

# ALTERNATİF EĞİTİM VE TOPLUMSAL DEĞİŞİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ:

## “WALDORF OKULLARI ÖRNEĞİ”

Defne KAYA \*

Mustafa GÜNDÜZ\*\*

### Özet

17. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa'nın iç dinamikleri ve çevre şartlarıyla ortaya çıkan 'modernizm' ile toplumsal hayatın hemen her kesimi standardize ve senkronize edilmiş, merkezileştirilmiş, çalışma hayatı uzmanlaşma ve yoğunlaşma biçiminde düzenlemiştir. Bu ilkeler doğrultusunda, modern toplumun gereği ve sonucu olarak ortaya çıkan "modern eğitim" ve 'okul', toplumun kontrolü, dönüştürülmesi ve devletin ideoloji aktarım aracı olarak tasarlanmıştır. 'Ana-akım eğitim' olarak adlandırılabilir sistemde, çoğunlukla tek-tip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Özellikle II. Dünya savaşı sonrasında bu okulların karşısında birey, demokrasi, farklılık, değer dünyası, çok kültürlülük, vb. kavramlarla, gündeme gelmeye başlayan 'alternatif eğitim' ve 'okul', çoğunlukla modern eğitimin herkes için belirlenmiş ilkelerine karşı, bireysel ve toplumsal farklılıkları ön plana alan, ihtiyaçlara göre eğitim vermeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Böylece eğitimle toplumsal değişim arasındaki korelasyonda farklılık ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda çalışmanın amacı alternatif eğitimin gelişimiyle ilgili temel ilkeleri ortaya koymak ve alanın en özgün ve yaygın kabul gören örneklerinden biri olan *Waldorf Okulları*'nı incelemektir. Çalışmada literatür tarama ve katılımcı gözlem tekniği kullanılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Modern eğitim, toplumsal değişim, alternatif eğitim, Waldorf School

### Giriş

İnsan hayatının en önemli ve uzun bir dönemini kapsayan ve adına "kamu eğitimi" adı verilen bilgi ve davranış edinme sürecinin bir zorunluluk olarak ortaya çıkması yeni bir gelişmedir. Temelinde Avrupa'da ortaya çıkan modern hayat ve modern devlet vardır. İnsanların hayatın devamına ve yaşamaya ilişkin bilgi edinmeleri insanlık tarihinin en eski zamanlarından beri süre gelmektedir. Ancak bu süreçte genel olarak herhangi bir plandan, baskıdan, dâhili düzenlemeden ya da mer-

\* Arş. Gör., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

\*\* Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

keziyetçilikten bahsetmek söz konusu değildir. Oysa 17. yüzyıl sonrasında ortaya çıkan modern devletin hem bir sebebi, hem de bir sonucu olan modern eğitim ve onun temel kurumu okul, daha önceki uygulama ve zihniyetten hemen her bakımdan farklılaşmıştır. Bu farklılaşmanın özünde, bir yapaylık ve aynı zamanda da insan ve toplum hayatını keskin bir şekilde belirleme, ona istikamet verme niteliği gelmektedir. Bu yönüyle modern eğitim, bireylerin ve toplumların mevcut durumlarını ve geleceklarini şekillendiren, biçimlendiren planlı bir süreçtir. Bu sürecin önemini ve etkinliğini, devlet ve topluma hâkim sınıflar, modern dönemde derin bir şekilde fark ederek, asla tesadüfe bırakılmayacak bir sistem oluşturmanın yol ve yöntemlerini belirlemişlerdir. Bu sebeple modern devletlerde eğitim, kaliteli de, kalitesiz de olsa, her iki neticenin bilerek ya da istenerek önceden hedeflendiğine ilişkin bir ön görüde bulunmak çok yanlış olmaz. Zira geniş toplum kesimlerini belli zihniyet, duyuş, düşünüş, inanış ve umut peşinde bir arada tutabilmek ve onlara bir gelecek tahayyülü verebilmek için eğitimden daha iyi bir sistem henüz ortaya konmuş değildir. Dolayısıyla da eğitim, program, yapı, işleyiş ve çıktılar bakımından aktif bir şekilde daima gözetilen bir sistemdir.

Eğitimin toplumdaki bu öncelikli yeri günümüzde de eğitimle ilgili geliştirilen politikalar, kararlar, yenilenen/geliştirilen program ve uygulamalarla etkisini göstermektedir. Modern ulus-devletin ortaya çıkmasıyla, bir mitos ve ideal etrafında toplumu şekillendirmeyi amaçlayan aracın merkezi bir otorite ve planla işletilmesi adeta bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Böylesi merkezi sistemlerde okullar merkezi otoritenin belirledikleri hedefler doğrultusunda davranmaya ve eğitim yapmaya mecburdurlar. Merkezi kararların uygulandığı devletin ya da devlete hakim sınıfların sıkı kontrolü altında eğitim yapan okullara “ana akım” okullar da denilebilir. Bu okullarda farklı sosyo-ekonomik ve kültürel bölgelerden gelen, farklı yaş, cinsiyet ve öğrenme özelliklerine sahip olan bireylere, aynı içerik ve aynı yöntemlerle eğitim verilir. Böylece bireysel farklılıklar nerede ise hiç dikkate alınmayarak, belli bir yöntemle, belirlenmiş bir bilgi ya da davranışın öğretilmesinin hemen herkeste aynı sürede gerçekleşebileceğine ve aynı neticeleri vereceğine inanılır. Bu tam da davranışçı ekol olarak bilinen ve bugün çokça eleştirilen eğitim felsefesinin adıdır.

Ana akım okullar aracılığıyla toplumlara tek tipleştirme yaklaşımı özellikle 17. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa’daki modernizm hareketi ile yaygınlaşmaya başlamıştır. Modernizm ya da modernite modern devletin icadıyla Avrupa devlet ve toplumlarının hayatında başta ekonomi, ticaret, mülkiyet, üretim biçimi ve sermaye birikimi ve sermaye sahipleri, çalışma hayatı ve gündelik hayat ile yönetim biçimi ve temsil mekanizmalarının yeni bir form alma sürecidir. Bu süreç bugün de farklı biçimlerde varlığını devam ettirmektedir. Modern devlet, geleneksel devletlerden farklı olarak hükmettiği toprak parçası üzerindeki toplumun ve bireylerin tamamına ve onların hayatlarının bütün evrelerine karışmayı, onlara ideal bir düzen vermeyi kendine görev olarak kabul etmiştir. Böylece devlet otoritesi birçok alanda güçlenirken toplumu belli bir yönde değiştirmek ve düzenlemek devletin temel amacı olmuştur. Bu meyanda, her devlet mevcudiyetini farklı felsefî teoriler üzerine bina etmiş ve buna da kısaca ideolojiler denilmiştir. Her devlet varlığını sürdürebilmek için bir

ideoloji benimsemiş ve bunu bütün toplum kesimlerine yayabilmek için görünür ve görünmez aygıtlar icat etmiştir.

Devlet ideolojisinin devamlılığının sağlanması ve toplumsal değişimin bu ideolojiyi sürdürecektir şekilde yönetilmesi için, en etkili araç olarak eğitim ve onun somut mekânları olan “okul”, ile onun canlı bekçileri / misyonerleri öğretmenler merkezi ve son derece stratejik bir fonksiyon üstlenmişlerdir. Öyle ki, okul tıpkı ekonomik alanın seri üretim yapan fabrikaları gibi, toplumsal hayatın vatandaş üreten sosyal fabrikaları olarak tasarlanmıştır. Avrupa’nın sosyal, siyasal ve coğrafi dinamikleriyle ortaya çıkan modernite ya da modernizmin temel niteliklerini Toffler, standardizasyon, merkezileştirme, senkronizasyon, uzmanlık ve yoğunlaşma olarak belirlemiştir (Toffler, 1980). Burada modernitenin temel nitelikleri olarak sayılan hususlar, eğitim ve okul ortamları için de geçerli kılınmıştır. Modernizmin doğuşu ve bu güne kadarki gelişimi sürecinde eğitim ve okullar devletin toplumu “düzene” sokmak için kullandığı bir aygıt olarak görülürken, neticede tek tip birey ve toplum icat etmenin mekanları olmuştur.

Her ne kadar modernite ya da modernlik 17. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa’da ortaya çıkmış olsa da, kısa zaman sonra Avrupa’ya yakın ya da uzak devletler de bu süreci takip etmeye, ona benzemeye başlamışlardır. Bu benzeme ya da takip işi bazen zorunlu, bazen de gönüllü bir bağımlılık (dependency) halinde gerçekleşmiştir. Bu günkü devlet ve toplumun yaklaşık bir asır öncesinde mirasçısı olduğu Osmanlı Devleti de Avrupa modernizmini III. Selim’den itibaren bazen zorunlu, bazen gönüllü ve bazen de utangaç biçimde benimsemiş görünmektedir. II. Mahmut ve sonra gelen idareciler döneminde modernleşme bütün kurum, kavram ve uygulamaları ile Osmanlı devlet ve toplumunun hayati meselelerinden biri haline gelmiştir. Bu süreçte eğitim sistemi geleneksel kalıplarından büyük oranda sıyrılmaya çalışmıştır. Geleneksel kurumlar toptan atılmadığı için önce ikili bir yapı olmuştur. Bu ikilik Cumhuriyet’in başına kadar devam etmiştir. Eğitimin modernleşmesi farklı uygulamalarla, bu güne kadar devam etmektedir. Eğitim sisteminde merkezileşme, devlet tarafından getirilen devam zorunluluğu, merkezi bütçe ve planlama, teftiş ve denetim, ders kitapları ve aynı zamanda eğitim yapma gibi modernizmin temel niteliklerine ilişkin uygulamalar 1850’lerden itibaren tedricen başlamıştır. Eğitim yoluyla duyuş, düşünüş, davranış olarak aynı özellikleri gösteren ve aynı istek ve idealler dünyasıyla geleceğe bakan bir toplum meydana getirmek için atılan en önemli adım kuşkusuz 1924’te kabul edilen *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*’dur:

Öğretim birliği adıyla şöhret bulan ve kısa beş maddeden oluşan kanun, gerekçesinde yazılanlardan anladığımıza göre, eğitim yoluyla belirgin bir zaman diliminde duygu ve düşünce bakımından merkezi idarenin (seçkinler) değerleriyle biçimlenmiş, standart ve iş bölümüne (uzmanlaşmaya) muvafık bir toplum hayatının teşekkülünü öngörmüştür (Gündüz, 2013, 60).

Tevhid-i tedrisat kanunundan günümüze kadar gelen süreçte ülkemizde okullar çoğunlukla bireylere aynı yaşta, aynı hızda, aynı içerikte, aynı amaçta, aynı

yöntemler ile tüm detaylarıyla merkezi bir sistem tarafından oluşturulmuş bir eğitim sunmaktadırlar.

Okulların büyük bir kısmının topluma aynı türde eğitim olanakları sunması, doğal bir sonuç olarak, bu eğitimden sadece belli özellikte bireylerin faydalanmasına farklı öğrenme ihtiyaçları olan bireylerin başarısızlık ve/veya hayal kırıklığı yaşayarak hem okullardan hem de toplumlardan soyutlanmasına yol açmaktadır (Quinn & Rutherford, 1998’den aktaran; Murray, 2013, 4). Genel eğitim sisteminden faydalananmayan bu bireyler Bauman (2004’ten aktaran; Mills, Renshaw ve Zipin, 13) tarafından “atık yaşamlar” olarak tanımlanmıştır.

Çalışmanın amacı ana akım okullardan farklı olarak kendini gösteren alternatif okulların çıkış noktalarını, temel özellik ve ilkelerini ele almak ve bu okullar arasında önemli bir örnek teşkil eden Waldorf Okullarının eğitim anlayışı ve işleyişi ile ilgili bilgiler sunmaktır. Bütün bu konular incelenirken alternatif okulların toplumsal değişim üzerindeki etkisi de analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışma, ana akım okullar, alternatif eğitim, alternatif okullar ve toplumsal değişim üzerindeki etkileri ve bir alternatif okul örneği olarak Waldorf okulları başlıklarından oluşmaktadır. Çalışmada literatür tarama ve katılımcı gözlem tekniği ile elde edilen bilgiler sunulmuştur. Ana akım okullar, alternatif okullar ve toplumsal değişim üzerindeki etkileri incelenirken ilgili literatürden faydalanılmış, Waldorf okullarının anlatımında ise literatür taramanın yanı sıra katılımcı gözlem tekniği ile veri elde edilmiştir.

### 1. Ana Akım Okullar

Ana akım okullar, modernizmin ilkeleri çerçevesinde sunulan standart, senkronize ve tek tip eğitimi temsil eden kurumlardır. Ana akım okullar, eğitime yönelik tek yönlü bakış açılarıyla tüm bireylerin aynı eğitim süreçlerinden faydalanacağını öne sürmekte, bu özellikleriyle de aynı niteliklere sahip öğrencilerin eğitim sisteminden faydalanabilmesine neden olmaktadır. Bu tür okullarda ‘yüksek kaliteli ürünlere’ yönelik bir gurur bulunmaktadır: Bu ürünler okulun en önemli mekânlarında sergilenirken düşük başarıya sahip olan öğrenciler gözlerden saklanmaya çalışılmakta ya da kendilerine daha ‘uygun’ bir okul bulmaları için yönlendirilmektedir” (Mills, Renshaw & Zipin, 2013, 13). Bu durum modern eğitimin pozitivist doğasının önemli unsurlarından biri olan sistem yaklaşımı için de geçerlidir. Okulu bir fabrika gibi gören sistem yaklaşımında “istenmeyen atıkların” oluşması sürpriz değildir. Ana akım okullarda başarısız olan bu çocuklar “yaramaz”, “kötü”, “başarısız” olarak etiketlenmekte, bu ise çocukların kendilerini sosyal olarak geliştirmelerini ve etkin bir şekilde okula devam etmelerini engellemektedir (Riddle & Cleaver, 2013, 371). Başka bir deyişle, ana akım eğitim dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Ana akım okulların amaçlarına, zamanlamasına ve öğretim programlarına uyum sağlayamayan bireyler çoğunlukla toplumun dışına itilmektedir. Bunun sonucu olarak ise söz konusu bireylerin toplumsal hayatta etkin rol almaları olanaksızlaşmaktadır. Bridgeland, Dilulio ve Morrison (2006, 3-9), ana akım okullarda bazı öğrencilerin başarısız olmalarının ve okuldan mezun olamamalarının okullardan kaynaklanan nedenlerini öğrencilerinin farklı öğrenme özelliklerine önem verilme-

mesi, öğrencilerin hayatlarına hitap etmeyen öğretim programları ve yetersiz rehberlik hizmetleri olarak sıralamışlardır.

Dore'ye (1976'dan aktaran; Rogers, 2004, 56) göre ana akım okullarda akademik anlamda başarılı olma gerekliliğinin oluşturduğu stres, programı yetiştirme baskısı gibi etmenler öğrenme isteğinin yok olmasına neden olmaktadır. Bu isteksizlik zamanla okul sistemini de aşmakta ve toplumda etkin bireyler olabilmek için gerekli olan yaratıcılık, hayal gücü, dürüstlük, merak, başkalarının görüşlerine değer verme, bir şeyin nedenlerini öğrenmek için çalışma, vb. gibi tutumların kazanılmasına da engel olmaktadır.

Tek tipleştirici yapıya sahip ana akım okullar, eğitsel kaynakların tüm bireylere eşit bir şekilde dağıtılmasını engellemektedir (Stockard & Mayberry, 1992'den aktaran; Tobin & Sprague, 2000, 178). Başka bir deyişle bu okullarda program, içerik, yöntem, vb. özellikler bakımından çeşitliliğe izin verilmemektedir. Ana akım okullar her ne kadar eğitim alanı ile ilgili üretilen bilgiler doğrultusunda değişikliklere uğrasa da çoğunlukla öğretmen merkezli bir eğitim sunan, sınıf içerisindeki tüm öğrencilerin aynı konuyu, aynı öğrenme süreçleriyle, aynı hızda öğrenmesi beklenen ortamlar olarak nitelendirilebilir. "Öğrenciler dinleyerek, gözlemleyerek ve çoğunlukla bireysel ve bağımsız ödevler yoluyla öğrenirler. İçeriğin büyük bir kısmı ders kitabına bağlıdır ve konular arasında fazlaca ilişki kurulmaz" (Murray, 2013, 3). Ana akım eğitimin bu özelliklerinin modernizmin standartlaşma ve senkronizasyon ilkeleri ile örtüştüğü de görülebilmektedir. Standartlaşma ve senkronizasyon, eğitimin mekanik bir süreç olarak görülmesine sebep olmakta ve tek tip bireyler yetiştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Bu uygulamaların gerçekleştiği okullarda sosyal gelişim, kişiler arası olumlu ilişkiler ve manevi gelişim çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Bununla birlikte, öğretmen öğrenci ilişkileri daha resmidir ve okul ile aile arasındaki ilişki sınırlı tutulmaktadır (Ackoff & Greenberg, 2008).

Ana akım okulların önemli bir özelliği merkezi otorite tarafından yönetilmesidir. Bu merkezi otorite ise çoğunlukla devlet olarak karşımıza çıkmaktadır. Devlet merkezli sistemlerde eğitim ile ilgili kararların alınması ve uygulanmasında teknik uzmanlar görev alır. Vatandaşların bu kararlara katılımı ve etkisi ise yok denecek kadar azdır. Bu özellikleri nedeniyle de bürokratik ve merkezi sistemlere sahip ana akım okulların tüm bireyler için kaliteli eğitim sağlayıp sağlamadığı tartışmalı bir konudur (Grivitz & Minvielle, 2009, 31).

Yukarıda belirtilen özellikleri özetleyebilmek ve yeniden altını çizmek için Freire'nin (2005, 73) *Ezilenlerin Pedagojisi'*nde "bankacı eğitim modeli" olarak tanımladığı ana akım okulların temel ilkelerine değinmek yerinde olacaktır:

- Öğretmen öğretir, öğrenciler ders alır.
- Öğretmenler her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- Öğretmen konuşur, öğrenciler dinler.

- Öğretmen disipline eder öğrenciler disipline olur.
- Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler razı olur.
- Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamasındadırlar.
- Öğretmen programın içeriğini seçer ve öğrenci buna uyum sağlar.
- Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.

Bu ilkeler, her ne kadar farklı yaklaşımları benimsediklerini ileri sürseler de Türkiye’dekiler de dâhil olmak üzere bugünün ana akım okullarında kendini etkili bir şekilde hissettirmektedir.

Ana akım okulların bu bölümde ele alınan özelliklerinin toplumsal değişim açısından etkisi incelendiğinde ise standart, merkezi, senkronize, uzmanların eğitim-sel kararları aldığı ve yoğun yapısı bağlamında farklı düşünce, inanış ve öğrenme özelliklerine yer vermeyen bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Bu şekilde,

bireyin yaşadığı toplumun hem de bağlı bulunduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirilmesi, aynı zamanda demokrasinin temel ilkelerine saygılı, haklarını yasal yollarla almasını bilen, öte yandan maddi imkânlarının bilincinde olarak birer iyi üretici ve tüketicisi olmaları sağlanır (Doğan, 2012, 205).

Her geçen gün yoğunlaşan bir şekilde ana akım okulların amaç ve özellikleri eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin en güçlülerinden biri sistemin ‘başarısız’ ve toplumun dışına itilmiş bireyler üretmesidir. “Güçlü olmak ve bunu sürdürebilmek isteyen toplumlar gençlerinin önemli bir kısmının iyi bir eğitim alamamasını kabul etmemelidir” (Barr & Paret 2001’den aktaran; Murray, 2013, 1). Ancak, günümüz merkezi sistemlerine ve ana akım okullara bakıldığında azımsanmayacak sayıda öğrencinin okulu terk ettiği veya devamsızlık yaptığı bilinmektedir

Houle’a (1963’ten aktaran; Rogers, 2004, 55) göre, eğitim mevcut sisteme uyum sağlayacak bireyler yetiştirmek için bir araç olarak görülebileceği gibi özgürlük kavramının uygulamaya geçirildiği, bireylerin dünyanın dönüşümüne katkıda bulunmaları için onlara gerçek yaşam durumları sağlayan kurumlar olarak da ele alınabilir. Carl Rogers da resmi eğitime karşı hümanist temellere dayalı bir anlayış önermiş, burada öğrenmenin gönüllü olması, öğrencilere farklılıkları bakımından saygı gösterilmesi ile toplumun bilgi, inanış, değer ve davranışlarına eleştirel bakış gibi ilkeleri ön plana çıkarmıştır (Rogers, 2004, 55).

Bir kısım öğrencinin ana akım okullarda başarılı olamaması ve ihtiyaçlarına yönelik, onları geliştiren bir eğitim alamamaları alternatif eğitim modelleri yönünden

bir arayışa girilmesine neden olmuştur. Eğitim ve öğrenmeye ilişkin anlayışların değişmesinin yanı sıra insan hakları ve demokrasiye yapılan vurgu eğitimde alternatif modellerin geliştirilmesi için temel oluşturmuştur. Oluşturulan bu alternatif modellerin genel özelliklerine bakıldığında ise bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, değerler ve özgürlük temasına yapılan vurgu ilk planda dikkati çekmektedir.

Bir anlamda modernitenin sosyal bir icadı sayılan okul ve onun hususi sistemi “ana akım eğitim” kendi içinde muhalifini de üretmiştir. Avrupa’da ana akım okul ya da modern okulun tek-tipleştirici davranışçı felsefesi aynı süreçte ciddi eleştirilere maruz kalmış ve başta Rousseau olmak üzere, daha sonra B. Russel, A. Shopenhauer, N. Summerhill, İ. İlich, C. Baker ve P. Freire gibi önde gelen eğitimci ve filozoflar ana akım eğitimin zararlarına, olumsuz yönlerine dikkat çekmişlerdir. Dolayısıyla bir baskı ve alternatif merkezinin oluşmasıyla da bireysel uygulamalar zamanla yoğun kabul gören eğitim imkânlarına dönüşmüştür.

Çalışmanın bir sonraki bölümünde alternatif eğitim tanımı, özellikleri ve ilkeleri ile ele alınacaktır.

## 2. Alternatif Eğitim

Alternatif eğitim en temel şekliyle, ana akım eğitim dışında bireylere farklı öğrenme yaşantıları sunmayı hedefleyen eğitim modelleri olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan hareketle alternatif okulları öğrencilerine ana akım okulların felsefe ve ilkelerinden farklı yaşantılar sunan her türlü okul olarak kabul etmek mümkündür. Eğitimle ilişkin geliştirilen alternatif modeller çoğunlukla öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak oluşturulan yenilikçi ve esnek programlara sahip okullar çerçevesinde uygulamaya geçirilmektedir.

Alternatif eğitim yaklaşım ve modellerinin temelinde, modern devletin tüm bireyler için aynı imkanları sunan, tek-tipleştirici genel eğitim anlayışına karşın bu sistemlere dahil olmak istemeyen eğitimci, araştırmacı ve ailelerin tepkileri bulunmaktadır. “Modern eğitime ilk alternatif paradoksal bir şekilde Rousseau’dan geldi” (Gündüz, 2013, 75). 1762’de yazdığı *Emilé Yahut Terbiyeye Dair* adlı kitabında Rousseau, eğitimin toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmak yerine çocuğun doğal gelişimini takip etmesi gerektiği görüşünü savunmuştur. 1800’lü yılların başlarında ise Pestalozzi, Rousseau’nun ilkelerini uyarladığı okullar açarak alana katkıda bulunmuştur. Bu okullardan birinde görev yapan Frobel ise, sonrasında “çocuk bahçesi” (kindergarden) kavramının kurucusu olmuştur. Frobel, bu “bahçeleri”, çocukların doğal gelişimlerinin desteklendiği ve beslendiği öğrenme ortamları olarak tanımlamıştır (Miller, 2007, 2).

Avrupa’da bu gelişmeler olurken ABD’de 19.yüzyılın sonlarına doğru, John Dewey ve Francis Parker ilerlemeci eğitim hareketini başlatmışlardır. İlerlemeci anlayışa göre okullar, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama yönünde hizmet vermeli ve öğrencilerin farklı düşünme ve öğrenme biçimlerine duyarlı olmalıdır (Sliwka, 2008, 95).

1900’lu yılların başlarında, Montessori ve Steiner açtıkları alternatif okullar ile gündeme gelmişlerdir. Maria Montessori ilk çocuk evini 1907 yılında İtalya’da, Rudolf Steiner ise ilk Waldorf okulunu 1911 yılında Almanya’da kurmuştur. Her iki okul da çocukların bütüncül gelişimini destekleyen ve onların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına önem veren okullar olarak göze çarpmaktadır. Aynı dönemlerde eğitim alanında reform arayışları içerisinde olan eğitimcilerden olan Hermann Lietz, Paul Geheeb ve Kurt Hahn, öğrencileri sanayi çağının şehir yaşamından ayrı tutarak, onlara bütüncül bir eğitim vermeyi planladıkları kırsal yatılı okullar açmışlardır (Miller, 2007, 3; Sliwka, 2008, 95-96).

1960’lı ve 1970’li yıllara gelindiğinde ise alternatif eğitim toplumsal bir hareket olarak kendini göstermeye başlamıştır. 1960’lı yıllarda ABD’de gerçekleşen insan hakları hareketi kapsamında alternatif eğitim, azınlık gruplarına mensup ve ekonomik olarak dezavantajlı durumda olan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanmıştır (Rogers, 2004, 55). B. Russel, C. Baker, Ivan Illich, A.S.Neill, John Holt ve Paulo Freire gibi filozof ve eğitimci yazarlar ise yine bu dönemlerde ana akım okulların amaç, değer ve yöntemlerini sorgulamaya başlamışlardır.

Bu güne gelindiğinde ise modern devletin sunduğu ana akım eğitime karşı reformlar önermek yerine okul ve eğitim kavramına ilişkin daha radikal kuramlar geliştirilmeye başlanmıştır. Eleştirel pedagoji başlığı altında ele alınabilecek bu kuramlar çerçevesinde okullaşma kavramı tarihsel, sosyal ve politik bağlamında mercek altına alınmaktadır. McLaren’e göre (1995, 29), eleştirel pedagoji, okullaşma kavramına bugüne kadar getirilen pozitivist, tarihsel ve politik bağlamdan yoksun eleştirilerin aksine, bu alanda önemli bir karşıt görüş ortaya çıkarmayı başarmıştır. Eleştirel pedagoji kapsamında öne sürülen görüşler mevcut eğitimin doğal olmadığı ve tarihsel bağlamdan yoksun olduğu görüşünde birleşmekte, buna karşı eğitimin tarihsel, sosyal ve politik bağlam çerçevesinde anlaşılması gerektiğini dile getirmektedirler. Bununla birlikte toplumsal düzenin dönüşmesi, adalet, eşitlik demokrasi ve özgürlük kavramlarına odaklanmaktadır (Biesta, 1998).

Eleştirel pedagoji bağlamında yapılan sorgulamalar kapsamında okulların reform yapılarak düzeltilemeyecek bir durumda olduğu, bu nedenle eğitime ilişkin kavramların reform yerine köklü bir değişim sürecine girmesi gerektiği öne sürülmüştür. Bu görüşe göre mevcut ana akım okullar doğal öğrenme sürecine ket vurmaktadır. Hern’e (2008, 19) göre, “çoğunlukla günümüz eğitimbilim düşüncesi tamamen sınıfın gerekliliklerine saplanmış görünmektedir ve öğretmenlerin, öğrencilerin mutluluklarına ilişkin esaslı bir sorgulamaya giriştiklerine pek az rastlanır”. Doğal öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için çocukların onlara ve yaşamlarına özen gösteren, ilgili yetişkinlerle bir araya gelebilecekleri alanlara ihtiyaçları vardır ve bu yerler şimdiki okullardan çok farklı şekillerde tasarlanabilirler.

Ana akım okulların bireyler üzerindeki olumsuz etkisine dikkat çeken Tolstoy ise okulun bireylere anlamlı yaşantılar sunmadığını ve yapay bir ortam oluşturduğunu dile getirmektedir. Doğal ortamından uzaklaştırılmış bir çocuk “tüm bağımsızlığını ve özgünlüğünü kaybeder ve dolayısıyla ikiye bölünmüş, amaçsız yalan, donukluk gibi pek çok normal olmayan, hastalıklı davranış sergiler” (Tolstoy, 2008, 28).



Özetle, ana akım okullarda reform yapmak yerine okulların toplumsal hayat-taki yerinin sorgulanarak topyekûn bir dönüşüme gidilmesi ve öğrenme için farklı ortamlar oluşturulmasının gerekliliği birçok eğitimci, yazar ve filozof tarafından dile getirilmiş ve alternatif öğrenme ortamları üzerine görüşler ve modeller geliştirilmeye devam edilmiştir.

Bu bölümde ele alınan alternatif eğitim anlayışının toplumu nasıl etkilediği ve toplumsal değişimde nasıl bir rol aldığı bir sonraki başlıkta incelenecektir.

### 3. Alternatif Okullar ve Toplumsal Değişim

Alternatif okulları, ana akım okullardan yapı, felsefe, ideoloji ve öğrenme ortamı yönünden farklılaşan okullar olarak ele almak mümkündür. Alternatif okul-lar eğitimin kapsayıcılık, gereklilik ve demokrasi gibi amaçlarına ulaşılmasında önemli rol oynamaktadırlar. Alternatif eğitim çoğunlukla ötekileştirilmiş ve ana akım okullarda başarısız olmuş gençlere toplumun sosyal, ekonomik ve politik yapısına katkıda bulunabilmeleri amacıyla eğitim yaşantıları sağlamaktadır (Hemmer, Madsen & Torres, 2013, 656). Alternatif okul modellerinin çoğu alternatif bir toplumu modellemeye, başka bir deyişle “farklı şekillerde var olmanın, inanmanın ve yaşa-manın mümkün olduğunu göstermeye çalışmaktadır”(Johnson, 2009, 80). Bu ana akım okula getirilen bir karşıtlık ya da onunla girilen bir rekabet değildir. Tamamıyla farklı bir yol, yöntem ve zihniyet denemesidir. İnsan ve toplum olarak farklılık arayışının bir ürünüdür.

Eğitime ilişkin alternatif arayışları çoğunlukla kaynak ve olanakların eşit olmadığı sistemlerde ortaya çıkmıştır. Bu nedenle alternatif eğitim modelleri genel eğitimin sağlamakta yetersiz kalabildiği sosyal adalet açığını kapatmak için bir seçe-nek olarak da görülebilmektedir (O’Hair, Williams, Wilson & Applegate, 2009, 16). Ana akım okullarının en çok eleştirilen noktalarından birinin farklılıklara özen göste-rilmemesi olduğu daha önceki bölümlerde belirtilmişti. Buradan hareketle, bireylerin ihtiyacı olan eğitimi alamaması ve bu nedenle ‘başarısız’ ya da benzeri sıfatlarla eti-ketlenmesinin bir sosyal adaletsizlik sürecini başlattığı söylenebilir. İşte bu noktada alternatif okullar ana akım okullarda var olamayan öğrenciler için daha ilgili, onların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, hümanist ortamlar sunan bir eğitim seçeneği olmuştur. Alternatif okulların vizyonlarında sosyal adalet kavramından çokça söz edildiği görülebilmektedir. Örneğin, ana akım bir okuldan alternatif eğitim sunan bir okula geçiş yapan bir müdürün bu konudaki yaşantılarını ele alan bir çalışmada müdürün öncelikle sosyal adalet ve demokratik okul gibi kavramlara yaptığı vurgu dikkat çekmiştir. Çalışmada incelenen alternatif okul katılımcı demokrasi ilkelerine göre yönetilmektedir. Buna göre öğrenci ve öğretmenler kurumla ilgili kararlara katılmakta ve sosyal adaletin sağlanması için sürekli çalışmaktadırlar (Riddle & Cleaver, 2013, 6-10).

Öğrencilerin okulun yönetsel faaliyetlerine aktif katılımı öğrencilerin davra-nışlarının ve bağımsız karar alma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Yuginovich & O’Brien, 2009, 17). Yönetim süreçlerine katılma olanağı elde eden

öğrenciler kendi öğrenme süreçleri için amaç ve etkinlikleri de belirleyebilmektedirler. Bu durum öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve standartlaşmadan uzaklaşmak için önemli bir adım olarak görülebilir.

Alternatif okullarda önemli olduğu altı çizilen bir diğer özellik ise öğrencilerin kendileri olarak, bütüncül halde geliştirilmesidir. Yapılarında akademik başarıya ve öğretmen merkezli eğitime çoğunlukla yer vermekle eleştirilen ana akım okullardan farklı olarak, öğrencilerin duyuşsal ve devinsel alanda gelişimlerine önem verilmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin kişisel, sosyal, manevi ve akademik yönden bütüncül olarak gelişmelerine odaklanılmaktadır. Örneğin, tarihsel süreçte meşhur olmuş alternatif okul modellerinden, Montessori modelinde öğrenme etkinlik, hareket ve duyguları içeren bütüncül bir süreç olarak ele alınmaktadır (Rathunde, 2009, 190).

Eğitim ortamı yönünden incelendiğinde alternatif okullar kuşkusuz odaklandıkları amaçlara ve değerlere uygun ortamlar oluşturmaya çalışmaktadırlar. Alternatif okullardaki eğitim ortamı tipik olarak sıcak ve ilgili bir ortam olarak tanımlanmaktadır. Programlarında olduğu gibi eğitim ortamlarının da öğrencilerde rahatlık ve güven duygusunu oluşturması amaçlanmaktadır. Bu ortamın oluşturulabilmesi için alternatif okullarda öğretmenlerin rolü ana akım okullara göre daha da genişletilmiş öğrencilere rehberlik ve danışmanlık etmek gibi roller de eklenmiştir (Murray, 2013, 12).

Bireylerin farklı eğitim ihtiyaçlarını mümkün olduğunca karşılayabilmek ve eğitim alanındaki eşitsizlikleri azaltabilmek için tasarım, planlama ve uygulamanın devlet düzeyine alternatif olarak mikro düzeyde yapılması gerekmektedir (Gvirtz & Minvielle, 2009, 47). Alternatif okullar da çoğunlukla merkezi bir yönlendirmeye karşı durmakta ve kendi bağımsız amaç ile felsefelerini oluşturabilmektedirler.

Alternatif okul modellerinin özellikleri incelendiğinde bu okulların insanlığın potansiyeline ilişkin ve toplumun nasıl değiştirilebileceğine yönelik farklı bakış açılarına sahip oldukları görülebilmektedir. Bu okulların çoğunlukla değer temelli olduğu söylenebilir. Burada başkaları tarafından belirlenmiş değerlerin aksine bilinçli ve katılımlı olarak oluşturulmuş değerler söz konusudur. Bu şekilde toplumların bu değerler çerçevesinde şekillenmiş ideallere ulaşması hedeflenmektedir. Ana akım okullarda ise bu değerler yerine önceden belirlenmiş amaçlara ulaşıp ulaşılamadığı ön plandadır. Amaçlara ulaşma, performans, vb. kavramlar bürokratik ve tüketime odaklı toplumlara ait kavramlar olarak görülmektedir (Woods & Woods, 2009, 228).

Alternatif okulların kişilerin kendilerini dönüştürme ve en yüksek potansiyellerini ortaya çıkarma konusunda onlara ortam sağladığı ve bu şekilde toplumsal dönüşüme katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Ricci, Gauthier, Baxter & Neault'un (2009, 64) ifadeleriyle de “bireyler kendilerini ve davranışlarını dönüştürdüğünde dünyanın dönüşümüne de katkıda bulunmuş olmaktadır”. Quaker, Summerhill, vb. bazı alternatif okul modellerinde ise kimlik algısı, özgüven ve duyarlılık olarak gelişmiş aynı zamanda bağımsız ve özgür düşünebilen bir bilişsel yapıya sahip birey-

ler yetiştirerek toplumun demokrasi kapasitesini arttırmayı hedeflemektedir (Woods & Woods, 2009, 230).

Alternatif okulların odak noktasındaki kavramlar incelendiğinde bunlardan demokrasi, katılım ve özgürlük temalarının toplumsal değişimde etkili olabilecek faktörler olduğu söylenebilir. Öğrenci, öğretmen ve ailelerin karar alma süreçlerine daha etkin bir şekilde katıldığı bu okullarda günümüz toplumlarından daha farklı bir toplum anlayışının modellendiğini söylemek mümkündür. Bu anlayışla yetişen bireylerin toplumun dönüşümüne katkıda bulunması beklenmektedir.

Alternatif okullarda ön plana çıkan bir diğer özellik ise değerler ve çocukların manevi yönden gelişmesine verilen önemdir. Okul başarısının çok büyük bir oranının akademik başarıyla, diğer bir deyişle test ve sınavlarla, ölçüldüğü ana akım okullarda göz ardı edilebilen bu değerler alternatif okulların özellikle üzerinde durduğu kavramlar arasında yer almaktadır. Alternatif okullarda değerler ve manevi yönden donanımlı olarak yetişen bireylerin materyalizm yönü ağır basan toplumların değişmesine katkıda bulunabilecekleri umut edilmektedir. Son olarak alternatif eğitimin bireysel farklılıklara ve farklı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına yer vermesi ana akım okulların aksine farklı düşünce, inanış ve yaşam tarzına sahip bireylerin toplumda yer bulmasını sağlamaktadır. Farklılıkları desteklenerek yetişen bu bireylerin toplumun dönüşümüne katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Alternatif okulların katılım, demokrasi, özgürlük, değerler, bütünsel gelişim gibi özellikleriyle toplumsal değişim üzerinde etkisi olduğu ileri sürülebilirken, bu konuda aksi yönde düşünen veya eleştirilerde bulunan yazarlar da bulunmaktadır. Alternatif okullara yönlendirilen eleştirilerin en kuvvetlilerinden biri oluşma amaçlarının aksine seçkinlik ve sosyal ayrımcılığa neden olabildikleri yönündedir. Örneğin İngiltere'deki Quaker okullarının öğrenim ücretlerini arttırarak orta sınıfa mensup 'iyi' çocukları okullarına aldıkları belirtilmektedir (Johnson, 2009, 79). Bazı alternatif okullar ise çevrelerine ve topluma karşı duyarsız olmakla eleştirilmekte, bu nedenle de bireyselliğin ön plana çıktığı günümüz toplumlarının sorunlarının çözümünde etkisiz kaldıkları ileri sürülmektedir (Ashley, 2009, 221).

Alternatif okulların sosyal çevreleriyle ilişkileri inceleyen Woods ve Woods (2009, 228-229), okulların çevreleriyle ilişkilerinde (1) ayıran, (2) dâhil olan ve (3) aktivist olmak üzere üç model benimsediklerini ileri sürmüşlerdir. Ayıran modelde, okul çevresiyle arasına bir mesafe koymakta ve kendi içine kapalı koruyucu bir çevre oluşturmaktadır. Dâhil olan modeli benimseyen alternatif okullarda ise çevreyle ilişkiler sınırlı boyutta yürütülmekte ve toplumla topyekûn bir uyumsuzluk yaşanmasından bu şekilde kaçınılmaktadır. Aktivist modelde ise okullar ana akım okulları sınırlayan politika ve uygulamaları değiştirmeye yönelik bir çaba sarf etmektedir. Burada uzak hedef olarak eğitim yoluyla toplumsal değişimin gerçekleşmesinin hedeflendiği söylenebilir. Özet olarak, alternatif okulların toplumsal açıdan etkisini bütünsel olarak incelemektense, misyon, vizyon, öğretim programı, vb. konularda çeşitlilik gösteren bu kurumların toplumsal değişim üzerindeki etkilerinin birbirinden farklı olabileceği dikkate alınmalıdır.

Çalışmanın bir sonraki bölümünde özgün ve yaygın kabul gören bir alternatif okul örneği olarak Waldorf Okulları ele alınacaktır.

### 3.1 Bir Alternatif Okul Modeli Örneği: Waldorf Okulları

Waldorf diğer bir adıyla Steiner okullarının temelleri Birinci Dünya Savaşından yenik ayrılan 1919 yılı Almanya’sının sosyal ortamında ortaya çıkmıştır. Bu ortam radikal düşüncelerin oluşmasına imkân sunan bir dönem olarak da görülmektedir. Steiner ilk okulunu 1919 yılında Almanya’da bir sigara fabrikasının çalışanlarına hizmet vermek için açmıştır. İşçilerin ve yöneticilerin çocuklarının aynı sınıflarda eğitim aldığı bu okulda uygulanan yeni ve radikal eğitim anlayışı aileler tarafından da o dönemde takdir edilmiştir. Günümüzde Waldorf okulları 6-18 yaş aralığına hizmet eden, dünya çapında ün kazanmış ve resmi eğitimin doğal bir parçası olarak kabul edilmiş, alternatif eğitimin özgün örneklerinden biridir. Waldorf okullarının, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, Avrupa Birliği ülkeleri, Avustralya, Kanada, Mısır, Hindistan, Japonya, Kenya, gibi ülkelerin bulunduğu 60 ülkede 1000’den fazla şubesi bulunmaktadır. (Association of Waldorf Schools of North America, tarihi belirsiz; Barnes, 1991, 52).

Her okulda öğrenci ve öğretmen sayısı değişmektedir. Ancak ortalama öğrenci sayısı okul başına 200-300 dolaylarındadır. Yine okul başına öğretmen de değişmektedir. Her sınıfta 15-25 arasında öğrenci bulunmaktadır. Bu okullarda ana okulunda orta öğretimin son kademesine kadar sınıflar vardır. Dileyen öğrenci ana okulundan orta öğretimin sonuna kadar eğitimini burada tamamlayabilir. Waldorf okullarında doğa ile iç içe olma, sun’i ortamlardan kaçınma esastır. Bu sebeple geniş araziler ve okul bahçelerine sahiptirler. Bu arazilerde öğrencilerin doğa ile iç içe olma, doğayı tanıma ve tarım, toprak, ağaç işlerine aşina olmaları için ortamlar ve programlar hazırlanır.



**Resim 1:** Princeton Waldorf School’da bahçe. Çocuklar hem eğlenip hem de tabiat işleriyle ilgilenebiliyor, boş zamanlarını burada değerlendiriyorlar.

(**Kaynak:** M. Gündüz Arşivi. Fotoğraf, 01.05.2012’te okula yapılan ziyarette okul idarecilerinin izniyle çekilmiştir. Bu makalede kullanılan bütün fotoğrafların kaynağı ve tarihi ayndır).

Waldorf okullarının kurucusu olan Rudolf Steiner özgürlük, eşitlik ve toplumsal birlik temalarını yeniden yorumladığı, içinde bazı radikal görüşleri de barındıran felsefesini androfozofi (anthrophosphy) olarak adlandırmıştır. Bu felsefenin önemli unsuru, toplumun bütün bireylerine kültür (özgürlük), haklar (eşitlik) ve demokrasi değerleri etrafında ortak bir hayat sürme ve gelecek inşa etme idealine sahip olmayı öğretmektir (Ashley, 2009, 209; Barnes, 1991, 52). Waldorf okullarının önemli amaçlarından biri gerçek anlamda özgür bireyler yetiştirmektir. Bu özgürlük daha çok bireylerin kendilerini ifade etme, başkalarının tesiri altında kalmadan yeteneklerini ortaya koyma şeklinde anlaşılmaktadır. Ancak bu noktada özgürlük sadece bir öğrenme yöntemi olarak ele alınmamakta aynı zamanda eğitim sürecinin bir sonucu ya da ürünü olarak da görülmektedir.

Waldorf okullarının felsefesinin ana görüşlerinden birini insani koşulların iyileştirilmesi için bireylerin bilim, sanat ve din ile özgürleştirilmesi oluşturmaktadır. Burada bireysel bağımsızlığın kazanılması için bireylerin pozitivist ilkelerle sınırlanmış bilgi edinme yollarının dışına çıkması gerektiği savunulmaktadır (Nordwall, 1980'den akt. Ashley, 2009, 210). Waldorf Okuluna yaptığımız ziyaret sırasında din eğitiminin nasıl yapıldığı şeklinde mihmandarımız okul idarecisine bir soru yöneltmiştir. İdareci, okulda hiçbir düzeyde din eğitimi verilmediğini, ama isteyenlerin istedikleri dini eğitimi dışarıda alabildiklerini belirtmişlerdir. Okulda kişilerin dini inanç ve kabullerine yönelik en ufak bir telkinde bulunulmamaktadır. Din eğitimi tamamıyla aileye bırakılmıştır.

Okulun eğitim felsefesi olarak en temel kaygılarından biri, herkese belli düzeyde bir estetik kabiliyet kazandırmaktır. Onun için düşünceler, hayaller, imajlar elden geldiğince serbest bırakılmaktadır.



**Resim 2:** Princeton Waldorf School'da öğrencilerin elişi dersi ürünleri. Bebeklerde yüz yok. Herkes hayalindeki bebeği kendi zihninde tasarlıyor. Oluşturmacı felsefenin etkin ve anlamlı bir etkinliğini görmek mümkün.

Steiner eğitimin herkese açık olması gerektiğini savunmuştur. Bu ilke mevcut durumda da geçerlidir. Aileler, okullar için ödeme yapmaktadır ancak bu ücretler diğer özel okulların ücretlerinden daha azdır ve ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşabilmektedir (Ashley, 2009, 210). Bazı aileler oldukça az para vermektedir.

Ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarına yiyecek, giyecek ve eğitim materyali yardımı yapılmaktadır. Bu özellikleriyle, Waldorf okullarının, alternatif okullarda ücretler yoluyla ayrımcılık yapıldığı eleştirisini bir ölçüde azalttığı söylenebilir.



**Resim 3:** Princeton Waldorf School’da bir sınıfta öğretmen masası. Arka fondaki kalas testeresi, büyük baş hayvan çanı ve diğer tahta malzemeler tabiatla iç içe olma ve özgünlük adına dikkat çekiyor.

Oldukça geniş bir yaş aralığında hizmet veren Waldorf okullarında sınıflar aileye benzer bir sosyal grup oluşturmaktadırlar. Bu grupta herkes birbirini tanımakta ve diğerleri tarafından iyi tanınmaktadır. Okuldaki öğretmenlerin bağımsız ve profesyonel bir rolü bulunmaktadır. Bu yönüyle Waldorf okulları öğrenme amaçları, yöntem ve içeriklerinin merkezi olarak belirlenmesine direnç göstermektedir (Ashley, 2009, 211). Waldorf okullarının kurucusu Steiner’e göre modern öğretmen eğitimi pedagojii materyalist bir yaklaşımla ele almaktadır. Steiner, bu görüşünü kendi ifadeleriyle şu şekilde açıklamıştır:

Öğretmenler içsel ve mekanik olmayan bir düşünme biçimine sahip olmalıdır. Ancak bu biçimde bir düşünce ile gerçekliğe ruhsal olarak yaklaşılabilir. Bilimsel bakış açısına sahip kişilerin modernitenin sadece detayları inceleme alışkanlığının üstesinden gelmesi ve yaşamdaki daha büyük sorunların detaylarıyla bağlantı kurmayı öğrenmesi gerekmektedir (Steiner, 1997: 60).

Bu düşüncelerden hareketle, Waldorf öğretmenlerinin öğrencilerine konuşma, şarkı söyleme, vb sözel yollarla ulaşması oldukça önemsenen ilkelerdendir. Öğretmenlerin teknoloji, hatta kitapların ‘arkasına saklanmaması’ gerektiği ifade edilmektedir (Ashley, 2009, 212). Bu nedenle Waldorf okullarında teknolojiye neredeyse hiçbir rol verilmez. Kayıt tutmak ve bazı güvenlik unsurlarının dışında bilgisayar ve bilişim teknolojileri sınıflara sokulmaz. Öğrencilerin televizyon, telefon vb. araçlarla vakit geçirmelerine izin verilmez. Sadece öğrencilerin değil, ailelerin de teknolojik araçlardan uzak durmaları telkininde bulunulur. Zira öğrencide gerçekleştirilebilecek bir davranış ancak ailenin yardımı ve gözetimiyle ortaya çıkarılabilir.



**Resim 4, 5:** Princeton Waldorf School’da bir sınıf (solda) ve dinlenme odası(sağda). Sınıfta biliçli bir tercih olarak hiçbir teknolojik materyal bulundurulmuyor. Dinlenme odasında kullanılan araç ve gereçler de tamamıyla doğal.



**Resim 6:** Princeton Waldorf School’da müzik dersinin yapıldığı bir sınıf. Müzik dersinde doğal ses alıştırımlarına ve her hangi bir müzik aleti kullanmadan şarkı söylemeye ve ses eğitime önem veriliyor.

Woods, Ashley ve Woods (2005, 56-59) tarafından İngiltere’deki Waldorf okulları üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda bu okulların sekiz temel özelliğine değinilmiştir: (1) Bütünden parçaya doğru bir program anlayışı, (2) çocuk gelişimine verilen önem, (3) özgürlük hedefi, (4) öğretmen ve öğrenciler arasındaki yakın ilişki, (5) sözel gelenek, (6) rutin ve ritüeller, (7) sanat ve yaratıcılık, (8) Goethe temelli bir bilim anlayışı. Bu özelliklere bakıldığında Waldorf okullarının çocukların ihtiyaçlarına yönelik bütüncül bir eğitim veren, standart bilimsel ve eğitimsel paradigmalara karşı, okul yoluyla bir sosyal grup oluşturmayı amaçlayan bir yapısı olduğundan söz etmek mümkündür.

Waldorf okullarının bilgiyi yayma yerine iletişim becerileri güçlü, insanî özellikleri ön planda tutan kişiler yetiştirme anlayışı birey ve toplum arasında nasıl bir ilişki olması gerektiği ile ilgili görüşleriyle de paraleldir. Bu anlayışa göre demokratik bir toplum, bireylerin kendi içlerinde bulunan yetenekler doğrultusunda eğitim aldıkları ve geliştirilen bu yeteneklere göre farklı yönlerde şekil alan bir yapıya sahiptir. Buna göre, toplumların ne yönde dönüşeceği önceden kestirilemez (Dahlin, 2007, 81). Toplumsal değişmeye böylesi bir açıdan bakan Waldorf okullarının bu anlamda toplumu belli bir yönde geliştirmeye yönelik bir çabası olmadığı söylenebilir. Bu şekilde benzer özellikte bireyler yetiştirilerek topluma belli bir yön vermek için araç olarak kullanılan ana akım okullardan da farklılık göstermektedir.



**Resim 7:** Princeton Waldorf School’da bir 7. sınıf öğrencisinin 8 sayfadan oluşan ders ödevinden iki yaprak. Kenar süslemeleri, Luther’in portre çalışması ve el yazısı kompozisyonu estetik açıdan hayli başarılı görünüyor ve kendi sınıfında alternatif bir tarz olduğunu açıkça gösteriyor. Ödev olarak Protestan liderin seçilmesi ise ayrıca manidar!

Waldorf okullarının bu bölümde ele alınan özellikleri incelendiğinde çoğu alternatif okul gibi özgürlük kavramına ve bireylerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına vurgu yaptığı söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenlere verilen bağımsızlık ve karar alma süreçlerine katılım uygulamaları alternatif okulların benimsediği demokratik değerler ile örtüşmektedir. Waldorf okullarında bireylerin manevi yönden gelişimine verilen önemin, diğer alternatif okullara göre daha fazla öne çıktığı söylenebilir. Bunun yanı sıra okul içerisinde aile benzeri bir sosyal grup oluşturulmaya çalışılması Waldorf okullarının önemli özelliklerinden biridir. Waldorf okulları toplumla ilişkisini bireylerin özgürleştirilmesi yönünden tanımlamıştır. Diğer bir deyişle, kendi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda yetişmiş bireyler aracılığıyla toplumun değişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Ancak bu noktada, toplumun ne yönde değişmesi gerektiğine ilişkin bir görüşleri bulunmamaktadır. Waldorf anlayışına göre özgürce yetişen bireyler kendi yetenekleri ve becerileri doğrultusunda toplumun değişimine yön vereceklerdir. Waldorf okullarının toplum ve birey ilişkisine ilişkin bu görüşlerine rağmen, çokça eleştiriye konu olduğunu da bu noktada belirtmek gerekmektedir. Bu eleştirilerin temel savı bireysel gelişim ve özgürlüğe fazlaca vurgu yapılarak öğrencilerin dış çevrelerine duyarsız olarak yetiştirildikleri yönündedir.

Oldukça yaygın bir alanda faaliyet gösteren ve temellerinde radikal görüşler de içeren Waldorf okullarına yönelik başka eleştiriler de bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi Waldorf okullarının kendine ait inanç sisteminin ‘doğüstü’ yönlerinin olması ve bu inanç sistemi dışında faaliyet gösteren öğretmen ve öğrencilerine yönelik ayrımcılık uygulamasıdır (Ashley, 2009, 220). Smith (1998) tarafından yürütülen bir çalışmanın sonucunda ise; Waldorf okullarının dış topluma karşı sorumlu bireyler yetiştirmekte yetersiz kaldıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bağımsız olması ve sorumlu öğretmen, müdür gibi pozisyonların



bulunmamasının sorumluluk ve aidiyet duygularını arttırıcı yöndeki etkisine karşın, verimsizlik, karar almada gecikme ve öğretmenlerde stres artışı gibi olumsuz sonuçlar da doğurabildiği belirtilmektedir (Ashley, 2009, 221).

### Sonuç ve Tartışma

Eğitim değişen, dönüşen ve gelişen toplumların en önemli gündemlerinden biri olmaya devam etmektedir. Her ne kadar sanayii toplumuna hitap eden ve onun ihtiyaçlarını gidermeye yönelik modern eğitim sistem ve yaklaşımları büyük oranda eleştirilmeye ve terkedilmeye başlanmış olsa da özellikle ülkemizde hâlâ etkin bir şekilde sanayi toplumu eğitim tortularının hâkim olduğunu söylemek mümkündür. Aslında bugün eğitim sisteminde yapılmaya çalışılan atılımlar bu tortulardan kurtulma azminin bir sonucudur. Ancak geçmişin olumsuz tecrübelerinden sıyrılmak sanıldığı kadar kolay olacak bir işlem de değildir. Bunun için öncelikle, tarihsel ve sosyolojik mirasın toplumsal tabana uyumlu taraflarının ayıklanması ve bunların yeni gelişmeler ışığında geliştirilmesi gerekmektedir.

Modern devletin bir gereği ve sonucu olarak ortaya çıkan modern eğitim ve ana eğitim akımları bu gün büyük ölçüde miadını doldurmuş görünmektedir. Özellikle dünyanın gelişmiş ülkelerinde, kamu eğitiminin farklı yöntemlerle yapılması bunun açık bir göstergesidir. Özel okullara ve alternatif okullara tanınan imkân, ana akım eğitim zihniyetinin gerilemekte, terkedilmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Zira dünyanın yeni değerler arenası çeşitlilik, çok kültürlülük, farklılıkları tanımak, demokrasi, rekabet ve küreselleşme gibi kavramlar etrafında gelişmektedir.

Bu çalışmada da anlatıldığı üzere, modern eğitim paradigması alternatif eğitim paradigmalarını çok erken dönemlerde kendi içinde ortaya koyabilmiştir. Avrupa'da başta Rousseau olmak üzere, en meşhur alternatif eğitim uygulayıcılarından Montessori ve Pestalozzi okulları bunun önde gelen örnekleridir. Ana akım eğitimin en keskin uygulama döneminde üstelik bu sistemin doğduğu mekân olan Avrupa'da alternatif eğitimin önde gelen örneklerinden biri Waldorf Okulları ortaya çıkmıştır. Bu okul, ana akım eğitime bir alternatif ya da rakip olma iddiasında değildir. Şartlarını, imkânlarını, amaçlarını, hedeflerini kendi felsefesine göre yapmaktadır. Başarısını kendi içerisinde belirlemektedir. Bu da modern eğitimin davranışçı yaklaşımla bütün bireyleri aynı şart ve imkânda kabul edip, kuralları aynı olan yarışmalara sokma uygulamasının yanlışlığını göstermektedir. Zira bugün, davranışçı yaklaşım büyük oranda terk edilmiş ve yapılandırmacı paradigma uygulanmaya çalışılmaktadır. Waldorf okulları daha kurulduğu ilk zamanlardan beri yapılandırmacı bir felsefeyle eğitime başlamıştır.

Özgün bir alternatif okul örneği olan Waldorf Okullarının uygulama örnekleri Türkiye'de yoktur. Bugüne kadar bu yöntem ve felsefe ile eğitim yapan bir kurumun Türkiye'de olmaması genel eğitim politikası içinde elbette bir tutarlılıktır. Zira Türk eğitim sistemi son derece katı, tek-tipçi, farklılıklara izin vermeyen, devletin sıkı bir ideolojik aracı olarak varlığını bugüne kadar sürdürmüştür ve bu niteliğini değiştirmemekte de ısrar etmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan ilgili alanyazında alternatif okulların farklı düşünce, inanış ve yaşam biçimlerine sahip bir toplumu modelledikleri ifade edilmektedir. Bu özellikleriyle de alternatif okullar baskın olan toplumsal modellerin sorgulanması için zemin hazırlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında merkezi bir eğitim sistemine sahip Türkiye’de alternatif okulların kendine yer bulmaya başlamasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Alternatif okul modelleri olumlu özellikleri ile birlikte birçok eleştiriye de konu olmuştur. Bu eleştiriler doğrultusunda alternatif okulların seçkinciliği, ayrımcılığı ve eşitsizliği yeniden üreten kurumlar haline gelmemesine büyük özen gösterilmelidir. Oysa Waldorf okulları, eğitim sistemi içine renk getirecek, farklılıkları görme imkânı sağlayacak bir örnek olarak varlığını geliştirmiş ülkelerde ispat etmiştir. Türk eğitim sisteminin bu örnekten alacağı ders, içeriğinin ve temel felsefesinin tamamıyla yerli değerlerle örüldüğü, işletim sisteminin Waldorf’tan örnek alınacağı farklı bir deneyim ya da girişim olabilir. Alternatif eğitim ihtiyacını ortaya koyma amaçlı olarak yapılacak yeni araştırmaların da sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

**Kaynakça**

- Ackoff, R. L., & Greenberg, D. (2008). **Turning Learning Right Side Up: Putting Education Back On Track**, Pearson Prentice Hall, Boston.
- Ashley, M. (2009). Education for freedom: The goal of Steiner/Waldorf schools. P.A.Woods & G.J.Woods (Ed.), **Alternative education for the 21st century** (ss.209-226), Palgrave Macmillan, New York.
- Association of Waldorf Schools of North America. (tarihi belirsiz). Waldorf Education: An Introduction: What Is Waldorf Education?. 01.02.2014 tarihinde .
- Barnes, H. (1991). "Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf education", **Educational Leadership**, 49(2), 52-54.
- Biesta, G. J. (1998). "Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy", **Educational Theory**, 48(4), 499-510.
- Bridgeland, J. M., DiIulio Jr, J. J., & Morison, K. B. (2006). The silent epidemic. *Civic Enterprises*. [https://docs.gatesfoundation.org/Documents/TheSilentEpidemic3-06FINAL.pdf\(27.12.2013\)](https://docs.gatesfoundation.org/Documents/TheSilentEpidemic3-06FINAL.pdf(27.12.2013)).
- Dahlin, B. (2007). The Waldorf School-Cultivating Humanity?: A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden. .( 01.02.2014)
- Doğan, İ. (2012). **Sosyoloji: Kavramlar ve Sorunlar (12.Baskı)**, Pegem Akademi, Ankara.
- Dore, R. (1976). **The Diploma Disease: Education, Qualification and Development**, University of California Press, Berkeley.
- Freire, P. (2005). **Pedagogy of the oppressed (30th anniversary edition)**, Continuum New York.
- Gündüz, M. (2013). **Osmanlı Eğitim Mirası: Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler**, Doğubatu Yayınları, Ankara.
- Gündüz, M. (2013). "Modern eğitimin doğuşu ve alternatif eğitim paradigmaları", **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Eğitim Felsefesi Özel Sayı-1, 66-80.
- Gündüz, M. (2013). "Pozitivizmden radikal sekülerizme uzanan felsefi süreçte Cumhuriyet'in yeni nesli ve eğitim", **Eğitime Bakış**, 26, 57-65.
- Gviritz, S. , & Minvielle, L. (2009). Democratic schools in Latin America? Lessons learned from the experiences in Nicaragua and Brazil. P.A.Woods & G.J.Woods (Eds.), **Alternative education for the 21<sup>st</sup> century** (ss.31-48). Palgrave Macmillan, New York
- Hemmer, L., Madsen, J., & Torres Jr, M. S. (2013). "Critical Analysis of Accountability Policy in Alternative Schools: Implications for School Leaders", **Journal of Educational Administration**, 51(5), 655-679.
- Hern, M. (2008). **Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılmak** (Çev.Eylem Çağdaş Baboğlu), Kalkedon, İstanbul
- Johnson, H. (2009). Quaker schools in England: Offering a vision of an alternative society. P.A.Woods & G.J.Woods (Ed.), **Alternative education for the 21<sup>st</sup> century** (ss.65-82). Palgrave Macmillan, New York.
- McGregor, G. (2009). "Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo liberalism", **British Journal of Sociology of Education**, 30(3), 345-358.

- Mills, M., Renshaw, P., & Zipin, L. (2013). "Alternative education provision: a dumping ground for 'wasted lives' or a challenge to the mainstream?" **Social Alternatives**, 32 (2), 13-18.
- Miller, R. (2007). *A Brief History of Alternative Education*, [www.educationrevolution.org/history](http://www.educationrevolution.org/history)
- Murray, B.L. (2013). *Alternative education completers: A phenomenological study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arkansas Üniversitesi, ABD.
- McLaren, P. (1995). **Critical Pedagogy and Predatory Culture**. Routledge, London
- O'Hair, M.J., Williams, L.A., & Applegate, P.J. (2009). The K20 model for systematic educational change and sustainability: Addressing social justice in rural schools and implications for educators in all contexts. P.A.Woods & G.J.Woods (Ed.), **Alternative education for the 21<sup>st</sup> century** (ss.15-30). Palgrave Macmillan, New York
- Rathunde, K. (2009). Montessori and embodied education. P.A.Woods & G.J.Woods (Ed.), **Alternative education for the 21<sup>st</sup> century** (ss.189-208). Palgrave Macmillan, New York
- Ricci, C., Gauthier, K., Baxter, J., & Neault, L. (2009). "Voices: The need for alternative schooling", **Journal of Unschooling and Alternative Learning**, 3(6), 54-66
- Riddle, S., & Cleaver, D. (2012). "One school principal's journey from the mainstream to the alternative", **International Journal of Leadership in Education**, 16 (3), 367-378.
- Rogers, A. (2004). **Non-formal education: flexible schooling or participatory education?** (Vol. 15). Comparative Education Research Centre, Hong Kong.
- Sliwka, A. (2008). *The Contribution of Alternative Education. Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD Publishing. .
- Smith, P. (1998). Update: Essentials of Waldorf Education Study. **Research Bulletin**, 3(1). 26.12.2013 tarihinde
- Tobin, T., & Sprague, J. (2000). "Alternative Education Strategies Reducing Violence in School and the Community", **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, 8 (3), 177-186.
- Toffler, A. (1980). **The Third Wave**. Bantam Books, ABD.
- Tolstoy, L. (2008). Eğitim üzerine. M.Hern (Ed.), **Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılmak** (ss 27-34). Kalkedon, İstanbul.
- Trickett, E.J, McConahay, J.B., Phillips, D. & Ginter, M.A. (1985). "Natural experiments and educational context: the environment and effects of an alternative inner city public school on adolescents", **American Journal of Community Psychology**, 13, 617-643.
- Woods, P., Ashley, M., & Woods, G. (2005). **Steiner Schools in England**. Department for Education and Skills, London.
- Woods, P.A., & Woods, G.J. (2009). Pathways to learning: Deepening reflective practice to explore democracy, connectedness and spirituality. P.A.Woods & G.J.Woods (Eds.), **Alternative education for the 21<sup>st</sup> century** (s.227-248). Palgrave Macmillan, New York.
- Yuginovich, T., & O'Brien, P. (2009). "Staff perceptions of an alternative educational model for at risk adolescents in Queensland", **International Journal of Interdisciplinary Social Sciences**, 3 (12), 15-26.

## ALTERNATIVE EDUCATION AND THE EFFECT OF ON THE SOCIAL CHANGE: “THE CASE OF WALDORF SCHOOLS”

Defne KAYA \*

Mustafa GÜNDÜZ \*\*

### Abstract

‘Modernism’ emerged in the late 17<sup>th</sup> century from the internal dynamics and social factors of Europe. With this new movement almost all aspects of social life is standardized, synchronized and centralized. Work, on the other hand, organized around the principles of concentration and specialization. Modern education was also shaped by those principles. In this process, education is instrumentalised as the most effective factor for social change. Both a necessity and a result of modern society, ‘modern education’ and its prominent institutions ‘schools’ are formulated as instruments for social change and social control. Education and school are also utilized as vehicles for the transfer of state’s ideology. This new system of modern education can be named as ‘mainstream education’. Along with the concepts of individual, democracy, difference, moral values and multiculturalism, alternative education, came to the forefront as an opponent view to mainstream education. In contrast to modern education’s unified principles, alternative education values individual and societal differences and intends to provide education based on different needs. With this alternative approach of education the relation between education and social change moved to a different level. In this vein, purpose of the study is both to discuss alternative education’s development and main principles and to analyze one of the most unique and widely accepted examples of alternative education, “Waldorf Schools”. This paper is based on literature review and participant observation technique.

**Keywords:** Modern education, social change, alternative education, Waldorf School

\* Research Assistant, Mimar Sinan Fine Arts University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Educational Sciences, İstanbul

\*\* Assoc.Prof.Dr., Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, İstanbul