri araştırırken bu kooperatif okulları öğrendiklerini ve katıldıklarını belirtmiştir. Öğretmenler, okullarda alternatif eğitim yöntemlerinin kullanılıyor olmasını demokratik okullar olmasını ve kendilerinin mesleki gelişimine olanak sağlamasını tercih etme nedenleri olarak belirtmişlerdir. Ebeveyn işbirlikçi okulların tüm paydaşlar tarafından tercih edilme nedenleri için en çok söylenen sebepler şöyledir; paydaşların çocukları için okul arayışlarının olması, kar amacı gütmemesi, alternatif eğitim yöntemlerinin uygulanması, demokratik yapıları ve ekolojik perspektifleridir. Konu ile ilgili dört görüşmecinin aktarımları şöyledir:

“Bu okulu diğer okullara göre alternatif kılan çocukları birey olarak kabul etmesidir. Kooperatif bir okul olmasının da artıları var. Çünkü buranın kurucularından biri aynı zamanda koordinatör müdür olarak çalışıyor. Onun bizi görmesi ve anlaması da aynı zamanda burayı alternatif kılıyor. Bir de demokratik bir okul olması.”

“Okul öncesi Öğretmenliği mezunuyum. Daha önce Rehabilitasyon merkezinde, devlet okulunda ve kültür bakanlığının bir projesinde öğretmen olarak çalıştım. MEB’de çalışmakta zorlanacağımı biliyordum ve ücretli öğretmen olarak çalıştığım dönemde okuldaki hiyerarşik yapıdan kaynaklı zorlanmıştım. Daha sonraki çalıştığım kurumlar daha çok sivil örgütlenme üzerineydi. Sosyal sorumluluk projeleri üzerineydi. Sonra benim bir oğlum oldu. Oğlum olduktan sonra işte bir montessori eğitimi almıştım ve hep hayalimde çocuğum bir Bbom okuluna gitsin vardı. Biraz onun vasıtası ile başladım. İlk önce bbom okulunda yardımcı öğretmen olarak başladım sonra anaokulu öğretmeni oldum. İlk önce oğlum için girdim ama daha sonra süreç biraz değişti, benim büyümem ve gelişmeme katkı gösteren bir alan oldu.”

“Çocuğum olduktan sonra okul araştırıyorduk alternatif eğitim, doğa ile ekolojik yaklaşımı olan bir okul ararken tesadüfen Bbom okulu ile tanıştım. O zaman kooperatif ortağı olduk ve gönüllü çalışmaya başladık. 3 yıl hem oğlum okulun öğrencisi oldu. Bende aktif olarak kooperatifte yer aldım çünkü kooperatifte biz aileler sorumlulukları paylaşıyoruz.”

“Yüksek lisansımda tez konum çocuk hakları ile ilgiliydi. Çocuk hakkında araştırma yaparken Bbom tanıdım ve eğitimlerine başvurdum. 2 yıl önce BBOM un yıllık programına katıldım. Sonrasında da bir Bbom okulunda çalışmak istedim.”



Şekil 4: Tüm katılımcılar tarafından, kooperatif okulu tercih etme nedenleri anlatılırken NVivo programı kullanılarak tespit edilen en sık kullanılan kelimeler.

3.4.2. Eğitimde Özerklik

Kooperatif okullarda ebeveyn işbirliği okulun her safhasında mevcuttur. Okullar kuruluşlarının en başında, ebeveynlerin ortak kararı ile pedagojik yaklaşımları ve eğitim yönetmelerini belirlemişlerdir. Okullar, demokratik ve katılımcı yapıları nedeni ile tüm paydaşların olduğu bir düzlemde birçok kararı almaktadır. Ancak görüşme yapılan tüm okullarda ortak bir karar olarak tespit edilen durum eğitimin özerkliğidir. Bu çerçevede ebeveynlerin eğitimin içeriğine müdahalesi ya da öğretmene müdahalesi kabul görmemektedir. Görüşmecilerin konu ilgili söylemleri şu şekildedir:

“Mümkün olduğunca iç işleyişe müdahale etmemek gibi istek ve izlek vardı. Çünkü neredeyse tüm oluşumlarda, kooperatifin okula müdahalesinin olumsuz sonuçlar yarattığını biliyorduk. Gerçi bu bizde de oldu ister istemez. Burada yeni bir yaklaşım deneniyor olmasından kaynaklı ve velilerinde endişeli olmasından kaynaklı okula biraz fazla müdahale oldu. Ve okul epey zorlandı bu durumda.”

“Pedagojik kararlar tamamen özgür ve öğretmene ait.”

“Eğitim ile ilgili süreçlere sadece biz eğitimciler karar veriyoruz. Yani velinin tabi ki fikrini soruyoruz gerektiği zaman tabi ki desteğini alıyoruz ama eğitimsel bir kararı her zaman bize bırakıyorlar. Eğitim özerk ve bu net bir şekilde belirtiliyor.”

Koşan Kaplumbağa anaokulu resmi sitesinde şöyle belirtmektedir:

Koşan Kaplumbağa ailesi olarak eğitimcilerimizle ‘çalışan/işveren’ ilişkisinden çok ‘yol arkadaşlığı’ ilişkisi yürütmeye özen gösteririz. Bizlerle ‘başka bir eğitim ve başka bir çocukluğu’ mümkün kılmak üzere buluşan eğitimcilerimizin okul içi uygulamalarına kooperatif/ebeveynler olarak müdahil olmayız (Koşan Kaplumbağa)

3.4.3. Zorluklar ve Çözüm Önerileri

Kooperatif ve ebeveyn işbirlikçi okulların, yaşanan ilk zorlukları okulun ya da yuvanın açılması aşamasıdır. Ebeveynlerin bir araya gelmesi, maddi yükümlülüğü, emeği ve zamanı ortak bir şekilde paylaşması yaşanan ve aşılacak (kimisi zaman aşılacak) en önemli zorluktur. Görüşmeler sonucunda, açılan okulların yapısı açısından Türkiye’de ilk olmaları ve örneklerinin bulunmaması kurucu üyeleri en çok zorlayan durum olmuştur. Referans alınabilecek bir örneğin ve deneyimlerin olmaması paydaşların zorlanmasına neden olmuştur. Bu konuda görüşme yapılan üç ayrı okulun yöneticilerinin aktarımları şu şekildedir:

“2015 Eylül’ünde de ana okul faaliyete geçti. Süreç yoğun gönüllü emeği veren 3-4 kişinin emeği ile ilerledi. İnsanlara bu hayali anlatıp okulu açacağız kooperatife üye oldun vs. diye başladı. Önemli bir eşik kooperatif kurulma eşiğiydi. Orada kalanlar ve devam edenler belli oldu. Diğer önemli eşikte okul yerinin bulunması ve okulun açılması ile ilgili somut bir adımın atılması oldu. Orda da ayrılan arkadaşlar oldu, kalanlar devam edenler bekleyen izleyenler oldu.”

“Ve o toplantılara katılan ailelere de anlattık. Bakın biz buyuz bir anne baba girişimi, burası bir yuva olacak. Waldorf etiğini alan öğretmenler olacak ve kar amacı gütmeyen bir yer olacak diye ve bize inanan güvenen 35 aile olduk. 35 çocuk oldu başladığımızda. O yaz, inşaat süreci, milli eğitime bağlıyız biz onun süreçleri ve onaylanma süreci ile geçti. Yeni bir şey kurduğunuz zaman her zaman çok zor. Biz bunların hepsini yaşadık. Çünkü sizde aslında bilmiyorsunuz. Bir franchise ya da birinden alınmış bir sistem değil. Modeli de siz kuruyorsunuz.”

“Eğitimi sürdürülebilirliğini sağlamanın zorlukları çok var. Çünkü bir örneği yok. Beni denetleyecek beni eleştirecek, bana yön verecek herhangi bir örnek yok önümde. Dolayısıyla ile ben bu şeyi yaparken hep bir endişe ve kaygı içinde yapıyorum. Çözüm önerisi olarak bizden sonra gelecekler daha rahat edecek. Her şeyin ilki olmak zordur.”

Görüşme yapılan okul ve yuvaların ortak bir sorunu olarak tespit edilen bir diğer durum özerkliktir. Resmi yapısı kooperatif ya da dernek üzerine kurulmuş olan bu ebeveyn işbirlikçi eğitim kurumları özerk olmayı tercih etmektedir. Kooperatifin ya da derneğin okulun iç işleyişine ya da eğitim içeriğine müdahalesi hoş karşılanmamakla beraber soyut sınırlar ile durdurulmuştur. Görüşme yapılan yöneticiler, okulun ilk açıldığı dönemde müdahaleler yaşadıklarını ancak bu müdahaleleri konuşarak sürekli iletişim içerisinde olarak atlatmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir.

“Okul özerktir, ebeveynler okul kararlarına çok da fazla müdahale edemez. Çünkü genelde ebeveynler çocukları söz konusu olduğunda tarafsız ve objektif olamıyorlar bizim durduğumuz yer bütün çocukların hakkını ihtiyacını gelişimini gözetken bir yer. Biz bu işin profesyoneliyiz dolayısıyla ile öyle bir bakış ve duruşun önemli olduğunu düşünüyoruz. Velilerle yakın ilişki var despotluk yok. Ben bütün velileri ismi ile bilirim çok sık bir araya geliriz dolayısıyla ile öyle de yakın bir ilişki var ama eğitime müdahale yok, veli fikirlerine de açığız. Biz en baştan nasıl bir veli inisiyatifine girdiğini anlatırız veliye.”

“Ebeveynlerin okulun iç işleyişine müdahalesi çok sıkıntılı olabiliyor. Çünkü herkesin bakış açısı farklı olabiliyor. Talepler farklı olabiliyor. O nedenle veli ile birlikte okul yönetiyor olmak çok uygulanabilir bir şey değil.”

Kooperatif üyelerinin, kurucu ebeveynlerin okulun yönetim organizasyonuna ya da eğitim planına müdahalesinin okulları işleyişi açısından yavaşlattığı tespit edilmiştir. Her ebeveynin farklı düşünceleri ve istekleri karar almakta gecikmelere neden olmaktadır. Alternatif eğitim yöntemlerini referans alan bu okullar, alternatif eğitim pedagojilerini bilen profesyonel eğitimciler ile çalışmaktadır. Eğitimin içeriğine ebeveynler tarafından müdahale edilmesi eğitimin sürdürülebilirliğini olumsuz etkilemektedir. Çözüm olarak kooperatifin içerisinde ilgili kişiler okula müdür ya da koordinatör olarak görevlendirilmişlerdir. Müdürler, kooperatif ya da dernek ile okul arasındaki bağı oluşturmaktadır. Karşılıklı bilgi aktarımını, istek ve önerileri paylaşmaktadır.

“Okul özerk kısmını açıklayacak olursam, okulu kooperatif kurucuları kurdu. Daha eskiden kooperatifin okula müdahale etmesi gibi durumlar olabiliyordu ama bu aralar daha sınırlarımızı kurabildik. Eğitimde okul kadrosunun özerk olmasını sağlayabildik gibi. Kooperatifin okula müdahalesi yok şuan ama önerileri olabiliyor ara ara. Ona da ben yönetici olarak, eğitim kadrosu özeldir kayda değer önerilerinizi ben eğitim kadrosuna ileteceğim diyorum”

“Ebeveynlerin sınıf içine müdahalesi olduğunda bir materyal ihtiyacımızın karşılanması dahi uzun sürebiliyor. Hatta bunun için uzun toplantılar dahi yapılabilir”.

Okullarda tespit edilen bir diğer önemli sorun ise ebeveynlerin akademik kaygılarıdır. Alternatif eğitim yönetmelerinin referans alındığı demokratik yapıda olan bu okullar, ebeveyn işbirliğinin de yarattığı kurum kültürü ile beraber Türkiye’deki devlet okulları ve özel okullardan farklıdır. Bu nedenle bu okullardan mezun olan öğrencilerinin var olan devlet okulları ya da özel okullarında eğitimlerine devam edecek olmaları ebeveynlerde kaygı yaratmaktadır. Ebeveynlerin ortak hayalinin ürünü olan bu okul ve yuvalar akademik başarı odaklı değildir. Ancak Türkiye’deki ortaokul, lise ve üniversitelere geçişlerde sınav sistemlerinin olması ve çocuklarının bu tarz sınavlarda yarışacak olması ebeveynlerde başarı kaygısı yaratmaktadır. Çözüm olarak kurumlar anaokulu, ilkokul ve hatta ortaokul ve liselerde de ebeveyn işbirliğini sürdürmeyi, ortak hayallerindeki okulları açmayı planlamaktadır. Görüşme yapılan tüm okulların büyüme planları tespit edilmiştir. Bu büyüme planları ilkokul, ortaokul ve lise düzeyi sınıflar açmaktır.

“Burası çok güzel ama sonrasında ne olacak diyen veliler çıkıyor. O zamanda diyoruz ki sonrasında birlikte inşa edeceğiz. Yani böyle devam etmesini istiyorsanız, bu çocuğunuz için iyi bir yöntem ise birlikte bir okul kurabiliriz. Her zaman onun için gönüllü istekli çalışmaya hazır ailelerin bir araya gelmesi gerek. Aynı bizim dönemimizde olduğu gibi. Ama biz başaramadık belki bizden sonraki bir grup başaracak.”

“Bu okulda zor kolay bir arada bu nedenle zorlandığımı pek söyleyemem, keyifli bir iş yapıyoruz burada. Zor olarak şunu diyebiliriz yeni ve farklı bir şeyi denediğimiz için endişenin fazla olduğunu zaman zaman düşünüyorum. Dolayısıyla velilerle daha sık görüşmek ve bu eğitim sistemini daha çok anlatmak yani çocuğa güvenmek gerektiğini, çünkü dışarıda inanılmaz bir yarış ve rekabet var yani akademik başarı üzerinden bir rekabet var. Dolayısıyla-

la hepimizin zihni zaman zaman oraya kayıyor. Sınav ne olacak, benim çocuğum hala okuma yazmayı öğrenmedi ya da yavaş öğreniyor gibi. Alında her çocuğun hazır olunuşumu farklıdır. Hiçbir çiçek zamanından önce açmaz. Hiçbir ağaç zamanından önce meyve vermez. Çocuklarımızın kendi hızına ve gelişimine saygı duymak gerekir. Ama dışarıdaki fazla ticarileşmiş olan özel kurumların yarattığı bir akademik baskı var hepimizin üzerinde belki o zorluyor diyebilirim.”

Okulların yaşadığı zorluklardan en önemlisi ise gönüllü yönetiminin ve ebeveyn işbirliğinin sürdürülebilirliği olarak tespit edilmiştir. Okullar kuruluşlarında birkaç ebeveynin yoğun gönüllü katılımı ile açılmıştır. Okulların sürdürülebilirliklerini yine bazı paydaşların daha yoğun katılımı ile sürdürdükleri gözlemlenmiştir. Görüşme yapılan tüm okullarda, faaliyetlere yönelik gerekli işlerin komisyonlar tarafından yapıldığı tespit edilmiştir. Bu komisyonlara katılım gönüllülük ile gerçekleşmektedir. Komisyonlara katılımın eşit olarak sağlanmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Okul müdürleri paydaşlar arasında görev dağılımı yaptıkları ya da gerekli işler için tüm paydaşların desteğini almaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Ancak kooperatifin ve okulun yönetim organizasyon yapısını profesyonel olarak sağlayamadığı okullarda kooperatiften çıkma-kooperatife yeni katılımlar olması durumunda zorluklar yaşandığı tespit edilmiştir.

“Anaokulunda çocuklar iki bilemediniz en fazla üç sene geliyorlar. Çocuğu burada iken aileler çok emek veriyorlar. Ama çocuğu mezun olduğunda kanalize olduğu şeyler başka oluyor çünkü çocuğu ilkokula başlıyor. O zaman yapı değişmesi gerekiyor. Kooperatiften A çıkıyor B giriyor ya da ailelerden yuvaya kayıtlardan Aslı çıkıyor Ayşe giriyor. Böyle devir daimler var. Ve bu zor bir şey çünkü burada hepimiz gönüllü çalışıyoruz. Her seferinde bütün yapının değişmesi çok zor.”

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye’deki kooperatif okulların ekosistemini ortaya koyması bakımından bu araştırma sadece Türkiye’de bulunan ve bilgisine ulaşılabilen okullar ile kısıtlandırılmıştır.

Kooperatif okulların Türkiye’deki ekosisteminin incelendiği ve örnek vaka araştırmasının yapıldığı bu çalışma, Türkiye’de kooperatif okulların yönetim ve organizasyon süreçlerinin anlaşılmasına ışık tutmaktadır. Devlet okulları ile özel eğitim kurumları sisteminde monolitik olarak algılanan ebeveyn işbirlikçi kooperatif bir mikrosistem olan okul modelinin ana temalarının tartışılması, uygulamada yönetim ve organizasyon sisteminin nasıl gerçekleştiği, ebeveyn işbirliği ve ortaya çıkan temaları karşılaştırarak öncü okul olmanın zorlukları ortaya konulmuştur.

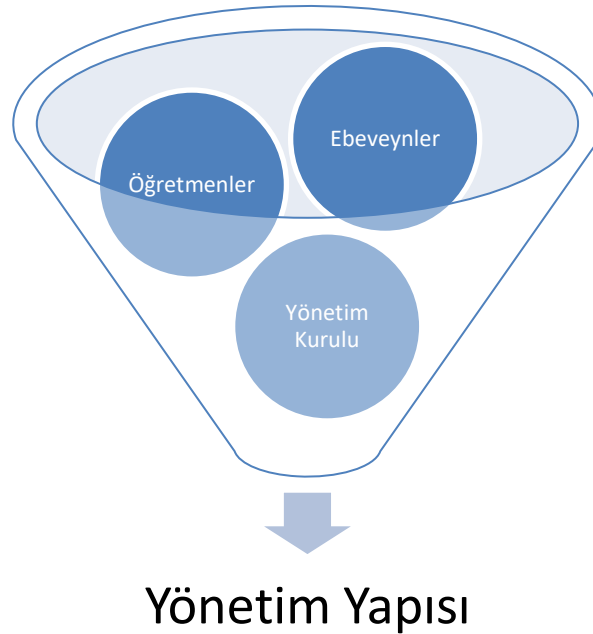
Kooperatif okulların ticari çıkardan uzak, özel bir şirket ya da şahıssa ait olmadığı tepeden inme değil, anne-baba inisiyatifi ile kurulan okullar olduğu görülmektedir. Bunun yanında kooperatif okulların saptanan ebeveyn işbirliği, topluluk duygusu, alternatif eğitim ve ekolojik perspektif gibi temel özelliklerinin kooperatif girişimlerin gerçekleşmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Altmışlı yılların ve yetmişli yılların başındaki eğitim reformu, üyelerinin devlet okullarını sürekli iyileştirmekten ümitsizliğe kapıldıkları için kendi eğitim kurumlarını başlattıkları bir özgür okul hareketidir. Özgür okulların en yaygın türlerinden biri, işe aldığı bir veya birkaç öğretmenin yardımıyla ebeveynler tarafından kurulan ve yönetilen ebeveyn kooperatiftir. Bu okulların, sadece sınıftaki öğrenciler için değil, aynı zamanda diğer üyeler için de tüm katılımcılara geleneksel devlet okullarında var olduğuna inanılandan daha fazla karar alma seçeneği sağlayan açık bir yönetim yapısı aracılığıyla özgürlük sağlaması beklenmiştir (Firestone, 1975). Araştırmada yer alan tüm ebeveyn işbirlikçi okulların ana özelliklerinin Waldorf, Montessori ve Reggio Emilia’nın okul modelleri ile benzeştiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Waldorf, Montessori ve Reggio Emilia okullarında çocuk merkezli, çocukların kendileri ve öğrenimleri ile konularda aktif karar alıcı olmaları ve ebeveynlerin eğitimde katılımcı olmaları önemlidir. Araştırmada yer alan kooperatif okullarda; çocukların öğrenme ve karar

verme süreçlerinde aktif rol almaları, ebeveynlerin okulun kurucuları olmaları ve sürdürülebilirliği sağlamaları okulun çocuk merkezli eğitim ve ebeveynlerin aktif katılımı ile ilgili özelliklerinin Waldorf, Montessori ve Reggio Emilia okul modelleri ile benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Firestone'nin, 1975 "The Balance of Control Between Parents and Teachers in Co-op Free Schools" araştırmasındaki bulgular, ebeveynlerin ebeveyn olma durumu ile okulun ve sermayenin sahibi olma durumunun okuldaki güç ilişkilerini etkilediğini ortaya koymuştur. Bu çalışmada da ebeveynlerin okulun yönetim ve organizasyonu ile eğitim uygulamalarına müdahalesi ya da girişimleri olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin ebeveynler ile öğretmenler arasında bir köprü görevi üstlendiği ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarda tam özerkliğini istedikleri saptanmıştır. Herman ve Yeh 1980'de, "Some Effects of Parent Involvement in Schools" konu başlıklı çalışmada ebeveyn katılımının eğitime fayda sağlayacak şekilde kullanılabilir olduğunu belirtmiştir. Çalışmada yer alan kooperatif okullar da ebeveyn katılımının fayda sağlayacak bir şekilde olması için kooperatif içerisinde ilgili kişi ya da kişileri okula yönetici olarak atadığı görülmüştür. Bu kapsamda okulların yönetiminin bir tek kişi üzerinde yoğunlaşmasından kaçınılarak sorumlulukların yönetim kurulu, ebeveynler ve eğitimciler tarafından üstlenildiği görülmüştür.



Şekil 6 : Öğretmenlerin, ebeveynlerin ve yönetim kurulunun sorumlulukları açısından eşit (aynı potada) olması.

Kooperatif okulların Türkiye’deki yasalara uygun şekilde tüzel kişiliklerinin olduğu ve tescil edildiği görülmüş olup aynı şekilde çalışanlarında yasal sertifikaları ve yasal iş sözleşmeleri olduğu saptanmıştır. Kooperatif okulların hiyerarşik değil yatay bir yönetim organizasyonu olduğu görülmüştür. Bütün paydaşların kurum içinde yasal olarak temsil edildiği şeffaf ve yatay bir yapı saptanmıştır.

Araştırma kapsamında edinilen bir diğer önemli bulgunun, Türkiye'deki kooperatif okulların örnek alabilecekleri modellerin mevcut olmaması nedeni ile zorluklar yaşadıklarıdır. Okulların özgün ve deneyimleyerek şekillenen yapıları olduğu görülmüştür. Bu özgünlük paydaşlara esneklik sağlamakla beraber paydaşların zorluklar çekmesine de sebep olmaktadır. Sistematik bir yönetim ve organizasyon rehberliğinin eksikliği yöneticilerin ve öğretmenlerin adaptasyonunda zorluklara neden olduğu saptanmıştır.

Türkiye Cumhuriyet Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe başkanlığının resmi sitesinde yayınlamış olduğu Hedef 4.7’de: “2030 yılına kadar, sürdürülebilir kalkınma ve sürdürülebilir yaşam tarzları, insan hakları, cinsiyet eşitliği, barış ve şiddetsiz kültürü geliştirme, dünya vatandaşlığı, kültürel çeşitlilik ve kültürün sürdürülebilir kalkınmaya katkısı alanlarında eğitim dahil diğer yöntemler aracılığıyla sürdürülebilir kalkınmanın desteklenmesi için gereken bilgi ve becerilerin tüm öğrenen kişiler tarafından edinilmesini sağlamak” şeklinde bir açıklama bulunmaktadır (Altunkaynak, 2020, s.44). Araştırmada yer alan kooperatif okullarının demokratik, insan haklarına saygılı, eşitlikçi, katılımcı yapısı ve şiddetsiz kültürü 2030 stratejisi için sürdürülebilir yerel bir model olabildiğini göstermektedir.

Türkiye’de bir kooperatif okullar ağı oluşturulabilir. Şu an İngiltere’de faaliyet gösteren CSNET (Cooperative schools network), 2009’dan beri işbirliğine dayalı eğitim modellerini kullanan tüm okulları temsil etmek için çalışmaktadır. Üye okulların performansını ve deneyimini izlemekte, okullar zorluklarla karşılaştığında onları desteklemekte ve proaktif olarak yanıt vermektedir. Aynı şekilde yeni veya iyi uygulamaların daha yaygın olarak paylaşılabileceği okulları da belirtmektedir. Türkiye’de kooperatif okullarının birbirleri ile iletişim ve paylaşımlarına yönelik bir araştırma kooperatif okullar yazını açısından önemli olacaktır.

Ortak bir ağın önemli olduğu ve gerekliliği aşıktır bu nedenle yeni bir araştırma için öneri olmaktadır. Çalışma ayrıca paydaşların iş birliğine odaklanmıştır. Ancak paydaşların birbirleri ile olan ilişkilerini ve işbirliğine yönelik algılarını daha bütünsel bir yaklaşım ile elde edebilecek bir araştırmaya ihtiyaç vardır.

Sonuç olarak eğitim konusu, ülkemizde yıllardır iyileştirilmeye çalışılan ancak hala toplumsal ihtiyaca cevap olamayan yer yer yetersiz kalabilen bir sorundur. Toplumsal talebin ve ihtiyacın en çok hissedildiği eğitim alanının, şimdiki ve gelecekteki sosyal dönüşümün anahtarı olduğuna inanmaktayım. Tarihi iki yüzyıl öncesine, New Lanark'taki Robert Owen'ın deneysel köyüne dayanan kooperatif okullarının geçmişte ve günümüzde yarattığı sosyal dönüşümler, toplumsal gelişime katkı sunmaktadır.

KAYNAKÇA

- Aktaş, C.** (2007). Türkiye’de Kooperatifçilik Eğitiminin Gelişimi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi SBE. s.44.
- Akyol, Z.** (2014) Kooperatifleşmenin Gelir Dağılımı Üzerine Olumlu Etkisi. Yüksek Lisans tezi. Marmara Üniversitesi
- Aslan, D.** (2005). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi, Cilt 14 Sayı 1, 75-84.
- Aydemir, M. A.** (2011). Toplumsal İlişkilerin Sosyal Sermaye Değeri (Topluluk Duygusu ve Sosyal Sermaye Üzerine Bir Araştırma). Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyoloji Anabilim dalı.
- Ball, S.** (2013). TheEducationDebate.3rd ed. Bristol: Policy Press.
- Başkale, H.** (2016). Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi, DEUHFED, Cilt 9 sayı, 23-28.
- Bekar, E.** (1997). Özel Öğretim Kurumları Ve Kooperatifleşme. Yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi
- Bogdan, R.C. ve Biklen, S.K.** (1992). Qualitative Research for Education: Introduction and Methods. Boston: Allynand Bacon.
- Bray, M.** (2000). “Community Partnerships in Education: Dimensions, Variations and Implications”, World Education Forum, UNESCO, Dakar. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001234/123483e.pdf> (erişim 24 Mayıs 2020).
- Burton, A.** (2005). The British Consumer Co-operative Movementand Film, 1890s-1960s. Manchester: Manchester UniversityPress.
- Cadwell, L.B.** (1997). Bringing Reggio Emilia Home. An Innovative Approach to Early Childhood
- Cole, G.D.H.** (1944). A Century of Co-operation. Manchester: Co-operative Union.
- Coontz, E.** (1996). Best Kept Secrets:Co-op Preschool Models Need to be Spread, Rular
- Çaha, Ö.** (1997). 1980 Sonrası Türkiye’de Sivil Toplum Arayışları. Yeni Türkiye (Sivil Toplum Özel Sayısı), No: 18, Kasım Aralık 1997, s. 28-64.
- Dey, I.** (1993). Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide forSocialScientists. London: Routledge Publications. Education, Teacher Collage Press, Columbia University U.S.A. 2-5. Education. Abingdon: Routledge. Education. Teachers Collage Press. New York.
- Deborah, Ralls.** (2019) .“Becoming co-operative’ – challenges and insights: repositioning school engagement as a collective endeavour” .International Journal of Inclusive Education. Volume 23, 2019 - Issue 11: Evaluating co-operative schools: values, democracy and leadership. pp 1134-1148
- Edwards, C., Gandini, L. ve Forman, G.** (1998). The Hundred Languages of Children, Ablex

- Ekici, F.** (2015). Eğitimde Uygulanan Çocuk Merkezli Yaklaşımların Kuramsal Temel, Eğitim Ortamı ve Öğretmenin Rolü Açısından Karşılaştırılması. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 3, Sayı: 12, 192-212 .
- Erdal M.** (2010) Kooperatif İşletmelerde Örgüt Kültürü; Kooperatif Ve Özel Sektör İşletmelerinde Örgüt Kültürünün Karşılaştırmalı Analizi. Yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi
- Facer, K., Thorpe J. ve Shaw, L.** (2012). Co-operative Education and Schools: An Old Idea for
- Firestone W.A.** (1975). TheBalance of Control BetweenParentsandTeachers in Co-op Free Schools. Paperpresented at theAnnualfleeting of theAmericanEducationalResearchAssociation. 60th, Washington, D.C.,Much 30-April 3, 1975.
- Franz C.Helm** (1979). Kooperatif işletme Ekonomisi. İ.Cemalcallar (çev.), Eskişehir, Eskişehir iktisadi ve Ticari ilimler Akademisi Yayınları, s.3.
- Geray, C.** (1992). Kooperatifçiliğin Dünya'daki ve Türkiye'deki Nicel Gelişimi. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, Cilt 47, Sayı 01, Ocak 1992, s 427.
- Glaser, B. ve Strauss, A.L.** (1967). Discovery of groundedtheory: Strategiesforqualitativeveresearch, Chicago: Aidine.
- Gurney, P.** (1996). Co-operativeCultureandthePolitics of Consumption in England 1870-1930. Manchester: Manchester UniversityPress.
- Gümüş, İ.** (2003). Türkiye’de Kooperatifçiliğin Gelişimi. Karınca Dergisi. Sayı: 800, s.9
- Hatipler, M.** (2010). Osmanlı toprak rejimi ve tarihsel süreç içinde kooperatifçiliğimiz. Doktora Tezi. Namık Kemal Üniveristesi. s 18.
- Hazar, N.** (1988). Kooperatifçilik Tarihi. Ankara: Kooperatifçilik Kurumu Yayınları. No: 72, 35-70, 124-160,169-215.
- Hilton, M.** (2003). Consumerism in Twentieth-Century Britain: thesearchfor a historicalmovement. Cambridge: Cambridge UniversityPress. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511610097>
- Kara, M.** (2003). Kooperatifçilik. Bolu: Eduser Yayıncılık, 17-67.
- Karalar, Rıdvan.** (2000). Ticaret ve Turizm Öğretimi Okulları İçin Kooperatifçilik Teknikleri. 1. Baskı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi. s.25.
- Karataş, İ.H.** (2008). Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşları: Konumları ve işlevleri. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara üniversitesi. s.98.
- Koç, H.**(2001). Kooperatifçilik Bilgileri. 2. Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım. s.11.
- Koçel, T.** (1999). İşletme Yöneticiliği-Yönetim ve Organizasyon, 7. Baskı, İstanbul: Beta Yayınları.
- Kurtaslan, T.** (2004). Kooperatiflerin Piyasa Ekonomisindeki Yeri ve Önemi. Karınca Dergisi. Ankara, Sayı.811. s.14.

- Kurtaslan, T.** (2006). Türkiye’de Kooperatifçilik Eğitimi. Karınca dergisi. Sayı: 847, s.2.
- Kümbetoğlu, B.** (2005). Sosyolojide ve Antropolojide Niteliksel Yöntem ve Araştırma. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Leadbeater, C. ve Christie, I.** (1999). To Our Mutual Advantage. London: Demos.
- Martin Mills & Ian Hextall,** (2019). “The co-operative schools movement in England: who, where and why”. International Journal of Inclusive Education . Volume 23, 2019 - Issue 11: Evaluating co-operative schools: values, democracy and leadership. pp. 1116-1133
- Merriam, S. B. ve Tisdell, E. J.** (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M.** (1984). Qualitative Data Analysis: A Source Book of New Methods. London: SAGE Publications.
- Neuman, W. L.** (2012). Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar (Cilt I-II). (Özge, S. Çev.). İstanbul: Yayın Odası
- Özcan, O.** (2007). Türkiye’de kooperatifçiliğin gelişimi ve cumhuriyet dönemi kooperatifçiliği. Marmara Üniversitesi. Yüksek Lisans tezi. s.28.
- Özdemir, M.** (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntem Bilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.
- Özkaleli, A.** (1996). Kooperatifleşmede Yeni Bir Model Sektörel Dış Ticaret Şirketleri. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi. s.4
- Özsoy, A.** (2014) Türkiye’de Alternatif Eğitim Çalışmalarında Yeni İletişim Olanakları: Nesin Vakfı Matematik Köyü Örneği. Academia.edu.tr. erişim tarihi 20.08.2020
- Uluocak, İ.** (2009) Kooperatifçilik Eğitiminin Ülkemizdeki Durumu Ve Kooperatif Tarzı Yapılanmanın Özel Öğretim Kurumlarında Uygulanması, Bursa Çağdaş Eğitim Kooperatifi Örneği. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi.
- Patton, M. Q.** (2002). Qualitative research and evaluation methods (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, M. Q.** (1987). How to use qualitative methods in evaluation, Newbury Park, CA: Sage Publishing Corporation, London.
- Scott, G.** (1998). Feminism and the Politics of Working Women: the Women’s Co-operative Guild, 1880s to the Second World War. London: UCL Press.
- Sharts-Hopko, N. C.** (2002). Assessing rigor in qualitative research. Journal of the Association of Nurses in Aids Care, 13 (4), 84-86.
- Shaw, L.** (2014). CASE STUDY A Quiet Revolution: Co-operative schools in the UK <https://stories.coop/wp-content/uploads/2014/10/Cooperative-schools-in-UK-case-study.pdf>

Solakoğlu, Barış . (2017) Gençler İçin Kooperatifçilik Eğitim, Okul ve Üniversite Öğrenci Kooperatifleri TheCoop Harvard Üniversitesi Kooperatifi Harvard CooperativeSociety (1822-2017) Vaka Analizi 1. Baskı, 1000 Adet Aralık, , Ankara

Strauss, A.,Corbin, J. (1990). Basics of QualitativeResearch: GroundedTheoryProceduresandTechniques. New Delhi: SAGE Publications.

Swaffield, S.(2019) Inclusive educational leadership to establish a co-operative school cluster trust? Exploring perspectives and making links with Leadership for Learning. University of Cambridge . Internarional Journal of Inclusive Education, volüme 23, Issue 11. Pp 1149-1163

Şengöz, N. (2016). Gönüllülüğün değişen boyutu “sanal gönüllülük” ve üniversite gençliğinin sanal gönüllülük farkındalığı.Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

Şimşek, A (2008) “Kooperatiflerde Başarılı Yönetim Nasıl Olur?,” Karınca Dergisi, 857, (Mayıs 2008), s.7-9.

Thomas, D. R. (2006). A General InductiveApproachforAnalyzingQualitative Evaluation Data. AmericanJournal of Evaluation. 27(2), 237-246. doi:10.1177/1098214005283748.

Thorpe, J. (2013). Co-operative Schools: A Quiet Revolution. Journal of Co-operative Studies 42 (2): 6-9.

Wilson, J.F. (2009). TheHiddenAlternative: co-operativevalues, past, presentandfuture. Co-operativismMeets City Ethics: the 1997 Lanicatake-overbidfor CWS, in A. Webster et al (Eds) Manchester: Manchester UniversityPress. 16-36.

Woodin, T. (2011). Co-operativeEducation in theNineteenthandEarlyTwentiethCenturies: context, identityandlearning, in A. Webster et al (Eds) TheHiddenAlternative: co-operativevalues, past, presentandfuture, pp. 78---95. Manchester: Manchester UniversityPress.

Woodin, T. (2012). Co-operative Schools: Building Communities in the 21st Century. *Forum* 54 (2): 327-339.

Woodin, T. 2019. International Journal of Inclusive Education, Co-operative schools: democratic values, networks and leadership Pages 1164-1179

Yaltı, A. (2003). Sivil Toplum Kuruluşlarının Eğitime Katkısı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

Yeniçeri, Ö. (2009). Örgütlerde Çatışma ve Yabancılaşma Yönetimi, İstanbul: IQ Kültür Sanat Yayıncılık.

Yıldırım, A. (1999). Nitel Araştırma Yöntemlerinin Temel Özellikleri ve Eğitim Araştırmalarındaki Yeri ve Önemi. EĞİTİM VE BİLİM, [S.l.], v. 23, n. 112, apr. 1999. ISSN 1300-1337. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/5326/1485> (10 Mayıs 2020).

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin.

Yüksel,S. (2005). Kooperatifçiliğin Türkiye’deki Tarihi Gelişimi, Önemi ve Sayısal Veriler Işığında Günümüzdeki Durumu, XVIII. Milletlerarası Türk Kooperatifçilik Kongresi. Ankara: Türk Kooperatifçilik Kurumu, s.193.

İnternet Kaynakları

Alternatif Okullar. tarih yok. 18 Nisan 2020 <<http://alternatifokullar.com/imece-waldorf-anaokulu-girisimi/>>.

American Cooperative School. tarih yok. 24 Ağustos 2020 <https://acslp.org/?page_id=2901>.

Başka Bir Okul Mümkün. tarih yok. 5 Temmuz 2020 <<http://www.baskabirokulmumkun.net/biz-kimiz/>>.

BBOM Alternatif Eğitim. tarih yok. 13 Nisan 2020 <<http://www.baskabirokulmumkun.net/alternatif-egitim/>>.

BBOM-Özgün Finansman. tarih yok. 5 Nisan 2020 <<http://www.baskabirokulmumkun.net/ozgun-finansman/>>.

Co-operative College. tarih yok. 24 Ağustos 2020 <<https://www.co-op.ac.uk/>>.

COOPSCO. tarih yok. 20 Ağustos 2020 <<https://www.coopsco.com/fr/a-propos-de-nous/histoire>>.

Çağdaş Eğitim Kooperatifi. tarih yok. 5 Ağustos 2020 <<https://www.cagdas.org.tr/kurulusumuz.html>>.

Düşünce Tarihi. tarih yok. 1 Ağustos 2020 <<http://dusuncetarihi.kapadokya.edu.tr/makale/yeni-bir-toplum-goeruesue.html>>.

Eğitimpedia. tarih yok. 25 Temmuz 2020 <<https://www.egitimpedia.com/montessori-egitimi/>>.

Her Çocuk Bir Evren. tarih yok. 25 Nisan 2020 <<http://www.hercocukbirevren.com/>>.

Her Çocuk Bir Evren Waldorf. tarih yok. 25 Nisan 2020 <<http://www.hercocukbirevren.com/waldorf/>>.

Hürriyet. tarih yok. 24 Nisan 2020 <<https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/seciniz/bir-sey-uretmiyoruz-cocuklugu-koruyoruz-40554401>>.

İnstagram- Her Çocuk Bir Evren. tarih yok. 25 Temmuz 2020 <<https://www.instagram.com/hercocukbirevren/>>.

İnternational Co-operative Alliance. tarih yok. 24 Ağustos 2020 <<https://www.ica.coop/en/cooperatives/cooperative-identity>>.

Koşan Kaplumbağa. tarih yok. 22 4 2020 <<https://kosankaplumbagaanaokulu.k12.tr/>>.

Küçük Kara Balık Çocuk Evi. tarih yok. 6 Mart 2020 <<http://www.kucukkarabalikcocukevi.com/montessori/143-2/>>.

Meraklı Kedi İlkokulu. tarih yok. 3 Mayıs 2020 <<https://www.meraklikedi.org/>>.

Nasco. tarih yok. 24 8 2020 <<https://www.nasco.coop/>>.

Nisan İmece Anaokulu. tarih yok. 2 Nisan 2020 <<https://www.nisanimece.net/>>.

Özel Kiraz Ağacı Anaokulu. tarih yok. 20 Nisan 2020 <<https://www.kirazagacim.com/>>.

Özsoy, Doç.Dr. Aydan. Academia.edu. tarih yok. 2 Temmuz 2020
<https://www.academia.edu/9790140/T%C3%9CRK%C4%B0YE_DE_ALTERNAT%C4%B0F_E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M_%C3%87ALI%C5%9EMALARINDA_YEN%C4%B0_%C4%B0LET%C4%B0%C5%9E%C4%B0M_OLANAKLARI_NES%C4%B0N_VAKFI_MATEMAT%C4%B0K_K%C3%96Y%C3%9C_%C3%96RNE%C4%9E%C4%B0>.

Renkli Orman Okulu. tarih yok. 15 Mart 2020 <<http://renkliormananaokulu.com/>>.

The Schools Co-operative Society. tarih yok. 1 Ağustos 2020 <<https://scs.csnetwork.coop/>>.

Tomurcuk Eğitim Kooperatifi. tarih yok. 1 Ağustos 2020 <<http://www.tomurcukkooperatifi.org/>>.

EKLER

EK 1 GÖZLEM FORMU

GÖZLEM FORMU

Ele Alınan Araştırma Soruları :

1. Kooperatif okullarının özellikleri nelerdir?
2. Kooperatif okullarının yönetim ve organizasyonlarının zorlukları nelerdir?
3. Kooperatif okullarının işleyişinde paydaşlarının katılımı nasıldır?

Açıklamalar

İdari işler birimleri, okul toplantıları-etkinlikleri, sınıflar ve atölyeler gözlem amacına ulaşmak için izlenecektir. Araştırmacı gözlem sırasında ve sonrasında not alacaktır. Katılımcılar, gözlemin sonlandırılmasını istedikleri zaman isteyebilirler. Gözlemlenen katılımcıların kimliği gizli tutulacaktır. Gözlemin amacı, bireyleri veya okulu değerlendirmek değil, kooperatif okul ortamının özelliklerini ortaya koymaktır.

Araştırma verileri okul ortamının üç boyutunda toplanacaktır:

1. **Okul Çevresi:** Okul ve sınıfın fiziksel ortamı (fiziksel kapasite, alan kullanımı vb.), psikolojik ortam (sözlü ve sözel olmayan davranışlar hakkında bilgi)
2. **Okul İçi Etkileşim:** Yönetici –Öğretmen-Ebeveyn İlişkileri
3. **Etkinlik ve Toplantı ortamları**

EK 2 YARI YAPILANDIRILMIŞ YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

YARI YAPISAL OKUL YÖNETİCİ GÖRÜŞME FORMU

Katılımcılar: Okul yöneticisi

Süre: 1.5 saat

Aşağıdaki araştırma soruları ele alınmıştır:

1. Kooperatif okullarının ana bileşenleri nelerdir?
2. Kooperatif okul girişiminde yer almanızın nedenleri nelerdir?
3. Yöneticiler okuldaki yönetim ve karar alma sürecinde nasıl yer almaktadır?
4. Kooperatif okullarının yönetim ve organizasyon zorlukları nelerdir?
5. Finansal sürdürülebilirlik ve kaynak geliştirme çalışmalarınız nelerdir?

Açıklama:

Merhaba, ben Berivan Vargün. Marmara Üniversitesi, Toplumsal Projeler ve Yönetim Organizasyonun bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam için kooperatif okulunuzun yönetim ve organizasyon yapısı, uygulamalarınız ve kooperatif okul girişimi hakkındaki bakış açınızı ve deneyimlerinizi incelemek için sizinle özel bir röportaj yapmak istiyorum. Bu röportajda amacım; kooperatif okulunun uygulayıcısı olan yöneticilerin deneyimlerini ve bakış açılarını öğrenerek uygulamadaki kooperatif okullarının özelliklerini anlamak, uygulamaya ve literatüre katkı sağlayabilecek çözümler önermektir. Araştırma sonuçlarını yazarken sizi tanımlayan bilgilerden kaçınılacaktır.

Sizden ricam, sohbeti daha sonra veri analizi yapabilmek amacıyla kaydetmek istiyorum. Bunu onaylıyor musunuz?

Lütfen başlamadan önce herhangi bir düşünceniz veya sorunuz olup olmadığını belirtiniz.

Isınma Sorusu:

1. Bugün okulda nasıl bir gün geçirdiniz?

Arka plan soruları:

2. Bana biraz öğrenim ve yöneticilik geçmişinizi anlatır mısınız?

Örn: Mezuniyet yılı, okul bilgisi, çalışma deneyimleri

3. Okulun kuruluş sürecinde yer aldınız mı? Cevabınız evet ise kuruluş sürecini (yaşılan zorlukları, yasal prosedürleri ve finansal kaynağı toplama süreci) detaylı olarak anlatabilir misiniz? Cevabınız hayır ise okulu nasıl öğrendiniz?

4. Bu okulda çalışmayı seçme sürecinizden ve neden bir kooperatif okulu girişiminizden biraz bahseder misiniz?

5. Bu okula başladığınızda nasıl bir hazırlık ve yönelim süreci yaşadınız?

İçerik, deneyim ve görüş soruları:

Tema 1: Yöneticinin Rolü

6. Okuldaki rolünüz bağlamında okulun kooperatif yapısı, yönetim ve organizasyon şemasını lütfen ayrıntılı olarak açıklayabilir misiniz? Daha detaylı olarak; okulun inovasyon ve motivasyonu nelerdir? Yönetici olarak rolünüz nedir? Öğrenciler, yönetim ve ebeveynlerin yönetim ve organizasyon şemasındaki rollerini ilişkilerini açıklar mısınız?

Tema 2: Karar Verme Süreci

7. Okulda kararlar nasıl alınır?

7.1 Çatışmalar nasıl çözülür?

Tema 3: Avantajlar ve Zorluklar

8. Bu okulda eğitimin uygulanması ve sürdürülmesinin hangi yönleri sizi zorluyor?

8.1 Çözümlerinizi ve önerilerinizi nelerdir?

Tema 4: Finans ve Muhasebe

9. Mali kaynaklar nelerdir?

9.1 mali kısıtlar nelerdir?

10. kar/gelir fazlası kullanımı nasıl olmaktadır?

11. finansal sürdürülebilirlik için yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri nelerdir?

Tema 5: Planlar

12. Büyümeye ilişkin Planlar

12.1 Büyümeye ilişkin fırsatlar

12.2 Büyümenin önündeki engeller

EK 3 YARI YAPISAL ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

YARI YAPISAL ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Katılımcılar: Okul Öğretmenleri

Süre: 45 dakika

Aşağıdaki araştırma soruları ele alınmıştır:

1. Kooperatif okullarında eğitimin okuldaki ana bileşenleri nelerdir?
2. Öğretmenler kooperatif okullarını; öğrenme, öğretme ve mesleki gelişimi bağlamında nasıl algılamaktadırlar?
3. Kooperatif okullarında eğitim uygulamalarının zorlukları nelerdir?
4. Kooperatif okullarındaki öğretmen, öğrenci ve ebeveyn profili nasıldır?

Açıklama:

Merhaba, ben Berivan Vargün. Marmara Üniversitesi, Toplumsal Projeler ve Yönetim Organizasyonun bölümü yüksek lisans öğrencisiyim. Tez çalışmam için kooperatif okulunuzun yönetim ve organizasyon yapısı, uygulamalarınız ve kooperatif okul girişimi hakkındaki bakış açınızı ve deneyimlerinizi incelemek için sizinle özel bir röportaj yapmak istiyorum. Bu röportajda amacım; kooperatif okullarının uygulayıcısı olan öğretmenlerin deneyimlerini ve bakış açılarını öğrenerek uygulamadaki kooperatif okullarının özelliklerini anlamak ve literatüre katkı sağlayabilecek çözümler önermektir.

Araştırma sonuçlarını yazarken sizi tanımlayan bilgilerden kaçınılacaktır.

Sizden ricam, sohbeti daha sonra veri analizi yapabilmek amacıyla kaydetmek istiyorum. Bunu onaylıyor musunuz?

Lütfen başlamadan önce herhangi bir düşünceniz veya sorunuz olup olmadığını belirtiniz.

Isınma Sorusu:

1. Bugün okulda nasıl bir gün geçirdiniz?

Arka plan soruları:

2. Bana biraz öğrenim ve öğretmenlik geçmişinizi anlatır mısınız?

Örn: Mezuniyet yılı, okul bilgisi, çalışma deneyimleri

3. Bu Okulu nasıl öğrendiniz?

4. Bu okulda çalışmayı seçme sürecinizden biraz bahseder misiniz?

5. Bu okula başladığınızda nasıl bir hazırlık ve yönelim süreci yaşadınız?

İçerik, deneyim ve görüş soruları:

Tema 1: Öğretmenin Rolü

6. Okuldaki rolünüz bağlamında okulu diğer okullara alternatif kılan şeyin neler olduğunu açıklayabilir misiniz?

Örn: Yaygın okullardaki öğretmenlerden farklı olarak neler yapıyorsunuz? Bir öğretmen olarak rolünüz farklı mı? Öğrenciler, yönetim ve ebeveynlerle ilişkilerinizde nasıl bir fark olduğunu düşünüyorsunuz?

Tema 2: Eğitim Programı

7. MEB müfredatını takip ediyorsunuz. Eğitim içeriği ve programını farklı kılan unsurlar var mıdır? Cevabınız evet ise bu unsurlar nelerdir?

8. Okul müfredatını kimlerle, ne zaman ve nasıl hazırlıyorsunuz?

Tema 3: Eğitim Süreçleri ve Öğretimi

9. Okulunuzda alternatif eğitim yöntemlerini kullanıyor musunuz? Cevabınız evet ise kısaca açıkla mısınız?

10. Okulunuzda öğrenci başarısı nasıl değerlendirilir?

11. Öğrencilerinizin profili ve okulda karar alma süreçlerindeki rolünden bahseder misiniz?

12. Okulunuzda, öğretmenler için mesleki gelişim açısından neler yapılmaktadır?

Tema 4: Paydaşlarla İletişim ve İşbirliği

13. Lütfen bize yönetim ve öğretmen arasındaki ilişkiden bahseder misiniz?

Örn: Yönetimin rolü, görev dağılımı, iş birliği

13.1 Yönetim ile ilişkinizi nasıl görüyorsunuz?

14. Lütfen bize öğretmenler arasındaki iletişim ve işbirliğinden bahseder misiniz?

15. Ebeveynler okula nasıl katılır?

Örn: Tepkileri, ilgi alanları

Tema 5: Avantajlar ve Zorluklar

16. Sizce bu okulda eğitim uygulamanın ve sürdürmenin güçlü ve etkili yönleri nelerdir?

Örn: Öğrenci eğitimi, sosyal fayda ve katkı, öğretmen gelişimi gibi

17. Bu okulda eğitimin uygulanması ve sürdürülmesinin hangi yönleri sizi zorluyor?

17.1 Çözümlerinizi ve önerilerinizi nelerdir?

