

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

**ALTERNATİF EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ VE
ALTERNATİF OKULLARDAKİ UYGULAMALAR**

Yüksek Lisans Tezi

Selma DÜNDAR

İstanbul, 2007

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

**ALTERNATİF EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ VE
ALTERNATİF OKULLARDAKİ UYGULAMALAR**

Yüksek Lisans Tezi

Selma DÜNDAR

Danışman: Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

İstanbul, 2007

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

Selma DÜNDAR tarafından hazırlanan [ALTERNATİF EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ VE ALTERNATİF OKULLARDAKİ UYGULAMALAR] başlıklı bu çalışma, [Savunma Sınavı Tarihi 18.06.2007] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Yüksek Lisans] tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman: Prof. Dr. Muhsin HESAPÇIOĞLU

Üye: Prof. Dr. Hoşcan ENSARİ

Üye: Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, klâsik eğitim sistemleri dışında farklı felsefî yaklaşımları temel alan eğitim sistemleri ele alınmaktadır. Çalışmamız süresince değerli görüşleriyle katkılarda bulunan, tez jürimde yer alan, danışmanım ve değerli hocam Prof. Dr. Muhsin Hesapçioğlu'na, yine jürimde yer alan ve değerli görüşleriyle tezime bakışımı sorgulamama yardımcı olan Prof. Dr. Hoşcan Ensari'ye, değerli görüşlerini paylaşarak çalışmalarımda beni yüreklendiren Prof. Dr. Ayşen Bakioğlu'na, yardımları için Arş. Gör. Nilgün Canel, Dr. Mustafa Otrar'a, sahip olduğum tüm iyi yönlerimi atfettiğim sevgili annem Nesibe Dünder'a sonsuz teşekkürler.

ÖZET
ALTERNATİF EĞİTİMİN FELSEFİ TEMELLERİ VE ALTERNATİF
OKULLARDAKİ UYGULAMALAR

Bu araştırmanın amacı literatürde “alternatif eğitim” olarak adlandırılan paradigmanın beslendiği felsefî temeller ve bu felsefî temellerle şekillenen okul uygulamalarını incelemektir. Adı geçen paradigma ile ilgili literatürde iki farklı bakış açısı tespit edilmiştir. Bu bakış açılarından ilki, çalışmamızın da desteklediği üzere, 1800’lü yıllarda dile gelmeye başlayan klâsik eğitim sisteminin çocuğa bakış açısına yönelik eleştirilerdir. Diğer bakış açısı ise 1960’lı yıllardan sonra özellikle Amerikan literatür perspektifini yansıtan, “alternatif eğitimin risk altındaki ya da suçlu çocuklara yönelik bir uygulama alanı olduğu” görüşüdür. Bakış açıları arasındaki fark, eğitimi şekillendiren felsefî değerler dizisinin ürünü olduğu için, ikinci bölümde çocuğa ve onun eğitimine alternatif yaklaşımlarıyla okul uygulamalarını etkileyen sekiz felsefî alan incelenmiştir.

Üçüncü bölümde tüm dünyada alternatif olarak kabul edilen Proje Okulları denemeleri, Serbest Gestalt Okulları, Özgür Okullar ve bunları temsilen Summerhill Okulu, Demokratik Okullar, Montessori Okulları, Waldorf Okulları, Serbest/Bağımsız Alternatif Okul türleri incelenmiştir.

Karşılaştırmalı olarak alternatif okulların kuruluş hikâyeleri, amaçları, yönetim modelleri, öğretim ilke ve yöntemleri, müfredat alanları ve finansman yapıları incelenmiştir. Bu karşılaştırmalı inceleme bütünde “alternatif” okul uygulamalarının “klâsik” olarak nitelenen düzenli okul uygulamalarından farkını ortaya koymaktadır.

ABSTRACT
PHILOSOPHICAL FUNDAMENTALS OF ALTERNATIVE EDUCATION
AND PRACTICES IN ALTERNATIVE SCHOOLS

The purpose of this research, to analyse of philosophical fundamentals which denominated as “alternative education” paradigm and alternative school’s practices accordance with this paradigm. At the end of this research confirmed two different approaches about this paradigm. One of the first approach is, criticizes of classic education system’s perception as agree with our research. One of the other approach is, particularly, reflection of American literature perspective. According to this perspective, alternative educational programs for students who are at-risk or drop-out in regular schools. Each philosophical difference gives different form own educational system. From this point of view, examined eight philosophical approach which influenced alternative school’s practices, into chapter two.

In addition to this, Project School Experiments, Free Gestalt Schools, Free School and Summerhill, Democratic Schools, Montessori Schools, Waldorf Schools and Free/Independent Alternative Schools are examined into chapter three.

Aforementioned alternative school types compared with establishment stories, purposes, management models, pedagogik methods, curriculum and financing structures. This comparative analysis exposes between classic and alternative school practices differences.

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
TABLolar LİSTESİ	vii
ŞEKİLLER LİSTESİ	viii
BÖLÜM I. GİRİŞ	1
1.1 Problem	2
1.2 Amaç	3
1.3 Önem	3
1.4 Sayılıtlar	4
1.5 Sınırlılıklar	4
BÖLÜM II. ALTERNATİF EĞİTİM LİTERATÜRÜ	5
2.1. Alternatif Yaklaşımların Felsefî Temelleri	25
2.1.1 Aydınlanma Çağı Düşünürleri	25
2.1.2 J.J. Rousseau ve Natüralist Eğitim	31
2.1.3 19. Yüzyıl Yeni Eğitim Akımları	39
2.1.3.1 Sanat Eğitimi Akımı	41
2.1.3.2 Çocuktan Hareket Akımı	42
2.1.3.3 Kır Yurdu Akımı	44
2.1.3.4 İş Eğitimi Akımı	45
2.1.3.5 Üretim Okulu Akımı	47
2.1.3.6 Kollektif Eğitim Akımı	47
2.1.3.7 Eğitimde Özgürlükçü Paradigma	48
2.1.4 Varoluşçu (Existentialism) Eğitim	51
2.1.5 Otorite, Birey/Devlet Sorunu	56
2.1.5.1 Karma/Dengelenmiş İktidar: Politeknik Eğitim	56
2.1.5.2 Dağıtılmış İktidar: Anarşist Antipedagoji	60
2.1.5.3 Eleştirel (Critical) Pedagoji	80

2.1.6 Yeni Eğitim ve Pozitivizmin Uzantısı Olarak Pragmatist Eğitim	85
2.1.6.1 İlerlemeci (Progressivism) Eğitim Görüşü	92
2.1.6.2 Yenidenkurmacı (Reconstructionism) Yaklaşım	94
2.1.7 Postmodernizmin Eğitim ve Okula Etkileri	95
2.1.8 Eğitime Holistik Yaklaşım	107
BÖLÜM III. UYGULAMADA ALTERNATİF OKUL MODELLERİ	115
3.1 Proje Okulları	115
3.1.1 Reggio Emilia Eğitim Projesi	116
3.1.2 J. Dewey'nin Laboratuvar Okulu	119
3.1.3 C.M. Mc Murry'nin Proje Yönetimi	121
3.1.4 O. Decroly'nin İlgi Merkezleri Sistemi	123
3.1.5 H. Parkhurst ve Dalton Plânı	126
3.1.6 C.W. Washburn ve Winnetka Sistemi	129
3.1.7 P. Petersen'in Jane Plânı	130
3.2 Serbest Gestalt Okulları	131
3.2.1 Kuruluş ve Tarihçe	134
3.2.2 Amaç	135
3.2.3 Yönetim Modelleri	137
3.2.4 Öğretim İlke ve Yöntemleri	138
3.2.5 Müfredat	143
3.2.6 Finansman	145
3.3 Özgür Okullar ve Summerhill Örneği	146
3.3.1 Kuruluş ve Tarihçe	146
3.3.2 Amaç	147
3.3.3 Yönetim Modelleri	148
3.3.4 Öğretim İlke ve Yöntemleri	150
3.3.5 Müfredat	152
3.3.6 Finansman	154
3.4 Demokratik Okullar	155
3.4.1 Kuruluş ve Tarihçe	155

3.4.2 Amaç	159
3.4.3 Yönetim Modelleri	164
3.4.4 Öğretim İlke ve Yöntemleri	166
3.4.5 Müfredat	168
3.4.6 Finansman	172
3.5 Montessori Okulları	173
3.5.1 Kuruluş ve Tarihçe	173
3.5.2 Amaç	174
3.5.3 Yönetim Modelleri	177
3.5.4 Öğretim İlke ve Yöntemleri	181
3.5.5 Müfredat	187
3.5.6 Finansman	196
3.6 Waldorf Okulları	197
3.6.1 Kuruluş ve Tarihçe	197
3.6.2 Amaç	198
3.6.3 Yönetim Modelleri	202
3.6.4 Öğretim İlke ve Yöntemleri	204
3.6.5 Müfredat	207
3.6.6 Finansman	216
3.7 Serbest/Bağımsız Alternatif Okullar	217
3.7.1 Kuruluş ve Tarihçe	217
3.7.2 Amaç	218
3.7.3 Yönetim Modelleri	221
3.7.4 Öğretim İlke ve Yöntemleri	222
3.7.5 Müfredat	223
3.7.6 Finansman	226
BÖLÜM IV. YÖNTEM VE METODOLOJİ	228
4.1 Araştırma Modeli	228
4.2 Evren ve Örneklem	228
4.3 Verilerin Toplanması	229

4.4 Verilerin Analizi	229
BÖLÜM V. BULGULAR VE YORUM	230
BÖLÜM VI. SONUÇ VE TARTIŞMA	239
KAYNAKLAR	243

TABLULAR

Tablo 1 Amerikan literatüründe alternatif eğitim	10
Tablo 2 Minnesota Eğitim Departmanı alternatif eğitim programları sınıflaması	14
Tablo 3 Alternatif okulların 15 pozitif stratejisi	21
Tablo 4 Eski ve yeni okulun karşılaştırılması	44
Tablo 5 Okulların insanlık dışı beklentileri	63
Tablo 6 Modern ve modern-sonrası dünyanın karşılaştırılması	102
Tablo 7 Sanayi ve bilgi toplumu karşılaştırması	105
Tablo 8 Modern ve holistik eğitim paradigmasının karşılaştırılması	113
Tablo 9 P. Petersen öğrenim düzeyleri sistemi	131
Tablo 10 Summerhill müfredat alanları	153
Tablo 11 Örnek demokratik okul temel eğitim müfredatı	170
Tablo 12 Örnek Montessori okul öncesi günlük akış plânı	187
Tablo 13 Örnek Montessori ilköğretim günlük akış plânı	188
Tablo 14 Holistik eğitimcilerin hedefleri	201
Tablo 15 Waldorf okulları temel eğitim müfredat alanları	212
Tablo 16 Waldorf yüksek öğretim müfredat alanları	214
Tablo 17 Serbest/Bağımsız okulların kısa tanıtımı	226
Tablo 18 Felsefî alternatiflerden beslenen alternatif okulların karşılaştırılması	233

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1 Holistik eğitimin dört temel boyutu	109
Şekil 2 İnsan olma sanatı	136
Şekil 3 Montessori eğitiminin misyonu	175
Şekil 4 Montessori metodunun disiplinlerarası müfredatı	191

BÖLÜM I

GİRİŞ

“Kimler eğitilmeli?”, “eğitim neden gerekli?”, “bu süreçte neler öğretilmeli?”, “nasıl eğitilmeli?”, “önce ne öğretilmeli?” gibi sorular, felsefenin eğitim bilimine yönelttiği sorulardır. Felsefe ve diğer disiplinlerin kendi gelişim tarihi içerisinde bu sorulara verilen cevaplar çeşitli paradigmlar doğrultusunda gelişmekte ve genişlemektedir. Bu da bizi inceleyeceğimiz bir yaklaşımın felsefi ard alanını bilme zorunluluğuna götürmektedir. Bu zorunluluk herhangi bir yaklaşımın yukarıdaki sorulardan hangisine cevap veremediğini, ortaya çıkan açığı doldurmak için başka bir yaklaşımın neler geliştirdiğini görmemize yardımcı olacaktır.

Genel anlamda toplumcu paradigmlar, eğitimi, toplumun düzenlenmesinde en önemli unsur olarak görür. Bireyci görüşte ise eğitim, insanın kendi varlığını tamamlama araçlarını gerçekleştirebilme yetenek ve kapasitesine sahip olmasında bir araçtır. Bu durumda insan, toplumu oluşturmadan önce bireysel olarak iyi hale gelebilecek bir konudur. Önceleri tüm dünyada eğitimin zorunlu hale gelmesine temel teşkil eden toplumcu anlayış, şimdi bireyci yaklaşımların eleştirilerine cevap vermek durumundadır. Zamanlama açısından ise eğitimde alternatif yaklaşımlar bilgiye dair mutlakıyetçi anlayışın Rönesansla kapanan dönemiyle aynı arayışın günümüz sonuçlarından biridir.

Eğitime toplumcu görüşle şekil vermek, uygulamada, tüm insanlığı önce aynı hizaya getirip doğal eliminasyon için başlangıç çizgisini belirlemek gibi bir sonuca hizmet etmiştir. Doğal eliminasyon sürecinde kişilerin sahip olduğu hız, zekâ, pratiklik, beceri, sağlık, ekonomik ve teknik koşullar gibi karmaşık değişkenlerle şekillenen bireysel farklılığı kabullenmek, bu anlayışın aynı zamanda kendi içinde düştüğü bir paradokstur. Paradoksun diğer bir yönü de, doğal eliminasyon sürecinin artık doğal olmadığıdır.

Çocuğa ve onun eğitime felsefî alternatifler sunmak isteyen bir okul sistemi, aslında tüm eğitim süreçlerini içine alan farklı bir yapılanma içerisinde demektir. Yani uygulamaları hangi model ya da felsefeye dayanırsa dayansın özünde çocuk eğitime doğal eliminasyon süreci olarak yaklaşmıyor demektir. Burada sözü edilen felsefî alternatifler üçüncü bölümde incelenecek tüm alternatif okul seçeneklerini kapsadığı üzere çocuğu merkeze almaktadır. Dolayısıyla herhangi bir çocuk, gerçek hayatta geçerlilik ve güvenilirliği kanıtlanmamış okul başarısına ulaşamadığı gerekçesiyle gözden çıkarılabilecek bir varlık değildir.

1.1. Problem

Çocuk düzenli okul hayatına adım attığı andan itibaren prototip süreci resmî olarak başlar. Bir anlamda okul yaşantılarımız, hedef potada erime/kaynaşma yaşantılarıyla doludur. Bu birbirine benzer ürünlerin yetiştirilmesi sorunu, sınıf kademelerinde önceden planlanmış değişmeyen müfredat, amaç ve davranışlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Klâsik okul yapısının bireyi hayata hazırlama misyonuna karşılık hayattan ne ölçüde kopuk olduğu çelişkisi beklentilerin karşılanma oranlarını da düşürmektedir. Teoriyle pratik arasındaki büyük uçurum ise “tecrübe” kelimesinin geniş anlamlılığı sayesinde normalleştirilerek üzeri örtülmektedir.

Alışageldiğimiz anlamda çocuk, olgusal olarak sistemde işlenmesi gereken bir hammadde olarak ele alınırken edilgen bir durumdadır. Bir birey olarak algılanmadığı için onunla ilgili her husus başkaları tarafından düşünülmalıdır. Böylece okul süreçlerinin düzenlenmesi aşamasında dikkate alınmayan *çocuk*, ortamda edilgen ve genel bir nitelemeyle *öğrenciye* dönüşür. Bu noktada çalışmanın ana problemi, klâsik eğitim sisteminin çocuğa yaklaşımından doğmaktadır. Bu problem, çocuğa ve onun eğitimin düzenlenmesine farklı felsefî perspektiflerle yaklaşan alternatif eğitim paradigmalarının analiz edilmesini sağlamıştır.

Bunun yanında çeşitli sosyal yapılar incelendiğinde, bilgi toplumunun, sanayi döneminin sertifikasyona dayalı klâsik okuluna karşı inancını yitirmeye başladığı göze çarpmaktadır. Çocuklarını hiçbir okul sistemine dâhil etmek istemeyen

ailelerdeki sayısal artış ya da alternatif okulların tüm dünyadaki genişleme hızı bu görüşü doğrulamaktadır. Bu inanç yitiminde yeni eğitim anlayışının temelini oluşturan “çocuğun bir birey olarak ele alınması ve özgürleşmesi” düşüncesi de etkili olmuştur. Bu özgürleşme süreci beraberinde eğitimin/okulun, çocuğun özgürleşme sınırlarının neresinde olduğu sorusunu getirmektedir.

1.2. Amaç

Bu araştırmada, alternatif eğitim sistemlerinin felsefî temelleri ve dünyadaki alternatif okul türlerine özgü karakteristik uygulamalar incelenmiştir. Alternatif eğitim sistemlerine temel teşkil eden felsefî paradigmalardan incelenmesi sonucunda bu paradigmalardan beslenerek eğitim süreçlerini düzenlediği tespit edilen okul türleri şunlardır:

- (1) Proje Okulları,
- (2) Serbest Gestalt Okulları,
- (3) Demokratik Okullar,
- (4) Özgür Okullar ve Summerhill örneği,
- (5) Montessori Okulları,
- (6) Waldorf Okulları,
- (7) Serbest Alternatif Okullar.

Bu okul türleri, karşılaştırmalı olarak aşağıdaki boyutlarda incelenmiştir:

- (1) kuruluş ve tarihçe,
- (2) amaç,
- (3) yönetim modelleri,
- (4) kullanılan öğretim yöntemleri,
- (5) müfredat,
- (6) finansman yapısı.

Yapılan inceleme, alternatif okul sistemleri ile alternatif alanda birbirinden ayrılan farklı okul sistemleri hakkında yargıya ulaşmamıza katkı sağlamıştır.

1.3. Önem

Çocuğun eğitimi yüzyıllardır her çevreden çeşitli kesimlerin ilgisini çeken bir konudur. Açık bir sistem olmak kaydı ile ayakta kalabilen okul sistemleri çevresindeki teknoloji, siyasi arena, kültürel değerler, milliyet şablonu, ülkenin ve sistemin yönetim biçimi, sahip olunan kaynaklar, ekonomi ve din gibi çeşitli güç kaynaklarının etkilerinden kendini arındıramamaktadır. Çünkü bu güç kaynakları da eğitim ve onun uzantısı olan okul sistemleri sayesinde varlığını sürdürmeyi ya da geliştirmeyi hedefler. Burada sorulması gereken temel sorulardan biri, çeşitli güç kaynakları ve onların hedeflerinin çocuk eğitiminde yer bulup bulmaması ile ilgilidir.

Bu doğrultuda yapılan araştırmanın okul ve eğitim süreçlerini etkileyen eğitimci, politkacı ve yöneticiler ile eğitim süreçlerinden etkilenen veli ve öğrenciler için önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Sayılıtlar

Araştırmaya temel teşkil eden sayılıtlar şunlardır:

- (1) klâsik okul uygulamalarının toplumcu anlayışla şekillendiği varsayılmaktadır,
- (2) klâsik okulların boyutlar düzeyinde alternatif okullardan ayrıştığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Dünyada alternatif uygulamaların yer aldığı çeşitli okul ve eğitim modelleri mevcuttur. Bu modeller içerisinde amaç bölümünde belirtilen yedi okul tipi ele alınmıştır. Her bir okul türünün özgün yapısını yansıtan en fazla 15 okul, uygulamaları bakımından incelenmiştir.

BÖLÜM II

ALTERNATİF EĞİTİM LİTERATÜRÜ

Eski Yunanlıların icadı olan okul için kullanılan sözcük *leisure*¹ idi. Uygar bir kişi, serbest ya da boş zamanını doğal bir biçimde düşünme ve öğrenmeyle geçirirdi. Romalılar, Eski Yunanlıların okul fikrini ödünç aldılar ve üstün bir çocukluk bilinci bile geliştirdiler. Ortaçağda ise çocukluk yedi yaşında biterdi. Çünkü çocukların iyi bir biçimde konuşmaya başlamaları ancak yedi yaşında gerçekleşirdi. Matbaa ile birlikte, çocukların öğrenecekleri bilgiler ve konular çoğaldı. Hatta bazı görüşlere göre bu gelişme, günümüzdeki bilgi patlaması olgusunun oluşumuna da temel atmıştır. Buna rağmen çocukluk olgusu, yüz elli yıldan daha eski bir tarihe sahip değildir. Çünkü bu olgu, Rönesans'ın insanî icatlarından biridir².

Rönesansla birlikte çocuğun eğitim hakkı, okulun yükselen bir değer olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır. Okulun bu artan önemi, şimdi öğrenme piyasalarına karşı savaş vermek durumunda kalmış, eleştiriler, organize okulların etkililiğini tartışılır hale getirmiştir. Bu noktada günümüz okulunun toplumsal rolüne dair iki uç pozisyon söz konusudur. Bunlardan biri, radikal okul eleştirileridir ki, iddiaları okulun yok edilmesi, toplumun okulsuzlaştırılması yönündedir. Diğer pozisyon, Avrupa Konseyi'nin *21.Yüzyıl İçin Eğitim* projesidir. Bu proje ise okullaştırılmış bir toplum projesidir. Ve beşikten mezara kadar okulu öngörür³.

Okulu anlamaya yönelik iki uç pozisyon ve bu aralıkta yer alan farklı yaklaşımlar, çeşitli okul modellerini beslemiştir. Bu süreçte ilk özgürlükçü hareket L.N. Tolstoy'un 1849 ile 1859 yılları arasında geleneksel okul sistemine karşı çıktığı, Iasnaia Poliana'da köy çocukları için kurduğu küçük okuludur⁴.

¹ Boş ya da serbest zaman yeri.

² N. Postman, *Çocukluğun Yokoluşu*, İmge Kitabevi, Ankara 1995.

³ M. Hesapçıoğlu, "Eğitim ve Okul Alanındaki Çağdaş Gelişmeler ve Bu Gelişmelerin Eğitim Yönetimine Yansımaları". *Yaşadıkça Eğitim*. 82. 2004, s. 9.

⁴ Okullardaki uygulamalara yönelik ilk kapsamlı eleştiri L.N. Tolstoy'dan gelmiştir.

L.N. Tolstoy, okulda karşılıklı güven ve saygıya dayalı bir ortam olması gerektiğini vurgulamış, bunu gerçekleştirmek amacıyla doğduğu bu yerde kendi dönemine oldukça ters düşen uygulamaları hayata geçirmiştir. J.H. Pestalozzi'nin eğitim kurumunu da gezen L.N. Tolstoy, Avrupa'da gördüğü ve incelediği okul ve eğitim sistemlerini karşılaştırmıştır. Bu okullarda uygulanan otoriter eğitimi eleştirmiş, bunun karşısına kendi eğitim ilkesi olan *özgürlük* kavramını koymuştur. Özgürlükten kastı, J.J. Rousseau'nun anladığı anlamda bir özgürlüktür.

Tarihe *reform pedagojisi* olarak geçen yaklaşım, okulu herkesin girebileceği ücretsiz bir yer haline getirmişti⁵. L.N. Tolstoy'un kendisinin de belirli dersler verdiği ve öğrencilerle beraber bazı oyunlara katıldığı uygulamaları K. Aytaç şöyle aktarır: okulda, öğretmen ile öğrenciler arasında usta-çırak ilişkisine dayalı, karşılıklı güven ve saygıya bağlı yeni eğitim uygulamaları esas idi. Üç yıl içerisinde, serbest eğitim üslûbunun uygulandığı bu okulda, kendiliğinden örnek bir düzen ve disiplin kuruldu. Başlangıçta dersleri L.N. Tolstoy'un kendisi tek başına verirken, daha sonra okula birçok öğretmen katıldı. Öğrenciler, başarı derecelerine göre üç gruba ayrılmışlardı. Sınıflara ayırma, yaş esasına dayalı değil, tamamen yetenek durumlarına göre yapılmıştı. Bir öğretim ve ders plânı mevcuttu, ama öğrenciler ve öğretmenler buna hiç de bağlı bulunmamaktaydı. Ders plânı, 12-15 çeşit dersi kapsamaktaydı. Bu dersler kademeli okuma, güzel yazı yazma, gramer, İncil tarihi, resim, şarkı söyleme, matematik, tabiat bilimleri konularında konuşma, beden eğitimi, marangozluk, arazi ölçme gibi dersler idi. Öğrencilerin okula devam etme özgürlüğü, öğretimde uyulacak düzeni tespit etme hakkı ve yönetime katılma hakları vardı. Yönetim ve disiplin, bizzat öğrenciler tarafından tespit edilmekteydi. Yaramazlık yapan öğrencilere verilecek cezalar, bizzat öğrenciler tarafından belirlenip öğretmenlerin kontrolleri altında uygulanmaktaydı. Yani bu okulda yönetsel, metodik ve didaktik özgürlük söz konusu idi.

Avrupa'dan genişlemeye başlayan *yeni eğitim* akımı, *an'anevi okul* olarak adlandırdığı eski okulu eleştirmeye başladı. Bu eleştirilerin ana hatları şöyleydi:

⁵ K. Aytaç, *Avrupa Eğitim Tarihi*, M.Ü. İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1998, s. 276-282.

- (1) ders saatlerinin yapay bir biçimde parçalanması,
- (2) birlikte yapılan öğretimin tekdüzeliği,
- (3) sert bir takım programların aynen ve harfiyyen uygulanması,
- (4) sınav rezaleti,
- (5) bu okulların öğrencileri hayata hazırlayamamaları,
- (6) okulların hayattan kopuklukları,
- (7) okullardaki verbalizm ve kitaba bağlılık.

Mevcut okulun bu yetersizlik ve dezavantajlarını gidermek için çocuğu merkeze alan yeni eğitim programları geliştirildi. Bu programların uygulandığı okula “*faal okul*”, “*yeni okul*”, eğitime de “*yeni eğitim*” adı verildi. Geliştirilen yeni eğitim programlarında öğretimin toplulaştırılması, öğrencilerin toplumsallaştırılması ve öğretimin bireyselleştirilmesi fikri egemendir. Toplu eğitim düşüncesinin Amerika’daki gelişimi ise “*proje usulü*” adı altında olmuştur⁶.

İlk uygulamalarını Avrupa’da gördüğümüz alternatif okul girişimlerinin birçoğu, yeni eğitim akımının etkisiyledir. Yaklaşık iki yüz yıl önce modern okulun ilk yıllarında İsviçre’de J.H. Pestalozzi, Almanya’da F. Froebel ve ABD’de A.B. Alcott gibi hümanist eğitimciler öğrenmeyi mekanize hale getiren eğilime karşı çıkmışlar, gerçek, koruyucu ilişkilere, araştırma özgürlüğüne, anlam ve amaç için doğuştan gelen arayışa dayalı pedagojiler uygulamışlardır. Örneğin Amerika’da ilk alternatif okul girişimi, genç öğretmen A.B. Alcott tarafından 1827 yılında, J.H. Pestalozzi’nin ideası doğrultusunda Connecticut kırsalında gerçekleşir. Fakat bir süre ebeveynler bu sistemden yeterince memnun olmazlar. Çocuklarının neden yeterince disipline olmadığı gibi bir takım alışılmış yaklaşımların uygulanmadığını dile getirirler⁷. A.B. Alcott’tan sonra 1900’lerde E. Goldman Amerika’da modern okulu yükselten radikaller arasında yer alır⁸.

⁶ M. Hesapçioğlu a.g.e. 1998a, s. 119-124.

⁷ R. Miller, “Alternative Schools In Early America”. *Skole: The Journal of Alternative Education*. Volume II, Albany New York 1986, s. 7-8.

⁸ K. Kyle, ve C. Jenks, “Theoretical and Historical Case for Democratic Education In The United States”. *Educational Studies*. 33 (2), 20-150.

Birinci Dünya Savaşı'ndan önce Iasnaia Poliana ve diğer girişimlerden farklı olarak, tıp kökenli O. Decroly, Bruxelles'de L'Ermitage (École de l'Ermitage) okulunu kurdu. Bu okul, yeni eğitimin kesin sonuçlarının alındığı ilk okullardan biridir. O. Decroly'nin amacı, normal öğrenciler için açılan bu okulda, çocuğu her yönüyle tanımak, kişiliğinin tüm yönlerini geçmişinin tüm verileriyle kavramaktı. Öğrenci ile bulunduğu ortam arasındaki ilişkilerin kendiliğinden doğumuna izin vererek eğitimi yaşam çevresine uyarlamak, hedefleri arasındaydı⁹. L'Ermitage, daha sonra geri kalmış öğrenciler Enstitüsü'nün ilk çekirdeğini oluşturmuştur.

Diğer örnek, Alman Hamburg Özgür Toplulukları'nın, Birinci Dünya Savaşı ertesinde giriştiği bir deneme okuludur. Çocuğu ezme korkusuyla geniş bir özgürlük tanınan eğitim sisteminde çocuklar, kendi okul yaşamlarının örgütleyicisi olmuşlar, aralarından sorumluları seçmiş, statülerine karar vermişlerdir¹⁰.

A. Medici¹¹, sayılan bazı deneme okullarının başarısızlığından bahsederken bunun yeni eğitimin kusuru olmadığını, okulların kuruluş zamanlarıyla ifade etmiştir. Yine de denenen uygulamaların kalıcı etkileri: çocuğa özgürlük tanınması, çalışma ile oyunun birleştirilmesi, çocuğun sevdiği uğraşların eğitime katılması, beden ve sanat eğitimi, bilgilerin somutlaştırılması, eğitimin bireyselleştirilmesi anlayışlarının yerleşmesi olmuştur. Hatta yöntemi belirlemek için eğitilecek kişilerin incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Böylelikle bu dönemde yöntemde de bir genişleme söz konusudur.

Özellikle Birinci Dünya Savaşından sonra yeni eğitim, Amerikan eğitim sistemi¹² ders anlayışında da etkili olmuştur¹³. Yeni eğitim özünde çocuğun ana baba, yetişkin ya da öğretmen denetim ve sınırlamalarından bağımsızlaşmasını dile getiriyordu. Yeni okul modeli, kitap-öğretmen-öğretim programı modelinin karşıtı olarak iş okulu,

⁹ A. Medici, *Yeni Eğitim*, Varlık Yayınevi, Ankara 1972, s. 55-56.

¹⁰ A. Medici, a.g.e., 1972, s. 55-56.

¹¹ A. Medici, a.g.e., 1972, s. 43-47.

¹² İş Okulu, Dalton Sistemi, Proje Yöntemi, Winnetka Sistemi örnekleri yeni eğitimin uzantıları olarak yorumlanır.

¹³ I. Szaniawski, *Okulun Toplumsal İşlevi: Politeknik Eğitimin Temelleri*, Onur Yayınları, Ankara 1980, s. 69-70.

çocuk merkezde, progressivizm, özgür eğitim, çocuktan hareket akımı, okulun ortadan kaldırılması kuramlarının temellerini oluşturmaktadır.

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra İtalya'nın Reggio Emilia şehrindeki halk ve belediye, Loris Malaguzzi önderliğinde, birçok okula ilham veren fikirlerini Reggio Emilia eğitim modeli adı altında geliştirmişlerdir. Bunun yanında yirminci yüzyılın ilk yıllarında İtalya'da M. Montessori, orta Avrupa'da R. Steiner, Fransa'da C. Freinet ve ABD'de J. Dewey gibi eğitimciler her biri birbirinden farklı olan, ancak hepsi bireyin doğal gelişim sürecine saygılı, karmaşık öğretme ve öğrenme yaklaşımları geliştirmişlerdir. Bu arada yakın dönemlerde, Rus yazar L. Tolstoy, İspanyol radikal eğitimci F. Ferrer, ve İngiliz eğitimci A.S. Neill gibi özgürlükçü (anarşist) düşünürler *özgürlüğün* gerçek öğrenmenin temel bileşeni olduğu konusunda ısrar etmektedir. Bu hareket daha sonra 20. yüzyılın ilk yıllarındaki *anarşist "modern okul"* ve 1960'lardaki *karşı-kültürel "özgür okul"* hareketlerinde ifade edilmiştir. 1970'lerde I. Illich ve J. Holt'un yazılarından esinlenen *evde eğitim (homeschooling/unschooling)* adlı hareket özellikle ABD, Kanada ve İngiltere'de gerçek toplumun özelliklerinin ve anlamlı öğrenmenin formal ve yapay kurumlar olan okullarda gerçekleşemeyeceğine inanan binlerce aile tarafından benimsenmeye başlamıştır¹⁴.

D. DeVore ve K. Gentilcore¹⁵,e göre, Avrupa ve Amerika'da alternatif eğitim ya da alternatif okul kavramı ile, eğitimsel yaklaşımlarıyla felsefî alternatifler sunun okul türleri kastedilmektedir. Amerika'da alternatif eğitim kavramı 1960 ile 1980 yılları arasında farklı bir perspektifle hızla yayılmaya başlar. Perspektif, ilk ortaya çıkış amacıyla orantılı olarak risk altındaki çocuklar¹⁶ için farklı eğitim metotları/yerleri olarak şekillenmiştir. Eğitim yaklaşımları ifadesi ile sınıf ve okul ortamları, genel müfredat ve gelişimsel teorileri kastedilerek bu okulların, eyaletler çapında

¹⁴ R. Miller, "Educational Alternatives: A Map of The Territory". *Paths of Learning*. 20, 6-27.

¹⁵ D. DeVore ve K. Gentilcore, "Balanced and Restorative Justice and Educational Programming for Youth At-Risk". *The Clearing House Academic Research Library*. 73 (2), 5-96.

¹⁶ National Dropout Prevention Center (NDPC) Risk altındaki çocuk tanımını şöyle yapmıştır: risk altındaki çocuk, eğitim kuruluşlarınca, okuldan atılma tehlikesi olan çocuktur. V.G. Miller, "An Evaluation of a Disciplinary Alternative Education Program After Its Initial Year of Implementation". Unpublished Dissertation, University of Houston, Texas, USA.

geliştirilen çeşitli sağaltım programlarının uygulama alanını oluşturduğu belirtilir¹⁷. Örneğin Y.L. Aron¹⁸, alternatif eğitim literatürünü özetlediği çalışmasında Amerikan eğitim sisteminin bu alana bakışını şöyle özetlemiştir:

Tablo 1
Amerikan literatüründe alternatif eğitim

Alternatif eğitimin tipolojisi:

ayrı okul,
ayrı program,
düzenli okullarla ortak strateji ve perspektif,

Hedef popülasyon:

kadınlar, genç kızlar,
hamile gençler, genç ebeveynler,
kredi tamamlamak isteyen geçici/atılmış öğrenciler,
suç işlemiş gençler,
düşük başarılı öğrenciler,
risk altındaki (okuldan atılmak üzere olan) çocuklar,

Odak/hedef:

akademik devam, kredi tamamlama,
kariyer hazırlığı,
Disiplin,
düzenli okula geri dönüş,

K-12 okullarına yakın operasyonel düzenlemeler:

araştırma odaları,
ayrılma programları,
okul içinde okul uygulamaları,

Mahallî uygulamalara yönelik operasyonel düzenlemeler:

okul saatleri içerisinde okul uygulamaları,
okul saatleri dışında okul binasının kullanımı,
topluluk eğlence ya da dinlenme merkezleri,
gençlik adalet merkezleri,
çevre ya da komşu organizasyonları,
toplum barınma projesi,
evsizler için barınak projeleri,
medikal ya da zihinsel sağlık merkezleri,

Eğitimsel odak:

düzenli okullardan kısa dönem için köprü görevi,
yetişkinliğe erken geçiş,
öğrenci kredi ihtiyacına göre hızlandırılmış program,

¹⁷ Bu programlara örnek olarak Washington Adalet Departmanı Juvenile Ofisi (BARJ), Amendments to the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) çalışmaları gösterilebilir.

¹⁸ Y.L. Aron, "Towards A Typology of Alternative Education Programs: A Compilation of Elements From The Literature". (ERIC Document Reproduction Service No. ED480992).

Tablo 1
Amerikan literatüründe alternatif eğitim devamı

eğitim olanaklarına uzak öğrenci,
Kredi olanakları:
düzenli okullara eşdeğer yüksek okul diploması,
genel eğitimsel gelişim diploması,
meslekî ve beceri sertifikaları,
kredi ihtiyacına yönelik olmayan eğitim,
Fon kaynakları:
federal fonlar,
yerel fonlar,
devlet fonları,
özel fonlar,

Kaynak: Y.L. Aron, "Towards A Typology of Alternative Education Programs: A Compilation of Elements From The Literature". (ERIC Document Reproduction Service No. ED480992).

S. Flumerfelt ve E. Follo, geleneksel okullarla kıyaslandığında, öğrencilere karşılaştırılmayacak kadar seçenek sunan kapsamlı üç alternatif yüksek okuldan şöyle bahseder: bu akademiler, genel anlamda öğrenme stillerine, ilgilere, arzu ve eğilimlere dayanan, öğrencinin kendisinin kabul ettiği akademik programı zenginleştirmeye odaklanırlar¹⁹.

M.A. Raywid'e göre yetmişli yılların başlarına doğru Amerika'da ilk özgür okullar kurulduğu zaman şiddet, vandalizm, azınlık problemleri, bürokrasi karşıtlığı, ırksal kopukluk, genç işsizlik oranları ve okul popülasyonu içerisindeki demografik

¹⁹ *International Academy*, 1993'den beri uluslar arası bachelorya (IB) müfredatını uygulamakta olan bir okuldur. Bir okul yılı 205 günden oluşur ve 2004 yılı itibarıyla full kayıtlı okul kapasitesi 576 öğrenciden oluşur.

Okulun misyonu, uluslar arası arenaya sağlıklı ve başarılı öğrenciler yetiştirmektir. Okulun pedagojik müfredatı düşünme becerileri ve disiplinlerarası bağlantılara odaklanır. Öğrenciler kendi ilgilerine dayanan, toplum ve iş dünyasınca sponsore edilen uzun dönem üretim takımlarına dâhil olabilirler. Bu projelerde mentorlarla çalışabilir, sömestr tatillerinde devam edebilir, IB programı dâhilinde okul duvarları dışında öğrenme aktivitelerine katılabilirler.

Okul, *steering committee* tarafından yönetilir. Bu komitede okulun genel sağlığı ve politikasını gözleyen herkes yer alabilir.

Model High School, öğrencilerin holistik gelişimleri ile bireysel gelişim ve değişimlerini hedeflemiştir. Yönetimsel açıdan okul hiyerarşisi öğrenme ve öğretmeye olabildiğince olanak sağlamak için yataylaşmıştır. Fakültenin tüm çalışanları işbirliği yapabilmek için ortak bir plân ve öğlen yemeği periyotlarına sahiptir.

Center For Advance Studies And The Arts (CASA), genç ve yetişkinlere yönelik üç okul bölgesinde hizmet verir. Altı alanda 17 ileri plasman kursu okul müfredatını oluşturur. Bunlar: güzel sanatlar, İngilizce, yabancı diller, matematik, bilim ve sosyal bilimlerdir. Bu alanlarda müzik teorisi kursundan Rusça'ya, global yayından mitolojiye kadar geniş bir açılım görülür. S. Flumerfelt, ve E. Follo, "Breaking The Mold". *American School Board Journal*, 20-23.

değişkenlere çözüm arama amacı taşıyordu. Tüm bunlar sosyal-partiküler problemler olarak adlandırılıyordu^{20 21 22}.

C. Franklin, bazı alternatif okullarla benzerlik gösteren psiko-egitimsel okul programlarından bahsederken bu merkezleri de alternatif eğitim kapsamında inceler. Bu merkezlerde zihinsel olarak yavaş gelişen çocukların eğitimi söz konusudur^{23 24}.

J.P. Doran²⁵, alternatif okul türlerinin kamu okullarının dışında: özgür ve bağımsız okullar olarak iki program halinde geliştiğini belirtir. Bağımsız okullar, okul topluluğu tarafından yönetilen, azınlık gençler için yüksek kalitede eğitim deneyimi sunan programlar olmayı hedeflemiştir. Bu okullar lokal topluluk ihtiyaçlarına göre yönetilmektedir.

İkinci tür okul tipi özgür okul hareketidir ki bu okullar programlarını, çocuğun kendi zihinsel kapasite ve merakını özgürce keşfetmesine yönelik yapılandırır. Zamanla açık okul hareketi gelişmiştir ki bu hareket şu alternatiflerin gelişimine kaynaklık etmiştir: (1) duvarsız okul, (2) okul içinde okul, (3) multi-kültürel okul, (4) devam okulları²⁶, (5) öğrenme merkezleri, (6) temel eğitim okulları, (7) magnet okulları.

²⁰ M.A. Raywid, "Alternative Schools as a Model for Public". *Theory Into Practice*. 22 (3), 8-190.

²¹ Bu alternatif programı Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention (OJJDP) finanse ediyordu OJJDP tarafından yapılan araştırmalar sonraki dönemlerde alternatif okullarda bu partiküler sorunların azaldığına dikkat çekti.

²² M.A. Raywid, a.g.m. (06.02.2006).

²³ Bu okullarda öğretmen-öğrenci ilişkisi düşük olup, daha çok aile terapi ya da ebeveyn eğitimi ağırlıklıdır. C. Franklin, bu okulların etkili olma nedenini okullarda klinik sosyal hizmet uzmanlarının çalışmasına bağlar. C. Franklin, bu uygulamanın dışında birçok alternatif okulda, davranış problemleri olan ya da eğitimi yarım bırakmış öğrenciler için sosyo-egitimsel programların varlığından da söz eder. Bu programlarda çalışan sosyal hizmet çalışanları gönüllü programlar hazırlarlar. Bunların rolleri, problem çözümüne dayalı, destekleyici çevreyi geliştirmek, yani okul ve çevrenin birbirine karşılıklı yardımının gelişimine yardım etmektir.

²⁴ Mississippi Eğitim Departmanı, alternatif eğitim kurumlarını, düzenli sınıf ortamında zorluklar yaşayan ya da sınıf/okul ortamında disiplin tecrübeleri bulunan öğrenciler için alternatif öğrenme ortamları olarak tanımlamıştır. Bu program içerik olarak incelendiğinde şu becerileri yükseltmeye yöneliktir: (1) akademik performans, (2) davranış değişikliği, (3) fonksiyonel beceriler, (4) kariyer eğitimi, (5) karakter eğitimi, (6) öğrenme çevresinin yüksek amaç ve beklentilerin gerçekleşmesinde görev alabilme yeteneği. Mississippi State Department of Education, Jackson, "Alternative Education Handbook". (ERIC Document Reproduction Service No. ED468668).

²⁵ J.P. Doran, "Characteristics of Secondary Alternative School Programs In The State of New Jersey". Unpublished Dissertation, Seton Hall University, USA.

²⁶ Herhangi bir formal okuldan atılmış, risk altındaki çocuklar için.

D.H. Reilly ve J.L. Reilly, üç tür alternatif okul tipi tanımlamıştır. Bunlar: 1) kamusal olmayan (kilise ve askerî kökenli) okullar, 2) yüksek sosyo-ekonomik gelir düzeyine sahip öğrenciler için, 3) geleneksel okullarda görevlerini iyi bir şekilde yerine getirememiş risk altındaki çocuklar için olan okullardır. M.A. Raywid'in sınıflandırması ise, üç tip içerisindedir: öğrenci değişimli, okul olarak ya da tüm eğitim sistemi bazında olanlardır. Öğrenci değişimli okullar, öğrencilerin son şansdır. Bunlar terapötik ya da sağaltıcı programlardır. Öğrenciler, bu okullarda programlara katıldıktan sonra diğer okullara dönebilirler²⁷.

Y.L. Aron²⁸, alternatif okul tiplerini çıkardığı literatür çalışmasında *alternatif eğitim*, *alternatif okul* ve *alternatif program* ayrımlarını şu tanımlarla ortaya koyar: *alternatif eğitim*: teoride ve pratikte alternatif okul ya da programları kapsar. Kamusal hizmet veren alternatif okullar, öğrencilerin geçmişte ne tür sorunlar yaşadığına değil, onlara ne tür olanaklar sunabileceklerine yoğunlaşırlar. Alternatif eğitim, genel eğitim sisteminin can alıcı bir bileşeni olup, tüm gençlerin toplum içindeki eğitimsel hedeflerine ulaşmalarına hizmet verme amacı taşır. *Alternatif okul*: düzenli okul yaklaşımından politikaları, kuralları, eğitimsel tarafsızlığıyla, çalışanları ve kaynakların öğrenci ihtiyaçlarına göre dizaynıyla ayrı bir çevre, kapsamlı bir okul ortamıdır. Öğrenciler kendi seçimlerine tabiidir. *Alternatif program*: sınıf ya da çevresini düzenli sınıf yaklaşımından ayrı bir mantıkla yapılandırmaktır. Alternatif program, öğrencilerin spesifik eğitimsel ihtiyaçlarının bir işe bağlı olarak, matematik, okuma, bilim, iletişim, sosyal ve fiziksel beceriler, görev becerileri, çalışma becerileri ya da yaşam becerileri boyutunda dizayn edilmesidir.

R.M. Foley ve L.S. Pang²⁹, M.A. Raywid'in üç kategoride incelediği alternatif eğitim programlarını şöyle aktarır: birinci tip programlar, bir okul türü ve içerik olarak seçenek özelliği taşır. Bu programlarda bilim, sanat ya da matematik alanlarıyla ilgili seçenekler sunulur. İkinci tip programlar, geleneksel okullarda yıkıcı olarak tanımlanan öğrenciler için var olan programlardır. Üçüncü tip programlarda ise,

²⁷ R.M. Foley ve L.S. Pang "Alternative Education Programs: Program and Student Characteristics". *The High School Journal*. 89 (3), 10-12.

²⁸ Y.L. Aron, a.g.m. (27.11.2005).

²⁹ R.M. Foley ve L.S. Pang a.g.m. (12.02.2006).

yeniden geleneksel okullara dönmeye yönelik rehabilitasyon ya da iyileştirme programları söz konusudur. Diğer bir sınıflandırma Minnesota Eğitim Departmanı'nca şöyle yapılmıştır³⁰:

Tablo 2
Minnesota Eğitim Departmanı alternatif eğitim programları sınıflaması

Yüksek Öğretime Teşvik Programları	Mezun olamamış ya da diploma alamadan okuldan atılmış öğrenciler için dizayn edilen programlardır. Bu öğrenciler, mezun olabilmek için ihtiyaç duydukları eğitim seçeneklerini tamamlarlar.
Öğrenme Merkezleri	Bireysel eğitim programlarıdır. Yıl boyunca program, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda gündüz ya da akşam çalışmaları şeklinde organize edilir. Bu kurs tarzı programlar edinilmek istenen diploma doğrultusunda alternatif metotların uygulandığı eğitim programını içerir.
Kamu ya da Özel Alternatif Programlar	Yüksek öğrenimi tamamlayamamış ya da tamamlayamama riski taşıyan öğrenciler içindir. Sınıflarda alternatif metotlar uygulanır ve program saatleri esnektir.
Hamile ergenler ya da küçük yaşta anne-babalar için eğitim programı	Küçük yaşta anne-baba olmuş ya da olacak öğrencilerin yüksek okul eğitimlerini tamamlamada onları yüreklendiren programlardır. Alınan eğitim aynı zamanda çocuk bakımı konularıyla da ilişkilendirilir.

Kaynak: C.M. Lange ve S.J. Sletten, "Characteristics of Alternative Schools and Programs Serving At-Risk Students". (ERIC Document Reproduction Service No. ED392204).

E.R. Morley çalışmasında, 24 alternatif okulda incelemeler yaparak bu okulların tipolojisini çıkaran F. Seymour'un tespitlerine şöyle yer verir: *devama yönelik okullar* (=eğitimi yarım bırakmış, gebe öğrenciler, ergenlik dönemindeki ebeveynler, mezun

³⁰ C.M. Lange ve S.J. Sletten, "Characteristics of Alternative Schools and Programs Serving At-Risk Students". (ERIC Document Reproduction Service No. ED392204).

olamamış kişiler), *temel okullar* (=basit müfredatla başlayan, öğretmen hâkimiyetinin arttığı, sıkı disiplin uygulanan akademik öğrenmeye odaklı, yetenek gruplarının da yer aldığı uygulamalar), *okul içinde okul*, *duvarsız okul* (=toplu öğrenmenin baz alındığı bu okullarda öğrencilerin katılacakları programlar ve bunların zamanları öğrenciye göre esnetilir. En eskilerinden biri Cambridge'in pilot okulu Philadelphia's Parkway School, School Without Walls, Indiana Harmony School gibi okullardır), *çok-kültürlüğe dayalı okullar* (=etnik ve ırksal çoğulculuğu, dil faktörünü temele alarak hazırlanan müfredat), *öğrenme merkezleri* (=meslekî, teknik ve kariyer amaçlı yetiştirme eğitimleri sunan merkezlerdir)³¹.

T. Tobin ve J. Sprague, normal okullara devam edip de uyum problemi yaşayan öğrenciler ile özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin de alternatif okullara gereksinim duyduğunu belirtir³². Bazı eğitimciler bu kavrama Charter ve Magnet okullarını da dâhil eder. Bu yapı dâhilinde C. Lehr, Amerika'da 2001-2002 yılı IEP (Individualized Education Programs) verileri doğrultusunda alternatif okullara devam eden öğrenci sayısının tüm öğrencilerin %12'sini teşkil ettiğini belirtir³³. R.M. Foley ve L.S. Pang, bu verilerin sayısal olarak tekabül ettiği rakamları Amerikan Ulusal İstatistik Merkezi (NCES) 2001-2002 verilerine dayandırarak 10.900 okul ve 612.000 öğrenci olarak belirtir³⁴.

M. Reimer ve T. Cash alternatif okulların eğitimsel karakteristiklerini şöyle ifade eder:

- 250 öğrenciyi geçmeyen okul yapısı,
- maksimum öğretmen; öğretmen başına ortalama 10 öğrenci,
- okul çalışanlarının öğrenci başarıları hakkında yüksek beklentileri,
- net olarak belirlenmiş misyon ve disiplin kodları,

³¹ E.R. Morley, "Alternative Education. Dropout Prevention Research Reports". (ERIC Document Reproduction Service No. ED349652).

³² T. Tobin ve J. Sprague "Alternative school programs for at-risk youth: Issues, Best Practices, and Recommendations". (ERIC Document Reproduction Service No. ED432805).

³³ C. Lehr, "Alternative Schools and Students With Disabilities: Identifying and Understanding the Issues". *National Center On Secondary Education And Transition*. 3 (6).

³⁴ R.M. Foley ve L.S. Pang a.g.m. (12.02.2006).

- öğrencilerin beklenti ve öğrenme stillerine yönelik spesifik öğrenme programları,
- topluluğun katılımı ve dilekleri doğrultusunda esnek okul programı,
- tüm yönelimlerin her bir öğrencinin başarısına odaklanması³⁵.

C. Franklin, bu okulların etkililiğinde karakteristik dokuz özellik belirlemiştir. Bunlar: küçük yapı, destekleyici çevre, bireyselleştirilen program, çoklu seçim şansı, otonomi ve demokratik yapı, yönetime geniş katılım (çocuk, aile, toplum), iyi tanımlanmış standartlar ve kurallar, hedefe uygun sosyal hizmetler, sosyal sorumluluk ve düzenli değerlendirmedir³⁶.

R.M. Foley ve L.S. Pang, çok sayıda alternatif okul direktörleri aracılığı ile yaptıkları araştırmalarında istatistiksel olarak alternatif okulların yönetsel, finansal ve psikolojik kolaylıklar sağladığını ortaya çıkarmışlardır³⁷.

P.E. Leone ve W. Drakeford, son şans olmaktan pro-aktif model haline gelen bu programların başarısının: (1) akademik öğrenmeye net olarak odaklanma, (2) profesyonel gelişme tutkusu, (3) profesyonel karar mekanizmalarında otonomi ve güçlü seviye, (4) topluluk duygusu, olduğunu belirtir³⁸.

S. Fliegel'e göre alternatif okulların genel karakteristikleri şöyle sınıflandırılabilir:

(1) yapısal karakteristik:

Küçüklük: bu okullar küçüldükçe küçülmeyi daha iyi algılıyorlar. Birçok kaynakta okuldaki öğrenci sayısı en az 10, en fazla 200 olarak belirtilmektedir.

³⁵ M.S. Reimer ve T. Cash, "Alternative Schools: Best Practices for Development and Evaluation. Effective Strategies for School Improvement Alternative Schooling". (ERIC Document Reproduction Service No. ED481475).

³⁶ C. Franklin, "Alternative School Programs For At-Risk Youths". *Social Work In Education*. 14 (4), 239-251.

³⁷ R.M. Foley ve L.S. Pang a.g.m. (12.02.2006).

³⁸ P.E. Leone ve W. Drakeford, "Alternative Education: From a "Last Chance" to a Proactive Model". *The Clearing House Academic Research Library*. 73 (2), 3-86.

Tüm öğrencilerin dikkate alınması: Kişisel katılım bu okulların küçük yapılarındaki başarının en temel anahtarlarından biridir. Duygusal anlamda destekleyici bir çevrenin oluşmasında bu unsur önemli bulunmaktadır.

Destekleyici Çevre: Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin bire bir deneyim üzerine kurulması, öğrencinin okulu kendi yeri gibi hissetmesini sağlamaktadır.

Topluluk Hissi: Öğrencilerin çalışanlarla birlikte bazı hedefleri, kabul edilebilir önemli noktaları belirlemeleri bunu toplu tartışmalar aracılığı ile yapmaları söz konusudur. Bu toplu tartışmalar grup hedeflerinin topluluk duygusuna dönüşmesine yardımcı olur. Öz disiplin çalışanların ve öğrencilerin belirledikleri hedefler doğrultusunda gerçekleşir. Yani okul çalışanları ve öğrenciler öz disiplin ve özgürlük yapısını kurmakta fırsat sahibidir.

(2) inançlar ve metodlar:

- her çocuk kendi gelişim sürecinde farklı beceriler geliştirmede çocukluğundan gelen farklı periyotlara sahiptir,
- tüm eğitim aktiviteleri deneyim ve pratiğe dayanır,
- meslekî eğitim, her bir öğrencinin konuyu iyice öğrenmesi için kendi içinde farklı çalışma tipleri barındırır,
- ebeveynler, çocuklarının öğrenmesinin bir parçasıdır,
- sıcak ilişki ve sevgi desteklenir,
- insana saygı vurgulanır.

Kullanılan metotlar, aktif öğrenme, çocukların kararlara katılımı, öğrenci-öğretmen arasında informal ilişki, el becerilerinin gelişimi, yaratıcı gelişim, bireysel çalışma, örnekle öğrenme, bilimsel düşüneyi vurgulama, kendi kendine öğrenme, öz disiplindir.

(3) değişimin bileşenleri:

Ortamda okul üyeliği anlayışıyla öğrencilerin katılımcılığını artırmak hedeflenir. Program açık bir şekilde oryantasyon plânını açıklar. Bu yollarla gençler hem alternatif seçeneklerde bilinçlidir, hem de okul çalışanları günlük kararlarda ulaşılabilen tutarlı rehberlerdir.

Deneyime dayalı öğrenme sürecinin bileşenleri, programın fonksiyonel olması ve çoklu seçenekler içermesidir. Ve kişinin sahip olacağı kendilik-bilgisi bilinci, öğrencinin kendi inanç, kapasite ve potansiyellerini anlamasına yardımcı olmada çok önemlidir. Bu nedenle müfredatta, her öğrencin kendi çalışma alanı ile bağlantılı çeşitli konu alanlarına yer verilir ve diğer çalışanlar sağaltma çalışmalarını üzerine almada gönüllüdür.

(4) program yapısı:

Programda, düzenli olarak topluluğun şekillendirdiği aktiviteler yer alır. Materyaller bireysel ve grup etkinliklerini destekleyici şekilde organize edilir. Toplu öğrenme, takımla öğrenme stratejileri ve tutor yöntemi programın etkililiğini artırır. Aktivite seçiminde, öğrencilerin benlik saygılarını artırmaya ve entelektüel gelişimlerine odaklanılır. Gelişim programları, kişisel ve sosyal olgunlaşma sürecinde düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olarak dizayn edilmektedir. Bunun yanında öğrencilerin entelektüel, sorumluluk ve öz-yönetim becerilerinin gelişimi de önemli hedefler arasındadır. Böylece müfredatın merkezini seçim ve katılımcılık teşkil eder³⁹.

T. Gregory⁴⁰ alternatif okulların ortak özelliklerini şu şekilde maddelemiştir:

- (1) birçok alternatif okulda öğretmenler ve öğrenciler okulda yaşamaktadır,
- (2) öğrenciler seçim özgürlüğüne sahiptir. Geleneksel okullardan farklı olarak kontrol mekanizması öğretmenler değil, yine öğrencilerin kendisidir,
- (3) öğrenci aktivitelerinde yaş ve diğer özellikler açısından heterojen yapı söz konusudur,

³⁹ R.M. Foley ve L.S. Pang a.g.m. (12.02.2006).

⁴⁰ T. Gregory, "Fear of Success?". (ERIC Document Reproduction Service No. ED431832).

- (4) okula ilk girişte programla yeni tanışan öğrencilere kontrol amaçlı bazı müdahalelerde bulunulur. Bu müdahaleler genellikle ilk oryantasyon döneminde gerçekleşir,
- (5) bu okullar bazen öğretim konularına küçük müdahalelerde bulunurlar. Kendi farklılıklarını göz önünde bulundurarak çevrelerindeki sendikalarla da müzakerelerde bulunurlar. Tüm okulların kendi öğretmenlerinin seçimine sunduğu doğruları vardır. Fakat baskın aktörler yine öğretmenlerdir. Ebeveynler, doğrulara erişmede diğer aktörlerdir,
- (6) dışarıdan bakılınca pek anlaşılmayan çok güçlü bir okul iklimi, ethos⁴¹ söz konusudur,
- (7) çalışmalarda yaratıcılık önemlidir ve her okul kendine özgü bir yapıya sahiptir. Eşitlik ve adalet en önemli konulardan biridir. Programın en belirgin özelliklerinden biri de bire bir sohbetin olmasıdır,
- (8) okul binaları çoğunlukla el yapımı ya da elle onarılmış yapılardır,
- (9) hemen hemen tüm alternatif okullarda kaynakların eşit dağılımına dair çaba söz konusudur.

Birçok alternatif okulda öğretmenler okuldan maaş almadan çalışmaktadırlar. Bu durum, okul programlarının hayata dönük, güçlü ve geniş bir zaman cetvelinde işlemesi gibi özellikler içermesine neden olmaktadır⁴².

T. Tobin ve J. Sprague, bu okulların program olarak üç belirgin farkının, kredi tamamlamaya yönelik esnek katılım saatleri, ergenlikle birleşen illegal ya da davranış problemlerine özel ayarlamalar, genel eğitim içerisinde öğrencinin katılımına dayalı programlar olduğunu belirtir. Bu uygulamalar, okul içinde okul şeklinde aynı kampüs içerisinde gerçekleşse bile çalışanlar farklıdır. Çalışanların öğrencilerin sosyal, duygusal ve davranış problemleriyle daha fazla vakit geçirebilmeleri için sınıflar oldukça küçüktür. Bu yapı içerisinde uygulanan stratejiler şöyledir:

- Öğretmen başına düşen öğrenci sayısının az olması,
- her öğrenci ile özel olarak ilgilenme,

⁴¹ Ethos, bir araya gelen insanların temel değerleri-okul kimliğinin en önemli yanı: etik kültür.

⁴² P.E. Leone, W. Drakeford, a.g.m. (21.02.2006).

- davranış problemlerinde azalma,
- öğretimde yüksek kalite,
- düşünmeye dayalı öz-yönetim becerileri,
- yüksek oranda pozitif destek,
- yüksek akademik gelişme,
- net sınıf kuralları,
- mentorlük çalışmalarına olanak sağlama,
- mentorün, pozitif destek kullanması,
- kimlik gelişimini sağlama,
- öğrenciyle sürekli görüşme,
- problem çözme,
- başkaları için empati,
- öfke yönetimi,
- dolaysız öğretim ve öğrenme stratejileri,
- küçük, interaktif gruplar,
- öğrencilere yönelik direkt cevaplar ve sorular,
- negatif etkilerden kaçınma,
- ebeveynleri sürece dâhil etme.

T.A. Carpenter ve diğerleri, Amerikan ulusal okul terklerini önleme merkezi (NDPC) verileri doğrultusunda yüksek öğrenime devam etmede, bu okulların 15 pozitif stratejini şöyle aktarır⁴³:

⁴³ M. Reimer ve T. Cash, a.g.m. (16.02.2006).

Tablo 3
Alternatif okulların 15 pozitif stratejisi

Erken müdahale:

aile katılımı,
erken çocukluk eğitimi,
okuma yazma programları,

Basit merkezi stratejiler:

mentor ve tutorluk,
öğrenme servisleri,
alternatif öğrenme,
okul dışı deneyimler,

Öğretim stratejileri:

profesyonel gelişme,
öğrenme stilleri/çoklu zekâ,
eğitimsel teknolojiler,
bireysel öğretim,

Geniş okul komitesinin oluşturulması:

sistemik yenileme,
topluluk işbirliği,
kariyer eğitimi,
şiddeti önleme/çatışma yönetimi.

Kaynak: Carpenter T.A./Salloum, M./Aeby, V.G., (2001). "A Process Evaluation of School Social Work Services In A Disciplinary Alternative Educational Program". *Children & Schools*. 23 (3), 171-181.

Mississippi Eğitim Departmanı, eyalet çapında faaliyet gösteren alternatif okulların program özelliklerini şöyle sıralamıştır:

- alternatif eğitim yerleri: akademik performans, davranış problemleri, işlevsel beceriler ve kariyer eğitimi⁴⁴ alanlarında öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun program ve plânlarının yapıldığı müfredat ve öğretim metodolojisinin adresidir,

⁴⁴ IIP (Individual Instructional Plan), bireysel eğitim plânı olarak adlandırılır ve bu program dört ana konuya odaklanır. Bunlar: akademik performans, davranış değişikliği, işlevsel beceriler, kariyer oryantasyonudur. Akademik performanstan kasıt: sınıf sınavları ya da standart yetişkin temel eğitim (Test of Edult Basic Education=TABE) sınavından elde edilen derecedir. Davranış değişikliğine yönelik çalışmalar, öğrenciye yardım amacıyla izlenen bir prosedürdür. Başarıya ulaşmak için birçok yol denir örneğin grup terapisi, bireysel danışmanlık gibi. İşlevsel beceriler, öğrencinin alternatif programda kendini yeterli hale getirebileceği güncel beceriler olarak tanımlanır. Bunlar okuma becerileri, mezuniyet dereceleri gibi günlük hayat becerilerdir. Kariyer oryantasyonu, öğrencinin şimdiki eğitimini bir sonraki okul, eğitim ya da kariyer hayatı ile birleştirme amacına yöneliktir. Mississippi State Department of Education, http://www.mde.k12.ms.us/compulsory_school/Alternative%20Education%20Law.doc (12.12.2005).

- sınıf ortamında öğrenci ve öğretmen sayısının oranına dikkat edilir. Örneğin bir öğretmen en fazla 15 öğrencinin sorumluluğunu taşır,
- eğitimden sorumlu çalışanlar, eğitsel ortamın devamlılığında yeterli kişiler olup öğrencinin ihtiyaçlarına duyarlıdır,
- bu programlar, düzenli okul programlarından öğrencilere sunulan fırsat ve kolaylıklar bazında ayrılır,
- güvenliğe ya da başkalarına zarar verenler okul yöneticisi tarafından topluluktan ya ayrılır ya da kişinin ihtiyaçlarına uygun şekilde izole edilir,
- gelişimi temel alan düzen, kuralların öğrenciler ve ailelerince kabulü önemli görülür. Bu amaçla yayılıma değer verilir,
- alternatif programlar, net, güvenli, fonksiyonel ve eğitim bölgesindeki diğer okullardaki öğrencilere sunulan fırsatlarla aynı olanaklara sahiptir,
- okul personeli suç ya da disiplin sorunlarında belirleyici role sahiptir,
- programda yer alan bireysel plânlar tüm gün katılım, ağır iş yükü ve plândan minimum sapmalar içerir,
- alternatif programların şu olanakları sunmasına özen gösterilir: motivasyon ve kültürel çeşitlilik, ailelere ve öğrencilere danışmanlık, programın yönetim ve topluluğun hedeflerine yönelik olması,
- bu programlara öğrenci kayıtlarında çoklu veri sistemi kullanılmaktadır: öğrencinin okul derecesi, test sonuçları, okul raporları dikkate alınır,
- bu kurumlarda yer alan programlar⁴⁵, günlük bakım, ilaç/alkol kullanımı, aile hedefleri gibi çeşitli konularla ilgili kilise, aile eğitim merkezleri, gençlik

⁴⁵ Program yapısı altı temel düzeye ayrılmıştır. Program I, akademik ve davranış boyutunda risk altındaki çocuklara yönelik birbirini izleyen üç düzeyden oluşur. Bu programlarda İngilizce, matematik, okuma, psikoloji eğitimi, iş deneyimi gibi alanlara yer verilir. Bunlara ek olarak bu program öğrenciye, meditasyon, bireysel/grup danışmanlığı, alkol/ilâç danışmanlığı, danışma ve destek grupları, öğretmen destek takımı gibi olanaklar sunar. Program II, birbirini takip eden hızlı geçiş programı, davranış değiştirme ve iş programından oluşur. Program III, danışmanlar ve sosyal hizmet uzmanlarınca sağlanan şu programları içerir: bilgisayar keşif laboratuvarı, okuma ve matematik laboratuvarı, sanat-müzik ve psikoloji eğitimi, özel eğitim, günlük bakım, öğretmen takımları, ilaç farkındalığı, davranış değiştirme, ileri okuma programı, hızlı okuma. Program IV, kendi içinde üç düzeye ayrılan davranış ve sosyal becerilere yoğunlaşır. Program V, öğrenmenin değerleri, sorumluluk, özgürlük, nezaket, dürüstlük, işbirliği gibi merkez değerleri içerir. Geleneksel olmayan ayarlamalarla bu okullar akademik ilerleme ve pozitif vatandaşlığa odaklanır. Program VI, öğrencinin düzenli okul programına yeniden dönmesine odaklanır. Mississippi State Department of Education, a.g.m. 2001 (22.12.2005).

mahkemeleri, web siteleri, zihinsel sağlık ajansları, tutorlar, mentorlar, medikal topluluklar, kariyer merkezleri, meslek odaları, sağlık departmanları, lokal kolejler gibi ajans ve organizasyonlarla işbirliği halinde çalışır.

Yüksek kalitede alternatif programlar, gençliğin gelişim prensiplerine bağlı oldukları bilincine sahiptir. Bu gelişim alanları:

- (1) fiziksel ve psikolojik güvenlik (güvenli tesisler, gençlik çatışmalarını önleyici güvenli yollar gibi),
- (2) yapısal uygunluk (temizlik kuralları, program fonksiyonuna uygun kullanım yapısına sahip bina düzeni gibi),
- (3) destekleyici ilişkiler (yetişkinler ve akranlarla sıcak ve yakın ilişkiler),
- (4) fırsat eşitliğine olanak sağlamak,
- (5) pozitif sosyal normlar,
- (6) soruna yönelik destekleyici etki (güçlendirme, destekleyici çevre, liderlik için değişim),
- (7) beceri ediniminde olanaklar (sosyal, toplumsal becerilerle ilgili öğrenmeler),
- (8) okul, aile ve toplulukla entegrasyondur.

Farklı türde eğitim veren birçok alternatif okul, geleneksel okullarda olduğu gibi yüksek okul diploması, genel, eğitimsel gelişim diplomaları ya da meslekî sertifikalar verir. Bunun yanında özellikle basit yaşam becerileri, kariyer yönetimi ya da çoklu kariyer seçeneklerine hazırlık boyutuna odaklanılır. Bu çerçevede kariyer farkındalığı, meslekî keşif programları, çıraklık, iş değiştirme/çalışma programları, iş ziyaretleri, meslekî/teknik eğitim, okul çalışma programları, çalışma deneyimi, stajiyerlik olanakları sunulur⁴⁶.

Alternatif okul türlerinin gelirleri, ülke ve büyüklük değişkenlerine göre şöyle sınıflandırılır:

- (1) eğitim bakanlıklarınca dağıtılan kaynaklar,

⁴⁶ Y.L. Aron, a.g.m. 2003 (27.11.2005).

- (2) diğler bakanlıkların (örneğin adalet ve sağık bakanlıkları) eğitime ayırdığı fonlar⁴⁷,
- (3) yerel kaynaklardır⁴⁸. Yerel kaynaklar:
- beslenme fonu,
 - bağışlar,
 - ulaşım fonu,
 - ders araçları ve kitapları için fon,
 - okulun düşük faizle kredi çekebileceğı fonlar,
 - okulların kendi sermayeleridir.

Okullara yapılan bağış ve bağımsız sponsor destekleri Y.L. Aron⁴⁹ tarafından şöyle sıralamıştır:

- kâr amacı gütmeyen sivil toplum organizasyonları,
- dernek ya da vakıflar,
- eyalet ya da yerel eğitim ajansları,
- karakter okulları,
- yetişkin eğitimi ile ilgilenen ajanslar,
- adalet ajansları,
- K-12⁵⁰ kamu ya da özel okulları (uydu okul ya da okul içinde okul uygulamalarında görülür),
- zihinsel ya da genel sağık enstitüleri,
- federal fon programları ya da kontratörler (örneğin meslek odaları),
- özel ya da kâr amaçlı kampanyalar.

⁴⁷ US Department of Education, <http://www.ed.gov/fund/landing.jhtml> (29.11.2005).

⁴⁸ Özellikle ABD’de eyalet kaynaklarına denk gelir. Okuldaki öğrenci sayısı, okul ve sınıf büyüklüğü gibi çeşitli kriterler söz konusudur. Örneğin Texas eyaleti 2006-2007 eğitim öğretim yılında K-12 alternatif okullarına okul bölgelerine göre değışen şekilde, (her öğrenci için) 500\$ ile 2.1120\$ arasında değışen rakamlarla fon sağladığını belirtir. L. Caskey, “Rider 36 Disciplinary Alternative Education Program Funding”. <http://www.tea.state.tx.us/school.finance/funding/Rider36DAEP0607.doc> 2006 (21.03.2007). Roanoke County School Board, <http://www.rcs.k12.va.us/SB/Minutes/2005/030205.pdf> 2005 (27.11.2005).

⁴⁹ Y.L. Aron, a.g.m. 2003 (27.11.2005).

⁵⁰ K-12 okulları anaokulundan (Kindergarten) başlayıp 12. sınıfa kadar eğitim veren okul türleridir. Bu süreç bazı okullarda 8-4, bazılarında 6-3-3, bazılarında ise 6-6 olarak yapılandırılır.

2.1 Alternatif Yaklaşımların Felsefî Temelleri

Bu bölümde alternatif eğitim sistemlerinin felsefî temellerini hazırlayan yaklaşımlar ele alınacaktır. Bu çerçevede tarihî akış içerisinde Aydınlanma Dönemi düşünürleri, J.J. Rousseau ve onun temsil ettiği Natüralist Eğitim, 19. yüzyıl Yeni Eğitim Akımları, Varoluşçu akımın eğitim yaklaşımı, birey-devlet antagonizmasından doğan Politeknik Eğitim, Eleştirel Pedagoji ve anarşist Anti-pedagoji yaklaşımları, Pragmatist eğitim görüşü, Postmodern etkiler ve Holistik Eğitim yaklaşımlarının etkileri incelenecektir.

2.1.1 Aydınlanma Çağı Düşünürleri

Aydınlanma, Almanca *Aufklârung*, İngilizce *Enlightenment* ve Fransızca *Eclaircissement* ya da *le siècle de lumière* kavramlarıyla ifade edilir. Modernizmin temellerini oluşturur.

P. Gay, Aydınlanmayı temsil eden düşünürlerin üç kuşaktan oluştuğunu belirtir. I. Newton (1642-1727) ve J. Locke'un düşüncelerinin ön plâna çıktığı ilk kuşak, J.J. Rousseau, D. Hume, D. Diderot, E.B.D. Condillac gibi aydınlanmaya perspektif kazandıran ikinci kuşak ve I. Kant, M.J.A.N.C. Condorcet gibi düşünürlerle aydınlanmanın kendi sınırına vardığı üçüncü kuşak⁵¹.

Bu dönemde ilkçağ filozoflarından özellikle Platon'un görüşleri yeniden gündeme gelir. Ortaya atılan toplum düzenlerinin *Devlet*'te ipuçları olduğundan, hatta J.J. Rousseau'nun devlet ve eğitim üzerine olan düşüncelerinin kökenlerini de bulabildiğimiz Platon'un *Devlet*'deki diyalogu, insanın doğuştan iyi ve eşit mi, yoksa ne iyi ne de eşit olduğu yönündeki tartışmaya dayanır. Platon, ilerleyen diyaloglarında en yüksek bilimin konusunun iyinin kendisi, ideası olduğunu, fakat buna rağmen iyinin ne olduğunu tam olarak bilmediğimizi dile getirir⁵². İyi, halk için zevkte, aydın için düşüncede olabilir. Fakat yine de doğruluk ve diğer tüm değerler, insanı iyiye götürürse faydalı olabilir. Nesnelere gerçekliği, kafaya da gücü veren iyi

⁵¹ A. Çiğdem, *Aydınlanma Düşüncesi*, İletişim Yayınları, İstanbul 2006, s. 22-23.

⁵² Platon, *Devlet*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul 2006, s. XIII.

ideasıdır⁵³. Eğitim, ruhun gücünü *iyi*'den yana çevirme ve bunun için en kolay, en şaşmaz yolu bulma sanatıdır. Çünkü güç, insan ruhunda kendiliğinden vardır ama kötüye yöneliktir. Eğitim, onu iyi yöne yöneltir. Ama özgür insana hiçbir bilgi köle gibi öğretilmemeli, çünkü bedene zorla yaptırılanın büyük bir kötülüğü olmasa da, kafaya zorla sokulan, akılda kalmaz⁵⁴.

Aydınlanma ile başlayan modern batı pedagojisi hümanizmden önemli ölçüde etkilenmiştir. Modern pedagojinin temelini oluşturan yeni öğrenme, insan doğasına ait kavramsal yapılar ve doğa ile insan arasındaki ilişkilere dair sorgular hümanizmin etkisiyle şekillenmiştir⁵⁵. Rönesans hümanizmi, etkilerini özellikle liberal sanatlar, eğitim ve psikolojide göstermiş, daha sonra modern hümanist anlayış, insani değerler ve özgürlük kavramları üzerine eğilmiş, liberal eğitim anlayışını doğurmuştur⁵⁶.

Platon'a kadar uzanan metinler bize hümanist pedagojinin ilk olarak İtalyan rönesansıya değil, ilkçağ filozoflarının okullarında uyguladıkları didaktik metotlar aracılığı ile liderlik ettiklerini gösterir⁵⁷. 14. yüzyılın ortalarına doğru hümanizme kaynaklık eden literatürde Rönesans döneminin hümanistlerinden D. Erasmus (1469-1536)'ın *Deliliğe Övgü, Çalışma Düzeni, Çocukların Özgür (Liberal) Eğitimi* gibi eserlerinde ortaçağın karanlık düşüncelerine yine düşünce yoluyla karşı çıktığını görüyoruz. D. Erasmus, *Öğrenime Dair* adlı kitabında sözcük ve adlara dayalı öğretim yöntemini eleştirmiş, *Çocukların Özgür Eğitimi* adlı kitabında ise öğretim ilkelerine değinerek; öğretimde acele etmeme, basamak basamak ilerleme, her olguyu zamanı gelince öğretme gibi ilkeler geliştirmiştir⁵⁸. D. Erasmus, İngiliz eğitim sistemini şekillendiren arkadaşı T. More'a bu görevinde yardımcı olmuştur. Deliliği

⁵³ Platon, a.g.e. s. 219-225.

⁵⁴ Platon, a.g.e. s. 236-259.

⁵⁵ Teorik anlamda hümanist eğitim, dört farklı yaklaşım biçiminde sınıflandırılabilir. Klâsik yaklaşımda, evrensel ve nesnel bir eğitim düzenlemesi sunulması gereken insanın ideal olarak mükemmel bir varlık olduğuna inanılır. Hümanist eğitimin ikinci biçimi daha çok romantik, natüralist ya da terapatik yaklaşım olarak bilinir. Hümanist eğitimin üçüncü biçimi varoluşçudur. Dördüncü biçim, radikal eğitim ya da eleştirel pedagoji biçiminde tanımlanır. N. Aloni, "Hümanist Eğitim". *Eğitim Zil ve Tenefüs*, Sayı: 4-5, Ankara 2006, s. 59-61.

⁵⁶ Peters, M. (2001). Humanism, Derida And The New Humanities. G. Biesta & D. Eggea-Kuhne (Eds.), *Derida & Education*. Routledge Published. US.

⁵⁷ M.D. Fantini, "A Contemporary Approach to Individualization". *Theory Into Practice*. 19 (1), 1-28.

⁵⁸ C. Binbaşoğlu, *Eğitim Düşüncesi Tarihi*, Binbaşoğlu Yayınevi, Ankara 1982, s. 69.

konuşturan⁵⁹ D. Erasmus, çağının kilisesine ve o kilisenin mensuplarına en acımasız eleştirileri yöneltir. Eser, bağnazlığa karşı kaleme alınmış kendi döneminin en yetkin yapıtlardan biri olmuştur. D. Erasmus, *çocukta vakitsiz bilgelikten nefret ederim* sözüyle günümüzde bile etkisini sürdüren bilgi küpü çocuk modelinin iticiliğine değinmiştir.

Hümanizm ve Rönesansın etkisiyle öğrenciler açık havalarda, doğada eğitim almaya başlamış, katı disiplin yöntemleri, yerini daha hoşgörülü yöntemlere bırakmış, kentlere özgü belediye okulları çoğalmış, eğitim laik bir yapıya kavuşturulmaya çalışılmıştır. Günümüz eğitim anlayışının prensibi haline gelen bireyselleştirilmiş eğitim anlayışı: okul ve sınıf ortamının bireysel farklılıklara, ihtiyaçlara, pedagojik olarak adapte edilmesi, öğrenmede bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak farklı yol ve yöntemlerin kullanılması hümanist psikolojinin etkisidir⁶⁰. Özellikle Varoluşçuluğun temel ilkelerini benimsemiş, hümanistik psikolojisinin öncüsü C. Rogers'ın hümanistik yaklaşımı, eğitim görüşünün belirleyicisi olmuştur: C. Rogers'a göre eğitimin amacı, kendini gerçekleştirebilen (self-actualizing) ve değişime açık bireyler yetiştirmek olmalıdır. O'nun öğrenci merkezli eğitim görüşünden kastettiği, kendini gerçekleştirme ve kendinin farkında olma anlayışı üzerine kurulur⁶¹.

Hümanist anlayış ile eğitime farklı olarak şu ilkeler girmiştir:

- insanlar öğrenme için doğal bir potansiyele sahiptir,
- anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için, içeriğin öğrencinin kendi amaçları açısından önemli olması gerekir,
- öğrenci, benlik yapısında değişikliğe neden olacağını düşündüğü öğrenmeyi tehdit edici bulur ve karşı koyma eğilimi taşır,
- benliğe yönelik tehdit az ise, öğrencini kendine özgü deneyimi farklılaşmış bir biçimde algılanır ve öğrenim süreci ilerleme kaydeder,
- anlamlı öğrenme çoğu kez eylem ile gerçekleşir,

⁵⁹ *Deliliğe Övgü*'de gerçek bilgelik, deliliktir, ayrıca kendini bilge sanmak, gerçek deliliktir.

⁶⁰ M.D. Fantini, a.g.m. 2001 (16.03.2006).

⁶¹ M. Hesapçıoğlu ve M. Akbağ, "Eğitimde Özgürlükçü Paradigma". *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*: 8, İstanbul 1996, s. 11.

- öğrencinin kendinden kaynaklanan öğrenme en etki olandır, sonuçları kalıcıdır,
- kendini değerlendirme ve özeleştirme çok önemli, başkası tarafından değerlendirilme ikinci derecede önemli algılanırsa, bağımsızlık, yaratıcılık, özgüven geliştirilmiş olur,
- hümanist eğitimde kullanılan öğretim yöntemleri özellikle rol oynama, duyarlılık eğitimi, örgütsel teknikler, öğrenci tutorlarının kullanımı ve affektif egzersizlerdir⁶².

Tarihsel süreç içerisinde alternatif eğitim düşüncesinin kökeni okulların ilk kurulduğu döneme kadar gidebilir. Fakat özellikle kilise baskısının şekillendirici etkilerine karşı görüşlerin ortaya çıkmaya başladığı Aydınlanma Dönemi düşünürlerinden bazıları bu alanda öne çıkmaktadır. Bu düşünürler, dolaylı etkileriyle M.D. Montaigne (1532-1592), liberal ideolojik görüşleriyle J. Locke (1632-1704), çocuğa dair özgün kuramıyla J.J. Rousseau (1712-1778) ve I. Kant (1724-1804)'tır.

M.D. Montaigne, dolaylı olarak genel eğitimin verimsizliğine dikkat çekmiş özel eğitime önem verilmesi gerektiğini savunmuştur. M.D. Montaigne, yeni eğitimin temelini atan bir düşünür olarak görülür. O, deneyler yoluyla, ahlâkî değeri olan bilimsel bilginin öğrenilmesi gerektiğini, eğitimde düşünme ve uslamlamanın ön plâna alınması ve kişinin yeti ve yetenekleri diyebileceğimiz doğasal kuvvetlerinin akıl ve toplumdan önce geldiğini ileri sürer.

J. Locke, I. Newton'un temsil ettiği evren ve bilim anlayışına karşılık gelen bir bilgi ve toplum teorisi sunmuştur⁶³. J. Locke, insanın tüm bilgisinin duyuşsal algılarla başladığını savunarak ampirist görüşü benimser. O'nun ampirizminde temeldeki olgu bilimsel yöntemin kullanımınıdır. J. Locke düşünceler gibi insan karakterinin de doğuştan olmayıp sonradan deneyimlerle yaşantılarla biçim kazandığını ileri sürer⁶⁴.

⁶² M. Hesapçıoğlu, *Öğretim İlke Ve Yöntemleri; Eğitim Programları ve Öğretim*, Beta Yayınları, İstanbul 1998, s. 239.

⁶³ A. Çiğdem, a.g.e. s. 62.

⁶⁴ G.L. Gutek, *Eğitime Felsefî ve İdeolojik Yaklaşımlar*, Ütopya Yayınevi, Ankara 2001, s. 188-189.

Her ne kadar J. Locke'un insan zihnine dair her deneyim ve algının üzerinde bir iz bıraktığı tabula-rasa görüşü modern eğitimcilerce benimsenmese de, onun görüşlerinin etkileri pragmatist eğitim görüşünde varlığını hissettirir. J. Locke'a göre siyasî iktidarın gücü, insanların hayat, hürriyet ve mülkiyet gibi haklarını korumak için vardır. O, felsefî sisteminin temeline bireyi koyar. 1693'te yayımladığı, *Some Thoughts Cocerning Education* adlı eseriyle çocukluk fikrinin oluşumuna büyük katkıda bulunmuştur. İkinci büyük entelektüel etki 18. yüzyılda J.J Rousseau'dan gelmiştir. F. Frobel, J.H. Pestalozzi, M. Montessori, J. Piaget, A. Gesell ve A.S. Neill, J.J. Rousseau'nun entelektüel mirasçıları olarak kabul edilmektedir.

Diğer aydınlanma düşünürleri içerisinde cumhuriyetçi fikirlerini açıkça dile getiren ilk düşünür olan J.J. Rousseau, çocukluk fikrinin gelişimine iki güçlü katkıda bulunmuştur. Birincisi, çocuğun sadece bir amaç için araç değil, kendi içinde önemli olduğuna ilişkin ısrarıdır. İkincisi çocukluğun psikolojisinin yetişkinlerden temel biçimde farklı olduğu ve kendi içinde değerlendirilmesi gerektiği biçimindeki savıdır. Çocuğun entelektüel ve duygusal yaşamı önemlidir. Daha önceden hiç kimsenin yapmadığı gibi, dünyanın dikkatini çocukluğun kendiliğindenlik, saflık (temizlik), güç ve sevinç erdemlerine çevirmiştir⁶⁵.

18. yüzyılda özellikle I. Kant (1724-1804)'ın akılcı düşüncesini görüyoruz. I. Kant, I. Newton fiziği, kozmoloji, evren tasarımı, nedensellik, bilgi sorunu, insan hürriyeti, sorumluluğu ve ahlâksal dünya gibi çeşitli konularla ilgilenmiştir⁶⁶. Fakat özellikle I. Kant'ın sorunu, insanın aydınlanması/özgürlüğü üzerinedir. Özgürlük, insanın serbest iradesinde ve böylece insanın akıl eyleminde dile gelir. Ampirik olarak deneyden kaynaklanmaz, deneyle test edilmez. Her türlü insanî düşünselliğin en önemli konusu, insanı kendi ayakları üzerinde duran, özgür kişilik olarak kabul etmektir^{67 68}.

⁶⁵ N.Postman, a.g.e. s. 77-79.

⁶⁶ A. Çiğdem, a.g.e. s. 89.

⁶⁷ M. Hesapçıoğlu ve M. Akbağ, a.g.m. s. 3.

⁶⁸ I. Kant burada özellikle Lâtince olarak şu meşhur cümleyi söylemiştir: Sapere aude, yani kendi aklını kullanmak için cesur ol! H.F. Kanad, *Pedagoji Tarihi I*, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 1963, s. 445.

I. Kant'ta insanın pratik akla dayanarak kendisine ilkeler saptaması, kurallar koyması, onun özgürlüğünün işaretidir. Özgürlüğün hangi etik kurallara bağlı olduğunun belirlenmesi sorununda karşımıza iradenin otonomisi çıkar. Bu, insanın her istediğini yapması değil, kendi özgürlüğünü sınırlayabilmesidir de. Akıl varlığı olarak insanda bulunan antagonizma, insanın bu iki karşıt eğiliminden kaynaklanır: Toplum olma eğilimi ve toplum dışılık^{69 70}.

I. Kant'ta ilk çocukluktan itibaren çocuk, kendine zarar vermiyor ve başkalarının hürriyetini tehlikeye düşürmüyorsa her harekette özgür olmak zorundadır. Davranışta ahlâkî bir karakterin gelişimi gerekir. Bu, eğitimin içinde kendisi ve diğerleri karşısında ödev için meydana gelir. Çocuk, örnekler ve kararlar yolu ile bu ödevleri öğrenmek durumundadır. Bu ödevler eşyanın tabiatından ortaya çıkar. Burada önemli olan ödev düşüncesinin içselleştirilmesidir: çocukta mükemmel ödev duyguları değil, mükemmel ödev düşüncesi hedeflenmelidir. Çünkü insan ahlâk kuralları karşısında seçme şansına sahip değildir⁷¹.

I. Kant'a göre, bilgilerimizin temelini insan zihni meydana getirir. Bilgi insan aklının, önceden şekillenmiş faaliyetinden doğar. I. Kant bu düzenleyici faaliyeti, bireşimin kendine özgü işleminde bulur. Bilginin kaynağı sorununa bulduğu çözüm yolu bakımından R. Steiner tarafından⁷², eleştirici felsefesi bir transandantal idealizm olarak yorumlanır.

Pedagojiye dair fikirlerine insanlarla hayvanları içgüdüleri boyutunda birbirinden ayırarak başlar. İnsan hayvan gibi sadece içgüdüsel değil, cemiyet hayatında eğitime ihtiyacı duyan yetenekli bir varlıktır. İnsanlarda üç türlü yetenek vardır. Bunlar:

⁶⁹ M. Günay, *Felsefe Tarihinde İnsan Sorunu*, İlyâ Basım Yayın ve Özel Eğt. Hiz. San. Tic. Ltd. Şti., İzmir, 2003, s. 102-103.

⁷⁰ I. Kant'a göre aydınlık, insanın kendi kabahati (aklının çalışmaması) yüzünden içine girdiği başkalarının aklına göre gitme durumundan (düşünce tutsaklığından) kurtulmasıdır. Binbaşıoğlu, a.g.e. s. 86.

⁷¹ J. Oelkers ve T. Lehmann, *Eğitime Hayır'a Hayır*, Değişim Yayınları, İstanbul 2003, s.170-171.

⁷² R. Steiner, *Gerçek ve Bilim*, İlyâ Yayınevi, İzmir 2001, s. 79-94.

*teknik yetenek, pragmatik yetenek, ahlâki yetenektir*⁷³. Böylece gerçek eğitim insanları medenîleştirmek, kültürleştirmek ve ahlâklılaştırmak gibi üç noktada toplanır. Sonuncusu eğitimin amacını teşkil eder.

I. Kant'ın eğitim yaklaşımında üç etki vasıtası vardır: (1) gözet, (2) disiplin, (3) öğretim. Gözete başlıca kural, mümkün olduğunca tabiata uymaktır. Gözet yoluyla çocukları zarara sokmaktan ve güçlerini zararlı yönde kullanmalarından alıkoyabiliriz. Disiplinden kasıt, hayvanî içgüdülerin insanlığa zarar vermesine engel olmaya çalışmaktır. Öğretimden kasıt ise, öğrencilere maharet, beceriklilik ve bilgi kazandırmaktır. Beden eğitimi ve manevîyatın geliştirilmesi, ruhun kültürleştirilmesi bu alana girer⁷⁴.

2.1.2 J.J. Rousseau ve Natüralist Eğitim

Tabiat kelimesinin kökeni, mühürlemek, işlemek, bir örneği vermek gibi anlamlarla yakından ilgilidir. Latince'de "doğmak" anlamına gelen "nascere, natura, natüralizm" terimleri türetilmiştir. Yunanca "Fueyn", İngilizce "Fusics", Almanca "Fusik", Fransızca "Fusique" aynı şekilde fizik ve doğmak anlamlarını içerir⁷⁵.

Natüralist epistemolojide anahtar kavramlar, *doğa* ve *doğal olan yani yapay olmayandır*. Eğitim yöntemi olarak, sözlü anlatımdan radikal bir sapma, gerçekliği unsurlarına ayırma/analiz etme deneyimi, aktivite, tasarım/yaratıcılık ve problem çözme vardır. İnsanlar eğitimin oluşturucusu ve yol göstericisidir. İnsanın gelişmesi ve hazır oluşuna göre *uygunluk* kavramı, eğitimde belirleyicidir. Amaç, eğitimle kişileri prens ya da köylü olacak şekilde yetiştirmek değil, onlara gelişim evrelerine uygun bir eğitim vermektir.

⁷³ Teknik yetenek, iktidar ve becerikliliğdir. Pragmatik yetenek insanları idare etmek ve insanlarla ilişkilerde mâkul olmaktır. H.F. Kanad, a.g.e. s. 446.

⁷⁴ I. Kant'da öğretimin yolları iki türdür. İlkinde ya öğretmen söyler, öğrenciler dinler (akromatik metod). Ya da soru sorma şeklini üstün tutar (erotematik metod). Bu şekilde dersler konuşma şeklini alır. Eğer öğrencilerin görevi cevap vermek olursa (kateşetik) adını alır. Öğretmen öğrencilerin de sormasına izin verirse bu, diyalog şeklini alır. H.F. Kanad, a.g.e. s. 446-448.

⁷⁵ G. Küken, , *Ortaçağda Eğitim Felsefesi*, Alfa Yayınları, İstanbul 2001. s. 216.

Natüralist bir eğitimci, zihinsel gelişimin ön plânda tutulmadığı bir çocukluk dönemini savunur: eğitimde çocuğun ihtiyaçları ve hazır oluşu temel alınır. Natüralist reformcuların ve bunlardan etkilenen 20. yüzyıldaki progresivist eğitimcilerin birçoğuna göre, çocuğun ihtiyaçları, ilgileri ve doğası, müfredat programının temelini oluşturmaktadır.

Genel anlamda incelendiğinde Natüralist eğitim görüşünün şu özellikleri içerdiği görülmektedir:

- bilgi aposterioridir, çünkü güçsüz doğarız,
- eğitimi ya doğadan, ya eşyadan ya da insanlardan elde ederiz,
- kişi, doğal ortamda öğreneceklerini ilgi ve yeteneğine göre seçecektir,
- müfredat, öğrenci merkeze alınarak düzenlenmelidir,
- öğrenci hazır bilgiye konmamalı, bilgiyi keşfederek öğrenmelidir,
- insanın eğitimi, insana uygun olmalıdır, başka bir varlığa göre değil,
- işimiz çocuğa bir şeyler öğretmek değil, ona doğru, aydınlık fikirler vermektir⁷⁶.

Çocukların öğretimi, direkt çevreyle kuracakları duyuşal etkileşime dayandırılmalıdır. Toplumun yapaylığına karşın, eğitimde doğal yöntem, sade kendi kendine gelişen, özgür ve orijinal bir insan doğası yaratmaktır. Soyut düşünmeye ve tinsel bir maddeciliğe de karşı çıkan Natüralizm, bilim ve akıl kadar, duygu ve duyumsamanın da mantıksal olduğunu kabul eder⁷⁷.

Toplum yapısının değiştirilmesi konusunda dönemine göre radikal fikirlere sahip olan J.J. Rousseau, halk hâkimiyeti, eşitlik ve hürriyet esaslarına dayanan yeni bir toplum düzenine dair fikir ve yazılarıyla Fransız devrimini hazırlayan yazarlar arasında gösterilmektedir. Fransız ve dünya edebiyatında, çevre tanımlamasının içine doğayı sokan ilk yazar olup eğitim alanında natüralist eğitim görüşüyle farklı bir çocukluk ve eğitim kuramı geliştirmiştir.

⁷⁶ V. Sönmez, *Eğitim Felsefesi*, Anı Yayıncılık, Ankara 2002, s. 96-98.

⁷⁷ M. Üstüner, "Eğitimin Felsefi temelleri". (Ed. Erdal Toprakçı), *Eğitim Üzerine*, Ütopya Yayınevi, Ankara 2002, s. 105-106.

J.J. Rousseau, natüralizmin insan ruhu hakkındaki görüşlerini bilimselleştirmiş ve aktif eğitim düşüncesini aydınlatmaya girişmiştir. O, insan ruhunun en yüksek ruhsal görünümlerinin insan aktivitelerine dayandığını, insanın yaşamını sürdürmesine yardım eden en önemli yeteneğin, dış etmenlere karşı yaptığı davranışlar olduğunu kabul etmiş, pedagojik sistemini bu temel ilkeye dayandırmıştır⁷⁸.

J.J. Rousseau, özgür, mutlu ve kendi çevresiyle barış içinde yaşayan insanın doğal yaşamdan toplumsal ve uygar yaşama geçerken kendi özgürlüğünü kaybedip köleleştiğine inanmıştır. J.J. Rousseau'ya göre⁷⁹ toplumsallaşma ve uygarlaşma özgürlükle ters orantılı bir süreçtir. O, bu düşüncesini *Toplum Sözleşmesi* kitabında şöyle dile getirir: aklın duyuları yozlaştırması, topluşmanın yol açtığı psikolojik bir dönüşümün sonucudur. Doğal haldeki insanın, *kendinin sevgisi* (amour de soi), birlikte yaşamayı seçtiği andan itibaren *ötekinin* tuttuğu aynadaki *özünün sevgisi* (amour propre) haline gelir. Uygarlaşmanın ilk adımlarından önce devreye giren topluşmanın *özünün sevgisini kendinin sevgisine* ikame etmesiyle doğallığını yitiren insan, yapaylaşarak yozlaşır. Doğal haldeki insan *iyi* (Kilise'nin iddia ettiği gibi *ilk günahla* kirlenmemiş, henüz zarar vermeyi düşünecek yapaylığa düşmemiş olan bir yaratığın doğal hali), sivil toplum içinde uygarlaşan insan *kötüdür*. Ahlâk ve hukuk anlayışı da, uygarlaşmanın yozlaştırdığı insanın doğal haldeki hasletlerine geri döndürülmesidir.

J.J. Rousseau, aynı eserinde eşitsizliğin kaynağını özel mülkiyetin doğuşuna bağlamıştır. İnsanın toplum sözleşmesiyle yitirdiklerinin, doğal özgürlük ve her olgu üzerindeki sınırsız bir hak olduğunu, kazandıklarının ise, sivil özgürlük ve sahip olduğu her değerın iyeliği olduğunu dile getirir. Çünkü devlet, kendi mensupları karşısında, sivil durumda bütün hakların temeli olan toplum sözleşmesi aracılığıyla onların bütün varıllıklarının hâkimidir⁸⁰.

⁷⁸ M. Hesapçioğlu ve M. Akbağ, a.g.m. 1996, s. 1.

⁷⁹ J.J. Rousseau, *Toplum Sözleşmesi*, Paragraf Yayınevi, Ankara 2005, s. 13-15.

⁸⁰ J. Dewey'e göre J.J. Rousseau, çoklu ve türlü bakımdan doğru olarak Fransız Devriminin düşünce babası sayılmaktadır. Almanya'da ise tam ifadesini bulan kuramın kayınbabası yine o olmuştur. Bir bakıma dolaylı olarak kültüre olan saldırısı, kültüre meydan okuma idi. J. Dewey, *Özgürlük ve Kültür*. Remzi Kitabevi, İstanbul 1987, s. 103.

J.J Rousseau, dönemin Fransız toplumunun egemen görüşlerinden akılcılık, kendini denetleme, nesnelcilik gibi değerlerine karşı sezgisel kendiliğindenliği, özgürlüğü, yalınlığı ve özneliği savunmuştur. O'nda tüm insanlık tarihi suçsuzluktan/doğal mutluluk durumundan bir düşüş sürecine girer. İnsan ya doğaya dönecektir ya da toplum içinde erdemli bir yaşam kurmaya yönelecektir. Bu doğal insan aslında simgesel bir kavramdır⁸¹. Gerçek doğadır ve insan doğal bir varlıktır. O, doğuştan iyidir, çünkü Yaradan'ın elinden çıkmıştır. Toplum ise insanı bozar, istenmedik davranışların görülmesine neden olur. Eğitim doğaya/gelişime uygun gerçekleştirilirse bu eğitimde hata yapılmaz. J.J. Rousseau, bu eğitimi “negatif eğitim” olarak adlandırır. Negatif eğitimle, eğitim yoluyla kötülüklerin ortaya çıkması engellenmek istenir. Bu konseptin vurgusu, pür gelişim üzerine değil, eğiticinin etkinliklerinde çocuğun artan bağımsızlığını temele alması üzerinedir⁸². Doğuşta neyimiz yoksa, gelecekte neye ihtiyaç duyacaksak, bunu bize eğitimin vereceğini savunur.

Negatif eğitim, eğitimden vazgeçmeyi değil, doğrudan etkilemenin ve yönetim biçimlerinden vazgeçmeyi, *negatif* dış etkileri engellemeyi kasteder. Eğitici, tâbi olma ve itaat eğitimi yapmamalıdır. Bir ortaklık ilişkisi içerisinde yetişen çocuğun, eşyanın yasalarını ve ilerleyen yaşıyla da insanlar arası ilişkileri tanıyabileceği durumlar yaratmalıdır. Bu noktada özgürlük, zarar vermeyen doğallık, eşyaya tâbi olmaktır Nesnelere üzerinde kendi kendimize öğrendiğimiz deneyim, eşyanın eğitimidir. Eğitimle amaç, muhakemesi sağlam, ileride istediği bilgileri öğrenebilecek yetenekte insanlar yetiştirmektir. Eğitim yoluyla insana kendi ilksel belirlenmişliğini yani tanrı elinden çıkmışlığını/gerçek tabîliğini geri verecek yeni bir gerçek yaratılabilir. Bu yeni gerçek içerisinde insanlar doğal yasaları gereği özgür ve eşittirler. Bu yol negatif eğitim yani yeni gerçektir. Bu yeni gerçek, *Le Contrat Social*ın geçerli olduğu bir toplumdur⁸³.

⁸¹ M. Günay, a.g.e. 2003, s. 84-103.

⁸² M. Hesapçioğlu ve M. Akbağ, a.g.m. 1996, s. 1-2.

⁸³ M. Hesapçioğlu ve M. Akbağ, a.g.m. 1996, s. 2-3.

O'nun *İtirafnar* ve *Emile* adlı eserlerinde özgürlüğün savunucusu olduğu, zorlayıcı öğretmenin otoritesini reddettiği görülür. Emile, karakter olarak, başkasının otoritesinden çok kendi otoritesine dayanan, yaptıklarının sonuçlarına mutlu olarak ya da acı çekerek katlanan bir çizgi çizmektedir. Burada öğretmen, öğrenciyle birlikte öğrenen özgür bireydir⁸⁴. J.J. Rousseau'da özgür kişi, kendi isteklerini elde etmek yani iradesini kullanmak ve ihtiyaçlarını gidermek için başkalarının yardımına muhtaç olmayan kimsedir. Tabî halde tüm insanlar yaradılışça birbirine eşittir. Toplum hayatının neden olduğu insanlara bağımlı olma hali yoktur. Bu tabî halin özelliği özgürlüktür. Bu özgürlük insanın her istediğini yapması değil, kuvvetleri ile arzuları arasında denge kurabilmesi, kendi fizikselliğine ve eşyanın yasalarına tâbi olması halidir⁸⁵.

J.J. Rousseau, *Emile*'de "Benim eğitimimin özü, çocuğın kafasını doldurmak değildir. Onu doğru ve aydın düşünceli kılmaktır" der. O'nun Emile'i ezberden hiçbir bilgi öğrenmeyecektir. Eğitimde zaman kazanmak değil, zaman kaybetmek esastır⁸⁶. Bazı kişilerce bir eğitim ütopyası olarak nitelendirilen bu romanında J.J. Rousseau, başkalarının koyduğu kurallara göre eğitilen insanların özgür olamayacağını ve köleleşeceğini savunur. O, romanını beş bölüme ayırır. Birinci bölüm Emile'in süt çocuğu çağı (doğumdan 2 yaşına kadar) ile başlar. Bu çağda çocuk, kendi kendine faaliyet göstermeli, bu yönde ondan başka bir şey talep edilmemelidir.

Çocukluk çağı olarak nitelenen 2-12 yaşlar arası, Emile'in kuvvetli ve dayanıklı olmasına hizmet etmeli, bireysel özelliklerine dikkat edilmelidir. Doğa, çocukların yetişkin birer erkek olmadan önce, gerçek anlamda birer çocuk olmalarını ister. Çocuk neye ilgi duyuyorsa, kendini neye yönelmiş hissediyorsa, ancak onu öğrenmelidir. Oyun önemlidir. Öğretim, zorunlu değildir. İdeal toplumu temsil eden öğretmen, on iki yaşına kadar Emile'in hayatına karışmaz. Doğayı gözleyerek büyüyen Emile'e din, ahlâk, bilim, sanat konusunda bir bilgi verilmez, çocuk herhangi bir otoritenin baskısından ve kitaplardan uzak tutulur.

⁸⁴ G.L. Gutek, a.g.e. 2001, s. 76.

⁸⁵ M. Hesapçıoğlu ve M. Akbağ, a.g.m. 1996, s. 2.

⁸⁶ C. Binbaşıoğlu, a.g.e. 1982, s. 97.

Üçüncü bölümde Emile'in on beş yaşına kadar olan döneminde aktarılan bilgiler kitabî olmaktan çok, kendisinin gözlemleyeceği deneyler tarzındadır. Zihin gücünü geliştirmek için uygun dönemdir. Fizik ve coğrafya ağırlıklı eğitimle amaç, Emile'in kendi muhakeme gücünü geliştirmesidir. Mesleki beceri olarak marangozluk önerildiği gözlenir.

15-20 yaşlarının kapsayan dördüncü bölüm olan gençlik dönemi, Emile'in iç dünyasını geliştirmeye, sağlıklı bir ruh hali kazanmasına yönelik eğitimine ayrılmıştır. Burada devreye eski Yunan klâsikleri ve tarih kitapları girer. Ahlâkî konularla ilgili bilgi başlar. iyi ve fena kavramları gelişir, ahlâkî ve toplumsal değerleri kavrar. Emile'e tabî bir din gerekir fakat herhangi bir dine göre yetiştirilmemelidir. Akıyla daha sonra uygun göreceği bir dini kabul edecektir. Emile, 20 yaşında insanlar ve dünya hakkında bilgiler öğrenmelidir. Tarih, çok önemlidir. Edebiyat ile güzel sanatları öğrenmelidir.

Erkeklik çağı 20 yaşından itibaren başlar. Aynı zamanda evlenme çağı olan bu evrede Sophie'i görürüz. Emile, her husustan önce kalbe önem verir. İki yıllık bir seyahat yoluyla, toplumsal ve politik ilişkileri, çeşitli ulusların karakterlerini ve ahlâklarını öğrenir. Bu suretle de bir vatandaşlık terbiyesi kazanmış olur. Sophie ile evlenince, artık eğitim devri sona ermiştir. Bir karı koca hayatı sürmeye ve çocuklarını kendi başlarına eğitmeye başlarlar.

J.J. Rousseau'nun, Emile'deki eğitime bu radikal yaklaşımıyla, aslında eğitim sisteminin insanlar üzerindeki olumsuz etkilerini göstermek istediğine dair görüşler de mevcuttur.

Emile'in sosyal kurum ve anlaşmalarının olmadığı kırsal bir ortamda, doğal bir şekilde gelişmesi dikkat çekicidir. Çocukluk döneminin belli bir aşamasında eğitime başlanır, çocuklar merakları uyandırılarak düşünmeye ve öğrenmeye hazır hale getirilir. Çocuk, tercihlerinde özgürdür, ama yapıp ettiklerinin sonuçlarından da sorumludur.

O dönemde öğrenme, çocukluğun olabildiğince çabuk aşılması gereken kötü bir dönem olduğu inancını taşırdı. İyi çocuk, olabildiğince yetişkine benzeyen çocuk olup itaatkâr, sessiz ve kurallara saygılı küçük bir yetişkin idi. J.J. Rousseau'da çocuk, masum bir varlık ve insan gelişiminin en doğal devresidir. Bu dönem sürdüğü süreçte tadına varılmalıdır. O, hızlı geçen bir çocukluk dönemini reddeder⁸⁷. Çocukların yetiştirilmesinde zora dayanan eğitim metotlarına şiddetle karşı çıkan, kalpsiz ailelere çatan ve eğitimin beşikten önce başlaması gerektiğini savunan J.J. Rousseau, duyu organlarının eşya vasıtası ile güçlendirilmesini belirtmiş, çocuğu sevmenin ve onu iyi tanımanın önemine dikkat çekmiştir⁸⁸. J.J. Rousseau'dan etkilenen J.H. Pestalozzi de öğrenmenin yavaş, derece derece ve birikimli olması gerektiğini savunmuştur⁸⁹.

J.J. Rousseau, Emile'in eğitiminde doğal bir öğretmen modeli çizer. Aynı zamanda çocuk-merkezli ilerici görüşü benimseyen bu öğretmen modeli doğayla uyum halindedir. Doğal çevrenin eğitimsel gücünü görebilen öğretmen modeli, ona müdahale etmek/zorlamak yerine doğayla çalışmakta, onun çevreyle etkileşimini geliştirmekte, öğretmek için acele etmemekte, kişilik olarak sabırlı ve seçeneklere yer veren bir yapıdadır. Keşif yönteminin tercih edildiği gözlenir. Öğretmenin yaptığı rehberlik belli belirsizdir, ama Emile'in öğrenim çevresini ve öğrenenim karakteriyle kişiliğini biçimlendirme işi de onun kontrolü altındadır. Öğretmen modeli, modern ilerici eğitimin çocuk merkezli öğretmen tipinin öncüsüdür. J.J. Rousseau'nun öğretmen tanımı ile modern okulu eleştiren romantiklerin öğretmen modeli arasında benzerlikler söz konusudur. Örneğin J. Kozol ve J. Holt gibi anarşist romantik düşünürlere göre öğretmen her bilgiyi söyleyenden ziyade keşfedilmesini bekleyen kişidir.

H.F. Kanad⁹⁰, J.J. Rousseau'nun eğitim görüşlerini hatalı ve faydalı görüşler olarak ayırmıştır. Olumsuz olarak yorumladığı maddelere dikkat edildiğinde örneğin kadın eğitimi konusunda J.J. Rousseau'nun kendi içine bulunduğu dönemin inanç ve değer sistemini yansıttığı görülmektedir. J.J. Rousseau'nun mânevi eğitimin geciktirilmesi

⁸⁷ G.L. Gutek, a.g.e. 2001, s. 79.

⁸⁸ H.F. Kanad, a.g.e. s. 357.

⁸⁹ G.L. Gutek, a.g.e. 2001, s. 79.

⁹⁰ H.F. Kanad, a.g.e., s. 360-361.

konusundaki fikirlerini de, yetiştirilme tarzı ve yaklaşık 10 yaşlarında yanına yerleştirildiği papaz tarafından aldığı eğitimin etkisi doğrultusunda incelemek gerekir. Bu doğrultuda H.F. Kanad, J.J. Rousseau'nun eğitim görüşlerini maddeler halinde şöyle sıralamıştır:

- insanlar tabiatın elinden iyi olarak dünyaya gelir,
- eğitimin görevi, çocuğa zarar verme ihtimali olan etkileri uzak tutmaktır,
- mânevi eğitim mümkün olduğunca geciktirilmelidir,
- okul öğretimine ve eğitime yeterince değer vermemek,
- öğretimde faydaya büyük önem vermek,
- tabîî cezalardan başka cezalara yer vermemek,
- kadın eğitimini dar bir çerçevede düşünmek,
- beden eğitimine önem vermek,
- çocuğun iç tabiatına uygun eğitim vermek,
- çocuk ruhu ve yeteneklerini araştırmanın gerekliliği üzerinde durmak,
- sezgiye ve kendi kendine etkinlik ilkesine değer vermek,
- çocukta ilginin önemine dikkat çekmek,
- mesleğe, soya değer vermeden insanın eğitimini en başa koymak,
- çocuklara bir zanaat öğretmeyi tavsiye etmek ve el işlerine değer vermek,
- dersler arasında yerel coğrafyaya geniş yer ayırmak.

J.J. Rousseau'nun düşüncelerinden yararlanan J.H. Pestalozzi (1746-1827), düşüncelerinde doğüstü tanrı inancına yer verir. J.H. Pestalozzi duyu algısından açık seçik kavramlara/düşüncelere varmak demek olan *Anschauung* terimin ortaya atmıştır. O'na göre bir dersin işlenmesi isim, sayı ve biçim öğretimi üzerine temellendirilir: öğrencilerin nesnelere biçimlendirilmeleri, onları saymaları ve onlara isim vermeleri sağlanır⁹¹.

J.H. Pestalozzi, kurduğu son kurum Yverdon Enstitüsü'nde Iferten isimli sürekli bir pedagoji kongresini organize etti. Üyeleri olan öğrenciler, öğretmenler, ziyaretçiler, tüm dünyadan geliyorlardı. J.H. Pestalozzi yalnızca dersleri değil, tüm eğitim

⁹¹ G.L. Gutek, a.g.e. 2001, s. 76-83.

önlemlerini denemelerden başka bir olgu olarak görmemişti ve derslere isteyen herkes katılabilirdi. Öğretmenler de öğrencilerin arasına oturmaya davet edilmişlerdi. Yetişkinleri okul sıralarında görmek, o zamanlar son derece sıra dışı bir olaydı⁹².

2.1.3 19. Yüzyıl Yeni Eğitim Akımları

Yeni eğitim öncülerinin benimsedikleri ilke ve görüşler XVI. yüzyıldan itibaren dile gelmeye başlamıştır. Eğitim biliminin bilim olarak benimsenmesinde J.L. Claparède'in *Çocuk Ruhbilimi* adlı eserinin önemi büyüktür⁹³.

Özellikle Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra Amerika ve Avrupa ülkelerinde etkili olmaya başlayan yeni akımların amacı, ilk olarak Fransa'da dile geldiği üzere, gerçek eğitim sorunları ile ilgilenme ihtiyacından hareket etmektir. Bunun yanında *Çocuktan Hareket Akımı*, *Kır Eğitim Yurdu* ve *İş Eğitimi Akımlarının* merkezi Almanya olmuştur⁹⁴.

XIX. yüzyılda E. Sèguin ve XX. yüzyılda O. Decroly, eğitilecek kişi ile ona aktarılacak konular arasındaki çelişkiyi ortadan kaldırmayı başarmışlardır. Bunu, eğitimi çevreye dinamik bir uyuma sorunu olarak ele alarak çözmüşlerdir. Çünkü yüzyıllarca eğitim, çocuklara ilişkin ereklere olanların, sahip olduklarını sandıkları gerçeklerin aktarılmasından öteye gidememiştir. Şimdi eğitilecek yaratığın gözlenmesi, ihtiyaçlarının giderilmesi, onun özgürlüğü söz konusu idi⁹⁵.

Bu akımlar özünde çocuğun ana baba, yetişkin ya da öğretmen denetim ve sınırlamalarından bağımsızlaşmasını dile getiriyordu. Yeni eğitim ve yeni okul modeli kitap-öğretmen-öğretim programı modelinin karşıtı olarak, yalpalama, kendiliğindenlik, mücadele, rengarenk, hareket, pratik, bağlantıları karmaşık, zenginlik, canlılık, sonsuzluk, değişebilme, etkenlik, bağımsızlık, ilgi, sorun çözümlerinin formülasyonu gibi kavramlara yer vermektedir⁹⁶.

⁹² W. Benjamin, *Çocuklar, Gençlik ve Eğitim Üzerine*, Dost Kitabevi, Ankara 2001, s. 119-122.

⁹³ A. Medici, a.g.e. 1972, s. 17-21.

⁹⁴ C. Binbaşıoğlu, a.g.e. 1982, s. 117.

⁹⁵ A. Medici, a.g.e. 1972, s. 29-37.

⁹⁶ I. Szaniawski, a.g.e. 1980, s. 69-70.

Yeni eğitimin temellerini oluşturan görüşler A. Medici tarafından şöyle dile gelir:

- öğrenmekte olan kişiyi, ortam ile karşılıklı faaliyetler, kişi ve eşyalardan kurulu bu ortamda çocuğun çevresindeki bazı kişilerle sürdürdüğü duygusal ilişkiler olarak ele almak gerekir,
- çocuk bilimi ve aklın gelişimi, makineleşme benzeri ya da koşullanmaya dayalı eğitimle bağdaşmayacaktır⁹⁷,
- her yaşta öğrenciye özgü bilgi edinme faaliyetine uyan yöntemler bulmak için çeşitli mekanizmaları ve yapıları göz önünde tutmak gerekir,
- gelişimde başkaları ile olan ilişkiler önemli rol oynadığından yaşam için okul anlayışı daha da önem kazanmaktadır⁹⁸.

Bu görüşlerle beslenen yeni pedagojide görülen ortak prensipler şunlardır:

- canlılık, hayatla ilgili aktiflik,
- eski öğretimin hayattan soyutluk ve öğretimde pasiflik geleneğine karşıtlık,
- çocuğa göre, eğitici işe göre yaratıcı aktivite,
- çocuğun ilgisinin ders, program ve diğer bütün unsurların temeli haline gelişi,
- yeni okulun çocuk okulu karakteristiği,
- özgürlük; disiplin anlayışının öz-yönetime terk edilişi,
- okulun kendi kendini idaresi,
- öğretmenin özgürlüğü: ders programı ve ders saatleri gibi tüm ders cetvellerinden kurtulması, devlet, kilise baskılarından bağımsızlaşması,
- hayata yakınlaşma isteği⁹⁹.

Yeni eğitim anlayışı ile kurulmak istenen ilk okul, C. Reddie'nin 1889 yılında İngiltere'de kurduğu Abotstholm Okulu'dur. Daha sonra yine aynı ülkede Bedeales Okulu açılır. Almanya'da yeni okul kurma faaliyeti, *Kır Eğitim Yurdu* konseptiyle H. Lietz'in 1898'de kurduğu Kır Eğitim Yurdu, 1906 yılında G. Wynneken'in Wickersdorf Serbest okul cemaati ile P. Geheeb'in Odenwalt Okulu, Fransada E. Demolins'in 1899 yılında açtığı Deroş Okulu, Belçikada O. Decroly'in Ermitage

⁹⁷ Özellikle J. Piaget'nin çalışmaları ussal ilerlemede eylemin önemini göstermiştir.

⁹⁸ A. Medici, a.g.e. 1972, s. 148-149.

⁹⁹ O. Kafadar, *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*, Vadi Yayınları, Ankara 1997, s. 46-52.

Okulu, M. Montessori'nin Çocuklar Evi diğer önemli okullar arasındadır. ABD'de ise J. Dewey'in 1915'te kurduğu Deneme Okulu sonraki yıllarda M.C.W. Washburn Winnetka şehrindeki Winnetka plânının uygulandığı okullar H. Parkhurst'un Daltonlaştırılmış Okulu yeni okul modelleridir¹⁰⁰.

Yeni eğitimden düşüncesini meydana getiren yaklaşımlar: *Sanat Eğitimi Akımı*, *Çocuktan Hareket Akımı*, *Kır Eğitim Yurdu Akımı*, *Üretim Okulu Akımı*, *Kolektif Eğitim Akımı* ve *Özgürlükçü Paradigma* olup bu yaklaşımlardan beslenen okullarla ilgili detaylar şöyledir:

2.1.3.1 Sanat Eğitimi Akımı

Geniş anlamda *sanat eğitimi*, 19. yüzyılın son çeyreğinde kültür çöküşü ve insanların kendilerine yabancılaşmasına karşı koymak için eğitimde, güzel sanatlar yoluyla genel reform çabalarını ifade eder. Dar anlamıyla ise, kısmen İş Okulu Akımı ile ilişki içerisinde, resim ve el işi derslerini reformdan geçirmek isteyen hareketi temsil eder¹⁰¹. Kültür çöküşüne karşı tepki, manevî kişiliğinin geliştirilmesini amaçlar. Bu akımın temsilcileri, A.J. Langbehn (1851-1907), A. Lichwark(1852-1914)'tır. Bu eğitimcilere göre kişi güzel sanatlarla içten geliştirilmelidir¹⁰².

Akımın bir bütün olarak okula ve belirli dersler üzerine etkileri olmuştur. Bütünsel açıdan: dersin kendisi bir sanat seviyesine çıkarılmıştır. Dersin estetik şekillendirmesi bazen psikolojik uygunluğundan daha üstün tutulmuş, öğretmenden sanatkâr olması istenmiştir. Okullarda tören ve bayramlara önem verilemeye başlanmış, ifadeyi temele alan derslere ağırlık verilmiştir¹⁰³.

¹⁰⁰ O.Kafadar, a.g.e. 1997, s. 52.

¹⁰¹ K. Aytaç, *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*, Mevsimsiz Yayınları, Ankara 2006, s. 17-18.

¹⁰² C. Binbaşoğlu, a.g.e. s. 118.

¹⁰³ K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 19-20.

2.1.3.2 Çocuktan Hareket Akımı

Önceleri eğitimin amaç ve içeriklerini toplum, yetişkinler, dış çevre, objektif değerler gibi unsurlar belirlerdi¹⁰⁴ ¹⁰⁵. Çocuğun doğasına saygı ve özgürlük gereksinimi 1914 yıllarına kadar bu akımı doğurmuştur. Çocuğun ruhsal, bedensel yapısı ve kendine özgü özellikleri J.J. Rousseau'daki anlamıyla dikkate alınmaya başladı. Özgürlük, yaşama yakınlık, doğal öğretim, öğrenci etkinliği gibi kavramlar eğitime bu akım aracılığı ile girdi. Bu akımın temsilcileri şöyledir: E. Key (1849-1926), L. Gurlitt (1855-1931), B. Otto¹⁰⁶ (1859-1933), H. Scharrelmann (1871-1940), F. Gansberg (1871-1950), M. Montessori (1870-1952), H. Parkhust (1887-1959), M.C.W. Washburne (1889-1968), P. Peterson (1884-1952)¹⁰⁷. Bu görüş, eğitimciye, çocuğun doğuştan getirdiği kuvvet ve yeteneklerin açılıp gelişmesinde yardımcı olmak görevini yükler. Bu görev, gelişime elverişli ortam ve şartları hazırlamak, diğer yandan eğitimi engelleyici faktörleri ortadan kaldırmaktır¹⁰⁸.

E. Key 1900 yılında yayımlanan *Çocuk Yüzyılı* adlı kitabıyla bu akımın öncülüğünü yaptı. Eski okullara saldırdı. Hatta eski okula duyduğu tepkiyle *en iyi eğitim, hiç eğitmekten ibarettir ve çocuğu yetiştirmeye terk etmek gerekir* görüşleriyle eğitim ihtilâli talep etti. B. Otto, Avrupa'ya çocuğa göre okul, toplu öğretim, doğal öğretim ve fırsat öğretimi görüşlerini getirdi. H. Scharrelmann ise, eğitim ve öğretimin çocuğun bireysel yapısına uygun olmasının, çocuğun bireyliği ve kişiliğinin dikkate alınmasını dile getirdi, öğretimde yaşantı üzerinde durdu¹⁰⁹.

¹⁰⁴ 1900'lerin başından itibaren adeta çocukluğun yeniden keşfedilmesiyle belirleyici unsur *çocuk* oldu. O, gelişiminin her kademesinde kendisinden hareket edilerek anlaşılabilir, yetişkinlerin ölçüsüyle ölçülemez. Bu tasarıma bağlı bulunan reformcular, en sonunda çocuğu *yetiştirmeye terk etmek* teorisine gelip dayandılar. Öğretmenin sadece sabırlı ve dikkatli bir koruyucu olmasını istediler. Oyun, bu dönemde didaktik bir önem kazandı. Oyun oynayarak öğrenme ve öğrenerek oyun oynama, bilinçli bir şekilde desteklenmeye başladı. Eğitici, oyun ortamları ve şartları hazırlamakla görevlendirildi.

¹⁰⁵ K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 27-29.

¹⁰⁶ B. Otto, önce kendi evinde, kendi çocuklarının da katıldığı dersler verdi. bu derslere katılmak isteyen öğrenci sayısı öyle arttı ki 1906'da kendi evinde bir okul açmak zorunda kaldı. Kendi evi bir okula yetmediği için dostları, bağımsız bir okul binası kurma fikrini destekledi. Kendisinin "özel Öğretmenlik Okulu" adını verdiği Haoslehrer-Schule, eğitim tarihine Berthold-Otto-Okulu olarak geçti. Bu reform hareketi böylece Berlin-Lichterfelde'de kurulmuş oldu. K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 44-45.

¹⁰⁷ C. Binbaşıoğlu a.g.e. 1982, s. 118.

¹⁰⁸ O. Kafadar a.g.e. 1997, s. 48.

¹⁰⁹ C. Binbaşıoğlu a.g.e. 1982, s. 118.

P. Petersen'in Jane Plâni olarak geliştirdiği yeni okul sisteminde bu akımın etkilerini görürüz. Eğitim toplumsal yaşamın temel bir fonksiyonudur. Bu nedenle eğitim, çocuğa bir toplum içerisinde verilmelidir. Okuldaki bu toplumsal yapı, bugünkü sınıf sistemi yerine küme çalışmaları biçiminde olan bir toplu eğitim görüşüdür.

M. Montessori'nin, kendi eğitim anlayışının bu yaklaşımla şekillendiği görülür. O'nun okulunda uygulamaya koyduğu yeni eğitimin bireysellik görüşünden özellikle etkilenen B. Russell¹¹⁰ bilimin insan hayatında yapıcı olmaktan çok yıkıcı etkilerini dile getirdiği *Bilimin Toplum Üzerindeki Etkileri* adlı eserinde bu yıkıcı etkilerini yok etme işini eğitimin bir işlevi haline getirmiştir. *Politik İdealler*¹¹¹ yapıtında da düzenin uzantısı olan okullarda çocukların, pasif bir şekilde başkalarının duygu ve düşüncelerine boyun eğmeyen, kendi kendilerine düşünüp hissedebilen insanlar olabilmeleri için eğitimi içinde bulunduğu ruh halinden kurtarmak gerektiğini dile getirir. B. Russell¹¹², *Eğitim Üzerine* adlı eserinde J.J. Rousseau'nun çizdiği eğitim modelinin sadece soylu ailelerin çocuklarına verilebilecek türden olması ve bir eğitmenin tüm vaktini alan yönüyle eleştirir. M. Montessori'nin öz disiplinin oyunlar aracılığıyla öğretilmesi fikrini yücelterek ve bu metodun bebeklik çağına giderek daha çok ilgi gösterilmesini sağladığını dile getirir. Eğitimin amaçlarını kişilik eğitimi ve zihinsel eğitim olmak üzere iki boyutta açıkladığı kitabında Montessori metodu uygulamalarından etkilendiği görülmektedir.

Çocuktan hareket akımı savunucularının üzerinde hemfikir oldukları konular, çocuğun bireysel varlığı vurgusu ve çocuğun kabiliyetlerinin ortaya çıkmasında özgür ortamın hazırlanması yoluyla eğitimin gerçekleştirilmesidir. Esaret okulu olarak adlandırılan geleneksel okulun yerine özgürlük okulu geçirilmeli, bu okulda doğal bir eğitim yapılmalıdır¹¹³. Bu durumda eski okula yönelik eleştiriler genel anlamda toparlandığında, ortaya karşılaştırmalı olarak şöyle bir tablo çıkmaktadır:

¹¹⁰ C. Binbaşoğlu, a.g.e. 1982, s. 118.

¹¹⁰ B. Russel, *Bilimin Toplum Üzerindeki Etkileri*, İlya Yayınevi, İzmir 2003, s. 101.

¹¹¹ B. Russel, *Politik İdealler*, İlya Yayınevi, İzmir 2004.

¹¹² B. Russel, *Eğitim Üzerine, Özellikle Okul Öncesi Dönemde*, İlya Yayınevi, İzmir 2005.

¹¹³ Z. Uludağ, *Modernizm Sürecinde Antipedagoji ve Kritik*, Değişim yayınları, İstanbul 2004, s. 41.

Tablo 4
Eski ve yeni okulun karşılaştırılması

Eski okul	Yeni okul
ceza kurumları	cezalandırmayan kurum
bilgi okulu,	eğitim okulu
çağ dışı okul	çağdaş okul
hayata yabancı okul	canlı okul
Kitap okulu	öğrenme okulu
katılmış okul	doğmatik olmayan öğretim
öğretmenin okulu	öğrencinin okulu

Bu doğrultuda yeni okulun dayandığı temel ilkeler: özgürlük ilkesi, hayata yakınlık ilkesi, tabii öğretim ve öğrencinin etkinleştirilmesi ilkesidir¹¹⁴.

2.1.3.3 Kır Eğitim Yurdu Akımı

Bu akım, çağın *büyük şehir kültürüne*, başka bir deyişle *asfalt kültürüne* ve entelektüalizme tepki olarak ortaya çıkıp doğaya bağlılık içerisinde hayatın yenileştirilmesini hedef edinmiştir. Kamu okullarına karşı olarak gençliğin yapısına uygun bir cemaat yuvası olma yolundaki bu hedef, öğretimi ikinci plâna atmış, karakter şekillendirme misyonunu yüklediği eğitim içeriklerini benimsemişti. Toplumla karşı perdelenmiş bu eğitim yurtlarının öncüleri, V. Feltre (1378-1446), J. Locke (1632-1704), J.J. Rousseau (1712-1778), J.W. Goethe (1749-1832), J.B. Basedow (1724-1790)'un Dessau'da kurduğu Philantropin (1774)'inde, C.G. Salzmann (1744-1811) ve J.G. Fichte (1762-1814)'dir¹¹⁵.

C. Reddie'nin (1858-1932) Abbotscholme'de açtığı yeni okul, yirminci yüzyılın başlarında Kır Eğitim Yurtları şeklinde ortaya çıktı. Buradan Almanya'ya yayıldı. Gençlerle öğretmenler arasında dostça ilişkiler kuruldu. Öğretim daha çok ev zanaatları, tarla ve orman ve anadil çalışmalarıyla ilişkiliydi¹¹⁶.

¹¹⁴ K. Aytac, a.g.e. 2006, s. 29-34.

¹¹⁵ K. Aytac, a.g.e. 2006, s. 73-74.

¹¹⁶ C. Binbaşoğlu a.g.e. 1982, s. 119.

2.1.3.4 İş Eğitimi Akımı

Aydınlanma çağı, önceki dönemlerin aksine işi, insanın pozitif bir yönü olarak kabul etmiştir¹¹⁷. Bu akımın taraftarlarının kimisi yalnız el işine önem vermiş, kimisi de el ve zihin işini birlikte ele almıştır¹¹⁸. Akımın temsilcileri G. Kerschensteiner (1854-1932), J. Dewey (1859-1952), H. Gauding (1860-1923), W.H. Kilpatrick (1871-1965), O. Decroly (1871-1932), A. Ferriere (1879-1960) C. Freinet (1896-1966)'dir. H. Gauding, okulun bir işletme ve yaşama yeri olması gerektiğini, geleceğin okulunun ya iş okulu olacağını ya da bir işe yaramayacağını dile getirmiştir. W.H. Kilpatrick, proje çalışmalarına, C. Freinet, çocuğun bilgi ve becerileri birlikte kazanmasına önem verir. Ona göre okul, orman, çimen gibi doğanın kucağında olmalı ve çocuk burada kendi çabası ile yeti ve yeteneklerini geliştirmeli, bilgi ve becerileriyle iyi alışkanlıklar kazanarak yaratıcı gücünü geliştirmelidir. O, okula basımevini sokmuştur.

P. Ficker'e göre çocuğun temel bilgisi ve gücünü elde ederek kendi kendini bizzat yoğurup eğitebileceği üç kaynak vardır. Bunlar, doğrudan doğruya hareket dünyası (realite), model, harita, resim ve levhalar dünyası (vasıtalı hakikat), insan dili ve yazısıdır. İş okulu akımı, vasıtalı hakikat dünyasını geniş çapta öğretimde kullanmakla birlikte eşyanın bizzat kendisine dönme, yani doğrudan doğruya realiteye ulaşma idealindedir. Aynı ilgiyi T. More'un *Ütopya*'sında da görüyoruz. İş Okulları, endüstri okullarının ortaya çıkmasına neden olur. Elişi dersleri de bu okullardan kalma bir yaklaşımdır. İş pedagojisi, daha çok Almanya'da yoğunlaşmıştır. Öğretmen Okulu, Kız Öğretmen Okulu, Serbest Cemaat Okulları gibi faaliyetlerin ardından, Almanya'da iş eğitimi, mecburi bir ders olarak girmiştir.

Aktivite ilkesi ve İş Okulu, tarihsel ve düşünsel olarak birbirleriyle akrabadır. Aktivite ilkesinin (Aktivite Pedagojisi) tam zıttı, iş okulu hareketince "*Öğrenim*

¹¹⁷ Antik Yunan'da her türlü bedensel iş, kültürle uğraşan hür vatandaşlar için adi bir eylem olarak kabul ediliyordu. Hıristiyanlığa göre ise iş, hem ağır bir yük, hem de ilk günahın bir sonucu idi. K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 91.

¹¹⁸ İş eğitimi, başlıca şu iki ana modelde karşımıza çıkar: liberallerin İş Okulu ve Sosyalistlerin Üretim Okulu ya da başka bir deyişle Politeknik Okul'dur. İş okulu, çocuğun etkinliği ve kendiliğinden işlerliğini sağlamanın en uygun vasıtası olarak işi alırken, üretim okulu işi, bir eğitim vasıtası olarak değil, eğitimin bir amacı olarak alır. K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 92.

Okulu” ya da “*Belletme Okulu*” denen harekettir. Aktivite ilkesinin tarihsel gelişiminde aldığı akımlar şöyledir:

- (a) G. Kerschensteiner’in *elle yapma ve bir eser meydana getirme okulu*¹¹⁹,
- (b) H. Gaudig ve onun Leibzig Çevresi’nin (O. Sheibner, L. Müller ve diğeleri) *serbest, manevi iş okulu*,
- (c) *Ahlâki iş eğitimi okulu* (F.W. Foerster, M. Weigl),
- (d) *Ekonomik üretim okulu* (P. Oestreich, J.P. Pawlow, P.P. Bolansky ve diğeleri)¹²⁰.

G. Kerschensteiner İş Okulu akımının Almanyada’ki önemli pedagoglarından biridir. İş okullarının manualizm (elişçiliği), prodüksiyonalizm (ekonomik üreticilik) hatta anarşizm gibi tehlikelere karşı eğitici işe yöneltme amacıyla ilgili eserini yazmıştır. Okulun manualizm, prodüksiyonalizm ve anarşizm yönünde ortaya çıkan hatalı uygulamaları ona göre ciddî tehlikeler içermiştir. O’nun amacı, bu okulları geniş halk kitlelerine ahlâkî karakter terbiyesi veren kurumlar haline getirmektir. Burada karakter terbiyesi üzerinden şahsiyetin geliştirilmesi, oradan vatandaşlık eğitimi yoluyla ahlâkî bir toplum/kültür ve hukuk devletini gerçekleştirme ideali söz konusudur¹²¹.

Bu pedagojin ana özellikleri şunlardır:

- (1) *içerik sınırlaması*: içeriğin mükemmelliği ilkesinden vazgeçer,
- (2) aktivite pedagojisi, *yeni çalışma metotları* önerir,
- (3) aktivite pedagojisinin, *yeni çalışma ve davranış biçimleri*: konuşmalara katılma, düşünme alışkanlığı ve eleştirel düşüncenin geliştirilmesi şeklindedir,
- (4) ifade geliştirilmesi ve müziksel eğitim biçimleri,
- (5) lisanın aktif olarak geliştirilmesi yoluyla canlı lisan eğitimidir¹²².

¹¹⁹ G. Kerschensteiner, kendi reform okulunun temelini koyduğu işin eğitici fonksiyonlarını şu noktalarda toplar: (1) kendiliğinden etkinlik, (2) yaşantı bilgisi, (3) iş erdemleri, (4) güçlükleri aşma, (5) objektiflik, (6) grup içinde çalışma K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 100-102.

¹²⁰ M. Hesapçioğlu, a.g.e. 1998a, s. 149-150.

¹²¹ O. Kafadar, a.g.e. 1997, s. 53-59.

¹²² M.Hesapçioğlu, “Modernizmden Postmodernizme Eğitim Anlayışları ve Okulun Geleceği”. *Yeni Türkiye Dergisi* 21. Yüzyıl Özel Sayısı, 4:19, Ankara 1998b, s.813-820.

A. Ferriere ise, bu yeni okullardaki uygulamaların gerçek iş eğitimine aykırı metotlarını eleştirerek iş vasıtası ile çocuğun kendi kendine faaliyetini gerçekleştirmesine yönelik aktif okul düşüncesini geliştirmiştir. Günümüzde Aktif Okul görüşü aşılp, belirli bir faaliyete karşı faaliyet gösterme anlayışı ile şekillendirilmeye çalışılan Reaktif Okuldan bahsedilmektedir¹²³.

2.1.3.5 Üretim Okulu Akımı

Bu akımı savunan eğitimciler, eğitimde zihin, beden ve politeknik eğitime önem vermişlerdir. Bu görüş ayrıca ilerleyen bölümde karma/dengelenmiş iktidar görüşü çerçevesinde incelenmektedir.

2.1.3.6 Kolektif Eğitim Akımı

Kollektivizm, tek yanlı individüalizme tepki olarak ortaya çıkmıştır. 20. yüzyıldaki modern görüntüde Nasyonel Sosyalizm (ırk), Faşizm (Lâtinlik), Komünizm (ekonomik değerler) gibi şekillerle karşımıza çıkmıştır: okul, kolektif olmalıdır. Bu çerçevede Sovyet okullarını şekillendiren kolektif eğitim, şu esaslara dayanmalıdır:

- (1) okul, öncelikle politik eğitim yeridir,
- (2) okul, bir iş eğitimi yeridir,
- (3) okul, bir karakter eğitimi yeridir¹²⁴.

Kollektif içinde, kolektif yoluyla, kolektif bir şuur ve davranış kazandırmayı amaçlayan bu eğitim şekli aslında bireyci eğitim görüşüne karşı toplumcu bir görüştür. A.S. Makarenko (1888-1939)'nun eğitim görüşleri ile İsrail'deki Kibbutz'lardaki eğitim uygulamaları bu akımla açıklanır. Bu görüşte okul siyasal eğitim vermeli, üretime yönelik iş eğitimi uygulanmalı ve karakter eğitimi verilmelidir^{125 126}.

¹²³ O. Kafadar, a.g.e. 1997, s. 58.

¹²⁴ Hatta ceza bile kolektif tarafından verilmelidir. K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 162-164.

¹²⁵ C. Binbaşıoğlu, a.g.e. 1982, s. 120-121.

¹²⁶ Kibbutzlar, kolektif köylerdir. Çocuklar, küçük yaşlardan itibaren toplum yaşamına alıştırılmak için *çocuk evlerinde* çocuk bakıcılarınca yetiştirilirler. Okul çağlarında okul ile hayat arasında bir ayrım olmayan *okul evlerinde* öğretim görürler. Çocuklar beşinci sınıftan dokuzuncu sınıfa kadar öğrenci çiftliklerinde, onuncu sınıftan itibaren üretim işletmelerine geçerler. Okul bitiminde gençler Kibbutz üyesi olurlar.

2.1.3.7 Eğitimde Özgürlükçü Paradigma

Bilinen tarihte ilk olarak özgürlük bilinci Yunanlılarda oluşmuştur. Fakat onlar da Romalılar gibi, kendisiyle tanımlanan insanın değil, yalnızca bazı kişilerin özgür olduğunu kabul ediyorlardı. İnsanın insan olarak özgür olduğunun, tin özgürlüğünün insan doğasını meydana getirdiği bilinci ise ilk olarak Cermen uluslarında oluşmuştur¹²⁷.

Özgürlükçü paradigma, eğitimin, eğitim ortamının, eğitimi veren ve alan kişiler arasındaki ilişkinin, etkili öğretim yöntemlerinin nasıl olması gerektiği konusunda getirdiği bazı görüşlerle diğer paradigma ve ekollerden farklı bir yaklaşım sergilemektedir.

Paradigmanın felsefî temellerini, J.J. Rousseau ve I. Kant'ın eğitim anlayışları, yüzyılımızın başındaki toplu eğitim hareketi, onun uzantısı olan anti-otoriter eğitim hareketi, Summerhill Okulu ve onun kurucusu A.S. Neill'in görüşleri, Varoluşçuluk akımı ve C. Rogers'ın alan terapisinin dayandığı felsefeler ve bunların insanı ele alış tarzı oluşturmaktadır¹²⁸.

Özgürlüğün temele alındığı öğrenme deneyiminde öğrenenlerin özgürlüğü ve otonomileri üzerinde ısrar edilir. Bazı eğitimciler, gerçek öğrenmenin bireysel ihtiyaç, arzu ve hedeflerden güç alarak başladığını ileri sürerler. Model, aktarımcı yaklaşımın tam tersidir. Bu anlayış, öz disiplin, iç motivasyon, bireysellik kavramlarını içerir. Bu yaklaşımları savunanlar arasında ayrıca L.N. Tolstoy, F. Ferrer, P. Goodman, G. Dennison, I. Illich, J. Holt gibi eğitimci ve yazarlar öğrenmede özgürlüğün radikal anarşist teorisyenlerindendir¹²⁹.

Özgürlükçü eğitim paradigmasının J.J. Rousseau versiyonu, toplu öğretim hareketi (progressive education), anti otoriter eğitim hareketi, okulsuz toplum hareketi,

¹²⁷ G.W.F. Hegel, *Tarihte Akıl*, Kabalcı Yayınevi, İstanbul 2003, s. 67.

¹²⁸ M. Hesapçıoğlu ve M. Akbağ, a.g.e. 1996, s. 1.

¹²⁹ R. Miller, a.g.m. 2004 (14.05.2006).

öğrenci merkezli eğitim hareketi, simetrik öğretim ve çocuğa göre okul hareketlerinin temelini oluşturmaktadır¹³⁰.

R. Miller 1960 yılında öğrenci hareketlerinin yükselişi ile *radikal counterculture dalgasının* psikolojik ve politik özgürlük beklentilerine karşı ilgisine özgür okul hareketi de dâhil olunca Summerhill ilgi odağı haline gelmiştir. Aynı zamanda özgür okul hareketine günümüz popüler örneklerinden biri de Massachusetts’de 1960’larda kurulmuş olan demokratik pedagojinin uygulandığı Sudbury Valley School’dur¹³¹.

Özgür okul yaklaşımı ezbercilikten uzaklaşarak ve örnek ve deneyimler tarafından öğretmeyi, hayatın kendisi eğitim olduğunu savundu. Slogan olarak “eğitimde özgürlük” kabulü, geleneksel sınıfın formalite ve disiplin anlayışına saldırmıştır. Modern Okul hareketi fiziksel olduğu gibi zihinsel gelişimde baskı yaptı. Sanat edebiyat kadar değerlendirildi. Öğretim nedeni, gözlemi, ve bilimi vurguladı. Bağımsızlık ve kendine güven çocuğun itibarı ve hakları olarak anlam kazandı. Özgürlükçü eğitim taraftarları buna *özgür okul* adını verdi.

Özgürlükçü eğitimciler kitlelerin aydınlanması ve özgür düşünce önündeki en büyük engelin kilise olduğunu gördüler. Eğitimin inanca değil tamamen bilimsel gelişimin nedeni üzerine kurulması gerektiğine inandılar. Bedeli ne olursa olsun eğitimin dindarlık ve itaate değil, kişisel itibar, bağımsızlığın gelişimi, doğruluk, adalet ve insanlığa saygıya hizmet etmesi gerektiğini gördü.

Eğitimde özgürlüğün anlamı öğretmenin hükümet ve kilise kısıtlamalarından temizlenmiş olmasıdır. Çocuğa düşünmeyi öğretmek gerekir, neyi düşüneceğini değil. Öğretmen hayâl gücü ve denemeye güvenmelidir¹³².

N. Postman, I. Illich ve diğer özgürlükçü pedagogları, yetişkinleştirilmiş çocuğun reaksiyoner çocuk kurtarıcıları (child liberators) arasında görür. Bu süreçte okulların

¹³⁰ M. Hesapçıoğlu ve M. Akbağ, a.g.m. 1996, s. 4.

¹³¹ R. Miller, a.g.m. 2004 (14.05.2006).

¹³² K. Kyle, ve C. Jenks, a.g.m. 2003 (24.05.2006).

da birer gözaltı evleri haline geldiğini dile getirir¹³³. R. Miller¹³⁴, bu gözaltı evlerinde geleneksel/aktarımcı modelin analizini yaparak öğretmenin sürekli genişleyen otoritesine dikkat çeker: burada tecrübeli öğreticinin asıl görevi bilgi aktarmaktır. Öğretmenin otoritesi, öğrenenlerin beklentileri tanındıkça geliştirilir. Aktarımcı eğitim anlayışı sisteme ölçü aletleri, ceza türleri, bilgi paketleri, testler, dereceler, standartlar, müfredat üniteleri, psikolojik ve medikal etiketler ve daha fazlasını sokar ve bunları besler¹³⁵. Örneğin J. Holt, bunun tersine kişinin kendi deneyimlerinin gerçek öğrenmeye liderlik etmesi gerektiğini ileri sürer.

L.N. Tolstoy, J.J. Rousseau'dan etkilenmiştir. İnsancıl bir eğitimi, özgür bir ortamda dışarıdan yapılan baskıyı en aza indirerek gerçekleştirme düşüncesini kendi kurduğu okulda başarıyla uygulamıştır¹³⁶. Iasnaja Polyana'da kurduğu okulda düzeni öğrenciler sağlamaktaydı. Öğretimde kullanılacak düzen, yönetime katılma, disiplini sağlama, suç işleyenlere uygulanacak yaptırımlar öğrencilerin kontrolündeydi. Öğretmenler ise yol gösterici bir role sahip idiler. Öğrencilerin, yetenek ve başarılarına göre gruplandırılarak okuyacakları dersleri ve öğretmenlerini kendilerinin seçmesi esas idi. Okula devam zorunlu olmayıp ev ödevi, öğretmene selam verme, oturma düzeni gibi zorunluluklar yoktu. Öğrenciler arasındaki dayanışma duygusu, ortak düzen anlayışı, doğruluk, dürüstlük ve temizlik olguları ön plânda idi. L.N. Tolstoy, sınıflarda çalışmaların öğrencilerin kendi istekleri doğrultusunda sekiz dokuz saat sürdüğünü belirtir¹³⁷.

A.S. Neill, Summerhill'de bir yandan psikanalizin önermelerini eğitime sokmaya çalışmış, diğer yandan yaşamak ve yaşamaya izin vermek olarak formüleştirdiği demokratik anlayışını uygulamaya çalışmıştır¹³⁸. A.S. Neill'de çocuk, özgürlük içerisinde, öz-yönetim becerileri geliştirilecek şekilde yetişmelidir. O'na göre öğretimle hiç kimse yeteneğinden daha ileri bir düzeye çıkarılamaz, belki dengeli ve

¹³³ N.Postman, a.g.e. s. 174-191.

¹³⁴ R. Miller, a.g.m. 2004 (14.05.2006).

¹³⁵ R. Miller, a.g.m. 2004 (14.05.2006).

¹³⁶ V. Sönmez, a.g.e. 2002, s. 139.

¹³⁷ K. Aytaç,a.g.e. 1998.

¹³⁸ M. Hesapçioğlu ve M. Akbağ, a.g.m. s. 7.

mutlu bir insan olabilir. Her ne kadar kendi başına bırakılmış bir çocuk yaramaz, meraklı, karıştırıcı, sorumsuz ve bencil yanlışlar yapsa da o, her durumda içtendir. Böyle bir çocuk anlayışıyla otorite ve disiplin, yine öz-yönetimle çözülebilir. Örneğin bu okulda her türlü yürütme ve yargıyla ilgili kararlar, öğrencilerin kendi aralarından seçtikleri bir kurulca alınıp uygulanır.

2.1.4 Varoluşçu (Egzistansiyalist) Eğitim

Varoluşçuluk bütünsel bir düşünce sistemi olmaktan çok felsefî bir bakış açısı ya da bir felsefî eğilimdir. 19. yüzyıl düşünürlerinden teolog S. Kierkegaard (1813-1855), F. Nietzsche (1844-1900) ve F. Dostoevski (1821-1881) ile başlayıp en yaygın ününe II.dünya savaşı boyunca ve sonrasında ulaşmıştır¹³⁹. Bu dönemde karşımıza Alman psikiyatrist K. Jaspers (1883-1969), ontolojist M. Heidegger (1889-1976), S. Beauvoir (1908-1986), fenomenojist M.M. Ponty (1908-1961), G. Marcel (1889-1973), J.P. Sartre (1905-1980), M. Buber (1878-1965), P.I.E. Husserl (1859-1938), A. Camus (1913-1960), J. Genet (1910-1986) gibi düşünürler çıkmaktadır¹⁴⁰.

Bu akım, insanın ahlâksal ve duygusal ilgilerine de düşünsel olanlar kadar önem vermesi boyutuyla hümanist psikolojinin oluşumda etkili olmuştur. Hümanist psikolojinin temsilcilerinden R. May, A. Maslow, G. Allport ve C. Rogers varoluşçuluktan etkilenmişlerdir.

Varoluşçuluğu simgeleyen temel düşünce, toplumun ya da insan topluluklarının karşısında bireyin biricikliği ve özgürlüğüdür. Burada pozitivizmle birlikte bilimciliğe bir tepki, bireyi kitle içinde ezme/yok etme eğiliminde olan her türlü harekete tepki söz konusudur¹⁴¹. Tüm insanlar varolma ve kendilerini tanımlama sorumluluğunu taşırlar. J.P. Sartre, her bir insanın dünyaya çağrılmadan gelip yaşadığını, kendi anlamını ya da özünü yarattığını savunur. Evrensel doğrular soyut kurallar ve bize yol gösterecek bir kader olmayıp, her kişi seçimlerinde tamamen

¹³⁹ G.L. Gutek, a.g.e. 2001, s. 124.

¹⁴⁰ P. Stephen, (2001). *Jean-Paul Sartre: Basic Writings*. Routledge Published, US.

¹⁴¹ S. Büyükdüvenci, *Varoluşçuluk ve Eğitim*, Siyasal Kitabevi, Ankara 2001, s. 4.

özgürdür. Bu özgürlük seçimlerimiz ve eylemlerimize ilişkin taşıdığımız sorumluluktan kaynaklanır.

Varoluşçu felsefe ile sistematik ve soyut zihinsel sistemler kurma çabasındaki geleneksel felsefeler arasında şiddetli bir çatışma vardır. Özellikle J.P. Sartre, insanı bir güdüler bütünü olarak gören onun özgür ve tercihte bulunan yanlarını ihmal eden mekanistik ve deterministik psikolojileri de eleştirmiştir. Evrensel ve mutlak sınıflamalara şüpheyle yaklaşan varoluşçular, insanın yapıp etmelerini kategorize eden evrensellik arayışındaki felsefî sistemlere güvenmezler. Onlara göre akıl, insanı tanımlayan en temel nitelik olarak kabul edildiğinde özgürlük göz ardı edilmektedir. Akıl eğer insan doğasının temel oluşturucusu ve yönlendiricisi ise, insanlar tercihlerde bulunamazlar. Bu noktada bireyin şüphelerine çok fazla önem verilir. Her insanın bu dünya içinde doğup yaşayıp tercihlerde bulunduğu, her bireyin kendi yaşamına bireysel eylemleriyle anlam kattığı savunulur.

Pragmatizmin bilimsel yöntemeye duyduğu sonsuz güvene de karşı çıkılarak insanın anlamlı bir grup etkileşimine katılabilme yetisi üzerinde durulur. Bireyselliğin korunması çok önemlidir. Bireyin grup içinde de özgürlüğü savunulduğundan, grubun isteklerine boyun eğme, verilen ortak kararlardaki yönlendirmelerin bireyselliği bastırabileceği iddia edilir.

Varoluşçulara göre felsefenin temel konusu değer yaratma ve seçme eylemidir. Değerler kişinin tercihleriyle ortaya çıkmaktadır. Bu noktada Varoluşçu bir yaşam ve eğitimin hedefi, kişileri özgürleştirme, özgürlüklerinin farkına vardırma ve her tercihte bulunmanın değerli bir eylem olduğuna ilişkin bilinç kazandırmaktır. Dışarıdan başka bir kişi ya da herhangi bir şeyin kendisini belirlemesine izin vermez. Bir varoluşçu için temel problem birey ile diğer kişi ve kurumlar arasındaki ilişkilerdir. Bunların birbirlerinin özgürlüğünü sınırlama tehlikesi vardır. Toplum sınırlayıcıdır.

Varoluş, farklılıktır. Varoluşun bizzat kendisi, bir varlık değilken, bağımsız bir varoluş da yoktur. İnsanî varoluş varlıklar dünyasında yer alan bir durumdur. Kendi varoluşuyla, kendi varlığının gerçekleşmesini sağlar, kendi varoluşundan kendisi sorumludur. Bilincinde olduğu söz konusu kendi varoluşu, kendi eseridir. Bu, kendisine teslim edilmiş, kendisine dayanan varoluşu S. Kierkegaard şöyle dile getirir: “insan, kendisiyle alâka içinde bulunan bir alâkadır”¹⁴².

J.P. Sartre, *Varlık ve Hiçlik* adlı eserinde özgürlük ve güç arasındaki kritik beraberliği dile getirir. Hiçbir durum yoktur ki insana seçim şansı vermesin. Özgürlük, seçme kapasitesi olarak bizden hiçbir zaman çok uzaklaşmaz. Ve kendi oluşumun şekillendirme gücü bu seçim olgusuyla insanın elindedir¹⁴³. Kişinin kendini belirlemesinde en can alıcı nokta uyum gösterme ya da karşı çıkma tercihindeki özgürlüğüdür. Oysa eğitim kurumları kitle toplumunda öğretene-öğrenen ilişkisine dayalı bireyi merkeze almayan sistemler haline gelmiştir.

Varoluşçu felsefe, okullar üzerinde etkili olmuş bazı toplumsal ve eğitimsel eğilimlere eleştiriler getirmektedir. Okula dair eleştirilen eğilimler, kişisel tercih ve kendini tanımlamanın standartlaştırılması, sınıflandırılması, sosyo-ekonomik rollerin ve ölçütlerin egemenliğinin telkin edilmesi, öğretimin hedefsel yapısında temele önceden belirlenmiş standartlaştırılmış unsurların alımı, öğrencinin yetenek ve başarısını ölçmede standartlaştırılmış testlerin belirli eğitim kategorileri için kullanımıdır.

Endüstri devrimi, mükemmel bir üretim ve kitle tüketimini kolaylaştırıcı yeni mekanik sistemler üretmiştir. Bu sistemler hem belirli bir standartta hem de parçaları değiştirilebilir. Makine parçalarının değiştirilebilmesi düşüncesi mantığı zamanla bireyleri de kapsamına almıştır. Donanımlı toplumlar insanlardan ziyade bir makinenin parçalarından oluşan bir bütüne daha çok benzemektedir. Bireyler bu sistem içindeki işlevleriyle tanınırlar. İşleri gören bireylerde eskime ya da tükenme meydana geldiğinde bunlar devre dışı bırakılıp elenirler ve aynı işi görebilecek

¹⁴² W. Keller, *İnsan Doğası*, İlya Yayınevi, İzmir 2003, s. 54-80.

¹⁴³ P. Stephen, a.g.e. 2001, s. 186.

nitelikteki bireyler onların yerine geçirilir. Bu değiştirilebilir parçalar ve insanlar mantığının eğitim ve öğretim için anlamı çok büyüktür. Okul bireyleri çok daha büyük bir sistem olan topluma hazırlarken onları adeta makinenin parçaları gibi belirli işlevlere göre yetiştirir. Kitle toplumunun temeli, kitle yerleşimini, iletişimini medyasını ve eğlencesini yaratan kitle üretimidir. Toplum hem standartlaştırılmış insan gereksinimlerini belirler. Hem de bunları karşılama yoluna gider. Başarının ölçüsü de hırs ve güçten kaynaklanan niceliksel değerlerdir. Standartlaştırma ile kişiler ortak bir makinenin işlevsel parçaları haline getirilirler¹⁴⁴.

Öğretim makineleri, bilgisayar destekli öğrenme, standart testler, yani tüm bu gereçlerin bir arada kullanımını olanaklı kılan teknoloji, eğitimi verimli kılan en önemli yardımcı unsurdur. Ortaya çıkan sorunlar, kalabalık sınıflar, bürokrasi, dar açılı öğrenci-öğretmen ilişkisi, kırsal-tarımsal topluluktan kentsel-teknoloji toplumuna geçişte ortaya çıkan sosyal değişim, giderek yaygınlaşan bireyselliğin önemini yitirmesinin sonuçlarıdır. Bu noktada varoluşçular, öğretimdeki kişiyi toplumsallaştırıp kişiliğinin eritilmesi eğilimine karşı, öğretmenle öğrenci arasında yakın bir *sen-ben* ilişkisi oluşturmaya çalışmışlardır. İnsanın kişiliğini ön plâna çıkarmada ve onu daha çok özgürleştirmede hemfikir bir yol izlemişlerdir¹⁴⁵.

Varoluşçu eğitim görüşünde testler ve öğretmen notları kişiye damga vurur. Diplomalara ve kazandırdığı meslekler ise kişinin gelecekteki yaşamını belirleyerek onu fabrikadan çıkmış bir robot haline getirir. Özgür gelişime negatif yönde müdahale eden bu uygulamalar, insanın fonksiyonlarını inkâr eder, onu bir ideolojiye göre yetiştirir.

Okul insanın kendisi hakkındaki dünyayı anlama kapasitesini geliştirmeli, bireye dönük olmalıdır, yani okul bireyin özgürlüğünü nasıl kullanacağını öğrendiği bir araçtır. İnsan sadece bilişsel bir varlık değil, duygusal bir varlık olduğundan öğrenme sadece bilişsel bir disiplin olarak görülmemelidir. İyiyi kötüyü benimsetmek öğretmenin görevi değildir. En yüksek ahlâk, özgürlüğü tanımadır. Bu nedenle

¹⁴⁴ G.L. Gutek, a.g.e. 2001, s. 128-129.

¹⁴⁵ G.L. Gutek, a.g.e. 2001, s. 129-131.

öğretmen öğrenciyi disipline etmemelidir. Diğer taraftan özgürlük kavramı kısıtlanmış güç kavramını da içerir. Çünkü olasılıklar içinden tercih yapma serbestliği vardır¹⁴⁶.

Egzistansiyalist eğitim görüşleri şöyledir:

- varoluşçuluk, insancıl müfredat yaklaşımını içerir,
- eğitimin hedefi, insanın kendi kendini yaratmasıdır,
- bilgi, kesin ve objektif değil, aposteriori ve sezgiseldir,
- insan okulun, bilginin ve aklın üzerindedir,
- bu eğitime en uygun teknik Sokratik tartışmadır,
- ortamda öğrenci kendi sorumluluğu ile yüz yüze gelmelidir. Bunun için Açık Okul Sistemi gereklidir,
- Açık Okul, bir öğrenme yeridir. Öğrenci istediği konuları özgürce seçer,
- bu sistemde eğitim durumları açık ve kesin olarak belirlenmemiştir. Ortamda değişik öğrenme ortamları vardır,
- çocuk bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çünkü o, hem yaşayan bir gerçeklik, hem olabileceği imkânları içinde taşıyan bir potansiyeldir,
- neyin iyi, neyin kötü, güzel, çirkin olduğu, öğrenciye sezdirilmelidir,
- eğitimde temele tek bir öğrenci alınmalıdır. Çünkü kişi her değer üstündedir,
- meslek eğitimine küçük yaşta başlanmamalıdır,
- sınama durumları, varoluşun gerçekleşip gerçekleşmediğine yönelik sorular olmalıdır¹⁴⁷,
- varoluşçu eğitim, yüksek öğretimin ilk yıllarında başlamalı ve sonuna kadar sürmelidir,
- bilginin geçerliliği kişi için taşıdığı anlam ve değere bağlıdır¹⁴⁸,
- bu eğitim görüşünde Varoluşçu eğitim yüksek öğretimin ilk yıllarında başlamalı ve sonuna kadar sürmelidir,

¹⁴⁶ M. Hesapçıoğlu ve M. Akbağ, a.g.m. 1996, s. 9-10.

¹⁴⁷ V. Sönmez, a.g.e. s. 111-117.

¹⁴⁸ G.L. Gutek, a.g.e. 2001, s. 140-141.

- müfredat program, özellikle bireylerin deneylerine ve tercihlerine dayanan fiziksel ve toplumsal gerçekliğe ilişkin konuları ve yetenekleri içermektedir¹⁴⁹.

Görüldüğü gibi Açık Okul sistemlerinin temelinde egzistansiyalist görüş vardır. Bu okullarda öğrenciler arasındaki ilişkiler, eğitim ortamlarını zenginleştirir. Bu ilişkiler, öğrencinin gereksinimlerinden doğar. Kurallar en aza indirilir yani kişinin hakkı, diğerlerinin yaşantılarının doğuracağı baskı en aza indirilerek genişletilir. Öğretmen, öğrencinin seçim yapmasını, bu seçiminden sorumlu olmasını ister. Açık okulda öğrenci isteyerek ve seçerek öğrendiğinden, okul, yalnız bu öğrenme fırsatlarını sunan bir kurumdur. Kişi, kendi varoluşunu gerçekleştirmek için, bunlar arasından istediğini seçer. Yönetimin gücü ise, yalnız çocukluk çağında, tehlikeli durumlar için geçerlidir.

2.1.5 Otorite, Birey/Devlet Sorununda

2.1.5.1 Karma/Dengelenmiş İktidar: Politeknik Eğitim

Platon'un *Devlet* adlı eserindeki ütopyik eğitim sisteminden sonra, Rönesans'la birlikte ortaya çıkan T. Morus (1478-1535) T. Campanella (1568-1639) R. Owen (1771-1858), E. Cabet (1788-1856), W. Weitling (1808-1871) gibi ütopyacı sosyalistlerin eğitim görüşlerinde ortak ilke, insanın harmonik bir biçimde, yani tüm yönlü olarak geliştirilmesidir. K. Marx, bu temel ilkeyi ilk defa eğitimin üretimle birleştirilmesi *politeknik* yönünden yeniden temellendirmiştir¹⁵⁰. K. Marx, eğitimin, bilimsel sosyalizm ilkelerine dayandırılması ve proletaryanın zihnindeki yanlış düşüncelerin temizlenmesi işini de görmesini düşünmüştür. Eğitimle bireylere, özellikle işçilere materyalist bir bilinçlendirme aşılması hedeflenmiştir¹⁵¹. K. Marx, gençlik devri eserlerinde hümanist bir eğitim fikrini öne sürerken ilerleyen dönemlerde politeknik eğitim görüşlerine geçer. Politeknik eğitim görüşünde amaç, eğitimin maddî esastaki üretim ile birleştirilmesi, toplumsal üretimin artırılması, insanların tüm yönlü olarak yetiştirilmesinin sağlanmasıdır. *Sermaye* adlı eserinde, geleceğin bu eğitimini

¹⁴⁹ M. Üstüner, a.g.e. s. 110-111.

¹⁵⁰ K. Aytaç, a.g.e. 1998, s.283.

¹⁵¹ G.L. Gutek, a.g.e. 2001, s. 262-264.

açıklarken, R. Owen'ı örnek göstererek: geleceğin eğitiminin tohumları, fabrika içinde atılmıştır. Belli bir yaşın üstündeki bütün çocuklar için üretici iş ile eğitim ve jimnastik birleştirilmiş olacaktır, der¹⁵².

Politeknik terimi, yunanca *technicos* ve *techne* (sanat, beceri) kelimelerinden meydana gelmiş olup *çok yönlü teknik ve beceri* anlamını taşır. Bu terim, pedagoji alanında ilk defa Fransız İhtilâli'nde Paris'te kurulan Ecole Polytechnique için kullanılmıştır. Politeknik terimini bu günkü anlamıyla ise ilk defa K. Marx *öğretimin maddî üretim ile birleştirilmesi* şeklinde formüle edilmiştir. Buna göre insanlar, daha gençlik devrinden itibaren hem zihnî ve hem de bedenî bir çalışmaya tabi tutulmalıdırlar¹⁵³.

19. Yüzyıldan kalma geleneksel eğitim idealine bir tepki şeklinde ortaya çıkan sosyalist eğitim görüşü, geleneksel eğitim idealini sınıfsal bir karakter taşıması yönüyle eleştirir. Çünkü politeknik bakışla klâsik okul, burjuva toplumu düzenine dayanmaktaydı. Sınıfsal farklılıkları, insanların yüksek ve aşağı olarak insanlığa yakışmayacak biçimde ayrılmasını ortadan kaldırma misyonunu üstlenen Sovyet okulu, tüm faaliyetlerini sosyalist hümanizm ilkelerine dayandırdı. Hatta eğitimin bu sınıfsal karakteri, eğitimi, işçi sınıfının sınıfsız toplumu, halkın aydınlatılması, yaratıcı güçlerin oluşması için bir araç olarak gördü. Böylece komünist eğitim ve ilkeleri özel mülkiyet temeline dayanan burjuva pedagojisinin tamamen karşısına geçti¹⁵⁴.

Bir uygulama kuramı olan politeknik eğitim görüşünde ekonomik iş prensibi, faydacı, materyalist ve prodüksiyonalist anlamlara sahiptir¹⁵⁵. Politeknik eğitimin, kuram ve uygulamada sosyalist pedagojiyi oluşturan bu yapısı I. Szaniawski tarafından şöyle açıklanır: (1) fiziğin, kimyanın, biyolojinin ve matematiğin teknikte kullanılması söz konusu olduğunda (üretimin doğal-bilimsel temelleri) *kuramsal yapıyı* (2) yapılan iş,

¹⁵² K. Aytaç, a.g.e. 1998, s. 286-289.

¹⁵³ K. Aytaç, *Politeknik Eğitim Reformları (Teori ve Uygulamaları)*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi yayınları, Ankara 1971, s. 7.

¹⁵⁴ F.Korolyov, *Lenin ve Eğitim*, Sorun Yayınları İstanbul 1989, s. 182-190.

¹⁵⁵ O. Kafadar a.g.e. 1997, s. 60.

yani üretim amacı ile kullanılan araç, gereç, makine ve mekanizma söz konusu olduğunda *uygulama yapısını* görüyoruz. Bu eğitim anlayışında, üretim amaçlı basit makine, araç-gereç kullanımı söz konusudur ve okul gençliğinin pratik yetenek kazanması hedeflenir. Bu düzenlenmiş üretimsel uğraşlar sürecinde genel eğitim ile tekniğin öğeleri sistematik olarak birleştirilmiş bir ürün olarak karşımıza çıkar. Bu ürün aynı zamanda karşımıza ders programının içeriği olarak çıkar¹⁵⁶.

Klâsik okul sisteminin inşâsında görüşleri baz alınmış olan J.F. Herbart ve onun takipçileri T. Ziller ve W. Rein politeknik eğitimcilerce oldukça eleştirilmektedir. O'nun okulu yaşamın karşısına koyması, yaşam ile okul arasındaki karşıtlığı ortadan kaldırmaması, öğrencileri T. Ziller ve W. Rein'in ilgi çekici ders verme, bilgilerin sabit duruma getirilmesi konularına katkıda bulunan teknik ve okul saati kuramları en çok eleştirilen hususlar olmuştur. J.F. Herbart pedagojisi J. Dewey'den önce E.V. Sallwürk, J. Messner, P. Barth, H. Guading tarafından da eleştirilmeye başlamıştır. Fakat okulun yaşama yaklaştırılması alanında sosyalist pedagojinin ilk kuramsal temellerini P.P. Blonski atmıştır. Belleğe ve kitaba dayanan ders yöntemlerinin ortadan kaldırılması onun başarısı sayılmaktadır. P.P. Blonski, okulun ölümü kuramcıları olan bir grubun üyesi olarak bilimsel çalışmalarıyla okulun fabrikaya, yaşama, tarıma ve çevreye bağlanmasına katkıda bulunmuştur. Bu yönüyle okula karşı olmayıp kapitalist okulun yaşamdan soyutlanmasına, bürokratik öğretim yöntemleri içerisinde öğrencilerin kendi iradelerini kullanamamaları karşı bir savaş içerisinde idi¹⁵⁷.

Politeknik eğitim savunucuları, gençlerin kurumlar ve okullardaki eğitimlerine büyük önem vermişler, çocuğun yeni toplumun oluşumunda bir anahtar olduğunu düşünmüşlerdir. Eğitimin olabildiğince küçük yaşlarda başlamasını savunmuşlardır. Örneğin C. Fourier, o devrin mekanist psikoloji görüşüne bağlı olarak, bu yeni eğitimi (ki kendisi buna *harmonik eğitim* adını verir) şu ana gelişim basamaklarına uygun şekilde düzenlemektedir:

Ön çocukluk çağı (0-2 yaşları),

¹⁵⁶ I. Szaniawski a.g.e. 1980, s. 192.

¹⁵⁷ I. Szaniawski a.g.e. 1980, s. 32-119.

1. kademe ilk çocukluk eğitimi (2-4 yaşları),
2. kademe: Orta çocukluk eğitimi (4-5 yaşları),
3. kademe: Son çocukluk eğitimi (9-15 yaşları),
4. kademe: Gençlik devresi eğitimi (15-20 yaşları).

Ön çocukluk çağında eğitim, vücutsal ve duyguların geliştirilmesi yönündeki bir eğitim ile karakterize edilir. İlk çocukluk eğitimi safhasında endüstriyel eğitim (education industrielle) yani üretici iş eğitiminin ilkel bilgi ve maharetleri kazandırılmaya başlanır. Orta çocukluk çağında endüstriyel eğitim devam eder ve bu, estetik eğitim ve ahlâkî eğitim ile tamamlanır. Bu devrede çocuklar ayrıca okuma, yazma ve hesap etmeyi öğrenirler. Son çocukluk devresinde entellektüel eğitim başlar. C. Fourier bu kademedeki entellektüel eğitim için modern bir anlayışla şu dersleri öngörür: Matematik, Kimya Fizik, Eczacılık, Mineraloji, Botanik, Zooloji, Kozmoloji, Coğrafya, çağdaş politika, Tarih ve seçmeli olan yabancı diller. Bu kademedeki çocukların ilgileri ön plâna alınacağından her çocuk, devam edeceği dersi ve öğretmenini kendisi seçer. Hatta geleneksel sınıf sistemi kaldırılarak yerine *İş Cemaatleri* teşkil edilmektedir. Gençlik devresinde çocuklar vücutsal, estetik, ahlâkî ve entellektüel yönden yeterli bir eğitimden geçmiş olup aynı zamanda çeşitli pedagojik kurumlarda düzenlenmiş bir *üretici iş eğitimi* almışlardır¹⁵⁸.

W.I. Lenin, neyin öğretilmesi gerektiği sorusuna: genç kuşağın gerçek bilimsel bilgilerle donatılması, bağımsız düşünmesinin geliştirilmesi; kendi kendini eğitime gereksinimi ve yaratıcı iş yapma yeteneğinin oluşturulması olarak cevap verirken, nasıl öğretilmesi gerektiği sorusuna da komünist dünya anlayışı oluşturma ve ahlâk eğitimi yönünde açıklama getirmiştir¹⁵⁹ Politeknik okul reformlarının etkisiyle hemen hemen bütün sosyalist ülkelerdeki ortak özellikleri ise şunlardır; a) el işi dersleri, b) teknik resim, c) atölyelerde ve üretim işletmelerindeki pratik çalışmalardır¹⁶⁰.

¹⁵⁸ K. Aytaç, a.g.e. 1971, s. 16-18.

¹⁵⁹ F. Korolyov, a.g.e. 1980, s. 225.

¹⁶⁰ K. Aytaç, a.g.e. 1971, s. 57-59.

2.1.5.2 Dağıtılmış İktidar: Anarşist Antipedagoji

Eski Yunanca'da hieros "kutsal" ve arkhia "buyruk" iken, arkhié köken, ilke, başlangıç, "Archie" yoksa anarchie (anarşi) olur¹⁶¹.

Anarşizm, Marksizm ve Freud yanlısı solun temel radikal eğitim görüşlerine eğilmektedir: insanları her türlü tahakkümden kurtarmaya yönelik teknikleri geliştirmeye çalışan radikal geleneği temsil eder¹⁶². Bu yaklaşımı, modern bilimin hegemonyasının 1960'lı yılların sonuna doğru sorgulanmasıyla birlikte ele almak gerekir. Diğer sosyal hareketlerle birlikte gelişen modern bilim tahtına saldırılar sosyal ve düşünsel platformda anti-bilim olarak bilinir. Hippi, çevre ve feminist hareketlerden destek alan anti-bilim, teknolojik gelişme ve modern yaşamın dayattığı tekdüze ve monoton yaşam tarzına karşı da başkaldırmıştır. Bu dönem, mistik doğuyu yeniden keşfetmiş, eleştirel teoriden beslenmiştir¹⁶³.

U. Klemm, yeniçağ anarşizminin aydınlanma ile birlikte Avrupa'da filizlenen felsefi, siyasal ve sosyal yönde devrimci bir hareket, aynı zamanda belirli sosyal grupların toplumsal alanların giderek bireyselleşmesine karşı tepkisi olduğunu belirtir. Bu bireyselleşme devletin ve toplumun burjuvalaşması, liberalleşmesi ile belirlenmektedir¹⁶⁴.

Anarşist bakışla devlet, kendi ihtiyaçlarını karşılamada insan varlığını daha da bürokratikleşmeye zorlar. Bürokratikleşme, toplumun askerleşmesidir. Devletin en önemli ihtiyacı, savaş donanımı: ordusudur. Yani kendi güvencesinin üreticisidir¹⁶⁵. Bu görüşte başta devlet olmak üzere her türlü otoritenin ve bütün baskıcı kurumların ortadan kaldırılması gerekir. Kavramı ilk kez kullanan P.J. Proudhon'dur, hükümeteşizlik anlamında kullanmıştır. P.J. Proudhon, sınıfsal çatışmanın baş sorumlusu olarak devleti görmüştür. Çatışmayı su yüzüne çıkaran politik demokrasiye

¹⁶¹ G. Mendel, *Son Sömürge Çocuk*, Kabalıcı Yayınevi, İstanbul, 1992, s. 171.

¹⁶² Ö. Demir, a.g.e. 2000, s. 144-145.

¹⁶³ J. Spring, *Özgür Eğitim*, Ayrıntı Yayınları, İstanbul 1997, s. 8.

¹⁶⁴ U. Klemm, "Pedagoji ve Anarşizm Arasındaki Güncel İlişki Üzerine". *Anarşizmin Bugünü Tavırlar*, Ayrıntı Yayınları İstanbul, 1999.

¹⁶⁵ O.Y. Gasset, *Kitlelerin Ayaklanması*, Babil Yayınları, İstanbul 2003, s. 114.

karşı çıkmıştır. Demokrasi gizil bir aristokrasidir. Eşitsizlikler demokrasilerde devam etmektedir ve mülkiyet hırsızlıktır. Bu görüşü savunanlar arasında M.A. Bakunin, F. Nietzsche, P.A. Kropotkin, W. Godwin, F. Ferrer, M. Stirner, I. Illich, J.T. Gatto, J. Holt sayılabilir.

Dağıtılmış iktidar görüşünde bireyin özgürlüğü, hakları, eşitliğin önceliği söz konusudur. Bu görüşü savunan eğitimciler, eğitim yoluyla bireylerde güçlülük duygusunu geliştirmek, birleşmeyi sağlamak, kişisel hakların önemini kavratmak gibi hususları hedeflerler¹⁶⁶. I. Kern'in deyimiyile hedef, insanın insan üzerindeki tahakkümünü reddediş, anti-pedagojidir¹⁶⁷.

Anarşist pedagoji, anarşist siyasal ve sosyal hareketin bir parçası, yani devrimci bilincin ifadesidir. Büyük ölçüde kurumlara yöneltilen açık bir eleştiridir. Bu anlamda öğretimin geleneksel organizasyonu personelin özgürlüğünü daima kısıtlar, oysa özgürlükçü öğretim için personelin özgürlüğü bir önkoşuldur. Bunun yanında pedagojik tutum, bürokratik süreçler tarafından engellenmektedir. Diğer bir noktada anarşistler, öğretim ve eğitim üzerindeki devlet ve kilise tekeline işaret ederler. Kendini garantör olarak gören devlet ve kilise, pedagojinin değil çıkarların peşinde olmakla suçlanır¹⁶⁸.

Anarşist eğitimciler, okulların modern köle devletlerin yapı taşlarını oluşturduğunu ileri sürer. Örneğin J. Holt, okula olan bu anarşist saldırısını 1819'da Prusya'da modern zorunlu okulun açılma vizyonu ile temellendirir. Modern zorunlu okul, ilan ettiği vizyonunda şu amaçları gütmekteydi:

- (1) ordu için itaatkâr asker,
- (2) itaatkâr çalışanlar,
- (3) yönetime hizmet edecek sivil hizmetliler,
- (4) endüstriye hizmet edecek orta seviyede çalışanlar,

¹⁶⁶ M. Hesapçıoğlu ve B. Akdağ, "Eğitimin Felsefi Temelleri", *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Eğitim Kitabevi, Konya 2005, s. 205.

¹⁶⁷ U. Klemm, a.g.m. 1999 s. 120.

¹⁶⁸ U. Klemm, a.g.m. 1999 s. 114.

(5) büyük çıkışla ilgili birbirine benzer düşünen vatandaşlar yetiştirmektedir¹⁶⁹.

Anarşist eğitimcilerin okula dair saldırıları şu unsurları içerir: eğitimin çocukluğa mal oluşu, ailelere büyük gider kaynağı teşkil etmeleri, sınıf statülerinden oluşmaları, okulların devlet kontrolü altında olması¹⁷⁰ ve kapitalist hiyerarşinin beslendiği yerler olmalarıdır. Bunun yanında okullarda insanların kendi hayatlarının değerlendiricileri ve düzenleyicileri olmaları engellenir. Bunun anlamı, her insanın duygu ve düşüncelerinin çocukluktan başlayarak ne olmak istediklerine kadar hayatları boyunca biricik olamadığıdır. Çünkü okul, eğitim aracılığı ile kendini dizayn etme sürecine anti etik müdahalelerde bulunur¹⁷¹.

Bu yaklaşımda okuldaki eğitim işinin diğer bir unsuru olan öğretmene de inanılmaz. Üstelik bu inançsızlık onun profesyonel sıfatına yöneliktir. Profesyonel otorite üç rolü içerir. Bunlar: öğüt vermek için akıllı otorite, kabul edilebilirlik için moral (etik) otorite ve son olarak karizmatik otoritedir ki bu otoriteler, western düşüncede öğretmenin koç ya da uzman gibi inanılan kişi olmasına ve çocuklarla anlaşmasına yarayan etkili anahtarlardır¹⁷². Meslek görüşü olarak yapılan bu iş, tekrar edilen bilgilerin paylaşılması işinin içini doldurma girişimidir. Bu girişim bir tür manüplasyon olup, hizmet başlığı altında yapılır. Çünkü bilgi ve çalışma arasındaki bozulumun nasıl kapatılacağı öğretilmemektedir. Bu yüzden tatil periyotlarına ihtiyaç duyulmakta, öyle ki burada insanlar kendilerini okula hapsedilmiş hissetmektedir¹⁷³. Özellikle büyük okullarda öğretmenler, çocukları tanımak şöyle dursun,

¹⁶⁹ J.G. Fichte'ye göre ise okullar, tüm Alman eyaletleri arasındaki işbirliğini sağlayacak, er geç bu eyaletleri Büyük Prusya düşüncesi içinde birleştirecekti. Bu reform hareketi Amerika ve Kanada'da keşfedilerek 33 yıl sonra Amerika'da uygulanmaya başladı. Amerikan okulu'nun kurucularının hemen hemen hepsi, Almanya'ya bir hac gibi incelemelere gitmiş, bu metodu öven raporlar yazmıştır. Horace Mann'in 1844'deki ünlü 7. Rapor'u bunlardan en önemlisidir. J. Holt, "Instead of Education". *Deschooling Our Lives* Foreword by Ivan Illich With Aaron Falbel, New Society Publishers, Gabriola Island 1996, s. 41-44.

¹⁷⁰ Politika biliminin öncüsü Aristo'ya göre, yaradılıştan *siyasal hayvan* (zoon politikon) olan insan, devletin kurucu unsurları arasındadır. M. Kapani, devletin kurucu unsurlarını sınıflandırırken bunu (a) ülke, (b) insan topluluğu, (c) iktidar olarak belirtir. M. Kapani, *Politika Bilimine Giriş*, Bilgi Yayınevi, Ankara 2002, s. 22-35.

¹⁷¹ M. Hern, "Liberating Education". (Edited by Matt Hern), *Deschooling Our Lives*, Foreword by Ivan Illich With Aaron Falbel, New Society Publishers, Gabriola Island 1996, s. 1.

¹⁷² D.I. Illich, *Okulsuz Toplum*, Bensen Yayınları, İstanbul 2002, s. 24-26.

¹⁷³ V. Bhave, "The Intimate And The Ultimate". (Edited by Matt Hern), *Deschooling Our Lives*, Foreword by Ivan Illich With Aaron Falbel, New Society Publishers, Gabriola Island 1996, s. 21.

meslektaşlarını bile zor tanır. Çoğu zaman ebeveynsiz olarak algıladıkları çocukları sanki kendilerininmiş gibi hareket ederler. Öğretmenlerin, bu spontane ortamda özel sorulara ayıracak vakitleri olmadığı gibi ev-okul partnerliği de yoktur¹⁷⁴. Örneğin E. Anderson¹⁷⁵, okulları, çeşitli boyutlarıyla şöyle eleştirir:

Tablo 5
Okulların insanlık dışı beklentileri

Organizasyon yapısı olarak:

gün içerisinde öğrenme ve oyun zamanlarını böler,
dışarıdan dayatılan program ve zaman çizelgesine göre öğrenmeyi başlatır ve bitirir,

öğrencilere neye ilgi duymaları gerektiğini söyler,
öğrencilere ne zaman ilgi duymaları gerektiğini söyler,
neyin yeterince iyi olduğunu söyler,
kompleks hiyerarşide öğrenci en alttadır,

okullardaki insanlık dışı beklentiler:

basit insanî ihtiyaçları sormaya izin vardır,
insanî doğrulara ilişkin rutin kısa özetler vardır,
hatta durma ve her şeyi bekleme vardır: su içme, öğretmene dikkat etme,
bilgisayar zamanı, yemek yeme gibi,
grup ödülleri ve cezalar,
bireysel yetenek ve problemler savsaklanır,
çalan zille hareket edilir,

gerçek dünyadan izolasyon:

kronolojik yaşlara göre ayrı tutma,
aileden ayırma,
çalışma dünyasından ayırma,
yaşın etkilerinden ve hastalıklardan izole etme,
çocukları ekonomik gerçeklerden izole etme,
olası problemlerin eğitim içeriğinde yer almayışıdır.

Kaynak: E. Anderson, "Unschooling Undefined".
<http://www.midnightbeach.com/hs/UnschoolingUndefined.html> 1995 (09.06.2006).

1960 ve 1970'li yıllarda ABD'de konuya büyük bir ilgi doğmuştur. *Okul Belası, Artık Okul Olmasın, Okulsuz Büyümek* eserleriyle J. Holt, bu dönemin okulsuz toplum tartışmasına katkıda bulunur. Aynı yıllarda Almanya'da da alternatif okul tartışmaları gündemdedir. Waldorf, Montessori, Jane-Plân okulları ve Kırsal Eğitim Merkezleri

¹⁷⁴ S. Kumar, "Liberating Education". *Deschooling Our Lives*, (Edited by Matt Hern) Foreword by Ivan Illich With Aaron Falbel, New Society Publishers, Gabriola Island 1996, 1996 s. 141.

¹⁷⁵ E. Anderson, "Unschooling Undefined".
<http://www.midnightbeach.com/hs/UnschoolingUndefined.html> 1995 (09.06.2006).

gibi reformcu pedagoji adaları kurulur. Bir insan hakkı olarak okulu reddetme (okula gitme zorunluluğunu reddetme) fikri 1987 yıllarında Münih'te Okul Zorunluluğunun Olmadığı Özgür Yaşam Derneği'nin kurulmasına zemin hazırlar. Bu derneğin amacı okul zorunluluğu yerine eğitim hakkı için mücadele etmektir. İki yıl boyunca faaliyet gösteren dernek, devletin okul tekeli temelden sorgulayan ve okulsuz bir toplum için yeni yollar tartıştıran ilk deneme olarak kabul edilir.

Aynı dönemlerde İspanya'da en geri kalmış bölgelerden Orellana kasabasında Escuela Viva okul kooperatifi kurulur. Kasaba için iletişim merkezi haline gelen okul, *community education*'ın çıkış noktası olur¹⁷⁶. İsviçre'de ise 1987 yılında kurulan Anna Göldin Lisesi, ülkedeki özgür okul projelerinden biridir. Zorunlu eğitim dönemini geride bırakmış öğrencilerle çalışılan okulda okul demokrasisi, özyönetim, meslek derslerinin ötesine uzanan eğitim, proje dersi ve notsuz öğretim gibi hususlar söz konusudur¹⁷⁷.

Anarşist bakışta dünyanın her yerinde okullar, yetiştirme adına bazı insanların başkaları için neyin iyi olup olmadığına karar verdiği, başkalarının ne bilmeleri/düşünmeleri gerektiği üzerinde çalışılan, şekillendirme ve kalıp yerleridir. Bunun tersine hayatın doğru yorumu, kendi doğrularımız ve kararlarımızla dünyayı nasıl keşfettiğimiz, başkalarının deneyimlerinden nasıl faydalandığımız ve kendi hayatımızın anlamını nasıl bulduğumuzla ilgilidir. Tüm deneyimlerimiz kendi içinde iki gruba ayrılır: bazı bilgiler öğrendiğimiz ve hiçbir bilgi öğrenmediğimiz. Okullar, deneyim adına insana bazı bilgiler öğrenmediğimiz yerlerdir¹⁷⁸. Buraların en ezici gerçeği kontroldür. Bunun ölçütü, okula rağmen kendi hayatımızı kontrol edemememizdir. Okullar davranışlarımızın nasıl olduğu, ne olduğumuz, ne

¹⁷⁶ Okulun öğretim prensipleri özgürlük, özyönetim ve topluluğun koyduğu gönüllü kurallara dayanır. Okul tüzüğü'nün 2. maddesinde belirtildiği üzere uygulanan pedagojinin karakteristik özellikleri şöyledir: (1) birlikte çalışmak, karşılıklı yardım için kendimizi eğitmek, (2) köyümüze hizmette örnek olmak, (3) görevlerimizi yerine getirmek ve haklarımızı talep etmek için hemen yarın hazır olmak, (4) köyümüzde birer kılavuz, kurtarıcı ekip gibi çalışmak, (5) köyümüzü düzenli tutmaya çalışmak, (6) ortaya çıkan örneklerle bütün köyün birleşmesini ve kendi ekmeğini çıkarmasını sağlamak (7) sonunda kendi içimizdeki bencillikle mücadele etmek, (8) İspanya'da bütün çocuklar için bir örnek yaratmak, 9) grup çalışmasının gelişmesi için arkadaşlarımızla birlikte sorumluluk üstlenmek, (10) demokrasiye değer vermek ve onu gerçekleştirmeyi öğrenmek.

¹⁷⁷ U. Klemm, a.g.m. 1999 s. 118-124.

¹⁷⁸ J. Holt a.g.m. 1996 s. 27-29.

düşündüğümüz, düşüncelerimizin genişlik ölçüsü ve harcadığımız zamanı da kontrol eder¹⁷⁹.

Anarşist anti eğitimciler güdümlü oldukları inancıyla okula, okullaşmaya, eğitime ve bunlara araç olduğu için pedagojiye karşı çıkmışlar, okulların ortadan kaldırılmasını istemişlerdir. Aynı ayrı incelendiğinde W. Godwin devletin özgül ideolojisini okullarda yayabilmesi ile kazanacağı politik iktidara karşı çıkan ilk eğitim eleştirilenlerinden biriydi. F. Ferrer kitlesel devlet okulu eğitimine ve bu eğitimin sanayi ekonomileri için iyi eğitilmiş ve iyi denetlenen işçiler üretmedeki rolüne eğilmiştir. I. Illich'in eleştirileri okul eğitimi ile toplumsal sistem arasındaki ilişkiye yöneliktir. M.A. Bakunin'de devlet, egemen sınıfların çıkarlarını korumakla görevlendirilmiş gereksiz bir kurumdur. Devlet yerine özgür işbirliğinin doğuracağı dernekler ve bunların birleşmesiyle meydana gelecek federasyonlar kurulmalıdır. Çünkü yetenekler, hiçbir baskı kurumunun olmadığı özgür toplumlarda geliştirilebilir¹⁸⁰.

W. Godwin, ilk modern saldırısını *Siyasî Adaletle İlişkin İnceleme* adlı eserinde yapar. Eğitim üzerine yazılmış ilk modern özgürlükçü metni ise *Soruşturmadır*. İnsan gücünün iki temel hedefinin yönetim ve eğitim olduğunu ileri sürer. Bunlardan en güçlü olan eğitimidir çünkü yönetim her zaman yönetilenin görüşüne dayanmak zorundadır. W. Godwin, eğitimden ilerlemeye ilişkin çok husus bekler. İnsan aklı okul duvarları içine hapsedilmemeli, okuldan çıkıp toplumun tüm kurumlarını kuşatmalıdır. İnsan aklının bu kuşatması, politik iktidarların keyfilliğini sınırlandıracaktır. Herhangi bir ülkede yasaları öğreten ulusal eğitime karşı çıkılmalı çünkü akıldışı olan ve anlaşılmaktan çok aşılmaya yönelik bu yasalar, egemenlere çıkar sağlayan araçlardır. İnsan, kendi aklına ters gelen yasalara da karşı çıkılmalıdır¹⁸¹.

¹⁷⁹ G. Llewellyn "Sweet Land of Liberty". *Deschooling Our Lives*, Foreword by Ivan Illich With Aaron Falbel, New Society Publishers, Gabriola Island 1996, s. 34.

¹⁸⁰ H. Demirtaş, "Eğitimde Alternatif Paradigmalar". (Ed. Erdal Toprakçı) *Eğitim Üzerine*, Ütopya Yayınevi, Ankara 2002, s. 337-338.

¹⁸¹ H. Demirtaş, a.g.e. 2002 s. 339-340.

K. Rutschky, ders ve eğitim arasındaki bağlantıda öğrencileri şekillendirme boyutuna dikkat çeker. Böylece eğitim ve disiplin özdeş hale gelir. Eğitimin, ilerlemesi, disiplinin ilerlemesine dönüşür. Okul bu anlamda devletin, gücünün temsil edildiği yer olarak piyon rolünü üstlenir¹⁸².

G. Mendel'de eğitim, çocuklarla yetişkinler arasındaki biyolojik eşitsizliğin yol açtığı koşullanma, terk edilme, sevgi yitimi korkusu, çocuk üzerinde kurulan otorite, çocuğun yetişkine göre zayıf kalan zihin gücünün sömürülen ve sürekli kılınan bir eşitsizlik sonucu ortaya çıkan bir unsurdur. Okul kurumunun gelişmesine yol açan etken, toplumun teknik gereksinimine yanıt vermek için çocukları belli bir modele göre yetiştirme zorunluluğudur.

Modern çağda, geleneksel sosyo-kültürel kurumların zayıflamasına yardım eden tüm etkenler, yetişkinlerin çocuklar üzerindeki ağırlığını da azaltmaya başlamıştır. Otorite ölüyor ve dağılıyordu, bu duruma göre en önemli sorun, yeni toplumsal uzlaşmanın neyin üzerine dayanacağıdır. Bu yeni uzlaşmanın aracı, çocukta otorite olgusunu oluşturan geleneksel eğitimidir. Bu durumda çocuğun yetişkine göre eşitliği, onun yalnızca kendi kendine ait olması, eğitimbilimsel bir devrimdir. Örneğin kapitalist toplumda çocuk özel mülkiyetin özel bir biçimidir, sosyalist ülkelerde çocuk topluluğa aittir ve topluluğun çocuk üzerinde hakları vardır, yalnız bu haklardan bir kısmını gözetim altında ana-babaya verir¹⁸³.

G. Mendel, bazı anarşist pedagogların tespit ettiği, çocukla ilgili bazı önyargılara şöyle değinir: "çocuk, üzerine toplumsal dengenin vurulabileceği yumuşak bir balmumudur", "çocukluğun geride kalması gerekir", "çocukluk geçidir, yetişkinler çağına hazırlık zamanıdır", "çocuk yalnız başına gelişebilir, onun iyi doğasını bozan toplumun kendisidir", "çocukluk, birey için geçici bir durumdur", "çocukluk, düşünme çağıdır", "çocuk olgunlaşmamıştır, sorumsuzdur, uyumlu değildir", "çocuk ya ana-babaya aittir ya da devlete" ve bunları çürümüş savlar olarak kabul ederler.

¹⁸² Z. Uludağ, a.g.e. 2004 s. 106.

¹⁸³ G. Mendel, a.g.e. 1992, s. 44-156.

Anarşist pedagojide eğitim, *benle* ilgili gelişme sürecine yardım eder¹⁸⁴. Oysa dünyanın açıklanması ve keşfedilmesi için gerekli olan her şey, düşünme gücümüzün menzilindedir. Çünkü hakikat, insani ruhun özgür bir ürünüdür. Bunu biz meydana getirmesek, hiçbir surette var olamaz. Ben kavramı, özgür iradesini kullanır. Yani hakikat bir özgürlük fiilidir, özgür kişiliği baz alır¹⁸⁵.

S. Bowles'un görüşlerini kabul eden J.T. Gatto, eğitim süresinin ve yoğunluğunun giderek arttığına dikkat çekmektedir. Bu süreçleri sinema, medya, radyo ve diğer medya propaganda aygıtları takviye eder. Reklamcı okul ve enstitüler güçlerini bu yoğun eğitim uygulamalarından alır. Eğitim süresi uzar, böylelikle kısmileşen eğitim, talep edenleri sürekli olarak kendine bağımlı kılar. Böylelikle yoğun eğitim, sömürü ve otoritenin gizli ve entelektüel bir aracı haline gelir¹⁸⁶. Eğitimin bu uzayan ve yoğunlaşan gelişimi sosyal reformcuların da seçim aracı haline gelmiş, endüstriyel hayatın duygusuzlaştırmasının bir panzehiri olarak görülmüştür. Yani eğitim yoluyla daha fazla eşitlik olanağı, ekonomik fırsatlar, gelirlerin yeniden dağılımı ve yoksulluğun eliminasyonu gibi konular bir güç aracı olarak vaat haline gelmiştir¹⁸⁷. S. Bowles, bu görüşü desteklemeyen çalışmasında Amerika'da çocukların fakirleşmesinde eğitim seçeneğini kanıt olarak ileri sürer. Daha eşit eğitimin, kendinden emin bir şekilde vaat ettiği ekonomik fırsat, toplum kuruluşlarının temel ekonomik gelirleri ve sermayenin dağıtımını yönlendirmekteki başarısının yanıltıcı olduğunu ileri sürüyor. Çünkü gelecekte kimin eğitim göreceği konusu önemli bir konu olarak öncelikle, etkin öğrenmede birikimin daha eşit dağılımını başarmak durumundadır. Oysa günümüzde gelir seviyesinin belirleyicisi olarak görülen eğitimin kişinin ait olduğu sosyal sınıfın etkisiyle şekillendiğini ileri sürüyor. Örneğin 25-34 yaşları arasındaki kadınlar için eğitim süresine eklenen her yıl yaklaşık 350\$ gelir gerektirmektedir. Bu da göstermektedir ki, fakir çocuklara verilebilecek daha fazla eğitim sonuç olarak onların gelir düzeyinin azalmasında belirleyici bir

¹⁸⁴ G. Mendel, a.g.e. 1992, s. 162-192.

¹⁸⁵ R. Steiner, a.g.e. 2001 s. 8-10.

¹⁸⁶ J.T. Gatto, "The Public School Nightmare: Why Fix a System Designed To Destroy Individual Thought?". *Deschooling Our Lives*. Foreword by Ivan Illich With Aaron Falbel, New Society Publishers, Gabriola Island 1996, s. 39.

¹⁸⁷ S. Bowles, "Schooling And Inequality From Generation To Generation". *Journal of Political Economy*. 80 (3), 219-251.

faktördür. Bunun tersine, eğitim süresini uzatma gücü veya bireyin ulaştığı eğitim seviyesi ile ait olduğu sosyal sınıf alt yapısı arasında istatistiksel olarak pozitif bir korelasyon vardır. S. Bowles, ileri sürdüğü görüşünde iki noktaya dikkat çeker. Birincisi, aslında sosyal sınıf altyapısının geliri belirleyen yapısı, yanıtıcı olarak eğitimin rolü olarak belirtilir. İkincisi, kişilerin ait olduğu sosyal sınıf, hem eğitime devam etme süresi, hem de ekonomik başarıda çok daha fazla belirleyici role sahiptir¹⁸⁸.

S. Bowles ve H. Gintis'in bu eğitime sınıfsal bakışında, modern toplumlarda okulların kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet etmesi ve kapitalist toplumun kendisi için gerekli olan bireyleri yetiştirmesi vardır. Buralarda öğrencilere, otoriteye uyma ve güçsüzlüğü kabul etme öğretilir. Okullar, öğrencilere geldikleri sınıfsal yapılarına göre eğitim verilir. Gelecekte işçi olarak çalışacaklara, dakiklik, talimatları yerine getirme ve otoriteye itaat, yönetici olacaklara ise esneklik, ılımlı davranma yeteneği, değişme ve gelişime açıklık öğretilir. Örneğin düşük statülü meslekler için öğrenci hazırlayan okullar daha katı programlar ve sıkı denetim uygular. Düzen, okullardan bireysel başarı, maddî tüketim ve mevcut sosyal düzenin kaçınılmazlığı gibi değer ve düşüncelerin öğretilmesini beklemektedir. Okullar sınıflar arası eşitsizlikleri ortadan kaldırmak yerine onları yeniden üretirler. Özgür okullar ise, ancak siyasî iktidar ile üretim araçlarının mülkiyetinde yapılacak bir devrimle kurulabilir¹⁸⁹.

Bunun başka örneğini J.T. Gatto¹⁹⁰, Princeton Psikoloji departmanı başkanı H.H. Goddard'ın *Human Efficiency* kitabındaki okul yönetimi ve arı kovarı benzetmesinden verir. H.H. Goddard, standardize test mantığının yapı taşlarından birini bu mükemmel organizasyona benzetmiştir. Bu mükemmelliği başarmanın sırrı, sınıflar arası kademeleşmeyi sağlayan standart testlerden geçmektedir. Böylece okumamış cahil bir kesim de yaratılabilecektir. A. Toynbee de *A Study of History* adlı eserinde eğitimsizlerin hor görülerek kovulmasının ulusal eğitimin orijinal hayali olduğundan bahseder.

¹⁸⁸ S. Bowles, a.g.m. 1972.

¹⁸⁹ H. Demirtaş, a.g.e. 2002, s. 335-337.

¹⁹⁰ J.T. Gatto, "The Empty Child: Eyeless in Gaza, Part II". *Skole: The Journal of Alternative Education*, 2, s. 28-38.

Marxist görüşleriyle L. Althusser'de devlet, yönetici sınıfların artı-değeri sızdırma sürecine (kapitalist sömürüye) boyun eğmesi için işçi sınıfı üzerindeki egemenliklerini güven altına almalarını sağlayan bir baskı makinesidir¹⁹¹. Ve bu devlet, aygıtlarını, bastırıcı nitelikleri önde gelen birimler (idare, ordu, polis, adalet mekanizması) ile, ideolojik niteliği ağır basan birimler (okul, kilise, aile) olmak üzere ikiye ayırır¹⁹². L. Althusser, devletin baskı aygıtının kamu alanında yer almasına karşılık ideolojik aygıtların en büyük bölümünün özel alanda olduğuna dikkat çeker. Aileler, kiliseler, partiler, sendikalar, bazı okullar, gazeteler ve kültürel kuruluşların çoğu bu özel alanla ilgilidir. Bunlar zor kullanarak değil, ideoloji kullanarak işler. Okul, kilise, ordu gibi diğer devlet aygıtları gibi bir sürü beceri öğretir. Ama bunu egemen ideolojiye tabî olmayı ya da bu ideolojinin “pratiğinin” egemenliğini sağlayan biçimlerde yapar¹⁹³.

L. Althusser'de eğitim, kapitalist devlet aygıtı, ideolojik bir kurumdur. Eğitim, aynı zamanda işbölümündeki temel gruplarca gerekli tutum ve davranışları yeniden üretir. Gençlerde herhangi bir yaratıcılık, bağımsızlık ya da farklılaşma olabileceği düşüncesi gerçek dışıdır. Bu eğitimle ancak basmakalıp düşünen tek tip bireyler yetişir¹⁹⁴. Yani okul bu sessiz sedasızlığı içerisinde aslında kilisenin egemen ideolojik aygıt rolünü üzerine almıştır¹⁹⁵.

A. Miller, insanın eğitim ihtiyacı konusunda çocuktan yana tavır alır. Çocuğun asla bir pedagojiye ve eğitime ihtiyacı olmadığını, aksine eğitimcilerin buna ihtiyacı olduğuna inanır. O, anti-otoriter eğitime de karşı çıkarak J.J. Rousseau'nun eğitim anlayışını da soyutlukla eleştirir¹⁹⁶. A. Miller, eğitimin ortaya çıkmasına neden olan yetişkin ihtiyaçlarını şöyle analiz eder: başkalarına yönlendirilen aşağılayıcı ve şuursuz ihtiyaçlar, engellenmiş olan heyecanlar için bir vana, sübap bulma ihtiyacı, sahip olunan ve yönlendirilebilir bir obje ihtiyacı, kendi ebeveynlerinin ve

¹⁹¹ L. Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, İthaki Yayınları, İstanbul 2006, s. 56.

¹⁹² T. Timur, *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*, İmge Kitabevi Yayınları, Ankara 2000, s. 31.

¹⁹³ L. Althusser, a.g.e. 2006, s. 52-65.

¹⁹⁴ H. Demirtaş, a.g.m. 2002, s. 335-336.

¹⁹⁵ L. Althusser'de ideoloji, bir insanın ya da toplumsal öbeğin zihninde egemen olan düşünceler, tasarımlar sistemidir. a.g.e. 2006, s. 80.

¹⁹⁶ Z. Uludağ, a.g.e. 2004, s. 57-74.

çocukluğunun idealleştirilmesi, özgürlükten korkma, kendi çocukluğu ile karşılaşma ve orada yeniden kendisine yönlendirilen baskı ile mücadele etme korkusu, çekilen acılar için intikam¹⁹⁷.

P. Freire, eğitim olgusuna ezen ve ezilen terminolojisi ile yaklaşır. P. Freire'in eğitim yönteminin merkezinde, K. Marx'ın bireysel bilincin gelişmesi ve modern toplumda yabancılaşma teorisine uzanan bir insanlık kavramı vardır. Kendi deyimiyle de J.P. Sartre, E. Fromm, L. Althusser, O.Y. Gasset, Mao, M.L. King, C. Guevara'nın görüşlerini dikkate alır.

P. Freire'de *conscientizaçao* terimi özel bir önem taşır. Bu terim, sosyal, siyasî ve ekonomik çelişkileri kavramak ve gerçekliğin insanları ezen koşullarına karşı harekete geçmek için gereken öğrenme süreci anlamına gelir. Ve P. Freire, sık sık *conscientizaçao*'nun tehlikelerine ve özgürlük korkusuna dikkat çeker. Çünkü eleştirel beyin anarşiktir¹⁹⁸.

P. Freire'de asıl problem, bölünmüş, kendileri olarak var olmayan varlıklar olarak ezilenlerin, özgürleşmelerini sağlayacak bir pedagoji geliştirmeye nasıl katılacaklarıdır¹⁹⁹. Çünkü toplumsal yaşamın hedefi dünyanın insanileştirilmesidir. Yani, herkesin kendisini etkileyen toplumsal güçlerin bilincine vardığı, bu güçler üzerine düşündüğü ve dünyayı dönüştürmeye muktedir olduğu bir süreç. Özgür olmak, bir eyleyen olmak, kim olduğunu, çevredeki toplumsal dünya tarafından nasıl biçimlendirildiğini bilmektir.

Ezme/ezilme sürecinin yaşandığı sömürü toplumlarında eğitim sürecinin temelinde bir cansızlaşma ve taşlaşma eğilimi vardır. Öğretmen, gerçeklikten kopuk içeriklerle öğrenciyi doldurmaktadır. Ezbercilik ortaya bilgi depolanmaya çalışılan içi boş bir nesnedir. Böylelikle öğrenciler yatırım nesnelere, öğretmenler yatırımcı hale gelirler. Öğretmen iletişim kurmak için tahviller çıkarır, öğrencilerin sabırla aldığı,

¹⁹⁷ Z. Uludağ, a.g.e. 2004, s. 74.

¹⁹⁸ P. Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi*, Ayrıntı yayınları, İstanbul 2003, s. 11-16.

¹⁹⁹ P. Freire, a.g.e. 2003, s. 27.

ezberlediği, tekrarladığı yatırımlar yapar²⁰⁰. P. Freire, bunu *bankacı eğitim* olarak adlandırmaktadır. Bankacı eğitim modelinde, bilgi, kendilerini bilen sayanların, yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara, verdikleri bir armağandır²⁰¹. Bankacı modelde insan sadece dünya üzerindedir. Dünya ile ya da ötekiler ile birlikte değildir. Bilinçli bir varlık değil, bir bilincin sahibidir. Bunun tersine anarşist eğitimde tahakküm yoktur. Çünkü özgürleştirici eğitim çalışması idrak edimlerden oluşur, bilgi aktarımlarından değil²⁰². Başkalarını mutlak bilgisiz saymak, baskı/ezme ideolojisinin karakteristik özelliğidir. Öğretmen kedisini öğrencilere onların zorunlu karşıtı olarak sunmaktadır. Onların cehaletini mutlak sayarak kendi varlığını gerekçelendirir.

P. Freire, bankacı eğitim modelinin yerine "problem tanımlayıcı eğitim" olarak nitelendirdiği eğitim modelini önermiştir. Modelinde insanların dünya ile ilişkilerindeki problemler belirlenir. Bilgi aktarımından değil, algı ediminden oluşmaktadır. Diyalog sonucunda iki yeni kategori meydana gelir. Bu kategoriler, öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci kategorileridir. Böylelikle otorite ortadan kalkmış olur. Çünkü hiç kimse diğerine ders veremez ve hiç kimse de kendi öğrenmiş değildir. Algılama esastır. Öğretmenlerle diyalog kurarak eleştirel araştırma ortakları olurlar. Öğrencilerle birlikte sanı düzeyindeki bilgi yerine bilgi, bilim düzeyindeki gerçek algının aldığı koşulları meydana getirmektir. Model, diyalogu, algılamamanın olmazsa olmaz koşulu kabul eder²⁰³. Diyalog, derin bir dünya ve insan sevgisinden beslenir. Alçakgönüllülük ve insana yoğun bir inanç gerektirir. Böylece ilişki yatay bir hale gelir. Diyalogun tarafları eleştirel düşünmeye cesaret etmedikçe amaca ulaşamaz. Diyalog, umut olmaksızın da var olamaz²⁰⁴.

Böylece özgürlüğün praksişi olarak eğitimin bu diyalogcu niteliği, öğrenen ve öğretmenin kendisinin ötekiyle ne hakkında diyalog kuracağını sormasıyla oluyor. Bu sürecin içeriği ise programı meydana getiriyor. Böylece hümanist ve özgürleştirici bir praksis olarak problem tanımlayıcı eğitim, ezenlerin çıkarlarına da hizmet

²⁰⁰ P. Freire, a.g.e. 2003, s. 49.

²⁰¹ H. Demirtaş, a.g.e. 2002, s. 330-334.

²⁰² P. Freire, a.g.e. 2003, s. 53-57.

²⁰³ H. Demirtaş, a.g.e. 2002, s. 330-334.

²⁰⁴ P. Freire, a.g.e. 2003, s. 66-70.

etmemektedir. Çünkü manüplasyon, sloganlaştırma, yatırım yapma, emir komuta ve kural belirleme, devrimci praksisin bileşenleri olamazlar. Bunlar ancak egemenlik praksisinin bileşenleri olabilirler^{205 206}.

Sonuç olarak Freire’de birey, evrensel hale gelmeden önce özeldir. Birey, bilginin nesnesinde bir iyelik halinden ziyade, bilinebilir bir özne haline gelmeli, gerçek bir öğrenme durumunda ötekilerle birlikte olmalıdır.

I. Illich, öğrenmeye dair aykırı bakış açısını “*Okulsuz Toplum*” adlı eserinde şöyle dile getirir: “İnsanların çoğunun öğrenme hakkının okula devam mecburiyetiyle kısıtlandığını fark ettik. Ne öğretmenlerin öğrencilerine karşı sergiledikleri yeni tavırlar, ne sınıfların hızla yayılması, ne de pedagojik sorumluluğu öğrencilerin tüm yaşamlarını içine alacak genişletme teşebbüsleri evrensel eğitim için vaat edilen sonuçlara ulaşabilecektir.”

I. Illich’e göre değerlerin kurumsallaşması (okulları bunun hem nedeni hem sonucu olarak görür), toplumsal kutuplaşmaya ve psikolojik çöküntüye yol açmaktadır. Bu düşünceden hareketle okulun gizli müfredatına yönelik yaptığı analizde, aile yaşamı, siyaset, güvenlik, inanç sistemi, iletişim ve kamu eğitiminin toplumun okulsuzlaşmasından daha çok yarar sağlayacağını ileri sürer. Değerlerin kurumsallaşmasının fiziksel kirlenme, toplumsal kutuplaşma ve ruhsal yetersizliklere neden olduğunu, bunların tüm dünyada çağdaş ve ortak yoksulluk sürecinin üç önemli ayağını oluşturduğunu söyler ki, bu söylem, toplumun okulsuzlaştırılması fikrinin ilk gerekçesidir. Toplumsal gerçeğin de okullaşmasıyla okullar özellikle kutuplaşma boyutunu gerçekleştirir. O’na göre okul artışı, silah artışı kadar yıkıcı ama göze çarpmayan bir ilerlemedir. Toplumun okulsuzlaştırılmasının diğer gerekçesi, eğitim programlarının toplumsal sıradüzeni benimsetmek üzere kurulduğu, okullarda bu programların paketlenilip, belgelendirilip satıldığı, bu yüzden okulların para, emek ve zaman kaybı olduğu düşüncesidir. Bu böyle değilse, insan edindiği önemli bilgi ve becerileri neden okul dışında kazanır? Okulsuzlaşma gereğinin diğer yönü, okullarda

²⁰⁵ P.Freire a.g.e. 2003, s. 104.

²⁰⁶ Praksis: yapıları dönüştürmeye yöneltilen düşünce ve eylem.

insanların çocuk, genç, kadın, erkek, yetişkin ve yaşlı olarak bölüp sınıflara ayrılmasıdır. Ona göre üniversite mezunları, dünyanın zengin ülkelerindeki seçilmiş hizmetler için okutulan, kafalarının üzerine konulmuş bu fiyat etiketleriyle sisteme oldukça uyan kişilerdir. Okul, toplum mitinin oluşma, gelişme, hayatta kalma nedeni ve geleceğinin teminatıdır.

Okul yolu ile insanlar, her olgunun ölçülebildiği (hayallerin bile) bir dünyaya girerler. Oysa I. Illich kişisel gelişmenin ve öğrenmenin ölçülebilir bir olgu olmadığını düşünür. Öğrenmenin tanımı *ölçülemeyen türden yeniden bir yaratımdır*. I. Illich'in okula karşı çıkma nedenlerinden biri de okulların yalnız kendisine kayıtlı olanlara, para yatıranlara hizmet eden ticari merkezler olmasıdır.

Sertifika, piyasa manüplasyonunun alt yapısını oluşturmaktadır ve sadece okullaştırma zihniyeti içinde mantıklı görünmektedir. Uzmanlar eğitimi sertifikayla paketlenip sunduklarından ne eğitimde ne de adalette bir ilerleme kaydedilememektedir. En azından sınıf geçme bile başkalarının görüşüne bağlıdır. Öğrenmedeki her adım toplumsal kontrolün onayına bağlı ve saklı konumdadır. Okul sisteminin diğer yanılması öğrenmenin öğretme sonucunda ve tekrara dayalı eğitimle ortaya çıktığı görüşüdür. Bu görüş insanın çoğu zaman okul dışında edindiği bilgileri açıklayamaz. Bununla birlikte rol seçimi ve iş piyasası giderek okula devam süresinin uzunluğuna bağlı hale gelmektedir.

I. Illich'in ileri sürdüğü okulsuzlaşma, öğrenme ediminin iki yönlü doğasını vurgulamaktadır: tek başına tekrara dayalı öğretim ve yetenek öğretimi. Çünkü okullar açık uçlu kişisel çabalarla elde edilen yeteneklerin araştırmaya yönelik kullanımını teşvik eden koşullardan yoksundur. Bunun en büyük nedeni zorunlu olması ve okullaşma adına okullaşmanın gerçekleştirilmesidir. Yetenek öğretimi müfredattan bağımsız olmalıdır. Çünkü yeteneklerin keşfedici ve yaratıcı kullanımı tekrara dayanmayabilir.

Belli bir amaca uygun olarak geliştirilmiş, tüm günü kapsayan eğitime güven azalmıştır. Öğrenmek ve öğretmek için daha farklı yollar bulma arayışı giderek artmaktadır. Okul, zorunlu bir müfredatı takip eden, tam gün devamı gerektiren, sınırlı yaş ve öğretmenle ilişki içinde, üretilmiş çocukluktan oluşan modern bir fenomen olarak tanımlanmaktadır. Kurumsal bilgi bize çocukların okula ihtiyaç duyduğunu, onların öğrenme işini okullarda gerçekleştirebileceklerini söyler. Fakat bu kurumsal bilgi de okulun kendisinin bir ürünüdür.

Okula devam mecburiyeti, çocuğun yetişkin yaşamına geçişini tamamlamasına kadarki okul yaşamının sonunda serbest bırakılacağı büyümlü bir rahim olarak hizmet etmektedir. Okul, doğası gereği katılımcıların zaman ve enerjileri üzerinde bir hak iddia etmektedir. Bu hiyerarşide öğretmen sırasıyla vaiz, rehber, bekçi, ve terapist rollerine girer. Öğretmen, kurallara riayet konusunda hakemlik eder, herhangi bir ayrıntılı öğrenme olmaksızın öğrencilerine temel ritüelleri tekrarlatır. Tanım olarak çocuklar öğrencidirler. Buna rağmen bizler, bir öğretmenin müdahalesi olmadan konuşmayı, düşünmeyi, sevmeyi, hissetmeyi, çalışmayı öğreniriz.

I. Illich, okula karşı getirdiği bu eleştirilerden beslenerek kendi sistem önerisini geliştirir. Bu öneri, okula radikal bir alternatif olarak aynı sorunla motive olmuş, diğerleriyle kendi sorununu paylaşmak için her bireye eşit şans verecek bir ağ ya da servis oluşumudur.

Öğretim ağları kendi kendini motive eden herhangi bir insanın bilgi ve beceri öğrenmek için, herkese, istediği anda ulaşabileceği, öğrenmek isteyenlerle bilgi ve becerisini kamuoyuyla paylaşmak isteyenleri bir araya getirebilecek fırsat ve imkânları içerir. Böylece öğrenen kişi belirli bir müfredata uymak zorunda kalmayacak, sınıflandırılmayacak, kişiye ne öğretilmelidir mantığından kurtulacaktır. İyi bir eğitim programının oluşmasında toplântı, özgür konuşma, yürüme arkadaşlığı gibi çeşitli yöntemler kullanılabilir gibi network, televizyon, radyo, video gibi teknolojiden olabildiğince faydalanılabilecektir. Kişi ne öğrenmelidir mantığından, insanlar bilgi ve beceri öğrenmek için ne tür kişiler ve nesnelere ilişkiye girmek isterler mantığına

geçiş yapılacaktır. Kişi bu mantıkla uygun gördüğü kişiyi, her türlü nesneyi açık zamanlı kütüphaneler, laboratuvarlar, iş yerleri, bürolar, fabrikalar, hava alanları, çiftlikler gibi hizmet alanlarından bulabilecek hale gelecektir. Bunun için beceri değişimi yapabileceği kişiler ve onların adresleri çeşitli şekillerde depolanıp sunuma hazır hale getirilmelidir. I. Illich, bu noktada şarlatan ve manipülatör olarak gördüğü öğretmenin ondan beklenen geniş roller gereği profesyonel olduğuna inanmaz, ona göre bir öğretilimde tüm bu sayılan yetenek bilgi ve becerilerin bulunması mümkün değildir. Gerçek profesyoneller, ustalar, uzmanlar yani işi yapanlardır.

I. Illich'in görüşleri çeşitli ülkelerde özellikle ev okulu (homeschooler) savunucularına kaynaklık etmiştir. Eğitim, okul sisteminin tüm unsurlarına duyulan güvensizlik ve red tavrını çeşitli yazarlar dile getirmeye devam etmektedir.

Alman anarşist M. Stirner, bireyde özgürlükçü düşüncenin nasıl oluşacağını ve bireyin bu düşüncelere nasıl hükmedeceğini sorgulamıştır. Birey, kafasındaki düşünceye sahip olmalıdır. Aksi durumda düşünce bireye sahip olur. M. Stirner, bu düşünceye *kafadaki tekerlek* adını verir. Kafadaki tekerlek, iradeyi denetleyen düşünce, bireyi kullanan bilgidir. M. Stirner, "Düşünce sadece benim onun her an ölüm tehlikesine sokmaktan çekinmediğim zaman, onu kaybetmenin kendim için kendimden bir kayıp olduğu korkusunu duymak zorunda olmadığım zamanlar bana aittir" der. O'nda kendi kendine sahip olma, kafadaki tekerleklerin ortadan kaldırılması anlamına gelir²⁰⁷.

M. Stirner'in özgür insan ile eğitilmiş insan arasında ayrımı şöyledir: Eğitilmiş insan için bilgi karakterin biçimlendirilmesinde kullanılır, dinin, devletin ya da insanlığın hükmü altına girme izni veren, kafadaki bir tekerleğe dönüşür. Özgür insan için bir olguyu bilmek daha büyük bir seçenek kaynağı iken eğitilmiş insan için her olguyu bilmek seçeneğin belirleyicidir. Modern toplumların en önemli sorunu, eğitilmiş insanların çokluğudur. Yasa ve kuralların içselleştirilmesi bireylerin özgürlüğünü sınırlamaktadır. Öğretilen bilgi bireyleri yaratıcı kişilerden çok öğrenenlere

²⁰⁷ J. Spring, a.g.e. 1997, s. 31-41.

dönüştürür. Öğrenenler nasıl hareket edileceğine dair bilgi için uzmanlara ve kurumlara giderek artan bağımlılıkları nedeniyle irade kaybederler. Çünkü kendileri için nasıl hareket edileceğini belirlemekten çok nasıl hareket edileceğini öğrenmeye bağımlıdırlar. Egemen kurum, günümüzde öğretmenleriyle birlikte devlettir. Devlet, öğretmenler aracılığıyla, bireylere ne olmaları gerektiğini söylemektedir. İnsanlar kendilerine sahip oldukları zaman, din ve devlet gibi kurumlara gerek kalmayacağından, bu kurumlar (kafadaki tekerlekler) ortadan kalkacaktır²⁰⁸.

Zorunlu olan her olguya, her pedagojiye ve düşünce modellerine karşı çıkan C. Baker, okulun, devletin kendine köle yetiştirmek için organize ettiği bir kurum olduğunu, toplumdaki her bireyin bu beyin çürüten kölelik eğitiminden geçtiğini dile getirir. Okula göndermediği kızına gerekçelerini açıklamak için yazdığı *Zorunlu Eğitime Hayır* adlı kitabında, zorunlu eğitimin öğrenmeyi değil, okulda öğrenmeyi zorunlu tuttuğunu dile getirir Okulların toplumsal ve ekonomik makinenin işlemesi için gerekli olan bilgilerin öğretildiği, aktarıldığı yerler olduğunu belirtir. Buralarda üretimi artırmaya yönelik itaat kültürü aşılandığını ve toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiğini ileri sürer.

W. Reich, daha çok kişilik özelliklerinin bir politik sistemi nasıl etkilediğini araştırmış ve baskıcı politik sistemlerin altında, otoriter yönelimli çocuk yetiştirme süreçlerinin yattığını iddia etmiştir. Otoriter karakter yapısını çocuk yetiştirme yöntemlerine ve cinsel bastırmaya bağlar. O'na göre, çocuk yetiştirme yapısının, toplumsal örgütlenme biçimleriyle doğrudan bağlantısı vardır. W. Reich'in önerdiği toplum modeli, politik devlet de dâhil olmak üzere bütün otoriter kurumlardan kurtulmuş, toplumsal ilişkilerin işçilerin kendileri tarafından yaratıldığı ekonomik örgütlenmelerle gelişeceği bir toplumdur. 20. yüzyılın eğitimle ilgili en önemli görevi cinsel özgürlük ve patriyarkal ailenin ortadan kaldırılmasıdır. Tüm toplumun özgürleşebilmesi için en baskıcı iki kurum olan ataerkil aile ve zorunlu evliliğin kaldırılmasını savunur. W. Reich'in amacı, büyük kurumsal değişiklikler getirerek, insanların karakterlerindeki zalimlik ve düşmanlığı yok etmektir. Kişinin yapısı bütün

²⁰⁸ J. Spring, a.g.e. 1997, s. 41-43.

geçmiş deneyimlerinin işlevsel toplamıdır. Bu karakter zırhı kırılmalıdır. Eğer birey sevgi ve nefretini ifade etme yollarına sahip olursa, cinsel kaygısı ortaya çıkmaz. Bu kaygılar varlığı bireyi otoriteye bağımlı olmaya iter. W. Reich, kendi kendisini düzenleyen bir karakter yapısı önerir. Kendi karakter yapısı, bireylerin faşizm türü otoriter yapılara bağlılığını azaltacak, insanların doğasında var olan sosyallik ve sevgi doluluğu ortaya çıkaracaktır. Bu durum zorunlu tek eşlilik kurumu içinde gerçekleşemez. Zorunlu tek eşlilik, otoriter topluma bireyler yetiştirmektedir²⁰⁹.

İnsanların yeni doğmuş bir çocuğun ne olduğunu saptayarak değil, ne olması gerektiğine karar vererek işe başladığını belirten W. Reich²¹⁰ kurduğu OIRC Dirimsel Enerjiye Bağlı Çocuk Araştırma Merkezi gözlemlerine dayanarak yazdığı kitabında doğumla beş yaşına kadar olan çocukluk dönem eğitimine odaklanır. Buradan edindiği tecrübelerle klâsik ebeveyn tavrının kilise, devlet kaygısı ve yanlış inançlarla beslendiğine dikkat çekerek çocukların ebeveynlerince kendi insan düşüncelerini boşaltacağı boş bir torba ya da kimyasal makineler olarak görüldüklerini dile getirir. Çocukların, herhangi bir kilisenin, elde edilecek kârın değil de, çocuğun çıkarını gözetilen eğitimin temel görevinin dirimsel enerjinin doğadan gelen üretkenlikle esnemesinin önüne dikilen engelleri kaldırmak olduğunu dile getirir²¹¹.

J. Holt²¹² bildiğimiz çocukluk kuramına inanan insanların, çocukluğu, küçük ve zayıf olan bu varlığın, güçlü ve dünyanın sertliğiyle baş edecek hale gelene kadar, dışarının merhametsizliğinden korunacakları bir yer olarak gördüğünü bu yüzden tüm zamanlar boyunca yetişkinler tarafından sahiplenip kontrol edildiklerini dile getirir. O'na göre bugünkü anlamda aile yani anne, baba ve çocuklar, modern bir buluştur. Aile insanların bir diğerinin malı olduğu bir kurumdur. Bir diğer modern düşünce de,

²⁰⁹ H. Demirtaş, a.g.e. 2002, s. 350-351.

²¹⁰ W. Reich, *Geleceğin Çocukları*, Payel Yayınevi, İstanbul 1996, s. 23-27.

²¹¹ W. Reich'in kendi cinsel kuramını geliştirmede Trobriandlar örneğinden geniş ölçüde faydalandığı belirtilir: Trobriand adalarında yaşayan çocuklar, özgürlüğün tadını ana baba vesayetinden kurtularak yaşadılar. Düzenli bir disiplin kavramı ve uyulması zorunlu bir aile sistemi yoktur. Çocukların kendi küçük topluluk ve bağımsız gruplarını kurma olanağı var. Dört beş yaşlarından ergenlik çağlarına kadar bu topluluk içinde yaşıyorlar. İsterlerse yetişkinler karşısında muhalefet de yapabilirler. Burada çocuk yetişkin yaşantısından uzak, başlı başına bir varlıktır. H. Portakal, *Çocuk Eğitiminde Özgürlük ve Saldırganlık*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul 1994, s. 53-55.

²¹² J. Holt, *Çocukluktan Kaçış*, Beyaz Yayınları, İstanbul 2000, s. 10-31.

yetişkin yaşamının çocuğa model olduğu, yetişkin bir erkek ya da kadın olmaya dair ilk imgelerin ailede oluştuğudur.

J. Holt, modern çocukluğun olağanüstü duygusal ve finansal yükümlülük boyutuna dikkat çekmiş, diğer yandan modern aile yapısında sıklıkla gördüğümüz, ona sahip olduğumuz düşüncesinden ileri gelen *çocuğu objemiz haline getirme* davranışının temeline inmiştir. Bir yetişkine nasıl davranılıyorsa çocuğa da o ölçüde saygılı ve seviyeli davranılması gerektiğini ileri sürmüş, *çocuk olabilme özgürlüğüne* dikkat çekmiştir. Bu çocuk olabilme özgürlüğü; büyümek için zamana ihtiyaç duyma ve kendi doğrularını oluşturan insan olma yolunda çocuk dünyasında yaşamayı temsil ediyor²¹³.

J. Holt²¹⁴, çocuklarla yetişkin ihtiyaçlarının aynı olduğunu ileri sürerek onların ihtiyaçlarının kendilerine özgü olarak nitelendirilmesinin çocukları önemseme, aşağılama tepkisi olduğunu dile getirmiştir. Örneğin çocukların oy kullanma hakkına sahip olmaları durumunda her husustan önce büyüklerin ve yöneticilerin bakış açılarının değişeceğini ileri sürmüş, çocuk haklarının çoğaltılmasında en az bir miktar mülk edinme hakkı, gençlerin seyahat etme ve ebeveynlerinin izni olmadan evden uzakta yaşama hakkı gibi haklara sahip olmaları gerektiğini dile getirmiştir. Hatta insanlara şu üç seçeneğin sunulmasını istemiştir:

- (1) aslı veliler olarak adlandırdığı, şu anda olduğu gibi, ebeveynlerin (doğal ya da üvey) kontrol ve nezareti altında bağımlılar olarak yaşamak,
- (2) ikincil velileri seçmek,
- (3) tamamıyla bağımsız finansal ve legal olarak kendinden sorumlu vatandaşlar olarak yaşamak. Bu seçenekler içerisinde gruplar, topluluklar, örgütler de ikincil veli olabilirler.

J. Holt, çocuğun sahip olması gereken diğer hakları şöyle ifade etmiştir:

- herkese garanti edilmiş minimum bir gelirin verildiği toplumlarda bu gelirler yalnızca kadın ya da erkek bekar ya da evli tüm erişkinlere değil aynı

²¹³ J. Holt a.g.e. 2000, s. 51-91.

²¹⁴ J. Holt a.g.e. 2000, s. 109-165.

zamanda çocuklara da yaşları ne olursa olsun almayı istedikleri yaştan itibaren garanti edilmelidir,

- tam ve eşit kanunî himayeye, yani, çocukların başkaları ya da devlet tarafından yapılan keyfi eylemlere karşılık tam koruma almalarını, kanunların çocuklara erişkinlere davrandığından daha kötü davranmaması gerektiğini kasteder,
- tamamıyla yasal ve finansal bakımdan sorumlu vatandaş olarak yaşamayı seçme hakkı,
- âdil bir duruşma hakkı, dava açma hakkı ve kendini koruma hakkı. Hatta kanunun erişkinlere garanti ettiği tüm korumalara sahip olma hakkından daha fazlası,
- çocuk olmamayı seçme, bundan sonra herhangi bir çeşit veliye bağımlı olmama hakkı,
- çocukların öğrenim yaşını ve süresini, öğretmenini, öğretim kurumunu, eğer okulda öğrenim görmek istiyorsa ders saatlerini ve süresini belirleme hakkına sahip olma hakkı.

O'nun ortadan kaldırmak istediği sadece zorunlu okul eğitimi değil kelimenin en geniş anlamıyla zorunlu eğitimidir. *Erdem müzeleri* olduğuna inanılan iyi okulların var olduğunu, fakat genel olarak okulların hırs, korku, haset ve takıntı derecesinde rekabetle yoğrulmuş kurumlar olarak, dış dünya ile neredeyse bire bir aynı olduğunu ifade eder. Bu yozlaşmanın temelini velilerin, çocuklarının diğer çocukların önünde olup olmadığı konusunda bitmek tükenmek bilmeyen istekleri oluşturur²¹⁵.

Uzun bir öğretmenlik hayatı olan J. Holt, *Freedom And Beyond* adlı eserinde açık öğrenim düşüncesini savunmuştur. Sürekli ve gereksiz sınırlamalar öğrencinin zekâ ve diğer yetilerini geliştirmesinde gerekli olan seçme özgürlüğünü de engeller. Öğrenenlerde seçme sorumluluğuna sahip olduklarına ilişkin bir bilinç oluşturması gerekir. Çünkü öğrenciler kendi ilgileri doğrultusunda öğrenebilir.

²¹⁵ J. Holt a.g.e. 2000, s. 174-201.

Geleneksel rolleriyle okullar öğrencileri çocuklar ve gençler olarak ayırır, onları yaşlarına ve akademik durumlarına göre gruplandırır. Seçici ve eleyici kurumlar olan bu ortamlar, bireylerin geleceğin yetişkinleri olarak yüklenecekleri sosyal rolleri belirlerken her zaman amaçlarına ulaşamazlar. Okullar, düşünmeyen hissetmeyen düzene bağlı insan tipine özgü ahlâksal ekonomik siyasal ve cinsel değerleri telkin eden kurumlar haline geldiğinden beri insanî işlevlerini kaybetmişlerdir. Teşvik edici en önemli unsur, sınırlar dâhilinde seçim hakkıdır. Özgür bir topluluk olan açık sınıf öğretiminde kurallar en aza indirilip kişinin özgürlüğünün başkaları tarafından kısıtlanması önlenir. Çünkü bir kişinin diğerine özgürlük vermesi olanaksızdır.

Açık sınıflardaki öğretmenlerin görevi, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamaktır. Bunu, öğrencilere çok geniş bir yelpaze içerisinde, onları öğrenmeyi isteyecekleri konuları seçmeleri doğrultusunda teşvik etmekle sağlarlar. Bu sınıflarda belirsiz bir yapı, plân ve öğretim şekli söz konusu olmayıp öğrencilerin bireysel farklılıkları yerine benzer özelliklerinin ve rollerinin gelişimi üzerinde durulur. Öğrenme, zenginleştirilmiş bir ortamda, farklı ilgiler göz önüne alınarak esnek ve dinamik bir yapıdadır. Öğrencilerin kendi aralarında öğretmenleriyle kurdukları ilişkiler özgür esnektir. J. Holt, bunların yanında uygulamada tüm gereksiz yasakları kaldırarak tercihte bulunma davranışının tehlike ve risk içerdiğini de görmüş ve kabul etmiştir.

2.1.5.3 Eleştirel (Critical) Pedagoji

Kritik, Yunanca'da sorgulama, anlamlandırma, analiz edebilme anlamındaki *kritikos*'tan gelmiştir. Anti-bilim tartışmalarının beslendiği bir teoridir. Marksist paradigmanın devamı olduğunu ifade etmek için Neo-Marksist yaklaşım olarak da adlandırılan Eleştirel Teori, Frankfurt Okulu çıkışlı bir felsefe olup anti-pedagogların çıkış noktası olarak kabul edilir. Frankfurt Okulu'nda T. Adorno, H. Marcuse, E. Fromm, W. Benjamin gibi teorisyenlerin 1930'lu yıllarda M. Horkheimer liderliğinde toplanarak özellikle sosyal alan çalışmalarıyla ön plâna çıktığı belirtilir. A. Gramsci, J. Habermas ve M. Foucault, teorinin gelişiminde rol oynayan diğer teorisyenler

arasındadır. 1970'lerde Brezilyalı eğitimci P. Freire'in *Pedagogy of the Oppressed* adlı yayını eleştirel pedagojinin doğumuna kaynaklık etmiştir²¹⁶.

Eleştirel teori, aydınlanma sonrası modern dünyada batıl olana karşı pozitif bilgidен yana olan tutumuyla alternatif eğitim yaklaşımları arasında yer almaktadır. Bazı kaynaklarda eleştirel teori, postmodernizm ve feminizm gibi sosyal dönüştürme teorileri (Social Transformation Theories) kapsamında ele alınır. Bu kapsamda Eğitim, toplumsal yapıyı gelecek kuşaklara aktarır (reprodüksiyon). Okullar, sosyal ve kültürel aktarma yaparken egemen güçlerle alt güçlerin çatışma yeridir. Öğretmenler, dönüştürmeciler entellektüeller ve egemen güçlerin baskılarına karşı eleştirici eğitimcilerdir. Okullar egemen güçlerin çıkarları için çalışır. Dolayısıyla okullarda verilen bilgi sistemi de eleştirilmelidir.

M. Horkheimer, aileyi, bireyle toplumu birbirine bağlayan en önemli araç olarak görmektedir. M. Horkheimer'de ailenin, bu otoriter kimlik, bireyin kendi olma özgürlüğünde bireyi yok eden bir araç haline gelmesi boyutu eleştirilir. Aile içindeki bu yok edici özellik, egemenlik unsuru olarak nitelendirilir²¹⁷. Toplumda ve dolayısıyla okullarda gücün kökenleri ve merkezleri arasındaki ilişkiler araştırılır. Irk, sınıf, cinsiyet ve etnik köken gibi farklı kategorilerle ilgili olarak eşitlik ve haklar odak noktalarıdır. Eleştirel pedagoji geleneksel eğitime, gerçeklik, marjinal gruplara karşı duyarlılık ve sosyal değişme eylemleri açısından bakmayı sağlamak ister. Bu yolla, öğrenenlerin yaşamına uygun biçimde sosyal problemleri birleştirecek alternatifler vermeye çalışır. Son yıllarda ise daha çok özgürlüğün sağlanması ve yönlendirmesi üzerine odaklanmıştır. Bu yönüyle liberal ilerlemeci eğitim anlayışına doğru yaklaşmıştır.

Eğitime iktidar ilişkilerinin bir unsuru olarak yaklaşan M. Foucault'da, bireylerin kendi bedenleri, ruhları, düşünceleri, hareket tarzları ve varoluş biçimleri üzerinde, bir dizi operasyon yapmalarını, böylece belirli bir mutluluk, arınmışlık, bilgelik,

²¹⁶ M.E. Jennings/M. Lynn, "The House That Race Built: Critical Pedagogy, African-American Education and the Re-Conceptualization of a Critical Race Pedagogy". *The Educational Foundations*. 19 (3/4), 15-18.

²¹⁷ Z. Uludağ, a.g.e. 2004, s. 55.

kusursuzluk ya da ölümsüzlük haline ulaşmak üzere kendilerini dönüştürmelerini sağlayan benlik teknolojileri modern yönetimin temel bir özeliği olarak belirlemektedir. *Bio-iktidar* kavramı burada benlik teknolojilerinin sonucu oluşan birey durumunu ifadelendirir; hem yönetimin bir nesnesi durumunda yönetilen, hem de bir yönetim nesnesi olarak kendi benliğini konu almış insanı anlatmaktadır²¹⁸.

İktidar (yaşama/yaşatma gücü), postmodern dönemde, genetiği araç olarak kullanacak, biyo-iktidar'ın işlevi farklılaşacak, bilgi, yaşamın *nasıl* ve *ne kadarını* elinde tutacaktır. Biyo-iktidarın işi nüfustadır. Burada büyük tehlike olan ırkçılıkta savaş içgüdüğü şekil değiştirerek biyolojik bir ilişkiye dönüşecektir. Bu dönüşümde yöntemler, ölüm risklerini çoğaltmak, sömürge ve savaştır. Devlet, modern öncesi dönemde bilmeye, dolaylı ya da dolaysız biçimde dört büyük yöntemle müdahale ediyordu, bu yöntemler ayıklama, normalleştirme, hiyerarşileştirme ve merkezileştirme idi. Postmodern dönemde disiplinci olmayan yeni iktidar tekniğinin uygulandığı yer insanların yaşamlarıdır. Burada insanların çokluğu yönetilmeye çalışılır: çokluk gözetlenecek, eğitilecek, kullanılacak belki de cezalandırılacak bireysel bedenlere dönüşmelidir. İnsan türünün biyo-politiği olarak adlandırdığı iktidarın bu yeni teknolojisi, doğumların ve ölümlerin orantısı, nüfusun doğurganlığı, üreme oranı gibi süreçlerin bütünü ile ilgilenir²¹⁹.

M. Foucault'ya göre birey hem mevcut yönetim zihniyetine uygun olarak yönlendirilmekte, hem de yönetimin meydana getirdiği her türlü ahlâkî, cinsel, ekonomik ve politik anlamlandırma düzeyine uygun olarak kendi kendini yeniden şekillendirmektedir. Bu nedenle modern dönemde yasalar kadar, özel alana ilişkin cinsellik, üreme, çocuk yetiştirme, sağlık, psikiyatri gibi meseleler öne çıkmakta ve giderek yasalarla birlikte yönetici bir tarz haline gelmektedir. Burada özerk piyasa ilişkilerinin yaşama alanı olan sivil toplum, iktidarı kısıtlayıcı bir mekanizma olarak belirlemektedir. Sorun, bireysel özgürlükle donanmış "homo economicus"lar olarak piyasa ilişkilerine giren bireylerin meydana getirdiği özerk sivil toplum yapısıyla iktidarın bir arada olmasının nasıl mümkün kılınacağıdır. M. Foucault tam da bu

²¹⁸ M. Foucault, *Kendini Bilmek*, Om Yayınları, İstanbul 2003b, s. 36-37.

²¹⁹ M. Foucault, *Toplumunu Savunmak Gerekir*, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2004, s. 191-249.

noktada özgürlüğün bir yönetim biçimi olarak belirmeye başladığını, bireysel özgürlüğün aynı zamanda bireylerin kendi kendilerini yönetmeleri anlamına geldiğini söylemektedir. Başka bir deyişle benlik teknolojilerinin oluşması için bireylerin bireysel özgürlüğe sahip olması şart görünmektedir. Bu nedenle klâsik liberalizmdeki “homo economicus” kavramı iktidara karşı ahlâkî ve siyasî “bireysel özgürlük” anlamına gelirken, yeni liberal dönemde “homo economicus” kavramının giderek “özgürce seçimler yapabilme” anlamında “davranış”lar toplamına indirildiği belirtilmektedir.

Eğitimi, bilgi transferi ve sosyal gelenekleri korumak için bir araç değil, toplumu dönüştürmek için öğrencinin kendi gelişimine yardımcı olarak gören bu yaklaşımda özgürlük ve kurtuluştan söz edilir. Fakat burada eğitimcilerin önemle üzerinde durduğu konu özgürlüğün bireysellik olmadığıdır. Yani eğitimin temel değerleri sadece öğrencilerin bireysel ilgi ve arzularından ibaret değildir. Bu pedagoglar, kültürel, ekonomik, politik kurumların ve demokrasinin fonksiyonlarının değiştiğini, bu değişimde kollektif hedeflerin önem taşıdığını, özgürlüğün sadece kişisel seçimler olarak basit olmadığını vurgularlar. Eleştirel pedagogların, halk okullarına güçlü eğilimleri aktüel şartları değiştirme isteklerinden ve özel eğitimin elit bir gruba hitap etmesinden kaynaklanır. Bu yaklaşım ırkçılık, sınıfsal bölünmeler, yıkıcı görüşler, globalizasyonun yıkıcı etkileri, müttefik genişleme hareketleri, öğretmen ve ebeveynlerin bilgi ve becerileri satın alma/satma eğilimlerine karşı çıkmaktadır²²⁰.

A. Toynbee, burada sorulması gereken temel sorunun, eğitilmiş ve uyanık beyinlerin kendi varoluşlarını gerçekleştirmelerinin eğitimle nasıl gerçekleşeceği konusu olduğunu belirtir. Bu noktada yüksek teknolojinin kendi karşıtlarının kanını dökmekte nasıl mükemmelleştigiğine dikkat çeker. Özellikle Amerika'nın bu sosyal vidaları gererken okullarını da kendi gücünü kontrol aracı olarak gördüğüne dikkat çeker. Öğrenen ve öğreten arasındaki karşılıklı ilişkide olması gereken insanî ilişkiye dikkat çeken M. Foucault, toplum, yoğun eğitimin gerekleri ve çocukluk hakkındaki bilginin değiştiğini dile getirmektedir. Bu süreçte disiplin kavramının kullanımına da dikkat

²²⁰ R. Miller a.g.e. 2004 (14.05.2006).

çekerek aslında bir eğitim/terbiyevî güç olan disiplinin iktidar tarafından okullarda legal ve askerî düzen formu olarak kullanıldığını ileri sürer. M. Foucault'da disiplin: kendi üzerinde çalışma, kendi dönüşümünü gerçekleştirirmede girişimde bulunma konularını içine alan bir girişimdir. Bu, narsist ve bencil bir yaklaşım değil, erdemli kişisel bir felsefe, özgürlük alıştırmadır²²¹.

Eleştirel pedagojide öğretmenler ve diğer kişilerin görüşlerine açıklık söz konusudur. Eğitimin amacı sosyal sorumluluğun ya da toplumun sosyal yeniden yapılanmasının önemini vurgulamaktır. Halk eğitimi düşüncesi bu pedagojiden beslenir. Bu anlayışta okul zorunlu olarak çevresiyle demokratik ilişkiler kurar. Öğretmenler zihinsel dönüşümler üzerinde durarak farklı fikirlerin bir arada olabileceği bir program ve sınıf ortamı oluşturur. Bu noktada eleştirel pedagoji modern söylem üzerine biçim almış postmodernizmin eleştirilerine *sınır pedagojisi* ile cevap vermiştir. Bu perspektifte:

- geleneksel, toplumsal değerler ve politikalar göz önünde bulundurulur,
- toplumun demokratik yaşam felsefesinin gerçekleştirilmesine özen gösterilir,
- farklı fikirlere saygı ile bakılır ve bunların gelişmesi desteklenir,
- sınır pedagojisi sadece farklılıkları kabul etmekle kalmaz, bilgi ve güç arasındaki ilişkiyi ortadan kaldırmaya çalışır,
- öğrencilerin bir çok işle uğraşmaları, farklı kültür kuralları ve dilleri öğrenmeleri tavsiye edilir,
- farklı söylemler hakkında bilgili olma, bunlara eleştirel bakılabilme ve farklı fikirleri karşılaştırabilme yeterliliği vurgulanır²²².

²²¹ J.D Marshall, "Michel Foucault: Liberation, Freedom, Education". *Educational Philosophy & Theory*. 34 (4), 413-418.

²²² M.A. Sözer, "Postmodernizm ve Eğitim". <http://www.subjektif.com/makale/postmodernizm.htm> (28.08.2006).

2.1.6 Yeni Eğitim ve Pozitivizmin Uzantısı Olarak Pragmatist Eğitim

Pragmatizm, gönüllü bir kuruluş olan metafizik kulübün 1870'lerde Cambridge'de kurulmasıyla ortaya çıkar. Yaklaşımın temeli Heraklit (İÖ 540-480)²²³'e dayanır. Deneyci görüşü ile F. Bacon (1561-1626)'dan da söz edilir. "Pragmatizm" terimini felsefi literatüre kazandıran ve kapsamlı bir sistem olarak ortaya koyan C.S. Peirce ve W. James olmuştur. Eğitimci ve sosyal bir eleştirmen olan John Dewey ise pragmatizmi, sosyal alana, kamunun meselelerine uygulamış ve eğitime dair çalışmaları ile akımın yayılmasına vesile olmuştur. C.S. Peirce'in pragmatizmi matematik ve fiziğe yönelirken J. Dewey sosyal bilimler ve biyolojiye W. James ise bireysel ve psikolojik bir temele dayanmaktadır²²⁴.

Pragmatizm temelde aktüel, eleştirel, radikal tecrübeciliğe odaklanır. Bu tecrübecilik, monizmi reddeder ve anti-mutlakçıdır. Metafizikteki geleneksel anlayışları red ederek metafizikte de tecrübe ve deneyselliğe odaklanır. Diğer bir yandan duyularımızla tecrübe edebileceğimiz olguları bilebileceğimiz tezine dayalı İngiliz ampirizmiyle ilgili bir felsefedir. Deney bilginin kaynağıdır.

C. Mouffe, pragmatistlerin, kendilerini her zaman temelcilik karşıtı olarak nitelediklerini belirtir. Geleneksel felsefe de, özdeşlik yasası ($A=A$, ya da her şey kendine eşittir) gibi mantık formülleriyle desteklendiğinden/mutlak hakikatlere inandığından temelci olarak değerlendirilir²²⁵.

Bu felsefenin temellerini G.F. Kneller şöyle ifade etmektedir: (1) gerçekliğin sürekli değişmesi, (2) değerlerin göreliliği, (3) insanın sosyal ve biyolojik yapısı, (4) bir

²²³ Değişim filozofu Heraclitus, *Güneş her gün yenidir*, der.

²²⁴ J. Dewey, pragmatizmin ilk olarak fikir ve kavram açısından 1870'te C.S. Peirce ve W. James'in kurduğu "Metafizik Kulübü"nü Cambridge'deki toplantılarında tartıştığını belirtir. Sonra pragmatizm 1878 yılında C. S. Peirce'ün "Spencer's Definition of Mind As Correspondence" ve W. James'in "How To Make Our Ideas Clear?" makaleleri ile dile gelir. Son olarak 1898 yılında W. James "Philosophical Conceptions and Practical Results" başlıklı bir konuşmasıyla yeni pragmatik hareketi başlatır. C.S. Peirce ve diğerleri, *Felsefi Metinler: Pragmatizm*, Üniversite Kitabevi Yayınları, İstanbul 2004 s. 25-30.

²²⁵ S. Critchley ve diğerleri, *Yapıbozum ve Pragmatizm*, Sarmal Yayınevi, İstanbul 1998, s. 13.

yaşam biçimi olarak demokrasinin önemi, (5) bütün insan davranışlarında eleştirel zekânın önemi²²⁶.

O. A. Lovejoy, *The Thirteen Pragmatisms, and Other Essays* adlı eserinde on üç çeşit pragmatizmin olduğunu ileri sürer. Fakat genel kanı iki ana akım altında toplanmasından yanadır. Bunlardan ilki, Harvard'da başlayan aralarında C.S. Peirce, W. James ve J. Royce'un ve daha sonra C.I. Lewis, N. Goodman, W.V. Quine, T. Kuhn ve H. Putnam'ın dâhil olduğu Harvard Pragmatizmi ile, J. Dewey'in öncülüğünde, aralarında G.H. Mead, J.R. Angell, E. S. Ames, A. Moore ve J.H. Tufts'in bulunduğu Chicago Pragmatizmidir. Bugün N. Rescher, R. Rotry gibi neopragmatist olarak adlandırılan filozoflar klâsik pragmatizmin etkisinin hâlâ sürdüğünü ifade ederler.

Pragmatik kavramı C.S. Peirce'e I. Kant telkin etmiştir. *Metaphysic of Morals* adlı kitabında I. Kant, pragmatik ve pratik arasındaki farkı göstermişti. Pratik, I. Kant'ın apriori kabul ettiği kanunlar ile ilgilidir, pragmatik kavramı ise, tecrübeye dayanan ve sanat ve tekniğin tecrübeye uygulanabilir olan kuralları ile ilgilidir.

C.S. Peirce ve W. James arasındaki esas farklardan biri şudur: C.S. Peirce, anlamın ve fikirlerin açıklamasının eylemin formülleri ve genel şeması içinde bulunduğunu söylerken, W. James fikirlerin tecrübedeki işlevine, insan eylemleri üzerindeki farklı katkıları hususuna yoğunlaşmıştır. İkinci fark, C.S. Peirce deneysel ve amaçlı eyleme gönderme yaparak bu terimi I. Kant'çı tarzda pragmatik olarak kullanıyordu: W. James, pragma kelimesinin "eylem", "uygulama" olduğunu söylerken I. Kant'a değil Yunanca'ya müracaat ediyordu. C.S. Peirce'ün pragmatizminde düşüncenin işlevi, şüphenin tahrik edilmesiyle başlayan ve bir inanç durumunda kararlılığa kavuşuncaya kadar devam eden bir davranış türüdür. Şüphe bizim, ondan kurtulup inanç durumuna geçmeye çalıştığımız huzursuz edici ve tatmin olmayış durumudur; inanç sakin ve tatmin edici bir durumdur.

²²⁶ M. Üstüner, a.g.m. 2002, s. 107.

Bir şüphe karşısında oluşmaya başlayan düşünme büyük ölçüde öz kontrole maruz olan bir davranış türüdür. Düşüncenin bütün rasyonel hayatı kapsadığı kabul edilmelidir, böylece deney de düşüncenin işlemlerinden biri olur. Düşünce de öz kontrol eyleminin nihaî olarak yöneldiği ve daha fazla öz kontrole gerek olmayan alışkanlık durumu sabit inanç ya da mükemmel bilgi durumudur.

J. Dewey²²⁷, Pragmatizmin hiçbir önyargısı, engelleyici dogması, hiçbir katı kanunu olmadığını söyler. Çünkü pragmatist yaklaşım her hipotezi hoş görür, her kanıt dikkatle gözden geçirir. Burada doğruluk ve yanlışlık, fikirlerimizin gerçeklik ile uyuşmasıdır. Burada gerçeklik hareketsiz bir özellik değildir. Fikir doğru hale gelir ya da olaylar tarafından doğru hale getirilir. Aslında bir fikrin doğruluğu bir olay ve bir süreçtir. Düşüncelerimiz ve inançlarımız, onlara meydan okuyacak bir olgu olmadıkça geçerlidirler. Fakat biz bugün elde ettiğimiz doğruluğa güvenerek yaşamak zorunda olmamıza rağmen yarın ona yanlışlık demeye hazır olmalıyız: tecrübenin o zamanki sınırları içinde doğru diyoruz²²⁸.

Pragmatik felsefeciler eylemlerimizin sonuçlarının tamamen bilimsel bir tavırla test edilmesinden yanadırlar. Eski felsefelerin metafiziksel düşüncelerini kabul etmeyen C.S. Peirce, W. James, G.H. Mead ve J. Dewey gerçeğin/doğrunun uygulamalı, denenmiş, insan problemlerine ilişkin çözümlere gereksinim duyduğunu söylerler.

O, Bütünsel Düşünme Sanatı adlı eserinde en önemli felsefî düşüncelerin metafiziksel olmaktan çok epistemolojik olduğunu dile getirir. İnsan aklının sosyal kurumlar tarafından belirlenen aktif bir sosyallik içerdiğini ve aklın bu yanının sosyal değişimi dinamik olarak etkilediğini ileri sürer. J. Dewey, zekâyı tanım yapma ve problemleri çözme yetisi olarak tanımlanırken, beslenme kaynağının problemler üzerinde çalışıp deneyim kazanma işi olduğunu söyler. J.J Rousseau'nun doğanın ilkel düzenine

²²⁷ J. Dewey, kendi görüşlerini faydacılıktan ayırmak için araçsalcılık terimini kullanmıştır. Faydacılık genel anlamda bilginin pratik değeri üzerinde durmaktadır. Araçsalcı yaklaşıma göre, teoriler gerçekliğin birer doğru tasviri olmayı amaçlamazlar. Bunun yerine görüngülerin çözülmesi ve öngörülmesi için az ya da çok yararlı birer alet-araçlardır. Faydacılık nitelemesi, sahip olduğu olumsuz çağrışımlar nedeniyle W. James tarafından da pek olumlu karşılanmamaktadır. Ö. Demir, a.g.e. 2000, s. 135-136.

²²⁸ S. Critchley ve diğerleri, a.g.e. 1998, s. 8-239.

verdiği önemin tersine uygarlaşmış bir toplumdaki insanın problem çözümlerinde eğitimde ve sosyal zekâya ulaşmada gerekli araçlara sahip olduğunu savunur.

Pragmatist eğitim görüşünün odak noktasını oluşturan J. Dewey'in deneyci (experimentalist) ya da araçsal (instrumentalist) düşüncelerinde uygarlaşma ile paralel olarak insanın araçları kişisel ve sosyal refah için kullanımı söz konusudur: çocukların araçları kullanarak gelişme gereksinimlerini görmesini sağlamıştır. *Nasıl Düşünürüz?* adlı eserinde, problem çözümlerine dayalı deneysel düşünmenin boyutlarını görürüz. J. Dewey'in tanımladığı şekliyle düşünme, problem çözümüne dayalı bir eğitimsel araştırma yöntemidir. Buna rağmen deney kesin değildir. Burada deneyimin niteliğini de sorgulanmalıdır²²⁹. Bu iki kavramın doğrudan eşleştirilmemesi gerektiğini söyler. Burada J. Dewey bir deneyimin niteliğinde bakılması gereken iki noktayı şöyle dile getirir: birinci nokta, deneyimin kabul edilebilirliği ya da kabul edilemezliğiyle, ikinci nokta ise bu deneyimin daha sonraki deneyimler üzerindeki etkisiyle ilgilidir. Bunlardan birincisini görmek kolaydır. Ama bir deneyimin etkisi kendisine bakılarak görülmez. Bu durum eğitimcinin asıl sorunudur: yani deneyimin hangi yöne doğru gittiğini görmek. Çünkü her deneyim, gelecekteki deneyimlerin tecrübe edileceği nesnel koşulları belirli bir dereceye kadar etkilemekte, geleceğe doğru ancak geçmişten beslendiği sürece genişleyebilmektedir.

J. Dewey, pragmatizmin bazı özel sonuçlar anlamına gelmediğini, onun sadece bir yöntem olduğunu, bu yöntemin içerisinde gerçekliklerin değişebileceği yolların bir görünüşü olduğunu vurgular. Bu durumda pragmatik yöntem, yalnızca bir araştırma tutumu demektir²³⁰. O halde pragmatizm ilk olarak karşımıza bir yöntem, sonra da doğruluğun ne anlama geldiği hakkında bir teori olarak çıkmaktadır.

Bir iddiayı garanti altına alan husus soruşturmadır ve soruşturma tarafından garanti edilen iddia soruşturmaya sebep olan şüpheli durumu belirginleştiren ya da cevaplayan bir durumdur. Biz şüphe içindeyiz çünkü durum kalıtsal olarak şüphelidir.

²²⁹ J. Dewey, *Deneyim ve Eğitim*. (S. Akıllı, Çev.). http://cc.usu.edu/~gulfidan/otk/deneyim_ve_egitim.pdf. s. 12-21 (23.10.2006).

²³⁰ S. Critchley ve diğerleri, a.g.e 1998, s. 212-213.

Sorguların varoluşu bir şüphe meselesi değildir. Sorgular hayatın her alanında ve bu alanların her yönünde bulunurlar. J. Dewey²³¹ burada pragmatik açıdan sorgunun analizini şöyle yapar:

- (1) sorgunun öncül koşulları: belirsiz durum,
- (2) bir sorunun varlığı: belirsiz durum sorguya maruz kaldığı süreç içinde sorunlu hale gelebilir,
- (3) bir sorun çözümünün belirlenmesi: gerçek bir sorunun belirlenmesi ilerleyici bir sorgudur. Bileşenler olarak verilen bir durumun teşkil edicilerini araştırmaktır,
- (4) akıl yürütme: sembollerle işlem gören bu süreç muhakeme veya mantıklı düşünmedir,
- (5) gerçeklerin anlamının işlemsel karakteri: fikirler gözlemin yeni işlemlerine ön ayak olup onları yönettiğinde işlemseldir. Fikirlerin yönettiği deneysel gözlemlerin sonucu olan olgu düzenleri deneme niteliğindeki olgulardır. Geçicidir. Durumun olguları değildirler. Tıpkı fikirler (hipotezler), çözüm işlevine sahip olup olmadıklarına göre test edildikleri gibi bu olgular da kanıt işlevlerine göre test edilirler ya da ispatlanırlar,
- (6) sağduyu ve bilimsel soruşturma: fikirlerin ve olguların işlem gücü deney ile aralarındaki ilişkinin derecesi nispetindedir.

J. Dewey, Chicago Üniversitesinde kurduğu *Laboratuar Okulu*'nu bu eğitimsel bakışa sahip programla yönetmiştir. Felsefi düalizme göre müfredat programda en üst sırayı teorik kuramsal konular alırken uygulamalar alt sırada yer alır. Teori ve uygulamayı ayıran geleneksel müfredat programla öğrenenlerin okuma yazma ve matematik gibi konularla sözel ve rakamsal yetilerinin artırılmasına çalışılır. Geleneksel konu ağırlıklı müfredat programda disiplinler, ilkeler, teoriler, olgular ve örnekler tümdengelim (dedüktif) mantığına dayandırılarak organize edilmiştir. J. Dewey çocuğu müfredattan okulu da toplumdan soyutladığı için bu durumu eleştirmektedir.

²³¹ J. Dewey, a.g.e. 1998, s. 320-337.

J. Dewey, değerlerin hiyerarşik düzenini reddetmesinin yanı sıra etkili bir değer olan gelenek ve göreneğe dayanan değer kuramlarını da kabul etmez. O, amaç, araç ve sonuç ilişkilerine dayanan bir değerlendirme kriteri ileri sürer. Deneysel değerlendirmenin temeli insanın tercihleri, istekleri, arzuları, hazları ve ihtiyaçlarıdır. Bir değerlendirme olgusu değer bu işlenmemiş/ham araçlarında bir çatışma olduğunda ortaya çıkar. Değerlendirme kuramı deneysel bir yol izlemesinin yanı sıra eğitim ve toplumla ilgili tanımları içeren demokrasi kavramını da kapsamalıdır. O, “*Demokrasi ve Eğitim*” adlı eserinde bireyi demokrasi ve katılım çerçevesinde baz alan görüşe de karşı çıkar. Demokrasinin eğitim uygulamalarında da hem etik hem de metodolojik bir gereklilik olduğunu vurgular. Sınıf ırk cinsiyet ya da etnik temellere dayanarak gruplaşmış toplumlar, tüm insanların katılımıyla oluşan toplumsal yaşamdan kaynaklanan sosyal zenginlik ve zekâ gibi olanaklardan yoksun kalırlar. Değerler, katılım ve gelişmelerden kaynaklanırlar. Eğitim ve özgürlük demokratik bir ortamda daha etkili hale gelir²³².

Öğretimde hareket noktası öğrenenin gereksinimleridir. Bu düşüncede eğitim amaçları iç ve dış amaçlar olarak iki türdür. Öğrenenin deney ve ilgilerinden kaynaklananlar iç amaçlar olup, öğrenenin inisiyatifi dışındaki olguları hedef alanlar da dış amaçlardır. İç amaçlar, her zaman dış amaçlardan daha üstündür. Çünkü bunlar kişiseldir, problematiktir ve bireyin öğrenmesinde kendi kendisini yönlendirmesini kontrol ve disipline etmesini sağlarlar. Bu amaçlar öğrenenin kendi yaşantısından kaynaklanıp, esnekler, değişebilirler. Böyle bir deneysel amaç yeniden oluşturulup yönlendirilebilir de. Burada bu kuramın insancıl yönü ile bilginin bir otorite haline getirildiği eğitim anlayışına karşı olan görüşünü de görüyoruz.

J. Dewey²³³,e göre eğitimin kişisel deneyim temeline dönüşümü, erişkin olanlarla olmayanlar arasında geleneksel okulda görülenden daha fazla ve daha yakın temas kurulmasına olanak sağlar. Eski yöntemler öğrencilerde edilgenlik durumu yarattığı için eleştirilir, özgür bir sınıf ortamı ve araştırmacı zihinler teşvik edilir. Öğrenenin özgürlüğü anarşik bir nitelikte olmayıp öğretmen ve öğrenciler, düşünce ve değerleri

²³² G.L. Gutek, a.g.e. 2001, s. 99.

²³³ J. Dewey, a.g.e. 1998, s. 10-42.

aktif olarak test eden araştırmacılarıdır. Açık bir sınıf atmosferi içinde değerler ve inançlar deneysel olarak test edilir. Burada açıklık insanla ilgili konularda deneysel ve zihinsel yöntemlerin kullanılmasını teşvik eden sosyal bir düzenleme şeklidir. Özgürlük aslında özdenetimle aynı durumdur. Çünkü amaçların oluşturulması, gerçekleşmesinde kullanılacak yöntemlerin düzenlenmesi akıl gerektiren işlerdir. Platon'un deyimiyle, köle, başkalarının amaçlarını gerçekleştiren kişidir.

J. Dewey, J.J. Rousseau'nun çocuğun doğasının tamamlanmış ve doğuştan iyi olduğuna ilişkin romantik görüşü ile R. Hutchins'in *eğitim her yerde aynıdır ya da temelde iyidir* düşüncelerini reddeder. Bunun yanında deneysel bir sürece sahip demokratik bir toplumun özgür, açık ve insana özgü/hümanist düzenlemelerini tercih eder. Toplumsal alanda *laissez faire* kapitalizmini de eleştirmiştir. Faşizm, Nazizm, Komünizm gibi toplum ve devlet düzenlerinde totaliteryen baskıcı sistemleri reddetme nedenini de, deneyciliğinde ve insanların teknolojik ama demokratik paylaşımlı bir toplum oluşturmaları yönündeki düşüncelerinde görüyoruz²³⁴. O'nun kuramının Amerikan okulunu genel öğretim bilgisinin hiççiliğe sürüklediği yönünde görüşler de mevcuttur. P.K. Crosser'in *The Nihilism of Jhon Dewey* adlı yapıtında bu konuya değinilmiştir.

Yeni eğitim anlayışı ve pozitivistin uzantısı olan pragmatist yaklaşım, kendinden sonra da progresivist ve konstrüktivist yaklaşımlara temel oluşturur. G.L. Gutek²³⁵ 20. yüzyılda bilimin yükseliş ve teknolojinin bilimsel bir işlev kazanması, pragmatizmin popüler bir felsefe olmasına uygun bir zemin hazırladığını belirtir. Özellikle Progresivist eğitimciler onun fikirlerinden oldukça etkilenmişlerdir. Bunun yanında özellikle progresivist eğitim birliği, Natüralizm ve J.H. Pestalozzi'deki izlenimcilikten, yeni Rousseau'culardan, çocuk merkezli eğitimciler olan yeni Freud'culara kadar çeşitli görüşleri aynı çatıda toplamışlardır.

²³⁴ G.L. Gutek, a.g.e. 2001, s. 117-121.

²³⁵ G.L. Gutek, a.g.e. 2001, s. 92.

2.1.6.1 İlerlemeci (Progressivism) Eğitim Görüşü

C. Darwin'in *Türlerin Kökeni* yapıtından etkilenen J. Dewey'e göre her husus değişir, hiçbir olgu aynı kalmaz. Bu değişme ve farklılaşma eğitimin de belirleyici bir normudur²³⁶. Gerçek sürekli değişiyorsa, aletler de değişir. Bilgi görelî olup yaşantı yoluyla elde edilebildiği için aposterioridir. Neden bilmeliyiz sorusuna doğayı denetlemek ve yeniden yaratmak için cevabını verir. Bilimsel yöntem basamaklandırılırken, süreç, hem tümevarım hem tümdengelimle birlikte kullanıldığı bir deneme yanılma döngüsüdür.

Pragmatistlerin "gerçeğin esası değişmedir" görüşünü esas alan ilerlemecilik, "eğitim devamlı olarak gelişme içindedir" anlayışını benimsemektedir. Eğitimin özü yaşantıların devamlı olarak yeniden düzenlenmesi anlamını taşımaktadır²³⁷.

Pragmatizmden beslenen progresivist eğitim görüşlerinin temel söylemleri şunlardır:

- bilgi aposterioridir²³⁸ ve bilimsel yöntemle sınama yanılma ile elde edilir,
- etkinliğe dayalı müfredatta, öğrenci merkezdedir,
- sosyal süreç ve yaşantılara dayalı müfredat yaklaşımında, ortak, toplumsal, doğal gereksinimler merkeze alınmalıdır, çekirdek yaklaşımıyla müfredat sorunlara göre düzenlenmelidir,
- fonksiyonel yaklaşımda, her bir öğrenci için hedefler, içerik, eğitim ve sınama durumları belirlenerek her uygulama sonucunda bunlar yeniden düzenlenir,
- sürekli değişime açık olunmalıdır,
- eğitim yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir,
- eğitimle sunulan bilginin mutlak doğru olmadığı, yeni ortamlarda değişebileceği vurgulanmalıdır,
- olay, olgu ve sorunlar öğrencilere sunulmalı, onların yargılar çıkarmaları istenmelidir,
- eğitim ortamında yapay değil, doğal disiplin sağlanmalıdır,
- eğitim ortamı demokratik olmalıdır,

²³⁶ V. Sönmez, a.g.e. 2002, s. 85.

²³⁷ M. Üstüner, a.g.m. 2002, s. 111.

²³⁸ Yaşamdan elde edilir.

- insan zihni bir bütündür. O, algı, imgelem, dikkat, akıl, dil ve irade gibi fakültelere bölünmemiştir,
- sınama durumları ezbere dayanmamalıdır²³⁹,
- eğitim, zihnin tüm özelliklerini geliştirmek için öğrencinin problem çözme, kubaşık çalışmasını sağlamalı, proje yöntemi uygulanmalıdır,
- eğitim liberaldir veya liberalleşmedir, çünkü eğitim bireylere sosyal ve mesleksi çeşitli problemlere ilişkin bir yöntem kazandırarak onları özgürleştirir.

Progresivist görüşte kitaba bağlılık olayların nedenlerini, hangi nedenlerin hangi sonuçları doğurduğunu kavramanın önünde bir engeldir, çabuk unutulur. Sessizlik, suskunluk biçiminde bir disiplin olmamalıdır. Çünkü herkes bir işle uğraşmalıdır. Disiplin elini kolunu bağlamak değildir. Yöntem olarak cezaya başvurulmamalı, yüreklendirme temele alınmalıdır. Öğretmen, anlatan, açıklayan değil, yol gösteren, yardım eden, rehberlik yapan, imkan tanıyan bir görev üstlenmelidir²⁴⁰.

Progresivist yaklaşım ayrıca konstrüktivist eğitim anlayışına kaynaklık etmiştir. Konstrüktivist (constructionism) yaklaşımın savunucuları arasında L. Vygotsky, J. Dewey ve J. Piaget bulunmaktadır.. İtalya'da Reggio Emilia'nun erken çocukluk eğitimi anlayışı ve Reggio Emilia okullarındaki işbirlikçi öğrenme komitelerine ilham kaynağı olmuştur.

Sosyal konstrüktivizm çocuk merkezli eğitim yaklaşımı olarak adlandırılırken sosyal adalet, katılımcı demokrasiye özen gösterilen bir paradigmaya tekabül eder. Konstrüktivist yaklaşım, bireyseliğin karşısında, aynı zamanda özgürlük temelli öğrenmenin bir yansımasıdır. Kişi ile çevresinin maksatlı etkileşiminin güçlendirilmesi, araştırma, ve yaratıcı problem çözme konularına odaklanır. Bu yaklaşımı savunan eğitimciler bilginin ne tümüyle objektif, ne de bütünüyle subjektif

²³⁹ V. Sönmez, a.g.e. 2002, s. 87-93.

²⁴⁰ V. Sönmez, a.g.e. 2002, s. 91-93.

(sadece kişisel ilgilerle ilgili) olmadığını, bunun kişi ile sosyal-psikolojik çevresi arasında bir yapı sorunu olduğunu ileri sürerler²⁴¹.

2.1.6.2 Yenidenkurmacı (Reconstructionism) Yaklaşım

İlerlemeciliğin devamı olan bu akımın dayandığı felsefe de pragmatizmdir. J. Dewey, I. Bergson, B. Rugg, G. Counts, T. Brameld, akımın temsilcileri arasındadırlar.

Yeniden kuruculara göre, eğitimsel ilerlemeci görüşün üç önemli eksiği bulunmaktadır. Bunlar: (1) bir amacın olmaması, (2) bireyciliğin gereksiz olarak abartılması, (3) toplumsal değişimin önünde bulunan kültürel engellerin hafife alınmasıdır²⁴².

Yaşantıların yeniden inşa edilmesi yoluyla büyüme, eğitimin doğası ve amacıdır. Eğitim çocuğun ilgisine uygun ve aktif olmalıdır. Yaşamda başarı, yaşantıların özel problemler düzeyine indirilebilmesine bağlıdır. Bu nedenle, öğrenme içeriği özümleme yerine problem çözme projeleri yoluyla olmalıdır. Bireyler birbirlerine karşı olarak çalışmaktan çok birbirleriyle birlikte başarılı olurlar. Okullar rekabetten çok işbirliğine önem vermelidirler. İnsanlığın yok olmaması, daha tutarlı bir uygarlığa geçebilmesi için çatışan değerlerden kurtulmanın gerektiği görüşü ileri sürülür. Uygarlığı, sevgi ve işbirliğine dayandırmak ve yaşamı her saniye yeniden kurmakla böyle bir dünya elde edilebilir. Irkların, ulusların, renklerin, cinslerin ve inançların uluslar arası bir düzen bayrağı altında toplanması sağlanmalıdır. Dünya barışı korunarak kıyıma neden olan savaşlar engellenmelidir. Aslında devletler, barışı sağlayacak yollar konusunda anlaşamamaktadır. Kimi komünizmle, kimi dinle, kimi liberalizmle bu amaçlara ulaşılabileceğini savunur. Oysa tüm bu görüşlerin özgürce savunulduğu bir ortam yani demokrasi gerekir ki azınlığın da muhalefet yapma hakkı vardır.

Eleştirel düşünmeyi ve bilimsel yöntemi kullanma demokratik yaşam biçimi içinde yaşamı sürekli yeniden kurma, bir sonraki hareketi plânlama, akıllıca eylemde

²⁴¹ R. Miller, a.g.m. 2004 (14.05.2006).

²⁴² M. Üstüner, a.g.m. 2002, s. 115.

bulunma, hiçbir bilgiyi mutlak kabul etmeme eğilimi vardır. Bir iş, her kişinin düşüncelerini değiştirmekle sağlanabilir. Çünkü kişilerin düşünceleri değişmeden toplumsal düzeltim ve onun yeniden kurulması gerçekleşemez.

Yeniden-kurmacı düşüncenin eğitim anlayışında şu görüşler yer alır:

- eğitim bir değişim aracı olduğu kadar bir denge aracıdır da, çünkü yaşam sürekli değişmektedir,
- eğitimin hedefleri dünya uygarlığını kurmada barışı ve insanların mutluluğunu sağlama ve bu yolla sevgi, işbirliği, denge gibi değerleri kazandırmaktır,
- eğitim yalnız yaşam için değil, aynı zamanda gelecektir,
- önemli olan amaçlardır,
- eğitimin görevi toplumu sürekli yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir,
- toplumu değiştirmede temel sorumluluk okuldadır,
- sınıf ortamı demokratik olmalıdır,
- uygulamaya ağırlık verilmelidir,
- yeni öğretme-öğrenme strateji, yöntem ve teknikler geliştirilmeli ve eğitim ortamında kullanılmalıdır,
- ceza kesinlikle kullanılmamalıdır,
- sınav durumunda sorular, eleştirel düşünme ve bilimsel yöntemin kullanılıp kullanılmadığını ölçecek nitelik ve nicelikte olmalıdır²⁴³.

2.1.7 Postmodernizmin Eğitim ve Okula Etkileri

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra toplumdaki yeniden yapılanma hareketlerinin hızı, zihinleri, inançları, kuralları temelden sarstı. Bu sarsıntı ve dalgalanmalar mimarî, sanat, edebiyat, din, ahlâk, felsefe, hukuk, siyaset, iktisat gibi birçok alanı etkileyerek bu karışık dönemin *modern-sonrası* durum olarak adlandırılmasına neden oldu.

²⁴³ V. Sönmez, a.g.e. 2002, s. 93-96.

Kültürel ve toplumsal anlamda bu durum özünde bir özgürlük meselesidir. Modern²⁴⁴ dönem için problematik olanın postmodern için gerçek olmasıdır^{245 246}.

Postmodernizmin ilk kullanımı 1934 yılında F. Onis tarafından modernizme²⁴⁷ karşı küçük çapta bir tepki olarak tanımlanır. *Postmodernlik* terimi ise ilk olarak A. Toynbee tarafından 1947 yılında Batı medeniyetinin yeni bir devresini tarif etmek amacıyla ortaya atılır. Terimin tarihî gelişiminde 1970’li yıllarda mimarî, görsel sanatlar ve sahne sanatlarındaki geniş kullanım, 1970’lerin sonlarında Fransa’da J.F. Lyotard, Amerika’da J. Derrida’nın postyapısalcı yapıbozum²⁴⁸ biçimi, Almanya’da J. Habermas ve M. Foucault, J. Habermas ve J.F. Lyotard arasında gerçekleşen ve eleştirel teoriye karşı postmodernlik çerçevesinde formüleleştirilen tartışmalar büyük ölçüde belirleyici olmuştur²⁴⁹. Bu anlayışın diğer düşünce öncüleri R. Barthes (1957), Baudrillard, H. Lefebvre (1971), G. Deborah (1970) sayılabilir. Fakat yaklaşıma esin verenler arasında F. Nietzsche ve M. Heidegger sayılmaktadır²⁵⁰.

²⁴⁴ H.R. Jauss’un araştırmasına göre *modern* terimi ilk olarak 5. yüzyılda o dönemin resmî Hıristiyanlık anlayışını, Roma ve pagan geçmişten ayırmak için kullanılmıştır. Ö. Demir, a.g.e. 2000, s. 161.

²⁴⁵ *Modern*, çağdaş olanı ayırt etmek için, yaşadığımız zamana ait ve uygun olmayı ifade eder. *Modernite* ise gerçeklikle kurulan bağla ilgilidir. Bazılarına göre ise, doğa üstü ile bağları koparma, Tanrı’dan uzaklaşmayı ifade eder.

²⁴⁶ S.H. Bolay, “Postmodernite”. *Yeni Türkiye 21. Yüzyıl Özel Sayısı II*, 20, Ankara 1998, s. 519

²⁴⁷ Modernizm, kökü 16. yüzyıla kadar giden, 18. yüzyıl Aydınlanma felsefesiyle bütünleşmiş, hümanizmacı yaklaşımlarla iç içe geçmiş, akılcılık ve pozitivism kavramlarını benimsemiş, bu temele oturan bireyin, aşkın tüm gerçeklikleri yadsıdığı ve yalnızca kendisiyle özdeşleştiği bir dünya görüşüdür. J.F. Lyotard, *modern* terimini, kendisini tinin diyalektiği, anlamın yorum bilgisi, rasyonel ve da çalışan öznenin özgürleşimi ya da zenginliğin yaratımı türünden herhangi bir büyük anlatıya açık bir müracaata bulunarak/bir meta- söyleme gönderme yaparak meşrulaştıran herhangi bir bilimi betimlemek için kullanır. Modern’in kelime anlamı: çağcıl, çağdaş, yeni, asrî olup, modernizm ise çağcılık, yenilikçilik demektir.

²⁴⁸ Yapıbozumculuk, yapısalcılık gibi sosyal bilim metodolojisine dilbilimden geçmiş bir kavramdır. Terimin öncüsü J. Derrida, dilin temellerinin negatif olduğu ve dilsel yapının karşıtlıklardan oluştuğuna ilişkin tezleriyle yapısalcılarla hemfikirdir: ruh-madde, zihin-beden, varlık-yokluk. Fakat akılmerkezci düşünce biçiminde göstergelerin ve temsillerin ötesinde bir hakikat, öz arama çabası vardır. böyle bir çaba dilin, anlamın ve bilginin kendinden menkul, yansız, saydam olduğunu varsayar. Bu anlayış üzerine kurulmuş söylemlerin sorgulanmasının yolu yapıbozumculuktur. Ö. Demir, a.g.e. 2000, s. 76-77.

²⁴⁹ A.B. Güçlü, E. Uzun, S. Uzun, Ü.H. Yoksal, E.U. Sarp, *Felsefe Sözlüğü*, Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara 2002.

²⁵⁰ S. Aslan ve A. Yılmaz, “Modernizme Bir Başkaldırı Projesi Olarak Postmodernizm”. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/120.pdf> (11.08.2006).

Postmodernizm, modern aydınlanmasının tamamlanmamış projesidir. Postmodern, geleceğin (post), evvelkiliği (modo) paradoksuna göre anlaşılmalıdır^{251 252}. Verdiği cevap, bütünlüğe karşı bir savaş başlatma girişimi, sunulamayan tanıklık, farklılıkları etkin kılmaktır. Kimilerine göre de bir dönemin adı, aynı zamanda bir felsefenin, yeni bir uçuluğun (modern uçuluğu aşan) yeni bir söylemin adıdır.

Postmodern, bilimsel bilginin üstünlüğüne, ulus-devlet anlayışına, demokrasiye, laikliğe, insan haklarına, teknolojiye, bürokrasi ve uzmanlaşmaya karşı gelen parçalılığa, farklılığa, etkinliğe, alt kültürlerle, bilgiye yönelik çoğulcu bakış açısına, yerelliğe ve özgürlüklere ayrıcalık tanıyan bir hareket olarak kavramsallaştırılabilen, parçalanma, yeniden eklenme süreci olarak da tanımlanmaktadır^{253 254}.

Postmodernin oluşmasında en önemli faktörlerden biri, kalkınma, ilerleme, demokrasi ve insan hakları gibi bütün insanlığı kucaklaması beklenen projelerin hayata geçirilmemesi yani aydınlanma projelerinin iflas etmesidir. Bu söylemlerin egemenlik ilişkilerini beslemek için kullanıldığının görülmesidir²⁵⁵.

J.F. Lyotard, postmodernizme dair tartışmasının nesnesini *bilgi*, sorunu olarak *meşrulaştırmayı*, yöntem olarak da *dil oyunlarını*²⁵⁶ (organik bilgiyi bilgisayarların

²⁵¹ J.F. Lyotard, *Postmodern Durum: Bilgi Üzerine Bir Rapor*, Vadi Yayınları, Ankara 1997, s.159.

²⁵² J.F. Lyotard, çocuklara bu akımı izah etmek için yazdığı "*Le Postmoderne Expliqué aux Enfants, Paris 1985*" adlı eserinde bu dönemin özelliğini *meşrulaştırma nutuklarının sonu, büyük hikâyelerin inançsızlık dönemi* olarak belirlemiştir. S.H. Bolay, a.g.m. 1998, s. 520.

²⁵³ Postmodernizmin kökeni Marksizme dayanmasına rağmen, büyük anlatıların çöküşüyle paradoksal bir ilişkiyle bu meta-anlatının da çöküşü söz konusudur. Ö. Demir, *Bilim Felsefesi*, Vadi Yayınları, Ankara 2000, s. 165-166.

²⁵⁴ İçinde bulunduğumuz ara dönemde yeni tür bir modernliğin önü açılmaya başladı. U. Beck ve A. Giddens, *Reflexive Modernity*" başlığını taşıyan son kitaplarında, modernliğin almaya başladığı yeni biçimi ele almıştır. *ikinci modernlik* olarak da tanımlanan karşılıklı etkileşime ve yapılan üzerine düşünülmeyle dayalı modernlik fikrinin temelinde, tüm seçimlerin insanî oldukları, insan aklının ise mükemmel olmadığı kabulü yatmaktadır. Dolayısıyla bilim, teknik ve ekonomi gibi konularda mümkün olan tüm seçenekleri dikkate alıp bunları temkinli bir ayıklama sürecinden geçirdikten sonra bir sonuca varmak ön plâna çıkıyor.

²⁵⁵ H. Demirtaş, a.g.e. 2002, s. 324.

²⁵⁶ Wittgenstein (1889-1951)'e göre (yaşamının birinci döneminde) dil dünyayı temsil eder. Yaşamının ikinci döneminde ilk dönemin aksine dilin yapısıyla ilgilenir: dil oyunu, iç içe geçmiş dil ve eylemlerden oluşan bütündür: sadece belirli bir iç mantıkla kavramları bir araya getiren bir mantık değildir. Dilin konuşulması, bir etkinliğin ya da bir yaşam biçiminin parçasıdır. Bu noktada dilleri anlamlı kılan, onların üretildikleri yaşam tarzlarıdır. Veri olarak kabul edilmesi gereken unsur da yaşam biçimleridir. Ö. Demir, a.g.e. 2002, s. 71-72.

işleyebileceği formlara çeviren özel diller ve çeviri türleri de dâhil) almıştır^{257 258}. Son derece gelişmiş toplumlarda bilginin durumunu tarif edebilmek için postmodern kelimesini seçer^{259 260}.

J.F. Lyotard'da toplumun bilgiyi meşrulaştırma yöntemi olan dil oyunlarının üç temel gözleneni vardır. İlki, kuralların oyuncular arasında örtük bir anlaşmanın nesnelere olmasıdır. İkicisi, kural yoksa oyun da yoktur. Üçüncüsü, her ifade ya da önermenin oyunda bir hareket olduğudur. Yani bilgi bu agonistik (oyun ve ödül-kazanma teorisine ve sanatı) yapıda meşrulaşır²⁶¹.

Toplum ilişkilerini yorumlamada seçilen ölçüt sadece bir iletişim teorisi değil, agonistiği kurucu ilke olarak kabul eden oyunlar teorisidir. Öyleyse yeniliğin asıl ögesi sadece keşfetme değildir. Bu keşfetme eylemi aynı zamanda sadece araçsal ve anlatsal bilginin koşulsuz kabul edilmesi anlamını beraberinde getirir. Oysa J.F. Lyotard²⁶² bilgiyi bilimin aynısı olarak kabul etmez. Bilgi (savoir), bilime, öğrenime (connaissance) indirgenemez. Öğrenme, nesnelere betimleyen, doğruluğu ya da yanlışlığı açıklanabilen bir önermeler kümesidir. Bilim, burada öğrenmenin bir alt kümesidir. Bilme aynı zamanda nasıl yapılacağını bilme, nasıl yaşanacağını bilme, nasıl dinleneceğini bilme (savoir-faire, savoir-vivre, savoir-ecouter) düşüncelerini de

²⁵⁷ Toplumlar ve kültürlerde bilginin konumunun değişmesi, teknoloji ve bilimlerin dil ile ilgilenmek zorunda kalması, dil teorileri, iletişim, siberetik sorunları, modern cebir kavramları, bilgisayar ve dilleri, tercüme sorunları, haberleşme, birim ve veri bankalarıyla ilgili sorunlar, telematik ve zekâ terminallerinin kusursuz hale getirilmesi gibi teknolojik dönüşümler, yeni bilimin teknoloji ve hâkim güçlere teslim oluşu, bilgi üzerinde ciddi etkiler oluşturmuştur. S.H. Bolay, a.g.m. 1998, s. 521.

²⁵⁸ Dil oyunları perspektifi, farklılıkların kendisinde eritildiği felsefi bir birlik ilkesinden, büyük çeşitlilik gösteren farklılıkların kendisine çevirir. Sözcük ve cümle çeşitlerinin çokluğunu, düşüncenin merkezlilikten merkezsizliğe kayışını görmemizi ister. J.F. Lyotard tam olarak dil oyunları çoğulluğuna ayrıcalık tanımayı ister ve toplumda dolaşıma girmiş bulunan çeşitli söylemlerde onaylanan çeşitli geçerlilik iddiaları, değerler, konular gibi yasa koyucu rolüne soyunan tüm felsefi söylem tarzlarını reddeder. J.F. Lyotard, totalleştirici toplumsal teori ve eleştiriyle uğraşmaktan ziyade daha yerleşmiş, küçük anlatılara sahip mikro analizlerden yanadır. J.F. Lyotard'a göre dil oyunları aslında toplumu birarada tutan *toplumsal ağ*dır. Kişi, her zaman çeşitli türden iletilerin gelip geçtiği bir menzile yerleştirilmiştir. A.B. Güçlü ve diğerleri, a.g.e. 2002.

²⁵⁹ J.F. Lyotard, a.g.e. 1997, s. 7.

²⁶⁰ M. Foucault, *Kelimeler ve Şeyler: İnsan Bilimlerinin Bir Arkeolojisi* eserinde Postmodernin Rönesansın tersine akademide doğup olgunlaştırdığını ileri sürer.

²⁶¹ Agonistik, Heraklitus'un ontolojisinin temelidir.

²⁶² J.F. Lyotard, a.g.e. 1997, s. 49-55.

içerir. Bu, aynı zamanda topluluğun kendisi ve çevresiyle var olan ilişkilerin gerçekleşme alanlarıdır da^{263 264}.

Bilim, her zaman anlatılarla çatışma içerisindedir. Postmodern bilgi farklılıklara olan duyarlılığımızı arındırmakta, karşılaştırılamazlığımız, hoş görme yetimizi pekiştirmektedir. Böyle bir ilke uzmanın homolojisi (benzeşim) değil, yenilikçiliğin paralojisi (yanlış ve akla karşı olma riskiyle birlikte farklılık ve aykırılık söylemi). Bu bakışla J.F. Lyotard'da bilimsel bilgi de bir söylem türü haline dönüşmektedir²⁶⁵.

Teknolojik dönüşüm, bilgi üzerinde ciddî etkiye sahiptir. Bu etki iki şekilde gerçekleşir: Birinci etkide araştırma ve kazanılmış öğrenmenin aktarımı, ikinci etkide makinelerin küçültülmesi, ticarileşmesi, öğrenmenin kazanıldığı, sınıflandırıldığı, tüketime sunulduğu, sömürüldüğü yolları değiştirmesinin ortak bir bilgi haline gelmesidir. Yakın bir zamanda isteyen herkes, ucuz bir yolda enformasyonu istediği yerde depolama ve özerk bir şekilde işletme hakkını elde edecektir. Bilginin üreticileri ve kullanıcıları bu değişen durumda öğrenmek ya da bulmak istediklerini, bu dillere tercüme etme araçlarına sahip olmak durumundadırlar.

Bilginin kazanılmasının zihinlerin/bireylerin yetiştirilmesi sürecinden ayrılamayacağı düşüncesi, modası geçmiş bir ilke olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü artık o, satılmak için üretiliyor, yeni bir üretimi kıymetlendiriyor, bu amaçla tüketiliyor. Yani amaç bir şekilde bir mübadeledir. Bilgi bir amaç olma özelliğinin yanında kullanım değerini de sürekli yitirmeye mahkum görünmektedir. O, enformasyonun bir malı; üretici güçlere bağımlı hale gelmiş, güç adına dünya çapında bir rekabetin esas parçası olmuştur. Hatta artık savaşlar toprak, madde, emek için değil enformasyonun denetimi için yapılacaktır.

²⁶³ J.F. Lyotard'ın kullanımında *connaisance*, kurulu düzenlemsal önermeler toplamı, *savoir*, çok genel anlamda bilgi sorunudur.

²⁶⁴ Modernizmin asal çizgisini teklik (singularity) kavramı oluşturur. Bu teklik, özgüllükle, biriciklikle (uniqueness) iç içe geçmiştir. Öteki ayrımı bu gerçeği örtemez, tersine kapsar. Postmodern daha başlangıçta tekliği yadsır. Çünkü, üretilmiş her imgenin bir ikicili (duplicate) olduğunu varsaymaktadır. A.B. Güçlü ve diğerleri, a.g.e. 2002.

²⁶⁵ J.F. Lyotard, a.g.e. 1997, s. 7-18.

Bilgi ve enformasyonun bu oluşumu devletin bu süreç içerisindeki konumunda bir çeşit tehlike durumu ortaya çıkarmaktadır. J.F. Lyotard²⁶⁶ bu durumu çokuluslu şirketlerce işleyen sermaye dolaşımının yeni biçimlerinin, yatırım kararlarının kısmen de olsa millî devletlerin denetiminden çıkışı ile ifade etmektedir. Bu durum ilerleyen süreçte devletin de diğerlerinin arasında bir kullanıcı olması durumunu getirirken “kim bilecek” sorunsalını doğuracaktır.

Modern ütopya yazarlarından A. Toffler, kitle demokrasisi döneminde insanların, solcu ve sağcı olarak sınıflandırılarak kolayca düzgün bir çerçeveye oturtulduğunu belirtir. Servet yaratmanın yeni sistemi, bu siyasal etiketleri ve onların destekçilerini demode kılmaktadır. Yeni sistem tam tersine, maddesel kaynakların yerine bilgiyi geçirdiği için, üretimi merkeze toplayıcı olmayıp dağıtıcı bir yapıdadır. Bu yapıda ortaya çıkan güçle ilgili yeni kavramlar *anında kitle iletişimi, enfo-taktiği, güdümlü bilgi sızdırma taktiği, hızdır*²⁶⁷. Hatta postmodern gelecekte nöral ağ yapıları söz konusudur. Bilimin daha bilinçli kılma yarışında olduğu haberleşme amaçlı sinir hücresi ağlarının, yalnız mesajları dolaştırmakla kalmayıp, kendi geçmiş deneyimlerinden ders alacak, ağır yüklerin ne zaman nerelere yüklendiğini tahmin edecek, ihtiyaçlara göre ağın türlü bölümlerini ya kendiliğinden genişletecek ya da daraltacak yapıya kavuşacağını ileri sürer²⁶⁸.

J.F. Lyotard, bilimsel bilginin pragmatikliğinde araştırma oyunu ile öğretim oyununu birbirinden ayırır. Bu süreçte didaktik, yeniden üretimin oluşmasını güvence altına alma rolünü üstlenir. Öğrenci, bu didaktik sürecinin alıcısıdır. Didaktik içeriğini, var olan durumda hâlâ tartışma ve kanıt yolu ile doğrulanabilen bilgiler oluşturmaktadır. Bilimsel olmayan anlatsal bilgidir. Postmodernlikteki anlam kaybından şikayet ediş, artık bilginin anlatsal olmadığı olgusunu anlamayı artırmaktadır. Bilim adamı anlatsal bilgileri sorgular çünkü bu bilimin içindeki dil oyunlarının varlığından kaçmak mümkün değildir.

²⁶⁶ J.F. Lyotard, a.g.e. 1997, s. 22.

²⁶⁷ A. Toffler, *Yeni Güçler, Yeni Şoklar*, Altın Kitaplar Basımevi, İstanbul 1992, s. 261-279.

²⁶⁸ A. Toffler, a.g.e. 1992, s. 127.

Postmodern kültür bilimin bu meşrulaştırma sorununu çeşitli biçimlerde ele alır. Çünkü artık büyük anlatılar güvenilirliğini kaybetmiştir. Anlatının çöküşüyle birlikte üniversiteler de spekülative meşrulaştırma işlevlerini kaybetmektedirler. Disiplinler ortadan kalkmakta, bilimler arasındaki sınırlar karışmakta, bu gelişmelerden yeni bölgeler doğmaktadır. Modernizmde üniversite başlıca meşruluk giderimi işlevi görüyordu. J.F. Lyotard'a göre şimdi bu bilimin meşrulaştırma sorununa makine dilleri, oyun teorisi matrisleri, mantığın düzensiz olmayan formları, genetik kodların dili ve fonoloji yapılarının grafikleri de girmiştir. Artık felsefe meşrulaştırma noktasında görevini yerine getirememektedir.

Kapitalizm, bilgi sorununu kendi tarzı içinde çözüyordu. Bu tarz, dolaylı olarak ticarî talep ve işlevsellik yoluyla özel sektörde ar-ge kurumları ile yine dolaylı olarak üniversite, laboratuvarları finanse ederek, özel, devlet ve karma sektör araştırma kurumları yaratarak idi. Bu finansal söylemlerdeki en önemli amaç güç idi. Tüm araçlar gerçeğe değil, gücü artırmaya yönelikti. Şimdi “zor”, son oyuna giren teknoloji oyununda görünmektedir²⁶⁹.

Artık bilgi aktarımı, milletleri özgürlüğe götürecektir kılavuz, bir elit eğitilmiş grubu yetiştirme işlevine göre tasarlanmamaktadır. Üniversiteler ise bu yeni durumda, fikir değil beceri yaratmaya çağırılmaktadır. Bilgi, ya zaten çalışan ya da çalışması gereken kişilere part time hizmet olarak sunulmaktadır. Kişiler bu yolla hem meslekî yeterliliklerini artırmakta hem de bu enformasyonel dil oyunlarına katılma şansına sahip olmaktadır. M. Hesapçioğlu²⁷⁰, modern ve modern-ötesi dünya arasındaki farkları şu tabloyla gösterir:

²⁶⁹ J.F. Lyotard, a.g.e. 1997, s. 91-93.

²⁷⁰ M. Hesapçioğlu, a.g.m. 1998b, s. 815.

Tablo 6
Modern ve modern-sonrası dünyanın karşılaştırılması

	Modern Dünya	Postmodern Dünya
Gelişimin amacı	yaklaşım (=konvergenz) teksellik: genel olan altında sentez üniversalizm: global gerçekler süreklilik: güvenlik ve dünya hâkimiyeti	çoğalma biriciklik: yaşam biçimlerinin çoğulluğu görelilik: yerel gerçekler
Kompleksliğin yok edilmesi	çift değerlilik çift değerli mantık: ya/ya da kesinleştirme: bilgileri kategorileştirme kompleksliğin zapt u rapt altına alınması	süreksizlik: yeni dünyaların ortaya çıkışı zıt anlamlılık, saçmalık (=paradoxie) çok değerli mantık: hem/hem de açık bırakma: sonsuz bilgileri yayma kompleksliğin zincirlerini kırma
Dünyayı yorumlayış	bilimin hâkimiyeti	mit'in rehabilitasyonu
Dilin hedefi	rasyonellik bütün hususların ortak ölçüsü mantığın yasalarına tâbi olma üst ütöpiller yoluyla meşrulaştırma konsensus ve intersubjektivite evrensel dil yeteneği gramer: genel kabul görmüş kurallar	dünyayı yorumlayışın çok değişik biçimleri estetik ve hayâl gücünün kendi değeri anlatsal bilgi kendi kendini bizzat meşrulaştırır uyumsuzluk: dil eylemlerinin yarışması dil eylemlerinin birbiriyle karşılaştırılmazlığı heteronomi: kurallar oyundan ortaya çıkar yabancılaşma. Yeni dil çizgileri arayışları
Toplumsal sonuçlar	elit kültürü özelleşmiş alt sistemlerin farklılaşması batınîlik: entellektüellerin hegemonyası	kitle kültürü alt sistemlerin açılımı ve farklılaşması batınîlik: bilim/kültürün demokratikleşmesi

Kaynak: M. Hesapçıoğlu, (1998b). "Modernizmden Postmodernizme Eğitim Anlayışları ve Okulun Geleceği". *Yeni Türkiye Dergisi 21. Yüzyıl Özel Sayısı I*, 4:19, Ankara, s. 815.

Bu oluşumda öğretim ilke ve yöntemleri tamamen boyut değiştirmiş, bir sunum aracına dönüşmüştür. J.F. Lyotard, bu noktada didaktiği geleneksel hafıza (kütüphane gibi) ve bilgisayar veri bankalarını öğrencilerin sunumuna verilen zekâ terminallerine

bağlayan makinelere devretmektedir. Bu süreçte pedagoji zarar görmemektedir. Çünkü hâlâ öğrencinin öğrenme sorunu vardır. Aynı zamanda öğretilme sorunu da. Ama bu sorun içeriğe dair değil, terminallerin nasıl kullanılacağına dairdir. Burada öğretmenlerin yerini kısmi olarak makinelerin alması kaçınılmazdır.

Artık öğrenci tarafından sorulan, eğitim ya da eğitim kurumlarının doğruluğu ya da iyiliği değil, faydasının ne olduğudur. Bu da bizi bilginin merkantilizasyonu/bilginin satın alınabilirliği boyutuna götürmektedir. Bu merkantilizasyon, J.F. Lyotard'da geniş bir pazar manzarası olarak betimlenir. Bu tür bilgilere sahip olanlar, tekliflerin hatta baştan çıkarmanın nesnesi olacaktır. Bu bilginin sonuna doğru bir yaklaşım değil, veri bankaları, yarımın ansiklopedilerine doğru bir gidiştir ki bu yöntem İkinci Dünya Savaşı'ndan beri Amerikan Araştırma merkezlerinin politikasıdır.

Bu boyutta didaktiğin geldiği boyutlar:

- basit anlamda bir enformasyon aktarımı değildir,
- burada ve şimdi bir sorunu çözecek ilgili veriyi gerçekleştirme kapasitesidir,
- bağımsız, ayrı olarak yerleşeni ekleme kapasitesi olarak tanımlanan imgelem gücüne sahip öğrenci durumudur,
- fark yaratacak güç, bu imgelem gücüdür,
- hız, özelliklerinden bir diğeridir.

Eğitim, becerilerin yeniden üretimini değil imgelem gücünü geliştirecekse, bilgi aktarımı enformasyon aktarımıyla sınırlanmamalıdır. Bilgi ile kurulan ilişki, insanın özgürleşimi değil, karmaşık kavramsal ve maddî makine aygıtının kullanıcıları ve bunun işlerliğinden edinilen kazanç çerçevesinde eklemlenmektedir. Özellikle 1968'lerden sonra popüler hale gelen disiplinler arası çalışmalar bu paradigmayla hareket ediyor görüntüsündedir. Bunun üniversite feodalizmine karşı bir ayaklanma olduğunu da söyleyenler mevcuttur.

Ekip çalışmasına gidiş, bilginin aktarılmasından çok üretilmesine doğru bir eğilimdir. Artık en uzman kişi, yerleşik bilgi aktarımında hafıza bankası şebekelerinden daha

yeterli değildir. Böylece toplumsal bir nesne olarak bilimin görülmez kolejler yasası oluşur. Bilimsel kurumlardaki bildirişim kurallarının artışı, çoğalan sayıda yayınlar, kişiler arasında oluşan ilişki ağları bu *invisible colleges* yapısını oluşturmaktadır²⁷¹.

Postmodernitede belirliliğin yükselmesiyle, belirsizliğin azalması durumu söz konusu değildir. Belirsizlik de aynı ölçüde yükselmiştir. Postmodern bilim, kendisini karar verilemezler, açık denetimin sınırları, eksik enformasyon tarafından kategorize edilen çatışmalar, kendi evriminde süresiz, paradoksal olarak kurumsallaştırıyor. Bilgi kelimesinin anlamı da değişiyor: bilineni değil, bilinmeyi üretiyor. Bilimsel bilginin üretim şartları üretilen bilgiden ayırt ediliyor. Bilgiyi paralojiyle meşrulaştırıyor.

Paraloji, hipotez için güçlükler sergilemeyen, başka bir harekete dönüştürülen, zorunlu olmayıp buna rağmen sık sık ortaya çıkan bir olaydır. Uzlaşım, hiçbir zaman ulaşılamayan bir ufuktur. Birilerinin her zaman aklın düzenini bozma girişimidir. Anlama için yeni normların ilan edilmişinde ya da bilim dilinin yeni bir alanının araştırılmasıdır. Postmodern bilim, sistem teorisi paradigmasına göre işlemez. Çünkü sistem, karmaşıklığı indirgeyerek işlemekte, kendi amaçlarına göre uyarlamaları geliştirmektedir. Karmaşıklıkta indirgeme, sistemin güç yeterliğini beslemek için gereklidir. Postmodern bilimin amacı paralojidir. Uzlaşım demode ve şüpheli bir durum iken adalet hâlâ gündemdedir. Öyleyse postmodernitede bir adalet ideası yakalamak gerekir.

Bu aşamada eğitimdeki dönüşüm gerekliliği konusunda P. Drucker'ın görüşleri şöyledir²⁷²: önümüzdeki yıllarda eğitim alanında meydana gelecek değişiklikler, modern okulun, üç yüz yılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır. Bilginin gerçek sermaye ve zenginlik yaratan başlıca kaynak haline geldiği bir ekonomi, eğitim performansı ve eğitim sorumluluğu açısından eğitim sistemine ve okullara yeni ve zorlu talepler yöneltmektedir. Eğitimli insanın nasıl bir kimse olduğu üzerinde bir kez

²⁷¹ J.F. Lyotard, a.g.e. 1997, s. 113.

²⁷² P. Drucker, *Kapitalist Ötesi Toplum*, İnkılâp Kitabevi İstanbul, 1994.

daha durup düşünmek zorunda kalacağız. Aynı zamanda öğretme ve öğrenme biçimlerimizde çok kesin ve hızlı biçimde değişmektedir. Son bir nokta da, okullardaki pek çok geleneksel disiplinin kısır, belki de eskimiş hale düşmesidir. Böylece ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz, hatta bilgi derken neyi kastettiğimiz konusunda da bir takım değişikliklerle karşı karşıya bulunmaktayız. Bu değişen eğitim paradigmaları şöyle gruplanmıştır²⁷³:

Tablo 7
Sanayi toplumu ile bilgi toplumunun karşılaştırması

Sanayi Toplumu Eğitim Paradigması	Bilgi Toplumu Eğitim Paradigması
Sınıflarda yapılan ders	Bireysel araştırma
Pasif özümseme	Çıraklık
Yalnız çalışma	Ekiple öğrenme
Her şeyi bilen öğretmen	Rehber olan öğretmen
Değişmeyen İçerik	Hızla değişen esnek içerik
Homojenlik	Çeşitlilik

Kaynak: M. Hesapçioğlu (2004)“Eğitim ve Okul Alanındaki Çağdaş Gelişmeler ve Bu Gelişmelerin Eğitim Yönetimine Yansımaları” *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı:82.

Gelecek bugünün doğrusal bir uzantısı olmayacaksa 20. yüzyıldan 21. yüzyıla aktarılan değerler arasında, özellikle eğitimle ilişkileri açısından; küreselleşme, çok dilli ve çok kültürlü olma, yaşam boyu eğitim, çok kanallı eğitim, koşullandırma, öğretme yerine öğrenme veya öğrenen merkezli eğitim üzerinde dikkatle düşünülmesi gereken yaklaşımlardır.

Bilgi çağında eğitim, çağdaş yorumlamasını yaparken yani yeni eğitim paradigmasının özelliklerini açıklarken aşağıdaki sıra izlenecektir. Eğitimin bu yeni yorumu sonucu:

- eğitilmiş insanın tanımı,
- öğrenme ve öğretme biçimlerimiz,
- ne öğrendiğimiz ve öğrettiğimiz (bilgi tabanı) değişecektir²⁷⁴.

²⁷³ M. Hesapçioğlu, a.g.m. 2004.

²⁷⁴ M. Hesapçioğlu, “Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları”. O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*, Serdar Yayıncılık, İstanbul 2001.

Dış dünyanın değişen koşullarının *öğrenen örgüt* haline getirdiği okul, otonomi açısından: eğitimbilimsel otonomi, örgüt otonomisi, personelle ilgili otonomi, finans otonomisi, yönetim otonomisi ve değerlendirme otonomisi²⁷⁵ boyutlarında farklılaşmaktadır.

P. Appelbaum²⁷⁶ ise, postmodern okulda sınıfın değişen rolünü ise şöyle ifade eder:

- bilimsel çalışmanın sunumu ve bilimin kullanışlılığı, postmodern sınıfta bir bilim adamı olarak görülen öğrencinin sunumunda önemlidir,
- mantıksız olarak kabul edilen bir unsur, öğrenme biliminde sonuç verebilir, verimli olabilir,
- dinleyiciler, postmodern sınıfta iletişimin belirleyicileridir,
- bilim hikâyeleri, modernist kökenli öykülere bağlı değildir. Bilmeliyiz ki birçok olasılık sonuçsuz bir yol izler,
- öğrenci ve bilim arasındaki pedagojik ilişkinin en iyi hizmeti, bilimin öğrenciyi papağan haline getirmiş görüntüsü değildir.

Mevcut eğitim sistemi hâlâ modernist özellikler taşımaktadır. Eğitim müfredatları önceden hazırlanmış, sadece uzmanlar tarafından onaylanmış bilgiler içerir; anlamlı ve sınanabilir bilgiler ferdî tecrübe ve yorumdan üstün tutulmaktadır. Bu anlamda modernizm, yeniliği çoğu kez aşılamaayan katı kurallara bağlamaktadır. Postmodern düşünce ise, standardize edilmiş bir eğitim sistemi yerine farklı eğitim ihtiyaçlarını vurgulamaktadır. Modernizmin eski metotları reddetmesine karşılık, postmodernizm yeninin daima iyi olduğu saplantısına kapılmadan her metoda açık bulunmaktadır.

Birey ve eğitimin yönünü çevirdiği bu alanda şu değişimler söz konusudur:

- yeni bilişim çevresi: yeni mülkiyet şekilleri,
- bilgi ve cehaletin yol açabileceklerinin kapsamlılığı,
- eğitim yaş alanlarının genişlemesi,

²⁷⁵ M. Hesapçıoğlu, a.g.m. 1998b, s. 819.

²⁷⁶ P. Appelbaum, “Refractions on (post) modern (science) education”. <http://gargoyle.arcadia.edu/appelbaum/scistudies.htm> (10.11.2006).

- eğitim kurumları ile diğer kurumlar arasındaki sınırların kaybolması,
- bilineni öğrenme yerine öğrenmeyi öğrenme,
- bireyi peş peşe iki ya da daha fazla meslek sahasına girmeye zorlayan sistem²⁷⁷,
- kişiselleşmiş, esnek programlar,
- öğretmenin program başlatma ve yöneltmesinden, öğrencisinin başlatmasına ve gruplanması,
- bağımlı içerikten, bağımsız içeriğe,
- birçok öğretmenli ve tek öğrencili sınıflar,
- geçici görevlerde proje toplulukları,
- çocuğu geleceğin kalıcı olmayan örgütlerine hazırlama,
- sadece okulda gerçekleştirilen eğitimden okulsuzluğa²⁷⁸,
- kişi başına düşen bilgi miktarında artış,
- daha hızlı, çok daha hatasız, çok daha büyük miktarda bilgi ile başa çıkabilecek düzeyde insan²⁷⁹.

2.1.8 Eğitime Holistik Yaklaşım

Bu yaklaşımda sıklıkla karşılaşılabilecek kavramlardan *sipirit* kelimesi, Latin *spiritum*dan gelir. Materyalist olmayan, görünmeyen köken anlamlarını taşır. *Holistik* ise, eski Yunan *holos* kelimesinden gelir²⁸⁰. Açılımında *wholeness* (bütünlük) anlamını barındırır. Gerçeği anlamak, gerçeğe bütünleşmek anlamlarına gelir. Böylece holistik, bir parçalanma, bölünme değil, gerçeğin özüne giriştir²⁸¹. Çünkü kişisel ve sosyal problemler çoğunlukla parçalanmalardan meydana gelir²⁸².

²⁷⁷ E.D Aydın, *Değişen Bilgi Toplumu: Her sosyal Kurum Bir Bilgi/Bilişim sistemidir. Değişen Bilişim Çevresi Bilişim Toplumu*, Beta Basım Yayım dağıtım A.Ş., İstanbul 1996, s. 27-65.

²⁷⁸ H. Demirtaş a.g.e. 2002, s. 326.

²⁷⁹ A. Toffler, *Dünyayı Nasıl Bir Gelecek Bekliyor*, İz Yayınları, İstanbul 1993.

²⁸⁰ R.G. Nava, *Holistic Education Pedagogy of Universal Love*, (Translated From The Spanish by Madeline Newman Rios and Gregory S. Miller), Educational Renewal, Brandon, USA, 2001, s. 129.

²⁸¹ A. Gerber, *Wholeness On Education, Buckminster Fuller, And Tao*, Gerber Educational Resources, Kirkland, Washington, 2001 s. 13.

²⁸² A. Gerber, a.g.e. 2001, s. 38.

Holistik vizyon bilgi ile birleşmeyi temel alır. Bilim, sanat, tin, kültür ve bilgideki parçalanmanın üstesinden gelmek hedeflenir. Bu disiplin içerisinde geçen bazı temel kavramlar ve açıklamaları şöyledir: *birlik (unity)*, gerçek değerden ayrılamaz. İnsanî var oluş da içinde yaşadığımız evrenden ayrılamaz. *Bütünlük (wholeness)*, onda bölümler yoktur. Varoluşu bağımsızdır. *Nitel gelişim (qualitative development)*, non-linear ilişkilerden ve meydana gelenlerin dinamik prosesinin bir sonucudur. *Disiplinlinlerarasılık (transdisciplinarity)*, bilimsel disiplinin izole durumuna karşı çıkmaktır. Bilimsel bilgiyi, insanî bilginin, sanatın, geleneğin ve tinsel bilginin tamamlamasını istemektir. *Tinsellik (spirituality)*, bütünden direkt olarak elde edilen tecrübeyi anlamaktır. Evrensel aşktır. Bir kilise inancı değildir. *Öğrenme (learning)*, insan oluşun kendi anlamıyla birlikte kişisel-sosyal idraktır. Bunun içinde sezgi, duygu, ruh, psikolojik, artistik, kognitif ve uzamsal dereceler vardır²⁸³.

Holistik vizyonda tüm bu kavramlar birbiriyle ilişki halindedir. Spiritüalizm bu vizyondan beslenir. Holistik, aynı zamanda sonsuzluk felsefesiyle de örtüşür. Fakat bu felsefenin geleneksel versiyonunda üç alan vardır: cisim/madde (physiosphere), yaşam (biosphere) ve düşünce (noosphere). Holistik yaklaşımda ise kozmos (physiosphere), biyos (biosphere), tin (noosphere), ve teos (theosphere) vardır. Kozmos, holonlardan oluşur. Bu sonsuzluk felsefesi holistik yaklaşımın merkezini teşkil eder. Bir eğitim metodu da değildir²⁸⁴.

Holistik, evrendeki tüm olguların ilişkilerini ve bağlantılarını anlamaya çalışan bir dünya görüşüdür. Ayrı ayrı problemleri çözmek, dar kapsamlı amaçlar izlemek ve katı ideolojileri benimsemek yerine, durumlara anlam kazandıran daha geniş bir bağlamdan bakışı temsil eder. Bütünsel eğitim, özgürlük, toplum, pratik zeka, sezgisel içgörü, bizi bir yere bağlayan ahlâkî-kültürel gelenekler, içimizdeki gizli bir kaynaktan yükselen bilinmeyen olasılıklar ve yeni vizyonlar ile ilgilenir²⁸⁵. Holistik düşünce ayrıca gerçeğin tam olarak anlaşılmasını sağlayan tamamlayıcı unsurlar olan

²⁸³ R.G. Nava a.g.e. 2001, s. 13-14.

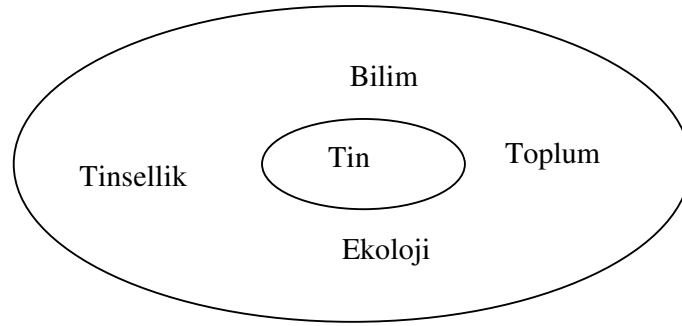
²⁸⁴ R.G. Nava a.g.e. 2001, s. 13-16.

²⁸⁵ R. Miller, "Okullar Niye Var: Eğitimde Alternatif Felsefeler". M. Hesapçıoğlu ve diğerleri (Ed.), *I. Alternatif Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*. İstanbul (Baskıda).

güven, iyilik ve güzellikten kaynaklanan bilginin bütünleştirilmesi anlamına da gelir²⁸⁶.

Holistik eğitim, üç unsuru talep eder: (1) çocukluğun bütün evrelerinde tüm çocukların eğitilmesi, (2) öğrencilerin bir bütün olarak eğitilmesi (eğitimin montaj mantığı ile birleştirilmemesi), (3) çocukta her dönemdeki bütünlüğün görülmesi (toplumsal, insanî, çevresel, ruhanî bütünlükleriyle gibi) çünkü bu bütünlükten herhangi biri çıkarıldığında bütünün anlamı bozulur²⁸⁷. R.G. Nava, Holistik eğitimin ifadesinde dört temel boyutu şöyle belirtilir:

Şekil 1
Holistik eğitimin dört temel boyutu



Kaynak: R.G. Nava, *Holistic Education Pedagogy of Universal Love*, Educational Renewal, Brandon, USA, 2001, s.129.

Burada bilimsel boyut, bilimsel bilincin gelişimini ifade eder. Ekolojik boyut, eko-eğitim, ekolojik farkındalık, biyoloji, coğrafya, genel olaylar ve çevre bilincini içerir. Toplum boyut, barış, sosyal katılım ve global vatandaşlığı temsil eder. Ve tüm bunların merkezinde tinsellik vardır²⁸⁸. Bu yaklaşımın aynı zamanda Tasavvuf Felsefesi ile büyük bir paralellik göstermesi dikkat çekici ayrı bir araştırma konusudur.

²⁸⁶ J.S. Wolcott, "Waldorf Eğitimi: Ruhun Eğitimi". Muhsin Hesapçıoğlu ve diğerleri (Ed.), *1. Alternatif Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*. İstanbul (Baskıda).

²⁸⁷ S.H Forbes, *Holistic Education An Analysis of Its Ideas and Nature*, Educational Renewal, Brandon, USA., 2003, s. 2.

²⁸⁸ R.G. Nava a.g.e. 2001, s. 46.

Ultimacy kavramı ile ifade edildiği üzere holistik eğitimin hedefi iki anlamda kullanılmaktadır. Bunlardan ilki, insan olarak gelişimimizde, yapabildiğimiz en fazlasını yapabilmek, ikincisi ise, yapabileceklerimizin en iyisini yapmada tutkulu olmak ve bu tutkuyla aktivitelerde bulunmaktır. İnsan doğasında *ultimacy*'i gerektiren bazı nedenler vardır. Eğer biz onun gelişimine izin vermezsek kendi gelişimimizin tam anlamıyla gerçekleşmesini sağlayamayız²⁸⁹.

Materyalizm ve Natüralizmin zıttı olan bu yaklaşımın benimsendiği eğitim modelinde en çok bilinen akımlar, gelişimlerini kendi döngülerinde absorbe eden Montessori ve Waldorf eğitimleridir. Bu yaklaşımda insan ruhunun özgül gelişimi spesifik düşüncelerle ele alınır. Spiritüalist eğitimciler, bir varlık olarak insanın ruhanî boyutları ile ilgilenirler. Yaklaşımın temel noktası, holistik (bütünsel) eğitimin bir ideoloji ya da bir türe özgü olmadığıdır. M. Montessori, R. Steiner, bir yogi olan Aurobindo, Sufî H. I. Khan, D. Marshak, K. Wilber, D. Bohm, A. N. Ehtehead, F. Capra, A. Lemkow, E. Laszlo, G. Bateson, D. R. Griffin, B. Fuller, J. Krishnamurti bu yaklaşımın savunucuları arasındadır²⁹⁰.

S.H. Forbes, holistik eğitimin tarihsel gelişimin altı yazara dayandırarak, en çarpıcı açıklamaları J.J. Rousseau'ya kadar dayandırır. J.J. Rousseau'nun fikirlerini devam ettiren J.H. Pestalozzi, onun devamında F. Frobel, psikolojideki yeni disipliniyle C. Jung, hümanist psikolojist yaklaşımlarıyla A. Maslow ve C. Rogers bu yazarlar arasındadır²⁹¹.

S.H. Forbes, J.J. Rousseau'nun, negatif eğitim görüşüyle holistik yaklaşımın örtüştüğü bazı temel noktaları şöyle değinmiştir:

- (1) bir çocuk baskının altında yatan nedenleri anlayamaz. Bu yüzden ahlâk yaklaşımı gelişimin içinde düşünülmalıdır,

²⁸⁹ S.H. Forbes, a.g.e. 2003, s. 17-20.

²⁹⁰ R. Miller a.g.m. 2004 (14.05.2006).

²⁹¹ S.H. Forbes, a.g.e. 2003, s. 56.

- (2) çocuk cezalandırıldığında, genellikle ceza veren kişiye karşı koşullanır, ondan uzaklaşır. Eğer bu kişi öğretmen ise bu öğrenciyle arasında kuracağı ilişkiye anti eğitimsel bir unsur girer,
- (3) eğer bir davranış ceza ya da ödül gibi bir sonuç alıyorsa bunun devamında kural gelmelidir. Yani çocuk ceza veya ödülde neyin önemli ve etkili olduğunu öğrenmelidir²⁹².

R. Steiner *antroposofi* (anthrosophia) olarak adlandırdığı harekete *insanlığın bilgeliği* dedi. Onun çalışmasındaki en önemli iki konu tinsellik aşırı tüketimin kritiğidir. O, materyalist dünyanın, modern mentalitenin yükselişe geçirdiği evrenin anlamsızlaşmasının radikal kritiğini yapar. Ona göre biz insanlar, içsel gelişimimizle, ruhsal sağlığımızla, kendimizle, doğayla ve diğer insanlarla olan ilişkilerimizdeki uyumu yakalamalıyız. Çünkü R. Steiner, doğumdan öncesine, ölümden sonrasına ve rearkarnasyona inanır²⁹³.

Anthro eski Yunanca'da insan ve *sophia* akıl anlamına gelir. Böylece *insanlığın akli* diye adlandırılır. Antroposofi, bilimin üzerinde durduğu ruhu araştırır, sanat ve bilim içerisinde söylenmemiş akli görür, bunu somut bilgi haline getirir ve fiziksel dünyevî yaşamımıza sunar²⁹⁴.

R. Steiner'de insan, dünyaya açık bir varlıktır. *Fizyolojik olarak erken doğumdur*. Rahim dışına çıktıktan sonraki ilk üç yıl içinde üç büyük özgürleşme safhası gerçekleştirir. Bunlar: (a) fizik dünyaya karşı egemenlik kazanma, (b) toplumsal, insanlar arası dünyaya karşı egemenlik kazanma, (c) kavramsal-ideal dünyaya karşı egemenlik kazanmadır²⁹⁵. Bu erken doğum hali olan insanda üç yapı (varlık parçası) vardır: *fiziksel beden*, *ruh beden* (yaşam bedeni/içsel kuvvet) ve *astrolojik beden* (duyumsama bedeni). Her bir yapı, yedi yıllık bir döngüde gelişir. Bu üç boyutun her

²⁹² S.H. Forbes, a.g.e. 2003, s. 93.

²⁹³ D.L.S Rocha, *Schools Where Children Matter Exploring Educational Alternatives*, Educational Renewal, Brandon, USA 2003, s. 77-78.

²⁹⁴ J.S. Wolcott, a.g.b. 2005.

²⁹⁵ T. Onur, "Waldorf Eğitimi". *Eğitim Zil ve Tenefüs Dergisi*. 4-5, Ankara 2006, s. 34-35.

biri dört duyu ile ilişkilidir²⁹⁶. Fiziksel bedenin canlı varlık haline gelmesine yardım eden içsel kuvvettir. Duyumsama bedeni ise acı, haz, içgüdü ve heyecanların taşıyıcısıdır. İnsan, kendisini diğer varlıkların ötesine aşırta dördüncü bir varlık parçası daha geliştirmiştir ki bu *ben* denen varlık parçası insanın kendi içinde, düşüncesiyle kavrayabildiği bir dünyayı, kendi dünyasını taşımaktadır. Buna da *ben bedeni* denir. Ruhun taşıyıcısıdır. Ben, toplumsal çevre ile ilişki ve iletişim halinde gelişir. Diğer bütün varlık parçaları üzerinde çalışır. Ben'in uyanması, insanı hayvanın ötesine geçiren unsurdur. Eğitimsel alanda insan, madde ve ruh düalitesi içinde değil, fiziksel bedensel varlık, ruhsal varlık ve tinsel varlık olarak üçlü yapıda ele alır²⁹⁷. Burada *benin* açıklanmasında kullanılan yaklaşımın Y. Emre'nin *bir ben vardır, benden içeri* yaklaşımı ile örtüştüğünü görebiliriz.

R. Steiner'e göre Waldorf Okulları'nın anlaşılmasında en önemli nokta, bu okulların ideolojik okullar olmadıklarıdır. Okullar, ideolojik olmadıkları gibi tarikatçı ya da antroposofi ismine de ait değildir. Bu okullar antroposofik ruhanî bilim noktasından başlamıştır. Fakat yine de bu bilimin karakteri değildir. Waldorf okulu, okul ve sınıf uygulamalarında bu yaklaşımın bazı spesifik metotlarını kullanır²⁹⁸.

S.K. Sagarin²⁹⁹ de R. Steiner'in yaklaşımını Waldorf eğitiminden ayırır. Çünkü Waldorf eğitimi bu yaklaşımın partiküler bir metodudur. R. Steiner, kendi antroposofisi hakkında şu bilgiyi verir: “Biz, insanların tek boyutlu maddiyatı üzerinde çalışmıyoruz. Biz: bütün, tin ve insanlığın özü üzerinde çalışıyoruz. Bu yüzden bizim öğretmenlerimiz de bu bütün, tin ve insanlığın özünün eğitiminde odaklanır. Fakat bu odaklanma sözde değildir, keşfetmeye adanmış olmayı gerektirir.”

Antroposofik hareket, tüm insanlığımızın bilgisini kavramanın bir yoludur. Bu yolda din, devlet ve ekonomi baskısının dışarıda bırakılması gerekir. Buradan hareketle R. Steiner, asıl hedeflerinin, insanı insan yapan bütünü, maneviyatını ve ruhunu bilmek,

²⁹⁶ J.S. Wolcott, a.g.b. 2005.

²⁹⁷ T. Onur, a.g.m. 2006, s. 29-30.

²⁹⁸ R. Steiner, *What Is Waldorf Education*. Three Lectures by Rudolf Steiner, Introduction by Stephen Keith Sagarin, Published by SteinerBooks, Great Barrington,., 2003, s. 57.

²⁹⁹ R. Steiner a.g.e 2003, s. 10-40.

bir insanın çocukluğundan itibaren büyümesinde manevî ihtiyaçlarını yerine getirmek olduğunu dile getirir³⁰⁰. Bir noktada herkes hemfikirdir ki, hâlâ hayattan öğreniyoruz. Hayat bizim gerçek öğretmenimizdir. Bu hayattan öğrenme becerisi, 15, 16 ya da 17 yaşlarından önce oluşmaya başlar. Sonra dünya ile yüz yüze geliriz ve ondan direkt öğrenmeye başlarız³⁰¹.

Manevîyata dayalı eğitim, bir dinî düşüncüyü aşlamaya yönelik değil, öğretme sürecinde çocuğun ruhundaki gizli, görünmeyen potansiyellere derin bir saygıyı ifade eder ve onun insan kimliğinin temelinde yer aldığına inanılan iyilik, zekâ, şefkat ve sevgi gibi özellikleri geliştirmek amaçlanır. Böyle bir eğitim, standartlar, verimlilik ve yönetim yerine şefkat, iyilik, hizmet, saygı, toplum ve her hususun ötesinde sevgi ile ilgilenir³⁰².

Karşılaştırmalı olarak incelendiğinde mekanistik olmakla eleştirilen modern eğitim paradigması ile holistik eğitim paradigması arasında şu farklar görülür:

Tablo 8

Modern eğitim paradigması ile holistik eğitim paradigmasının karşılaştırılması

Mekanistik Eğitim	Holistik Eğitim
Rehber Metafor: 19. yy makinesi	21. yy network organizasyonları
Birkaç disiplinle ilgili	Disiplinlerarası geçiş
Bilgide parçalılık	Bilgide bütünleşme
Sistemik	Holistik
Deneysel-analitik	Deneysel-analitik-holistik
Düşünmenin gelişimi	Zekânın gelişimi
Bilimsel-doğmatik	Seküler-tinsel
Azaltma, küçültme	İntegral, bütünleştirme
Öğretim odaklı	Öğrenme odaklı
Statik, önceden hazırlanan müfredat	Açık, dinamik müfredat
Disipline odaklı müfredat	Soruya odaklı müfredat
Sadece bilime odaklanma	İnsan bilgisine odaklanma
Davranışta yüzeysel değişim	Farkındalıkta derin değişim
Akademik disiplin	Araştırma tabanlı

³⁰⁰ R. Steiner, a.g.e. 2003, s. 102.

³⁰¹ R. Steiner, a.g.e 2003, s. 41.

³⁰² R. Miller, a.g.b. 2005.

Tablo 8

Modern eğitim paradigması ile holistik eğitim paradigmasının karşılaştırılması devamı

Mekanistik Eğitim	Holistik Eğitim
Bürokratik organizasyon	Öğrenme komiteleri
Mekanistik psikoloji	Sonsuzluk psikolojisi
Basitleştirme paradigması	Komplekslik paradigması
Yağmacı bilinç	Ekolojik bilinç
Newton, Descartes, Bacon'un mekanistik bilimi	Bohm, Prigogine, Pribram'in cutting-edge bilimi

Kaynak: R.G. Nava, *Holistic Education Pedagogy of Universal Love*. Educational Renewal, Brandon, USA, 2001, s. 35-36.

R. Steiner'in insan yapısını tanımlarken tinsel varlığa getirdiği açıklamalarda G.W.F. Hegel'in ontolojisinden etkilendiği göze çarpmaktadır. G.W.F. Hegel'de tinin kendisine ilişkin ilk bilgisi, insan bireyi kılığında duyumsayan bir varlık olmasıdır³⁰³. Bir ben olduğunu düşünme, insan doğasının köküdür. Tin olarak insan, özü gereği kendine dönen bir varlıktır. Bitki tohumla başlar ama tohum aynı zamanda bitkinin bütün yaşamının sonucudur. Tohumun bireyin başlangıcı, aynı zamanda sonu olması yaşamın güçsüzlüğünü de gösterir. Hayvanın büyümesi nicel bir gelişmedir. Buna karşılık insan, olması gerektiği şeyi kendisi olmalıdır. Öyleyse tin kendi kendisinin sonucudur. Tinin erişebileceği en yüksek nokta, kendini bilmektir: düşünceyle kavramaktır. Onun özüne seslenen en yüksek buyruk ise *kendini tanıdır*: kendi neyse onu bilip meydana getirmektir³⁰⁴.

³⁰³ G.W.F. Hegel, a.g.e. 2003, s.61.

³⁰⁴ G.W.F. Hegel a.g.e. s. 62-79.

BÖLÜM III

UYGULAMADA ALTERNATİF OKUL MODELLERİ

3.1 Proje Okulları

Yirminci yüzyılın başında 1900 ile 1933 yılları arasında kıta avrurasında ve ABD’de *yeni eğitim* adı altında bir eğitim hareketi oldu. Bu yeni eğitim hareketi bütün düşüncelerin ve yapıp etmelerin merkezine çocuğu yerleştirdi.

Daha önceleri eğitimin amaç ve muhtevaları “toplum”, “yetişkinler”, “dış çevre”, “objektif değerler” gibi unsurlar iken, yeni eğitimde çocuk küçük bir yetişkin değildir. O, ruhsal yapısı yönünden olduğu gibi, fiziksel gelişimi yönünden de yetişkin insandan farklı, kendine has bir varlıktır.

Yirminci yüzyılın başında gelişen çocuğa ilişkin düşünsel mimari, birçok alternatif okul modellerinin doğuşuna neden olmuştur. Bu düşünsel mimaride alternatif okullar yeni bir toplum hücreleri olarak ele alınmaktadır. Bu toplum hücrelerinde ortak kuramsal özellikler kısaca şöyledir:

- (1) antropolojik olarak: J.J. Rousseau’nun çocuğa dair optimist görüşü,
- (2) normatif özellikler: kendi kendini belirleme, hakkaniyet, insanîlik,
- (3) pedagojik özellik: çocuk odaklı,
- (4) toplum politikası: okullar, toplum/devletin işlevi değil, onun bir parçasıdır,
- (5) didaktik/metodik perspektif: okul/eğitim hakkı, farklı eğitim olanakları hakkı,
- (6) yerel/bölgesel özellikler: okul, şehir bölgesi/mahallesinin bir parçası (=community education),
- (7) dünya görüşü: insanlığın özgürleşme hareketi³⁰⁵.

Proje okulları, 1900-1930 yılları arasında kurulmuş olan deneme okullarıdır. Bunlar:

- Reggio Emilia Okulları,

³⁰⁵ M. Hesapçıoğlu, “Alternatif Eğitim: Kuramsal Temeller, Eğitim Akımları, Uygulama”. *Eğitim Zil ve Teneffüs Dergisi*. 6, Ankara 2006, s. 32-33.

- J. Dewey'nin Laboratuvar Okulu,
- C.M. Mc Murry'nin Proje Yönetimi,
- H. Parkhurst'un Dalton Plânını geliştirdiği okulu,
- C.W. Washburn'un Winnetka Sistemi,
- P. Petersen'in Jane Plânı'dır.

3.1.1 Reggio Emilia Eğitim Projesi

İkinci dünya savaşının bitiminden altı gün sonra (1945) İtalya'da Reggio Emilia'nın 50 kilometre kuzey batısındaki Villa Cella adındaki küçük bir köyde insanlar küçük çocuklar için bir okul inşa etmeye başladı. Yirmi yaşında genç bir öğretmen olan L. Malaguzzi buna tanık olmak için bisikletine atlayıp Villa Cella'a geldi. Çiftçiler tarafından bağışlanan arazide Almanların geri çekilirken bıraktıkları bir tank ve birkaç kamyonu satan köylüler, geceleri ve pazar günleri de çalışarak okulu yapmaya karar verdiler. Tuğla ve kirişler bombalanmış evlerden çıkartılmakta, kum ise nehirden getirilmektedir. L. Malaguzzi'nin öğretmen olduğunu duyunca kendileriyle çalışmasını isterler, yardım eder. Daha sonra L. Malaguzzi, devletin çocukların farklılıklarını yok sayan ve onlara karşı hoşgörü göstermeyen yaklaşımına karşı bir tepki olarak, yedi yıldır yürüttüğü öğretmenlik görevinden ayrılmaya karar verir ve Ulusal Araştırma Merkezinde (CNR) psikoloji eğitimi görmek üzere Roma'ya gider. Reggio Emilia'ya geri döndüğünde okulda problem yaşayan çocuklar için kurulmuş olan belediyeye ait psikolojik danışma merkezinde çalışmaya başlar. Bu dönemde L. Malaguzzi hem bu merkezde hem de ailelerin kurduğu küçük okullarda çalışmaktadır. Fakir bölgelerde bulunan ve tamamı ebeveynler tarafından kurulup işletilen bu okulların bazılarının bir süre sonra kapanmasına karşın, birçoğu ayakta kalmayı başarır. L. Malaguzzi önderliğindeki bu hareket bir süre sonra Reggio Emilia şehrine kadar ulaşır ve 1968 yılında İtalyan hükümeti okul öncesi eğitimi destekleme kararı alır³⁰⁶.

³⁰⁶ Wikipedia, "Reggio Emilia Yaklaşımı".
http://tr.wikipedia.org/wiki/Reggio_emilia_yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B12007 (13.01.2007).

Reggio Emilia yaklaşımında J. Dewey'nin progresivizmi, J.J. Rousseau, H. Pestalozzi, F.W.A. Froebel ve M. Montessori gibi düşünürlerin eğitim görüşlerinin etkileri görülür³⁰⁷.

L. Malaguzzi'nin, *doğumdan itibaren sosyal, zekâ dolu ve meraklı çocuk* imgesi, onun ilişkisel temelli eğitim fikri, her bir çocuğun diğer çocuklarla ilişkide olması, çocukların aile, öğretmen, toplum, çevre ile karşılıklı ilişkilerini harekete geçirmesi ve desteklemesi üzerine odaklanmaktadır. Yaklaşımının bir diğer temel özelliği ise, çocuklara somut yaşantılar sunularak yeni keşifler yapmalarına fırsatlar sağlanmasıdır. Çünkü çocuk, büyüme sürecinde gelişimini engelleyen bir duvarla karşı karşıyadır. Bu duvar, kalıplaşmış katı kurallar, yetişkinler tarafından benimsenmiş ancak çocuklar tarafından anlaşılması oldukça güç ve geçerliliğini yitirmiş davranış kalıpları ile geleneksel eğitim metotlarından meydana gelmektedir³⁰⁸. Çocukların öğrenme sürecinde özgür olmaları, araştırma, deneme, hata yapma, hatalarını kendi kendilerine düzeltmeleri için onlara fırsatlar tanınmalıdır. Bu yaklaşım, çocukların doğal merak ve yaratıcılığını geliştirmek, eğitimsel yaşantılar yoluyla bilgi oluşturmalarını sağlamak için çevre ile aktif etkileşimi destekler. Bu nedenle ortam çok büyük önem taşır. Hatta fiziksel ve sosyal çevrenin *öğretmenin kendisi* şeklinde tanımlandığı da görülür³⁰⁹. Örneğin Reggio Emilia'daki Diana ve La Villetta adındaki ilk *çocukluk okulları*, iki büyüklü bahçenin içinde inşa edilmiştir. Bu iki örnek okul binası, doğadaki ses ve görüntülerinin çocuklar tarafından gözlemlenmesine izin veren yapıda organize edilmiştir. Bunun nedeni, çocuklara, dünyayı gözlemlenmenin farklı biçimlerinin yolunu açmaktır³¹⁰.

Reggio Emilia okullarında etkileşimi desteklemek için çocuklar ve öğretmenlerin birlikte bulunabileceği *pizazza* denilen büyük bir alan vardır. Sınıflar bu merkez açık alanın çevresindedir. Bu alan, şehirdeki insanların geçmek zorunda oldukları şehir

³⁰⁷ S.R. New, "Italian Early Care And Education: The Social Construction Of Policies, Programs And Practices". *Phi Delta Kappan*. 83 (3), 11-226.

³⁰⁸ Wikipedia, a.g.m. 2007 (13.11.2006).

³⁰⁹ Wikipedia, a.g.m. 2007 (13.01.2007).

³¹⁰ S. Gürtuna, "Avrupa'da Okul Öncesinde Sanat Eğitimi". Müzeyyen Sevinç (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar I*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul 2005, s. 94-95.

merkezine benzetilmektedir. Sınıfların pizazzaya açık olması, mutfağın çevreyi görebilecek şekilde düzenlenmesi, yerden tavana kadar cam duvarlar, avlular, her sınıftan dışarıya açılan camlar toplumla bütünleşmeyi hedefler. Ayrıca sınıflarda bir mini atelye, bir de büyük atelye ve bu atelyelerde çok çeşitli kaynak ve materyaller doludur. Okulun çeşitli duvar, yer ve tavanlarında bulunan konveks aynalar dikkat çekicidir. Bu aynalar çocuğun kendisini farklı açılardan ve farklı durumlarda gözlemesini sağlamaktadır. Bu fiziksel ortamda örneğin yemekhanenin restoran biçiminde düzenlenmesi, okulun ev şeklinde dekore edilen bölümlere sahip olması, sanat ve estetiğe verilen önemin yansıtıcıları olan çocuk eserlerinin duvarları donatması, toplum-okul bütünleşmesini destekleyen bir paradigmanın ürünüdür³¹¹.

S. Vakil³¹² ve arkadaşları, bu okullardaki yardımsever iklim ortamı ve çocuğun okul serüveninin ilk adımlarının ilerideki hayatında ne kadar belirleyici olduğuna dikkat çeker. Çocuğun duyguları açısından bakıldığında okul, aileden ayrılma anlamına gelmektedir. Bu noktada en etkili programların aile merkezli programlar olduğu belirtilmektedir. Özellikle ailelerin de takımın bir üyesi olarak bütünü tamamladığı bireyselleştirilmiş eğitim programında ya da bireyselleştirilmiş aile servis plânında olduğu gibi.

Kendilerini çocuklarla birlikte çalışmanın dökümanlarını hazırlayan bir araştırmacı olarak gören öğretmenler, *pedagogisti*³¹³ denilen pedagojik koordinatörlerce desteklenirler. Bu sistemde öğretmen, meraklı, araştıran bir tür dedektif gibi çalışır.

Reggio Emilia okulları ileri düzeyde yapılandırılmamıştır. Program, sürekli araştırma üzerine kurulmuştur. Plânlamalar, kaynak, yöntem, materyal ve eğitim ortamı üzerinde odaklanmıştır. Etkinlikle daha çok proje odaklı olup proje konuları bir ya da birkaç çocuk tarafından ortaya atılabilir. Bu çalışmalar bazen birkaç hafta, bazen birkaç ay sürmektedir³¹⁴. Öğretim stratejisine göre merkezi projeler geniş bir konu

³¹¹ Wikipedia, a.g.m. 2007 (13.01.2007).

³¹² S. Vakil, R. Freeman, T.J. Swim, "The Reggio Emilia Approach and Inclusive Early Childhood Programs". *Early Childhood Education Journal*. 30 (3), 187-192.

³¹³ Öğretmenler, ebeveynler, toplum ve yerel yöneticilerle ilişkileri destekleyen koordinatör grup.

³¹⁴ S. Vakil, R. Freeman, a.g.m.2003 (03.09.2006).

üzerinde durmaktadır (canlılar, bitkiler, hayvanlar, uzay gibi). Ancak proje çalışması tüm günü almaz. Çocuklar bir çok günlük aktivite seçeneğine sahiptirler. Günlük görevler öğrenme için çeşitli fırsatlar sağlamaktadır. Çocuklar öğlen yemeği için yemek masasını hazırlama gibi görevleri yerine getirmek için küçük gruplar halinde çalışırlar³¹⁵. Her Reggio Emilia okulunun, doğal materyaller ve sanat malzemeleriyle dolu olan, stüdyo ve laboratuvar karışımı *atelier* adı verilen bir atölyesi vardır. Her atölyede öğretmen ve öğrencilerle birlikte çalışan *atelierista* adında birer grafik sanatları uzmanı bulunmaktadır³¹⁶.

Reggio Emilia programında her sabah çocuklar iki saat esnek etkinliklere yönlendirilmektedir³¹⁷. Çünkü öğrenme, çocukların yaptığı bir iştir, onlara yapılan bir iş değildir. Bu nedenle çocuklara yaptıkları bir işin sonunda ödül de verilmemektedir. Kişinin gayreti ve işinden aldığı doyum ve hoşlanma yeterli olmaktadır. Üç yıllık zaman dilimleri içerisinde aynı öğretmen aynı akran grubu ile birlikte olduğundan öğretmenler çocukların çalışma ritimlerini iyi bilmektedir.

Programdaki en önemli unsurlardan diğeri, dökümantasyondur. Ailelerle işbirliğini artırmaya yönelik olarak öğretmenler: gözlemlerini, notlarını, video çekimlerini dökümantasyon mantığı ile her öğrenciye özel olarak dosyalar, çocukların iç dünyasını anlamaya çalışırlar.

3.1.2 J. Dewey'in Laboratuvar Okulu

J. Dewey, Chicago Üniversitesinde kurduğu *Laboratuvar Okulu*'nu 1896 dan 1904 yılına kadar yönetmiştir. Bu okulda 4 yaşından 14 yaşına kadar devam eden çocuklara grup olarak çalışma olanağı sağlanarak oyun, araştırma, doğa araştırması ve kendini ifade gibi aktivitelerin yer aldığı bir aktif öğretim yöntemi uygulanmıştır. Bu

³¹⁵ Çocukların isimler mknatsızla duvara yapıştırılır. Her mknatsızın üzerinde çatal, bıçak, su-sabun v.b. resimler bulunmaktadır. Bu listeler her gün takım içindeki çocukların masayı kurmak, servis yapmak ve yemek masasını temizlemek gibi görevlerini belirtmek için asılmaktadır. İtalyan kültüründe yemeğin çok önemli bir yeri bulunmaktadır.
http://tr.wikipedia.org/wiki/Reggio_emilia_yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1 (13.01.2007).

³¹⁶ Bu kişi, eldeki proje ile ilgili haftalık aktivitelerin planlanmasına yardım etmektedir. Bu aktiviteler, öğrencinin kil, resim, kolaj, heykel, gibi yeni araçlarla kendini ifade etmesine yardımcı olmaktadır.
http://tr.wikipedia.org/wiki/Reggio_emilia_yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1 (13.01.2007).

³¹⁷ Öğrenciler tüm sabahlarını sanat odası ya da atölyelerde geçirebilir.

faaliyetler öğreneni uyaracak ve ona önceki yaşantılarını yeniden hatırlatacak şekilde düzenlenir ve bunun için okul küçük bir toplum modeli haline getirilir³¹⁸.

J. Dewey'nin sisteminde, okulda her olay, çocuğun kendi hareket ve etkinliklerine konu olarak aldığı bütüncü sorunlar karakteri esas tutularak açıklanmaktadır. Birbirinden farklı olan okulsal disiplinler ve uygulamalar, ayrı ayrı saatlerde öğretilmelidir. Böylece öğretim sadece bir program sorunu değil, okul yaşamının değiştirilmesi sorunudur. Yeni okul, öğrencilere yalnız bilgi vermemeli, yeni sorunlarla nasıl baş edilebileceği alışkanlığı ve gücüne odaklanmalıdır. J. Dewey, burada problem çözme sistemini yani iş ilkesini okulun temel ilkesi haline getirir. Programda izlenecek disiplin ve uygulamaların birbiriyle bütünleşmiş bir biçimde izlenmesini belirtir^{319 320}.

Laboratuar Okulu test edilmiş eğitim teorileri doğrultusunda oluşturulmuş deneysel bir okuldu. J. Dewey, bu okulu şöyle tanımlamıştır: Bu kavramın altında yatan anlam, okulun bir laboratuar olmasıdır. Nasıl ki biyoloji, fizik ve kimya laboratuarlarında bu alanlara ilişkin çalışmalar yapılıyorsa, burada da eğitim üzerine çalışılır. O, laboratuar *okulu, embriyonik toplum* olarak tanımlamıştır. Buradan edindiği izlenimlerle eğitim felsefesini şöyle dile getirir:

- (1) öğrenen, yaşayan bir organizma, yaşamını sürdürmek için etki ya da enerjiye sahip biyolojik ve sosyolojik bir fenomendir,
- (2) öğrenen hem doğal hem de sosyal bir çevrede yaşar,
- (3) kendine özgü davranışlarla hareket eden ve öğrenen birey çevreyle sürekli bir ilişki halindedir,
- (4) çevreyle ilişkisinde birey ihtiyaçlarını karşılamak için uğraşırken problemlerle karşılaşır ve problemleri çözme sürecini öğrenmesi çevre içinde gerçekleşir.

³¹⁸ J. Dewey, a.g.e. 1998, s. 323.

³¹⁹ M. Hesapçioğlu a.g.e. 1998a, s. 125.

³²⁰ Demokratik düzende disiplin konusuyla ilgili olarak J. Dewey'nin demokrasi görüşlerini de göz önünde bulundurmak gerekir. O'nun demokrasi anlayışının temelini hümanist kültürün üstün geleceğine dair olan inancı oluşturur. O, bu konuda, insan yaradılışının demokrasi ve ilişkileri üzerinde uygun bir kuram bulunmadığı için demokratik amaçlara ve yollara bağlılığın bir gelenek ve alışkanlık sorunu olmaya yüz tuttuğunu dile getirir. J. Dewey, a.g.e. 1987, s. 105.

J. Dewey, okulun sosyal işlevine çok önem verir, çünkü okul özel bir sosyal topluluk, sosyal bir çevredir. Laboratuvar Okulu'ndaki yaşantılarından hareketle 1902'de yazdığı *Okul ve Toplum, Çocuk ve Müfredat Programı* çalışmalarında müfredat programlarla, çocuğun ilgisi ve gelişim evresi arasında kurulan ilişkide öğretmenin oynadığı rolü konu edinir. Kişinin deneyimlerini, yaşantılarını temel alan J. Dewey, çocuğun hazır bilgilerinden hareket eden bir öğretimi tavsiye eder. Çünkü öğrenciler baskısını hissettikleri günlük sosyal, ekonomik ve siyasal problemler üzerine düşündürülmelidir³²¹.

3.1.3 C.M. Mc Murry'nin Proje Yönetimi

Toplu öğretim sisteminin Amerika'daki uygulamalarından sayılan Proje Metodunun temelinde, J. Dewey'in yeni okul hayatı ve burada öğrencilerin kendi kendilerine problem çözmeyi öğrenmeleri düşüncesi yatmaktadır. Bu yöntemde öğrencilere verilecek bilgilerin hayatî olması amacıyla öğretimin de dinamik yapısı savunulmuştur. Bu bağlamda günlük hayatla ilgili konuların öğrenciler tarafından *hayat projeleri* haline getirilerek uygulamalı olarak araştırılması hedeflenmiştir. Çünkü insan hayatta işlerini zihinsel ve yazılı projeler haline getirerek çözer.

Projeye kastedilen, bir hayat probleminin araştırılıp öğrenilmesi için zihinsel olarak hazırlanan bir plândır. Problemin çözümü için gerekirse bütün bilimler bir araya getirilir, pratik sonuçlara ulaşılır ve yeni problemleri yine bir proje çerçevesinde çözmek için bir alışkanlık kazanılır. Böylece hayattaki çeşitli problemleri projeler geliştirerek çözen öğrenci, bilgi işlemeyi, kendi kendine çalışma ve düşünme metotlarını geliştirir. Çünkü okul, problemlerin araştırılıp yaşanarak öğrenildiği gerçek bir hayat ortamı olmalıdır. J. Dewey'nin bu görüşleri doğrultusunda, öğrencisi H. Kilpatrick proje sistemini geliştirerek bu yaklaşıma temel oluşturmuştur.

Bu yöntemde projeleri genellikle öğrenciler yapar ama bazen öğretmenlerin verdiği projeler de olabilir. Bazı projeler bir günde bitebilir. Bazıları ise haftalar boyu sürebilir. Zaman zaman öğrenciler tek başlarına bireysel olarak çalışırlar. Konu ve

³²¹ J. Dewey, a.g.e. 1998, s. 320-325.

çalışma alanına göre gruplar da oluşturulabilir. Hatta tüm okulun üzerinde çalıştığı büyük projeler de söz konusudur. Bunlar konu ve çalışma şekillerine göre: oyun projeleri, hikâye anlatma projeleri, gezi ve iş projeleri, sebze bahçesi kurulması, demiryolları, deniz ulaşımı, hava yolları ya da sigortacılık olabilir. Projelerin seçim, hazırlık ve uygulama aşamalarında öğretmenden ve kontrollü olarak ailelerden yardım alınabilir. Üzerinde çalışılan proje ile ilgili bilgi, film, fotoğraf, grafik, model gibi araçlar toplanarak, gerekirse gözlem ve gezi ile bir rapor haline getirilir. Sonuçta her projenin genel değerlendirmesinin yapıldığı büyük toplantılar yapılır³²².

C.M. Murry'e göre bir projenin çeşitli karakteristik özellikleri vardır. Bunlar:

- (a) proje, hayat için önemli görülen bir ünedir,
- (b) dinamikdir,
- (c) gerçekleşmesi için gerekli bütün bilimleri kendinde toplar,
- (d) projenin çözümü, devamlı düşünsel didinmeleri gerektiren bir yığın sorunları ortaya koyar,
- (e) proje, amaçlı birçok eylemler sayesinde, pratik bir sonuca götürür,
- (f) geçmişte ya da gelecekte benzer projeleri anlama konusunda akli kabiliyetli kılar.

Bu durumda bütün beşerî yaşam ve birarada yaşayış, projeler içinde erimektedir. Bu durumda projeler beşerî yaşam çerçevesinde şu şekilde sınıflanabilir:

- (g) dükkân ve ev projeleri,
- (h) sanayi ve ticaret projeleri,
- (i) uygulamalı bilimler projeleri,
- (j) tarihsel ve biyografik projeler,
- (k) edebî eserler projeleri³²³.

³²² M. Ergün ve A. Özdaş, "Öğretim İlke ve Yöntemleri". <http://www.egitim.aku.edu.tr/metod02.htm> 1997 (10.07.2006).

³²³ M. Hesapçioğlu a.g.e. 1998a, s. 126-127.

3.1.4 O. Decroly'nin İlgî Merkezleri Sistemi

O. Decroly (1871-1932), tıp öğreniminden sonra, 1901 yılında zihinsel geriliği olan çocuklar için bir araştırma merkezi kurmuştur. Yine aynı yıl içerisinde bu merkez Institut des Anormaux adlı kuruma dönüşmüştür. Yoğun çalışmalarından *eğitim ve öğretimin bireyselleştirilmesi ve ilgi merkezleri* kuramını oluşturmuştur.

O'nun okulunda da uyguladığı metodun dayandığı temel ilkeler şöyle idi:

- okul, hayat yoluyla hayata hazırlanma yeridir,
- gerçek bilgi, zihnî yeteneklerin etkinliği yoluyla kazanılır. Bu noktada kitabî bilgiler değil, çocuğun kendi gözlem ve deneyimi yoluyla gerçek dünyanın eşyalarına temas etmesi desteklenmelidir,
- konular, ders plân ve programları, çocuğun spontan ilgisinden hareket etmelidir,
- toparlayıcı bir öğretim tarzıyla çeşitli basamaklar arasında bağ kurulmalıdır,
- öğrenme, hareket halinde gerçekleşmelidir,
- ders konularının işlenmesinde üç kademeli yürüyüş esas alınmalıdır ki bu yürüyüş: *gözlemleme, çağırışım yapma ve ifade etmeyi* içerir³²⁴.

O. Decroly'nin yaklaşımı da toplu öğretim yaklaşımıdır. Çocuk, programın mihveri olarak alınır. Eski ders sınıflamasına rastlanmaz. Konular etrafında gözlem, tartışma ve ifade altında üç tür faaliyet görülür. Eski dersler, rollerine göre bu üç tür etkinlik içinde yer alır³²⁵. Eğitim biliminde, kendi söylemindeki gibi *okul, yaşam yoluyla, yaşam içindir*. Çocukluğun bir anlamı vardır: oynamak, taklit etmek, denemek. Bu nedenle eylem olanakları çoğaltılmalıdır. M. Montessori'de çocuğun erişkin sevgisiyle desteklenen bir tinsel “*embryon*” görüşü söz konusu iken, O. Decroly'de ruhsal yaşamın atılım ve desteğini oluşturan bir *merkez etkenden* söz edilir. Her eğitimci bu etkeni bulup çıkarmalıdır. Verilecek bilgileri belirli bir şekilde grupta ve örgütlemeye yarayan bu yönteme ilgi merkezleri yöntemi denmektedir.

³²⁴ O. Decroly, 1907'de L'Ermitage (ya da École de l'Ermitage) adlı okulunu kurarak daha sonra birçok eğitim akımlarını etkileyecek olan reformlarını normal çocuklar için kullandı. Bu okulda hayata gerçek yakınlık, birinci temel ilkeyi oluşturur K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 113-117.

³²⁵ M. Hesapçioğlu a.g.e. 1998a, s. 132.

O. Decroly'e göre eğitim programlarının temel kusuru, kendi alanlarında pek bilgili olan ama çocuk ruhbilimi konusunda yetenezsiz kalan üniversite mezunlarından esinlenerek hazırlanmış olmalarıdır. Bu noktadan hareket eden O. Decroly, aslında bir yöntem geliştirmiş, bu yönteminde öğretilmesi gerekenlerin hiçbirini ihmâl etmemiş, öğretme biçimini küçük yaşın ruhbilimine uygun hale getirmeye çalışmıştır. *İlgi merkezlerinin* dört bölümüne göre ders konuları sınıflandırılmakta, bu konular çocuğun dört temel ihtiyacına karşılık verme amacını gütmektedir. Bu ihtiyaçlar:

- beslenmek,
- korunmak,
- kendini savunmak,
- çalışmak ve dinlenmektir.

Çocuğun öğreneceği her hususta bu ilgi merkezleri söz konusudur. Çocuk, gerçekte global³²⁶ bir ilişki kurmalı, sonra yavaş yavaş bölümleri incelemeye götürecek bir örgütlenme geliştirmelidir.

14 yaşından sonra çocuklarda, ilgi merkezleri içinde dikkatlerini çeken *özel merkezler* üzerinde durulmalıdır. Bu dönem sistemleştirme, somut çalışma, akıl yönünden gruplaşmış bilgiler dönemidir. Bu dört ilgi merkezinin yerine program ve ortamların gerektirdiği başka konular geçebilir. Ama sınıftaki ilişkiler için alan her zaman serbest bırakılacaktır³²⁷.

O. Decroly'nin sisteminde öğretim, önceden hazırlanmış bir daimî programa göre yöneltilmez. Çocuk, ilgilerinin istediği sırayı izleyerek gelişir. Örneğin bir eşya ile ilgili bir konudan doğal bir geçişle resim ya da eliş yapmaya başlanır. Elishinden okumaya ya da yazmaya geçilerek çeşitli işlerle iç ilişki kurulmuş olunur. Çeşitli bilgilerle hüneler arasında iki tür ilişki kurulur. Bu ilişkiler:

³²⁶ Birbirinden farklılaşmış bütünleri kavramaktan ve sonra onları hiyerarşileştirilmiş kuruluşlarla daha iyiye götürmekten ibaret olan genel ruhsal güce ilk olarak *genelleştirme* (globalleştirme) adını vermiştir.

³²⁷ A. Medici, 1972, s. 104-110.

- ilgi merkezi etrafında temerküz³²⁸ oluşturulması,
- ilgi merkezi etrafında toplanan eğitici içerik arasında bağlantı ve ilişki kurulması şeklindedir³²⁹.

O. Decroly'nin sisteminde sınıf her yerdedir: mutfakta, bahçede, tarlada, işlikte, fabrikada, taş ocağında, dükkânda, müzede, sergide, gezide, yolculukta (az söz çok iş) öğretim bir bakıma okuldan sürülmüştür. Gözlem, özel bir an ya da yöntem değil genel bir tutumdur. Gözlemi de ölçüm izler³³⁰.

Bu sisteme göre, öğretimde yapay dersler kaldırılmalı, çocuklar doğanın içinde yaşayarak, gözleyerek, yaparak öğrenmelidir. Sistemin bir ders programı yoktur, çocukların ilgisine göre bir takım konular seçilir. Önce gözlem yapılır, sonra kaynak kitaplardan bilgiler toplanır, deneyler yapılır. Toplanan bilgi ve tecrübeler yazı, söz ya da resimlerle anlatılır. Bu yaklaşımda sınav, not, ders kitabı ve öğretmen anlatımı da yoktur. Çocuklar kendi gözlem, araştırma ve tecrübelerini resim, yazı, model gibi şeylerle kayda geçirerek, kendi ders kitaplarını kendileri yazarlar³³¹.

O. Decroly'nin çalışmaları, geliştirdiği ilkeler ve okulundaki uygulamalar, birçok ülkenin eğitim sisteminin temelini oluşturmuştur³³². Özellikle M. Montessori, O. Decroly'nin okulundaki uygulamaları yakından izlemiş ve kendi çocuk evlerinde uygulamıştır. Günümüzdeki Montessori metodunun temelleri O. Decroly'nin uygulamalarının izlerini taşır.

Bu sistemin öğretime getirdiği yenilikler yöntem, program ve toplumsal yaşam açısından üç başlıkta incelenebilir. Yöntem bakımından anlatım ve ders kitabı kalkmıştır. Çocuk yaşamı gözler, deney yapar, düşünür, eski bilgileriyle karşılaştırmalar yapar. Büyüklerin düşünme mantığına göre düzenlenmiş öğretim konuları programda reddedilir. Çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun ve yine

³²⁸ Toplu öğretimin ait olduğu konsantrasyon fikri.

³²⁹ M. Hesapçıoğlu, a.g.e. 1998a, s. 133.

³³⁰ A. Medici, a.g.e. 1972, s. 115-117.

³³¹ M. Ergün ve A. Özdaş, a.g.m. 1997 (10.07.2006).

³³² A. Medici, a.g.e. 1972, s. 92.

kendilerince saptanmış bir program konur. Bu, “çocuğa göre program” anlayışıdır. Toplumsal yaşam bakımından bu sistemde öğrenciler, “ahlâklı olmayı ve toplumsal yaşam”ı yaşamın içinde çalışarak öğrenirler³³³.

3.1.5 H. Parkhurst ve Dalton Plânı

Helen Parkhurst (1887-1973), 1912 yılında öne sürdüğü *Laboratory Plan* ile M. Montessori'den esinlendiği denemesini Berkshire'de bir özür lü çocuklar okulunda uyguladı. Bu deneme daha sonra Dalton kasabasında bir lisede uygulandı. H. Parkhurst, kendi kendine etkinlik gösterme ilkesine uygun olarak bu okulu Children's University olarak adlandırdı³³⁴. H. Parkhurst'un eğitim görüşlerinde O. Decroly, W.H. Kilpatrick, M.C.W. Washburne, J. Dewey, F.L. Burk gibi düşünürlerin etkileri görülmektedir. Eğitim kariyerine 1904 yılında Wisconsin kırsalında tek odalı bir okulda 14 çocuk ile başlamıştı.

Dalton plânı akademik ve meslekî tüm okul türlerine uygulanabilecek bir perspektif hedeflemiş, geliştirdiği metot Amerika dışında Avustralya, Yeni Zelanda, Rusya, Tazmania, Hollanda, İngiltere, Hindistan ve Japonya'da uygulanmıştır. H. Parkhurst'un *Education on The Dalton Plan* adlı eseri 19 dile çevrilmiş, dünyada büyük yankı uyandırmıştır^{335 336}.

H. Parkhurst'un pedagoji alanına en büyük katkısı çocuğa olan bakış açısı ve inancından ileri gelir. O'na göre, çocukların birer öğretmen olmadığı unutulmamalı, her bir çocuğa özel olarak zamanını en iyi şekilde kullanım fırsatı sağlayacak bir yapılandırma sunulmalıdır. Çünkü çocuklar zamanlarını kendileri için harcamaktansa başkaları için harcamaya eğilimlidir³³⁷.

³³³ M. Hesapçıoğlu, a.g.e. 1998, s. 134.

³³⁴ K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 53.

³³⁵ D. Lager, “Helen Parkhurst and The Dalton Plan: The Life and Work of An American Educator”. Unpublished Dissertation, The University of Connecticut, New York, USA.

³³⁶ Önceleri 1911 yılında H. Parkhurst, okul organizasyonuna dayalı görüşlerini *Laboratuar Plânı* olarak isimlendirmiştir. Laboratuar kavramını kullanmaktaki amacını, eski okula karşı önyargıyı vurgulamak, olarak dile getirmiştir. O, sıradan okul düşüncesi yerine toplum hayatına bakış açısını yansıtan *Sosyal Laboratuar* yaklaşımını tercih etmiştir.

³³⁷ D. Lager, a.g.m. 1983, s. 18-19.

Dalton Plânının temelinde çocukların öğrenmekten hoşlandıkları ve bu öğrenmenin esasını her insanın biyolojik ve insanî ihtiyaçlarının oluşturduğu görüşü vardır. Bu çerçevede okul ve sınıf çevresini aktiviteye dayalı ve güvenli bir mantukla organize etmek, sosyal etkileşimi sağlamak öğrenme ve öğretme faaliyetleri için esas hedeftir³³⁸.

Bu plânın en önemli iki prensibi *özgürlük* ve *birlikte çalışma/işbirliği*dir. Fakat işbirliği sürecinde bireysel özgürlük ihtiyacı büyük önem taşır³³⁹. Bu nedenle grup çalışmalarında bireysel öz-kontrole dayalı yaklaşım desteklenir³⁴⁰. H. Parkhurst, bireysel öğretimi benimsediği görüşlerinde okuma, inceleme, araştırma, gözlem, deney yöntemlerinin kullanımına büyük önem vermiştir. Bu plânda çocuk zamanını istediği gibi kullanır. Sınıf sistemi kaldırılmıştır. Sisteme egemen olan yöntem kendi kendine etkinlik ya da serbest çalışma ilkesidir³⁴¹. Bu plândaki hazırlama ve yetiştirme faaliyetlerinin, her husustan önce kuvvetlerin uyandırılması, engellerin ayıklanması, aktivite safhalarının organize edilmesi ile ilgilidir³⁴². Bu nedenle programda öğretmenin oldukça yetenekli olması gerekir.

T.P. Nunn, bu plânın öğretmen ve çocukların fonksiyonel anlamda daha avantajlı olmalarında okulun basit ve ekonomik olarak yeniden organize edilmesine dayandığını savunur. H. Parkhurst ise bu plânın koyun sürüsü olarak nitelenen çocukların başarılarının markalanmasında ya da şekillendirilmesinde ne bir sistem, ne bir müfredat ne de bir metot olduğunu dile getirir. Bu durumda H. Parkhurst'a göre dalton plânı: öğretme ve öğrenme aktiviteleri arasında eğitimsel anlamda arabulucu, yeniden organize edici bir araçtır³⁴³.

Okulun temel fikri, çocuğu olabildiğince kendi işi ile baş başa bırakmaktır. Çocuğun, bir işin tıpkısını yaptıran, kişiliğini körelten ortak sınıf gücünün etkisinden uzak

³³⁸ D. Lager, a.g.m. 1983, s. 33-34.

³³⁹ Bu noktada H. Parkhurst'un J. Dewey'nin "*Demokrasi ve Eğitim*" yaklaşımından oldukça etkilendiği görülür.

³⁴⁰ D. Lager, a.g.m. 1983, s. 37-38.

³⁴¹ K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 54-55.

³⁴² P. Ficker, *Yeni Okulda Didaktik* (H.R. Öymen Çev.). Millî Eğitim Basımevi, Ankara 1972, s. 166.

³⁴³ D. Lager, a.g.m. 1983, s. 31-32.

kalması esastır. Kendi kendine çalışma ilkesi, kişinin kendi çalışma zamanına hâkim olmasını sağlamakta, sorumluluk duygusu ve iradesinin kuvvetlenmesinde etkilidir. Çocuk, eğitim durumu ve ruh haline göre kendisine ayrılan zamanda işlerini sıraya koymak, sonuçlandırmak, araçlarını ve kitaplarını seçmek, derslerin program ölçülerine bakarak kendi gücüne göre alıp almayacaklarını belirlemek kabiliyetlerine sahiptir. Çünkü bu uygulamalar okul zamanının 3/4'üne yayılmaktadır³⁴⁴.

Bu yaklaşıma göre öğrencilerin ilgi ve yetenekleri birbirinden farklı olduğu için, onları bir sınıfa doldurarak ortak ders yapmak doğru değildir. Ayrıca öğrenci, kendi kendine çalışmayı öğrenmelidir. Bu nedenle Dalton Plânı'nda sınıflar, her ders için ayrı ayrı düzenlenmiştir. Sınıflar, dersle ilgili kitap ve diğer malzemelerle donatılmıştır. Her dersin 10 ay boyunca öğretilecek konuları önceden hazır ve öğrenci bu konuları alarak o dersin laboratuvarında kendi öğrenme hızı ile öğrenir. Her laboratuvarında bir rehber öğretmen olur ve çocuklara yardım eder. Kütüphanede, laboratuvarlarda ve müzede ne varsa bu doğrultuda ders saatlerine ve grup çalışmalarına göre sürekli ortam değiştirilir.

Okulun en önemli rolü, her öğrencinin yapacağı iş üzerindeki talimat ve rehberliktir. İş rehberi, bir iş plânının detaylarından oluşur. Hangi kitapların okunacağı, üzerinde çalışılacak resimler, tablolar, haritalar, modeller bu rehberde gösterilmiştir. İş rehberlerinde danışma zamanları da belirlenmiştir. Böylelikle öğrenciler toplu çalışmaların ne zaman nerede olduğunu bilirler. İş rehberleri, az, orta ve en yüksek olmak üzere üç kategoride program derecelerine ayrılmıştır. Öğrencinin her bir derste bu kategorilerden alacağı program seviyesi değişebilir³⁴⁵. Bütün çalışmalar laboratuvarda yapılır. Evde pek çalışma yapılmaz. Bir konu öğrenilmeden diğerine geçilmez. Bir üniteyi bitiren öğrenci, o ünite ile ilgili bir testten geçer. Öğrencinin günlük çalışmaları hem öğrenci hem de öğretmen tarafından izleme kartlarına işlenir. Bireysel çalışmaların yanı sıra, bu çalışmaların değerlendirildiği günde bir saatlik toplu çalışma da yapılmaktadır³⁴⁶. Öğleden sonraları genellikle toplu ve ortak

³⁴⁴ P. Ficker, a.g.e. 1972, s. 157.

³⁴⁵ P. Ficker, a.g.e. 1972, s. 158.

³⁴⁶ M. Ergün ve A. Özdaş, a.g.m. 1997 (10.07.2006).

derslerin yapıldığı saatlerdir. Yapılan ferdi çalışmaların sonuçları değerlendirilir, birleştirilir, özetlenir, arada bağlar kurulur, iş teknikleri incelemeleri yapılır³⁴⁷.

Öğrenciler, zaman ve faaliyet listeleri aracılığı ile iş ve çalışma durumları hakkında öğretmeni devamlı olarak aydınlatır. Hangi işi bitirmiş ve bunun için ne kadar zaman harcamış ise, bunu tablosuna kaydeder. Öğretmen bu kaydı kontrol ederek kendi bölümünü imzalar, en son okul müdürü genel işleyişi tesbit eder. Öğrencinin haftalık ve aylık zaman ve iş listesi ya okul müdürü tarafından hazırlanıp öğretmene verilir ya da öğretmence doldurulur³⁴⁸.

Bu sistemde geleneksel ders plânı terk edilmiş, bir yıllık okul süreci on çalışma ayına tekabül eden on sözleşmeye (contracts), bunlar da kendi aralarında haftalık çalışma plânlarına bölünmüştür³⁴⁹.

3.1.6 C.W. Washburn ve Winnetka Sistemi

Winnetka plânı, J. Dewey'nin Chicago Üniversitesi'ndeki Laboratuvar Okulu'nun sonuçlarından biri olarak görülebilir. 1919 yılında Amerika'nın Winnetka kentinde C.W. Washburn liderliğinde temel eğitim kademesinde bireysel öğrenme metodu olarak uygulanmış olan bir sistemdir. Plânın müfredatında öne çıkan iki unsur, *ortak esaslar* ve *yaratıcı grup aktiviteleridir*. Ortak esaslara göre, her öğrencinin belirli kademedelerde zorunlu olarak sahip olması gereken bilgi ve beceriler vardır. Hiçbir çocuk başarısız değildir ya da sınıf atlamaz. Çünkü öğrenme derecesinde ölçüt, çocuğun kendi ilerleme kapasitesidir. Kalite, zamandan bağımsızdır. Yaratıcı grup aktivitelerinde drama, fiziksel aktiviteler, sanatsal etkinlikler, müzik ve el sanatlarına yer verilir. Bu aktivitelerde başarı standartları, belirlenmiş hedefler ya da testler yoktur. Her öğrenci kendi performansını ölçüt alır. Çünkü Winnetka Plânı her bir öğrencinin fiziksel, duygusal, sosyal ve entelektüel gelişimine odaklanır³⁵⁰.

³⁴⁷ P. Ficker, 1972, s. 157.

³⁴⁸ P. Ficker, a.g.e. 1972, s. 159.

³⁴⁹ K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 55.

³⁵⁰ J.J. Lee, "Winnetka Plan".
http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1919winnetka.html 2002 (15.02.2007).

Okul düzeninde yıllık sınıf düzeni kaldırılmış, her öğrencinin öğretim amaçlarına ulaşma hızı onun yetenek ve bireysel çalışma hızına kalmıştır. Öğretmen çocukların çalışmalarını izlemekte, bir dosyada biriktirmekte ve çocuğun amaca ulaşmış olup olmadığını da bir test ile kontrol etmektedir. Öğretim programında bütün öğrencilere zorunlu olarak öğretilecek okuma ve yazma, tarih, coğrafya, matematik gibi konularla her öğrencinin yeteneğine göre ilerleyeceği resim, müzik, beden eğitimi gibi dersler vardır.

Öğretim tamamen bireysel değildir. Çocuklar piyes, konferans, tartışma, ortak iş gibi birçok çalışmalar da yaparlar, ancak bunlar bireysel çalışmalar gibi sıkı kontrol edilmez³⁵¹.

Dalton plânı, çocuğa, hiçbir zorluğa maruz kalmadan yürüyebileceği serbest bir yol çizer. Bu bakış açısıyla her mukavele, çocuğa hazır olarak verilir. Çocuğun yapacağı iş, okumak ve amaca yakın biçimde öğrenmektir. Çocukları kendilerine gerekli olmayan materyali de öğrenmeye sevk ettiğinden eski okul sisteminin zorunlu bir mirası gibidir³⁵².

Aynı zamanda eğitim danışmanlığı yapan C.W. Washburn, geliştirdiği okul plânını dört okulda uygulamıştır. Bunlardan üç tanesi ilkokul, biri de ortaokul idi³⁵³.

3.1.7 P. Petersen'in Jena Plânı

P. Petersen, geliştirdiği *Hayat Cemaati Okulu* ile eski okulu değiştirmiştir. O'nun hayâli, bir *gençlik okulu* idi. Bu önermede eğitim, devlet, din ve dünya görüşlerinden bağımsız olmalıydı³⁵⁴.

Alman eğitimci P. Petersen tarafından Jena Üniversitesi Deneme Okulu'nda geliştirilen sistem, Dalton Plânı'nın bireysel çalışması ve Winnetka Plânı'nın bireysel

³⁵¹ M. Ergün ve A. Özdaş, a.g.m. 1997 (10.07.2006).

³⁵² M. Hesapçıoğlu, a.g.e. 1998a, s.135.

³⁵³ K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 57-59.

³⁵⁴ K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 61-62.

ve grup çalışması dengesine karşın, grup çalışmalarının ağırlık kazandığı bir sistemdir.

P. Petersen, yıllık sınıflar sistemini, notları, karneleri, ceza sistemlerini reddetmiştir. Onun eğitim ilkeleri okulda sıcak bir cemaat hayatının yaşanması, eğitimin her yaş, cins, din ve tabakadan insanlara açık genel bir eğitim olmasıdır³⁵⁵.

P. Petersen'a göre, yıl esasına dayanan sınıf sistemi iflas etmiştir. Bunun yerine öğrenim düzeyleri sistemini esas alır. Bu gruplar şunlardır:

Tablo 9

P. Petersen öğrenim düzeyleri sistemi

alt grup	öğretimin 1-3. yıllarındaki çocuklar
orta grup	öğretimin 4-6. yıllarındaki çocuklar
Üst grup	öğretimin 6/7-8. yıllarındaki çocuklar
gençlik grubu	öğretimin 8/9-10. yıllarındaki çocuklar

Kaynak: M. Ergün ve A. Özdaş, “Öğretim İlke ve Yöntemleri”. <http://www.egitim.aku.edu.tr/metod02.htm> 1997 (10.07.2006).

Gruplar 2-6 kişilik olabilir ve öğrenciler grup arkadaşlarını kendileri seçerler. Bir grupta yeterli olgunluğa ulaşan öğrenci bir üst gruba geçer. Geçiş notla değil, öğretmenin verdiği raporla olur. Grup içinde her öğrenci serbest çalışır. Her grubun kendine has bir çalışma odası vardır. Öğretmenler birer rehber olup aynı zamanda grupların rahat çalışması için uygun eğitim ortamları sağlamakla görevlidirler.

Okulda temel bilgiler sınıf düzeni içinde kazandırılır. Belli uzmanlık dersleri ve serbest çalışmalar gruplar içinde olur. Sosyal hayatı güçlendiren tören, müzik çalışması ve toplantılara da çok önem verilir.

3.2 Serbest Gestalt Okulları

Almanca kökenli *gestalt* kavramı, geniş bir kavram ağına sahiptir. Tam olarak Türkçe ve İngilizce karşılığı olmayan kelime, *bütün*, *biçim*, *örüntü* gibi anlamları

³⁵⁵ M. Ergün ve A. Özdaş, a.g.m. 1997 (10.07.2006).

içermektedir³⁵⁶. İki ya da daha fazla birbiriyle ilişkili parçadan meydana gelen bütünün dinamik bir organizasyonunu ifade eden³⁵⁷ Gestalt yaklaşımının temeli³⁵⁸, I. Kant'ın çalışmalarında bulunabilmektedir. I. Kant, algısal davranışın birliği üzerinde önemle durarak psikolojiyi etkilemiştir: I. Kant'a göre algı, duyumsal elementlerin pasif bir izlenimi ve bileşimi değil, bu elementlerin aktif ve anlamlı bir organizasyonudur³⁵⁹.

Gestalt yaklaşımı ilk ve resmî olarak Alman psikolog M. Wertheimer (1880-1943) tarafından 1912 yılında sunulan bir araştırma ile gelişmiştir. M. Wertheimer, K. Koffka (1877-1967) ve W. Köhler (1877-1967), Gestalt ekolünün yayın organı haline gelen *Psikoloji Araştırmaları* (Psychologische Forschung) dergisini kurmuşlardır³⁶⁰. Önce Almanya'da başlamış olan bu akım, K. Koffka ve W. Köhler'in ABD'ye yerleşmeleriyle orada da gelişmiştir³⁶¹.

M. Wertheimer'in çalışmalarından etkilenen F. Perls (1893-1970)³⁶² ve eşi L. Perls (1905-1990) 1940'lı yıllarda Gestalt yaklaşımını terapi boyutunda ele almış ve Gestalt Terapiyi geliştirmişlerdir. P. Goodman (1911-1972), F. Fritz'e rastladığında

³⁵⁶ C. Torrans, & N. Dabbagh. "Gestalt and Instructional Design". <http://chd.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/cognitivism/gestalt/gestalt.htm> 1999 (08.12.2006).

³⁵⁷ R.S. Sharf, *Theories of Psychotherapy and Counseling: Concepts and Cases*, Wadsworth Brooks Cole Publications, Belmont 2000.

³⁵⁸ Algının birliği üzerinde odaklanma

³⁵⁹ Gestalt psikolojisi, W. Wunt'un elementçilik düşüncesine yani bilincin elementlerine analiz edilmesi düşüncesine karşı çıkmıştır. Gestalt psikologları W. Wunt'un yaklaşımına "tuğla ve harç" psikolojisi adını vermişlerdir. Bu ifade ile anlatmak istedikleri, elementlerin (tuğlaların) çağrışım süreci harcıyla bir arada tutulmasıdır: nesnelere algısının elementlerin bir çeşit yığını şeklinde toplanmasından oluştuğu düşüncesi şiddetle eleştirilir. D.P. Schultz ve S.E. Schultz, *Modern Psikoloji Tarihi*, Kaknüs Yayınevi, İstanbul 2001, s. 396-398.

³⁶⁰ D.P. Schultz ve S.E. Schultz, a.g.e. 2001, s. 402.

³⁶¹ F. Baymur, *Genel Psikoloji*. İnkılâp Kitabevi, İstanbul 1994, s. 295.

³⁶² Gestalt terapisinin öncüsü F. Perls, 1920 yılında tıp eğitimini bitirdikten sonra Beyni Zedelenen Askerler Enstitüsü'nde gestalt yaklaşımı ile askerlerin kendilerine ve çevrelerini ilişkin algılarını inceleyen K. Goldstein'in yardımcısı olarak çalışmıştır. Bunun yanında Viyana ve Berlin'de Psikanaliz enstitülerinde eğitim alan F. Perls'ün analisti W. Reich idi. Bu sıralarda A. Adler, K. Jung ve S. Freud ile tanışan F. Perls, 1934'te Nazizm'in yükselişe geçmesiyle Güney Afrika'ya giderek 1935'te Güney Afrika Psikanaliz Enstitüsü'nü kurmuştur Burada *Holism and Evolution* adlı kitabın yazarı J. Smuts ile tanışmıştır. Gestalt psikoterapi yaklaşımını geliştiren F. Perls, Varoluşçu felsefecilerden, W. Reich ve *Holism and Evolution*'ın yazarı J. Smuts'dan etkilenmiştir. J. Smuts'a göre canlı ile nesne arasındaki ilişkiler, bunların birlikte yarattıkları alan incelendiğinde anlaşılır. Bireylerin ayrı varlıklar olarak ele alınması katı ve sınırlı bir yaklaşımdır. Çünkü canlı cansız her olgu birbiriyle ilişki halindedir. Bütün, bireylerin algılamalarının ve davranışlarının toplamından daha fazladır. R.S. Sharf, a.g.e. 2000.

Reichian terapi eğitimini almış bir terapist olarak çalışıyordu. Günümüzde modern Gestalt anlayışı olarak kabul edilen tarz daha çok P. Goodman'ın katkılarıyla şekillenmiştir³⁶³.

Ekolün kuramsal temellerini üç bakış açısı oluşturur. Bu açılar: *varoluşçu hümanistik bakış*, *bütünleştirici bakış*, *fenomonolojik bakış*tır. Gestalt kuramına varoluşçu hümanistik etki, özellikle L. Perls aracılığıyla olmuştur. Bütünleştirici perspektif, pek çok farklı yaklaşımı kendi içinde kabul eder. Bu perspektifin Gestalt ekolüne diğer katkısı, bireyi kendi içsel, sosyal ve fiziksel çevresi ile bütün olarak ele almasıdır. İnsan hem sosyal bir varlıktır, hem de bireydir. Birey bu bütünleşmiş sistemde çevre ile karşılıklı olarak etkileşimde bulunan bir bütündür.

Bütünleştirici bakış açısının bir diğer katkısı, kişinin düşünce, duygu ve bedeninin bir bütün olarak ele alınması yani zihinle beden tek başına hareket edemeyeceğinin kabulüdür^{364 365}. Bireyin, çevresi ile olan etkileşimi holistik (bütüncül) bir yaklaşımla ele alındığında^{366 367} kişi: bedeni, duyguları, duyumsamaları, düşünceleri ve algılarıyla bir bütündür. Birinde olan bir değişim diğerini de etkilemektedir. Yani yaşantı ve davranışlarımız magnetik alana benzer şekilde örüntüler ve örgütler oluşturur: alanın bir kısmındaki olaylar diğer kısmındaki olaylardan etkilenir³⁶⁸. Bu

³⁶³ F. Akkoyun, *Gestalt Terapi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2001, s. 24-25.1920'li yıllardan 1940'lı yıllara kadar motivasyon, sosyal psikoloji ve kişilik gibi konularda K. Lewin, estetikte M. Sherif ve S.E. Asch, R. Arnheim, ekonomi davranışta G. Kotono Gestalt ilkeleri uygulayanlar arasındadır.

³⁶⁴ C. Daş, "Gestalt Ekolü Öğretilerinin Kişisel Gelişime Katkıları". A.E. Aslan (Ed.). *Örgütte Kişisel Gelişim*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara 2002, s. 538-539.

³⁶⁵ C. Daş, insan doğasına ilişkin görüşü şöyle aktarmaktadır: (1) insan doğuştan ne iyi ne kötüdür, (2) bedeni, duyguları, duyuları ve algılamalarıyla bir bütündür, (3) çevrenin bir parçasıdır ve ancak çevresi içinde anlaşılabilir, (4) çevreye karşı reaktif değil proaktifler. Dünyaya nasıl tepki göstereceklerini kendileri belirler. Hem çevreden etkilenir hem çevreyi etkiler, (5) duyularının, düşüncelerinin, duygularının ve algılarının farkına varabilirler, (6) kendilerinin farkına vararak tepkilerini seçebilirler ve onlardan sorumludurlar, (7) etkili bir biçimde ve ihtiyaçlarını karşılama, yaşama potansiyeline ve kaynaklarına sahiptirler, (8) sadece içinde buldukları *anda* yaşayabilirler, (9) Geçmiş ve geleceği hatırlama ve tahmin yoluyla sadece içinde bulunulan *anda* yaşanır. Geçmiş hatırlanarak, gelecek ise tahmin yoluyla yine şu *anda* yaşanır. C. Daş, a.g.e. 2002, s. 560.

³⁶⁶ Gestalt kuramında insanın doğasına varoluşçu ve olumlu bir şekilde yaklaşmaktadır, ancak insana bu olumlu şekilde bakış, insanlar iyidir şeklinde değildir. Bu anlayışa göre insanlar doğuştan ne iyidir ne de kötü, herkes doğal olarak her türlü özelliğe bir şekilde sahiptir, ancak bunlar çevre tarafından kabul görmediği zamanlarda bireyler bu potansiyel özelliklerini sahiplenemez duruma gelir.

³⁶⁷ F. Akkoyun, a.g.e. 2001, s. 6-7.

³⁶⁸ C. Morgan, *Psikolojiye Giriş*. Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara 2000, s. 4.

birliktelikte bireylerin yaşamlarında kendi yollarını bulmaları ve kişisel sorumluluklarını kabullenmeleri esastır^{369 370}.

3.2.1 Kuruluş ve Tarihçe

Serbest Gestalt pedagojisinin ve Gestalt terapisinin ilkelerini okul/öğrenme alanlarında uygulamaya çalışanlar özellikle ABD’de F. Perls, L. Perls, P. Goodman, Almanya’da ise H. Petzold ve G.I Brown’dur³⁷¹. Gestalt terapisinin şekillendirdiği pedagoji, Gestalt okullarının ana düşüncesini etkilemiştir. Bu nedenle Gestalt pedagojisi, okulu, öğrencileri bütünsel olarak yaşama yönelten bir yaşam yeri olarak görür³⁷².

Günümüzde Gestalt teorisi ve pedagojik yaklaşımını uygulayan okullar üç tanedir. Bir tanesi, Avusturya’da diğer ikisi de İsviçre’dedir. İsviçre/Schilten’deki Serbest Gestalt Okulu=Demokratik yaratıcı okul, U. Kögi tarafından 1975 yılında kurulmuş ve biçimlendirilmiştir³⁷³.

Bu okullardan en ünlülerinden Ecole d’ Humanité, İsviçre Alp’lerinin yanında, Hasliberg-Goldern, Lucerne civarındadır. Kendilerini, 25 farklı ülkeden gelen yetişkinler ve çocuklar için bir ev, yaşamak için uluslararası bir köy, öğrenme ve büyüme yeri olarak tanımlamaktadırlar³⁷⁴. E. Geheeb-Cassirer (1885-1982) ve P. Geheeb (1870-1961), progresiv eğitim hareketi olarak adlandırdıkları görüşlerini uygulamak için 1910 yılında Almanya’nın kuzeyinde Odenwaldschule’u açmışlardır. Okul, Nazi döneminde İsviçre’ye taşınmıştır. Odenwaldschule’un temelleri 1946 yılında Hasliberg’de Ecole d’ Humanité olarak yeniden atılmıştır³⁷⁵.

³⁶⁹ P. Clarkson, *Gestalt Counselling in Action*, Sage Counselling Action, London 2004.

³⁷⁰ Fenomoloji, kişinin o andaki yaşantılarına dayalı algılarının sistematik olarak incelenmesidir ki bu perspektif beraberinde, bir olayın genel olarak taşıdığı anlam değil, o kişi ve o an ve mekanda taşıdığı spesifik ve öznel anlamı getirir. C. Daş, a.g.e. 2002, s. 539.

³⁷¹ M. Hesapçioğlu, a.g.m., 2004, s. 13.

³⁷² M. Hesapçioğlu, a.g.m., 2004, s. 13.

³⁷³ M. Hesapçioğlu, a.g.m., 2004, s. 13.

³⁷⁴ Eğitimsel dil ağırlıklı olarak İngilizce ve Almanca’dır. Küçük bir okul olarak öğrenci sayısı 150 civarındadır. Okulda öğrenci ve diğer çalışanların yaşadığı 20 dağ evi bulunmaktadır. Gruplar hem cinsiyet dağılımı, hem kültürel açıdan karışıktır. Fakat okul yönetimi öğrenci kayıtlarında cinsiyet dağılımında eşitliği tercih etmektedir.

³⁷⁵ Ecole d’ Humanité, <http://www.ecole.ch/english/framesecolee.html> (29.03. 2007).

Modellschule Graz ise, 160 öğrencisi ile Avusturya Graz bölgesi Österreich'de faaliyet gösteren özel okuldur. Eğitimle ve Gestalt yaklaşımıyla ilgilenen aile ve eğitimciler bir araya gelerek ortak inançları doğrultusunda bir dernek kurmaya karar vermişlerdir. Bu derneğe bağlı olarak 1983 yılında bir grup yenilikçi aile ve bayan öğretmenler Gymnasium Modellschule Graz okulunu kurmuştur. Dolayısıyla okulun sahipleri, öğrenciler, veliler ve öğretmenlerdir.

3.2.2 Amaç

Ecole d' Humanité okulu, tüm çabasını basit bir şekilde şu cümleyle ifade eder: "okulumuzun çabası, çevreye duyarlı sorumlu bir yaşam biçimidir." Okulun eğitim felsefesi, kurucusu P. Geheeb'in görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. P. Geheeb'e göre her çocuk, sahip olduğu mucizevî yetenek ve biricikliğini ancak doğru çevre şartları sunulduğunda geliştirip büyütebilir³⁷⁶.

Uluslararası özelliğe sahip Gestalt okullarından özellikle Ecole d' Humanité'de Alman, İsviçre, Hollanda, Amerika, Kanada, Hindistan ve Nijerya gibi çeşitli milletlerden öğrenciler öğrenim görür. Okul, psikoterapist bir kuruluş olmayıp çocuğun fiziksel ve doğal çevresine çok hassastır³⁷⁷. Ecole d' Humanité'de 25 farklı ülkeden yaşları 10 ile 20 arasında 150 öğrenci öğrenim görmektedir³⁷⁸. Öğrenciler, normal kamu okullarında başarısız olmuş ya da toplumsallaşmada çok az destek görmüş zor öğrencilerdir. Öğretim etkinlikleri bütünsel eğitim, öğrenci etkinliği, sosyal öğrenme, kafa-kalp-el arasında denge yönelimlidir³⁷⁹.

P. Geheeb, okulun tarzını idealist, pragmatik aynı zamanda hümanistik olarak değerlendirir³⁸⁰. Bu hümanistik yaklaşım Şekil 2'de ifade edildiği gibi çocuğun bir bütün olarak insan olmasını amaçlar:

³⁷⁶ Ecole d' Humanité, <http://www.ecole.ch/english/framesecolee.html> (29.03. 2007).

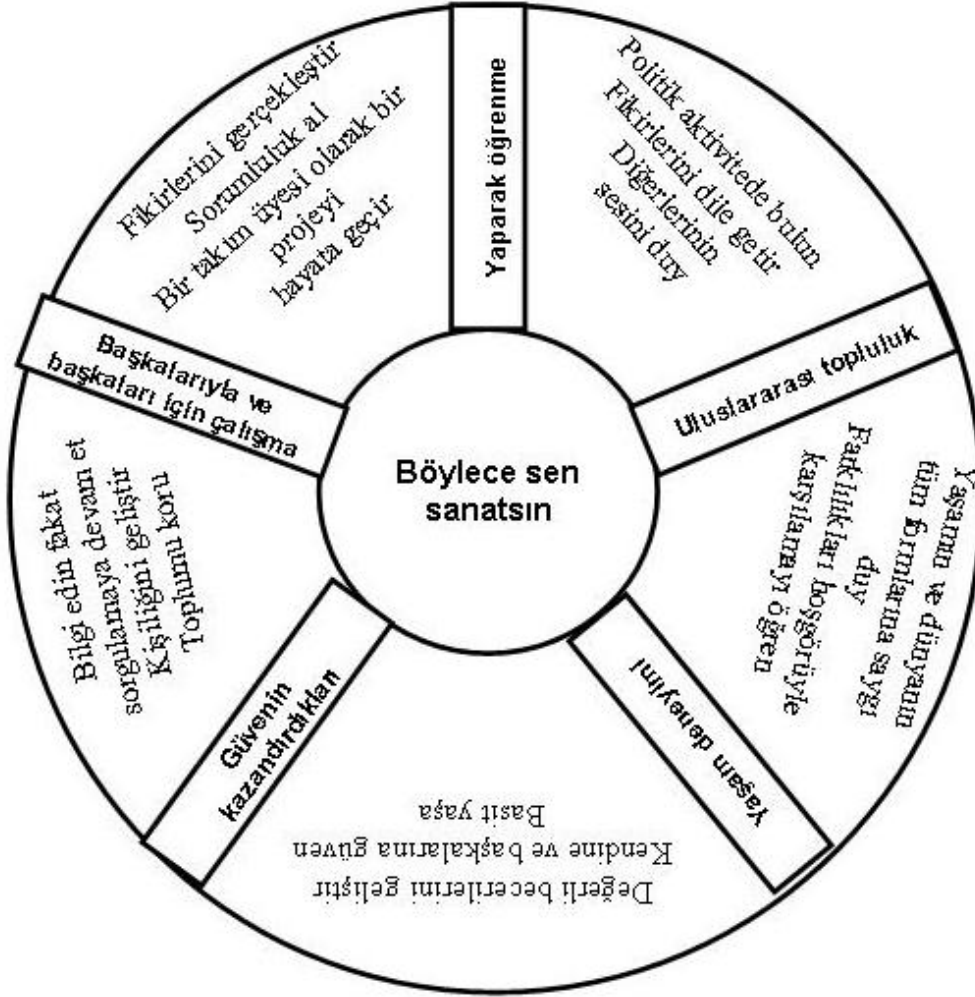
³⁷⁷ Ecole d' Humanité, <http://www.ecole.ch/english/framesecolee.html> (29.03. 2007).

³⁷⁸ Ecole d' Humanité, <http://www.ecole.ch/english/framesecolee.html> (29.03. 2007).

³⁷⁹ M. Hesapçıoğlu, a.g.m., 2004, s. 13.

³⁸⁰ E. Diller, "With Paul Geheeb From The Odenwaldschule To The Ecole D'Humanite". *Skole: The Journal of Alternative Education*, 2 (4) N.Y. 1987, s. 9-11.

Şekil 2
İnsan olma sanatı



Kaynak: Ecole d' Humanité, "Living and Learning In An Internationale Community".
www.ecole.ch/english/download.php?what=overview_e.pdf - (29.03. 2007).

Diğer serbest Gestalt okul örneği Modellschule Graz³⁸¹, 8 sınıf kademesi olan ve Gymnasium eğitimi uygulanan alternatif bir okul olarak, çalışma hayatı, ailelerin ihtiyaçları, öğrencilerin seksüel rolleri, güçlü yönleri, gelecek plânları, değişen

³⁸¹ Modellschule Graz, <http://www.modellschule.at/seite.php?h=2&u=1&d=0> (10.03.2007).

ekonomik koşullar doğrultusunda psikoterapi tabanlı eğitim programıyla çeşitli şartlar sunar³⁸². Okulda gelişen ortak fikir, reform pedagojisine oryante olma yönündedir³⁸³.

3.2.3 Yönetim Modelleri

Ecole d' Humanité okulunda yönetsel kararlarda etkili olan bir yönetici vardır. Tüm öğretmenler kendi alanlarında uzman olarak kabul edilen ünlü eğitimcilerdir. Sınıflar küçüktür, 8 öğrenciye bir öğretmen düşer. Yönetsel kararlarda ayrıca katılımcı bir politika izlenir. Okulda yönetici yardımcısı, program yöneticisi, iş dünyasıyla ilişkileri düzenleyen yönetici gibi farklı uzmanlık alanı gerektiren görevler, konuya ilgi duyan ya da o yönde eğitimi olan öğretmenlerce icra edilir. Ayrıca bu okullarda en az bir tane psiko-terapist bulunur. Yönetici sekreteri, okul ofis sekreteri, genel sekreter gibi çalışanlar vardır. Okulda öğrenci ve ebeveynlerin katıldığı periyodik toplantılar yapılır. Çarşamba akşamları, ailelerle bir araya gelme, projede birlikte çalışma, yemek yeme ya da sadece sohbet etme günüdür³⁸⁴.

Özel Gymnasium statüsünde olan Modellschule Graz³⁸⁵, da demokratik, iletişime dayalı bir organizasyon modeli vardır. Okulun taşıyıcısı olan dernekte kararlar çeşitli kurullarda alınır. Bu kurullarda aile, öğretmen ve öğrencilerin eşit katılımı gözetilir.

Diğer Gestalt okullarında olduğu gibi Modellschule Graz'ın organizasyonunda hümanist yaklaşım temel değerdir. Bu nedenle sadece pedagojik işlere değil, okulun kendi organizasyonunda yer alan prensiplere de odaklanılır. Bu prensipler demokrasi, derli toplu oluşu ve yoğun iletişim olmak üzere 3 ana başlık altında toplanmaktadır. Okulun organizasyonel yapısı olarak adlandırılan bu 3 temel prensibin açılımı şöyledir:

Demokrasi: tüm üyeler organizasyonda ve alınan kararlarda eşit haklara sahiptir. Periyodik toplantılarda tüm üyeler oy kullanarak ya da fikirlerini sözel olarak dile getirerek kararlara katılır. Her oy ve fikir değerlidir.

³⁸² Gestaltpedagogik Transnational, <http://www.gestaltpaedagogik-europa.net/english/hintergrund.html#modul1> (29.03. 2007).

³⁸³ Modellschule Graz, <http://www.modellschule.at/seite.php?h=2&u=1&d=0> (10.03.2007).

³⁸⁴ Ecole d' Humanité, <http://www.ecole.ch/english/framesecolee.html> (29.03. 2007).

³⁸⁵ Modellschule Graz, <http://www.modellschule.at/seite.php?h=2&u=1&d=0> (29.03.2007).

Genel yapı: okul küçük yapısını korumada hassastır. Öğrenci mevcudu yaklaşık 160 civarındadır. Okul 8 sınıf kademesi için organize edilmiştir. Her bir sınıfta en fazla 22 öğrenci bulunabilir. Okulun küçük yapısının iletişimi kolaylaştırdığına inanılır. Böylece demokratik ortamın elde edilmesinin kolaylaştığı belirtilmektedir³⁸⁶.

İletişim: iletişimi iyi düzeyde tutabilmek için konferans, söyleşi gibi etkinliklere yer verilmektedir. Bunun dışında öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerin katıldığı toplantılardaki fikir alışverişlerinin etkili olduğu dile getirilmektedir.

Gestalt okullarında da, diğer alternatif okullarda gördüğümüz topluluk toplantıları geleneği vardır. Fakat bu okullarda oy sistemi yoktur. Diyalog yöntemi kullanılır. Okul topluluğunca seçilmiş büyük sınıflardan bir öğrenci, bu toplantılara başkanlık eder. Başkan, okulun ilk haftası, yeni gelen öğrencilerle tanışır, kendini tanıtır, bilgi verir, insanların ihtiyaçlarını sorar ve not eder. Okulda herkes birbirini tanır. Herkes fikirlerini söyler, tartışır. Başkan, okul müdürünün yerine, son olarak, karar verir³⁸⁷.

3.2.4 Öğretim İlke ve Yöntemleri

Gestalt pedagojisi, öğrencilerin neyi nasıl öğrendikleriyle çok fazla ilgilenmez. Bu teoride bilgi, anlam ve hedeflerini organizasyonun sürekliliği içerisinde ihtiyaçlara göre yeniden düzenleyerek tasarlar. Öğrenme, yeniden modelleme ve her yeni deneyimle kavramaktır. Bu kavrayış, düşünme ve problem çözme yeteneğine algı ve grup bileşenleri yaklaşımını getirmiştir. Böylece Gestalt teorisyenleri bireysel uyarım ya da başka bir ifadeyle düşüncenin temel bileşenlerini analiz etmişlerdir. Tüm bu uyarımlar grubu, *bütünün organizasyonunu* gösterir³⁸⁸. Algısal organizasyonun kuralları olarak da adlandırılan grup bileşenleri şu unsurlardan oluşur^{389 390}: yakınlık (proximity): elementler, kendi yakınındakilerle grup oluştururlar. Benzerlik (similarity): grup içerisindeki parçalar, birlikte oluşturdukları gruba uyum sağlarlar.

³⁸⁶ Modellschule Graz, <http://www.modellschule.at/seite.php?h=2&u=1&d=0> (10.03.2007).

³⁸⁷ E. Scagnet, "L'Ecole D'Humanite: Learning Without Fear" *Skole: The Journal of Alternative Education*, 2 (4), Albany, N Y 1987, s. 7-8.

³⁸⁸ C. Torrans/N. Dabbagh, a.g.m. 1999 (08.12.2006).

³⁸⁹ Gestalt psikologları algılama ile düşünme arasında bir fark görmediklerinden bu kanunlar her ikisi için de geçerlidir.

³⁹⁰ D.P. Schultz ve S.E. Schultz, a.g.e. 2001, s. 412-413.

Kapalılık (closure): tamamlanmayı arayış. Basitlik (simplicity): organizasyonda yer alan parçalar, basit figürlerle simetrik, düzenli ve akıcıdır^{391 392}.

Algısal örgütlenme yasaları öğrenmeyi³⁹³ açıklamaya yardım etmektedir: insan, daha önce karşılaşmadığı yeni ve karmaşık durumlarda, ilişkileri içsel olarak bir anda kavramaktadır. İçinde bulunulan durumda, çeşitli özellikler toptan olarak görülmekte ve aralarında anlamlı bir bağ kurulmaktadır. Yani insan, görüşünü yeniden örgütlemektedir.

Bu, kavramlarla düşünmeyi gerektirir. İnsan deneme-yanılma, şartlanma yollarıyla öğrendiği gibi, geçmiş yaşantılardan, zihnindeki tasarım ve kavramlardan³⁹⁴

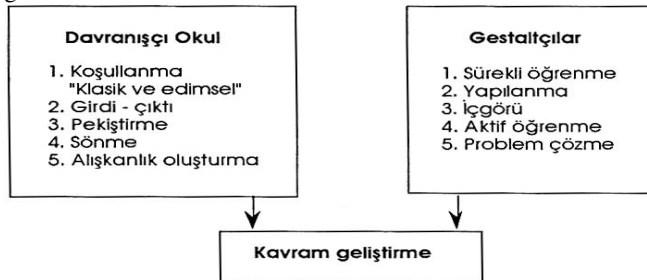
³⁹¹ C. Torrans ve N. Dabbagh a.g.m. 1999 (08.12.2006).

³⁹² Duyu organları bütün olarak değil de kısmen duyumladığı nesnelere eksikleri tamamlandığında bütün olarak algılar. *Tamamlama ilkesi* (Principle of Closure), tamamlanmamış deneyimlerin birey tarafından tamamlanmasına işaret eder. Örneğin kesik çizgilerle yapılmış bir daireyi kesik değil de tamamlanmış çizgiler olarak daire şeklinde görürüz. Birey çizgiler arasındaki boşlukları doldurarak algılama eğilimindedir. Yakınlık, benzerlik, süreklilik, simetri, önem açısından algılayan için iyi olan uyarımlar, biraraya toplanabilir. *Algısal değişmezlik* (perceptual constancy) ilkesine göre aynı objeyi farklı yerlerde ve durumlarda gördüğümüzde de tanırız. Örneğin pencere bir binada, arabada veya başka bir yerde olsa da pencere olarak ayırt edebiliriz. Dönüşüm Honağı Psikoloji Portalı, "Gestalt Yaklaşımı".[http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=1354&baslik=gestAlt_yAklAsimi_\(07.02.2007\)](http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=1354&baslik=gestAlt_yAklAsimi_(07.02.2007)).

³⁹³ Gestalt'ın düşünceyi ele alış biçiminde iki tema öne çıkmaktadır. Bunlardan ilki, iç benliğin anlaşılması, ikincisi ise buluş sürecidir. M. Wertheimer, *Üretici Düşünme* adlı eserinde düşünmenin psikolojisi, eğitim, öğrenme ve öğretmeyle ilgili sorunlara değinmiştir. Bu bağlamda deneme-yanılma ya da yaparak öğrenmeyle, anlayarak öğrenmeyi karşılaştırmıştır. Bir çözümün basamakları ezberlenebilir. Fakat çözüm anlaşılmalıysa problemin detayları değiştirildiğinde çaresiz duruma düşülür. Bu nedenle öğrenme ve öğretmede bir çözümün keşfinde olduğu gibi verilen gerçekleri bütünle ilişkilendirmemek düşünmenin temelinden uzaklaşmaktır. Zihni parça parça detaylarla meşgul eden, tekrarlamaların eksiksizliği ve hemen anında cevap verme gibi eğitim çalışmalarını düşünmeye karşı düşmanca olabilir.

[http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=1354&baslik=gestAlt_yAklAsimi_\(07.02.2007\)](http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=1354&baslik=gestAlt_yAklAsimi_(07.02.2007)).

³⁹⁴ F. Varış, Gestalt yaklaşımına göre kavram gelişiminin unsurlarını karşılaştırmalı olarak şu tabloyla gösterir:



F. Varış, *Eğitim Programlarının Geliştirilmesi*, <http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite02.pdf> (12.02.2007).

yararlanıp içinde bulunduğu durumda ilişkileri birbirine bağlayarak da öğrenir. Bu görüşe göre öğrenme, bir algılama işidir ya da kavrayışın örgütünde bir değişikliktir. Bu tür öğrenmede, bütünü görmenin önemi vardır. Çünkü, ayrıntıların ilişkileri en iyi bütünün içinde kavranabilir³⁹⁵.

C. Torrans ve N. Dabbagh, algısal organizasyonun kuralları ya da grup bileşenlerinin pedagojideki etkilerini şöyle açıklar: *yakınlık (proximity)*: eğitimin dizaynında bazen bazı eğitimsel elementleri elemek ya da başka bir yere yerleştirmek gerekebilir. Bir bilgi o anda o konuyla ilgili olmadığı halde, o bilgi elde olmadan bilginin arka plânında yer alan mantığı kavramak mümkün olmayabilir. Bu durumda o bilgiyi en iyi yere yerleştirmek gerekir.

Kapalılık (closure): Gestalt teori, tamamlamayı arar. Keşfetmek isteyen biri için bu tamamlanmamış görünüm neyi unuttuğunu bulmasına rehberlik ederek eğitime konsantrasyon kazandırır. Akıl, bu boşluğu tamamlamak için güçlü bir şekilde çalışır³⁹⁶. Bu durumda öğrenmenin gerçekleşmesi, bir problem durumuyla karşılaşma ve problem çözümlene kadar bilişsel dengenin bozulmasıdır. Bu denge bozulması yeniden denge durumunu sağlamak için güdüleyici bir özellik taşır. *Beyin her uyarıcıyı düzenleme eğilimi gösterir* ilkesi nedeniyle denge durumu daha istendik bir durumdur. Bu nedenle çözülmemiş problemler ya da yarım kalan işler, bireyde daha kalıcı iz bırakır ve daha uzun süre ve ayrıntılı olarak hatırlanır. Organizma, ilgili parçaları birleştirerek çözümü bulmaya çalışır. Bu zihinsel çaba problem çözümlene kadar devam eder. Organizma, problemin çözümüyle ilgili anî bir içgörü kazanır. Öğrenme sürekli devam eden bir süreç değil, çözümsüzlükten çözüme atlayan kesikli bir süreçtir. Çözüm öncesi (presolution period) dönemde organizma uygun çözümü bulmak için bir deneme-yanılma sürecinden geçmektedir³⁹⁷.

Simetri (symmetry): Gestalt teori, simetriyi benimser. Öğrenenlere dengesiz, unutulmuş ya da yanlış izlenimi verecek bilgiler verilmemelidir. Eğer bir obje

³⁹⁵ N. Senemoğlu, *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi, Ankara 2005, s. 242-247.

³⁹⁶ C. Torrans ve N. Dabbagh a.g.m. 1999 (08. 12. 2006).

³⁹⁷ [http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=1354&baslik=gestAlt_yAkIAsimi_\(07.02.2007\)](http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=1354&baslik=gestAlt_yAkIAsimi_(07.02.2007)).

asimetrik ise, öğrenen kişi eğitimsel konsantrasyon yerine, problemi bulmak için boşa zaman harcayacaktır. Bilgi mantıksal bir desen içermelidir.

Figür-zemin ayrımı (figure-ground segregation): figürler, arka plânda yer alan zeminleriyle birlikte algılanırlar. Mesajlar yoğun bir şekilde görülebilir ve bu yüzden bilgi kaybedilebilir.

Uygun/tam devamlılık (good continuation): devamlılık, bitiş noktaları kalıplarından öteye yöneliktir. Bu, değiş tokuş yolunun kimliğidir. Öğrenciler kendi desenlerini oluştururken yönetilmeye oldukça eğilimlidirler.

Benzerlik (similarity): birlikte grup oluşturan objeler, öğrencilerin kafasında benzerlik gösterecektir. Görsel eğitimde font stili, büyüklük, renk gibi unsurlar bütüne dâhil olarak algılanır. Örneğin kırmızı renkli desenler grubu içinde şekil farklılıkları güçlkle ayırt edilir³⁹⁸.

Gestalt pedagojisi ve ilkelerinin uygulandığı okullardan Ecole d' Humanité'de öğretimde öne çıkan metot, keşfetme ve deneyimdir. Bunun yanında P. Geheeb, okul toplantıları aracılığıyla tüm okul üyelerine sokratik diyalogu transfer etmeye çalışmıştır. Çünkü insanların kendi yaratıcı süreçlerini geliştirmelerinde bu diyalogun çok önemli olduğunu düşünür³⁹⁹.

Çocuk, yaşadığı çevrede farklı gruplardan yaşayarak öğrenecektir. Okulun akademik programı tüm çocukların gelişimine odaklanır. Bu nedenle sabahları tüm öğrenciler yalnız üç akademik konuya konsantre olur. Akademik programa her öğrencinin sahip olması gereken yeterlilikler olarak bakılır. Öğleden sonra gerçekleşen kurslar öğrencilerin kendi seçimlerine dayanır

Sınıfta bireysel öğrenim, öğrenci talepleri doğrultusunda aktif katılımı sağlanır. Öğrenciler ilgilerini çeken gruplarda yaş kategorilerini dikkate almadan, kendilerinde

³⁹⁸ C. Torrans ve N. Dabbagh a.g.m. 1999 (08. 12. 2006).

³⁹⁹ E. Diller, a.g.m. 1987, s. 9.

keşfettikleri en etkili anlama yöntemlerini kullanarak müfredatı organize ederler. Öğretmenler, öğrencilerle iletişim kurarak altı haftada bir her birinin yaptığı çalışmaları, gösterdikleri gelişimi ve performansı not ederler⁴⁰⁰.

Her bir öğrencinin akademik süreçleri, pratik becerileri ve sosyal farkındalığı, bireysel yaratıcılığı, toplumsal sorumluluk duygusu, kültürel çeşitliliği absorbe etmesi şu prosesle ifade edilmektedir⁴⁰¹:

Öğleden sonraları her bir öğrenci kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda seçmiş olduğu kurslara katılır⁴⁰². Fakülte yönetimi öğrencilerin kariyer plânına yardımcı olur. Bu doğrultuda öğrenciler katılmak istedikleri akademik ve sosyal kurslara karar verirler. Bu kurslar gün içerisinde uzun zaman dilimleri gerektirir. Çünkü eğlenerek ve yaparak öğrenmek esastır. Bunun nedeni, derin öğrenme alışkanlığının geliştirilmesidir. Çünkü öğrenme okulla bitmez, hayat boyu devam edecektir⁴⁰³.

Hayat boyu öğrenme yaklaşımının tüm aktivitelere yansıdığı okulda gözetilen ilkeler şöyledir:

- yaparak, severek, derin öğrenmek,
- keşfederek, deneyerek büyüme: farklı ve küçük gruplarda yaşayarak öğrenmek,
- etkinliklerde kafa (düşünme), kalp (hissetme), hand (yapma, etme) disiplinine sahip olmak,
- ekolojik bilgelik ya da çevresel fırsatlardan faydalanmak,
- günlük hayatla iç içe proje metodunu kullanmak⁴⁰⁴.

⁴⁰⁰ Ecole d' Humanité, <http://www.ecole.ch/english/framesecolee.html> (29.03. 2007).

⁴⁰¹ Ecole d' Humanité, <http://www.ecole.ch/english/framesecolee.html> (29.03. 2007).

⁴⁰² Bu kurslar: sanat (boyama, çizme, şiir gibi), müzik (enstrümental, koro, dans gibi), tiyatro, el sanatları (ağaç işleri, metal, kuyumculuk, tekstil gibi), spor (keşif gezileri, tırmanma, kayak, snowboard gibi) alanlarında olabilir.

⁴⁰³ Ecole d' Humanité, <http://www.ecole.ch/english/framesecolee.html> (29.03. 2007).

⁴⁰⁴ Ecole d' Humanité, "Living and Learning in an Internationale Community" www.ecole.ch/english/download.php?what=overview_e.pdf - (29.03. 2007).

Modellschule Graz⁴⁰⁵, da, tüm gün eğitimin gerçekleştiği ilk dört sınıfta pedagojik olarak ağırlık verilen nokta nesnel ve görsel eğitimidir. 1. ve 2. sınıflar haftada ortalama 5 saat görsel eğitim çalışmalarına katılıyorlar. 3. ve 4. sınıflarda bu oran haftada 6 saate yükselirken 5. ve 6. sınıflarda 7 saat olarak belirtiliyor.

Görsel eğitimin yanında proje dersleri, öğrencilerin kendi kendilerini organize etmelerini sağlayan buluş odaları etkinliği ve öğrenim atölyeleri etkinliklerine yer verilir. Haftalık ders konularıyla ilgili kültürel ve sosyal geziler önemli bulunur. Sohbet derslerindeki sosyal öğrenmenin pedagojik çalışmanın önemli bir varlığı olduğu dile getirilir.

Üst sınıflara doğru yöntem, ağırlıklı olarak proje yönetimidir. Proje yönetminde çeşitli öğrenme modellerinden faydalanılarak sosyal yetki ve proje yönetim becerilerinin geliştirilmesi hedeflenir. Bu noktada kültürel temas ve okul dışı kuruluşlarla ortak çalışmalar önemli bulunmaktadır.

Okulun ilk dördüncü sınıfa kadar saat 7.45'ten 16.45'e kadar tam gün eğitim hizmeti sunması, okul büyüklüğü, öğrenci sayısı ve demokratik organizasyon yapısının bu düzenin gerçekleşmesine yardımcı olduğu belirtilmektedir.

3.2.5 Müfredat

Modellschule Graz⁴⁰⁶, Alman Gymnasium okullarının müfredatını kabul eder. Bu müfredat reform pedagojisi ile okullar tarafından yeniden şekillendirilir. Reform pedagojisi yönelimi demek oluyor ki okul hayatı, beden, ruh ve sosyal eylem yeteneklerinin bütünsel gelişimini hedeflemektedir. Bu da öğrencinin sosyal yetkilerinin açığa çıkmasına odaklanan bir öğretim sistemini beraberinde getirmektedir.

Sosyal yetki proje yönetimi ya da organizasyon becerisini gerektirmektedir. Sınıflar düzeyinde bakıldığında bu yeterlilik alanları:

⁴⁰⁵ Modellschule Graz, <http://www.modellschule.at/seite.php?h=2&u=1&d=0> (10.03.2007).

⁴⁰⁶ Modellschule Graz, <http://www.modellschule.at/seite.php?h=2&u=1&d=0> (10.03.2007).

5. sınıf için: grup çalışması geliştirme ve kendi kendini yönetme,
6. sınıf için: iletişim becerileri (çatışma, anlaşmazlık, uzlaşma, problem çözme),
7. sınıf için: proje yönetimi,
8. sınıf için: beşinci sınıftan yedinci sınıfa kadar yapılan çalışmaları birleştirmektir.

Bu sistemde not kullanılmamaktadır. Not yerine her ders için çeşitli hedefler belirlenmekte, dönem sonunda öğrencinin bu hedeflere ne kadar ulaştığı bir konsültasyon çalışmasıyla belirlenmektedir.

Ecole d' Humanité'de müfredat programı ve ölçme-değerlendirme bağlamında önemli olan, terapinin ve çalışmanın/işin ortak yaşam içinde bütünleştirilmesidir. Gestalt terapi ve pedagojisinin uygulandığı okul, kendini özel bir model olarak algılar⁴⁰⁷.

Müfredatının akademik unsurları içermesi nedeniyle diplomaların Amerika, Almanya ve diğer ülkelerde denkliği vardır.

Okul programı sabah ve öğleden sonra kurs çizelgeleri şeklindedir. Bir akademik yıl 7 kurs periyoduna bölünür. Her bir kurs periyodu yaklaşık 5 ya da 6 hafta sürer. Her bir kurs süreci içerisinde öğrenciler çalışmak istedikleri üç alan seçerler. Bu akademik içerikler öğleden önceki programı oluşturur. Ve diğer kurs periyotları bu seçilmiş konuların devamı gibi ilerler. Örneğin bir öğrenci 7 ya da 5 periyot boyunca matematik kursunu tercih edebilir. Öğrencilerin çalışma plânları kendileri tarafından doldurulup program koordinatörünce kontrol edilir. Örneğin bir öğrenci iki periyot boyunca Almanca kursunu seçmiş ise, programı veren öğretmen, öğrenci ve koordinatör, o öğrencinin Almanca bilgi düzeyinin bu seçime uygun olup olmadığını görüşürler. Bu görüşmeler, o programdan çıkmak isteyen ya da zayıf kalan öğrenciler için de yapılır. Çoğunlukla sonraki görüşmelere ebeveynler de katılır Genellikle bu kursların yarım bırakılması önerilmez. Fakat son karar öğrencinindir. Öğrenci, kurs dönemini tamamladığında bir sunum yapar. Bu sunum teorik ya da uygulamalı

⁴⁰⁷ M. Hesapçıoğlu, a.g.m. 2004, s. 13.

olabilir⁴⁰⁸. Öğrenci mevcudunun 200'den az olması ve öğretmen başına ortalama 4 öğrenci düşmesi, bireysel plânların yakından izlenmesine olanak sağlamaktadır.

Öğleden sonraki kurslarda öğrenciler yaklaşık 70 çeşit aktiviteden istediklerini seçerler. Bu aktiviteler spor, sanat, tiyatro, müzik, el işi ve sosyal zarafet alanlarıyla ilgilidir⁴⁰⁹. Program, bu alanlarda yer alan: yağlı boya, çizim, mekanik çizim, ağaç işleri, gümüş işleme, fotoğrafçılık, modern dans, folklorik danslar, bale, müzikal enstrüman, müzik teorisi, şarkı söyleme, kaya tırmanışı, basketbol, voleybol ve Tai Chi gibi seçeneklerle doludur⁴¹⁰.

3.2.6 Finansman

Ecole d' Humanité, kendini kâr amaçlı olmayan bir kurum olarak görür. Eğitimin, karma bir mal olduğu ve dolaylı finansman özelliği taşıdığı görülür. Okulunun temel gelirlerini, öğrencilerden alınan harçlar ve hayırseverler tarafından yapılan bağışlar oluşturmaktadır. Ayrıca başarılı öğrencilere okula devam etmeleri için İsviçre'nin çeşitli kuruluşlarından burslar verilmektedir. Bu fonlar genellikle hayata geçirilen başarılı projeler doğrultusunda genişlemekte ve artmaktadır. Özel bir okul olmasına rağmen okul ücretleri ve ödemelerin pedagojik amaçların altında kaldığı belirtilir.

Ecole d' Humanité okulunda 2006-2007 okul kayıt ücretleri toplam 29.300\$ olup ayrıntılı bilgiler şöyledir⁴¹¹:

Eğitim ücreti: 14.450\$,

Oda ve yaşam olanakları: 10.000\$,

Yiyecek ve diğer ihtiyaçlar: 4.650\$'dır.

Bu ücretlere kırtasiye materyalleri, kitaplar, öğleden sonra gerçekleşen müfredat dışı uygulamalı kursların ücretleri dâhil değildir (örneğin judo, binicilik, özel müzik dersi, snowboard ya da kayak gibi).

⁴⁰⁸ E. Scagnet, a.g.m. 1987, s. 5.

⁴⁰⁹ E. Scagnet, a.g.m. 1987, s. 6.

⁴¹⁰ Bu kurslar: sanat (boyama, çizme, şiir gibi), müzik (enstrümental, koro, dans gibi), tiyatro, el sanatları (ağaç işleri, metal, kuyumculuk, tekstil gibi), spor (keşif gezileri, tırmanma, kayak, snowboard gibi) alanlarında olabilir.

⁴¹¹ Ecole d' Humanité, www.ecole.ch/english/download.php?what=application_e.pdf – (21.02.2007)

Modellschule Graz⁴¹², açık haklara sahip bir dernek uzantısı olarak kurulmuş olan özel okuldur. Her öğrenci için okul ücreti aylık 200 Euro'dur. Dernek uzantısı olması nedeniyle yerel ve hükümet kaynaklarından çeşitli destek ve bağışlar alınabilmektedir.

3.3 Özgür Okullar ve Summerhill Örneği

Summerhill, diğer tüm özgür okul örneklerini temsil edebilen, bu misyonla kurulmuş ilk özgür okuldur. Aynı zamanda en ünlülerindendir. Tüm özgür okullardaki uygulamalar karakteristik olarak Summerhill ile benzerlik göstermektedir.

3.3.1 Kuruluş ve Tarihçe

Summerhill, 1921 yılında İngiltere'de Hellerau varoş bölgesinde uluslararası okul olarak kurulmuştur A.S. Neill (-1973), daha sonra ilk karısı F. Neustatter ile birlikte okulu Avusturya'daki Sonntagsberg'e taşımıştır. Buradaki yaşam dağın tepesinde bir kalenin içerisinde tamamen kırsal bir yaşamdır. Fakat Katolik yerli halk, oldukça sert ve saldırgandır. A.S. Neill, 5 öğrencisiyle 1923 yılında yeniden İngiltere Lyme Regis kasabasına taşınır. Okulun adı, 1927 yılında son olarak taşındığı Suffolk'un Leiston kasabası ile birlikte anılır. Summerhill, diğer alternatif okullarda görüldüğü gibi harabe bir binanın (ya da alanların) alınıp gerekli onarım ve inşa işlerinin yapılmasıyla elde edilmiş bir alan idi. A.S. Neill, 1973 yılında vefat ettiğinde hayalindeki okula dair idealarını Summerhill'de gerçekleştirdiğini ifade etmiştir. Ölümünden sonra 1985 yılına kadar Summerhill'i ikinci eşi E. Neill yönetti. 1985 yılında beri yönetime kızı Z. Neill geçmiş olup okul, hâlâ Zoé Neill'in yönetimindedir⁴¹³. Summerhill, günümüzde olduğu gibi yatılı bir okul olarak açılmıştır⁴¹⁴.

Birçok kaynakta özgür okulların anarşist modern okullar oldukları belirtilir. Anarşist modern okul, aynı zamanda demokratik okul modelinin gelişmesine neden olmuştur.

⁴¹² Modellschule Graz, <http://www.modellschule.at/seite.php?h=2&u=1&d=0> (10.03.2007).

⁴¹³ Summerhill School, "The Early Days" <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/history.html> (11.01.2007)

⁴¹⁴ A.S. Neill, J.J. Rousseau'nun *çocuk doğuştan iyidir, onu kötü yapan toplumdur* görüşünden, J.H. Pestalozzi ve F. Froebel'in uygulamalarından ve W. Reich'in psikanalist yaklaşımından etkilenmiştir.

Summerhill'den etkilenerek benzer prensiplerle kurulan diğer özgür okullar: Londra'da 1964 yılında açılıp 1980 yılında kapanan Kirkdale School, J. Aitkenhead tarafından kurulup 1990 yılından beri kapalı olan Scottish Borders'da Kilquhanity School, 1987 yılında Dartmoor'da kurulan Sands School'dur. Avustralya'da kurulan özgür okullar: Village School (1970), Melbourne Community School (1977), Candlebark School (2006) örnekleridir. Amerika Birleşik Devletleri'nde yer alan en ünlü ilk özgür okul örneği New York'ta bulunan Albany Free School'dur (1969). Bununla birlikte Massachusetts Sudbury Valley School demokratik özgür okul örnekleri arasında gösterilir. Bu okulların kurulmasında ve desteklenmesinde 60 ve 70'li yıllardaki hippie hareketlerinin etkileri büyüktür. Günümüzdeki talep artışı ise okul seçimi ve velilerin farklılık arayışıyla ilişkilendirilmektedir. Diğer ünlü özgür okul örneği, Colorado Lakewood civarında 70'li yıllarda kurulan Jefferson County Open School'dur⁴¹⁵.

3.3.2 Amaç

Summerhill, ilerlemeci öğretimsel liderliği temele alan yatılı bir okuldur. Özgür okul terimi bu okulda özellikle kişisel özgürlüğü ifade eder. Okulda gerçekleşen tüm faaliyetlerde temel amaç, çocukların kendi ilgilerini keşfetmesi, öz-yönetimin ve demokratik topluluğun güvence altına alınmasıdır⁴¹⁶.

Okul ya da en azından okutulan dersler, coşkuları tek başına bırakır, böylece çocuğun coşkusal yanı dış etmenlerle⁴¹⁷ beslenir. Çocuğun nasıl olması ve nasıl öğrenmesi gerektiği inancı, yetişkinlerin kavramlarına dayandığı için yanlıştır⁴¹⁸. A.S. Neill'in çizdiği hedef-amaç perspektifi, okuldaki tüm uygulamaları günümüzde de şekillendirmektedir. A.S. Neill'e göre devletin kendi sisteminin parçalanmasını engelleyebilmesi, devlet okullarının köle zihniyeti üretmesinden geçer. Bu

⁴¹⁵ Wikipedia, "Free School". http://en.wikipedia.org/wiki/Free_school (03.01.2007).

⁴¹⁶ Summerhill School's Government, "Introduction to Summerhill". <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/index.html> (12.02.2006).

⁴¹⁷ Televizyon, pop, müzik toplulukları, talih oyunları, futbol, boyalı basın ve cinsellik dergileri gibi.

⁴¹⁸ A.S. Neill, *Özgürlük Okulu* (N. Şarman, Çev.). Payel Yayınları, İstanbul 2000, s. 39-56.

perspektifle şekillenen Summerhill uygulamaları şu karakteristik hedeflere hizmet eder⁴¹⁹:

- özgürlük⁴²⁰,
- çocuğun her yönüyle tanınması,
- hem öğrencilerin hem çalışanların öz yönetimi
- çalışmaların ders ya da sınıf geçmeye odaklanmaması,
- haftalarca hatta gerekirse yıllarca oyun oynama özgürlüğü,
- dinsel, ahlâksal, siyasal hiçbir düşünceyi aşlamamaya gösterilen özen,
- kişiliği biçimlendirmekten sakınma,
- kişisel gelişmeye ket vuran ödül, sınav not gibi dış etkenleri yok etme,
- herkes için eşit haklar,
- demokratik toplumu elde etmek⁴²¹.

Öğrenenin otonomisinin olabildiğince az sınırlandırıldığı, hatta hiç sınırlandırılmadığı, bireyciliği temel alan bu yaklaşımda bireyin ihtiyaçları, amaçları, arzuları öğrenmeyi şekillendirir⁴²².

Özgür okulların eğitim sistemlerindeki demokratik reformlar, radikal beklentileri ya da anarşist anti-hiyerarşik görüşe sahip olanların ve eğitim endüstrisinin karşısında yer alanların görüşlerine hitap etmektedir. Örneğin California'daki Free School Santa Cruz, anarşist geleneğini *kolektivizm*, *otonomi*, *öz-güven*, *anti-otoriter* olarak belirtmektedir⁴²³.

3.3.3 Yönetim Modelleri

Okul toplumunu oluşturan aileler, yarı zamanlı ve sürekli okulda bulunan öğretmenler, diğer gönüllü katılımcılar kendilerini öğrenen bir komite olarak

⁴¹⁹ A.S. Neill, W. Reich tipi kendi kendini düzenleyen bir çalışma demokrasisini benimsemektedir.

⁴²⁰ Summerhill'de çocuğa özgürlük vermek demek, ona politika din ve sınıf bilincini öğretmeyi reddetmek demektir. Bu açıdan özgürlük aşırı serbestlik değil, politikaya dayalı çözümlerin reddi ve ahlâkî öğretilerden özgür olmak demektir.

⁴²¹ M. Hesapçıoğlu ve M. Akbağ, a.g.m. 1996.

⁴²² A.S. Neill, özellikle başka okullardan gelen çocuklarda ders nefretinin iyileşme süresinin ortalama üç ay sürdüğünü gözlemlemiştir. A.S. Neill, a.g.e. 2000, s. 41.

⁴²³ Wikipedia, a.g.m. (03.01.2007).

tanımlıyorlar. Onlara göre burası yaşamın gerçeklerinin ve toplumda birlikte yaşamının keşfedildiği bir yerdir⁴²⁴. Bu nedenle özyönetiminde bürokrasiye yer vermemek esastır. Her hafta belirli günlerde yapılan okul toplantılarında, bir önceki toplantının başkanı tarafından seçilen değişik bir başkan bulunur. Yönetimsel kararların da verildiği bu toplantılarda her öğretim üyesi, okul yöneticisi ve yaşı ne olursa olsun her çocuğun eşit ağırlıkta tek oy hakkı vardır⁴²⁵.

Summerhill'de kusur ne olursa olsun hiçbir zaman çok sert ceza verilmez. Ayrıca cezaların bir ölçüde suçla orantılı olmasına dikkat edilir. Toplantılarda yetişkinlere akıl sorulmaz. Okulda iyi bir özyönetim, ancak dingin bir yaşamdan hoşlanan ve çetecilik yaşına özgü umursamazlık ya da başkaldırma eğilimlerine karşı çıkan birkaç büyük öğrencinin varlığıyla sağlanabilir⁴²⁶.

Okul yaşamının öz-yönetim düzenine girmeyen yanları okul müdürünce düzenlenmektedir. Bunlar, yatak odalarıyla ilgili düzenlemeleri, yemek çizelgesi, faturaların ödenmesi, öğretmenlerin atanmasına ve uygun görülmeyenlerin işten çıkarılması gibi konulardır.

Okul yöneticisinin yanında, eğitim programının sağlıklı işleyişinden sorumlu iki öğretim programı yöneticisi⁴²⁷ ve branşlarına göre çeşitli alan öğretmenleri bulunur. Bunun yanında yılın her Mart ayında gönüllülere birlikte onların yapacağı okul çalışmalarına karar verilir⁴²⁸.

⁴²⁴ A.S. Neill, *Freedom-Not License*, Hart Publishing Company, N.Y. 1966, s. 11-15.

⁴²⁵ Bu topluluk tarafından belirlenen bazı kurallar vardır. Örneğin çatılara tırmanmak yasak, yatma saatine uymak zorunludur. Kusurlu bulununlar okul toplantısının kararına çoğunlukla boyun eğer. Kararı beğenmeyen kusurlu kişi yeniden bu topluluğa başvurabilir. Başkan sorunu toplantının sonunda bir kez daha tartışmaya açar. Konu daha dikkatlice ele alınır. Başkan bazı kusurlara para cezası verme yetkisine de sahiptir. Topluluğu ilgilendiren tüm kararların alındığı bu toplantılarda örneğin zorbalık, hırsızlık, gibi suçlara ortak bir politika geliştirilir.

⁴²⁶ Büyükler, küçüklere tutorluk yaparlar. Özgürlüğün kurallara uymamak olarak algılanıp kötüye kullanılması sertlikle kınanmaktadır. Bunun yanında A.S. Neill, diğer çocukların okuldaki yaşamını cehenneme çevirdiği için öğrenciyi okuldan uzaklaştırmak zorunda kaldığı pek az durum olduğunu belirtmektedir. A.S. Neill, a.g.e. 2000, s. 82-83.

⁴²⁷ Temel rol: büyük resme bakmak, öğretmen görüşlerini almak ve gözden kaçmış olabilecek hususları fark etmektir. J. Preater, "Özgür Okullar: Summerhill Örneği". M. Hesapçıoğlu ve diğerleri (Ed.), *1. Alternatif Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*. İstanbul (Baskıda).

⁴²⁸ Summerhill School, <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/teaching-at-summerhill.html> (11.02.2006).

3.3.4 Öğretim İlke ve Yöntemleri

Özgür okullarda öğrenme kültürünü oluşturan değerler: *hoşlandığın işi yap, olmak istediğin kişi ol ve o yolda büyüdür*. Kooperatif yaklaşıma sahip olan bu okullarda öğrenme, işbirliği temeline dayalıdır. Bu yöntem, seçilen aktivitelerden de kendini belli eder. Örneğin paraşüt oyunundan aktif konsültasyon ve proje çalışmalarına kadar birçok aktivite işbirliği yöntemini gerektirir⁴²⁹. Bunun yanında informal öğrenme ağları, yetişkinlerle çocuklar arasında yeteneğe dayalı paylaşımlar, otonom fikir üretme (workshop) çalışmalarına da yer verilir. Öğrencilerle öğretmenler kendilerine uygun haftalık ya da aylık programlar yapar ve bu programlar üzerinde uzlaşırlar⁴³⁰.

Özgür okullarda sadece çocuklara değil, anne babalara yönelik merkezler, uygulamalar ve kurslar bulunmaktadır. En tipik örneklerden biri Albany Özgür Topluluğu'ndaki aile yaşam merkezinde, hem çocuk hem yetişkinlere verilen gebelik, doğum, öz bakım gibi konuları içeren medikal çalışma grubudur. Organik tarımla uğraşan başka bir grup öğrenci, yetişkinlerle birlikte, şehirde doğal yiyecekler dükkânı açmıştır. Bu yiyeceklerin tohumlarının alımından ekimine, ürünlerin toplanması ve satışına kadar tüm süreçler öğrencilerce organize edilir. Çünkü çocuk bu prosesle öğrenir. Özgür okullarda öğrenme ve uygulama için sınıf mantığı yoktur. Bunun yanında öğrenmek isteyen ya da sınavlara hazırlanan çocuklar için de yöntem çeşitliliği dikkat çeker⁴³¹. Öğrenmek isteyenler ve öğretmenler için bir ders çizelgesi ve çalışma sınıfları mevcuttur. Yönlendirilmiş oyun dizgesi olarak tanınan Montessori dizgesi bile, çocuğun yaparak öğrenmesini sağlama açısından yapay bir yöntem olarak eleştirilmektedir⁴³².

Yaşlara göre son derece esnek tutulmuş fakat beceriye dayalı oluşturulmuş sınıflar vardır. Bu sınıflar, haftada beş gün, beş kez yürürlükteki yöntemlere uygun olarak düzenlenmiş çizelgedeki kırk dakikalık derslere girmektedir. Öğrenciler açık havada

⁴²⁹ M. Newman, "Summerhill: Is The Oldest School Based On Children's Rights A Cooperative Community?". <http://www.geo.coop/newman904.htm>, 2004 (21.12.2006).

⁴³⁰ Summerhill School, <http://www.summerhillschool.co.uk/> (12.02.2006).

⁴³¹ A.S. Neill, a.g.e. 1966.

⁴³² A.S. Neill, a.g.e. 2000, s. 58-59.

küçük kümelerle çalışmaktadır. Temel ölçütler: mutluluk, içtenlik, denge ve topluluğa uyum sağlamaktır. Çocuk bilimsel bir eğitim almak istediği zaman dizge gelişmektedir. Fakat okulun en belirgin müfredatı, çocuğun gelişimine karışmama, üzerinde baskı kurmama düşüncesidir. Özgürlük tanımak, sevgi bağışlamaktır. Özgür çocuk öz-düzenlemeli çocuk, öz-düzenleme ise, insan doğasının iyiliğine inanmaktır ki bu, *ilk günah* diye bir olgunun olmadığına duyulan inançtır. Öz-düzenleme, bebeğin, tinsel ve bedensel konularda bir dış yetke olmaksızın özgürce yaşama hakkıdır. Din, siyaset ya da sınıf bilincini öğretmeye hayır demek anlamına gelir⁴³³ ve yavaş sonuç verir. Çünkü çocuk yetişkinin güç arzusunu doyurmak için söz dinlemektedir.

Ödül vererek çocuğun tinsel gücünü çökertmek çok daha kurnazcadır. Ödül gereksiz ve olumsuzdur. İşin kendi başına yapılmaya değmez olduğunu söylemekten farksızdır. Ödüller yarışmacı dizgenin en kötü yanını destekler. Başka insanlara üstün gelmek çok kötü bir amaçtır. Kıskançlık yaratır. O yüzden her zaman öznel olmalıdır: yani başarılan işin ödülü, insanın içinde duyduğu öz-doyum olmalıdır. Ceza verirken asla adaletli olunamaz çünkü hiç kimse âdil değildir. Ceza her zaman nefret edimidir. Çocuk küçük yetişkin değildir, dolayısıyla büyüklerin bakış açısını anlayamaz^{434 435}.⁴³⁶ Ödüllendirme, not ve sınavlar, kişiliğin düzgün gelişimini geriletmediği için özgür okul, öğrencilerin ödül almak için yarıştıkları bir yer değildir.

⁴³³ Toplum -yani yığınlar- özgürlüğe düşmandır. Yığınların kendini koruma içgüdüleri, genç kuşakları bir tehlike -yetişmekte olan yeni ve kendisine karşıt bir yığın- sayar; bu belki. En küçük yığında – ailede- gençlere özgürlük işte bu nedenle verilmez. Özgür bırakmak, çocuğun kendi yaşamını yaşamasına izin vermektir. Onun yaşamını gereğinden çok kolaylaştırmak, özyapısına zarar verir. Bir şeyi yetkeyle benimsetmek yanlışır. Çocuk bir işin yapılması gerektiği kanısına -kendi kanısına- varana kadar hiçbir şey yapılmamalıdır.

⁴³⁴ A.S. Neill, a.g.e. 2000, s. 107-186.

⁴³⁵ Çocukta suç eğilimi sevginin sapmış biçimi olarak belirir. Suç işleme eğilimi sevgisizlikten de kaynaklanır. Çocuktaki asal bencillik olgusundan kaçamayız. Suç her şeyden önce bir aile ilişkisi; ikinci olarak da toplum ilişkisidir. Çocuktaki güç dileği, beğenilip sevilme dileğidir. Çocuğa kendisi olma özgürlüğünü vermek, suç işleme eğiliminin gerçek sağaltımıdır. Çocuklar sevilir ve özgür bırakılırsa zamanı gelince iyi ve dürüst olurlar. A.S. Neill, a.g.e. 2000, s. 278-280.

⁴³⁶ T. Kent, Office for Standards in Education (OFSTED) müfettişlerinin teftiş etmekten çekindiği ve tasvip etmediği okulu anlatırken OFSTED raporuna dayanarak şu bilgileri verir: okulda birçok çocuğun okuryazarlık, okuma ve yazma seviyesi düşüktür. Fakat okuldaki öğrenme deneyimlerinin oldukça kompleks olduğu fark edilmektedir. Fakat okulda okumayan çocuğa rastlanmamıştır. Hatta önceki öğrencilerin GCSE sınavlarından yüksek dereceler aldıkları tesbit edilmiştir. T. Kent, “Blair Government Sektör Kapanması of Summerhill School” <http://www.wsws.org/articles/1999/jun1999/summ-j03.shtml>. 1999 (05.03.2007).

3.3.5 Müfredat

Summerhill'de bir gün:

Sabah kahvaltısı saat 08.00'de başlar ve 08.45'e kadar devam eder. Saat 9.30'da bilgisayarla anons edilen derslere başlanır. Öğrenciler bu derslerle ilgili kendi zaman cetveline sahiptir. Sınıflardaki proje/aktivite çalışmalarına katılım zorunlu değildir. Fakat öğretmenler kendi öğrenci kayıtlarını tutarlar. Her katılımcı öğrenci, dönem başında kendi derslerini yazdığı boş zaman cetvelini o dersin öğretmenine verir. Bu zaman cetveli, öğrencilerin seçimlerine bağlı olarak her dönem değişiklik gösterir. Bu zaman çizelgesinde öğrencinin yaptığı seçimler doğrultusunda günlük öğretim programının konuları yer alır. Böylece öğrenci, ders, oyun, sosyalizasyon, okul komitesi etkinlikleri, formal ve informal öğrenme etkinliklerine katılım zamanlarını nasıl kullanacağına karar verir. Öğretmenler sınıflarında, çocuklara olabildiğince özgürlük vermektedir. 12 yaşına kadar olan öğrenciler için karışık yaş sınıflaması uygulaması şöyledir:

1. sınıf: 5-9 yaş arası çocuklar,
2. sınıf: 10-12 yaş arası çocuklar.

Sabah dersleri, saat 13.10'da biter, 20 dakika çay arası verilir. Bu arada 12.20-13.15 saatleri arası öğlen yemeği servisi yapılır. Öğleden sonra serbest zaman etkinlikleri tamamlanır. Öğrenciler bu zaman dilimi içerisinde televizyon seyredebilir, bilgisayarla çalışabilir, ağaç işleriyle barakalar yapabilir, oyun ya da tenis oynayabilir, okuma yapabilir ve yüzebilirler. Saat 15.30, ikinci kahvaltısı saatidir.

Saat 16.00'da öğleden sonra sınıfları başlar. Bu sınıflarda dikiş işlerinden, kır yürüyüşlerine ve vahşi hayvan izleme çalışmalarına kadar çeşitlilik görülür. Saat 17.30-18.15 arası herkes için boşdur. Yatma zamanı saat 20.00'de başlar. Işıklar saat 23.30a kadar açık kalabilir⁴³⁷.

Bu okulda A.S. Neill'in eğitim misyonu doğrultusunda: öğrenme, oyundan sonra gelmelidir, anlayışı hâkimdir. Çünkü akademik başarı, başarının tanımı değildir.

⁴³⁷ Summerhill School, http://www.summerhillschool.co.uk/pages/about_summerhill.html (12.02.2006).

Çocuklara gereken tek husus okuma, yazma ve aritmetiktir. Gerisinin el araçları, kil, spor, tiyatro, boya ve özgürlük olması gerektiği dile getirilir. Sınıflarda üniversiteye gitmek isteyen çocuklara yönelik dersler yapılmaktadır. Bu dersler ülkelerin ve eyaletlerin sınav içeriklerine göre düzenlenmektedir. Bu nedenle öğretim üyelerinin genel geçer ölçütlere göre öğretim yapabilecek niteliklere ve yeterliliğe sahip olması istenmektedir. Birçok öğrenci bu sınavlara katılmak istemez fakat katılanlar akademik kariyerine devam etmek isteyenlerdir. Çocuğun asıl işlevinin kendi yaşamını yaşamak⁴³⁸ olduğu bu okulun gerçek dünyadan izole olmayan yanı, ulusal sınavlara yönelik derslerin bulunmasıdır. Çocuklar bu derslere girmek istemeyebilir. Fakat etkin bilgilendirme görüşmeleriyle seçimlerinin gelecekteki sonuçları hakkında bilgi verilir. Bu paylaşım velilerle de gerçekleştirilir⁴³⁹.

Okulda tembellik, ilgisizlik ya da sağlıksızlık olarak algılanmakta bu amaçla çocukların on sekiz yaşından önce birçok iş yapabilir hale gelmesi hedeflenmektedir. Gereksiz olarak nitelenen beden eğitimi dersi yoktur, çünkü çocuklar oynarken, yüzerken, dans edip bisiklete binerken gerekli beden eğitimini yeterince yapmış olur. Herhangi bir dinsel yaşam ya da öğretimin yer almayışının yanında din konusunda hiçbir kısıtlama yoktur. Eğer okul meclisi böyle bir şeyin başlatılmasına karar verirse, olasılıkla programa alınır⁴⁴⁰.

Tablo 10

Summerhill müfredat alanları

Temel eğitim programında bulunan alanlar:

Bilim: Biyoloji, Fizik, Kimya,

Matematik,

İngilizce,

Modern Diller: Almanca, İspanyolca, Japonca, Çince,

Ağaç işleri,

Drama,

Coğrafya,

Müzik Teknolojisi,

İnformasyon Teknolojileri,

Sesli Müzik çalışmaları,

⁴³⁸ A.S. Neill, a.g.e. 2000, s.42-65.

⁴³⁹ Summerhill School, <http://www.summerhillschool.co.uk/> (12.02.2006).

⁴⁴⁰ A.S. Neill, a.g.e. 2000, s. 97-105.

Tablo 10
Summerhill müfredat alanlarının devamı

2. kademe proje çalışmaları için sunulan alanlar:

Bahçecilik,
Böcek çalışmaları,
Kanatlı hayvanlar:uçak yapımı,
Sihirbazlık ve gösteri,
Diplomasi oyunu,
Çocuk psikolojisi,
Düşünme becerileri ve oyunları,
Mozaik,
Fotoğrafçılık ve photoshop,
Öğleden sonra keşif yürüyüşleri,
Oyun hamuru (ve onunla neler yapabiliriz?),
Bilgisayar stratejileri ve oyunları,
Radyo oyunu yazma,
Satranç dersi,
İple örgü sanatı,
Yüzme,
Spor (tenis, futbol, basketbol, voleybol, masa tenisi, badminton),
Grup oyunları,
Okul gazetesi çalışmaları.

Kaynak: Neill, A.S. (2000). *Özgürlük Okulu* (N. Şarman, Çev.). Payel Yayınları, İstanbul.

Bu çalışmalara okuma-yazma bilen ve bilmeyen tüm öğrenciler katılabilir. Fakat okuma yazma bilmeyen çocuğun derse girmeme özgürlüğü sorumsuzluk olarak algılanmaktadır⁴⁴¹.

3.3.6 Finansman

Özgür okullar sık sık bütçe dengelerini pazar ekonomisine göre düzenlerler. Buradaki özgür kavramı parasal konulara değil, özgür konuşma ve açık öğrenmeye vurgu yapar⁴⁴². Summerhill okulu da dâhil olmak üzere özgür okullar ücretli okullardır. Öğretmen ücretleri, diğer çalışanların ücretleri, okulda yapılacak operasyonlar, yiyecek, içecek, öğretmen ücretleri, barınma işlerinden öğrenci işlerine kadar tüm konular okulların sorumlulukları altındadır. Tüm bunlar öğrenci kayıtlarında alınan

⁴⁴¹ Örneğin J. Preater, okulda dislexia ve benzeri sorunların sıkça görüldüğünü dile getirir. J. Preater, a.g.b. 2005.

⁴⁴² Wikipedia, a.g.m. (03.01.2007).

ücretler ve bağışlarla yapılır. Dışarıdan yapılacak teftişleri reddederler. Bütçe de dâhil olmak üzere okul toplumuna hesap verilir ve operasyonel kararlar birlikte alınır.

Özgür okullarda da eğitim, karma mal olarak görülür ve bu eğitimin finansmanı dolaylı finansman biçimine örnektir. Okullarda gelirlerin ortalama %50 ile %80'i öğrencilerden alınmakta, geriye kalan miktarlar ise eyalet, yerel yönetimler, bağışlar ve çeşitli fonlarca sağlanmaktadır. Bazı okullarda bütçe komitesi uygulamaları da söz konusudur⁴⁴³. Örneğin Fairfield School, 2005-2006 öğretim yılı öğrenci kayıt ücretlerini ortalama 4500\$, bir haftalık okul ziyareti ücretini ise 125\$ olarak belirlemiştir. Yıllık ödeme miktarı çoğu okulda aylara bölünmektedir⁴⁴⁴. 2000-2005 bütçe ve gerekçelerini açıklayan Albany Free School⁴⁴⁵, da öğrenci başına yıllık yaklaşık 2000\$ civarında kayıt ücreti alınmaktadır. Bu miktar The Village Free School'da 3.700\$, Brooklyn High Free School'da 9.500\$ civarındadır⁴⁴⁶.

3.4 Demokratik Okullar

3.4.1 Kuruluş ve Tarihçe

Kronolojide demokratik okul tarihi şu girişimlerle açıklanır⁴⁴⁷:

1901: F. Ferrer'in İspanya'da kurduğu ilk Modern Okul: Barcelona Escuela Moderna^{448 449},

1927: A.S. Neill'in 1921 yılında Almanya Hellerau'da kurduğu, daha sonra İngiltere Leiston'a taşıdığı Summerhill okulu,

1968: Massachusetts'te kurulan Sudbury Valley School,

⁴⁴³ Ottawa-Carleton Alternative School, http://www.asac-ottawa.org/index.php?module=announce&ANN_user_op=view&ANN_id=23.

⁴⁴⁴ Fairfield School, <http://www.fairfieldschool.org/admissions.html>.

⁴⁴⁵ Albany Free School, <http://www.albanyfreeschool.com/endowments.shtml> (21.08.2008).

⁴⁴⁶ The Village Free School, <http://www.villagefreeschool.org/home>, A. Gell, "Higher Education: Brooklyn Free School", <http://www.educationrevolution.org/brooklyn.html> (01.03.2007).

⁴⁴⁷ Public Conference With Democratic Schools 2005 In Berlin, "Programme: Highlights of Democratic School History". http://en.idec2005.org/data.dl/programme_en.pdf (02.01.2007).

⁴⁴⁸ Bu hareket kısa sürede Amerika'ya sıçramış, 1909 yılından 1961 yılına kadar Kuzey Amerika'da birçok demokratik okul kurulmuştur. Bu okullar: New York Modern School, New York Ferrer School, Modern School Philadelphia, Chicago Modern School, Seattle Modern School, Portland Modern School, Detroit, Toronto ve Brooklyn'deki Modern School, Philadelphia, N.J. ve Indiana'daki Francisco Ferrer School, N.Y. Mohegan Modern School, Weekend Modern School, Lakewood Modern School'dur.

⁴⁴⁹ P. Avrich, *The Modern School Movement: Anarchism And Education In The United States*, AK Pres, Edinburg, West Virginia 2006, s. 38.

1977: R. Wild ve M. Wild'in Ekvator'da kurduğu Fundacion Educativa Pestalozzi in Ecuador,
1984: Moskova'da kendini düzenleyen ilk demokratik okul,
1985: Japon karşıtların (refusers) kurduğu Tokyo Shure,
1987: Yaacov Hecht tarafından İsrail'de kurulan Democratic School of Hadera ve aynı yıl İngiltere'de kurulan Sand School,
1993: İsrail, Hadera'da ilk uluslararası demokratik eğitim konferansı (IDEC),
2000: 18 ülkenin katıldığı Tokyo IDEC,
2006: Almanya'nın ilk demokratik okulu olan Berlin Democratic School.

İlk demokratik okul Barcelona Escuela Moderna, F. Ferrer (1859-1909)'in görüşlerinden çok, İspanyol anarşizminin yansıması olarak 8 Eylül 1901 yılında 30 çocukla kurulmuş bir okuldur. 18 erkek, 12 kız çocuğundan oluşan topluluk, temel, orta ve ileri olmak üzere üç eğitim kademesine ayrıldı. Okul, ailelerin b t çeleri göz önünde bulundurulacak  l de ücretli bir okuldu. Siyasî  arpışma ve yıkıcılığın yoğun bir şekilde yaşandığı dönemlerde anarşist hareketle bağlantılı olan F. Ferrer, okulun politika dışında kalmasına  zen göstermiştir. "Ben bir konuşmacı, propagandacı ya da savaşçı biri değilim. Ben bir  ğretmenim, her husustan öte, çocukları seviyorum" demiştir. 1904 yılına gelindiğinde okuldaki  ğrenci sayısı 126'ya yükselmişti. F. Ferrer'in ölümünden II. Dünya Savaşı'na kadar olan dönemde İngiltere, Belçika, Hollanda, İtalya, Fransa, Almanya,  in ve Japonya gibi ülkelerde aynı konseptle modern okullar kuruldu⁴⁵⁰.

Modern hareketi anlamak için tarihî arka plânı da incelemek gerekir. B.H. Bode, demokratik eğitim tarihinin, aristokratik yaklaşım, II. Dünya Savaşı ve sonrasında birlikte ele alınırken sosyal teoriden ve Hümanizm'den de ayrılmaması gerektiğini dile getirmektedir. Bu bağlamda aristokratik dönemde eğitimin hedefi doğal ve basitti: nerede olursa olsun, genel konuşma ve doğrulukta yüksek derecelere erişme. Örneğin Plato'nun Devlet'i aristokratik organizasyona mükemmelen bir örnektir. Aristokratik ideal, liberal yaklaşımın da temelini oluşturmuş: halk okullarında

⁴⁵⁰ P. Avrich, a.g.e. 2006, s. 18-31.

eğitimin asıl amacının meslek eğitime odaklanıp odaklanmaması konusunda tartışma başlatmıştır.

II. Dünya savaşı sonrasında demokratik güvenli dünyanın elde edilmesine yönelik çok sayıda fikir ve görüş ayrılıkları belirdi. Barışla birlikte sivil hareketler her yerde yıkıcıydı. Bu etkiler 1960 ve 1970'li yıllarda Amerika'da yoksulluğa karşı eğitim eşitliğini ve sivillerin haklarını gözeten yasalarının oluşturulmasını sağlamıştır. Günümüzde gelinen nokta, eğitimin Napolyon'dan beri yönetimlerin manüpülatif güç araçları olması durumu değil, sosyal idealler, yaşama hizmet ve kişinin kendi dünyasını inşa etmesidir⁴⁵¹.

Amerika'daki ilk modern okul, Modern School adıyla 1910 yılında A. Berkman tarafından New York'ta kuruldu. Daha sonra Ferrer Modern School, demokratik eğitim amacıyla, Ekim 1911'de açıldı ve 1915'e kadar New York'tan yönetildi⁴⁵². 1960'lı yıllarda ikinci kez kurulmasında, Columbia Üniversitesi'nden B. Boyesen, Amerikan eğitimindeki sorunları çözmek için görevlendirildi. Okul o sonbahar açıldı. The Ferrer Merkezi günlük okuldu ve aynı zamanda politik radikaller ve entelektüeller için toplantı yeri idi. Canlı toplantı alanı, karışık toplantı salonu, tiyatro ve kafeden oluşan ücretsiz üniversitede seçkin radikaller ders verdiler. İngilizce, felsefe, sol'un tarihi, R. Henri ve G Bellows'un çok popüler olduğu boyama sanatı sınıfları etkinlikleri yapıldı. C. Darrow, L. Steffens, M. Sanger, W. Durant, H. Hapgood ve Fransız Sendikacı André Tridon gibi ünlüler bir gece ya da hafta için ders vermek için geldi⁴⁵³.

⁴⁵¹ B.H. Bode, *Modern Educational Theories: The Democratic Movement In Education*. Vintage Boks, New York 1927, s. 223-243.

⁴⁵² Stelton okulu New Jersey'e taşındığında ki bu taşınmanın nedeni anarşizm bombasının istemeden patlamasıydı. Okulun yönetimi çok çekişmeliydi. Ferrer Merkezinin Okulu politik ve bazen anarşistlerin şiddet içeren aktiviteleri ile yakından ilişkiliydi. Okul davalar sırasında birçok taraftar kaybetti. M. Sanger, doğum kontrol bilgisini yaymaktan hapis cezasına çarptırıldı. Okul finansal destek için anarşistlerine çok bağımlı hale geldi. Böylece modern okul 1900'ların başlarında birkaç radikal amaçla iç içe: anarşist ve sosyalistlerin propaganda merkezi oldu. 1912'de, Lawrence'ın tekstil fabrikası çocuk grevcileri New York'a yürüdü grevcilere finansal destek sağlayan M. Sanger idi. Çocuklara ve ailelerine geçici olarak okulun çeşitli alanları verildi.

⁴⁵³ K. Kyle ve C. Jenks'e göre demokratik okullar, F. Freire, I. Illich, J. Dewey, C. Rogers, A.S. Neill gibi radikal reformistlerin görüşlerinden etkilenmişlerdir. K. Kyle ve C. Jenks, a.g.m. 2003 (24.05.2006).

1968 yılında Massachusetts Framingham'da kurulan Sudbury Valley School, Massachusetts Bağımsız Okullar Birliği (ISA) ve New England Association of Schools and Colleges tarafından akredite edilmiştir. İlk önce N. Bowditch'in başısladığı bir bölgede 10 dönümlük bir alanda kurulmuş olan kampüs Callahan State Park'ın bitişğinde rahatlatıcı ve informal bir atmosfere sahip idi⁴⁵⁴.

Sudbury Valley School'un eğitim felsefesi, F. Freire, I. Illich, L. Tolstoy, J. Dewey, J. Holt gibi düşünürlerin eğitimsel görüşlerinden etkilenmiştir. Öncülüğünü F. Freire'in yaptığı Modern School ile A.S. Neill'in Summerhill'inden sonra, 1960'lı yılların progresif hareketlerinden biridir. Günümüzde dünyanın çeşitli ülkelerinde Sudbury felsefesi ve ismi altında kurulan 40'tan fazla demokratik okul vardır⁴⁵⁵.

Modern okul çabası en son bireyselliğe yöneldi. Bu çabaları üç kategoriye bölebiliriz. Demokratik teoriyi temel almış izole, bireysel okullar, kendi demokratik felsefelerinde bireysel profesyonelleri yetiştirme çabası gösteren ikinci grup ve bireysel öğretmenlerin, sınıfta demokratik çabalarını içeren üçüncü kategoridir.

K. Kyle ve C. Jenks 1960'lı yıllardan sonra kurulan demokratik okulları izole ve bireysel olarak niteler. Çünkü bu okullar 1900'lü yılların başında Marksist paradigmayla kurulan Modern Okul konseptinin ölmesiyle hayat bulur. Bu konsepte verilen örnek 1968'de kurulan Shaker Mountain School'dur. Okulun kurulmasında ve yönetiminde öğrenciler de yer aldılar. Bu okulların amacı, öğrencilere kendi öğrenimlerinde aktif rol almalarını sağlayarak demokraside tecrübe kazandırmak idi⁴⁵⁶.

Birinci kategorideki demokratik okullar İsrail, Avustralya, Belçika, Brezilya, Kanada, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Almanya, Hindistan, Japonya, Nepal, Norveç,

⁴⁵⁴ M. Leue, "Profile of a School: The Sudbury Valley School". *Skole: The Journal of Alternative Education*. 2, Albany, N.Y. 1986, s. 1.

⁴⁵⁵ D. Schugurensky, "Selected Moments Of The 20th Century: 1968 Self-Governed, Sudbury Valley School Begins In Massachusetts". http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_sc/assignment1/1968sudbury.html 2003 (21.12.2006).

⁴⁵⁶ K. Kyle ve C. Jenks, a.g.m. 2003 (24.05.2006).

Polonya, Tayland, Kuzey Kore, Ukrayna, İngiltere, Amerika, Güney Afrika gibi ülkelerde faaliyet göstermektedir^{457 458}.

3.4.2 Amaç

Uzun yıllarca, Virginia Fairfax County'deki öğretmenlere doğum kontrolü, kürtaj, mastürbasyon, eşcinsellik ya da tecavüz (onlar bu konulara *Big Five* diyorlardı) konuları hakkında tartışma izni verilmiyordu. Bu konular hakkında sorusu olan öğrenciler sorularını yazmak zorundaydılar. 1981 yılında The Fairfax County okul yönetimi 8'e karşı 2 oyla kuralı değiştirdi, yeni seçmeli biyoloji dersinde yasaklanmış konularla birlikte aile hayatıyla ilgili çalışmalara da izin verildi. Okul yönetiminin kararı ailelere, çocuklarının cinsellik eğitimi almaları ya da bunun yerine başka dersleri seçmeleri hakkını tanıdı. Fairfax County'de cinsellik eğitimi üzerine tartışma bitmedi fakat okul araştırmasında ailelerin %75'inden fazlasının yeni seçmeli dersi tercih ettiği belirlendi.

Var olan eğitim teorileri bu örneğe farklı tepkiler verir. Fairfax County Okul Yönetimi'nin yeni politikasına (ailevî tercihe dayalı olarak cinsel eğitimi seçmeli ders yapmak) teorik yaklaşımlardan bir kısmı cinsel eğitimin çocuklar için iyi olarak kabul ederken bazıları ise seçim yapmanın daha doğru olduğunu destekleyebilir. Muhafazakâr eğitim teorileri demokratik devletin ahlâkî eğitimden uzak durması gerektiğini düşünür. Eğitimin liberal teorileri bireysel otonominin gelişimini hedef alırlar. Liberallerin Fairfax Country Okul Yönetimi'nin yeni dersini eleştirmeleri, muhafazakârlar tarafından alkışlanır. İşlevselci eğitim teorileri ise sosyal olaylarla yüzleşmekten gurur duyar.

Demokratik paradigmada ilköğretimin temel amacı toplumlara yetki vermektir. Fakat bunu ailevî seçim, liberal otonomi veya muhafazakâr erdem yaklaşımlarıyla yapmaz.

⁴⁵⁷ The Alternative Education Resource Organization, <http://www.educationrevolution.org/lisofdemscho.html> (22. 10. 2006).

⁴⁵⁸ H. Mann o dönemde cehalet, bencillik ve tutkudan daha iyi kuruluşlara dayanmayan cumhuriyetin felaket olduğunu dile getirdi. Eğitimi eleştirmenin uzun bir tarihi içerisinde genel amacının yeniden evrimleşmesi için G. Waters, L. Weiner D. Labaree, J. Dewey, gibi yazarlar sosyal eleştiri çağrısında bulundu. Bu talepler, eğitimin temel amacının bilgilendirilmiş, hedefi olan, demokratik vatandaşların hazırlanışı yönünde idi.

Buradaki demokratik otoritenin sınırı baskı karşıtlığı ve ayrımcılık karşıtlığıdır. Eğer mantıksal tartışmayı yasaklar ya da eğitilebilir vatandaşları uygun eğitimden uzaklaştırırsak demokratik olmayan bir toplumun tohumlarını ekeriz. Bu, demokratik toplum idealinin esasıdır.

İlköğretim okulları üzerindeki otoriteyi ilgilendiren farklı sorular hâlâ tartışma konusudur: hangi demokratik toplum okul politikalarına karar vermeli?, demokratik toplumlar kiminle kontrolü paylaşmalı?, birinci soruyla ilişkili olarak, hangi eğitim politikası yerel, eyalet ya da federal seviyede en iyi? gibi.

Yüksek öğretimin başarısı, alt eğitim kurumlarının başarısına bağlı olduğundan, eğer liseler öğrencileri demokratik yaklaşımla eğitemezse, demokratik vatandaşlığın temel yeteneklerini öğretme ve karakteri işlemede 11 yıllık eğitim, kaybedilmiş zaman olabilir^{459 460}.

Demokrasi yaşanarak öğrenildiğinden, bu okullar demokrasinin yaşandığı yerler olmalıdır⁴⁶¹. Bu çerçevede demokratik okulların felsefi temelleri şu maddelerle açıklanmaktadır:

- Aristo'nun insan doğasında merak vardır görüşü esastır,
- en kalıcı, en etkili ve en iyi öğrenme bireyin kendisinin ilgi duyduğu ve gerçekleştirdiği öğrenmedir,
- kişisel kapasite ve yeteneklerin ortaya çıkmasına izin verilirse her insan yaratıcıdır,
- gerçek hayatta olduğu gibi her yaş grubuna ait bireylerin birlikte etkileşim içerisine girmesi bireysel gelişimi destekler,
- kişisel sorumluluğun gelişmesi için özgürlük tanınması şarttır,
- okul, katılımcı demokrasi çerçevesinde öğrencilerin hayatın tüm karmaşıklığıyla yüz yüze geldikleri bir yer olmalıdır.

⁴⁵⁹ Bu noktada yüksek öğrenime kadar olan alt eğitim kademelerinin ücretsiz olmaları da savunulur.

⁴⁶⁰ A. Gutmann, *Democratic Education*. <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=99847788> (13.11.2006).

⁴⁶¹ İ. Şahin, H. Turan, "Alternatif Okullar: Demokratik Değerler Okulu". İnönü Üniversitesi XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Malatya 2004.

K. Kyle ve C. Jenks⁴⁶²'e göre, demokrasi ve eğitim arasındaki ilişkiyi geliştirmenin iki yolu vardır: ilki, eğitim politikalarının demokrasi yolunda karar mekanizmalarını halktan başlatmasıdır. İkinci yolu ise hükümetin eğitim amaçlarını çocukların toplumda yer almasına yoğunlaştırmasıdır. Eğer çocuklar günlük hayatlarında eşitliğe yakın ve sıradan bir hususmuş gibi yetiştirilirse, genel iradenin kuralları ve devletin yasaları ile doldurulurlarsa ve yukarıdaki her şeye saygı duyması öğretilirse kesinlikle doğal olarak birbirlerini kardeşçe sevmeyi öğreneceklerdir. Ve bu çocuklar zamanla devletin babaları olacaktır.

Eşitliği sağlamayı hedefleyen çok yönlü eğitim, öğrencilere demokratik değerleri telkin etmeyi plânlar. O halde böyle bir eğitim demokratik değer ve prensiplere sahip olmalıdır. *Demokratik değerleri öğretmekte* ilk prensip müfredat aracılığı ile öğrencilere *yolun* öğretilmesidir: öğrenciler yaparak öğrenir. Sınıfta yer kaplama, ezbercilik ve tekrar demokratik vatandaş yetiştirmez. Bu *yolda* karşımıza çıkacak prensipler ise şunlardır: *yer almanın* kendisi politik eğitimin birincil biçimi, önceki hazırlık için de ihtiyaçtır. Yer almak, konularda öğrenci seçimleri, şartlar, çevrenin temel kuralları, limit ve demokratik aktivitelerde kendini gösterir. Tüm demokratlar yönetimde yer alma prensibini kabul eder fakat demokrasideki yer almanın zorunlu/sınır seviyesi çok tartışılır⁴⁶³. İnsanın, doğası gereği mantığını kullanma kapasitesine sahip ve özerk olduğuna inanmak, ontolojik olarak öncelikli olduğuna, kendini yönetebilme yeteneğine inanmak ve buna güvenmek anlamına gelir. Bu görüşler demokratik sistemlerde kurumlaştırılmış temsilci ve ilgi gruplarında fark edilmiştir.

İkinci prensip birinciyi takip eder: demokratik normlara uyan aktif münazara ve kooperatif öğrenme (*diyalog*) çabaları işin içine sokulmalıdır. Yer alma, tartışma ve

⁴⁶² K. Kyle, ve C. Jenks, a.g.m. 2003 (24.05.2006).

⁴⁶³ J. Schumpeter (1943), B. Berelson (1952), R. Dahl (1956) ve G. Sartori (1962) gibi radikaller vatandaşların periyodik olarak (seçkin) liderlerini seçtiği özgür seçimlerin yeterli bir demokratik yer alma olduğunu tartışıyorlar. A. Gutmann (1987) ve D. Steiner (1994) gibi başka radikal teoristler, toplumun kendisinin temel varsayımlarını görüşmek ve bu yeniden görüşmede vatandaşların da yer almaları gerektiğini tartışıyorlar. Bunun yanında özgürlüğün bazı şekilleri için tartışılmaktadır. Özgürlüğün gerçekten neden gerekli olduğu ile ilgili olarak da ortak bir görüş yoktur. B. Berelson, R. Dahl, ve P. Freire (1970) özgürlüğün çağdaş sosyal ilişkide karakterize edilmiş zalimin ayrılmış üstünlüğünü icap ettiğinden bahsediyor. K. Kyle, ve C. Jenks, a.g.m. 2003 (24.05.2006).

diyalogda kritik düşünmenin demokratik kalitesini yükseltme pratikleri hedeflenmelidir. Öğretmenler cahil öğrencilere bilgi veren değil, bilgiyi yeniden yaratanlardır.

Pozitif özgürlüğün ihtiyacı, demokratik eşitliğin diğer prensibi: *kritik düşünme* ve *kritik değerlendirmedir*. Kritik düşünme, teori ile, var olan durumları daraltmadan genişleten, aydınlatan ve özgür kılan bilme davranışdır. Anlamayı bilinenin ötesine atar, bilinmeyenin gerçek pratik diyarına açılır. Hatta bazı katılımcı demokrat ve demokratik eğitimciler, katılım adına resmî oylamanın okullara, kolejlere, üniversitelere ve aileye kadar genişlemesini savunurlar. Bu noktada katılımcı demokrasi taraftarları kritik değerlendirme yeteneğinin demokratik vatandaşlar için gerekli olduğunu görürler.

Demokratik eğitimin diğer prensibi *özgürlük* ve *sorumluluktur*. Ne düşündüğünü öğretmekten ziyade öğretmenler sınıfta kritik düşünme yetenekleri ve demokratik değerleri yükseltmeye çaba gösterir.

Katılımcı demokrasinin genel ve özel eğitimden çok toplum için daha büyük anlamı vardır. Örneğin katılımcı demokrasi yanlıları, demokratik uygulama ve düzenlemelerin aileler, okullar ve kolejlere yayılması gerektiğini savunmaktadırlar. Sınıfta ya da toplumda pozitif özgürlüğün yükseltilmesi için sosyal etkinlik ve sosyal dengenin birbirleri ile çatışmaması gerekir. Temsil ve ilgi grupları demokraside genellikle birbirini tamamlar ve öğrencilerin vatandaşlığını destekler.

Sınıftaki *kişilik politikalarını*⁴⁶⁴ anlayış, prensiplerle tutarlı olarak eleştirel tartışmanın gerekliliği, ırk, sosyal adalet, ve farklılığa tolerans gibi konulara şekil verme, çağdaş sosyal gerçekliği içerir.

Çocukların farklı geçmişleri, deneyimleri ve kişilikleri, kendi eğitimsel kaynaklarını oluşturur. Ve postmodern hassaslıkla tutarlı olarak kişilik politikaları, genel eğitim

⁴⁶⁴ H. Giroux ve P. Freire tarafından tanımlanmış kişilik politikaları baskın toplumda muhalif ilişkileri tanımlayan politik ve kültürel işaret olarak kullanılır. K. Kyle, ve C. Jenks, a.g.m. 2003 (24.05.2006).

politikası haline gelmelidir. Feminist ve postmodern anlayışları da içine alan şekilde kişiliği daha karışık algılamak gerekir.

İnsanlar sosyal çevrelerinde hem ürün hem de üreticidir. Kendilerini yaratma ya da geliştirme kapasitesine sahiptir. Kişisel deneyimin esas parçası kendi gelişimidir. Örneğin, J.J. Rousseau, J.S. Mill, K. Marx ve J. Dewey’de olduğu gibi insan, seçilmiş ve değerlendirilmiş idare ve sistemlerin son standardıdır. Gelişme, bu gelenekte bireyin her çevrede büyümesi yani ahlâkî, entelektüel, ruhsal ve yaratıcı kapasitelerin gelişimini içerecek şekilde genişçe tasarlanmıştır.

O. Levi ve I. Graves⁴⁶⁵, demokrasinin öğrenildiği yerler olan demokratik okulların ortak karakteristiğini şöyle sınıflarlar:

- (1) *özgürlük*: öğrenciler kendi eğitimlerinin yöneticisidirler. Bu okullarda zorunlu sınıflar, düzenlenmiş müfredat, rütbe ya da dereceler ve test gerekliliği yoktur,
- (2) *öğrenci ve çalışanlar arasındaki eşitlik*: topluluk içinde yer alan herkese aynı saygı gösterilir ve eşit davranılır,
- (3) *katılımcı demokrasi yoluyla kendini yöneten okul bütünlüğü*: okul kararlarının oluşumunda, her öğrencinin ve öğretmenin oy hakkını kullandığı bir proses vardır,
- (4) *topluluk, sınıfın bir uzantısıdır*: öğrenme, sırada oturmakla sınırlı değildir. Öğrenci günlük aktiviteleri için sık sık toplu araştırma merkezleri, park, müze ve kütüphaneleri kullanır.

Okul, kendi çabalarını yönlendirmek, fikir, tercih ya da inançlarını yaşamak isteyenlere sunma yeri olarak düşünülmektedir. Okulun birinci amacı çocuğun gizli bütün yeteneklerinin geliştirilmesidir⁴⁶⁶.

⁴⁶⁵ I. Graves ve O. Levi, “Democratic Education: An Alternative to Public Schools”. <http://educationrevolution.stores.yahoo.net/demedarticle.html> (04.01.2007).

⁴⁶⁶ K. Kyle, ve C. Jenks, a.g.m. 2003 (24.05.2006).

3.4.3 Yönetim Modelleri

Demokratik okullar, kendi kendini yöneten kurumlardır. Okul, yönetici kurullar tarafından idare edilir. Çeşitli demokratik okullar kendi ihtiyaçları doğrultusunda farklı kurullara ihtiyaç duysa da birçok demokratik okulda yönetim kurulu ve okul kurulu vardır. Kurallar okul kurulunca konular ve disiplin komitesince yürütülür. Bu kurullarda tüm gruplar okuldaki nüfusları oranında temsil edildiğinden tüm kurullarda çoğunluğu öğrenciler oluşturur ve öğretmen istihdam etmekten bir öğretmenin işine son vermeye kadar her türlü karar bu çoğunluğun oylarıyla alınır⁴⁶⁷.

Düzenli okullarda öğrencilerin tercih etme, eylemde bulunma ve eylemlerinin sonucuna katlanma özgürlüğü yoktur. Kişisel sorumluluğun yapı taşları olan bu üç büyük özgürlük bu okullarda vazgeçilmez, evrensel, ivedi ve gerçektir⁴⁶⁸.

Yönetim kurulu: öğrenci, seçilmiş halk temsilcileri personel, ebeveynlerden oluşur ve parasal konularda yetkilidir. Yönetim kurulu yılda bir kez toplanır. Okulun temel politikalarını, yıllık bütçeyi, maaş aralığını, kayıt ücretlerini, diploma onaylarını karara bağlar. Kurul üyelerinden biri gündeme önceden sekreterliğe bilgi vermek yoluyla yeni bir madde koyma hakkına sahiptir. Başkan ise Kurul toplantılarına başkanlık etmek dışında en önemli görevi gerekli gördüğünde kurulları toplantıya çağırmasıdır. Yönetim kurulu her yıl bir mütevelli heyeti seçer. Bu kurulun diğer mütevelli heyetlerinin aksine hiç bir gücü yoktur. Sadece bir yönetim kuruluna değişik problemler hakkında tavsiye kurulu olarak görev yapar.

Diğer kararlar öğrenci ve personelden oluşan okul kurulunca alınır. Herhangi bir öğrenci ve öğretmen değişik dönemlerde yargı komitesinde yer alır. Okul kurulu: öğrenci ve personel ve okuldaki herkesten oluşur. Okul kurulları haftada bir gün toplanır. Toplantılar sıkı kurallara uygun biçimde etkili ve resmî bir şekilde gerçekleşir. Okulu işletme konusunda tek yetkili olan kurul: para harcama, personeli

⁴⁶⁷ İ. Şahin, H. Turan, a.g.b. 2004.

⁴⁶⁸ Sudbury Valley School, <http://www.sudburiyetwork.org/model.htm> (12.01.2007).

iş alma, işten çıkarma, kuralları geçirme ve uygulama, işlerin düzgün yürümesi için yönetsel yetkiler kullanma hakkına sahiptir⁴⁶⁹.

Bazı demokratik okullarda toplantı ofisleri ve yargı komitesi uygulamalarına rastlanır. Yargı komitesinde 5 öğrenci, bir okul çalışanı yer alır. Bu komite yargı ile ilgili prosedürleri bilir, kuralların ihlâli ve problemlerin çözümünde aktif rol oynar⁴⁷⁰.

Geleneksel toplantılar belirli bir çerçevede yapılır. Toplantılar şu tartışma konuları doğrultusunda gerçekleşir:

- okul komitesinin raporu,
- yöneticinin raporu,
- açık forum,
- iletişim,
- personel faaliyetleri (istifa, ayrılma, devamsızlık),
- üye forumları,
- yönetim toplantısı⁴⁷¹.

Yüzlerce kamu ve özel demokratik okullarında öğrencinin öz-yönetimini çeşitli yönetim yöntemleri ile desteklenmektedir. Örneğin öğretmen ve öğrencilerin katıldığı toplantılarda oy sistemi, çoğunluk oyları ya da öğrenci-öğretmen konsensüsleri bu yöntemlerden bir kaçıdır. Öğrencilerin kendi eğitimlerinde karar verici konumda olmaları, onların eğitim yaşantılarının gerçek sorumlusu olmalarını sağlar. Ve tüm katılımcılar bu prosesin koruyucusudur. Örneğin Shaker Mountain school'da kararlar toplantılarda çoğunluk oyları ile alınır. Bu kararlar alınırken azınlıkta kalan oylarla sonradan bir konsensus toplantısı yapılmaktadır. Bu toplantılarda öğrenciler her sömestr dönemi ya da daha uzun bir dönem için bir oturum başkanı seçerler. Herhangi biri bir gün ya da başka bir oturumda oturum başkanı olabilir. Yeni karar maddeleri tartışılmak üzere toplantı boyunca not alınır. Buradaki en önemli nokta,

⁴⁶⁹ <http://www.sudburynetwork.org/model.htm> (12.01.2007).

⁴⁷⁰ Blue Mountain School, <http://www.bluemountainschool.com/understand/index.cfm?fuseaction=governance> (15.01.2007).

⁴⁷¹ <http://www.sudbury-k8.org/pdfs/Policy-Manual.pdf>.

okul personelinin istediği tarafta yer alması fakat hiçbirinin keyfî bir karar gücüne sahip olmamasıdır.

Her toplantı öncesinde öğrenciler arasında fikir ayrılıklarının normal karşılanması, gerçek kavgaların olmaması ve bir durma noktasının belirlenmiş olması gerekir. Bu kurallar da okul topluluğunca belirlenmektedir. Bu kurallar sadece disiplinin sağlanmasında değil, pozitif beyin fırtınası ortamının sağlanması için kullanılır. Temel fikir, *probleme isyan etmekten çok pro-aktif çözüm arama yaklaşımıdır*. Her toplantı detayları sınıflarda anons edilir. Herhangi biri bu anonsu yapabilir⁴⁷². Suddbury Valley örneğinde de benzer şekilde okul kaliteden fırsatlara kadar tüm sorumluluk çocukların alanındadır.

3.4.4 Öğretim İlke ve Yöntemleri

Yöntem, öğrencinin tercih ettiği eylemde bulunma biçimidir⁴⁷³. Fakat bu eylem özgürlüğü yönetsizlik değildir. Bilimsel metot tüm çalışmalara çerçeve yol haritası oluşturur. Müfredatta bilimsel metodun kullanılması özellikle temel eğitim ve ortaöğretim yıllarında beslenir. Demokratik yüksek öğretim bu yöntemin en etkili kullanıldığı yerdir. Bilimsel ruhun tüm eğitim sistemine nüfuz etmesi hedeflenir. Bu doğrultuda demokratik eğitimde kullanılan en önemli iki yöntem *yoğun istek* ve *bilimsel yöntem*⁴⁷⁴. Bu yöntemin uygulanmasında eleştirel düşünce araç olarak kullanılır. İnsan bu üç unsuru yerine getirdiği zaman üstün bir varlıktır. İnsana verilen değeri göstermesi açısından dile getirilen slogan, *makine, insandan daha başarılı değildir*.

Diğer bir öğrenme yöntemi, *kendinden öğrenmedir*. Çocuk ne zaman ne yapacağına ve hangisinin önce geleceğine karar verir. Bu bakış açısı hayattan tecrübe etmeyi gerektirir. Hayattan tecrübe, okulun ana öğrenme yöntemidir. Belirli bir ders çizelgesi

⁴⁷² J. Mintz, “Democratic School Governance”. <http://educationrevolution.stores.yahoo.net/demschoolgov.html> (21.10.2006).

⁴⁷³ Ancak bazı ülkelerde okulların eğitim bakanlığınca tanınması için onaylanması gereken bir program taslağına ihtiyaç vardır. Örneğin Avustralya’da Natural Learning Curriculum (Doğal Öğrenme Müfredatı) adı altında bir program taslağı oluşturulmuş ve eğitim bakanlığına onaylatılmıştır. İ. Şahin, H. Turan, a.g.b. 2004.

⁴⁷⁴ B.H. Bode, a.g.e. 1927, s. 271.

yerine geniş bir yelpazede kurs olanakları sunulur. Çocuk, hangi kursa ne zaman katılacağına ve ne çalışacağına karar verir. Bu kurslarda kademe ve yaş ayrımı yoktur⁴⁷⁵.

Öğrencilerin kendi kararlarını alabilme yeterliliğine inanılır. Bu nedenle gerek öğrenme gerekse diğer tüm tercihler konusunda *katılımcı demokrasi* esastır. Küçük büyük her öğrenci bir bireydir ve sonuna kadar kendi tercihlerini yapma ve tercihleri doğrultusunda eylemde bulunma hakları vardır. Bu çerçevede öğrenme tamamen öğrencilerin ilgi ve merakları doğrultusunda gerçekleşmelidir. Okul ortamının doğal demokratik süreçler yoluyla kişileri hayata hazırlaması öğretim yöntemi ve programın özünü oluşturmaktadır. Bu yöntem *natural learning* (doğal öğrenme) adı verilmektedir⁴⁷⁶.

C. Bolmeier, özellikle yüksek öğretimde demokratik sınıf ortamının oluşturulmasında 6 yöntem belirlemiştir. Bu yöntemler şöyledir:

- öncelikle ve erken yaşlarda başlayıp kararlı bir şekilde devam etmesi gereken demokratik eğitim deneyimi, demokratik davranış alışkanlıkları gerektirir. Bu alışkanlıklar sorumluluk taşımak, inisiyatif alıştırmaları ve öz-kontrolü geliştirmektir,
- okul aktiviteleri, öğrencilerin genel plânlarının bir parçası, kendilerini kontrol edebilecekleri alıştırmalardır,
- öğrencilerin esnek ve diğer çalışmalarla bağlantılı sınıf plânına başarılı katılımı esastır. Çünkü öğretmenler, demokratik uygulamalarda öğrencilerin öğretim prosesinde kendilerine düşen egzersizleri tutkuyla yapacaklarına inanır. İlgi sınıflarında gerçekleşen aktivitelerin nedeni budur,
- demokratik prosedür, sınıfın psikolojik çevresini uygun hale getirir,
- demokratik prostedeki tüm uygulamalarda etik, odaktadır,
- program, etkili bir rehberdir. Ayrıca etkili bir rehberlik programı vardır⁴⁷⁷.

⁴⁷⁵ Sudbury Valley School, http://www.sudval.org/01_abou_03.html.

⁴⁷⁶ İ. Şahin, H. Turan, a.g.b. 2004.

⁴⁷⁷ C. Bolmeier, "6 Steps to Pupil Participation in Democratic School Control". *The Clearing House Academic Research Library*. 79 (5), 198-201.

Bu programda öğrencilerin öğrenme kaynakları:

- diğer öğrenciler,
- çalışanlar,
- gönüllüler,
- mentorler,
- çıraklık,
- stajyerlik,
- internet,
- kütüphanedir⁴⁷⁸.

Farklı bir örnek olarak Ekvator'da faaliyet gösteren The School of Refreshment⁴⁷⁹ okulunda multi-kültürel eğitim içerikleri doğrultusunda çoklu zekâ yöntemi kullanılmaktadır. Demokratik sınıf ortamı içerisinde farklılaştırılmış müfredatta çoklu zekâ yönteminin bir parçası olarak görülen duygusal zekâyâ yönelik aktiviteler, koçluk becerilerinin gelişimi, karakter eğitimi, çevre eğitimi, bilişsel zekâyâ yönelik hızlandırılmış öğrenme tekniği, uygulamalı öğrenme, teknolojinin kullanımı, düşünme ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik aktiviteler yer alır.

3.4.5 Müfredat

Sudbury Valley School'da bir günün akışı:

Günün herhangi bir saatinde, herhangi bir yaştaki çocuk, yüksek bir konsantrasyonla yapacağı işi yapıyordur. Çünkü okul, öğrenme yeri değil, yapma yeridir. Yetişkinler, çocuklar ve tüm yaş grupları karışık ve özgürdür. Herhangi biri konuşurken, okurken, oynarken görülebilir. Başka biri fotoğrafçılığını geliştirmek için resimlerinin çıktısını alıyordur. Bazıları dans sınıfı ya da ağaç işleri atölyesindedir. Her zaman müzik yapan bir grup bulunur. Diğer yandan başka bir yerde Fransızca, Biyoloji, Cebir öğrenen, satranç ya da oyun oynayan birileri vardır. Herkesin bildiği ortak nokta, neye nereden ulaşabileceğidir⁴⁸⁰.

⁴⁷⁸ Indigo Sudbury Campus, <http://www.indigosudburycampus.com/index.htm> (14.02.2007).

⁴⁷⁹ F. Carter, "An Alternative School In Ecuador". <http://www.newhorizons.org/trans/international/carter.htm> 2002 [03.01.2007].

⁴⁸⁰ Sudbury Valley School, http://www.sudval.org/01_abou_02.html.

Sınıf sisteminin ve kimin ne öğreneceğinin bir başkasının yönetiminde olmadığı demokratik müfredat yapısında standart bir eğitim programı ya da zorunlu dersler yoktur. Çünkü okuldaki temel değerler: bağımsızlık, güvenilirlik ve sorumluluktur. Tüm çocuklar bu temel değerler doğrultusunda muamele görürler⁴⁸¹.

Okulun demokrasi, sorumluluk plânı, eğitimsel müfredat ve yönetim aktivitelerini şekillendiren öğrenci ve öğretmenler *tüm günlerin iyi olması* ilkesine dikkat ederler. Öğretmen ya da yöneticinin otoritesine inanılmayan okulda sınıfın patronu bazen bir öğretmen bazen bir öğrencidir⁴⁸².

Sınıf aktivitelerinin katılımcı demokratik yapısında dikkat edilen hususlar şunlardır:

- demokratik ortamda dışarıda meydana gelen politik olaylar, öğrencilerin kritik düşünme kapasitelerini geliştirme amaçlı kullanılır,
- demokratik eşitlikte herkes hemfikirdir,
- demokratik eşitlik çerçevesinde herkesin en iyi olduğuna odaklanması yöreklendirilir⁴⁸³.

Tüm müfredat, Topluluk Müfredat Ofisi tarafından sürekli revize edilerek hazırlanır. Bu ofis, dünyanın her yerindeki demokratik okullara iletişim olanağı sağlayarak, müfredatta yer alan konulardan, hedef ve beklentilere kadar tüm unsurları içine alan etkili bir rehberlik yapar. Anaokulundan 8. kademeye kadar yer alan disiplinler ortaktır. İçerik, kademelere göre değişir. Örneğin Sudbury Public School'da tüm kademelerdeki ortak disiplinler şöyledir⁴⁸⁴:

⁴⁸¹ Sudbury Valley School, http://www.sudval.org/01_abou_04.html.

⁴⁸² C. Bolmeier, a.g.m. 1995 (13. 11.2006).

⁴⁸³ K. Kyle ve C. Jenks, a.g.m. 2003 (24.05.2006).

⁴⁸⁴ Sudbury Public School Curriculum Office (2004). "A Curriculum Guide For Parents". <http://www.sudbury-k8.org/pdfs/curr-guide-k.pdf> (02.11.2006).

Tablo 11
Örnek demokratik okul temel eğitim müfredatı

Okur-yazarlık	okuma ve literatür, kompozisyon, dil becerileri, dinleme, konuşma,
Matematik	numaralar ve operasyonlar, desenler, cebir ve ilişkileri, geometri, ölçüler, data analizi, istatistik ve olasılık,
Bilim	fizik, yeryüzü bilimleri, yaşam bilimi, coğrafya ve tarih, vatandaşlık ve yönetim, ekonomi,
Teknoloji	temel operasyon ve yaklaşımlar, teknoloji ile sosyal, etik ve insanî ilişki, üretim ve tasarım.
<hr/> Kütüphane/medya ve Müzik	

Kaynak: Sudbury Public School Curriculum Office (2004). "A Curriculum Guide For Parents". <http://www.sudbury-k8.org/pdfs/curr-guide-k.pdf> (02.11.2006).

Değerlendirme, öğrencinin gerçekleştirdiği etkinlikten tatmin olma düzeyidir ve tamamen kişiseldir. Burada öğrenciler neyi, nasıl, ne zaman ve nerede yapacaklarına kendileri karar verir. Standart amaçlar ve içerik olmadığından dış değerlendirme kriterleri yoktur⁴⁸⁵. Değerlendirme mantığı, ortaya çıkan ürünler, öğretmen görüşleri ve öğrencinin kendi öz-değerlendirmesi yönündedir.

İngiltere'deki demokratik okul örneği Sand School'da öğrencilere sunulan öğrenme konuları ulusal müfredat çerçevesindedir. Bu çerçevede yer alan disiplinler öğrencilerin ilgilerini çekecek konuları içermektedir. Müfredatta yer alan disiplinler şöyledir⁴⁸⁶:

⁴⁸⁵ İ. Şahin, H. Turan, a.g.b. 2004.

⁴⁸⁶ Sand School, <http://www.sands-school.co.uk/Learning/221C87DB-89B4-40B0-87D1-EC7E7B77F814.html> (02.01.2007).

- İngilizce: ulusal müfredat çerçevesinde okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi içerir.
- Matematik: zorunlu konular yoktur. Küçük gruplarla çalışılır,
- Bilgisayar ve internet,
- Sanat, iki sanat odası tamamen boya, çizim, seramik ve diğer kaynaklar için organize edilmiştir. Ayrıca güzel sanatlar, sihirbazlık, fotoğrafçılık, tiyatro gibi etkinlikler için bir sanat kütüphanesi ve karanlık oda bulunur,
- Bilim laboratuvarı etkinlikleri,
- Tarih: Müfredatta Amerikan yerlilerinin kaderi, Arap dünyası ile İsrail arasındaki çatışma, 19. yüzyılda Hindistan, tarih öncesi çağlardan modern döneme kadar ilaçların gelişimi gibi ilgi çekici konular yer alır,
- Yemek pişirme: haftanın iki günü öğrenciler pratik yaşamın bir parçası olarak hangi yemeğin yenileceğinden satın alınacak malzemelere ve bunların pişirilmesine kadar plân yaparlar. Obezite, yemeklerin besin değeri, dengeli beslenme gibi konular bu aktivitelerin içinde yer alır.
- Ağaç işleri,
- Fransızca,
- Müzik,
- Coğrafya: tarih disipliniyle birlikte ele alınır,
- Spor,
- Drama.

Kanada'da yer alan Alternative High School⁴⁸⁷ örneklerinde olduğu gibi alternatif yüksek öğretimde öğrencilere farklı disiplinler arası geçiş olanağı sağlayan programlar söz konusudur. Örneğin Calgary Board of Education, öğrencilerine 21 farklı program seçeneği sunmaktadır. Öğrenciler, aborijinal programdan zenginleştirilmiş akademik müfredata, montessori programından geleneksel öğrenme merkezi uygulamalarına kadar çeşitli seçeneklere sahiptir. Okul içinde okul uygulamasının görüldüğü Brookline High School'da da benzer program çeşitliliği görülür. Ortalama 4 yılda mezun olmak isteyen öğrenci, tamamlaması gereken krediyi

⁴⁸⁷ Calgary Board of Education, <http://www.cbe.ab.ca/Programs/prog-choice.asp> (02.01.2007).

çeşitli programlarda tamamlayabilir. Kredisini daha önce tamamlayan öğrenciler okulu çok daha kısa sürede bitirebilir.

Demokratik eğitimde öğretmenlerin profesyonel eğitimi çok önemlidir. Bununla ilgili dikkat çeken örnek The Whole Schooling Consortium (WSC)'dur. Konsorsiyum, halkla birlik olma çabası adına okul personeli, üniversite, öğrenciler ve aileleri ile bir araya getiren bir ağ gibi çalışmaktadır⁴⁸⁸.

3.4.6 Finansman

Okul yasal bir şirkettir. Yönetim Kurulunun başkanı şirkette memur olarak görev yapan birisidir. Ayrıca bir muhasebeci ve bir sekreter mevcuttur. Muhasebeci ve sekreterin görevi standart muhasebe ve sekreterlik görevleridir⁴⁸⁹.

Demokratik okullar kâr amaçlı kurumlar değildir. Okul kaynaklarının düzenlenmesi ve yönetimi haftalık toplantılarda legal ve açık bir şekilde gerçekleşir. Bu toplantılarda çocuklar, seçilmiş üyeler ve çalışanlarla birlikte ebeveynler de yer alır. Bu topluluk kendini demokratik topluluk olarak adlandırır. Okul gelirleri, çalışanların ücretleri, operasyonel ve finansal politika gibi konular, demokratik topluluğun yönetimindedir. Ayrıca okullarda muhasebe işlerini yürüten memurlara yer verilir⁴⁹⁰.

Demokratik okulların büyük bir çoğunluğu özel okul statüsünde ve ücretlidir. Yerel kaynaklardan ve bakanlık bütçesinden dolaylı olarak kaynak sağlayan bu okullar da dolaylı finansman uygulamaları söz konusudur. Yıllık kayıt ücretleri ülkelere göre değişiklikler gösterir. Bu okulların 2006-2007 yıllık kayıt ücretleri incelendiğinde 1.500\$'dan başlayıp 20.000\$'a varan ücret politikaları görülmektedir. Demokratik okullar, düşük ücretler karşılığında günlük ve haftalık okul ziyaretlerine açıktır^{491 492}.

⁴⁸⁸ K. Kyle, ve C. Jenks, a.g.m. 2003 (24.05.2006).

⁴⁸⁹ <http://www.sudbournetwork.org/model.htm> (12.01.2007).

⁴⁹⁰ Sudbury Valley School, http://www.sudval.org/01_abou_02.html.

⁴⁹¹ İlk demokratik okul modellerinden biri olan Sudbury Valley School örneği incelendiğinde 2006-2007 yılı kayıt ücret örnekleri şöyledir: 1 günlük okul ziyareti 50\$, 1 haftalık okul ziyareti: 300\$. Bir aileden ilk defa kayıt olan çocukların yıllık ücreti: 5880\$'dır. Big Rock Sudbury School yıllık kayıt ücreti he şey dâhil 12.000\$ civarındadır. Yarı zamanlı katılım ücretleri 3.600\$ gibi farklar doğurmaktadır. Okulda burslu programlara da yer verilir. Örneğin düşük gelire sahip aileler bölgesel

3.5 Montessori Okulları

3.5.1 Kuruluş ve Tarihçe

Roma Üniversitesi Tıp Fakültesi'nin ilk kadın mezunu olan M. Montessori (1870-1952), sinir ve akıl hastalıkları konusunda ihtisas yaptığı sıralarda zihnen sakat ya da gelişmemiş çocuklarla ilgilenmiş, bu çocukları normal çocuklar için düzenlenen sınavlara hazırlamıştır. Çalışmalarının sonunda sakat ya da geri kalmış çocukların eğitimle normal kabul edilen çocukların düzeyine erişebildiğini tesbit etmiş, daha sonra normal çocukların daha iyi sonuçlar almalarını engelleyen nedenlerin ne olabileceği sorusuna odaklanmıştır⁴⁹³.

M. Montessori, 1907 yılında İtalya'nın Roma kentinde Casa Dei Bambini⁴⁹⁴ adındaki ilk günlük bakım merkezinin kuruculuğunu ve koordinatörlüğünü kabul etti. Casa Dei Bambini, düşük gelirli ailelerin çocukları için kurulmuş, tam gün hizmet veren ücretsiz bir halk okulu idi⁴⁹⁵. M. Montessori bu süreci kendi ağzından şöyle aktarır⁴⁹⁶: “o zamanlar özgün bir eğitim sistemimiz yoktu. Hepsi üstü başı dökülen, çoğu salya sümük ağlayan, ürkek mi ürkek, elliyi aşkın çocuktü. Hiçbirinin ana-babası okuma yazma bilmiyordu. Okulu bir emlakçı kumpanyası destekliyordu. Verdiği paraları binanın bakımına harcanmış masraflar olarak gösteriyordu. Kocaman bir apartmanda bir yer ayrılmış, ben de çocuklar bir başlarına kapı önünde kalmasın, duvarları berbat etmesin, patırtı çıkarmasınlar diye bu yere göz kulak olmaya davet edilmişim.”

fonlara yönlendirilir. Bu fonlar anaokulundan yüksek öğretime kadar okul ücretlerinin ödenmesinde ailelere büyük destekler sağlar. Blue Ridge Sudbury School 2006-2007 okul kayıt ücreti yıllık 4.150\$, ikinci kardeş için 1.500\$, Sand School'da 2.277 Euro olarak belirlenmiştir. Calgary Board of Education'da olduğu gibi bazı okullarda da taşıma, yemek, eğitim programı ya da diğer aktivite programları ayrı fiyatlandırılmaktadır.

⁴⁹² Big Rock Sudbury School, <http://www.bigrock.org/admissions.html> (02.01.2007). Blue Ridge Sudbury School, <http://www.blueridgediscoveryschool.org> (02.01.2007). Calgary Board of Education, <http://www.cbe.ab.ca/parents/fees.asp> (03.01.2007).

⁴⁹³ Aynı dönemde normal çocuklarla çalışmalarıyla gündeme gelen O. Decroly'nin okul uygulamalarını yakından incelemiş, *ilgi merkezleri* yaklaşımından etkilenmiştir. M. Montessori, *Çocuk Eğitimi Montessori Metodu* (G. Yücel, Çev.). Sander Yayınları, İstanbul 1975, s. 7.

⁴⁹⁴ O. Decroly ve M. Montessori, tıp eğitimi almış, aynı dönemde kendi okullarını kurmuş (Casa Dei Bambini ve École Pour la Vie), Yeni Eğitim Derneğine üye olmuş ve I. Seguin'in çalışmalarını incelemişlerdir.

⁴⁹⁵ D.L. Cohen, “Montessori Programs In Public Schools”. *Education Digest*. 1992, 56 (1), 63-66.

⁴⁹⁶ M. Montessori, a.g.e. 1975, s. 111-114.

M. Montessori, ikinci çocuk evini 18 Ocak 1908 yılında Milan’da kurdu. Yeni Zelanda ve İtalya’dan sonra Casa Dei Bambini, A. George tarafından 1911 yılının Ocak ayında Amerika’nın New York kenti, Tarrytown’da açıldı. 1913 yılına gelindiğinde Amerika’da yaklaşık 100 Montessori okulu vardı⁴⁹⁷.

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

1896: M. Montessori’nin tıp doktoru olması,

1901: Orthophrenic Okulu direktörlüğü,

1907: ilk Casa Dei Bambini,

1909: ilk öğretmen eğitimi,

1929: Association Montessori Internationale’in kuruluşu

1952: M. Montessori’nin ölümü⁴⁹⁸.

Avrupa, Amerika ve Asya’nın çeşitli ülkelerine seyahatler yapan M. Montessori, açtığı kurslar (Montessori-Kurse) yoluyla kendi teori ve pratiğinin yayılmasını desteklemiştir⁴⁹⁹.

3.5.2 Amaç

T. Seldin, hem New Gate okulunun hem de Montessori eğitiminin ortak misyonunu aşağıdaki şekilde ifade eder. Buna göre Montessori eğitimi şu hususları besler, büyütür:

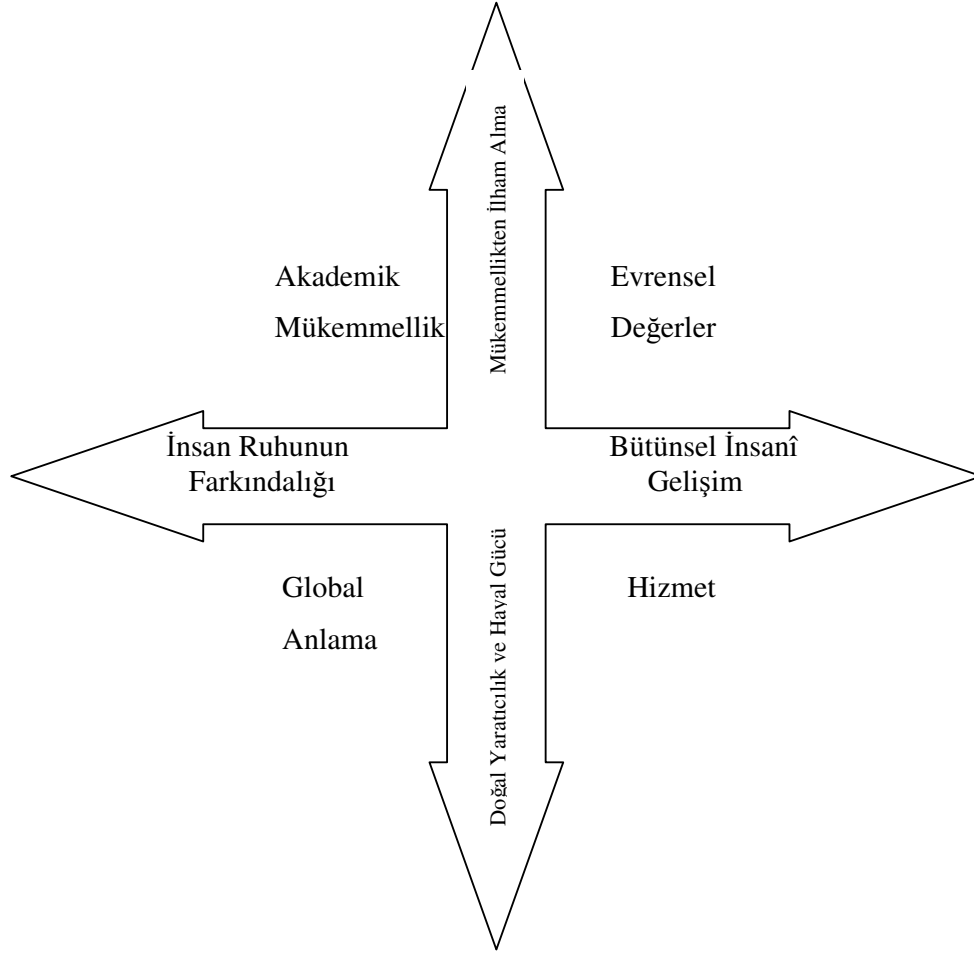
⁴⁹⁷ G.L. Maas, “The History Of Montessori”.

http://www.ruffingeast.org/webpages/montessori_history2.htm (11.07.2006).

⁴⁹⁸ G.L. Maas, a.g.m. (11.07.2006).

⁴⁹⁹ K. Aytaç, a.g.e. 2006, s. 49.

Şekil 3
Montessori eğitiminin misyonu



Kaynak: T. Seldin "The New Gate School Curriculum Scope and Sequence Age 3 – 12".
<http://www.montessori.org/sitefiles/samplescope&sequence.pdf> (25.12.2006)

Çocuklar, gelişimleri için çeşitli aktivitelere ihtiyaç duyarlar. M. Montessori'ye göre her yaş döneminde bütün çocukların kır ve doğada vakit geçirmeye ihtiyacı vardır. Hatta çocuklar kırlarda ayakkabısız gezerek çimenleri, çamuru hissetmeli, ağaçların altında dinlenmeli, gülmeli, sabah güneşinden faydalanmalı, çeşitli hayvanların bakımını üstlenmelidir. Böylece mutlulukları da artacaktır⁵⁰⁰.

M. Montessori'ye göre, yetişkinler çocukları, hatta gençleri anlamazlar. Bu nedenle onlarla sürekli çatışma halindedirler. Bunun çaresi ne yetişkinin yeni bilgiler

⁵⁰⁰ W. Crain a.g.m. 2004 (11.06.2006).

edinmesi, ne de kültürünü artırmasıdır. Yetişkin, kendi özünde, çocuğu olduğu gibi görmesini engelleyen yanılıgyı söküp atabilmelidir. Çünkü onlar, çocuklarla iletişimlerinde bencilden çok ben-merkezcidirler. Çocuğun ruhuyla ilgili her şeye kendi açılarından bakarlar. Hatta yetişkinler çocuğu, kendi çabalarıyla dolduracakları boş bir kap, bir iç kılavuzdan yoksun, her zaman güdülmeye muhtaç bir varlık gözüyle görürler. Böylece kendini çocuktaki iyi ve kötü ölçütü/kıstası sanan yetişkin, sevgisini ne kadar gösterirse göstereceği çocuğun kişilik gelişimini bilinçsizce baskılamaktadır. Öyleyse öğretim süreci içinde verilen eğitimle yetinilmemelidir. Yaşamın tümünü kapsayacak ve değiştirecek bir eğitim sisteminin gerekliliği söz konusudur. Bu çerçevede Montessori okullarında çocuğun görevi, kendinden, içinde yaşadığı çevreyle uyumlu, zamanına, yerine ve kültürüne uygun bir insan yaratmaktır⁵⁰¹.

Yeni Zelanda'da bulunan köklü Montessori okullarından Casa Dei Bambini⁵⁰², Montessori felsefesini yansıtan okul öncesi eğitim programı amaçlarını şöyle belirtir:

- öğrenmeye karşı ilgi uyandırmak,
- konsantrasyon kapasitesini geliştirmek,
- çocuğun doğasındaki öz-disiplin ve bağımsızlığı desteklemek,
- çevresindeki dünyayı keşfetmesine olanak sağlamak,
- öğrenme becerilerinin temellerini atmak,
- başkalarına ve çevresine saygı duyma bilincini geliştirmek.

Çocuğun çevresindeki öğretmen ve diğer yetişkinler, çocuğun ilk 6 yıllık yaşamında ruhsal ve etik gelişimine izin vermelidir. Çocuk, insan olma yolunda sahip olduğu potansiyeli böylece geliştirebilir.

İlköğretim okullarında bu hedeflere ek olarak:

- öğrenme hedeflerini belirleme,
- problem çözme,

⁵⁰¹ M. Montessori, a.g.e. 1975, s. 8-25.

⁵⁰² Casa Dei Bambini, <http://www.casadeibambini.school.nz/intropage.htm> (05.03.2007).

- zaman yönetimi,
- bireysel çalışma fırsatları sunmak amaçlanır⁵⁰³.

Tüm eğitim kademelerinde öğretmenin çocuğun doğasını anlaması Montessori felsefesinin kalbi olarak tanımlanır⁵⁰⁴. Bu yaklaşımla ortaöğretim kademelerinde öğrencilere entelektüel ve akademik çalışmalarını gerçekleştirebilecekleri bir program sunulur. Bu programlar sosyal çalışmalarla ve çalışma hayatını içeren stajyerlik programlarıyla birleştirilir⁵⁰⁵.

3.5.3 Yönetim Modelleri

Montessori okulları şahıs⁵⁰⁶, dernek ya da topluluklarca kurulur. Şahısların kurduğu okullarda kurucu ya da yönetim kademeleri söz konusudur. İster şahıs, ister vakıf ya da dernek olsun tüm Montessori okullarının yönetiminde katılımcı model kullanılmaktadır. Dernek ya da vakfa bağlı okullarda yönetici, okul toplumundan oluşan mütevelli heyetine karşı sorumludur. Bu noktada okul yöneticisinin görevleri:

- okul çalışanları ve ebeveynlerden oluşan okul toplumunu Montessori felsefesi doğrultusunda teşvik etmeye odaklanmak,
- mütevelli heyetiyle okul politikası alanında çalışmak,
- idarî komiteye ve mütevelli heyeti yoluyla heyet başkanına rapor vermektir.

Bunun dışında birçok okulda ayrıca işletme müdürü bulunur. Bu müdür, okulun tüm malî ve finansal konularından sorumludur. Lisans ajanslarıyla da ilişki halindedir. İşletme müdürü, okul yöneticisi ve finans komitesi ile işbirliği halinde bütçeyi oluşturur. Bazı Montessori okulunda işletme müdürünün yönetiminde bir de muhasebeci çalışır⁵⁰⁷.

⁵⁰³ Cedar Tree Montessori Elementary School, <http://www.cedar-tree.org/curriculum/#goals> (05.03.2007).

⁵⁰⁴ Childrenhouse Montessori School, <http://www.childrenhouse-montessori.com/program.html> (23.12.2007).

⁵⁰⁵ M. Olaf, "Montessori For Ages Twelve To Eighteen: Montessori Philosophy And Practice For The Middle School&High School Years". <http://www.michaelolaf.net/montessori12-18.html> (06.12.2007).

⁵⁰⁶ Özellikle okul öncesi kurumlarda.

⁵⁰⁷ Montessori School of Northampton, <http://www.northamptonmontessori.com/ourschool.htm>.

Okul yönetimi kendi içinde dört temel alanı içerir. Bu alanlar:

- finansal yönetim,
- belirli amaçlarla toplanan paraların yönetimi,
- eğitimsel liderlik,
- program yönetimidir.

Birçok Montessori okulunda, bu alanlar ayrı departmanlarca yönetilir. Bu departmanlarda yine katılımcı model esas alınır.

Bu okulların yönetsel ve eğitimsel işlevlerini akredite eden AMI (Association Montessori Internationale), AMS (American Montessori Society), NCME (National Center for Montessori Education), MATCE (Montessori Accreditation Council for Teacher Education), IAPM (International Association of Progressive Montessorians), IMAC (International Montessori Society), MEPI (Montessori Education Programs International), MSAC (Montessori School Accreditation Commission, MWEI (Montessori World Educational Institute), MEASA (Montessori Education Association of South Australia), AMF (L'Association Montessori de France), DMG (Deutsche Montessori Gesellschaft), IMC (India Montessori Centre), gibi çok amaçlı kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır. Çeşitli ülkelerde Montessori felsefesi doğrultusunda eğitim vermek isteyen okullar bu kurum ve kuruluşlara üye olmak ve kendilerini akredite etmek durumundadır. Bu kurum ve kuruluşlar okulların yönetimi boyutunda katılımcı politikayı gözetirler.

Uluslararası AMI (Association Montessori Internationale) standartlarına göre Montessori eğitimi vermek isteyen okullar şu standartları yerine getirmek durumundadır:

- öğretmenler, AMI eğitimlerine katılıp başarılı olarak buradan diploma almış olmalıdır,
- her üç yılda bir konsültasyon ziyaretleri yapılır,
- Montessori okullarında karışık yaş grupları uygulanmalıdır,
- sınıftaki öğrenci sayısı 28-35 arasında olmalıdır (toddlers gruplarında bu sayı 10-12 arasındadır),

- haftanın 5 günü sabahları aralıksız olarak çalışma halkaları uygulaması yapılmalıdır,
- okul günleri hafta içi 5 gündür,
- bir sınıfta öğretim amaçlı bir öğretmen, bir de yardımcısı olmalıdır⁵⁰⁸.

AMI, her bir Montessori okulunun eğitim programlarını şu standartlar boyutunda incelemektedir:

- (1) hedef ve felsefe: okulun hedefleri Montessori felsefesi doğrultusunda çocuğun tüm potansiyellerinin gelişimine odaklanmalıdır,
- (2) politika: okul politikası direkt olarak sınıf yaşam kalitesini etkilemeye yönelik AMS profesyonel topluluğu tarafından belirlenmiş içerikleri temel almalıdır. Bu içerikler sınıf mevcutları, öğrenci-öğretmen oranları, yeni öğrencilerin oryantasyonu, disiplin stratejileri, ders zaman çizelgeleri, öğrenci dosyalarının takibi, bireysel ve grup plânları, derslerde kullanılan materyaller ve öğretmen-grup yapımı materyalleri içerir,
- (3) kalifikasyon: tüm öğretim elemanları, görev alanlarına hazırlayıcı ve kalifiye olmuş program eğitimlerine ve diplomalarına sahip olmak zorundadır⁵⁰⁹. Aynı eğitim koşulu, farklı dereceleri içerecek boyutta asistan öğretmen için de geçerlidir,
- (4) kaynak materyaller,
- (5) profesyonel gelişim,
- (6) yardımcı programlar,
- (7) programların plânlanması ve uygulama.

AMS (American Montessori Society)⁵¹⁰, Montessori okullarının eğitim programlarının geliştirilmesi ve kontrol edilmesinde rol oynayan diğer bir organizasyondur. AMS'e bağlı olarak çeşitli ülkelerde akreditasyon kurumu gibi çalışan ajans, kuruluş, dernek ve enstitüler mevcuttur. Bunlar örneğin: Avustralya'da

⁵⁰⁸ Association Montessori Internationale, <http://www.montessori-ami.org>.

⁵⁰⁹ Örneğin MACTE Montessori öğretmen eğitimi akreditasyon programı, en az 300 saatlik, 36 haftalık öğrenci koçluğuna yönelik bir eğitimidir.

⁵¹⁰ American Montessori Society, "Standards for American Montessori Society Schools". <http://www.amshq.org/scanda/AMSSStandards.pdf> (18.11.2006).

Australian AMI, Kanada’da MSC (Montessori Society of Canada), Fransa’da AMF (Association Montessori de France), Almanya’da DMG (Deutsche Montessori Gesellschaft), İngiltere’de AMI (UK) (The Montessori Society AMI UK), İsviçre’de MMI Maria Montessori Institutet, Hindistan’da AMI Affiliated Montessori Society’dir.

American Montessori Society⁵¹¹, Montessori okullarının kurumsal standartlarını şu şekilde belirtir:

(I) kurumsal istikrar:

- finansal yönetim,
- olanaklar,
- kayıtlar,
- öğrenci arşivleri,
- personel,
- taşıma işleri.

(II) Montessori Gelişim Eğitim Programı:

- hedef ve felsefe,
- politika,
- fakülte kalifikasyonu,
- materyal kaynakları,
- programların plânlanması ve uygulama (infant ve toddler, erken çocukluk, temel eğitim, orta öğretim derecelerinde fiziksel çevre, yapı ve müfredat, sınıf liderliği, değerlendirme ve profesyonel gelişimin kalifiye edilmesini içerir).

(III) Yardımcı Programların yönetimi.

Kurumsal standartların elde edilmesine yönelik genel prensipler ise şöyledir:

(1) okulun organizasyonel yapısı ve yönetsel uygulamaları operasyonel devamlılığı sağlamalıdır. Bu bağlamda AMS bir Montessori okuluna şu alt kriterleri sorar: (a) okul, üye kimliğinde belirttiği gereklilikleri belirli dönemlerle güncelleyip

⁵¹¹ American Montessori Society, “Standards and Policies for AMS Member Schools and Accredited Schools”. <http://www.amshq.org/scanda/std.pol.html> (20.11.2006).

sürdürebilirliğini koruyor mu? (b) okul, tarihî sürekliliğini koruyor mu? (c) okul çalışanlarının ve ebeveynlerin plân ve grafikleri düzenli olarak yapılıyor mu? (d) geniş bir katılımı ile okulun tüm üyeleri, okul gelişimine katkıda bulunacak görüşlerini yazılı olarak belirtiyor mu?

- (2) okulun finansal uygulamaları ve prosedürler, kaynakların etkili kullanımına hizmet etmelidir. Bu doğrultuda oluşturulan alt kriterler şunlardır: (a) okul, düzenli olarak sahip olduğu kaynaklarla borçlarını değerlendirir, (b) okulun gelir ve giderleri düzenli ve titiz bir şekilde kaydedilir, (c) okul her yıl için düzenli olarak bir finansman plânı yapar ve bunu yayımlar, (d) bu plân, yangın sigorta giderlerinden çalışanların ücretlerine kadar çok geniş kapsamlı hazırlanır.
- (3) okul, çocukların ve program hedeflerinin devamlılığını sağlamada kaynaklar sunmalıdır: (a) okullar onarım, bina ve çevresinin kullanımı, kiralanmış alanlar gibi konuların beş yıllık yönetim ve gelişim plânlarını yapmalıdır, (b) okul ve çevresinin onarım ve temizliğinin sürekliliği sağlanmalıdır, (c) okulun her türlü acil duruma yönelik yazılı bir plânının olması gerekir.
- (4) okul kayıt prosedürü yayımlanmış olmalıdır. Bu yönergede, okul ücretleri, programda yer alan ek faaliyet ücretleri, geç ödeme oranları, finansal fırsat ve kayıplar yer almalıdır.
- (5) Okul, gelişimine yönelik öğretimsel ve öğretimsel olmayan etik prosesini önceden hazırlamalıdır. Bu amaçla herkesin iş tanımı yapılmış olmalıdır. Bu tanımlamalar, öğretmenlerin program karşılığı aldıkları ücretten hastalık ve izin yönergesine kadar çok detaylı hazırlanmalıdır.
- (6) okul, öğrencilerin gezi ve diğer ulaşımının güvenliğinden sorumludur.

3.5.4 Öğretim ilke ve Yöntemleri

Montessori metodunun öğretim ilke ve yöntemleri açısından incelenmesi, aslında metodun kendisinin incelenmesidir. Bu nedenle Montessori metoduna özgü kavramların bilinmesi ve eğitim etkinliklerinde kullanılması gerekmektedir. Bunun yanında öğretim ilke ve yöntemlerinin çoklu zekâ yaklaşımıyla paralel olması dikkat çeker. Örneğin M. Montessori, çoklu yaş grupları için *hazırlanmış çevreler* kavramı ile açıkladığı eğitim yaklaşımının, çocuğun doğal öğrenme eğilimine dayandığını

ifade etmiştir. Hazırlanmış çevre, Montessori metoduna göre yetiştirilmiş öğretmenlerin rehberliğinde, özel olarak düzenlenmiş ve uyarıcı nitelikteki *geliştirici materyallerden* oluşur ve çocuğu kendi seçimleri ile öğrenme etkinliklerine katılmaya davet eder. Hazırlanmış çevre, rekabetin olmadığı, tasarlanmış materyallerin kullanımı yoluyla kendi kendine öğrenmeyi destekleyen çevredir. Bu çevrede yer alan farklı alanlar, hareket etme olanağı kadar pek çok farklı etkinliğe yer vermek içindir.

Sınıf, çocuklar için bir *oturma odası* gibidir. Bütün mobilyalar çocuğun boyuna göre ayarlanmış ve onların beden yapılarına uygun biçimde tasarlanmıştır. Hazırlanmış çevre dört farklı alana bölünmüştür. Bu alanlar: *pratik yaşam alanı*⁵¹², *duyusal alan*, *matematik alanı* ve *dil alanı*dır. Günlük yaşam becerileri çerçevesinde parlatma, fırçalama, süpürme, bağlama gibi gerçek işler aracılığı ile yetişkinlerle aynı etkinlikler paylaşılır⁵¹³.

M. Montessori'nin yaklaşımında hassas dönemler, çocuğa saygı, özümseyici akıl, hazırlanmış çevre ve kendini eğitme ilkeleri, metodun temel dayanaklarını oluşturur. Bu dayanaklar aynı zamanda aşağıdaki ilkelerle birleşerek metodunun özgün yapısını ortaya çıkarır:

- emici zihin ve işleyişi,
- tekrarın önemi,
- önceden hazırlanmış çevre,
- çocuğu iç disipline yönelten özgürlük anlayışı,
- dikkatin yoğunlaşmasına saygı,
- gelişimdeki duyarlılık dönemleri⁵¹⁴,

⁵¹² Pratik yaşam alıştırmaları *kişisel bakım, çevresel bakım, sosyal ilişkilerin geliştirilmesi, hareket ve dengedir*. İ.P. Aydın, a.g.e. 2002, s. 59-72.

⁵¹³ Bulaşık yıkamak, sebze soymak, ayakkabı parlatmak, yemek masasını hazırlamak gibi.

⁵¹⁴ Çocuk bu duyarlılık döneminde kendini çevreye uydurup, yeni fetihler ve başarılar kazanmayı öğrenir. Bir ruhsal tutku tükendi mi bir başkası alevlenir. Böylece çocukluk şaşmaz bir ritimle bir başarıdan öbürüne koşar. Çocuğun mutluluğunu, sevincini sağlayan da budur. Duyarlılık dönemi sona erince, zihinsel zaferler, düşünme süreçleri, gönüllü çabalar ve araştırma hevesiyle kendini gösterir. Çocuğun gelişimi geçici duyarlılıklar tarafından yönetilmektedir. Sahip olduğu çeşitli iç duyarlılıkları, karmaşık çevresi içinden kendisi için yararlı ve gerekli olanı seçmesine elverir. Tıpkı fiziksel çevresinin görevinin bedenini gelişimi için besin ve hava sağlamak olduğu gibi. M. Montessori, a.g.e. 1975, s. 46-48.

- çocuğun doğasında kendiliğinden var olan çalışma şevk ve sevinci,
- çocuğun toplumsal bir varlık olarak gelişmesi⁵¹⁵.

Bu metotta gelişim dönemleri 6 yıllık periyotlara ayrılır. 0-3 ve 3-6 olarak ikiye ayrılan birinci evrede çocuk *ruhsal embriyondur*⁵¹⁶. Bu psiko-embriyonik aşamada çeşitli güçler birbirinden ayrı ve bağımsız olarak gelişir. Çocuk, ruhsal embriyon olarak açığa vuramasa da aktif bir ruhsal yaşama sahiptir ve bu iç yaşamı uzun bir sürede, gizlice bütünleyecektir⁵¹⁷.

M. Montessori ruhsal embriyon evresinde, fizyologların çocukların normal gelişimine ölçüt saydıkları üç büyük aşamadan ikisinin hareketle ilgili olduğunu belirtir. Bu iki aşama yürüme ve konuşma işlevleridir. İnsan zekâsıyla yakından ilgili iki işlev, konuşmaya yarayan dil hareketi ile çalışmaya yarayan el hareketiyle birlikte ele alınır. Hatta insan çevresine elleriyle sahip olur. Oysa aile ve çevrede bu ihtiyaca boş verilir, çocuğu çevreleyen eşyalar yetişkinlere aittir. Zaten çocuğun hareketi rastgele değil, yetişkinin hareketlerine dayanmaktadır⁵¹⁸.

Özellikle altı yaş altındaki çocuklar büyük bir zihinsel güce sahiptirler. Deneyerek, yaşayarak çevrelerinden bilgi emerler. Doğumdan 6 yaşına kadar olan bu döneme M. Montessori *emici zihin* adını vermiştir⁵¹⁹. Bu döneme tekabül eden okul öncesi sınıflarda çocukların hareket etme, dokunma, değiştirme, uyarılma ve keşfetmelerine

⁵¹⁵ M. Montessori, a.g.e. 1975, s. 9.

⁵¹⁶ M. Montessori'ye göre çocuk, kendi özel çevresine muhtaç bir ruhsal embriyondur. Nasıl bedensel embriyon, içinde büyüyebileceği bir döl yatağına muhtaçsa, ruhsal embriyon da öyle, sevgiyle ısınmış, besinle donanmış, ona kucak açacak bir dış çevreye muhtaçtır. Bu dönemde çocuğun kişiliğinin oluşması, hiç göze çarpmayan bir çile dönemidir. Bu süreçte çevresiyle adım adım anlaşmaya varan çocuğun çabaları, kişiliğinin bütünleşmesine yol açar. Embriyon çocuğa, çocuk insana dönüşürken, kişilik öz çabasıyla biçimlenmiş olur. M. Montessori, a.g.e. 1975, s. 42-43.

⁵¹⁷ M. Montessori, a.g.e. 1975, s. 42.

⁵¹⁸ Çocuğun bu doğal eğilimine taklit deniyor. Ama bu kelimeyi kabul etmeyen M. Montessori bu reddin nedenini çocuktaki taklit örneğinin bir maymununkinden farklı olmasına dayandırıyor. Çocuğun yapıcı hareketlerinin ruhsal bir kökeni vardır ve yapı olarak zihinseldir. Her zaman bilgi hareketi önceler..M. Montessori, a.g.e. 1975, s. 80-83.

⁵¹⁹ Çocuk, dünyanın neresinde olursa olsun bu yetiye sahip olarak doğar. İki yıl sessiz sedasız oturup birden çevresinde konuşulan dili gramer, telafuz ve diğer ayrıntılarıyla konuşmaya başlar. Emici zihin, dili öğrenmekle de yetinmez, M. Montessori'ye göre kültür, töre, ülkü, duygu, davranış ve inançların emilip benimsenmesi, çocuğun doğumuyla altı yaş arasındaki emici zihin döneminde gerçekleşir. M. Montessori, a.g.e. 1975, s. 8.

izin verilir. Çocuğun, bir yetişkin müdahalesi olmaksızın kendi çalışmalarını seçme özgürlüğü vardır. Çalışmalarda yöntem, çocuğun doğal öğrenme tutkusudur. Çocuk, gerçek anlamda hazır olamadığı hiçbir işi yapmaya zorlanmamalıdır⁵²⁰.

M. Montessori'nin teorisini çocuğun günlük deneyimleri oluşturduğundan eğitim bu doğal gelişime hizmet etmelidir. Bu çerçevede 3-6 yaş grubu okul içindeki materyallere odaklanır. Çocuklar aktivitelerinde izin almazlar. Çünkü izin, seçim ve özgürlük duygusuna ket vurur. Biraz daha büyük çocukların eğitimi yemek hazırlama, odanın organizasyonu ve kişisel hijyen becerileri ile birleştirilir. Bu yaşlarda bireysel ve küçük grup araştırma projelerine yer verilir. Daha büyük çocuklar, kendi dükkânlarını, tarlalarını ve hotellerini işletirler^{521 522}.

Bütün canlı organizmalar gibi çocukların birtakım gelişim aşamalarından geçişini *duyarlılık dönemleri*⁵²³ olarak adlandıran M. Montessori, bu dönemlerin her çocukta ırk, kültür ayrılıkları gözetmeksizin mevcut olduğunu dile getirir. Çocuğun belirli bir duyarlılık döneminde belirli bir bilgi ya da beceriye karşı doymaz bir şevk ve açlık duyması bu yaklaşımla açıklanır. Örneğin çocuğun elindeki aracı *özgürce*⁵²⁴ kullanması, bununla alıştırmalar yapması, yaptıklarını tekrar tekrar uygulaması, dikkatin yoğunlaşması buna örnektir. Duyarlı aşamalar ve yaş dönemleri ise şöyledir:

- hareket (0- 1 yaş),
- dil (0-6 yaş),

⁵²⁰ İ.P. Aydın, a.g.e. s. 62-63.

⁵²¹ W. Crain a.g.m. 2004 (11.06.2006).

⁵²² Montessori okullarında yaş grupları şu şekilde sınıflandırılır:

- okul öncesi (pre-school),
- temel eğitim (elementary, bazı okullarda primary ve elementary olarak ilk ve orta kısım ikiye ayrılır),
- ortaöğretim (middle school, erkinder, junior ya da senior high school),

⁵²³ M. Montessori ruhsal gelişim başlığı altında incelediği duyarlılık dönemleri ile ilgili görüşlerini şöyle aktarır: "Hollandalı bilim adamı Hugo de Vries, hayvanlarda bu duyarlılık dönemlerini daha önce bulmuşsa da biz okullarımızdaki çocuklarda da bunların görüldüğünü ve öğretimde kullanılabileceğini ortaya koymuştuk. Bir duyarlılık dönemi, bir yaratığın bebeklik hali ve büyüme süreci içindeyken elde ettiği özel bir duyarlılığa ilişkindir. Geçici bir vergidir ve bir özgül yeteneğin elde edilmesiyle sınırlandırılmıştır. Bu yetenek ya da karakteristik elde edilir edilmez, duyarlılık da kaybolmaktadır. Bir canlının her özgül karakteristiği işte bu geçici güdü ve güç sayesinde elde edilir. Bu durumda büyüme kalıtsal ve önceden tasarlanmış, ne olduğu belirsiz bir buyruğa değil, devresel ya da geçici içgüdülerin özenle yönettiği çabalara dayanır. Hugo de Vries, bu duyarlılık dönemlerine ilkin böceklerde rastlamıştır.

⁵²⁴ M. Montessori'de, özgürlük ilkesi: çocuklara önceden hazırlanmış bir çevrede özgürlük tanımıdır.

- küçük Nesnelere (1-4 yaş),
- düzen (1-2),
- müzik (2-6 yaş),
- zarafet ve kibarlık (2-6 yaş),
- duyu organlarının incelik kazanması (2-6 yaş),
- yazı yazma (3-4 yaş),
- okuma (3-5 yaş),
- uzamsal ilişkiler (4-6 yaş),
- matematik (4-6 yaş).

6-12 yaş arası dönem ikinci evre olarak nitelendirilir. Bu evrede çocuklar kavramsal kâşiflerdir. Hayal gücü, soyutlama, ahlâk gelişimi, adalet duygusu bu dönemde gelişir. Üçüncü evre olarak isimlendirilen 12-18 yaş aralıklarında önemli fiziksel değişimler yaşanır. Çocuklar bu dönemde okul programına bağlanmaktan çok araştırmak ve bizzat yaşamak isterler.

Gelişim evrelerinin dikkate alındığı Montessori sınıfları, çocukların çevreyi özgürce kullanmaları ve doğal duyarlılıkları ile çalışabilecekleri yerler olarak hazırlanır. Çevrenin hazırlanmasındaki hassas nokta optimum gelişimi sağlamasıdır. Bu noktada hazırlanmış çevrenin oluşturulmasında tüm yaşlarda karakteristik olarak şu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır:

- güzellik, düzen, gerçeklik, kolaylık, ulaşılabilirlik,
- çalışmalar öğrencilere özgürlük tanıyacak türden olmalı, grup içerisinde çalışırken hareket edilebilmelidir,
- çocuklar, spesifik materyallerle çalışırken onlara yapılan yardımlar, kendi dünyalarını keşfetme, kognitif becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır,
- karışık yaş grupları, çocukların bireysel, sosyal ve zihinsel gelişimlerini yükseltme amacını taşımalıdır,
- çevrenin hazırlanmasında çocuğun kendi eğitiminden sorumlu olması gözetilmelidir,

- Montessori öğretmenin rolü, sınıf atmosferini çocukların enerjilerini yöreklendirme, düzenden hoşlanma, öz-disiplin duygusunu geliştirmektir⁵²⁵.

Öğretim tekniklerinde öne çıkan husus, tüm konuların müzikal, uzamsal, kinestetik, kişiler arası iletişime dayalı, sezgisel, mantıksal-matematiksel ve dil alanını içine alacak şekilde organize edilmesidir⁵²⁶. Burada öğretim ilke ve teknikleri adına H. Gardner'in çoklu zekâ yaklaşımının uygulandığını görüyoruz.

M. Montessori, yeni eğitim akımlarında olduğu gibi, kendi kendini yetiştirme yöntemini benimsemiştir. Okulların kötülüğünü yöntemsizliklerine bağlamış, çocuğun çevresinde her zaman bol araç gereç olması gerektiğini belirtmiştir. Yönteminde yaratıcılığa izin veren araçlarla iş eğitimi vardır⁵²⁷. Heterojen gruplarda, çoğunlukla bağımsız çalışma yönteminin benimsendiği bu yaklaşımda, çocuğun her yaşta sistematik gözlem yapması, ölçmesi ve kıyaslaması önemli bulunur. Dolayısıyla bu eğitim metodunun eğitim materyalleri özeldir. Bu materyaller öğretmenlerin sunuş tekniklerine yardımcı araçlar olmaktan çok, çocukların bireysel ve küçük gruplar halinde çalışmalarını sağlamak üzere geliştirilmiştir⁵²⁸. Montessori metodunu desteklemesi amacıyla özel olarak tasarlanan materyallerin kendine özgü nitelikleri şöyledir:

- yanlıları kontrol edici olma,
- her materyalin yalnızca bir bilgi ve beceriyi geliştirmeye yönelik olması,
- estetik değerinin yüksek oluşu ve
- natürel oluşlarıdır.

⁵²⁵ Association Montessori Internationale, <http://www.montessori-ami.org> (27.12.2007).

⁵²⁶ Montessori Education. "The International Montessori Index". <http://www.montessori.edu>[22.12.2006].

⁵²⁷ C. Binbaşıoğlu, a.g.e. 1982, s. 134.

⁵²⁸ Örneğin öğretmenin geç kaldığı bir gün, M. Montessori okula geldiğinde ağlayarak pencereye doğru sürünen bir çocuğu gördü. Çocuk bir süre sonra odadaki dolaba yönelip içinden pahalı bir öğrenim materyali seçti. Bu materyalle oynamaya başlayınca sustu. Daha sonra gelen ve bu manzarayı gören öğretmen çocuğa kızarak materyali ondan aldı. M. Montessori bunun üzerine dolabı daha kısa olanıyla değiştirip çocukların materyallere ulaşmalarını kolaylaştıracak düzenlemeler yaptı. Çocukların istediği zaman istediği materyallere ulaşmasını istedi. ⁵²⁸ D.L. Cohen, a.g.m. 1992 (14.07.2006).

3.5.5 Müfredat

Bir Montessori okul öncesi kademesinde günlük akış örneği şöyledir⁵²⁹:

Tablo 12

Örnek Montessori okul öncesi günlük akış plânı

8.00	Okulun açılışı
8.00-9.00	Öğrencilerin gelişi
9.00	Sabah toplanma (basit kahvaltı ile)
9.15	Çalışma halkası
10.45	Özel alan sınıfları/öğlen yemeğinden önce oyun grupları
11.30	Öğlen yemeği için toplanma
11.45	Öğlen yemeği
12.30	Oyun alanı
13.00	Hikâye zamanı/kısa uyku (küçük çocuklar)
13.30	Çalışma/ öğlen aktiviteleri
14.45	Günlük toplanmanın bitişi
15.00	Okul gününün bitişi

Kaynak: Palmetto Montessori School, <http://www.palmettomontessori.com/schedule.htm> (11.03.2007).

Karışık yaş gruplarından oluşan sınıflarda ilkökul öğrencileri üç yıl aynı öğretilerde kalırlar. Karışık yaş grupları, M. Montessori'nin gelişim periyotları teorisine dayanır⁵³⁰. Okullar bu teoriyi üç yıllık yaş alanlarının dikey gruplandırmasıyla uygular. Bu uygulamada infant/toddler grupları 2 ay-3 yaş grubunu içine alır. İnfant/toddler grubu kendi içinde:

- ebeveyn-infant sınıfları (2-16 ay)
- toddler topluluğu (16 ay-3 yıl) olarak ikiye ayrılır.

⁵²⁹ Palmetto Montessori okulu 2005-2006 günlük plân örneği incelenmiştir. Palmetto Montessori School, <http://www.palmettomontessori.com/schedule.htm> (11.03.2007).

⁵³⁰ İ.P. Aydın, a.g.e. 2002, s. 66.

Bir Montessori ilköğretim okulunun günlük plân örneği ise şöyledir⁵³¹:

Tablo 13
Örnek Montessori ilköğretim günlük akış plânı

8.50-9.00	Öğrencilerin okula gelişi
9.10-9.30	Toplanma
9.30-10.00	Bağımsız okuma Okumaya yeni başlayanlar için okuma eğitimi Okuma eşleri Gönüllü ebeveynlerle okuma
10.00-11.00	Bağımsız çalışma zamanı ve dersler Çalışma listesi Bireysel, küçük grup dersleri
11.00-11.25	(Öğrenci çalışma listesini bitirdiğinde) sabah dinlenme saati
11.30-12.10	Bağımsız çalışma zamanı ve dersler
12.10-12.30	Öğlen yemeği için toplanma: bilimsel ya da sosyal çalışma konuları
12.30-1.00	El yıkama, öğlen yemeği, temizlik
1.00-2.00	Zenginleştirme: Haftada iki kez yazarların workshopları Haftada bir kez sanat öğretmenleri ile çalışma Haftada bir kez müzik ya da drama öğretmeni ile çalışma Cuma günleri konuk ziyareti, proje sonuçları, özel dersler
2.00-2.25	Öğlen dinlenme saati
2.30-2.50	Son toplanma: paylaşım, sesli okuma, şarkı söyleme
2.50-3.00	Hazırlanma
3.00	Okuldan ayrılış

Kaynak: Cedar Tree Montessori Elementary School 2005-2006 günlük plân örneği incelenmiştir.
<http://www.cedar-tree.org/curriculum/#goals> (05.03.2007).

K-12 eğitim kademelerini içeren yapıda 3-12 yaş grubu genel karakteristiği ve eğitim metoduna şöyle yer verilir:

Gelişim periyodları doğrultusunda çoklu yaş grupları uygulaması: 3-6 yaş çocukları karışık olarak gruplandırılır. Bu gelişim döneminde öğretmen değişmez. Yaş grupları seviyelerine göre üçer yıllık periyodlarla gruplandırılır: 3-6 yaş, 6-9 yaş, 9-12 yaş grupları gibi.

⁵³¹ Cedar Tree Montessori Elementary School 2005-2006 günlük plân örneği incelenmiştir.
<http://www.cedar-tree.org/curriculum/#goals> (05.03.2007).

3 saatlik çalışma periyodları: tüm yaş grupları günlük en az üç saatlik çalışma periyodlarına sahiptir. Bu periyodlarda sürekli grup aktivitelerine katılım gerekir.

İnsanî eğilim: Montessori metodu pratikte insanî eğilimlere başvurur. Bu eğilimler: keşfetme, hareket, grupta paylaşım, özgür karar verme, düzen yaratma, öz-denetim gelişimi, hayâl gücünü kullanma, yoğun çalışma, tekrar, konsantrasyondur.

Öğrenme prosesi: öğrenmede üç aşama söz konusudur. Birinci aşama: konuya, derse, okunan herhangi bir kitaba, konseptte uygun bir giriş. İkinci aşama: bilginin prosesi, çalışma yoluyla konsepti anlama yeteneğini geliştirme, deneyim, yaratıcılıktır. Üçüncü aşama: *bilme*, anlama yeteneğine sahip olma ve bilme yeteneğini gösterecek bir testten güvenle geçmek ya da başkalarına öğretmektir.

Dolaylı hazırlık: bir çocuğun birilerinden ya da eğitimden dolaylı hazırlıklar yoluyla öğrenmesi, eğlenceli keşifler yoluyla olur.

Hazırlayıcı çevre: öğretmenin rolü, çevreye uyumun devamı için önemlidir.

Gözlem: çocuklar bilimsel gözlem yeteneğine sahiptir. Ve onların bu yetenekleri öğretmenlerce düzenli olarak kaydedilir. Bu nitelik konsantrasyon gelişimi, sosyal gelişim ve psikolojik sağlık için kullanılmaktadır.

Çalışma merkezleri: çevre, konu alanına göre birleştirilir ve çocuklar oda içerisinde her zaman özgürce hareket eder, zaman limiti olmadan metaryelleri ile çalışmaya devam ederler.

Öğretim metodu: çalışma kitapları yoktur ve nadiren iki ya da daha fazla çocuk aynı zamanda aynı konuyla ilgili çalışma yapar. Çocuklar çevrelerinden öğretmen olmaksızın, dolaysız öğrenir.

Sınıf büyüklüğü: 3-6 ya da 6-12 yaş grupları için en başarılı sınıf mevcudu 30-35 öğrencinin olduğu sınıflardır. Bu sınıflarda bir öğretmen, bir öğretici olmayan asistan ideal olarak görülür.

Temel dersler: iyi eğitim almış Montessori öğretmenleri, tüm alanlarda metaryelleriyle birlikte birçok temel ders uygulamalarında uzun zaman geçirmiş öğretmenlerdir. Onlar zorlu bir yazma ve dil sınavlarından geçmiş, bu alanla ilgili sertifikaya sahip olmuş kişiler olmalıdır. Aynı şekilde, çocukların gönüllülüğüne (yaş, yetenek ve ilgi) göre spesifik ders hazırlığı ve bireysel ilerleme rehberliği alanında kabul görmüş bir eğitim almış olmalıdır.

Çalışma halkaları: tarih, sanat, müzik, astronomi, biyoloji, jeoloji, psikoloji, kimya gibi tüm konular dokuma ağları gibi iç içedir. Bu alanların hiçbiri birbirinden izole değildir. Ve günlük aktivitelerde yer alırlar.

Zaman cetveli: günde en az üç saatlik aralıksız bir çalışma periyodu, çalışma saati, alan uzmanı eşliğinde grup dersi etkinlikleri söz konusudur. Yetişkinler ve çocuklar, konsantrasyona oldukça saygılıdır. Hiç kimse, konusuyla meşgul birinin çalışmasını kesmez ve hiçbir çocuk, çalışmasına vereceği arayışta başkasına sormaz.

Değerlendirme: Montessori metodunda değerlendirme, ödül, ceza ya da kasıt yoktur. Değerlendirme, portfolyo mantığı çerçevesinde öğretmen gözlemleri ve kayıtları doğrultusunda yapılır.

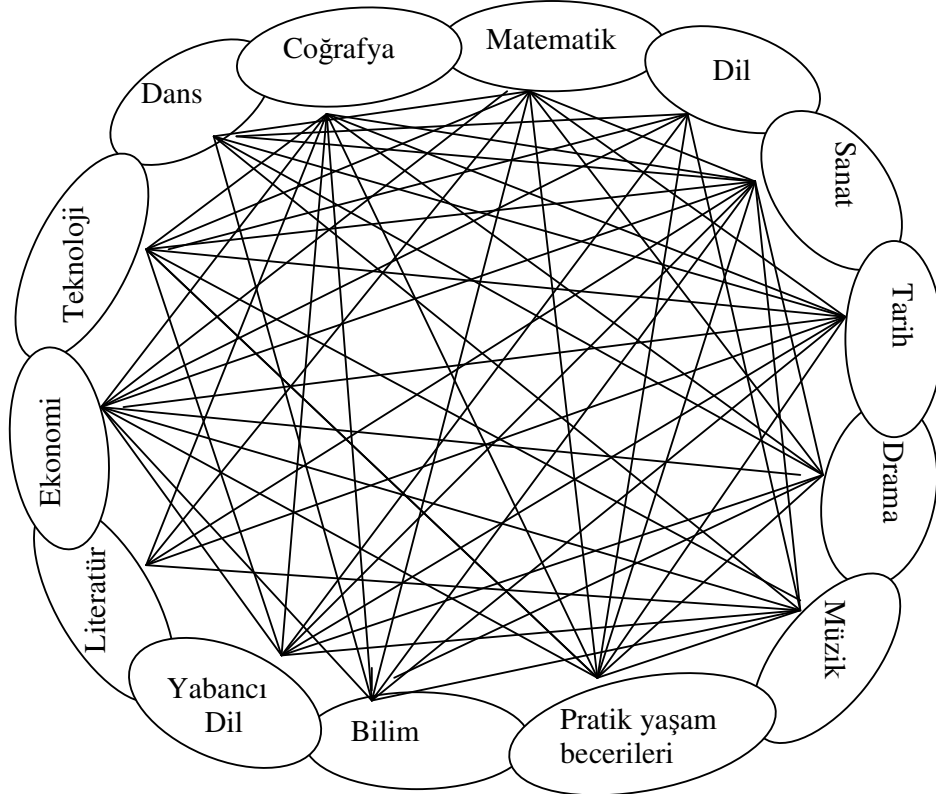
3-6 yaş gereksinimleri: bu yaş gruplarının akademik gereksinimleri olduğu düşünülmez. Fakat çocuklar, şaşırtıcı miktarda bilgiye maruz kalırlar⁵³².

Montessori metodu ilkököl okuma yazma öğretiminde dünyayı keşfetmeye yönelik güçlü bir ilgi uyandıran *hassas dönemlerin* anı ve organik olarak ortaya çıkışlarına

⁵³² M. Olaf, "Specific Elements Of Montessori Philosophy On Which The Educational Method Is Based: Age 3-12+ Years An Introduction To Montessori".<http://www.michaelolaf.net/1CW312MI.html> 2004 (24.12.2006).

güvenir. Bu nedenle çocuklar, kendi hızlarında çalışmalarını için yöreklendirilir. Metot, malzemenin manüplasyonu ile çocuğun duygularıyla öğrenmeye olan eğilimini destekler. Böylece çocuğa, genelde soyut olan 3R'yi öğretir: Amerikan günlük dilinde 3R, okuma (reading), yazma (writing) ve aritmetik (arithmetic) üçlüsü için kullanılır⁵³³. T. Seldin⁵³⁴, 3-12 yaş müfredatında yüksek önceliğin akademik yeterlilik ve karakter eğitime verildiğini belirterek metodun disiplinlerarası bağlantısını şu şekilde ifade eder⁵³⁵:

Şekil 4
Montessori metodunun disiplinlerarası müfredatı



Kaynak: T. Seldin, "Some Basic Information That Every Montessori Parent Should Know".
http://www.montessori.org/sitefiles/Montessori_101_nonprintable.pdf

Ortaöğretimi de içine alan yapıda 12-18 yaş gereksinimlerine ise şöyle yer verilir:

⁵³³ R. Miller, "Alternatif Eğitim Tarihi". *Eğitim Zil ve Tenefüs Dergisi*, 4-5, Ankara 2006, s. 30.

⁵³⁴ T. Seldin, "A Sample Philosophy Of Curriculum Guide: Age 3-12".
<http://www.montessori.org/story.php?id=223> (24.12.2006).

⁵³⁵ T. Seldin, "Montessori 101: Some Basic Information That Every Montessori Parent Should Know".
http://www.montessori.org/sitefiles/Montessori_101_nonprintable.pdf (24.12.2006).

12-18 yaş grubu eğitim programı ise, yetişkinlik yolunda atılan özel karakteristik yapının tanınmasına yöneliktir. Bu yaş aralıkları sosyal gelişim, kritik düşünme becerileri, öz-değerlendirme, kendine odaklanma ve yeniden gelişimin yaşandığı dönemdir. Çocukluktan yetişkinliğe geçişte psikolojik, mental ve seksüel olgunlaşma söz konusudur. Bu dönem programı yoğun konsantrasyon gerektiren akademik ve yapısal öğrenme içeriklerine sahiptir⁵³⁶.

Müfredat, ülkenin genel müfredatından bağımsızdır. Öğrenme zamanı genellikle yönetim becerilerine odaklıdır. Çocuklar, ilk bir iki hafta yapacakları çalışmalarını öğretmenleriyle birlikte plânlarlar, öğrenmelerini yönetme becerilerini geliştirirler. Bu yaş grubu çalışma konuları yüksek okul öğrenimine giriş niteliği taşımaz,

Öğrenme stilleri: tüm zihnî öğrenmeler müzik, vücudun kinestetikliği, uzamsal, kişilerarası, sezgisel, natürel, geleneksel dilbilim ve mantıksal matematiksel alanlarla birleştirilir,

Karakter eğitimi: çocuklara çevre bakımı kendileriyle ilgili işleri üstlenmeleri fırsatı verilir. Örneğin bunlar: bahçe işleri, yemek pişirme, inşa, zerafet, zarif konuşma, topluluk içerisinde sosyal çalışmalar yapma çalışmalarıdır⁵³⁷.

Genel anlamda tüm yaş gruplarının öğretim programlarının plânlanmasında şu hususlar göz önünde bulundurulur:

(I) Infant/toddler ve erken çocukluk grupları

Psikolojik çevre özellikleri: temizlik, düzen, materyallerin çalışma, beceri ve aktivitelere göre mantıkî organizasyonu, sınıf estetiği, alan genişliği, havalandırma, sınıftaki eşyaların çocukların ebatlarına oranları, çocukların su kaynaklarına ulaşımını içerir.

⁵³⁶ Association Montessori International, <http://www.montessori-ami.org>.

⁵³⁷ M. Olaf, a.g.m. <http://www.michaelolaf.net/1CW312MI.html> 2004 (24.12.2006).

Yapı ve müfredat: müfredat yapısı şu esaslara göre şekillendirilmelidir:

- çocukların sanat çalışmalarını onları teşvik edecek şekilde sergilemek,
- sınıf rutininden bağımsız hareket etmelerine olanak vermek,
- müfredatta kişisel duygu yoğunluklarının yaratıcı çalışmalara dönüştürebilmelerine olanak sağlamak,
- sınıfı grup çalışmalarına uygun hale getirmek,
- kaynak, araç-gereç ve materyalleri keşfe olanak sağlayacak şekilde organize etmek, bu organizasyonda deneyimsel duyarlılığa odaklanmak,
- motor becerilerle duysal, müzikal, sözel ve işitsel becerileri birleştirmektir.

Bu yaş gruplarında müfredatta yer alan aktivite alanları sanat, kültür, müzik, yakın çevre, dil becerileri, çeşitli gelişim alanlarına yönelik yap-bozlar, günlük yaşam becerileri uygulamalarıdır.

Sınıf liderliği:

Öğretmenin

- sınıf iklimini çocukların ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmesi,
- öğrenme yöntemlerinde çeşitliliği gözetmesi,
- çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarının farkına varması,
- iletişimde rol-model oluşu,
- öğretim modellerinin materyal ve ekipmanların kullanımında hassas ve duyarlılığı teşvik edici olması,
- problemleri çözmeye pozitif tekniklere odaklanması,
- öğrencinin çevre ve öz bakım özgürlüğüne dikkat etmesi,
- pro-sosyal davranışları desteklenmesi hususlarını içerir.

Değerlendirme:

- öğrenci portfolyo dosyası kayıt işlemleri,
- ebeveynlerle iletişim,
- ebeveyn-okul çalışanları ilişkilerinde pozitif yönetim tekniklerini içerir.

(II) Temel Eğitim (elementary)

psikolojik çevre özellikleri: infant/toddler ve erken çocukluk gruplarındaki ilkeler gözetilir.

Yapı ve müfredat:

- geniş aralar ve kesintisiz çalışmalar,
- ortak grup çalışmaları,
- 3 yıllık karışık grup birliktelikleri,
- pratik yaşam becerilerinin bilim, tarih, fonksiyonel ve politik coğrafya, psikoloji, etik, yaratıcı sanat, tarım, teknoloji, uzay ve kozmoloji materyalleri ile sınıf rutinini güven altına alacak öğelerle birleştirilmesi hususlarını içerir.

Sınıf liderliği: öğrenci liderliğinin desteklenmesinde öğretmenin model olduğu belirtilmekte ve bu çerçevede şu hususları yerine getirmesi beklenmektedir:

- bireysel yeteneklere göre ders uygulamaları,
- öğrenci öğrenme stillerinin göz önünde bulundurulması,
- etkili toplanma stillerinin geliştirilmesi,
- sosyal ve duygusal gereksinimler,
- küçük yetenek grupları,
- problem çözümünde pozitif teknikler,
- etkileşimde eşitlik,
- diğer öğrenmelerde kullanılacak karar verme, problem çözme, sorumluluk eğitimleri,
- bağımsızlığın sınırları ve çevrenin yaratıcı tekniklerle bakımı.

Değerlendirme: öğrencilerin tüm çalışmalarının kalitesine odaklanılmakta ve çoklu değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Bu yöntemler:

- öğrencilerin öz-değerlendirme raporları,
- öğretmen görüşlerinin ve kayıtlarının yer aldığı portfolyo dosyaları,
- ebeveyn görüşleri,
- öğrenci gözlem ve raporlarıdır.

(III) Orta Öğretim (secondary)

Psikolojik çevre özellikleri: infant/toddler, erken çocukluk ve temel eğitim gruplarındaki ilkeler gözetilir.

Yapı ve müfredat: temel eğitim kademesindeki uygulamalara ek olarak müfredatta şu çalışmalara yer verilir:

- kendilik-bilgisi,
- sosyalizasyonu zenginleştirme aktiviteleri,
- çoklu-yaş grup çalışmaları,
- disipline entegrasyon,
- dil sanatlarına yönelik aktivite ve materyaller,
- kaynak, materyal ve aktivitelerin insana, bilime, matematiğe, psikolojiye, yaratıcılığa hizmetleri,
- kariyer eğitimi,
- teknoloji,
- barış eğitimi,
- ekonomiyi keşif fırsatları,
- yazarlık eğitimi ve
- tarım.

Sınıfliderliği: öğretmen:

- öğrenme stilleri ile ilgili geniş bir repertuar sunmalı,
- yeteneğe göre kısa, net ve anlamlı bir şekilde ders işlemeli,
- sözlü ve sözlü olmayan net mesajlar vermeli,
- iletişim ve danışmanlık alanlarında esaslı bir yeteneğe sahip olmalı,
- öğrencilerle ilişkilerinde bu esaslara uygun davranışlar göstermeli,
- ses tonunu iyi ayarlamalı,
- öğrencilere gereken özgürlüğü vermeli,
- öğrencilerin diğer öğrenmelerinde kullanabilecekleri problem çözme, karar verme ve sorumluluk unsurlarını çalışmalarla birleştirmelidir.

Değerlendirme:

- öğretmenler, çalışmaların kalite ve kantitesi konusunda beklentilere sahiptir,
- öğretmenlerin öğrenci kayıt ve muhafaza sistemi vardır,
- öğrencilerin, kendi çalışmalarını plânlama, sunma ve değerlendirme fırsatı söz konusudur,
- öğrenciler kendi performansları ile ilgili öz-değerlendirme raporlarını yazarlar,
- öğrenciler kendi portfolyolarını tutarlar,
- öğrenci ve öğretmenler, ebeveynlerle sistematik müzakere ya da iletişim yöntemini kullanırlar.

Yardımcı/destekleyici programlar: bu programlar her kademede okul ücretine ek olarak etkinlik başına ücret alınan programlardır.

3.5.6 Finanman

Montessori okulları, özel ve halk okulları şeklinde yapılanmaktadır. Bu okulların büyük bir kısmı özel ve kâr amaçlıdır. Ülke, bölge ve okul büyüklüğüne göre farklılıklar gösteren özel Montessori okullarının yıllık fiyatları 2.000\$ ile 15.000\$ arasında değişmektedir. Ülke ya da eyaletlerce belirlenen alt ve üst ücret aralıkları çerçevesinde okullar kendi ihtiyaçlarını karşılayacak öğrenci harç oranlarını tespit ederler. Bu oranlara ve finansman yönetimine çeşitli Montessori akreditasyon kuruluşları da etki eder. Örneğin AMS, okulun finansal yönetiminde şu kriterleri gözetir:

- okul, kendi malvarlıkları ve borçlarını periyodik olarak değerlendirmelidir,
- okul, harcama ve birikimlerini doğru ve düzenli olarak kayıt etmelidir,
- okul, yazılı olarak izlenebilen bir bütçe hazırlamalıdır,
- okul, kendi oluşturduğu finans raporu ile profesyonel muhasebe kayıtlarını birleştirmelidir⁵³⁸.

⁵³⁸ Association Montessori Society, a.g.m. (20.11.2006).

Montessori okullarına devam etmek isteyen düşük gelirli ailelere yönelik okul bölgeleri, yerel yönetimler ve sponsorlarca çeşitli indirim ve burs olanakları sağlanmaktadır. Montessori okullarında eğitim, diğer alternatif okullarda olduğu gibi karma bir maldır. Eğitimi devlet ya da özel kesim örgütleyebilmektedir. Bu nedenle dolaylı finansman biçimi söz konusudur. Okul aktiviteleri, yemek ve diğer hizmetleri kapsayan indirimler, bölge ve eyaletlere göre değişiklikler göstermekle beraber okulların kendi insiyatiflerindedir⁵³⁹.

Örneğin diğer Montessori okullarıyla benzerlik gösteren Montessori Center School 2005-2006 temel eğitim programı 2.5. yaş ve 6 yaş üstü öğrenci ücretleri örneği şöyledir: yarım gün programı aylık ücret: 460\$ (8.30-12.30), tam gün programı aylık ücret: 540\$ (8.30-15.00), bu saatler dışında uzayan günlük bakım ihtiyacına yönelik 7.30-17.30 saatleri seçeneği için 90\$ ek ücret alınmaktadır. Özel sınıf aktiviteleri: müzik, İspanyolca, yoga, kinderdans etkinlikleri olup, yaz okulu ve iletişim gibi okul sonrası aktiviteler de mevcuttur. Bu aktivitelere katılım ücretlidir⁵⁴⁰.

3.6 Waldorf Okulları

3.6.1 Kuruluş ve Tarihçe

Waldorf eğitimi, alternatif bir yaklaşım olarak ilk R. Steiner ile Almanya'nın Stuttgart (1919) kentinde başlar. R. Steiner, ilk Waldorf okulu deneyimine Emil Molt'un ricası üzerine karar verir.

E. Molt, Stuttgart'ta Waldorf Astoria sigara fabrikasının sahibi ve yöneticisi idi. O dönemlerde Almanya'da I. Dünya Savaşı ertesi işsizlik ve sosyal problemler kol geziyordu. E. Molt, R. Steiner'a kendi işçilerinin çocukları için toplumda bazı derin ve pozitif etkiler yapabilecek uzun soluklu bir okul kurup kuramayacağını sordu. R. Steiner ise, o döneme ve aslında içinde bulunduğumuz döneme bile zıtlık arz eden eğitimsel değişim ve gelişime dayalı ünlü felsefesini yerleştirmeye karar verdi. Odaklandığı konu sadece çocukların entelektüel gelişimi değil, tüm insanlığın

⁵³⁹ Association Montessori International, <http://www.montessori-ami.org>.

⁵⁴⁰ Montessori Center School <http://azmontessori.com/programs.shtml>.

gelişimi ve eğitimsel uygulamalara sızan mekanist, materyalist, tüketici ve parçalanmış gidişatı engellemektir⁵⁴¹.

R. Steiner⁵⁴² okul tarihini kastederek üç yüz yıldır geleneksel bir yaklaşımla biçimlendirildiğimizi, fakat bu geleneksel yapının insanlık için talihsiz bir yetiştirme yolu olduğunu belirtir. Çünkü bizler, endüstriyalizm, kapitalizm ve devletçiliğin etkilerinin sonuçları hakkında hiçbir fikre sahip değiliz.

Her nesne, fikir ya da canlı varlığın kendi içinde bir bütün olduğu, bu bütünlüğün sonsuz bütünlük serisinin bir parçası olduğu fikrine dayanan holistik (integral/bütüncül) yaklaşım, Waldorf, Krishnamurti, Ananda Marga, Robert Muller gibi okul türlerine temel oluşturur. J. Krishnamurti, Hindistan'da bazı yoga ustalarının öğretilerine dayanan holistik eğitim konseptiyle 1980'lerin başlarında çeşitli okullar kurmuştur⁵⁴³. Hindistan'da kendilerini neo-hümanist olarak adlandıran uluslararası Ananda Marga organizasyonu da genişleyen spiritüalist yaklaşımın başka bir örneği olarak gösterilmektedir. Bunun dışında Texas'da global barış aktivistlerince geliştirilmiş olan *dünya merkezli müfredatın* model olarak uygulandığı The Robert Muller School⁵⁴⁴ ve liberal Hıristiyan grubu olan Kuveykır'lar (Quakers) tarafından kurulmuş olan: eşitliği, adaleti ve gerçeğin kişisel keşfini vurgulayan okullarda holistik yaklaşım söz konusudur⁵⁴⁵.

3.6.2 Amaç

Waldorf eğitim yaklaşımında *head, heart, hands* olarak belirtilen amaç yönelimi, *düşünme, hissetme* ve *istemeyi* ifade eder. Çocukların ihtiyaçlarını anlamak, bu farklı üç alanı bir bütün olarak görmekten geçer. Bu üçlü amaç yönelimi okul öncesi eğitimden yüksek öğrenime kadar tüm kademelerin eğitim yaklaşımlarının temellerini oluşturur. Çok yönlü ve çoklu-duyumsal öğrenme deneyimlerinde zekânın çeşitli yönlerinin geliştirilmesi, bu üç kapasitenin geliştirilmesine odaklanır. Bu durumda

⁵⁴¹ D.L.S Rocha, a.g.e. 2003, s. 78.

⁵⁴² R. Steiner a.g.e. 2003, s. 37.

⁵⁴³ R. Miller, a.g.b. 2005.

⁵⁴⁴ R. Miller a.g.m. 2004 (14.05.2006).

⁵⁴⁵ R. Miller, a.g.b. 2005.

eğitim, dűşünmede, hissetmede ve kasıtlı/amaçlı hedefe yönelik aktivitelerde gerçekleşir⁵⁴⁶.

Waldorf eğitimcileri kendilerini çocukluğun koruyucuları olarak nitelendirir. Çocuk, çocukluğunu yaşamalıdır. Çünkü her hususun doğru bir zamanı vardır ve çocukluk sonraki yaşama hazırlık olamayacak kadar değerlidir. Gelecekteki entelektüel gelişime odaklanmak için bu yıllar çok erkendir. Bu yüzden okuma ve yazma eğitimi de geç başlar. Çünkü bir çocuk 9 yaşlarında inkarnasyon prosesini tamamlar⁵⁴⁷.

Waldorf okullarında özgürlük uzun dönemde bir kültür, yapı ve kontrol meselesidir. Okul uygulamaları hem içsel hem de dışsal özgürlüklerden beslenmelidir. Bu konudaki prensipler şu şekilde dile getirilir:

- çocukları yetişkin dünyasının eziciliğinden korumak, onlara gerçek çocukluğu mümkün kılmak gerekir,
- bunun için medyanın da dışında kalmak gerekir,
- öğrencilere kendi çalışmalarını yoluyla disipline olma yeteneği kazandırmada öz-yönetim, öz-disiplin, kendi kural sistemini ve hedeflerini belirleme yeteneği geliştirmek esastır,
- çocukların hayal gücünün desteklenmesinde yaratıcı düşünme, farklı olasılıkları göz önünde bulundurma, keşfetme ve farklı anlayışlar geliştirmeleri beslenir,
- çocukların materyalist tüketim anlayışından korunması için doğallığa ve eleştirel düşünmeye yer verilir⁵⁴⁸.

Hindistan'daki Rajghat Education Centre ve Krishnamurti Foundation'ın rektörü P. Krishna⁵⁴⁹,ya göre günümüzde insanlığın karşılaştığı sorunlar arasında en zor olanı eğitim eksikliği değildir. Çünkü çağdaş sorunlar Asya veya Afrika'daki okumamış

⁵⁴⁶ Bu eğitim yaklaşımında çocuklar şuna iyice inanırlar ki: bir kişi, istediği bir hususu, farklı şekillerde gerçekleştirme gücüne sahiptir. J. Petrash, *Understanding Waldorf Education: Teaching From The Inside Out*, Gryphon House , Beltsville MD, 2002, s. 23-30.

⁵⁴⁷ D.L.S. Rocha, a.g.e. 2003, s. 85-86.

⁵⁴⁸ D.L.S. Rocha, a.g.e 2003, s. 127-128.

⁵⁴⁹ P. Krishna, "Right Education For The 21st Century". <http://www.pkrishna.org/Right-Education.html> (21.11.2006).

köylülerce yaratılmıyor. Bunlar yüksek eğitim ve uzmanlıkla beraber geliyor. O halde eğitimin türlerine ve insan yetiştirme düzenine bakmak gerekmektedir. Bu çerçevede P. Krishna doğru eğitim için yeni (holistik) bir vizyon önerir. Bu vizyon eğitim sayaesinde şu hedefleri içermelidir:

- (1) milliyetçi değil, global bir zihniyet oluşturmak,
- (2) sadece ekonomik değil, insanî gelişimi de vurgulamak,
- (3) gelenekçi yaklaşımdan çok araştırmayı desteklemek,
- (4) rekabete değil, işbirliğine yönlendirmek,
- (5) açgözlü zihniyet yerine öğrenen zihniyeti oluşturmak,
- (6) bilim ile manevîyatın birleştiği gerçek duyguya dayanan bir zihniyet oluşturmak,
- (7) yaşamın canlılığının sanatsal boyutuna odaklanmak,
- (8) tüm *yeteneklerde* holistik gelişimi hedeflemek gerekir.

The Global Alliance for Transforming Education (GATE)⁵⁵⁰, holistik eğitimin temel alındığı Waldorf okullarındaki eğitimin amaçlarını içeren on temel prensibi şöyle belirlemiştir:

- (1) insanî gelişim için eğitim,
- (2) onurlu ve ahlâklı öğrenciler yetiştirme,
- (3) öğrenmede multi-duyarlılığı geliştirme ve bu konuda deneyimi merkeze alma,
- (4) holistik eğitim,
- (5) eğitimcilerin yeni rolü: artistik duyarlılığı ve bilimselliğe bağlılık,
- (6) özgürlük ve seçim,
- (7) katılımcı demokrasi,
- (8) global vatandaşlık için eğitim,
- (9) dünya okur-yazarlığı için eğitim,
- (10) ruhanî gelişim için eğitim.

R.G. Nava⁵⁵¹ ise, holistik eğitimin misyonunu karşılaştırmalı olarak şu tabloyla göstermiştir:

⁵⁵⁰ R.G. Nava, a.g.e. 2001, s. 41-43.

Tablo 14
Holistik eğitimcilerin hedefleri

Mekanistik Eğitimciler	Holistik Eğitimciler
Temel prensip: 19 ve 20. yüzyılın parçalanmışlığı	Temel prensip: 21. yüzyılın bütüncül yaklaşımı
Bilgi vermek	Öğrenme içeriklerinde yaratıcılık
Okuma yoluyla iyi eğitimi dengelemek	Sorma/araştırma yolu ile iyi eğitimi dengelemek
Öğretmede çalışma mantığı	Eğitimde çalışma mantığı
Endüstriyel toplum için eğitim	Güçlendirilebilir toplum için eğitim
Bireysel bilgiyi yükseltme	Bütüncül/integral bilgiyi yükseltme
Mantıksal-matematiksel zekayı teşvik etme	İntegral holistik zekayı teşvik etme
Paketlenmiş bilgiyi teşvik	Esnekliği, yaratıcılığı ve değişimi teşvik
Yarışmacı değerleri yükseltme	İnsanî değerleri yükseltme
Entelektüel bağımlılık	Tam huzur, tam farkındalık
Parçalı bilgi	Bütüncül/integral bilgi
Tartışma/müzakere kullanımı	Holistik diyalog kullanımı
Favori: tek tip öğrenme yaklaşımı	Favori: çoklu öğrenme yaklaşımı
İçsel yaşamın iş yaşamından ayrılması	İçsel düzenin iş yaşamı için ilham kaynağı olması
Öğrenciyi bir beyin olarak görme	Öğrenciyi bir insan olarak görme,
Rehber metafor: makine	Rehber metafor: insan

Kaynak: R.G. Nava, *Holistic Education Pedagogy of Universal Love*, Educational Renewal, Brandon, USA 2001, s. 155-156.

Waldorf eğitimcileri, bu yaklaşımın öğretmenler için yalnızca program ve materyaller yumağı değil, yeni bir düşünce biçimi de geliştirmiş olduğunu vurgular. Bu sistemin hedefi, tam bir insan olma yoluna yürekten bağlılık ve öğrenen toplumun yaratılmasında gerekli bir kılavuz olmaktır. Bu durumda dengeyi yakalamak isteyen okullarda tüm çalışanlar çocukların doğuştan getirdiği iyi duygular ve hayata karşı saygılı şaşkınlıklarına karşı uyanıktır⁵⁵².

Yüksek öğretimde amaç, dört temele dayanan şu hedefleri yerine getirmektir:

- (1) yüksek okul, tüm öğrencilerin eleştirel düşünme kapasitelerini ve etkili iletişim becerilerini dile hâkim olma yoluyla geliştirmelerine yardım etmelidir,

⁵⁵¹ R.G. Nava, a.g.e. 2001, s. 155-156.

⁵⁵² D.L.S. Rocha, a.g.e. 2003, s. 80.

- (2) yüksek okul öğrencilere, kendilerinden öğrenmelerinin ne kadar önemli olduğunu görmelerine yardımcı olur. İnsanî miras, kişilerin kendi dünyalarına bağlı olarak şekillendirdikleri müfredatın merkezindeki tüm insanların ortak deneyimlerinin sonucudur,
- (3) yüksek okul, çalışma ve gelecekteki eğitim hayatı için hazırlanma yeridir. Eğitim, bireysel ilgi ve doğal yeteneklerin geliştiği bir seçim programıdır,
- (4) yüksek okul, okul ve toplum servisleri aracılığıyla tüm öğrencilerin sosyal sorumluluklarını yerine getirmelerinde yardımcı olur⁵⁵³.

İ.P. Aydın'a göre Waldorf okulları Hıristiyanlık temeline dayalı ve dinsel kökenlidir. Öğretmenlerin de önce antroposofist yaklaşımın temsilcisi, sonra öğretmen olmaları beklenir. Ayrıca R. Steiner'in önerdiği öğretim programı yüklü miktarda dinî boyutlar içerir⁵⁵⁴.

3.6.3 Yönetim Modelleri

R. Steiner'in Waldorf yaklaşımı yapılandırılmış ve öğretmen yönetimli bir alternatiftir⁵⁵⁵. Bu okulların bireyselliği destekleyecek şekilde yapılandırılmaları ve geleneksel olarak düzenlenmesine özen gösterilir⁵⁵⁶.

Yönetimsel liderlik bütün okul görevlileri tarafından paylaşılır ve seçilmiş bir yönetim kurulu tarafından denetlenir. Bu yönetim kurulu bir *başöğretmen* seçer. Aynı kişinin hem yönetim sorumluluğu hem de temel öğretmenlik görevini birlikte sürdürmesi hâlâ tartışma konusudur. Bürokratik kısıtlamalar aşılmış, programın düzenlenmesinde öğretmene özerklik tanınmıştır. Bu sistemde öğretmenler yönetim, program ve öğretim konularında önemli kararlar alma ve politika geliştirmede son derece özgür ve yetkilidirler⁵⁵⁷.

⁵⁵³ J. Petrash, a.g.e. 2002, s. 91-92.

⁵⁵⁴ İ.P. Aydın, *Alternatif Okullar*, Pegem A Yayıncılık, Ankara 2002, s. 93-99.

⁵⁵⁵ R. Miller, a.g.b. 2005.

⁵⁵⁶ J.S. Wolcott, a.g.b. 2005.

⁵⁵⁷ İ.P. Aydın, a.g.e. 2002, s. 93.

The Waldorf School of Garden City örneğinde olduğu gibi Waldorf okullarının fakülte yönetimine dayalı yapısı şu kurullarla açıklanır: College of Teachers (COT): bu kurulun sorumluluk alanları, okul politikasını belirlemek ve pedagojinin yönetimidir. Fakülte Konseyleri (Council of Faculty COF): icra komiteleri gibi çalışır. Bu konsey, çalışanların seçilmesi, çalışan sayısına karar verilmesi ve okulda gerçekleşecek operasyonlardan sorumludur. Mütevelli Heyeti (Board of Trustees BOT): okulun finansal gidişatı, kaynaklar, kaynakların geliştirilmesi, bütçe, okula yapılan ödemelerin yıllık tayini, gelişim plânı, okulun sağlıklı büyümesi ve devamından sorumludur. Okul Yönetimi, bu sayılan grupların yönetimi ve koordinasyonundan sorumludur. Bu kurullarda öğretmenler, diğer çalışanlar, veliler, çocuklar, yöneticiler ve diğer gönüllüler çalışır⁵⁵⁸. Bazı okullarda ayrıca finans konularıyla ilgilenen Vekil Gruplar (Mandate Groups), Finans Yönetim Grubu, Muhasebe Grubu, Emlak ve Bina Yönetim Grubu, Pazarlama ve Halkla İlişkiler Grubu uygulamaları söz konusudur⁵⁵⁹.

Waldorf okullarının bağlı bulunduğu AWSNA (Association of Waldorf Schools of North America), WECAN (Waldorf Early Childhood Association), ISAS (Independent Schools Association of the Southwest), ECSWE (The European Council for Steiner Waldorf Education) gibi kuruluşlar vardır. Bu kuruluşlar, Waldorf okullarına araştırma, okulların kendi deneyimlerini paylaşmalarında iletişim ağı ve sağlıklı bir yapı oluşturmaları konularında liderlik ve kaynaklık eden, bu yolla Waldorf eğitiminin yayılım ve gelişimini sağlamaya çalışan kurum ve kuruluşlardır. Ayrıca üye okullara, müfredat, çocuk gelişimi, mentorlük, okul organizasyonu ve finans konularında konsültasyon/koordinasyon hizmeti verirler⁵⁶⁰.

The European Council for Steiner Waldorf Education (ECSWE)⁵⁶¹, Avrupa'da tüm Waldorf okulları, anaokulları, öğretmen eğitim merkezleri, öğrenci eğitim merkezleri,

⁵⁵⁸ The Waldorf School of Garden City, <http://www.waldorfgarden.org/ourschool/schoolgovernance.asp>

⁵⁵⁹ The Gaia Waldorf School, <http://www.gaiawaldorf.co.za/management.html>.

⁵⁶⁰ Association of Waldorf Schools of North America, <http://www.awsna.org/awsna2.html> (12.02.2007).

⁵⁶¹ The European Council for Steiner Waldorf Education, <http://www.ecswe.org>. (11.02.2007)

öğretmenler ve diğer insiyatifler için kabul edilen bir kuruluştur. Waldorf eğitiminin kabul edildiği okul ve kuruluşlarda Leonardo Da Vinci, Socrates, Yought, Tempus yüksek eğitim program ve içerikleri kabul edilmemektedir. Fakat bunlardan, meslekî eğitim programı olan Leonardo Da Vinci Praktika programının okul-çalışma hayatı işbirliği yaklaşımının üst Waldorf sınıflarındaki uygulamalarla örtüştüğü belirtilir. Aynı şekilde Comenius okul eğitim programının tüm Waldorf kuruluşlarıyla ilgili olduğu belirtilir.

3.6.4 Öğretim İlke ve Yöntemleri

Waldorf eğitimcileri, sürekli gelişimi meslekî niteliğin en önemli boyutu olarak görmektedirler. Çünkü bir ilkokulda ana ders öğretmeni bir sınıfı birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar okutur. Etkinliklerde öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi hedeflenir. Tükenmişlikten kaçınmak için de bu etkinlikler vazgeçilmez sayılır. Bunun amacı ilköğretim boyunca aynı öğretmenle bir süreklilik ve yakınlık kurulmasını sağlamaktır. Tartışma toplantıları, koro çalışmaları, tiyatro gösterileri, konserler ve eurytmy workshopları öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusundaki bireysel çabalarına ek olarak yeni gelişme fırsatları sunmaktadır⁵⁶².

Bir Waldorf eğitimcisi için çocuğun kapasitesi doğumdan 21 yaşa kadar 7 yıllık ritimler halinde gelişir. 0-7 yaş arası okulöncesi dönem, 7-14 yaş arası ilköğretim ve 14-21 yaş arası ergenlik yıllarına rastlayan gelişim aşamaları söz konusudur⁵⁶³. Çocuk, bebeklikten yedi yaşına kadar *fiziksel* gelişimini sağlar, duygularını geliştirir, ayakta durur, yürümeyi, konuşmayı ve düşünmeyi öğrenir, taklit ederek öğrenir. Erken çocukluk, akademik öğrenme zamanı olarak görülmez. Yedi yaşın altındaki çocuklarda beyin ve sinir sistemleri henüz gelişmemiştir. Onlar halen bedenlerini ve dillerini yönetmeyi öğreniyor, *ruh beden* geliştiriyorlar ki bu fiziksel varoluşa anlam katan bir durumdur. Bu evre çocuğun ilköğretim hayatının süreceği sekiz yıllık bir zamanı içine alacaktır⁵⁶⁴.

⁵⁶² R. Steiner, a.g.e. 2003, s. 37-42.

⁵⁶³ İ.P. Aydın, a.g.e. 2002, s. 86.

⁵⁶⁴ J.S. Wolcott, a.g.b. 2005.

Orta öğrenim döneminin başlangıç yıllarına denk gelen 14 yaş civarları, düşünsel kapasiteleri: holistik düşünceyi geliştirme zamanıdır. R. Steiner bu aşamada gelişen bedeni, *astrolojik/yıldızla ilgili beden* olarak tanımlar. Hisler ve arzulardaki girdap, sempati ve antipati, dramatik, ruhsal sallantılar bu dönemde baskın gelir. Bu aşamadaki görev, düşünme kapasitesini güçlendirmek ve hislerle ilgili yaşamın dengesini kurmaktır.

R. Steiner'in insan gelişimine dair görüşünde, kişi 21 yaşına vardığında yeni değerler yaratma, eylemlerine yön verme, iyilik aşkı, diğer insanlarla ilişkiler kurmasına yardımcı olan ruh bedene ve kendini ifade yeteneğini destekleyecek *astrolojik* yapıya sahip olur. Burada amaç, bağımsız bir şekilde düşünme yetisine sahip, kendini tanıyan, dünyada güvende olan ve yeteneklerini ortaya koyan özgür insanları yetiştirmektir. Böylece Waldorf eğitimi, *insanın ruhsal bir varlık olduğu* görüşüne dayanarak, ruhun eğitimi haline gelmektedir⁵⁶⁵. Fakat çocuk, önemli tercihler yapabilecek yeterliğe ulaşmaya kadar önemli kararların verilmesi konusunda bir otorite figürünün bakım ve yardımına gereksinim duyar⁵⁶⁶.

Okul gününün başladığını ya da bittiğini belirten ya da öğrenme periyotlarını birbirinden ayırmak için çalınan ziller yoktur. Öğretmenler program konularının belirlenmesi, uygulama süreci, materyal ve etkinliklerin seçiminde önemli ölçüde özgürdürler⁵⁶⁷.

Waldorf yaklaşımında bütünleştirilmiş program kılavuzunda yer alan bir *ana ders konusu* vardır. Ana ders konusu matematik, fen, sosyal bilimler, edebiyat, sanatsal çalışmalar olabilir. Öğrenciler kendi ana ders defterlerinde her konu ile ilgili çizimler, resimler ve boyamalar yaparlar. Bunlar çok önemli ders kaynaklarıdır çünkü temel bir ders kitabı yoktur. Ana ders uygulaması günümüze kadar büyük ölçüde korunmuştur. Ancak bu konular alan uzmanı olan öğretmenler tarafından öğretilir.

⁵⁶⁵ J.S. Wolcott, a.g.b. 2005.

⁵⁶⁶ İ.P. Aydın, a.g.e. 2002, s. 87.

⁵⁶⁷ R. Steiner, a.g.e. 2003, s. 89.

Ne olduğuna dikkat et ancak nasıl olduğuna daha çok dikkat et sözüne sık sık atıfta bulunulur. Waldorf eğitimcileri insanın sağlığı ve gelişiminde güzelliğin kritik bir yeri olduğunu düşünürler. Onlar doğada ve sınıftaki güzellik ile çocuğun iç güzelliği, mutluluk, saygı, minnettarlık ve uyum duygularını yaşayarak gelişmesini sağlamaya çalışırlar.

Waldorf eğitimcilerine göre bu yaklaşım, son yıllarda kinestetik, işitsel ve görsel unsurları içeren çoklu zekâ anlayışı şeklinde tanımlanan çocukların farklı öğrendikleri gerçeğini, yıllar önce kabul etmiştir. Sınıfta öğrenciler, öğrendiklerini bedenlerine almak için her 20 dakika ya da yaklaşık sürede ayağa kalkar ve hareket ederler. Öğretmen, öğrenciler için resim çizer, onlara çizdirir, boyama yaptırır, öğrendiklerini el yazısıyla yazdırır. Öğrenciler, öğrendiklerini özetlerler ve kendi ders notlarını/kitaplarını oluştururlar. Fasulyeleri çarpıştırarak çarpım tablosunu öğrenirler, bir şiirin ölçüsünü öğrenmek için ritmik bir şekilde yürürler, kesirleri kullanarak yemek tarifini izlemeyi ve yemeği pişirmeyi öğrenirler. Sınıflar, yumuşak, güzel renklerle ve basit bir şekilde boyanır ve gereksiz bir sürü eşya olmaksızın huzurlu ve basit bir boşluk bırakılır⁵⁶⁸.

Yazma eğitimi ilk kademeye kadar, okuma eğitimi ise ikinci kademeye kadar başlamaz. 7 yaşına kadar çocuklar el becerileri gerektiren ve vücut sağlığını destekleyen çizme, boyama, müzik gibi etkinliklerle uğraşırlar. Sınıflar, bitkiler, çiçekler ve diğer organik materyallerle doludur. Özellikle plastik materyaller bulunmaz. Öğrenciler düşmüş olan kozalakları, deniz kabuklarını, taşları, çiçekleri, ağaç dallarını, ormandan elde edilen parçaları, yani doğal hayattan gelen malzemeleri kullanırlar. Diğer malzemelerin de el yapımı olmasına, hayal gücünü destekleyici yapısına dikkat edilir. Müfredatın temelinde çocukların iyi duygular geliştirmesi yatar⁵⁶⁹.

Waldorf okullarında el işi çalışmaları ilk kademede, marangozluk beşinci kademede başlar. El işi çalışmaları örgü, tığ işi, el dikişi, makine dikişi gibi çeşitlenir.

⁵⁶⁸ J.S. Wolcott, a.g.b. 2005.

⁵⁶⁹ D.L.S. Rocha, a.g.e. 2003, s. 84.

Marangozluk işinde de küçük objeler yani kâse, kaşık, orman için kuş yuvası gibi temalar çalışılır.

Öğrenciler genellikle sabahları daha dikkatli, alıcı ve konsantre olduklarından genellikle ilk iki saat günün ana konusu çalışılır. Bu blok zaman, ana ders olarak adlandırılır. Ana ders genellikle bazı psikolojik araştırmalar, anlatım ve müzik çalışmaları içerir. Ana ders sonrasında basit bir kahvaltı yapılır. Bunun dışında müfredatta yılın aktiviteleri, özel olaylar, kutlamalar, kutlamaya değen etkinlikler, farklı mevsim olayları da ele alınır⁵⁷⁰.

3.6.5 Müfredat

Waldorf okullarında müfredat bazı yapısal ve tematik sıradüzene sahiptir. Fakat yine de her okul biriciktir ve bulunduğu yere göre bir ana konusu vardır. Bu konular okul ve profesyonellerince doğal olarak şekillenir⁵⁷¹.

R. Stenier⁵⁷², çocuğun düşüncesi, duyguları ve gönüllülük kapasitesiyle bir bütün olarak geliştirilmesi için okulöncesinden liseye kadar bütün konu alanları ile görsel, işitsel, dokunsal sanatların bütünleştirildiği bir öğretim programı oluşturmuştur. Bu sarmal program anlayışı, geçmiş deneyimlerden öğrenmeyi ve gelecek yıllardaki çalışmaların temellerinin yer almasını hedefler. Böylece çocuğun her değişik aşamada benzer şeyleri farklı biçimlerde öğrenmesi beklenir.

P. Krishna'ya göre, İnsanın bilincinin sahip olduğu yetenekler: *özünde*: algı, farkındalık, gözlem, dikkat. *Düşünce temelli*: bilgi, hafıza, hayal gücü, muhakeme, çözümlenme, eleştiri, bilim, matematik, dil, konsantrasyon, zekâ, irade. *Duygu temelli*: keyif, güzellik, hayret, estetik, mizah, sanat, müzik, şiir, edebiyat, sevgi, şefkat, arkadaşlık, arzu, korku, nefret, kıskançlık, kızgınlık, şiddet. *Düşünce ve duygu dışında*: sezgi, öngörü, vizyon, bilgelik, sessizlik, barış, uyum, kavrayış, zekâdır.

⁵⁷⁰ D.L.S. Rocha, a.g.e. 2003, s. 92.

⁵⁷¹ D.L.S. Rocha, a.g.e. 2003, s. 81.

⁵⁷² R. Steiner, a.g.e. 2003, s. 88-91.

Bu sınıflandırma değişebilir fakat, P. Krishna, sınıflandırmasını şu görüşlerini dile getirmek için yapar: günümüzdeki eğitim, düşünce temelli becerilere vurgu yapmakta, duygu temelli bazı boyutları geliştirmektedir. Oysa holistik gelişim için bütün yeteneklerin derinden kavranması ve dengeli bir şekilde geliştirilmesi gerekir. Eğitim için bir yetenek geliştirilirken diğeri gözden çıkarılıp bozulmamalı ya da hasar verilmemelidir. Örneğin öğrencileri sıkı bir şekilde çalıştırmak için korku ya da cezayı kullandığımızda araştırma ve insiyatifi öldürebiliriz⁵⁷³.

D.L.S. Rocha'a göre Waldorf okullarında:

- doğal yaşamla bütünleşmiş eğitim,
- antroposofi felsefesine dayalı olarak ruhun doğayla evren arasındaki bağlarını anlaması hedefi ve bu hedefin oluşturduğu öğrenim içerikleri,
- öğrenme süreçlerinde karşılıklı etkileşim,
- ilişkilerde yatay model,
- öğrenme sürecinde öz anlamı ve
- hayatı aramak söz konusudur.

Eğitim programını şekillendiren bu inançla, temel eğitimin ilk iki kademesinde masallar, azizlerin efsaneleri, üçüncü kademedeki eski yaşanmış hikâyeler, dördüncü kademedeki mitolojiler, beşinci kademedeki Hint, Fars, Mısır ve Yunan mitolojisi, altıncı kademedeki Romen ve ortaçağ hikâyeleri, yedinci kademedeki Rönesans ve keşifler, sekizinci kademedeki ise modern hikâyeler yer alır⁵⁷⁴.

R. Steiner'in amaçladığı gibi, çocuğun iç dünyasının gelişimi iç görüşlerine dayalıdır. İç görüşlerin gelişiminde, masallar yeryüzündeki yaşam hakkında bir tür evrensel akıl olarak birinci sınıfta öğretilir. Üçüncü kademeye denk gelen yılda çocuklar, erdemli ya da ünlü kişilerin hikâyelerini öğrenirler çünkü bu, onların kendi kendilerine iyiliği öğrenmeye çalıştıkları bir zamandır. Hint, Fars, Mısır ya da Eski Yunan medeniyetlerini öğrendikleri zaman, kendi bilinçlerini geliştirirken, insan bilincinin

⁵⁷³ P. Krishna, "Right Education For The 21st Century". <http://www.pkrishna.org/Right-Education.html> (21.11.2006).

⁵⁷⁴ D.L.S. Rocha, a.g.e. 2003, s. 85-86.

evrimini de öğrenmektedirler. Onlar, tarihsel gerçekler ve tarihlerden ziyade bizzat empatik bir şekilde deneyimlerle diğerlerinin yaşamları ve yaşama ne tür bir katkıda buldukları hakkında bir bilgiler öğrenirler. Yedinci sınıfta, kendi yaşamlarındaki statülerini sorguladıkları ve isyan etmeye başladıkları zamanda onlara, Amerikan ve Fransız Devrimleri gibi ortak hareket bilincine dair konular öğretilir. Böylece çocuğa öğrenme yolunda çeşitli seçenekler uygun dönemlerde sunulmuş olur⁵⁷⁵.

Öğretmenler masalları ezberler, sonra masalın metninde serbestçe dolaşır, çocuklarla karşılaşmada an'a göre özgürce geliştirilir⁵⁷⁶. Waldorf eğitimcileri kitap ya da metin kullanmazlar. Hayattan gelen bilgi kullanılmaya çalışılır. Öğrencilere standart testler uygulanmaz. Özellikle erken dönemlerde öğretmen bilimsel açıklamalardan kaçınır. Ve göz göze gelmek önemlidir⁵⁷⁷.

Waldorf temel eğitim kademelerinde özellikle eurythm, psikoloji eğitimi, marangozluk ve el işi çalışmaları müfredatın karakteristiklerindedir. Eurythm, müzik eşliğinde yapılan ritmik beden hareketleridir. Genellikle *görünen müzik* ya da *hareketin içindeki konuşmanın müzikle aktarımının sanatsal formu* olarak adlandırılır. Yavaş ve döngüsel hareketlerden oluşur. R. Steiner eurythm'i üç anlamlı nedenle bu okullara sunmuştur: artistik ifadenin dışavurumu, ruh ve beden arasındaki ilişkinin gelişimi, evrenin gücü ile uyum sağlamada bize yardımcı olması^{578 579}.

Öğrencilerin kendi içsel gelişimlerinde güç, koordinasyon, esneklik, evrenin farkındalığı gibi konularda onlara psikoloji eğitimi de yardım eder. Böylece çocukluk ihtiyaçları olarak kabul edilen sosyal ve artistik gereksinimlere dikkat çekilmiş olur.

⁵⁷⁵ D.L.S. Rocha, a.g.e. 2003, s. 86-89.

⁵⁷⁶ T. Onur, a.g.m. 2006, s. 37.

⁵⁷⁷ D.L.S. Rocha, a.g.e. 2003, s. 104.

⁵⁷⁸ D.L.S. Rocha, a.g.e. 2003, s. 88-90.

⁵⁷⁹ Sanatsal çalışmalar tüm öğrenme konuları ile bütünleştirilir. Bu amaçla öğrencilerde renk, duruş, müzik eşliğinde hareket, şiir ve sesli konuşmayı bütünleştiren ve özel olarak öğretilen *eurythmy* sanatı kullanılır. Bu sanatın çocuğa uzaysal uyum, konsantrasyon gücü, zarafet, iç denge, toplumda diğer kişilerle bütünleşme duygusu gibi yönlerini geliştirme fırsatı sunması hedeflenir. Eğitimsel işlevlerinin ötesinde eurythmy bir sahne sanatı olarak uygulandığı gibi insan psikolojisi ve değerleri içeren bir tedavi olarak da görülmektedir. R. Steiner, a.g.e. 2003, s. 81.

Bu çalışma için jimnastik salonları kullanılır. Burada amaç yarışmak değil, sportif karşılaşmalardır. Örneğin beşinci kademedeki Antik Yunanda yer alan koşu, uzun atlama, güreş, cirit gibi tipik Yunan kültürü müsabakaları yapılır. Bunlar sadece spor olarak değil, olimpiyad oyunlarının kendi zamanındaki yönetimi ve prensipleriyle birlikte öğrenilir⁵⁸⁰.

Waldorf eğitiminde *mekân yaşantısı*, *zaman yaşantısı* ve *ruhsal düzlem*, çocukta güven duygusu uyandıran üç kalite unsurudur. Mekânsal/maddî çevrede çocuğun fonksiyondan arındırılmış ve zorlamasız bir çevreye ihtiyaç duyduğu düşünülür. Çocuğa, emin olduğu mekânda özgür oyun gelişimi sağlanmalıdır. Nesneye kendisi bir anlam vermelidir. Bozarak, yeniden anlam vererek oynayacaktır bu yüzden oyuncaklar çocuğun düş gücünü kısıtlamamalı, doğal malzemelerden yapılmalıdır. Zaman yaşantısı: ritmik yaşam, her gün aynı saatte ve belirli periyotlarla yapılan etkinlikler, kutlama günleri, mevsimler boyutunda ele alınır⁵⁸¹.

Yuva ve anaokullarında formal bir yapı ve müfredat yoktur. Serbest oyun, taklit ve örnekler yoluyla en iyi öğrenmenin gerçekleştiği düşünülür. Özellikle okul öncesi dönemde yaşanan her anın özel bir değeri olduğuna inanılır. Örneğin bir orman yürüyüşünde, bir çocuğun dikkat çektiği bir çiçeğe, öğretmen tüm grubu durdurmakla onunla birlikte yaşanan ana saygı duyduğunu ifade eder. Bu obje bazen bir çiçek, bazen bir hayvan olabilir. Ormanın (yaşanan yerin) sadece bir yer olmadığı bilinci önemlidir⁵⁸².

Bu dönemde müfredatta serbest oyun, temel renklerle boyama, balmumu, şarkı, ritmik oyunlar, dış geziler yer tutar.

Ebeveynlerin de bu pedagoji ve felsefe hakkında eğitilmesi gerektiğine inanılır. Bunun için düzenli toplantılar ve workshoplar (fikir üretme toplantıları) yapılır. Ebeveynler okulda ortak karar verilen konularda ve gönüllü çalışmalarda görevler

⁵⁸⁰ D.L.S. Rocha, a.g.e . 2003, s. 88-90.

⁵⁸¹ T. Onur, a.g.m. 2006, s. 35-36.

⁵⁸² D.L.S. Rocha, a.g.e. 2003, s. 84-85.

alırlar: örneğin el işi çalışmasına yardım etme, bir örgü türünün nasıl öğretilbileceği, oyun organize etme, sosyal bir olayı yürütme, okul festivali, tarla gezisini organize etme gibi. Böylece veli sadece çocuklarıyla değil okul ve uygulamaları hakkında da bilgi edinmiş olur.

Temel eğitimin tüm kademelerinde müfredatta yer alan çalışmalar şöyledir:

- eurythmy,
- psikoloji eğitimi,
- el işleri,
- ağaç işleri,
- çalışmaların besleme, hissetme ve yaratıcılığa yönelik etkinliklerle birleştirilmesi,
- sanat ve estetik duygusunu yükseltmeye yönelik okul ve çevresinin estetik düzeni, fiziksel çevresi, ağaç işleri sınıfı, müzik çalışmaları,
- somutlaştırılmış öğrenme yönteminin tüm içeriklerde deneyimi temele alması, bu amaçla her konunun drammatizasyon, araç-gereç, resim ya da grafiklerinin çocuklarla ortak hazırlanması⁵⁸³.

14 yaş, çocukların (bu daima yaklaşık 14 ya da yakın yaşlarda olabilir) düşünsel kapasitelerini geliştirme zamanıdır. Hisler ve arzulardaki girdap, sempati ve antipati, dramatik, ruhsal dalgalanmalar sıklıkla baskın gelir ya da 10'lu yaşlarda çocuğu egemenliği altına alır. Bu aşamadaki görev, düşünme kapasitesini güçlendirmek ve hislerle ilgili yaşamın dengesini kurmaktır. Bu yaştaki öğrenciler ve 18 yaşına kadarki döneme kadar giden süreçte öğrencilerin bedenlerini hareket ettirmeleri ve pratik bir şekilde çalışmaları için yollar sağlamaya çalışılır⁵⁸⁴.

⁵⁸³ D.L.S. Rocha, a.g.e. 2003, s. 87-104.

⁵⁸⁴ Öğrenciler takım sporlarına katılırlar ve keçe ya da metal işler gibi pratik sanatları öğrenirler. Onlar halen dörderli bölümler halinde şarkı söylerler, enstrümanlarında daha ilerlemişlerdir, bahçe işleri yaparlar, yürüyüş, mağara ya da okyanuslarda zaman geçirirler. Haftalarının önemli bir kısmı da, ideallerini hayata geçirebilecekleri ve ihtiyacı olanlara yardım etmek için bir fırsat olan toplum hizmeti yapmak üzere dışarıya giderler.

Waldorf lisesindeki çalışmalar daha karmaşıktır. Onlar, bir yılda en az bir temel oyun üretirler. Kendi kitaplarını oluştururlar ve kitapları üst düzey resimlerle daha karmaşıktır. Örneğin, tepeden tırnağa kendi bilgisayarını yaparak teknolojinin bir sır ya da yöneten değil yararlı bir araç olduğunu öğrenirler. Dünyadaki değişimleri öğrenirken ve kendi sebep ve olası çözümlerini derince düşünürler⁵⁸⁵.

Öğretim kademelerine göre müfredatta yer alan çalışma alanları ayrıntıları ise şöyledir⁵⁸⁶:

Tablo 15
Waldorf okulları temel eğitim müfredat alanları

Birinci sınıf:

Resimli ve fonetik mektuplar,
Yazmaya dayalı okuma,
Toplama, çıkarma, çarpma ve bölmeye aritmetik giriş,
Masallar, halk masalları, doğa hikâyeleri,

İkinci sınıf:

Okuma,
Yazma,
Çarpım tablosu,
Numerik modeller ve formlar,
Efsaneler, fabl ve doğa masalları,

Üçüncü sınıf:

Okuma ve heceleme,
Basit tanımlayıcı yazı ve el yazısı,
Gramer, noktalama ve konuşma,
Zaman ve takvim,
Yüksek numaralarla çarpım tablosu,
Ağırlık, ölçü, para,
Pratik yaşam hakkında çalışma (çiftçilik, ev işleri, giyim),
Tarihe giriş bağlamında İbranî hikâyeleri,

Dördüncü sınıf:

Okuma, heceleme, yazma, kompozisyon ve gramer,
Kesirlere giriş,
Hayvan krallığı çalışmaları,
Bölgesel coğrafya ve harita yapımı,
Mitoloji,
Amerikan yerlileri,

⁵⁸⁵ J.S. Wolcott, a.g.b. 2005.

⁵⁸⁶ Ashwood Waldorf School, <http://www.ashwoodwaldorf.com/index.html> (14.02.2007).

Tablo 15
Waldorf okulları temel eğitim müfredat alanları devamı

Beşinci sınıf:

Okuma, heceleme, kompozisyon, gramer ve yazma,
Şiir,
Kesirler, desimaller, geometrik el çizimleri,
Bitkiler krallığı,
Amerikan devletlerinin fiziksel ve ekonomik coğrafyası,
Yunan dönemi uygarlıkları,

Altıncı sınıf:

Mektup yazma, gramer, ve deneme yazma,
Literatür ve kütüphane becerileri,
Yeryüzü bilimleri ve astronomi,
Ticarî matematik, geometri, cebir öncesi hazırlık,
Fiziğe giriş,
Amerika'nın fiziksel ve ekonomik geometrisi,
Roma ve Yunan hikâyeleri,

Yedinci sınıf:

Gramer, yaratıcı yazın, deneme ve kompozisyonlar,
Cebir geometri,
Fizik,
Kimyaya giriş,
Biyoloji-insan psikolojisi ve sağlık,
Asya ve Avrupa'nın kültürel coğrafyası,
Rönesans tarihi, reformasyon ve keşiflerin tarihi,

Sekizinci sınıf:

Yaratıcı ve yoruma dayalı yazma, şiir, drama, ezber, kitap raporları,
Gramer,
Fizik ve kimya,
Temel aritmetik, cebir, geometri,
Biyoloji-insan anatomisi ve psikoloji,
Afrika 1600 yıllarından günümüze kadar olan tarih ve Avustralya'nın kültürel coğrafyası.

Kaynak: Ashwood Waldorf School, <http://www.ashwoodwaldorf.com/index.html> (14.02.2007).

Waldorf öğrencileri, 12 ve 14 yaşlarına kadar elektronik oyuncak, bilgisayar ve televizyondan uzak tutulurlar. Bunun yerine öğretim, diğerleriyle ilişkiyi, hareket ihtiyacını ve duyular vasıtasıyla dünyayı anlama ve sanatsal öğrenmeyi vurgular. Müfredat, dünyanın güzelliğine, bireylerin özgün iyiliklerine, çocuğun güzellik ve uyumu yaratma yeteneğine dair bir deneyim sunar⁵⁸⁷.

⁵⁸⁷ J.S. Wolcott, a.g.b. 2005.

Yüksek öğretim kademeleri örnek programı ise şöyledir⁵⁸⁸:

Tablo 16
Waldorf yüksek öğretim müfredat alanları

Ana Ders	9. sınıf	10. sınıf	11. sınıf	12. sınıf
	Ne? Sorusunun gücünün absorbe edilmesine yönelik eğitim	Nasıl? Sorusu aracılığıyla karşılaştırmanın gücüne yönelik eğitim	Neden? Sorusunun analizine yönelik eğitim	Kim? Sorusu ile sentez gücüne yönelik eğitim
	Doğal Bilimler	Doğal Bilimler	Doğal Bilimler	Doğal Bilimler
	Biyoloji - Anatomi	Biyoloji- İnsan Psikolojisi	Biyoloji- Fizik-	Biyoloji- Botanik
	Psikoloji – Termodinamik	Fizik- Mekanik	Fizik- Elektrik-	Zooloji
	Organik Kimya	Organik ve İnorganik	Manyetizma	Fizik- Optik
	Matematik	Kimya	Kimya-	Kimya- Kimyasal
	Tanımlayıcı Geometri	Matematik	Atom teorisi elementler	Teknoloji
	Kombinasyon Permutasyonlar	Yunan Geometrisi ve Konik	Matematik	Matematik
	Yeryüzü Bilimleri	Seriler, diziler	Projektif/ izdüşümsel geometri	Yeryüzü Bilimleri
	Jeoloji	Yeryüzü Bilimleri	Yeryüzü Bilimleri	Ekoloji
	Tarih/ Sosyal Bilimler	Meteoroloji	Astronomi	Tarih/ Sosyal Bilimler
	Devrimler ve Reformlar	Tarih/ Sosyal Bilimler	Tarih/ Sosyal Bilimler	Semptomaloji
	Amerikan Yerlileri	Antik Yunan ve Roma	Yunan Medeniyeti	Amerika ve Modern Dünya
	Eski Amerika ve Amerikan Devrimi	Medeniyeti Afrika- Tarih ve Kültürü	Medeniyeti Arap Dünyası	Dünya ve Ekonomi Tarihi
	Estetik	Kentsel Ulus Yapısı	Dünya Güçleri/Sivil savaş	Politik Felsefe
	Sanat Tarihi	Estetik	Estetik	Estetik
	Literatür	Şiir Tarihi	Estetik	Mimarlık Tarihi
	Tragedya ve Komedi	Literatür	Müzik Tarihi	Literatür
		Dillerin Orijini	Literatür	Deneyüstüçülük
			Parzival	

⁵⁸⁸Academe of the Oaks Waldorf High School, <http://www.academeatlanta.org/curriculum.html> (15.02.2007).

Tablo 16
Waldorf yüksek öğretim müfredat alanları

Devam Kursları	İngilizce	İngilizce	İngilizce	İngilizce
	Roman	Odyssey	Romantikler	Rus Literatürü
	Otobiyografi	Afrikan-	Shakespeare	20. yy yazarları
	Gramer	Amerikan	Dante	İslamî Literatür
	Becerileri	Yazarlar	Gramer	Gramer
	Matematik	Şiir	Becerileri	Becerileri
	İleri Cebir I	Gramer	Matematik	Matematik
	Cebir II	Becerileri	Analitik	Hesap
	Yabancı Diller	Matematik	Geometri	Uygulamalı
	Fiziksel	Geometri	İleri Cebir II	Matematik
	Eğitim	Cebir II	Trigonometri	Yabancı Diller
	Hareket	Trigonometri	Hesap	Fiziksel Eğitim
	Eurythmy	Yabancı Diller	Öncesi	Hareket
		Fiziksel Eğitim	Yabancı	Eurythmy
		Hareket	Diller	
		Eurythmy	Fiziksel	
			Eğitim	
			Hareket	
			Eurythmy	
Güzel/Pratik Sanatlar	Sepetçilik	Kara Kalem	Ciltçilik	Batik
	Kara Kalem	Seramik	Fotoğrafçılık	Drama
	Demir işleri	Drama	Yorgancılık	Film
	Seramik	Kuyumculuk	Heykeltraşlık	Yağlı Boya
	Boyama	Heykeltraşlık	Kumaş	Heykeltraşlık
	Yorgancılık	İplikçilik	Boyama	Mozaik Cam
		Ağaç işleri	Dokumacılık	
	Müzik	Müzik	Müzik	Müzik
	Koro	Koro	Koro	Koro
	Bateri	Bateri	Bateri	Bateri
	Gitar	Gitar	Gitar	Gitar
	Armonika	Armonika	Armonika	Armonika
	Orkestra	Orkestra	Orkestra	Orkestra
Öğrenme Servisi	Toplum Servisi	Toplum Servisi	Toplum Servisi	Toplum Servisi
	Bahçecilik	Bahçecilik	Bahçecilik	Bahçecilik
	Tarla Gezileri	Tarla Gezileri	Bahçecilik	Tarla Gezileri
			Tarla Gezileri	

Kaynak: Academe of the Oaks Waldorf High School, <http://www.academeatlanta.org/curriculum.html> (15.02.2007).

Özellikle yüksek öğrenimde tüm eğitim içerikleri şu unsurlarla iç içedir:

- akla iyi alışkanlıklar kazandırma: duygusal, enerjik ve derin düşünce,
- gerçek, güzellik ve iyilik,
- çalışmalarda pedagoji: dile hâkim olma yoluyla iletişimde net/temiz düşünce, kendi insanî mirasımızı anlama (Asya, Afrika, Amerikan kültürü, Buddha, Lao Tzu, Kalihari'nin yerlileri, Sioux yerlileri, modern sivilizasyon, inançlar, bilgiler, kavrayışlar), öğrencileri geleceğe-seçiciliğe hazırlayıcı kurslar, sosyal ve kentsel sorumluluk,
- küçük ve güzel,
- yüksek okulda dengeli gelişim,
- düzen ve denge⁵⁸⁹.

3.6.6 Finansman

Waldorf okulları kamu ve özel statüde hizmet vermektedirler. Özgür okullar gibi kâr amacı gütmediklerini dile getirmektedirler. Fakat büyük bir çoğunluğu kendi giderlerini karşılamak amacıyla paralı özel okullardır⁵⁹⁰.

Bu okullar, okula gelmek isteyip de malî durumu okul ücretlerini karşılayamayacak düzeyde olan çocukları, genel eğitime ve Waldorf eğitime bağımsız fon sağlayan kuruluşlara yönlendirmektedirler. BISON (Scholarship Fund), CEDB (Catholic Education Diocese of Buffalo), BISSNET (Scholarship Fund, The Buffalo Independent Secondary School Network) NAIS (National Association of Independent School) gibi konsorsiyum ve kuruluşlar, öğrenci ücretlerini ya da okulun ihtiyacı olan bazı hizmetleri okullara sunarak öğrencinin eğitimine devam etmesini sağlamaktadır. Bu fonlar, okulların gelir kaynaklarının hatırı sayılır bir kısmını oluşturmaktadır.

Yıllık kayıt ücretleri öğretim kademeleri ve ülke farklılıklarına göre 4.000\$ ile 25.000\$ arasında değişmektedir. Bu okullarda oyun alanları, kortlar, tarlalar,

⁵⁸⁹ J. Petrash, a.g.e. 2002, s. 83-101.

⁵⁹⁰ Aurora Waldorf School, <http://www.aurorawaldorfschool.org> (16.02.2007).

oditoryum, jimnastik salonu, göletler bulunabilir⁵⁹¹. Tüm faaliyetler, bakım onarım işleri, çalışanların ücretleri, bina operasyonları okul gelirlerinden karşılanır. Okul gelirlerinin büyük kısmını velilerden alınan kayıt ücretleri oluşturur. Bu gelirin dışında bağışlar, hediyeler ve etkinliklerden elde edilen gelirler söz konusudur⁵⁹². Bunun yanında bölgesel bazda Kiliselerin bu okullara büyük malî destekleri söz konusudur^{593 594}.

3.7 Serbest/Bağımsız Alternatif Okullar

3.7.1 Kuruluş ve Tarihçe

British Columbia Eğitim Bakanlığı, bağımsız okulları tarihi süreçlerinde, kuruluş amaçlarıyla ilgili farklı bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur. Bu sınıflama şu şekilde yapılmıştır:

- (1) çeşitli kuruluş ve birliklere üye düzensiz okullar: bu sınıflandırmaya azınlık okulları, Müslüman okulları, Waldorf, Montessori okulları ve Hıristiyan Kilise okulları dâhil edilmektedir,
- (2) uluslararası Hıristiyan Okullar Birliği'ne üye okullar (Association of Christian Schools International ACSI),
- (3) Katolik bağımsız/serbest okullar (Catholic Independent Schools CIS),
- (4) bağımsız okullar birliği (Independent Schools Association ISA),
- (5) Society of Christian Schools (Society of Christian Schools SCS)⁵⁹⁵.

Almanya'da yer alan teolojik alternatif okullar, Lutherci Protestan Evangelist Kilise okulları (Evangelische Kirche in Deutschland EKD) ve Protestan Kilise okulları ile

⁵⁹¹ D.L.S. Rocha, a.g.e. 2003, s. 80.

⁵⁹² Örneğin 2005-2006 öğretim yılında Aurora Waldorf School açıkladığı malî analizinde yıllık okul gelirlerine yer vermiştir. Okul toplam yıllık geliri 971,588\$: velilerden alınan ücretler 872,232\$, bağış ve hediyeler 96,726\$, diğer gelirler 2,630\$.

⁵⁹³ Okullarda finans işleriyle çok katılımı esas alan gruplar ilgilenmektedir. Bu gruplara yönetim biçimleri bölümünde yer verilmiştir. Bunun dışında bazı okullarda velilerin finansal durumlarını incelemek, ebeveynlerin okulla malî ilişkilerinde aracılık ederek ailelerin finansal yönden yaşadığı değişimlerle ilgili araştırmalar yapma yapmak ve kayıt tutmakla görevli gruplar vardır. Camelia Waldorf School, <http://www.cameliawaldorf.org/admissions/financial-aid> (10.01.2007).

⁵⁹⁴ Örneğin Bright Water Waldorf School 2007-2008 Ebeveyn Toddler programı (12-36 aylık çocuklar) aylık ücreti 780\$'dır. http://www.brightwaterschool.org/parent_toddler.htm (15.02.2007).

⁵⁹⁵ British Columbia Office Of The Inspector Of Independent Schools, "Overview Of Independent Schools In British Columbia". <http://www.bced.gov.bc.ca/independentschools/geninfo.pdf> 2005 (04.01.2007).

Katolik kiliseye bağlı okullar olarak iki gruba ayrılır⁵⁹⁶. Evangelist Kilise okulları özellikle Amerika ve İngiltere olmak üzere federal yasalar çerçevesinde faaliyet gösteren yaygın okullardır. Bu okulların çoğu ACSI (Association of Christian Schools International) ve CSI (Christian Schools International) üyesidir. ACSI'nın dünyanın 100 ülkesinden yaklaşık 5.300 üyesi vardır.

Amerikan literatürü serbest/bağımsız okulları Konfüçyüs'le açıklar⁵⁹⁷. Lawrence Cremin ise, özgür okul kavramını diğer alternatif okullar arasında farklı olarak kullanan ilk kişidir⁵⁹⁸.

P.R. Kane, uzun bir dönem halkın bu okullara rağbet göstermediğini dile getirmiştir. Bu yüzden serbest/bağımsız okullar devlete bağlı olmayan okullar arasında küçük bir yüzde oluşturan bölgesel okullardır. Mezunlar listesinde ünlü E. Albee, G. Bush, J. Irving, J.F. Kennedy, J. Knowles, F.D. Roosevelt, A. Schlesinger, J. ve G. Vidal gibi devlet adamları, yazarlar ve profesyoneller vardır⁵⁹⁹.

3.7.2 Amaç

Bağımsız okullar Birliği (ISA)'ne üye özgür/bağımsız okullar, sistem karşıtı eğilime sahiptirler. Sistem karşıtı yapı, bazı bağımsız okul türlerinde otoriteye, teoriye, kurum fikrine karşıtı olmakla kendini gösterir. Felsefi anlamda ise kasıt, öğrenen ve öğretene içine alan yapıda gelişimsel ihtiyaç, öğrenme stilleri, birey merkezci görüřtür⁶⁰⁰.

Bu okullar kendi müfredat, dünya görüşü, kültür, felsefi ve pedagojik perspektiflerinde oldukça özgürdürler. Teori ve pratikte beslendikleri doktrinler aşağıda belirtilen hususlara karşıtı koyma hedeflerini oluşturur:

- irksal, etnik üstünlük ya da zulüm,
- dinsel hoşgörüsüzlük ya da zulüm,

⁵⁹⁶ http://en.wikipedia.org/wiki/Evangelical_Church_in_Germany (10.01.2007).

⁵⁹⁷ P.R. Kane, "Independent Schools in American Education". *Teachers College Record*. 92 (3), 396-408.

⁵⁹⁸ M.A. Raywid, a.g.m. 2001.

⁵⁹⁹ P.R. Kane, a.g.m. 1991 (04.07.2006).

⁶⁰⁰ M.A. Raywid, a.g.m. 2001.

- sosyal farklılıklara karşı şiddet ya da kışkırtma⁶⁰¹.

1988 yılında kurulan Alman BFAS (Bundesverband der Freien Alternativschulen=The National Association of Free Alternative Schools) birliği, serbest alternatif okulların amacını Şu Şekilde dile getirir:

- (1) her çocuğa kendi ihtiyaç ve ilgi alanları doğrultusunda kişisel öğrenme yollarını bulabileceği zgr bir atmosfer yaratmak,
- (2) grup oluŐum sürecini dikkate almak,
- (3) küçük oluŐumlar aracılığıyla güvenli ve barıŐcıl bir okul iklimi oluŐurtmak, ğretmen-ğrenci oranları ile ğretmen ve öğrencilere avantaj saplayacak zaman ve olanaklar sunmak,
- (4) ğrenmede alternatif metodlara olanak sağlamak,
- (5) kişisel tempolara hitap eden gerçek bireysel öğrenme ortamı sunmak,
- (6) kendini organize eden okullar aracılığı ile kendini organize eden okul toplumu yaratmak⁶⁰².

Serbest/bağımsız okulların eğitim hedefleri diğer kamu ve özel okullara nazaran farklıdır. P.R. Kane bu okulların genel amacının, anaokulundan itibaren bilgili ve etkili dünya vatandaşları yetiştirmek, olduğunu ileri sürer. Organizasyon olarak da kendilerini oldukça hr ve bağımsız olarak tanımlarlar. Bu eŐitlilik içerisinde okulların amaçları, türlerine göre değişiklikler gösterir. Farklı yapılardaki bağımsız okul türleri:

- yatılı okullar,
- gündüz okulları,
- karma okullar,
- sadece kız ya da erkek okulları,
- yüksek seviyede akademik okullar,
- seçici ve başka yerde başarısız olmuş öğrenciler için ikinci Şans okulları,

⁶⁰¹ British Columbia Office Of The Inspector Of Independent Schools, ag.m. 2005 (04.01.2007).

⁶⁰² Bundesverband der Freien Alternativschulen, <http://www.freie-alternativschulen.de/homepage.htm> (11.04.2007).

- ücretsiz ya da az miktarda ücrete tabî halk okulları (taksitleri ailenin gelirinine göre düzenlenir),
- uzatılmış eğitim programları,
- sadece zenginler için olan elit bağımsız okullar,
- sadece birkaç sınıftan mezun olmuş kişilere eğitimlerini tamamlamaları için devam okulları,
- yüksek malî yardımla okul içinde okul uygulaması,
- gelirini yalnızca okul taksitleri ve harçlarından elde eden okullardır⁶⁰³.

Bu yapısal farklılıklara rağmen serbest/bağımsız okullar, diğer okullarla karşılaştırıldığında karakteristik özellikler gösterirler. Örneğin öğretmen başına düşen öğrenci sayısı oldukça düşük olduğundan neredeyse bireysel öğretim yapılıır. Dolayısıyla değerlendirme yöntemleri de bireyseldir⁶⁰⁴. Karakteristik farklılıklar sınıflandırıldığında serbest/bağımsız okulların 6 ortak özelliği tespit edilir. Bu özellikler:

- (1) kendi kendini yönetme,
- (2) kendi kendini finanse etme,
- (3) kendi müfredat programını belirleme,
- (4) kendi öğrencilerini seçme,
- (5) bağlı bulunduğu fakülteyi seçme ve
- (6) küçük yapıdır⁶⁰⁵.

Benzer şekilde NAIS (The National Association of Independent School)⁶⁰⁶, serbest alternatif okulların beş karakteristik otonom özelliğini şöyle ifade etmiştir:

- (1) yönetim,
- (2) finans,
- (3) müfredat,

⁶⁰³ P.R. Kane, a.g.m. 1991 (04.07.2006).

⁶⁰⁴ Wikipedia, "Independent School". [http://en.wikipedia.org/wiki/Independent_school_\(UK\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Independent_school_(UK)) (18.01.2007).

⁶⁰⁵ Burada yapılan tanımlamalar, Montessori okulları, özel eğitim okulları, ev okulları ve sokak akademilerini içermemektedir.

⁶⁰⁶ P.R. Kane, a.g.m. 1991 (04.07.2006).

- (4) öğrenci seçimi,
- (5) fakülte seçimi.

3.7.3 Yönetim Modelleri

G. Grant, serbest/bağımsız halk okullarının yapılarını mecazî anlamda karpuz benzetmesiyle karşılaştırır: kalın kabuk bürokrasi makamının emirleri, sendika kontratları ve yasal gücün zorla kullanımının sorumluluğunu temsil eder. Bu gücün dağılımı karpuz tanelerinin dağılımı gibidir. Tanımlanabilecek bir merkez yoktur. Özel okul ise avokadoya benzer: yetkin güç ve inisiyatif geniş çekirdek gibi merkezdedir. Merkezî bürokraside serbest olan dışarıdan kabul ettirilmiş bağımsız okul politikası kalın deridir. Yönetim düzeni, öğretim sorumluluğu, öğretmenlerin yönetim işlerinde bölüm başkanlığı, memur girişleri gibi konular kendini yöneten okulların inisiyatifindedir. Bunun yanında çoğu bağımsız okul, sendika kısıtlamaları, imtiyaz, ortak pazarlık gibi unsurlardan da bağımsızdır⁶⁰⁷.

Seçimle belirlenen okul vekil yönetimi bağımsız olarak, okul felsefesi, kaynaklar ve programın en büyük sorumluluğunu taşır⁶⁰⁸.

Bağımsız okullar öğrenci seçiminde de son derece özgürdürler. Fakat pazar koşulları bu okullara giriş standartlarının yükselmesi ya da alçalmasına neden olur. Okul öğrenciyi seçtiği gibi öğrenci de okulu seçer. Bu tür gönüllülüğün psikolojik açıdan avantajlı olduğu düşünülür⁶⁰⁹ ⁶¹⁰. Bu okullar, küçük boyutludurlar. Örneğin orta büyüklükte bir okulun 300-350 öğrencisi vardır. Okul kalitesinin bozulmaması için başvuran adayların sayısı göz önüne alınmaksızın belirlenen kontenjanın ötesine geçmeye direnirler⁶¹¹.

⁶⁰⁷ P.R. Kane, a.g.m. 1991 (04.07.2006).

⁶⁰⁸ Okulun dinî ilişkisi de olabilir P.R. Kane, a.g.m. 1991 (04.07.2006).

⁶⁰⁹ P.R. Kane, a.g.m. 1991 (04.07.2006).

⁶¹⁰ Bağımsız okuldaki bütün öğrencilerin % 2'sinden akademik ya da disiplin nedenlerinden dolayı ayrılmaları istenmiştir. P.R. Kane, a.g.m. 1991 (04.07.2006).

⁶¹¹ Örneğin ortalama bir devlet okulu, ortalama bir bağımsız okuldan en az 2 kat büyüktür. Bu, sınıf kalabalıklığı açısından da geçerlidir. Bağımsız okullarda ortalama 6 öğrenciye 1 tam zamanlı fakülte üyesi düşer. L. Baird, büyük devlet okullarından geçmiş öğrencilerin muhtemelen "birey olamamış, görünmeyen sosyaller" olduklarını dile getirir. P.R. Kane, a.g.m. 1991 (04.07.2006).

3.7.4 Öğretim İlke ve Yöntemleri

Doğrudan öğretim yöntemlerinin ağırlıkla kullanıldığı bu okul türlerinde akademik başarıya odaklanan öğrenciler bu alanda yüreklendirilirler. Bireysel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı küçük grup çalışmaları, uzun öğretim saatleri⁶¹², ilgi projeleri, multi-medya ve sportif faaliyetler öğretim yöntemlerinde öne çıkan tekniklerdir. Öğrenme sınıfta olduğu gibi sahada da yapılır.

Sınıflar arası işbirliği, liderlik becerileri ve yeteneklerin kapsamlı bir şekilde gelişimini arttırmak için oyun, birleştirilmiş bilimsel deneyler, sosyal çalışmalar ve dil sanatları aktiviteleri kullanılır.

Öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinleme yeteneklerini geliştirmeye izin veren, etkili ve iyi eğitim almış iletişimciler olmalarında çok amaçlı *dil sanatları* modeli kullanılmaktadır⁶¹³. Dört bloktan oluşan multi-metot, seçime dayalı okuma, yönlendirilmiş okuma, kelimelerle çalışma ve yazmadan meydana gelir. Her sınıf sosyal çalışma ve bilimsel okuma seçimlerini programa dâhil eder. Bu aktiviteler günde iki ya da iki buçuk saat sürer.

Okuma eşleri (reading buddies) programı, üst ve alt sınıflarda uygulanır. Çocuklar birlikte olmak ve iyi bir kitapla meşgul olmaktan zevk alırlar. Programda hem aynı gruptan eşleştirme söz konusudur hem de tutorluk ilişkisi kurulur.

Sosyal çalışmalar okulun içinde ve dışında edinilen deneyimlerin üzerine inşa edilir. Bunlar: farklı kültürler, Amerikan tarihi, ve harita yetenekleri gibi aktivitelerdir.

Bilim çalışmalarında, sınıf laboratuvar gibi kullanılır. Bitkiler, hayvanlar, malzemeler ve deneyler günlük okul deneyimleri içinde yer alır. Çocuklar bilimsel metotları kullanarak, sorunları gözlemlemeyi, formüle etmeyi, veri toplamayı, sonuçları izleme

⁶¹² Öğretim saatleri uzundur hatta bazen öğretim, Cumartesi sabahları da devam eder. Wikipedia, [http://en.wikipedia.org/wiki/Independent_school_\(UK\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Independent_school_(UK)) (18.01.2007).

⁶¹³ The Alexander Robertson School örneği incelenmiştir. The Alexander Robertson School <http://www.alexanderrobertson.com>.

ve çizmeyi, etraflarındaki dünyayı genellemeyi öğrenirler. Bu uygulamalarda amaç, bilimsel okuryazarlık ve sosyal vicdana sahip olmaktır⁶¹⁴.

BFAS (Bundesverband der Freien Alternativschulen), serbest alternatif okullarda kullanılan metodları şu şekilde belirtir:

- öğrenci yönetimli proje periyotları boyunca çocuk için olabildiğince çok fırsat sunmak,
- çeşitli öğrenme stilleri ve tempolarını dikkate alan kurs sistemleri,
- karışık yaş grupları ya da sınıfları,
- çeşitli öğrenme form ve metodları (kurslar, proje haftaları, haftalık müfredat plânları, öz-denetimsel aktiviteler, serbest oyun, öğrenci yönetimli kampanyalar gibi),
- disiplinlerarası projeler,
- öğrenci yetenekleri doğrultusunda tavsiye edilen grup etkinlikleri,
- sınıftaki zaman yönetiminde esnek form⁶¹⁵.

Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin yüzde seksen beşi akademik başarıya odaklı bu okullarda çalışmayı tercih etmektedir. Çünkü öğretmenler, öğrenme aktiviteleri, çalışan personel ve öğrenci seçimi, değerlendirme, kurs içerikleri, program plânlaması, okul başarı hedefleri gibi konularda belirleyici geniş rollere sahiptirler⁶¹⁶.

3.7.5 Müfredat

Bağımsız/serbest okulların müfredat yapıları birbirine benzemez. Benzerlik gösteren, iki konu fiziksel ve karakter gelişimidir. Karakter ya da ahlâkî gelişim, din ve etik derslerini besler. Devlet okullarında görülmeyen ahlâk eğitimi genişletilmiş kültürel

⁶¹⁴ P.R. Kane, a.g.m. 1991 (04.07.2006).

⁶¹⁵ Bundesverband der Freien Alternativschulen, <http://www.freie-alternativschulen.de/homepage.htm> (11.04.2007).

⁶¹⁶ M.A. Raywid, a.g.m. 2001.

⁶¹⁷ Bu görüşü destekleyen diğer bir unsur, okul yönetiminin pedagojiye bakış açısıdır. Çünkü okul yönetimi pedagojiyi işte iken öğrenilebilen yetenek olarak görür. Bu nedenle genç öğretmenler işe alınabilir ve onların diğer öğretmenlerden öğrenmelerine, deneme yanılmalarına izin verilir. P.R. Kane, a.g.m. 1991 (04.07.2006).

ve atletik etkinlikler takip eder. Birçoğu yatılı olan bu okullarda atletik yarışmalar, okulun günlük programında yer alır. Çünkü zihin ve beden birlikte çalışır. Aynı zamanda atletizm ve kulüp uygulamaları yönetime katılmada öğrencilere liderlik fırsatları veren müfredat dışı aktivitelerdir. Bu aktiviteler ailelerin de okul hayatında yer almasını sağlar⁶¹⁸.

Her bağımsız okul kendi müfredatını belirlerken kişiye özel yönelimi kabul etmiş kitapları kullanır. Bu okullar yüksek akademik müfredat sunarlar, hatta ikinci şansı veren okul ya da bölümler de kolejlere hazırlığa odaklanırlar. İngilizce, tarih, diller, matematik ve fen bilimlerine yönelim söz konusudur. Küçük gruplar halinde verilen derslerde akademik başarıyı elde etme hedefi, müfredata bağlanmaya neden olur. Fakat çoğu bağımsız okul yönetimi, müfredatı katı düzenlemelerle sınırlandırmaz. Serbest/bağımsız okullar, ulusal organizasyonlar arasında özgür müfredatın güvence altına alındığı yerlerdir. Müfredat sürekli olarak okul içinde tartışılır, değerlendirilir. Bu durum fakülte entellektüelliğini gerçekler. Müfredatı öğretmenlerin eline bırakma çekiciliği bu okulların devlet okullarının önüne geçmesinde diğer bir etkidir. Böylece okul çalışanı kendini sürekli geliştirmek zorunda kalır.

Sınıf kademelerine göre şekillenen müfredat ve konular, bütün okul çapında incelendiğinde spiral bir yapıdadır. Bunun nedeni, her yıl anlamının derinliğinin güvencesini sağlamak ve bunları geçmişte öğrenilenlerin üzerine inşa etmektir.

Yöntem ve teknikler bölümünde incelenen *dil sanatları, okuma eşleri, sosyal ve bilim çalışmalarına* ek olarak *özellerin* müfredatı canlandırıp ve zenginleştirdiğine inanılır. Her çocuk *stüdyo sanatları* programı çerçevesinde, kültür ya da dikkat gerektiren bir programa katılır. Okul kültürü estetik ve sanatı desteklemektedir. Çocuklar haftada iki kez müzik etkinliğine katılır. Ses eğitimi, Orff enstrümanları ve kayıt aletleri kullanılır. Müzik tarihi ile de şarkı söylemenin temel fikrini öğrenirler.

⁶¹⁸ P.R. Kane, a.g.m. 1991 (04.07.2006).

Fiziksel eğitim öğretmeni, çocuklara hızlı, çevik, güçlü, yetenekli ve sporcu olmayı öğretmek hakkında konuştuğunda *eğlenmek* kelimesini kullanır. Çocuklar haftada iki defa fiziksel eğitim dersleri ve programlarının izin verdiği ölçüde her gün parkta eğlenceli aralara sahiptir.

Standart matematik müfredatı sayma, sıralama, ölçme, grafikleme, açıklama, tahmin etme, öngörme, problem çözme, geometri ve cebirden oluşur. Bu çalışmalar görsel ve uzamsal araç kullanımıyla zenginleştirilir. Bu araçlar problem çözme, uzamsal düşünme ve zihinsel hesaplama yeteneklerini geliştirmek için çocukları mücadeleye sokar. Çocukların nedenleri öğrenme yöntemleri mantıksal, doğru ve güvene dayanmalıdır.

Bu programların dışında yabancı dil, medya merkezi⁶¹⁹ teknoloji sınıfları, kütüphane günleri uygulamaları söz konusudur. Kültürel anlamda konser, bale, sanat gösterileri, opera gezileri, çok-kültürlü kutlamalar, yıllık bilim panayırı, şiir ayı, yılsonu festivalleri okul ruhunun yakalanmasına yardım eder.

Örnek olarak bir serbest/bağımsız kolejde şu eğitim programları yer alır⁶²⁰:

- hemşirelik,
- eğitim,
- bilgisayar bilimleri,
- kozmoteoloji,
- iletişim-haberleşme,
- gelişimsel eğitim,
- uzaktan öğrenme,
- çevre teknolojisi,
- güzel sanatlar,
- coğrafik enformasyon sistemleri,
- sağlık enformasyon teknolojileri,

⁶¹⁹ Her hafta sınıflar teknoloji müfredatını bu merkezlerde takip eder.

⁶²⁰ Panola College, <http://www.panola.edu/instprog.htm>. (12.03.2007).

- matematik,
- bilim,
- meslekî terapi,
- fizik eğitimi,
- sosyal bilimler,
- hemşirelik mesleği,
- sürekli eğitim.

Kısa ifadelerle, bağımsız okullar şu şekilde tanımlanır:

Tablo 17
Serbest/Bağımsız okulların kısa tanıtımı

Öğrenci eşleri	Anaokulundan başlayarak 5. kademeye kadar uygulanır. Öğretimsel liderlik, mezhep ayrımcılığının engellenmesi, çok kültürlülük ve ekonomik farklılıkları gözetir
Sınıf büyüklüğü	12-18 çocuk
Felsefe	Çocuğun toplumdaki önemi, bireyselliğinden gelir
Takvim	Okul İşçi gününden bir hafta sonra başlar ve Haziran başında biter Hıristiyan ve Yahudi tatilleri sayılır
Öğlen Yemeği	Çoğunlukla çocuklar yemeklerini evlerinden getirir
Ulaşım	Metro kartları veya isteğe bağlı sarı servis otobüsleri
Saatler	Pazartesi-Perşembe:8:30-15.00 Cuma:8:30-13.00
Okul Sonrası	Oasis programı ⁶²¹ ve diğer ek ücrete tâbi programlar

Kaynak: Plano Independent School District, <http://www.pisd.edu/about.us/budget/2006-07.Budget.Information.pdf>.

3.7.6 Finansman

Bağımsız okullar, birleşmiş, kâr amaçlı olmayan, vergiden muaf derneklerdir. Bu derneklerin üyeleri ebeveynler, memurlar, mezunlar, gönüllüler ve hayırseverlerdir. Yerel ve federal yönetimlerden öğrenci sayısına göre malî destek alırlar. Bu da okulun dolaylı olarak finanse edildiğini gösterir. Okul gelirleri, velilerden toplanan küçük taksitler, ailelerden hediye edilen malzemeler, mezunlar derneği yardımları, kurumlardan alınan bağışlardan oluşur. Taksitler ailelerin ödeme kapasitesi dikkate

⁶²¹ **oasis** program içerikleri: sahip olunan fırsatların keşfedilmesi (opportunities), yetişkin rol modellerinin tanınması (adult), özgüvenin gelişmesi (self-confidence), hayal gücünü kullanım (imagination), güvenli ortamın oluşturulmasıdır (safe environment).

alınarak ayarlanır. Birçok serbest okul kendi finansal sistemini asiste etmekte yetersiz kalmaktadır. Örneğin düzeltilmiş çalışma şartları ve yüksek maaşlar devlet okullarında çalışmayı daha çekici kılar. Bu durum, okulların daha büyük kaynaklar bulmalarını gerektirmektedir⁶²².

2006-2007 öğretim yılı bütçesi çerçevesinde Bağımsız Okulların gelir kaynakları 5 grupta sınıflanmıştır. Bu sınıflamaya göre okul gelirleri:

- bölgesel kaynaklar,
- eyalet gelirleri,
- federal fonlar,
- şirketlerden yapılan transferler ve
- diğer fonlardan yapılan transferlerden oluşur.

Bölgesel kaynaklar: kayıt ücretleri, yatırım gelirleri, taşıma ücretleri, toplam kira gelirleri, bağışlar, müfredattan ücret karşılığı yararlanan kişilerden elde edilen gelirler ve diğer gelirlerdir.

Çeşitli vakıflar, bağımsız okullara fon, teknoloji ya da hizmet sağlar. Okulda öğrenimine devam etmek isteyen dar gelirli öğrencilere gerek eğitimsel gerek özel ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli yardımlar sağlanır⁶²³.

⁶²² P.R. Kane, a.g.m. 1991 (04.07.2006).

⁶²³ Plano Independent School District, <http://www.pisd.edu/about.us/budget/2006-07.Budget.Information.pdf>.

BÖLÜM IV

YÖNTEM

4.1. Araştırma Modeli

(7) Bu çalışma kuramsal analitik araştırmadır. Kuramsal analitik çalışma, amacımızla bağlantılı olarak algıların ortaya konmasına ve yargıya ulaşmada tümevarımcı analize izin vermektedir. Çalışmanın ikinci bölümünde konuyla ilgili literatür incelemesi yapılmıştır. Üçüncü bölümde ise okul uygulamaları karşılaştırmalı olarak taranmıştır. Karşılaştırmalı taramada belirtilen okul sistemleri 6 ortak ölçüt doğrultusunda ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini dünyada faaliyet göstermekte olan alternatif eğitim sistemleri ve bu sistemlerin yaşam alanı olan alternatif okullar oluşturmaktadır. Bu evrende ev okulları uygulaması, magnet ve charter okulları gibi sistemler de bulunmaktadır. Fakat özellikle magnet ve charter okulları devlete bağlı yapıları nedeniyle alternatif kabul edilmemektedir. Bu nedenle çalışmamızın örneklem alanını:

- (1) Waldorf Okulları,
- (2) Demokratik Okullar,
- (3) Özgür Okullar ve Summerhill örneği,
- (4) Montessori Okulları,
- (5) Serbest Alternatif Okullar,
- (6) Gestalt Okulları,
- (7) Proje Okulları,

olmak üzere yedi alternatif okul sistemi teşkil etmiştir. Diğer yandan, örneklem alanı içerisinde yer alan yüz bini aşkın alternatif okul, tüm dünyada faaliyet gösterdiğinden her bir yaklaşımının özgün uygulama alanı olan 15'er okul örnek olarak incelenmiştir.

4.3.Veriler ve Toplanması

Veriler, Türkçe ve İngilizce kaynak kitaplar, süreli yayınlar, makale ve araştırmalar, internet yayınları, alternatif okulların web sitelerinde yayımladıkları bilgiler ve bu okulların eğitim koordinatörleriyle yapılan yazışmalar aracılığı ile toplanmıştır.

4.4.Verilerin Analizi

Dokümanların analizinde, konu ile ilgili kaynakların bulunması, analiz ve değerlendirme işlem basamakları takip edilmiştir. Bu işlem basamaklarında elde edilen nitel veriler, durum saptaması ve yorumlayıcı yaklaşımla analiz edilmiştir. Yapılan analizde ise analitik metot kullanılmıştır.

BÖLÜM V

BULGULAR VE YORUM

Alternatif yaklaşımımızın temel boyutunu bilgiye bakışımız şekillendirmektedir: bilgi alanında alternatif paradigmaların eşölçülmezliği ilk defa T.S. Kuhn tarafından ortaya atılmıştır. Bilginin eşölçülmezliğine anarşist yaklaşımıyla P.K. Feyerabend'e göre, hiçbir teorinin herhangi bir hata içermeksizin kendisini destekleyecek bir kanıtı sahip olma garantisi yoktur. Alternatifler sadece ortak zeminden hareketle farklı yorumlar üretmekle sınırlı değildir. Farklı bilgi türleri, olayların farklı düzenlenmesi demektir. Yansıma teorisinin de iddia ettiği gibi tüm insanların ortak olarak aynı şekilde algılayacakları kendiliğinden bir düzen söz konusu değildir. Bunun yanında hangi tür bilginin başarılı olacağına önceden bir garantisi olmadığına göre alternatif bilgilerin birbiriyle yarışmasına izin vermek gerekir⁶²⁴. Alternatif bilgiye dair bu vurguyu eğitim alanında kendini tek doğru kabul eden hâkim paradigmaların öğrenme kuramlarına göndermekteyiz.

Bu noktada bilgiye bakışımızı bir sorgu aracı olarak, çocuk yaşam alanını bilimsel anlamda inceleyen ve çeşitli açıklamalar getiren yaklaşımlara da yöneltmekteyiz. Çünkü öne sürdüğümüz önermelerde, kendi çocukluğumuz, öğrenmelerimiz ve gözlemlerimiz sınırlayıcı etkiler yapar. Yani bilgi ve düşünce sistemimiz birbirine bağlı olup özellikle sosyal alanda bilgiyi kişisel düşüncelerden temizlemek oldukça zordur. Bu noktadan itibaren temizlenemeyen husus, edindiğimiz doğruları çocukların doğruları kesinliğine yükseltme girişimidir. Bu girişimin karşısında, M. Foucault'un söylemiyle, doğruluğuna inandıklarımızın yeni bir biçim bulmasıyla yok olacağını düşünmek rahatlatıcı ve sakinleştirici bir etki yaratabilir.

Öyleyse alternatif kavramının okul/eğitim düzeyinde neye karşı olduğu ve neleri içerdiği de önemlidir: bu kavram özünde, insanî bir yapıda olup eğitime yönelik *davranışçı yaklaşıma, genele/genelleştirmeye ve devletin (ya da devletlerin) ideolojik*

⁶²⁴ P.K. Feyerabend buna çoğalma (proliferation) ilkesi der. Ö. Demir, a.g.e. s. 133-134.

hedeflerine yöneliktir. Sanayî döneminin gereklilikleriyle bağlantılı olarak, bireyi dikkate almayan program anlayışından, birörnek elde etmeye, bilgi paketlerinden, aktarımcı yönetime kadar tüm uygulama ve yaklaşımlar bu üç unsurdan beslenir.

Böylece okul/eğitime yöneltilen sorgu, farklı anlayışlara açılımlar sağlar. Örneğin manevî bilimler pedagojisi, okulu bir sakınma alanı (Schonraum) olarak algılamak, deneysel pedagoji okulu öğrenim alanı, yaşam yeri, süreçlerin düzenlendiği yer ve bir kurum olarak görür. Devlet/siyasî teorisi, vatandaş kavramını gündeme getirir. Sosyoloji, okulu, toplumun yeniden üretiminde araç olarak görür. İktisadî yaklaşımla, burası bir işletmedir. Hukuksal ve yönetsel açıdan eylemin üretildiği yer, örgüt ya da M. Weber'in deyişiyle bürokratik bir aygıttır. Psikanalizin konusu olarak eğitsel/öğretimsel seramoniler ve ritüellerin gerçekleştirildiği yerdir. Ekolojik açıdan ise okulun iç ve dış ekolojisi göz önünde bulundurulur. Böylece okul iç ve dış ekoloji bağlamında öğrencilerin ait olma, kimlik ve kendilerini geliştirme gereksinimlerinin doyurulduğu yerdir⁶²⁵.

Bu anlayışlar, çeşitli okul modellerinin gelişimine olanak sağlamıştır. Örneğin manevîyatı temele alan Waldorf ve Montessori okulları ile günümüz okul anlayışının okulu sakınma alanı (Schonraum) olarak gören yaklaşımla örtüştüğü söylenebilir. Bunun yanında son dönemlerde okula ekolojik yaklaşım oldukça genişlemeye başlayan bir alandır. Toplumun okulsuzlaştırılmasına yönelik radikal eleştiriler ise okulun bürokratik yönetiminin sosyolojik bir unsur olarak kullanımına karşı gelişmektedir. Örneğin serbest alternatif okul, özgür okul ve demokratik okul türleriyle örtüşen, devlet/siyasî teorisi açısından bakıldığında anarşist anti-pedagoji, eleştirel pedagoji ve politeknik eğitim görüşü arasında tarihsel bir bağlantı görülmektedir.

Bu noktada felsefî alternatifler sunan okul türlerinin tüm uygulama ve politikalarında devlet/eyalet eğitim politikalarından farklılıklar göstermesi, her bir okul türünün kendine özgü, otonom bir yapıya sahip olmasına neden olmaktadır.

⁶²⁵ M. Hesapçıoğlu, a.g.m., 2004, s. 8.

İlk alternatif okulların kurulması aşamasında otonom yapının başından itibaren korunmasına dikkat edildiği görülmektedir. Örneğin kurucu şahıs ya da toplulukların inanç birliği çerçevesinde okul binalarını bazen kendilerinin inşa ettikleri, bazen harabe binaları onardıkları vurgulanmıştır. Bu girişimler, en azından ilk kurulan okullar için, herhangi bir boyunduruk altına girmeyi redetmek yönünde yapılan seçimler olarak düşünülebilir.

Amaç ve müfredat boyutunda birkaç farklı uygulama ya da sadece yöntem farklılığı, sistem olarak okulu alternatif haline getirmemektedir. Örneğin devlet okulları kendi iç yapılarında çeşitli reformlar yapabilirler. Fakat tüm uygulamalarında devletin eğitim idealini yerine getirmekle yükümlüdürler. Alternatif kavramındaki vurgulardan biri, kendini bu ideadan kurtaramayan geleneksel işleyişe yöneliktir. Yani bir anlamda bu okullar açık açık devletin işlevsel araçları olmadıklarını dile getirirler. Vurgunun diğer boyutları, dışarıdan dayatılan müfredatın okullarca kabul edilmemesi: müfredatın okul toplumunu oluşturan öğrenci, öğretmen ve veli ile birlikte geliştirilmesi, öğrencinin yönetilen ve şekillendirilen bir varlık olarak algılanmaması: öğrencinin çocuk ya da ergen bir bireye dönüşmesi, bireylerin kendi seçimlerinden sorumlu olmasıdır. Burada gözden kaçırılmaması gereken en önemli nokta ise, felsefî alternatifin sistem olarak bütünsel bir yapıya sahip olduğudur.

Öğretim ilke ve yöntemleri açısından bu okulların incelenmesinden elde edilen ortak bulgu, müfredatın yöntem çeşitliliği ile birlikte ele alınması ve kişiye göre bu iki unsurun değişkenlik göstermesidir. Program içeriklerinde disiplinlerarası çalışmaların gerektirdiği üzere örneğin doğrudan öğretim yöntemlerine rastlanmamıştır. Bunun yerine dolaylı öğretim yöntemleri, rol oynama, duyarlılık eğitimi, öğrenci tutorları, duygusal egzersizler gibi hümanist yöntemler ile grup çalışmalarının ağırlığı gözlenmiştir.

Finansman açısından sınıflandırıldığında genel anlamda kamu ve özel girişim olarak iki tür yapı ortaya çıkar. Özel girişim, gerek ebeveyn ortaklığıyla, gerek tek bir finansörce gerçekleştirilmektedir. Ebeveyn ortaklığı sadece okul harcı ödeme

şeklinde değil, bina onarımı, işgücü desteği, hizmet desteği ya da ortaya çıkarılacak bir ürün için proje takımına katılma gibi çeşitli şekillerde gerçekleşmektedir. Burada altı çizilmesi gereken nokta inanç birliğidir. Ortak amaç, öğrenciye/topluma farklı seçenekler sunmaktır.

Elde edilen bu veriler ışığında felsefî alternatifler sunan okul yapılarına dair karşılaştırmalı olarak şu tabloyu elde edebiliriz:

Tablo 18
Felsefî alternatiflerden beslenen alternatif okulların karşılaştırılması

	Proje Okulları
Paradigma ve Hareketler	Natüralizm, Aydınlanma dönemi, Hümanizm, Yeni Eğitim,
Toplum Politikası	Okul, toplumun işlevi değil, bir parçası: community education,
Kuruluş ve Tarihçe	Özel girişim: Reggio Emilia Eğitim Projesi: 1945 yılında L. Malaguzzi ve Reggio Emilia bölgesi Villa Cella köyünde yaşayan halk hareketi, Laboratuar Okulu: J. Dewey'nin Chicago Üniversitesi'ndeki girişimi, Proje Yönetimi: C.M. McMurry, École de l'Ermitage'de ilgi merkezleri sistemi: 1907 yılında Belçika'da O. Decroly'nin girişimi, Dalton Plânı: 1912 yılında Dalton kasabasında H. Parkhurst'un girişimi, Winnetka Sistemi: 1919 yılında Winnetka kentinde C.W. Washburn'un girişimi, Jena Plânı: Jane Üniversitesi'ne bağlı deneme okulu, Alman P. Petersen önderliğindeki girişim,
Amaç	İnsanî özgürleşme, bireysel eğitim, yeni eğitim akımının sonuçlarının alınması,
Yönetim Modelleri	Özerk okul, katılımcı yönetim,
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Kendi kendini belirleme, hakkaniyet, insanîlik,
Müfredat	Çocuk odaklı,
Eğitimin Finansmanı	Eğitimin karma mal olarak ele alındığı dolaylı finansman,
Bazı Temsilciler	J.J. Rousseau ve aydınlanma çağı düşünürleri, yeni eğitim akımı düşünürleri, okul girişimcileri,

Serbest Gestalt Okulları	
Paradigma ve Hareketler	Varoluşçu Hümanizm, Holistik yaklaşım, Gestalt kuramı,
Toplum Politikası	Okul, toplumun işlevi değil, bir parçası: community education,
Kuruluş ve Tarihçe	Özel girişim: Ecole d' Humanité: Kurucu: E. Geheeb-Cassirer ve P. Geheeb, İlk kuruluş 1910 Almanya Odenwaldschule, ikinci kuruluş 1946 Ecole d' Humanité Hasliberg-Goldern, İsviçre, Modellschule Graz: Kurucu: Gestalt yaklaşımıyla ilgilenen bir grup aile ve eğitimciler, Yıl: 1983 Avusturya Graz bölgesi Österreich,
Amaç	İnsan olma sanatı: güven, başkalarıyla ve başkaları için çalışma, yaşam deneyimi, uluslararası topluluğu elde etme,
Yönetim Modelleri	Özerk okul, demokratik topluluk: oy hakkı,
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Dolaylı öğrenme yöntemleri, hümanist yöntemler, öğrenmede kafa (düşünme), kalp (hissetme), hand (aktivite) yönelimi, nesnel ve görsel metotlar, proje yönetimi, grup çalışmaları,
Müfredat	Gymnasium müfredatında reform pedagojisi yönelimi, terapinin ve işin yaşamda birleştirilmesi,
Eğitimin Finansmanı	Eğitim: karma mal, dolaylı finansman, özel ücretli okullar,
Bazı Temsilciler	F. Perls, L. Perls, P. Goodman, H. Petzold, G.I. Brown, P. Geheeb, E. Geheeb.
Özgür Okullar ve Summerhill Örneği	
Paradigma ve Hareketler	Anarşist anti-pedagoji, L.N. Tolstoy'un reformist pedagojisi, Varoluşçu yaklaşım, Yeni eğitim, Politeknik eğitim görüşü, W. R Postmodernizm,
Toplum Politikası	Okul, toplumun bağımsız bir parçası,
Kuruluş ve Tarihçe	Özel girişim: Summerhill: ilk kuruluş 1921 yılı İngiltere Hellerau varoş bölgesi, son kuruluş 1927 yılı Suffolk'un Leiston kasabasında gerçekleşir, Kurucu: ilk kuruluşta A.S. Neill ve ilk eşi F. Neustatter, diğer kuruluşlarda A.S. Neill ve ikinci eşi E. Neill'dir,
Amaç	İnsanlık prosesini tamamlamada çocuğa yardımcı olma, insan hakları, çocuklara klâsik

Yönetim Modelleri	okulların veremediği özgürlükleri tanıma, Özerk okul, anti-hiyerarşi, demokratik topluluk: oy hakkı,
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Hoşlanılan işin yapılması, bireysel ve kooperatif çalışmanın dengelenmesi, fikir üretme toplantıları, informal öğrenme ağları, proje odaklı problem çözme,
Müfredat	Özgür seçim hakkı, çok seçeneçlilik, öğrencilerle birlikte uzlaşmayla belirlenen haftalık ya da aylık programlar,
Eğitimin Finansmanı	Eğitim: karma mal olarak ele alınır, dolaylı finansman türüne giren okullar özel ve ücretlidir,
Bazı Temsilciler	J.J. Rousseau, L.N. Tolstoy, J.P. Sartre, A.S. Neill, M. Leue, F. Ferrer, G. Denison, J. Holt, J.T. Gatto, W. Reich, J.G. Fichte,

Demokratik Okullar

Paradigma ve Hareketler	Aristokratik yaklaşım, Sosyolojizm, Hümanizm, Pragmatizm, Anarşizm, Sivil Hak Hareketleri, Eleştirel Pedagoji, Postmodernizm,
Toplum Politikası	Okul, toplumun bir parçası, demokrasinin yaşanarak öğrenildiği yer,
Kuruluş ve Tarihçe	Özel girişim: Barcelona Escuela Moderna: F. Ferrer'in 1901 yılında İspanya'da kurduğu ilk Modern Okul, Sudbury Valley School: 1968'de Massachusetts'te kurulan günümüzdeki köklü demokratik okullardan biri,
Amaç	Okul toplumuna yetki vererek demokratik toplumu elde etmek: demokratik bireyler elde ederek insan hakları ve birlikte yaşama kültürünü yerleştirmek,
Yönetim Modelleri	Okulun komitelerle yönetilmesi, temsil, periyodik toplantılar, herkese oy hakkı, özel oturumlar ve konsensus: öz-yönetim,
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Çoklu zekâ yaklaşımı, yöntemde bireysellik ve topluluk arasında denge yönelimi, doğal öğrenme,
Müfredat	Seçime dayalı akademik yönelimde: demokratik değerleri, diyalogu, kritik düşünme ve değerlendirme becerisini, özgürlüğün getirdiği sorumluluk bilincini mümkün kılan müfredatı katılımcı demokrasi yoluyla elde etmek,
Eğitimin Finansmanı	Eğitim bu okul türünde de karma maldır, dolayısıyla demokratik özel okullar ücretli olup dolaylı finansman türüne örnektirler,
Bazı Temsilciler	A.S. Neill, Dewey, F. Ferrer, G. Denison, J.

Holt, A. Berkman, B. Boyesen, Y. Hecht, R. Wild ve M. Wild, Japon karşıtlar, M. Sanger, P. Avrich,

Montessori Okulları

Paradigma ve Hareketler	Natüralizm, Holistik yaklaşım, Yeni Eğitim,
Toplum Politikası	Okul, toplumun işlevi değil, bir parçası: community education,
Kuruluş ve Tarihçe	Özel girişim: Casa Dei Bambini: 1907 yılı Roma'da M. Montessori'nin kendi öğretisini uyguladığı ilk okul,
Amaç	Bütünsel insanî gelişim, insan ruhunun farkındalığı, doğal yaratıcılık ve hayâl gücü ve mükemmellikten ilham almayı sağlayan bir okul,
Yönetim Modelleri	Özerk okul, demokratik katılımlı merkezî yönetim,
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Çoklu zekâ yaklaşımı, bireysellik ilkesi, aktivite pedagojisi,
Müfredat	Akademik mükemmellik, global anlama, evrensel değerler, topluma hizmet amaçlı,
Eğitimin Finansmanı	Eğitim: karma mal, dolaylı finansman, özel ücretli okullar,
Bazı Temsilciler	M. Montessori, T. Seldin, Çocuktan Hareket Akımı temsilcileri.

Waldorf Okulları

Paradigma ve Hareketler	Hümanizm, Holistik yaklaşım, Taoizm, Budizm,
Toplum Politikası	Okul, toplumun işlevi değil, bir parçası: community education,
Kuruluş ve Tarihçe	Özel girişim: R. Steiner 1919 yılında Almanya Stuttgart'ta ilk Waldorf okulunu kurdu,
Amaç	Yaşanabilir dünyayı elde etmede insanî değerleri yükseltme, endüstriyalizm ve kapitalizmin veremediği huzur için farkındalık kazandırma,
Yönetim Modelleri	Özerk okul, demokratik katılımlı merkezî yönetim,
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Çoklu zekâ yaklaşımı, insanî biriciklik, dolaylı öğrenme yöntemleri, hümanist yöntemler, öğrenmede kafa (düşünme), kalp (hissetme), el (aktivite) yönelimi,
Müfredat	Bütüncül/integral bilgiyi yükseltme, antroposofi çerçevesinde insan ruhunun evrendeki bağlantıları görmesini sağlayacak öğrenim

Eğitimin Finansmanı	içerikleri Eğitim: karma mal, dolaylı finansman, özel ücretli okullar,
Bazı Temsilciler	R. Steiner, E. Molt, Aurobindo, H.I. Khan, J. Krishnamurti, S.H. Forbes, S.K. Sagarin, R. Miller,
<hr/>	
Serbest/Bağımsız Alternatif Okullar	
Paradigma ve Hareketler	Politeknik eğitim görüşü, Eleştirel Pedagoji, Teozifik yaklaşımlar,
Toplum Politikası Kuruluş ve Tarihçe	Okul, toplumun bağımsız bir parçası, Özel girişim: Teolojik okullar: Evangelist Kilise okulları, Lutherci Protestan Kilise okulları, Katolik okullar, Müslüman okulları, anarşist bağımsız okullar,
Amaç	Okul türlerine göre teozofide farklılaşan hedefler, ortak nokta: bilgili ve etkili dünya vatandaşları yetiştirmek,
Yönetim Modelleri	Özerk okul, demokratik topluluk: herkesin oy hakkı,
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Aktivite ilkesi, doğrudan ve dolaylı öğretim tekniklerinin birlikte kullanımı, kişisel öğrenme yöntemlerini keşfetme olanağı sunma,
Müfredat	okul türlerine göre değişen akademik yönelimli müfredat, ortak nokta: fiziksel, zihinsel ve karakter gelişimi,
Eğitimin Finansmanı	Eğitim: karma mal, dolaylı finansman, özel ücretli okullar,
Bazı Temsilciler	L. Cremin, Ulusal ve uluslar arası düzeyde dinî, kültürel topluluklar.
<hr/>	

Elde edilen bulgular kapsamında çalışmamızda tespit edilen diğer husus: özellikle Amerika'da 1970'li yıllarla birlikte daha çok son şans, davranış problemleri, okuldan atılma tehlikesi yaşayan öğrenciler gibi kavramlarla özdeşleşmiş olan alternatif eğitim kavramının, toplumcu anlayışın karşısına geçen yaklaşımlardan beslenen yapısıyla çalışmamızla paralellik gösterdiğiidir. Amerika'da devlete bağlı alternatif halk okullarının daha çok risk altındaki çocuklar için ikinci ya da son şans yerleri gibi faaliyet göstermesi, bu görüşü doğrulamaktadır. Özel alternatif okulların ise farklı eğitim yaklaşımlarını temel aldıkları, bu çerçevede ikinci şans ya da risk altında olan çocukları da diğerlerinden ayırt etmediği görülür. Fakat bu okullar çocukları kabul edip etmemekte ya da öğrenimin devamına izin verip vermemekte özgürdürler.

Buna rağmen, kavramın böyle dar bir çerçeveye sınırlandırılması daha çok Amerikan literatürüne özgüdür. Alternatif eğitimle ilgili literatürde tespit edilen derin görüş ayrılıklarının temelinde, ülkelerin sosyal, kültürel, dinsel, politik, ekonomik koşullarının belirleyici etkilere sahip olduğu düşünülmektedir.

Özellikle Amerika'da kavramın problematik bir alana açılım sağlaması, bu ülkedeki genel eğitimin kendi içinde düştüğü açmazlar, tarihî dönemlere damgasını vuran ekonomik, sosyal, ekolojik hareket ve Amerikan halkının yaşadığı yoğun sorunlarla ilgili olabilir. Örneğin çocuk suç ve suçluluğunun azaltılması, okulda şiddet ve yıkıcılığın önüne geçilmesi, okul terklerinin önlenmesi, ırk ayrımcılığının sınıflardan yok edilmesi, okul etkililiğinin artırılması gibi. Birçok alternatif okulun orta büyüklükte ya da büyük kentlerde gelişmeye başlaması da bu görüşe ayrı bir katkıda bulunmaktadır.

Bu görüşü doğrulamak adına, J.P. Doran, Amerika'da alternatif okullarının rotalarının günümüzde 1960'larda başlayan sivil haklar hareketi doğrultusunda olduğunu, bunun yanında belirli dönemlere damgasını vuran ilerlemeci hareket, soğuk savaş dönemi, azınlıklara karşı hassasiyetin arttığı dönem gibi hareketlerden etkilendiğini belirtir⁶²⁶. L.I. Lyle, Amerika'da alternatif eğitim tarihinin çeşitli sosyal ve eğitimsel hareketlerle bağlantılı olduğunu belirtir. Bu hareketler: Romantizm, Transandantalizm (deneyüstücülük), Progressivizm ve Sivil Hak Hareketleridir⁶²⁷.

Alternatif okul türlerinin tarihi ve çeşitliliği, bu çelişkiyi daha çok ortaya çıkarmaktadır. Bu kapsamda incelenen Proje okulları, Geştalt okulları, Özgür okullar, Waldorf okulları, Demokratik okullar ve Serbest/Bağımsız okullar tüm öğrencilere açık programlardır. İ.P. Aydın⁶²⁸,ın da ifade ettiği gibi, alternatif okulların, geleneksel

⁶²⁶ J.P. Doran, "Characteristics of Secondary Alternative School Programs In The State of New Jersey". Unpublished Dissertation, Seton Hall University, USA.

⁶²⁷ L.I. Lyle, "A Case Study Using Grounded Theory of Environmental Education In An Alternative School". Unpublished Dissertation, The Union Institute And University, Ohio, USA.

⁶²⁸ İ.P. Aydın, a.g.e. 2002, s. 30.

okullardan ideoloji, program ve yapısal alanlarda gösterdiği farklılıklar, kavramın sınırlarının çok geniş biçimde farklı uygulamaları içine almasına neden olmaktadır.

Aslında bu ülkede de iki farklı görüş vardır. T. Tobin ve J. Sprague, R.M. Foley ve L.S. Pang, C.M. Lange ve S.J. Sletten gibi araştırmacıların çalışmalarına kaynaklık eden Profesör M.A. Raywid'in alternatif eğitim tanımı, sınıflandırmaları ve diğer yaklaşımları özellikle alternatif eğitim organizasyonlarınca eleştirilir. Bu eleştirilere örnek olarak The Alternative Education Resource Organization⁶²⁹'ın, alternatif eğitim grubunun kendi içinde, kendine karşı neden böyle bir kavga içine düştüğünü soran yazısı ünlüdür. Kendilerini risk altındaki çocuklara da açık olarak nitelendiren alternatif okulların, Amerika'da önüne geçmeye çalıştıkları sınıflama ve damgalamalara karşı fikir ayrılığına düştüğü görülmektedir. Çünkü bu okullarda klişeleşmiş eğitime inancını kaybeden, başarıyı farklı tanımlayan *başarılı* öğrencilerin, alternatif eğitim olanakları sunan okullarda eğitimlerine devam ettiği belirtilmektedir.

Ayrı bir araştırma konusu olarak Amerikan literatüründe kastedilen *alternatif eğitim* kavramı, bu ülke dışında ve çalışmamızda *eğitimde felsefi alternatiflerin* bir uygulama alanı olarak kabul edilmektedir. Aksi takdirde alternatif okulların özel eğitimden bir farkı kalmamaktadır.

Tek tip okullarda gerçekleşen uygulamalar ve bu uygulamaların sonuçları konusunda halihazırda sayısız araştırma vardır. Böylece yaşayan sistem kendini beslemekte ve revize etmeye çalışmaktadır. Yine ayrı bir araştırma konusu olarak, literatürde, alternatif okullardaki uygulamaların sonuç ve etkilerinin izlenmesi ile ilgili kapsamlı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalar daha çok okulların kendi mezunlarını izleme sistemleri ve buradan elde edilen verilerin bölge ya da eyalet departmanlarınca kullanılması yönündedir. Şimdilik sonuçları itibariyle farklı felsefi paradigmalara hizmet eden uygulamaların etki ve sonuçlarını karşılaştırma

⁶²⁹ The Alternative Education Resource Organization Newsletter
<http://educationrevolution.stores.yahoo.net/aboutus.html> AERO Gramme5 1991 (06.08.2006).

olanağımız olmadığına göre, *maceramızda* gözden kaçırılan bir veri noktasının varlığı söz konusudur.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE TARTIŞMA

İncelememizin boyutlarından birini teşkil eden tarihî ve felsefî akış, okullaşmayla birlikte çocukluğun zamanla kazandığı önem hakkında da fikir vermektedir. Matbaayla başlatılmak üzere, okulun giderek artan önemi, çocukluk kuramının kendi gelişim sürecinde psikoloji, sosyoloji, politika gibi birçok disiplinin bulgularından aldığı desteklerle ilgilidir. Felsefî temeller esas alındığında 15. yüzyıldan itibaren bu sürece katkıda bulunan unsurlara rastlamaktayız. Felsefî alternatiflere kaynaklık eden akım ve hareketler boyutunda ise: aydınlanma dönemi düşünürleri, J.J. Rousseau ve Natüralist eğitim görüşü, 19. yüzyılda ortaya çıkan yeni eğitim yaklaşımı, Varoluşçuluk, otorite, birey-devlet yaklaşım farklılıklarından doğan politeknik, anarşist ve eleştirel pedagoji, yeni eğitimin uzantısı olarak pragmatist yaklaşım, holistik eğitim görüşü ve son olarak postmodernizmin etkilerini görmekteyiz.

Şimdi bu artan önem, yakın geçmişten itibaren sorgulanmaya başlamıştır. Neredeyse bütün sorunların çözüm yeri haline gelen okul/eğitim, çok fazla misyon yüklenmiş ve beklentiler o derece artmıştır ki artık cümlelerimiz “her işin başı eğitim”le başlamakta ya da bitmektedir. Belki de eğitimin rotası üç yüz atmış derecelik bir çemberdir. Bu çemberin sonuna geldiğinde başladığı yerle aynı noktaya gelecektir. Başladığı nokta ile bitiş noktası arasındaki çember rotası ise okulun/yüklendiği eğitim misyonunun *maceralı geçmişini* teşkil edecektir. Bu durumda ütöpik bir açıyla okulun gelecekte yeniden bozulmuş⁶³⁰ ve farklı yapıda *leisure*⁶³¹ olma ihtimali vardır. Bu ihtimal çerçevesinde ya yok olacak ya da bugünkü haline hiç benzemeyecektir. Tüm ülkelerde yapılan reformlar, kaldırılan/değiştirilen uygulamalar, yanlışlanan bilgi ya da düşünceler ve incelediğimiz bu yaklaşımlar eğitimin üç yüz elli sekiz derecelik yolculuğunun bir *macera* olma ihtimaline tanıklık edebilir.

⁶³⁰ Prof. Dr. M. Hesapçıoğlu ile 11.04.2007 tarihli görüşme notları.

⁶³¹ Eski Yunan’da okulun tanımı: boş ya da serbest zaman yeri.

O halde hiç bilmediğimiz alternatif alanları redetmek yerine analitik karşılaştırmalara olanak sunacak şekilde incelemek, P.K. Feyerabend proliferation ilkesinde olduğu gibi, farklı alternatiflerden insanlık için faydalı sonuçlar elde etmek gerekir. Örneğin çalışmamızın iki ve üçüncü bölümlerinde incelenmiş olan radikal paradigmlar ve bu paradigmların şekillendirdiği okul yapıları, karşılaştırılabilir sonuçlar elde etmemizde çeşitli veriler sunabilir. Fakat eleştirel açıdan bakıldığında bu okullar, içerisinde var olma mücadelesi vermek zorunda oldukları modern dünyada öğrenme, öğretim yöntemleri, parasal kaynaklar ve yönetim sorunlarından kurtulamamışlardır. Bu insanî sorunlar, ne kadar radikal olsalar da okulların bazı noktalarda kendi söylemleriyle çelişmeleri sonuçlarını beraberinde getirmektedir. Bu sonuçları gören anarşist anti-education ya da anti-pedagoji taraftarları kurtuluşu ev okulları uygulaması ya da öğrenme ağları gibi modellerde görmektedir. Fakat bu modellerin de çocuğun sosyalleşmesi ya da yeniden eleştirilen çevreye dönmek durumunda olması gibi zorunluluklara karşı koyamadığı görülmektedir. Yani bu eğitim yaklaşımlarıyla yetişen çocuklar için ya izole bir topluluk organize edeceğiz, ya da günümüzde olduğu gibi önce izole okulu/eğitimi kabul edip sonra çocuğun içine gireceği gerçek dünyayı farklı perspektiflerle anlamasını bekleyeceğiz.

Modern sonrası dönemde eğitimin içinden çıkması gereken sorunlardan bir diğeri, yaşamın içinde yaşanan an'a endekslenme zorunluluğudur. Çünkü pedagoji *eğitime muhtaç, eksik varlık* üzerinde çalışırken kendini önceden kestirilmiş ve plânlanmış süreçlerle düzenlemek durumundadır. Alternatif yaklaşımlar, bu önceden kestirilen süreçlere inanmamaktadır. Ya da bu açıdan bakıldığında, gerçekten K.F Göstemeyer'in de belirttiği gibi, postmodern pedagoji, antipedagoji midir?

Görünen o ki postmodern, kendinden sonra gelecek olan dönemin getireceği şoklar (günümüz için şok kabul edilenler) için var olan modern paradigmları dağıtma, etrafa saçma, gözden düşürme sürecidir, geçiştir. Bu noktada 1900'lü yılların ihtiyaç ve öngörülerıyla şekillenmiş olan alternatif okul modelleri günümüzde bile radikal ya da ütöpik karşılanabilmektedir. Özellikle de sanayîleşme dönemini yaşayan ülkemizde. Bilginin değişen formları ve teknolojik dönüşümü yüzünden bir süre

sonra postmodern insanın/toplumun tatminlerinde büyük değişiklikler olması beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında alternatif modeller bir anlamda postmodernin yaptığı işi yani okula ve klâsik eğitime dair kalıp paradigmalarımızı sarsmada, gözden düşürmede yardımcı olan geçişler olabilir.

Henüz ülkemizde eğitim sistemlerine yönelik felsefî tartışmalar yaşanmadığından, çocuklarımıza ve ailelerimize felsefî alternatifler sunan okul türleri uygulamalarına da rastlanmamaktadır. Yalnız ülkemizde az sayıda Montessori modelini uygulamak isteyen okul söz konusudur. Fakat bu modeli uyguladığını belirten okullardan hiç biri merkezî eğitim sistemimizin yapı ve işleyişi nedeniyle tam anlamıyla modelin gerekliliklerini yerine getirememektedir. Aynı zamanda bu okullar dünyadaki Montessori organizasyonlarınca da tanınmamaktadır.

Başka bir araştırma konusu olarak, burada gerekliliği hissedilen husus, yurt dışında toplumların kendi ihtiyaçlarıyla gelişen felsefî alternatifleri alıp uygulamak değildir. Her ne kadar uluslararası yaşamda demokrasi, eşitlik gibi yaklaşımlar ya da felsefe, ortak bir dil gibi kullanılsa da toplumlar bu kavramları kendilerine uyarlamaktadır. Çünkü insanlık için iyi olduğu düşünülen bir hususun sınırları yoktur. Örneğin felsefe “nasıl”, “niçin” ve “neden”i düşündürmede iyi bir disiplin olarak kabul ediliyorsa bu tüm dünyadaki insanlar için iyi demektir. Yani Sokrates’in kim olduğundan değil, sokratik yöntemin faydalarının farkına varmaktan söz etmekteyiz. İnsanlık adına dünya kaynaklarının daha tutumlu kullanılmasına hizmet edecek bir teknoloji için sınır konulamaması gibi.

Çocuğa ve eğitime felsefî alternatifler sunmak, okul aracılığıyla elde edilmek istenen tüm hedefleri zenginleştirmek demektir. Tek tip ya da klâsik bir eğitim sisteminin toplumun tüm beklentilerini karşılayacağı düşüncesi bir yanılığ ve sınırlamadır. Bu yanılığ ve sınırlamanın karşısında kendi insanlarımız için de alternatiflerden faydalı sonuçlar çıkarmak zorundayız. Çünkü bu sınırlamalar bir okulun kuruluş amacından tarihî misyonuna, kullanılan öğretim ilke ve tekniklerinden okul toplumuyla birlikte geliştirilen müfredata, yönetim modellerinden finansmanına kadar tüm işlevlerini

etkiler. Sonuçta sistem yaklaşımıyla bu sınırlamalar okulun toplum için ürettiği bilgi ve becerinin nitelik ve niceliğine etki eder. Ve bizler okullarımızın zaten geçerlilik ve güvenilirliği ispatlanmamış süreçlerinin bir de sınırlılıklarına maruz kalırız ki sınırlılıklar aynı zamanda herhangi bir sürecin zayıflıklarının en büyük göstergesidir.

Diğer yandan, bilginin insanı bir örnek haline getirmek gibi bir amacı yoktur. Fakat biz okullarımızda bilgiyi bu amaçla kullanmaktayız. İşin acı tarafı bilginin bu kullanımı belirli kademelerde eğitim görenlerde belirli bir standardı yakalamak değil, çağı yakalamak adına verilen savaşta eliminasyon amaçlıdır. Böylece ülkemizde üniversite eğitimine kadar alınan eğitimin hemen hemen hiçbir işlevselliği kalmamaktadır. Bu işlevsellik kaybının çok boyutlu olduğu kesindir. Fakat burada vurgulanmak istenen, varılan noktada çeşitli eğitim kademelerinden mezun olan insanımızın değersiz bir varlık olması döngüsünü beraberinde getirmesidir.

Bu çerçevede M. Hesapçıoğlu⁶³²'nin da dile getirdiği gibi eğitim sistemlerine dair “özerk okul ya da merkezi yönetim”, “piyasa ya da demokrasi ve insan hakları”, “ulusal devlet ya da küreselleşme”, “ulusal birlik ya da Avrupa örneği”, “akılcılık ya da öznellik” olarak belirtilen beş temel ikilemin bu tartışmaların ilerleyerek devam etmesini sağlayacağı görülmektedir. Bu ikilemlerden doğan yaklaşımların herkes için faydalı sonuçlar vermesi tüm eğitimciler gibi esas temennimizi oluşturmaktadır.

⁶³² Prof. Dr. M. Hesapçıoğlu ile 11.04.2007 tarihli görüşme notları.

KAYNAKLAR

- Akkoyun, F. (2001). *Gestalt Terapi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Aloni, N. (2006). "Hümanist Eğitim". *Eğitim Zil ve Tenefüs Dergisi*. 4-5, 59-61.
- Althusser, L. (2006). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları* (A. Tümertekin, Çev.). İthaki Yayınları, İstanbul.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., Hoeksema, S.N. (1999). *Psikolojiye Giriş* (Y. Alogan, Çev.). Arkadaş Yayınları, İstanbul.
- Avrich, P. (2006). *The Modern School Movement: Anarchism And Education In The United States*. AK Pres, Oakland, West Virginia.
- Aydın, A. (2001). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Alfa Yayıncılık, İstanbul.
- Aydın, E.D. (1996). *Değişen Bilgi Toplumu: Her sosyal Kurum Bir Bilgi/Bilişim sistemidir: Değişen Bilişim Çevresi Bilişim Toplumu*. Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Aydın, İ.P. (2002). *Alternatif Okullar*. Pegem A. Yayıncılık, Ankara.
- Aytaç, K. (1971). *Politeknik Eğitim Reformları (Teori ve Uygulamaları)*. Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları: 205, Mukayeseli Eğitim Bilimi Serisi II, Ankara.
- Aytaç, K. (1998). *Avrupa Eğitim Tarihi*. Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul.

- Aytaç, K. (2006). *Çağdaş Eğitim Akımları (Yabancı Ülkelerde)*. Mevsimsiz Yayınları, Ankara.
- Baymur, F. (1994). *Genel Psikoloji*. İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Benjamin, W. (2001). *Çocuklar, Gençlik ve Eğitim Üzerine* (M. Tüzel, Çev.). Dost Kitabevi, Ankara.
- Bhave, V. (1996). "The Intimate And The Ultimate". M. Hern (Ed.), *Deschooling Our Lives*. New Society Publishers, Gabriola Island.
- Binbaşıoğlu, C. (1982). *Eğitim Düşüncesi Tarihi*. Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara.
- Bode, B.H. (1927). *Modern Educational Theories: The Democratic Movement In Education*. Vintage Boks, New York.
- Bolay, S.H. (1998). "Postmodernite". *Yeni Türkiye 21. Yüzyıl Özel Sayısı II*, 20, 519-524.
- Büyükdöven, S. (2001). *Varoluşçuluk ve Eğitim*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Clarkson, P. (2004). *Gestalt Counselling In Action*. Sage Counselling In Action, London.
- Critchley, S., Derrida, J., Laclau, E., Rorty, R. (1998). *Yapıbozum ve Pragmatizm* (T. Birkan, Çev.). Sarmal Yayınevi, İstanbul.
- Çiğdem, A. (2006). *Aydınlanma Düşüncesi*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Daş, C. (2002). "Gestalt Ekolü Öğretilerinin Kişisel Gelişime Katkıları". Esra Aslan (Ed.), *Örgütte Kişisel Gelişim*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Demir, Ö. (2000). *Bilim Felsefesi*. Vadi Yayınları, Ankara.
- Demirtaş, H. (2002). “Eğitimde Alternatif Paradigmalar”. Erdal Toprakçı (Ed.), *Eğitim Üzerine*. Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Denkel, A. (1998). *Bilginin Temelleri*. Metis Yayınları, İstanbul.
- Dewey, J. (1987). *Özgürlük ve Kültür* (V. Günyol, Çev.). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Diller, E. (1987). “With Paul Geheeb From The Odenwaldschule To The Ecole D’Humanite”. *Skole: The Journal of Alternative Education*, 2, 12-26.
- Drucker, P.F. (1994). *Kapitalist Ötesi Toplum* (B. Çorakçı, Çev.). İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Drucker, P.F. (2003). *Geleceğin Toplumunda Yönetim* (M. Zaman, Çev.). Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Erasmus, D. (2002). *Deliliğe Övgü* (N. Hızır, Çev.). Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Ficker, P. (1972). *Yeni Okulda Didaktik* (H.R. Öymen, Çev.). Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- Forbes, S.H. (2003). *Holistic Education An Analysis Of Its Ideas and Nature*. Educational Renewal, Brandon, USA.
- Foucault, M. (2001). *Kelimeler ve Şeyler: İnsan Bilimlerinin Bir Arkeolojisi* (M.A. Kılıçbay, Çev.). İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.
- Foucault, M. (2003a). *İktidarın Gözü* (I. Ergüden, Çev.). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

- Foucault, M. (2003b). *Kendini Bilmek* (G.Ç. Güven, Çev.). Om Yayınları, İstanbul.
- Foucault, M. (2004). *Toplumunu Savunmak Gerekir* (Ş. Aktaş, Çev.). Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul.
- Fransez, M. (2004). *Spinoza'nın Tao'su: Akıllı İnançtan İnançlı Akla*. Yol Yayınları, İstanbul.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin Pedagojisi* (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Gasset, O.Y. (2003). *Kitlelerin Ayaklanması* (K. Kardeşahin, Çev.). Babil Yayınları, İstanbul.
- Gatto, J.T. (1997). "The Empty Child: Eyeless in Gaza, Part II". *Skole: The Journal of Alternative Education*. 2, 28-38.
- Gatto, J.T. (1996). "The Public School Nightmare: Why Fix a System Designed To Destroy Individual Thought". M. Hern (Ed.), *Deschooling Our Lives*. New Society Publishers, Gabriola Island.
- Gerber, A. (2001). *Wholeness On Education, Buckminster Fuller And Tao*. Gerber Educational Resources, Kirkland, Washington.
- Gutok, G.L. (2001). *Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar* (N. Kale, Çev.). Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Güçlü, A.B., Uzun, E., Uzun, S., Yoksal, Ü.H., Sarp, E.U. (2002). *Felsefe Sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara.
- Günay, M. (2003). *Felsefe Tarihinde İnsan Sorunu*. İlyas Basım Yayın, İzmir.

- Gürtuna, S. (2005). "Avrupa'da Okul Öncesinde Sanat Eğitimi". M. Sevinç (Ed.), *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar I*. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Hegel, G.W.F. (2003). *Tarihte Akıl* (Ö. Sözer, Çev.). Kabalıcı Yayınevi, İstanbul.
- Hern, M. (1996). "Liberating Education". M. Hern (Ed.), *Deschooling Our Lives*. New Society Publishers, Gabriola Island.
- Hesapçıoğlu, M., ve Akbağ, M. (1996). "Eğitimde Özgürlükçü Paradigma". *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*: 8.
- Hesapçıoğlu, M. (1998a). *Öğretim İlke Ve Yöntemleri; Eğitim Programları ve Öğretim*. Genişletilmiş 5. Baskı, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Hesapçıoğlu, M. (1998b). "Modernizmden Postmodernizme Eğitim Anlayışları ve Okulun Geleceği". *Yeni Türkiye Dergisi 21. Yüzyıl Özel Sayısı*. 4 (19), 813-820.
- Hesapçıoğlu, M. (2001). "Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları". O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan (Ed.), *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi*. Serdar Yayıncılık, İstanbul.
- Hesapçıoğlu, M. (2004). "Eğitim ve Okul Alanındaki Çağdaş Gelişmeler ve Bu Gelişmelerin Eğitim Yönetimine Yansımaları". *Yaşadıkça Eğitim*. 82.
- Hesapçıoğlu, M., ve Akdağ, B. (2005). "Eğitimin Felsefi Temelleri". M. Gürsel, M. Hesapçıoğlu (Ed.), *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Eğitim Kitabevi, Konya.
- Hesapçıoğlu, M. (2006). "Alternatif Eğitim: Kuramsal Temeller, Eğitim Akımları, Uygulama". *Eğitim Zil ve Tenefüs Dergisi*. 6, 32-33.

- Hesapçioğlu M. (Prof. Dr.) ile 11.04.2007 tarihli görüşme notları.
- Hesapçioğlu, M. (Prof. Dr.) 2006-2007 Bahar Dönemi 602 Kodlu Eğitim Yönetimi ve Denetimi Eğitimde Bilim Teorisi Doktora Ders Notları.
- Holt, J. (1996). "Instead of Education". M. Hern (Ed.), *Deschooling Our Lives*. New Society Publishers, Gabriola Island.
- Holt, J. (2000). *Çocukluktan Kaçış* (S. Yılcı, C. Aksoy, Çev.). Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Horkheimer, M. (2005), *Akıl Tutulması* (O. Koçak, Çev.). Altıncı Basım, Metis Yayınları, İstanbul.
- Illich, D.I. (2002). *Okulsuz Toplum* (M. Özay, Çev.). Bensen Yayınları, İstanbul.
- Kanad, H.F. (1963). *Pedagoji Tarihi I*. Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Kafadar, O. (1997). *Türk Eğitim Düşüncesinde Batılılaşma*. Vadi Yayınları, Ankara.
- Kapani, M. (2002). *Politika Bilimine Giriş*. Bilgi Yayınevi, Ankara.
- Keller, W. (2003). *İnsan Doğası* (A. Kanat, Çev.). İlya Basın Yayın, İzmir.
- Kıran, A. (1995). *J.J. Rousseau'da Doğa Kavramı ve Özgürlük*. YayımlanmamıŐ Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler EnstitŐs.
- Klemm, U. (1999). "Pedagoji ve Anarşizm Arasındaki Güncel İlişki zerine". H.J. Degen (Ed.), *Anarşizmin Bugünü Tavırlar* (N. Ozan, Çev.). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

- Korolyov, F. (1989). *Lenin ve Eğitim* (T. Yılmaz, ev.). Sorun Yayınları, İstanbul.
- Kumar, S. (1996). “Liberating Education”. M. Hern (Ed.), *Deschooling Our Lives*. New Society Publishers, Gabriola Island.
- Küken, G. (2001). *Ortaçağda Eğitim Felsefesi*. Alfa Yayınları, İstanbul.
- Leue, M. (1986). “Profile Of A School: The Sudbury Valley School”. *Skole: The Journal of Alternative Education*. 2 (3), 29-58.
- Llewellyn, G. (1996). “Sweet Land of Liberty”. M. Hern (Ed.), *Deschooling Our Lives*. New Society Publishers, Gabriola Island.
- Lyotard, J.F. (1997). *Postmodern Durum: Bilgi Üzerine Bir Rapor* (A. Çiğdem, ev.). Vadi Yayınları, Ankara.
- Medici, A. (1972). *Yeni Eğitim* (N. Önel, ev.). Varlık Yayınevi, Ankara.
- Mendel, G. (1992). *Son Sömürge ocuk* (H. Portakal, ev.). Kabalcı Yayınevi, İstanbul.
- Miller, R. (1986). “Alternative Schools In Early America”. *Skole: The Journal of Alternative Education*, 2 (3), 36-45.
- Miller, R. (2006). “Alternatif Eğitim Tarihi”. *Eğitim Zil ve Tenefüs Dergisi*, 4-5, 27-31.
- Miller, R. (baskıda). “Okullar Niye Var: Eğitimde Alternatif Felsefeler”. M. Hesapçıoğlu, E. Korkmaz, S. Dündar, B.G. Morhayim, M. Çavuş (Ed.), *1. Alternatif Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*.

- Montessori, M. (1975). *Çocuk Eğitimi: Montessori Metodu* (G. Yücel, Çev.). Sander Yayınları, İstanbul.
- Morgan, C. (1995). *Psikolojiye Giriş* (H. Arıcı ve diğerleri, Çev.). Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Nava, R.G. (2001). *Holistic Education Pedagogy of Universal Love*. Educational Renewal, Brandon, USA.
- Neill, A.S. (1966). *Freedom-Not License*. Hart Publishing, New York.
- Neill, A.S. (2000). *Özgürlük Okulu* (N. Şarman, Çev.). Payel Yayınları, İstanbul.
- Oelkers, J., ve Lehmann, T. (2003). *Eğitime Hayır'a Hayır* (Z. Uludağ, Çev.). Değişim Yayınları, İstanbul.
- Onur, T. (2006). "Waldorf Eğitimi". *Eğitim Zil ve Teneffüs Dergisi*. 4-5.
- Ören, F.Ş., Tezcan, R., Ören, H. (2006). "Yapılandırmacılık Kuramına Dayalı Öğrenme Halkası Yaklaşımı ve Ders Örneği". *Eğitimde Çağdaş Yönelimler III. Yapılandırmacılık ve Eğitime Yansımaları Sempozyumu*. 218-222.
- Peirce, C.S., James, W., Lewis, C.I., Dewey, J., Mead, G.H. (2004). *Felsefî Metinler: Pragmatizm* (A. Doğan, B. Genç, C. Türer, Çev.). Üniversite Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- Peters, M. (2001). Humanism, Derida And The New Humanities. G. Biesta & D. Eggea-Kuhne (Eds.), *Derida & Education*. Routledge Published. US.
- Petrash, J. (2002). *Understanding Waldorf Education: Teaching From The Inside Out*. Gryphon House, Beltsville, MD.

- Platon. (2006). *Devlet* (S. Eyüboğlu, -M.A. Cimgöz, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları Hasan Ali Yücel Klasikler Dizisi 24, İstanbul.
- Portakal, H. (1994). *Çocuk Eğitiminde Özgürlük ve Saldırganlık*. Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluğu* (K. İnal, Çev.). İmge Kitabevi, Ankara.
- Preater, J. (baskıda). “Özgür Okullar: Summerhill Örneği”. M. Hesapçıoğlu, E. Korkmaz, S. Dünder, B.G. Morhayim, M. Çavuş (Ed.), *1. Alternatif Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*.
- Reich, W. (1996). *Geleceğin Çocukları* (B. Onaran, Çev.). Payel Yayınevi, İstanbul.
- Rocha, D.L.S. (2003). *Schools Where Children Matter Exploring Educational Alternatives*. Educational Renewal, Brandon, USA.
- Rousseau, J.J. (2005). *Toplum Sözleşmesi* (T. Ilgaz, Çev.). Paragraf Yayınevi, Ankara.
- Russell, B. (2003). *Bilimin Toplum Üzerindeki Etkileri* (E. Esençay, Çev.). İlya Basım Yayın, İzmir.
- Russell, B. (2004). *Politik İdealler* (G. Zeybek, Çev.). İlya Basım Yayın, İzmir.
- Russell, B. (2005). *Eğitim Üzerine: Özellikle Okul Öncesi Dönemde* (Ş. Duran, Çev.). İlya Basım Yayın, İzmir.
- Schultz, D.P., ve Schultz, S.E. (2001). *Modern Psikoloji Tarihi* (Y. Aslay, Çev.). Kaknüs Yayınevi, İstanbul.

- Scagnet, E. (1987). "L'Ecole D'Humanite: Learning Without Fear". *Skole: The Journal of Alternative Education*. 2 (4).
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Sharf, R.S. (2000). *Theories of Psychotherapy & Counseling: Concepts and Cases*. Wadsworth Brooks Cole, Belmont.
- Sönmez, V. (2002). *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Spring, J. (1997). *Özgür Eğitim* (A. Ekmekçi, Çev.). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Steiner, R. (2001). *Gerçek ve Bilim* (A. Kanat, Çev.). İlya Yayınevi, İzmir.
- Steiner, R. (2003). *What Is Waldorf Education?, Three Lectures by Rudolf Steiner*. Introduction By Stephen Keith Sagarin, Published By SteinerBooks, Great Barrington, MA.
- Stephen, P. (2001). *Jean-Paul Sartre: Basic Writings*. Routledge Published, US.
- Szaniawski, I. (1980). *Okulun Toplumsal İşlevi: Politeknik Eğitimin Temelleri* (T. Yılmaz, Çev.). Onur Yayınları, Ankara.
- Şahin, İ., ve Turan, H. (2004). "Alternatif Okullar: Demokratik Değerler Okulu". İnönü Üniversitesi XII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Timur, T. (2000). *Toplumsal Değişme ve Üniversiteler*. İmge Kitabevi Yayınları, Ankara.

- Toffler, A. (1981). *Şok (Gelecek Korkusu)* (S. Sargut, Çev.). Altın Kitaplar Basımevi, İstanbul.
- Toffler, A. (1992). *Yeni Güçler Yeni Şoklar* (B. Çorakçı, Çev.). Altın Kitaplar Basımevi, İstanbul.
- Toffler, A. (1993). *Dünyayı Nasıl Bir Gelecek Bekliyor*. İz Yayınları, İstanbul.
- Uludağ, Z. (2004). *Modernizm Sürecinde Antipedagoji ve Kritik*. Değişim yayınları, İstanbul.
- Üstüner, M. (2002). “Eğitimin Felsefi Temelleri”. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim Üzerine*. Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Üstün, A. (2002). “Eğitimin Ekonomik Temelleri”. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim Üzerine*. Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Wolcott, J.S. (baskıda). “Waldorf Eğitimi: Ruhun Eğitimi”. M. Hesapçıoğlu, E. Korkmaz, S. DüNDAR, B.G. Morhayim, M. Çavuş (Ed.), *1. Alternatif Eğitim Sempozyumu Bildiri Kitabı*.
- Academe of The Oaks Waldorf High School. “Curriculum”. <http://www.academeatlanta.org/curriculum.html> [15.02.2007].
- Albany Free School. “Endowments”. <http://www.albanyfreeschool.com/endowments.shtml> [21.08.2008].
- American Montessori Society. “Standards For American Montessori Society Schools”. <http://www.amshq.org/scanda/AMSSstandards.pdf> [18.11.2006].

American Montessori Society. "Standards and Policies for AMS Member Schools and Accredited Schools". <http://www.amshq.org/scanda/std.pol.html> [20.11.2006].

Anderson, E. (1995). "Unschooling Undefined". <http://www.midnightbeach.com/hs/UnschoolingUndefined.html> [09.06.2006].

Appelbaum, P. "Refractions On (Post) Modern (Science) Education". <http://gargoyle.arcadia.edu/appelbaum/scistudies.htm> [10.11.2006].

Aron, Y.L. (2003) "Towards A Typology of Alternative Education Programs: A Compilation of Elements From The Literature". (ERIC Document Reproduction Service No. ED480992).

Ashwood Waldorf School. "Education The Head, The Heart & The hands". <http://www.ashwoodwaldorf.com/index.html> [14.02.2007].

Aslan, S., ve Yılmaz, A. (2001). "Modernizme Bir Başkaldırı Projesi Olarak Postmodernizm". *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. <http://www.cumhuriyet.edu.tr/edergi/makale/120.pdf> [11.08.2006].

Association Montessori Internationale. "Pedagogy of Montessori Movement". <http://www.montessori-ami.org> [27.12.2007].

Association of Waldorf Schools of North America. "AWSNA Organization, Activities and Membership". <http://www.awsna.org/awsna2.html> [12.02.2007].

Aurora Waldorf School. "General Academic Principles". <http://www.aurorawaldorfschool.org> [16.02.2007].

- Belfield, R.C. (2002). "A Comparison of Public, Private-Independent, Private-Religious And Home-Schooled Students". (ERIC Document Reproduction Service No. ED472612).
- Big Rock Sudbury School. "Admissions". <http://www.bigrock.org/admissions.html> [02.01.2007].
- Blue Montain School. "Governance Structure and Education Model". <http://www.bluemountainschool.com/understand/index.cfm?fuseaction=governance> [15.01.2007].
- Blue Ridge Subury School. "Admissions Process". http://www.blueridgediscoveryschool.org/2006_2007/admission.shtml [02.01.2007].
- Bolmeier, C. (2006). "6 Steps to Pupil Participation in Democratic School Control". *The Clearing House Academic Research Library*. 79 (5), 198-201.
- Bowles, S. (1972) "Schooling And Inequality From Generation to Generation". *Journal of Political Economy*. 80 (3), 219-251.
- Bright Water Waldorf School. "Parent & Toddler Classes". http://www.brightwaterschool.org/parent_toddler.htm [15.02.2007].
- British Columbia Office Of The Inspector Of Independent Schools. (2005). "Overview Of Independent Schools In British Columbia". <http://www.bced.gov.bc.ca/independentschools/geninfo.pdf> [04.01.2007].
- Bundesverband der Freien Alternativschulen. "National Association Of Free Alternative Schools". <http://www.freie-alternativschulen.de/homepage.htm> [11.04.2007].

- Calgary Board of Education. "Program Choices".
<http://www.cbe.ab.ca/Programs/prog-choice.asp> [02.01.2007].
- Calgary Board of Education. "Academic Enrichment".
<http://www.cbe.ab.ca/parents/fees.asp> [03.01.2007].
- Camelia Waldorf School. "Admission and Financial Aid".
<http://www.cameliawaldorf.org/admissions/financial-aid> [10.01.2007].
- Carpenter T.A., Salloum, M., Aeby, V.G. (2001). "A Process Evaluation of School Social Work Services in a Disciplinary Alternative Educational Program". *Children & Schools*. 23 (3), 171-181.
- Carter, F. (2002). "An Alternative School In Ecuador".
<http://www.newhorizons.org/trans/international/carter.htm> [03.01.2007].
- Casa Dei Bambini. "School Curriculum".
<http://www.casadeibambini.school.nz/intropage.htm> [05.03.2007].
- Caskey, L. (2006). "Rider 36 Disciplinary Alternative Education Program Funding".
<http://www.tea.state.tx.us/school.finance/funding/Rider36DAEP0607.doc>
[21.03.2007].
- Cedar Tree Montessori Elementary School. "Curriculum and Goals".
<http://www.cedar-tree.org/curriculum/#goals> [05.03.2007].
- Cohen, D.L. (1992). "Montessori Programs In Public Schools". *Education Digest*. 56 (1), 63-66.
- Childrenshouse Montessori School. "Montessori Program".
<http://www.childrenshouse-montessori.com/program.html> [23.12.2007].

- Crain, W. (2004). "Montessori". *Encounter*. 17 (2), 2-4.
- DeVore, D., & Gentilcore, K. (1999). "Balanced and Restorative Justice and Educational Programming for Youth At-Risk". *The Clearing House Academic Research Library*. 73 (2), 5-96.
- Dewey, J. (1998). "Deneyim ve Eğitim". http://cc.usu.edu/~gulfidan/otk/deneyim_ve_egitim.pdf [23.10.2006].
- Doran, J.P. (2005). "Characteristics of Secondary Alternative School Programs In The State of New Jersey". Unpublished Dissertation, Seton Hall University, USA.
- Dönüşüm Konağı Psikoloji Portalı. (2006). "Gestalt Yaklaşımı". [http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=1354&baslik=gestAlt_yAklAsimi_\[07.02.2007\]](http://www.donusumkonagi.net/makale.asp?id=1354&baslik=gestAlt_yAklAsimi_[07.02.2007]).
- Ecole d' Humanité. "Application". www.ecole.ch/english/download.php?what=application_e.pdf – [21.02.2007].
- Ecole d' Humanité. "Framesecolee". <http://www.ecole.ch/english/framesecolee.html> [29.03.2007].
- Ecole d' Humanité. "Living and Learning In An Internationale Community". www.ecole.ch/english/download.php?what=overview_e.pdf – [29.03.2007].
- Ergün, M., ve Özdaş, A. (1997). "Öğretim İlke ve Yöntemleri". <http://www.egitim.aku.edu.tr/metod02.htm> [10.07.2006].

- Erkmen, N. (2006). "Gestalt Yaklaşımı".
http://www.duygusalzeka.net/BolumGoster.asp?id=229&AnaKonu=genel&acik_olan=5&acik_olan_alt= [28.02.2007].
- Fairfield School. "The Basics About Enrolling"..
<http://www.fairfieldschool.org/admissions.html> [29.02.2007].
- Fantini, M. D. (2001). "A Contemporary Approach to Individualization". *Theory Into Practice*. 19 (1), 1-28.
- Flumerfelt, S., & Follo, E. (2004). "Breaking The Mold". *American School Board Journal*, 20-23.
- Foley, R.M., & Pang, L.S. (2006). "Alternative Education Programs: Program and Student Characteristics". *The High School Journal*. 89 (3), 10-12.
- Franklin, C. (1992). "Alternative School Programs for At-risk Youths". *Social Work In Education*. 14 (4), 239-251.
- Gell, A. (2006). "Higher Education: Brooklyn Free School".
<http://www.educationrevolution.org/brooklyn.html> [01.03.2007].
- Gestaltpädagogik Transnational. (2004). "Gestaltpädagogik Transnational Zur Förderung Der Lehrerkompetenzen Und Der Lernkultur In Europa".
<http://www.gestaltpaedagogik-europa.net/english/hintergrund.html#modul1> [29.03. 2007].
- Graves, I., & Levi, O. (2003). "Democratic Education: An Alternative to Public Schools".
<http://educationrevolution.stores.yahoo.net/demedarticle.html> [04.01.2007].

Gregory, T. (2001). "Fear of Success". (ERIC Document Reproduction Service No. ED431832).

Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*, <http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=99847788> [13.11.2006].

Hadderman, M. (2002). "Alternative Schools Trends and Issues". (ERIC Document Reproduction Service No. ED473003).

Indigo Sudbury Campus. "The Indigo Sudbury Campus Is Modeled on The Sudbury Valley School". <http://www.indigosudburycampus.com/index.htm> [14.02.2007].

Jennings, M.E., & Lynn, M. (2005). "The House That Race Built: Critical Pedagogy, African-American Education and the Re-Conceptualization of a Critical RacePedagogy". *The Educational Foundations*. 19 (3/4), 15-18.

Kane, P.R. (1991). "Independent School in American Education". *Teachers College Record*. 92 (3), 396-408.

Kent, T. (1999). "Blair Government Seks Closure of Summerhill School". <http://www.wsws.org/articles/1999/jun1999/summ-j03.shtml> [05.03.2007].

Krishna, P. (1997). "Right Education For The 21st Century". <http://www.pkrishna.org/Right-Education.html> [21.11.2006].

Kyle, K., & Jenks, C. (2002). "The Theoretical and Historical Case for Democratic Education In The United States". *Educational Studies*. 33 (2), 20-150.

- Lager, D. (1983). *Helen Parkhurst and The Dalton Plan: The Life and Work of An American Educator*. Unpublished Dissertation, The University of Connecticut, New York, USA.
- Lange, C.M., & Sletten, S.J. (1995). "Characteristics of Alternative Schools and Programs Serving At-Risk Students". (ERIC Document Reproduction Service No. ED392204).
- Lee, K.W., & Warren, W.G. (1991). Alternative Education: Lesson From Gypsy Thought And Practice. *British Journal of Educational Studies*. 39 (3), 312-324.
- Lee, J.J. (2002). "Winnetka Plan". http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_schugurensky/assignment1/1919winnetka.html [15.02.2007].
- Lehr, C. (2004). "Alternative Schools and Students With Disabilities: Identifying and Understanding the Issues". *National Center On Secondary Education And Transition*. 3 (6).
- Leone, P.E., & Drakeford, W. (1999). "Alternative Education: From a "Last Chance" to a Proactive Model". *The Clearing House Academic Research Library*. 73 (2), 3-86.
- Lyle, L.I. (2006). "A Case Study Using Grounded Theory of Environmental Education In An Alternative School". Unpublished Dissertation, The Union Institute And University, Ohio, USA.
- Marshall, J.D. (2002). "Michel Foucault: Liberation, Freedom, Education". *Educational Philosophy & Theory*. 34 (4), 413-418.

- Maas, G.L. (1999). "The History of Montessori".
http://www.ruffingeast.org/webpages/montessori_history2.htm
[11.07.2006].
- Miller, R. (2004). "Educational Alternatives: A Map of The Territory". *Paths of Learning*. 20, 6-27.
- Miller, V.G. (2005). "An Evaluation of a Disciplinary Alternative Education Program After Its Initial Year of Implementation". Unpublished Dissertation, University of Houston, Texas, USA.
- Mintz, J. (1999). "Democratic School Governance".
<http://educationrevolution.stores.yahoo.net/demschoolgov.html>
[21.10.2006].
- Mississippi State Department of Education, Jackson. (2001). "Alternative Education Handbook". (ERIC Document Reproduction Service No. ED468668).
- Mississippi State Department of Education. "Alternative Education".
http://www.mde.k12.ms.us/compulsory_school/Alternative%20Education%20Law.doc [12.12.2005].
- Mississippi State Department of Education. "Office of Academic Education".
<http://www.mde.k12.ms.us/acad1/index.html> [14.12.2006].
- Modellschule Graz. "Organisation der Modellschule: Prinzipien und Grundwete".
<http://www.modellschule.at/seite.php?h=2&u=1&d=0> [10.03.2007].
- Montessori Center School. "Montessori Center School's 2005/2006 Programs".
<http://azmontessori.com/programs.shtml> [12.02.2007].

- Montessori Education. (1998). "The International Montessori Index".
<http://www.montessori.edu> [22.12.2006].
- Montessori School of Northampton. "A Bit About Our School".
<http://www.northamptonmontessori.com/ourschool.htm> [14.02.2007].
- Morley, E.R. (1991). "Alternative Education Dropout Prevention Research Reports".
(ERIC Document Reproduction Service No. ED349652).
- New, R.S. (2001). "Italian Early Care And Education: The Social Construction Of
Policies, Programs And Practices". *Phi Delta Kappan*. 83 (3), 11-226.
- Newman, M. (2004). "Summerhill: Is The Oldest School Based On Children's Rights
A Cooperative Community". <http://www.geo.coop/newman904.htm>
[21.12.2006].
- Olaf, M. (1995). "Montessori For Ages Twelve To Eighteen: Montessori Philosophy
And Practice For The Middle School&High School Years".
<http://www.michaelolaf.net/montessori12-18.html> [06.12.2007].
- Olaf, M. (2004). "Specific Elements Of Montessori Philosophy On Which The
Educational Method Is Based: Age 3-12+ Years An Introduction To
Montessori". <http://www.michaelolaf.net/1CW312MI.html> [24. 12. 2006].
- Ottawa-Carleton Alternative School. "Alternative School Advisory Committee of The
OCDSB". http://www.asac-ottawa.org/index.php?&MMN_position=7:7
[22.03.2007].
- Palmetto Montessori School. (2006). "2006-2007 Schedule".
<http://www.palmettomontessori.com/schedule.htm> [11.03.2007].

- Panola College. "Panola College Instructional Programs".
<http://www.panola.edu/instprog.htm>. [12.03.2007].
- Plano Independent School District. "Budget Information".
<http://www.pisd.edu/about.us/budget/2006-07.Budget.Information.pdf>
[21.10.2006].
- Public Conference With Democratic Schools 2005 In Berlin. (2005). "Programme:
Highlights of Democratic School History".
http://en.idec2005.org/data.dl/programme_en.pdf [02.01.2007].
- Raywid, M. A. (2001). "Alternative Schools As A Model For Public". *Theory Into Practice*. 22 (3), 8-190.
- Reimer, M.S., & Cash, T. (2003). "Alternative Schools: Best Practices for
Development and Evaluation. Effective Strategies for School Improvement
Alternative Schooling". (ERIC Document Reproduction Service No.
ED481475).
- Roanoke County School Board. (2005). "Roanoke County School Board Room".
<http://www.rcs.k12.va.us/SB/Minutes/2005/030205.pdf> [27.11.2005].
- Sand School. " About Sands". <http://www.sands-school.co.uk/Learning/221C87DB-89B4-40B0-87D1-EC7E7B77F814.html> [02.01.2007].
- Schugurensky, D. (2003). "Selected Moments Of The 20th Century: 1968 Self-
Governed, Sudbury Valley School Begins In Massachusetts".
http://fcis.oise.utoronto.ca/~daniel_sc/assignment1/1968sudbury.html
[21.12.2006].

- Seldin, T. "The New Gate School Curriculum Scope and Sequence Age 3-12".
<http://www.montessori.org/sitefiles/samplescope&sequence.pdf>
[25.12.2006].
- Seldin, T. (2006). "A Sample Philosophy Of Curriculum, The Barrie School Curriculum Guide: Age 3-12". <http://www.montessori.org/story.php?id=223>
[24.12.2006].
- Seldin, T. "Montessori 101: Some Basic Information That Every Montessori Parent Should Know".
http://www.montessori.org/sitefiles/Montessori_101_nonprintable.pdf
[24.12.2006].
- Sözer, M.A. (2006). "Postmodernizm ve Eğitim".
<http://www.subjektif.com/makale/postmodernizm.htm> [28.08.2006].
- Sudbury Public School Curriculum Office. (2004). "A Curriculum Guide For Parents". <http://www.sudbury-k8.org/pdfs/curr-guide-k.pdf> [02.11.2006].
- Sudbury Valley School. "Sudbury Education Resource Network".
<http://www.sudburynetwork.org> [12. 01.2007].
- Summerhill School. "Intelligent Choice: Playing, Doing, Community, Classrooms, Lessons". <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/intelligent-choice.html>
[11.02.2006].
- Summerhill School. "The Early Days".
<http://www.summerhillschool.co.uk/pages/history.html> [11.01.2007].
- Summerhill School's Goverment. "Introduction to Summerhill".
<http://www.summerhillschool.co.uk/pages/index.html> [12.02.2006].

- The Alexander Robertson School. "Our Educational Approach".
<http://www.alexanderrobertson.com> [15.12.2007].
- The Alternative Education Resource Organization. (1991). "The Alternative Education Resource Organization Newsletter".
<http://educationrevolution.stores.yahoo.net/aboutus.html> AERO Gramme5 [06.08.2006].
- The Alternative Education Resource Organization. "List of Democratic Schools".
<http://www.educationrevolution.org/lisofdemscho.html> [22. 10. 2006].
- The Alternative Education Resource Organization. "Higher Education: Brooklyn Free School". <http://www.educationrevolution.org/brooklyn.html> [01.03.2007].
- The Waldorf School of Garden City. "School Governance".
<http://www.waldorfgarden.org/ourschool/schoolgovernance.asp>
[12.03.2007].
- The Gaia Waldorf School. "School Management".
<http://www.gaiawaldorf.co.za/management.html> [18.03.2007].
- The European Council for Steiner Waldorf Education. "Who We Are".
<http://www.ecswe.org> [22.03.2007].
- The Village Free School. "Core Principles". <http://www.villagefreeschool.org/home>
[01. 03. 2007].
- Tobin, T., & Sprague, J. (1999). "Alternative school programs for at-risk youth: Issues, Best Practices, and Recommendations". (ERIC Document Reproduction Service No. ED432805).

Torrans, C., & Dabbagh, N. (1999). “Gestalt and Instructional Design”.
<http://chd.gmu.edu/immersion/knowledgebase/strategies/cognitivism/gestalt/gestalt.htm> [08.12.2006].

US Department of Education. “Budget Office-U.S. Department of Education”.
<http://www.ed.gov/fund/landing.jhtml> [29.11.2005].

Vakil, S., Freeman, R., Swim, T.J. (2003). “The Reggio Emilia Approach and Inclusive Early Childhood Programs”. *Early Childhood Education Journal*. 30 (3), 187-192.

Varış, F. (2006). “Eğitim Programlarının Geliştirilmesi”.
<http://www.aof.edu.tr/kitap/IOLTP/1266/unite02.pdf> [12.02.2007].

Wikipedia. “Reggio Emilia Yaklaşımı”.
http://tr.wikipedia.org/wiki/Reggio_emilia_yakla%C5%9F%C4%B1m%C4%B1 [13.01.2007].

Wikipedia. “Free School”. http://en.wikipedia.org/wiki/Free_school [03.01.2007].

Wikipedia. “Independent School”.
[http://en.wikipedia.org/wiki/Independent_school_\(UK\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Independent_school_(UK)) [18.01.2007].