



**VAROLUŐCU FELSEFE VE EĞİTİM PROGRAMI
ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Emine TURHAN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

2019

(Her hakkı saklıdır.)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

VAROLUŞÇU FELSEFE VE EĞİTİM PROGRAMI ÜZERİNE BİR İNCELEME
(An Examination on Existentialist Philosophy and Curriculum)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine TURHAN

Danışman: Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

Erzurum
Temmuz, 2019

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Emine TURHAN tarafından hazırlanan “Varoluşçu Felsefe ve Eğitim Programı Üzerine Bir İnceleme” başlıklı çalışması .16. 07 / 2019.. tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı: Doç.Dr.Halil İbrahim KAYA
Kafkas Üniversitesi

Danışman: Prof.Dr.Adnan KÜÇÜKOĞLU
Atatürk Üniversitesi

Jüri Üyesi: Doç.Dr.Adnan TAŞGIN
Atatürk Üniversitesi



Bu tezin Atatürk Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddelerinde belirtilen şartları yerine getirdiğini onaylarım.

25 Temmuz 2019

Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Enstitü Müdürü

ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Varoluşçu Felsefe ve Eğitim Programı Üzerine Bir İnceleme” başlıklı çalışmanın tarafımdan bilimsel etik ilkelere uyularak yazıldığını ve yararlandığım eserleri kaynakçada gösterdiğimi beyan ederim.

16/07/ 2019



Emine TURHAN

☐ Tezle ilgili patent başvurusu yapılması / patent alma sürecinin devam etmesi sebebiyle Enstitü Yönetim Kurulunun/.../..... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 2 (iki) süreyle engellenmiştir.

☐ Enstitü Yönetim Kurulunun/.../..... tarih ve sayılı kararı ile teze erişim 6 (altı) süreyle engellenmiştir.

TEŞEKKÜR

İnsan, varolduğu ve yaşadığı zaman içerisinde kendisini tanıması, anlaması açısından yaşadığı evreni anlamlandırmasında eğitim her zaman birey için öncelikli olması gereken süreç olmuştur. Günümüze kadar birçok felsefî akım eğitime yön vererek eğitim, birey açısından anlamlandırılmıştır. Günümüzde ise eğitimin ele alınmasında yaşanan zamanda bilginin artışına bağlı olarak enformasyon çağı ile bireyin çok yönlü kendisini sorgulaması, bireyin rasyonel ve irrasyonel yönü, bireyin varlığına anlam katmasında kendine yabancılaşmadan özünü bulmak istemesi gibi birçok farklı etken varlığını göstermektedir. Varoluşçu eğitim felsefesi ile bireyin; kendi sorumluluğunun farkında olan özgür bir varlık olarak eğitim sürecinde demokratik ortamda kendi ontolojik varlığının ötesinde zamansallığın bilinciyle an'ın önemine varması ve kendi özünü ise eğitimle bulması önem taşımaktadır.

Araştırmamın her aşamasında benden desteğini ve tavsiyesini esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim. Tezi titizlikle inceleyen ve geri dönütleri ile katkı sağlayan hocam Sayın Doç. Dr. Adnan TAŞGIN'a çok teşekkür ederim.

Emine TURHAN

ÖZ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

VAROLUŞÇU FELSEFE VE EĞİTİM PROGRAMI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Emine TURHAN

Temmuz 2019, 115 sayfa

Amaç: Varoluşçuluk, II. Dünya Savaşı sonrasında insanın kendi benliğini yaşadığı zaman içerisinde tarihsellik boyutuyla sorguladığı, kendi kişisel ben'inin anlamını bulma çabasıdır. Buna bağlı olarak varoluşçu felsefi akım perspektifinde; birey, özgürlük, varlık ve öz, seçim, ölüm gibi konular ön plana çıkmıştır. Varoluşçu felsefi akımın eğitim perspektifi öğrenci açısından; bilgi, öğretmen, program, içerik, değerlendirme boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu çalışma ile günümüz eğitim sorunlarına varoluşçu eğitim perspektifinden bir bakış açısı kazandırılması amaçlanmıştır.

Yöntem: Nitel bir yapıya sahip olan bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılarak veriler analiz edilmiştir. Araştırma içerisinde felsefe, eğitim felsefesi ve program alanı ile ilgili kaynaklar, varoluşçu felsefe çerçevesini kapsayacak şekilde veri kaynakları olarak kullanılmıştır. Araştırmada varoluşçu felsefe ve varoluşçu eğitim kendi kapsamı içerisinde ve diğer eğitim felsefeleri ile karşılaştırmalı olarak betimsel analiz süreci ile incelenmiştir.

Bulgular: Bu araştırmada varoluşçu eğitimin felsefi temelleri, eğitim programları ve eğitim uygulamaları ele alınmıştır. Varoluşçu eğitim anlayışıyla birlikte günümüz eğitime bakış açısı farklılaşmış, eğitimde bireyin yeri “öz” ve “varoluş” açısından sorgulanıp eğitimin bireyin kişisel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği ön plana çıkmıştır.

Sonuç: Varoluşçu eğitim açısından, eğitim bütünüyle birbirinden farklı olan öğrencilerin ilgi ve ihtiyacı doğrultusunda alternatif bakış açılarını içine alan olanaklarla sağlanabilir. Öğrenci, demokratik eğitim ortamında kendi özgür iradesi ve sorumluluğun getirdiği seçimleriyle eğitimde aktif olarak kendi varoluşunu anlamlandırmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, eğitim, eğitim felsefesi, Varoluşçuluk, eğitim programı

ABSTRACT

MASTER'S THESIS

AN EXAMINATION ON EXISTENTIALIST PHILOSOPHY AND CURRICULUM

Emine TURHAN

July 2019, 115 page

Purpose: In the wake of the World War II, existentialism is the effort to find the meaning of one's personal self during the time period he lives by questioning his own self throughout the dimension of historicity. Accordingly, in the perspective of the existentialist philosophical movement, such subject as individuality, freedom, being and essence, choice and death have come to the fore. The educational perspective of the existentialist philosophical movement was studied in terms of student, knowledge, curriculum, context and evaluation dimensions. In this study, it is aimed to gain an existentialist educational perspective for the problems in education today.

Method: In this research with a qualitative structure, the data were analyzed using document review method. In the research, the sources about philosophy, philosophy of education and the curriculum area were used as the data sources covering the existentialist philosophical framework. In the research, the existentialist philosophy and existentialist education were examined in terms of descriptive analysis process in its own scope and in comparison with the other educational philosophies.

Findings: In this research, the foundations of the existentialist educational philosophy, educational curriculum and educational practices were studied. Together with the existentialist understanding of education, the perspective today's education has been differentiated, the place of the individual in education has been questioned in terms of essence and existence and it was found out that the education should be arranged according to the individual's needs.

Results: In terms of existential education, education can be provided with the opportunities that include alternative perspectives in line with the interests and needs of the students who are totally different from each other. In a democratic educational environment, the student must make sense of his own existence in education actively with the choices that his own free will and responsibility bring.

Keywords: Philosophy, education, education philosophy, Existentialism, curriculum

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY TUTANAĞI.....	i
ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar DİZİNİ	viii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
Giriş.....	1
Problem Durumu	2
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi	6
Araştırmanın Sınırlılıkları	7
İKİNCİ BÖLÜM.....	8
Yöntem.....	8
Araştırma Modeli	8
Veri Kaynakları.....	9
Verilerin Analizi.....	10
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	13
Kuramsal Çerçeve	13
Felsefe	13
Felsefenin İlgili Alanları.	14
Felsefi Akımlar.	16
Felsefi Eğitim Akımları.	18
Varoluşçu Felsefe.....	22
Varoluşçu Eğitim ve Eğitim Programı	34
Varoluşçulukta Bilgi.	35
Varoluşçu Eğitim Programı.	37
Varoluşçu Programda Amaçlar.	45
Varoluşçu Programda İçerik.	46
Varoluşçu Programda Eğitim Durumları	47
Varoluşçu Programda Sınama Durumları.....	54
Varoluşçu Eğitim Uygulamaları.....	55
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....	64
Bulgular.....	64
Varoluşçu Felsefe.....	64

Varoluşçu Eğitim	65
Eğitim Akımları Bağlamında Varoluşçuluk.	71
Eğitim Programı Bağlamında Varoluşçuluk.	76
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	87
Sonuç ve Öneriler.....	87
Sonuç.....	87
Öneriler.	96
KAYNAKÇA.....	98
ÖZGEÇMİŞ	105



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. <i>Varoluşçu Düşünlere Göre Eğitimin Anlamı</i>	66
Tablo 2. <i>Varoluşçu Eğitimin Temel Bileşenleri</i>	70
Tablo 3. <i>Varoluşçuluk ve Diğer Eğitim Akımları</i>	75
Tablo 4. <i>Program Değişkenleri Bağlamında Temel Eğitim Akımları</i>	84



BİRİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve gerekçesi, araştırmanın sınırlılıkları incelenmiştir.

Giriş

Varoluşçuluk çağımızın bir felsefe akımıdır. Temeline varoluşçu felsefi düşünceyi olarak bütün düşünsel uğraşlara verilen addır. Danimarkalı düşünür Kierkegaard'ın varoluşçu düşünceyi büyük ölçüde başlatması ile felsefenin ele almış olduğu tüm sorunları kökten yenileme hareketiyle günümüz Avrupası'nda birçok düşünürün başlattığı akımdır (Akarsu, 1998, s. 191). Varoluşçuluk, insan güçsüzlük ve hiçliği ile zamanın tarihselliği içinde ölüme mahkum olan insanın varoluşu ve özgürlüğü için topluluk içindeki insanın kendisini bulması, kendisi olması gibi konular üzerinde temellendirilmiştir (Akarsu, 2014, ss. 187-188). Varoluşçu felsefe, varoluşun özden önce geldiğini öne sürerek insanın ilk önce var olduğunu, sonra kendisini tanıması ile kendi özünü yarattığını dile getirmiştir (Cevizci, 2006, s. 1696). Bütün evreni kontrol altına alan modern çağın insanı ise kendini yitirme tehlikesi içerisinde. Tekniğin kendini verimli bir güçlenme aracı olarak görmesi insanı kaygı ve korkuya düşürmüştür. İnsan atomun sırlarını çözmüş fakat kendine yabancılaşmıştır. Modern çağın insanının başkalarına vermemesi gereken tek şey ise: 'Kendi gerçek varoluşudur' (Akarsu, 2014, s. 190).

Varoluşçu felsefe, bireyin kendi varoluşunu kendisine verdiği anlamla bulabileceğini belirtmektedir. Birey açısından varoluşçu değerler olarak genellikle "seçme özgürlüğü", "bireysel onur", "yaratıcı çaba" ön plandadır (Büyükdüvenci, 1994, s.15). İnsanın, varlık olarak özgür olabilmesi kendisinde 'seçmek' kuralını belirleyici bir unsur olarak kabul etmesindendir. Varolma biçimi ve ilkelerini seçebilmesi, insanın varolmasından çok daha önemlidir (Büyükdüvenci, 1994, s. 31). Eğitime farklı bir bakış açısı kazandırmayı amaçlayan eğitim anlayışı ise özgür eğitimidir. Bu eğitimin değeri, amaçlar ve yargı seçimine özgürlük getirmesinden kaynaklanmaktadır. Özgürlük, seçim yapma konusunda tercihlerin farkında olmayı belirtmektedir (Büyükdüvenci, 1987, s. 48).

Hern (2008) özgürlüğü, çocukları yalnız bırakmanın çok daha ötesinde bir şey olarak, bireylerin sosyal varlıklar olması nedeniyle diğer insanların sevgi ve desteğini almadan özgür olamayacağını belirtmiştir. Birey için özgürlük öz-yaratıcı süreçte toplumu bilinçli olarak yaratmaya katılması ve bireyin kendi hakları kadar diğerlerine karşı görevlerinin de farkında

olduğu kolektif bir girişimdir (s. 100). Dünyanın olabilirliklerine öğretmen ve öğrencinin birlikte katılmaları, keşif yapmaları sonucu ortaya çıkan şey ise bir becerinin kazanılmasından, kültür aktarılmasından ya da herhangi bir konunun öğretilmesinden daha fazla olmasının yanında varlığın oluşturulmasıdır. Eğitim bir anlamda öğrencinin varlığını, öğretmenin varlığını, dünyanın varlığını oluşturmaktır (Büyükdüvenci, 1994, s. 81). Okul temel işlev olarak bireysel otonomiye geliştirmelidir. Ancak kişinin nasıl kendisi olacağı okulun karşılaştığı temel sorun olmakla birlikte bu sorundan çıkışın yolu ise “seçme için eğitim” dir (Büyükdüvenci, 1994, s. 99). Eğitimin temel amacı kültür nakli olmasının yanısıra toplumu istenilen geleceğe götürmek amacı daha önemlidir. Eğitim, toplumun daha yüksek bir düzeye ulaşmasını kanıtlamasında kullandığı bir araçtır (Büyükdüvenci, 1987, s. 2). Eğitimde çocuğa verilmesi istenilen ahlâksal eğitim ise, kabul edilebilir davranış kazandırma yönünde ahlâksal yetiştirme veya toplumun hazır kalıplarına göre insan yetiştirme değil, çocuğu ahlâksal seçim yapabilecek şekilde eğitmektir. Çocuk bu şekilde tam anlamıyla insan olabilecektir (Büyükdüvenci, 1994, s. 99).

Problem Durumu

Dogmatikliği önleyen, özgür düşünme olanakları sunan felsefi bakış açısı kazandırmanın tek yolu eğitimidir ve eğitim bu bakış açısını öğretmekten geçmektedir. Bundan dolayı felsefi düşünmenin ilkokuldan itibaren öğretilebileceği, ortaöğretimde mükemmelleştirilip, üniversitelerde uzmanlaştırılmasının mümkün olabileceği düşünülmektedir (Kale, 1994, s. 115). Eğitim ve felsefe yaşamdan istenilen şeyin belirlenmesinde amaç oluşturma, farklı durumlar arası ilişkileri kurabilme, farklı düşünceler üzerine yorum yapabilme, daha önceki görüşlere bağlanmadan kendi bakış açıları ile bireysel bir tavır takınabilmeyi sağlamaktadır. Yorum, çıkarım, analiz, sentez gibi bilişsel becerilere katkı sağlamanın yanısıra duyuşsal açıdan da felsefe, eğitim sistemimizin önemli bir parçasıdır (Kızıltan, 2012, s. 335). Birey açısından öğrenme, hazır bilgiyi birisinden ya da bir yerden almak olarak düşünülmemelidir. Öğrenen birey kendi yanıtlarını, kavramlarını keşfettiğinde ve kendi yorumlarını yarattığında öğrenerek bilgi yapılarını inşa eder (Koç, 2006, s. 56). Eğitim programı tasarım yaklaşımlarının bireye ve eğitime bakışı, eğitimden beklentileri, hedefleri, eğitim süreci ve değerlendirme ölçütlerine bakıldığında, program tasarım yaklaşımlarının belirli eğitim felsefelerine dayandığı görülmektedir. Eğitim programlarının temelini oluşturan eğitim felsefeleri ve eğitim programı tasarım yaklaşımlarından eğitimin niteliği, ulaşmak istenen kazanımlarda doğru olan seçilip uygulanmalıdır (Kozikoğlu & Uygun, 2018, s. 427). Öğretmen, belirli birey kümelerinin kapasite ve ihtiyaçlarını incelerken, bu ihtiyaçları tahmin edecek ve bu kapasiteleri geliştirecek deneyimlere konu alanı ya da içerik sağlayacak koşulları

düzenlemek zorundadır. Yapılacak planlama, deneyimin bireyselliğinin serbest hareketine izin verecek kadar esnek ve deneyimi devamlı güç gelişimine doğru yönlendirebilecek kadar sağlam olmalıdır (Ateş & Mazi, 2016, s. 563). Seçilen eğitim programı tasarım yaklaşımı ile temel alınan eğitim felsefesinin amaca hizmet edebilmesi için uygulamadaki eğitim süreciyle uyumlu olmalıdır. Bunun için, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin hangi eğitim programları tasarım yaklaşımlarını ve eğitim felsefelerini benimsedikleri oldukça önemlidir (Kozikoğlu & Uygun, 2018, s. 427). Günümüzde özellikle bilginin değişimi sürecinin artmasıyla bilginin tüketimi çok hızlı bir şekilde gerçekleşmeye başlamış ve bilginin sadece tüketilecek bir ‘şey’ olarak görülmesi yaygınlaşmıştır. Bilginin öneminin ait olduğu şekilde ait olduğu yere konulmasında felsefe önemli bir konuma sahiptir (Kızıltan, 2012, s. 335). Günümüzde düşünen, araştıran, üreten ve ürettiğini toplumun yararı için kullanan bireyler yetiştirmek temel amaçtır. Eğitim programlarında gerçekleştirilmek istenilen amaçlar yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlense de dersin amaçları gerçekleştirilecek içeriğin hangi yöntem tekniklerle ve öğrencilere nasıl sunulacağı önem taşımaktadır. Geçmişte ve maalesef günümüzde eğitimin neredeyse bütün kademelerinde öğretmen merkezli ve sadece anlatım yöntemine dayalı öğretim anlayışı hakimdir (Kızıltan, 2012, s. 341).

Varoluş ve öz hakkındaki tartışmalar Antik Yunan idealizminden günümüze kadar yapılarak varoluş ve öz kavramları farklı anlamlar kazanmıştır. Varoluş, somut ve bireysel varlıklara karşılık gelmiş, öz ise bu varoluşlardaki değişmez, akılla bilinebilen biçim veya doğa olarak gerçekliği niteleyecek farklı anlamlar kazanmıştır. Bu tartışmalarda insanın kendisini, doğayı, evreni anlama, açıklama kaygısıyla anlaşılıp açıklanmasında yöntem sorununu da gündeme getirmiştir (Coşkun, 2013, s. 112). Varoluşçulara göre “varoluş” birtakım özelliklere göre sınırlanamayan bir oluşturdur. Varoluşçular düalist görüşün insanın “ruh ve beden” “yaşantı ve çevre” olmak üzere bağımsız iki özden oluştuğu görüşünü ve insan davranışlarının açıklanmasında nedensellik kavramına karşı çıkmaktadır. İnsanın varoluşunun; ego, bilinçdışı, ruhsal ya da fiziksel enerji, içgüdü, çevre gibi kavramlarla açıklanamayacağını savunmaktadır. Varoluşçular insanı fenomenolojik bakış açısıyla inceleyip anlamaya çalışmaktadır. Çünkü olaylar, onları yaşayan birey tarafından görüldüğü ve algılandığı biçimiyle anlaşılmaktadır (Koçak & Gökler, 2008, s. 93). Varoluşçu felsefe, soyut ve somutun karması olan bir şeyi formüle ederek onları temellendirdiği varsayılan düşünce tavrını iletilebilir gördüğünden yaşama nedenleri de bu düşünce içinde sağlanmış olmaktadır (Colette, 2006, s. 14). İnsan, doğanın sonsuz döngüsellğinde yaşadığı çevredeki her şeyin değiştiğini, zamanın bu değişiminde, kalıcı ve “gerçek” varlığın ne olduğunu sormaya başlamıştır. İnsan için, oluş ve değişimin her şeyi sarmaladığı, bireysel varoluşların varlığa gelip ortadan kalktığı bir dünyada,

gerçekten “var” olanın ne olduğu sorunsalı, kendini ve doğayı anlamadaki temel soru olmasının yanısıra varlığı açıklamadaki uygun yöntemin ne olacağını içermiştir (Coşkun, 2013, s. 112).

Varoluşçuluk, geleneksel felsefelerin benimsediği katı metafizik sistemleri ve pragmatizmin bilimsel yöneme duyduğu güvene karşı çıkmaktadır. Pragmatistler bireyin grup içinde de özgür olabileceğini ileri sürerken varoluşçular bireyin grubun isteklerine boyun eğdiğini, grubun verdiği kararlar ve yaptığı yönlendirmelerle kişinin bireyselliğini bastırabileceğini savunmaktadır (Ergün, 2018, s. 82).

Varoluşçular eğitimle ilgili iki konu üzerinde durmayı temel amaç edinmiştir:

1. Programı yeniden ele alarak, programlara temel teşkil eden konuları, ikinci derecede önemli olanlardan ayırmak,
2. Öğretmenin sınıftaki otoritesini yeniden kurmak (Tozlu, 2003, ss. 125-126).

Varoluşçu eğitim sürecinde oluşturulacak program içerik açısından diyaloga yer verilecek şekilde tasarlanmalı, kişisel seçimler yapma nedeniyle duygusal estetik ve şiirsel olan konulara programda yer verilmelidir (Başerer, 2018, s. 86). Programın belirleyiciliği ve klavuz kitapların yön göstericiliğine rağmen sınıf içi demokratik mekanizmaların üretilmesi mümkün olabilir. Eşit söz hakkı vermenin yanısıra sınıf içi katılım mekanizmaları üretilebilir. En önemlisi hiçbir türlü ayrımcılığın olmadığı, ötekilerin oluşturulmadığı bir ortam yaratılabilir (Uysal, 2012, s. 19). Varoluşsal öğretimin hümanistik psikolojiyi merkeze alması, bireyin deneyimini cesaretlendirmek, öğrenmeyi kolaylaştırmak ya da bireyin kendi öğrenmesini kendisinin gerçekleştirme sürecini kendisinin tanımlayabilmesidir (Mozaffari & Jahanian, 2016, s. 26). Varoluşçular insani tecrübeye veya sosyal mirasa önem vermektedir. Çünkü, tarihin imtihanından geçmiş milyonların tecrübe ve hikmetini taşımaktadır. Bundan dolayı söz konusu tecrübe çocuğun veya ferdin tecrübe ve bilgisinden daha anlamlıdır (Tozlu, 2003, s. 128). Gelecek, özgür ve yaratıcı insanların yapacağı etkinliklerine yön veren şeydir. ‘Gelecek’ kavramının önemi insanın tasarıları, beklentileri ve idealleri bakımından, eğitimde göz ardı edilemez. Gelecek ile ilgili kaygılar ve umutlar, insani değerleri gerçekleştirme ve dünyayı daha yaşanılır kılma açısından eğitimsel etkinliklerde büyük rol oynamaktadır. İnsanın olanaklarının yapıcı ve yaratıcı yönlerde ortaya çıkması açısından hümanist bir eğitime duyulan ihtiyaç büyümektedir (Günay, 2010, s. 53). Özgürleşme, belli bir anda olup biten bir durum olmadığı için öğretmenler öğrencileriyle birlikte, kendilerini saran çevrede ortaya çıkan ve öğrencilerinin düşüncelerini, soru sormalarını, kendileri hakkında araştırma yapmalarını önleyen kurum, inanç ve dogmalardan özgürleşmeleri gerekmektedir (Aksoy, 2013, s. 40).

Bireylerin öğrenme sürecine etkin katılmaları ve kendi bilgi yapılarını anlamlandırmaları öğrenen merkezli bir sistem ile eğitim sürecinde mümkündür. Öğrenenlerin

kendine ait bilgilerini oluşturabilmesi geleneksel sınıftaki bilginin alıcısı olduğu rolünden uzaklaşması, öğrencinin kendi öğrenme sorumluluğunu alarak öğretmenle ve arkadaşları ile etkili bir iletişimle çalışması gerekmektedir (Koç, 2006, s. 57).

Varoluşçu eğitim, bütün bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda, bireylerin birbirinden farklı olduğunu gözönüne alarak, eğitimin küçük öğrenci gruplarıyla ‘ben/sen’ diyalogu içeren, ilgi doğrultusunda oluşturulan küçük gruplara eğitimdeki farklı alternatifleri içine alan bir yaklaşım içermesi, eğitimde ise; zamanın kısıtlılığı, öğretmen azlığı, öğretimde farklı alternatifler için araç-gereçlerin sınırlılığı bu araştırmanın problem durumunu oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bütün çocukların herbiri orijinal varlıktır. Dünyada ise her çocuktan bir tane yaratılmıştır. Bunun yanısıra her çocuk bir ferdiyettir. Çocuk ferdiyet olarak kendisine saygı ve alaka görmeyi beklemektedir (Sönmez, 1995, s.120). Çocuk bireysel varoluş süreci içerisinde kendine özgü tecrübeleri, özgünlüğü, biricikliği ile kendine özgü var olmaktadır (Başerer, 2018, s. 86). Çocuğun içinde bulunduğu özellikleri ve sergilediği davranışlarını göz önünde tutarak, çocuğu “mükemmelleşmemiş” bir organizma olarak kabul etmenin yanısıra bio-psiko-sosyal karakterde olabilen kişisel talep, amaç ve hazır-bulunuşluk karakterlerini keşfetmek için çaba gösterilmelidir (Sönmez, 1995, s. 120).

Çocuğun dünyadaki fiziksel varlığı, yaşadığı toplum ile sosyal varlığa dönüşerek kendi psikolojik durumuna uygun olanı seçme özgürlüğü ile eğitimden geçerek kendi bireysel anlamını bulacaktır. Eğitimin birey için amacı insandaki boşluğu dışarıdan doldurmak değil, insanın kendini bulmasına ve ortaya koymasına yardımcı olmaktır. Eğitimin bir insana vereceği ve vermesi gereken kişinin kendi ben’ini ve amaçlarını inceleme alışkanlığı ile yaşamında yapacağı tüm seçimlerin sorumluluğunu kabullenme alışkanlığını geliştirmektir (Büyükdüvenci, 1994, s. 98). Eğitimde uygulanacak programda, yeni sosyal-ekonomik-politik eğitim doğrultusunda yeni stratejilerle dönüştürülmelidir. Yeniden kurmacılara göre analiz etme, yorum ve problemleri değerlendirme yetersiz olduğundan öğrenciler ve öğretmenler değişimi uygulamak zorundadır. Her zaman değişen toplumla birlikte program da değişmek zorundadır. İdeal bir program, toplumsal meseleler ve faaliyetlere dayanmalıdır (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 69).

Bu araştırmada varoluşçu eğitimin felsefi temelleri, eğitim programları ve eğitim uygulamaları ele alınmıştır. Varoluşçu eğitim anlayışıyla birlikte günümüz eğitimine bakış açısı farklılaşmış, eğitimde bireyin yeri “öz” ve “varoluş” açısından sorgulanıp eğitimin bireyin

kişisel ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği ön plana çıkmıştır. Bu çalışma ile günümüz eğitim sorunlarına varoluşçu eğitim perspektifinden bir bakış açısı kazandırılması amaçlanmıştır. Bu da eğitim sistemi oluşturulurken, eğitim sürecinde bütün bireylerin tek tek ihtiyaçları doğrultusunda programların belirlenmesi ve hazırlanması ile mümkün olabilecektir. Bireyin kendisini tanıması kendi sorumluluklarının farkına varması ise eğitimin çocuğa özgürlük sunarak özgür bir ortamda kendi sorumluluğu ile kendi ben'ini tanımasını sağlamasına olanak tanınmalıdır. Bireyin yaşadığı zaman ve tarihsellik bağlamında programların yaşanılan zamana göre oluşturulması ve gerektiğinde yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Yapılan çalışma ile Varoluşçu felsefenin eğitime ve eğitim programlarına yansımaları bağlamda varoluşçu bir eğitim programının ana hatlarını belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi ve Gerekçesi

İnsan biyolojik bir güç olmadığı gibi toplumsal bir işlev ve felsefi bir soyutlama değil, oluşmakta olan bir ben'dir; yani kendine karşı olduğu kadar kendisinden yana, diğer insanların yanısıra tüm tarihine karşı ve onlarla birlikte oluşmakta olan bir "ben" dir (Büyükdüvenci, 1994, s. 96).

Varoluşçu felsefenin dünyayı anlamsız görmesiyle birey kendisine anlam vermekle sorumlu görülmektedir. Bireyin seçimlerinden sorumlu olması ve seçimlerinin diğer insanları da bağlaması evrensel bir sorumluluk anlayışını gündeme getirmiştir. Bu durumun eğitime yansımaları ise karakter eğitimi şeklinde olacaktır (Büyükdüvenci, 1987, s. 99).

Eğitim sistemi oluşturulması sürecinde eğitimin felsefi yönden sorgulanması ve temellendirilmesi önem taşımaktadır. Eğitim felsefelerinden Varoluşçu felsefe, eğitime farklı bir yön kazandırmıştır. Eğitimde sadece konuların öğrenilmesi, ezber yöntemlerinin kişiyi tekdüze hale getirdiği sistemlerden çıkarak artık bireye göre eğitim önem kazanmıştır. Kişinin seçimleri, eğitimi kişinin yorumlaması ve bilgiyi kişisel olarak tekrar yapılandırması önemlidir. Eğitimde çocukların gelişimi, geleceğin dünyası için önemlidir. Çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitimin sağlanması topluma kendini gerçekleştirmiş bireyler kazandırma olanağı taniyacaktır. Çocukların kendisini tanıması açısından eğitimin felsefi yönü önem taşımaktadır. Varoluşçu felsefe, çocuğu eğitime başladığı andan itibaren bireysel olarak kendisini yönelimi olduğu alanda eğitmesini esas almaktadır. Ülkemizde felsefenin eğitim uygulamalarına yansımalarını konu edinen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Bu bağlamda varoluşçu eğitim anlayışının ve eğitim uygulamalarına yansımalarının ele alındığı bu çalışmanın felsefe ile eğitim arasında kurulan ilişkinin güçlendirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada felsefe, eğitim felsefesi ve eğitim programı alanındaki ilgili literatüre ait kaynaklar, varoluşçu felsefi akım çerçevesini kapsayacak şekilde ele alınarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamı çeşitli kitap, dergi, makale, online veri kaynakları ve kütüphane veri taraması ile sınırlıdır. Bu kaynaklar ise;

- Online İngilizce veri kaynakları kapsamında; philosophy, Existentialism, education, curriculum, philosophy of education, Existentialist education, the curriculum of Existentialism training;
- Türkçe veri taraması kapsamında; felsefe, Varoluşçuluk, eğitim, program, eğitim felsefesi, varoluşçu eğitim, varoluşçu eğitim programı anahtar kavramlar olarak taranmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, veri kaynakları, verilerin analizi aşamaları incelenmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırma, nitel bir çalışmadır. Nitel araştırma, bir saha veya bir sosyal hayatın kesintiyle uzun süreli, yoğun bir etkileşim süreciyle gerçekleştirilir. Bu süreçler ise bireylerin, grupların, toplumların ve örgütlerin gündelik hayatlarını yansıtır (Miles & Huberman, 2015, s. 6). Birçok akademik disiplinle birlikte özellikle sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan nitel araştırma, sosyal fenomenler ile insan davranışlarını ve bu davranışların sebeplerini derin bir şekilde anlamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Güler, Halıcıoğlu & Taşgın, 2013, s. 39). Nitel veri toplama yöntem ve tekniklerinin temel mantığı, nitel özelliğe sahip kavram, düşünce, eylem ve ifadelerin, sözlü ve yazılı anlatımların anlamlandırılmasıyla kavramsal çözümlemesi bulunmaktadır (Yeşil, 2013, s. 72). Nitel özellikteki bir çalışma tasarlama süreci bilimsel araştırma deseninin takip edilmesi ile araştırma sürecinde ortaya çıkmaktadır. Bu süreç nitel araştırmanın temelini oluşturan geniş varsayımları ve araştırma konusunun yorumlayıcı çerçevesi ile başlamaktadır (Creswell, 2015, s. 65). Nitel bir çalışmada derinlemesine bir araştırma yapmak ve değişen durumları incelemek amacıyla önceden belirlenmiş desenlere bağımlı kalınması istenilmemektedir. Nitel araştırmada desen, çalışma esnasında ortaya çıkmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014, s. 243). Nitel araştırmanın betimleyici deseni, elde edilen verilerin daha önce belirlenen temalara göre görüşmelerin ve metinlerin analiz edilmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Yıldırım & Şimsek, 2016, ss. 239-240). Nitel araştırmacılar için araştırma süreci zamanla ortaya çıkmaktadır. Bunun nedeni ise, araştırmanın başlangıç planının kesin bir şekilde belirlenemeyeceği ve araştırmacılar veri toplamaya başladıktan sonra sürecin bütün aşamasının yön değiştireceği anlamına gelmektedir (Creswell, 2015, s. 47). İyi yapılandırılmış bir nitel veri yöntemi araştırmacıları yeni ve beklenmedik bulgulara ulaştırabilir. Bunun yanısıra nitel veri, araştırmacılara başlangıç kavramının ötesine geçmeyi ya da çalıştıkları konunun kavramsal alt yapısına katkı sağlamasında fayda sağlayabilir (Miles & Huberman, 2015, s. 1). Gözlem ve görüşmelerimize tarihsel ve bağlamsal boyutlar sağlayacak araçlar; görsel veriler, belgeler, eserler ve fazla göze batmayan diğer araçlardır (Glesne, 2013, s. 120). Temel vurgusu süreç, anlayış ve anlam üzerine olan araştırmada, araştırmacı veri toplama ve analizinde ana

belirleyici, süreç tümevarımsal, ürün ise tüm ayrıntılarıyla betimlenmelidir (Merriam, 2013, s. 14). Sonuç olarak nitel araştırma tekniği, araştırmacıların başkalarını anlama ve kavramalarını paylaşmasını, insanların günlük hayatlarını yapılandırıp nasıl anlamlandırdığını araştırmalarını sağlamaktadır (Berg & Lune, 2015, s. 25).

Veri Kaynakları

Nitel araştırmada veriler, tümevarımsal yönden elde edilen bulgularla birlikte kategori, tema, tipoloji, kavram, kesin olmayan hipotez ve uygulamanın belirli bir yönüyle ilgili olan teori biçimindedir (Merriam, 2013, s. 14). Literatürdeki araştırmaların mevcut araştırma konusuyla ilişkili kısımlarının ele alınmasında kronolojik bir sıralama takip edilebilir. Böylece geçmişten günümüze konu alanı ile neler yapıldığı ve ne tür ilerlemeler kaydedildiği hakkındaki bilgilerin okuyucuya düzenli bir şekilde sunulması belli bir kronolojik sıralamanın takip edilmesini gerektirmektedir (Tural, 2015, s. 476). Bu çalışmada nitel veri kapsamında;

- Online veri kaynakları kapsamında; philosophy, Existentialism, education, curriculum, philosophy of education, Existentialist education, the curriculum of Existentialism training ve
- Kütüphane veri taraması kapsamında; felsefe, Varoluşçuluk, eğitim, program, eğitim felsefesi, varoluşçu eğitim, varoluşçu eğitim programı veri kaynakları olarak ele alınmıştır.

Araştırmada çalışma kapsamında Varoluşçuluk, eğitim felsefesi, demokratik eğitim, açık okul, varoluşçu eğitim, varoluşçu eğitim programı, varoluşçu eğitim felsefesini yansıtan okul örnekleri olarak Summerhill okulu, Sudbury Valley okulu başlıkları içerisinde web taramalı aramalar yapılmıştır.

Tez çalışması sürecinde araştırma konusu kapsamında 77 kitap ve 62 makaleye ulaşılarak incelenmiştir. Bu çalışmanın konusu bağlamında nitel veri kapsamında tarama yapılan kavramlar çerçevesinde tematik olarak incelenen temel kaynaklar şöyle sıralanabilir;

- **Felsefe (*Philosophy*):** Akarsu (1998), Akarsu (2014), Weber (1998)...
- **Varoluşçuluk (*Existentialism*):** Barrett (2003), Coşkun (2013), Çelebi (2012), Çelebi (2013), Çüçen (2012), Çüçen (2015), Foulque (1991), Gündoğdu (2007), Gürsoy (2014), Magill (1992), Topçu (1973), Topçu (2011), Wahl (1999),
- **Eğitim (*Education*):** Alıcıgüzel (2003), Çivi (2002), Morin (2003), Noddings (2006)...
- **Program (*Curriculum*):** Null (2011), Ornstein & Hunkins (2014), Şeker (2013)...

- **Eğitim felsefesi (*Philosophy of education*):** Arslanoğlu (2012), Bakır (2015), Bilhan (1994), Çevikbaş (2004), Ergün (2009), Gutek (2001), Güçlü (2018), Tozlu (1992), Ülken (2001)...
- **Varoluşçu eğitim (*Existentialist education*):** Bayrakdar (2016), Büyükdüvenci (1994), Daniels & Brady (1983), Ekanem (2012), Günay (2010), Gray (2013), Malik & Akhter (2013), Rosenberg (1973), White (2001)...
- **Varoluşçu eğitim programı (*The curriculum of existentialism training*):** Dewey (1902), Greene (1975), Lay (2014), Rasheed (2005)...

Verilerin Analizi

Nitel verilerin analizi, süreç açısından sistematik bir yapıdadır. Bu süreçte; verilerin araştırılabilir, çözümlenebilir hale getirilmesi, düşünce ve görüşlerin birleştirilerek sentezlenmesi ile konular, örnekler, kuramların oluşturulmasını içermektedir (Ekiz, 1983, s. 73). Nitel araştırma sürecindeki bu çeşitlilik, veri analizine çok sayıda yaklaşımda kendisini göstermektedir. Nitel araştırma çoğu zaman tümevarımsal bir süreçtir. Bu nedenle araştırmacılar bir projeye başladığı zaman veri analizinin özelliklerini nadiren bilmektedir (Neuman, 2009, ss. 660-661). Bu araştırmalarda analiz, veri toplama sürecinin yanı sıra bu süreç bittikten sonra da yapılabilir. Nitel araştırmalarda; şablonlar, düşünceler, açıklamalar ve anlamları keşfetmek amacıyla analiz yapılmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014, s. 246).

Doküman inceleme, araştırmanın konusuyla ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Bunlar ise yazılı materyaller (kitap, dergi, gazete, magazin, arşiv, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler gibi) olabilmesinin yanında konuyla ilgili film, video ya da fotoğraflar şeklinde de olabilir (Aktaş, 2015, s. 363). Bu durumda belgesel tarama, belli bir amaç kapsamında, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2002, s. 183). Doküman incelemesinde betimsel açıdan bir araştırma kullanıldığında güncel belgeler ve olaylar odak noktasını oluşturmaktadır. Döküman inceleme, bir olayın belirli zamandaki konumu veya zamana bağlı değişimlerin açıklamalarıyla ilgilidir (Best & Kahn, 2017, s. 272).

Doküman incelemesini oluşturan birçok aşama vardır. Fraenkel ve Wallen (2006) doküman incelemesi için sekiz aşama önermektedir. Buna göre doküman incelemesinin içerik analizinin amacının belirlenmesi, kavramların tanımlanması, analiz birimlerinin belirlenmesi, analiz edilecek verilerin yerlerinin belirlenmesi, amaçlarla elde edilecek veri arasındaki mantıksal ilişkiyi ifade eden mantıksal yapının oluşturulması, örneklem planını geliştirme ve kodlama kategorilerini belirlenmesi, örneklem planının geliştirilmesinde örnekleme

yöntemlerinden birisinin seçilmesi, araştırmacıların aynı dokümanı incelediğinde aynı sonuçlara ulaşabileceği kodlama kategorilerinin belirlenmesidir (Aktaş, 2015, s. 364).

Forster (1995) doküman incelemesi için yaptığı sınıflandırmada ise beş aşamadan söz etmektedir. Forster'in doküman inceleme aşamalarında; dokümanlara ulaşma, orijinalliği kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma olarak belirlenmiştir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2016; Forster, 1995).

Forster (1995)'in doküman inceleme aşamaları kapsamında bu çalışmada elde edilen dokümanların analizinde şu aşamalar izlenmiştir:

- 1. Dokümanlara ulaşma:** Araştırma konusu kapsamında bilgilerin elde edilmesinde, özellikle nitel araştırmalarda dokümanlara ulaşarak bu dokümanlardan verilerin elde edilmesi gerekir. Araştırmada belirlenen ihtiyaç doğrultusunda ne tür dokümanlara ulaşılması gerektiği ve belirlenen dokümanlara nasıl ulaşılacağı saptanmıştır. Bu bağlamda varoluşçu felsefi akım doğrultusunda eğitim felsefesi, varoluşçu eğitim, varoluşçu eğitim programı, demokratik eğitim, açık okul, John Dewey ve Maxine Greene'in eğitim felsefesi, varoluşçu eğitim felsefesini yansıtan okul örnekleri kapsamında Summerhill okulu, Sudbury Valley okulu ele alınarak kullanılması gerekli kaynaklar esas alınmıştır.
- 2. Özgünlüğü (orijinalliği) kontrol etme:** Araştırmada kullanılan kaynaklar birincil kaynaklardır. Çalışma kapsamında kitap, dergi, makale, online veri kaynakları, kütüphane veri taraması kullanılmıştır.
- 3. Dokümanları anlama:** Eğitim felsefesi, varoluşçu felsefe, varoluşçu eğitim, varoluşçu eğitim programları, demokratik eğitim, açık okul, John Dewey ve Maxine Greene'in eğitim felsefesi, varoluşçu eğitim felsefesini yansıtan okul örnekleri kapsamında Summerhill okulu, Sudbury Valley okulu ile ilgili veriler belirlenen kaynaklar çerçevesinde birbirleriyle karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.
- 4. Veriyi analiz etme:** Araştırmalarda analiz tüm çalışma sürecinde devamlı olarak yapılabilir. Çalışma konusu kapsamında yapılan veri analizi veri toplama sürecinde ve veri toplama süreci bittikten sonra da yapılmıştır. Betimsel analiz süreci ile elde edilen veriler öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanarak neden-sonuç ilişkileri irdelenmesiyle birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimşek, 2016, ss. 239-240). Betimsel analiz süreci dört aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar ise (Şahin, 2013, s. 190);

- a. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma:** Araştırma kapsamında analize konu olan veriler arasında varoluşçu felsefe ve varoluşçu eğitim üniteleri örneklem çerçevesini oluşturarak araştırma kapsamında ele alınmış,
 - b. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi:** Araştırma varoluşçu felsefe ve varoluşçu eğitim kapsamı içerisinde varoluşçu eğitim programı, John Dewey ve Maxine Greene eğitim felsefesi, varoluşçu eğitim felsefesini yansıtan okul örnekleri olarak Summerhill okulu ve Sudbury Valley okulu kapsamına dahil edilerek geliştirilmiş,
 - c. Bulguların tanımlanması:** Araştırma konusu kapsamında varoluşçu eğitim felsefesi ve eğitimde daha önce kullanılan Daimici, Esasici, İlerlemeci eğitim felsefeleri bağlamında; eğitim ve program anlayışları açısından farklılaşan yönlerine değinilmiş, varoluşçu eğitim uygulamaları irdelenmiş,
 - d. Bulguların yorumlanması:** Varoluşçu eğitim felsefesi, günümüz okullarında programların geliştirilmesi ve uygulanması açısından yorumlanarak tartışılmış ve öneriler geliştirilmiştir.
- 5. Veriyi kullanma:** Araştırmada veri kaynaklarından elde edilen bulguların ne derecede doğru yorumlandığı ve amacına uygun kullanılıp kullanılmadığını belirlemek amacıyla uzman kanısına başvurulmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde felsefe, felsefenin ilgi alanları, felsefi akımlar, felsefi eğitim akımları, varoluşçu felsefe, varoluşçu eğitim ve program, varoluşçu eğitim uygulamaları ele alınarak analitik olarak incelenmiştir.

Felsefe

Felsefe, insanın kendi varoluşuyla birlikte kendi özünü sorgulaması, kendi dışındaki evreni akıl ve duyuları aracılığıyla anlamlandırmaya çalışmasıdır. Birey varoluşundan itibaren kendisini oluşturmada büyük etken olan bilgiyi anlamlandırması sürecinde felsefe ile bilmeyi istemesi ve bu anlamlandırma sürecini severek yapması önem taşır. Çünkü felsefe; olgu ve olaylara eleştirel bakmayı, araştırma ve sorgulamayı gerektirir. Bu sorgulama sürecinde ise birey, kendi dışında bulunan evrene ve kendi beninin anlamı olan özünü algılamasına kadar çok farklı sorularla birlikte cevapları da kendisinde bulacaktır.

Cevizci (2006)'ye göre felsefe, “Yunanca ‘seviyorum, peşinden koşuyorum, arıyorum’ anlamına gelen *phileo* ve ‘bilgi, bilgelik’ anlamına gelen *sophia* sözcüklerinden türeyen terimin işaret ettiği entelektüel faaliyet ve disiplindir” (s. 683). Weber (1998) ise felsefeyi, tabiat hakkındaki araştırılan toplu bir görüş ve evrensel bir açıklamanın denemesiyle birlikte bilimlerin özeti ve tanımlanması, hem genel bilim hem de din, şiir gibi birbirinden farklı ayrı bir dalı oluşturan uzmanlık şubesi olarak tanımlamaktadır (s. 1).

Felsefenin kaynağı mitos, din ve şiirdir. İçinde taşıdığı bu unsurlardan zamanla arınmış, bilimsel ve özgür düşünmenin temellerini atarak gelişmiş ve gerçeği tüm yönleriyle açıklamaya çalışmıştır. Felsefe ilk dönemde bütün bilimleri kapsadığından zamanla matematik, fizik, antropoloji, biyoloji, kimya, astronomi, sosyoloji, psikoloji vb. ayrılmıştır (Sönmez, 2014, s. 1). Felsefe gibi bilim de bir süreçtir. Bu sürecin sonunda felsefe ve bilim; bilgi elde eder. Bundan dolayı felsefeyi bir bilgi alanı olarak gören bazı düşünürler vardır (Sönmez, 2014, s. 3). Bilim ve felsefe, doğru olana, elde edilen ve kullanılan bilgiye sürekli eleştirel bir gözle bakmaktadır. Bundan dolayı filozof ve bilgin için olmuş bitmiş bir bilgiden söz edilemez. Filozof ise cevabını bulduğu her yanıttan şüphe etmektedir (Sönmez, 2014, s. 4). Felsefe, insanın yaşadığı tecrübeler üzerine kurulur. İnsan evrensel işleyişi sırasında açıklayamadığı ya da engel olamaya karşı koyamadığı durumlarda duyduğu hayret ve şaşkınlıkla birlikte

düşünmeye, akli izahlar yapmaya, araştırmaya, bilmeye zorlanmıştır (Ergün, 2009, s. 2). Birey yaşamını sürdürme sürecinde doğru-yanlış, iyi-kötü gibi kavramlar ve değer yargıları ile sürekli olarak seçim yapmak durumundadır. Birey bunun için zihinsel yönde bir dünya görüşü geliştirmektedir. Bu açıdan felsefe insan için doğal bir gereksinimdir (Varış, 1995, s. 82).

Felsefe bütün bilimlerin ortaya koyduğu bilgilerle kurulmuştur. Felsefeden yoksun olan bilimler ise bir adım ileriye gidemeyecektir. Bütün bilimlerin gelişmek ve ilerlemek için felsefeye ihtiyacı vardır. Bundan dolayı hemen her bilimin bir felsefesi vardır (Arslanoğlu, 2012, s. 36). Felsefî düşüncenin temel niteliği, sistemli, tutarlı, derin, eleştirel ve rasyonel bir bakış olmasıdır. Felsefe kavramı, başka herhangi bir bilim ile beraber kullanıldığında, o bilimin kavramlarının, problemlerinin, kurumlarının vb. felsefî bir bakışla incelenmesi anlamına gelir. Örneğin din felsefesi dinin, siyaset felsefesi siyaset biliminin; kavram, problem ve kurumlarının vb. felsefî açıdan ele alınmasıdır (Uysal, 2004, s. 83). Felsefe, gerçeği bütün yönleriyle araştırmaktadır. Diğer bilimler ise toplu gerçeği bazı kısımlardan ve yönlerden araştırmaktadır. Evrensel bir “bilim” olan felsefe; gerçeğin bütünü, en son ve asli temellerini araştırır (Ergün, 2009, s. 1). Felsefe örneğin ‘Güzel, çirkin, iyi, kötü, ahlâklı, ahlâksız, özgürlük, tutsaklık, adalet, adaletsizlik nedir?’ sorularına yanıt aramaya çalışır. Bunlar ise insanlarca oluşturulmuş değerlerdir. Bu soruları felsefe yanıtlarken tüm bilgi türlerinden yararlanır ve bu sorular ile yanıtları sürekli gündemde tutmaktadır (Sönmez, 2014, s. 7).

Felsefe genel yapısıyla eğitim, kültür, toplumbilim, ekonomi gibi birçok disiplinle etkileşim halindedir. Felsefe sistemlerinin incelenmesi yoluyla eğitim sürecine değişik katkılar getirilebilir. Bu süreçte akla gelen en önemli sorulardan biri felsefe sisteminin incelenmesinin bir eğitim programına ne ölçüde yardımcı olabileceğidir. Bu sorunun yanıtına temel oluşturulmasında felsefe-eğitim felsefesi arasındaki bağlantının kurulması gerekmektedir (Varış, 1995, s. 82). Birçok farklı disiplini kapsamına alan felsefe, eğitimde programların oluşturulmasında sürecin nasıl işleyeceğini belirleyici bir odak noktası haline gelecektir.

Felsefenin ilgi alanları.

İnsan, akıl yönü ve kendine özgü olan düşünme yetisi ile birçok farklı alanı kapsayan konu alanlarının kaynağını kapsamlı bir şekilde bilmek istemiştir. İnsanın bu bilme çabasıyla birlikte felsefî yönden farklı içerikler üzerine düşünerek farklı fikirler üretme çabası içine girmiştir. Filozoflar felsefenin alanlarıyla ilgili fikirler ileri sürmüş ve felsefenin varlık, bilgi, değer, mantık gibi ilgi alanları oluşmuştur. Felsefenin bu ilgi alanlarına değinilecek olunursa;

Ontoloji kavramı felsefe tarihinde farklı şekillerde anlaşılmasına rağmen, çoğunlukla metafiziğin bir dalı olarak görülmüş, genel olarak varlığın bilimi olma, varlığın doğası ve

gerçekliğin kategorik yapısı gibi konularla ilgili olan felsefe disiplini olarak değerlendirilmiştir (Cevizci, 2006, s. 1266). Ontoloji kavramı ilk kez Aristoteles tarafından ortaya atılmıştır. Aristoteles'e göre ontoloji on he on bilimi yani var olanı, var olan olarak ele almaktadır. Ontoloji var olanı (to on) bütünsel yönüyle inceleyen, varolanın neliğini, yasal düzenliliklerini de ele alan ve çözümlemeye çalışan felsefi bir disiplindir (Sönmez, 2014, s. 9). 17. yüzyılda ise ilk kez ontoloji terimi, “metafizik” teriminin verdiği muğlaklık ve anlam belirsizliğinden sakınmak için kullanılmıştır. Leibniz, ontoloji terimini ilk kez kullananlardandır. Christian Woff ise ontolojiyi tanımlarken varlığın genel bilimi olarak kavramsal çerçevesini çizerek ontolojinin konularını belirlemiştir (Cevizci, 2006, s. 1267).

Epistemoloji kavramı ise felsefenin bilişsel sürecindeki oluşumlardan ziyade, bilgiyi genel olarak ele alarak ilgili problemleri araştıran, bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu ve sınırlarını inceleyen dalıdır (Cevizci, 2006, s. 616). Bilme, özne (suje) ve nesne (obje) arasında bir bağ kurmaktır. Bu etkinlikle beraber ortaya “bilgi” konulmaktadır. Bilgi bir yönüyle bilen insanı diğer yönüyle bilinen doğal, toplumsal, politik, ekonomik ve psikolojik bütün olgu, olay ve nesneyi ele almaktadır (Sönmez, 2014, s. 10). Bununla birlikte bilen ile bilinen arasındaki ilişkidir. Burada insan bilen, kâinatta var olan her şey ise bilinendir. Felsefî akımlardan bazıları “Bilinenin varlığı bilene bağlıdır.” demektedir. Herhangi bir bilgi o bilgiye sahip kişi ile değer kazanabilir (Ergün, 2018, s. 73).

Aksiyoloji olarak da adlandırılan değerler felsefesi etik ve estetik konular içermektedir. Etik kavramı ahlak anlamına gelen Yunanca bir sözcüktür. Bu kavram ise, -huy, mizaç, seciye- yani varlığın kendisine özgü, yaratılışından dolayı yapmış olduğu hareket anlamındaki Arapçada hulk sözcüğünün çoğuludur (Sönmez, 2014, s. 19). Aksiyoloji öncelikle değerler alanını özellikle aşama düzeni yönünden aydınlatmaya çalışmaktadır (Akarsu, 1998, s. 50). Aynı yönden, dünyada neyin gerçekten kendisinin iyi, arzu edilebilir ve önemli olduğunu ele alan ve değerleri önem derecesine göre ayırıp sınıflayan felsefe dalıdır (Cevizci, 2006, s. 433).

Mantık kelime olarak Yunanca logike kavramının karşılığıdır. Logikos ya da logos, söz, akıl ve akıl yürütme anlamına gelmektedir. Arapça nutk sözcüğünden düşünme ve düşündüğünü ifade etme olarak ele alınmaktadır (Sönmez, 2014, s. 28). Mantığın işlevinin ne olduğu yönünde farklı görüşler belirtilmesiyle birlikte, mantığın esas işlevinin ise, daha doğru biçimde akıl yürütme ya da tartışmayı öğretmekten ziyade geçerli çıkarımın genel doğası ya da yapısını anlaşılır duruma getirmek çoğunluğun genel kabulü olmaktadır (Cevizci, 2006, s. 1111).

Felsefe *varlık* ve varlığın sırrı olan *bilgiyi* konu alırken, bu bilgiye nasıl ulaşıldığını, insanla bu bilgiler arasındaki ilişkilerin insanda yarattıkları yaklaşımların sonucu oluşan

değerleri ve bu değerlerin insana kazandırılmasında gelişen durumların neden ve sonuçlarını da gözönünde bulundurmalıdır. Felsefî akımlar bunlar hakkında toplu bir görüş oluşumu ve bütünsel aydınlatıcı bir deneyim sürecidir (Bilhan, 1991, s. 21).

Felsefi akımlar.

Felsefi akımlar, insanın kendi varlığına ilişkin ve nesnenin varlık durumuyla ilgili içkin konularla birlikte kendisinin dışındaki anlamlandırmaya çalıştığı metafizik gibi aşkın konulara vermeye çalıştığı cevaplarla ortaya çıkmış farklı görüşlerdir. Bu görüşler idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve existansializm bağlamında ele alınmıştır.

İdealizm, gerçekten var olanın madde cinsinden olmadığı ve zihin, tin ya da idea cinsinden olduğunu öne süren felsefi görüştür (Cevizci, 2011, s. 25). Eflatun, idealist felsefenin babası olarak görülmektedir. Eflatun, insanın duyuları aracılığıyla algıladığı gerçeğin, gerçekliğin kendisi olmayıp onun bir gölgesinden ibaret olduğunu savunmaktadır (Ergün, 2018, s. 75). Bu felsefi akım, gerçekliğin temelde ruhsal ve düşünsel olduğunu ileri sürmektedir. İdealizm doğayı ve fiziksel gerçekliği inkâr etmemesinin yanında bu gerçeğin, ikincil bir gerçek olduğunu ve ruhsal gerçeğin bir görüntüsünden ibaret olduğunu savunmaktadır (Ergün, 2018, s. 75). İdealizm açısından bilgi aprioridir. Bütün doğru, mutlak ve kesin bilgiler insan aklında önceden vardır. İnsan doğru bilgiye aklını kullanarak ulaşabilir. Bundan dolayı tümdengelim ile tümdengelim kurallarını kullanmalı ve kendi içine dönmelidir. Evrensel akıl ise insanın kendi aklının içindedir (Sönmez, 2014, s. 74). İdealizm, duyular dünyasındaki fenomenlerin karşısında hiçbir koşula bağlı olmayı yani mutlak olanı bulmaya çalışmıştır (Bilhan, 1991, s. 131).

Realizm, varlık anlayışı ile zihinden bağımsız nesnelerle bir dış dünyanın varlığını ileri sürerek insanın epistemolojik olarak bu nesneleri duyu ve akıl yoluyla bilebileceğini savunmaktadır (Cevizci, 2011, s. 46). Bu akımı Fransa’da Descartes ve Descartes’çı filozoflar, Hollanda’da Spinoza, Almanya’da Leibniz savunmaktadır. İnsan aklında doğuştan var olan deneyimden bağımsız ideler ve genel ilkeler bulunmaktadır (Bilhan, 1991, s.133). Realistler dünyayı nesne ve maddeler açısından ele almıştır. İnsanlar duyuları ve akılları sayesinde dünyayı algılamaktadır. Her şey doğadan gelir ve doğanın kanunlarına tabidir. İnsan davranışları doğanın kanunlarına uyumlu olduğunda fiziksel ve sosyal yasalarla yönetildiğinde rasyoneldir (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 48). Realizme göre bilgi, insan zihni ve zihnin dışındaki dünyanın karşılıklı birbirini etkilemesiyle gerçekleşir. Algılama ise nesnenin maddi yönü ile ilişkilidir. Algılama bilmenin başlangıcı fakat sonu değildir. Varlığa ilişkin bilgimiz duyu organlarımızla algıladıklarımız ile sınırlı olup bu bilgiye zihnimiz ile ulaşılır. Realizme göre gerçek bilgiye gözlem ve araştırma yoluyla ulaşılmaktadır (Ergün, 2018, s. 78).

Naturalist felsefi akımın çıkış noktasını realist felsefe oluşturmuştur. Naturalizm insan ile doğa arasındaki ilişkiler üzerinde durmuştur. Gerçeğin doğa olduğunu ileri sürdüğü için naturalizm materyalist felsefe ile de özdeşleştirilmektedir. Bu akımın eğitim ile ilgili görüşlerini ise Rousseau ve Pestalozzi savunmaktadır (Ergün, 2018, s. 79). Rousseau, insanın özünden dolayı iyi ve ahlâklı bir varlık olduğunu, insanda akıl yönündense duyguların önem taşıdığını ve ahlâk söz konusu olduğunda, akıl ve duyguların bir arada gidebileceğini belirtmiştir. Rousseau’nun bu insan görüşü, sadece etik için değil, siyaset ve toplumsal bir hayat için de bir temel oluşturur (Cevizci, 2006, s. 1426). Rousseau, bireyin ilk gelişme döneminde ahlaki ya da toplumsal ilişkiler hakkında akıl yürütemeyeceğini belirtmektedir. “Sorumluluk”, “boyun eğme”, “emir” ve “yükümlülük” gibi kelimeler yaşamın bu döneminde bütün sözcüklerden çıkarılmalıdır. Bir yetişkin ise bir çocuğun karşısına herhangi bir otorite veya sorumluluk iddiasıyla değil, sadece yetişkinin daha güçlü ve yaşlı olması basit gerçeğiyle çıkmalıdır (Spring, 2017, s. 36). Naturalist felsefede bilgi; bütünden çok parçalardan oluşur. Naturalizmin odak noktası gerçekliği öğelerine ayırma veya çözümleme deneyimidir. Gerçekle ilgili doğru ve bilimsel bir sonuca ulaşmak için varlıkları en küçük parçalar halinde incelemek gerekmektedir. Yanlış bilginin kaynağı ise doğru algılanmayan soyut düşüncedir (Ergün, 2018, s. 79).

Pragmatizm, 19. yy. ve 20. yy.’ın başında Amerika ve İngiltere’de ortaya çıkan felsefi akımdır. Doğruluğun ölçütünü bilginin uygulanma boyutuyla ele alarak yaşama yararlı olan, yaşamı ileri götüren iyidir. C. S. Peirce, Dewey, James, F. S. Schiller başlıca temsilcileridir (Akarsu, 1998, s. 151). Geleneksel felsefelerin tersine deneysellik olarak da bilinen pragmatizm değişime, sürece, göreceliğe dayanmaktadır. İdealizm ve realizm konuya odaklanırken pragmatizm bilgiyi gerçekliğin sürekli değiştiği süreç olarak çözümlemektedir (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 49). Pragmacı öğretilerde söz konusu olan insanın kişisel çıkar endişesi değil, temas kurduğu nesnenin, ürettiği düşüncenin ortaya ne gibi sonuçlar koyacağıdır. Bu ise düşüncenin değeri düşünce olduğu, eylemin değeri salt eylem olduğu, sanatın değeri sadece sanat olduğu için değil, pratikte insana birşeyler verdiğinden önemlidir (Bilhan, 1991, s. 134). Kuşku duyan benlik düşüncesinden ziyade eylemle ilgili gerçek problemlerin üstesinden gelmek adına hakikati keşfetmek için bir araştırma düşüncesini ele alan pragmatizmde, gerçek şüphe teoride değil eylemde ortaya çıkmaktadır. Yani pragmatizmde dünyayla ilgili her algı ve dünya üzerinde sergilenen her eylem apaçık koşullar ile başarılı alışkanlıklara beslenen inançla temellendirilir (Cevizci, 2006, s. 1376).

Varoluşçu felsefenin temelleri 19. yy. düşünürlerinden Soren Kierkegaard ve Friedrich Nietzsche’ye dayanmış ve Varoluşçuluk 20. yy.’da ün kazanmıştır. Karl Jaspers, Martin

Heidegger, Martin Buber, Albert Camus, Gabriel Marcel, Jean-Paul Sartre ve Paul Illich varoluşçu felsefenin 20. yy.'da ün kazanmasında ve etki alanını genişletmesinde önemli rol oynamıştır (Bayrakdar, 2016, s. 1399). Varoluşçuluk, varlıkla ilgili nesnel doğrulara ulaşmaya çalışan görüşlere karşı çıkmış ve öznen hareket ederek öznel hakikatlerin önemini vurgulamıştır. Felsefe, varlık ve tümeller gibi konular ve nesnelliği araması yerine, korkuyu, yabancılaşmayı, hiçlik duygusunu ve insanlık hâlini ele alarak öznelliğe yönelmesi gerektiğini; hakikatin tamamen öznel olmasından hiçbir soyutlamanın bireysel varoluşun gerçekliğini kavrayamayacağını, ifade edemeyeceğini belirtmektedir (Cevizci, 2006, s. 1696). Varoluşçuluk, insanı açıklamada “Fenomenolojik” inceleme yöntemini tercih etmektedir. Fenomonolojik görüşün temel anlayışına göre tek bir doğru yoktur. Evrende doğruları ve yanlışları aramak çözüm değildir. Doğrular ise bireyin yaşadıkları ve algıladıklarıdır. Gerçeğe entelektüel çabalardan ziyade fenomenleri anlamaya çalışarak varılabilir. Önemli olan olay değil olayın nasıl algılanıp anlamlandırıldığıdır (Koçak & Gökler, 2008, s. 95). Birey, edinmek istediği bilgiyi kendi iradesiyle seçmeli, bu bilgiyle ne yapacağına karar vermelidir. Bilgi, bilinen olmanın bilinci ve bilmek ise nesne aracılığıyla kendimize ne olmadığımızın haberini vermektir. Bilgi kesin olmadığından insan hayatı boyunca geçirdiği deneyimler ve hayalleri sonucunda oluşur (Ergün, 2018, s. 82). Varoluşçuluk felsefesi insanı, özgür ve sorumlu bir varlık olarak görmektedir. İnsan, seçimler yapabilen ve karar verebilen bir varlıktır. Yani her insan kendine özgü nitelikleri olan bir birey ya da birey olabilme sürecindeki bir varlıktır. Böylece insan, kendi özünü kendi yapabilen bir varlık olma niteliğini de kazanmaktadır. Evrende kendi varlığını yaratan tek varlık ise insandır (Topses, 2012, ss. 72-73).

Varoluşçu felsefe insanın dünyadaki ontolojik varlığının ötesinde özünü bularak anlamlandıracağı varoluşsal ben'ini bulma çabasıdır. Varoluşçu felsefeye göre insan sorumluluğun verdiği seçimleriyle kendi varoluşunun bilgisini kendi varlığını anlamlandırarak bulacaktır.

Felsefi eğitim akımları.

İnsanın yaşadığı zamansallıkta kendisini tanıması açısından eğitimin felsefi yönü önem taşımaktadır. İçinde bulunulan çağ ve zamana uygun olarak benimsenmiş olan eğitim felsefesi, bireyin eğitim sürecinde kendi bireysel bakış açısının oluşmasında ve kendine anlam vermesinde önem taşımaktadır. Geleneksel ve çağdaş anlayışa sahip olan eğitim felsefeleri olmakla birlikte bu felsefeler farklı dönemlerde benimsenmiş ve uygulanmıştır. Belli başlı felsefi eğitim akımları: Daimici eğitim, Esasici eğitim, Naturalist eğitim, İlerlemeci eğitim, Yeniden inşacı eğitim, Varoluşçu eğitim bağlamında sıralanabilir.

Daimici eğitim.

Daimicilik akımı savunucuları R. Maynard Hutching, Mortimer J. Adler'dir. Dayandığı temel felsefe Klasik Realizm ve İdealizm'dir (Sönmez, 2014, s. 69).

Daimicilik, eğitim felsefesi olarak geçmişe dayanmasıyla birlikte geleneksel değerleri vurgulamaktadır. Bilgi ve değerlerin devamlılığında bir gerekçe olduğu gibi zamanın testi için duran-insan doğasının verdiği gerçek ile erdemin değişmeyen görüşüdür (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 52). Dünyanın her tarafında bütün insanların aynı olması nedeniyle her yerde verilen eğitimin aynı amaçlarla takip edilmesi gerekmektedir. Kültürel ve fiziksel farklar önemli olmadığından insanı "insan" olarak ele almak gerekmektedir. Eğitim programı ise çağların ve kültürlerin üstünde olmalıdır (Ergün, 2009, s. 53). Daimiciler, evrende çok küçük yüzeysel değişimler olduğunu doğru ve iyilik gibi temel değerlerin hiç değişmediğini savunmaktadır. Bundan dolayı Batı Uygarlığının büyük klasiklerine inanarak Platon'un eserlerinde insan doğasının ve toplumun değişmediğini gösteren en iyi ifadelerin bulunduğunu savunmaktadır (Tuncel, 2004, s. 226). Platon'un felsefi görüşüyle başlayan eğitim felsefesi geleneği ise 5. yüzyıl koşullarında yerleşik hale gelerek, Yunan eğitim idesinin sırasıyla tarih, edebiyat ve retoriğe dayalı bütün unsurlarını farklılaştırarak, *tarih yerine teori, edebiyat ve retorik yerine de bilgi geçmektedir* (Cevizci, 2011, ss. 34-35). Böylece daimiciler kültürel şartların çeşitliliğine ve bireysel farkların varlığına önem vermemektedir. Daimiciler tüm yaşlardaki okul çocukları için kusursuz bir genel program olduğunu ileri sürmektedir. Fakat entelektüel yönden yeterli görülmeyen çocuklar için mesleki eğitim önerilmektedir (Tuncel, 2004, s. 227).

Esasici eğitim.

Esasicilik akımı savunucularından bazıları William Bagley, Issac Kandel ve Herman H. Horne'dir. Esasicilik akımı Realizm ve İdealizm felsefi görüşünü temele alır. Bu akım insanı, genel olarak toplumsal ve kültürel bir varlık olarak ele almaktadır (Sönmez, 2014, s. 90).

Özü belirlenmiş olan eğitim, öğretmen vasıtasıyla öğrencilere aktarılacaktır. Öğretim disiplin içerisinde ve uzak amaçlara uygun bir şekilde takip edilmelidir (Ergün, 2009, s. 54). Eğitimin hedefleri ise; kişiyi toplumsallaştırması, başat kültürel değerleri bireye kazandırma, değişmeyi ve çatışmayı önleme, kültürel mirası koruma, yaşanılan topluma uyum sağlama, bilgi ve beceriye sahip bireyler yetiştirmek olabilir (Sönmez, 2014, s. 90). Esasici akımda öğretmenlerin üstlendiği rollerin, daimicilik felsefesinin sonucu olduğu görülür. Öğretmen belirlenen bir konu uzmanı ve bu konuyu olduğu gibi aktaran bir model olarak görülmektedir. Sınıftan sorumlu olan öğretmen minimal öğrenci girdili bir program kabul etmektedir (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 56). Esasici akım savunucuları, ilerlemecileri öğrenciye serbestlik

sağlamaları ve programları öğrenciye göre düzenleme düşünceleri nedeniyle eleştirmektedir. Esasıcılara göre öğrenme sıkı çalışma ve zorlama ile edinilir. Disiplin ise eğitimde önemli bir yere sahiptir (Arslanoğlu, 2012, s. 133). Öğretme işini öğretmen yapar ve bu iş öğretmenden beklendiği için öğretmen etken, öğrenci ise edilgendir. Öğrencinin istedik davranışları kazanmasından ziyade önemli olanın konuların belirli süre içinde işlenmesidir (Sönmez, 2014, s. 91). Okul kültürün özünü korumasıyla birlikte varolan kültürün devalılığını da sağlamalıdır. Toplumun önceden benimsediği değerler eğitim aracılığıyla gelecek kuşaklara aktararak sürdürülecektir (Ergün, 2009, s. 54).

Naturalist eğitim.

Naturalist felsefe, eğitimin temel amacını insanların insan doğasının gerektirdiği şekilde ve bu doğaya uygun bir yaşamla yetiştirmek olduğu ileri sürülmektedir. Eğitimin hedeflerinin belirlenmesinde evrensel düzenin bir parçası olan doğaya ve insan doğasına bakılmalıdır. Doğadaki oluşumların yavaş ve derece derece verim niteliği taşıdığı için eğitimin de gelişmesi yavaş olmalıdır (Ergün, 2018, s. 80).

Naturalist eğitimle ilgili görüşüyle en tanınmış olan Jean-Jaques Rousseau 1712-1778 yılları arasında yaşamış ve insanın doğasıyla ilgili çözümlemesi, insanın özünde iyi olduğuna ilişkin görüşü ve toplumsal sözleşme öğretisi ile ün kazanmış olan ünlü Fransız düşünürdür (Cevizci, 2006, s. 1425). Rousseau, eğitim planını bir bireyin ergenlik çağına kadar ahlaki ve toplumsal sorunlarla ilgili akıl yürütemeyeceği psikolojik argümanına dayandırmaktadır. Ergenlik çağından önce öğretilecek herhangi ahlaki ve toplumsal düşünce, akıldan ziyade otorite temelinde bir kabullenmeye yol açacaktır. Rousseau, çocuğu bu sorunlardan yalıtılmasının yanında çocuğun ilk eğitimini aklın gelecekteki kullanımı çerçevesinde oluşturulmalıdır (Spring, 2017, s. 35). Rousseau, *Emile* adlı eserinde bir eğitim şeması içinde, insanı başka bireylerden tecrit edilmiş bir birey olarak ele alarak gerçek özgürlüğün koşullarını araştırır. Rousseau'ya göre, "insanın ne yapması gerektiği", yani diğer insanlarla olan ilişkilerinde nasıl davranması gerektiği sorusu "insanın ne olduğu" sorusunu içerdiğinden eğitim yoluyla sosyal kurumların reformuna götürür (Cevizci, 2006, s. 1426). Eğitimin sonunda ne öğrendiği sorulduğunda Emile, zorunluluğu ve hayatın son zorunluluğunun ölüm olduğunu kabul ederek özgür olmayı öğrendiğini söyler. Özgürlük yazgıyla mücadele etmekten ziyade kabul edilmeyi gerektirir. İnsanların özgürlüğe yasaların bekçiliğiyle ulaşamayacaklarını ileri sürmektedir. Özgürlüğün hükümette değil, özgür kişinin yüreğinde bulunabileceğini belirtmektedir (Spring, 2017, ss. 37-38).

İlerlemeci eğitim.

Pragmatist düşüncenin eğitime uygulanan şekli genellikle ilerlemeci eğitim felsefesidir. İlerlemeci eğitim felsefesi, geleneksel eğitimin aşırı şekilciliği, sıkı disiplin anlayışı ve pasif öğretime karşı bir görüş sergilemektedir (Ergün, 2009, s. 53). İlerlemeci eğitim felsefesini savunanlar Heraclitos (İ.Ö. 540-480), Protagoras, Gorgias, Prodikos, Hippias, Francis Bacon (1561-1626), Auguste Comte (1798-1857), Charles Peirce (1859-1952), William James (1842-1910) ve John Dewey (1859-1952)'dir (Sönmez, 2014, s. 92).

Pragmatizm geleneksel felsefi anlayışlardan farklı olarak değişim, süreç ve göreceliğe dayanmaktadır. İdealizm ve realizm felsefi görüşleri konuya odaklanırken, pragmatizm ise bilgiyi gerçekliğin sürekli değiştiği bir süreç olarak ele almaktadır (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 49). Hiçbir şey sonsuza kadar aynı kalamayacağından gerçekler ve değerler sürekli değişmektedir. İnsan gerçeği çevre ve etkileşimiyle yaratır. Gerçekten insan çevresi ile birlikte sorumludur. Birey ise kendi gerçekliğini kendisi yaratmaktadır (Ergün, 2009, s. 51). F. Bacon ve A. Comte sürekli bir değişimin kaçınılmazlığını savunmaktadır. İnsanın görevi ise doğaya egemen olmaktır. Bacon ise bunun insanı tanımakla mümkün olabileceğini savunur. Bilgi görelidir. Tutarlı bilgiye genellikle tümevarım kullanılarak ulaşılabilir (Sönmez, 2014, s. 94). John Dewey açısından felsefe zamanın toplumsal çelişkileriyle ilgilenmeli, her biri diğeri ile zıtlaşan siyasal ve ekonomik görüşleri aydınlatmaya çalışmalıdır. Geleneksel metafizik ve epistemolojik problemler ikinci derecede önem taşıdığından en önemli problemler sosyal felsefe alanında bulunmaktadır (Arslanoğlu, 2012, s. 89). Pragmatist felsefe bilim ve teknolojinin sürekli bir değişim içerisinde olduğunu belirtmektedir. Bundan dolayı eğitimde bireylere değişmez bilgiler vermekten ziyade değişime karşı uyumu öğretmek hedef alınmalıdır. Eğitim ise gerçek yaşamdan hareket etmelidir. Okul ve okul dışı yaşam birbirinden kopukluğu olan ayrı şeyler değildir. Eğitim süreci yaşama hazırlık değil, yaşamın kendisidir (Ergün, 2018, s. 81).

Yeniden inşacı eğitim.

19. yy.'ın sonlarıyla 20. yy.'ın başlarında oluşan yeniden inşacı felsefe sosyalist ve ütöpik fikirlere dayanmasıyla birlikte Büyük Buhran¹ bu felsefeye yeni bir hayat vermiştir (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 68). Sosyoloji ve eğitim felsefesi, çağın bunalımlarını gidermek amacıyla eğitimi, toplumu yeniden düzenleme programı girişimi olarak gören, 20. yy.'da bilimsel ve teknolojik gelişmelerin sonucunda batının bunalım çağına girdiğini ve temel

¹ Büyük Buhran: 1929'da başlayan ve 1930'lu yıllar boyunca devam eden ekonomik buhrana verilen isimdir.

değerlerin tehlikeye düştüğünü öne süren, bunalımdan çıkma görevini eğitime veren görüştür (Cevizci, 2005, s. 1757).

Yeniden inşacı felsefede önemli olan amaçlardır. Dersler, konular ve içerik birer araç olduğu için amaçlara göre düzenlenmelidir. Bu araçların ise nitelik ve nicelik yönüyle öğrencinin gizil güçlerini geliştirmesi, doğayı ve toplumu yeniden kurması, kabaşık çalışmayı desteklemesi, bilimsel yöntem ve eleştirel düşünmeyi geliştirmesi sağlanmalıdır (Sönmez, 2014, s. 105). Yeniden inşacı felsefi akımda eğitimin görevi toplumu yeniden yapılandırmaktır. Bunun sonucunda toplumsal değişimle birlikte toplumun yeniden düzenlenmesini sağlayacak programlar geliştirilerek uygulanmalıdır. Değişim ve reformun temsilciliğinde öğretmenler de olmalıdır (Tuncel, 2013, s. 48). Eğitim ortamına amaca hizmet etmesi için her türlü düşünce, görüş ve savlar getirilmeli, öğrencilerin kendi aralarında tartışarak sonuçlara ulaşması sağlanmalıdır. Öğretmen hiçbir sav, düşünce ve görüşün yanında yer almamalı ve bunları ise öğrenciye empoze etmemelidir. Bu görüşlerin, savların ve düşüncelerin kabul veya ret edilmesi öğrencinin kendisine bırakılmalıdır (Sönmez, 2014, s. 106). Yeniden inşacılık, öğrencilerin sosyal reform hareketlerinin önemi konusunda ikna etmek amacı ile etkili yöntemler kullanma önerisiyle sağlıklı bir sosyal teori olarak bireyleri eğitimle zamanın bunalımıyla başa çıkacak şekilde hazırlamayı talep etmektedir. Bundan dolayı halk eğitimini dünya reformasyonuna yön veren bir araç olarak görmektedir (Tuncel, 2004, s. 234). Yapılandırmacılık, epistemolojik bir kuram olarak günümüzde bilgi ve öğrenme yaklaşımıyla eğitim sahasında gündemin üst sıralarına yerleşmiş bulunmaktadır. 1980’lerden sonra, gelişmiş ülkelerde gittikçe daha fazla rağbet gören yapılandırmacılık, 2004 yılı ilköğretim programlarının yapılandırmacılığa göre geliştirilmiş olmasıyla, ülkemizde de önem kazanmaya başlamıştır. Bununla birlikte yapılandırmacılık konusu kamuoyunda sıkça tartışılır olmuştur (Akpınar, 2010, s. 16).

Varoluşçu Felsefe

Varoluşçu eğitim akımı Varoluşçuluk felsefesine dayanır. Varoluşçu felsefi akımını kuran ve savunanlar ise S. Kierkegaard (1813-1855), M. Heidegger (1889-1976), G. Marcel (1889-1973), K. Jaspers (1883-1969), N. A. Bardayev (1874-1948), J. P. Sartre (1905-1980), A. Camus (1913-1960) ve W. Barrett’tir (Sönmez, 2014, s. 120).

Varoluşçuluk kavramsal açıdan İngilizcede Existentialism; Fransızcada Existentialisme, Almandaca ise Existentialismus olarak belirtilmektedir. Varoluşçuluk akımı bireyin deneyiminin tekilliği ile insan doğasını anlamının temeli olarak gören bir felsefi düşüncedir (Çüçen, 2015, s. 19). Shakespeare’in Hamlet eserindeki sözü “Olmak ya da olmamak” günümüzde felsefi olarak varolmak ya da varolmamak kavramlarıyla ele alınarak gerçek içeriğine kavuşmuştur. Birçok felsefi akım bu kavramlara karşı uzak ve çekimser bir

duruş sergilerken, varoluşçu felsefenin üzerinde yükseldiği ilke ise varoluş ilkesidir (Çüçen, 2015, s. 17). Varoluşçuluk felsefesi II. Dünya Savaşı sonucunda maddi ve manevi enkazla birlikte oluşan fert, hayal kırıklığı, sıkıntı, terkedilmişlik duygusunu da içine alarak her zamankinden farklı olarak kendi içine gömülmüştür (Topçu, 1973, s. 5). İnsanın hissettiği huzursuzluk duygusunu ise açlık, susuzluk, insanın yalnızlığı ve başkası ile tamamlanması, duygularını ifade edememesiyle birlikte maksatlarını bildirmesine kadar yayılabilir (Ülken, 2001, s. 267).

Malik ve Akhter (2013) ise, Varoluşçuluk akımını sistematik bir felsefeden ziyade, zor ve hızlı bir metot analiziyle örneğin “bilimsel metot” olmasının dışında varoluşçuluk *bizim kendi varoluşumuz içinde ne yönden var olduğumuzun yolu*- bizim için kişisel anlamını ve derin bir düşünce içinde sorduğumuz bir konu olarak belirtmektedir (s. 87).

Varoluşçuluk akımı 20. yy’ın ikinci yarısıyla başlayan insan sorunlarına değinirken “bireysel kurtuluş”, “seçme özgürlüğü”, “hiçlik”, “bilinç dışılık”, “kaygı”, “saçma”, “yabancılaşma”, “gelecek beklentisi”, “iç sıkıntısı” vb. insanın yaşam deneyimlerini öne çıkaran bir felsefe yapma girişiminde bulunmuştur (Çüçen, 2015, s. 20).

Varoluşçu akım ve varoluş felsefesinde herkesin benimsediği felsefe düşüncelerini ve ölümsüz sayılan felsefi düşüncelerle birlikte öz ve töz kavramlarını yıkmak olmuştur (Wahl, 1999, s. 34). Varoluşçu düşünür Kierkegaard, Descartes’ın “Düşünüyorum, o halde varım.” düşüncesine itiraz etmiştir. Kierkegaard’a göre varlığın düşünceden çıkarılması tezada düşmektir. Düşünce kendi varlığını realiteden almaktadır. Bunun sonucunda da realiteyi düşünürken bizzat realiteyi ortadan kaldırıp düşünceyi realiteden çıkararak imkân haline koymaktadır (Topçu, 2011, s. 34). “Varoluşçulukta öz, bir şeyin ne olduğu, nasıl olduğu olgusu; bir şeyi o şey yapan, öyle oluşunu sağlayan şey; bir varlığın yapısını kuran şeydir.” (Akarsu, 1998, s. 143). Varoluşun özden önce gelmesi insanın kendi tasarımına göre varolmak istemesi sonucunda bu tasarım herkes ve bütün çağımız için bir değer ve gerçeklik kazanmaktadır. Böylece birey olarak sorumluluğumuz düşünemeyeceğimiz şekilde genişleyerek bütün insanlığı kapsayacaktır (Demirdöven, 2006, s. 15). Varoluşa ilk ulaşıldığında ise amaçların kesin olarak saptanmasıyla özgürlük kurtarılmış olunacaktır. Varolmanın sürdürülmesi ölçüsünde, erekler ile de seçme sürdürülür; çünkü özgürlük, insanın varoluşunun özüdür (Foulque, 1991, s. 56). İnsan varoluşçuluk ilkesiyle birlikte kendisi ve yaşadığı evren hakkındaki bilgi ve fikirlerini tamamen yeniden gözden geçirme fırsatı bularak, yeryüzündeki maddi ve tinsel varlığını yeniden düşünerek anlama fırsatına kavuşmuştur (Taşdelen, 2011, s. 54).

Varlığın aşkın ya da içkin olarak anlamlandırılması, insanın ‘varlık’ kavramına farklı anlamlar yüklemesine neden olmuştur. Varoluşçu felsefede varlık ‘ontoloji’ teriminin bize sunduğu manadan farklı bir açıyla alanını genişletmiştir. “Ontoloji terimini ele alırsak, var olan olarak var olan (yalnızca var olması açısından) üzerine öğretti, var olanın varlığı ve genel var olma ilkeleri üzerine 17. yüzyıldan beri kullanılan kavram”dır (Akarsu, 1998, ss. 189-190). Varoluşçuluk kavramsal açıdan varoluş varlık demek değildir, ondan başka bir şeydir. Birer varlık diye tanıdığımız taşlar, kendilerini var kılan düşüncemizin hareketi sayesinde varoluş kazanmaktadır. Varoluş bir hal olmaktan ziyade bir harekettir, imkândan gerçeğe geçiş hareketidir (Topçu, 2011, s. 35). Ontoloji bireye görünen nesnenin bilgisini vermektedir. Varoluşçu felsefi düşünürleri bu durumu daha farklı bir alana taşımıştır. Bazı felsefe tarihçileri, varoluşçu felsefeyi genel anlamda rasyonalizme, dar anlamda da Hegel’de görülen mutlak rasyonalizme karşı bir kıpırdanma olarak görmektedir (Gürsoy, 2014, s. 80). Rasyonalizm bize bilginin akla uygun yanını sunarken artık rasyonalizm yerini irrasyonel yönüyle belirginleşen bir bireyi ve o bireyin güdü, dürtü ve bilinç yönünün farklı boyutlarını sezdirmektedir. Varoluşçu düşünürler ise bireyin karmaşık yapısını sunacaktır. Bu açıdan varoluşçu felsefe “Bütün mücerret ve rasyonel izah denemelerini bir tarafa bırakarak, ferdi orijinalliği (özgünlüğü) içerisinde insana, yaşamakta ve tam bir hürriyet haliyle hayatı kendine göre değerlendirmekte olan süjeye (özneye) yönelecektir” (Gürsoy, 2014, s. 108).

Varoluşçu felsefe ile hayatı kendine göre anlamlandıran birey için varolmak; birey, özgürlük, varlık ve öz, seçim, ölüm gibi kavramlarla açıklanabilir.

Birey.

Varoluşçuluk akımının anlamsız gördüğü dünyayı, birey kendi benliği için anlamlı kılmasıyla sorumlu görülmektedir. Seçimlerinden sorumlu olan bireyin seçimlerinin başkalarını da etkilemesi evrensel sorumluluk anlayışını gündeme getirmektedir. Bu durumun eğitime yansması ise karakter eğitimi şeklinde olacaktır (Büyükdüvenci, 1987, s. 99).

Varoluşçu felsefede birey kendi varoluşunu anlamlandırmasında iç dünyasındaki sorular önem kazanmıştır. Kierkegaard’ın *Korku ve Titreme* adlı eserinde bireyi tüm ayrıntılarıyla ele aldığı görülür. Kierkegaard diğer birçok yazısında olduğu gibi *Korku ve Titreme* adlı kitabını “diyalektik bir lirik” olarak adlandırmıştır. Kierkegaard’ın liriği, bir insan olarak dürüstçe ve açıkça kendini ifade etmektir (Barrett, 2003, s. 155).

Kierkegaard, varoluş sürecindeki insanın ne olduğundan çok nasıl olması gerektiğiyle ilgilenmektedir. Bireyin yaşamındaki, an’ı da yadsımaz ve varoluşçuluğu insan üzerine somut bir düşünme şekli olarak ele alır. Kierkegaard, varoluşu ele alırken soyuta indirgeme çabasıyla

Hegel'in benimsediği spekülâtif felsefeye karşı çıkmaktadır (Çelebi, 2013, s. 261). Kant ve Hegel'in objektivite ve bilimsel düşüncesine karşı Kierkegaard sübjektif doğruluk fikrini benimsemiştir. Seçim, tutku, bağlanma gibi hayatın gerçekliğinden gelen kavramları ele alarak dikkatleri felsefi sistemlerden tekrar bireye çekme başarısında bulunacaktır (Çüçen, 2015, s. 77). Modern felsefenin belirlediği yol ayrımı ise kesinlikle burasıdır. Kierkegaard'a göre: Varoluş bir kavram olarak ifade edilemiyorsa bu durum varoluşun kavranamayacak kadar genel, uzak ve belirsiz bir şey olduğundan değil, çok yoğun, somut ve zengin olmasından kaynaklanmaktadır (Barrett, 2003, s. 165). Kierkegaard bireyin karamsarlığa kapılmasının nedeni olarak kendisini bırakılmış ve terk edilmiş hissetmesinden kaynaklanmaktadır. Dünyanın içinde insanın sınırları bellidir. İnsan sonluluğu ve sınırlılığı içinde acizdir. Doğa güçlerine karşı gelemmediği gibi onlarla mücadele edememektedir. Var olan her şey insanın gücünün üzerindedir (Çelebi, 2013, s. 260). Varoluşçuluk akımının problematiğinin tarihsel tavırdan dolayı ortaya çıkanlar ise: İnsanın yabancılaşması ve temel olarak kırılganlığı ve bağımlılığı, varoluşun derinliklerine karşı aklın güçsüzlüğü, hiçlik tehdidi ve bunun karşısında bireyin yalnız ve korunaksız oluşudur (Barrett, 2003, s. 42).

Kierkegaard varoluş aşamalarını üç farklı şekilde ele almaktadır. Bu ise sırasıyla *estetik varoluş*, *etik varoluş* ve *dini varoluş* aşamalarıdır. Bu varoluş aşamalarının her biri diğerine ulaşmanın yolu ve diyalektik bir gelişim için gereklidir (Çüçen, 2015, s. 87).

Kierkegaard'a göre estetik varoluştaki bireyin benliği haz kısır döngüsü erişindedir. Birey için etik benlikteki iyi ve kötü ise tamamıyla dinsel benlikteki inanç aracılığıyla Tanrı'ya yönelerek sağlanabilir. Fakat bireyin varoluş içindeki bu kurtuluşu kendinde gerçekleştirdiği için tekrar kısır döngüye girebilir (Çelebi, 2013, s. 250). Kierkegaard'ın dini varoluş aşaması tanımladığı en yüksek varoluş aşamasıdır. Birey için dini varoluş aşaması paradoksla yüzleşmeyi ve koşulsuz inancı gerektirmektedir (Çüçen, 2015, s. 89). İnsanın kendini gerçekleştirebilmesi süreci Tanrı'nın buyrukları için diğer bütün buyrukları askıya aldığı anda sağlanabilir. Hz. İbrahim'in bütün acıları göze almasıyla İsmail'i kurban etme girişimi sonucunda mükâfatlandırılmıştır. Kierkegaard'a göre, insan kendi benliğini sadece Tanrı'ya ve sağladığı inanç ile oluşturabilecektir (Çelebi, 2013, s. 252). Kierkegaard'a göre insanın durumu, *la condition humaine* yani insanın kendi yazgısıdır. Bu durumda dünyanın hiçbir yardımı yoktur. Burada var olan ise 'insan' ve gerekli tek şey: 'karar'dır (Kaufmann, 1964, s. 15). Benliğin bu dünyada gerçek bir varlığı olmadığından ancak olanaklar, korkular, kararlarla anlaşılabilir. İnsan kendi olanaklarına baktığında "özgürlüğün baş döndürmesi" ile yaşadığı korkuyla yapacağı seçme ise titreme içinde oluşacaktır (Kaufmann, 1964, s. 16).

Kierkegaard’a göre insan, kendi benliğine ve kendi dışındaki insanlara ‘ironi’ ile yaklaşmalıdır. Felsefe tarihinde Kierkegaard’tan önce Sokrates ironiyi dialektik yöntemiyle kullanmıştır.

Dialektiğin ele aldığı şey olmuş bitmiş doğrular değildir. Dialektik yönteminin kullanılma amacı insanların ince alay ve taşlama ile bir soru üzerinde düşünmeye yöneltmektir (Akarsu, 2014, s. 196). Kierkegaard, doktora çalışmasını “Sokratik Dialektik” üzerine yapmıştır. Yaşadığı kentin sokakları ve meydanlarında dolaşarak insanları uyandırmaya çalışmasıyla Kierkegaard’a “Kopenhag’lı Sokrates” denmesine yol açmıştır (Akarsu, 2014, s. 196). Ancak ironi özneliliğin bir belirlenmesiye, kendisini özneliliğin dünya tarihinde ilk ortaya çıktığında göstermelidir. İroni özneliliğin ilk ve en soyut belirlemesidir. Bu özneliliğin ilk defa ortaya çıktığı dönüm noktasındaki işaretinde ise, Sokrates çıkmaktadır (Kierkegaard, 2009, ss. 291-292).

Özgürlük.

Varoluşçu felsefi akım özgürlüğü, sonsuz sayıda olanaklar arasında, kişinin bu olanaklardan birini seçmesi olarak belirtmektedir. Kişi yaptığı seçiminden dolayı kendisi sorumludur; çünkü insan, kendi kendini yaratan tek varlıktır (Sönmez, 2014, s. 121).

Sartre, özgürlüğü insanın kendisini tamamıyla tanımasını sağlaması için sunarak, ebedi bir insani konumu anlayan ve kabullenen dogmatik hümanizmi yeniden inşa etmeyi önermektedir (Blackham, 2005, s. 149). Sartre’ın hürriyet anlayışı tahlil edildiğinde hürriyet dediği şey ise hakiki hürriyet değildir. Hürriyet, canlı varlığın içinden itilmesidir. Sartre’a göre hürriyet, aklın hareketlerinden ziyade içgüdünün hareketlerine bağlanmaktır (Topçu, 2011, s. 40). Sartre’ın ‘Bulanıtı’ adlı eserinde ele aldığı bulanıtı varoluş kaynaklı olmasının yanısıra bulanıtı kavramına Sartre felsefesinden kurtulmak için bahane olarak kullanmak isteyenlere verilecek cevap ise; bir kimsenin varoluşuna karşı tiksinti hissederek başlaması, bu duyguyu hissetmemesinden daha iyi olmasıdır (Barrett, 2003, s. 243). Özgürlük, sorumluluk gerektirmektedir. Sorumluluk duygusunun içinde olmak insanın dünyadaki varlığı olmasının yanında kişinin kendi varlığının kökeni olmadan var olmasıyla birlikte sorumlu olmasıdır. İnsan kaçınılmaz olarak sorumludur çünkü sadece insana ait amaçlar insanın durumunu belirleyecektir (Blackham, 2005, s. 139). Bir insandan alınamayacak temel, nihai ve en son özgürlük ise ‘hayır’ deme özgürlüğüdür. Sartre’ın insan özgürlüğü ile ilgili bakış açısındaki temel öncül ise: Özü itibarıyla özgürlük negatiftir ve özgürlüğün bu yönü yaratıcı bir edime sahip olsa da negatif bir özü olacaktır (Barrett, 2003, s. 243).

Özgürlük kavramı Marcel'e göre var olan bir şey değildir. Özgürlük insan tarafından tecrübe edilmelidir. Böyle bir durumda toplumsallık devreye girmektedir. İnsan ise özgürlüğü tanımlama ve akılda çağırışını ile bilemeyecektir. Kişi yaşamını belirleyerek 'ben, benim' diyemiyorsa özgür değildir (Büyükdüvenci, 1987, s.113). Sorumluluk ise "özgürlük" olduğunda imkân kazanır; fakat insanın bu özgürlükten veya genel anlamda varoluşu için sorumlu olması ancak ontolojik seviyeye mesafe alarak kişinin kendini ortaya koymasıyla mümkün olacaktır, bu ise etik alan belirlenmesiyle mümkündür (Gürsoy, 2014, s. 101). Marcel ve Jaspers gerçek varoluş ile özgürlüğün başkalarının etkinliğine içten katılmayla olacağı yönünde ısrarlı davranırken Sartre ve Heidegger'le aynı fikirde değildir. Marcel ve Jaspers'a göre, insanlar özgür olduğundan diğer insanlar da başkalarının özgürlüğünü tanımalıdır; çünkü bu durum insanı sevgiye ve karşılıklı paylaşmaya götürecektir (Büyükdüvenci, 1987, ss. 113-114).

Kendi faaliyetlerinin toplamı olan insan kendisinden sorumludur. İnsan özgürdür ve insanın özgürlüğünü engelleyen toplumla birlikte kitle iletişim araçları, sanayileşme, çoğunluk ve otorite egemenliği gibi bireyin kendisini kısıtlayan durumları birey kabul etmemelidir (Ergün, 2009, s. 52).

Varlık ve öz.

Felsefe tarihinde "varlık ve öz" arasındaki ilişkiyi özcü felsefe ve varoluşçu felsefe ele almıştır. Özcü felsefede Eflatun'un idealar âlemindeki yaratıcının ebedi bir öz olduğunu, Saint Thomas bütün varlıklara düşüncüyü Allah'ın verdiğini savunmaktadır. İki felsefenin sentezi Fransa'da Lois Lavelle'in felsefesidir. Varoluşçular gibi insanda varlık özden öncedir, fakat özcü felsefelerdeki gibi insanın değerini teşkil eden özüdür (Topçu, 2011).

Bir şey özünü, o şeyin *ne* olduğuyla, varoluşu ise daha çok o şeyin varolduğu gerçekliğiyle ifade edilebilir. "Ben bir insanım" diyen bireyin, "Ben-im" ifadesi bireyin kendi varoluşunu, "insan" yüklemi/sıfatıyla bireyin *ne tür bir* varoluşla var olduğunu ifade edecektir (Barrett, 2003, s. 107).

Heidegger varlık ve öz arasındaki ilişkiyi insanının varoluşuyla birlikte tanımlarken, Sartre ise varlığın özden önce geldiğini savunmaktadır. Heidegger varlık ve öz arasındaki görüşünü "Varlık ve Zaman" adlı eserinde ele almış, insanın varlık ve öz arasındaki bağ ile bireyin otantikliğe giden yönünü yansıtmıştır. Sartre ise "Varlık ve Hiçlik" adlı eserinde varlık ve öz arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Heidegger ve Sartre'ın varlık ve öz arasındaki görüşlerine değinilecek olunursa:

Heidegger varlık felsefesini ele alınması gereken felsefenin temel sorunu olarak görmesiyle birlikte varlığı ise varoluşa arayacaktır. Varlığın araştırılmasında gerekli yer varoluştur. Varoluş kavramından öz çıkarılmalıdır. İnsanın özünü varoluşu belirlemektedir (Akarsu, 2014, s. 214).

Heidegger'e göre varlık bir mevcudiyete indirgenemeyeceği için varoluşu çok katmanlı ve değişken bir yapı sergilemektedir. Mesela hayatta âşık olmak, gelecekte mezun olmak, bir sandalyenin ahşap olması, bir acının çok şiddetli olması ve geçmişteki bir olaydan pişman olmaktan bahsetmek mümkündür (Çüçen, 2015, s. 145). Heidegger, varlıkla belirttiği geleneksel metafizik anlayışıyla yani ister bir köpek ya da bir çekiç olsun mevcudiyetin özü [Seiend] değildir. Heidegger'e göre varlık insanın önceden tahmin edemeyeceği bir Varlık olan yani geçişsiz bir Varlık'tır. Bu ise "Temel Ontoloji" dir (Hitchcock, 2013, s. 224). Batı felsefesinin Varlık'ı gözden kaçırmadaki sebep bundan kaynaklanmaktadır. "Felsefe", "metafizik" ve "onto-teo-loji" kavramları bu bakış açısıyla eşanlamli kelimelerdir; çünkü Varlık'la ilgili aynı "unutuş" ve "üzeri örtülmüşlüğü" farklı isimleridir (Delacampagne, 2010, s. 171). Heidegger "var olmanın ne anlama geldiği" sorusuna, Varlık sorusunun en iyi şekliyle insanların bakış açısından sorulması gerektiğini belirtmektedir. Ancak insan varlığı yalnızca var olmaz ve insan ne olduğu yönünde kavrayışa sahiptir. Heidegger *Dasein* terimini insan varoluşu için kullanmaktadır (Cevizci, 2006, s. 819). Bundan dolayı Heidegger kendi felsefesinin *ontoloji* değil, fakat bir *fundamentalontoloji* olduğunu belirtmektedir. Felsefe tarihi ontoloji terimini varolanların ilk ilkeleriyle ilgili bir araştırma olarak ele alırken, istenilen şey ise bu varolanların varlığını anlamak olmalıdır (Çüçen, 2015, s. 146).

Heidegger, *Varlık ve Zaman* adlı eserinde öncelikle bir saf şeyler teorisi geliştirerek modern felsefedeki kişiyle şey arasında ayrımı benimsemiştir. Bu ise varolan insanlar için şeyler kullanılmaya hazır durumdadır; yani insan dünyayı bu çerçevede düşünen öznel olarak karşısında durduğumuz fiziki nesneler olarak görmemektedir (Cevizci, 2006, s. 820).

Heidegger'e göre *Dasein*² kendini anlamasıyla Varlığı ortaya çıkaracaktır. Yani *Dasein*, varolandır. Bunun yanısıra *Dasein*, daima benim diyen varlıktır. *Dasein*'in varolma şekli ise ben veya kendilik, otantik ve otantik olmama olanağına sahip olmasıdır (Çüçen, 2012, ss. 60-61). *Dasein* "oradaki/ şuradaki varlık" anlamına geldiği düşünüldüğünde insanın sadece var olmakta olduğunu belirterek her tür metafiziksel belirlenimi dışarıda bırakmaktadır (Çüçen, 2015, s. 148).

² *Dasein*: Almanca kelime karşılığı Da "orada" ve Sein "olmak" anlamına gelmektedir.

Dünya-içinde-varlık olmak, Dasein'ın birliğini ve tekliğini belirtmesiyle birlikte üç terimden oluşur. Bu terimler ise (Çüçen, 2012, s. 61):

1. “Dünya içinde” terimiyle dünyanın ontolojik yapısı ve dünyasallık tasarımının tanımı araştırılabilir. Birinci araştırmayla Heidegger “Varlık’ın anlamı nedir?” sorusunu cevaplamaya çalıştığı yanıtın başlangıç noktasıdır, çünkü Dünya-içinde olmak, varlığı nesnel görüntü ya da önümüzde-hazır-nesne yapmak değildir. İkinci anlamı ise dünyasal nesnelliğe indirgenmiştir,
2. “Varlık” her zaman dünya-içinde-varlıktır. Dünya-içindeki-varlığın fenomenolojik açıdan günü-birlikteliğindeki *kimliği* ya da *kim* olduğu sorgulanır,
3. “İçinde” varlık olmak, “iç” in anlamının verdiği ontolojik sorgulamayla anlaşılır.

Heidegger Dasein’ı dünyaya *fırlatılmış* bir varolan olarak tanımlamaktadır. Dasein, dünya-içinde-varolmak için fırlatılmış olması dünya içinde varolmanın nazarında bir seçim meselesi olmadığını göstermektedir. Dasein bu şekilde olmak zorundadır (Çüçen, 2015, s. 153). ‘Düşmüşlük’, ‘dünya-içinde olma’ ve ‘otantik olmama’ terimlerinin karşıladığı anlamı içermektedir. Bu terimlerin ise öznel ve nesnel kutbu bulunmaktadır. Heidegger’in ‘Das Man’ dediği şey ise öznel kutbu oluşturmaktadır (Büyükdüvenci, 1994, s. 38). *Das Man*’ın ruh-durumu, anlama, yorumlama ve konuşması nasıldır? Dasein’ın günü-birliktelik varlığı ise kendini boş konuşma (söylem), belirsizlik, merak, düşünüş ve atılmışlıkta ortaya çıkmaktadır (Çüçen, 2012, ss. 77 - 80):

- a) Boş Konuşma: Dasein’ın çoğunlukla konuşması dilsel olduğundan boş konuşma (Gerede) Dasein’ın gündelik anlama ve yorumlamasının bir çeşit varlık yapısıdır. Boş konuşma kapanma ve gizlenme olduğundan yeni yorumu ve araştırmayı engellemektedir.
- b) Merak: Merak arzusu ile Antik Yunan’daki bilme merakı ve arzusu arasındaki ilişki ve Dasein’ın günübirlik-yaşamındaki merak ile bilme merakı ayrımı nedir? Merak arzusu özen, dikkatlilik, ilgi ile bilme ve öğrenmeyi sağlayabilir.
- c) Belirsizlik: Kendine ve araçlara olan ilgisizliğiyle Dasein, nesnelere yönelerek değişmesini sağlayacaktır. Böylece Dasein otantik olmayan varlığına dönüşerek kendini ve dünyayı anlayamamaktadır. Dasein’ın varlığıyla birlikte nesnelerle nesneleşmiştir.
- d) Düşüş ve Atılmışlık: Dasein gündelik yaşamında boş konuşma, merak ve belirsizliğiyle düşüşü olumsuz olmadığı gibi Dasein’ın günü-birlik yaşamındaki varoluşunu da yok edemeyecektir. Dasein’ın bu tepkisi kendi olanaklarının peşinde koşan ve proje geliştiren varlık yapmaktadır.

Dasein'ın kendi varoluşunu gerçekleştirmesinden ziyade *herkes benliğine* düşecektir. Kendisi gibi olmak ve kendi seçimleriyle olanakları yönünde yürümektense herkesin belirlediği tarzda yaşamını idame ettirmektedir. Dasein kendisini günlük *lakırtı*, *merak* ve *belirsizliğe* bırakarak adeta herkesin içine düşecektir (Çüçen, 2015, ss. 154-155). Günlükleşen varlığı Dasein'ı bireyselliğin gerektirdiği sorumluluk duygusundan da uzaklaştırmaktadır. Düşmüşlüğü nesnel kutbu insan için yapay dünyadır. Yani insanın dünyayı teknoloji ile değiştirmesidir. Örneğin, bir fabrika ortamında çalışan kişinin kendisi makinadan daha fazla bir şey değildir (Büyükdüvenci, 1994, s. 39).

Dasein, düşmüşlük yaşantısı anında bazen bir *endişe* yaşamaktadır. Böyle bir ruh hali birdenbire sebepsiz ve kaynaksız şekilde ortaya çıkmaktadır. Her günkü durumunda herkes gibi eylerken bir anda beliren *endişe* ile tamamıyla hergünlük ve *herkes-benliğinden* koparmaktadır (Çüçen, 2015, s. 156). Dasein endişe ve kaygı sonucunda tekliğine kavuşan, kendi Varlığının olanaklarını anlayarak seçme özgürlüğüne sahip Varlıktır. Endişe ise Dasein'ı özgür kılar ve kendi Varlığının özgürlüğüyle karşılaştırmaktadır (Çüçen, 2012, s. 82). Kaygı durumu Dasein'ın eksistensiyalitesindeki özelliği oluşturan zamansallık ile bağlantılıdır. Dasein'ın eksistensiyalitesinin özünü zamansallık oluşturmaktadır. Heidegger metafiziğinde zamansallığı Dasein'e ait kılınarak, zaman ölçülebilir özelliğini kaybetmesi Dasein'ın mekansallığı içerisindeki edimleri ve yönelmişliğiyle varlığın ne olduğunu belirleyen bir öze dönüşmektedir (Kılıç, 2014, s. 25). “Otantik gelecek, ön deyimlere yönelerek, Varlığın olanaklarına izin verirken, otantik olmayan gelecek ise varlığın olanaklarını bekleme içinde **şimdide**dir. Otantik olmayan **şimdi**, birisinin kaygı dünyasındaki düşüşün zamansal yorumunun ışığında açık olarak **şimdi** ya da **şu-an** olur” (Çüçen, 2012, s. 97). Böylece Dasein “şimdide” var olmasına rağmen, devamlı hiçbir şekilde üstesinden gelemediği “geçmişini” ve daima yöneldiği bir gün sonlanacak “geleceğini” de bu şimdi içerisinde yaşamaktadır (Çüçen, 2015, s. 158). Bundan dolayı Dasein kaygılı bir varlıktır. Geçmişin yükü her zaman Dasein'ın üzerindedir. Diğer bir taraftan geleceğin olanaklarına ait seçimlerden ve ölümden de kaçış Dasein için mümkün değildir (Çüçen, 2015, s. 159). Dasein'ın gelecekteki ölümü ise yalın ve saf imkansızlığının imkanı olacaktır. Çünkü Dasein kendisinin ölümüyle, kendisinin varlığını sona erdirmesinin yanında, insanları ontolojik yönden kavranılmaz bir halde bıraktığından kendisine ve son imkansızlığına maruz bırakarak kendisini tamamlamaktadır (Çelebi, 2012, s. 31). Heidegger'e göre, çağımızdaki insan modern bilim ve teknolojinin kendisini belirlemesinden kurtularak kendi varlığının yanısıra Varlık'a dönmelidir. Her ikisini de doğrudan anlamalı ve kavramalıdır. Bundan dolayı insan, tekniğin özünü anlamakla birlikte kendisini tekniğin esiri olmaktan kurtarmalıdır (Çüçen, 2012, s. 182).

Heidegger varlık ve öz arasındaki ilişkiyi bu dünyadaki varlıkla sınırlı olarak ele almamıştır. Sartre açısından varlığın özü dünyada olan ve dünya ile sınırlı olanın bilgisindedir.

Sartre, varlığın ilk önce var olduğunu özünü ise varoluşundan sonra oluşturduğunu savunmaktadır. “Peki, ne demektir bu? Ne anlamalıyız bu sözden? Yapılmış bir nesneyi, sözgelişi bir kitabı ya da bir kâğıt keseceğini ele alalım. Bu nesneyi bir kavramdan esinlenen bir zanaatçı yapmıştır” (Sartre, 1999, s. 59). Sartre’ın bu örnekle belirtmek istediği nokta, bir kâğıt keseceğinin özünün neye yarayacağı önceden bilinmeden onun varoluşundan önce geldiğidir. Fakat böyle bir durum insan açısından ele alındığında bu görüşün sürdürülmesi imkânsızdır (Çüçen, 2015, s. 231). İnsan kendisi ile alakalı olabilecek bütün muhtemel tanımlar ve özlerden önce bir “*varoluş*”a sahip olmakla birlikte özünü belirleyecek biçimde kendini, yansıttığı projeleri aracılığıyla var kılmaya devam etmektedir (Gürsoy, 2014, s. 95). Aslında Sartre’a göre, insanın varoluşu öncelikli olarak değiştirilemez bir öz ve değere sahip değildir. Sonuçta bu varoluş, yalnızca özgürlük olarak Hayır demek ve Hayır diyerek bir dünya yaratmak anlamına gelmektedir (Barrett, 2003, s. 245). İnsan kendini çevreleyen imkânlardan herhangi birini seçebilmektedir. Bunun sebebi insanda hürriyet olmasından kaynaklanmaktadır. İnsan hür olması sebebi ile kendi özünü kendisi seçmektedir (Topçu, 2011, s. 39). Sartre’a göre insanlar kendi sorumluluklarını başkalarına veya dışsal koşullara atmaya meyilli oldukları için varoluşçulukla yüzleşemez. Oysa Sartre, insanın belirli bir özü olmadığından ve kendisini bir oluş içinde sürekli gerçekleştirdiğinden belirli karakter özelliklere sahip olarak doğması mümkün olmadığını savunmaktadır (Çüçen, 2015, s. 231). Yalnız şunu belirtmek gereklidir ki, Sartre bu noktayı sadece insana uygulayacak bir durum olarak ifade eder; çünkü bu yalnızca insan açısından önemli bir noktadır (Barrett, 2003, s. 107). Tümel bir bilgi alanı “*ilahi ve mutlak bir zihin*” ile birlikte evrensel anlamda *mahiyeti* önceden bir şekilde belirlenmiş genel bir insanlık fikri, insanı veya özellikle kendimizi belirlememizde etkili olmayacaktır (Gürsoy, 2014, s. 95). İnsanın dünyadaki varlığı ise bir durumun içinde olmak olarak belirtilebilir ve kişi kendi varlığının kökeni olmadan var olmasından sorumlu olmasıdır (Blackham, 2005, s. 139). Sartre’a göre insan her durumda kendi karakter ve yaşamını seçtiği için eylemlerinin sorumluluğundan kaçması insanın varoluş içinde olduğu gerçeğini değiştirmeyeceğini belirtmektedir (Çüçen, 2015, s. 232).

Sartre’ın felsefesi tam anlamıyla olmasa da ruhu dolayısıyla kesinlikle Kartezyen bir düalizme dayanmaktadır. Sartre varlığı; 1) *Kendinde-Varlık* ve 2) *Kendisi için-Varlık* olmak üzere iki temel türe ayırmaktadır (Barrett, 2003, s. 246). Sartre düşüncesinde, masa gibi nesnelerin varlığını *en-soi* (kendinde) kendi içinde sınırlı kalan ve ‘insan’ise *Pour-soi* (kendi için) kendi kendinin bilincinde olan varlık olarak tanımlamaktadır (Kaufmann, 1964, s. 66).

“Kendisi için varlık” “kendinde varlık’ın” hiçlenmesidir (*neantisation*) ve kendisi aynı zamanda bu *hiçlik*’tir. İnsan, hiçliğin dünyaya kendisiyle geldiği varlıktır. Sartre’a göre kendine ait bir varlığı yoktur, o bütün varlığını “kendinde varlık”tan almaktadır (Sartre, 2003, s. 19).

Sartre felsefesinde başlangıçta Heidegger’e çok bağımlı olsa da sonuçta tamamen farklı bir yöne doğru gitmektedir. Sartre, Heidegger’in düşüncesinin temeli olan Varlığın kendisini gözden kaçırmaktadır. Sartre felsefesinde, kendinde-varlık ve kendisi için varlık var olmasına rağmen Varlık yoktur (Barrett, 2003, s. 249).

Seçim.

“İnsan kendi kendini seçer” sözü ile bütün insanların kendi kendini seçmesi anlaşılabilir. Fakat insan kendini seçerken bunun yanında bütün insanları da seçmektedir. İnsanın kendini seçmesi aynı zamanda bütün diğer insanları da seçmesi demektir (Sartre, 1999, s. 63). Varoluşçuluk, insanın dünyaya tabî olduğunu inkâr etmez. Birey ise, bir köylünün veya tüccarın oğlu ya da sıcak bir memlekette veyahut karlı bir dağda büyümüş, çelimsiz veya güçlü kuvvetli olabilir. Bütün bunlar ise bireyin kendisinin belirleyemeyeceği şeylerdir (Topçu, 2011, s. 37). Bu durumda bazı seçimler bireye ait değildir fakat bu seçimlere karşı almak istediği tavrı birey seçecektir. Varoluşçulara göre seçimlerin mes’uliyetini birey yüklenmektedir (Topçu, 2011, s. 37).

Varoluşçuluk akımı kötü olan değerlerin seçilemeyeceğini ve varoluşçu bireyin iyiyi seçmesi gerekliliğini ileri sürmektedir. Bunun nedeni ise varoluşçu bireyin yaptığı seçiminde istemli ve kişisel eylemiyle değerli olanı, değeri onayladığını söylemektedir (Büyükdüvenci, 1987, s. 114). Bireyin özgür olması, amacının uygulanabilirliği anlamından çok kişinin istediği şeyi elde etmesi değil, kişinin istediği şeyin tanımlanması anlamına gelir; ama genel anlamda kişinin hayatını nasıl ele alması gerektiği ve peşinden koşacağı amaçlarda seçimini belirlemesidir (Blackham, 2005, s. 134). Birey içinde yaşadığı dünyayı kendisi seçmemektedir. Fakat bu dünyanın birey için güzel, sevimli ve yaşanmaya değer veya çirkin, karanlık ızdırapların kaynağı olarak algılanması bireyin keyfiyetidir. Birey için asıl dünya bu ikincisidir (Topçu, 2011, s. 37).

Varoluşun kalıcı olması için, her an yapılan seçimlerin sonucunda meydana gelen varlıkta, varlığın gizlediği imkânları ortaya çıkararak, olmak istenilen hâle ait seçimleri hiç durmadan belirlemek gerekmektedir (Topçu, 2011, s. 36). Heidegger, toplumu gerçek olmayan ve aldatıcı bulduğundan kişisel varoluş ile kişisel olarak belirlenmiş eylem arasında kırılamaz bir bağlantıyla kişinin seçtiği dostluk üzerine kurulması gerektiğini belirtmektedir. Heidegger,

kaybedilen kişiliklerin yeniden bulunması, sadece kişisel olarak seçilen kişilerle ilişki kurulmasını önermektedir (Büyükdüvenci, 1987, s. 113).

Ölüm.

Varoluşçuluk akımı insan soyundan ziyade tek tek insanlara dayanmaktadır. Ölüm korkusu ise insanı kişisel çıkarlarına itmekte, toplumla çatışmaya sürüklemektedir. Varoluşçulara göre toplum, bireyin kendini gerçekleştirmesini engellemektedir (Ergün, 2009, s. 52). Ölüm olgusunun insanda yarattığı ümitsiz keder, hayatın manasızlığını ortaya çıkarmaktadır. Ümitsizliğin kaynağı tamamen bundan kaynaklanmaktadır. İnsan bu duyguya sahip olduğu için, insanı ümitsiz varlık olarak tanımlamak mümkündür (Topçu, 2011, s. 46). İnsanın ölümü benimsemesi korkutucu gelse de aslında özgürleştiricidir: Zira ölüm, insanı gündelik yaşamında kaybolmakla karşı karşıya gelmesindeki basit kaygıların kölesi olmaktan kurtararak yaşamını tamamen kendisine ait kılabilceği temel *projeleri* önüne serecektir (Barrett, 2003, s. 228).

Sartre, ölüm olgusunun insanî açıdan ilk kez Heidegger tarafından yorumlandığını belirtmektedir. Heidegger otantik insanı “ölüme doğru yürüyen” varlık (*Der Man zum Tode*) olarak ele almıştır. Heidegger ölümü insanın bir olanağı olarak görmektedir (Sartre, 2003, s. 29). Heidegger insanın varlık yapısı yönüyle insanın ölüme-doğru-varlık (being-toward-death) olarak belirtmektedir. İnsan varlığının temel karakteri ölümlü veya sonlu varlığa sahip olmasındandır. İnsanın birleşimi ise varlıkla yokluğudur. İnsan, sonlu ve sınırlı bir varlıktır (Tokat, 2013, s. 101). Birey otantik bir varoluş gerçekleştirdiğinde, ölüm sonrasında da bu otantikliğin devamını kazanmış olacaktır. Fakat birey dünyada otantik olmayan bir varoluş yaşamışsa ölüm sonrasında da otantik olmayan tarzın devamı niteliğinde olacaktır (Tokat, 2013, ss. 191-192). Ölümün kabulü ise burada-ve-şimdi mümkün bir şey olarak, varoluşumuzun temel sonluluğunu ortaya çıkarmaktadır. Heidegger, kendinden önceki bütün filozoflardan insan sonluluğunun derinliklerini daha fazla keşfetmiş ve bu bağlamda Kant’a da çok şey borçludur (Barrett, 2003, s. 228). Heidegger açısından Dasein’in kendi ölümlülüğü dünya ile ilgili olmasından kaynaklanmaktadır. Bu dünya ile insan da var olup yok oluyor, bundan dolayı bu dünya insan için önemli ve kişi kendi ölümlülüğünü kabul ettiğinde kendi kendine yabancılaşmaktan da kurtulmaktadır (Büyükdüvenci, 1994, s. 42). Heidegger’e göre insan öleceğini bildiği için zamanı da gerçek anlamda bilmektedir. Zaman, insanın ölümlü oluşumuna dair tutkulu bir kavrayıştır; çünkü zaman kavramı insanın sadece pasif olarak izlediği saatin hareketi ya da insanî anlamdan yoksun bir hareket değildir (Barrett, 2003, s. 229). İnsan sadece ölümle karşılaştığı an kendine döner; böylece nesneler dünyası ve kalıp değerlerden kendini koparır. İnsanın gerçek varoluşu ise ‘ölüm’ karşısındaki varoluştur. Varoluşun saçmalığını ve

anlamsızlığını ölüm öğretmektedir. Ölüm insanın anlam verdiği şeylerin tamamen yok olmasıyla uğrunda yaşadığı her şeyin yadsınmasıdır (Büyükdüvenci, 1994, s. 43).

Varoluşçu teoloji, ölüm ötesi hayat hakkında fazla bir şey söylemez. Fakat en önemli problemlerden birisi ölüm ve sonluluktur. Ölüm sonrasında oluşacak ceza veya mükâfât üzerinde durmamaktadır. Önemli olan bireyin dünyada nasıl yaşadığıdır (Tokat, 2013, s. 191).

Varoluşçu Eğitim ve Eğitim Programı

Eğitim, insanın varoluşuyla birlikte karmaşık yapısı üzerinde varlığını anlamlandırması ve nasıl bir birey olması gerekliliği arasında uyumlu ve anlamlı bir bağ kurmaya çalışır.

Eğitim başka bir ifadeyle insanın “kendisi olma”, “kendisine dayanma”, “kendisiyle tutarlı olma” yönünde eğitilmesidir. Bu durumun gerçekleşmesi ise büyük ölçüde yetişkinlerin yetismekte olanlar karşısındaki tutumlarına bağlıdır (Kuçuradi, 1997, s. 238).

Varoluşçu felsefe sorguladığı şeyler ise; ‘İnsanlık tarihindeki büyük buluşlar mutluluk içinde yaşayan insanların mı eseridir yoksa tamamlanma özlemi yaşayan tedirgin insanların mı eseridir? Eğitim güvenli bir çağ yaratmak için mi yoksa bireye kişisel hoşnutluk sağlamak için mi var olmalıdır? (Büyükdüvenci, 1987, s. 108).

McDainels (1983) varoluşçu bireyin eğitimini bir sosyal sorumluluk olarak kabul etmeyerek bireyin kendisi eğitim için sorumluluk almalıdır. Özde bireyin kendi kendisini eğitmesidir. Sadece sırf verilen kitapları okumaktan ve sınıfta not almaktan ziyade öğrenci konuyu araştırma görevini kendi kendine yüklenmesi gerektiğini belirtmektedir (s. 63). Varoluşçuluğun bütün türleri Kierkegaard’dan Sartre’a kadarki zaman içinde oldukça çoktur ve sadece temel sorun olarak birey’in kaderini, yaşantısını ele almaları yer almadığı gibi bireyi ele alırken birbirlerinden büyük ayrımlar göstermiştir (Schaff, 1966, s. 15).

Bireyi ele alırken onun sadece varlık ya da akıl yönü değil yaşadığı tarih içinde duygu, istenç ve içgüdü yönüyle de çok yönlü bir varoluşa sahip olduğu göz ardı edilmemelidir. Tarih insana yaşanmış verir ve yaşanan zaman ise tekrar geçmişe götürülemez. Varoluşçuluk akımındaki yaşanan dünya savaşı insanların üzerinde derin etkiler bırakmıştır. Artık insan yalnızlığının yanısıra kendisini yersiz yurtsuz hissetmiştir. İnsanın kendi benliğine yabancılaştığı bir dünyada insanı anlamak ve kişiye göre eğitim şartlarını oluşturmak önemlidir.

Bireyin kendisini tanımasına yardımcı olacak hatta kendisini, kendi değerleri, istekleri doğrultusunda gerçekleştirecek imkânlar sağlanmalıdır. Bunları ise sağlayacak olan eğitimciler, öğrenciyle bilgiyi anlamlandırıp tekrar yapılandırabilmeli, sadece bilgi aktaran değil artık öğrenciyle beraber bir rehber, deneyimli bir kişi olarak varlığını gösterebilmelidir. Eğitim ve

insanlık için yapılacak en iyi şeyin A. S. Neill'in (2000) dediği gibi, "Yeni kuşaklara özgürlük içinde yetiştirme olanağı verilmelidir. Özgürlük tanımak, sevgi bağışlamaktır. Dünyamızı ise ancak sevgi kurtarabilir" (s. 119) olduğu inancıyla eğitim felsefemiz öğrenciye göre yapılandırılmalıdır. Eğitimin temeli çocuk için korku değil sevgi oluşturduğu zaman, çocuk kişiler arasındaki ilişkileri çok daha erken anlamağa başlayacaktır. Korku ile büyütülen çocuk yetişkin olduğu zaman sürecinde çoğu kez ahlaki gelişimin özgürlük aşamasına erişmekten uzak kalabilmektedir (Küken, 1996, s. 34). Eğitimde zorlama, ceza, ezber olmamalıdır; çünkü bunlar öğrenciye sadece korku ve itaati öğretecektir. Daha özgür ve çocuğa göre verilen eğitim her zaman bireyin gelişmesi için önemlidir.

Bununla birlikte Varoluşçuluk akımı Amerikan üniversite ve kampüslerinde lisans öğrencileri arasında son derece popüler bir konu olmuştur. Jean-Paul Sartre ve Albert Camus düşüncelerini içeren yazılar öğrencilerde ilgi odağıdır. Eğitim dersleri içinde özellikle eğitim felsefesi ve eğitimin temelleri öğrencilerde farklı bir heyecan yaratmıştır (Denton, 1968, s.100).

Varoluşçulukta bilgi.

Varoluşçuluk, bilgiyi ele alış açısından klasik felsefeleri yoğun bir şekilde eleştirmektedir. Bu eleştiride klasik felsefelerin insanı sadece akıl veya düşünen varlık olarak değerlendiren bilgide öznel yaklaşıma yer vermeyerek sadece nesnel hakikatler üzerinde yoğunlaşan bilgi anlayışına karşı çıkmaktadır (Cevizci, 2011, s. 150).

'Bilgi' bir anlamda insanın çevresi ile arasındaki ilişkidir; ya da kısaca 'bilgi' varolanın bilinmesidir. İnsan varolanların bilgisine ise bilim, felsefe, sanat, teknik, etik, din gibi farklı yollardan ulaşabilecektir. Aslında insanlar bu farklı bilgilerle hayatını sürdürmektedir (Büyükdüvenci, 2001, s. 42).

Alman filozof Edmund Husserl (1859-1938)'in varoluşçu felsefe için kullandığı bilgi ve yöntem anlayışıyla birlikte Fenomenoloji'nin kurucusu olarak bilinmektedir. Husserl felsefeyi olguya yönelmek olarak tanımlamaktadır. Tam olarak varoluşçu olmayan Husserl, varoluşçuluğa bilgi kuramıyla zemin hazırlamıştır (Sarioğlu, 2008, s. 245).

Varoluşçulara göre objektif, sistemli bilgi sadece hipotetik olarak olabilir, bilgi asla kesin değildir. Kierkegaard "Philosophical Fragments" adlı eserinde bilginin "tahmini, yaklaşık-şüpheli" olduğunu söyler, bilginin insanda oluşturduğu önem dıştan gelmektedir ve bilginin anlamı yaşamda zorunlu değildir (Büyükdüvenci, 1983, s. 401). Bilgi, bilinenin bilincidir. Bilmek ise, nesnelerin bilgisiyle, kendimize olmadığımız benin haberini vermek demektir. Her şey dış nesnelerin verdiği bilginin karşısında bilince dönüşmektedir. Özgürlük ise insanın seçmesi demektir; seçmemek özgürlük değildir (Sönmez, 2014, s. 122). Bu

bağlamda varoluşçuluk, epistemolojik yönüyle dünyada insanın ilgi ve eylemlerinden bağımsız olan bir etki ya da müdahalesinin, tamamen nesnel bir tasvirin olabileceğini yadsımaktadır. Dünya insana verilmiş olup, dünyanın varoluşundan kuşku duymanın bir anlamı yoktur (Cevizci, 2006, s. 1695). Varoluşçu epistemoloji, bilginin geçerliliği bireyin taşıdığı değer ve onun için sahip olduğu anlama bağlı bulunduğunu, insanın bilgi ve deneyiminin kaçınılmaz olarak öznel ve kişisel olduğunu, rasyonel olduğu kadar irrasyonel yönlerinin de bulunduğunu dile getirmektedir (Cevizci, 2011, s. 151).

Felsefi düşünürler, insanın bilgiyi edinme sürecini rasyonel yani akıl yönü veya irrasyonel yani duygu, dürtü gibi daha karmaşık yönünü de ele alarak bireyi dünyadaki varlığı içinde tanımlamaya çalışmıştır.

Platon idealar teorisinde bu dünyada gördüğümüz varlıkların (insan, hayvan, bitki veya cansız bir eşya olsun) ideler aleminde bir aslı, özü ve esası olmasıyla birlikte bu dünyada gördüğümüz şeyler, onların gölgesi veya görüntüleri olduğunu belirtir (Arslanoğlu, 2012, s. 58). Eflatun'a göre gerçek bilginin mümkünlüğü hakkındaki başlıca kanıt matematiktir. Matematiğin bilgisi, düşünebilen herkes için açık seçik olan bilgidir. Bu bilgiler insanlara ve zamana göre değişmeyen, her zaman, her yerde ve herkes için doğru olan bilgidir (Büyükdüvenci, 1983, s. 402). Bununla birlikte varoluşçuluk, bilgiyi de insanla ilişkilendirerek ele alır ve asıl bilinmesi gerekenin ise öznel hakikatler olduğunu savunmaktadır. Bu yüzden birey kendisini, dünyanın içinde bulunduğu durumu, ölüm, acı çekme ve suçluluk benzeri durumları bilmeye ve kaygılı varlığını anlamaya teşvik etmektedir (Cevizci, 2011, s. 150). Varoluşçu felsefe açısından bilgi, öznelidir. Üstelik deneyime bağlı ve sezgiseldir. Bilgi insanın yaşamı boyunca benimsediği tasarı ve yaşantılarının sonucu oluşmaktadır. Yani bilgi insanın duygularını da içermektedir (Sönmez, 2014, s. 127). Bilginin nesnenin varlığını vermesi önemli değil, önemli olan öznenin bu duruma verdiği tepkisidir. Sorunu anlamanın tek yolu ise o sorunun içinde kendini bulmaktır. Örneğin çiftçiliğin sorunlarını anlamak için çiftçi olmak gerekmektedir. Bilginin yapısı bunları içerdiğinden, derslerin içeriği bu özellikleri kapsayacak şekilde düzenlenmelidir (Sönmez, 2014, s. 127). Sınıfta öğrenmeyi artırmanın amacı diğer kitap ve materyalleri okumayı da içermektedir. Toplam birleşik bilgiden yola çıkarak öğrenci, onun için neyin önemli olduğunu anlamaktadır. Eğitim herkese eşit ve var olmalıdır; fakat bu durum bireyin kendisine bağlıdır. Bilgiyi araştırmak, başlatmak, incelemek bireyin kendi sorumluluğundadır (McDainels, 1983, s. 63).

Değişen dünyada kişisel ihtiyaçlarla birlikte bilgiyi kullanma isteği de günden güne farklılaşmaktadır. Her bireyin sahip olmak istediği ve ihtiyaç duyduğu bilgi değişiklik gösterebilmektedir. Varoluşçu felsefe akımında ise bilginin kullanımında bireysel değer,

özellik, bilginin deneyimsel olması birey açısından önemlidir. Çünkü varoluşçu felsefe bireyi sadece akıl yönüyle ele almaz, birey duygu ve güdüleriyle de ihtiyaçlarını belirleyebilir. Yani birey rasyonel olduğu kadar irrasyonel yönüyle de bilgiye sahip olmak isteyebilir. Varoluşçu felsefe, bireyin artık daha karmaşık hale gelen ihtiyaçlarıyla bilgiye birçok alternatif bakış açısı ile ulaşmasını hedeflemektedir.

Varoluşçu eğitim programı.

“Modern anlamıyla zorunlu eğitim, Prusya’da, 1819 yılında, çok açık bir biçimde şu beş amacı gerçekleştirmek için oluşturulmuştur (Hern, 2008, s. 73) :

- 1.Orduya itaatkâr asker yetiştirmek,
- 2.Modern ocaklarda çalıştırılmak üzere itaatkâr işçiler yetiştirmek,
- 3.Hükümetlere azami düzeyde tabii olacak sivil hizmetliler yetiştirmek,
- 4.Endüstriyel yapıların emrinde çalışacak memurlar yetiştirmek,
- 5.Kritik konu ve sorunlarda birbirine yakın düşünen vatandaşlar yetiştirmek.”

Eğitim, felsefi açıdan sorgulandığında öncelikle eğitimin pratik sorunlarının çözümü, yeni anlayış ve yönelimlerin ortaya konulması gibi birçok imkânlar sunmaktadır. Eğitim felsefi yönden analizi yapılmamış ve temellendirilmemiş ise yüzeysel, gelişigüzel ve rastlantısal olacaktır (Taşdelen, Yayla & Karaca, 2011, s. 225). Bu açıdan varoluşçu düşünce ile eğitimi ilişkilendirirken ‘eğitim’ kavramının yeniden tanımlanması, örgün eğitimle sınırlandırılmış dar çerçeveden çıkarılması ve eğitimin bütünlüğü içinde görülmesi söz konusu olmaktadır (Büyükdüvenci, 1994, s. 44).

Varoluşçu eğitimde programın belirlenmesinde en önemli şeyin öğrencinin kendi varlığını tanıma, özünü yaratıp kendisini anlamlandırma sorumluluğu almış öğrenciye hitap etmesi, programın öğrenciyle doğrudan ilişkili olması gerekliliğini belirtmektedir (Cevizci, 2011, s. 155). Bu ise eğitime yansısıyla birlikte bireylerin, seçimlerinin sonuçlarına katlanması ve yapabileceği hatalardan dolayı kendilerinin suçlanmaması şeklinde olacaktır. Böyle bir durumda eğitimin, bireyin iç dünyasında yoğunlaşması ve programlarda beşeri bilimlerin önemli yer tutması söz konusudur (Büyükdüvenci, 1987, s. 98).Varoluşçu bir programda edebiyat ve insan bilimleri çok önemli bir yere sahiptir. Edebiyat öğrenen kişiye düşünsel tercihlerde bulunmasıyla önemini anlatmasını sağlayan, çeşitli boyutları olan bir daldır. Edebiyat, drama ve film eğitimiyle birlikte eserlerin mesajlarının anlamlandırılmasında gerekli bilişsel yetenekler geliştirmektedir (Gutek, 2001, s. 143).

McDainels (1983) ise, varoluşçu programın kitaplar, materyaller ve alan gezisi deneyimleri açısından bir alternatif çokluğu sağlayacağını belirtmektedir (s. 63). Okullarda

belirlenen mevcut programın pek çok dil ve konuyu bir arada barındırması tüm öğrencilerde her bir konu için yıllarca öğretmenlerinin yardımına muhtaç oldukları hissini yaratmaktadır. Oysa bilgiyi öğrencilerin kendi kendilerine edinebilecekleri ve bilginin kendilerine rehberlik edebilecekleri öğretilmelidir (Hern, 2008, s. 35). Öğrenme ne bir bilgi alanıyla ne de bir programla sınırlıdır; çünkü öğrenme en iyi öğrencinin seçtiği ve anlamlandırdığı bilgilere dayanmaktadır. Öğrenci, varoluşçu bir öğrenme yoluyla kendisiyle ilişki kurduğu, benimsediği ve kendi hedefi bağlantısında yorumladığı konuları bir “aktör” gibi anlamlandırır ve değerlendirir (Gutek, 2001, s. 142). Varoluşçu pedagojinin birlikte-yaratıcı, birlikte-sorumlu, birlikte-katılımcı olması eğitimdeki stresli yönleridir. Bu durum öğretmenin her öğrenci için ne yapacağını belirlemesi anlamına gelmemesiyle birlikte öğretmenler eğitimin her yönünü, konu maddelerinin öğrenci ihtiyacına uygun olması gerekliliği sebebiyle öncelikle öğrenci ihtiyaçlarına adapte olmalıdır (Malik & Akhter, 2013, s. 90).

İnsan kendi yaşamının anlamını sorgulayarak kendi doğrusunu oluşturabilmelidir. Öğrenci eğitim ortamında kendi sorumluluğuyla yüz yüze gelmelidir. Bu nedenle Açık Okul sistemi gereklidir (Sönmez, 2014, s. 124). Açık okul bir öğrenme yeridir. Öğrenci istediği alandaki konuları özgürce seçerek öğrenir. Bunun için öğrenci eğitim ortamında sürekli cesaretlendirilir. Öğrenci kendi isteği ve kendini yönlendirmesi ile öğrenmektedir. Okul öğrenciye birçok etkinlikleri sunan ve fırsatları yaratan kurumdur (Sönmez, 2014, s. 125). Öğrencinin yorumladığı program bilişsel ve normatif unsurları içermektedir. Düşünsel boyutu olan olgusal, tanımsal, bilimsel konular ise varolan ve fenomenolojik düzene ait unsurdur (Gutek, 2001, s. 142). Temel eğitim süreciyle birlikte eğitimle insanın ‘hızlı’ değişimleri kavrayan bir anlayışının zorunlu unsurlarını da taşıyacaktır. Amaç sadece bilgi yüklemek değil, düşünen, düşündüğünü anlayabilen, başkaları ile tartışabilen ve hatta ‘birey’ olabilmiş kuşaklar yetiştirmektir (Küken, 1996, s. 34). Bilgili ve düşünceli vatandaşlık, demokratik kurumlar ve özgürlüğü merkeze alan sistemler için eleştirel düşünme gerekli bir koşuldur. Eleştirel düşünmenin bir değer olarak önemli olması ve tüm vatandaşları eleştirel düşünmeyi öğretmek için eğitmeye çalışmamız gerekliliği milli bir görevdir (Hamarta, 2003, s. 125).

Eğitimciler, öğrenciye öğretmek istediği bir şey için sadece konuyla ilgili okumalar yaptırmanın yetmediğini aynı zamanda uygulamanın da çok gerekli olduğunu daha iyi kavramaya başlamıştır (Neill, 2000, s. 66). Yetenek öğretiminde program sınırlamalarından bağımsız olması ne kadar gerekliyse, özgür eğitim de devam mecburiyetinden bağımsız olmalıdır. Davranışın keşfedici ve yaratıcı olması için yetenek öğrenimi ve eğitim, kurumsal düzenlemelerle birlikte bir amaç haline getirilebilir (Illich, 2005, s. 31).

Varoluşçu pedagoji öz-değeri destekler ve bireyselliğin göz ardı edildiği bir program anlayışına karşı olduğu için bireysel öğrenmeleri içine almaktadır. Bağımsız öğrenme teknolojinin kullanımı tarafından güçlendirilmiştir (Malik & Akhter, 2013, s. 89). Eğitimdeki isteklerin düzenlenmesinde alternatif zamanlar bazen referans olabildiği iyi ayarlanmış, yüksek özgüvene sahip, iyi olan veya pozitif bakış açısı gelişimi gibi varsayımlardan söz edilebilir (Robert, 2013, ss. 463-464). Örneğin, bir ilköğretim öğrencisinin seçtiği bir konu ile PowerPoint oluşturması ve mezun öğrencinin ise bir yazı yazmak, bir website oluşturmak ya da kendi kişisel düşüncesi hakkında bir sunum oluşturmak için online bir araştırma yapması kendisi için gurur verici bir durumdur (Malik & Akhter, 2013, s. 89).

Çağdaş toplum, bilinçli tasarımlarla sonuçlanarak eğitim fırsatları topluma uygun olarak tasarlanmalıdır. Okul aracılığıyla belli bir amaca uygun geliştirilmiş olan eğitim, bütün günü kapsadığından eğitime duyulan güven günümüzde azalmaktadır. Artık öğrenmek ve öğretmek için daha farklı yollar bulmak gerekmektedir (Illich, 2005, s. 37).

Eğitimle ilgili kuramların ve alternatif bakış açılarının oluşmadığı toplumlarda, bilinçli, uzağı görebilen eğitim politikaları da oluşmayacağı için gelecek duyusunun olmadığı ‘günübirlik’ uygulamalarla yetinilecektir (Taşdelen, 2003, s. 160). Eleştirmenlerin bazıları özellikle gelenekçi veya muhafazakâr olanlar varoluşçuluğun okula olan uygulamasının çok az olduğunu iddia etmektedir. Bunun nedeni ise toplumumuzda eğitim ve çoğu modern topluluklarda grup öğretimi, bireysel davranışların kısıtlanması, bürokratik örgütlenmeyi gerekli kılan kurumsallaşmış öğrenme ve sosyalleştirmeyi de kapsamaktadır (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 50). Öğretimdeki iletişim birçok seçeneğin özgürce ifade edilmesini sağlamalıdır. Aksi halde, iletişimin ‘diyalog’ olan hali ‘monolog’ şekline dönüştüğünde iletişimin de ortadan kalkmasına yol açmaktadır. Öğretimin yönlendirilmesi ve yürütülmesiyle ortaya çıkan ‘iç monologun’ yitirilmesi ile kaçınılmaz olarak dış monologun da yitirilmesine ve iletişimin kopmasına neden olmaktadır (Büyükdüvenci, 2001, s. 67). Varoluşçu eğitimde yöntem olarak Sokratik tartışma önemli bir yer tutmaktadır (Sönmez, 2014, s. 124). Sokratik yöntem öğrencinin zihninde bilgi eksikliğinin bulunmadığı düşüncesine dayanmaktadır. Öğrencinin tek ihtiyacı kendisindeki mevcut bilgiyi ortaya çıkaracak bir ebe’dir. Böylece sokratik yöntemle göre sorunlar ne kadar karmaşık olursa olsun sınıftaki her öğrenci mevcut sorunu ele alma yetisine sahiptir (Büyükdüvenci, 2001, s. 58). Sokratik yöntem sadece çok küçük gruplar arasında sözel diyaloga dayanan uygulamayı temsil etmektedir (Büyükdüvenci, 2001, s. 64).

Yöntem açısından pedagoji, öğrencilerin kendi özgün olanaklarının gelişimine izin vermelidir; çünkü varoluşçular standart program ve otoriter öğrenme modelini reddetmektedir.

Bir “varoluşçu” program, farklı içeriklerin yanında bir dizi çeşitli pedagojik metotlar ve önemlisi akran yönelimli öğrenme için geniş fırsatlara dâhildir (Malik & Akhter, 2013, s. 90). Programların düzenlenme sürecinde çocuğun kendi bireyselliğini geliştirmesine imkân tanıyacak şekilde düzenlenmesi söz konusudur. Varoluşçu eğitim sorumlu bir birey anlayışını da bir amaç olarak ortaya çıkarmaktadır (Büyükdüvenci, 1987, s. 98). Özellikle çoğu okul program konusuyla bağlantılı olması açısından yetenek eğitiminde yetersiz kalmaktadır. Program pek çok okulda bir yeteneği geliştirme anlamına gelmekle birlikte tamamen bağlantısı olmayan bir diğer görevle birleştirilmiştir. Örneğin tarih dersi matematik dersinde gösterilebilecek bir gelişmeyle ve oyun hakkını kazanmak ise derse devamla ilişkilendirilmiştir (Illich, 2005, s. 31).

Varoluşçu felsefi akımda belli katı programlardan ve sınavlardan bahsedilemez. Bunlar öğrenciye stres kaynağı olabileceği gibi bilgiye de ulaşmasında farklı açılardan yaklaşması söz konusu olmayacaktır. Eğitimde önemli olan öğrencinin öğrenmek istediği ve ihtiyacı olan konuları özgürce seçip bilgiyi daha çok kendi deneyimiyle birlikte uygulamalı olarak öğrenmesidir.

Varoluşçu eğitim, öğrenciyi merkeze alarak birçok alternatif öğrenmenin sağlanabileceği esnek bir program anlayışı içermektedir. Eğitim sürecinde belirlenen programla birlikte öğrencinin eğitim ortamında demokratik bir süreçte kendine ait özgür seçimler yapmasında ve kendisini belirlemesinde John Dewey ve Maxine Gerene’nin varoluşçu program perspektifi önem taşımaktadır.

John Dewey, Charles Sanders Peirce ve William James’ın görüşlerinin bir sentezini yaparak pragmatizmi, mantıksal ve ahlâkî bir analiz teorisi olarak geliştirmiştir. Felsefenin klâsik, temel problemleriyle meşgul olmanın yanısıra zamanın bütün toplumsal, politik problemleri ve özellikle de Amerikan okullarının reformuyla, ulusal ve uluslararası politika kapsamındaki problemlerle meşgul olmuştur (Cevizci, 2005, s. 475). Dewey faydacı felsefeye dayanan ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve yapılandırmacılık akımları kapsamında geliştirdiği eğitim felsefesini demokrasi ve demokratik ilkeleri ele alarak tartışmıştır. Bu akımlara dayalı olarak geliştirdiği felsefesini temel alan bir eğitim kuramı oluşturmuş ve eğitim alanında uygulamaları etkileyen tartışmalar yapmıştır (Selvi, Sönmez & Özudoğru, 2017, ss. 25-26). Dewey’in çalışmaları sadece hiyerarşik bürokratik düzenlemeler olmayıp ‘demokratik’ eğitim hakkında çalışmalar da yapmıştır. Yapıların aracılığıyla, programcılar öğrenci nüfusuna bakarak, öğrencilere hangi bilginin gerekli olduğunu ve hangi konu içeriğinin öğretilmesi gerektiğine karar vermiştir (Greene, 1975, ss. 177-178). Dewey, eğitim, demokrasi, özgürlük gibi konularda etkili görüşler öne sürmüş ve bu görüşlerini eğitim alanında uygulamaya

koyarak okulun eğitim aracılığıyla birey ve toplumu geliştirme işlevini derinlemesine analiz etmiştir (Selvi, Sönmez & Özüdoğru, 2017, s. 26).

Dewey'e göre, insan doğasıyla ilgili görüş özgürleştirici olmalıdır; çünkü insan doğasını biyolojik organizmanın çevresinin yanısıra özellikle toplumsal çevresiyle karşılıklı etkileşimin ürünü olması nedeniyle, bireylerin sergiledikleri karakter ve kişilik özellikleri oldukça esnek ve göreceli olarak belirsiz içgüdülerin çevrenin olumsal durumlarıyla etkileşiminin sonucu oluşmaktadır. Bu yüzden eğitim insan doğasının şekillenmesinde olağanüstü büyük bir önem taşımaktadır (Cevizci, 2005, s. 476). Belirgin farklar arasında çocuk ve program neredeyse sınırsız şekilde gelişmiş olabilir. Bunlar arasındaki temel ayrışmalar ise öncelikle çocuğun kişisel dünyasının karşısında sonsuz genişlemiş yer ve zaman, ikinci olarak çocuğun kişisel kendi yaşamı, programın uzmanlıkları ve bölümleri, üçüncüsü ise mantıksal sınıflandırma ve düzenlemenin soyut bir prensibi ve çocuğun hayatının pratik ve duygusal bağlarıdır (Dewey, 1902, s. 11). Eğitimde insanın en önemli üç amacı birleşmektedir. Eğitimde sempati ve duygu en ödüllendirici ve güzel amaçta birleşir. Sosyal ve enstitüsel amaçlar toplumun refah ve ilerlemesini sağlar. Entelektüel ve bilimsel amaç ise bilgiye ve bilime doğruluk içindir. Bu birlikteliğin sağlanmasında demokrasinin, özgür aklın sorumluluk ve verimliliğinin özündeki bu değerleri bilmek gerekmektedir (Merey, 2010, s. 46).

Dewey, eğitimi demokrasinin temel karakteri olan özgürlüğü kendi içinde yaşayarak gerçekleştirecek bir araç olarak ele almaktadır. Demokratik bir eğitim ortamı salt siyasal yönde olmayan insan yaşamının bütün alanlarında bireylere özgür düşünme olanağı sağlamalıdır. Ders içi ve dışı etkinliklerin tasarlanması ve düzenlenmesi yine demokratik ilkelere uygun olmalıdır (Selvi, Sönmez & Özüdoğru, 2017, s. 30). Eğitim ortamı ise demokratik olmalıdır. Öğrencilerin ilgi duydukları olay, olgu ve konuları sınıfa getirme olanağı sunulmalı ve bunlar üzerinde gözlem, araştırma, inceleme yapmalarının yanında tartışmaları sağlanmalıdır (Sönmez, 2014, s. 102). Okul toplumun bir aynası olmalı ve derslikler gerçek yaşamın araştırılması, problemlerin çözümünde birer laboratuvar işlevi görmelidir. Böyle yapılandırılmış olan bir okul ortamı, gerçek yaşamı aratmayarak yaşama ait problemlerin çözümü okul sıralarında başlayan bir süreçle yaşam boyu devam edecektir. Yapılandırılmış okul ortamıyla toplumun yapılandırılması, demokratik problem çözme becerisine ve toplumda demokratik düşüncenin yaygınlaştırılmasını sağlanacaktır (Selvi, Sönmez & Özüdoğru, 2017, s. 28). Öğrenmenin yaşantı yoluyla gerçekleşmesi nedeniyle öğrencinin zengin yaşantılar edinmesi sağlanmalıdır. Çünkü bunlar öğrencinin olgunlaşmasına ve kendini değiştirmesine neden olacaktır. Bu nedenle çocukta öğrenmeye karşı ilgi uyandırılmalı ve çocuğun önceki yaşantılarından yararlanılmalıdır (Sönmez, 2014, s.100). Öğrenci merkezli eğitim içerik, yöntem, ortam ve programa bakış açıları

ile bireyi küçültülmüş toplum modeli olarak okulda ve gerçek yaşamdaki yaşantıların sonucunda yaşamın bizzat kendisi olarak eğiterek yönlendirir. Bu yönüyle eğitim ve toplum hiçbir şekilde birbirinden soyutlanamaz. Eğitimde öğrenci merkezde olduğundan olaylara seyirci kalmayarak tıpkı gerçek yaşamdaki gibi sürece katılır (Bakır, 2015, s. 77).

Demokratik eğitimde toplumsal değerın ön planda olması toplumun bütün bireylerinin tüm farklılıklarına rağmen aynı ortak değer etrafında birleştirmesini sağlamaktadır. Dewey, toplumsal değerlerin pratik yönüne oldukça önem vermesinin yanında yaşamın içinde bir anlam bulduğu sürece toplumun geneli için gerçek değer olma özelliği kazanır (Selvi, Sönmez & Özüdoğru, 2017, s. 30). Dewey eğitimi demokrasi, demokratik eğitim yönüyle ele alır ve bütün felsefesinin amacı eğitim yoluyla demokrasiye ulaşmak ve demokratikleşmektir. Dewey'in evrimselcilikle beslenen pragmatik felsefesi, sosyal ve siyasal alanda yeniden kurulumu sağlamanın tek yolunu demokraside görür. Demokrasiyi sağlayacak tek araç ise eğitimidir. Bu nedenle bilimsel, özgür bir toplum olmanın yolu eğitimden geçer (Bakır, 2015, s. 27).

Eğitim sürecinde geleneksel okullarda çocuğun sağlam bir bedenle fakat isteksiz bir ruhla okula gitmesin sonucunda çocuk bu ruhu okulda kullanmasına fırsat bulamayacaktır. Oysa ki çocuğun okul hayatında kendine özgü bir şeyler girmelidir. İstenilen şey ise; çocuğun okula tam bir ruhla gelmesi ve okuldan tam bir ruh ile daha sağlam bir bedenle çıkmasıdır (Dewey, 2008, s. 65). John Dewey'in öğrenci merkezli eğitim modeli, günümüzde hâlâ oldukça revaçta olan bir yaklaşım olarak bazı farklılıklar içermekte ve ortaya konulan farklı yaklaşımlarla harmanlanarak uygulanmaktadır. Dewey'in bu yaklaşımda ortaya koyduğu aktif öğrenme stratejisi yaşamın bizzat kendisi olması yönüyle eğitimi daha verimli ve gerçekçi süreç olarak ele almaktadır. Çünkü araştırmalar yaparak yaşayarak öğrenmenin daha kalıcı ve izli değişiklikler ortaya koyduğunu göstermiştir (Bakır, 2015, ss. 77-78). En önemlisi ise bireylere demokratik düşünce alışkanlığı kazandırılmasıyla birey özgür olarak temel ilgi ve becerilerini geliştirebilir. Bu durum yaşam boyu devam eden bir süreç olan ve yaşamın bizzat kendisi olan eğitimin temel özelliğini oluşturmaktadır (Selvi, Sönmez & Özüdoğru, 2017, s. 30).

Varoluşçu eğitimin program anlayışının şekillenmesinde Maxine Greene'in etkisi büyüktür. Kolombia Üniversitesinde eğitim felsefesi profesörü olan Greene, bireysel arzu ve kişisel seçimi eğitimin sonu haline getiren program düşünürlerinin uzun bir geleneğinin çağdaş bir destekçisi olarak durmaktadır. Bu açıdan herhangi bir program, derin bir kişisel seviyede öğrencilerle bağlantılı olmalıdır. Bu sağlanmadığında bir program eğer tamamıyla zararlı değilse faydasız olacaktır (Null, 2011).

Dwayne Huebner (1977), Maxine Greene’i kendi alanında bir temsilci olarak tanımlar ve Maxine Greene’in dilbilimciler, fenomenologlar ve varoluşçular ile kolaylıkla iletişim kurarak konuşmalar yaptığını belirtmiştir (s. 297).

Maxine Greene’in program yaklaşımında, politik bağlantı daha az olmasıyla birlikte daha fazla hayal gücü ile ilgisi vardır. Greene’in çalışmaları edebiyat teorisi, kadınların çalışmaları ve Jean-Paul Sartre gibi varoluşçu filozof insanları daha çok insan olmaya davet etmektedir. Greene, bunun sağlanması için insanoğlunun içsel arzularını reddetmesi gerektiğini savunmaktadır. Greene’in varoluşçu hedefi psikolojik dönüşümü vurgulamaktadır (Null, 2011).

Greene’e göre somut insanın özgürlüğü insan bilincinden bağımsız bir dünyada “seçim özerkliği” ile ilişkilidir. Bu bilinçli bağlantı ile (ya da bir projeyi gerçekleştirmek için bir çaba harcamak) bir seçim ya da karar tarafından kasıtlı olarak sürdürülen bir eylem “varoluşçu özgürlük” ün ifadesidir. Yani bir engelle karşılaştığında (örneğin bir dağa tırmanmak) biri muhtemelen projeyi bırakmak ya da dinlenmek için yorgunluğa teslim olur. Greene göre bir projenin sürdürülebilmesi daima teorik olarak mümkün olmasının yanı sıra eylemlerimizden sorumlu olmamıza bağlıdır (Rasheed, 2005, s. 71). Greene bazen *curriculum*³ (program) terimini kullanmasına rağmen, programın bireyin kendisinde bir memnuniyet sağlaması ile ilgilenmiştir. Okul veya üniversite için ortak bir programda bulunması gereken şeyleri hiçbir yerde tanımlamayı bundan ziyade öğrencilerin kendi programlarını yaratıcı bir şekilde oluşturmalarına izin verilmesini tercih etmektedir. Öğretmenler, kendilerini bir topluluk üyesi olarak gören vatandaşlar değil, kurumlara karşı kendilerini belirleyen bireyler yetiştirebilmelidir (Null, 2011). Rasheed (2005), Paulo Freire ve Maxine Greene’in eğitim pedagojisi anlayışına bağlı olarak kendi sınıfında seçilen öğrencilerden güzel bir sonuca ulaşmasını istemiştir. Eğitimciler; dilbilim, teorik ve politik gerçekler etrafında sürekli devam eden ilişki üzerine bir üçüncü alanda öğrencilerle anlaşma yaparak sınıflarını bir alana çevirmelerini ve böylece dönüştürücü sonuçlar elde etmelerini istemiştir (s. 65). Buna bağlı olarak Rasheed (2005), kendi sınıfında eğitimle ilgili projede grup olarak seçilen öğrenciler ile sınıfta alternatif ve yenilikçi düşünceler üretmesini teşvik etmiştir. Alternatif söylemlerle yaratıcı sanatların konuşma, yazma, düşünmeyle sınıfta çoklu bir ortam oluşmaktadır. Bütünleşme vasıtasıyla tiyatro, yaratıcı sanat, müzik, edebiyat üzerine olan derslerde, müzakere ve tercüme etrafında anlam üretimleri, gösterimler ve demokratik rollerle bir ‘üçüncü alan’⁴ üzerine düşünceler üretilmektedir (s. 74). Öğrenciler diğer öğrencilerle fikirlerini paylaşarak bir metnin anlamını keşfetmesi ile düşüncelerini başka fikirlerin ışığında yeniden

³ Curriculum: Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan.

⁴ Üçüncü alan: Öğrencilerin sınıflarını -kendi alanlarına- dönüştürmesidir.

değerlendirmelidir. Öğrencilerin bu öğrenmeleri entelektüel yeteneklerini beslemek, yaşadığı toplumu daha demokratik bir hale getirmek ve daha özenli bir yerde yaşamak için gereklidir (Kisaka & Osman, 2013, s. 342). Öğretim, anlatı ve analitik bilme yollarını kullanmak için kamusal ve özel bir etkinliktir. Öğrenciler sorunları keşfettiğinde ‘kamu alanları’ yaratmak gibi çeşitli bakış açılarının ve öznelliklerinin inşası vasıtasıyla zengin sınıf etkileşimleriyle hisleri ve düşünceleri hakkında sözlü ve yazılı ortamlar oluşturur. Bu etkileşimlerde öğrenciler çeşitli şiirsel ve yaratıcı stiller tarafından belirgin bilinç farklılıklarına katılmaları için cesaretlendirilir (Rasheed, 2005, s. 73). Greene için, öğrenme bir duygusal eylemdir ve şiirsel yaşamda sonuçlanır. Hayatlar şiir gibi yaratılır. Greene’e göre insanlar istediği yaşamı yaratma gücüne sahiptir. İnsan doğası, bireysel seçimlerin ürünüdür fakat buradaki seçimlerimiz ve yaşamımız çevre tarafından etkilenmiştir (Null, 2011). Rasheed (2005) kendi sınıfında “bir engelin adlandırılması” çalışması yaparak öğrencilerin kendi yaşamlarında bir engel ile karşılaştığında bu durumu ifade edebilmesini istemiştir. Öğrenci; sosyal, psikolojik, duygusal ya da fiziksel olabilen bu engelin üstesinden nasıl gelebileceğini açıklayabildiği zaman orada kendi özgürlüğünü somutlaştırmış olacaktır. Bu çalışmalar öğrencide engel ile karşılaştığında güçlendirici etki yapmasını sağlayacaktır. Bu adlandırma öğrenciler üzerindeki baskıyı ortaya çıkarmada yardımcı olmasıyla birlikte metodolojileri ile baskının üstesinden gelebilecektir (s. 72). Varoluşçu özgürlük, öğretmenlere sorumlu davranmak ve eğitim durumları oluşturmaya olanak tanımaktadır. Öğretmenlerin, öğrencilere yardımcı olmaları öğrencilerin dünya üzerindeki çıkışının farkında olmasını sağlayacaktır. Bunun gerçekleşmesi için öğretmenlerin öğrencileri tanıması bireysel insanın kendi deneyim ve özgür seçimleri ile ortaya çıkacaktır (Feldman, 2007, s. 241). Vatandaşlar yaşadığı dünyayı eleştirel açıdan sorgulayabilmesi için iyi bilgilendirilmeli, eğitim yeteneklerine ve duyarlılığına sahip olmalıdır. Özgürlük sorumluluktan yoksunluk demek değildir. Dünyanın deneyimlenmesinde kadın/erkek sorumluluğunu kabul ettiği zaman herkes özgür olabilecektir (Kisaka & Osman, 2013, s. 342). Eğitimciler ihtiyaç doğrultusunda görüşme ya da sorun teşkil eden bir pedagojik mantık ortaya çıkarmalıdır. Böylece eğitim liderleri gelişmekte olan yetenek ve becerilerle birçok soru ve cevapları, varsayımları meşrulaştırmış olur. Öğretmen ve öğrenciler arasında güç paylaşıldığı zaman, öğretim programı kendi hayatlarına fırsat tanıma ve hayatlarına anlam vermesini sağlar (Rasheed, 2005, s. 74).

Greene’e göre eğitimciler çocukların doğduğu yeri mükemmel bir topluma dönüştürebilir, eğitimciler ve öğrenciler toplumu daha iyi hale getirebilir. Programın bugünkü durumu, bozulmuş kurumlar ile mükemmel çocukları çevreleyen öğretimdir. Öğrencilerin yaratıcılığını geri kazanması için çocuklar yetersiz ve kusurlu eğitim kurumlardan korunabilmeli; çünkü çocuklar kendi saf doğasının etkisiyle temizlenebilir (Null, 2011).

Varoluşçu programda amaçlar.

İnsan, felsefe ve eğitimin konusunu oluşturmaktadır. Felsefe ve eğitim insanın tüm özelliklerini gözönüne alarak insanı tanımak zorundadır. İnsanların özellikleri bilindiği zaman insanları istenilen hedeflere yönlendirmek mümkündür (Küken, 1996, s. 21). Felsefe, eğitimcilere ve program geliştirme uzmanlarına okul ortamının düzenlenmesinde bir yapı sağlamaktadır. Okulların olmasının nedenini, değerli olan konuları, öğrencilerin öğrenmelerini nasıl sağladığını, süreçte hangi yöntem ve tekniklerin kullanıldığı yönlerine cevap vermeye çalışmaktadır (Demirel, 2000, s. 22). Eğitimde istenilen hedefleri felsefe belirler ve eğitim ise belirlenen bu hedeflerin insanlara kazandırılmasını sağlamaktadır. Felsefe bu açıdan adeta bir teorisyen, eğitimde bir uygulayıcı ve eğitimi hayata geçiricidir (Küken, 1996, s. 21).

Varoluşçular açısından eğitim hedefleri; İnsanın kendisini oluşturmalarını sağlama, tek tek bütün bireylerin kendi varoluşunu gerçekleştirme, bireyin eylemlerinde özgür ve seçimlerinden sorumlu olmasını sağlama, an'ı yaşama, sadece insanda varoluşun özden önce geldiğini savunma ve doğruya ulaşmada sezgi, Sokratik tartışma, bazen de bilimsel yöntemi kullanma vb. olabilir (Sönmez, 2014, s. 127).

Sokrates'in 'kendini bil' sözü Kierkegaard'ta 'kendini seç' olmuştur. Bu ise soyut bilgiden ziyade bireyin kendi özgürce seçtiği iç eylemlerinin olmasındandır. Bunun eğitime yansımaları, bireyin kendi seçimlerine katlanması ve hatalarından dolayı bireylerin suçlanmaması şeklinde olacaktır. Bu yönüyle eğitim, bireyin iç dünyasına yoğunlaşması ve programlarda beşeri bilimlerin önemli bir yer tutması söz konusudur (Büyükdüvenci, 1987, s. 98). İnsan kendi kendisini meydana getirerek ve diğer insanların "içinden geçerek" kendi kendisini değerlendirir. Bununla birlikte insanın kendisini hürriyet içinde yaratması esas olandır. İnsana yol gösterecek olan yine kendisidir. İnsan kendi kendisini yaratmasından sorumludur (Ergün, 2009, s. 52).

Varoluşçu programların, öğrencinin kendi bireyselliğini geliştirmesine imkân tanıyacak şekilde düzenlenmesi söz konusudur. Varoluşçu eğitimin benimsediği amaç ise; sorumlu bireycilik anlayışıdır (Büyükdüvenci, 1987, s. 98). Varoluşçu eğitimin genel amacı gerçek anlamda eğitimli kişi ideali bağlamında beş başlık ile ifade edilebilir. Bu amaçlar ise "daha sahici olmak, hayatı daha manevi bir şekilde yaşamak, eleştirel bakış açısına sahip olmak, kişisel bir kimlik duygusu oluşturmak ve diğer insanlara karşı empatik bir bilinç geliştirmek" tir (Cevizci, 2011, ss. 154-155).

Varoluşçu eğitim sürecinde öğrenci, özgür seçimleri ile ontolojik varlığının bilincine varması ve kendisine sunulan fırsatlara değer katması önemlidir. Öğrenci; eğitimi sorgulayan,

eleştirel bakış açısı geliştirebilen, anlamlandıran ve özgürlüğün getirdiği sorumlulukla kendisine ait kararı verebilendir.

Varoluşçu programda içerik.

Hayatta sınırsız oranda bulunan bilgi ile her birey günlük yaşamını idame ettirebilmek için bu bilgilerin sınırlı bir bölümüne ihtiyaç duymaktadır. Ancak her okulun hayat bilgisini bireye kazandıracağını düşünmek hata olacaktır. Hayat bilgisi ise yalnızca hayatı deneyimleyerek öğrenilebilir (Hern, 2008, s. 36). İnsanlar sahip olduğu bilginin birçoğunu okul dışından elde etmiştir. Öğrenciler öğrendikleri bilgilerin çoğunu öğretmenin yardımı olmadan ve hatta öğretmenlerin olmasına rağmen öğrenmektedir. En trajik olansa çoğu insanın, asla herhangi bir okula devam etmemesine rağmen, derslerin okullarda öğretilmesidir (Illich, 2005, s. 45).

Varoluşçu felsefî akım Ne öğretilecek? Nasıl öğretilecek? Niçin öğretilecek? gibi sorulara yeterli cevaplar vermemektedir. Problem çözmenin yöntem olarak kabul edilmesi ile sorunların toplum yönlendirmesi olmasından ziyadesiyle bireye dönük olması gerekmektedir (Büyükdüvenci, 1987, s. 98).

Varoluşçu programda insanın doğrudan ve temel ihtiyaçları olduğu kadar nihai amacına da hitap etmesinin gerekli olması ilk sırayı beşeri bilimlerin yer almasını sağlamıştır (Cevizci, 2011, s. 156). Varoluşçu programda bireyin varoluşçu düşünmesini sağlayan sanat eğitimi yönüyle özellikle edebiyat, drama, sinema, müzik ve resim bireyin kendisini ifade etmesini yansıtarak, bireylerin heyecan, duygu ve iç halini tamamlamasını sağlamaktadır (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 50). Manevi yönü, insanı eğitici, dönüştürücü bir güce sahip olmasıyla birlikte bireyleri farklı hayat tarzları ve insanlık durumlarıyla temasına inanılan beşeri disiplinler arasında şiir, roman, tragedya, müzik, felsefe bulunmaktadır (Cevizci, 2011, s. 156). Sanat ise estetik deneyimi geliştirme işlevi yönüyle müzik, drama, dans, resim, film gibi dalları içermekle birlikte varoluşçulara göre estetik eğitim amaç olarak bazı sanatçıların belirli yapıtlarını taklit etmekten ziyade bir yöntem olarak kullanılmalı ve sanat için yaratıcı estetik anlatımlar teşvik edilmelidir (Gutek, 2001, s. 142). Eğitim alanındaki araştırmalar, artan bir şekilde çocukların arkadaş gruplarından, çizgi romanlardan, birtakım gözlemlerden ve okul ritüellerindeki katılımdan çocuklara öğretmeye çalışılanlardan oranla daha çok şey öğrendiklerini göstermektedir (Illich, 2005, ss. 45-46).

Varoluşçu programda, ikinci sırada toplum bilimlerinin yer alması bireyin başkalarına olan bağımlılığını ve onlara karşı olan yükümlülüklerini göstermesi açısından büyük bir önem arz etmektedir (Cevizci, 2011, s. 157). Örneğin tarih bilgisi geçmişi aydınlatmak ve bugün

yaşayan insana alternatif tezler sunmakta kullanılmaktadır. George Kneller'e göre; Bu nedenle öğrenci tarihini kişisel bir görev duygusu ve tutkuyla, tüm tarihi kahramanları ve entrikalarıyla birlikte bir sahne direktörü gibi ele almalıdır (Gutek, 2001, s. 143). Varoluşçu programda toplumu ilgilendiren doğal olgu ve olaylar olabildiğince çok geniş bir perspektifle öğrencinin seçimine sunulmalıdır; çünkü bunlar kişinin kendini gerçekleştirmesini sağlayan birer araçtır (Sönmez, 2014, s. 123). Bugün öğretmenlerden ve okullardan fiziksel, zihinsel, sağlık eğitimi dışında, 'danışman' olmaları beklenilmektedir. Diğer enstitüler gibi okullaşma da büyük bir başarısızlık göstermiştir. Ancak sahip olduğumuz kaynakları kullanmak için seçimler yapılmalıdır. Öğrencilerin öğretim ve test sürecinde daha fazla öğreneceğini düşünerek sahip olduğumuz sanat, müzik, dramaya ara verilmiştir (Farenga, 2011, s. 31). Öğrencinin kendi özgün fikirlerinin kaynağını keşfetmesinde edebi ve sanatsal yönünü geliştirmesi belirleyici bir etkidir.

Varoluşçu eğitim anlayışında daha çok sanatsal yönler ön plana çıkmış, kişinin resim, müzik, tiyatro, roman, şiir gibi kişisel yönüyle ön planda olacağı ve bireyin anlam verip seçebileceği geniş bir içerikten bahsedilmekte ve bireye farklı alternatifler sunan eğitim anlayışları öğrencilere belirlenmiş bir konunun öğretilmesini değil, sınırsız konu içinden kendi istediği konuyu kendisinin özgürce seçip yapılandırmasına olanak tanınmaktadır.

Varoluşçu Programda Eğitim Durumları

Varoluşçu programda öğretmen.

Varoluşçu eğitim, birçok eğitim anlayışından farklı olarak, eğitim özelleşmiş bir iş veya meslek olarak görülmediği gibi öğretmen de bir teknisyen ya da birtakım bilgileri aktaran değildir (Cevizci, 2011, s. 157). Öğretmenlik mesleği, öğretimin yansıması ile öğrenciye bazı somut alışkanlıkları kazandırmak amacıyla öğrenci üzerinde uygulanan edim olarak anlaşılmalıdır. Örneğin öğretmenin öğrenciye şarkı söyleme, kereste işleme, kürek çekme veya dans etme becerilerini kazandırmasıdır (Hern, 2008, s. 32). Varoluşçu eğitimde okulda çalışmakta olan öğretmenlerin bazı konuda pekiştirilmesi gerekse de öğretmenlerin hiçbiri yetersiz değildir; öğretmenler öğrencilerle birlikte gözlem gezilerine katılarak deneyimlerini artırıp bilgilerini yenileyebilir, eksiklerini kapatabilir ve okulda öğrencilere çalıştıkları yerle birlikte neler yaptıklarını anlatabilir (Neill, 2000, s. 110). Öğretmen için öğrenciye bilgi aktarımı önemli değildir; öğretmen öğrencilere bilgiyi kendilerinin nasıl kazanacağını göstermektedir. *Öğrencilerin öğrenmeyi nasıl öğreneceği* ise eğitimcilerin en zor görevidir (Malik & Akhter, 2013, s. 90).

Varoluşçulukta bir eğitimci yalnızca tüm varlığı ve kendiliğiyle gerçekten çocuğun bütünsel varlığını etkileyebilir. Karakter eğitimi için herhangi bir ahlâki yeteneğe ihtiyaç olmadığını savunan Varoluşçuluk, tamamen hayat dolu ve öğrencileriyle birebir iletişim kurabilen bir insana ihtiyaç duymaktadır (Büyükdüvenci, 1987, s. 111).

Varoluşçu birey açısından ‘iyi’ daima bireyin kendisindeki ben’in pozitif yönde olumlamasıdır. Bireyin bir eylemi özgürce seçmesi onun kişisel sorumluluğunu da içerir. Bundan dolayı öğretmen öğrenciye vermiş olduğu kararlarının sonuçlarını fark ettirmelidir (Büyükdüvenci, 1987, s. 114). Varoluşçu öğretmene göre sınıflardaki her öğrencinin yeri ayrı olmakla birlikte sınıfta öğretmenin kendisi öncelikli değildir. Sınıfa öğrenciler geldiği zaman öznel etkileşim önemlidir. Karne üzerindeki notlar ise sınıfta önemli olmayabilir (Daniels & Brady, 1983, s. 63). Öğretmenin öğrenciye cesaret vermesi öğrenci için büyük kazançlar sağlayabileceği gibi, sadece öğrenci üzerinde gerçekten bir fark yaratabilmektedir. Bu nedenle varoluşçu öğretmen sadece öğrencilerine sınıfta dürüst olduğu sürece mümkün olabilecektir (Daniels & Brady, 1983, s. 63). Varoluşçu öğretmen için dürüstlük başarıdan daha önemlidir. Öğretmen dürüsttür, öğrenci ise öğretmenin söylediklerine katılabilir ya da katılmayabilir. Karşılıklı güven atmosferinde öğretmenin bir konuyu yorumlamasında deneyimli bir kişi olduğunu öğrenci hissetmektedir (McDainels, 1983, s. 63). Yapılandırmacı felsefe anlayışıyla birçok öğretim yaklaşımı öğretmenin sadece bilgi aktarıcı rolünü değiştirmiştir. Öğretmen ise öğrenciye sunduğu öğrenme ortamları ile günümüzde “bilişsel usta”, “koç”, “uzman”, “rehber” gibi roller üstlenmektedir (Gökdaş, 2015, s. 277). Varoluşçu öğretmen eğitim sürecinde bilgiyi sunar fakat bu sunum yalnızca öğrencilere bilgi transferi için değildir. Sadece konu maddeleri öğrencinin faydalı ve anlamlı bulgulara ulaşması için önemlidir. Öğretmen konu maddelerinin tamamının tartışılması ve değerlendirilmesine izin vermektedir. Değerlendirmelerin doğruluğunu kabul etmek ya da reddetmek öğrenciye aittir (McDainels, 1983, s. 63). Varoluşçulukta öğretmenin işi genellikle iyi ve kötüyü benimsetmek değildir. Öğretmenin görevi, somut bir soruyu cevaplamakla birlikte neyin doğru ve neyin yanlış olduğunu öğrenciye fark ettirmektir. Bunu sağlamak ise ancak güven ortamıyla mümkün olabilir (Büyükdüvenci, s. 408). Öğrenme sürecinde en gerekli olan şey öğretmen ve öğrencinin çalışma arkadaşı durumunda olmasıdır. Bu ise ancak öğretmenin “öğretmesi” ile öğrencinin “öğrenmesi” arasındaki ayrımın farkına varılmasıyla mümkün olabilmektedir (Hern, 2008, s. 39). Öğretmen süreç içerisinde estetik eğitimle öğrencinin duygu ve zekasını uyararak, öğrenciye estetik ürün yaratma isteği uyandırmalıdır. Öğretmen, önceden öğrenenin neyi yaratacağını bilmemekle birlikte öğrencinin yaratıcılığını ortaya çıkaracak çeşitli araçlar sağlayarak ona eserini yaratma olanağı sunmaktadır (Gutek, 2001, s. 143).

Heidegger, öğretmen ve öğrencinin özel varlıklar olmasını “Dasein” olarak belirtmektedir. Dasein, özel birtakım niteliklerle donanıklılığa sahip olan özel bir tür ve “ne” olarak anlaşılmamalıdır (Büyükdüvenci, 1994, s. 75). Dasein kendi varoluşunu başkalarına terk ederse otantik olmayan, yani sahici olmayan bir varoluş içerisinde kendini bulacaktır. Dasein’e ne olacağı, ne olması gerektiği, hangi olanaklara sahip olduğu vs. daima başkaları tarafından belirlenmektedir (Çüçen, 2015, s. 154). Bu açıdan öğretmen, öğrencilerin öğrenmesine izin vermeli, öğrencilere öğrenme ortamları oluşturmayı öğretmelidir. Öğretmen, her şeyi bilen kişi ya da doğru fikirleri öğrenciye vermekte yetkili kişi olmaktan ziyade nesnelerin bilgisini ortaya çıkarmak için ortam hazırlayan biri olmalıdır. Heidegger’e göre özellikle sanat eserleri nesnelerin açılmasında gerekli yollar olmaktadır (Büyükdüvenci, 1994, s. 76).

Roberts (2013) ise alınan eğitim insanlara daha fazla sorumluluk sağladığında, öğretmenler mutlu öğrenciler hazırlamak sorumluluğunu aldığında bu durum öğrencilerin okul yaşamlarına katkı sağlayan iyi entegre olan vatandaşlar olmasını sağlayacağını belirtmektedir (ss. 463-464). Öğretmenin ‘otorite’ konumunda olması halinde öğrenci ve öğretmen arasında duvar oluşturduğu, öğrencinin okula ve derse yabancılaşmasına neden olması öğretime zarar verdiği bazen tartışma konusudur. İdeal öğrenci-öğretmen ilişkisinin ortaya çıkmasında içinde bulunulan koşullarla öğretmenin kişiliği, deneyimi ve öğrencilerin durumu belirleyicidir (Büyükdüvenci, 2001, s. 78).

Eğitimde her zaman eğitimcinin rolü, öğrencinin eğitim sürecini anlamlandırması açısından önemlidir. Varoluşçu eğitim akımında öğretmen öğrenciye hiçbir zaman ne yapması gerektiğini söylemez. Öğrenci hangi alanda bilgi sahibi olmak istiyorsa bu seçime saygı duyulur ve öğretmen bir öğretici olduğu kadar bazen de öğrenciyle yeni bilgiler öğrenebilir, yani her zaman bilgi yeniden yapılandırılabilir.

Varoluşçu programda öğrenci.

Varoluşçu eğitim, insanın başarıyla başarısızlığı, güzel ve çirkini, savaşımı, karmaşıklığı ve acıyı abartmadan fakat dürüstçe karşılayan yaşantılar geçirmesini sağlayan bir etkinliktir. Temel görüş ise “Kendini seç.” ifadesi üzerine kurulmaktadır (Sönmez, 2014, s. 127). Bu ise tek bireyin varoluşsal deneyiminin ilişkisinde eğitimdeki öneminin “Kendini Bilmek” çabası olduğunu göstermektedir (Tubbs, 2013, s. 484).

Kierkegaard, Sokrates’ın “kendini bil” felsefi düşüncesine bağlanarak yürüyen bir düşünür, bireyselliğinin dışına çıkmayan ve düşüncesini ferdi varlığının içten oluşuyla toplayan subjektif düşünürdür. O halde bireyler realite üzerinde sağlam bir bilgiye varmak için kendisinden hareket etmelidir (Magill, 1992, s. 12). Bu fikirle yüzyılın düşüncesine pozitif ve

yeni unsurlar katan, evrende bilinebilen ve tamamıyla bilinebilen bir şey vardır: Delphio tapınağındaki kendi kendini bil sözünün ona belirttiği bu şey ise, insandır (Weber, 1998, s. 42). Sokrates'teki “kendini bilmek” sözünün vermek istediği anlam Kierkegaard'a göre kendini ötekilerden ayırmaktır. Bunun amacı insanın yalnızlaşması ya da tüm hayatını inziva halinde geçirmesi için değildir (Çüçen, 2015, s. 56).

Birey özgür olarak kendi kararını kendi verme yetkinliğindeyken, hayatında etkin olarak kendini gerçekleştirme uğraşı içinde olmayan “sürü” yaşamın içinde olan insan, Kierkegaard'ın tabiriyle “sürü” içinde kaybolmuş, nereye gidilirse oraya yönelen yani varoluşun farkında olmayan bir durum içerisinde (Sarioğlu, 2008, s. 246). İnsanın iradesi iyi ve kötüyü ayırt etmesi üzerine kurulmuştur. İnsan iyi ile kötüyü ayırabildiği süreç içerisinde iyi ile kötü arasındaki yapabildiği seçim insanı özgürlüğe ulaştıran ölçüdür. Böylece Kierkegaard'ta kişilik insanın iradesine dayatılmıştır. Eğitimin nihai amacı ise insanın kendi kendini araştırmasıdır (Büyükdüvenci, 1994, s. 50). Öğrenci eğitim sürecinde kendine güveni bir ana karakter olarak yerleştirmelidir. Öğrencinin seçme amacı okul ya da toplumdan yardım sağlamak için değil, kendisi hariç hiç kimse gereksinimlerini yerine getirmemelidir. Öğrencinin seçiminde davranış kuralları ve değerler kümesi olmamalıdır (Malik & Akhter, 2013, s. 88). Öğrenci kendi içinde bilginin nihai değerlerine bakmalı, bilgi ise iyi, doğru ve güzel vb. olmalıdır. Bilgi öğrencinin iç tutumlarını keşfetmesine ve “bilinç derecesi” ne yardım etmelidir. Öğrenci tutkuların ve duyguların gelişiminde ısrar etmelidir; çünkü bunlar sağlıklı ruhun kaynağıdır (Malik & Akhter, 2013, s. 88). Bu açıdan Kierkegaard'ın eğitim hedefleri duyguları uyandırabilmeyi sağlaması yönüyle, hisler ve duyguları ile bir öğrenci kendi varoluşunu gerçekleştirebilmektedir (Malik & Akhter, 2013, s. 89).

Her insan yaşamın kendisine verdiği bir yığın olanakla kendi özünü biçimlendirmektedir. Bütün varlık biçimlerinden söz etmek olanaksızdır. Fakat her insanın zorunlu olarak içinde bulunduğu iki önemli varlık biçimi Heidegger'e göre: “dünyanın-içinde-olmak” ve “birlikte-olmak”tır (Akarsu, 2014, s. 216). İnsan, eşyanın özü ve başlangıcına ait sorunları çözemiyorsa hiç olmazsa, ne olması gerektiğini, hayatın anlam ve gayesini, ruh için en yüksek iyiyi bilebilir. Bunun mümkünlüğü ise tek olan biricik sağlam ve faydalı bilgi ile sağlanabilir (Weber, 1998, s. 42).

Kişinin sadece kendi kendini değerlendirebilmesi için ilk önce amacını belirleyerek içinde yaşadığı toplumdan kendisini ayırması ve kendisini somut bir insan varlığı ile yaşamını anlamlı kılacak birey haline dönüşebilmesi gereken çözümün dillendirilmesidir (Çüçen, 2015, s. 56). Birey açısından felsefi sorularla uğraşmanın nesnel ve kesin olarak yanıt verilmesi mümkün olmadığından yararı olmadığını düşünerek bu sorulardan kaçabilmektedir.

Varoluşçuluk, bu noktada söz konusu kaçıışı önlemeye, bireyleri dogmatik uykudan uyandırmaya, birey ve insan olmanın ne anlam içerdiğini keşfetmeye çağırılmaktadır (Gündoğdu, 2007, s. 126).

Malik ve Akhter (2013) ise problemin bir kişinin biricik olan hayat hikayesinin yönleri değil aynı zamanda öğrenciler “tarih” ve geçmiş “miras”ın kim olacağımızı şekillendirmesinde büyük rol oynadığını anlamalı ve tarihin hakiki rolünün sadece geçmişimizi şekillendirmediğini, geçmiş “miras”ımızdan elde ettiğimiz imkânlarımızın gelecekte harekete geçirmemizde yardımcı olduğunun kavranılmasını belirtmektedir (s. 90).

Çağdaş eğitim, bireyi her yönüyle geliştirmenin yanında, aynı zamanda yaşamı boyunca kapasitesi, yetenekleri ve ilgileri doğrultusunda geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bireyin sağlıklı, yararlı ve mutlu bir yaşam sürdürebilmesi kendisini bütün yönleriyle sürekli geliştirmesine bağlıdır (Alıcıgüzel, 2003, s. 97). Camus’nun çağdaş eğitilmiş insan kavramında “özerklik” önemli bir nitelik olarak ön plana çıkmaktadır; insanın kendini içsel yetisi ile yönetmesi, dikkatli bir anlam arayışıyla birlikte dıştan değil içten gelen inançla eylemde bulunmasıdır (Büyükdüvenci, 1994, s. 68). Jaspers ise “İnsan nedir?” sorusuna verdiği cevapla; bedeni ile Fizyoloji, ruhu ile Psikoloji, toplum varlığı olması dolayısıyla Sosyoloji sayesinde araştırılabilen bir varlıktır. Jaspers’a göre Sosyoloji, Psikoloji ve Antropolojinin varoluşu açıklamaları mümkün değildir (Sarioğlu, 2008, s. 247). Anlamsız bir evrene atılmış olan insan kendisinden sorumlu fakat yalnız bir varlıktır. İnsan, kendi kendinin değerini yaratan, yolunu kendi seçen biricik varlıktır. Yaşam ise insan yaşamaya başlamadan önce yoktur; çünkü yaşama anlam veren O’dur. İnsanın özgür olması kendi kendini yarattığından kaynaklanmaktadır (Sönmez, 2014, s. 128). Nietzsche’nin de belirttiği gibi insanlar dünyada sadece bir kez yaşarlar bu süreçte ise çok ciddi ve çetin güçlüklerle yüzleşmek zorunda kalmaktadır. Bu güçlüklerle birlikte ise insan mutlu olmak istemektedir (Çevikbaş, 2004, s. 79).

Varoluş felsefesinde insan, kendisini dünyaya getiren ve büyüten ailesini, yetiştiği yer ve kültürel ortamı hatta yaşadığı coğrafyayı seçemeyecektir. Belirli bir “hazır bulunuşluluk” ile dünyaya gelinmektedir. İnsan, fırlatıldığı veya terkedildiği dünyada, benliğinin özgür bilincine kavuşmasıyla seçim yapma gücüne ulaşmaktadır (Önal, Gündoğan & Tuna, 2015, s. 134).

İnsan sorumluluk duygusunu başkalarına karşı seçimleri söz konusu olduğu sürece taşımaktadır. Seçim yapmak ise hayata hakkını vermek ve verilen seçim doğrultusunda yaşamak demektir. Sartre’a göre bu durum “bağlanma” olarak adlandırılmaktadır (Öktem, 2006, s. 45). Sartre için özgürlük, kişinin insan olmasında ve kendi projesini gerçekleştirme çabasında zorunlu ve yeterli koşuldur. Özgürlük ise bireysel özde kendisinin doğrudan kavradığı ve yaşadığı süreç içinde anlamlı olabilecektir (Büyükdüvenci, 1994, s. 54).

Varoluşçulukta özgürlük anlayışı çocukları yalnız bırakmanın çok ötesinde bir anlam içerir; çünkü sosyal varlıklar olarak insanlar diğerlerinin sevgi ve desteğini almadan özgür olamayacaktır (Hern, 2008, s. 100). Bireyler belirlenmiş yasa çerçevesinde okula devam etme zorunluluğuyla bir programa ve disipline tabi tutulmakta, sınavlara alınmaktadır. Böyle bir durum bireyin özgürlüğüne müdahale edilmesidir (Büyükdüvenci, 1994, s. 54). Çocuklar ortak yaşam çabasıyla birlikte diğer insanların da iyiliğinden sorumlu hale gelmektedir. Böylece çocuk, kendi kişisel özgürlüklerine katkı sağlayacak sorumluluğun farkına varacaktır. Radikal eğitimci A. S. Neill'e göre bu durum "aşırı serbestlik değil özgürlük" anlamındadır (Hern, 2008, s. 100). Çocuğun işlevi ise kaygılı ana babasının onun için öngördüğü yaşamı ya da eğitimcilerin kendisi için en iyisini bildiği yaşamdan ziyade kendi seçtiği yaşamı yaşamaktır. Yetişkinlerin çocuğun yaşamına karışması ve onu yönlendirmesi bir robotlar kuşağının yetişmesine neden olacaktır (Neill, 2000, s. 47). Ancak Varoluşçuluk insancıl olarak nitelendirilecek olan yegane eğitim sübjektivitede bulunmaktadır. Çünkü varoluşçu felsefenin ele aldığı insan bilginin, aklın ve okulun üzerindedir (Büyükdüvenci, 1987, s. 109).

İnsanın özgür ve sorumluluk sahibi olması kolay, rasyonel tercihler yapabilmesiyle mümkündür. Bireyin rasyonel tercihler yapması eleştirel düşünmesine bağlıdır. Rasyonel tercihler için gerekli becerilere sahip olmayan bireylerin sunulan hazır bilgileri almak, sınırlı bilgiler ışığında karar vermek ve kendileri için verilen kararları uygulamaktan başka şansları yoktur (Hamarta, 2003, ss. 124-125). Sartre'ın sorumluluk ve herkes için iyi olan arasındaki bağlantıda, özel yetenekli öğrenci gerçek anlamda özgür bir seçim yapabilmeli, öğrenciler için kişisel ilgi ve diğerleriyle ortaklaşa iyi olan -sınıf arkadaşları, öğretmenler, arkadaşlar, komşular, vatandaşlar- iç içe topluluklar olduğundan öğrenci seçimlerinde denge kurabilmelidir (White, 2001, s. 53). Eğitim verilecek kişi, her değer üzerinde olduğu için eğitim ortamında temele tek tek her öğrenci alınmalıdır. Geçmiş ve gelecek değil; 'an' önemli olduğundan sorunlar günlük bağlamda ele alınmalıdır. Eğitim durumları, kişinin yaratıcı bireyselliği ile özgür gelişimini sağlayacak biçimde düzenlenmelidir (Sönmez, 2014, s. 130). Öğrencinin dünyadaki mevcut öznelliğinin varoluşsal farkındalığını uyandırmak eğitimin sorumluluğudur. Öğrenci kendi yolunu seçmeli ve kendi kaderini oluşturmak için seçiminde tamamen özgür ve sorumlu olmalıdır (Malik & Akhter, 2013, s. 88). Örneğin sınıfta öğrenciler bir ağacın doğasının tanımlanmasını ele alırken ağacın özünü kapsayacak tamamen diğer düşünce tiplerini eleştirip bunun sonucunda genel bir şüphe hakkında araştırma yapılabilir. Öğretmen ise sınıfta botanik, biyoloji, kimya gibi bilimlerden alternatif örnekler verebilir (White, 2001).

Hümanist bir karaktere sahip olan varoluşçu eğitim anlayışı aşırı bireyci bir anlayışı ortaya koymaz. Bunun en önemli nedeni ise varoluşçu eğitimin öğrenci ya da bireyi belli bir

tarihsel süreç ve kültür içerisinde cisimleşmiş bir varlık olarak ele almasıdır (Cevizci, 2011, s. 153).

Varoluşçu eğitim süreci içerisinde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim öğrencinin varoluşunun farkına varması açısından önemlidir. Buber, öğretmen ve öğrenci arasında sağlıklı bir iletişimin *Ben/Sen* diyaloguyla gerçekleşebileceğini belirtmektedir.

Buber için *Ben/Sen* ilişkisi sonsuz kavrama içinde diğeri ile başlayan çekici bir diyalog üzerinedir. Diyalogun sürecinde kişinin işi tarihin içinde kendisini aydınlatmasıdır. Gerçeklik üzerine iki kişi arasında başlayan diyalog ne tamamen dünyanın ötesinde ne de tamamen bireyselliğin dışındadır (Blenkinsop & Beeman, 2012, s. 219). Eğitim ilişkisi, çoğu zaman ustayla çırak arasında bilinçsiz bir şekilde süregelen diyalog yoluyla gerçekleşmektedir. Buber, usta çırak modelini ele alırken öğrenciyle öğretmen arasındaki ilişkide, öğretmenin bütünüyle doğru cevapları bildiği geleneksel öğretmen-öğrenci anlayışına karşı olduğunu belirtmektedir (Cevizci, 2011, s. 166). Buber’a göre öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalojik ilişkide empatiden daha fazlasına ihtiyaç olduğunu söylemektedir. Diyalog bir hitap şekli olduğu kadar, gerçek anlamda dinlemeye de ihtiyaç duymaktadır (Cevizci, 2011, s. 168). Buber, “çünkü bu insan vardır” üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu insan var olduğu için güvenmek eğitimdeki ilişkinin içsel başarısıdır. Bununla kastettiği “bu insanın” gerçek fiziksel buradalığı, sınıftaki varlığının nesnel gerçeğidir. Bu insan varolduğunda gerçekten orada olmalı ve çocukla yüz-yüze gelmelidir (Büyükdüvenci, 1994, s. 62). Deneyimsel eğitimle ilgili çalışmalar önemlidir. İnsan ve insandan-daha-fazla ilişkiler üzerinde insan alanı önceliklidir. Doğal ilişkiler etrafında sürekli olan tartışmalar arasında anne-baba, öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, doğal dünya ve geniş bir toplum vardır (Blenkinsop & Beeman, 2012, s. 219).

20. yüzyılın başından bu yana en etkili öğrenmenin “öğrenci merkezli” öğrenme olacağı ve “yaparak, yaşayarak” gerçekleşebileceği bilinmesine ve ilgililerce yaygın olarak kabul edilmesine rağmen eğitim uygulamalarında bunu görmek oldukça zordur. Bugünkü durum öğretme-öğrenme etkinliğinin çoğunlukla öğretmenin anlatması, öğrencinin dinlemesi şeklinde gerçekleşmektedir (Çivi, 2002, s. 201).

Özgürlük anlayışının önemini belirten varoluşçu felsefe, öğrencinin de özgür seçimler yapabileceği bu seçimleri yaparken tekrar kendisini anlamlandırıp, kendisini tanımasına yardımcı olan bir eğitim felsefesinin önemine değinmektedir. Varoluşçu eğitim anlayışında öğrenci kendi tercihleriyle, bilgiyi sorgulayarak ve içselleştirerek kendisinin anlam verdiği, yeniden yapılandığı özgün fikirler ortaya çıkarabilme gücüne sahiptir.

Varoluşçu programda sınama durumları.

Eğitim felsefesi ve eğitim kuramının görevi değerleri sorgulamak, kavramların belirsizliklerini gidermek, kavramlar ve değerlerin çelişkilerini çözümlemek, eğitimin kavramsal yapısını kurarak, eğitimi mantıklı ve tutarlı hale getirmektir (Taşdelen, 2003, s. 160).

Varoluşçu eğitimin sınama durumları, öğrencinin varoluşunu gerçekleştirip gerçekleştirmediğini sorgulayan, sezgisel, seçimlerini özgürce yapıp yapmadığını, sorumluluğa sahip olup olmadığını, yaratıcı yönünü ortaya koyup koymadığını belirleyici sorulardan oluşmalıdır (Sönmez, 2014, s. 130).

Varoluşçu süreçte insan kendi kendini meydana getirdiğinden kendi dışındaki insanlara bakarak, onların “içinden geçerek” kendini değerlendirmektedir. Fakat insanın kendini yaratması ve bu yaratmanın hürriyet içinde olması esastır. İnsana ancak kendisi yol gösterecektir. İnsanın kendisini yaratması kendi sorumluluğunun sonucudur (Ergün, 2009, s. 52). Okullaşma süreci öğrencinin özgürlüğünü sınırlandıran, genel anlamda kabul edilmiş davranış ve inançlarla birlikte yetişkin otoritesine dayanmaktadır. Öğrencilik sürecinde birçok öğrencinin kurallara uyduğu öğretmen ise kuralları uyguladığı görülür. Bireysel varoluşçuluk istek ve seçimlerimizi içerdiği için okullarda ve diğer resmi kuruluşlarda bazı zorluklarla karşılaşılacaktır (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 50).

Varoluşçular grup normlarıyla birlikte otorite ve kurulu düzenin varlığını reddetmekte ve çok az standart, gelenek ya da fikirleri kesin olarak kabul etmektedir (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 50). ‘Deneyimsel eğitim’ kavramı son zamanlarda okullarla ilgili kişilerin gündemini meşgul etmeye başlamıştır. Eğitimciler öğrenciye bir şeyi öğretirken sadece konu ile ilgili okumalar yaptırmanın yetmediğini ve yetmeyeceğini, bununla birlikte uygulamanın da çok gerekli olduğunu kavramaya başlamıştır. Örneğin Gery Oakley isimli eğitimci kirlenmiş bir göletin rehabilitasyon çalışmalarıyla fen derslerini anlatmaktaydı (Hern, 2008, s. 66). İnsanın özneliği, bireysel özgürlük ve sorumluluk kavramlarına önem veren varoluşçu felsefe, bu dünyada yaşarken bireyleri kendini tanımlayan ve isteklerinden sorumlu varlıklar olarak tanımlamaktadır. Bireyler kendi değerlerini ortaya çıkarabilmeli ve dışarıdan herhangi bir ölçüt olmaksızın özlerini yaratabileceklerinin farkına varmalıdır (Gutek, 2001, s. 150).

Günümüzde eğitim alanında yapılan değerlendirmelerde öğrenciye not vermenin önemli olmadığı, öğrencinin kendi öğrenmesinden kendisinin sorumlu olduğu ve kendi kendisini değerlendirebileceği bir sistemin gerekliliği günden güne daha çok kabul edilmektedir. Öğretmenler yol gösterici duruma gelebilir, öğrenciler açısından ‘not ve değerlendirme’ stresi içinde geçen eğitim daha esnek hale geldiği bir durumda öğrencinin kendisini tanıması ve gerçekleştirmesi arasındaki süreç daha da anlamlı kılınabilir.

Çocuklar için tamamen güvenli bir ortam isteniliyorsa; çocuklar kendi kararlarını alarak katılacakları etkinlikleri seçebilmeli, oluşabilecek tehlikeleri önceden görebilmeli ve insanlarla sağlıklı ilişki geliştirmeyi öğrenmelidir (Hern, 2008, s. 89).

Varoluşçu Eğitim Uygulamaları

Varoluşçu felsefi akımın ön plana çıktığı 19. yy. sonu ve 20. yy. başında yaşanan II. Dünya Savaşı insanlarda çok derin etkiler yaratmıştır. Birey yaşadığı tarih ve olaylar karşısında kendisini yalnız hissetmiş kendi sorumluluklarını yerine getirmek için ise özgürlüğün bilincine varması gerekliliği kanısına varmıştır. Artık birey kendi özgürlüğünü belirleyecek seçimlere sahip bir bilinçle, tarihteki savaşın verdiği ağır yükü toplumdaki ontolojik varlığı ile varoluşunun bilincine vararak ve kendi benliğinin sınırlarını belirleyerek özüne, zamana, topluma yabancılaşmayacaktır.

Bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarının farklı olması ve bu ihtiyaçların karşılanmasında ise alternatif bakış açılarına sahip özgür okullar bireye göre ve öğrencinin kendi sorumluluğunu üstleneceği özgür öğrenme ortamları sunmaktadır. Varoluşçulukta da bireyin özgürlüğü, kendi seçimlerinin bilincinde olması, sorumluluğu ve kendi varoluşunu kendisinin belirlemesi anlamlı bir birey haline dönüşmesinde önemlidir. Birey ise; kendisine, yaşadığı topluma, tarihine yabancılaşmadığı sürece kendi benliğini tanıyarak kendisini keşfedecektir. Özgür okullar, öğrencilerin kendisini tanıması ve gerçekleştirmesi arasındaki bağı yine kendi seçimleriyle özgür bir ortamda, demokratik koşullarda ve sorumluluk bilinciyle kazandırmayı amaçlamaktadır.

ABD başta olmak üzere, Kostarika, Hindistan, İsrail, Tayland ve Ukrayna gibi çeşitli ülkelerde olmak üzere 300’den fazla “özgür okul” vardır. Özgür okullar tamamen öğrenci merkezli ortam içerisinde öğrenciler sınıflarda ders almayı tercih eder ya da zamanını okulda başka işler yaparak harcamaktadır (Galley, 2004, s. 29).

Demokratik sürece önem veren bazı okulların en önemlileri Summerhill, Sudbury Valley ve Albany Özgürlük Okuludur (Farenga, 2011, s. 30).

Özgürlük okullarının, demokratik okul örneği olarak ele alınması önem taşımaktadır. Demokrasi ve okul için demokratikliğin eğitim yönü ise şöyle değerlendirilebilir: Demokrasi, halkın kendi seçtiği temsilciler aracılığıyla kendi kendisini yönetmesi temeline dayanan yönetim şeklidir (Doğan, 2013, s. 292). Bununla birlikte ‘demokrasi’ teriminin temelinde dayandığı ‘değerler’, ‘varsayımlar’ sorunununda yer almasının yanında ‘eşitlik’, ‘adalet’, ‘özgürlük’, ‘aklın egemenliği’, ‘insana saygı’ gibi kavramları da içermektedir (Büyükdüvenci, 2001, s. 49).

Demokratik kültür vasıtasıyla demokratik eğitim öğrencilere erken yaşlardan itibaren eğitime fırsatı vermesi ile toplumun geleceği için önemli bir yere sahip olacaktır. Bu bağlamda demokratik değerleri içselleştiren bireyler yetiştirmek demokratik kültürün geliştiği toplumda önemli bir yere sahip olacaktır (Şanlı & Altun, 2015, s. 2). Günümüzde okullardan ve öğretmenlerden; koruyucu, danışman, fiziksel ve zihinsel sağlık hizmetleri bunun yanısıra günlük yemekler gibi çok fazla şey beklenmektedir. Ancak kaynaklarımız sınırlı olduğundan seçimler yapılmalıdır. Günümüzde sanat, drama, müzik, beden eğitimi büyük ölçüde azaltılmıştır. Uzun okul yıllarını destekleyerek öğrencilere ekstra program aktiviteleri ile daha az tatil, daha fazla ders, daha fazla test hazırlarız; fakat çocuklar bunları yapmak istemeyebilir. Bunlar okullar açısından iyi görünmek içindir, fakat bazı eğitimciler için bu yeterli değildir (Farenga, 2011, s. 31).

Demokratik okullar, demokratik olma özelliğindeki yerler olarak demokrasi düşüncesi ile okuldaki yetişkinler için birçok rolü de kapsayacak şekilde genişlemektedir. Böylece veliler, yerel toplumdan aktivistler ve diğer vatandaşlar kadar profesyonel eğitimciler kendileri ve öğrenciler için, okul politikası ve programlarının belirlenmesine eleştirel olarak katılma ve tamamen bilgilendirilmiş olma hakkına sahip olur (Beane & Apple, 2011, s.35). Demokratik okullar öğrencilerin kendi kararlarını kendisinin vermesini içermektedir. Okul personeli ve öğrenciler arasında eşitliğin mevcut olmasıyla birlikte sınıfların uzantısında bir topluluk vardır. Birçok demokratik okul farklı sınıf yapılarını sunar ancak öğrenciler konuları seçmekte özgürdür. Kurslar ya da sınavlar gereksizdir (Galley, 2004, s. 29). Sosyal bilim, değerleri tanımlarken bireyden ziyade toplumu ele almaktadır. Sartre’a göre değerlerin zaman içerisinde “Herkes için iyi olan nedir?” sorusuna geniş bir anlamda haklılık göstermelidir. Bu nedenle değerlerin seçimini oluştururken temelini bir toplumda kanun ve sosyal politika belirlemektedir (White, 2003, s. 54). Demokratik eğitim programı düzenlerken demokrasi eğitiminin temel özellikleri düşünülmelidir. Genel olarak bu özellikler ise; 1) İnsan merkezli, 2) Öğrenci merkezli, 3) İnsan hakları, 4) Doğru görev dengesi, 6) Farklılıklara saygı, 7) Eğitim değeri, 8) Rasyonalizm ilkesi, 9) İyilik eğitimi, 10) Diyalojik eğitim, 11) İlkelerin yetkileri gibi başlıklarda toplanabilir (Şanlı & Altun, 2015, s. 5). Demokratik bir eğitim programı, toplumun genelini ilgilendiren problemlerden olan “çatışma”, “yerel toplumumuzun geleceği”, “adalet”, “çevre politikaları” gibi problemlerle düzenlenmiş konularda öğrenme yaşantılarını içermektedir (Beane & Apple, 2011, s. 49). Eğitim, değerli görülen bir şeyin kazanımı ve edimidir. Eğitimde ulaşılan değerli şey doğası gereği ve kendi içinde değerlidir. Eğitimde kazanılan bilgi ve anlayış kişinin özellikleri olur. Eğitim öncelikle değerli amaçların, hedeflerin gerçekleştirilmesiyle ilgilidir (Büyükdüvenci, 2001, s. 36). Bazı öğretmenler ve aileler geleneksel okul yapısı anlayışından dolayı birbirlerinden ayrılmaktadır. Alternatif okul ya da

evde eğitim yapısında olan okullara bakıldığında okulun doğası ebeveyn ve çocukları için okulun farklı bir türünü yaratmaktadır (Farenga, 2011, ss. 30-31). Okul alternatiflerinin kuruluşu için sunulan kaynaklar ebeveyn ve bireylere zorunlu eğimin değerini sorguladır. Alternatif kamu, bağımsız seçenekler, ev okulu tavsiye edilebilir. Her toplumda öğrenme merkezleri kurmak istenmesi teknolojiyle erişim sağlamak, öğrenme materyalleri, gereçler ve her yaş için öz-yönelimli öğrenmeyi kolaylaştırmak amaçlanır (Nicholson, 2016, s. 167). Eğitimciler çeşitli nedenlerden dolayı alternatif eğitim programları üzerinde çalışmayı seçmektedir. Bazı eğitimciler belirli bir eğitim felsefesine inancından dolayı örneğin Montessori, Reggio Emilia ya da Emerson Waldorf ile ilgili çalışmayı seçer. Diğer eğitimciler ise çok genç yaşta hapse giren gençlik, sanatsal açıdan yetenekli gençlik, gençler ile öğrenme ya da dil farklılıkları üzerinde çalışmak isteyebilir (Sandra, 2008).

Demokratik eğitim programı, gençleri bilginin denetleyicileri yönünde algılanan pasif rolü değiştirerek, “anlam yaratıcıları” şeklindeki aktif rolü üstlenmeye çağırmaktadır. Bu şekildeki bir program, insanların dış kaynakları çalışmasıyla birlikte kendi bilgilerini oluşturmalarını gerektiren karmaşık etkinliklere katılması ile edindikleri bilginin farkına varmaktadır (Beane & Apple, 2011, s. 48). Demokratik toplumda, politik sistem ve temelinde “insan merkezli” değer felsefesine dayanmasının yanısıra gerekliliği eğitim kurumu aracılığıyla karşılanır. Diğer amaç ise insan hakları, özgürlükler, onur, mutluluk, gelişim yönünde çevre oluşturmak ve fırsatlar yaratmaktır. Eğitim kurumu, başarı için demokratik özelliklerin tüm bileşenleriyle içerik boyutunu demokrasi eğitimine yerleştirmelidir (Şanlı & Altun, 2015, s. 4). Demokrasi için eğitim bir yönden özgür irade yetisinin geliştirilmesi sorunudur. Bu yönüyle Batı ve Doğu demokrasileri arasındaki ayırt edici özellik ise; kendi özgür düşünme yeteneğine sahip bireyler; sadece okuryazarlık ve mesleklerde beceri kazanmanın ötesindeki bir eğitimle tartışma ve uzlaşma yoluyla ortak kararlara ulaşanlar topluluğu; sadece olgular bilgisini aktaran bilgilendirici eğitimi aşan bir eğitimidir (Büyükdüvenci, 2001, s. 57). Batı demokrasileri ‘özgür’ olmanın yaygın olarak ahlaksal açıdan arzu edilen bir durum olduğunu kabul ettiği için birçok öğretmen ve eğitim kuramcısı çocuklara olabildiğince çok fazla özgürlük tanımakla ve fazla otorite uygulamasından kaçınarak çocukların böyle bir duruma hazırlanmaları gerektiği düşüncesindedir (Büyükdüvenci, 2001, s. 74).

Günümüzde ülkeler başta olmak üzere aileler de çocukları için eğitime belli bir bütçe ayırmaktadır. Yaşadığımız enformasyon çağında bilgiye ulaşma ve eğitime verilen önem günden güne daha da gerekliliğini hissettirmektedir. Spiral⁵ eğitimsel maliyetler yakın gelecekte birçok fakir toplum için zor kararların alınmasına neden olabilir. Okulların, polis, itfaiye ve

⁵ Spiral: Birbirine bağlı olan ve kademeli olarak devamlılığı olan süreçtir.

diğer sivil toplum departmanlarının tamamen finanse edilip edilmeyeceği veya bu parayı nüfusun sağlığını ve refahını artıracak sosyal programları kurmak için kullanıp kullanmaması gibi zor kararların alınmasına neden olabilir. Toplumun tüm bu programlara harcayabileceği para ve zaman sınırlı olduğundan onları nasıl harcayacağımızı tartışmaya başlamalıyız. Ancak bu şekilde hayatta kalabilir ve gelişim sağlanabilir (Farenga, 2011, s. 31).

Okulun bireysel gelişim üzerine bir atmosfer sağlaması sağlıklı bir yoldur. Demokratik idealler okula nüfus etmeli ve demokrasi bireylerin geliştiği toprak olmalıdır (Koirala, 2011, s. 43). Özgür iradenin gelişmesini sağlayan ve özerk insanın özgür yönden gelişimine yol açan eğitim ise öğrenilecek bir şey olmaktan ziyade içinden geçilecek bir süreçtir (Büyükdüvenci, 2001, s. 100).

Varoluşçu anlayışı temele alan veya ondan etkilenen bir çok eğitim uygulaması ve deneysel okul bulunmasına rağmen, akımın felsefesini en çok yansıttığı kabul edilen sınırlı sayıda örgün eğitim kurumu bulunmaktadır. Bunlardan en bilinenleri Avrupa’da ki Neill’in Summerhill Okulu ve Amerika Birleşik Devletlerinde yer alan Sudbury Valley Okulları’dır.

Summerhill okulu.

Varoluşçu bir perspektif üzerine kurulu bir okul olan Summerhill okulu, A.S. Neill (1883-1973) tarafından 1921’de İngiltere’de kurulmuş olup bugün hâlâ hizmet vermektedir (Ebert & Culyer, 2013, s. 273).

Summerhill okulunun kurucu A.S. Neill öncelikle çocukların doğuştan iyi bir doğaları olduğunu belirtmiş, çocuklara karşı sürekli sabırlı olmaya ve güvenmeye teşvik etmiş, çocukların er ya da geç kendileri için gerekli olanları öğreneceklerini savunmuştur (Hern, 2008, s. 156). Neill’e göre çocuğun işlevi, kaygılı ana babasının çocuk için gerekli gördüğü yaşamı ya da eğitimcilerin amacına uygun yaşamı değil, kendi istediği yaşamı yaşamaktır. Anne-babanın, çocuğun yaşamına karışıp çocuğu yönlendirmeye kalkışması bir robotlar kuşağının yetişmesine neden olacaktır (Neill, 2000, s. 48).

Summerhill okulunun genel politikasını şöyle belirtmek mümkündür:

1. *Çocukların kendi hızlarında gelişmesine ve ilgilerini takip etmesine imkân tanıyan seçenekler ve fırsatlar sunmak,*
2. *Çocukların hedefleri ve başarıma duygusu için, zorunlu ya da dayatılmış değerlendirmeden özgür olmasını sağlamak,*
3. *Çocukların oyunlarını istedikleri kadar oynamaları için tamamen özgür olmalarını sağlamak,*
4. *Yetişkinlerin yargısı ve müdahalesi olmaksızın çocukların tüm duyguları deneyimlemesine izin vermek,*

5. *Çocukların kendilerini destekleyen bir toplumda yaşamaktan sorumlu olduğu için demokratik süreç vasıtasıyla kendi özgürlüklerine ve toplum hayatını geliştirme gücüne sahip kılmaktır* (Lee, 2012).

Nasıl bir yerdir Summerhill? Öncelikle bu okulda derslere girmek zorunlu değildir. Çocuklar yıllarca bu okuldaki derslere katılır ya da katılmaz. Ders çizelgesi ise yalnızca öğretmenler için vardır (Neill, 2000, s. 41). Summerhill bir okuldur ve burada ‘oyun önce gelir’ yani sınıflar keyif dolu bir alan olarak görülür. Öğrenciler özgürce öğrenebilir ve mutlu bir şekilde yaratıcı olabilir. Tabi ki bu durum öğrencilerin bir oyun alanında istedikleri gibi tahribat yaratmaları anlamına gelmez. Öğrenciler her dersi zevkle dolu bir oyun alanı olarak görmektedir (Lay, 2014, s. 550).

Summerhill okuluna her yıl kırk beş öğrenci alınır ve okuldan mezun olan öğrencilerden herhangi bir alanda özgün ve yaratıcı işlere girenlerin oranının yüksek olduğu görülmektedir (Neill, 2000, s. 67). Yaşlara göre son derece esnek olarak oluşturulan altı sınıf beceriye ağırlık veren bir biçimde oluşturulmuştur. Bu sınıflarda haftanın beş günü beş kez yürürlükteki yöntemlere göre düzenlenmiş çizelgelerdeki kırk dakikalık dersler vardır. Öğrenciler belirli dersleri, belirli öğretmenlerden almaktadır. Bildiğimiz okullardaki sınıflardan farklı olan yanı ise herkesin aslında hiçkimsenin derste bulunma zorunluluğunun olmamasıdır (Neill, 2000, s. 106). Örneğin Montessori okulu, öğrencilerin seçim aktivitelerini içerir. Farklı öğrenciler kendi hızında bir etkinlikten diğerine geçmek için farklı aktiviteler üzerinde çalışabilir. Buradaki öğrenci seçimlerini içeren farklı bir okul yapısı da Summerhill ya da Sudbury’dir. Öğretmen tarafından hazırlanan etkinlikler ve materyaller öğrenci seçimlerine sunulur (Nicholson, 2016, s. 169). Neill’e göre Summerhill okulunda sevgi, onay ve kendi benliğine karşı dürüst olma özgürlüğü çocukları iyileştiren birer etmendir (Neill, 2000, s. 73). Neill’in vizyonu basitti- eğitim çocuğun duygusal iyiliğine bağlı olmasının yanısıra burada çocuklar kendileri için birşeyler öğrenebilir, yaratıcılığın oyundan gelebileceğini ve öğrenmenin tembellik gibi görünebilecek şeylerden gelebileceğini öğrenebilir (Moore, 2000, s. 17).

Summerhill Okulundaki herkes eşit haklara sahiptir. Kimse okuldaki kuyruklu piyanonun üzerinde yürüyemez ve izinsiz hiç kimsenin bisikleti ödünç alınamaz. Genel okul toplantısında altı yaşında bir çocuğun oyuyla bir okul çalışanının kullandığı oy aynı değerdedir (Neill, 2000, s. 45). Okul demokratik bir fonksiyona sahiptir. Öğrenciler haklarıyla ilgili haftada bir yapılan düzenli toplantılarla, okul kurallarını belirlemektedir (Howell, 2005). Her bir öğretim üyesinin ve yaşı kaç olursa olsun her bir çocuğun tek oy kullanma hakkı vardır (Neill, 2000, s. 77). Okul toplantıları her hafta bir ya da iki kere yapılmaktadır. Cuma günü öğleden sonra ve cumartesi akşamları bu toplantılara zaman ayrılmaktadır. Adli toplantılar olarak da bilinen cuma toplantılarında topluluk üyeleri başkalarıyla ilgili şikayetlerini bu toplantılarda

dile getirmektedir (Hern, 2008, s. 158). Summerhill okulunun özyönetiminde bürokrasi yoktur. Her toplantıda bir önceki toplantının başkanının seçtiği değişik bir başkan bulunur ve gönüllü bir kişi ise yazmanlık görevini yürütür (Neill, 2000, s. 77). Kurallar kendiliğinden oluşturulduğunda kısıtlama olarak algılanmaz, bunun yerine kurallar bir tür doğal tepki haline gelebilir. Bu durum bir ders atmosferinde öğretmenler ve öğrencilerde stres azaltır. Bu durum öğretmenlerin ve öğrencilerin yaratıcı öğrenmeye yeterince odaklanmalarını sağlamaktadır (Lay, 2014, s. 550).

Summerhill okulunda özgürlük kavramı sağduyunun bir yana atılması anlamına gelmemektedir. Okulda öğrencilerin güvenliği için her türlü önlem alınmaktadır. Altı çocuğa bir cankurtaran olmadığı sürece öğrencilerin yüzmesine izin verilmediği gibi, on bir yaşından küçükler sokakta tek başına bisiklete binmesine izin verilmez. Bu kuralları çocuklar genel okul toplantısında oy kullanarak koymuştur (Neill, 2000, s. 55). Okul toplantısında yönetici her türlü yetkiye sahiptir. Toplantı sırasında gürültü, oyun, koşuşturma yapılması durumunda para cezası verilebilir. Ortamın son derece resmi olması dolayısıyla ziyaretçiler çoğunlukla buranın avam kamarasından daha düzgün işlediğini belirtmiştir (Hern, 2008, ss. 158-159). Summerhill’de ders bir oyuna benzetildiğinden, belirli oyun kurallarına sahip olmak zorundadır. Genellikle kurallar öğrenciler tarafından belirlenir ve kurallarda ciddiyet, saygı ve sessizlik vardır (Lay, 2014, s. 550). Çocuğun değerlerini geliştirmesi açısından oyun önemlidir. Bilineni tekrar tekrar yineleyen çocuk için “tekrarlar” değer yaratma ve keşfetmeyi sağlamaktadır. Varoluşsal yönden “oyun” ciddiye alınması gereken bir iştir. Bununla birlikte oyun, varolma açısından bütün olanakların açık olduğu güvenli bir dünyada olanaklıdır (Büyükdüvenci, 1994, s. 79).

Günümüzde Summerhill okulu, özellikle ilerici düşünen eğitimciler tarafından tecrübeli ve saygın bir kurum olarak bilinmektedir. Mali yönden ciddi bir savaşım vermesinin yanında Eğitim Bakanlığı’yla her daim karşı karşıya gelmektedir. Buna rağmen bir kurum olarak hâlâ ayakları üzerinde durabilmektedir (Hern, 2008, s. 159).

Eğitimde özgür öğrenmenin ön planda olduğu Summerhill okulu’nda öğrencinin kendi seçimleri ile kendisini oluşturduğu ve öğrencinin kendi sorumluluğu alarak kendine ait karar verebilmesi ile ontolojik varlığının ötesinde kendi varoluşunu anlamlandırması süreci içerisinde varoluşçu felsefeyi yansıttığı görülmektedir.

Sudbury Valley okulu.

Galley (2004) Sudbury okulunu, sınıfların ve sıraların olmadığı bir okul olarak belirtmektedir. Bu okulda sınavların, akademik standartların, karşılaştırmaya dayalı değerlendirmenin hatta okul yönetiminin olmadığını belirtmektedir (s. 27).

Okul Daniel Greenberg ve eşi Hanna tarafında açılmıştır. Daniel, Columbia Üniversitesinde fizik dalında doktora yapmış ve 1965'e kadar Barnard'da ders vermiştir. Hanna ise MIT'te biyokimyada görevde bulunmuştur (Rosenberg, 1973, s. 480). Massachusetts eyaletinin, Framingham şehrinde kurulu Sudbury Valley okulu varoluşçu eğitim ilkeleri üzerine inşa edilen bir eğitim kurumu olarak faaliyetlerine devam etmektedir (About the Sudbury Valley School, 1971; akt. Rosenberg, 1973).

Sudbury Valley okulu tüm çocukların kendi doğal öğrenmeleri felsefesine dayanmasıyla birlikte bu okul modeli Framingham'dadır. Burası öğrencilerin sınıflarda derslere başlamasını ümit eder. Öğrencilerin öğrenmelerinde kendi hızlarında cesaretlendirilerek ilgisini takip eder. Tüm Sudbury okulları hem özgür hem de demokratiktir (Galley, 2004, s. 29). Sudbury Valley okulu'na çocuklarını göndermeyi tercih eden aileler, genellikle bu okuldan da diğer devlet okullarında bulabileceklerinin aynısını bulmayı beklemesine rağmen bulamaz. Okul ise öğrencilere yalnızca kendi kişisel programlarını izlemelerini ve isteklerini yaşama geçirebilmeleri amacıyla gerekli özgürlüğü sunmaktadır (Hern, 2008, s. 175). Bu okulda öğretmenler sadece yetişkin personel olmakla birlikte, okula giriş şartı aranmaz ve nispeten düşük okul ücreti uygulanan okulda giriş için sadece bir görüşme yapmak yeterlidir. Çocukların öğrenmeleri kendi ilgileri ile bağlantılı olup okulda tamamıyla demokratik bir çevre hâkimdir (Gray, 2013a).

Kentsel, kırsal ve kenar mahalle alanlarında bulunan Sudbury okulları vardır. Bu geniş alandan dolayı, öğrenciler etnik ve sosyoekonomik farklılıklara sahiptir. Diğer okullarda ise öğrenci nüfusu oldukça homojendir (Galley, 2004, s. 29). Okul dört yaş ve üstündeki çocukları kaydetmektedir. Öğrencilerin en büyüğü genellikle on dokuz yaş civarındadır. Öğrenciler hangi yaşta olursa olsun istediklerini yapma hakkına sahiptir. Öğrenciler bazı şeyleri beraber ya da tek başlarına yapabilir (Hern, 2008, ss. 170-171). Sudbury modeli, kaynakların kullanılmasında özgür ortamlar önermektedir. Kendi öğrenmelerini takip eden öğrenciler, uzun dönemli etkinliklere odaklanmayı öğrenmektedir. Zorluklarla karşılaştığında değişen şartlara uyum sağlar ve hayatın talepleriyle bağımsız olarak başa çıkılır. Okulda öğrencilerin her öğrenci için güçlü bir benlik duygusu geliştirmesi ve benzersiz kimlik oluşturmaları amaçlanır (Nicholson, 2016, s. 167).

Sudbury Valley okulunda oyun en ciddiye alınan şeydir. Bu ise tesadüfen ya da kazara yapılmamaktadır. Psikologların üzerinde oldukça ortaklaştıkları bir gerçek ise: Zihnin özgürce keşfetmesine olanak sağlamak zihni açılım için de fırsat yaratmak anlamındadır (Hern, 2008, s. 171). Gray, okul ile ilgili geliştirdiği argümanda avcı-toplayıcı toplumların geçmişi ve günümüz Sudbury Valley okulu arasında bağ kurmuştur. Çocuklar avcı-toplayıcı toplumlarda

gezilerinde yetişkinlerle birlikte özgürce ve deneyimleyerek öğrenecektir. Onlar “oyun dolu yaşamlar” ile süreç içinde dürtü ve duyguları olgunlaşacaktır (Gray, 2013a).

Sudbury Valley okulu’nda bulunan 77 öğrenci küçük bir akımın büyüyen bir parçasıdır. Alternatif okullar standart tabanlı eğitimden ziyade öğrencinin kendi öğrenmelerini içeren öğrenci merkezli ortamları benimsemektedir (Galley, 2004, s. 27). Sudbury Valley’de herkesin üzerinde ortaklaştığı tek şey ise, önemli olanın sadece istenilen şeyi yapıyor olunmasıdır. Bir faaliyetten diğerine geçilirken yer veya öğretim programı kesinlikle ölçüt almamaktadır (Hern, 2008, s. 171).

Okul faaliyetlerinin temel özellikleri arasında (Rosenberg, 1973, ss. 479-480):

1. Öğrenme kendini motive etme ve kendini düzenleme yoluyla sağlanır. İnsanlar kendi düşüncelerini kendileri için keşfedeceğinden zorunlu dersler gereksiz sayılır ve okul gerçek dünya ile temasa izin vermelidir,
2. Tüm çabalar eşit statü içindir. Okul tüm araştırma alanlarını akademik, mesleki, teknik, sanatsal ya da başka herhangi bir şeyde eşit derecede geçerli saymaktadır,
3. Değerlendirme kendi öz-eleştiri sayesinde. Notlar, testler ya da dış değerlendirmeler yoktur,
4. Öğretim ilgi temeline dayandığı için kimsenin belirli konular öğretmesi gerekmez,
5. Grupların öğrenmeleri kendiliğinden oluşur ve ortak ilgi merkezlidir,
6. Öğrenci ise öğretmenin bilgiyi akılda tutmasını ve saklamasını ister,
7. Ebeveynler çocukları aracılığıyla eğitimle ilgili olan toplantılara katılır,
8. Okul faaliyetleri topluluğun üyelerine gözlemlemek, öğrenmek ve öğretmek için açıktır.

Sudbury Valley okulunda ileri bir demokrasi mevcuttur. “Okul Kurulu” haftada bir toplanarak okulun her türlü yönetsel gündemini görüşür. Alınan kararlar ise hep beraber uygulamaya konulabilir ya da o konuda görevlendirme yapılır. Her öğrenci ve her okul çalışanı bir oy hakkına sahip olmasıyla birlikte bu toplantılar olağanüstü bir düzenlilikte gerçekleştirilir (Hern, 2008, s. 175). Demokrasinin değer yönünün en önemli yanı ‘kişiye saygı’dır. Saygı ise özgürlükle yakından ilişkilidir. Kişiye saygı gösterdiğimizde kişinin kendi gelişiminin yönünü seçmesiyle kendi potansiyel güçlerinin farkına varması ve özgürce mevcut kaynaklarını bilmesini sağlayacaktır (Büyükdüvenci, 2001, ss. 49-50). Sartre’a göre, özel yetenekli öğrenci, seçimlerini bireysel olarak gerçekleştirirken seçimlerinin amacı değer üzerine görüşmek içindir. Böylece okulda kurallara uyan bir öğrenci için kurallara uymak bir değer olarak anlamlıdır ve öğrenci için kurallar doğal bir değer olarak belirlenir (White, 2001, s. 53). Okul kurallarının ihlal edilmesi durumunda da devreye bir alt çalışma grubu girmektedir. Adli

Komite ismi verilen bu çalışma grubu ise bir kuralın ihlaline konu olabilecek şikayetleri dikkatle incelemesinin yanısıra izlenmesi gereken prosedürü göz önüne alarak adaletin yerini bulması yönünde çalışma yürütür (Hern, 2008, s. 176). Adalet hakemi ise akranlarının jürisi ve arkadaşlarına karşı otoriter bir diktatör değildir. Demokratik ahlaki değer ile Sudbury Valley zorbalığa karşı etkili bir şekilde çalışır. Bireysel hak ve özgürlüklere saygı ortamında, zorbalık normal bir davranış değildir ve her öğrenci Adli Komite üzerine çalışmaktadır (Gray, 2013b, s. 288).

Summerhill okulu ve Sudbury Valley okulunun yanısıra eğitimde özgürlüğü temel alan Albany Özgürlük okulu ve Windsor House okulu da çocuğun eğitiminde özgürlüğü temel ilke olarak ele almaktadır.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında bulgular varoluşçu felsefe ve varoluşçu eğitim ana başlıkları altında ele alınmıştır. Araştırmanın temel tartışma konusu olan varoluşçu eğitim ise “*Eğitim Akımları Bağlamında Varoluşçuluk*” ve “*Eğitim Programı Bağlamında Varoluşçuluk*” alt başlıkları çerçevesinde tartışılmıştır.

Varoluşçu Felsefe

Varoluşçu felsefe, çağımızda bir felsefe akımı olması bu felsefenin yeni bir akım olmasını gerekli kılmamaktadır. Varoluşçuluk bir zaman noktasından ibareten bir çırpıda ortaya çıkıp gelişen bir görüş değil, kökenleri eski İonya felsefesine, hatta Çin-Hint görüşlerine kadar izler taşıyan bir dünya görüşünün günümüzde yeniden yoruma tabi tutulmasıdır. İnsan felsefeye birçok yönüyle merkez olmaktadır (Bilhan, 1991, ss. 138- 139). Felsefe açısından, varoluş felsefesinin sorunları yeni değildir fakat bu sorunlar çağımızda ön sıraya geçmiştir. İnsanın ve evrenin varlığı, anlamı sorulmaya başlandığı zamanlardan buyana varoluş felsefesinin sorunları düşünülmektedir (Akarsu, 2014, s. 191). Varoluşçu felsefenin günümüzde hızlı olarak kabul görmesi, bir insan problemi olmasından ve bazı olumsuz olaylara bir tepki gibi düşünülebilir. Özellikle Birinci ve İkinci Dünya savaşlarının yol açtığı korkunç acılar, felâketler, dikkatleri insana yönelik sorunlar üzerinde düşünmeğe çekmiştir. Böylece Varoluşçuluk, sorumluluk konusuna çok duyarlı yaklaşmakta ve insanın kendi kendisine dönmesini telkin etmektedir (Bilhan, 1991, s. 139). Varoluşçular, özgürlükle birlikte sorumluluk kavramını da göz önünde tutmaktadır. Sorumluluk duygusu ise özgürlüğü kısıtlayıcı olarak değil özgürlüğün varoluşsal yapısını ortaya koyan duygu olarak algılanır. Sorumluluk aynı zamanda özgürlüğün bilinçli bir şekilde ortaya çıkmasını sağlamaktadır (Çüçen, 2015, s. 34). İnsana varoluşçu felsefe perspektifi ile bakıldığında kendi varoluşunun bilincini, ontolojik varlığının dışında kalan ve kendisini kuşatan içinde bulunduğu dünyanın bilgisini kavraması ile anlamını bulabilir.

Varoluşçulukta insan, kendi öz’ünü oluşturan bir varlıktır. İnsan bu dünyada ilk olarak ontolojik varlığıyla varolur. İnsan varolmasıyla birlikte kendisini oluşturmada rasyonel yönü (*akıl*) ve irrasyonel yönü (*duygu, güdü*) belirleyicidir. İnsanın kendi ontolojik varlığının ötesinde kendi varoluşunu kendine ait ‘karar’ı belirleyebilir. İnsanın kendi sorumluluğu ile yaptığı özgür seçimleriyle kendi öz’ünü bulmasının mümkün olduğu görülür. İnsanda hayatın anlamı, insanın kendi kendisini belirlemesi ile mümkündür. Kendi ontolojik varlığına ve kendi

dışındaki eşyanın varlığına da anlam veren insanın kendisidir. İnsan yaşadığı evrende sorumluluk bilinciyle oluşturduğu seçimleri ile kendi benliğini kavrayabilir. Önemli olan ise insanın kendisine sunulmuş hayat içerisinde kendi bilinç yapısı ile kendi istediği ben'e ulaşarak kendi anlamını bulmasıdır. İnsan ontolojik açıdan varolduğu andan itibaren, kendisinin içinde bulunduğu bir toplumda olmasının yanısıra diğer insanların varlığı ile toplumsal yönü olan bir varlığa dönüşmektedir. İnsan yaşadığı toplumda zamana bağlı olarak kendisini sorgulamadığında kendisine, zamana ve topluma yabancılaşacaktır. Kendisini sorgulamayan insan sürü psikolojisi içerisinde kendi benliğini bulamayacaktır. İnsanın kendi benliğine yabancılaşmaması geçmiş ve gelecek açısından kişisel tarihini iyi bilmesine bağlıdır.

Varoluşçu Eğitim

Eğitim kavramı genel bir bakışla, insanın yetişmesi demektir. Bu yetişme ise doğal olarak çok yönlü olacaktır. Eğitimle ilgili örgütlerin, kurumların ve kuramların değişik biçimde oluşmaları ve gelişmeleri eğitimin çok yönlü olmasından kaynaklanır; bu durum insan için mutlu bir sonuçtur (Bilhan, 1991, s. 65).

Eğitim felsefesi genel olarak tarihi temellere dayanır fakat tam anlamıyla tarih olarak yorumlanamaz. Eğitim felsefesi bir bilim dalı olarak üç boyutludur: geçmiş, şu anda yaşanan zamanı ve geleceği birlikte değerlendirmek zorundadır (Ergün, 1996, ss. 16-17). Eğitim, devlet siyasetinin boyutlarından birini oluşturur. Günümüzde her ülke yürütme organı içerisinde eğitime ayrı bir birim (Eğitim Bakanlığı) tahsis etmiştir. Devletin siyaseti bu birim tarafından yönetilir ve yönlendirilir. Devletin eğitim felsefesi ise onun bu alandaki siyaset felsefesiyle özdeşdir (Bilhan, 1991, s. 65). Eğitim felsefesinin ana konularından sayılan eğitimin amacı insanın yönlendirilmesi, insanın tabiat ve meslekle ilişkileri, şahsiyeti şekillendiren kurumlar, eğitimin teori ve pratiği, kişisel ve sosyal eğitim, eğitimin merkezinde ele alınacak unsurların felsefî yönüyle ele alınıp işlenmesine özen gösterilmelidir (Ergün, 1996, s. 16). İnsanı sadece olan bir varlık olarak bir görüş ile bulunduğu durumu hesaba katmak değil, aynı zamanda oluşum halinde olan bir varlık olarak göz önünde bulundurmak da sistemin gereğidir (Bilhan, 1991, s. 140). Eğitimciler daha güzel, daha insancıl bir toplum oluşturmak amacıyla felsefenin önerdiklerini insanlara uygulama sorunuyla uğraşmaktadır. Filozof, insanın kaynağına ilişkin stratejiyle uğraşırken, eğitimci bu stratejiyi günlük yaşamla ilişkilendirecek taktiklerle uğraşır. Böylece felsefe ve eğitim, insan ve insanların gelişimini üstlenmektedir (Büyükdüvenci, 1987, s. 3). Varoluş tasarlanan süresi, akış biçimi ve durumları içinde hayatın tam anlamıyla kendisi olduğundan bu görüşün eğitime yaklaşımı da bu anlayış çerçevesi yönünde olacaktır. Varoluşçuluk kendisini insancılık olarak belirttiğine göre, herkesi insan olmak ve bütün olmak için özgür bırakmak gerekecektir (Bilhan, 1991, s. 140).

İnsanın yaşadığı zamansallıkta kendisini oluşturma sürecinde eğitim önemli bir etkidir. Varoluşçu eğitime yön veren felsefi düşünürler yaşadıkları zaman dilimine göre isim sıralaması yapılmıştır. Varoluşçu eğitimin oluşmasına ve gelişmesine yön veren düşünürlerin eğitimin odağına koydukları temel unsurlar Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. *Varoluşçu Düşünürlere Göre Eğitimin Anlamı*

S. Kierkegaard (1813-1855)	İnsanın kendisini araştırması, ironi
F. Nietzsche (1844-1900)	Kültür ve eğitim
J. Dewey (1859-1952)	Demokratik eğitim
M. Buber (1878-1965)	<i>Ben/sen</i> diyalogu
K. Jaspers (1883-1969)	Tamamlanma
A.S. Neill (1883-1973)	Özgür eğitim
M. Heidegger (1889-1976)	Otantik varoluş
J. P. Sartre (1905-1980)	Proje varlık
A. Camus (1913-1960)	Çağdaş eğitilmiş insan
M. Greene (1917-2014)	Seçim özerkliği

Tablodan anlaşıldığı üzere varoluşçu eğitime etki eden düşünürler kendi felsefi bakış açılarıyla eğitimin anlamını ve temeline yerleştirdikleri unsuru tanımlamışlardır.

Soren Kierkegaard, denildiğinde akla gelen ilk tanım olarak onun ‘Varoluşçuluğun babası’ olduğu anımsansa da Kierkegaard bundan çok daha fazlasıdır (Çüçen, 2015, s. 73). Kierkegaard’a göre insanın varoluşu ‘endişe’ ile kendisini araştırmasına bağlıdır. “Korku ve Titreme” adlı eserinde kişinin yaratıcıya karşı kendi sorumluluğu ve karar vermesinden bahsedilmiştir. İnsan, varoluşunun nihai bilgisini içindeki korku ve endişe duygusuyla duyumsayabilir. Kierkegaard “İroni Kavramı” adlı eserinde ise insanın kendisini ironik yöntemle araştırabileceğini belirtmiştir. İroni yöntemi ilk olarak Yunan filozofu Sokrates’in kullandığı bir tekniktir. Eğitimde öğrencinin kendisini farketmesi ve araştırmasında ironi yöntemi önemlidir. İroni, diyalektik yöntemi yani karşılıklı konuşmayı temeline almaktadır. Kierkegaard’a göre ironi, insanın kendi benliğini farketmesini ve kendi yaşamını olduğu gibi değerlendirmesini sağlar. Bu yöntem eğitimde öğretmen ve öğrenci arasında kullanıldığında diyalog şeklinde pasif olmayan bir eğitim ortamı oluşmasını sağlayacaktır. Öğrenci neleri bilip bilmediğini farketmesini sağlayacakya da kendisini ifade ederek kendi benliğine ait algısının oluşmasıyla kendi varoluşunu kendisi araştıracaktır.

Friedrich Nietzsche, eğitimle ilgili görüşlerini “Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine” adlı eserinde Alman eğitimi açısından değerlendirmiştir. Toplumun eğitim ve eğitim kurumlarının başarılı olması kendi kültürüne bağlı olmasıyla açıklanabilir. Bu açıdan

Nietzsche'ye göre toplum belirlediği eğitim sistemini milli eğitim çerçevesinde planlamalı ve yapılandırmalıdır. Nietzsche'nin eğitimde kültürü gerekli görmesinin nedeni Alman dilinin geçmiş ve gelecek açısından yaşatılmasını istemesidir. Nietzsche şöyle söyler: "Dilinizi ciddiye alın! Burada buna kutsal bir görev gibi bakmayan insanda yüksek öğrenimin tohumu bile mevcut değildir." (Nietzsche, 2010, s. 34). Yani bir ülkenin eğitimde sağlam bir yapılanma içerisinde olması toplumun içinde bulunduğu zamana göre kendi milli görüşlerini benimseyerek ve kendi kullandığı dili önemseyerek eğitim kurumları güçlü bir yapıya dönüştürmesine bağlıdır.

John Dewey, eğitimin demokratik bir süreç olması gerektiği üzerinde durmaktadır. Dewey'in eğitim felsefesini oluşturma sürecini ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve yapılandırmacılık akımları ile geliştirdiği görülmektedir. Dewey açısından demokrasi kişinin özgür aklının sorumluluğu ve değerleri bilmesi ile sağlanabilir. Demokratik eğitim, özgürlüğün gerçekleşmesinde bir araç olmasının yanısıra bireye yaşamın bütün alanlarında özgür düşünme olanağı sağlamalıdır. Eğitim sürecinde düzenlenen etkinlikler demokratik ilkelere uygun olarak belirlenmelidir. Öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleşmeli, öğrencinin zengin yaşantılar edinmesini sağlamalı ve öğrenci gerçek yaşamda olduğu gibi eğitim sürecine katılmalıdır. Eğitim sürecinde demokratik düşünce alışkanlığı kazanan bireyler özgür olarak kendi ilgi ve becerilerini geliştirebilir. Bilimsel ve özgür bir eğitimin yolu demokratik eğitim sürecinin benimsenmesi ile sağlanabilir.

Martin Buber, Varoluşçuluk üzerine kurduğu Ben/sen diyalogu ve Ben/o diyalogu ilişkileri arasındaki fark merkezli görüşü ile bilinmektedir. Buber açısından iletişimde bireyin karşısında bulunan sen ile bireyin kendisini oluşturan ben arasında tinsel bir bağ vardır. Öğretmenler eğitimde bilgileri olduğu gibi aktardığında sıkıcı bir diyalog olan Ben/o diyalogunun oluşmasına neden olacaktır. Günümüzde ise insanın kendisini yalnız hissetmesi diğer insanlarla iletişimden kopmasına yani Ben/o monoloğuna neden olmaktadır. Öğretmenin eğitim ortamında çocuk ile yüzyüze iletişim kurması çocuğun eğitim sürecinde uyanışa geçmesini sağlayacaktır. Öğretmen ve öğrenci arasında güven ortamı olduğu zaman Ben/sen diyalogu sağlanacaktır. Ben/sen diyalogu ile öğretmen tüm benliğiyle sınıfta bulunan öğrencilerle iletişim halinde olması güvene, karşılıklı katılıma ve arkadaşlık bağının güçlenmesine katkıda bulunacaktır.

Karl Jaspers, insan bilinci ile ilgili olarak "İnsan için, hiçbir zaman ve hiçbir yerde olup-bitmiş, tamamlanmış bir şey yoktur. İnsan düşüncesi sürekli bir oluş içindedir. Bu nedenle, her düşünce yapısı daima yarımdır. Ve tamamlanma gereksimi duymaktadır." diye ifade etmiştir. (Büyükdivenci, 1994, s. 68). İnsan yaşadığı dünyada sürekli kendi varoluşunu sorgulamaktadır.

Bu yönüyle insan, seçimleriyle ve yaşadığı toplumdaki bireylerle iletişimi ile kendisini oluşturabilir. Eğitim insanın kendi varlığının özünü bulmasını sağlamalıdır.

Varoluşçu okul tecrübelerini hayata göre kuran biri olan Alexander Sutherland Neill, özgür eğitimi savunmuştur. Neill, Summerhill okulunu 1921’de kurdu. Okul Londra’dan yaklaşık olarak yüz mil uzaklıkta, Suffolk’un Leiston kasabasındadır (Neill, 2000, s. 39). Bugün hâlâ hizmet veren bu okul, çocuğun kendi seçtiği ve istediği hayatı yaşaması gerekliliğini savunmaktadır. Eğitim çocuğa özgür bir öğrenme ortamı sunmalı, çocuğun eğitim ortamını deneyimleme sürecinde bir ‘oyun’ gibi özgür olması sağlanmalıdır. Summerhill’de öğrenciler derse katılır ya da katılmaz; bu durumu çocuğun kendisi belirlemektedir. Çocuğun okuldaki başarısını gösteren notlar ve karne önemli değildir. Summerhill okulunda herkes eşit haklara sahiptir. Demokratik fonksiyona sahip olan okulda haftada düzenli aralıklarla okul toplantıları yapılır. Okulda bulunan bütün öğretmenler ve çocuklar tek bir oy kullanır ve herkesin oyu aynı değere sahiptir. Neill’in eğitime bakış açısını: ‘Dünyayı ve insanlığı kurtaracak tek şey sevgidir. Eğitimde çocuğa sevgi verilmelidir.’ diye ifade etmiştir.

Martin Heidegger, öğrencinin otantikliğe giden varoluşunun önemini vurgulamıştır. Heidegger, “Varlık ve Zaman” adlı eserinde otantik varoluştan bahsetmiştir. İnsanın varlık olarak nereden geldiği ve nereye gideceği tam olarak bilinmemektedir. “Otantik olmak” ise insanın ölümlü bir varlık olduğunun farkında olması ve seçimlerinin sorumluluğunu almasıdır. İnsanın kendisi gibi olması ve kendisini tanıması eğitimde sorumluluk sahibi öğrenciler yetiştirmeye bağlıdır. Öğretmen eğitim sürecinde ezber yönteminin dışında öğrencinin kendi otantikliğinin farkına varabileceği bir algı oluşmasını sağlamalıdır.

Jean-Paul Sartre, insanın ilk önce ontolojik olarak varolduğunu sonra kendi varoluşunu oluşturduğunu belirtmiştir. Sartre’a göre birey özgürlüğünün ölçütü, kaynağı ve ifadesidir. Birey bilinçli bir özgürlükle kendi projesinin varlığını sürdürmektedir. Sartre “Bulanıtı” adlı eserinde insanın kendi bilinç yapısını oluşturmasının kaynağı, özgür seçimleri ile an’ı yaşaması yani şimdinin bilgisine ulaşmasıdır. Eğitim ortamı öğrenciye daha önce belirlenen kasıtlı öğrenmeleri içermesi ve öğretmenin ise sınıfta otorite konumunda olması sözkonusudur. Sartre açısından insanın kendisini belirlemesinde özgür olması kaçınılmazdır. Eğitim sürecinde öğrencinin kendi seçimini yapması gerekmektedir. Sartre’a göre bu süreçte sorun olacak şey ise öğretmenin öğrencinin yapacağı seçimi etkilemesi yani kişinin yaptığı seçimin kendisinden çıkmasıdır. Bu nedenle Sartre öğrencinin özgür bir seçimle kendisini belirleyebileceğini savunmaktadır.

Albert Camus, insanı ölüm kavramı açısından ele almıştır. Camus’nun yalnızlık, ölüm ve absürd kavramları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Varoluşçu felsefede insanın kendi

varoluşunun bilincine varabilmesi için öncelikle dünyadaki hayatının ölümle sonlanacağı gerçeğini kabul etmesi gerekmektedir. “Yabancı” adlı eserinde insanın yalnız, ölümlü ve anlamsızlığı işlenmiştir. “Sisifos Söyleni” adlı eserinde ise Sisifos’un sırtında bir kaya ile bir yamaca sürekli tırmanması sürecinde yaptığı eylemi saçma (absürd) bulmaktadır. Camus’un eserlerinde II. Dünya Savaşı’nın verdiği siyasi etki ve barış için verdiği mücadelesi görülür. “Veba” adlı eserinde insanların veba salgınına karşı verdiği mücadelesini ele alırken ‘çağdaş eğitilmiş insan’ betimlemesi ile insanın kendisinin bilinçli bir şekilde eylemde bulmasını tartışmıştır. Camus’ya göre, çağdaş eğitilmiş insan: “İnsanın kendi içindeki ve üzerindeki içsel ve dışsal baskıları bilinçli bir biçimde inceleyerek, anlayarak ve değerlendirerek kendi değeri konusunda içgörüyü, bireysel kimliğe ve kendi kendini yönlendirmeye ulaşması.” dır (Büyükdüvenci, 1994, s. 68). Bu açıdan eğitim sistemi öğrenciye kendi benliğini kendisinin oluşturmaya fırsat vermelidir.

Günümüzde varoluşçu eğitim perspektifi ile eğitim dünyasına katkıda bulunan Kolombia Üniversitesinde eğitim felsefesi profesörü olan Maxine Greene’in, akla gelen varoluşçu eğitimin program anlayışının şekillenmesinde büyük etkisi olmuştur. Greene açısından bireyin özgürlüğü, bilinçli sorumluluktan kaynaklanan ‘seçim özerkliği’ üzerinedir. Greene, programın yapılandırılmasında öğrencilerin sınıfta eğitimle ilgili yenilikçi düşünceler üretmesine izin verilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ona göre, bireysel seçimlere bağlı olarak toplumu oluşturan bütün bireyler kendi sorumluluğunu kabul ettiğinde herkes özgür olabilecektir. Bu bağlamda varoluşçu düşünürlerin eğitime farklı bakış açıları geliştirmelerinin yanısıra insanın dünyadaki ontolojik varlığı ve bu varlık yapısına varoluşsal bir anlam bulmayı amaçladıkları söylenebilir.

Varoluşçu eğitimi şekillendiren temel unsurların başında varoluşçuların bilgi anlayışı gelmektedir. Onlara göre bilgi sezgi yoluyla edinilir. An önemli olduğu için geçmiş ve gelecek yoktur. İnsan an’ı yaşar. İnsan kendi varoluşunu yaratan tek varlıktır. Değerlerini kendi yaratmasının yanında yolunu kendi seçer. Yaşama anlam veren insanın kendisi olduğundan yaşam insanla başlar (Sönmez, 2014, s. 41). Varoluşçu felsefe açısından insan; okulun, bilginin ve aklın üstünde olduğu için çocuk bir bütün olarak ele alınmalıdır. Çünkü insan, yaşayan bir gerçeklik olmasının yanında olabileceği imkânları içinde barındıran bir potansiyel ve olabilirliktir. Eğitim kişinin kendisini geliştirmesine olanak tanımalıdır (Günay, 2018, s. 108). Eğitim; öğrencinin kendi varoluşunu gerçekleştirmeye, özgürce seçim yapmaya, sorumluluk duymaya ve yaratıcılığını ortaya çıkarmasına yöneltmelidir (Günay, 2018, s. 107). Bu açıdan varoluşçu eğitimin ilk ve en önemli amacı öğrencinin otantik benliğini geliştirmesi yönünde olmalıdır. Bu şekildeki bir eğitimde öğrencilerin kimliği doğrulanmış bir birey olmayı

hissetmesinin yanısıra kendi kendisinin gelişimine olanak tanır (Başerer, 2018, s. 83). Öğrenen kişi, kendini anlama yolunda her zaman yol kat eden kişidir. Bu yönüyle varoluş düşüncesi doğrultusunda hareket eden öğretmen; öğrenen ve öğrenciliği her zaman devam eden öğretmen olarak söylemek mümkündür (Başerer, 2018, s. 84). Varoluşçu eğitimde içerik planlanmış ve düzenlenmiş olarak sunulamaz. Fen bilimlerinden daha fazla toplum bilimlerine ağırlık verilmelidir. Buna bağlı olarak sosyoloji, psikoloji, felsefe, tarih, ekonomi ve antropoloji gibi dersler ön planda tutulmalıdır (Sönmez, 2014, s. 44). Varoluşçu felsefeyi temele alan program; bireyselleştirilmiş program anlayışını yansıtan ve bireysel öğretim yöntem teknikleri ile bireyin kendisini keşfetmesini sağlayacak şekilde düzenlenmiş olmalıdır. Bireyin kendi etkin yaşantılarına, eylemlerine bağlı olarak eğitim durumlarından oluştuğu ve sınama durumlarında öz değerlendirmeye ağırlık verdiği söylenebilir (Tuncel, 2013, s. 42).

Eğitimde sürece anlam veren ve süreci oluşturan bilgi, program, amaçlar, içerik, eğitim durumları, öğretmen, öğrenci ve sınama durumları kavramları varoluşçu eğitim unsurlarına ilişkin bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. *Varoluşçu Eğitimin Temel Bileşenleri*

Bilgi	Sübjektif
Program	Yapılandırılabilir, esnek
Amaçlar	Özgür birey
İçerik	Beşeri bilimler ve toplum bilimleri
Eğitim Durumları	Esnek, kişisel, uyarlanabilir
Öğretmen	Rehber, uzman öğretici
Öğrenci	Özgür olan, an’ın bilinci içerisinde, sorumluluk sahibi ve kararını kendi seçimi ile belirleyen
Sınama Durumları	Öz değerlendirme

Varoluşçu eğitimde bilgi sübjektif ve öznel yapıdadır. Her insanın sahip olmak istediği ve ihtiyaç duyduğu bilgi değişiklik gösterebilmektedir. Varoluşçuluk felsefi akımında bilginin kullanımında bireysel değer, öznellik, bilginin deneyimsel olması birey açısından önemlidir. Çünkü varoluşçu felsefe bireyi sadece akıl yönüyle ele almaz, birey duygu ve güdülerıyla de ihtiyaçlarını belirleyebilir. Varoluşçu eğitim sürecinde hazırlanan programlar esnek olarak oluşturulmalı ve öğrenciye alternatif çokluğu sağlamalıdır. Program eğitim sürecinde zamana ve öğrenci ihtiyacına uygun olarak gerektiğinde yeniden yapılandırılabilir. Eğitimde önemli olan öğrencinin öğrenmek istediği ve ihtiyacı olan konuları özgürce seçip bilgiyi daha çok kendi deneyimiyle birlikte uygulamalı olarak öğrenmesidir. Varoluşçu programda insanın nihai amacına ulaşabilmesi açısından öncelikli olarak beşeri bilimler öğrenilmelidir. Beşeri bilimler arasında şiir, roman, tragedya, müzik, felsefe bulunmaktadır. İnsanın kendi dışındaki insanlara karşı bağımlılığı ve sorumluluğundan dolayı toplum bilimleri de öğrenilmelidir. Tarih

bilgisi, geçmişi bilmek ve bugünü daha iyi değerlendirmek amacıyla öğrenilmelidir. Varoluğu ęitimle birlikte daha çok sanatsal yönler ön plana çıkmış, kişinin resim, müzik, tiyatro, roman, şiir gibi kişisellik yönüyle ön planda olacağı ve bireyin anlam verip seçebileceği geniş bir perspektiften bahsedilebilir. Öğrenci ęitim sürecinde öğrenmek istediği her ne ise kendi seçimi ile belirleyebilir ve kendi öğrenme alanını oluşturabilir. Öğrenci bilgiyi deneyimleme sürecinde ise ğretmen kendi alanında uzmanlaşmış bir kişi olarak öğrencinin her zaman yanında bulunur. Öğretmen öğrenciye bilgi aktaran kişi değil öğrencinin yanında olan bir rehber konumundadır. Öğretmenin sınıfta bilgiyi olduğu gibi sunmasından ziyade sınıfta bütün öğrencilerin düşüncelerini ifade ettiği çoklu bir ortam oluşturmalıdır. ęitim sürecinde sadece ğrenci değil ğretmen de yeni şeyler öğrenebilir yani bilgi sürekli irdelenir, tartışılır ve yapılandırılır. Varoluğu ęitime göre bütün bireylerin kendine ait bir yeteneği ya da başarılı olacağı bir alan vardır. Bu yönüyle öğrencinin ęitim sürecinde kendi ben'ini oluşturması önemlidir. Kişinin z sadece kendi varlığını anlamlı kılabilcek olandadır. Her ğrencinin kendine ait ilgi ve yeteneği vardır. nemli olan ęitim süreci içerisinde öğrencinin kendisine ait olan bilinç yapısını algılamasıdır. ğrencide bu algı kendi sorumluluk bilinciyle verdiği zgr kararı ile kendisine ait seçimi yapabilmesine bağlıdır. zgrlk ise öğrencinin her istediğini yapması anlamına gelmemekle birlikte özgürlüğün kaynağı sorumluluktur. Varoluğu ęitimde zaman kavramı önemlidir. Öğrenci yaşadığı zaman dilimini yani an'ı kendisi için en iyi şekilde değerlendirmelidir. Geçmiş zaman yaşanmış, gelecek zamanın ise bireye ne getireceği bilinemeyecektir. Bu açıdan ğrenci içinde bulunduğu zamanı en iyi şekilde değerlendirmelidir. Varoluğu ęitim açısından öğrencinin süreç içerisinde değerlendirilmesinde sınavlar ve notlar önemli değildir. Varoluğu ęitimde öğrencinin kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu ve kendi kendisini değerlendirebileceği bir 'öz değerlendirme' önem taşımaktadır. z değerlendirme ile öğrencinin kendisini tanınası, sorumluluk sahibi zgr bir birey olması ve hayata karşı her zaman hazır bir birey olması sağlanacaktır.

ęitim akımları bağlamında Varoluğuluk.

ęitim, yaşanılan zamanın ihtiyaçlarına uygun olarak toplum için "Nasıl bir birey?" yetiştirmek istemesiyle güçlü bir bağlantı içerisindedir. Bireye verilen ęitimin birey açısından belirlenen "hedef, içerik, ęitim durumları ve sınama durumları" ęitim felsefeleri açısından farklılaşmaktadır.

ęitim felsefesi zamanın gerektirdiği bir felsefi akıma bağlı olarak ęitime yön vermektedir. Bu akımlardan idealizm, gerçekten var olanın madde cinsinden olmadığı ve zihin, tin ya da idea cinsinden olduğunu öne süren felsefi görüştür (Cevizci, 2011, s. 25). İdealizm, birci, nesnel, kişisel, platonik ve özsel gibi farklı boyutlarda kuramlar ve görüşler geliştirmiştir.

Eğitimdeki temel anlayışı ise insanın olduğu gibi değil olması gerektiği gibi eğitilmesidir (Bilhan, 1991, s. 132). İdealizm, felsefe tarihinin her çağında birçok düşünür tarafından temsil edilerek eğitimde genellikle kendi kendini gerçekleştirme olarak savunulmuştur. İnsan, bilgi depolayan canlı varlıktan daha fazla bir şeydir (Ergün, 1996, s. 75). Daimicilik, insanın entelektüel ve manevi potansiyelinin gelişimiyle ilgili eğitim kuramıdır. İnsan yaşamının değişmez ve hemen her daim ortaya çıkan yön ya da temalarına vurgu yapmasının yanısıra öğretilmesi gerekenin olgular değil de ilkeler olduğunu savunur (Cevizci, 2011, s. 27). Daimicilik, insanlara hemen her yerde kalıcı ve değere sahip olan şeylerin öğretilmesi gerektiğini ve öğretilmesi gereken bu şeylerin ise insanı insan yapan kalıcı değerler, evrensel ilkeler ve ezeli - ebedi fikirler olduğunu iddia etmektedir (Cevizci, 2011, s. 27).

Felsefi açıdan idealist akımı benimseyen Daimici eğitim felsefesinde ideaların bilgisine ulaşmak önemlidir. İdealizmden farklı olarak dış dünyadaki gördüğümüz fenomenlerin gerçekliğini ele alan felsefi akım ise realizmdir. Realizm varlık anlayışı ile zihinden bağımsız nesnelerle bir dış dünyanın varlığını ileri sürerek insanın epistemolojik olarak bu nesneleri duyu ve akıl yoluyla bilebileceğini savunmaktadır (Cevizci, 2011, s. 46). Çocuk açısından gerçekçilik, kendi anlayışına göre gerçekliğin yapısını kurma olgusudur; çocuk dünyasını yaratırken gözlemleriyle nesnel yaklaşıma dayalı yansız bir ifadeyi oluşturmaz. Bu gerçekçilik, özellikle çocukta eşya anlatımını sağlayan entelektüel gerçekçilik, her etkinliğinde kendini gösterir; eşyayı kendine özgü zihin ve akıl yapısında nasıl biçimlendirmiş ise o şekilde kabul eder (Bilhan, 1991, s. 133). Değerler ise insana ve zamana göre değişmediğinden objektif ve devamlıdır. Eğitim sürecinde insanlık tarihi boyunca doğruluğu tartışmasız kabul edilen değerler öğretilmelidir. Öğrencinin neler öğreneceğine öğretmen karar verir. Çünkü öğretmen, öğrenciden daha bilgili, dış dünyayı daha iyi tanıyan ve öğretecek olandır. Öğretmen çocuğa bilgi kazandırmanın yanısıra bilgilerin uygulamasını öğretmelidir (Ergün, 1996, s. 77).

Eğitim açısından, İdealci (İdealist) ve Gerçekçi (Realist) eğitim felsefelerinin popülerliği kısa ömürlü olmuştur. Bu felsefeler genellikle yirminci yüzyılın doğasına uymayacak kadar spekülative ve tutucu bir anlayışı benimsemiştir (Büyükdüvenci, 1987, s. 90).

Geleneksel felsefelerden farklı olarak çağdaş felsefi akımlar eğitimde öğrenciyi merkeze almıştır. Pragmatist eğitim, öğrenciye verilecek bilgi ve becerilerle birlikte araştırma yöntemini de çok önemli faktörler olarak kabul etmektedir. Topluma ve kültüre sıkı sıkıya bağlı bir gençlikten ziyade çağa, gelişmeye ve faydaya yönelmiş bir gençlik amaçlanmaktadır. Eğitim, gerçek hayattan hareket ederek öğrenciler gerçek hayata en iyi uyumu sağlayacak ve en başarılı olacak şekilde yetiştirilir (Ergün, 1996, s. 78). Pragmacı öğretilerde söz konusu olan insanın kişisel çıkar endişesi değil, temas kurduğu nesnenin, ürettiği düşüncenin ortaya ne gibi

sonuçlar koyacağıdır. Bu ise düşüncenin değeri düşünce olduğu, eylemin değeri salt eylem olduğu, sanatın değeri sadece sanat olduğu için değil, pratikte insana birşeyler verdiğinden önemlidir (Bilhan, 1991, s. 134). Dewey'in eğitim felsefesindeki gerçek arayışı buna bağlı alt gerçeklerin de kaynağındaki bir anlayışta değildir. Dewey'e göre okullarda problem çözme yoluyla gerçeğin aranması yavaş yürüyen bir olaydır. Evren devamlı bir değişim içerisinde olduğundan gerçek arayışı da, eğitimciyi hazır kılabilcek olaylar dizisini basite indirgeyerek yapılmalıdır. Dewey eğitimi devamlı yeniden oluşan bir yaşantı olarak tanımlamaktadır (Büyükdüvenci, 1987, s. 91). Dewey'e göre herhangi bir dersin öğrenilmesi çocuğun gelişimini destekleyebileceğinden dersler bir değer sırasına göre dizilemez. Çocuğun herhangi bir bilgi öğrenimi deneyimlerini arttırmada etkili olmasının yanında çocuğun toplumsal ve bilişsel gelişimine katkı sağlayabilirdi. Örneğin geleneksel derslerden Yunanca ve Latince, artık müzik ve sanattan daha değerli değildi (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 116). Dewey, bir doğa yasasını devamlı değişim ve farklılaşmasıyla eğitimin de betimleyici bir normu olarak saptadı. Eğitim gelişme olarak görüldü. Gelişimin amacı daha ileri bir gelişimdi. Eğitimin amaç olarak bağlı olduğu şey ise daha ileri eğitimdi (Büyükdüvenci, 1987, s. 92). Dewey, insanın kendine hangi tür işin uygun olduğunu bulup çıkarmasının harika bir şey olduğunu vurgular. Çocuklar kendileri için uygun olan şeylerle tanıştırmaların neticesinde, başka mutluluk kaynağı olan uğraşlar da edinebilir. Demokratik eğitim açısından ise kendi başlarına kolayca edinemeyecekleri birçok becerinin kıymetini bilen bir bakış kazanmış olacaktır (Noddings, 2006, s. 241). Böylece Dewey; eğitim ve gelişim süreçlerinin dışında, eğitim ve gelişime bir sınır arayanları devamlı olarak dş kırıklığına uğratmıştır. Doğanın sınırlarını ise saptadığı boyutlarının dışında bir ölçüt kabul etmemiştir. Eğitimin hayata hazırlık değil hayatın kendisi olduğunu vurgulamıştır (Büyükdüvenci, 1987, s. 92).

Bulunduğumuz yüzyılda insan kendisi için yaşamayı öğrenmiştir. Eğitim anlayışı, egemen hayat anlayışıyla birlikte biçim değiştirmektedir. İdealist hayat anlayışının benimsendiği toplumlarda din ve ahlak eğitimine önem verilmiştir. Realist ve maddecilerde, üretim ve temel bilimler önem kazanmıştır. Pragmatist felsefede herkese öğrenmeyi öğretmek esasken, varoluş felsefesinde insanın kendisi ve kapasitesini kazanması esastır (şahin, 2005, ss. 50-51).

Eğitim açısından bireyci yaklaşımı veya varoluşçu eğitim felsefesini önemli kılan pek çok husus vardır. Varoluşçu eğitim felsefesi, her şeyden önce kitleler içinde kaybolup giden bireyi sorumluluk almaya davet ederek çağın ruhunu yansıtan bir anlayışı temsil etmektedir (Cevizci, 2011, s. 147). Varoluşçuluğun insana eğitimle vermek istediği nitelikler, insana yeni bir dünya sunmaktan ziyade insanı içinde yaşadığı dünyaya göre hazırlamayı amaçlamaktadır.

Öğrencinin zamanını en verimli şekilde kullanabilmesi için an'ın öneminin farkına varmalıdır. Çünkü geçmiş zaman yaşanmıştır ve gelecek zamanın ne getireceğinin kesin bilgisi ise birey tarafından bilinemeyecektir.

Bireyin kendi öz benliğinden kaynaklanan kişisel değerlerini yitirmeden, toplumla uyumlu ve toplum içerisinde dengeli bir duruma getirilmesi, bireysel ve toplumsal yaratıcılığın gerçekleştirilmesi, eğitimin varmak istediği hedeftir (Bilhan, 1991, s. 224).

Eğitim sürecinde kullanılan eğitim felsefeleri kendilerine özgü birbirinden farklı bakış açılarına sahiptir. Bu açıdan varoluşçu eğitim ve diğer eğitim akımları öne çıkan özellikleri yönüyle Tablo 3'te ki gibi ifade edilebilir.

Tablo 3. *Varoluşçuluk ve Diğer Eğitim Akımları*

Daimicilik	İdeaların bilincine ulaşma
Esasicilik	Toplumsallaştırma süreci
Naturalist eğitim	Doğaya uygunluk
İlerlemecilik	Fayda ve hayata uyum
Yeniden İnşacılık	Toplumu yeniden yapılandırmak
Varoluşçuluk	İnsanın kendi özünü belirlemesi

Eğitim akımları dayandıkları felsefe ya da felsefelere göre eğitime ilişkin farklı bakış açılarına sahiptir. Bu bağlamda Daimici eğitim felsefesi temeline idealizmi alarak insan zihninde mutlak olan tüm bilgilerin olduğunu belirtir ve bilgi aprioridir. İnsan doğru, mükemmel olanın bilgisine yani idealara akıl yolu ve tümdengelim yöntemiyle ulaşabilir. Daimici eğitim felsefesi bütün insanlara aynı bilginin verilmesi gerektiğini belirtir. Bu açıdan Daimici eğitim felsefesine göre bilginin evrensel yönü önem taşımaktadır. Esasici eğitim felsefesinde ise önceden belirlenen programların amaca uygun olarak öğretilmesi sözkonusudur. Eğitim sürecinde bireyi toplumsallaştırma, başat kültürel değerleri bireye kazandırma, kültürel mirası koruma, topluma uyum sağlayan bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Esasici eğitimde öğrenilen bilginin ezber yoluyla öğrenci tarafından pekiştirilmesi önemli olmasının yanı sıra programlar esnek değildir. Daimicilik ve Esasicilik eğitim programlarının benimsendiği eğitim sürecinde öğretmen bilgiyi öğrenciye olduğu gibi aktarması esas alınması nedeniyle eğitim süreci geleneksel niteliktedir. Naturalist akıma göre insanın içinde bulunduğu doğa ise insanları, insanın doğasını ve bütün varlıkları içine alan bütünsel bir yapıdır. Naturalizme göre insan kendi ölümlü varlığını kabul ettiği zaman özgürlüğünün bilincine varacaktır. Sosyal bir varlık olan insan doğal bir eğitimle yetiştirilmelidir. Naturalist eğitimde öğretmen doğal ortamda bilgi için fırsat ve imkânlar yaratan nitelikte olmalıdır. Naturalist programda ise bilgi öğrenci tarafından doğa araştırması

ile tümevarım yoluyla keşfederek öğrenilmelidir. Eğitimin hedefi doğal insan yetiştirmek olmalıdır. İlerlemeci eğitim felsefesi ise öğrenci tarafından eğitimin deneyimlemesi önem taşımaktadır. Öğretmen öğrencinin eğitim sürecinin içinde ve öğrenci bu süreçte buluş yoluyla eğitimde aktif durumdadır. İlerlemeci eğitim felsefesine göre uygulanan eğitim çocuğa fayda sağlamalı ve çocuğun kendi hayatına uyum sağlamasına yardımcı olmalıdır. İlerlemeci program için bilgi aposterioridir ve bilimsel bilgi önemlidir. Esnek bir program anlayışına sahip olan ilerlemeci eğitimde program koşullara göre yeniden yapılandırılabilir. Yeniden yapılandırmacılık eğitim felsefesi ise toplumu içinde bulunduğu zamana ve şartlara göre düzenlemeyi esas alır. Bu felsefe ekonomik, politik, toplumsal sorunlara karşı çözüm arayışındadır. Bu yönüyle eğitim bireysel olduğu kadar toplumsal nitelik de taşımaktadır. Çağımız karmaşık bir bilimsel ve teknolojik hız ile birey ve topluma etki etmektedir. Eğitim bireyin yaşadığı topluma, zamana ve şartlara uyum sağlamalıdır. Eğitim demokratik bir eğitim programının varlığı ile gerektiğinde zamana ve topluma uygun reformla gerçekleşmelidir. Bu yönüyle yeniden inşacı eğitim felsefesi eğitim sürecinde bireyin içinde yaşadığı toplumun gerektiğinde yapılandırılması görülürken varoluşçu eğitim felsefesi eğitimde bireyi temele alır. Varoluşçu eğitimde birey kendi seçimleri ile kendi özünü belirleyebilir. Öğrencinin bilgiyi kendisi deneyimleyerek ulaşması ve gerektiği zaman öğretmenin öğrenciye bu süreçte yol göstermesi önem taşımaktadır. Öğretmen ise kendi alanında deneyimli bir kişi olarak öğrencinin her zaman yanında olabilecek ‘uzman, rehber’ niteliğindedir.

Eğitim programı bağlamında Varoluşçuluk.

Bir eğitim programı başarısını günün koşullarına uygunluğundan ve toplumun beklentilerine yanıt vermesinden almaktadır. Eğitim programlarının dört temel ögesi: amaç, içerik, öğretim süreci ve değerlendirmedir. Amaç, öğrenciye kazandırılacak farklı düzeydeki davranışları kapsar ve diğer öğeler bu paralelde şekillendirilir. Amaçlar toplumun felsefesine göre belirlenir (Karakuş, 2006, s. 80).

Programı belirleme sürecinde idealist eğitim felsefesi, okulda hiyerarşik varlık anlayışına uygun düşen, en genel ve en soyut disiplinlerden belli varlık türlerini belli yönlerden ele alan ve daha somut disiplinlere inerek hiyerarşik bir biçimde yapılandırılmış bir eğitim programını hayata geçirme amacındadır (Cevizci, 2011, ss. 29-30). İdealist eğitim bütünüyle öğrencilerin zekâsı ve anlama kapasitesine, öğretmenin bilgisi ve öğretme gücüne, eğitim-öğretim için uygun bir çevreye bağlıdır. Eğitim, hayat içinde ve hayata uygun olmalıdır. Önce teorik bilgiler verilerek bu bilgilerin pratik hayat içindeki uygulamaları gösterilmeli ve öğrenciye bizzat yaptırılmalıdır (Ergün, 1996, s. 77). İdealist programın en belirleyici konularını felsefe, teoloji, edebiyat, tarih ve sanat hem değer yüklü oldukları yönü ile hem de

insanın kültürel mirasının belli başlı taşıyıcıları oldukları için meydana getirir (Cevizci, 2011, s. 30).

İdealist eğitim anlayışında somut bilgidен yola çıkılarak soyut olanın da genel bilgisine ulaşmak amaçlanmaktadır. Realist eğitim programında ise sadece olgu bilgisinden ziyade formel yapılara ilişkin bilgiler de verilir. Bu eğitim programında öncelikle ve temelde çeşitli bilimleri tanıtan, onların konu alanlarını belirleyip ilk ilkelerini, temel kavramlarını ve formel yapısını belirten bir mantık, bilim teorisi veya felsefesi yer alır (Cevizci, 2011, s. 50). Realist programdaki diğer bilimler ise doğabilimleri, sosyal bilimler ve insan bilimleri olarak sıralanır. Realist eğitim anlayışı bu bilim türlerindeki konularının farklılığı nedeniyle farklı yöntemleri olması gerektiğini savunur. Bunlardan doğa bilimlerine daha ağırlıklı bir şekilde yer verilirken, tamamının neden-sonuç ilişkilerini ortaya koyan zorunlu doğrularla öğretilmesi amaçlanır (Cevizci, 2011, s. 50).

İdealist ve realist eğitim felsefesi çocuğa eğitim sürecinde programları oluşturan disiplinlerin nasıl verileceği öncelikli olarak önem taşıırken pragmatist eğitim ise programın çocuk tarafından nasıl deneyimleneceğiyle ilgilenmiştir.

Pragmatist eğitim, programda olağanüstü büyük değişiklikler veya kapsamlı birtakım değişiklikler yapma önerisiyle ortaya çıkmaz. Pragmatist eğitimin yeniliği programın içeriğinden ziyade yapısıyla veya bu eğitim programının çocuğa nasıl verileceğiyle ilgilidir. Yoğun biçimde eleştirdiği geleneksel okulun programında bile gereksiz birşeyler bulunmadığını ve insanın deneyimlerine dayandığını, çocuğun ham deneyimlerini birtakım etkinliklerle olgunlaştırıp geliştirmek amacı bulunduğunu savunur (Cevizci, 2011, s. 132). Gerçekler ve değerler durmadan değiştiğinden her şey sonsuza kadar aynı kalmaz. İnsan, gerçeği çevre ve etkileşimi içinde yaratır. Gerçeğin bilgisine ulaşmada insan ve çevresi birlikte sorumludur. Birey ise kendi gerçekliğini kendisi yaratır. Birey iş yaparken kullanılan yöntemler devamlı değişmeli; eğitim bu değişmeyi sağlayacak kadar açık olmalıdır (Ergün, 1996, s. 77). Süreç içerisinde vatandaşlık becerileri öğrenilmeli, uygulanmalı ve her daim güncellenmelidir. John Dewey “Demokrasi her nesilde tekrar doğmalı ve eğitim onun ebesi olmalıdır.” derken bunu belirtmiş olabilir. Bunun gerçekleşmesi amacıyla okulların sadece vatandaşlık hakkında konuşmaması gerekir. Bu yetkinliklerin her birinde olduğu gibi, okullar işlevlerini yerine getirme sürecinde bunu örneklendirmelidir (Robinson, 2017, s. 163). –Dewey’e göre demokrasi ahlaklı ya da toplumsal bir ortak yaşama tarzı olduğundan sürekli inşa halinde olan bir şeydir. Dewey’i eğitim programlarını planlarken, mevcut sorunları çözmekte ve geçerli koşulları yerine getirmekte bize rehberlik eden kültürel bir bilgi havuzundan yararlanıldığı görülür. Geçmişte oluşturulmuş ve kullanılmış muazzam bilgi deposunun üzerinden bir çırpıda

geçilemez (Noddings, 2006, s. 271). Eğitim, insanda kendi tecrübeleriyle yapılan değişikliklerdir. Eğitimin amacı ise akıl ve zekâyı kültürleme, devamlı değişen dış dünyaya uyum sağlamaktır. Öğretim, öğrenciye çalışma yollarının yanında olayları ve tecrübeleri değerlendirmeyi ve pratik bir sonuca ulaşmayı öğretir. Öğretim sürecinde neler öğretileceği sürekli meydana gelen değişimle tespit edilmeli, fonksiyonel değeri olmayan şeyler öğretilmemelidir (Ergün, 1996, s. 78). Dewey'e göre çocuk ve programın bir ve aynı sürecin sınırları olduğunu, bu sürecin çocuğun mevcut halinden insanın binlerce yıllık birikimini temsil eden hakikatlere doğru gelişen bir süreç olduğu inancındaydı. Eğitim olarak tanımlanan bu süreç çocuğun mevcut, öznel ve bütünüyle kişisel deneyimleriyle insanlığın ortak mirasını oluşturan ve okulların eğitim programlarında yer alan hakikatler bütününe doğru olduğudur (Cevizci, 2011, s. 141). Dewey, okullarda çeşitli konular işlenirken çocuklara sunulması gerekenin insanlık tarihinin o alanda geçirdiği gelişme sürecini, başlangıçtan modern hayata kadar ve yaratılacak uygun bir ortam içinde çocukların hayatı daha kolay ve sağlam öğreneceklerini belirtmiştir (Ergün, 1996, s. 106).

Geleneksel öğretim genellikle sınıfın tamamına hitap edilerek öğretilecek gerçeklere ve bilgilere odaklanırken yenilikçi öğretim ise keşfetmeye, kendini ifade etmeye ve küçük grup etkinlikleri ile öğrenmeye dayanmaktadır (Robinson, 2017, s. 125).

Çağdaş eğitim anlayışını benimseyen varoluşçu felsefi akım bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitim sürecinin düzenlenmesi gerektiğini ve bilgiyi süreç içerisinde öğrencinin yapılandırması gerektiğini belirtmektedir. Varoluşçular, gerçek bilginin akıl ile elde edilemeyeceğini ve gerçekliği daha çok duyumsamak gerektiğini belirtmektedir. Bundan dolayı varoluşçu eğitim felsefesi bu perspektifte aranmalıdır (Bilhan, 1991, s. 140). Bütün öğrencilerin, hem geleneksel akademik çalışmaları içererek hem de bu çalışmaların çok ötesine geçerek okullardaki yeteneklerini ve hassasiyetlerini keşfetmesi için uygun fırsatlara sahip olmaları esastır. Bu durum herkesi ilgilendiren eğitim programının yapısı ve dengesi için temel ilkedir (Robinson, 2017, s. 110). Varoluşçuluk, kişilerde tercih yapma gücünü geliştirmeye çalışmasının yanı sıra eğitim sürecinde öğrenci, program ve öğretmenlerden daha önemlidir. Eğitim, kişilerin mutlak özgürlüğünü teşvik etmeli ve bununla birlikte kişinin özgürlüğünü nasıl kullanacağını öğretmelidir (Ergün, 1996, s. 80). Çocuğun davranışlarını düzeltme sorumluluğunu kendisine bırakmak ve bu durumun yollarını, olanaklarını sürekli olarak açık bulundurmak, çocuğa iyi davranışlar kazandırmaya çalışmaktansa çocuğun kendisinin bu davranışları kazanma yeteneğine sahip olması için özgürlüklerini tamamiyle kullanmasına yardımcı olunmalıdır (Bilhan, 1991, s. 177). Sonuçta öğretmenlerin mutluluğu da önemlidir ve mutlu öğretmenlerin mutlu çocuklar yetiştirmeleri daha muhtemeldir. Bundan dolayı

kullandığımız araçların yanısıra götüğümüz sonuçların da amaca hizmet eder nitelikte olması gerekmektedir (Noddings, 2006, s. 289). Eğitimde, öğretmenin kesin veya kısıtlayıcı bağımlılığı altında bulunmayan ve herhangi bir zorlamasıyla karşı karşıya kalmayan ayrıca okul ortamının zorlayıcı etkisine maruz olmayan, aksine kendisini rahatça kanıtlayan ve düşüncelerini rahatça ifade eden, tutum ve davranış özerkliği doğrultusunda girişimlerini ve iradesini kullanabilen öğrencinin durumu eğitimde özgürlüğün örneğidir (Bilhan, 1991, s. 176).

Çağdaş okullarda öğretmenler, kendisinde bulunan farklı bakış açıları ile öğrencilerin belirli amaçlara ulaşmasını sağlayabilir. Robinson (2017), “*harika okulların kalbinin harika öğretmenler*” olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler kendinde bulunan çeşitli rollerle, öğrencileri için gerekli olan üç amacı gerçekleştirebilir:

- *İlham*: Öğrencilerine kendi disiplinleri için sahip oldukları tutkuyla ilham vererek yapabildiklerinin en iyisini yapmaları için cesaretlendirmek,
- *Güven*: Öğrencilerin kendilerine güvenmeleri için ihtiyacı doğrultusunda beceri ve bilgiyi edinmelerini sağlamak,
- *Yaratıcılık*: Öğrencilerin kendisini tecrübe etmesini, sorgulamasını, soru sormasını, beceri ve özgün düşünmeyi geliştirmelerini sağlamaktır (Robinson, 2017, s. 150).

Çocuklara yaşadığı zaman içerisinde kendisinden ve ailesinden başlamak üzere millet, devlet ve insanlık gibi büyük toplumlara kadar farklı sosyal grupların içinde bilinçli olarak ve sorumluluk duygusuyla yaşaması öğretilmelidir (Ergün, 1996, s. 96). Çocuklar büyüdükçe bütün insanların öğrendiği gibi bir değil iki dünyada yaşadığımızı öğrenmektedir. Bireyin var olup olmamasına bakmaksızın var olan bir dünya vardır. Bu dünya diğer insanların dünyası ile nesneler ve olayların dünyasıdır. Aynı zamanda sadece insan var olduğu için var olan bir dünya olan insanın kendi bilincinin dünyasıdır. Bu dünyaların her ikisini ve aralarındaki ilişkiyi anlamlandırmaya çalışılmalıdır (Robinson, 2017, s. 108). Çocuklar, insanın hayatını kazanmak için yaptığı şeyi sevmesinin ve zengin bir özel yaşamı olmasının, mutluluğu yakalamanın paradan daha önemli olduğuna temin ederek ve iç huzuruyla, geniş bir meslekler yelpazesi üzerinde eğitilebilir. Böylece dolu dolu bir özel yaşam için eğitim verme kararıyla doğru yönde bir adım atılmış olur (Noddings, 2006, s. 237). Çocuklar, doğal olarak meraklıdır. Bu ise çocukları öğrenmeye teşvik etmek, meraklarını canlı tutmak demektir. Uygulamalı, sorgulamaya dayalı öğrenmenin bu kadar güçlü olmasının kaynağı buradadır. Uzman öğretmenler, öğrencilerin sormadıkları sorulara cevap vermek yerine öğrencilere keşfetme isteklerini artıracak soruları sormaları için harekete geçirmektedir (Robinson, 2017, s. 130). Bugünkü dünya bambaşkadır ve bu çağ insana “kendini gerçekleştirme” seçme imkânı sağlayan birçok kolaylıklar sunmaktadır. Varoluşçu bir yaklaşımla, insanın bu çağda özgür

olarak kendini gerçekleştirme şansının daha çok olduğu söylenebilir (Ergün, 1996, s. 97). Bazı insanlar için merak edilen bazı şeyler kısa süreli olmakla birlikte hemen tatmin edicidir. Bazı insanların ise merak etme isteği tüm hayatını ve kariyerini adayacağı bitmek bilmez bir tutku hâlini alır. Her ne olursa olsun öğrencilere verilecek en büyük armağanlardan biri yaşam boyu süren meraktır (Robinson, 2017, s. 158). Mutluluğun ne olduğunu anlayarak büyüyen çocuklar eğitsel fırsatları zevkle ele alarak başkalarının mutluluğuna da katkıda bulunur. Okullardaki çocuklar mutlu olduğunda öğretmenleri de mutlu olacaktır. Buradaki bu apaçık bağlantı hep unutulur. Daha mutlu bir dünya için duyarlı bir toplumsal vicdan taşıyan ve gerçek anlamda mutlu olan insanlar katkı yapacaktır (Noddings, 2006, s. 300).

Yeniden kavramsallaştırıcı eğitimci ve fenomenolojik-hümanistlerin bir çoğu öğrenme teorilerini kabul etmektedir. Eğitim programcılarının yanısıra öğrenme teorisyenleri de insan kişiliğinin biricikliğine değer vermektedir. Her iki grup özgür sınıf ortamlarını, varoluşçu eğitim yaşantılarını ve konu alanı olarak katı bilimlerin dışında güzel sanatlar ve beşeri bilimleri tercih etmektedir (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 198).

Varoluşçu programda ilk sırayı beşeri bilimler alır. İnsanı çeşitli hayat tarzları ve insanlık durumlarıyla temasa soktuğu inanılan bu bilim kapsamında şiir, roman, tragedya, müzik ve felsefe bulunmaktadır. Tarih bilimi öğrenciye sadece bir olaydan ziyade içsel, manevi ve toplumsal boyutlarını ele almasını sağlar. Varoluşçu programda ikinci olarak toplum bilimlerinin yer almasıyla bireyin diğer insanlara bağlılığını ve yükümlülüğünü gösterir (Cevizci, 2011, ss. 156-157). Öğrenciler tam bir potansiyele ulaşmak için gerekli deneyimleri yaşamaya, konu alanını öğrenmeye ve entelektüel becerileri kazanmaya çalışır. Beşeri bilimler ve güzel sanatlar özellikle felsefe, psikoloji ve estetik gibi dalların öğrencilerin kendilerini eleştirel olarak inceleme, derinlemesine düşünme ve yaratıcılığı geliştirdiğinden bu dallara uygun içeriğin öğretilmesi daha uygundur (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 197). Bütün öğrencileri okulda öğretilen her şeyi öğrenmeye zorlamak anlamsız olacağından öğrenci ilgilendiği, seçtiği konuları öğrenmeli ve kendine güvenerek öğrenmelidir. Öğretmenin ve katı bir ders programının ya da sınıf ve katı ders saatlerinin yerine hayata uygun yeni dersler konulmalı, öğrencilerin ilgileri uyandırılarak tabiatla ve hayatla karşılıklı etkileşimleri sağlanmalıdır (Ergün, 1996, s. 106). Öğretmenlerin ve de öğrencilerin yoğun bir günlük ders programı içinde, bir teneffüse ihtiyaçları olduğunda ısrar edebilmektedir. Bu itiraz ise eğitimi kahredici bir görev, çok zor bir iş gibi gören ve herkesin kaçınması gereken bir bakışı açığa çıkarmaktadır. Oysa eğitim açısından tüm resmi değiştirecek olan şey; bir birlikte yaşama ve öğrenme tarzı, bir dünyada oluş biçimi olarak gören bakış olacaktır (Noddings, 2006, s. 277).

Çağdaş eğitim açısından insanın gelişme ve olgunlaşma süreçlerinde, insan doğasına en uygun gördüğü etkin yöntem esasen özgürlüklerin kullanılmasından ayrı bir şey değildir. Buradaki kullanılan disiplin liberal ve denetim kendini-denetim (auto-control) biçiminde uygulanır. Etkinlik ve özgürlüğün birbirlerini tamamlamasının nedeni olarak etkinlik gösterildiği oranda özgürlük kullanılır (Bilhan, 1991, s. 177). Bu açıdan amaçlanan şey adaletse – yani tüm öğrencilere ihtiyaçları doğrultusunda bir eğitim sağlamaksa – çözümün yolu, muhtemelen okullarda sunulanların çeşitliliğini artırmaktan ve toplumsal hayatın yanında özel hayata da katkısı olabilecek konuları kapsamaktan geçmektedir (Noddings, 2006, s. 104).

Programı çeşitlendirmek demek üzerlerinde *kolay*, *orta* ve *zor* yazan dersleri alt alta yazarak, *zor=en iyisi* demek değildir. Programı çeşitlendirmek, kolektif bir anlayışla, oluşturulacak ders programının öğrencilerin ilgilerine ve yeteneklerine odaklanmış, ilginç ve esaslı bir ders olması demektir. Programı çeşitlendirmek, okulların topluma, demokrasinin sadece koleji bitirenleri ve çok para kazananları değil, dürüst biçimde çalışan herkesi onurlandırdığını göstermektir (Noddings, 2006, s. 104).

Eğitimde oluşturulan programların çeşitliliği, öğrencinin eğitim sürecinde alternatif ve kendi özgün yaşantılarının oluşmasını sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Eğitimin birincil amacı olarak mutluluğu kabul etmek, bize aynılığa nazaran demokratik eşitlik anlayışıyla daha uyumlu bir bakış açısı sağlamaktadır. İnsanı özel yaşama hazırlayan bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu sağlandığında okula gitmenin ekonomik sonuçları üzerindeki günümüz vurgusunu kesinlikle hafifletmiş olacaktır (Noddings, 2006, s. 237). Program ve pedagojik yöntemlerin seçiminin yanısıra beyan edilmiş amaçlarımız açısından sınıf yaşamının her türlü rutini üzerinde durulmalıdır. Öğrencileri belli bir düzene göre mi oturtacağız? Öğrenciler söz almak için mutlaka parmak mı kaldıracaklar? Sorumluluğunu anlayan öğretmenler ise düzenli olarak ev ödevi mi verir? Neden? (Noddings, 2006, s. 294).

Eğitim sürecinden öğretmenin sorumlu olması, öğrencilerin sorumluluğunun getirdiği özgür bir bilinçle kendi seçimlerini yapmalarına fırsat tanınmasıyla ve öğrencinin öz değerlendirme yapması ile sağlanabilir.

Alternatif değerlendirme, etkinlik olarak sadece yılın belli zamanlarında öğrenci gelişimiyle ilgili bilgi edinmek için gerçekleştirilmesinden ziyade programın hayata geçirilmesi sürecinde ayrılmaz bir parçası olarak devam eden bir etkinlik olmalıdır. Öğretmen ve öğrenciler öğrenilen, öğretilen şeylerin ne kadar iyi olduğunu sürekli sorgulamalıdır. Resmi nitelikteki bir belge, öğrenci öğrenmesinin niteliğini açıklamada bulunmalıdır (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 430). Okula gitmenin bir amacı da zekânın gelişmesi olmalıdır. Fakat bu durum çocukların kafasını, uzmanların keyiflerince seçtiği ve öğrencileri dereceleyip sınıflamak için tasarlanmış

malzemelerle tıka basa doldurmak anlamında değildir. Öğrencilerin, entelektüel kapasitesini hem kişisel, hem de toplumsal hayatta akıllaca kullanmaya yönlendirmek anlamına gelmelidir (Noddings, 2006, ss. 298-299). Değerlendirme ise öğrencilerin gözünü korkutmamalı bilakis öğrencilere cesaret vermelidir. Öğrenciler arasında gerginlik ya da saldırganlığa sebep olacak rekabet hissinden ziyade işbirlikli ve toplumsallık duygusu teşvik edilmelidir. Öğretmenler testleri ödül veya ceza aracı olarak değil öğrenme deneyimleri olarak sunmalıdır (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 435). Eğitim sürecinde eşitlik kavramıyla her çocuğa uygun bir eğitim sağlamak amaçlanıyorsa her çocuktan aynı performans beklemek ölümcül bir hatadır. Buradaki amaçlanan şey unutulup sanki bütün çocuklar akademik olarak eşitmiş ve hepsi aynı standarda vurulabilirmiş gibi davranılmaktadır (Noddings, 2006, s. 108). Böylece özgürlüğü gerçekleştirmek için öğrencinin, öğretmenin girişimlerini desteklemek, buluşlarını gözden geçirip değerlendirmek, katkılarına bütün kapıları açık bulundurmak ve her fırsatta seçenekleri yetenekler doğrultusunda üretmek, geliştirmek, hizmete sokmak ve önceki zorlayıcı belirlenimleri telafi etmek gereklidir (Bilhan, 1991, s. 178). Yeniden kurmacı tasarımı savunan eğitimciler, bir programın toplumu yeniden kurma amacıyla toplumsal eylemi desteklemesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu eğitimcilere göre program, toplumun sosyal, politik ve ekonomik gelişimine katkıda bulunmalıdır. Böylece yeniden kurmacı programla toplumsal adaleti geliştirmek hedeflenmektedir (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 276).

Günümüze kadar eğitimde en belirgin uygulanan eğitim felsefeleri Daimicilik, Esasicilik ve İlerlemecilik program anlayışlarıdır. Bu eğitim felsefeleri açısından öğrenci başarı süreçleri ele alındığında sınav ve not alma gibi bir değerlendirme söz konusudur. Bu durum ise öğrenci için eğitim sürecinin bir stres kaynağı olarak algılamasına neden olmaktadır. Varoluşçu eğitim programları esnek bir program anlayışına sahiptir. Öğrenci eğitim sürecinde öğrenmek istediği ne ise onu öğrenir ve değerlendirme sürecinde öğretmenin öğrenciye not vermesi önemli değildir. Önemli olan öğrencinin kendi ontolojik varlığının ötesinde kendi özünü anlamlandırabilmesidir.

Programların hazırlanma sürecinde yaşanan ‘zaman’ kavramı, eğitimin birey kavramına yükleyeceği anlamı belirleyecektir. Yaşadığımız 21. yy. bulunduğumuz zaman diliminde bireye enformasyon çağı ile birlikte bilginin önemi, sınırsızlığı ve bireyin ilgisi doğrultusunda hangi bilgiye nasıl ulaşması gerektiği gibi eğitimde farklı perspektifler birey açısından ele alınabilir. Farklı çağlarda uygulanan eğitim programları bireye verilmesi gereken bilginin nitelik olarak değerini de farklılaştırmıştır. Varoluşçu program anlayışı ile öğrenci eğitim sürecinde kendi bireysel seçimlerini ön planda tutarak demokratik bir ortam ve özgür bir süreçte kendi benliğinin anlamını bulabilmelidir.

Temel eğitim akımlarının eğitim programına ilişkin bakış açıları program bileşenleri (dayandığı felsefe, temsilcileri, temel program anlayışları, programın hedefleri, içeriği, eğitim durumları ve sınama durumları) açısından Tablo 4'te (s. 84) özetlenmiştir. Tablonun hazırlanmasında Veysel Sönmez'in Eğitim Felsefesi (2014; ss.150-151) adlı eserindeki sınıflamadan yararlanılmıştır.



Tablo 4. Program Değişkenleri Bağlamında Temel Eğitim Akımları

Eğitim Akımları	Dayandığı Felsefeler	Temsilcileri	Eğitim	Hedef	İçerik	Eğitim Durumları	Sınama Durumları
Daimici Eğitim	İdealizm ve Realizm	M. J. Adler	İdeaların bilincine ulaşma	Akla uygun ve ölçülü olma.	Felsefe, matematik, teoloji.	Sokratik tartışma, taklit ve örnek alma.	Akla dayalı ve eliti seçen sınav.
Esasici Eğitim	Realizm ve İdealizm	Begley, Kandel, Horne	Toplumsallaştırma süreci	Toplumun başat değerleri ve doğal kanunlar.	Tarih, sosyoloji, dil, biyoloji, fizik, kimya vb.	Ezberleme, tekrarlama, taklit etme, örnek alma.	Ezbere yapıp göstermeye ve eliti seçmeye dayalı sınav.
Naturalist Eğitim	Naturalizm	J. J. Rousseau	Doğaya uygunluk	Doğal kanunlar.	Fizik, kimya, biyoloji.	Yaparak yaşayarak öğrenme.	Doğal gelişimi ölçen sınav.
İlerlemeci Eğitim	Pragmatizm	J. Dewey, W. Kilpatrick	Fayda ve hayata uyum	Yaşamla ilgili ilkeler.	Yaşamdaki uğraşları kapsayan tüm dersler.	Problem çözerek, sınama yanılma yoluyla öğrenme.	Problem çözücü uygulamaya dayalı sınav.
Yeniden İnşacı Eğitim	Pragmatizm	G. S. Counts	Toplumu yeniden yapılandırmak	Barış, kardeşlik, dünya vatandaşlığı.	Bütün dersler.	Problem çözme, sınama yanılma yoluyla öğrenme.	Problemi çözüp çözmediğini yoklayan sınav.
Varoluşçu Eğitim	Varoluşçuluk	J. Holt, I. Illich	İnsanın kendi özünü belirlemesi	Özgürlük, an'ı yaşamak, sorumluluk, seçme, birey.	Beşeri bilimler ve toplum bilimleri	Sokratik tartışma ve tiyatro, drama, resim, müzik, şiir yazma gibi yaratıcı etkinlikler.	Öz değerlendirme

İdealist eğitim programı genel ve soyut disiplinlerle varlığı belli yönlerden incelerken daha somut olan disiplinlere doğru belli bir düzende yapılandırılmış eğitim programı oluşturmayı hedeflemiştir. İdealist programı oluşturan felsefe, teoloji, edebiyat, tarih ve sanat insan için değer yüklü olmasının yanı sıra insanın kültürel açıdan mirasının taşıyıcısıdır. İdealist program toplumlar için genel geçer olanın bilgisine ulaşmayı hedeflerken realist program açısından formel bilimlere önem taşımaktadır. Formel bilimlerin kapsamını ise mantık ve matematik oluşturmaktadır. Mantık kapsam olarak kavram, önerme ve akıl yürütmenin özelliklerini ele alırken matematik ise tasarımsal olanın sayılar ve şekillerin bilgisini sunar. Realist programın temelinde gerçeği sistematik bir şekilde düşünerek araştırmak önemlidir. Realist programın temelini formel disiplinler oluştururken pragmatist program açısından oluşturulan programın eğitimde deneyimlenmesi önemlidir. Pragmatist programda belirlenen derslerden ziyade program eğitim sürecinde çocuk tarafından deneyimlenebilmelidir. Eğitim sürecinde vatandaşlık becerileri öğrenilmeli, uygulanmalı ve yaşanılan zamana uygun olarak güncellenmelidir. Vatandaşlık bilincinin oluşmasında ise demokrasi önem taşımaktadır. Eğitimde çocuğa öğretilecek şeyler çocuk için hayatına fayda getirmeli yani çocuk bu bilgileri yaşantısının bir parçası haline getirerek kullanabilmelidir. Varoluşçu eğitim programı ise geniş bir içeriğe sahip ve esnek olarak oluşturulmasıyla öğrenci kendi seçimleri ile kendisini oluşturmaktadır. Varoluşçu programda beşeri bilimlere önem taşımaktadır. Şiir, roman, tragedya, müzik, felsefe öğrencinin kendisini belirlemesinde önemlidir. Varoluşçu programda toplum bilimleri ise insanın diğer insanlara karşı bağlılık ve sorumluluğunu göstermektedir.

Varoluşçuluk, II. Dünya Savaşı'nın derin etkisiyle insanın yaşadığı dünyada kendi ontolojik varlığının ötesindeki varoluşunu sorgulama ve anlamlandırma sürecidir. İnsan yaşadığı tarihsel süreçte zamanın getirdiği yıkıcı etki karşısında kendisine ait ben'ini sorgulamıştır. Birey rasyonel(*akıl*) yönüyle dünyayı anlamlandırmaya çalışırken diğer yandan da irrasyonel(*duygu, güdü*) yönü ile 'yalnızlık, özgürlük, ölüm, bulantı, bunaltı' gibi çok yönlü kendisini sorgulama süreci ile anlamını bulmaya çalışmıştır.

Varoluşçu felsefenin öncüsü olan Søren Kierkegaard 'Korku ve Titreme' adlı eserinde insanın kendisine ait olan sorumluluğunu diyalektik bir lirik yönü ile ele almıştır. Kierkegaard (2002) birey için; "O zaman eğitim nedir? Ben eğitimin, bireyin kendisini bulmak üzere baştan sona izlediği bir öğretim izlencesi olduğunu ve bu izlenceden geçmek istemeyen kişiye en aydınlanmış çağda doğmuş olmasının pek yardımcı olmayacağını düşünürdüm." (s. 90) demiştir.

Eğitim sürecinde programların oluşturulması ve içeriğin belirlenmesi ile öğrencinin sürecin içerisinde entelektüel yönünü geliştirebilir. Öğrencinin kendisine ait varlığının

ötesindeki varoluşunu anlamlandırmasında, eğitim sürecinde farklı alternatif öğrenmelerin öğrenci üzerinde olumlu etkisi olacaktır. Bununla birlikte öğrencinin eğitim sürecinde kendine anlam vermesinde ve kendi özünü belirlemesinde öğretmen önemli bir faktördür. Öğrenci eğitim süreci içerisindeyken öğretmeni bir rehber, alanında uzman öğretici olarak öğrencinin her zaman yanında olması, öğrenci ile iletişimi *ben/sen* diyaloguna dayanması ile eğitim öğrenci için daha anlamlı bir hale gelebilir. Varoluşçu eğitim açısından öğretmen de öğrenci ile birlikte yeni şeyler öğrenebilir, yani bilgi her daim yapılandırılabilir.

Varoluşçu felsefe açısından bireysellik önemlidir. Varoluşçu eğitimde bütün bireylerin birbirinden farklı olması nedeniyle eğitim öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulmalıdır. Öğrenci kendi varoluşunu anlamlandırmasında sınıfta bulunan öğretmen ve diğer öğrencilerle birlikte fikirlerini ortaya koyabilir, tartışabilir, eleştirel bakış açısı geliştirebilir. Öğrenci eğitim sürecinde varoluşunu özgür bir şekilde anlamlandırabilir. Özgürlük ise öğrencinin yapabileceği alternatifler arasında kendi bilincinin sorumluluğu ile 'seçim' yapması ve kendisine ait 'karar' vermesidir. Yani özgürlük sorumluluktan gelmektedir.

Eğitim sürecinde oluşturulacak programların esnek, öğrenci merkezli, eğitimde farklı alternatifleri içine alan ve öğrencinin eğitimin içinde aktif olabileceği şekilde hazırlanması ile eğitim sürecinde daha sorumlu bir birey olması sağlanabilir. Öğrencinin okul için algısı; ders dinleme, test çözme, not alma kaygısı bağlamından ziyade varoluşçu eğitim açısından beyin fırtınası, sokratik tartışma, fikirlerin sınıf içerisinde yeniden yapılandırılması ile ilişkilendirilmelidir. Okulda edebiyat, sanat, tiyatro, drama, yaratıcı drama, resim yapma, şiir yazma, müzik gibi çok çeşitli alanlarda olanaklar sağlanabilir.

Bireyin; içinde bulunduğu toplum, yaşadığı bir zamansallık ve kendisini çevreleyen global bir dünya vardır. Bunun yanı sıra enformasyon çağı içerisinde yaşamaktadır. Bireyin kendi varoluşunu anlamlandırmasında bilgi çağı bireyde sadece bir şeyleri çok iyi bilmesini gerektirmemektedir. Bunun yanı sıra bilgi günümüzde birçok kaynaktan ulaşılabilir bir durumdadır. Birey kendi varoluşunu oluşturmasında yaşadığı zamanın gerektirdiği bireyi kendi beninde anlamalı ve kendi sorumluluğunu alarak an'ı en iyi şekilde değerlendirmelidir. Bu şekilde bir anlamlandırma ile birey kendisine ve yaşadığı dünyaya yabancılaşmayacaktır.

Öğrencinin okul sürecinde öğrendiği bir şeyi okul dışındaki süregelen hayatında anlamlandırabilmesi, uygulayabilmesi, hayatın kendisine verdiği sorumlulukla başedebilmesi önemlidir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma varoluşçu felsefenin eğitim perspektifi ile; öğrenci, öğretmen, program, içerik ve sınav durumları boyutları ele alınarak günümüz eğitime Varoluşçuluk yönünde bakış açısı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; eğitimde oluşturulacak programların esnek olarak yapılandırılması, eğitimde öğrenciye birçok alternatif öğrenme olanağı sunulması, öğrenme ortamında öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin önem taşıması nedeniyle *ben/sen* diyalogunun önemi, öğrencinin sorumluluğun getirdiği özgürlük ile kendi seçimlerini yapması ile kendisine ait karar vermesi, öğrencinin zamansallığın önemini bilinci ile an'ı en iyi şekilde değerlendirmesi ve öğrencinin kendi özünü kendisine ait bilinç yapısını belirleyerek oluşturabilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Nitel bir yapıya sahip bu araştırmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma varoluşçu felsefe ve varoluşçu eğitim felsefeleri ile karşılaştırmalı olarak betimsel analiz süreci ile incelenmiştir.

Sonuç

Varoluşçu felsefe, bütün bireylerin birbirinden farklı olduğunu ve bireylerin tek tek önemli olduğunu savunmaktadır. Eğitim, süreç içerisinde zamana bağlı olarak bireylerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılmalıdır.

Varoluşçu eğitim, bireyin kendi varlığını sorumluluk bilinci ile ve yaptığı seçimleriyle kendisini anlamlandırması açısından özgür öğrenme ortamını gerekli kılmaktadır. Birey özgür öğrenme ortamında demokratik bir süreçte kendi varlığının ontolojini kendi bilincine uygun seçimleriyle varoluşunu anlamlandırarak eğitimde yerini almalıdır. Bu açıdan Summerhill okulu ve Sudbury Valley okulu gibi özgürlük okulları eğitim sürecinde öğrenci açısından farklı birçok alternatif bakış açısı içerdiğinden benimsedikleri eğitim süreci ile varoluşçu felsefeyi yansıttığı görülmektedir. İçinde bulunduğumuz 21. yy.'ın enformasyon çağı olması bireyden beklenen öğrenme sürecini farklılaştırmıştır. Bireyin bilgiyi öğrendiği süreç içerisinde ve zamanın devamlı değişen şartlarına bağlı olarak kullanabilmesi, gerektiğinde bilgiyi yapılandırabilmesi, bilgiyi kendi ihtiyacı doğrultusunda seçebilmesi önem taşımaktadır. Öğrenci içinde bulunduğu zamanı an'ın bilinciyle eğitim sürecinde çok yönlü kullanabilmesi ve devamlı değişen zamana karşı kendisini sürekli yenileyebilmesi önem taşımaktadır. Ülkemizde ise varoluşçu felsefe, varoluşçu eğitim ve varoluşçu eğitim programları alanında

yapılan çalışmalar sınırlıdır. Ülkemizdeki okullarda varoluşçu eğitim uygulamalarını gerekli kılan yönleri ise: Eğitim sürecinde birçok farklı alternatif bakış açılarının olması, programların öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda esnek olarak yapılandırılması, öğrencinin eğitim sürecinde kendi varoluşunu gerçekleştirmesi açısından oldukça önem taşımaktadır. Öğrenci öğretmenin rehberliğinde kendisi için gerekli olan bilgileri devamlı yapılandırarak kendi bilinç yapısını oluşturabilmelidir.

Varoluşçu eğitim programları ile öğrenci, kendisini çevreleyen sınırsız bilgi karşısında kendi bilinçli seçimleri ile kendi varlığını evrensel açıdan anlamlandırarak varoluşsal ben'ini bulmasını sağlanacaktır.

Felsefi bağlamda varoluşçu insan ve yönlerine bakıldığında, insanın kendi varlığını yaşadığı toplum içerisinde bilen, ancak kendi ben'inin oluşmasında kendi varoluşundaki özü kavraması gereken bireysel bir durumu söz konusudur. İnsan kendi varoluşunu rasyonel(*akıl*) yönü ile kavramasının yanısıra irrasyonel(*duygu, güdü*) yönüyle de anlamlandırabilir. İnsan kendi sorumluluğu ve seçimleri ile yaşadığı zaman içerisinde an'ın önemine varması ile kendisine ve yaşadığı topluma yabancılaşmadan kendine ait öz bilincindeki varoluşsal yönüyle farkına varması önem taşımaktadır.

Bireyin varoluşuna ait birbirinden farklı özgün bakış açısı geliştiren varoluşçu düşünürler bu düşünceleri bağlamında varoluşçu eğitime de yön vermiştir. Varoluşçu felsefenin öncüsü Kierkegaard'ın 'Korku ve Titreme' adlı eseri bireyin, yaratıcıya karşı hissettiği korku ve titreme karşısındaki kendi içindeki sorumluluk duygusuyla birlikte bireyin kendisine ait karar vermesi durumundan bahsedilmektedir. Bunun yanında Jean-Paul Sartre; bireyin ilk önce varolduğunu sonra kendi seçimleri ile kendine ait özünü oluşturduğunu, Martin Heidegger; bireyin otantik varoluşuna giden süreçte zaman içerisinde kendisini anlamlandırmasını, Albert Camus; bireyin bu dünyada sonlu bir varlık olması nedeniyle varoluşunun bilince varmasında ölüm kavramının önemini, Maxine Greene ise bireyin varoluşunda kendisine ait sorumluluğu ile bireydeki seçim özerkliği varoluşçu eğitim açısından önemli perspektifleri oluşturmaktadır.

Varoluşçu eğitimde bireyin kendisini oluşturma sürecinde, eğitimi oluşturan unsurlar bir bütün olarak bireyin kendi varoluşunu anlamlandırmasına olanak tanımaktadır. Öğrencinin kendi ontolojisinin ötesinde kendi ben'ini oluşturma sürecinde, öğretmen öğrencinin yanında bir rehber veya kendi alanında uzman bir kişi olması ile eğitim daha anlamlı hale gelmektedir. Varoluşçu program, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesi açısından esnek olarak oluşturulmalıdır. Öğrenci eğitim sürecinde daha çok kendi kişisel varoluşundaki yaratıcılık duygusu, eleştirel bakış açısı, olayları ve durumları sorgulayabilen bir bilinç yapısı

oluşturmasında içerik olarak beşeri bilimler ve toplum bilimleri önem taşımaktadır. Eğitim sürecinde kendisini oluşturan birey açısından kendi öz ben'ini sorgulaması ile kendisine ait öz değerlendirmede bulunması birey için önemli bir durumdur.

Eğitim sürecinde bireyin kendisini oluşturma ve geliştirme amacı ile belirli eğitim felsefeleri uygulanmaktadır. Ülkemizde günümüze kadar uygulanan eğitim felsefeleri, geleneksel bakış açısından çağdaş yaklaşıma doğru bir süreci betimlemektedir. Bunlardan Daimici ve Esasici eğitim felsefesi genel olarak geleneksel bir yaklaşımla bireye değişmeyen konular, katı kurallar ve eğitimde pasif bir süreci sunmuştur. Naturalist eğitim, sosyal yönü olan bireyin doğal öğrene sürecinden geçerek kendi doğal öğrenmelerini gerçekleştirmesini istemektedir. İlerlemeci eğitim felsefesi ise bilginin birey tarafından deneyimlenerek bireye fayda ve hayatına uyum sağlayan bir eğitim sürecinin olması gerekliliğini vurgulamıştır. Son yıllarda yaşanan dünyada globalleşme ile ekonomik, politik, toplumsal sorunlara karşı reformsal süreçlerle toplumların zamana, şartlara göre yeniden inşa edilmesini ve bu yapılanmanın yeniden inşacı eğitim felsefesi ile eğitim sürecinin de düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Tüm insanlığı etkisi altına alan II. Dünya Savaşı sonrasında bireyde oluşan yalnızlık, ölüm, bulantı, bunalım, özgürlük gibi kavramların her birisi birey açısından ön plana çıkmıştır. Varoluşçu eğitim felsefesi insanın karmaşık olan yapısı ve hisleri karşısında insana özgürlüğün verdiği sorumlulukla birlikte seçim yaparak kendi özünü oluşturan ben'ini bulması varoluşsal açıdan önem taşımaktadır.

Eğitim sürecinde birbirinden farklı felsefi ideolojilere bağlı olarak programlar oluşturulmuştur. İdealist eğitim programı, ideaların değişmezliği nedeniyle genel geçer olanın bilgisine ulaşmayı hedeflemektedir. Realist eğitim programı, bireyin gerçeği sistematik bir şekilde düşünmesini sağlaması için mantık ve matematik gibi önermeleri kapsamına alan bilgi yönü önem taşımaktadır. Pragmatist eğitim programı, bireyin eğitimi deneyimlenmesi ile toplumdaki vatandaşlık becerilerinin öğrenilmesi, uygulanması gerekliliğinin önemine değinmiştir. Varoluşçu eğitim programında ise bireyin kendisine ait yönleri belirlemede toplum bilimleri ve beşeri bilimler önem taşımaktadır. Varoluşçu eğitim bireyin kendisini oluşturmada, yaşanan zamana ve topluma bağlı olarak kendisine bir anlam katmasında, bu anlamda ise kendi ben'ini bulması açısından önemli bir süreçtir.

Varoluşçu felsefe, insanın önemi yönü ile kendisinin evrendeki hiçlik, ölüm ve anlamsızlığı karşısındaki oluşacak 'ben' olduğunu belirtmektedir. Yaşamın olguları insandan saklanmamalıdır. İnsanın kendi projesini gerçekleştirmesi kendisine bırakılmıştır. İnsan ne olmayı seçerse seçsin bu dünyada kendi özgürlüğü olmaya zorunludur (Büyükdüvenci, 1994, s. 98). Günümüzde insanın; doğaya, çevresine, ailesine, kendisine ve yaşama yabancılaşmış

olduğu söylenilebilir (Büyükdöveci, 1987, s. 118). Varoluşçu felsefe insanın kendisini bulmasını ve özünü elde etmesini vurgulamaktadır. Hiçbir şey insanı kendi benliğinden kurtaramayacaktır. Bundan dolayı Varoluşçuluk bir eylem ve etkinlik felsefesidir (Günay, 2018, s. 107). Varoluştan bahsederken bireysel bir varoluştan söz edilmektedir. Bu yönüyle her bir bireyin kendine özgü düşünceleri ve özgünlüğü/biricikliği öne çıkmaktadır. O halde bütün varolmakta olan kendi özgünlüğü ile kendine özgü varolmaktadır (Başerer, 2018, s. 86).

Çağımız varoluşçu düşünürleri açısından, içinde bulunduğumuz çağ dışındaki başka bir zamanda insan kendisine bu kadar sorun olmamış, ne olduğunu ya da ne olabileceğini bilmemiştir (Büyükdöveci, 1994, s. 96). Varoluşçu düşünürler bireyi, çevresindeki irrasyonel güçleriyle savaşında yalnız kalmış, tecrit edilmiş ve trajik olarak görmektedir. Bu konuların ise anlaşılması ve dile getirilmesi oldukça güçtür (Schaff, 1966, s. 15). Varoluşçu filozofların herbirinin kendisine ait felsefi düşünceleri vardır. Varoluşçu filozoflar arasında görüş farklılıkları olması nedeniyle bu düşünürlerin görüşleri doğrultusunda bir genellemeye varmak mümkün değildir (Büyükdöveci, 1994, s. 44). Jaspers'e göre varoluş tamamıyla bilinmemektedir. Varoluş sadece kahramanca bir iş, ölüm, ölümcül hastalık ve suç gibi anlarda aydınlanabilir. Varoluş bir amaç olmasının yanında insanın ölümlü olduğunu bilmesidir. Varoluşun kökleri ise Tanrı'dadır (Sönmez, 2014, s. 121). Kierkegaard açısından insanlık durumu insanın yazgısıdır. İnsanın yazgısında dünyanın hiçbir yardımı yoktur. Burada varolan insandır ve gerekli şey ise insanın kendine ait kararıdır (Büyükdöveci, 1994, s. 100).

Varoluşçulukta, insancıl olarak tanımlanmaya değer yegane eğitim ise sübjektivitede bulunmaktadır. Bunun nedeni ise varoluşçu felsefi akımının insanı, bilgi, akıl ve okulun üzerinde görmesindendir (Büyükdöveci, 1987, 109). Öğrenciye kendi gelişimine bağlı olarak seçimleriyle birlikte kendisini nasıl belirleyeceğini fark ettirmek önem kazanmıştır. Okul, kişilerin değerlerini geri planda bırakarak kurumsal değerlere uymakla birlikte bu duruma koşullanmakta olması bireyi, kendi öğrenimine yabancılaştırmaktadır (Büyükdöveci, 2001, s. 98). Yabancılaşma geleneksel yönden insanı yaratmak ve tekrar yaratılma fırsatını engelleyen, işin ücretli iş haline gelişinin doğrudan sonucu olmasıdır. Genç insanlar, okulda piyasada yer alacak bir meta olarak tasarlanarak kendi bilgilerinin üreticisi olmasının yanında tüketicisi olmaya da yeltenirken, okul tarafından yabancılaşma öncesi bir hazırlıkla karşı karşıya kalmaktadır (Illich, 2005, s. 64). Bazı gençlerde görülen ve günden güne yayılma tehlikesi gösteren kültüre yabancılaşmanın önemli nedenleri arasında şüphesiz öğretmenlerin, TV'nin, basının ve çevrenin zaman zaman bilinçsiz davranışları neden olmaktadır (Akyüz, 2013, s. 443). Okul, yaşama hazırlığı yabancılaştırmasıyla öğrenciler gerçek eğitim ve yaratıcılıktan mahrum bırakılmaktadır. Okul öğretilmeyi ihtiyaç haline getirmesiyle yaşamın yabancılaştırıcı

kurumlarına hazırlık yapmaktadır. Bu durum öğrenildiğinde insanlar, bağımsızlaşmasındaki gelişim dürtüsünü yitirmektedir. Artık insanlar benzer konulara ilgi duymamakla birlikte kurumsal tanımlamayla önceden saptanması sonucu yaşamın sunduğu sürprizlere kendilerini kapatacaktır (Illich, 2005, ss. 64-65). Okulun temel işlevi bireysel otonomiye geliştirmek olmalıdır. Fakat okul için temelinde karşı karşıya kaldığı sorun olan kişinin nasıl kendisi olacağıdır ve “seçme için eğitim” bireyin bu sorundan çıkışının yoludur. Eğitimdeki temel sorun ise bilgiyi aktarma teknikleri ile değil, uygun bilgiyi seçmede gerekli ölçütlerle ilgilidir (Büyükdüvenci, 1997, s. 99). Öğretmenler, yeni eğitim anlayışında ve okul geliştirmede çok önemli fonksiyona sahiptir. Bu açıdan öğretmenler yenilikçi olmalı, değişimi ve gelişimi zamanında görerek bilgilerini sürekli güncellemeli ve bilgi kaynağından ziyade bilgiye erişim rehberi ve öğrenmeyi öğreten yeni nesil öğretmenler olmalıdır (Parlar, 2012, s. 207). Varoluşçu eğitim insanın kendisini gerçekleştirmesini sağlayan araçtır. Bu yönden eğitim, bireyin yaşama bakış açısını zenginleştirmeli ve seçimler yapmasını sağlayacak yaşantılara göre düzenlenmelidir. Eğitim bu anlamda insanı ‘sınır durumu’na getirme süreci olarak kabul edilmektedir (Günay, 2018, s. 107).

Eğitim, insan ve insanı eğitime ile ilgili bütün yöntem, kavram ve bunlarla ilgili ayrıntıları konu almaktadır. Bu durumda ele alınacak sorun ise eğitim götürülecek olan, eğitim sürecinden geçecek olan insanı tanımaktadır. Bu yapılmadığı sürece eğitimin amaçlarını gerçekleştirilmesi düşünülemeyecektir (Büyükdüvenci, 2001, s. 84). Eğitim felsefelerinden Daimici eğitime göre, insan tarih süreci içerisinde özü değişmeyerek aynı kalmıştır. Eğitim sistemi amacında insanı geliştirmeyi sağlamalıdır. İnsanlar akıl yönüyle her yerde aynı özelliklere sahiptir. İnsan doğası evrensel olduğu için edebiyat, tarih, felsefeden oluşmaktadır. Bundan dolayı eğitim programlarının temelinde sosyal bilimler olmalıdır (Arslanoğlu, 2012, s. 134). Esasici eğitimde disiplin önemli bir yer tutmaktadır. Bundan dolayı öğrencinin kendisini disiplin altına alması öğretilmelidir. Esasiciler, ilerlemecileri öğrenciye verdikleri serbestlik ve öğrencilere göre program düzenleme düşünceleri açısından eleştirmektedir. Esasicilere göre öğrenme, sıkı çalışma ve zorlama ile edinilir (Arslanoğlu, 2012, s. 133). Esasici eğitimde amaç sadece çağdaş yaşama uyum sağlamak için değil aynı zamanda geçmişten gelen bazı temel değerlerin korunması ve sürdürülmesini sağlamaktır. Esasiciliğin bu yönü en çok eleştiri aldığı noktaların başında gelmektedir. Çünkü Esasici eğitim, değişen bir kültürde çok fazla statik olmaktadır. Doğa bilimlerinin önemini kabul etmekte fakat toplum ve kültür bilimlerine yeterince değer verilmemektedir (Günay, 2018, s. 99). İlerlemeci eğitim felsefesini benimseyenler ise klasik konuları eleştirerek programda farklı yaklaşımları denemiştir. İlerlemeci eğitim öğrenen üzerine odaklanarak; sözel ve matematik beceriler yerine deneyimlere vurgu yapmış, yarışa dayanan bireysel öğrenmeler yerine birlikte yapılan grupça

öğrenme etkinliklerini teşvik etmiştir (Ornstein & Hunkins, 2014, s. 62). Naturalist eğitim, bireyin doğal ortamda öğreneceklerini ilgi ve yeteneği yönünde seçmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmen, öğrenme sürecinde bilgi aktaran ve ezber yaptırmasından ziyade doğal ortamda bilgi için fırsat ve imkanlar yaratan kişi olmalıdır (Sönmez, 2014, s. 108). Naturalist eğitimin öncelikli amacı insana bir meslek edindirmek değil, mesleğin en iyi şekilde yapılmasında zorunlu unsur olan insanı yetiştirmektir. Bu eğitime göre hayatın bütün zorluklarına ve acılarına karşı durabilen en iyi şekilde eğitilmiş insandır (Günay, 2018, s. 94). Yeniden inşacılıkta eğitimin görevi, toplumu sürekli olarak yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir. Bundan dolayı okul, toplumu değiştirme ve yeniden kurmayı sağlayacak programlar geliştirerek uygulamaya koymalıdır. Bireyler ise bu düzeltimi gerçekleştirecek ve denetleyecek biçimde yetiştirilmelidir (Sönmez, 2014, s. 105). Eğitimin esas yönelimlerinden birisi de insan karmaşıklığının incelenmesi ve araştırılması olduğudur. Eğitim insanın çok yönlü olan yazgısını göstermeli ve açıklamalıdır. Örneğin insan türünün bireysel yazgısı, toplumsal yazgı, tarihsel yazgı kısacası birbiriyle bağlantılı tüm yazgıları açıklamalıdır (Morin, 2003, s. 37). Varoluşçu felsefe, insanı kendi kaderinin mimarı olarak görmektedir. Varoluşçular göre grup yaşamının insanın bir şahsiyet olmasını önleyen bir tarafı bulunmaktadır. Varoluşçular açısından gerçek anlamda okul, öğrencinin bireyselliğini yaratmalı, hürriyeti geliştirmeli ve gizli-açık her türlü baskıyı ortaya koyarak bunları etkisiz duruma getirmelidir (Güçlü, 2018, s. 135). Eğitim süreci içerisinde öğretmen, birbirinden farklı öğrencilere nasıl farklı bir şekilde konuşabilir? Bütün öğrencilere yönelmekten nasıl kurtulabilir? Öğretmen soru ve yanıt yöntemini esas aldığı anda sınıfta bulunan her bir üyesine yönelteceği soruları nasıl sorabilir? Herkesin ilgisini çekmeyi başaracak sorular farklı yanıtlara yol açacaktır (Büyükdüvenci, 2001, ss. 62-63). Çocuğun gelişimindeki bütün kademeler ancak kendisinden hareket edilerek anlaşılabilir. Yetişkin kriterlerine göre çocuğun varlığı ölçülemez. Çocuğun da yetişkinler gibi kendine özgü ve gözardı edilmemesi gereken değerleri, umutları ve beklentileri vardır. Çocuğun iç dünyasını ise kendi dünyasının kriterleri belirleyebilir (Sönmez, 1995, s. 120). Bu nedenle öğretmen, öğrenciyi disipline etmemeli ve öğrenci kendisi için belirlediği amacı doğrultusunda değerli bulduğu disiplini kabul etmelidir (Büyükdüvenci, 1987, s. 115). Öğretmen, belli bir işi öğrenciler için yapmak yerine öğrencilere bunun yolunu açmalıdır. Bu ‘yolu hazırlama’ ise, öğrenciler yanıtlarını formüle ederken teşvik görmelidir. Öğrencinin karşılaşılabileceği engelleri öğretmen önceden görmeli ve bu engelleri ortadan kaldırmaktansa engelin üstesinden gelmede gerekli yolu bulmaları için öğrencilere yardımcı olmalıdır (Büyükdüvenci, 2001, s. 99). Varoluşçu felsefede Sokratik Yöntem içsel yaşamı test ettiğinden benimsenmektedir. Sorunları ele alması açısından genellikle sosyal oryantasyonlu olan problem merkezli yöntemi, varoluşçu felsefe bireysel olmayan ve verimsiz bir yöntem olarak

düşünmektedir (Büyükdüvenci, 1987, s. 110). Bu açıdan Ben/O ilişkisi insanı yani ötekiyi nesnel kılarak gerçekliğinden yoksun kıldığı için insanı kendi ve kendi dışındakilerle ilişkisinden kopararak kapanması imkânsız bir ayrılığa yol açması varoluşsal yalıtıma sebep olacaktır (Ulukütük, 2011, s. 104). Öğrencilere, ihtiyacı olan bilgiyi kazandırmak için gerekli yollar ise; bilgiyi değerlendirme ve bu sonuçları başkalarına iletme ve bu sonuçlara öğrencileri götürecek süreç öğretilmelidir. Günümüzde eğitimimizde özellikle eksik olan şey ise eleştirel düşünme becerileridir (Büyükdüvenci, 2001, s. 99). Öğrencinin öğrenme sürecine kendi zihinsel katılımı ve eleştiri yapması etkin öğrenme yoluyla gerçekleşebilir. Etkin öğrenen öğrenciler öğrendikleri hakkında konuşabilir, yazabilir, öğrendiklerini geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirmenin ötesinde günlük yaşantılarına da uygulayabilir (Şahinel, 2007, s. 150).

Eğitim süreci için temele alınan ideoloji İdealizm ise, bu derslerdeki bilgi, beceri ve duyular Tanrı'nın varlığını kanıtlamak amacıyla; Realizm ise evrende bir düzenin bulunduğunu kanıtlamanın yanında insanın bu düzeni anlayıp değiştirmesini sağlamak amacıyla; Pragmatizm ise, insanın toplumda ehliyetli, güçlü ve verimli olması amacıyla düzenlenmelidir (Sönmez, 2014, s. 45). Pragmatist felsefeyi temele alan bir program anlayışı ile öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda tutulduğu, öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olacağı yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayan etkinliklere yer verilmektedir (Tuncel, 2013, s. 41). Çağımızın önemli felsefi akımı olan Varoluşçuluk ise pek çok tartışmalara konu olmaktadır. Varoluşçuluğun çelişik ve tutarsız bir felsefe olduğu, idealizm ve maddeciliğe yer verirken, diğer yönden bunları kabul etmediği, varoluşçuluğun bir çeşit seçmecilik (eclectisme) olduğu, toplumsal sorunlara bireysel çözümler aradığı, önsel değerleri tanımadığından bireyi boşlukta bıraktığı, eğitime uygulanmasının kolay olmadığıdır (Büyükdüvenci, 1987, s. 97). Birey, kendisini tanıma sürecinde varoluşuyla ilgili problemleri açısından nasıl yaşanması gerektiği, kendi yaşamının mutlu ve değerli olması için nasıl denetim altına alacağı, diğer insanlarla çıkar kaygısı oluşmadan nasıl ilişkiler kurabileceği gibi sorularla birlikte bu soruların cevaplarında saklıdır. Bütün bu sorulara eğitim programının cevap vermesi ise oldukça güçtür (Büyükdüvenci, 1987, s. 121). 6.700 farklı meslekten bahsedilmektedir. Bu durum ise eğitim programlarını etkilemektedir (Büyükdüvenci, 1987, s. 117). Özellikle son yıllardaki eğitim uygulamalarında görülen belirgin özellik de bir okul açılmadan, bir uygulamaya girişilmeden yeterli araştırma ve hazırlığın yapılmamasıdır. Özellikle politik düşüncelerle birlikte hızlı şekilde girişilen teşebbüsler başarısızlıklara, eğitim sistemimizde birçok aksaklıklara sebep olmuştur. Akılcı ve istikrarlı bir eğitim planlaması yapılması şarttır (Akyüz, 2013, s. 439). Demokrasi, insanlar arasındaki işbirliğini ön plana çıkarırken, çok fazla sayıda okul ise; notlar, dereceler, kaynaklar, programlar için rekabeti teşvik etmektedir. Demokraside kamu yararının gözetilmesi önemliyken, çok sayıda okul, neredeyse kişisel çıkara dayanan bireyselliği

vurgulamakta; öğrenciler ve aileleri işbirliğini içeren topluluğun vatandaşı olmaktan ziyade kredi ve sertifikaların “tüketicileri” durumuna gelmektedir (Beane & Apple, 2011, ss. 42-43). Temel eğitim sorunumuz olarak nitelikli ve gerçek öğretmenlere sahip olmak amacıyla görmediğimiz sürece eğitimin toplumsal gelişmemize gerçek yönde katkısı olacağını düşünmek hayal olur. Herhangi bir ülkede öğretmenler ve öğretmenlik mesleği yeterli güç ve niteliğe ulaşmadığı sürece, o ülkede en iyi eğitim sistemi ve eğitim amaçları bulunsa da bunlar gerçekleşemez (Akyüz, 2013, s. 442).

Yaşadığımız çağ gittikçe bilginin yoğun olarak arttığı çağ olarak gelişimi, insanın eğitim ve bilgi düzeyine bağlıdır. Eğitimin toplumun tüm dokularına yayılması gerekliliği, bilgiye bağlı olan endüstri sonrası bir toplum çevresine girilmekte oluşunun sonucudur. Toplumun hızla gelişen sosyo-kültürel ve ekonomik ihtiyaçlarıyla bireyin arzularına ulaştırması ve klasik rolünü yerine getirmeye devam etmesi eğitime düşen roldür (Büyükdüvenci, 1987, s. 118). Mükemmel bir araştırma konusu olan çocuk, bitmez tükenmez bir şifreler hazinesidir. Batı’da bulunan okullar ve yüksek okullarda sadece “Çocuk zihni” alanında araştırmalar yapan bölümler vardır. Ülkemizde ise bu bölümde yapılan araştırmalar yetersizdir (Sönmez, 1995, s. 119). Bilinçli olarak ulaşacağımız amaçlarımız olmazsa, hayata, insana ve kâinata bakan toplu bir felsefemiz ve bunları kapsayan bir yetiştirme planımız bulunmazsa eğitim işinin günlük ve basit bir iş olarak görülmesine neden olacaktır. Böyle bir bakışla problemlerin gerçekçi olarak çözülemeyeceği gibi bireyin gelişmesi ve varolmasını garanti edemeyecektir (Tozlu, 1992, s. 119). Günümüzde öğretmenlerin yenileştirici ve kalkınmayı sağlayıcı bir etkide bulunabilmeleri için statülerini iyileştirmek ve güçlendirmek gerekmektedir. Böylece öğretmenler; bilgili, faziletli, halkı, çocukları seven, özgürlük ve demokrasi ilkelerine bağlı, bilim anlayışına sahip, dürüst ve çalışkan, çevresine ekonomik ve sosyal canlılık getirebilecek yönde yetiştirilmelidir (Sönmez, 2006, s. 310). 21. yüzyılda öğretmenin öğrencilere daha fazla bilgi yüklemesinden ziyade insanların bilgiyi anlamlandırabilme, önemli ve önemsiz olanı ayırt edebilme, her şeyden önce pek çok bilgi parçasını dünyaya ilişkin geniş bir resme dönüştürebilme yeteneğine ihtiyacı vardır (Harari, 2018, s. 241). Eğitimin yegâne amacı ise insanın ve insanlığın mutluluğunu sağlamak olabilir. Bu mutluluğun sağlanması fiziki ve sosyal çevremize yeterli ölçüde uyum gösterebilmemizin yanında sağlıklı bir iletişim kurabilmemize bağlıdır (Sönmez, 2004, s. 355).

Varoluşçu felsefe doğrultusunda eğitim sistemi oluşturulurken, eğitim süreci bütün bireylerin tek tek ihtiyaçları doğrultusunda programların belirlenmesi ve hazırlanmasıyla mümkün olacaktır. Bireyin kendisini tanıması kendi sorumluluklarının farkına varması ise eğitimin çocuğa özgürlük sunması ile sağlanabilecektir. Bireyin yaşadığı zaman ve tarihsellik

bağlamında programların yaşanılan zamana göre oluşturulması ve gerektiğinde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Eğitim birey için kendi doğal öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Birey kendisini bulunduğu eğitim ortamına ve benliğine yabancılaşmadan isteği doğrultusunda öğrenme aktivitelerini gerçekleştirmelidir. Okullarda uygulamak amacıyla belirlenen programla birlikte öğrenci için eğitim sürecinde kendi benliğini bulacağı alternatifleri içeren birçok farklı araç-gereçlerin bulunduğu öğrenme alanları oluşturulmalıdır. Örneğin müzik, resim, spor aktiviteleri, tiyatro, drama, yaratıcı drama, beyin fırtınası, şiir yazma, satranç eğitimi ile öğrenciye eğitim sürecinde hayatın içinde olması ve bu süreci özgürce deneyimlemesine imkân verilmelidir. Sınavlar ise öğrenci için stres kaynağı olmamalıdır. Varoluşçu felsefi perspektifle eğitim, sadece konuların öğrenilmesi ve ezber yöntemlerinin kişiyi tekdüze hale getirdiği sistemlerden farklı olarak artık bireye göre eğitim önem kazanmıştır. Kişinin seçimleri, eğitimi kişinin yorumlaması ve bilgiyi kişisel olarak tekrar yapılandırması önemlidir. Öğrenci sadece sınavlarla değil ilgi ve yeteneği yönünde kendi isteği doğrultusunda katıldığı aktiviteler ile de öğretmenin değerlendirmesi içinde olmalıdır. Eğitim demokratik bir süreç olmalıdır. Öğrenci bu süreçte kendi düşüncelerini rahatlıkla söyleyebilmeli, kendisine ait kararlarını verebilmelidir.

Sokrates'in 'Kendini bil, kendini tanı.' sözü öğrencinin kendisini anlamlandırması sürecinde önemli bir ölçüttür. Öğrenci kendisine 'Kimsin sen?' sorusunu sorduğunda anlamlandığı kendi benliğiyle bu sorunun cevabını kendisine verebilme yeterliliğinde olmalıdır.

Herhangi bir okuldaki mezun olma amacı ise, öğrencinin sadece belirli konuları öğrenmiş olması değil, hayata karşı deneyim kazanmış, kendisini tanıyan ve neler yapabileceğini bilen bir birey olarak dünyadaki ontolojik varlığının ötesinde oluşturduğu kendi ben'iyle bütünleşmiş hayata ve zamana karşı hazır bir duruş sergileyebilmesidir.

Varoluşçu felsefe, II. Dünya Savaşı sonrasında oluşmuş olan insanın varlığı yönünden yaşadığı dünyaya karşı özgürlük, yalnızlık, ölüm, bulantı, bunaltı gibi birçok hislerini açığa çıkarmaktadır. Bu doğrultuda varoluşçu eğitim ortamları ve uygulamaları insanın kendini gerçekleştirmesi ve yaşadığı dünyanın farkında olarak sorumlu bir birey olarak gelişmesine fırsat tanıyabilecektir.

Öneriler

İnsan varlığı ile dünyada sadece ontolojik olarak kendi varlığının bilgisini sunmaz; insan evrende varlığı kadar özü olan, özünü ise varoluşuyla birlikte kendisini tanıyarak kendi ben'ini oluşturacağı bir bilinçle anlamlandırır.

Varoluşçu felsefenin getirdiği yenilikler bağlamında eğitime ve eğitim programlarına ilişkin aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

- Varoluşçu felsefe açısından bütün bireyler birbirinden farklı olduğu için, birey eğitim sürecinde kendine ait ilgi ve yeteneklerinin farkına vardırılabilmesi için okullarda rehberlik ve bireyi tanıma faaliyetlerinden daha etkin yararlanılabilir.
- Varoluşçu eğitim ortamında sağlıklı bir iletişimin sağlanmasında öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşim 'ben-sen' diyalogu işe koşulması sağlanabilir.
- Varoluşçu eğitimde Sokratik sorgulama yöntemi önem taşımaktadır. Öğretmen, sınıfta öğrencilerle diyalektik bir yaklaşımla, öncelikle öğrencinin kendi benliğini algılamasını, sonra sorgulamasını ve eleştirmesini, sonuçta ise kendi ben'i ile her şeyi tekrar öz değerlendirmede bulunmasını sağlamak yararlı olacaktır.
- Varoluşçu eğitimde öğrenciye 'özgürlük bilinci' verilmesi esastır. Öğrenciye verilecek özgürlük bilinci öğrencinin her istediğini yapması anlamına gelmemekle birlikte birey için özgürlük, yaşadığı zaman içerisinde yaşadığı topluma karşı sorumluluğunun bilincine varması anlamındadır ve özgürlük sorumluluktan gelmektedir. Sınıf yönetim süreçlerinin bu ilke çerçevesinde yürütülmesi varoluşçu eğitimi gerçekleştirme anlamında oldukça işe yarayacaktır.
- Varoluşçu eğitimde sınavlar öğrenci için stres kaynağı olmaması gerektiğini savunulur. Öğrenci sadece sınavlarla değil ilgi ve yeteneği yönünde kendi isteği doğrultusunda katıldığı aktiviteler ile de öğretmenin değerlendirmesi içinde olmalıdır. Çoklu değerlendirme yaklaşımları bu anlamda yararlı olacaktır.
- Varoluşçulukta bireyin içinde yaşadığı zaman ve tarihsellik önemlidir. Birey geçmişteki tarihini bilmelidir. Bundan dolayı çocukların kendi kişisel tarihlerini ve çevrelerinin tarihini kavrayabilmeleri için sınıf dışı öğretim etkinliklerinden sıklıkla yararlanılması uygun olacaktır.
- Varoluşçu eğitim öğretimi demokratik bir süreç olarak algılar. Okulların ve öğretimin yönetiminde ve karar alma süreçlerinde, öğrencilerin söz sahibi olması öğrenme-öğretme süreçlerine olumlu katkılar sağlayacaktır.

- Varoluşçu eğitimde çocuğa sadece bilgi aktarmak ya da ezber yöntemine alıştırmak çocuğun eleştirel düşünme becerisi kazanmasına engel olacaktır. Öğretim süreçleri çocuğun bilgiyi bilgiyi yapılandırabilmesine imkan tanıyacak biçimde organize edilmelidir.
- Varoluşçu programı esas olan bir okulda tiyatro, drama, yaratıcı drama, resim, müzik, şiir yazma gibi etkinliklerde öğrencinin eğitimin içinde aktif şekilde olacağı roller üstlenmelidir. Varoluşçu program öğrenciye bir çok alternatif sunabilmelidir.
- Varoluşçu felsefenin temele alındığı eğitim programlarının hazırlanması ve uygulamada işe yararlılığının sorgulanması eğitim sorunlarına çözüm getirmesi bağlamında denenebilecek bir çıkış yolu olarak değerlendirilmektedir.
- Bu araştırma varoluşçu felsefe ile varoluşçu eğitim ve program bağlantısını ortaya koymaya dönük kuramsal bir çalışma niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda varoluşçu eğitim ve varoluşçu programa ilişkin uygulamalı çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü* (7. baskı). İstanbul: İnkılap.
- Akarsu, B. (2014). *Çağdaş felsefe*. İstanbul: İnkılap.
- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen, öğrencinin ve velinin rolü. *Eğitim-Bir-Sen*, 6(16), 16-20.
- Aksoy, H. H. (2013). Özgürleştiren öğretmen. *Öğretmen Dünyası Dergisi*, 34(401), 37-40. ISSN: 1300-2759.
- Aktaş, C. M. (2015). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (2. baskı, ss. 337- 371). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi*. (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alıcıgüzel, İ. (2003). *Çağdaş okulda eğitim ve öğretim*. (4. baskı). İstanbul: Sistem.
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Nobel.
- Ateş, K. H., & Mazi, M. G. (2016). Deneyim ve eğitim: John Dewey. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(34), 554-572.
- Bakır, K. (2015). *Demokratik eğitim John Dewey'in eğitim felsefesi üzerine*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Barrett, W. (2003). *İrrasyonel insan*. (S. Özer, çev.). Ankara: Hece.
- Başerer, Z. (2018). Varoluşçuluk ve eğitim. F. Manav (Ed.), *Eğitim felsefesi* içinde (ss. 77-89). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrakdar, N. (2016). Sınıf disiplini problemine varoluşçu felsefe perspektifinden genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1397- 1404. ISSN: 1307- 9581
- Beane, J. A. & Apple, M. W. (2011). Demokratik okullar davası. M. W. Apple & J. A. Beane, *Demokratik okullar* içinde (ss. 23-64). Ankara: Dipnot.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, çev. ed.). Konya: Eğitim. (Çalışmanın orijinali 2015'te yayımlanmıştır.)
- Best J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (O. Köksal, çev. ed.). Konya: Eğitim. (Çalışmanın orijinali 2017'de yayımlanmıştır.)
- Bilhan, S. (1991). *Eğitim felsefesi Cilt I*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Blackham, H. J. (2005). *Altı varoluşçu düşünür*. (E. Uşaklı, çev.). Ankara: Dost.
- Blenkinsop, S., & Beeman C. (2012). Experiencing philosophy: Engaging students in advanced theory. *Journal of Experiential Education*, 35(1), 207-221, 10.5193/JEE35.1.207. ProQuest Central.
- Büyükdüvenci, S. (1983). Varoluşçuluğun eğitim boyutuna eleştirel bir yaklaşım. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 401-411. doi: 10.1501/Egifak_00000000957
- Büyükdüvenci, S. (1987). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Yargıçoğlu.
- Büyükdüvenci, S. (1994). *Varoluşçuluk ve eğitim*. Ankara: Form Ofset.

- Büyükdöven, S. (2001). *Eğitim felsefesine giriş*. (2. baskı). Ankara: Siyasal.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cevizci, A. (2006). *Felsefe sözlüğü* (6. baskı). İstanbul: Paradigma.
- Cevizci, A. (2011). *Eğitim felsefesi*. İstanbul: Say.
- Chudacoff, H. P. (2013). Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, self-reliant, and better students for life. *American Journal of Play*, 5(3), 383-385. ISBN: 9780465025992
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: Siyasal. (Çalışmanın orijinali 2013'te yayımlanmıştır.)
- Colette, J. (2006). *Varoluşçuluk*. (I. Ergüden, çev.). Ankara: Dost.
- Coşkun, S. (2013). İnsansal varoluş ve özün belirlenimi olarak yabancılaşma ve özgürleşme. *Kaygı/Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 20, 111-126.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38. doi: 10.15390/EB.2014.3412
- Çelebi, E. (2012). Ölümde özdeşliğini bulan Dasein: 'Moribundus Sum' versus 'Cogito Sum'. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 2(2), 17-34.
- Çelebi, V. (2013). J. P. Sartre ve S. Kierkegaard'ın Varoluşçuluk düşüncelerinin karşılaştırılması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(2), 247-262.
- Çevikbaş, S. (2004). Nietzsche ve eğitim. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 60-80.
- Çivi, C. (2002). Öğrenmeyi öğretmek. A. M. Sünbül (Ed.), *Eğitime yeni bakışlar I* içinde (ss. 197-201). Ankara: Mikro.
- Çüçen, A. K. (2012). *Martin Heidegger: Varlık ve zaman*. (4. baskı). İstanbul: Sentez.
- Çüçen, A. K. (Ed.) (2015). *Varoluş filozofları*. İstanbul: Sentez.
- Daisy, F. R. & Davis, D. M. (1999). Social reconstructionism for urban students. *The Change House*, 72(5), 291-294. <https://doi.org/10.1080/00098659909599410>
- Daniels, Mc., & Brady, O. (1983). Existentialism and pragmatism: The effect of philosophy methodology of teaching. *Journal of Nursing Education*, 22(2), 62-66. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19830201-04>
- Delacampagne, C. (2010). *20. yüzyıl felsefe tarihi*. (D. Çetinkasap, çev.). İstanbul: İletişim.
- Demirdöven, İ. H. (2006). Filozof olarak Jean-Paul Sartre. *Kaygı/ Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi* 7, 7-20.
- Demirel, Ö. (2000). *Eğitimde program geliştirme*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Denton, D. E. (1968). Existentialism in American educational philosophy. *International Review of Education*, 14(1), 97-102.
- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. The University of Chicago Press Chicago, Illinois. U.S.A.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. (H. A. Başman, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, A. (2013). *Büyük Türkçe Sözlük*. (2. baskı). Ankara: Akçağ.
- Ekanem, E. (2012). Educational existentialism. *IOSR Journal of Humanites and Social Science (JHSS)*, 2(2), 22-27. ISSN: 2279-0837, ISBN: 2279-0845 www.iosrjournals.org
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı.

- Ebert, E. S., & Culyer, R. C. (2013). *School: An introduction to education*. books.google.com, Cengage Learning, 3rd Edition. ISBN-13: 978-1133600466, ISBN-10: 1133600468
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergün, M. (2018). Eğitimin felsefi temelleri. Ö. Demirel & Z. Kaya (Ed.), *Eğitime giriş* içinde (16. baskı, ss. 67- 94). Ankara: Pegem Akademi.
- Farenga, P. (2011). It takes more “ democratic education” to make school meaningful for students, *Education for Meaning and Social Justice*, 24(2), 28-33.
- Feldman, A. (2007). Teachers, responsibility and action research. *Educational Action Research*. 15(2), 239-252. <https://doi.org/10.1080/09650790701314809>
- Foster, C. (1987). Lessons of history; at Summerhill, freedom still reigns. *The Christian Science Monitor* [Boston, Mass]
- Foulque, P. (1991). *Varoluşçuluk*. (Y. Şahan, çev.).İstanbul: İletişim.
- Galley, M. (2004). Free rein. *Education Week*, 12, 23, 36; pg. 27-31. ProQuest Central.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy & P. Yalçınoglu, çev. ed.). Ankara: Anı. (Çalışmanın orijinali 1992’de yayımlanmıştır.)
- Gökdaş, İ. (2015). Öğrenme-öğretme sürecinde teknoloji. A. S. Saracaloğlu & A. Küçükoğlu (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 273-289). Ankara: Pegem Akademi.
- Gray, P. (2013a). Free to learn: Why unleashing the instinct to play will make our children happier, more self-reliant and better students for life, *New York: Basic Books*, 5(3), 383-385. ISBN: 9780465025992
- Gray, P. (2013b). Play as preparation for learning and life, *American Journal of Play*, 5(3), 271-292.
- Greene, M. (1975). Curriculum and cultural transformation: A humanistic wiew, <http://www.jstor.org/stable/24457656>, 25(2), 175-186.
- Gutok, G. L. (2001). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. (N. Kale, çev). Ankara: Ütopya.
- Güçlü, M. (2018). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B., & Taşgın, S. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Günay, M. (2010). İnsan doğası ve eğitim ilişkisi: Tarihselcilik, Varoluşçuluk ve ötesi. *Alternatif Eğitim e-Dergisi*, 1, 45-54. ISSUE: AE-01.
- Günay, M. (2018). *Eğitim felsefesi*. Konya: Çizgi.
- Gündoğdu, H. (2007). Varoluşçu felsefelerdeki bazı özellikler. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 7(4), 95-131.
- Gürsoy, K. (2014). *Varoluş ve felsefe*. (2. baskı). Ankara: Aktif Düşünce.
- Hamarta, E. (2003). Eleştirel düşünme. A. M. Sünbül (Ed.), *Eğitime yeni bakışlar 2* içinde (ss. 121-126). Ankara: Mikro.
- Harari, Y. N. (2018). *21. yüzyıl için 21 ders*. (2. baskı). İstanbul: Kolektif.
- Harriman, N. E. (2005). Perceptions of student and educators on the impact of No Child Left Behind: some will and some won’t. *Rural Special Education Quarterly*, 24(1), 64-69.
- Hern, M. (2008). *Alternatif eğitim*. (E. Bağdaş Babaoğlu, çev.). İstanbul: Kalkedon.
- Hitchcock, L. A. (2013). *Kuram ve kuramcılar*. (S. Peşken, çev.). İstanbul: İletişim.

- Howell, D. (2005). No diploma is the Sudbury way: Three-page thesis replaces high school diploma exams: [Final Edition]. *Edmonton Journal*, 3 : B1 FRONT
- Huebner, D. (1977). Response to Maxine Greene. <https://www.jstor.org/stable/1179651>, 6(4), 296-301. doi: 10.2307/1179651
- Illich, I. (2005). *Okulsuz toplum*. (M. Özay, çev.). İstanbul: Şule.
- Irving, J. (2005). Windsor House gets go-ahead: Alternative school to continue to receive provincial funding: [Final Edition]. *Norty Vancouver News*, 1
- Kale, N. (1994). Felsefe öğretimi. 27(1). doi: 10.1501/Egifak_00000000427
- Karakaya, T. (2004). *Jean-Paul Sartre ve Varoluşçuluk*. Ankara: Elis.
- Karakuş, M. (2006). Öğretmen yetiştirmede felsefenin yeri ve önemi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 79-85.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (11. baskı). Ankara: Nobel.
- Kaufmann, W. (1964). *Dostoyevski'den Sartre'a Varoluşçuluk*. (A. Göktürk, çev.). İstanbul: De.
- Kılıç, S. (2014). Heidegger'in fundamental ontolojisinde varlığın özdeşliği. *Kaygı/ Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 23, 11-28.
- Kızıltan, Ö. (2012). Felsefe öğretimi sorunları ve yeni yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 36, 334- 342. ISSN: 2146-9199.
- Kierkegaard, S. (2002). *Korku ve titreme*. (İ. Kapaklı Kaya, çev). İstanbul: Anka.
- Kierkegaard, S. (2009). *İroni kavramı*. (S. Okur, çev). Ankara: İmge.
- Kisaka, S. T., & Osman A. A. (2013). Education as a quest to freedom: reflections on Maxine Greene. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 4(2), 338-344. ISSN: 2141-6990
- Koç, G. (2006). Yapılandırmacı sınıflarda öğretmen-öğrenen rolleri ve etkileşim sistemi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 56-64.
- Koçak, R., & Gökler, R. (2008). Varoluşsal yaklaşımda psikolojik danışma ve gruba uygulanışı. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 91-107.
- Koirala, M. P. (2011). Existentialism in education. *A Multidisciplinary Journal*, 1(1), 39-44. ISSN: 2091-1106
- Kozikoğlu, İ., & Uygun, N. (2018). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim programı tasarım yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 411-438. doi: 10.14812/cuefd.404297
- Kuçuradi, İ. (1997). *Yüzyılımızda insan felsefesi*. Ankara: Mateksan.
- Küken, A. G. (1996). *Felsefe açısından eğitim*. İstanbul: Alfa.
- Lay, T. C. (2014). The curricular and pedagogic creativity of Summerhill School, and related reflection on the teaching in Singapore. *Journal of Educational and Human Development*, 3(2), 541-557. ISSN: 2334-296X (Print), 2334-2978 (Online)
- Lee, J. (2012). An establishment ahead of its time: pedagogy. *The Times Educational Supplement Scotland*. London 2259: 26.
- Magill, F. (1992). *Egzistansiyalist felsefenin beş klasiği*. (V. Mutal, çev.). İstanbul: Dergah.

- Malik, G. M., & Akhter, R. (2013). Existentialism and classroom practice. *IOSR Journal Of Humanites And Social Science (IOSR-JHSS)*, 8(6), 87-91. e-ISSN: 2279-0837, p-ISSN: 2279- 0845. www.iosrjournals.Org
- McDainels, O. B. (1983). Existentialism and pragmatism: The effect of philosophy on methodology of teaching. *Journal of Nursing Education*, 22(2), 62-66. <https://doi.org/10.3928/0148-4834-19830201-04>
- Merey, Z. (2010). Eğitimde demokrasi. B. Ata & T. Öztürk (Ed.), *Günümüzde eğitim içinde* (ss. 40 - 46). Ankara: Pegem Akademi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma*. (S. Turan, çev. ed.). Ankara: Nobel. (Çalışmanın orijinali 2009'da yayımlanmıştır.)
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (Ş. Akbaba Altun & A. Ersoy, çev. ed.). Ankara: Pegem Akademi. (Çalışmanın orijinali 2015'te yayımlanmıştır.)
- Moore, S. (2000). *New Statesman*. 13(598), pg. 17. ProQuest Central.
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. (H. Dilli, çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Mozaffari M., & Jahanian R. (2016). Identifying existentialist philosophy of education. *International Academic Journal of Social Sciences*, 3(8), 18-28. ISSN: 2454-3918
- Neill, A. S. (2000). *Özgürlük okulu*. (N. Şarman, çev.). İstanbul: Payel.
- Neuman, L. W. (2009). *Toplumsal araştırma yöntemleri*. (S. Özge, çev.). İstanbul: Yayınodası.
- Nicholson, D. W. (2016). *Philosophy of education in action: an inquiry-based approach*. (1. Baskı): New York.
- Nietzsche, F. (2010). *Eğitim kurumlarımızın geleceği üzerine*. (G. Aytaç, çev.). Ankara: Say.
- Noddings, N. (2006). *Eğitim ve mutluluk*. (Z. Bilgin, çev.). İstanbul: Kitap.
- Null, W. (2011). *Curriculum: from theory to practice*. Rowman & Littlefield Publishers, ISBN: 1-4422-0914-3, 978-1-4422-0914-5
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı temeller, ilkeler ve sorunlar*. (A. Arı, çev. ed.). Konya: Eğitim. (Çalışmanın orijinali 2014'te yayımlanmıştır.)
- Öktem, D. (2006). İnsan özgürlüğünü taşıyabilir mi? *Kaygı/ Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 6, 42-47.
- Önal, M. N. , Gündoğan, A. O., & Turhan, S. T. (2015). Türk masallarında Varoluşçuluk tasarımı üzerine bir deneme. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 53, 121-147.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 193-209.
- Payne, P. (2002). On the construction, deconstruction and reconstruction of experience in 'critical' outdoor education. *Australian Journal of Outdoor Education*, 6(2), 4-21.
- Rasheed, S. (2005). Naming and the existentialist curriculum of action: creating a pluralistic pedagogy. *International Journal of Pedagogies and Learning*, 1(2), 65-75.
- Roberts, P. (2013). Happiness, despair and education. *Stud Philos Educ*, 32, 463-475. doi: 10.1007/s1217-012-9325-4
- Robinson, K. (2017). *Yaratıcı öğrenciler*. (D. Boyraz, çev.). İstanbul: Sola.
- Rosenberg, A. J. (1973). Educational existentialism and the Sudbury Valley School. *Innovations In Education*, 479-481.

- Sandra, H. H. (2008). Alternative educational settings: What can we learn from them? *Knowledge Quest; Chicago*, 37(1), 8-11.
- Sarioğlu, G. (2008). Tarih felsefesi alanında bir inceleme: Varoluş felsefesi ve tarih anlayışı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 243-257.
- Sartre, J. P. (1999). *Varoluşçuluk*. (A. Bezirci, çev.). İstanbul: Say.
- Sartre, J. P. (2003). *Ego'nun aşkınlığı*. (S. R. Kırkoğlu, çev.). İstanbul: Alkım.
- Schaff, A. (1966). *Marxizm ve varoluşçuluk*. (E. Dinçer, çev.). İstanbul: De.
- Selvi, K., Sönmez, B. & Özüdoğru, F. (2017). John Dewey: Okul, toplum ve eğitim. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25-34.
- Sönmez, S. (1995). Eğitilme arzusunun yüceliği, eğitilmeme özgürlüğünün saçmalığı. *Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 2, 115-121.
- Sönmez, S. (2004). Eğitim ve tecrübenin değeri. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 351-364.
- Sönmez, S. (2006). Toplumsal değişme ve öğretmen. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 301-310.
- Sönmez, V. (2014). *Eğitim felsefesi*. (12. baskı). Ankara: Anı.
- Spring, J. (2017). *Özgür eğitim*. (A. Ekmekçi, çev.). İstanbul: Ayrıntı.
- Şahin, Ç. (2013). Verilerin analizi. R. Y. Kıncal (Ed.). *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (2. baskı, ss. 183-219). Ankara: Nobel.
- Şahin, İ. (2005). Hümanizm ve eğitim. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(11), 47-55, ISSN: 1304-0278
- Şahinel, M. (2007). Etkin öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (2. baskı, ss. 149-165). Ankara: Pegem.
- Şanlı, Ö. & Altun, M. (2015). The significance of establishing democratic educational environment at school. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 5(2), 1-8. Article. 01, ISSN: 2146-7663
- Taşdelen, V. (2003). Eğitimde kuram ve uygulama bağının kurulmasına yönelik felsefi bir araştırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 151-166.
- Taşdelen, V. (2011). Varoluş felsefelerinde varoluşun özden önceliği sorunu. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 1, 26-54.
- Taşdelen, V. , Yayla, A., & Karaca, A. (Ed.). (2011). *Eğitimden felsefeye Necmettin Tozlu armağanı*. Ankara: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tokat, L. (2013). *Varoluşçu teoloji*. Ankara: Elis.
- Topçu, N. (1973). *Varoluş felsefesi egzistansiyalizm*. (2. baskı). İstanbul: Hareket.
- Topçu, N. (2011). *Varoluş felsefesi: hareket felsefesi*. (4. baskı). İstanbul: Dergah.
- Topses, G. (2012). Davranışçı ve varoluşçu-hümanistik psikolojik danışma kuramlarının ayırtedici ve örtüşen nitelikleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(3), 67-75.
- Tozlu, N. (1992). *Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler*. (7. baskı). Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Tozlu, N. (2003). *Eğitim felsefesi üzerine makaleler*. (2. baskı). Ankara: Elis.

- Tubbs, N. (2013). Existentialism and humanism: humanity-know thyself! *Stud Philos Educ*, 32, 477-490. doi: 10. 1007/s1 1217-012-9354-z
- Tuncel, G. (2004). Öğretmenlerin kendi eğitim felsefelerini inşa etmeleri üzerine. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 223-242.
- Tuncel, İ. (2013). Program geliştirmenin kuramsal temelleri. H. Şeker (Ed.), *Eğitimde program geliştirme* içinde (2. baskı, ss. 19-70). Ankara: Anı.
- Tural, G. (2015). Bilimsel araştırma yapma süreci ve etik kuralları. M. Metin (Ed), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (2. baskı, ss. 471-498). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulukütük, M. (2011). Martin Buber ve Hans George Gadamer'in felsefelerinde ben-sen ilişkilerinin ahlaki açımları. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 97-110.
- Uysal, E. (2004). Eğitime felsefî antropoloji çerçevesinde kavramsal bir yaklaşım. *Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 8(2), 81-99.
- Uysal, M. (2012). Öğretmenlik mesleğinin dönüşümü ve devrimci öğretmen. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi*, 4(19), 16-19. ISSN: 1308-7703.
- Ülken, H. Z. (2001). *Eğitim felsefesi*. (2. baskı). İstanbul: Ülken.
- Varış, F. (1995). *Eğitim bilimlerine giriş*. (Ed.). Ankara: Alkım Kitapçılık.
- Wahl, J. (1999). *Varoluşçuluğun tarihçesi*. (B. Onaran, çev.). İstanbul: Payel.
- Weber, A. (1998). *Felsefe tarihi*. (H. V. Eralp, çev.). İstanbul: Sosyal.
- White, D. (2001). Freedom and responsibility: Existentialism, gifted students and philosophy, *Gifted Child Today*, 24(2), 48-54. ProQuest Central.
- Yeşil, R. (2013). Nicel ve nitel araştırma yöntemleri. R. Y. Kıncal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (2. baskı, ss. 51-80). Ankara: Nobel.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (10. baskı). Ankara: Seçkin.

ÖZGEÇMİŞ

Emine TURHAN, 1982 yılında Osmaniye’de doğdu. İlkokul, ortaokul ve lise öğrenimini Osmaniye ili Kadirli ilçesinde tamamladı. 2002 yılında Atatürk Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Felsefe lisans eğitimine başladı. 2007 yılında bu fakülteden mezun oldu. 2019 yılında ise Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı’nda yüksek lisans eğitimini tamamladı.

