

RUDOLF STEİNER VE WALDORF OKULU

Araş Gör. Dr. Hüseyin KOTAMAN

Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı
huskotaman@hotmail.com

ÖZET

Waldorf yöntemi 1919 yılında Avusturyalı düşünür Rudolf Steiner tarafından kurulmuştur. Rudolf Steiner Birinci Dünya Savaşı gibi bir felaketin yeniden yaşanmamasının ancak yeni bir insanın yaratılması ile mümkün olacağını düşünüyordu. Bu yeni insan yeni bir eğitimle yaratılabilir. Yeni eğitimin amacı kendi hayatlarını kendi başlarına şekillendirebilen özgür yurttaşlar yaratmak olmalıydı. Waldorf yöntemi irade, akıl ve duyguları geliştirerek bu yeni yurttaşı yaratmayı hedeflemiştir. Bu çalışmada Rudolf Steiner'in insan gelişimi ve eğitimi ile ilgili düşünceleri incelenmiştir. Buna bağlı olarak Waldorf okulunun müfredatı, fiziksel yapısı, öğretim etkinlikleri, öğretmenleri rolleri ortaya konmuştur. Ayrıca Waldorf okulu ile ilgili yapılmış araştırma sonuçlarıyla sistemin öğrencilerine neler kazandırdığı gösterilmeye çalışılmıştır. Son olarak Waldorf yönteminin eğitimin sistemize yapabileceği katkılara dair öneriler vurgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Rudolf Steiner, bütünsel eğitim, Waldorf okulu.

RUDOLF STEİNER AND WALDORF SCHOOL

ABSTRACT

Waldorf school. In 1919 Waldorf method was founded by Austrian thinker Rudolf Steiner. After the World War I (WWI) Rudolf Steiner thought that in order to impede reappearance of such a disaster like WWI a new human had to be created. This could be achieved with a new education. The purpose of this new education had to be to create free citizens who could use their own wills to shape their lives. Waldorf education aimed to create this free citizen through development of self by developing intellect, will and emotions. This study explored Steiner's ideas about human development and education. Accordingly curriculum, educational activities, psychical environment of Waldorf, teachers' role in Waldorf school was examined in the study. Also, results of several studies that examined effects of Waldorf education on students discussed in the study. Finally recommendation were made on how components of Waldorf school could be used in Turkish educational system.

Key Words: Rudolf Steiner, holistic education, Waldorf school.

GİRİŞ

Bu çalışmada Rudolf Steiner'in kendi geliştirdiği yaşam felsefesini temel alarak oluşturduğu Waldorf Eğitim sistemi incelenmiştir. Öncelikle Waldorf sisteminin temelinde yer alan düşünce sistemi açıklanmış daha sonra Waldorf okulunun kısa bir tarihçesi verilmiştir. Çalışma Waldorf eğitim sisteminde öğretmenlerin rolü, sistemin müfredatı gibi ayrıntılarla geliştirilmiştir.

Rudolf Steiner 1861 yılında Avusturya'nın Kraljevec kasabasında doğdu. Teknik bir eğitim alan Steiner felsefe ve doğu mistizmi ile de ilgilendi. Teknik, felsefi ve mistik düşünceleri doğrultusunda Antrosophy (insan-bilgeliği) adını verdiği düşünce ve inanç sistemini geliştirdi. Bu felsefeyle batının sadece akla önem veren insanın iradi ve duygusal yanını yok sayan düşünce yapısına karşı çıktı. Akla verilen önem sayesinde batıdaki insanlar birey olmuşlardı fakat insanın irade ve duygu yapısı göz ardı edildiği için toplumsal ve doğal yaşamla insan arasında bir parçalanmışlık oluşmuştu. Steiner bu parçalanmışlığın kaçınılmaz olarak yıkım getireceğini öne sürüyordu. Aslında bu yıkım birinci dünya savaşıyla birlikte gelmişti. Steiner'in arkadaşı Waldorf Astoria sigara fabrikasının sahibi Emil Molt bu yıkımın altından kalkılabilemesi ve böyle bir yıkımın bir daha yaşanmaması için yeni bir insan tipinin yaratılması gerektiğini düşünüyordu. Bu yeni insan tipi yeni bir eğitim anlayışı sayesinde yaratılabilirdi. Bu yeni insanın yaratılmasını sağlayacak ilk adım Molt'un Steiner'i işçilerine konferans vermesi için fabrikasına davet etmesi ile atılmış olur. Konferansın sonunda işçiler Steiner'den çocuklara yeni anlayış doğrultusunda eğitim vermesini isterler. Bu eğitim mesleki beceriler kazandıran bir eğitim olmayacaktı. Steiner'in düşünceleri doğrultusunda oluşacak irade, duygu, düşünce bütünlüğünü sağlayarak bilinci geliştirecek ve kişinin benliğini özgürleştirecek bir eğitim olacaktı (Steiner, 1905; Barnes, 1980; Uhmacher, 1995; Oberman, 1997).

Konferanstan iki gün sonra Rudolf Steiner, Emil Molt, Herbert Hanh ve Karl Stockmeyer bir araya gelip bir toplantı düzenleyerek bu yeni eğitimin hangi ilkeler üzerine kurulacağını nasıl yapılandırılacağını belirlemeye çalıştılar. Eylül 1919'da Steiner'in ilkeleri doğrultusunda işleyecek olan ilk okul 253 öğrenciyle açıldı. 1925'te Steiner öldüğünde öğrenci sayısı 800'e ulaştı. Bu gün dünya üzerinde 5 kıtada 900 kadar Waldorf okulu var (Barnes, 1980; Oberman, 1997; Oberski, Pugh, Maclean, & Cope 2007). Dünyanın farklı yerlerinde açılan bu okullar kendi kültürleri doğrultusunda

yapılandırılrsa da Waldorf okullarının başlangıcından itibaren takip edilen ilkelere uydukları gözlemlenmektedir.

Waldorf Okulunun Temel İlkeleri

Steiner, Molt, Hanh ve Stockmeyer Waldorf okulunun kuruluş ilkeleri ile okulun idari yapısını, eğitim felsefesini, ekonomik yapısını ve öğretim disiplini belirlemiştir. Steiner'in düşünceleri doğrultusunda Waldorf okullarının yapılanması için şu temel ilkeler belirlemiştir:

1. Sosyo-ekonomik, ırksal ve dinsel temelleri ne olursa olsun bütün çocuklar okula kabul edilecekler (Barnes, 1980).
2. Eğitim oniki yıl kesintisiz olacak öğrenciler farklı farklı eğitim türlerine yönlendirilmeyecekler. Öğrenci anasınıfından lise sona kadar Waldorf okulunda eğitim görecektir ancak benliğini kazandığı ve doğru kararlar verebileceği olgunluğa ulaştığı zaman kendi istediği yönde ilerlemesi, uzmanlaşması öngörülmüştür (Barnes, 1980).
3. Her çocuğun farklı bireysel özellikleri ve kendine göre üstün yetenekleri olduğu kabul edilir. Eğitim planlanırken çocukların neleri öğrenmeleri gerektiği değil neleri öğrenebilecekleri göz önüne alınır. Çocuğun sahip olduğu bütün yetenekleri geliştirmesi ve en iyi seviyeye getirmesi amaçlanır (Hutchingson, & Hutchingson, 1993; Harrington, 1993).
4. Nasılki dünyanın ve yaşamın belli bir ritmi vardır. İnsan organizmasının da belli bir ritmi vardır. İnsan bu ritim içinde olgunlaşır. İnsanın gelişimini sağlayan şekillendirici enerji bu ritim doğrultusunda değişik zamanlarda sırasıyla irade, duyu ve düşünce gelişimi üzerinde odaklanır. Ancak bir alanda yeterli olgunluğa erişildikten sonra eğitimde bir üst aşamaya geçilmelidir (Lopata, 2000).
5. Okul, her türlü ekonomik ve politik kontrolden tamamen bağımsız olmalıdır. Bu nedenle okul devletten bağımsız demokratik bir yapıya sahip olması Waldorf eğitiminin özgürlük anlayışının temelini oluşturmaktadır (Barnes, 1980; Oberman, 1997). Ayrıca her okul içinde bulunduğu topluma göre müfredatını düzenler (Waterson, 2006). Böylece öğrenilecek konuların çocuğun yaşamıyla ilişkilendirilmesi mümkün olur.

6. Okul öğretmenler tarafından yönetilmelidir. Okul yönetiminde hiyerarşi yoktur. Öğretmenler okulun işleyişini Steiner'in ilkeleri doğrultusunda kendileri belirlerler (Oberman, 1997).
7. İlköğretimin sekiz yılı boyunca bir sınıf aynı sınıf öğretmeni ile eğitimini sürdürmeli ve tamamlamalıdır. Öğretmen çocuğu ve yaşadığı koşulları ne kadar iyi ne kadar ayrıntılı bilirse öğreteceği konuyu çocuğun hayatıyla o düzeyde daha iyi ilişkilendirebilir. Yine çocuğun gelişimini desteklemek için daha çok imkâna sahip olur (Harrington, 1993).
8. Waldorf eğitiminde değerlendirme sistemi de farklıdır. Değerlendirmenin amacı çocuğu notla sınıflandırmak değil onu daha iyi tanıyıp, gelişimini daha iyi izleyebilmektir. Öğretmenler her çocuğun gelişimiyle ilgili uzun raporlar hazırlarlar. Küçük sınıflara not ve karne verilmez. Öğretmenler ev ziyaretlerinde bulunurlar. Not ve karne şeklinde değerlendirme aslında tam olarak lise döneminde yapılmaya başlanır. Değerlendirmenin bir diğer amacı da çocuğun gelişiminden kendisinin de haberdar olması bu sayede öğrenme ve üretme coşkusunu daha çok hissetmesini sağlamaktır.
9. Çocuğun bütünsel olarak gelişmesi gereklidir. Bunun için uygulanan bilginin kazanılması, becerinin uygulanması, yaratıcılığın güçlendirilmesi, hayal gücünün uyarılması, anlama ve empati duygularının beslenmesi, sosyal sorumluluğun önemi ve ahlaki ilkeler gibi alanlara eşit önem verilir (Nicholson, 2000). Bir konu olarak ele alındığında tüm yönleri ile bütünleştirilmiş olarak işlenir (Hutchingson & Hutchingson, 1993).

Bu ilkeler doğrultusunda oluşturulan eğitimin amacı benlik bilincinin oluşturulmasıdır. Benlik kavramı, kalıtım ve çevre ile birlikte insanın varoluşunu belirleyen üç kavramdan biridir. Benlik, insanın öğrenen, çabalayan, düşünen, güdülenen, yaratıcı, buluşçu, özgüvenli, etkin ve daha pek çok özelliğe sahip yönüdür. Benlik sağlıklı ve dengeli bir şekilde geliştirilirse yaşamdaki belirleyici etken olur. Benlik bilincini geliştirerek çocuğun gerçek potansiyelini özgür bırakmak böylece çocuğun potansiyelinin en üst aşamasına gelerek insanlığın ve dünyanın yararlı bir unsuru haline gelmesi Waldorf eğitiminin en genel amacıdır (Schmitt-Stegman, 1997). Bu genel amaca ulaşması için benlik bilincinin gelişerek özgür benlik bilinci haline gelmesi gerekmektedir. Benlik bilincinin gelişebilmesi de benliğin unsurları olan irade (istek,

güdü), duygu ve düşüncenin geliştirilmesi gerekmektedir. Steiner'e göre bu unsurların gelişmesini sağlayan insanın sahip olduğu şekillendirici güçlerdir. Şekillendirici güçlerin kaynağı aldığımız besinlerdir (Steiner, 1919). Şekillendirici güçler her dönem farklı bir unsurun gelişimine odaklanırlar. Bu dönemler; fiziksel bilinçlilik, duygu bilinçliliği, farkında bilinçlilik adları ile sıralanırlar ve her biri yedi yıl sürer (Barnes, 1980; Ogletree, 1997). Eğitimin planlanması ve geliştirilmesi için çocuğun bu gelişim dönemlerindeki özelliklerinin bilinmesi gerekmektedir.

STEİNER'İN GELİŞİM AŞAMALARI

Fiziksel Bilinçlilik Aşaması (0-7)

Sıfır yedi yaş arasındaki ilk dönem şekillendirici güçler fizik-anatomik gelişim üzerinde odaklanmıştır. Çocuk uzuvlarındaki, iskelet ve kas yapısındaki gelişme sayesinde dik durma, yürüme, bedenini hareket ettirme, konuşma, kendi kendine yemek yeme gibi beceriler kazanarak gitgide daha bağımsız hale gelir. Böylece iradi olarak kendi kendisini yönetme beceresi gelişir ve hareketlerine bir düzen ve ritim gelir. Waldorf eğitimden çocukların ritim duygusunun gelişmesi için çocuğun ritmik etkinlikler yapması önerilmiştir. Ritim öngörülebilirlik sağladığı için çocuğun kendisini güvende hissetmesini sağlar. Bu nedenle Waldorf anaokullarında ip atlama, sallanma, şarkı söyleyip dans etme, haftanın her günü farklı bir atıştırma yemek ve bunu her hafta tekrar etmek, mevsimsel festivalleri kutlamak gibi birçok ritmik etkinliğe daha iyi bir denge için iç ritmi desteklemek adına yer verilir (Lopata, 2000). Bu dönemde beden gelişimine özellikle dikkat edilmeli çocuk sağlıklı bir şekilde beslenmeli, beceri kazanma sürecinde desteklenmelidir. Çocuktan fiziksel, sinirsel, olgunluğunun üstünde şeyler beklenmemelidir (Schmitt-Stegman, 1997; Ogletree, 1997).

Sıfır-yedi yaş arasındaki çocuk fiziksel etkinliklerle dünyayı anlar taklit ve oyun ile öğrenir. Bu aşamada çocuk gördüğü şeyleri defalarca yaparak kendi davranış repertuarına katar (Barnes, 1980; Easton, 1997). Bu dönemde üç yaş önemli bir gelişim basamağıdır. Çocuk üç yaşına geldiğinde dilinin ve düşüncesinin gelişimiyle birlikte artık kendisini birey olarak fark edebileceği bir seviyeye gelmiş olur. Artık çocuk ben demeye başlar bu taklit edilmeden söylenmiş özgün bir sözcüktür. Üç yaşında başlayan bu ikinci dönemde dil ve düşünce gelişimiyle birlikte çocuğun benliğini-tanıma duygusu

kurulur. Bu dönemde öğrenme bir fikirle ilgili hayal kurma daha sonra onu görüntüsel olarak dışa yansıtma ile gerçekleşir (Waterson, 2006).

Waldorf anaokullarında çocuğun bu dönemdeki gelişim ve olgunlaşma sürecine uygun olarak bedensel zekaya önem verilir. Bedensel zekanın gelişimi için uygulamalı ve artistik etkinliklerden yararlanır. Hayalci, yaratıcı oyun Waldorf anaokullarının temel etkinliğidir. Hayal kurmak ileriki entelektüel etkinliklerin de temelini oluşturur (Schmitt-Stegman, 1997). Dış değişimi bu dönemin sona erdiğini ve çocuğun fiziksel-anatomik yapısının şekillendirici enerji odağının değişeceği olgunluğa geldiğini gösteren en önemli belirtidir. Artık şekillendirici enerji duygusal gelişime odaklanabilir.

Duygu-Bilinçliliği (7-14)

Genellikle yedi yaşında gerçekleşen dış değişiminden sonraki dönemde şekillendirici enerji duygusal gelişim üzerine odaklanırlar. Duygusal gelişimde irade gelişimi ve zihinsel gelişim gibi vücuttaki gelişimle eşgüdümlü olarak gerçekleşir. Duygusal gelişime odaklanan şekillendirici enerji dolaşım ve solunum sistemlerinden oluşan ritmik sistemin gelişimi ve bir yandan da sindirim sistemi ve onunla ilgili kas ve iskelet yapılarını gelişimi için harcanmaya başlanır. Dolaşım ve solunum sistemi çocuğun iç gelişimi olduğundan çocuk bu gelişime odaklanmaz çocuğun fiziki gelişimi duraklama dönemine girdiğinden kendi bedeninden çok doğal ve sosyal çevresine yönelir (Lopata, 2000).

Bu dönemde şekillendirici enerji ritmik sistemin gelişimine odaklandığından ve ritmik sistemin gelişimi duygusal gelişimi sağladığından verilecek eğitimde de ritmik gelişim ve duygular merkeze alınmalıdır. Steiner yedi-on dört yaş aralığındaki çocuğun solunum ve dolaşım sisteminin hareket yoluyla uyarılması sayesinde çocuğun duygularının da harekete geçirildiğini böylece çocuğun öğreneceği konuyla duygusal bir bağ kurarak daha rahat öğrenebildiğini ileri sürmüştür. Bundan dolayı bu dönemde verilen eğitim şarkılar, müzik aleti çalma, fiziksel işler yapma, dans etme gibi etkinliklerden oluşur (Steiner 1927; Lopata, 2000).

Dokuz yaş bir dönüm noktasına işaret etmektedir. Dokuz yaşından itibaren çocuk kendisinin dışında varolan nesnelerin kendisinden bağımsız olarak var olduklarını tam olarak anlar. Bu anlayış doğrultusunda dış dünya ve nesnelerle olan ilişkisini yeniden yapılandırır. Çocuk çevresindekilerden gitgide bağımsızlaştığı için yalnızlık duygusuna kapılır. Ayrıca farkındalığın veya entelektüel bilinçliliğin ilk emareleri ortaya çıkmaya

başlar. Bu değişim çocuğun yetişkinlerle özellikle de öğretmeni ile olan ilişkisine de yansır. Çocuğun otorite ihtiyacı değişir. Artık öğretmenin söylediği her şeyi doğal olarak doğru kabul etmemekte olayların nedenleriyle ilgili açıklama ihtiyacı duymaktadır. Bu nedenle öğretmen bu aşamada öğrencileriyle olan ilişkilerine yeni bir şekil vermek durumundadır. (Uhmacher, 1995; Ogletree, 1997; Waterson, 2006). On iki yaşından itibaren duygu-bilinçliliğinden, zihinsel kavramların farkında-bilinçliliğine doğru dönüşüm başlar ve entelektüel düşüncenin bütün özellikleri görülmeye başlanır (Ogletree, 1997).

Farkında-Bilinçlilik (14-....)

Bu aşamada şekillendirici enerji artık fiziksel-anatomik ve fizyolojik-organik büyümeden giderek bağımsızlaştığından entelektüel düşünme etkinlikleri için yoğun şekilde harcanmaya başlar. Bu dönemde fiziksel, duygusal, zihinsel gelişim bütünleşir (Ogletree, 1997). 14 yaş ve üzerinde daha önceki öğrenilenlerden vazgeçilmeden bağımsız düşünceye önem verilmeli, bağımsız düşünce güçlendirilmeli ve geliştirilmelidir (Schmitt-Stegman, 1997).

Ergenlik çağıyla birlikte organik sistem olan hormon sistemindeki değişiklikler ve fiziksel-anatomik gelişim bilincin gelişmesini desteklerler. Ergen git gide benlik bilinci gelişen bağımsız bir birey olmaya başlar bu nedenle otorite ile olan ilişkisi gitgide farklı bir biçim alır. Her açıdan daha donanımlı hale gelen çocuk daha üst düzeylere çıkabilecek durumdadır. Öğretmen bu dönemde bilinci gelişen ergen karşısında otoritesini yavaş yavaş kaybetmeye başlar. Yeni gelişen iç dünya duygusu (kendi dünyasını yaratma duygusu) ergene daha önce kendisinde olmayan bir güç verir. Öğretmenin görevi ergene bağımsız karar verme gücünü kazandırmaya başlayan bu duyguyu dünya ile ilişkili deneyimler yoluyla geliştirmektir. Böylece yetişkinliğe geçiş durumundaki ergen deneyimlerini kişilik gösterisine yönelik, taşkın düşünce ve etkinliklere dönüşmek yerine geçerli yargılara ulaşmayı sağlayan araçlar olarak kullanılabilir. Sonuçta olgunlaşma sürecinin tamamlandığı 18-21 yaşlarında kişi artık bir otoriteye ihtiyaç duymayacak düzeye gelir. Artık ergen insan özgür iradesiyle yargılayabilen karar verebilen bir insan olarak gerçek yaşama hazır hale gelmiştir. Bilinç ve kişisel-bilinç gelişimi fizyolojik-anatomik gelişimle beraber ilerlemiş ve özgürlüğüne kavuşmuştur (Ogletree, 1997; Karnow, 1998).

Steiner'e göre kişi, fiziksel, duygusal ve düşünsel aşamaları tamamlayıp bunları bütünleştirecek ve ilerleyen yaşamında bütün halinde kullanıp geliştirebilecek olgunluğa ancak 21 yaşında varılabilir. Artık insanın benliği tamamlanmıştır ve Steiner'in anladığı şekliyle insan ancak o zaman doğmuş olur. Benliğin doğumuyla birlikte benlik eğitimi başlamalıdır artık kişi kendi başnadır. Gelişim dönemlerinde sırasıyla ortaya çıkan üç temel unsur irade, hissetme ve düşünme artık benliğin emrindedirler. Bu noktaya gelmiş bir yetişkinin hayatı benliğinin bu unsurlarını anlamayı ve kontrol etmeyi öğrenmesi ve insanlık için kullanması olarak tanımlanabilir (Barnes, 1980).

Waldorf eğitimi Steiner'in öne sürdüğü bu gelişim dizgesi kabul edilerek ve başlangıçtaki ilkeler göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Eğitimin verileceği yerin fiziksel yapısı ve eğitim ortamının sahip olması gereken atmosfer, müfredat, öğretmenin müfredat içindeki rolü, öğretim sırasında hangi yöntemlerin kullanılacağı bu ilkeler ve düşünceler doğrultusunda belirlenmiştir.

WALDORF EĞİTİMİ

Eğitim Ortamı

Waldorf okulları yapı olarak doğa ile iç içe olunabilecek, doğanın sunduğu imkanlardan faydalanılabilecek yerlerde kurulurlar. Sınıf ortamının düzenlenirken estetik ve doğal bir ortam yaratılmasına çok dikkat edilir. Doğadaki ve sınıftaki güzelliğin çocukta doğa sevgisinin oluşmasını, doğal uyumun algılanmasını sağlayacağı; doğanın bir parçası olduğu için mutluluk yaratacağı düşünülmektedir. Sınıf doğal ortama en yakın şekilde düzenlenerek çocuğun doğanın döngüsünü ve ritmini algılamasına ve yaşamasına da çalışılır. Waldorf eğitiminde kişi doğanın bir varlığı olarak görüldüğünden kişinin bütünlüğünü sağlaması ancak doğa ile bütünleşmesi sayesinde olabileceği düşünülmektedir. Yine doğal döngünün mevsimlerin yaşam ritminin insanın kendi ritmini etkilediği, insanın bu ritim içinde varolduğu düşünülmektedir. Bütün bu nedenlerden dolayı sınıf ortamı doğal varlıklarla doludur. Anaokulunda ve ilkokulda sınıfta doğa masası yer alır. Bu masa sayesinde çocuk doğanın güzelliğinden ve ritminden haberdar edilir. Doğa masasına mevsimsel nesnelere konur. Çocuklar bu masaya katkı yapabilirler. Kültürlerini ve geleneklerini yansıtan sanat eserleri ile sınıfı süsleyebilirler. Kendi geçmişlerinden gelen güzelliği duyumsamaları bu sayede

kolaylaştırılır. Bir etkinlikten diğerine geçişte müziğin kullanılması Waldorf okulunun estetik yanının başka bir örneğidir (Hutchingson, & Hutchingson, 1993; Easton, 1997).

Sınıf ve okul ortamının oluşumunda yapı ve çevre ve bunların bütünsel eğitime olanak verecek şekilde yukarıda tanımlanan ilkeler doğrultusunda düzenlenmesi ne kadar önemli ise sınıf ve okul içinde yaratılan atmosfer de bir o kadar önemlidir. Waldorf okulunda hiyerarşi yoktur. Bir öğretmen diğerinden veya bir öğrenciden üstün değildir. Öğretmenler okulu kendileri yönettikleri için okulda yönetici otoritesi ya da baskısı da yoktur. Her öğretmen öğrencilerini bir topluluk olarak değil her birini farklı farklı bireyler olarak tanımaya çalışır. Öğretmenler her sabah çocuklar sınıfa girerken her birini tek tek isimleriyle selamlamak, el sıkışmak, onlarla göz göze gelmek, onları dinlemek ve bazen onlarla ilgili bir yorumda bulunmak için bilinçli olarak çaba sarf ederler. Veliler de okulun bir parçasıdır okulun yönetimine katılırlar etkinliklerde okula katkıda bulunurlar bazı dersler için gerekli yetenek ve becerilere sahip velilerden destek alınır (Henry, 1992; Hutchingson, & Hutchingson, 1993). Bu nedenlerden ötürü Waldorf okulu çocuğun sadece eğitim ve öğretim aldığı bir yer değil aynı zamanda bütün yaşamını kapsayan büyüdüğü olgunlaştığı, benlik bilincini kazanarak yetişkin haline geldiği bir kurumdur.

Öğretim Yöntemleri

Waldorf eğitim sisteminde hikaye anlatımı, sanat etkinlikleri ve Steiner'in geliştirdiği bir sanat olan eurythmi kullanılan en temel öğretim yöntemleridir. Bunlara anaokulunda yaratıcı oyun eklenebilir.

Hikayeleştirme en temel öğretim yöntemlerinden biridir. Bu yöntem konuların bir senaryoya oturtularak çocukların hayal kurmalarını ve öğrenecekleri konuları yaşamla bağdaştırmalarını sağlar. Bu sayede öğrenme bir iş olmaktan çıkar doğal bir süreç haline gelir. Waldorf eğitiminde hikayeler okunmazlar öğretmen tarafından anlatılırlar. Öğretmenler hikaye sunumu sırasında tepegöz, bilgisayar sunusu, kendi kişisel notları, kaynak kitap gibi araç gereçler kullanmaz. Hikayeyi dinlerken öğrenciler not almadıkları gibi öyküyü takip edecekleri bir kitapları da yoktur. Hikaye öğretmenin dışavurumcu anlatımı ile canlılık kazanır öğrenciler hikayeyi yaşarlar. Böylece sunum daha canlı olur ve çocuğun etkin katılımı sayesinde, hayal gücünün, zihinsel görüntüleme gücünün harekete geçmesi ve dinleme becerisinin gelişmesi sağlanır (Schmitt-Stegman, 1997; Nicholson, 2000).

Hikaye anlatımı ve hikayenin işlenen konuyla ilişkilendirilmesi her gün aynı saatte yapılan ve birkaç hafta süren ana derste yapılır. İlk adımda öğretmen hikayeyi canlandırmalarla anlatır. Hikayeyi anlatırken hikayede anlatılan olayları devamlı olarak çocukların geçmiş deneyimleri ve önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirir. Örneğin bir öğretmen tarihsel bir hikaye anlatırken kaynaklar için birbirleriyle yarışan güçlerin durumunu çocukların yakan top oyunundaki durumlarına benzetebilir. Eğer çocuklar oyun oynarken birisi toplarını alsın onlara böyle bir durumda “Nasıl hissederdiniz?” “Nasıl tepki verirdiniz?” gibi sorular sorarak çocukları konun içine çeker. Böylece konu cansız bir bilgi yığını olmaktan çıkıp çocuk için kendini kaptırabileceği anlamlı bir hal alır. Çocuğun duyguları bu sayede harekete geçirilir ve konuyu öğrenmeleri daha kolay hale gelir. Bu aşama hem düşünme hem duygu aşamasıdır. Çocuk dinleyerek konuyu kafasında canlandırdığı için düşünce, konu çocuğun deneyimleri ile ilişkilendirildiği ve çocuğun duygularını harekete geçirdiği için de duygu aşamasıdır. Aynı konunun üst üste her gün bir kaç gün boyunca işlenmesinin bir nedeni de kuramsal olarak, çocukların hikayelerde duydukları imajları uykularına taşıdıklarının ve ertesi gün kavramların anlaşılmasının daha kolay hale geldiğinin düşünülmesidir (Hutchingson, & Hutchingson, 1993; Uhemacher, 1995; Nicholson, 2000).

Ana ders bir konuyu derinlemesine işlenmesini sağlayacak her türlü etkinliği içerebilmesi için uzun tutulur. Böylece çocuk konuyla ilgili kendi isteği ve iradesi doğrultusunda yapmak istediği bir şeyi yapar. Bu resim, heykel, şarkı, yazı, oyun, örgü, tahta işleme gibi bir ürün olabilir. Bu ürünler çocuğun ana ders defterinde biriktirilir. Böylece çocuk her konuyla ilgili temel bilgileri kendi bakış açısı ve deneyimleri doğrultusunda ortaya koyduğu eserlerle anlattığı kendi konu kitabını yaratmış olur. Her çocuk aynı konuları aynı gerçekleri öğrenir fakat her biri konuyu içselleştirmeleri ve konuyu ortaya koyuşları farklı farklıdır. Konu kitaplarını çocuklar kendileri konuyu işlerken yaratırlar. Bu nedenle özellikle anaokulunda ve ilkokulun ilk yıllarında Waldorf okulunda kaynak kitap kullanılmaz. Bunun yanı sıra öğrencileri yaratıcılıklarının gelişimini önlememesi, onları masa başına hapsetmemesi için teknolojik aletlerin kullanımı öğretilmez bu aletler öğretim için de kullanılmazlar. Ana konu defterini yaratan çocuk ödül, ceza ikileminde bir güdülenme ile öğrenime katılmaz. Onun güdülenmesini sağlayan bir şeyi öğrenip hayata geçirmek ve kendinden bir şeyler katarak

yaratım sürecinde bulunmaktır. Yapmanın ve yaratmanın mutluluğu yeni şeyler öğrenmek için yeterli bir güdüleme aracıdır (Hutchingson, & Hutchingson, 1993).

Ertesi günkü ana derste bir önceki günkü hikaye ve hikaye üstüne konuşulan konular tekrar edilir. Öğretmen öğrencilere hatırlama soruları sorar ardında daha açıklayıcı bilgiler isteyen derinlemesine sorulara geçilir. Böylece bu bilgilerin üzerinden tekrar geçilmiş olur. Hikayeyi tekrar etme sürecinde çocuklar düşüncelerini sıraya koymayı ve onları ifadelendirmeyi, hikaye akışını öğrenirler ve kelime haznelerini geliştirirler (Uhmacher, 1995; Schmitt-Stegman, 1997; Nicholson, 2000).

Öğretmen her derste konu edilen hikayenin içinde gizli olan ahlaki gerçeği ortaya çıkarmak ve bunun öğrenciler tarafından kendi yaşamlarıyla ilişkilendirilmesi için çaba harcar. Örneğin, Roma İmparatorluğu ile ilgili tarihi bir konu hikaye edilmişse toplumun köle emeği ile artan kaynaklara dayandığında içine düştüğü uyuşukluk ve vurdum duymazlık vurgulanabilir. Öğretmen hikayenin kritik yerinde durarak Roma hayatının bu yönlerini vurgular ve bunları bugünkü toplum ve sınıftaki öğrencilerin kültürleri ile ilişkilendirir (Nicholson, 2000).

Hikaye anlatımı sonrasında çocukların hikaye sonucunda anladıkları ve kendilerine malettikleri gerçekleri sanat yolu ile yeniden yapılandırıp içselleştirirler. Waldorf okullarında genel okulların tersine sanat merkezdedir ve en önemli öğrenme etkinliğidir. Klasik sanat dersleri tam olarak dersten bile sayılmazlar. Sanatın dersten sayılmaması ona daha az önem verilmesine neden olmaktadır ama aslında işte tam da bu nedenden dolayı sanat en iyi öğrenme araçlarından biridir. Çünkü sanat ders denilen sınıflandırılmış, donuklaşmış, cansızlaştırılmış konuların dikte edildikleri ortamı çağrıştırmadığından öğrencinin hem güdülenmesini arttırabilir hem de öğrenci olumsuz bir önyargı geliştirmedeği ve sıkılmadığı için öğrenme sürecinde etkin olabilir sonuç olarak daha iyi öğrenebilir. Örneğin Steiner'e göre resim çizmek en ilkel haliyle bile insanda yaptığı şeye karşı ilgiyi ortaya çıkarır. Bu nedenle çizmeden yazmaya geçilmelidir. Çocukların kendi artistik duygularının rol oynadığı figürlerden başlanmalı ve buradan harfler evrilmeli. Çizimden daha zihinsel olan yazıya yazıdan da daha zihinsel olan okumaya geçilmelidir (Steiner, 1919).

Resmin yanı sıra Waldorf sistemi çocukların içsel duygularını plastik, görsel ve müzikal sanatlar gibi pek çok değişik disiplin yoluyla dışa vurabilmelerini sağlayan geniş artistik etkinlikleri içerir. Örneğin Waldorf okulunda öğretmen yoklamayı şarkı yoluyla

alır. Çocuklar şarkı yoluyla cevap verirler (Easton, 1997). Sanat ahlaki, toplumsal, zihinsel, duygusal, iradi gelişim için gerekli güçlerin kaynağını besleyerek akademik bütünlüğe, benliği-gerçekleştirmeye, çatışmaları çözümlenmeye, benlik-saygısının gelişimine yardımcı olur (Hutchingson, & Hutchingson, 1993).

Bu sanat etkinlikleri içinde Steiner'in geliştirdiği euritim özel bir yeri vardır. Euritim konuşmanın sesli ve sesiz harflerini, müzikal melodinin tonlarını ve aralıklarını, kolların ve bedenin hareketleri ile görünür olarak dışa vurulmasını sağlayan bir sanat etkinliği bir disiplindir. Bu disiplinin çıkış noktası insanın doğal hareketleri ve kendini ifade ediş biçimidir. İnsan doğal olarak aslında ellerini ve kollarını kullanarak hem duygularını hem de o duygularının anlamlarını ifade eder. Zaten jest ve mimikler konuşmaya doğal olarak eşlik ederler. Euryritmin uygulanışı ve öğretilmesi çocuğun yaşına, gelişim düzeyine ve sınıfına bağlıdır. Akademik olarak euritim şiir, geometri, aritmetik, okuma, yazma, drama, dil, edebiyat ve tarih alanlarının genişletilmesi için kullanılır (Ogletree, 1997). Öğretmenlerin bu öğretim yöntemlerini kullanabilmeleri ve hangisinin ne zaman en etkin olabileceğini bilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle Waldorf eğitiminde öğretmenin etkin bir rolü vardır.

Öğretmenin Özellikleri ve Rolü

Waldorf öğretmenin amacı çocuğun kendi yaşamının ruhsal ve maddesel gerçekleriyle ve dünyasal varoluşuyla uyumlu hale gelerek bunları en zengin şekilde kullanabilmesine yardımcı olmaktır (Ogletree, 1996). Bunu sağlayabilmesi için öğretmenin çocuğu bütün olarak kavraması gerekmektedir.

Waldorf öğretmenleri insanların sadece beyinden ibaret olmadıklarını düşüncenin olduğu kadar duyguların ve iradenin de insan yaşamında etkin olduğunu bilirler (Barnes, 1991). Çocuğun gelişiminin bütün yönlerini destekleyebilmesi için iyi bir öğretmenin çocuğun gelişiminin fizik-anatomik; organik-fizyolojik ve zihinsel-inançsal yönlerini ve aşamalarını bilmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede eğitimi çocuğun gelişimi doğrultusunda planlayıp uygulayabilir. Çocukların değişen ve gelişen ihtiyaçlarını karşılayabilmek onları her gelişim döneminde anlayabilmek için öğretmenlerin çocukların ihtiyaçları ve gelişimleri doğrultusunda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Örneğin öğretmen çocuğun ilk yedi yıllık dönemde daha çok taklit ederek öğrendiğini bu dönemde en önemli şeyin çocuğa doğru model olmak gerektiğini bilmelidir (Steiner, 1919).

Sadece akademik öğrenim için değil çocuğun davranışsal ya da sosyal öğrenmesine ilişkin yapısını anlamak sorunlarını çözmek için de öğretmenin çocuğun anatomik-fiziksel, organik-fizyolojik, zihinsel-inançsal yapısını bilmesi gerekmektedir. Ancak bütün bilirse tam anlamıyla çocuk bilinebilir ve eğitilebilir. Öğretmenler bu üç sistemin birbirleriyle karşılıklı etkileşim içinde çalıştıklarını fakat kendilerine özgü işleyiş biçimlerinin ve etkilerinin olduğunu da bilmelidirler. Böylece bir bileşenin zararlı bir şekilde baskın olmasını engellemek, bileşenler arasında uyum ve dengeyi kurabilmek için hangisini beslemeleri gerektiğini bilebilirler. Öğretmenler hem çocuğun kendi iç gelişimi konusunda bilgili olmalı, hem de çevrenin onun üzerinde neden olabileceği etkileri kestirebilmelidir. Bütün bunlarla ilgili olarak öğretmenler kültürel, sosyal gelişimlerden haberdar ve temel tıp bilgisine sahip olmalıdırlar (Easton, 1997; Karnow, 1998).

Bu donanımla birlikte öğretmenin öğretim yöntemlerini de etkili bir şekilde kullanabilecek düzeyde olması gerekmektedir. Hangi konu olursa olsun öğretmelerin canlı bir sunum gerçekleştirmesi ve konuya yeterince canlılık katmasını gerekir. Waldorf eğitiminde hikayelerden sıklıkla faydalanılır. Öğretmenin bu hikayeleri çocukların kafalarında canlandıracakları duygularını harekete geçirecek şekilde anlatabilmeleri gerekmektedir (Steiner, 1919; Barnes, 1980).

Waldorf eğitiminde öğretmen sadece bilgi aktaran biri değildir. Özellikle ilköğretim öğretmeni çocuğu ve ailesini her yönüyle tanıyan onların hayatında yer eden en önemli insanlardan biridir.

Yöntemler ve Müfredat

Steiner'in düşüncesinde yaşam ritminin önemine ve çocukların kendi ritimleri düzeyinde eğitilerek yaşamın ritmine dahil olmalarının vurgulandığını görmüştük. Waldorf okullarında da anaokulundan lisenin bitimine kadar öngörülebilir günlük haftalık (Salı günü şarkı söyleme, Pazartesi, Çarşamba elışı, Perşembe vb.) ve mevsimsel rutinler izlenir ve uygulanır. Waldorf öğretmenleri dinlence ve oyun, anlaşma ve tartışma, sessiz zaman ve gürültülü zaman, gibi doğal ritmik işleyişe uyumlu ve onun gerekleri yerine getiren ritmik döngülerle çalışırlar. Bunların yanında yaşamın genel ritminin kavranabilmesi için her yıl gerçekleşen festivallerin ve diğer etkinliklerin kutlanmasına Waldorf eğitimde büyük önem verilmektedir (Uhmacher, 1995; Lopata, 2000).

Tabi ki Waldorf okullarının işleyişi festivaller üzerine kurulu değildir fakat ana ilke olarak müfredat çocuğun gelişimini ve doğanın döngüsünü izlemek üzerine kurulmuştur. Konular işlenirken farklı şekillerde sunulmalarına diğer konularla bütünleştirilmelerine önem verilir. Steiner'in çerçevesini çizdiği çekirdek müfredatta anaokulundan lise sona kadar görsel, müziksel ve dokunsal sanatlar öğrenilecek diğer konularla bütünleştirilmişlerdir. Bütün bilgilerin birbiriyle ilişkili durumlarını göz ardı etmeden, bilginin evrilmesi ve kademeli olarak bugünkü uzmanlaşmaya doğru ilerlemesine vurgu yapılır (Easton, 1997). Bu genel çerçeve doğrultusunda eğitim planlanır ve Waldorf sisteminin kendine özgü kuralları doğrultusunda müfredat hayata geçirilir.

Waldorf müfredatı sabah ilk ders olarak uygulanan ve iki saat süren ana derse göre düzenlenmiştir. Böylece çocuklar günün en hazır oldukları zamanında konuyu her yönüyle işlemek ona dair etkinlikler gerçekleştirmek şansını bulurlar. Dersin uzun ve kesintisiz olması konunun doğası gereği olan etkinliklere, uygulamalara yer verilmesine ve konuyu gözden geçirilmesine olanak sağlar. Öğretmen nesnel, matematiksel, veya fene ait konuları izleyen dönemde insan ilgilerinin egemen olduğu tarih, edebiyat gibi konular işleyebilir. Konuların böyle birbirlerine alternatif bir düzen içinde ele alınması, gündüz saatlerinde içsel dikkat gerektiren konulara ve öğleden sonra mümkün olabildiği kadarıyla fiziksel etkinlik gerektiren konulara yer verilmesi, programı tazeleyen bir ritim sağlar, gerginliği azaltır ve uzun solukta öğrenme konusunda ekonomi sağlamaktadır (Barnes, 1980; Harrington, 1993; Nicholson, 2000).

Okuma, yazma, aritmetik gibi geleneksel konuların dışında, bahçecilik, tahta işlemeciliği, performans ve görsel sanatlar ve örgü konuları da çocuk gelişimi için olmazsa olmazlardan sayıldığı için müfredatın ana konuları arasındadır. Öğrenciler her alanla ilgili eğitim alırlar (Barnes, 1991). Bu aynı zamanda bütünsel eğitimin vazgeçilmez ilkelerinden biridir. Kişi yeteneğinin ve eğiliminin daha fazla olduğu bir alana yoğunlaşabilir fakat bu o kişinin yaşamın diğer alanlarından kendisini yalıtması ve bu nedenle sağlıklı bir gelişim göstermesi pahasına olamaz. Ana dersin yanı sıra boyama, şarkı söyleme, euritim, biçim çizimi, yabancı diller ve el işi derslerinin yer aldığı bir saatlik uzmanlık dersleri vardır (Uhmacher, 1995).

Anaokulu yıllarında çocuğa öğretilenler ileriki eğitim yaşamında daha soyutlaşarak öğreneceği konulara bir başlangıç özelliği taşırlar. Çocuk olgunlaştıkça ve

aynı bilgiyle başka biçimlerde karşılaşır ve böylece bilgi hep yeni kalır (Ogletree, 1997). Yaratıcı oyun, ritmik hareket ve sanatsal etkinlikler en önemli öğretici etkinliklerdir. Çocuk şarkıları bu dönemki eğitimde çok önemlidirler. Şarkılar duyular üzerinde güzel ve ritmik etki bırakmalıdır. Sesin güzelliği anlamdan daha önce gelmelidir. Göz ve kulak üzerinde ne kadar çok yaşayan izlenim oluşturulursa o kadar iyi olur. Steiner'e göre ritmik şarkılarla dans etmek fiziksel organların gelişiminde önemli bir rol oynar (Steiner, 1927). Bu eğitimin verilmesi için yaratılan ortam ve çevre önemlidir çünkü bu aşamada çevre çocuğu yönlendirir.

Waldorf anaokulundaki sabah etkinliklerinden bir bölümü sözel dille ilgili güçlü artistik etkinliklere ayrılmıştır. Çocukların kendilerini yaşadıkları doğa ve mevsimlerle ilişkilendirmelerini sağlayacak doğa ve mevsimlerle ilgili masallar dinlerler. Örneğin o mevsimde yapılan festivallere ilişkin masallar olabilir. Değişik kültürlerin masalları hayal güçlerini ve oyun etkinliklerini zenginleştirir. Şarkılar, şiirler, parmak oyunları vb. şeylerle dillerinin sesleri ve ritmiyle bağlantı kurarlar. Daha uygulamalı etkinlikler her gün bir yemeğin hazırlandığı mutfakta gerçekleşir. Çocuklar temizliğe, sofranın kurulmasına, sebzelerin kesilmesine, yerlerin süpürülmesine yardım ederler. İçerideki bu etkinlikler ve dışarıdaki dikkatlice seçilmiş oyuncaklarla yapılan etkinlikler ile çocuğun duyuşal-hareki gelişimi desteklenir. Duyuşal-harekiliğin, yaratıcı görüntülemenin ve dilin gelişmesi Waldorf anaokulu eğitiminin anahtar unsurlarıdır (Schmitt-Stegman, 1997).

Anaokulundan birinci sınıfa geçildiğinde dış değişimi gerçekleştirmiş olan çocuk zihinsel süreçlere daha yatkın hale gelir. 7- 14 yaş aralığının birinci dönemi olan yedi dokuz yaş yani birinci sınıftan üçüncü sınıfa kadar boyama, edebi sanatlar, resim, aritmetik, sosyal bilgiler, eliş, iki yabancı dil, müzik, şarkı söyleme, biçim çizme (öğrencilerin dil formlarına ilişkin bir duygu kazanmaları için düz ve kıvrımlı çizgiler gibi basit çizgiler çizerler), euritim öğretilir. Bu konular ana ders sırasında bu dönemdeki çocuklar ritmin baskın olduğu hissetme döneminde oldukları için resimsel ve ritmik etkinliklerle işlenir. Bu hareketli etkinliklerin yanı sıra şiir söyleme hikaye anlatma yine ana öğretim yöntemlerindedirler. Birinci sınıfta masalları ikinci sınıfta hayvan ve aziz öykülerini, üçüncü sınıfta Eski Ahitten hikayeleri ve dördüncü sınıfta mitleri dinlerler. Bu temalar çocuğun değişen bilinç düzeyini karşılamak için özellikle seçilmiştir. Ayrıca bu masal ve öyküler çocukların hayal güçlerini besledikleri için çocukların yaratıcı

oyunlar ortaya çıkabilmelerine olanak sağlamaktadırlar. Bu etkinlikler çocuklara zengin dil olanakları sağlar. Bu sayede bir yandan dil gelişimi desteklenirken diğer yandan doğanın değişik formları ile ilgili bilgi temeli oluşturulur. En önemli amaçlardan biri çocukların etkinliklere istekli ve neşeli bir şekilde katılmasıdır. Bu sayede öğrenme güdülerini ve içsel meraklarını ileriki öğrenmelerinde sürdürebilirler (Uhmacher, 1995; Schmitt-Stegman, 1997).

Oyun ve hikayenin dışında Waldorf müfredatında “uygulamalı etkinlik” blokları yer alır. Çocuklar ev-inşası, çiftçilik, elbise yapımı ve yemek pişirme etkinlikleriyle zamanlarını geçirirler. Bu etkinlikler programda öğleden sonra yer alır. Çocuklar her alanda sürecin başından sonuna kadar etkinliği sürdürürler. İşlenen konu ileride daha ayrıntılı daha gelişmiş olarak tekrar işleneceğinden küçük sınıfta işlenen konu ileriki sınıflarda işlenecek konulara hazırlık teşkil eder. Örneğin ikinci sınıfta çocuklar çavdar ekerler daha sonra çavdarın hasatını yaparlar. Üçüncü sınıfta çavdarı öğüttürler ve pişirirler ve hep beraber yerler. Daha üst sınıflar çavdarın gelişiminin nasıl oluştuğunu inceleyebilirler. Baştan sona süreci sürdürmek çocuklarının özgüvenlerinin ve doğa sevgilerinin gelişmesini sağlar (Harrington, 1993; Schmitt-Stegman, 1997).

Yine bu dönemde çocuk dış dünyayı daha iyi algılamaya başlar müfredat da buna göre şekillenir. Dokuz yaşının sonlarına doğru özne-nesne ilişkisinin farkına varan çocuk doğaya yönelir. Doğa çalışmaları da bu dönemde dördüncü sınıfta programa girer. Beşinci sınıfta tarih ve coğrafya dersleri sosyal bilgiler dersinin yerini alırlar. Altıncı sınıfta kuramsal geometri, fizik, ağaç işleri ve bahçecilik müfredata eklenir. Dördüncü sınıftan altıncı sınıfa doğru kademeli olarak konuların işlenişi görsel işlenişten nesnel işlenişe doğru evrilir (Steiner, 1919; Uhmacher, 1995).

Altıncı sınıf ve sonrasında çocukların artık daha soyut konuları öğrenmeye geçebilecekleri düşünülür. Henüz yetişkinlerin soyut, entelektüel zekasına ulaşmamışlardır. Fakat nesnel ve öznel dünyanın ayrılaştırılmasıyla birlikte 12-13 yaşlarına doğru çocukta soyut neden-sonuç ilişkisini kurabilecek kavramsal beceriler uyanmaya başlar. Neden-sonuç ilişkisini kurabilme becerisinin ortaya çıkması çocukların fizik bilimlerine ilgilerini arttırır. Bu nedenle fizik bilimler altıncı sınıftan sonra müfredata dahil edilmiştir. Yine bu dönemde tarihsel gerçekler, kardeşlik, özgürlük, adalet, devrimlerin arkasındaki nedenler gibi konulara odaklanan hikayeler yoluyla aktarılır çünkü bu kavramlar bu yaştaki çocuklar için gerçektir. Bu dönemde bir başka

önemli konu da duygusal gelişim içersinde olan ve duygularla daha yoğun olarak ilgilenen çocuğun ahlaksal gelişimidir. Çocuk 12 yaşına gelip soyut kavramsallaştırma oluşmaya başladığında, doğal ve insani çeşitlilik için derin bir sevgi gelişimi kuvvetlendirilmelidir. Birleştirilmiş sanat, tarih, coğrafya malzemeleri (tarih biyografik yaklaşımla öğretiliyor), bahçecilik programı, dünya genelini kapsayan sosyal bilincin kazanılmasında çok önemlidirler (Hutchingson, & Hutchingson, 1993; Schmitt-Stegman, 1997).

Her ne kadar 12 yaşlarında bağımsız düşünmenin emareleri gözükse de bağımsız düşünme daha çok ergenlikle baş göstermeye başlar ve sağlıklı bir süreçle tamamlanan ergenlik sonunda tam anlamıyla edinilir. Bu nedenle ergenlik döneminin dengesizliklerini atlatılması için bağımsız düşünce desteklenmelidir. Lise dönemindeki Waldorf öğretmenleri öğrencilerinin seçim yapma süreçlerinde mantıklı kararlar verebilmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin duyguların egemen olduğu açık seçik düşünmeden kararlar verir durumdan açık seçik düşünüp artıları eksileri tartıp mantıklı yargılara ulaşarak kararlarını vermeleri sağlanmalıdır (Schmitt-Stegman, 1997).

Bu müfredatın ana ilkeleri her yerde aynıdır fakat müfredatın içeriğindeki konular ve uygulamalar okulun bulunduğu yerin kültürüne, alışkanlıklarına, ritüellerine göre öğretmenler tarafından oluşturulur.

TARTIŞMA

Waldorf eğitim felsefesi çocukların sınıflandırılmasına yönelik kullanılan testlerin uygulanmasına karşı olduğu için Waldorf okulunun mezunları üzerindeki etkileri klasik anlamdaki araştırmalara pek konu olmamıştır. Fakat buna rağmen Waldorf okulunun etkilerini gösteren bazı geniş ölçekli araştırmalar yapılmıştır.

Ogletree (1996) Almanya'dan, İskoçya'dan ve İngiltere'den Waldorf okuluna giden 499 ve devlet okuluna giden 666 öğrenciyi yaratıcılık yönünden karşılaştırmıştır. Waldorf öğrencilerinin devlet okulu öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek yaratıcılık puanları elde ettiklerini belirlemiştir. Oberman (2007) Waldorf yöntemini uygulayan devlet okullarındaki öğrencileri ve bölgelerindeki en iyi on okulun öğrencilerini sekizinci sınıfa geldiklerindeki dil ve matematik puanlarını karşılaştırmıştır. Waldorf eğitimi almış öğrencilerin dil puanlarında %75.6'sının yeterlinin üstünde veya çok üstünde performans ortaya koydukları, matematik puanlarındaysa öğrencilerin

%64.6'sının bu seviyede olduğu belirlenmiştir. Bu ortalamaların bölgelerindeki en iyi on okulun ortalamalarından daha iyi olduğu belirlenmiştir fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı noktaya ulaşmamıştır. Hutchingson, ve Hutchingson, (1993) Almanya'da sosyo-ekonomik seviyeleri aynı düzeyde olan öğrencilerden Waldorf okulundan mezun olanların %22'sinin üniversite giriş sınavını geçerek üniversiteye girmeye hak kazanırken devlet liselerinden mezun olanların ancak %7'sinin bu başarıyı gösterebildiklerini ayrıca hayatlarında Waldorf okulundan başka okula gitmemiş öğrencilerde bu oranın %40'a çıktığını belirlemişlerdir.

Ayrıca Oberman (2007) araştırmasının niteliksel kısmında 1943-2005 Waldorf okullarından mezun olan 500 kişi ile mülakat yapmıştır. Bu mülakatlar sonucunda Waldorf mezunlarının genel ortalamaya kıyasla yıllar içinde televizyona giderek daha az zaman ayırdıkları, buna karşın arkadaşlarıyla birlikte olma, müzik yapma, sanatsal üretimde bulunma, tahta işleri ve elişleri gibi uğraşlara da giderek daha fazla zaman ayırdıkları belirlenmiştir.

Bu araştırmalar Waldorf eğitiminin kişinin yaratıcılığını geliştirmede, kişiyi akademik anlamda yeterli hale getirmede ve sosyal olarak daha dışa dönük diğer insanlarla ve yaşamla daha bütünleşmiş bir duruma getirdiğini ortaya koymaktadır. Yine bu araştırmalar Waldorf eğitiminin amacı olan insanın bütün yönlerinin birbiriyle uyum içinde gelişmesini gerçekleştirmekte başarı kazandığını göstermektedir.

Waldorf yöntemi benliğin geliştirilmesi, özgür insanın yaratılması, bu amaç doğrultusunda doğa ile uyum içinde geliştirilen öğretim yöntemleri ile olumlu sonuçlara ulaşmıştır. Fakat yönetim mistik yanlarının bulunması, öğretim araçları içinde dini hikayeleri kullanması öğrencileri boş inanca yönlendirebileceği düşünülmektedir. Ayrıca yöntemin çocukların doğayı keşfetmelerinin desteklenmesinden yola çıkarak gelişmeleri yerine hikayeler ve hayal gücüne ağırlık vererek çocukların gerçekle aralarına mesafe koymalarına neden olabileceği düşünülmektedir. Yönteminden faydalanmak isteyenlerin bu unsurları göz önünde bulundurmalarının faylı olacağı düşünülmektedir.

SONUÇ

Waldorf yöntemi irade, duygu, akıl bütünlüğüne ulaşmış benlik gelişimini tamamlamış özgür insanlar yetiştirmeyi hedeflemiştir. Bu amaç doğrultusunda kendi öğretim yöntemlerini geliştirmiştir. Gerek ortaya koyduğu amaç, gerekse geliştirdiği

öğretim yöntemleri ile eğitime yeni bir yaklaşım getirmiştir. Temel ilkeleri aynı kalmak koşuluyla bu yaklaşım dünyanın çeşitli yerlerinde uygulanmıştır. Yapılan az sayıdaki araştırma sonuçları da yöntemin başarılı olduğunu ortaya koymuşsa da yöntemin bütün gelişimsel alanlar üzerindeki etkilerinin daha ayrıntılı belirlenebilmesi için daha çok araştırmaya ihtiyaç vardır. Waldorf yaklaşımının eğitim sistemimize yapabileceği katkılar öneriler bölümünde belirtilmiştir.

ÖNERİLER

Waldorf yöntemi ülkemizde uygulanmamaktadır. Merkezi otoriteden bağımsız olması gerektiğinden ülkemizde uygulanmasına da imkan yoktur. Fakat yöntemin çeşitli unsurlarından eğitim sistemimiz içinde faydalanabileceği düşünülmektedir. Okullarımızın fiziksel yapıları ve konumlandırılmaları ile ilgili Steiner'in düşüncelerinden faydalanmak mümkündür. Okullarımızın fiziki yapıları öğretim kurumundan çok hastaneye yada adliyeye benzemektedir. Bu şekliyle okullar öğrenciler için çekici olmaktan uzaktır. Okullarımız inşa ederken çocukların benimseyebileceği, kendilerini güven içinde, rahat ve ait hissedebilecekleri şekilde inşa edilmelidir. Okullarımız öğrencilerin doğa ile etkileşime girebilecekleri, rahatlıkla hareket etmelerine, oyun oynamalarına imkan verecek yerlerde yapılmalı, öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacaktır.

Waldorf yöntemi benlik gelişimini tamamlamak amacıyla irade, duygu, düşünce gelişimine önem vermiştir. Eğitim sistemimizde akademik öğretime ağırlık verilmekte, öğrencilerin iradelerinin ve duygusal yaşantılarının geliştirilmesi yönüne yeteri kadar önem verilmemektedir. Okullarımızda beden eğitim ve sanatsal derslere ayrılan ders saatleri yetersizdir. Bu nedenle duygu, irade, akıl bütünlüğü sağlanamamakta ve bu bütünlük sağlanmadığında gerçekleşen eğitim ve öğretim öğrencinin yaşantısı ile bütünleşmemekte, bu nedenle de öğrenci tarafından tam olarak içselleştirilmemektedir. Eğitim sistemimizde bütünsel yaklaşımın benimsenmesinin ve uygulanmasının öğrencileri okula dışlaşmalarına, okulu sadece bir mecburiyet olarak görmelerine son verebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Barnes, H. (1980). An introduction to Waldorf Education. *Teachers College Record*, 81, 323-336.
- Barnes, H. (1991). Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf Education. *Educational Leadership*, 49, 52-54.
- Easton, F. (1997). Educating the whole child “head, heart and hands”: Learning from the Waldorf experience. *Theory into Practice*, 36, 87-94.
- Harrington, S. (1993). Waldorf Education: An innovative tradition. *National Catholic Education*, 24, 17-21.
- Henry, M. (1992). School rituals as as educational contexts; symbolizing the world, others and self in Waldorf and College Prep schools. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 5, 295-309.
- Hutchingson, R., & Hutchingson, J. (1993). Waldorf Education as a program for gifted students. *Journal of the Education of the Gifted*, 16, 400-419.
- Karnow, F. G. (1998). *Child development and the coworking of doctor and teacher: A Waldorf School doctor’s perspective*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED417802).
- Lopata, P. (2000). Don’t miss a beat ; why rhythm is used in Waldorf Education. *Paths of Learning*, 4, 44-53.
- Nicholson, W. D. (2000). Layers of experience: Forms of representation in a Waldorf School classroom. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 575-587.
- Oberman, I. (1997, Mart). *Mystery of Waldorf: A turn of the century German experiment on American soil*. American Education Research Association yıllık buluşmasında sunulmuştur, Chicago IL. (ERIC Document Reproduction Service No. ED409988).
- Oberman, I. (2007, Nisan). *Learning from Rudolf Steiner: The relevance of Waldorf Education for urban public schools*. American Education Research Association yıllık buluşmasında internet üzerinden sunulmuştur, Chicago IL.
- Oberski, I., Pugh, A., Maclean, A., & Cope, P. (2007). Validating Steiner-Waldorf teacher education programme. *Teaching in Higher Education*, 12, 135-139.
- Ogletree, E. J. (1996). *The comparative status of the creative thinkin ability of Waldorf Education students: A survey*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED400948).
- Ogletree, E. J. (1997). *Eurythmy in Waldorf Schools*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED410023).
- Ogletree, E. J. (1997). *Waldorf Education theory of child development and teaching methods* (ERIC Document Reproduction Service No. ED420418).
- Schmitt-Stegman, A. (1997). *Child development and curriculum in Waldorf Education*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED415990).

- Steiner, R. (1905). *Spiritual science and the social question*. Mart 15, 2008'de http://wn.rsarchive.org/Articles/IntWal_index.html adresinden indirildi.
- Steiner, R. (1919). *An introduction to Waldorf Education*. Mart 15, 2008'de http://wn.rsarchive.org/Articles/IntWal_index.html adresinden indirildi.
- Steiner, R. (1927). *The education of child in the light of Anthroposophy*. London: Rudolf Steiner Press.
- Waterson, Ilie, Alma. (2006). *Integrating sixth grade geometry standards into a Waldorf methods charter schools*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kaliforniya Üniversitesi, ABD.
- Uhmacher, B. P. (1995). Uncommon schooling: A historical look at Rudolf Steiner, Anthrosophy, and Waldorf Education. *Curriculum Inquiry*, 25, 381-406.