

Özgürlükçü Öğrenme

Doç. Dr. Ali Şimşek
Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi
Öğretim Üyesi

Giriş

Eğitimde öğrencilerin hak ve özgürlüklerinin neler olduğu, bunların nasıl korunabileceği ve geliştirilmesi için ne yapılması gerektiği gibi konular uzun zamandır tartışılmaktadır. Eğitimin temel bir yurttaş hakkı olarak görülmeye başlanmasından bu yana, bireylerin kendi eğitimleri üzerinde söz sahibi olmaları gereği vurgulanmaktadır. Ne yazık ki, bugüne değin hiçbir ülkede öğrenci haklarına tümüyle saygılı bir eğitim sistemi de kurulabilmiş değildir. Bunun başlıca nedeni, toplumun genelinde demokrasinin tam anlamıyla yerleşmemiş olması ve eğitim sisteminin bir üst yapı kurumu olarak bu durumdan etkilenmesidir. Çeşitli tarihsel dönemlerde eğitimin nasıl biçimlendiğine bakıldığında bunu daha yakından görmek olanaklıdır.

İlkel toplumlarda eğitim çok sistemli değildir. Büyük ölçüde, toplumsal törelere dayalı bir eğitim uygulaması vardır. Gençlerin toplumsallaşması, genelde topluluğun ileri gelenlerinin gözetiminde ve yerleşik kültürün öğrenilmesi olarak gerçekleşmiştir. Avlanmak, ata binmek, dövüşmek, yemek pişirmek, sevişmek, erkek olmak, kadınlığa adım atmak, yaşlılara saygı göstermek ve çocuklara karşı koruyucu davranmak gibi niteliklerin kazanılması hep belli kalıplar içinde ortaya çıkmıştır. Kısacası, fazla katılımcı olmayan topluluk kültürünün yeni kuşaklara aktarılması anlamına gelen eğitim çalışmaları, meslekleşmeyi gerektirmeyen bir yaklaşımla yürütülmüştür.

Köleci toplumlarda eğitim hakkı, yalnızca soylulara özgü olmuştur. Esasen, eğitim, seçkin bir kültürün soylu aile çocuklarına kazandırılması olarak görülmüştür. Dolayısıyla, eğitilmiş denenen insan, “kültürlü kişi” olarak yorumlanmıştır. Bazı köleci toplumlarda soylu çocukları savaşmayı, bazıları güzel sanatları, bazıları ticareti, bazıları söylev vermeyi öğrenmişlerdir. Ne var ki, soylu çocuklarının bakımı ve okula götürülüp getirilmesi işiyle uğraşan kişiler köleler olmuştur. İlginç olan nokta, kendisinin eğitim hakkı olmayan bir köle, bağlı olduğu ailenin çocuklarının eğitiminde sorumluluk almak zorunda kalmıştır. Nitekim, bugün bile eğitimciler

için yanlış olarak kullanılan “pedagog” deyimini, sözkonusu kölelerin ünvanı olarak kullanılmıştır.

Feodal toplumlardaki eğitim uygulamaları, genelde kilisenin denetiminin olmuştur. Ortaçağ Avrupasında siyasal yönetim olarak derebeylik ya da toprak sahipliği hüküm sürerken gençlerin eğitimini büyük ölçüde kilise üstlenmiştir. Toprak üzerinde çalışan ve çoğunluğu “serf” olarak adlandırılan topraksız köylüler çocukları için ise, kilisenin kapıları genelde kapalı olmuştur. Zaten bu insanlar gereksinim duyacağı eğitim, toprağı işlemeye dönük ve atadan görme teknikleri yürütülen tarımsal becerilere dayanmıştır. Dolayısıyla, ortaçağ boyunca eğitim kiliselerde ya da manastırlarda gerçekleştirilmiştir. Eğitimci olarak da, din adamları görev yapmıştır.

Kapitalist toplumlarda eğitim, kitlesel bir nitelik kazanmıştır. Kitlesel üretim olgusu, eğitim alanında da geçerli olmuştur. Bunun uzantısı olarak, profesyon anlamında okul ve öğretmen kavramları ortaya çıkmıştır. Toplum yaşamı, herkes belirli bir düzeyde eğitim almasını gerektirmiştir. Komutları anlayabilmek ve makineleri çalıştırabilmek için emekçilerin, çalışanları yönetebilmek ve üretilen malları satabilmek için de sermaye sahiplerinin eğitim alması bir zorunluluk olmuştur. Burjuva rejimini yerleştirebilmek amacıyla devlet eğitime el atmış ve eğitimle ilgili uygulamaları kilisenin egemenliğinden kurtararak, kamu okullarını yapmaya başlamıştır.

Kitlesel olarak yapılan ve genelde egemen kesimlerin çıkarlarını gözeten geleneksel eğitim uygulamaları, bir süre sonra bireyin bağımsızlığını ya da onu kişisel farklılıklarını unutmaya başlamıştır. Sınıftaki eğitim, öğretmen merkez olduğu için öğrencilerin gereksinimlerine yanıt vermekten hızla uzaklaşmıştır. Bunun sonucunda okul, bir fabrika gibi görülmüştür. Ancak bu öyle bir fabrikadır ki, girdisi de çıktısı da insandır. Sürecin patronu devlettir, fakat patronun gücünü sınıftaki öğretmen temsil etmektedir. Dolayısıyla, okul denilen kurumda iktidarı öğretmendedir ve öğrencilerin söz hakkı çok kısıtlıdır. Bu durum, aslında oldukça ilginç bir ikileme ortaya çıkarmaktadır. O da şudur: Öğrenciler okula kendi öğrenim gereksinimlerini karşılamak üzere gitmekte, ama kısa süre içinde okuldaki yaşamdan rahatsızlık duymaktadırlar. Dahası, bazı öğrenciler okuldan nefret ettikleri halde kendi istekleriyle ayrılma hakkına sahip olamamaktadırlar. Okuldan ayrılmak isteyen bir öğrenci, öncelikle kendisini başarısız ya da uyumsuz olarak “tescil” ettirmek zorundadır. Oysa, okullar, öğrencileri istedikleri zaman atabilmektedirler. İşte bu nedenle, okul denilen yer bazı yazarlar tarafından korku ve baskının egemen olduğu bir cezaevi gibi görülmektedir (Baker, 1995).

Sınıfta demokrasinin öğrenci özgürlükleri boyutunu irdeleyen bu bölümde, temel insan haklarının bir parçası olarak, bireyi özgürleştirmeyi amaçlayan eğitim uygulamalarının nasıl gerçekleştirilebileceği üzerinde durulmaktadır. Başka bir deyişle, eğitim zorunlu olsa bile, sınıfta öğrencilerin hak ve özgürlüklerine değer veren bir eğitim anlayışının ayrıntıları tartışılmaktadır. Bu amaçla, özgürlükçü öğrenmeyle ilgili kuramsal çerçeve, araştırma bulguları ve uygulama önerilerine yer verilmektedir.

Okulda Özgür Eğitim Olabilir mi?

Eğitim, özünde bir kamu hizmetidir. Ne var ki, bir üst yapı kurumu olarak iktidarın da bir aracıdır. Okulun varoluş gerekçesi, büyük ölçüde, devletin istediği insan tipini yetiştirmektir. Okullar temelde bu işlevi yerine getirmek üzere kurulur ve hiçbir zaman devletin ideolojisine karşı eğitim yapamazlar. Ancak, eğitim yalnızca toplumsal boyutu olan bir süreç de değildir. Eğitilmiş insanla eğitilmemiş insan arasında siyasal bilinçlenme/aydınlanma bakımından belirgin bir fark vardır. Dolayısıyla, okullar bireyin gelişimine de hizmet etmektedirler. Ne var ki, bunu yaparken ortalama insanı temel almakta ve öğrencilerin bireysel özelliklerini, yeteneklerini, ilgilerini, gereksinimlerini yeterince önemsememektedirler. Bu da, öğrencilerin kendi eğitimlerine karşı yabancılaşmalarıyla sonuçlanmaktadır (Giroux, 1988; Henley, 1989). O halde, okulda bireysel özgürlüklere saygılı ve öğrencilerin etkin katılımına dayalı bir eğitim uygulaması yapılabilir mi?

Eğitimde özgürlükler hareketinin geçmişi çok eski olmakla birlikte, ciddi tartışmalar sanayi devrimiyle başlamıştır. Sanayi devriminin oluşum süreciyle birlikte, “ulus devlet” modeli ortaya çıkınca ve devletin kendisi bir eğitim tekeli olmaya başlayınca, kamu eğitiminin öncelikli işlevinin ne olduğu sorgulanmıştır. Bazı düşünürler, devletin eline eğitim gibi çok güçlü bir aracı vermenin sakıncaları üzerinde durmuşlardır.

Bu düşünürlerin İngiltere’deki öncülerinden Godwin’e göre devlet, “okulu kullanırken kendi kollarını iyice güçlendirecek ve kurumlarını sürekli kılmaya çalışacaktır” (Aktaran: Spring, 1997). Haksız da değildir çünkü izleyen dönemde Avrupa’daki çoğu devlet ırkçı, şovenist, milliyetçi, saldırgan politikalarına destek verecek bir eğitim düzeni kurmuş ve kendi yurttaşlarını komşu ülkelere karşı kıskırtmıştır. Sonuçta, her ülkenin kendi sınırları içinde despotizm egemen olmuş, dış ilişkilerinde ise sonu gelmez savaşlar dönemi başlamıştır.

Alman Fichte, bu dönemde kamu eğitiminin nasıl algılandığını şu sözleri açıkça vurgulamaktadır: “Devlet, bizim önerdiğimiz ulusal eğitimi gerçekleştirdiği zaman silahlı bir orduya gereksinim duymayacaktır.” Gerçekten böyle olmuştur eğitimde bireyin gelişiminden çok, işbaşındaki hükümetlerin siyasal çıkarları öncelik kazanmıştır. Eğitim, devletin istediği yönde kişilik oluşturmaya ağır verdiği için de “sadık yurttaş” kolayca yetiştirilebilmiştir.

Okulun bireysel özgürlükleri hiçe sayarak, devlete nasıl hizmet ettiğini açık biçimde dile getirenlerden biri de İspanyol eğitimcisi Ferrer olmuştur. Ferrer düşünür, eğitimin devlet açısından taşıdığı önemi “iktidarların gücü tümüyle okulları dayanıyor ve hükümetler bunu çok iyi biliyorlar” sözleriyle belirtmektedir. Bu alternatif olarak, toplumsal yapıyı olduğu gibi korumaya değil, değiştirmeye dönüştürücü bir eğitimden söz etmektedir. Böyle bir eğitimin temel anlayışı da, insanı özgürlüğünü kemirmek ve aklı zayıflatmak yerine, insanı yüceltmek ve aklını özgürce kullanımını özendirme olmalıdır (Aktaran: Spring, 1997). Ferrer yalnızca konuşmakla kalmamış, düşüncelerini uygulamak için Barcelona’da bir okul kurmuş ve açmıştır. Ancak yerel bir isyana adı karıştığı için hükümet onu asarak öldürmüştür. Buna karşın, Ferrer’in özgürlükçü düşünceleri eğitim alanında uzun süre etkili olmuştur.

Aynı dönemde, Amerikan eğitimcileri, genel eğitimi yaygınlaştırmaya çalışırken büyük bir öğrenme güdüsüyle okula gelen ama düş kırıklığına uğrayan insanların durumunu tartışmışlardır. Bu eğitimcilerden Barnard, devletin eğitilmeyen insanları nasıl engellediğini ya da değersiz hale getirdiğini anlatırken “Yağmur durdurmak istiyorsanız, dağların doruklarını serinletmeden, pınarların suyunu karıştırmadan ve bitkilerin köküne ulaşmadan geldiği bulutlara geri göndermelisiniz demektir (Aktaran: Spring, 1997). Bu sözler, aslında bir sitemdir ve iyi eğitilmiş insanların topluma hizmet ederken bile yerleşik güç yapılarıyla çeliştiklerini nasıl engellendiklerini dile getirmektedir.

Bu tartışmalar yapılırken, kamu okullarında uygulanan yöntemler genellikle beyin yıkama, ideoloji aşılama, kişiliği biçimlendirme ve otoriteyi benimsetme gibi yaklaşımları ön planda tutmuştur. Bireyin özgür düşünmesinden çok, daha önce geliştirilmiş olan ve egemen güçlerin onayladığı düşünme biçimlerine öncelik verilmiştir. Aslında, “düşündüren değil benimseten” bir eğitim anlayışı egemendir. Bunun da sonucu, okuma-yazma ve dört işlem gibi basit becerileri öğrenmekle yetinen insanlar olmuştur. Belki de, o dönemde bunlar yeterli görülmüştür çünkü toplum yaşamı zaten ortalama tutum ya da becerileri öngörmüştür. Örneğin, iplik makinesinin başındaki bir işçiden istenen şey, rutin takma ve çıkarma işlemlerinin

yapabilmesidir. Bu kişiden işin ayrıntılarına girmesi ya da geliştirilmesine kafa yorması beklenmez; bu nedenle, okur-yazar olmak yeterli görülmüştür ve okullar bu becerileri kazandırdıkları sürece başarılı sayılmışlardır.

Geçmiş yüzyıllardaki bu tartışmalara ek olarak, yirminci yüzyılda başka düşünürler de özgürlükçü eğitimi savunmuşlardır. Bunlardan Illich (1985), okulu bir iktidar fahişesi olarak görmüş ve toplumun okulsuzlaştırılmasını önermiştir. Yazıları geniş yankı uyandıran ve kapitalist toplumun tüm günahlarından okulu sorumlu tutmakla eleştirilen Illich'e göre okul, toplumda varolan eşitsizliklere yenilerini ekleyerek demokrasinin gelişmesine zarar vermektedir. Dolayısıyla, eğitim alanında okulun egemenliğine son verilmeli; onun yerine, belli bir konuya ilgi duyan insanların kendi girişimleriyle oluşturdukları bağımsız öğrenim ağları yaygınlaştırılmalıdır. Bu yapıldığında, bireyler istedikleri konuları başkalarıyla etkileşim içinde öğrenme özgürlüğüne kavuşacaklardır.

Reich (1986) da, çağımız eğitimi köklü biçimde eleştiren düşünürlerden biridir. Özellikle kitle psikolojisi alanında yaptığı derin çözümlerden sonra, Reich önemli bir noktaya işaret etmektedir. Buna göre devlet, kendi ideolojisini öncelikle orta sınıf ailelere aktarmakta; sonra da okullarda bu değerlere dayalı bir eğitim yapmaktadır. Okul ve aile kültürü birbirini desteklediği sürece, çocuğa istenen kişilik kolayca kazandırılabilir. İşte faşizmin hızla yayılması ve insanlığın başına bela olmasının sırrı da burada yatmaktadır. Daha açık bir deyişle, örgün eğitim, orta sınıf Alman ailesinin otoriter anlayışına dayandığı için okullar faşizmin en güçlü destekçileri durumuna gelebilmiştir. Bu tür sorunların aşılması isteniyorsa, eğitimde bireysel özgürlüklere daha çok yer verilmelidir. Reich (1989) bu önerisini şöyle ifade etmektedir: “Çocukları, insanların sevdiği ama eziyet ettiği evcil hayvanların rolünden çıkarmak için ailenin ve okulun otoriter yapısına son verilerek, kararların akranlarla birlikte alındığı özyönetime dayalı özgür öğrenme toplulukları oluşturulmalıdır.”

Özgürlükçü eğitim anlayışına önemli katkılar sağlayan bir başka psikolog da Rogers olmuştur. Rogers'a göre okullar, öğrenme sürecinden çok, durağan bilgi üzerinde odaklaşmakta ve bireyin kendi içindeki gerilimi artırmaktadır. Dolayısıyla eğitimde kişilik uyumu bozulan ve büyük ölçüde kendine yabancı olan bireyle ortaya çıkmaktadır. Oysa, insanın temel yönelimi kendini gerçekleştirme ve öğrenme için, daha büyük oranda bir bağımsızlık ve kişisel sorumluluk için dış çevrenin denetiminden uzak hareket edebilme anlamına gelmektedir. Bunun olabilmesi için de, bireyin özel bir benlik kavramı geliştirmesi ve bu doğrultuda kendi güçlerini yönlendirmesi gerekmektedir. Eğitim, kişilik uyumunun en güçlü araçlarından bir

olarak öğrenci merkezli bir anlayışla yürütülmek zorundadır. Rogers (1969), t şöyle açıklamaktadır: “Yaşamı sürdürmek istiyorsak, eğitimin amacı, öğrenmeyi değişimi kolaylaştırmak olmalıdır; çünkü eğitilmiş insan nasıl öğreneceğini b kendini değişimlere uyarlayabilen ve yalnızca araştırmayla öğrenilen bilgiye g duyan insandır.” Demek oluyor ki, bireyin temel yaşam güdüsü özünde ker gerçekleştirilmeye dönüktür; bu da, ancak özgür koşullarda yürütülen bir eğit sağlanabilir.

Buraya kadar özetlemiş olduğumuz görüşler topluca değerlendirildiği özgür eğitimi savunan düşünürlerin çoğu aslında eğitim kavramından çok, c yürürlükteki uygulamalarına karşı çıkmaktadırlar. Nitekim, ulus-devlet oluşumu başından beri okula yöneltilen en köklü eleştiri, egemen güçlerin ya da siy iktidarların emrinde bir araç olmasıdır. Bunun nedeni açıktır: İktidarların kaynı bireylerin iç dünyasına sahip olmaktır. Böyle bir etkiyi sağlamanın yolu da okul geçmektedir. Stimer (1967) bu durumu anlatırken “ey insan, kafan taciz edildi, a tekerleklerle dolu” sözleriyle dile getirmektedir. Bu eleştiri yersiz de değildir çü egemen ideolojiler toplum içinde daha geniş kök salabilmek için okulları us kullanmaktadır.

Başka bir deyişle, okullar üzerindeki iktidar savaşı her zaman sürmüştü devlete egemen olan kesimler okullara da egemen olmuştur. Öyle ki, bazı ülkele askerler, bazılarında işadamları, bazılarında politikacılar, bazılarında din adam okullar üzerinde mutlak egemenlik kurmuşlardır. En demokratik toplumlarda t bireylerin özgür gelişimi, toplumsal diye nitelenen hedeflere kurban edilmekte Bu nedenle, özgür eğitimi savunanlar, herkes için geçerli tek tip bir eğitim yer öğrencilerin bireysel farklılıklarına dayalı “özgürlükçü öğrenme” yaklaşımla çözüm olarak önermektedirler. Bunun da temelinde doğal, yaratıcı, bağımsız paylaşımçı etkinlikler yoluyla öğrenme anlayışı yatmaktadır.

Öğrenmede Bireysel Farklılıklar

Öğrenme üzerinde etkili olan çok sayıda bireysel farklılıktan söz edileb Burada, sözkonusu değişkenlerin tümünü inceleme olanağımız yoktur. Ayr bunlar öğrenme açısından eşit önem ya da ağırlıkta da değildir. O yüzden, eği alanında yaygın olarak tartışılan ve öğrenme sürecini özgür bir temele dayandırma işlevsel değer taşıyan belirli değişkenlerle yetinilecektir. Ancak burada bir nokta belirtilmesi yararlı olacaktır: Bireysel farklılıklara dayalı öğrenme, bireyci bir eği anlayışını öngörmez; tersine, bireyin çok yönlü gelişimine katkı sağlayacak zen bir zemin işlevini görür. Bu farklılıkların en önemlileri aşağıda tartışılmıştır.

Yetenek

Öğrenmeye ilişkin performansı tahmin etmede kullanılan en güçlü değişken, öğrencilerin yetenek düzeyidir (Carrier & Jonassen, 1988). Ancak, yeteneğin ne olduğu ya da kaç türünün bulunduğu tartışmalı bir konudur. Bu tartışma, genel ve çoklu etken kuramları olarak bilinmektedir. *Genel etken* görüşünü savunanlar, tek yetenektan söz etmekte; onu da genel yetenek olarak adlandırmaktadırlar. *Çoklu etken* görüşünü savunanlar ise, çeşitli yetenek türlerini tartışmakta ve bunlara örnek olarak sayısal, sözel, uzaysal, sanatsal vb. yetenekleri göstermektedirler (Glover & Bruning, 1987). Burada önemli olan ve üzerinde uzlaşılan nokta şudur: Herhangi bir alanda eğitim yapılırken, bireylerin o alandaki yetenek düzeyleri birbirlerinden farklıdır ve öğretme-öğrenme süreçlerinde bu durum mutlaka dikkate alınmalıdır.

Geçen yıl eğitmeni olarak katıldığım bir seminerde genç öğretmenlerden biri “Bazı çocuklar geri zekalı; derslerde tık yok, ama okul dışında kafaları zehir gibi” demişti. Benim de yanıtım kısa oldu. “Demek ki, çocuklar aslında geri zekalı değil; siz onların kendi yeteneklerini sergilemeleri için ortam yaratamıyorsunuz.” Benzer bir yakınlığı ilköğretim üçüncü sınıftaki öğrencilerden duymuştum. “Öğretmenler bizi geri zekalı sanıyor çünkü sınıfta özgürce hareket edemiyoruz ve hep onların dediğini yapmak zorunda kalıyoruz.” Ben de çevremi kuşatan bu sevimli ve zeki öğrencilere şunu demiştim: “Belki, tersine inanmaları için onlara yeterince kanıt sunmuyorsunuz. Yeteneklerinizi göstermeye çalışın, öğretmenleriniz de bundan mutlu olacak ve sizinle gurur duyacaklardır.”

Söylemek bile gereksiz, öğrenciler tüm alanlarda eşit düzeyde yeteneğe sahip değildirler. Her öğrencinin iyi olduğu alanlar kadar, zayıf olduğu alanlar da vardır. Örneğin, bazı öğrenciler matematik konusunda oldukça yeteneklidir ve başarılarını kolayca gösterebilirler. Ancak bu öğrencilerin bazıları yabancı dil alanında fazla yetenekli olmayabilir ve başarılı olmak için daha yakın bir desteğe gereksinim duyarlar. Bu desteğin biçimi, her öğrenci için farklı olabilir. Örnekleme gerekirse, sözcük dağarcığını fazla geliştiremeyen bir öğrencinin istediği hayvan ve bitki isimlerini öğrenmesine izin verirseniz, çok hızlı bir gelişim gösterdiğine tanık olabilirsiniz. Böyle bir uygulama, öğrencinin kendi yeteneğini sergileme fırsatının tanınması anlamına gelir ve başarıda önemli rol oynar.

Yetenek konusunda bir noktaya daha değinmekte yarar var. Birçok eğitmeni, hiçbir bilimsel kanıt olmadan, düzey kümelerini savunmakta ve uygulamaktadır. Başka bir deyişle, aynı yetenek düzeyindeki öğrenciler aynı sınıf ya da gruplarda

Öğrenilecek konu hakkında kapsamlı ön bilgiye sahip olan öğrenciler, arkadaşlarına oranla daha açıcı bir üstünlüğe sahiptirler. Bu öğrenciler, içerik birimleri arasında kolayca ilişki kurabilir, örnek verebilir, benzetme yapabilir ya da bilgiyi değişik durumlar bağlamında düşünebilirler. Bu öğrencilerin sahip olduğu bilgilerin çoğu, yapılandırılmış niteliktedir ve bu durum yeni bilgiyi kavramsal bir çerçeveye oturtma ya da yorumlamayı kolaylaştırır. Bu da, özellikle yapıcı öğrenme kuramı açısından başarılı bir öğrenme anlamına gelir. Kaldı ki, ön bilgilerin bazıları önkoşul niteliği taşır ve onları tamamlamadan yeni konuyu öğrenmek olanaksız ya da zor olabilir.

Bloom ve arkadaşlarının yaptığı araştırmalarda, ön bilgiyi kazandırdıktan sonra yeni konunun öğretimine başlamak, öğrenme başarısını önemli ölçülerde artırmaktadır. Örneğin, öğretmen merkezli geleneksel eğitim uygulanan sınıflarda önkoşulları tamamlayarak öğretim yapmak, öğrencilerin ortalama başarı düzeyini %50'den %76'ya yükseltirken; bu rakam, "tam öğrenme" modelinin uygulandığı eğitim ortamlarında %84'den %95'e çıkmaktadır (Bloom, 1984). Bu sonuçlar açıkça göstermektedir ki, öğretmen merkezli sınıflarda bile, ön bilgiyi dikkate alarak eğitim yapmak, başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.

Kuşkusuz, böyle bir uygulamanın öğrencilere sağladığı rahatlık ve güven de önemlidir çünkü ön bilgiyi edinerek ilerleyen öğrenciler sürekli öğrenme duygusunu yaşamaktadırlar. Öğretme-öğrenme sürecinde ön bilgisi yetersiz olan öğrenciler genelde korku ve tedirginlik içindedirler. Bu da, onların sık hata yapmalarına ve kendilerinden emin olmayan biçimde davranmalarına neden olur. Kendinden emin olmayan bir öğrenci, kolaylıkla öğretmen ya da öteki öğrencilere bağımlı hale gelir. Bir süre sonra da, düşünmeye bile yeltenmez ve başkalarının doğrularını onaylamayı yeğler. Bu da, kişinin kendi özgürlüğünden vazgeçmesi anlamına gelir. Genelde, yetersizlik duygusundan kaynaklanan panik ve teslimiyet olgusunu yenmeden öğrenme gerçekleşmez; böyle bir şey olsa bile, öğrenciler bunun farkına varmazlar. Oysa, çağdaş anlamda öğrenme, bilinçli bir etkinliktir ve farkındalık gerektirir. Bu olmadan gerçekleşen öğrenme, işlevsel değer taşımaz.

Kısacası, her öğrencinin geçmiş deneyimleri ve eğitim yaşantıları birbirinden farklı olduğu için ön bilgi düzeyleri de değişir. Öncelikle hem öğretmen, hem de öğrenciler bu gerçeği kabul etmelidir. Sonra da, özellikle öğretmen, sürecin başında herkesi eşitlemeye ya da istenen noktaya yaklaştırmaya çalışmalıdır. Bu yapıldığı zaman, öğrenciler kendilerine güven duyacak ve daha çok katkı sağlamak için çaba göstereceklerdir. Dahası, öğrenilen konular arasında kolayca ilişki kurulabildiği için öğrenme zevkli hale gelecektir (Nieto, 1992).

toplanmakta ve o yetenek düzeyine uygun olduğu söylenen bir eğitim yapılmaktadır. Birçok araştırma, bu tür eğitimin yarardan çok zarar getirdiğini ortaya koymaktadır (Slavin, 1987,1990). Nedeni açık: Türdeş gruplardaki öğrenciler birbirleriyle yeter etkileşime girmemekte ve tartışmalarda ortaya çıkabilecek düşünce zenginliğinde yoksun kalmaktadırlar. Oysa, karışık gruplardaki öğrenciler, birbirlerinin mantığı yakalamak için bilişsel açıdan etkin çaba göstermekte ve konuya ciddi bir zihinsel yatırım yapmaktadırlar (Şimşek, 1993). Bunun sonucu da, herkes için etkili ve kalıcı öğrenmedir. Bu nedenle, sınıfta her öğrenciden yeteneği oranında katkı beklenmeli ama herkesin yetenekli olduğu alanlar belirlenerek özgür koşullarda geliştirilme için çalışılmalıdır. Herkesten aynı düzeyde yetenek ve başarı beklemek, bilimsel açıdan olanaksız istemektir.

Öte yandan, demokratik toplum yaşamı “bütünlük içinde çeşitlilik” ilkesine dayalıdır ve herkesin bu çeşitlenmeyi zenginleştirici katkılarda bulunması beklenir. Doğaldır ki, her birey bunu kendi yetenekleri ölçüsünde yapacaktır. Okuldaki ya da sınıftaki öğrenme etkinlikleri de bu anlayışa göre düzenlenmelidir. Öğrenciler hem kendilerinin, hem arkadaşlarının yeteneklerinden haberdar olmalı ve yeteneklerini sergilemeleri ya da geliştirmeleri için birbirlerine karşılıklı destek vermelidirler. Kuşkusuz, burada öğretmenin yaklaşımı büyük önem kazanmaktadır. Öğretmen herkesin her alanda yüksek başarı göstermesini beklememelidir; tersine, öğrencilerini gösterdiği gelişimi, onların yeteneklerine bağlı olarak değerlendirmelidir. Böyle bir insancıl yaklaşım, başarıya güdüsü ve fırsat eşitliği duygusunu yaratacaktır. Ancak öğretmen hiçbir öğrenciden her alanda düşük beklenti içinde olmamalı ve bu öğrencinin yazgısı haline getirmemelidir. Öğrenciler yetenekli oldukları alanlardaki başarılarından dolayı kutlanmalı, zayıf oldukları alanlardaki çabaları nedeniyle takdir edilmelidirler. Bu tür bir destek, bireyin kendi yetenekleri yönünde özgür gelişimine ciddi katkılar sağlayacaktır (Holt, 1997).

Ön bilgi

Öğrenme, genellikle önceden bilinen şeyler ile yeni karşılaşılan uyarıcılar arasında ilişki kurulabilme yoluyla gerçekleşir. Bu anlamda, öğrencilerin herhangi bir konu hakkında önceden ne bildikleri büyük önem taşır. Eğer önceden bilinenle yeni konuyu öğrenmek için yeterliyse; öğrenme, hızlı ve sağlıklı olarak gerçekleşir. Ancak önceki bilgiler hatalı, eksik ya da çelişkiliyse, yeni uyarıcıları algılamak ve anlamlandırmak zorlaşır. Bu nedenle, yeni bir konuyu öğrenmeye başlamadan önce onun altyapısı niteliğindeki ön bilgilerin, öğrenmeyi destekleyici duruma getirilme zorunlu görünmektedir.

Öğrenme Biçimi

İnsanların dış dünyadan kendilerine gelen uyarımları algılama, işlem yorumlama biçimleri farklılık gösterir. Bilişsel biçim ya da öğrenme biçimi ol adlandırılan bu farklılıklar, yaşanan çevreyle olan etkileşimi düzenler ve birey bilgiyi arama/bulma konusundaki benzersiz yaklaşımlarını ortaya koyar. Bu bireysel tercihler gibi görünse de, aslında doğal eğilimlerdir ve kolayca değişme Çeşitli öğrenme biçimlerinin varlığından hareketle, bu konuda bazı sınıflar yapılmıştır. Yaygın sınıflamalar olarak alan bağımlı/bağımsız, girişimci/yansıtıcı bütüncül/analitik, tarayıcı/odaklanıcı, görsel/dokunmatik gibi ayrımlar gösterilebilir. Bunların içinde eğitimciler tarafından en yaygın olarak kullanılan alan bağımlı/bağımsız biçimindeki ayrımdır. Bu nedenle, sözkonusu sınıflama, burada biraz detaylı olarak ele alınacaktır.

Alan bağımlı öğrenciler, bütüncül düşünürler. Nesnelere, olaylar ve kişiler arasındaki ilişkileri topluca değerlendirme eğilimindedirler. Ayrıntıların ya da bir içindeki parçaların pek farkına varamazlar. Tekil olaylardan çok, çeşitli olaylar ortaya çıkardığı genel durumun tartışmasını yaparlar. Karar verirken sistem düşünürler ve çoğulcudurlar. Her türlü görüşü dinledikten sonra kişisel görüşleri oluştururlar. Toplumsal iletişim becerileri gelişmiştir. İşbirliğine yatkın oldukları için takım çalışmasından hoşlanırlar. Bireyci olmaktan çok paylaşımcıdırlar.

Alan bağımsız öğrenciler, çözümleneci düşünürler. Bütünden çok parçaları üzerinde yoğunlaşırlar. Benzerliklerle fazlaca ilgilenmez, ama farklılıkları kolayca ayırdederler. Ayrıntıları tartışmaktan hoşlanırlar. Her olayı ayrı değerlendirirler. Kişisel görüşlerini sürdürme eğilimindedirler. Bireysel çalışmaktan büyük zevk alırlar. Kendi yaşam alanlarını koruma güdülerini belirgindir. Başkalarıyla çalışamazlar ve genelde bireyci bir anlayışa sahiptirler.

Eğitim açısından düşünüldüğünde, bu alt grupların hiçbiri ötekenden üstündür. Bazı araştırmalar, alan bağımsız öğrencilerin biraz daha başarılı oldukları gösterse de, bugüne değin elde edilen bulgular kesin bir yargıya ulaşmak için yeterli görünmemektedir (Ataizi, 1999). Ancak, öğretme-öğrenme süreçleri yönünden bu bulguların tartışılması olanaklıdır.

Herhangi bir sınıfta hem alan bağımlı, hem de alan bağımsız öğrenciler bulunabilir. Bu durum, öğrenme açısından bulunmaz bir zenginliktir. Her öğrenci, kendi bakış açısını ortaya koyar ve arkadaşlarıyla karşılıklı görüş alış-verişinde bulunur.

Bu etkileşim sonucunda, tartışılan konunun ya da üzerinde çalışılan görevin bireysel çabayla görülemeyen yönleri keşfedilir. Alan bağımsız öğrenciler çok sayıda fikir üretmeye katkıda bulunurken, alan bağımlı öğrenciler bunlar arasındaki ilişkileri belirlemede işlevsel rol alırlar. Böylece, konu enine boyuna tartışılır ve herkes bu tartışmadan geniş ölçüde yararlanır. Dahası, uzun dönemde, öğrencilerin olaylara bakış açısı ve stratejik düşünme becerileri gelişir. Bu da, okul ya da toplumdaki demokrasinin gerektirdiği karşılıklı saygı ortamı içinde, çok yönlü düşünebilen insanların ortaya çıkmasına katkıda bulunur.

Yurtdışında öğrenim görürken üniversitede düzenlenen futbol turnuvası için uluslararası bir takım kurmuştuk. Takımımızda Türkiye, Almanya, Peru, Japonya, Amerika Birleşik Devletleri, Mısır, Danimarka ve İspanya gibi ülkelerden oyuncular vardı. Bu yüzden bize Birleşmiş Milletler Takımı deniyordu. Maçlar başladı ve iyi sonuçlar alıyorduk. Her maçtan sonra kendi aramızda yaptığımız değerlendirmede kimin ne dediğini ya da söylenenleri nasıl bir tutum içinde algıladığını bugün bile hatırlarım. Bazı arkadaşlarımız maçın bütünü hakkında ve herkesi ilgilendiren genel yorumlar yaparken, ötekiler takımın genelini hiç dikkate almadan bireysel hatalar üzerinde duruyorlardı. Bu nedenle, neyin daha önemli olduğu konusunda bazen ciddi tartışmalar yaşıyorduk. Ancak herkesin yorumu önemliydi ve değişik bakış açılarına dayanıyordu. Bu yorumlar sayesinde hem takımımızın genel durumunu, hem de oyuncularımızın bireysel özelliklerini görebiliyorduk. Belki de bu yüzden, gittikçe iyileşen bir takım olduk ve turnuvada iyi bir derece yaptık. Arkadaşlarımız, daha sonraki dönemlerde “oyundan çok yorumlar bizi geliştirdi” demişlerdi. İtiraf etmeliyim ki, bakış açılarımızı ulusal kültürlerimiz de etkilemişti ve bu nedenle çok şanslı olduğumuzu düşünüyorduk.

Güdülenme

Genel olarak güdülenme kavramı, bir şeye karşı istekli olma durumunu ifade etmektedir. Öğrenciler açısından bakıldığında güdülenme, öğrenmeye karşı olumlu ve alıcı bir tutum sergileme olarak görülebilir. Daha açık bir deyişle, güdülenme, öğrenmeye yapılan zihinsel yatırım miktarını, o da ortaya çıkacak öğrenme düzeyini gösterir. Bu nedenle, öğrenme güdüsünün doğal olması ya da bireyin kendi içinden gelmesi önemlidir, fakat çeşitli dışsal güdüleyiciler de kullanılabilir. Özgürlüğü öğrenmede, herhangi bir ödül beklentisi içinde olmadan, öğrenme gereksinimlerini doyumak üzere çaba göstermek esastır.

Güdülenme konusunda önemli birkaç noktaya değinmek yerinde olacaktır. Bunlardan birincisi, içerden ve dışardan güdülenme konusudur. İçerden güdülenme,

öğrencinin tümüyle kendi isteğiyle harekete geçmesi ve konuyu öğrenmek için göstermesi demektir. Bu da, ancak öğrenmenin gerekli ve anlamlı bulunması olabilir. Dışardan güdülenme, genellikle başarıyı artırmak için başkalarınca sunulan ödüller aracılığıyla yaratılan öğrenme isteğidir. Yoğunluğu ya da sürekliliği, ödülün önemli görülüp görülmemesine bağlıdır. Artık tüm eğitimciler bilmektedirler ki, dışardan gelen güdülenme, dışardan yaratılan güdülenmeye oranla daha etkilidir. Nedenle, öğrencilerin kendi içlerinden gelen öğrenme istekleri desteklenmelidir. Bunun için de, işlenecek konuların günlük yaşamdaki ya da kendini gerçekleştiren süreçteki yeri ve önemi belirtilmelidir. Eğer dışardan güdüleme amacıyla kullanılacaksa, başarıya bağlı olarak ve değişken aralıklarla sunulmalıdır.

İkinci konu, öğrencilerin hiçbir konuya güdülenmeden zamanlarını harcadıkları görüştür. Hemen belirtmek gerekir ki, “güdülenmemiş öğrenci yok farklı şeylere güdülenmiş öğrenci vardır.” Öğretmen, her öğrencinin ilgi alanını öğrenmek için çaba gösterip öğretme-öğrenme süreçlerinde bundan yararlanan öğrencilerde öğrenme isteğini yaratmak çok zor olmayacaktır.

Geçenlerde oğlundan yakınan bir anneyle konuşuyorduk. Ergenlik çağındaki delikanlının adam olmayacağından ve hiçbir şeye ilgi duymadığından şikayetçi kendisine “oğlunuz özel zamanlarında ne yapıyor?” diye sordum. “Önemli bir yaptığı yok, varsa yoksa top oynuyor, bazen de kitap okuyor” dedi. Anne, oğlunun mühendis olmasını istiyordu; bu nedenle de, okuldan gelince sürekli ders çalışması gerektiğini düşünüyordu. Oğlu ise hem basketbol oynuyor, hem öykü yazıyor, hem de gitar çalıyordu. Hatta, bazı dergilerde öyküleri yayınlanmıştı ve yaşadıkları yerel düzeyde konserler bile vermişti. Dahası, okuldaki notları iyiydi ve gelecekte gazeteci olmak istiyordu. Şimdi, bu gencin hiçbir şeye güdülenmemiş olduğu söylemek ne kadar doğrudur? Galiba, bazı anne-babalar durduk yerden kendileri sorun yaratıyorlar.

Güdülenmeyle ilgili üçüncü konu, öğrenme sürecindeki kararlara katılımıdır. Bugün, okullarımızın öğrenciler için var olduğuna öğrencileri inandırmakta büyük zorluk çekiyoruz. Öğrenciler haklı. Bir insan, söz sahibi olmadığı ya da dışarıdan bir konuda nasıl bağlılık duygusu geliştirebilir? Okullarımızdaki kurallar beklentiler için konulmuştur, fakat hiçbiri öğrencilerin koyduğu kurallara değil. Yetişkinler, gençlerin nasıl olmasını istiyorlarsa, o amaca hizmet edecek kural koymakta ve öğrencilerin bunlara eksiksiz uymasını beklemektedirler. Uymadıkları zaman da onlara hakaret etmekte, şiddet kullanmakta ya da ceza vermektedirler. Temel eğitim çağındaki bir öğrencinin disiplin suçu kavramını öğrenmesi kaçınılmaz korkunç bir şey olabilir mi? Küçük yaşlarda içinde bulunduğu dünyayı sorgulama

ve kendi eylemleri aracılığıyla öğrenmeye çalışan bir çocuğun hata yapması kadar doğal birşey yoktur. Bunun tersi, insanın doğasına aykırıdır. Bu nedenle, okul ya da sınıftaki kurallar öğrencilerle birlikte konulmalı; denetim ve yaptırım da aynı katılımcı anlayışla gerçekleştirilmelidir. İşte o zaman, öğrencilerin öğrenme güdüsü kendiliğinden yükselecek ve başarı da artacaktır.

Denetim Odağı

Bireylerin karşılaştıkları başarı ya da başarısızlık durumlarını hangi etkenlere bağladıkları onların denetim odağını ortaya çıkarır. Genellikle *dış denetim* odağına sahip olan insanlar, olumlu gelişme ya da sonuçları kendi çabalarına bağlarken, başarısızlığın sorumlusu olarak dış etkenleri ileri sürerler. *İç denetim* odağına sahip olanlar ise, olumlu ve olumsuz durumlar arasında hiçbir ayırım yapmadan, her türlü sonucun yaratıcısı olarak kendilerini görürler. Bu tür insanlar kendi yaşamlarının sahibidirler ve istenen sonuçların ancak insanların bilinçli çabalarıyla olabileceğini savunurlar. Ayrıca, dış denetim odağına sahip kişiler, yalnızca belirlenen amaca ulaşmaya çaba gösterirken; iç denetim eğilimi gösterenler, amaca giden yolda yaşanan süreci de önemserler. Başka bir deyişle, dış denetim odağına sahip insanlar yolculuk yapmayı sevmeyiz; onlar için önemli olan tek şey, gidilecek yere bir an önce varmaktır. Oysa, iç denetim odağına sahip olanlar, gidilecek yere varmak kadar yolculuktan da zevk almaya bakarlar.

Denetim odağı, kolay değiştirilebilen bir özellik değildir. Ancak bu özelliği baştan biçimlendiren çevre olduğuna göre, değiştirilmesi de çevresel koşulların yeniden düzenlenmesiyle olanaklıdır. Kuşkusuz, böyle bir çaba, uzun zaman ve tutarlı politikalar gerektirir. Öğrencilerin eşitlikçi bir ortamda eğitim almaları, kendi kararlarını vermeleri, özgürce girişimlerde bulunmaları, girişimlerinin sonuçlarını görmeleri, danışmanlık desteğinden yararlanmaları, yaşadıklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları ve gerçeğe dayalı çıkarımlara ulaşmaları onların iç denetim odağına sahip olmalarını kolaylaştıracaktır. Tüm bunlar, öğrencilerin kişisel eylemleri ve elde ettikleri sonuçlar arasındaki ilişkiyi görmelerine katkıda bulunacak; böylelikle daha gerçekçi insanlar olmalarına yardım edecektir.

Eğitim dünyasında yaşanan bazı olaylar, denetim odağının dış etkenlerden iç etkenlere doğru değişebileceğini göstermektedir. Örneğin, okulu terketme sınırında bulunan bazı öğrenciler, bilgisayar destekli öğretim sayesinde yeniden kazanılmış; üstelik denetim odakları da olumlu yönde etkilenmiştir. Ancak bu yapılırken, öğrenciler bilgisayar başında özgürce çalışmış, uyarlamalı bir öğretim stratejisiyle başarı olabildikleri artırılmış ve sonuçlar hakkında sürekli geribildirim verilmiştir.

San Francisco yöresindeki azınlık öğrencilere, çaba ile başarı arasındaki bağıntı çok iyi gösteren bir program, altı hafta sonunda öğrencileri şuna ikna etmiş Yaşamda ilerlemelerini sağlayan tanınmış bir kişi olmaları değil, gösterdikleri çabanın düzeyidir (Gross, 1996). Eğitim sistemini ırkçı bulan ve kendilerine fırsat eşitliği sağlanmadığı için okulu terkeden bu öğrencilerin dünyaya bakışını bilgisayar destekli öğretim bile değiştirebiliyorsa, sınıftaki öğretmenlerin yapabileceği çok şey var demektir.

Burada tartışılan bireysel farklılıklar, öğrenme üzerinde en çok etkisi olan değişkenlerdir. Ancak, bu liste tam değildir. Öğrencilerin başka boyutlar açısından da farklılaştıkları bilinmektedir. Öğretmene düşen temel görev, kendi sınıfında öğrencilerin bireysel farklılıklarını iyi tanımadır. Öğrencileri yeterince tanımadıkları onları öğrenmelerine işlevsel katkılarda bulunmak zordur. Bu konuyu yıllar önce Rousseau açıkça şöyle belirtmiştir. “Doğanın kucagında her şey iyidir, insan elini bozular. Eğer eğitimde başarı isteniyorsa, öncelikle doğanın kuralları uygulanmalı ve öğrencileri tanıyarak işe başlanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerine biraz yak olduklarında, aslında onları tanımadıklarını göreceklerdir” (Aktaran: Varış, 1998). Ne yazık ki, Rousseau'nun iki yüzyıl kadar önce dile getirdiği bu gerçek, bilim ve teknoloji her alanda gelişmiş olmasına karşın bugün de geçerlidir (Şimşek, 1992).

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların önemini ve bunların sınıf içinde eğitsel uygulamalara nasıl yansıtıldığını belirttikten sonra, özgürlükçü öğrenme dayanaklarını oluşturan temel ilkelere değinmek yerinde olacaktır. Bu ilkeler, hem öğretmen, hem de öğrenciler açısından yönlendirici işlev üstlenmektedir. O yüzden söz konusu ilkeler burada kısaca tartışılacaktır.

Özgürlükçü Öğrenmenin Dayandığı İlkeler

Özgürlükçü eğitim uygulamalarının amacı, öğrencilerin bütünlük içinde ve çok yönlü gelişimlerine katkıda bulunmaktır. Bu yapılırken, öncelikle öğrencileri gizli güçleri ortaya çıkarılır ve onların kendini gerçekleştirme çabalarına yardım etme anlayışı benimsenir. Bu da, eğitimin, öğrencilerin dışında belirlenen hedefler yönelik olarak değil; baştan sona onların hak ve özgürlüklerine dayanacak biçimde yürütülmesi demektir. Dolayısıyla, özgürlükçü öğrenme ilkeleri, eğitsel süreçleri tümüne ilişkin olmak zorundadır. Bu ilkelerin başlıcaları şunlardır (Trujillo, 1999):

Öğrenme sürecinde en önemli öğe, öğrencinin kendisidir. Öğrenmede temel sorumluluk öğrenciye aittir. Öğretmenin ya da öteki öğelerin işlevi, öğrenciyi yardım etmektir. Eğitim sisteminin varoluş gerekçesi öğrenci olduğu için, sistemde

yer alan tüm kişi ve kuruluşlar öğrencinin hizmetinde olmalıdır. Bu anlamda, geleneksel eğitimde sürekli dile getirilen “eğitimde en önemli unsur öğretmendir” anlayışı, özgür eğitimde geçerli değildir (Şimşek, 1998).

Öğrenme, ancak bilinçli ve istekli bir çabayla gerçekleşebilir. Öğrencinin etkin katılımı olmadan yürütülen eğitim, yalnızca bir gösteriden ibarettir. Dahası, öğrencide öğrenme isteği uyandırmadan yürütülen eğitim çalışmalarından sonuç almak zordur. O nedenle, öğrencilerin gereksinim ya da istekleri dikkate alınmalı; katılımları için de uygun ortam sağlanmalıdır.

Öğrenme sürecinde her dakika değerlidir. Zaman hızla akıp gittiği için dönüşü ya da yinelenmesi sözkonusu değildir. Bu anlamda, öğretmen ve öğrenciler zamanı olabildiğince verimli kullanılmalı; harcanan her dakikanın sınıftaki herkesin ortak zamanı olduğunun bilinci içinde davranmalıdırlar. Dahası, zaman paylaşımı konusunda öğretmenin değil, öğrencilerin ağırlığı olmalıdır.

Hiç kimse başkasının öğrenmesine engel olamaz. Herkes değişik ilgi alanlarına, yetenek düzeylerine ve öğrenme biçimlerine sahip olabilir; fakat hiç kimse ötekileri korkutma, yanıltma, yavaşlatma, kendine benzetme ya da engelleme hakkına sahip değildir. Sınıf, çoğulcu bir ortamdır ve tüm öğrenciler birbirlerinin yaşam alanına girmeden karşılıklı etkileşim içinde olmalıdırlar. Bu kural, kesinlikle hiç kimse tarafından çiğnenemez.

Öğretmen ile öğrenciler arasındaki ilişki, bir ortaklık ilişkisidir. Bu süreçte diyalog gereklidir ve patron yoktur. Hatta, herkes hem öğreten, hem de öğrenen rolündedir. Özellikle öğretmenler, öğrencilerinden öğrenmeye hazır olmalı ve bunu bir kişilik özelliği haline getirmelidirler.

Bilgi entelektüel bir süs değil, yaşamı zenginleştirmenin bir aracıdır. Her konu eşit önemde ve işlevsellikte değildir. Öğrenciler bazı konuların içsel değerini göremeyebilirler. Bu yüzden, özgür eğitimde öğrencilerin anlamsız bulduğu konular zorla öğretilmez ya da konuların önemi biraz daha belirginleştirilir. Bununla ilgili olarak, öğrenciler kadar öğretmen de “bu, öğrenmeye değer mi ?” sorusuna yanıt aramalıdır.

Öğrenmeyi öğrenmek, herkes için gerekli bir anahtardır. Hiçbir özgür eğitimci, öğrencilerini sürekli kaşıkla beslemez; tersine, onlara balık tutmayı öğretir. Yani, öğretmenin görevi, danışman ya da yönlendirici olmaktır. Bilgiye erişim ve

onun uygun kullanımı ise, öğrencinin görevidir. Ancak, öğretmen her öğrenen yakından izlemeli ve gerektiğinde bireysel yardım sunmalıdır.

Herkes aklını kullanma hakkına sahiptir. Öğretmen, bu hakkı eğitim temeli olarak görür ve öğrencilerin kendi akıllarını daha iyi kullanabilen insanlar olmalarına yardım etmeye çalışır. Bu amaçla, öğretmen ya da öğrenciler sınıflarını düşünmelerini açıklarken yalnızca bilgiyi sunmakla kalmazlar, akıl yürütme ve soruları çözmeye de fırsat yaratırlar. Özgürlükçü öğrenme anlayışının uygulandığı sınıflarda hiçbir zaman mutlak doğrular ya da egemen görüşlerden söz edilmez.

Coşku duymadıkça öğrenme gerçekleşmez. Her öğrenme deneyimi, yeni bir girişimdir ve öğrenme gereksinimi açısından varolan dengesizliği giderme çabası dayanır. Öğrenen insan, bilgiyi paylaşarak çoğaltır; aynı zamanda, başkalarını etkileşime girerek yeni şeyler öğrenir. Bunun verdiği coşku, sürekli bir arayışta olduklarıyla yetinmeme durumunu ortaya çıkarır.

Öğrenme, nefes alma gibidir. Her öğrenme, çaba ister ve şansa bırakılamaz. Başka bir deyişle, öğrenme, öğrenci için başkalarının yapabileceği bir şey değildir. Öğrenci istemediği sürece de gerçekleşmez. Dahası, kimse öğrenmeye zorlanamaz ve bunun için yaptırım uygulanamaz. Kuşkusuz, çevreden bazı etki ya da yardımlar gelecektir, fakat öğrenen kişi bunları kendisi eşgüdümleyecektir.

Öğrenme, tıpkı yaşam gibi karşılıklı sorumluluk ister. Bireysel olarak öğrenme, sosyal ortamlarda gerçekleşse bile, öğrenme toplumsal bir etkinliktir. Bu nedenle herkes birbirinin öğrenmesi için karşılıklı sorumluluk duygusu içinde davranmalıdır. Ancak bu ilke, kesinlikle bir öğrencinin işini başkasının tamamlaması anlamına alınmamalıdır (Şimşek, 1993). Toplumsal yaşamın da, varlığını sürdürdürebilmesi için bize öğrettiği en önemli ders işbirliği yapmak değil midir?

Gizil güçler, öğrenmede başarı için sağlam bir altyapı oluşturur. Öğretmenler öğrenme süreçlerinde öğrencilerin bireysel gizil güçlerini açığa çıkarmaya dönük etkinliklerin yaşamsal bir değeri vardır. Öğrencileri tanımadan, onların öğrenmesinin katkıda bulunmaya çalışmak çoğu zaman yanıltıcı olabilir. Bu açıdan ele alındığında eğitim, işlenmemiş potansiyelden işe yarar kapasite yaratmaktır.

Öğrenmede bireysel farklılıklar, özgürlüğün besleyicisidir. Etnik köken, cinsiyet, yaş, dil, sosyo-ekonomik konum gibi özellikler çok değerli birer zenginlik kaynağıdır. Sınıf, aslında bir salata tabağı gibidir; herkesin rengi, tadı, kokusu salataya ayrı bir güzellik katar. Bu nedenle, öğrenciler birbirlerine benzetilmeyi

çalışılmamalı; tersine, “bütünlük içinde çeşitlilik” özendirilmelidir. Her öğrencinin sahip olduğu bireysel farklılıkların, sınıfta ortaya çıkan çoğulcu yapıya zenginlik kattığı unutulmamalıdır (Nieto, 1992).

Her öğrenci, kendisiyle gurur duyma hakkına sahiptir. Öğrencilerin kişiliği farklı etkenler altında ve öğrencinin istenci dışında biçimlenmiş olabilir. Dahası, her öğrenci değişik toplumsal/kültürel değerleri temsil edebilir. Bu, aslında sınıftaki tüm öğrencilerin yararına bir durumdur. Yalnızca bu nedenle bile, öğretmenler öğrencilerini aşağılama, küçümseme, utandırma, yıpratma ya da önemsizleştirme gibi davranışlardan kaçınmalı ve her öğrenciye kendi kimliğiyle gurur duyabilmeyi öğretmelidir.

Öğrenciler, bağımsız davranabildikleri ölçüde özgürleşirler. Başkalarının sürekli korunan ve kendisi olma hakkı tanınmayan bir öğrenci bağımsız davranmayı öğrenemez. Böyle bir öğrencinin düşünmesi, özgün bir görüş geliştirmesi ya da kişisel görüşlerini açıklayabilmesi kolay değildir. Bu nedenle, öğrencilere serbestlik tanınmalı, hata yapma hakkı verilmeli ve hatalarını kendi girişimleriyle bularak düzeltmeleri sağlanmalıdır (Beyer, 1988).

Bu ilkeler topluca değerlendirildiğinde açıkça görülmektedir ki, özgür eğitim yasal bir zorunluluk olmaktan öte, kendini bulma ve geliştirme çabasıdır (Şimşek & Çam, 1997). Özgürlükçü öğrenme, böyle bir eğitim anlayışının doruk noktasıdır; bu nedenle de, öğrencileri saygın ve değerli birer dünya yurttaşı olarak tüm eğitsel uygulamaların merkezine koymaktadır. Bunun doğal sonucu, bireylerin kendilerine ve başkalarına her açıdan saygı göstermeleridir çünkü dünyalarımız çeşitlenme üzerine kurulmuştur. Durum böyle olunca, özgürlükçü öğrenmede, öğrenciler yaşamı varolan biçimiyle kabul eden ya da değişmez gerçeklik algılamasına sahip olan insanlar değildir. Tersine, her öğrenci, dünyayı değiştirmek ve daha güzel bir gelecek yaratmak için kendini adayarak birer mimar olarak görülmektedir. Ancak, bunu ertelemeyen ve hemen yapmak önemlidir çünkü eğitim yalnızca geleceğe hazırlanmayı değil, bugünü de kapsamaktadır. Nitekim, öğrencilerini bu anlayışla kucaklayan ve eğitim tarihinde birer destan yazan başarılı örnekler de olmuştur.

Özgürlükçü Eğitimin Başarılı Örnekleri

Özgürlükçü öğrenme, çoğu insana güzel bir retorik olarak gelmektedir. Bazıları da, bu görüşleri uygulanamaz nitelikte bulmaktadırlar. Oysa, dünya eğitim tarihinde özgürlükçü eğitimin seçkin ve başarılı örnekleri vardır. Eğitimle ilgilenen insanların bu örnekleri pek duymamış olmasının nedeni, sözkonusu uygulamaların

yerleşik sistemlere ya da eğitim görüşlerine köklü birer alternatif olması nedeni hak ettiği düzeyde tanıtılmamış olmasıdır. Şimdi bu örneklerin birkaçını yakından inceleyelim.

Gorki Topluluğu

Sovyet eğitimcisi Makarenko, aslında ünlü roman yazarı Gorki'nin insan ilişkilerinden etkilenerek, 1920 yılında bu topluluğu kurmuştur. Toplu kimsesiz ve suçlu çocuklar için oluşturulmuştur. İç savaşın henüz bitmediği yaşamın tümüyle normale dönmediği bir dönemde kurulan bu topluluk, aslında "çalışma-öğrenme-yaşama" okuludur. Amaç, çeşitli nedenlerle toplum dışı itilmiş olan bu çocukları sağlıklı biçimde yetiştirip, onları üretime katkıda bulunan değerli birer yurttaş haline getirmektir. Ancak bu öyle yapılmalıdır ki, çocuk okulu bitirdiklerinde hem meslek sahibi olsunlar, hem kendilerine güvensinler, hem de toplumsal sorumluluk bilinci taşıyınlar.

Gerçekten okuldan çok bir topluluk niteliği taşıyan bu oluşum, 1920 yılın Eylül ayında Poltava yakınlarında kurulmuştur. Ormanlık bir alanda birbirini simetrik beş tuğla yapıdan oluşan okul binaları, çok kötü bir durumdadır ve eğitim için elverişli değildir. Eğitim Bakanlığı'ndan bir miktar para sağlanmıştır, ama 1 para okulun onarımı için bile yeterli görünmemektedir. O yüzden, topluluk, hem çocukları eğitmek, hem de kendi varlığını sürdürebilmek için para kazanma zorundadır. Öncelik, sokaklarda başıboş gezen ve tehlike oluşturan çocukları oku çekmeye ve orada tutabilmeye verilmiştir. Genç bir eğitimci olan Makarenko aslında bu çocuklarla nasıl başedeceğini tam bilmemektedir. Ancak yeni eğitim yöntemlerinin arayışı içindedir. Nitekim, zamanla işe yarar yöntemler geliştirmişti. Hatta, Gorki Topluluğu'nda yürüttüğü sekiz yıllık başarılı çalışmadan sonra Harkov'daki Zerjinsky Topluluğu'nun yöneticiliğine atanmıştır.

Gorki Topluluğu'ndaki öğrencilerin her biri kendine özgü niteliklere sahipti. Örneğin, Karabanov'un taşkın hareketleri dikkat çeker, Zadorov uysal ve ölçülüdür. Bratçenko kavgacıdır, Galatenko tembeldir, Verşnev akılcıdır, Lapot herşeyle dalga geçer, Burun ağırkanlıdır, Volokhov sorun çıkarmayı sever, Taranets bireycidir, Gudürüst ve zekidir, Osadçî eğlenceye düşkündür, Olya alçak gönüllüdür, Nasty kişiliğinden ödün vermeyen birisidir.

Tüm bu farklılıklarına karşın, Gorki Topluluğu'ndaki çocuklar uyum içinde yaşamayı ve birbirlerine sahip çıkmayı öğrenebilmişlerdir. Bunun sırrı, öncelikle bu topluluk kültürünü geliştirmeleridir. Bu ortak kültür içinde herkes, başkalarına zara

vermeden kendisi olabilme hakkına sahiptir. Topluluğun ortak yaşamı, onuru ve yazgısından herkes aynı oranda sorumludur. Eğitim ise, hükmeden bir eğitimci ile edilgen nesnelere konumundaki öğrenciler arasında gerçekleşmez. En zor anlarda bile sorunlar, olanaklar ve hedefler birlikte değerlendirilerek, herkes için geçerli olan karar ya da kurallara dönüştürülür. Alınan kararlar herkese eşit biçimde uygulanır, bunun da denetimini öğrenciler yapar. Kısacası, her öğrenci, topluluğun etkin bir üyesi ve kararların katılımcısıdır.

Gorki Topluluğu'nda eğitim ve çalışma birlikte düşünülmüştür. Başka bir deyişle, kafa ve beden gücü birbirini tamamlayacak biçimde işe koşulmuştur. Okul, atelye ve çiftlikteki etkinliklerin tümü üretime dönük olarak gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler, hem kuramsal hem de uygulamalı eğitim almışlardır. Bunun sonucunda, yeni şeyler öğrenmenin yanı sıra, gerçekte kullanım değeri olan somut ürünler ortaya koymanın zevkini yaşamışlardır. Üretilen ürünler ve kazanılan para, topluluktaki yaşam koşullarının iyileştirilmesine harcanmıştır.

Makarenko'nun önderlik ettiği ve kadrosunda birkaç eğitimci bulunan bu topluluk, özgürlükçü öğrenmenin birçok ilkesini yaşama geçirmiştir. Kısa süre içinde çocuklarda gözlenen ciddi değişim, özgürlükçü öğrenmenin başarısına en güzel kanıtları oluşturmuştur. Başlangıçta, sokaktaki eski alışkanlıklarını topluluk içinde de sürdürmek isteyen hırsız, yan kesici, sorumsuz, kavgacı ve başkalarına boyun eğdirme eğilimindeki çocukların davranışlarında gerçekten köklü değişimler gözlenmiştir. Olumsuz davranışların yerine, üretim yapan, öğrenmeye ilgi duyan, işten kaçmayan, sorumluluk alan, bildiklerini arkadaşlarına öğreten, topluluk malına sahip çıkan, birbirlerine yardım eden, herkesi değerli gören ve hatta ülkenin genel sorunlarıyla bile ilgilenen toplumsal davranışlar ortaya çıkmıştır. Dahası, bu toplulukta eğitim alan gençlerin büyük çoğunluğu, kendi uğraşı alanlarında yetkin kişiler olmuş ve sonraki yıllarda Sovyet ekonomisine çok seçkin mesleklerde hizmet etmişlerdir. Hatta, yine Makarenko'nun özgürlükçü eğitim ilkeleriyle yetişen ve bir anlamda Gorki Topluluğu'nun devamı niteliğinde olan 1930'lı yılların Zerjinsky Topluluğu'ndaki çocuklar dünya çapında bir fabrikayı başarıyla işletebilmişlerdir (Makarenko, 1997).

Summerhill Okulu

İskoçyalı eğitimci Neill'in 1921 yılında kurduğu bu okul, batı dünyasındaki alternatif okulların ilki niteliğindedir. Londra'nın yaklaşık yüz mil kadar uzağındaki Suffolk'un Leiston kasabasında bulunan Summerhill Okulu'nda, öğretmen ve öğrenciler kendilerini yönetirler, derslere girip girmeme özgürlüğü vardır, haftalarca

ya da yıllarca oyun oynanabilir, dinsel/siyasal öğretilere bağlanmama özgürlüğü tanınmıştır ve herkes kendi özgün kişiliğini istediği gibi biçimlendirmekte serbesi. Okulun temel eğitim felsefesi, çocuğu okula uydurmak değil, okulu çocuğa göre düzenlemektir.

Neill'in (1990) anlattıklarına göre, yatılı olan bu okulda genellikle 50 ka öğrenci bulunur ve cinsiyete göre dengeli dağılırlar. Çocuklar okula beş yaşında sonrakı herhangi bir dönemde gelebilir ve genellikle 16 yaşına kadar burada kalır. Öğrencilerin çoğu, aileleri ya da okulları tarafından umutsuzca gönderilmiş sorumlu çocuklardır. Öğrenciler çeşitli ülkelerden gelirler ve içlerinde her iki cinsten hırsızlık ya da zorbalık yapmış olanlar vardır. Ancak, Summerhill'in kapısından girdikleri andan itibaren hiç kimse başkalarına zarar veremez.

Neill, başlangıçta sorunlu diye kendisine getirilen bu çocukları psikolojik çözümlemeyle sağalttığını düşünmüştür, fakat çözümleme oturumlarına katılmayan öğrencilerin de iyileşmesi dikkatini çekmiştir. İyileşmenin gerçek nedeni üzerin durduğunda, bunun ruhsal çözümleme değil, özgürlükten kaynaklandığı sonucu varmıştır. Bu nedenle, çocukların doğal ortamlarda, baskıdan uzak, kendi kararları dayalı ve özgürlük içinde bir eğitim almaları gerektiğini savunmuştur.

Bazı yazarlar tarafından alaycı bir dille "İstedini Yap Okulu" olarak adlandırılan Summerhill Okulu'nun belirgin özellikleri şöyle sıralanabilir:

- Öğrenciler odalarını toplamak zorunda değildırler, kimse de onlar için bunu yapmaz.
- Derslere girip girmemek serbesttir. Program yalnızca öğretmenler için dir. Yeni gelen çocuklar bir süre derslere girmezler, fakat ortalama üç ayca öğrenciler kendi istekleriyle derslere katılırlar.
- Okulda sınav yoktur, yalnızca eğlence amacıyla sınav yapılır.
- Öğretmenler herhangi bir nedenle derse gelemediklerinde, öğrenciler di kırıklığına uğralar.
- Okul toplantılarına herkes katılır ve müdür de içinde olmak üzere her kişinin tek oy hakkı vardır. Hiçbir zaman yetişkinlerden öğüt istenmez.
- Kurallar öğrencilerle birlikte konulur, uymayanlara verilebilecek cezalar okul kurulu kararlaştırır.
- Hiçbir öğrenci okuldan kaçmaz çünkü tüm öğrenciler mutludur.
- Herkesin kişisel yaşam alanına saygı gösterilir. Örneğin, bir öğrenci okulu müdürünü kendi doğum günü partisinden kovabilir. Tıpkı, müdürün istemediği zaman onu kendi odasından çıkardığı gibi.

- Çocuk'lar, okulda çalışanlardan korkmazlar. Örneğin, yatakhane gürültü yaparken kendi yaşlarındaki gece nöbetçilerinden birine yakalanmak, müdüre yakalanmaktan daha kötüdür.
- Hiçbir suçlu, topluluğun otoritesine karşı bir nefret ya da öfke belirtisi göstermez çünkü haksızlık yapılmaz.
- Okulda öğrencilerin bireysel ilgilerini geliştirebilecekleri çeşitli etkinlik odaları ve laboratuvarlar vardır.
- Çocuklar her türlü filmi görürler ya da kitabı okurlar, kesinlikle sansür yoktur. Buna karışmaya, kimsenin hakkı yoktur.
- Oyun, etkin bir öğrenme aracıdır. Bu nedenle, öğrenciler istedikleri kadar oynayabilirler; fakat kesinlikle gerçekçidirler ve rol yapmazlar.
- Çocuklar, ancak iki cankurtaranın gözetiminde yürüebilirler.
- Öğrenciler arasında küçük çatışmalar olsa da, hiç kavga yaşanmaz.
- Programda din ya da ahlak dersi yoktur, kimse de bunları istememiştir.
- Hiçbir zaman çocuğa hazır olmadığı bir sorumluluk yüklenmez.
- Öğretmenler odası entrika, nefret ve kıskançlık dolu bir cehennem değil, oldukça şen bir yerdir ve tatsızlık yoktur.
- Okul paralıdır, bu nedenle yoksul çocukları hiç gelmemiştir.
- Öğrenciler, kendi zekalarının gerektirdiği donanım ya da aygıtlara sahip olmak için öğrenmek istediklerini özgürce seçerler.

Kısacası, Summerhill Okulu'nda tümüyle özgürlük vardır ve yaşı ne olursa olsun, herkesin bu hakkını yerli yerinde kullanabileceği varsayılmaktadır. Bu nedenle, deyim yerindeyse yedi yaşındaki bir öğrenciyle yetmiş yaşındaki okul müdürü eşit haklara sahiptir. Eğer öğrenciler kendilerinden istenen birşeyle ilgilenmiyorlarsa, onları tembel olarak nitelemek doğru değildir; çünkü çocuklar neyi isteyip istemediklerini bilirler ve büyüklerin istediklerine ilgi göstermeme hakları vardır. Sonuçta, öğrenme bir seçim işidir; kimse istemediği bir konuyu öğrenmeye zorlanamaz. İlgi yaratmak için de dışsal ödüllere gerek yoktur. Neden mi? Sevgi dış belirtilere gerek duymaz da ondan. İşte bu nedenle, Summerhill Okulu'nun öğrencileri özgürlüğün kendilerine sağladığı güven içinde büyümüşler ve doğadaki ya da toplumdaki her türlü farklılığı bir zenginlik olarak kabul etmişlerdir. Nitekin, bu okulda bulunan Afrika kökenli öğrencilerin deri renginin beyazlardan farklı olduğunun bile kimse farkına varmamıştır (Neill, 1990).

Recife Deneyimi

Brezilyalı eğitimci Freire'nin 1960'lı yılların başında yetişkinlere dönük okuma-yazma kurslarında geliştirmiş olduğu yeni yaklaşımlar, kısa süre içinde tüm

dünyaya yayılmıştır. Bu etki, yalnızca eğitim alanında değil, toplum kalkınma çalışmalarında da kendisini göstermiştir. Bu yaklaşımların özünde, bilginin otorite güç yapılarını yeniden üretmekle öğrenilmesine karşı çıkış vardır. Başka bir deyişle öğrenme sürecinde yer alan öğretmen ile öğrencilerin karşılıklı ve eşit ilişki içinde birlikte öğrenmeleri görüşü savunulmaktadır. Bunun da anlamı, eğitimin bireyleri özgürleştirmesidir.

Freire, kendisi yoksulluk içinde büyümüş bir insandır ve çok ağır ekonomik koşulların içinden gelmiştir. Bu nedenle, toplumda yoksulluğu yaratan etkenlerden yakından inceleme fırsatı bulmuştur. Ulaştığı temel sonuç, ezilen insanların “sessizlik kültürü” geliştirmiş olduklarıdır. Böyle bir kültür içinde insanlar, kendi dünyalarının somut gerçeklerini keşfetmeye çalışmak yerine, sunulan gerçek olduğu gibi kabul etmekte ve varolan koşulların değişmezliğine inanmaktadır. Eğitim sistemi ise, otoriter yöntemlerle insanları uyutarak, eleştirel anlamda farkındalığın önünü tıkamaktadır. Böylece, yoksul insanlar kötü ekonomik koşulları hiçbir tepki vermeyen kurbanlar haline getirilmektedir. Bunu sağlayan güç, büyük ölçüde “yığmacı eğitim” anlayışıdır.

Yığmacı eğitim, özü itibarıyla öğretmen merkezlidir. Bu anlayışta, öğretmenin toplumda egemen olan otoriteyi temsil eder; herşeyi bilir, amaçları koyar, içeriği seçer, konuları anlatır, buyruklar verir, öğrenciler adına kararlar alır, uygulamaları yürütür, disiplini sağlar ve değerlendirmeyi yapar. Kısacası, öğretmen, eğitim sürecinin öznesidir. Bu anlayışa göre, öğrenciler hiçbir şey bilmez, öğrenmek için okula gelirler, düşüncelerine gerek yoktur, kararlara katılamazlar, öğretmeni dinler ve onun buyruklarına uyarlar. Başka bir deyişle, öğrenciler, yönetilen bir nesil konumundadırlar.

Oysa, eğitim insanların özgürleşmesine katkı sağlamalıdır. Bu yüzden eğitim özgürleşmeye gerçekten bağlananlar, yığmacı eğitimi her şeyi reddetmeli; onun yerine, insanları bilinçli varlıklar olarak gören “diyaloğu” ya da “sorun çözme” eğitime yönelmelidirler. *Diyaloğu eğitim* anlayışında, geleneksel öğretmen-öğrenci rolleri ortadan kalkar. Eğitimin amacı, insanların kafasına bilgi yığmak değil, sorunları tanımlama ve çözmeye dönük bilgileri üretmektir. Eğitim, siyasetten bilinçlenmeye hizmet etmelidir. Ancak, bilinçlenmenin amacı, otoriteyi de iktidarı ele geçirmek değil; kafalarda her türlü egemenlik düşüncesine ses vermek ve özgür bir dünya yaratma düşüncesini geliştirmektir. Bu başarılı olduğunda ezen-ezilen ilişkisi tümüyle ortadan kalkacak ve her insan kendi yaşamının öznesi olabilecektir. Bunun yapılabilmesi, insanların yaratıcı varlıklar olduğunun kabul edilmesi ve eğitimde basit anlamda düşünce alış verişini yerine derinlemesine biliş

geliştirmeye olanaklıdır. Bilinçlenmenin önkoşulu da, kafalarda araştırma ışığının yakılabilmesidir çünkü belli bir konunun araştırılması, gerçekte insanların düşünme biçimlerinin araştırılmasıdır. Dahası, araştırma yoluyla bilgi edinen bir kişi eylem-söylem tutarlılığını sağlayabilir ve kolayca boyun eğmez.

Freire'nin bu görüşleri geliştirdiği 1960'lı yıllarla birlikte, Latin Amerika'da kitlesel uyanış dönemi başlamıştır ve yoksul insanlar kendi ülkelerinin yönetimine daha etkin katılan özneler olabilmek için mücadeleye girişmişlerdir. Freire, yetişkin eğitimi alanında geliştirdiği yeni öğrenme yaklaşımlarıyla bu savaşıma olağanüstü katkılarda bulunmuştur.

Brezilya'nın kuzey doğusundaki Recife yöresinde açılan okuma-yazma kurslarında yapılan şeyin özü şudur: Okuma-yazma öğrenen insanların kendi günlük yaşamından seçilmiş bir konuyu ve onunla ilgili metinleri kullanarak hem onlara okuma-yazma öğretmek, hem de siyasal açıdan bilinçlenmelerine yardımcı olmak. Ancak bu yapılırken, bilgi dışsal bir öğe olarak sunulmamış, toplumdaki üretim ilişkilerinin bir parçası olarak ele alınıp tartışılmıştır. Dolayısıyla, insanlara bir şey öğretirken, onların "kendilik bilinci" geliştirilerek, içinde buldukları toplumsal duruma eleştirel bakmalarına katkı sağlanmıştır. Bu da, sorgulama ve dönüştürme özgürlüğünü harekete geçirmiştir çünkü artık herkes kendi sözünü söylemeye ya da dünyayı kendisine sunulandan farklı biçimde adlandırmaya başlamıştır. Okuma-yazma bilmeyen köylüler böyle bir deneyime katıldıktan sonra kendileri hakkında yeni bir bilince kavuşmuş ve kafalarında yeni umutlar canlandırmışlardır. Kurslara katılan bir köylü bu yeni durumu çarpıcı bir dille şöyle ifade etmektedir: "Bir insan olduğumu şimdi anlıyorum. Körmüşüz, gözlerimiz açıldı. Bundan önce sözcükler bana bir şey söylemezdi, oysa şimdi benimle konuşuyorlar ve onları konuşturan kişi benim" (Freire, 1991). Bu sözlerin üstüne başka ne söylenebilir ki? İşte gerçekten özgürleşmiş bir insan.

Sonuç

Özgürlükçü öğrenmeyle ilgili kuramlar ve uygulamalı çalışmaların ortaya koyduğu açık gerçek şudur. İnsanın doğasında özgürleşme güdüsü vardır ve bu eğitim yoluyla beslenebilir. Bugüne değin okullarda yürütülen geleneksel eğitim uygulamalarında bireyleri özgürleştirmekten çok, onları devletin istediği yönde yetiştirmek üzerinde durulmuştur. Bireylerin özgür ve etkin katılım hakkını yok sayan ya da dikkate almayan bir eğitim uygulamasının çıkar yol olmadığı ortadadır. Artık çağımızda eğitilmiş insan ile özgürleşmiş insan arasındaki ciddi ayırmadan söz edilmektedir. Eğitilmiş insan, eğitenlerin kalıbına giren ya da onların istediği

gibi düşünen yurttaş olarak tanımlanırken, özgür insan kendisi olabilen birey olarak görülmektedir. Çağımızın gereksinim duyduğu hem eğitilmiş, hem özgür insan kendini gerçekleştirebilmiş kişidir. Ancak böyle bir insanın yaratılabilmesi : öğrenme sürecinin, özgürlüklerin yaşanmasına olanak verecek biçimde düzenler olması gerekmektedir. Toplumsal açıdan düşünüldüğünde, iyi eğitilmiş bireylerin olduğu bir toplum, demokrasi ve gelişme bakımından zengin bir kaynağa sahip demektir (Banks, 1990; Barber, 1989; Wood, 1988).

İnsanların mutlu olduğu ve demokratik bir iklimde gelişim gösterdiği okullar artık düş de değildir; fakat bu nitelikteki okullar tüm insanlığın özlemidir. Özgürlük öğrenmeyi sıcak bir özlem olmaktan, yaygın bir gerçekliğe dönüştürebilmek yapılacak daha çok şey vardır. Bunun başlayacağı yer de, öncelikle sınıflardır çünkü eğitimde yenileşme bizden başlamıyorsa, gerçekleşmeyecek demektir (Şimşek, 1998). Bu nedenle, öğretmenler kendi sınıflarında öğrenci merkezli yaklaşımlar soru-yanıt, tartışma, örnek olay, gözlem gezisi, rol oynama ve takım çalışması gibi çağdaş uygulamalara ağırlık vermelidirler. Bu da mı yapılamaz? Unutmayalım sorumluluktan kaçmanın en kestirme yolu, kendimizi bir işin yapılamayacağı inandırmaktır.

KAYNAKLAR

- Ataizi, M. (1999). **Bilgisayar destekli durumlu öğrenmede bilişsel biçim ve içeriğin gerçeklik düzeyinin sorun çözme becerilerinin gelişimine etkisi** (Yayınlanmamış doktora tezi). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Baker, C. (1995). **Zorunlu eğitime hayır** (Çev. A. Sönmezay). İstanbul: Ayrıntı.
- Banks, J. A. (1990). Citizenship education for a pluralistic democratic society. **Social Studies**, 81(5), 210-214.
- Barber, B. R. (1989). Public talk and civic action: Education for participation in a strong democracy. **Social Education**, 53(6), 355-356.
- Beyer, L. E. (1988). Can schools further democratic practices? **Theory into Practice**, 27(4), 262-268.
- Bloom, B. (1984). The 2 sigma problem: The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring. **Educational Researcher**, 13(6), 4-16.
- Carrier, C. A. & Jonassen, D. H. (1988). Adapting courseware to accommodate individual differences. In D. H. Jonassen (Ed.), **Instructional designs for microcomputer courseware** (pp. 203-226). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Glover, J. A. & Bruning, R. H. (1987). **Educational psychology: Principles and applications**. Boston, MA: Little, Brown, and Company.
- Gross, B. (1996). Bilgisayar destekli öğretim okuldan ayrılma sorununu çözebilir mi? (Çev. A. Şimşek). **Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 8, 105-108.
- Freire, P. (1991). **Ezilenlerin pedagojisi** (Çev. D. Hattatoğlu & E. Özbek). İstanbul: Ayrıntı.
- Giroux, H. A. (1988). **Schooling and the struggle for public life: Critical pedagogy in the modern age**. Minneapolis: University of Minnesota Press.

- Holt, J. (1997). **Çocuklar okulda neden başarısız olur?** (Çev. G. Koca). İstanbul Sistem.
- Henley, M. (1989). Eğitim reformu hareketinde birşeyler eksik (Çev. A. Şimşek) **Eğitim ve Bilim**, 73, 55-58.
- Illich, İ. (1985). **Okulsuz toplum** (Çev. B. Üstün). İstanbul: Birey-Toplum.
- Makarenko, A. S. (1997). **Yaşam yolu: Bir eğitim destanı I-II** (Çev. Ş. YeğİN). İstanbul: Payel.
- Neill, A. S. (1990). **Bir eğitim mucizesi: Summerhill Okulu** (Çev. G. D. Nalbantoğlu). İstanbul: Yaprak.
- Nieto, S. (1992). **Affirming diversity**. New York: Longman.
- Reich, W. (1986). **Faşizmin kitle ruhu anlayışı** (Çev. B. Onaran). İstanbul: Payel.
- Reich, W. (1989). **Cinsel devrim** (Çev. B. Onaran). İstanbul: Payel.
- Rogers, C. (1969). **Freedom to learn**. Columbus, OH: Merriett.
- Slavin, R. E. (1987). Ability grouping and student achievement in elementary schools: A best evidence synthesis. **Review of Educational Research**, 57(3), 293-336.
- Slavin, R. E. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary school: A best evidence synthesis. **Review of Educational Research**, 60(3), 471-499.
- Spring, J. (1997). **Özgür eğitim** (Çev. A. Ekmekçi). İstanbul: Ayrıntı.
- Stirner, M. (1967). **The false principle of our education**. Colorado Springs, CO: Ralph Myles.
- Şimşek, A. (1992, February). The locus of instructional control in computer-based learning: A critical analysis. **Paper presented at the annual meeting of the Association for Educational Communications and Technology**. New Orleans, LA.

Şimşek, A. (1993). **The effects of learner control and group composition on student performance, interaction, and attitudes during computer-based cooperative learning** (Unpublished doctoral dissertation). The University of Minnesota, Twin Cities.

Şimşek, A. (1998, Ekim). İlköğretim okullarında özgürlükçü öğrenme. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dördüncü Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulan bildiri**. Denizli.

Şimşek, A. & Çam, S. (1997, Ekim). İlkokul öğrencilerinin gözüyle yeni bir eğitim düzeni. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Üçüncü Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu'nda sunulan bildiri**. Denizli.

Trujillo, F. X. (1999). Öğrencilerime mektup (Çev. A. Şimşek). **Eğitim ve Yaşam**, **15**, 11-14

Varış, F. (Ed.) (1998). **Eğitim bilimine giriş**. İstanbul: Alkım.

Wood, G. (1988). The hope for civic education. **Theory into Practice**, **27**(4), 296-302.