

## ALTERNATİF OKULLARIN FELSEFİ TEMELLERİ İLE İLGİLİ SINIFLANDIRMA ÇALIŞMASI

Muhsin HESAPÇIOĞLU \*  
Selma DÜNDAR \*\*

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı, alternatif kavramının eğitim literatüründeki kullanımına açıklık getirerek alternatif eğitimin felsefî temellerine bütünsel bir bakış açısı sunmak ve bu temellerin okul uygulamalarına olan etkilerine ilişkin bir sınıflandırma/karşılaştırma çalışması yapmaktır. Bu amaçla literatür taraması yapılmış, literatürde yer alan görüş ve düşünceler ilişkisel olarak analiz edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Alternatif eğitim, alternatif okul, felsefî temel, sınıflandırma.

### A CATEGORIZATION STUDY RELATIVE TO PHILOSOPHICAL BASIS OF ALTERNATIVE SCHOOLS

### SUMMARY

The aim of this study is to present a holistic perspective on the philosophical basis of alternative education by clarifying the usage of alternative concept's in education literature and to make a categorization/comparison study related to the effects of these basis on school practices. For this purpose main approaches and ideas has been analysed after the literature research.

**Key words:** Alternative education, alternative school, philosophical basis, categorization

### GİRİŞ

“Kimler eğitilmeli?”, “eğitim neden gerekli?”, “bu süreçte neler öğretilmeli?”, “nasıl eğitilmeli?”, “önce ne öğretilmeli?”, “ne'nin doğruluğu/geçerliği” gibi sorular, felsefenin eğitim bilimine yönelttiği sorulardan bazılarıdır. Felsefenin sorgulayıcı etkisiyle disiplinler kendi gelişim tarihleri ve hâkim paradigmlar doğrultusunda bu sorulara farklı cevaplar geliştirir, önceki cevapları yanlışlar ya da genişletebilirler. Bu açıdan bakıldığında, karşımıza en az iki türlü güçlük çıkar. Bunlardan ilki eğitim olgusuna etki eden birçok

\* Prof. Dr.; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

\*\* Arş. Gör.; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.

disiplinin varlığı, diğeri ise inceleme konusunun bu etkiler göz önünde bulundurularak felsefi ard alanı bilme zorunluluğudur. Bu zorunluluk, aynı zamanda, herhangi bir yaklaşımın yukarıdaki sorulardan hangisine cevap veremediğini, ortaya çıkan açığı doldurmak için başka bir yaklaşımın neleri ileri sürdüğünü görmemize yardımcı olur.

Bahsedilen hususlara ek olarak, çocuğun eğitimi sorununun yüzyıllardır her çevreden çeşitli kesimlerin ilgisini çeken bir konu olmasının diğeri nedeni, açık bir sistem olmak kaydı ile ayakta kalabilen okulların, çevresindeki teknoloji, siyasi arena, kültür, milliyet şablonu, ülkenin/sistemin yönetim biçimi, sahip olunan kaynaklar, ekonomi ve din gibi çeşitli olgu ve güç kaynaklarının etki ve taleplerinden kendini arındıramamasıdır. Çünkü bu güç kaynakları da eğitim ve onun uzantısı olan okul sayesinde sistematik 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. Başka bir deyişle, birey açısından bakıldığında, okulun hangi taleplerden nasıl arınacağıdır.

Bu yaklaşım, bizi eğitimin amacı sorununa götürür. Bireyin eğitiminde toplumsal talepleri baz alan 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 faaliyet alanıdır. Günümüzde, çalışmamızla paralel olarak, bu iki yaklaşımın çatışmasından bireyci taleplerin galip geldiği söylenebilir. Oysaki önceleri tüm dünyada eğitimin zorunlu hale gelmesine temel teşkil eden toplumcu anlayış, şimdi bireyci yaklaşımların eleştirilerine cevap vermek durumunda kalmaktadır. Çünkü toplumcu anlayışın 'es' geçtiği husus olan; insanın, toplumu oluşturmadan önce bireysel olarak iyi hale gelebilecek bir konu olduğu eleştirisinin, eğitimin toplumu iyi hale getiremediği iddiasında başvurduğu tarihsel tanıklık durumu söz konusudur. Bunun yanında bireyci paradigmanın öne sürdüğü gibi, insanın iyi hale gelmesiyle toplumsal 'iyi'leşmenin sağlanıp sağlanmayacağına ilişkin kesin bir yanıtı yoktur. Zamanlama açısından ise eğitimde alternatif yaklaşımların, bilgiye dair mutlak yetçi anlayışın Rönesansla kapanan dönemiyle aynı arayışın günümüz sonuçlarından biri olduğu söylenebilir.

Bu deneysel manzara karşısında takınılan tavır, alternatiflerin birlikte ele alınması gerekliliğidir. Bu gereklilik, en azından, 'denenmiş' olan toplumcu paradigmanın şu eleştirilere cevap vermesini ister:

- Eğitime toplumcu görüşle şekil vermek, uygulamada, tüm insanlığı önce aynı hizaya getirip doğal eliminasyon için başlangıç çizgisini belirlemek gibi bir sonuca hizmet etmiştir ki sınav ve hayata ilişkin diğeri bariyerler bu yarış platformunun en büyük kanıtlarıdır.

- Sistem her geçen gün daha fazla eliminasyon gerektirdiğinden (bilgi artmaktadır, beceriler farklılaşmaktadır, aktörler çoğalmaktadır vb...) bu eliminasyon sistemleri sürekli olarak çeşitlenmek ve etki alanını genişletmek zorundadır ki eğitimin her geçen gün uzayan süresi bu eleştirinin kanıtlarından biridir.

- Eğitimin uzayan süresiyle birlikte ele alınması gereken husus, her geçen gün eğitime daha çok para harcama gereksinimidir. Bu gereksinim parası ve diğer olanakları olanların eğitime rahatlıkla devam edebilmesi, olmayanların da eğitim için para kazanmaları gerekliliğine işaret eder. Bu durumda *Laises faire* ilkesinin işlediği bir eğitim piyasası alternatifleri otomatik olarak dönüştürmektedir.

- 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.

- Alternatif bakış açısıyla, çocuk düzenli okul hayatına adım attığı andan itibaren prototip süreci resmî olarak başlar. Bu anlamda okul yaşantılarımız, hedef potada erime/kaynaşma yaşantılarına dönüktür. Birbirine benzer ürünlerin/öğrencilerin yetiştirilmesi sorunu, sınıf kademelerinde önceden planlanmış değişmeyen müfredat, amaç ve davranışlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Bu işleme ve dönüştürme işlemlerinin yeri de sunî ortamlar olan sınıflardır.

- Sunî ortamlarda alışlagelen çocuk algısı, olgusal olarak sistemdeki hammadde gibi edilgen bir durumdadır. Bir birey olarak algılanmadığı için onunla ilgili her husus başkaları tarafından düşünülmelidir. Böylece okul süreçlerinin düzenlenmesi aşamasında dikkate alınmayan çocuk, ortamda edilgen ve genel bir nitelikle *öğrenciye* dönüşür ki bunun en büyük kanıtı yaşlara göre ‘sınıf’landırılan ‘öğrenciler’dir.

- 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.

- Bilgi patlamasının, sanayi döneminin sertifikasyona dayalı klâsik okuluna olan inancı sarsmaya başladığı günümüzde çocuklarını hiçbir okul sistemine dâhil etmek istemeyen ailelerdeki sayısal artış nasıl açıklanmaktadır? Ve bu özgürleşme sürecinde eğitim/okul, çocuğun özgürleşme sınırlarının neresindedir? Ya da okul başarısının, çocuğun gerçek hayatına yordandığında, geçerlik ve güvenilirliği nasıl kanıtlanmaktadır?

### **Felsefî Arka Plân**

Matbaadan itibaren eğitimin giderek artan önemi, çocukluk kuramının kendi gelişim sürecinde psikoloji, sosyoloji, politika gibi birçok disiplinin bulgularından aldığı destekler, aydınlanma dönemi düşünürleri, J.J. Rousseau ve natüralist eğitim görüşü, 19. yüzyılda ortaya çıkan yeni eğitim yaklaşımı, varoluşçuluk, otorite bağlamında birey-devlet çatışmasından doğan politeknik, anarşist ve eleştirel pedagoji, anti-pedagoji, yeni eğitimin

uzantısı olarak pragmatist yaklaşım, holistik eğitim görüşü ve son olarak postmodern etkiler, 15. yüzyıldan itibaren felsefi alternatiflere kaynaklık eden gelişme ve hareketler olarak karşımıza çıkar.

Bu genel bakış açısına ek olarak ilk alternatif okulların kuruluş amaçları felsefi arka plâna açılım sağlar. Örneğin ilk 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 aramışlardır. Bu yaklaşımla Amerika'daki 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 getirirler (Miller, 1986). A.B. Alcott'tan sonra 1900'lerde E. Goldman Amerika'da modern okulu yücelten radikaller arasında yer alır (Kyle ve Jenks, 2002).

Birinci Dünya Savaşı'ndan önce Iasnaia Poliana girişimi ve diğer girişimlerden farklı olarak, tıp kökenli O. Decroly, Bruxelles'de L'Ermitage (École de l'Ermitage) okulu dikkat çeker. L'Ermitage, 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 kavramaktır. Öğrenci ile bulunduğu ortam arasındaki ilişkilerin kendiliğindenliğine izin vererek eğitimi yaşam çevresine uyarlamak, hedefleri arasındaydı (Medici, 1972). L'Ermitage'de alınan olumlu sonuçlar, daha sonra geri kalmış öğrenciler Enstitüsü'nün ilk çekirdeğini oluşturma nedenidir.

Diğer örnek, Alman Hamburg Özgür Toplulukları'nın, Birinci Dünya Savaşı ertesinde giriştiği bir deneme okuludur. Çocuğu ezme korkusuyla geniş bir özgürlük tanıyan eğitim sisteminde çocuklar, kendi okul yaşamlarının örgütleyicisi olmuşlar, aralarından sorumluları seçmiş, statülerine karar vermişlerdir (Medici, 1972). A. Medici (1972), 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 sistemi (İş Okulu, Dalton Sistemi, Proje Yöntemi, Winnetka Sistemi örnekleri yeni eğitimin uzantıları olarak yorumlanır) ders anlayışında da etkili olmuştur (Szaniawski, 1980). 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, çocuk merkezli yaklaşım, progresivizm, 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 görüşlerinden destek bulan *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 aileyi etkilemiştir (Miller, 2004).

#### **Alternatif Bağlamda Okul Türleri**

Alternatif yaklaşımlarımızın temel boyutunu bilgiye bakışımız şekillendirmektedir: bilgi alanında alternatif paradigmların eşölçülmezliği ilk defa T.S. Kuhn tarafından ortaya atılmıştır. Bilginin eşölçülmezliğine anarşist yaklaşımla P.K. Feyerabend'e göre, hiçbir teorisinin herhangi bir hata içermeksizin kendisini destekleyecek bir kanıtla sahip olma garantisizdir. 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 olacağının önceden bir garantisiz olmağına göre alternatif bilgilerin birbiriyle karşılaşmasına izin vermek gerekir (P.K. Feyerabend buna çoğalma; *proliferation* ilkesi der) (Akt. Demir, 2000). Alternatif bilgiye dair bu vurguyu eğitim alanında kendini tek doğru kabul eden hâkim paradigmların 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 hedeflerine* yöneliktir. Sanayî döneminin gereksinimleriyle bağlantılı olarak, bireyi dikkate almayan program anlayışından, birörnek elde etmeye, bilgi paketlerinden, aktarımcı yönetime kadar uygulama ve yaklaşımlar bu üç unsurdan beslenir.

Böylece okul/eğitime yöneltilen sorgu, farklı anlayışlara açılımlar sağlar. Örneğin manevî bilimler pedagojisi, okulu bir sığınma 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 seremoniler 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 yerdir (Hesapçıoğlu, 2004).

Bu anlayışlar, çeşitli okul modellerinin gelişimine olanak sağlamıştır. Örneğin maneviyatı temele alan Waldorf ve Montessori okulları ile günümüz okul anlayışının okulu sığınma 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 politenik eğitim görüşü arasında tarihsel bir bağlantı görülmektedir.

Çocuğa ve onun eğitimine felsefî alternatifler sunmak isteyen bir okul sistemi, aslında tüm eğitim süreçlerini içine alan farklı bir yapılanma içerisinde demektir ki bunun anlamı paradigma değişimidir. Dolayısıyla ana problem, klâsik eğitim sisteminin çocuğa yaklaşımından doğmaktadır. Bu problem, çocuğa ve onun eğitiminin düzenlenmesine farklı paradigmayla yaklaşan alternatiflerin analiz edilmesini sağlamıştır.

Alternatif eğitimin felsefî temelleri incelendiğinde, eğitim süreçlerini bu karakteristik perspektifle düzenlediği tespit edilen okul türlerine şu şekilde yer verilir:

- Proje Okulları,
- Serbest Gestalt Okulları,
- Demokratik Okullar,
- Özgür Okullar ve Summerhill örneği,
- Montessori Okulları,
- Waldorf Okulları,
- Serbest Alternatif Okullar.

Bu okul türleri, (1) kuruluş ve tarihçe, (2) amaç, (3) yönetim modelleri, (4) kullanılan öğretim yöntemleri, (5) müfredat, (6) finansman yapısı boyutlarında karşılaştırmalı olarak incelenebilir:

Bu noktada felsefi 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.

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 reddetmek 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 devlet 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, felsefi 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 örneğin doğrudan öğretim yöntemlerine rastlanmamış, bunun yerine disiplinlerarası çalışmaların gerektirdiği üzere; 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 bilgiler ışığında felsefi alternatifler sunan okul yapılarına dair karşılaştırmalı olarak şu tabloyu elde edebiliriz:

**Tablo 1**  
**Felsefî alternatiflerden beslenen alternatif okulların karşılaştırılması**

	<b>Proje Okulları</b>
<b>Paradigma ve Hareketler</b>	Natüralizm, Aydınlanma dönemi, Hümanizm, Yeni Eğitim.
<b>Toplum Politikası</b>	Okul, toplumun işlevi değil, bir parçası: community education.
<b>Kuruluş ve Tarihe</b>	Özel girişim: Reggio Emilia Eğitim Projesi: 1945 yılında L. Malaguzzi ve Reggio Emilia bölgesi Villa Cella köyünde yaşayan halk hareketi, Laboratuvar 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.
<b>Amaç</b>	İnsanı özgürleştirme, bireysel eğitim, yeni eğitim akımının sonuçlarının alınması.
<b>Yönetim Modelleri</b>	Özerk okul, katılımcı yönetim.
<b>Öğretim İlke ve Yöntemleri</b>	Kendi kendini belirleme, hakkaniyet, insanilik.
<b>Eğitim Programı Tasarımı</b>	Öğrenme ve sorun merkezci, esnek program anlayışı.
<b>Eğitimin Finansmanı</b>	Eğitimin karma mal olarak ele alındığı dolaylı finansman.
<b>Bazı Temsilciler</b>	J.J. Rousseau, aydınlanma çağı düşünürleri, yeni eğitim akımı temsilcileri, yeni okul girişimcileri.
	<b>Serbest Gestalt Okulları</b>
<b>Paradigma ve Hareketler</b>	Varoluşçu Hümanizm, Holistik yaklaşım, Gestalt kuramı.
<b>Toplum Politikası</b>	Okul, toplumun işlevi değil, bir parçası: community education.
<b>Kuruluş ve Tarihe</b>	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.
<b>Amaç</b>	İnsan olma sanatı: güven, başkalarıyla ve başkaları için çalışma, yaşam deneyimi, uluslararası topluluğu elde etme.
<b>Yönetim Modelleri</b>	Özerk okul, demokratik topluluk: oy hakkı.
<b>Öğretim İlke ve Yöntemleri</b>	Dolaylı öğrenme yöntemleri, hümanist yöntemler, öğrenmede kafa (düşünme), kalp (hissetme), el (aktivite) yönelimi, nesnel ve görsel metotlar, proje yönetimi, grup çalışmaları.
<b>Eğitim Programı Tasarımı</b>	Gymnasium müfredatında reform pedagojisi yönelimi, terapinin ve işin yaşamda birleştirilmesi, çerçeve program anlayışı, öğrenme merkezci.
<b>Eğitimin Finansmanı</b>	Eğitim: karma mal, dolaylı finansman, özel ücretli okullar.
<b>Bazı Temsilciler</b>	F. Perls, L. Perls, P. Goodman, H. Petzold, G.I. Brown, P. Geheeb, E. Geheeb.
	<b>Özgür Okullar ve Summerhill Örneği</b>
<b>Paradigma ve Hareketler</b>	Anarşist anti-pedagoji, L.N. Tolstoy'un reformist pedagojisi, Varoluşçu yaklaşım, Yeni eğitim, Politeknik eğitim görüşü, W. R Postmodernizm.
<b>Toplum Politikası</b>	Okul, toplumun bağımsız bir parçası.
<b>Kuruluş ve Tarihe</b>	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.
<b>Amaç</b>	İnsanlık prosesini tamamlamada çocuğa yardımcı olma, insan hakları, çocuklara klâsik okulların veremediği özgürlükleri tanıma.
<b>Yönetim Modelleri</b>	Özerk okul, anti-hiyerarşi, demokratik topluluk: oy hakkı.
<b>Öğretim İlke ve Yöntemleri</b>	Hoşlanılan işin yapılması, bireysel ve kooperatif çalışmanın dengelenmesi, fikir üretme toplantıları, informal öğrenme ağları, proje odaklı problem çözme.
<b>Eğitim Programı Tasarımı</b>	Özgür seçim hakkı, çok seçeneklilik, öğrencilerle birlikte uzlaşmayla belirlenen haftalık ya da aylık programlar, öğrenme merkezci, işlevsel program ile esnek program anlayışını birleştirme.
<b>Eğitimin Finansmanı</b>	Eğitim: karma mal olarak ele alınır, dolaylı finansman türüne giren okullar özel ve ücretlidir.
<b>Bazı Temsilciler</b>	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.



<b>Demokratik Okullar</b>	
<b>Paradigma ve Hareketler</b>	Aristokratik yaklaşım, Sosyolojizm, Hümanizm, Pragmatizm, Anarşizm, Sivil Hak Hareketleri, Eleştirel Pedagoji, Postmodernizm.
<b>Toplum Politikası</b>	Okul; demokratik bir topluluk, toplumun bir parçası, demokrasinin yaşanarak öğrenildiği yer.
<b>Kuruluş ve Tarihe</b>	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.
<b>Amaç</b>	Okul toplumuna yetki vererek demokratik toplumu elde etmek: demokratik bireyler elde ederek insan hakları ve birlikte yaşama kültürünü yerleştirmek.
<b>Yönetim Modelleri</b>	Okulun komitelerle yönetilmesi, temsil, periyodik toplantılar, herkese oy hakkı, özel oturumlar ve konsensus: öz-yönetim.
<b>Öğretim İlke ve Yöntemleri</b>	Çoklu zekâ yaklaşımı, yöntemde bireysellik ve topluluk arasında denge yönelimi, doğal öğrenme.
<b>Eğitim Programı Tasarımı</b>	Seçime dayalı akademik yönelimde: demokratik değerleri, diyalogo, kritik düşünme ve değerlendirme becerisini, özgürlüğün getirdiği sorumluluk bilincini mümkün kılan müfredatı katılımcı demokrasi yoluyla elde etmek, öğrenme merkezci, esnek program anlayışı.
<b>Eğitimin Finansmanı</b>	Eğitim bu okul türünde de karma maldir, dolayısıyla demokratik özel okullar ücretli olup dolaylı finansman türüne örneklerdir,
<b>Bazı Temsilciler</b>	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. Avruch.
<b>Montessori Okulları</b>	
<b>Paradigma ve Hareketler</b>	Natüralizm, Holistik yaklaşım, Yeni Eğitim,
<b>Toplum Politikası</b>	Okul, toplumun işlevi değil, bir parçası: community education.
<b>Kuruluş ve Tarihe</b>	Özel girişim: Casa Dei Bambini: 1907 yılı Roma'da M. Montessori'nin kendi öğretisini uyguladığı ilk okul,
<b>Amaç</b>	Bütünsel insanî gelişim, insan ruhunun farkındalığı, doğal yaratıcılık ve hayâl gücü ve mükemmellikten ilham almayı sağlayan bir okul.
<b>Yönetim Modelleri</b>	Özerk okul, demokratik katılımlı merkezî yönetim.
<b>Öğretim İlke ve Yöntemleri</b>	Çoklu zekâ yaklaşımı, bireysellik ilkesi, aktivite pedagojisi.
<b>Eğitim Programı Tasarımı</b>	Akademik mükemmellik, global anlama, evrensel değerler, topluma hizmet amaçlı, öğrenme merkezci, esnek program anlayışı.
<b>Eğitimin Finansmanı</b>	Eğitim: karma mal, dolaylı finansman, özel ücretli okullar.
<b>Bazı Temsilciler</b>	M. Montessori, T. Seldin, Çocuktan Hareket Akımı temsilcileri, Montessori dernek/kurum/organizasyonları.
<b>Waldorf Okulları</b>	
<b>Paradigma ve Hareketler</b>	Hümanizm, Holistik yaklaşım, Taoizm, Budizm.
<b>Toplum Politikası</b>	Okul, toplumun işlevi değil, bir parçası: community education.
<b>Kuruluş ve Tarihe</b>	Özel girişim: R. Steiner 1919 yılında Almanya Stuttgart'ta ilk Waldorf okulunu kurdu.
<b>Amaç</b>	Yaşanabilir dünyayı elde etmede insanî değerleri yükseltme, endüstriyalizm ve kapitalizmin veremediği huzur için farkındalık kazandırma.
<b>Yönetim Modelleri</b>	Özerk okul, demokratik katılımlı merkezî yönetim.
<b>Öğretim İlke ve Yöntemleri</b>	Çoklu zekâ yaklaşımı, insanî biriciklik, dolaylı öğrenme yöntemleri, hümanist yöntemler, öğrenmede kafa (düşünme), kalp (hissetme), el (aktivite) yönelimi. Bütüncül/integral bilgiyi yükseltme, antroposofi temelli, insan ruhunun evrendeki bağlantıları görmesini sağlayacak öğrenim içerikleri, öğrenme merkezci, esnek program anlayışı.
<b>Eğitim Programı Tasarımı</b>	Eğitim: karma mal, dolaylı finansman, özel ücretli okullar.
<b>Bazı Temsilciler</b>	R. Steiner, E. Molt, Aurobindo, H.I. Khan, J. Krishnamurti, S.H. Forbes, S.K. Sagarin, R. Miller, Waldorf organizasyonları.
<b>Serbest/Bağımsız Alternatif Okullar</b>	
<b>Paradigma ve Hareketler</b>	Politeknik eğitim görüşü, Eleştirel Pedagoji, Teozifik yaklaşımlar.
<b>Toplum Politikası</b>	Okul, toplumun bağımsız bir parçası.
<b>Kuruluş ve Tarihe</b>	Özel girişim: Teolojik okullar: Evangelist Kilise okulları, Lutherci Protestan Kilise okulları, Katolik okullar. Müslüman okulları, anarşist bağımsız okullar.
<b>Amaç</b>	Okul türlerine göre teozofide farklılaşan hedefler, ortak nokta: bilgili ve etkili dünya vatandaşları yetiştirmek.
<b>Yönetim Modelleri</b>	Özerk okul, demokratik topluluk: herkesin oy hakkı.
<b>Öğretim İlke ve Yöntemleri</b>	Aktivite ilkesi, doğrudan ve dolaylı öğretim tekniklerinin birlikte kullanımı, kişisel öğrenme yöntemlerini keşfetme olanağı sunma.
<b>Eğitim Programı Tasarımı</b>	Okul türlerine göre değişen akademik yönelimli müfredat, ortak nokta: fiziksel, zihinsel ve karakter gelişimi, öğrenme merkezci.
<b>Eğitimin Finansmanı</b>	Eğitim: karma mal, dolaylı finansman, özel ücretli okullar.
<b>Bazı Temsilciler</b>	L. Cremin, Ulusal ve uluslar arası düzeyde dinî, kültürel topluluklar.

Bu tabloda özellikle Amerika, Avustralya, İngiltere ve Kanada'da yaygın olarak rastlanan ev okulları uygulaması (homeschooling), magnet ve charter okulları gibi okul/eğitim türlerine yer verilmemiştir. Çünkü ev okulu uygulamaları belirli bir sistem yaklaşımına ya da kurumsal bir sistematığe sahip değildir. Magnet ve Charter okulları ise, alternatif okulların tersine, devlete bağlı yapıları sayesinde klâsik okullarla yüksek oranda benzerlikler gösterir. Bu boyutları itibarıyla, bu çalışmada, bahsedilen okul/eğitim türleri alternatif olarak kabul edilmemektedir.

Bunun yanında, 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 gösterdiği söylenebilir. Özellikle 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. Kavramın felsefi anlamda ilk kez ele alındığı Avrupa'da, Amerikan uygulamalarının aksine, alternatif eğitim klâsik eğitime yönelmiş eleştirilerden Frankfurt Okulu temsilcilerine kadar geniş bir perspektif sunar. Alternatif eğitimle ilgili literatürde tespit edilen bu derin görüş ayrılıklarının temelinde, ülkelerin sosyal, kültürel, dinsel, tarihî, politik ve 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 (2005), 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 belirtir. L.I. Lyle (2006), Amerika'da alternatif eğitim tarihinin çeşitli sosyal ve eğitimsel hareketlerle bağlantılı olduğunu belirtir. Bu hareketler: romantizm, transandantalizm (deneyüstücülük), progresivizm ve Sivil Hak Hareketleri olarak vurgulanır.

Alternatif okul türlerinin tarihi ve çeşitliliği, bu çelişkiyi daha çok ortaya çıkarmaktadır. Bu kapsamda incelenen Proje okulları, Geşalt okulları, Özgür okullar,

Waldorf okulları, Demokratik okullar ve Serbest/Bağımsız okullar tüm öğrencilere açık programlardır. İ.P. Aydın (2002)'ın da ifade ettiği gibi, alternatif okulların, geleneksel okullardan ideoloji, program ve yapısal alanlarda gösterdiği farklılıklar, kavramın sınırlarının çok geniş biçimde farklı uygulamaları içine almasına neden olmaktadır.

Aslında Amerika'daki belirtilen görüş farkının temelleri T. Tobin ve J. Sprague (1999), R.M. Foley ve L.S. Pang (2006), C.M. Lange ve S.J. Sletten (1995) gibi araştırmacıların paralel yaklaşımlarına kaynaklık eden Profesör M.A. Raywid (2001)'in çalışmalarında güç kazanır. M.A Raywid'in alternatif eğitim tanımı, sınıflandırmaları ve diğer yaklaşımları özellikle alternatif eğitim organizasyonlarınca eleştirilir. Bu eleştirilere örnek olarak The Alternative Education Resource Organization (1991)'in, 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.

Dolayısıyla 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 eğitim veren okullardan bir farkı kalmazdı.

## TARTIŞMA

Toplumsal alanda dile pelesenk ya da neredeyse bütün sorunların çözüm yeri olarak görülen 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. Ve eğitim bu çemberin sonuna geldiğinde başladığı yerle aynı noktaya gelecektir. Başladığı nokta ile bitiş noktası arasındaki çember rotası ise okulun/yüklediği eğitim misyonunun *maceralı geçmişini* teşkil edecektir. Bu durumda ütopyik bir açıyla okulun gelecekte yeniden bozulmuş ve farklı yapıda *leisure* (Antik Yunan'da okulun tanımı: boş ya da serbest zaman yeri) olma ihtimali vardır. Bu ihtimal dâhilinde ya yok olacak ya da bugünkü haline hiç benzemeyecektir. Tüm ülkelerde yapılan reformlar, kaldırılan/değiştirilen uygulamalar, yanlışlanan bilgi ya da düşünceler, geçmişe dönüşler ve incelediğimiz bu yaklaşımlar eğitimin üç yüz elli sekiz derecelik yolculuğunun bir *macera* olma ihtimaline tanıklık edebilir.

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 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 realist bir yaklaşımla, 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 sorunudur. 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 çok kabul edilenler) için var olan modern paradigmaları dağıtma, etrafa saçma, gözden düşürme sürecidir, geçiştir. Bu noktada 1900'lü yılların ihtiyaç ve öngörülerıyla şekillenmiş olan alternatif okul modelleri günümüzde bile radikal, izole ya da ütopye karşılanabilmektedir. Özellikle de sanayileşme dönemini geçememiş 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 felsefi tartışmalar yaşanmadığından, çocuklarımıza ve ailelerimize felsefi 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 (okul öncesi düzey hariç) merkezî eğitim sistemimizin yapı ve işleyişi nedeniyle tam anlamıyla modelin gerekliliklerini yerine getirememektedir.

Başka bir araştırma konusu olarak, burada gerekliliği hissedilen husus, yurt dışında toplumların kendi ihtiyaçlarıyla gelişen felsefi alternatifleri alıp uygulamak değildir. Her ne kadar uluslararası yaşamda demokrasi, eşitlik gibi kavramlar 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 felsefi 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 yanılgı ve sınırlamadır. Bu yanılgı ve sınırlamalar bilimsel perspektifle çatışan kavramlardır. 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 sınırlılık oranları aynı zamanda herhangi bir sürecin zayıflık ve çaresizliklerinin en büyük göstergesidir.

Diğer yandan, bilginin insanı birörnek haline getirmek gibi bir amacı yoktur. Fakat bilginin bu birörnekleştirici kullanımı belirli kademelerde belirli bir standardı yakalamak için değil, çağı yakalamak adına verilen savaşta eliminasyon amaçlı kullanımıdır. Böylece üniversite eğitimine kadar olan süreçte, alınan eğitimin, hayatın işlevselliğine dair niteliklerinde azalmalara yol açması kaçınılmazdır. Bu işlevsellik kaybının çok boyutlu olduğu görülmektedir. Fakat burada vurgulanmak istenen, özellikle ülkemiz açısından, varılan noktada çeşitli eğitim kademelerinden mezun olan insanımızın değersiz bir varlık olması döngüsünü beraberinde getirmesidir.

Bu çerçevede 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, yapılan tartışmaların ilerleyerek devam etmesini sağlayacağı görülmektedir (Hesapçioğlu, görüşme notları).

Son olarak, 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 itibarıyla farklı felsefi paradigmalara hizmet eden uygulamaların etki ve sonuçlarını karşılaştırma olanağımız olmadığına göre, bu deneysel *maceramızda* gözden kaçırılan bir veri noktasının varlığı da göz önünde bulundurulmalıdır.

## KAYNAKLAR

- Aydın, İ.P. (2002). *Alternatif Okullar*. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- Demir, Ö. (2000). *Bilim Felsefesi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Doran, J.P. (2005). Characteristics of secondary alternative school programs in the state of New Jersey, Unpublished Dissertation. Seton Hall University, USA
- Foley, R.M.-Pang, L.S. (2006). Alternative education programs: program and student characteristics. *The High School Journal*, Vol. 89 (3), pp. 10-12.
- Hesapçıoğlu, M. (2001). Postmodern/küresel toplumda eğitim, okul ve insan hakları, (Ed.: O. Oğuz, A. Oktay, H. Ayhan), 21. *Yüzyılda Eğitim Ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Serdar Yayıncılık.
- Hesapçıoğlu, M. (2004). Eğitim ve okul alanındaki çağdaş gelişmeler ve bu gelişmelerin eğitim yönetimine yansımaları, *Yaşadıkça Eğitim*. 82.
- Kyle, K.-Jenks, C. (2002). The theoretical and historical case for democratic education in the united states. *Educational Studies*, Vol. 33 (2), pp. 20-150.
- Lange, C.M.-Sletten, S.J. (1995). Characteristics of alternative schools and programs serving at-risk students (ERIC Document Reproduction Service No. ED392204).
- 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.
- Medici, A. (1972). *YeniEğitim* (Çev.: N. Öno). Ankara: Varlık Yayınevi.
- Miller, R. (1986). Alternative schools in early America. *Skole: The Journal of Alternative Education*, Vol. 2 (3), pp. 7-45.
- Miller, R. (2004). Educational alternatives: a map of the territory. *Paths Of Learning*, Vol. 20, pp. 6-27.
- Prof. Dr. M. Hesapçıoğlu ile 11.04.2007 tarihli görüşme notları.
- Raywid, M. A. (2001). Alternative schools as a model for public. *Theory Into Practice*, Vol. 22 (3), pp. 8-190.
- Szaniawski, I. (1980). *Okulum Toplumsal İşlevi: Politeknik Eğitimin Temelleri* (Çev.: T. Yılmaz). Ankara: Onur Yayınları.
- The Alternative Education Resource Organization. (1991). The Alternative Education Resource Organization Newsletter. <http://educationrevolution.stores.yahoo.net/aboutus.html> AERO Gramme5 [06.08.2006].
- Tobin, T.-Sprague, J. (1999). Alternative school programs for at-risk youth: issues, best practices, and recommendations (ERIC Document Reproduction Service No. ED432805).