

"Alternatif Eğitim Modelleri" - Dr. Bülent Akdağ

Alternatif Eđitim Modelleri Alternatif eđitimin, mevcut eđitime karřı çýkýpý dile getirmekten öte bir paradigmayı iřaret ettiđini ve kavramýn bir insan felsefesi ile ilintisini belirtmeden, alternatif eđitim paradigması çerçevesinde karakterize olan modellerin ortaya çýkýplarýný, uygulama süreçlerini ve yapısal dönüřmelerini anlamak olası deđildir. Eđitimde "insaný göre biçimlendirme"; her toplumsal dönemde kavramýn anahtarýný veriyor. İnsan dođasının ne olduđuna ilipkin sahip olunan tutumlar, kaygýlar, tasarýlar ve ütopyalar ile eđitimin iřleyen yapısy içinde oluřan problemlerin týkanma noktaları alternatif eđitim tarihinin izdüřümünü oluřturmaktadır. Kimi kez radikal ve anarřist söylemlerle kimi kez kendiliđinden ve farkýndalýksýz adýmlarla kazanýlan ivme, özünde, insan dođasına "iyimser" bakýpýn heyecanıyla sarfedilen bir çabanýn sonucudur. ?urasý bir gerçektir ki, alternatif eđitim modelleri olarak karřýmýza çýkan paradigmanın, henüz bir paradigma olmadýđy dahi iddia edilebilir. Diđer taraftan uygulama fırsatý bulmuř modellerin ana akým eđitimle etkileřim halinde deđiřmesi ve özünü kaybederek global dünyanın ve otoriter eđitim süreçlerinin içinde tehlike arz etmeyen alternatif yöntemlere dönüřmesi de olasıdır. Ancak, tüm bunlar alternatif eđitimin kuramsal/felsefi özündeki kaygýyı ortadan kaldýrmýyor. "İnsan nedir" sorusunun eninde sonunda felsefenin elinde kalacak tek soru olması, ister istemez "eđitim" i birincil problem nesnesi durumuna getiriveriyor. Konu eđitim olunca, devletler, politikalar, yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, hemen herkes birer otorite oluyor. Böylece "eđitimde insan nedir / ne olmalıdır" sorusu sistemi yeniden üreten yanıtlara dönüřüyor. Ýpte bu sorunu karřýlýđýný yeniden insana dönerek ve insaný üreterek görme edimi, alternatif eđitim modellerinin karřýmýza çýkarmýř durumdadır. "Öğrenmek için tek bir en iyi yol yoktur" ilkesi bu sürecin savsözü olmuřtur.

Alternatif eđitimin tarihsel kaynaklarından günümüze kuramsal ve uygulamýmsal düzlemde geçerlilik kazanmýř modelleri temel özellikleri ile ele alýp bađlaýıkları ve çözümleri ile deđerlendirmek alternatif eđitim paradigmasının içinde bulunduđu durum ve gittiđi yön konusunda bir fikir verebilir. Bu bađlamda ana akým eđitime bir karřı çýkýp niteliđindeki Rousseau & Montaigne dođacı yaklaşımı, Tolstoy'un Yasnaia Poliana okulu, Malaguzzi'nin Reggio Emilia giriřimi, Montessori yöntemi, Özgür okul, Ev okulu, Sudbury Valley okulları, Paulo Freire giriřimi, Waldorf okulları gibi örnekleri genel karakterleri bakımýndan incelemek yerinde olur. Jean Jacques Rousseau'nun Dođacı Eđitim Yaklaşımı

Mutlak özgür insan !.. Ýpte Jean Jacques Rousseau (1712-1778) 18. yüzyýlda akýlla kurgulanmaya bařlayan modern topluma karřı dođayı koyarak, yeni insaný aramada bir kapý aralamıřtır. Rousseau (a) akýlcýlýđa karřı duyguculuđu, (b) toplumculuđa karřı bireyciliđi ve (c) baskýcýlýđa özgürlüđu savunur. Emile'de ilk defa yapay bir zihin öđretiminin sakatlıklarýný göstererek ona karřı her türlü baskýdan kurtulmuř, çocuđun spontané geliřmesine en büyük olanađý sađlamýř eđitimin övgüsünü yapar. "Emile" bir duygu felsefesi olduđu kadar da bir vicdan özgürlüđu felsefesidir (Ülken, 1967: 79).

Rousseau, bireyin dođuđtan getirdiđi saf dođasını teme alan bir eđitim kuramý geliřtirmiřtir. Onun "Emile ya da Eđitim Üzerine" adlı pedagojik romanýnda vurgulamak istediđi, bireyin dođuđtan esas olarak temiz olduđu, ancak feodal toplumun ve eđitim dahil bütün toplumsal kurumların daha sonra kipinin temizliđini ve ahlâkını bozduđudur. Ona göre eđitim, toplumun dinî, felsefî, ahlâkî ve politik sistemlerin çocuđa kabul ettirilmesi deđil, çocuđun serbest geliřimini, "dođal geliřimini" sađlayıcı bir düzen olmalıdır (Ergün, 1994). Rousseau'nun eđitim felsefesinin temelini oluřturan özgürlüktür. Bu özgürlük dýpsal ve ya içselleştirilmiř otoriteden bađýmsýz, kipinin kendi inançları ve eylemleri üzerindeki denetimdir. Vurgular. Bu durumda eđitimin özgür olabilmesi için ön koşul, devlet gibi bir dýpsal otoriteden ya da dayatým sonucu oluřan içselleştirilmiř bir otoriteden bađýmsýz olabilmektir (Korkmaz, 2006; Spring, 1997).

Rousseau, çocuđu dođaya göre ve bütün yapay etkilerden uzak yetiřtirmek isterken, kitaba, ezbere, disiplinli okula hücum ederken öđetimi, skolastik eđitim yerine yeni dünya eđitiminin hükmü altına koymak istiyordu. Okula hücum ederken aslında skolastiđe ve dogmatizme hücum ediyordu. Fakat onun yerine Fransýz ihtilâlinde ifadesini bulacak olan yeni eđitimin bayrađını açýyordu. Yani özgürlük ve demokrasi, eđitimin yeni etki alanlarıydý ve bütün deđerler onun altı toplanmýř olarak öđetim üzerine baský yapıyordu (Ülken, 1967: 248).

Mitzenheim (1989: 115) göre de Rousseau'nun eđitim anlayıřı insaný geliřtirmeye yönelik olmalıdır. Rousseau, insanların dođal durumdaki eđitimi, kurallar ve yasalarla yönetilen bir toplumda sađlayacak bir örgütlenme biçimini ve eđitimde dođal bireyi ortaya çýkarmak bir natürizmi savunur. Bu, gerçekte, ađýrlık merkezi "duygu" olan bir ruh eđitimidir. Böylece kuru akýlcýlýk yerine canlı ve sıcak "duygu"yu koyar. Rousseau'nun eđitim anlayıřına ilipkin derin hümanistliđinin çok açık bir göstergesi bu cümledir: dođa düzeni içerisinde insanların tümü birbirinin aynıdır. Rousseau, insan dođasında iyiliđe yönelme olduđunu ve dođal insanın yüceliđini savlamaktadır.

Bu bireyci eğitim şu ana görevleri yüklenmiştir:

- eđitimin ilk görevi, dođanın geliřim yoluna engel olarak çýkan her şeyi ortadan kaldýrmaya çalıřmaktadır,
- eđitimde geleneksel baský yöntemi terk edilmelidir,
- çocuk, daha küçük yaşlardan itibaren belirli bir meslek için değil, bir insan olarak

yetiştirilmelidir,

- eđitim çocuđun her geliđim kademesine uygun dűbecek biđimde dűzenlenmelidir,
- eđitim yalnızca çocuđun aklýna hitap etmemelidir; ona deney ve yađantýlar da kazandırmalıdır,
- insan her yönűyle; duysal, duygusal, zihinsel ve sosyal yetenekleri bir bűtűn olarak geliđtirilmelidir (Aytaç, 1980: 189-190).Rousseau, Emile ile kendisinden sonra gelen pek çok batýlý eđitimbilimciyi (örn. özellikle Salzman, Pestalozzi ve Froebel’i) oldukça etkilemiştir (Ata, 2003). Diđer taraftan Rousseau’nun insan dođasýna iliđkin yaklađýmý alternatif eđitim arayýplarýnýn felsefî/kuramsal bir ykýp noktasý olmuştur.Leo Tolstoy’un Anarđist Okul Modeli

Leo Tolstoy (1828-1910): “Yasnaia Poliana” okulunda kendi bađýna disiplinsiz ve cezasý eđitimi kurmaya alıđmýştýr.

Tolstoy eđitime hem teorik eserleriyle, hem ۆđretmenlik alıđmalarýyla hem de yazdıđý okul kitaplarýyla hizmet etmiştir. Halký yađadýđý sefaletten kurtarmak için, köylűlerin çocuklarýna yönelik Ý. Poliana köyűnde bir okul kurdu (Leiff / Rustin, 1974).

Açtıđý okulda çocuklarý bűtűnűyle serbest býraktý. Bireysel ۆzgűrlűđű yöntem olarak benimsedi ve okullarýn deđil, hayatýn belirleyici olduđu sonucuna vardý. Bűtűn zorlayıcı yöntemleri kaldýrdý. ۆđrencilerin kendi yöntemlerini geliđtirmelerine izin verdi. Okulu terk etmek ve okula kaydolmak tamamen serbestti. Sýnavlar, ۆdűllendirme ve cezalandýrma yoktu. Eđitimin bađlýca görevi, çocuklara olabildiđince az þey ۆđretmek ve onların bűtűn insanlarýn eđit ve kardeþ olduđu fark etmelerini sađlamaktý (Marshall, 2003).

Eđitim-ۆđretim ve yetiştirme kavramý ilk kez ciddi olarak Tolstoy tarafýndan sorgulanýr. Tolstoy insanýn belirli klipelere göre biđimlendirilmesi anlamýndaki eđitimi verimsiz ve olanaksýz olarak niteliştir (Cantzen, 2000). Eđitim yerine kűltűr kavramýný koymuş ve eđitim-kűltűr arasýndaki farký zorlama olarak belirtmiştir. ۆđrenme eđitim deđil, kűltűr süreci olmalıdır (Spring, 1997).

Tolstoy dűbűncelerini yaymak için ykardıđý Yaysana Polyana adlý dergide “ۆđretimde tek kalmayı kabul edelim: ۆzgűrlűk” diyordu. Tolstoy okulun ۆđrencilerin ۆzel ihtiyalarýna uyarlanmasý ilkesine uygun olarak kendi okulunun bađkalarý için belki de en kötü ۆrnek olabileceđini kabul etmeye hazýrdý (Marshall, 2003). Tolstoy’un çocuklarýn ihtiyalarýný temel alan bu liberter yaklađýmý, 20. yy da “ۆzgűr okullarýn” geliđimini de büyük ۆlölme etkilemiştir (Marshall, 2003; Korkmaz, 2006).

Tolstoy’un kendi köyűnde uygulamaya alıđtıđý okul giriđimi de insanla ilgili bir kaygıda almýştýr. Toplumsal yađamýn belirleyici etkisi ile bireysel ۆzgűrlűk arasýndaki çatýpma Tolstoy’u çözümsűz býrakmýþ, böylece eđitimde eđitlik ile ۆzgűrlűk tartýpmasýný somut olarak yađamýştýr. Reggio Emilia Giriđimi

1945’lerde Ýtalya’nýn Reggio Emilia þehrinin varoþlarýnda kadýnlar tuđlalarý üst ۆst ۆst dizmeye bađlayarak, çocuklarýna bir okul yapmaya giriřirler. Loris Malaguzzi (1920-1994) adýndaki genç bir ۆđretmen de onların bu giriđimini destekler. Savaþ yeni bitmiştir ve Ýtalyan kadýnlar, çocuklarýna inþa ettikleri okulun sonralarý bir ekol yaratacađýný hiç dűbűnmemiřlerdi. 1950’lerde dođum oranýnýn yükselmesi ve güneyden gelen göçler sayesinde, küçük çocuklar için okul ihtiyacı artmýştýr. Psikolog Malaguzzi belediye ve ailelerin yaptıđý okullarda, geleneksel yapılarý yýkan bir sistem oluřturmaya bađlamýştýr (Yayla). 1963 yýlýnda, Malaguzzi’nin ۆnderliđinde kurulan ilk anaokulu resmen kabul edilir. Bu okul (Scuola Robinson), hűkűmet tarafýndan devralýndýđý 1967 yýlýna kadar, bűtűnűyle anne-babalar tarafýndan iřletilmiştir. Aileler iřlettiđi okullar 1967’de Reggio Emilia Belediyesine yönetilmeye bađlanmýþ, 1968 yýlýnda hűkűmet, okul öncesi eđitimi destekleme kararı almýştýr. Bu tarihe kadar Reggio Emilia’da Malaguzzi’nin okullarýnýn sayýsý sekize ykýmýþ durumdadýr (Yayla; Öz ve Ýmamodlu, 2002b). 1970 yýlýnda, Eđitim Bakanlıđý Reggio Emilia Belediyesi ile, ۆđretmen eđitimi için anlađma imzalamýþ. Bugűn belediye gelirlerinin %10 Reggio Emilia okullarýna ayrılmaktadır (Yayla).

Malaguzzi, sosyal oluřturmacý / inþaacý yaklađýma sahip bir ۆđretmen olarak klasik ilerlemeci eđitimci ve psikiyatristlerden Dewey, Piaget, Vygotsky ve Montessori ile ađdaþý olan Bronfenbrenner, Bruner, ve Gardner’den etkilenmişti (Edwards, 2003).

Reggio Emilia giriđimi Montessori eđitimi gibi yöntemleri, ۆđretmen sertifika programlarý ve akreditasyon süreçleri tanımlanmýþ formel bir model deđildir. Bunun yerine Reggio Emilia eđitimcileri çocuklarýn kendilerini geliđtirici deneyimleri üzerine konuþarak, onların kendilerini bir referans noktasý olarak görmelerini sađlarlar. Bunu, çocuklarýn zengin ve güçlü vizyonlarýndan kaynaklanan bir diyalog içinde, hoþ bir yol olarak görűrler (Edwards, 2003; Katz & Cesarone, 1994; New, 2000).

Reggio Emilia okullarýnda alıđpan ۆđretmenlerin öncelikle Reggio Emilia felsefesi adý altında, ciddi bir eđitim gördükleri göze çarpmaktadır. Özellikle bu felsefeyi çok iyi benimsemiř ve içselleřtirmiř kiřiler olmaları beklenmektedir. ۆđretmenler, sadece çocuklarý eđiten bireyler deđil, çocuklarla karþýlýklý ۆđrenme sürecini yađayan, asla yargýlamayan, sadece yansýtan bireyler olarak eđitim sürecine katkıda bulunmaktadırlar. Bu yaklađýmın en önemli noktasý ise, eđitmenle çocuklarýn ۆđrenme sürecini dokűmantasyon yöntemi ile ortaya ykaran bireyler olmalarıdır. Dokűmantasyon kavramý ile anlatýlmak istenen, ۆđretmenlerin gözlem yapmak, not almak ve video kamera gibi yöntemlerle çocuklarýn iç dűnyasýný yakýndan tanımaya alıđmasýdır. Buradaki amaç, çocuklarýn geliđiminin kayýt edilmesi deđil, çocuklarýn dűbűncelerini ve ۆđrenme süreçlerini anlat ve sorgulamaktır (Yayla).

Çocuklara verilmek istenen bilgiyi didaktik bir þekilde kazandırmak yerine, o bilgiyi

proje sýrecinde, çocuđun bir araç olarak kullanması beklenir. Dolayısı ile de, çocuklar yaparken öđrenme metodunu tecrýbe edinirler. Örneđin, resim dersinde, konu odaklı resim yapmak yerine, bir proje dahilinde, fikrini arkadaşlarına anlatmak için, kendini ifade etmek için resim yapabilmek önemlidir. Bu noktada “resim yapmak” bir dil olarak kullanılmaktadır (Yayla).

Çocukların đrenme sırasnda kullandıkları en önemli mekanizmalardan birisi de algıdır. Algı in akýlda tutma, belirli ilişkilerin farknda olma yeteneğidir. ocuk bir nesne ile karşı karşıya geldiğinde onu algılamak için duyularını kullanır ve onu temsil eder. Böylece nesneyi istediği bir formla ya da dille yeniden ifade eder ve bu yolla nesneyi ve özelliklerini öğrenir. Ancak çocuğun gözleri ve beyni nesnelerdeki devam eden ve değişen ilişkileri algılamak ve yeni ilişkileri keşfetmek için yardım ister. Bu bakımdan yetkinlerin rolü çok önemlidir (Temel, 2005).

Reggio Emilia okulunda öğretmenin rollerini böyle belirtebiliriz:

- ğrenme yapantıları için çocuklarla birlikte keşfe çıkmak,
 - Kıpırtıcı fikirler ortaya atmak, problem çözmek ve tartışma başlatmak,
 - Çocukların ğrenim-oyun araçlarıyla ilgili karar vermesine yardımcı olmak,
 - Çocukların gelişimini görsel - işitsel araçlarla belgeleyip dosyalamak,
 - ğrenme ve yapantılar içindeki bağlantıları görmeleri için çocuklara yardımcı olmak,
 - Bir sunum faaliyeti olarak kullanmalarına kadar çocuklara bilgilerini tamamlamada yardımcı olmak,
 - Aileler ve diğer öğretmenlerle projeler konusunda işbirliği halinde olmak,
 - Ev, okul ve aile arasındaki bağlantıları geliştirmek (Chauhan, 2005).
- Reggio Emilia okulunda çocuk, yetenekli ve kendi kendini yönetebilir olarak görülür. Çocuklar bilgilerini kendi eylemleri ve diğer çocuklarla etkileşimleri sonucu oluşturmaktadırlar. Dolayısıyla çocukların diğer çocuklarla ve yetkinlerle kurdukları duygusal, sosyal ve zihinsel ilişkilerin niteliği, onların gelişimindeki tüm alanların merkezinde yer almaktadır (Stager, 2002). Reggio Emilia okullarında çocuk bilgiyle doldurulacak boş bir levha olarak görülmemektedir. ğrenmeleri için en doğru, en iyi ve en uygun fırsatlar sunulduğunda onların öğrenmeye hazır oldukları kabul edilmektedir (Aslan, 2005).

Görüldüğü gibi Reggio Emilia girişimi çocuk eğitiminde alternatif bir model olarak ortaya çıkmış olmasına karşın, rasyonalist, idealist felsefelerin temel niteliklerine vurgu yapan eğitim felsefesi anlayışıyla bugün oluşturmacı (=yapılandırmacı / inşaacı) ğrenme yaklaşımının karakter özelliklerini taşımaktadır. Bir taraftan da özellikle W. James ve J. Dewey'in işlevselci (=fonksiyonalist) psikoloji ekolünün genel çerçevesini kullanır. Ayrıca Reggio Emilia girişiminin, 1967'ye kadar hem yapısal hem de süreçsel nitelikleriyle alternatif bir eğitim modeli oluşturma konusundaki radikal çıkışı, bu tarihten sonra sistemle kurduğu organleşik ilişki bağlamında anlamını yitirdiğini görüyoruz. Reggio Emilia okullarının sınırlı bir bölgede ve diğer ülkelerde uygulama başı bulmadığını söyleyebiliriz. Montessori Yöntemi Tıp doktoru ve eğitimci Maria Montessori (1870-1952), Roma Üniversitesi Psikiyatri Kliniği'nde çalışırken zeka ürlü çocukların eğitimleriyle ilgilenmeye başladı. Fransız hekim Jean Itard ve Edouard Sequin'in yöntemlerini kullanarak bazı sonuçlar elde eden Montessori, bu tür yöntemlerin normal çocuklarda daha başarılı sonuçlar vereceğini düşündü. 1907'de Roma'nın kenar mahallelerinde 3-6 yaşlarındaki çocukların devam ettiği ilk Montessori okulu sayılan Casa dei Bambini (ocuk Evi) adlı okulu açtı. Bu dönemde her çocuğun kendine özgü ritmiyle gelişmesini sağlayacak öz eğitimi desteklemek gerektiğini savunan Montessori'nin okulunda çocukların gösterdiği sosyal gelişmeler kısa sürede uluslararası çapta duyuldu. Bugün dünyanın pek çok ülkesinde Montessori okulları bulunuyor. Türkiye'de de bu tarz eğitim veren bazı okul öncesi eğitim kurumları var (Engül; Ymamolu, 2002). Montessori, Rousseau'nun “bütün insanlar doğuştan iyidir” düşüncesine katıldığını açıklıyor ancak bu yaklaşımı, Hıristiyanlıktaki ilk günahı inancına uygun düpediği için dindarlardan tarafından eleştirilmesine neden olmuştur. Yeni eğitim'in çocuktan hareket akımının temsilcisi olan Montessori eğitimin yeniden düzenlenmesi ve doğanın kurallarına dayanmasını savunur (Korkmaz, 2006). Montessori yönteminde çocuk, özgürlüğünü onun için önceden titizlikle seçilmiş malzemenin sınırları içinde yapar. Sunulan epitli ğretim araçları arasından hangi malzemeyi seçeceğine çocuk kendisi karar verir. Çocukların ğrenme sürecine ilgisi, kendi seçtiklerini yapmaktan duydukları zevk ve başarı duygusu aracılıyla sağlanır. Montessori'nin kullandığı ğğretici araçlar arasında zımpara kağıdından yapılmış, dokunmayı geliştiren harfler, problemleri için geometrik bilmeceler ve matematik kavramlarının geliştiren boncuklar yer alır. ğrenim basitten karşıda, somuttan soyuta doğru geliştirilir (Engül). Montessori yönteminde duyu algılarının yodun olarak kullanıldığı materyaller aracılıyla gerçekleştirilen bir öğrenme söz konusudur. Bu yöntemde ğretmen bir kılavuz rolü üstlenmektedir.

Montessori'ye göre, insan ırkının mantıklı bir yeniden yapılanmasına yol açmak için, ocuk geri dönmelidir. Eğer eğitim çocuğun kişiliğinin asıl değerinin farkına varırsa ve ruhsal gelişimi için uygun bir çevre sağlarsa, dünyanın iyiliğine katkıda bulunabilecek bütünüyle yeni bir ocuk ortaya çıkartılabilir. Maria Montessori çocukları bütünüyle (ruh, akıl ve fizik) göz önünde bulundurarak eğitim biçimini desteklemiştir. Bugün bu eğitim “holistik” olarak adlandırılıyor. Holistik dünya görüşü ruhsal karakterlidir. Akıl, duygu, yaratıcılık, hayal gücü, beşkat, saygı, farkındalık duygusu gibi insan niteliklerini öne çıkarır. Montessori programının ilk amacı her çocuğa yapmanın tüm alanlarında tam potansiyeline ulaşması için yardımcı olmaktır (Korkmaz, 2006).

Maria Montessori'nin eğitim yaklağıymıy böyle özetlenebilir:

Çocukların yetiþkinlerden ve birbirlerinden farklı oldukları bilinmeli ve ona göre davranılmalıdır. Çocuğun sıra dıþı bir duyarlılığı ve çevresinde gördüklerini emerek drenen bir yeteneği vardır ki, bu þekilde kapasite ve nitelik olarak yetiþkinlerden ayrıılır. Çocuğun geliþimindeki en önemli dönem ilk altı yıldıdır. Bu dönemde bilinçsizce gerekleþen drenme iþlerini giderek bilinçli drenmeye bırakılır (Ymamğlu, 2002).

Montessori yöntemi, günümüzde kurumsal olarak alternatif bir model olmaktan çok ana akım eğitime bir biimde entegre olup ve (genel) eğitimde alternatif yöntem karakteri göstermektedir. Uygulanabilirlik düzeyi de finansal ranj ile iliþkili duruma gelmiþtir. Genel olarak alternatif eğitim ölçütlerinde ' ihtiyaç' kavramı baþat durumdadır. Ancak, bireyin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim giriþimleri ve bunun kurumsallaþması baþlangıta amacın önüne geçiyor gitgide ve bu süreçten payını alan Montessori yöntemi de ayrıcalıklı zümre eğitim yöntemi durumuna gelmiþ görünüyor. Montessori yönteminin sertifikasyonu belli kurallara ve yüklü dentilere bağlı durumdadır. Montessori konusunda merkezietçi bir kurumsallaþma yöntemin piyasa ekonomisi içindeki yerini ve kontrolünü sağlama amacı da gütmektedir. Özgür Okullar

Summerhill Okulu 1921 yılında İngiltere'de Leiston kasabasında A.S Neill tarafından kurulmuþtur. 1883 yılında Ýskoya'da doğan Alexander Sutherland Neill, Edinburg niversitesi'ni bitirdikten sonra 15 yıla yakını bir süre epitli ülke ve okullarda öğretmenlik yapmıþtır. Eđitim tarihinde önemli bir deney olarak görülebilecek Summerhill okulu, bütün dünyada eğitimcilerle örnek olup, Sigmund Freud, Wilhelm Reich, Homer Lane gibi bilim insanlarının etkilemiþtir (Tanrıtanır). A. S. Neill ilk modern hümanist eğitimci olarak kabul edilir (Ahin, 2005). Summerhill okulunun genel özelliklerini þu þekilde belirtebiliriz: Öđrencilerin ve öğretmenlerin eþitliđinin söz konusu olduğu okul genel kurulunda kurallar ve ilkeler oluþturulur. Bu meclisin yöneticisi özellikle bir ocuk olur. Öđrenciler okulda derslere girip girmemekte zgrdrlar. Dersler seçmelidir. Sınav sistemi yoktur. Ancak genel yükseköğretim sınavlarına hazırlanmak amacıyla lise düzeyinden itibaren özel alıþmalar yapılmaktadır. Tüm đrenciler yatılıdır ve üç gruba ayrılmıþlardır: 5 ve 7 yaþ arasındaki en küçükler, 8-10 yaþ ortalar ve 11-16 yaþ arasındaki büyükler. Erkek ocukların ikisi,  ya da dördü ayn odada kalırlar, kızlar da yle. Yalnızca bir iki büyük öğrencinin özel odası vardır. Öđrenciler odaları toplamak zorunda değildirler ve kimse de arkalarından toplamaz. Özgür bırakılmıþlardır. Hiç kim onlara ne giyeceklerini söylemez, istediklerini istedikleri zaman giyebilirler (Tanrıtanır). Neill'e göre eğitim, bir yapama bir hazırlıktır. Summerhill okulu her yönüyle bir özgürlü karakteri taþımayı amaçlar. Summerhill niteliğindeki okul örnekleri demokratik katılımcı ve öğretimin içeriğinde semeciliği vurgulaması bakımından önemlidir. Ýster istemez đretim süreci sonraki aþamalarında özellikle liseden niversiteye geçip aþamasında genel eğitim sisteminin kurallarına göre davranmak gerekliliği öğrencileri baþka bir gerçekle yüzyüze getiriveriyor. Yıllarca zgr karakterli bir eğitim ortamının yeleri olan bireyler hiç de zgr olmayan bir dünyaya adım atmanın sınavlardan ve yaptırılardan geçtiğini fark ediyorlar böylece. Ev Okulları 1960'lı yıllarda baþlayan ve son yıllarda iyice yoğunluk kazanan bir akım ise, baþta ABD olmak üzere, birçok ülkede, bu ve benzeri sorularla, zorunlu eğitime meydan okuyor ve ona karþılı, baþka bir eğitim modeli sunuyor: ev okulculuğu. Bu akımın en önemli öncülerinden biri olan ünlü eğitimci John Holt, đrencilerin, en hoþgrl okul ortamlarında bile þekfatli bir muamele görmediklerini savunarak, merkez eğitime karþı çıkıyor, ailelere ve öğretmenlere daha fazla serbestlik tanınması gerektiğini söylüyordu. Hal Bennett 1972'de, ebeveynlere çocuklarını devlet okulundan alıp evde nasıl eğitebileceklerini açıklayan bir el kitabı yazdı. 1974'de William F. Rickenbacker tarafından The 12-Year Sentence (12 Yıllık Mahmiyet) adını verdiği denemelerini yayınladı. William F. Rickenbacker, yetenekli ebeveynlerin isterlerse çocuklarını kendi evlerinde eğitebileceklerini savunan yazarlardan birisiydi. Fakat Holt'ın ve fazla Ivan Illich'in 1971'de yazdığı Okulsuz Toplum adlı kitabı etkiledi. Holt, okulları boyun eđen, kendi kendine dþnemeyen vatandaşlar üreten kurumlar olarak görmeye baþladı. O ocukların hergün okullara devam etmesinin eziyet olduğunu ve bu eziyeti çekenlerin gelecekte vergisini ödeyen, otoritelere uyan yetiþkin köleler olacaklarını iddia ediyordu. Holt, Teach Your Own (Kendi Kendinize đretin) kitabının ilk sayfalarında, okul gününü bütün gün can sökücü bir iþi yapmaya benzetiordu. En sonunda, eğitimin, bir çocuğu eğitmek için en insancıl yol olduğu sonucuna vardı (z / Ymamđlu, 2002a). Ev okulu uygulaması bugün en hızlı yayılan alternatif okul modelidir. Ev okulu uygulamasında çocuklar sistemli bir þekilde evde eğitim grrlar, okula gitmezler. Çocukların birincil öğretmenleri ebeveynleridir ve çocukların her türlü sorumluluğu ebeveynlere aittir. Çocukların neyi ne kadar dreneceđine onlar karar verirler. Ama bunun için en önemli konu, eğitimin önemini kavramı ve donanımlı anne babalardır.

2002-2003 yılı itibariyle ABD'de evde eğitim gören çocukların sayısı yaklaþık 1.700.000 i 2.100.000 arasındadır. Bunların yaklaþık 250.000 ile 340.000'i lise düzeyindeki çocuklardır. Uygulama diğer ülkelerde de hızla artmaktadır. Bu ülkelerin en baþında da Avustralya, Kanada, Almanya, Fransa, Meksika, Güney Afrika, İngiltere ve Japonya gelmektedir (zkaya, 2005).

Eğitim doğrudan ebeveynler tarafından ya da özel öğretmenler tarafından verilebilir. Bazı durumlarda ev okulu uygulayan ailelerin oluþturduđu gruplar topluca bir özel öğretmenden faydalanabilirler. Ebeveynler de kendi uzmanlık ya da eğitim alanları ile ilgili konularda

çocuklara ders verebilir. Ev okulu uygulamasýnda kullanýlacak materyallerin seçimi tamamen aileye aittir. Yazýlým programlarý, ders kitaplarý, her türlü yardýmcý kitap, eđitsel oyunlar, geziler, konserler, hatta sinema, vb. ders malzemesi olabilir. Ev okulu uygulamasýnda okulsuz bir eđitim varmýþ gibi görünse de aslýnda bu çok da dođru deđildir. Ev okulu uygulamasý kýmten okuldan da yararlanýlabilir, ya da hiç yararlanýlmaz; bu tamamen ailenin programýna bađlýdır. O zaman ev okulu uygulamasý için “okulsuz” tabirinin kullanýlması uygun olmayacaktır ki bu da toplum içindeki yanlış anlamalardan birisidir (Özkaya, 2005). Ev okullarý, zorunlu eđitime karþý bir bakýaldýrýþýn öyküsüdür gerçekte, ancak diplomaların, sertifikaların geçer akçe olduđu toplumsal sistemler denetim odaklarý ile bu giriþimi de sýnyrlandýrýyorlar. Diđer taraftan azgeliþmiþ toplumlarda, çocuk sayýsýnýn yođun olduđu aileler uygulama þansý hiç yok. Ev okullarý belli bir kültürel entelektüel düzeyi yakalamýþ, gelir dađýlýmýndan büyük paylar alabilen ve görece az çocuklu aileler için geçerli olabilen bir model görüntüsü vermektedir. Bu uygulamanýn genel sertifikasyon, diploma, yüksek öđretim ve meslekî alana yönelme konusunda sorunlarý olduđu da bir gerçektir. Sudbury Valley Okullarý 1968 yýlýnda ABD’de bir grup eđitimci ve çocuklarına daha farklı, demokratik bir eđitim verme arayýþlarına giren bir grup veli, Sudbury Valley School’u kurarak baþlatmýþ bu giriþimi. Çođu ABD’de olmak üzere dünyada 36 Sudbury okulu var. Tüm insanların dođaları geređi meraklý olduđu ve en etkili, kalýcý ve köklü öđrenmenin öđrenen kiþi tarafýndan baþlatýlması olacađý düþünüyor. Kendi özgün yeteneklerini geliþtirme olanađý verilirse tüm insanların yararlandýđına inanýlýyor. Sabahlarý öđrenciler okula bir þeyler öđrenme kaygýsýyla gitmiyor. Okula gitmek için gidiyorlar. Yaparken, denerken, yaratýrken de dođal olarak öđreniyorlar. Özgürlük, kiþisel sorumluluk bilincinin geliþmesinin temelini oluþturuyor. Farklý yaþlardaki çocuklar bir arada farklı þeyler öđreniyor. O yýllarda 68 özgürlük kupađýnýn demokratik okul anlayýþý, “hayat okulu” deyiþi ile hayata geçirilmiþtir (Utku, 2006).

Zorunlu bir müfredatý, programlanmýþ dersler ve sýnyflarý, yaþ gruplarý veya kademe ayrýmý olmasý katýlýmcý demokrasi çerçevesinde okul çalıþanlarý ve öđrenciler tarafýndan yönetilen, felsefesi Freire, Illich, Parker, Dewey, Rogers, Neill gibi radikal-reformist görüþlere dayandýran, öđrenmenin sadece öđrencilerin ilgileri ve þüpheleri üzerine kurulu olduđu Sudbury Vadisi Okullarý ya da Demokratik Deđerler Okullarý olarak adlandýrýlan okullar Amerika’da 1968’den baþlayarak pekçok ülkeye de yayılmaktadır. Bu okullar 20. yy’ýn baþlarında İspanya’da kurulan Ferrer’in Modern Okulu veya İngiltere’de açýlan Neill’in Summerhill okullarý ve diđer bir çok alternatif okulun devamý niteliðinde okullar olarak görülebilir. Bu okullarda Aristo’nun “Ýnsan dođasında merak vardýr” görüþü esastýr. En kalýcý, en etkili ve en iyi öđrenme bireyin kendisinin ilgi duyduđu ve gerçekleþtirdiði öđrenmedir. Kiþisel kapasite ve yeteneklerini ortaya çýkarmasına izin verilirse her insan yaratýcýdır. Gerçek hayatta olduđu gibi okulda her yaþ grubuna ait bireylerin birlikte etkileþim içerisine girmesi bireysel geliþimi destekler. Kiþisel sorumluluđun geliþmesi için özgürlük tanýnması şarttır. Okul katýlýmcý demokrasi çerçevesinde öđrencilerin hayatýn tüm karmaþýklýđýyla yüz yüze geldikleri bir yer olmalıdır. Tüm bu ilkeler Sudbury Valley Okullarýnýn felsefesinin temel taþlarý olarak gösterilmektedir (?ahin / Turan, 2004). Okul iki yönetici kurul tarafýndan idare edilir, birisi “Yönetim Kurulu” diðeri “Okul Kuruludur”. Kurallar okul kurulunca konulur ve disiplin komitesince yürütülür. Bu kurullarda tüm gruplar okuldaki nüfuslarý oranýnda temsil edilir. Yani tüm kurullarda çođunluk öđrencilerdir ve öđretmen istihdam etmeden bir öđretmenin iþine son vermeye kadar her türlü karar bu çođunluđun oyuyla alýnýr. Sudbury Valley Okullarýnýn amaçlarý veya öđrencilerin okula gitme nedenleri, meslek sahibi olmak, ahlâklý, sosyal ve iyi vatandaş olarak yetiþmek olarak sýralanabilir. Sudbury Valley okullarýnda geleneksel anlamda bir program veya müfredat yoktur. “Öđretme” anlayýþý reddedildiði için bir öđretim yönteminden de söz edilemez. Ýçerik öđrencinin ilgi duyduđu ve merak ettiði etkinliklerdir. Yöntem, öđrencinin tercih ettiði eylemde bulunma biçimidir. Ancak bazı ülkelerde okulların eđitim bakanlýđýnca tanýnması için onaylanması gereken bir program taslađına ihtiyaç vardýr. Bu dođrul olarak yapılan çalıþmalarda “Natural Learning Curriculum” (Dođal Öđrenme Müfredatý) adý altında bir program taslađý oluþturulmaktadır (?ahin / Turan, 2004). Amerika da Sudbury Valley okullarý, hem ilerlemeci hem hümanist okullar olarak kabul edilebilir (?ahin, 2005). Görüldüđu gibi Summurhill okuluyla benzerlikler taþýyan ve hatta onun devamý niteliðindeki bu okulların az ya da çok eđitim bakanlýđýnýn kontrolüne girmiş durumda olduđu söylenebilir. Eđitim “sonuç”a deđil “süreç”e önem vermesi bakýmýndan hümanist karakterini koruyan ve alternatif bir model olma niteliðini sürdürmeye çalıþan Sudbury Valley okullarý piyasaya ekonomisinin kopullarına direnebildiði ölçüde öz niteliðini ve ilkelerini koruyabilir. Paulo Freire Giriþimi

Ezilenlerin Pedagojisinde Paulo Freire þöyle der: “...tarafsýz eđitim yoktur. Eđitim ya genç kupađýn bugünkü sistemin mantýđına entegrasyonunu kolaylaþtırmakta sisteme uygunluk sađlamak için kullanılan bir araç olarak iþler ya da erkeklerin ve kadýnların gerçekliði eleþtirel olarak ele aldýklarý, dünyaların dönüþtürülmesine nasýl katýlacakların keþfettikleri bir araç, 'bir öz pratiði” haline gelir.”

Freire, 1921 yýlýnda Brezilya’nın Kuzey Batýsýndaki Pernambuco Eyaletinin baþkenti olan Recife’de dođdu. Bunalým döneminde yoksullukta etkilenen orta sýnyf bir ailenin çocuđudur. Annesi koyu bir katolikti ve Freire bir Hýristiyan olarak yetiþti. Recife (þimdiki Pernambuco Federal Üniversitesi) Üniversitesinden mezun oldu ve sonunda orada felsefe

öğretim üyesi olarak göreve bağladı. 1940'ların ortalarından itibaren kentin gecekondularında yaşıyan yoksul insanlara yardım etmek amacıyla Katolik Yardımlaşma Örgütlenme Hareketine katıldı. O tarihlerde (1950'ye doğru) kentin büyük bir kısmı gecekondulardan oluşuyordu. Freire bu yoksul insanların yaşam tarzlarının gözlemlerken, onlarda giderek daha çok kusur buldu. Freire, okuryazarlık öğretiminin gelişmede kilit rol oynayabileceğine inandı. (Waugh, 2000).

Freire'in Okur-yazarlık Yöntemi

Freire bu yöntemi, 1962-1964 yıllarında böyle belirtmiştir:

1. Yüksek orandaki okumaz yazmazlığın coğrafik alanları tespit edildi.
 2. Her bir bölgede, politik yetkililer, kampanyanın uygun koşullarda yönetildiğinden emin olmaları için yakınladırdı.
 3. Her bölgede bir çalışma ekibi oluşturuldu.
 4. Her bölgedeki halkın yaşamı ve sözcük dağarcığı araştırıldı. Ekip haftalar süren bir dönem bazı aylarda yaşamı, mümkün olduğunca çok yönlü olarak gözlemledi. Onlar politik ve ekonomik geliştirmek ve de o bölgelerde yaşamayan insanların bu konulardaki profillerini çıkarmak için çalıştırdı. (Bazı bölge halkı bu aşamada ekibe katıldı).
 5. Bilgilerin toplanığı ve analiz edildiği haftalar süren bir dönem oldu. Yine yöre halkının ortaklaşa çalışması ile 12 önemli “tema” belirlendi. Örneğin konunun biri; “insan, çalışmaları ile maddenin doğasını dönüştürür”.
 6. Her bir konu için resim ile simgelenen iyi bilinen bir gerçek yaşam örnekleme içeren bir resim yapıldı. Bu resimler (bazen Freire tarafından ‘kodlama’ ve ‘kodlanmış var oluşu durumları’ olarak ifade edilirdi) slayt biçiminde yapıldı.
 7. Her bir slayt için resmin içinde bir þeye yönelik olarak tek bir sözcük tanımlandı.
 8. Bir grup eğitici (gerçek öğretimi yapacak olanlar) bir araya getirildiler ve onlara; hem teknik (örneğin; slayt projektörü nasıl kullanılır) hem de genel yaklaşım konusunda (uygulama, örneğin; öğretmen merkezli öğretime karşı diyalog ihtiyacı) eğitim verildi.
 9. Her biri, 25 ile 30 kişi okuma yazma bilmeyen yetipkinler grubu, her hafta akşam bir saat görüşmek üzere 6-8 hafta boyunca toplanacaklar.
 10. Bir grubun ilk toplantısında eğitici, slaytlardan birini gösterebilir, seçilen slayttaki tek engel sözcük ile ilgili ki üç heceli olmak zorunda ve çift ünlü veya x gibi harfler içermelidir.
 11. İlk önce slayt sözcüksüz gösterilir ve içeriği tartılır. Sonra slayt sözcük ile birlikte gösterilir ve sonunda o sözcük slayta ait olur.
 12. Bu aşamada, ilgili sözcüğü içeren hece grubu gösterilerek, ‘buluş kartı’ denilen bir eğitim gereci tanıtılır,
 13. Köklü olarak benzeri işlem her bir tema ve ilgili sözcük aracılığıyla bir sonraki aşamaya aktarılır ve bu aktarma sonuçta materyal tanıtımı ile devam eder (Waugh, 2000).
- Freire, her hangi bir geçerli eğitimin esasını oluşturmak zorunda olan, ilkeler halinde düzenlenen bu yöntemi dikkate alır. Bununla birlikte, Freire en azından Ezilenlerin Pedagojisi'ni yazdığı zaman, onun kapsamanın dar olduğunu düşünmüştür. Bu cümlenin altını “sadece devrimci bir toplum, eğitimi sistemli bir zaman aralıklarında yürütebilir” (Waugh, 2000).
- Freire, bu soruyu ortaya atar: “eğer özgürleştirici bir eğitimin politik güce gereksinimi varsa ve ezilenlerin bu gücü yoksa devrimden önceki ezilenlerin pedagojisi nasıl mümkün olabilir?”. Cevabın bir kısmı, sistematik eğitim ve eğitim projesi arasındaki ayrımda yatar ve diğer kısmı ise (yukarıdaki okuryazarlık yöntemi bir örnektir) ezilenlerle birlikte, “ezilenleri örgütleme süreci” uygulanmalıdır, görüldü. Yöntem, Freire'in öz için kültürel eylem, dediği yola bir örnektir ki hem ezilenlerin, bir devrimin arzu edilir olmasının farkına varmalarına yardım eder ve hem de ezilenlere, eğer bir ip ile ilgili iseler, teknik donanım sağlar. Yöntem ister istemez devrimci bir yönetim tarafından kurulabilecek olan eğitim sürecinden daha dar kapsamlı olur. Yine de bu yöntem deneme yanılmanın sonucu oluşmaz. Aksine özenli bir eğitim teorisine geri bildirimden kaynaklanmıştır. Bu teori, en azından iki ayrı dünya görüþü içerir: Bunlar; genellikle birbirine zıt olduğu düşünülen Hıştıy Marksizm'dir. Ayrıca teori ortodoks olmayan gelenekleri de içerir (Waugh, 2000).
- Freire'in pedagoji teknikleri, katılmış cesaretlendirme ve öğretenle öğrenci arasındaki hiyerarşik uğurumu köprülemeyi hedeflemektedir. Freire, eğitimin amacının “conscientization”, yani öğrencilerin hatırlamalarının ve kendi ezilmişliklerinin kaynaklarıyla mücadele etmelerini sağlayacak olan eleştirel bilincin geliştirilmesi olduğunu söylemektedir. Eğitim sadece belirli vasıfların kazanılması demek değildir; eğitim, bir insanın bağımsız ve eleştirel düşünme kapasitesini gerçekleştiren bütünsel bir gelişimdir (Özen, 2005).
- Paulo Freire de eğitim üzerinde durmuş ve iki temel eğitim modeli ortaya atmıştır. Bunlardan birincisi Bankacı Eğitim Modeli, diğeri ise Problem Tanımlayıcı Modeldir. Bankacı eğitim modelinde, öğretmenin rolü ve görevi sadece bilgi veren bir kaynak beklindedir. Öğrenci pasif durumdadır, kendisine verilen bilgileri alır ve ezberler. O bilgiyi araştırmaz, yorumlamaz, eleştirmez. Bunun böyle olduğunu araştırma, gerçekleştirme yoluna gitmez. Bankacı eğitim modeli, bizdeki kendini bürokrasiden sıyrınamış klasik eğitim sistemine benziyor. Bu eğitim sisteminde öğrenci pasif durumdadır ve sadece kendisine sunulanı alır ezberler. Freire'e göre problem tanımlayıcı modelde eğitim diyalog üzerine kurulmuştur. Problem tanımlayıcı modelde her þeyden önce öğretmen ve öğrenci rolleri farklıdır. Öğretmen aynı zaman

öğrenci, öğrenci de aynı zaman da öğretmendir. Karşılıklı bir iletişim ve etkileşim söz konusudur. Öğretmen bir bilgiyi verdiğinde, öğrenci önce o bilgiyi alır, yorumlama, ölçme ve değerlendirme işlemlerinden geçirir, kendi yorumunu öğretmene sunar. Böylece hem öğrenciler öğretmenin bilgi yorumlarından yararlanır, hem de öğretmen öğrencilerin yorumları ışbırdında yeni bakış açıları kazanır. Bu sistemin sunduğu tartışmacı ve yorumlayıcı bilinç kazanma yetisi, insanların dünyayı gerçeğe getirmeye etrafında olup bitenlerin neden ve sonuçlarını anlamaya, yarın bir kader olarak görmekten onları kurtarıp, yarın değiptirmenin olanaklı olduğunu görmelerini sağlar (Özen, 2005). Freire'nin girişiminde eğitimin temel amacı toplumsal yapıyı yeniden yapılanmasına yönelik geliştirilen "bilinç"tir. Eleştirel pedagoji içinde değerlendirebileceğimiz bu yaklaşıma birey yönelimli değil kolektivism odaklı bir toplumsal dönüşüm için eğitim girişimidir. Böylece eğitim felsefesi literatüründe görülen "okul mu toplumu değiptirir" - "toplum mu okulu değiptirir" tartışmasının okul aracılığıyla sosyal devrim boyutu yer almaktadır. Waldorf Okulları

Waldorf okulları hareketi, 1919'da I. Dünya Savaşı sonu Almanya'sında Stuttgart'taki Waldorf Sigara Fabrikası sahibi Emil Molt'un isteği üzerine ortaya çıktı. 1919'da Avusturyalı Rudolf Steiner, Almanya Stuttgart'taki Waldorf Astoria Sigara Fabrikası işçilerine konferanslar vermek üzere davet edildi. Molt, Rudolf Steiner'e fabrikadaki işçilerin çocukları için "insanın antropolojik anlayışına dayanan bir okul kurmak mümkün olur mu?" diye sordu ve Steiner bunu kabul etti. Ancak Steiner bunu yapmayı, dört koşulla kabul etti: Okul tüm çocuklara açık olacaktı; karma öğrenim olacaktı; birleştirilmiş on iki yıllık eğitim olacak ve öğretmenler çocuklarla doğrudan ilgileneceklerdi; üzerlerinde ekonomik kaygılar ve hükümetin müdahalesi en az düzeyde olacak; dolayısıyla ile okulun işleyişinde yönetici rolünde olacaklardı. Muhtemel öğretmenler için bir ders sürecinden sonra Molt koşulları kabul etti. Bağımsız Waldorf Okulu, 7 Eylül 1919'da açıldı (Aktan, 2004).

Waldorf eğitiminin kurucusu Rudolf Steiner (1864-1925), eğitimin üç önemli unsurunu şöyle sıralıyor: sorumluluk bilinci, doğruluk ve hayalgücü. Steiner, çocuğu akıl, kalp ve ruh unsurlarının bütünü olarak ele alıyor ve çocuğu eğitirken bu unsurları beslemek gerektiğini savunuyor. Waldorf eğitimi, bu unsurları en tatmin edici şekilde doyurmayı amaçlayan bir içeriğe sahip müfredatlardan oluşuyor. İlk Waldorf okulu ve Waldorf eğitiminin kökleri, Rudolf Steiner'in ruhbilimi üzerine yaptığı çalışmalarına dayanır. Steiner 15 yıl boyunca, insanın doğumundan yaklaşık 21 yaşına kadar gelişimi üzerine yazılar yazdı ve seminerler verdi. Bu yazı ve konuşmalarda Steiner, mevcut eğitim sisteminin insandaki akıl-beden-ruh üçlüsünü doyuramadığını sorunların çözümü için bu üçlüyü doyurabilecek bir eğitim sistemi kurmak gerektiğini vurguluyor (Ymamodlu, 2002).

Waldorf eğitimindeki merkezi görüp, öğrencilerin kendi görgüleri ve dünyadaki yerleri için anlayışlarını geliştirmek ve her insanın dış görünüşünün bağımsız olduğu fikrinin oluşturulması öncelikle belirli bir milletin üyesi değil, dünya vatandaşları ve insanlığın üyesidirler. Waldorf eğitiminde, çocuğun tüm yönleriyle eğitilmesi amaçlanmaktadır. Bunlar; akıl, kalp ve yetenek olarak tamamlanır. Bu şekilde sağlıklı, duygusal bir gelişim hedeflenir. Eller, hem ilk akademik konularda hem de daha sonraki sanatsal el işi ve el sanatı çalışmalarında kullanılır. Waldorf eğitimi, entellektüel bir içeriği çocuğa zorla öğretmekten, uyandırılmış ve geliştirilmiş yeteneklere ulaşmayı çabalar. Böylece elde edilen bilgi miktarına oranla daha fazla öğrenme olur. Öğrenme, kendini ve dünyayı keşfetmenin yolculuğu haline gelir. Bugün Waldorf Okulları akımlı, hızla büyüyen bir akımdır ve tüm dünyada, 600'den fazla Avrupa'da, 150'den fazla Amerika'da ve 100'den fazla dünyanın geri kalan kıyımlarında olmak üzere 850 Waldorf Okulu bulunmaktadır ve 120.000 öğrenciye hizmet etmektedir (Aktan, 2004). Waldorf eğitiminin bazı ayırt edici niteliklerini şöyle belirtebiliriz:

- Eğitimin ilk yıllarında akademik bilgilerin önemi azdır. Waldorf anasnyfları deneyiminde akademik içerik yoktur. Birinci sınıf için ise akademik bilgi minimum düzeydedir. Birinci ve ikinci sınıfta harfler dikkatlice tanıtılrsa da, ikinci ve üçüncü sınıfa kadar okuma öğretilmez.
- Temel okul yıllarında (sınıf 1-8) öğrenciler, ilköğretim okulunun bütün sekiz yılı için öğretim sınıfta kaldığı bir sınıfa (veya bir ana derse) sahiptirler.
- Çocuklar sanat, müzik, bahçecilik ve yabancı diller gibi konularda da eğitim görürler. Daha küçük sınıflarda tüm konular sanatsal ortamlar içerisinde tanıtılır. Bütün çocuklar flüt çalmayı öğrenmeyi, vb. öğrenirler.
- Birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar herhangi bir test kitabı yoktur. Tüm çocuklar ders yılı boyunca içindeki ödevleri doldurabilecekleri kendi çalışma kitaplarına yani temel ders kitaplarına sahiptirler. Öğrenciler aslında kendi deneyimlerini ve öğrendiklerini kaydettikleri "test kitapları" üretirler. Daha büyük sınıflar temel derslerindeki eksiklikleri gidermek için test kitabı kullanırlar.
- Waldorf okullarında öğrenme rekabete dayanmayan bir aktivitedir. Başlangıç seviyesinde not verme yoktur. Her okul yılı sonunda öğretmen öğrencinin detaylı bir değerlendirmesini yazar.
- Waldorf okullarında çocukların elektronik araçlar kullanmaları istenmemektedir (Aktan, 2004). Waldorf okulları bir ruh eğitimine, etik bir bilinç yönelik atmosfer oluşturmaya çalışır. Okullar olarak duygusal gelişimi öne çıkarıyor. Tinsellik ve bedenin bir sanatsal doğallık içinde birlikte gelişebilecek bir yapı olarak ele alındığı Waldorf okullarında ekolojik yapam oldukça önemsenmektedir. Oyun ve öğretim materyalleri olarak ahşap oyuncakların-araç ve gereçlerin tercih edildiğini de belirtmek gerekir. Bu okulların diğer bir karakteri ise özgür

iradeyi geliptirmeye y6nelik uygulamalarý i7eriyor olmasýdýr.

Bu yazýnýn 7er7evesinde ele alamadýđýmýz bir ba7ka alternatif eđitim modeli ise Ýllich’in “Okulsuz Toplum” modelidir ki alternatif eđitimin en radikal 6rneđi durumundadýr. Okulsuz toplum yakla7ýmý geni7 olarak bir ba7ka incelemede deđerlendirilebilir. Diđer taraftan, ilerlemeci bir deneyim okulu karakteri g6steren Ýngiltere’deki Putney Okulu ile ruh ve beden b6t6nl6d6n6 6nemseyen ve insanýn tinsel, manevî bir varlýk olduđundan hareket eden eđitim yakla7ýmlarý olarak ele alýnabilececek “Krishnamurti Yakla7ýmý” ve “Ananda Marna Modeli” gibi giri7imler alternatif eđitim modeli olarak holistik yakla7ým 7er7evesinde belirtilebilir. Bu eđitim modelleri daha 7ok tinsel-dinsel y6nelimli sevgi eđitimi karakteri ta7ýrlar.

Genel olarak bakýldýđýnda Hecht (2005)’in de belirttiđi gibi, 20. y6zyýlda alternatif eđitimde 6c farklý dalga olupmu7tur. Birinci dalga 1920-30’larda olupmu7 ve adýna “Yeni Eđitim” veya “Ýlerlemeci Eđitim” (“New Education” ya da “Progressive Education”) denilmi7tir. Ýkinci dalga 1970’lerde olupmu7 ve adýna “A7ýk ve 6zg6r Eđitim” denilmi7tir. G6n6m6zde de s6regelen dalga 1990’larda ba7lamý7 ve ona da “Demokratik Eđitim” ismi verilmi7tir. Bu temel kategoriler bađlamýnda 6zg6r okul, sosyal olu7turmacý 66renme, eleptirel pedagoji, tinsel geli7imcilik, holistik merkezcilik gibi alternatif eđitim yakla7ýmlarýnýn ortaya 7ýktýđý g6r6lmektedir.

6lkemiz eđitim hukuku ve mevzuatý alternatif eđitim modellerinden herhangi birini uygulamaya olanak veren bir esneklikte deđildir. Yalnýzca Montessori y6nteminin okul6ncesi eđitimde uygulama fýrsatý bulabildiđini s6yleyebiliriz.

Sonuç olarak t6m d6nyada genel ana akým eđitim dýbýna 7ýkabilmi7 alternatif eđitim giri7imlerini modellerinin sýnýrlý da olsa uygulama 7ansý bulduđu, bir eđitim ger7eđidir. 6zellikle, devletle eđitim politikalarýna ve “insan” algýlarýna ters d67meyecek modellerin pek7ok 6lkece yayýlma fýrsatý yakaladýđýný s6yleyebiliriz. KAYNAK7A

Aktan Kerem, Ebru. (2004). “Erken 7ocukluk Eđitiminde Bir Peri Masalý: Waldorf Okullarý”, 7oluk 7ocuk Dergisi, 35, 22-25.

Aslan, Durmu7. (2005). “Okul 6ncesi Eđitimde Reggio Emilia Yakla7ýmý”, 7ukurova 6niversitesi Sosyal Bilimler Enstit6s6 Dergisi, e-dergi, Cilt: 14 / Sayý: 1. (Eri7im: 27.10.2006) <http://sosyalbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2005.14.1.198.pdf>

Ata, Bahri. (2003). “Rousseau, Emile ve Tarih 66retimi”, Milli Eđitim Dergisi, Sayý: 159.

Ayta7, Kemal. (1980). Avrupa Eđitim Tarihi, Ankara 6niversitesi Dil ve Tarih Cođrafya Fak6ltesi Yayýnlarý, 225, Eđitim Tarihi Serisi-1. Ankara.

Cantzen, Rolf. (2000). Daha Az Devlet Daha 7ok Toplum, (7ev.: Veysel Ataman), Ýstanbul: Ayrýntý Yayýnlarý.

Chauhan, Bala. (2005). “Where Nature is The Third Teacher”, Deccan Herald, DH Education, Thursday, June 16. (Eri7im: 28.10.2006)<http://209.85.129.104/search?q=cache:RgC4-rSSbQcJ:www.deccanherald.com/deccanherald/jun162005/dheducation>

Edwards, Carolyn Pope. (2003). “‘Fine designs’ from Italy: Montessori education and the Reggio Emilia approach”, Montessori Life, Winter. (Eri7im: 23.10.2006) http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4097/is_200301/ai_n9224558/pg_1

Erg6n, Mustafa. (1994). Eđitim Sosyolojisi, Ocak Yayýnlarý. Ankara.

Hecht, Yaacov. (2005). “Demokratik Eđitim ‘Kare’nin Dýbýnda Ya7amak, Demokratik Eđitim Alternatif 6zg6r H6manistik Eđitimin 676nc6 Dalgasý”, T6rkiye'de Alternatif Eđitim Ýlk Kez Tartýbýldý, (Eri7im: 27.10.2006) <http://www.sutlas.com/olanbiten.htm>

Ýmamođlu, Beyzanur. (2002). “‘Ýnsan” yeti7tiren kurumlar: Waldorf Okullarý”, 6zg6r ve Bilge Dergisi, Yýl: 1 Sayý: 8.

Ýmamođlu, Beyzanur. (2002). “Montessori Okullarý”, 6zg6r ve Bilge Dergisi, Yýl: 1 Sayý: 9.

Katz, L.G. / Cesarone, B. (Eds.). (1994). Reflections on the Reggio Emilia approach. Champaign, IL: ERIC Document ED 375 986 (excerpts at <http://ericecece.org/pubs/books/reggio.html>).

Korkmaz, Eylem. (2006). Montessori Metodu, Algý Yayýnlarý, Ankara.

Leiff, J. / Rustin, G. (1974). Pedagoji Doktrinleri A7ýsýndan Genel Pedagoji, (7ev.: Nejat Y6zba7ýođullarý), Ankara: Millî Eđitim Basýmevi.

Marshall, Peter. (2003). Anar7izmin Tarihi, (7ev.: Yavuz Alogan), Ankara: Ýmge Kitabevi.

Mitzenheim, Paul. (1989). “Rousseau’nun Dođa Kavramý Anlayý7ý ve Pedagojik D6b6ncenin Geli7imindeki 6nemi 6zerine”, (7ev.: Zeliha K6nen), Felsefe Dergisi, 29: 3. Ýstanbul, s.112-117.

New, R. (2000). Reggio Emilia: Catalyst for change and conversation. ERIC Digest EDO-PS-00-15.

6z, Serpil Zeynep / Ýmamođlu, Beyzanur. (2002a). “Ev Okullarý”, 6zg6r ve Bilge Dergisi, Temmuz.

6z, Serpil Zeynep / Ýmamođlu, Beyzanur. (2002b). “K676k Bir K6yden D6nyaya Yayýlan Bir Eđitim Sistemi: Reggio Emilia Eđitimi”, 6zg6r ve Bilge Dergisi, Yýl: 1 Sayý: 11.

6zen Pala, Ummahan. (2005). “Paulo Freyre”, Ankara 6niversitesi Eğitim Bilimleri

Enstitüsü Eğitimde Kalite Yaklağımları Ders Dokümanı.

Özkaya, Zerrin. (2005). “Ev Okulu Uygulaması”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Kalite Yaklağımları Ders Ödevi Dokümanı.

Spring, Joel. (1997). Özgür Eğitim, (Çev.: Ayben Ekmekçi), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Stager, Gary. (2002). “The Best Kept Secret This Sides of Italy”, District Administration. (Erişim: 27.10.2006) www.districtadministration.com

Şahin, Ýsmet. (2005). “Hümanizm ve Eđitim”, Kocaeli Üniversitesi, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi C.3, S.11, s.47-55.

Şahin, Ýsmet. / Turan, Hakan. (2004). “Alternatif Okullar: Demokratik Deđerler Okulu”, XIII. Ulusal Eđitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İynönü Üniversitesi, Eđitim Fakóltesi, Malatya.

Şengül, Ayşe Ýlknur. (Doküman). “Montessori Yöntemi”, Eđitimde Alternatif Uygulamalar, (Erişim: 28.10.2006)

<http://www.aydindoganbilsem.com/egtimdealternatifuyg01.asp-a=8566>, 103.htm

Tanrıtanır, Seyran. (Doküman). “Summerhill Okulu”, Eğitimde Alternatif Uygulamalar, (Erişim: 28.10.2006)

<http://www.aydindoganbilsem.com/egtimdealternatifuyg01.asp-a=8566>, 103.htm

Temel, Z. Fulya. (2005). “Okul Öncesi Eğitimde Yeni Yaklağımlar”, Bilim ve Aklın Aydınlanmasında Eğitim Dergisi, Sayı: 62, Nisan.

Utku, Erdiç. (2006). “Her Şeyin Yapılabildiği Okul...”, (Erişim: 27.10.2006)

<http://www.binfikir.be>

Ülken, Hilmi Ziya. (1967). Eğitim Felsefesi, Millî Eğitim Basımevi, Talim ve Terbiye Dairesi Yayınları. İstanbul.

Waugh, Colin. (2000). “Paule Freire’ın Ezilenlerin Pedagojisi”, (Çeviren: Ýsimsiz /Doküman), <http://www.dpe.uevora.pt/eventos/congresso/pfreire.htm> (eđitim politikaları – e-dergi 4.sayı).

Yayla, Özden. (Doküman). “Eğitimde Yeni Bir Yaklağım: Reggio Emilia Yaklağımı”, (Erişim: 28.10.2006) http://www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/reggio_emilia_makale_son_hali.pdf

KAYNAK: Akdaş, Bülent. “Alternatif Eğitim Modelleri”, Zil ve Teneffüs Dergisi, Sayı: 6, 2006, s.34-44.