

EĞİTİME ALTERNATİF FELSEFİ YAKLAŞIMLAR

(Yüksek Lisans Tezi)

Rezzan ÖZGEN

Kütahya - 2012

T.C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
Sosyoloji Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Tezi

EĞİTİME ALTERNATİF FELSEFİ YAKLAŞIMLAR

Danışman:
Doç. Dr. Talip KARAKAYA

Hazırlayan:
Rezzan ÖZGEN

Kütahya – 2012

Kabul ve Onay

Rezzan ÖZGEN'in hazırladığı "Eğitime Alternatif Felsefi Yaklaşımlar" başlıklı Yüksek Lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile kabul edilmiştir.

.....//2012

Tez Jürisi	İmza	
	Kabul	Red
Doç. Dr. Talip KARAKAYA (Danışman)		
Yrd. Doç. Dr. Baykal BİÇER		
Yrd. Doç. Dr. Fatih ÖZBAY		

Doç. Dr. Fatih ÇELEBİOĞLU

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Eğitime Alternatif Felsefi Yaklaşımlar” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

...../...../2012

Rezzan ÖZGEN

Özgeçmiş

1982 yılında Tekirdağ/Hayrabolu’da doğdu. İlköğretime burada başlayarak orta ve lise öğrenimine Kırklareli/Lüleburgaz ilçesinde devam ederek 2000 yılında Lüleburgaz Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi’nden mezun oldu. 2006 yılında Dumlupınar Üniversitesi Sosyoloji Bölümü’nde lisans eğitimini tamamladı. Mezuniyet yılında Dumlupınar Üniversitesi Sosyoloji Bölümü’nün MEB’in desteği ile hazırladığı Kütahya Yunus Emre İlköğretim Okulu’nun Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık biriminde üç ay süreli sosyal hizmet programına katıldı. 2008 yılında İstanbul Özel Kültür Okulları Kültür 2000 Koleji Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık biriminde öğrencilerin sosyal gelişimine destek vermek üzere görev aldı. 2009-2010 öğretim yılında Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyoloji Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans eğitime başladı. Halen Kültür 2000 Koleji Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık birimindeki görevine devam etmektedir.

ÖZET

EĞİTİME ALTERNATİF FELSEFİ YAKLAŞIMLAR

ÖZGEN, Rezzan

Yüksek Lisans Tezi, Sosyoloji Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Talip KARAKAYA

Haziran, 2012, 137 sayfa

İnsanlık tarihi kadar eski bir olgu olan eğitim toplumun en önemli sosyal kurumlarından birisidir. Bireylerin sahip olduğu ilgi ve yeteneklere eğitim aracılığıyla ulaşılmakta ve insanın insan olarak varlığını ortaya koyması eğitim üzerinden gerçekleşmektedir. Eğitim olgusu da bu işlevini gerçekleştirirken kaynağını sahip olduğu felsefi düşünce yapısından almaktadır. Felsefi düşünce yapısında insanı algılama biçimimize dair sorduğumuz sorular onu nasıl bir eğitimden geçireceğimizin de cevabını vermektedir. Eğitim olgusu felsefi yaklaşımlar ekseninde incelenirken geleneksel eğitim yaklaşımlarının çağdaş dünyada yaşanan değişim ve gelişimlerini yakalayacak bireyleri yetiştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının hem düşünsel alt yapı hem de öğretim müfredat, metot ve uygulamalarında etkin öğrenmeyi sağlamadaki yetersizliği eğitimde değerler dizisi değişikliğini meydana getirmektedir. Eğitimde değerler dizisi değişikliği de farklı eğitim felsefelerinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Farklı eğitim felsefeleri üzerinden geleneksel eğitim anlayışına eleştiriler geliştirilerek klasik eğitim anlayışına alternatif felsefi yaklaşımlar geliştirilmiştir. Eğitimde alternatif felsefeler öğretim sürecinde alternatif uygulama modelleri geliştirme hareketinin de bir ifadesidir. Eğitime karşı geliştirilen alternatif felsefi yaklaşımlarda öğretme kavramından çok öğrenme kavramına, öğrenmeyi gerçekleştirecek bireylerin özelliklerine, öğrenme sürecinin planlanması ve yaşanmasında demokratik süreçlere önem verilmiştir.

Bu araştırmada da geleneksel eğitimin dışında “alternatif eğitim paradigmaları” şeklinde yer alan eğitime farklı felsefi yaklaşımlara yer verilmiştir. Bu yaklaşımların düşünürlerle ilişkisi ortaya konarak nasıl bir eğitim anlayışı geliştirdikleri açıklanmaya çalışılmıştır. Eğitime alternatif geliştiren yaklaşımların tümü, insanı görme biçimine eğitim algılarında verdikleri cevapları ile irdelenmiştir. Bu eğitim yaklaşımlarının temel eğitim ilkelerinde; çocukluk, öğrenme, okul ve öğretmen gibi kavramlara yüklenen anlamlar farklılaşsa bile hepsini ortak paydada birleştiren eğitim ile insanı merkeze alarak özgürleştirme arzuları olmuştur. Özgürleştirme arzusu bazı eğitim yaklaşımında insan üzerine konumlanırken bazısında toplum üzerinden yükselmesinin düşünülmesi paradoks oluşturmıştır. Bu paradoks irdelendiğinde; düşündüklerimiz ve düşünmediklerimiz, öğrendiklerimiz ve öğrenmediklerimiz, sorguladıklarımız ve sorgulamadıklarımızla toplumsal yapımızın da ipuçlarını ortaya koymuş oluyoruz.

Çalışmada eğitime alternatif felsefi yaklaşımların gelişmesine kaynaklık eden aydınlanma çağı eğitim felsefelerinden natüralizm, pragmatizm ve varoluş felsefesinin eğitim yaklaşımı ile çağdaş eğitim akımları içerisinde ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, polit teknik eğitim, holistik eğitim, çocuktan hareket eğitim akımı, kır yurdu eğitim akımı, iş eğitimi akımı, kolektif eğitim akımı ve özgürlükçü eğitim akımı yaklaşımları yer almıştır. Bu eğitim yaklaşımları içerisinde ilerlemeci eğitim yaklaşımı William Kilpatrick’ın “proje tabanlı öğrenme” metodu örneği ile, çocuktan hareket eğitimi akımı ise John Dewey’in “laboratuar okul” ve Maria Montessori’nin “Montessori okul” örneği ile ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Felsefesi, Yeni Eğitim, Alternatif Eğitim, Çağdaş Eğitim, Özgürlükçü Eğitim.

ABSTRACT

ALTERNATIVE PHILOSOPHICAL APPROACHES TOWARDS EDUCATION

ÖZGEN, Rezzan

Post-graduate Thesis, Sociology Department

Thesis Advisor: Assoc. Prof. Talip KARAKAYA

June, 2012, 137 pages

The concept of education, as ancient as the history of civilization, is among the most important social foundations of societies. Education enables self realization by giving the individuals the opportunity to develop their interests and skills. The concept of education depends on the philosophical state of mind contained in its very core structure. Within this state of mind, questions we ask about the approaches on the perception of human beings, also present the kind of education required. Upon handling the concept of education from a philosophical approach, another issue presents itself, which is the inadequacy of traditional educational approaches in raising individuals who can catch up with changes and developments in contemporary world. This inadequacy both in intellectual structure and teaching, syllabus, method applications requires a paradigm shift in education and this shift can enable the emergence of various different educational philosophies. Thanks to these different philosophies alternative philosophical approaches could be developed. Alternative philosophies in education are also seen as the expression of alternative application models in teaching. Rather than the concept of teaching, these approaches attach importance to the concept of learning, qualities of individuals who are supposed to learn, democratic processes in planning and applying the learning process.

This study is focused on different philosophical approaches described as “alternative educational paradigms” that are not included in traditional education and they are clarified through their relation to scholars. All approaches that develop alternatives are analysed regarding their answers to the perception of education. Although these approaches offer different descriptions on childhood, learning, school and teacher, they all have similar demands in freeing the human beings by putting them in the centre of interest. Demand of freedom is sometimes focused on human beings while some other times it is visualised on the basis of society, which formed a paradox. Upon analysing this paradox we hint at the social structure considering the issues we think and not think about, we learn and not learn, we question and not.

In this study, Naturalism, Pragmatism and educational approach of Existential Philosophy are analysed as the representatives of the Enlightenment as well as Progressivism, Re-constructionism, Polytechnic Education, Holistic Education, Child Centred Education, Country Education Project, Vocational Education, Collective Education, Liberal Education which represent Contemporary Educational Approaches. Among those approaches, Progressive Educational Approach has been analysed through Project Based Learning Method developed by William Kilpatrick and Child Centred Education has been analysed through John Dewey’s Laboratory School and Maria Montessori’s School.

Key words: Educational Philosophy, New Education, Alternative Education, Freedom, Education.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ.....	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM EĞİTİME ALTERNATİF FELSEFELERİN OLUŞUMUNDA TEMEL ETKİLER

1.1. EĞİTİM KAVRAMININ NİTELİĞİ	5
1.1.1. Eğitim Kavramının Tarihsel Dönemlerde Taşıdığı Anlam.....	6
1.1.2. Düşünürlerin Eğitim Kavramının Niteliğine Etkisi	10
1.1.3. Felsefe ile İlişkisinde Eğitim Kavramının Niteliği	13
1.2. AYDINLANMA ÇAĞI VE EĞİTİM FELSEFELERİ.....	15
1.2.1. Aydınlanmanın Tanımı	15
1.2.2. Aydınlanmanın Döneminin Düşünürlerle İlişkisi	18
1.2.3. Aydınlanmanın Hümanizm ile İlişkisi	21
1.3. NATÜRALİZM VE EĞİTİM	25
1.3.1. Natüralizm.....	25
1.3.2. Jean-Jacques Rousseau’da Natüralist Eğitimin Amacı.....	26
1.3.2.1. Jean-Jacques Rousseau’da Eğitimin Temel İlkeleri.....	30
1.3.2.2. Jean-Jacques Rousseau’nun Eğitim Yaklaşımında “Emile”nin Analizi	34
1.3.3. Johann Heinrich Pestalozzi’de Natüralist Eğitim	36
1.4. PRAGMATİZM VE EĞİTİM	39
1.4.1. Pragmatizm	39
1.4.2. Pragmatizm ve John Dewey.....	41
1.4.3. Pragmatizm ve Eğitim.....	42
1.5. VAROLUŞÇULUK VE EĞİTİM.....	45
1.5.1. Varoluş Felsefesi.....	45
1.5.2. Varoluş Felsefesi ve Jean-Paul Sartre	49
1.5.3. Varoluşçuluk ve Eğitim.....	51

İKİNCİ BÖLÜM ALTERNATİF EĞİTİM FELSEFELERİNİN OLUŞUMUNA ETKİ EDEN ÇAĞDAŞ EĞİTİM AKIMLARI

2.1. İLERLEMECİLİK VE EĞİTİM	56
2.1.1. Projenin Tanımı ve Proje Tabanlı Öğrenmede Proje Yöntemi	58
2.1.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Nedir?	60
2.1.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Genel Özellikleri	64
2.2. YENİDEN KURMACILIK VE EĞİTİM	68
2.3. POLİTEKNİK EĞİTİM.....	70
2.3.1. Karl Marx ve Politeknik Eğitim	73
2.4. HOLİSTİK EĞİTİM	75

2.4.1. Holistik Kavramı.....	75
2.4.2. Holistik Eğitim.....	78
2.4.3. Rudolf Joseph Steiner ve Holistik Eğitim.....	81
2.5. POSTMODERNİZM VE EĞİTİM.....	83
2.5.1. Postmodernizm.....	83
2.5.2. Postmodernist Eğitim.....	86
2.6. SANAT EĞİTİMİ AKIMI.....	88
2.7. ÇOCUKTAN HAREKET EĞİTİM AKIMI.....	89
2.7.1. Çocuktan Hareket Akımı'na Uygun Alternatif Okul Modelleri.....	91
2.7.1.1. John Dewey'in Laboratuvar Okul Örneği.....	91
2.7.1.2. Maria Montessori Eğitim Modeli Örneği.....	94
2.8. KIR YURDU EĞİTİM AKIMI.....	96
2.9. İŞ EĞİTİMİ AKIMI.....	98
2.10. KOLEKTİF EĞİTİM AKIMI.....	100
2.11. ÖZGÜRLÜKÇÜ EĞİTİM.....	103
2.11.1. Özgürlüğün Anlamı.....	103
2.11.2. Özgürlükçü Eğitim Yaklaşımı.....	105
SONUÇ VE DEĞERLENDİRME.....	107
KAYNAKÇA.....	110
DİZİN.....	124

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ**Sayfa**

Şekil 2.1: Proje Tabanlı Öğrenme Şematiği	65
Tablo 2.1: Proje Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modelinin Karşılaştırılması	67
Tablo 2.2: Mekanistik ve Holistik Eğitimin Karşılaştırılması	80

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	Amerika Birleşik Devletler
AİİTE	Atatürk İlke ve İnkılapları Tarihi Enstitüsü
C.	Cilt
Çev.	Çeviren
Der.	Derleyen
Ed.	Editör
FBE	Fen Bilimleri Enstitüsü
GSE	Güzel Sanatlar Enstitüsü
S.	Sayfa
SBE	Sosyal Bilimler Enstitüsü
SS:	Sayfalar Arası

TEZ METNİ

GİRİŞ

Eğitim kavramı felsefi düşüncenin ilk başladığı dönemlerden itibaren insanı algılama biçiminde felsefe ile ilişkisini ortaya koyan bir olgu olmuştur. Eğitim ve felsefe ilişkisinde “insanın neliği” üzerine değerlendirmeler de eğitimin amaç ve hedeflerini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla felsefe ile eğitim arasında karşılıklı etkileşime dayalı sıkı bir ilişki vardır.

Tarihsel süreç içerisinde düşünürlerin deneyim ve teori birikimlerinde eğitimin amaç ve hedeflerine çizdikleri sınırlar, eğitimin felsefi yaklaşımını oluşturmaktadır. Eğitilmiş insanın niteliği, eğitim olgusunun sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik değerlerle kurduğu ilişki de eğitim felsefesinin felsefi açımlarını belirlemektedir. Tüm bu değerler ise bireyden nasıl bir topluma ulaşacağımızı düzenlemede kendi paradigmaları ile eğitime felsefi yaklaşımlar oluşturur. Eğitim felsefeleri yaklaşımlarının özünde de insanı görme biçimleri yer alır. Her bir yaklaşım; çocuğa ve onun eğitimine, teori ve pratikte kendi eğitim algılamalarıyla uygulama yöntemleri sunar. Farklı eğitim algılamaları ile okul, öğretmen, sınıf içi uygulamaların içerik ve anlamları da değişir. Bu araştırmada; eğitim ve felsefe ilişkisi, geleneksel eğitim algısına alternatif felsefi yaklaşımlar üreten bir etkinlik olarak yorumlanmıştır. Geleneksel eğitimin anlam ve öneminin sorgulanması sürecinde öncelikle Rönesans’ın etkileri Jean-Jacques Rousseau’nun etkileriyle birleşerek çocuğun öznel yapısıyla tanınıp algılanmasında ve değerlendirilmesinde etkide bulunmuş daha sonra bu etkileşim diğer eğitim düşünürlerinin felsefelerini oluşturmalarında da bir kırılma noktası olmuştur.

Eğitimde alternatif felsefi yaklaşımların başta Jean-Jacques Rousseau olmak üzere Immanuel Kant, Johann Heinrich Pestalozzi, Friedrich Wilhelm August Fröbel, Karl Heinrich Marx, Friedrich Wilhelm Nietzsche, John Dewey, Rudolf Joseph Lorenz Steiner, Maria Montessori, Paulo Freire, John Caldwell Holt, Ivan Illich gibi düşünürlerin etkisinde gelişerek geleneksel eğitim yaklaşımlarından farklı yeni eğitim adı altında geliştiği görülmektedir.

Alternatif felsefeler üzerinden eğitime yaklaşmak eğitimde var olan geleneksel algılamaları değiştirirken beraberinde bilginin anlamını da değiştirmiştir. Eğitim alanındaki tüm farklı felsefi yaklaşımların ve her bir yaklaşımdaki çocuk, bilgi, toplum, kültür, okul üzerine farklı görüşlerin incelenmesi; eğitimin amaç, önem ve hedefleri doğrultusunda; yöntem ve nitelik açısından hem alınan sonuçları hem de var olan eksiklikleri bize göstermektedir. Felsefenin eğitime sorduğu sorular ve eğitim felsefelerinde çocuğun doğasına, özgürlüğüne, biricikliğine önem veren yaklaşımların verdiği cevaplar araştırmanın bulgularını oluşturmaktadır. Çalışmamız iki bölümden oluşmaktadır:

Birinci bölümde; eğitim kavramının niteliği, tarihsel dönemlerde düşünürlerin eğitim kavramına yüklediği anlam ve bu bağlamda düşünürlerin eğitim kavramı için çizdikleri sınırlar belirtilerek ortaya konmuştur. Bu bölümde eğitim ve felsefe arasında ilişki kuran düşünürlerin görüşlerine yer verilerek, eğitim algılarının çocuğu gerçek hayata bağlama çabası ile şekillendiği görülmektedir. Jean-Jacques Rousseau; çocuğa ve çocukluğa duyduğu saygı ile onun ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarını tanıyıp anlama çabasını eğitimin temel kaygısı olarak görmüştür. Bu çaba Jean-Jacques Rousseau’yu yeni eğitim felsefelerinin gelişmesinde XVIII. yüzyılın öncü aktörü kılmıştır. Rousseau’nun temellendirdiği natüralist eğitim felsefesinden etkilenerek diğer

düşünürlerin de eğitim algılarında çocuğun özgürlüğüne ve öz deneyimine önem vererek eğitime felsefi yaklaşımlar geliştirdikleri görülmektedir.

Rousseau “insan özgür doğar oysa her yerde zincire vurulmuştur” (Rousseau, 1999:14) ifadesi ile felsefesinin temeline özgürlüğü alarak eğitim sürecinde de çocuğun özgürleşmesi üzerine yoğunlaşmıştır. O, birçok eğitimcinin görüşlerinin aksine “yaratana elinden çıkan her şey iyidir, her şey insanların elinde bozulur” anlayışı ile çocuğa yaklaşılmaması gerektiğini söyleyerek; “çocuk ne hakim ne asker ve ne de papaz olmalıdır. O her şeyden önce insan olmalıdır ancak bundan sonra herhangi bir mesleğin insanı olabilir” (Gezer, 2007:150), diyerek toplumcu ve disiplinci anlayışa ilk kez başkaldırmıştır.

Pedagojik romanı “Emile” de Rousseau, doğa hâlini temel alan bir eğitim yaklaşımı ortaya koymuştur. İnsan doğasına en uygun eğitim yönteminde çocuğun kişilik gelişimine önemli bir yer verilmesini vurgulamıştır. O, kişilik gelişimi ile çocuğun duygu dünyasına ve varoluşsal değerine dikkat çekmek istemiştir. Bu tür bir gelişimin sağlanabilmesi için de çocuğun doğduğu an itibarıyla kendi deneyimlerini yaşamasına hem aile hem eğitim ortamında fırsat verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü o, eğitim felsefesinde çocuğun bilgilerini artırmaktan ziyade, ona bilgiyi edinme yollarının öğretilmesini değerli görmüştür.

İkinci bölümde; Eğitime Alternatif Felsefi Yaklaşımların oluşumunu temellendiren Çağdaş Eğitim Akımları içerisinde İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Politeknik Eğitim, Holistik Eğitim, Çocuktan Hareket Eğitim Akımı, Kır Yurdu Eğitim Akımı, İş Eğitimi Akımı, Kolektif Eğitim Akımı ve Özgürlükçü Eğitim yaklaşımlarına yer verilmiştir. Çağdaş Eğitim Akımları çalışmada eğitim amaçları, uygulama alanları ve sahip oldukları pedagojilerle açıklanmıştır. Geleneksel eğitime karşı yeni pedagojilerin getirdiği eleştiri modernleşmenin toplumsal sorumluluk bilinci yerine bireysel başarı ve rekabeti körüklerse toplumsal kolektif başarının da gerçekleşmeyeceği şeklindedir. Bu eğitim akımlarının eğitim ile kurduğu ilişkisinde modern dönemin eğitim, amaç ve değerlerine eleştirel yaklaşarak çocuğu eğitimin temel öznesi kabul ettiği görülmektedir. Bununla birlikte yeni eğitim yaklaşımlarında; geleneksel eğitimin “zil”, “önlük”, “sınav”, “not verme”, “disiplin”, “hiyerarşik kontrol”....vb. kavramları tartışılmaya başlanmıştır. Sahip oldukları eğitim algılarında modern endüstriyel toplumda kamu okullaşmasının bireyin biricikliğini görmeden ve bireyi besleme kaygısına sahip olmadan insanın toplumu değiştirip dönüştürme isteği eleştirilmektedir. Kamu okullaşmasının kendi iç dinamikleri ile toplumsal bölünmelere yol açtığını düşünen bu pedagojiler; aile, okul, devlet, eğitim, öğrenme, öğrenme biçimleri, öğretmen, okul kavramlarını radikal bakış açısıyla eleştiren kitlenin eğitim yaklaşımlarını ifade etmektedir. Bu isyankâr kitle, geleneksel eğitimin dinamiklerini etkileyen modern endüstriyel toplumun; materyalist, sınıfsal, rekabetçi, milliyetçi vb. değerlerinden rahatsızlık duyan eğitimci ve ebeveynlerden oluşmaktadır.

Araştırmanın amacı, öğrenmede tek en iyi yol yoktur ilkesinden yola çıkarak eğitim uygulamalarının oluşturulmasında ve eğitim sorunlarının değerlendirilmesinde alternatif felsefi yaklaşımları anlayabilmektir. Geleneksel eğitim anlayışında bireysel farklılıklara, ilgi ve yeteneklere önem vermekten öte tek tip öğrenci modelini gerçekleyen ezber bilgi üzerinden hareket eden eğitim sürecinin gerçekleştiği görülmektedir. Böyle bir eğitim anlayışında öğrenci kendisine aktarılan bilgiye edilgen biçimde sahip olan araştırma, sorgulama, yorum becerisi ötelenen bir eğitim nesnesi

hâline dönüşmektedir. Oysa bireyin varoluşunu gerçekleştirmede eğitim en temel araçtır ve tüm amaçlarıyla bireyi en iyi şekilde geliştirmeye yönelik olmalıdır. Bu noktada araştırmanın temel problemi geleneksel eğitimin çocuğu özgürleştirerek ve ona etkin öğrenme ortamları sunarak gelişmesine kaynaklık etmede yetersiz kalmasından doğmaktadır. Eğitim teorilerinde sahip olunan bilgi eliminasyon amaçlı değil bireyi ve toplumu zenginleştirmek amaçlı kullanılmalıdır. Eğitim alanına mutlak doğru kabul edilen eğitim paradigmaları ile yaklaşmak, tek tip eğitim anlayışları ve öğretim metotları üzerinden hareket etmek çağdaş dünyanın değişim ve gelişim sürecini yakalamada sınır getirmektedir. Bu nedenle eğitim alanında alternatif felsefeler ile farklı yaklaşımlar geliştirmek geleneksel eğitim anlayışında eksik bırakılan ve sınır getirilen problem durumlarının çözümüne çeşitlilik getirebilir.

Tarihsel süreç içerisinde eğitim felsefelerinin biçimlenmesi ve yapılanmasını araştırmak bugünkü işleyen süreci anlamamızı sağlayacak, gelecekteki hangi uygulamalarla verimliliği arttırabileceğimiz konusunda bize yol gösterecektir. Bu bağlamda eğitimde öğrenciyi merkeze alan ilerlemeci ve faydacı eğitim felsefeleri geliştirmek, eğitim uygulamalarının yapısına ve işleyişine etki ederek eğitimde yenilikçi değişim ve dönüşümlere kaynaklık edecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM
EĞİTİME ALTERNATİF FELSEFELERİN OLUŞUMUNDA TEMEL ETKİLER

1.1. EĞİTİM KAVRAMININ NİTELİĞİ

Eğitim kavramı bazı Avrupa dillerindeki karşılığı “éducation” olan Latince’den gelmekte ve kökeninde: “educare” beslemek; “educere” de bir şeyden çıkarmak, bir şeye doğru yönelmek, tek kelimeyle “yetiştirmek” (Tanilli, 1992:11) anlamlarını içermektedir. Eğitim en genel anlamıyla insanları belli amaçlarına göre yetiştirme sürecidir. Bu süreçten geçen insanın kişiliği farklılaşır. Bu farklılaşma eğitim sürecinde kazanılan bilgi, beceri, tutum ve değerler yoluyla gerçekleşir (Fidan, 2012:4).

Eğitimin kelime anlamını irdelediğimizde; onu toplumsal sistemin bir alt ögesi ve eğitim sistemi içerisinde yapılan eylemleri de bir süreç içerisinde algılamak, aslında onun sahip olduğu anlamının niteliğini ortaya koymaktadır. Bu nitelik, sürekli değişim sürecinde olan insan ve topluma etki ederek sosyal, kültürel ve ekonomik yapıların değişiminde de rol oynamaktadır. Bireyi topluma ulaştırmada eğitimin altını çizmek, toplumun örgütlenme biçimlerini belirlemede de eğitimin etkisini fark ettirmektedir. Bu noktada sosyo-ekonomik, siyasi ve ideolojik olgular eğitime şekil vermiştir. Yine bu olgular eğitimle şekillenerek; toplumsal oluşum, değişim ve dönüşüm süreçlerini ortaya koymaktadır. Böylece insanın içinde bulunduğu toplumsal gerçekliğin tarih içindeki değişkenliği ve farklılığı eğitimle üretilmektedir. Bu süreçte eğitim, insan ve toplum ilişkisinde kendini de yeniden yaratarak toplumsal yapıda belirleyici bir etken olmaktadır.

Ortaya çıkan ilk eğitim informal eğitimidir. Daha çok bir sosyalleştirme ve kültürlenme niteliği taşımaktadır. Zamanla bilgi birikiminin niteliği ve niceliği değişmiş ve bu bilgi birikiminin aktarılmasında informal eğitim ihtiyacı karşılayamaz hâle gelmiştir. Bunun üzerine eğitim kurumsallaşmış ve formal eğitime geçilmiştir. Bugün hem formal eğitim hem de informal eğitim yolu ile insanlara bilgiler, beceriler kazandırılmaktadır. Yalnız informal eğitimin, eğitimdeki payı ve önemi gün geçtikçe azalırken; formal eğitimin payı ve önemi gün geçtikçe artmaktadır (Çağlayan, 2007:8-9). Eğitim şeklinin tanımında, eğitimin amaçları belirlenmiş belli bir plana ve içeriğe sahip olarak yürütülme şekli ile formal; belli bir plana sahip olmayan, ihtiyaç üzerinden ve kendiliğinden uygulanan şekli ile de informal biçimi ifade edilmiştir. Burada dikkat edilmesi gereken formal ve informal eğitimin içerik ve bireyi işleme biçimleri farklı olsa da birbirleri ile ilişki ve etkileşim hâlinde bireyi geliştirmeye çalışmalarıdır. Dolayısıyla eğitimin şekli ve içeriği ne olursa olsun insanın eğitilme ihtiyacı hep süregelenmiştir. İnsan uygarlığa sahip olmadığı dönemde bile yaşamın içinde gözlem ve taklit yeteneğini kullanarak eğitilme ihtiyacını ortaya koymuştur.

Eğitim sürecinin üç temel ögesi vardır. Bunlar; eğitimin amaçları, öğretme-öğrenme etkinlikleri ve değerlendirmedir. Eğitim amaçla başlar, öğretme-öğrenme etkinlikleri ile sürer ve değerlendirmeye sona erer. Amaçlar kişilere hangi bilgi, beceri ve tutumları öğrenmeleri gerektiğini sağlar. Öğretim sonunda elde edilen ürünlerin amaçlara uygun ve yeterli olup olmadığı değerlendirme işlemi ile anlaşılır. Bu nedenle, değerlendirme eğitim sürecini tamamlayan ve onun ayrılmaz bir parçasıdır (Fidan ve Erden, 1998:13). Eğitimin amacı ele alındığında hem bireysel bir hizmete hem de toplumsallaşmaya yönelik bir hizmete sahip olduğu görülmüştür. Bireysel amaç olarak, öğrenme sürecinde bireysel özellikleri tanımak, anlamak, bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyerek onda gelişme sağlamak temeldir. Toplumsal amaç olarak ise toplumun sahip olduğu değerleri bireyin benimsemesi sağlanarak toplumsallaşmasını gerçekleştirmektir.

Eğitimde hedef ise kişide gözlenmesi kararlaştırılan istendik özellikler olarak ele alınabilir. Bu özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. olabilir. Burada temel kavram “istendik” tir (Sönmez, 2009:17). Eğitimin tanımında, anlamında ve öğretimi gerçekleştirdiği işleme sürecinde de bireyde gelişigüzel gelişen değil bir hedef üzerinden biçimlenen istendik davranış geliştirme amacı vardır. Eğitim sahip olduğu plan üzerinden eğitilecek bireyin değiştirmesini istediği davranış ölçülerini belirleyerek hedeflerini de ortaya koymaktadır. Gerçekleştirilmek istenilen hedefler hem bireyin hem de toplumun ihtiyaçları temel alınarak oluşturulmaktadır. Hedefin sonucunda bireyin kazanacağı istendik davranış, toplumun bireyden beklediği davranışları içereceği gibi bireyin toplumsal uyumunu gerçekleştirmesini sağlayacak becerileri de geliştirmeye yönelik olmalıdır.

Eğitimin toplumsal işlevlerini irdelediğimizde üç aşama ile karşılaşmaktayız: Birinci aşama; eğitimin yetiştirme fonksiyonudur. Eğitim bireyleri alır toplumun istemleri doğrultusunda yetiştirir. İkinci aşama; istihdam fonksiyonudur. Üçüncü aşama ise bilgi üretme fonksiyonudur (Başar, 1974:92). Bu aşamalar, bireyle eğitim arasındaki ilişkide, bireyin hem kendini hem de toplumla ilişkisini üretmede belirleyici olmaktadır. Eğitimin işlevlerini gerçekleştirme süreci aynı zamanda toplumsal sosyalleşmeyi, toplumsal değişimi ve bireyin bu sürece uyumunu, kültürel üretimini ve kültürel aktarımını da gerçekleştirmektedir. Böylece eğitim toplumun yeniden inşası işlevini yerine getirmektedir.

Eğitim güncel hayatı ve çevremizi anlamamızı sağlayarak bir anlamda hem bir “gerçeği araştırma” hem de “kişilik oluşturma” süreci olarak tanımlanabilir. Buradaki kişilik oluşturma süreci, insanın bilişsel ve duygusal varlığını diğer bir deyişle, insanın zihnini olduğu kadar kalbini de kültürleyen bir süreç olarak değerlendirilebilir (Aydın, 2011:12). Gerçeği araştırma ve kişilik oluşturma eğitim amaçlarının da temelidir. Bireyin hem zihinsel özelliklerini, hem de duygusal varlığını tanımak ve anlamak ve bu yolla da bireyin gelişmesine hizmet etmek eğitim aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Eğitim aracılığıyla amaçlar gerçekleştirilirken eğitimin kültürlenme işlevi de eğitim sürecinin önemli bir özelliğini oluşturmaktadır. Kültür ve eğitim arasında karşılıklı bir etkileşim vardır. Bireye yaşadığı toplumun kültürel değerleri eğitim aracılığıyla aktarılırken eğitim amaçlarının aldığı şekilde de kültür belirleyiciliğini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada da eğitim olgusunu biçimlendiren önemli felsefi sistemler, ideolojiler, kuramlar ve bu eğitim kuramlarını temsil eden belli başlı düşünürler, düşünceleri, kuramları, bu kuramları temellendiren ilkeleri ile ele alınmaktadır. Çalışmada eğitim olgusuna dair bu felsefelerin bazılarının geleneksel eğitim sistemi içinde yer alırken bazı eğitim felsefelerinin de geleneksel eğitime bir karşı duruş söylemi ile temellendikleri görülmektedir.

1.1.1. Eğitim Kavramının Tarihsel Dönemlerde Taşıdığı Anlam

Eğitim tarihsel yolculuğunda sürekli değişen bir süreç olmuştur. Her insan topluluğu birbirleri ile olan ilişkilerini birtakım masalların, atasözlerinin vb. etkileri ile düzenlemişlerdir. Daha sonraları toplumdan çıkan peygamberler, filozoflar, eğitimci yazarlar, gerek kuramsal, gerekse pratiğe yönelik çalışmaları ile eğitimi sistemleştirmeye, birtakım kurallara bağlamaya çalışmışlardır (Kaya, 2007:38).

İlk uygarlıklarda kalem, kitap ve öğretmen olmasa da deneyimlere dayalı yaşam biçimlerinde eğitim varlığını göstermiştir. Yaşamın ihtiyaçlarına cevap verme ihtiyaçlarından doğan eğitim, dini bilgi ile de şekillenmiştir. Okuma, yazma ve dini eğitim aynı anlarda başlamıştır. Bu dönemde, insanın yaşamını kolaylaştırmaya dair keşifleri aynı zamanda onun bilgisi de olmuştur. Sahip olduğu bilgiyle yaşamını kolaylaştıran insan sosyalleşmeye de başlamıştır. Eğitimin kurumlaşması ise yerleşik hayata geçiş süreciyle gerçekleşmiştir.

Antik Çağ'da eğitim algısını değerlendirdiğimizde, ruhun bedenle armonik bir bütün oluşturmada müzik ve jimnastiğin en temel araç olarak kullanıldığı görülmüştür (Aytaç, 2009:15). Ancak burada eğitim olgusu birey üzerinde bütüncül bir gelişme idealize ederken toplum üzerinde ise sadece aristokrat tabakaya hitap ettiği için ayrımcı bir yaklaşım oluşturmuştur. Bu yaklaşım, sofistlerin toplumun diğer tabakaları için harekete geçmelerine neden olmuştur. Sofistler felsefi görüşlerinde insanı her şeyin ölçüsünde temel olarak göstererek demokratik düşüncenin oluşumuna da zemin hazırlamışlardır. Bu dönemde bireyden çok siteye değer verilmesi eğitimin amacını da "iyi vatandaş" yetiştirmek olarak belirlemiştir.

Platon'un eğitimle ilgili bildirdiği görüşlere baktığımızda eğitimi, kendini tanıma arzusu uyandırmada bir vasıta olarak değerlendirdiğini görmekteyiz. Ona göre hangi alanda olursa olsun eğitim ideal biçimlere ait bilinci ortaya çıkarmaktır (Tozlu, 2003:160). Platon, "Devlet"te iyi ve doğruluk değerlerini irdeleyerek doğruluğun yalnız kendiliğinden ruha faydalı olduğunun, eğriliğin de zarar verdiğinin sorgulamasını yapmıştır (Platon, 2010:68).

Felsefesinde iyi ideasını irdeleyerek Platon, doğruluk gibi değerlerin insanı ancak iyiye ulaştırırsa faydalı değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Bu noktadan hareketle Platon ruhsal felsefesinde eğitimi, insan ruhunda kendiliğinde kötü olarak bulunan ruhun iyiye yönlendirilmesinde, temel araç olarak ortaya koymuştur. Çünkü Platon ruhun yüceltilmesine çok önem vermiştir. Verdiği bu önemi belirleyen de Tanrı'ya ulaşmak için mükemmelleşme arzusu olmuştur. Eğitim sürecinde sonuç olarak ulaştığı insan da bilgili olmaktan ziyade ahlaklı insandır. Toplum idealini de insana ve onun eğitime dair bu yöndeki kaygıları ile belirlemiştir.

Aristoteles ise eğitimi, devlet-fert ve toplum bağlamında ele alır. Ona göre eğitim, insanda bulunan yetilerin mükemmelleştirilmesidir (Tozlu, 2003:161). Eğitimin amacını iki türlü ortaya koymuştur: Birincisi, devletin refah ve mutluluğunu yükseltme ihtimali olan işleri gerçekleştirecek bir kişiliği yoğurmayı hedefler diğer amaç ise ruhu, pratik ihtiyaçlar giderildiğinde mümkün hale gelecek olan serbest zamanı, doğru bir şekilde değerlendirmeye hazırlamayı hedefler (Aristoteles, 2008:7). Aristoteles eğitimi, devletin bir öğretisi olarak kabul ettiği ahlakın bütünleyicisi niteliğinde bir olgu kabul etmiştir. Bu görüşü ile eğitime felsefi dayanak oluşturma çabasını da ortaya koymuştur. Eğitim teorisi ile devlet teorisini bir bütünlük içerisinde geliştirmiş olduğu görülen Aristoteles eğitim aracılığıyla hem bireysel hem toplumsal gelişmeyi hedeflemiştir. İnsanlarda eğitim üzerinden bireyselliği oluşturacak özgürlükte eğitimi geliştirirken toplumsallık olgusunu önemseyen de görülmektedir. İyi erdemi mutluluk ile örtüştüren Aristoteles iyi bir yaşam kurmanın da felsefesini geliştirmiştir. İyi yaşamın değerlerini sorgularken hem bireysel hem de toplumsal yaşam için iyiyi sağlayacak değerleri bulmaya çalışmıştır.

Antik Dönem'in büyük düşünürlerinden Aristoteles'e göre insanın insan oluşu, eğitimde şu üç unsurun birlikte işe katılmasına bağlı bulunur: Bireysel tabiat, alıştırma ve aydınlatma. Onun eğitim anlayışında eğitim farklılıklara göre düzenlenmelidir (Kaya, 2007:51). Aristoteles işlediği ruhsal felsefesiyle ruhsal ve bedensel eğitim sürecinde aşırılıkların dengelenerek, insanın hiçbir yönden bozulmamasını amaçlamıştır. Böylece ona göre insan, değerlerini koruyarak varlığını ortaya koyacaktır. İnsanı eksik bir varlık olarak gören Aristoteles, bu eksikliğin giderilmesinde eğitimi temel almış ve yaşam boyu sürecek bu süreçte insanın özüne dair eksikliklerin tamamlanabileceğini ileri sürmüştür.

Kültür tarihi yönünden "Helenizm" adı verilen devirde ise kültürel hayatın gelişmesi, eğitimin "entelektüelleşmesine" (Aytaç, 2009:50) ve bu nedenle de okulların önem kazanmasına yol açmıştır. Bu dönemde birçok bilginin ışığında ilim ve bilim alanında ilerlemeler yaşanmıştır. Matematik, astronomi, fizik ve coğrafya gibi alanlarda meydana gelen gelişmelerle farklı disiplinler şeklinde bilimin temellenmesi eğitim olgusunun içeriğini de etkilemiştir. Bu ilerlemeler okulların içerisinde üretilen bilginin niteliğini de değiştirmiştir. Nitelik değiştiren bilgi insana kültürel alanlarda kaynaklık etmeyi amaçlamıştır.

Antik Roma'da eğitimin amacı "iyi vatandaş yetiştirmek" (Aytaç, 2009:58) olarak kendini göstermiştir. Bu dönemde toplumsal gündelik pratiklerin işlerlik bulduğu bir eğitim alanı gerçekleşmiştir. Roma'da kamu okullarının varlığını sürdürürken pek çok düşünür de eğitime ilişkin belirttikleri felsefi görüşlerinde alternatif eğitim ilkelerini dile getirmişlerdir. Öyle ki Lucius Annaeus Seneca'nın, insanın öğrenme sürecinin okula dair değil hayata dair kaygılarla şekillenmesi gerektiği görüşünü, okullarda uygulanan eğitime bir karşı duruş olarak yorumlayabiliriz. Antik Hristiyanlıktaki eğitim algısı ise "Tanrı" üzerinden yükselerek "insan"ı ötelemiştir. Bu dönemde pek çok düşünürün de insanın eğitim yoluyla Tanrı'ya ulaşmasını kurguladığı görülmüştür. Antik Yunan ve Roma Dönemi'nin eğitim algısı da istenilen yurttaş yetiştirme arzusu üzerinden şekillenmiştir.

Orta Çağ'ın düşünce sistemi gibi eğitimi de "skolastik" ile karakterize edilir (Aytaç, 2009:82). Bu dönemde ezbere dayalı bir eğitim sistemi görülür (Ulusoy, 2009:14). Orta Çağ'da eğitim olgusu, din adamlarının merkezde yer alarak kilisenin varlığını yüceltmesiyle, insanları daha inançlı kılmak adına dogmatik düşünce yapısı ile gerçekleşmiştir. Ancak bu dönemin eğitime önemli bir armağanı, insanlar arasında "eşitlik" ilkesiyle eğitim vererek, eğitimi halka açık kılması olmuştur. Üniversiteler de XIII. ve XIV. yüzyıllarda ortaya çıkarak, günümüze, o dönemden kalan miras olarak kabul edilmiştir.

Endüstrileşme öncesi dönemde Rönesans ile yeni bir düşünce yayılmıştır. İnsanın bir olanaklar varlığı olduğu kavrayışı bu dönemde başlar. Buna "hümanizm" akımı da denir (Ulusoy, 2009:14). Böylece eğitim algısında "Tanrı" eğitimin merkezinden uzaklaştırılmıştır. Tanrı'nın yerine "insan" eğitimin hizmet yönünde merkeze yerleştirilmiştir. Bu düşünsel yaklaşımda insana ve onun sahip olduğu değerlere verilen önem her şeyden üstün tutulmuştur. Eğitim aracılığıyla da insanın kendine dönerek ve tüm yönlü gelişimini de ortaya koyarak varlığını geliştirmesi sağlanmıştır. Bu gelişme hedefi üzerinden eğitim felsefelerinde ve uygulamalarında da insanı daha yakından tanıma ve anlamaya yönelik anlayışlara yer verilmiştir. Hümanizm insana yönelik düşünsel yaklaşımda onun bireyselliğini, özgünlüğünü, biricikliğini, ilgi

ve ihtiyaçlarını merkeze aldığı için eğitim anlayışında da bu özellikleri geliştirmeye yönelik hedeflere sahip olmuştur.

XVII. yüzyıla gelindiğinde ise eğitim felsefelerinin temelinde, felsefe tarihinde ortaya çıkan “Rasyonalizm” ve “Ampirizm” sistemlerinin doğmasının etkisi görülmüştür. Aydınlanma Çağı’nın eğitim teorilerinde ise rasyonel aklın egemenliği ile eğitim alanında sınırsız bir ilerleme idealize edilmiştir (Aytaç, 2009:132). XVII. yüzyılın felsefe düşünce alanında da Rönesans’ın etkisiyle yeni düşünce hareketlerini geliştirerek sistematik felsefeyi yeniden temellendirdiği görülmüştür. Rasyonalizm ve ampirizmin etkisiyle yaşanan epistemolojik gelişmeler bilgi öğretisine yansırarak matematiksel ve doğa bilimleri aracılığıyla evrenin doğa yasaları üzerinden algılanmasına neden olduğu görülmüştür. Felsefe ve bilim alanında yaşanan gelişmeler eğitim alanına da yansırarak sahip olunan bilgi ile bireysel ve toplumsal ilerleme hedefleri gelişmeye başlamıştır.

Bu dönemde insan zihni doğuştan boş bir levha olarak kabul edilmiş ve eğitici bu zihni istediği şekilde doldurabilecek güce sahip bir kişi olarak görülmüştür (Ulusoy, 2009:15). Bu yaklaşım insanın özgür kabul edilerek aklının rehberliğinde bilgi ve öğretilerini temellendireceğine inancın bir ifadesi olmuştur. Eğitim alanında da gelenek ve otoritenin reddedilerek insan bilgisine güven duyulması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Bu görüşler doğuştan insan ruhunda sahip olduğu kabul edilen bilgilere değil, ampirist anlayış üzerinden deneyimle temellenen bilgiye değer verildiğini göstermiştir. Deneyim aracılığıyla elde edilen bilginin eğitim alanında da aktif öğrenmeye kaynaklık edeceği ortaya konmuştur. Bu anlayış aynı zamanda duyum ve algıya, gözlem ve araştırmaya güven duyan eğitim anlayışının da göstergesi olmuştur.

Bu yaklaşımlarla eğitimde daha dünyevi anlamda, faydacılığa dayalı eğitim amaçları oluşturulmuştur. Bilgi de insanın ortaya koyduğu ve yine insanın sahip olduğu en yüce değer olarak görülmüştür. Toplumu oluşturan bireylerin özgürlük bilinci geliştirmesi, ilerleme sağlaması ve kendi içinde yeteneklerini geliştirebilme imkânlarına sahip olması, eğitimle sağlanmaya çalışılmıştır. İnsana, tüm bu gelişmelerle ulaşmak istediği mutluluğun da yaşadığı dünyada var olduğu gösterilmek istenmiştir.

XVIII. yüzyıla kadar toplumun aristokrat tabakasına hizmet veren eğitimin, bu dönemde ideal ve yön değiştirdiği görülmüştür. Jean-Jacques Rousseau’nun başlattığı eğitim çizgisi üzerinde insanın tek yönlü akla bağlılıktan ziyade, tüm yetenekleri ile bir bütün oluşturarak gelişmesi amaçlanmıştır. Buradan hareketle dönemin özgün eğitim yaklaşımının gelişmesine öncülük eden kişi olarak Rousseau kabul edilmiştir.

“Endüstri Çağı” diye adlandırılan dönem, XV. ve XVIII. yüzyıl arasında devam eden gelişmeler, kilisenin insan düşüncesi üzerinde azalan baskısı sonucu giderek artan bilimsel buluşların insan hayatını kolaylaştıracak ürünlere dönüşmesi sonucunda ortaya çıkan yeni bir dönemdir (Oktay vd., 2007:16). Eğitimin insana cinsiyet veya sınıf ayrılmaksızın bir hak olarak verilmesi anlayışı ile eğitimde demokratikleşme süreci başlamıştır. Kişiyi dönük oluşturulan eğitim amaçlarının yönü topluma çevrilerek eğitim toplumcu bir karakter kazanmıştır. Değişen toplumsal yapının içinde eğitim de pek çok toplumsal olgudan etkilenecek ve eğitim de tüm bu olguların şekillenmesinde rol oynayarak toplumsal değişim ve dönüşümde belirleyiciliğini ortaya koymuştur.

XX. yüzyıla geldiğimizde ise eğitim alanında bireylerin ilgi ve ihtiyaçları göz önüne alınmaya başlanmıştır. Deneyisel yöntemlerin kullanılmasına daha çok önem

gösterilmiştir. Bilgilerin irdelenmeden, ezber yoluyla bireylere aktarılması yerine; yapıcı, yaratıcı, eleştirel bir eğitim sistemi yaratmaya yönelik girişimler olmuştur (Ulusoy, 2009:38). Bu dönemde psikoloji bir bilim olarak varlığını ortaya koymuş ve kabul ettirmiştir. Böylece psikoloji insana dair sorduğu sorular ve yaptığı değerlendirmelerle eğitim alanı ile de bilime dayalı bir ilişki geliştirmiştir. Psikoloji biliminde kullanılmaya başlanan zekâ ölçekleri aracılığıyla bireylerin yeterlilik alanları ölçülmüştür. Bireyin yeterliliklerini, ilgi ve ihtiyaçlarını ölçmeye yönelik çalışmalar eğitim-öğretim teorilerini de etkileyerek alternatif değerlendirme yöntemlerini eğitime kazandırmıştır. Bu dönemde insan bilimlerine yönelik yapılan araştırma ve bulguların çeşitliliği eğitimde geliştirilen uygulamaların da çeşitliliğini arttırmıştır. XIX. yüzyıl boyunca eğitim alanında bilimsel zemin arayışı eğitimci kimliğini zanaatkâr adından çıkartıp eğitim profesyonelleri adını üretmiştir.

1.1.2. Düşünürlerin Eğitim Kavramının Niteliğine Etkisi

Düşünürlerin eğitim tanımlamaları bize o dönemin eğitim algısı ile ilgili de fikirler vermektedir. Ortaya konulan tanımlar eğitimin farklı felsefi yaklaşımlarla şekillendiğini de göstermektedir. Bu tanımlamalardan döneme ve eğitim felsefi yaklaşımda insan ve toplum için hedeflenen amaçların ipuçlarına da varılmaktadır. Eğitim her çağda, felsefi akımda, toplumsal yapıda tanım, amaç ve sahip olduğu uygulamalarıyla değişik yaklaşımlar içermiş olsa da insanın eğitim ihtiyacı her zaman süregelmiştir.

Bu ön kabullerle eğitim tanımlamalarına baktığımızda düşünürler eğitimi şu şekillerde tanımlamıştır:

Platon, eğitimi “ruhun iyiye dönmesi amacına yönelen ve buna varmak için en kolay ve en etkili yolları araştıran sanat” (Güdük, 2007:11) olarak tarif etmiştir. Platon’un hayalindeki “Devlet”i de toplumcu, disiplinci ve devletçi bir eğitim görüşünü önermekte, toplumda köylüler ve zanaatkârlar sınıfı hariç bütün insanların devletin denetiminde eşit bir eğitimden geçmesini istemektedir (Bender, 2004:73). Platon’da eğitimin en temel amacı iyi bir insan ve iyi bir yönetici yetiştirmek arzusu üzerinden yükselmiştir. Çünkü Platon’a göre bu iyi bireyler iyi yöneticilerle yönetilirse iyi topluma da ulaşılmış olunacaktır. Burada iyiye ulaşmanın doğal ve rastgele olamayacağını bu yüzden eğitimin etkisinin önemli olduğunu vurgulamıştır. Eğitimle iyiye yönelme aynı zamanda erdemli olmayı da gerçekleştirecektir. Platon erdemi hem insan üzerinde hem de devletin üzerinde olması gereken bir kavram olarak yorumlamıştır. Hem bireylerin hem de onları yönetenlerin iyi ve erdemli olması da Platon’a göre devletin bütünlüğünü güçlendirmiş olacaktır.

Gazali’ye göre eğitim, olması gerekeni gerçekleştirmede insana yardımcı olan bir süreçtir. Bu yüzden eğitimde insan “kalıtımla getirdiği gizil güçlerini kültürlenerek geliştirebilen ve yeni kültürel değerler yaratabilen bir varlık olarak” (Başaran, 1994:26) tanımlar. Ona göre bilgi veya daha doğru ifade ile öğrenme yeteneği ise “toprağa gömülü tohum, okyanus dibindeki mücevher ve maddedeki cevher gibi ruhlarda kuvvet hâlinde mevcuttur” (Çelikel, 2006:1). Eğitime duyuşsal bir nitelik kazandıran Gazali bilişsel nitelik ile bütünlük sağlanarak ahlaki gelişmenin sağlanacağını belirtmiştir. Din vasıtası aracılığıyla değerlere vurgu yaparak eğitimde ahlaki açıdan duyarlılık geliştirmeyi amaçlamıştır. Dine insan davranışlarını olumlu yönde değiştirme işlevini

kazandırmıştır. Dolayısıyla insanın ahlaki yönden gelişmesini de ilim yönünden sahip oldukları ile temellendirmiştir.

Immanuel Kant'ın felsefi görüşüne baktığımızda ona göre ne ideler ne de idealler nihai gerçeklik değildir; nihai gerçeklik, insanın duyuları, düşünceleri ve eylemleri aracılığıyla dünyayı deneyimleme kapasitesidir (Tezcan, 2010:42). Ona göre insan gelişebilmeye açık bir varlıktır. O sahip olduğu yetenekleri itibariyle diğer canlılardan çok daha şanslıdır bu konuda (Ulusoy, 2009:24). İnsan doğasında mükemmelleştirmeye yönelik bir hedefe sahip olan Kant bu hedefin de eğitim aracılığıyla gerçekleştirileceğine inanmıştır. Felsefi düşüncesinde insan doğasını ne iyi ne de kötü kabul ederek, iyiye ancak ahlak yasasına uyum sağlayarak ulaşılacağını belirtmiştir. Kant bu durumu ahlaki açıdan iyi olarak erdeme ulaşmakla bütünleştirmiştir.

Kant için insanı insanlıktan, kendisi için belirlenmiş hedeften yüz çevirmekten alıkoyan şey eğitimdi (Al, 2009:58). Bu görüşü ile Kant insanın var olma sürecini eğitim aracılığıyla gerçekleştirebileceğini belirtmiştir. İnsanın sahip olduğu yeteneklerini eğitim aracılığıyla en üst düzeyde kullanabileceğini vurgulamıştır. Kant gelişim sürecinde insanın uyum istediğini doğanın ise tam tersi yönde uyumsuzluk için direndiğini belirtmiştir. Ona göre gelişim ihtiyacını karşılamak için insan toplumsallaşma sürecinde varlığını ortaya koymaya çalışmıştır. Bu ihtiyacını gerçekleştirmek üzerine yoğunlaşan insan düşünmeyi de öğrenmiş olacaktır. Kant eğitimle iyi ahlakın peşinden giderek kötü olan tüm yanlarımızı iyiye dönüştürebileceğimizi ileri sürmüştür. Aynı zamanda Kant'a göre eğitim toplumsal gerçekliğin tarih içindeki değişkenliği ve farklılığını üretmede en temel etken olmuştur. Böylece Kant'ın eğitim algısında eğitim insan ve toplum ilişkisinde kendini yeniden de yaratmıştır.

İsmail Hakkı Tonguç'a göre ise eğitim bir insanın kendisinin biçim kazanması demektir. Ona göre eğitimin tanımlarına baktığımızda, eğitimin değişmeyen bir yanı var o da etkileme (Yalçın, 2006:48-52). Tonguç eğitimi bireyin biçimlenmesi olarak yorumlarken eğitim süreci ile kişiliğin gelişimine de verdiği önemi vurgulamıştır. Kişiliğin gelişim sürecinde bireyin kendi kendisine yapacağı katkıya dikkat çekmiştir. Eğitimin gerçek yaşamda işlerliğinin olmasını amaçlayarak Tonguç toplumsal gelişme, değişme ve ilerlemeyi de eğitim aracılığıyla gerçekleştirmeyi amaçlamıştır.

Eğitim sürecinin tamamında dışarıdan birilerinin değil kişinin kendi kendine verdiği destek ile gelişiminin önemine dikkat çekmiştir. Buradan hareket ederek üretime dayalı eğitim yöntemini savunmuştur. Bu yöntem de okulculuğu reddederek, insanlar üzerinde sosyal bir bilinç uyandırma bilinciyle hareket eden yöntemler üretilmesini önermiştir. Böylece üretime katkı sağlayan, bilgiyi kullanmayı gerçekleştiren, pedagojik olarak işe anlam kazandıran bir eğitim sürecini anlamlı bulmuştur. Bu anlayışının özetinde öğretilenlerin hayata geçirilebilecek nitelikte olması vardır. Tonguç özgürlük, yaratıcılık ve işbirliğine dayalı laik bir eğitim hedefleyerek ancak bu hedeflerin gerçekleşmesiyle sosyal, siyasal ve ekonomik koşullara uygun ve bilinçli bir toplum oluşabileceğine inanmıştır. Eğitimi sadece basit öğrenme ihtiyaçları ile kuşatılmış bir süreçten ziyade üretimin artırılmasıyla, siyasal ve sosyal anlamda bilinç ve duyarlılıklar geliştirmiş bireyler üretme olarak yorumlamıştır. Bu süreci de köy toplumundan hareketle değişim ve dönüşümde gerçekleştirmek istemiştir. Tüm bu fikirleri hem iş okulu hem de sanat yoluyla eğitim fikirlerinin gelişmesine ve bu fikirlerinin hem felsefi

hem kuramsal hem de uygulama alanı olarak Köy Enstitüleri'nde yer bulmasına kaynaklık etmiştir. Bu okulun içinde bu süreçlerden geçtiğini düşündüğü öğrencide de yaratıcılık ve kendini ifade becerilerinin geliştiğini vurgulamıştır.

Bertrand Russell da, Jean-Jacques Rousseau gibi, çocuğun ilk yaşlardaki eğitiminin önemli olduğunu belirtir. Çağımızda eğitimin gittikçe yaygınlaştığını söyleyerek, bütün vatandaşların eğitimden yararlanabilmeleri için devlet eğitimi gerekli görür. Eğitimi dar ve geniş anlamda düşünür. Dar anlamdaki eğitimi, çeşitli konularda kesin, belirli bilgilerin verilmesi yani öğretim olarak anlar. Geniş anlamdaki eğitimi ise yalnız öğretimle öğrendiklerimizi değil, deneyimlerimizi de kapsayan, kişiliğin oluşturulması, yaşama ve dünyaya belirli bakışın biçimlendirilmesi olarak anlar (Maboçoğlu, 1995:109). Russell'ın üzerinde durduğu ise geniş anlamda eğitim olmuştur. Çünkü Russell kişiliğin gelişimine çok önem vermiştir ve geniş anlamda yorumladığı eğitim deneyimlerimize yer vererek çocuğun kişilik gelişiminin de sağlanmış olacağına vurgu yapmıştır. Eğitim sürecinde erdemlilik ya da kötülük kavramlarının gelişmesini becerilerin iyi ya da kötü anlamda sahip olduğu yönlendirmeye ilişkin görmüştür. Kişilik gelişiminde önemli gördüğü diğer bir etken de çocukta eğitim sürecinde merak uyandırma becerisinin olduğunu ve bunu sağlayacak öğretmenin de niteliğinin bu amacı gerçekleştirebilecek karakterde olması gerektiğini söylemiştir. Ona göre öğretmenin niteliği de çocuğa yaklaşımında sevgi dolu olması ile sağlanacaktır.

Ziya Gökalp ise sosyolog olduğu için eğitimde en etkin rolün topluma ait olduğu üzerinde durmuştur (Celkan, 1989:50). Haluk Yavuzer'e göre toplumların görevi olan kültürlerini sürdürmek ve geliştirmek, yetismekte olan kuşağın eğitim ve öğrenimiyle olur (Yavuzer, 1984, 165). Burada eğitimin tanımından işlevine bir açılım yapılmıştır. Bu açılım bizi bireyle toplum arasındaki bağa da götürmektedir. Böylece eğitim toplumsal yapıyı da belirleyen temel dinamiklerden birisi hâline gelmektedir. Toplumsal yapı içerisinde eğitim belli amaçlarla ilerlemektedir. Bu amaçlar insanın ait olduğu zaman ve mekanda farklılık göstermiş olsa da insanın varoluşsal olgulara yönelik eğitimle sorduğu sorular ve verdiği cevaplar hep süregelenmiştir. Böylece insan bir taraftan eğitim aracılığıyla toplum içerisinde birey olarak kendini var etme bir taraftan da özgürleştirme çabasına girmiştir. Bu çaba eğitimi felsefe düşüncesiyle birleştirerek eğitimin öznesine kimdir nesnesine ise niçin sorularını sorarak ilerleme sağlamıştır.

W. Ralph Tyler'a göre eğitim, kişinin davranış örüntülerini değiştirme sürecidir (Sönmez, 1997:35). Ona göre kültür ya da uygarlık da toplum üyesi insanın yaparak yaşayarak öğrendiği her şeydir (Güvenç, 2005:21). Tyler eğitim sürecinde bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının belirlenmesine önem vermiştir. İlerlemeci felsefeye dayandırarak geliştirdiği eğitim modelinde süreklilik, sıralama ve bütünleştirme ilkelerinden hareket etmiştir. Öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine yönelik görüşlerini ortaya koyarken dış çevre ile öğrencinin ilişkisine ve etkileşimine dikkat çekmiş ve öğrenme tecrübelerine yönelik uygulamalarında bu görüşleri temel almıştır.

M. Tınaz Titiz'in tanımında eğitim kendini fark etme sürecidir (Titiz, 2000:10). Fidan'a göre ise eğitim, toplumdaki "kültürleme" sürecinin bir parçasıdır (Fidan, 1993:4). Eğitim aracılığıyla kendini fark etme ve kültürleme amacı tüm eğitim tanımlamalarında ortaya konan eğitim anlayışlarının ortak ifadesi olmuştur. Bireyin diğer insanlarla etkileşimi sonucu kazandığı öğrenme durumu bu süreci kapsamaktadır.

Toplumsal, ekonomik ve düşünsel değerlerle gerçekleşen kültürleme eğitim aracılığıyla da toplumsal gelişmeye kaynaklık etmektedir. Dolayısıyla bireyin sosyalleşme sürecini oluşturan toplumdan kazandığı davranış ve inançlar da eğitim süreci içerisinde kabul edilmektedir.

Doğan Ergun ise eğitimin tanımını sosyolojik ve psikolojik anlamda sorgulamıştır (Ergun, 1995:37). Ona göre sosyolojik boyutta eğitim çocuklara toplumla uyum kurarak bütünleşmede fikir ve gelenekler vermeyi hedeflemiştir. Eğitimin psikolojik boyuttaki algısı ise bireyin ilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirerek başarısını ortaya koymasını amaçlamıştır. Bireyin gelişiminde her iki boyutun da katkısına dikkat çekerek eğitimde bütünsel bir gelişmeyi amaçladığını ortaya koymuştur.

1.1.3. Felsefe ile İlişkisinde Eğitim Kavramının Niteliği

Felsefe terimini ilk kez Pythagoras'ın kullandığı ileri sürülür. Sistematik felsefe, eldeki verilere göre 2500 yıl önce eski Yunan'da başlamıştır. Yunanca Philosophia, teriminden kaynaklanan felsefe, iki sözcüğün birleşiminden oluşmuştur. "Phillia" sevgi; "sophia", bilgi, bilgelik anlamındadır (Sönmez, 1997:1). Soru sorma süreci şeklinde de tanımlanabilen felsefe, bu süreç içerisinde yaşamın farklı alanlarında olduğu gibi eğitim alanında da değişik seçenekleri ortaya koyar (Tuncel, 2004:224). Etimolojik açıdan bilgelik sevgisi olarak tanımlanan felsefe bilgelik niteliğinin, aşkın bir varlığa yakıştırılmış hâlidir. İnsan ise bu üstün niteliğe ulaşma yolunda olan bir varlık olarak kabul edilmiştir. Felsefenin soru sorma ile başlayan ve cevaplardan çok sorulara odaklanan bir disiplin olması aslında hem bir insan etkinliği hem de bir bilim olarak insanın düşünsel yönünü geliştirmedeki önemini ortaya koymaktadır. İnsanın evrendeki yerine, varlık nedenine, bilginin kaynağına, değerine dair sorular sorması ve bu etkinliği de merak, şaşkınlık ve kuşkuyla gerçekleştirmesi de felsefenin insan ve yaşamına katabileceği değerlerin ipuçlarını da ortaya koymaktadır.

Dolayısıyla felsefi düşünce ve felsefi bilgi, insanın kendini ve çevresini tanıma arzusunun bir sonucu olarak görülebilir. Felsefe, bütün bilim dallarının temelini oluşturur. Bütün bilim dalları, bağımsız birer alan olarak gelişmeden önce genel olarak felsefe içinde yer alıyordu. Bilimlerin felsefeden bağımsız olarak gelişmesi, onları bütünüyle bu alandan koparmış sayılmaz (Şişman; 2007:137). Felsefenin diğer bütün bilim dallarının temeli kabul edilmesi, bilimsel düşüncenin de öncelikle felsefi düşünceden beslenerek doğduğunu göstermektedir. Felsefe bilim dallarının kökeni olarak ele alınırsa, felsefenin insan yaşamı, evren ve varlık ile ilgili bütünsel bir araştırma ve düşünme etkinliği olduğu görülebilir. Felsefi düşüncenin bütünsel bakışı içerisinde insan yaşamı, evren ve varlığa ilişkin parçalar üzerinden sorular sormak, yasalara ulaşmak etkinliğinin ise bilime ait olduğu söylenebilir. Buradan hareketle eğitim biliminin de kaynağını felsefeden alarak geliştiği bilinmektedir.

Felsefî düşüncenin ya da bakışın temel niteliği, sistemli, tutarlı, derin, eleştirel ve rasyonel bir bakış olmasıdır. Felsefe kavramı, başka herhangi bir bilim ile beraber kullanıldığında, bu o bilimin kavramlarının, problemlerinin, kurumlarının vb. felsefî bir bakışla incelenmesi demektir. Eğitim felsefesi deyimiyle de biz eğitim ile felsefe arasında bir ilişki kurmuş oluruz. Bu ilişki geçmişte de kurulmuş ve eğitim felsefesi felsefenin disiplinlerinden biri olmuştur. Bu ilişkinin nitelik ve boyutlarını ise, hem eğitimin hem de felsefenin süreci belirlemektedir (Uysal, 2004:83). Eğitim ve felsefenin insan etkinliği hâline geldiği andan itibaren aralarında diyalektik bir ilişki olduğu

görülmüştür. Eğitimin amaç, içerik ve hedeflerinin düzenlenmesinde başvuru en temel düşünce kaynağı felsefi düşünce olmuştur. Sahip olunan değerler, inançlar ve kültür, felsefenin belirleyicisi olarak eğitimin amaçlarının geliştirilmesinde temel alınmıştır. Felsefenin rasyonel, eleştirel ve şüpheli nitelikte geliştirdiği bakış da değerlerin, inançların ve kültürün niteliğinde belirleyici olmuştur. Böylece diyalektik bir süreç içerisinde felsefenin sahip olduğu değerler eğitime, eğitimle geliştirilen değerler de felsefi düşüncenin beslenmesine kaynaklık etmiştir.

Eğitimin insan için önemi, birey ve toplum açısından işlev ve gerekliliği her zaman gündemde olmuştur. Sokrates ve Platon'dan günümüze kadar pek çok filozofun da eğitimle, insanın eğitimiyle yakından ilgilendiği ve eğitimi felsefe açısından irdelediğini saptayabiliriz. Eğitimin felsefe bağlamında ele alınması gereği, özellikle “nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz?” sorusuyla kendini gösterir. İnsanın sadece eğitim ile insan olabileceği pek çok filozofun temel tezi durumundadır. Bu noktada filozofun insan ve toplum anlayışı, onun eğitim görüşünün de temelinde yer alır (Günay, 2011).

Eğitim felsefesinin merkeze “insanı” alması; insanı, hangi biçimde görmek istediğini de eğitim süreci aracılığıyla ortaya koyduğunu göstermiştir. Eğitim felsefesinin görmek istediği insan biçimi, hem sahip olduğu eğitim anlayışının felsefi yaklaşımını hem de bu yaklaşım ile belirlediği eğitim politikasının da ipuçlarını ortaya koymuştur. Dolayısıyla öncelikle felsefi bir düşünce üzerinde eğitimin amaçlarının belirlenmekte, daha sonra bu amacı gerçekleştirecek eğitim yaklaşımının felsefesi oluşturulmakta ve belirlenen eğitim felsefesi yaklaşımına uygun eğitim politikaları düzenlenmektedir. Böyle bir süreçte felsefenin elindeki en değerli varlık olarak tanımlanan insan, eğitimin de en değerli öznesini oluşturmakta ve bu özneye verilmek istenilen nitelik de eğitim süreci ile belirlenmektedir.

Hem ürüne hem sürece dikkatle bakıldığında denilebilir ki eğitim felsefesi, ürün olarak eğitim edegenliklerini kılavuzlamada ve uygulamaları değerlendirmede temel alınan değerler bütünü ve sayıltılar dizgesi; süreç olarak ise, bu değerler ve sayıltıları eleştirel bir biçimde sürekli inceleyerek eğitimde tüme ulaşma uğraşdır (Ertürk, 1988:11). Eğitim felsefesinin tüme ulaşma edimi insana verdiği biçimi de görme edimi olarak nitelendirilebilir. Bu noktada eğitim felsefesi felsefenin insan doğasına bakış şekliyle biçimlenmiştir. Sahip olunan insan felsefesi eğitim paradigmasına yansarak eğitim teorisini belirlemiştir. Dolayısıyla eğitim felsefesinin eğitimin işleyişini belirlemesinde insan felsefesi ile ilişkisi eğitimin sonucunu da ortaya koymuştur. Felsefi düşüncede insan nasıl görülüyorsa eğitimin sonucunda ulaşılan insan da aynı nitelikte olmuştur.

Buradan hareketle felsefenin eğitim üzerindeki etkileri şu şekilde sıralanabilir:

1. Felsefe ile eğitim sürekli etkileşim içindedir. Felsefe ile eğitim arasındaki etkileşim sonucu eğitimde yeni yaklaşımlar ve uygulamalar ortaya çıkmıştır.
2. Eğitim, amaçlarını da ortaya koyarken felsefeden yararlanır. İnsanların hayat görüşleri, inançları, değerleri eğitimin amaçlarına yansır. Eğitimin amaçları ise o toplumun eğitim felsefesini yansıtır.
3. İnsanları akıllı ve bilinçli olarak eğitebilmek için her şeyden önce niçin ve ne öğretileceğini bilmek gerekir. Bu nedenle eğitimin insan yaşamındaki önemi üzerinde durulurken eğitimin felsefi yönden incelenmesi gerekir.

4. Eğitimin de felsefenin de konusu insandır. Çünkü hangi felsefe temele alınırsa, insana öyle bakılır ve eğitim sistemi ona göre düzenlenir (Sönmez, 2002:45).

5. Eğitim sisteminde öncelik hedeflere verilir. Hangi felsefe temele alınmış ise o felsefenin ilkelerine göre hedefler ve hedef davranışlar belirlenir.

6. Eğitim durumlarının düzenlenmesinde de felsefeden yararlanmak şarttır.

7. Sınama durumlarının düzenlenmesi ve denetlenmesinde de felsefeden yararlanılır.

8. Eğitim sisteminin dayandığı felsefeye göre öğretmen, yönetici ve hizmetliler yetiştirilmelidir.

9. Eğitim felsefenin ilgilendiği alanlardan da faydalanır.

10. Epistemoloji ile bilgi arasında ilişki vardır.

11. Eğitim aksiyoloji yani değerler kuramından faydalanır.

12. Mantık, öğretmenler için birçok nedenden dolayı önemlidir. Bir sonuca ulaşması için öğretmen hangi sonucu kullanması gerektiğini bilmelidir (Çağlayan, 2007:31-33).

Bu özelliklerden hareketle insanı, ona ait değer ve inançları anlamak ve tanımlamak için en önemli kaynak eğitim ve felsefe etkileşimi sonucu gelişmiştir. Bu noktada insan doğasını oluşturan değerler felsefenin varlık, bilgi, aksiyoloji gibi açılımları ile eğitim algısının içeriğini ve sınırlarını belirlemiştir. Dolayısıyla felsefi bakış eğitim etkinliğinin bilinç noktasını oluşturarak bu bilinç ekseninden eğitim amaç ve hedeflerini belirlemiştir. Böylece eğitim biliminde insan ve toplum için iyi, önemli ve değerli olana gitme yolunu felsefe açmıştır. Eğitim bilim de uygulamalarını ve bu uygulamaların içeriğini felsefenin gösterdiği yollar üzerinden giderek gerçekleştirmiştir. Eğitim ve felsefe ilişkisinde belirlenen amaçlar uygulanarak, felsefi algıda görmek istenilen insan, toplumun içerisinde varlığını göstermiştir. Tüm bu olgular da birbirleriyle kesişen ya da çatışan eğitim pedagojilerini var ederek eğitimin felsefi yaklaşımlarını oluşturmuşlardır. Böylece eğitim yaklaşımı bireyleri geliştirebilmek ve ihtiyaçlarını tanımlayabilmek için felsefenin bakış açısına ihtiyaç duyduğunu ortaya koymuştur.

1.2. AYDINLANMA ÇAĞI VE EĞİTİM FELSEFELERİ

1.2.1. Aydınlanmanın Tanımı

Aydınlanma Almanca: “Aufklärung”, İngilizce: “Enlightenment” ve Fransızca: “Éclaircissement” veya “Le siècle des lumières” kelimeleri ile ifade edilir (Çiğdem, 2009:13).

Immanuel Kant 1784 yılında yazmış olduğu “Aydınlanma nedir?” adlı yazısında aydınlanmayı şöyle tanımlamıştır: “Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir erginleşememe, olgunlaşamama durumundan kurtulup aklını kendisinin kullanmaya başlamasıdır” (Bozkurt, 2002:148). Diyalektik teori ise modernliğin asıl kazanımlarının, bizzat kendi temellerinin altının kazdığını ve onları olumsuzladığını iddia eder, şöyle ki yaşamı rasyonelleştirme çabası büyük bir

rasyonaliteyle sonuçlanmış, kişisel özgürlük hedefi toplu bir baskıya dönüşmüştür (Cahoone, 2001:7-8).

Aydınlanma düşüncesinin içini doldurduğu diğer tanımlamalarda da bu dönemin aynı zamanda bir kültürel dönem olduğu, felsefi görüşlerin kazandırdıkları ile bir eleştiri çağı olduğu ve diğer bir tanımla da toplumsal bir hareket olduğu ortaya konmuştur. Tüm bu tanımlamalarda ortaya çıkan gelişmeler bireyin bilincini aydınlatmaya çalışmıştır. Aydınlanma felsefecileri toplumsal ve siyasal anlamda sorguladıklarıyla, inancı akıl temeline dayandırarak feodal sistem ve kiliseye karşı duruş oluşturmışlardır. Bu duruşları ile de sosyal devleti yani laikliği geliştirmeyi amaçlamışlardır. Felsefeciler aynı zamanda düşünsel olgunun etkileşimiyle insanın felsefe, bilim, bilgi, tarih, sanat ve ahlak kavramlarına bakışını değiştirerek kültüre dair yeni kavramların oluşmasına zemin hazırlamışlardır.

Aydınlanma, 1655 İngiliz Devrimi'yle başlayıp 1789 da Fransız Devrimi'yle bittiği varsayılan adını ve anlamını büyük ölçüde kendisini eski düzene, geleneksel hiyerarşilere ve onun beraberinde getirdiği “ön yargılar” ve “batıl inançlar” olarak adlandırdıkları “yanlışlar” üzerine kurulu siyasal ve düşünsel geleneğe karşı konumlandırırmış bir filozoflar ya da düşünürler grubundan alan, dolayısıyla öncelikle bu felsefi hareket üzerinden tanımlanan bir dönemdir (Akdeniz, 2007:3). Akıl Çağı düşünürleri ve Aydınlanmacılar “salt akıl”ın insanın doğayı anlama yolunda kılavuzluğunu benimsemiş ve hatta dayatmışlardır (Aksakal, 2010:11). Akla dayanma ve güvenme de, giderek aklın nesnel yasaları kavramasına yol açmıştır (Hançerlioğlu, 1982:21-22).

Aydınlanma Dönemi yalnız Kıta Avrupa'sında değil etkileri ve sonuçlarıyla Amerika'da da kendini göstermiştir. Bu dönemde düşünce akımları oluşmuş ve bu akımlar bilgi, insan, din, akıl, ilerleme, varlık gibi kavramlara yüklenen anlamları sorgulamıştır. Bu sorgulamaların sonuçlarıyla aydınlanma hem toplumsal hem de siyasal anlamda değişim ve dönüşümleri doğurmuştur. Dönemin en önemli özelliğini “özgür düşünce”nin etkileri ve bireyci felsefeler oluşturmuştur. Bu duruş aynı zamanda dönemin dünyayı anlama ve anlamlandırma felsefesinin de temel iki görüşüdür. Aydınlanma Dönemi'ne her şeyin bir varoluş sebebinin olup olamayacağı tartışmaları etkide bulunmuştur. Bu dönemde akıl kavramına vurgu yapılarak her şeyin varoluşunun bir sebebi olduğu ve sebep-sonuç ilişkisinden hareket ederek var olan her şeyin de anlaşılabilirliği ileri sürülmüştür. Böylece varlık, insan, evren ve bilgiye dair bilimsel açıklamalara başvurulmaya başlanmıştır. Vurgu yapılan her şeyin temeline oturtulan akılcılık aynı zamanda hümanizm ile de anlam kazanmıştır. İnsanın yücelmesi ve toplumsal gelişme için rasyonellik ve erdem değerleri ile mutluluk ve özgürlük değerlerinin kapısını açmak amaçlanmıştır. Toplum düzenlemelerinde de akla vurgu yapılarak insan için en iyi ve faydalı olan aranmaya başlanmıştır. Aydınlanmaya en büyük etkiyi sağlayan toplum düşüncelerini anlamak için öncelikli olarak Platon'un görüşlerine bakmamız gerekmektedir.

Düşünceleri Rönesans ve Aydınlanma Çağı'nın temelini oluşturan en önemli düşünür Platon'dur (Platon, 1998:111). Platon bir varlığın bilgisini elde etmede dört başlık öne sürer: Birincisi ad, ikincisi kavram, üçüncüsü imge, dördüncüsü de bilimdir (Platon, 1999:60).

Platon'a göre bilmek erdemli olmayı beraberinde getirir (Platon, 2001:345). Onun ifadesiyle, iyilik ve kötülüğün kaynağına baktığımızda; iyi bir şey olan bilgelik ve

kötü bir şey olan bilgisizlik dışında dünyada iyi veya kötü başka bir şey yoktur. Kişinin sahip olduğu şeyler, akıl ve bilgiyle kullanılınca değerleri artar fakat yalnız başlarına hiçbir kıymetleri yoktur (Platon, 1997:28-29). Platonculuğun zenginliği, hiç kuşkusuz, bütün sorunlara değinmiş olmasından gelmektedir (Dagognet, 2007:29). Platon gücün insan ruhunda doğal olarak var olduğunu ancak bu varoluşta iyiye değil de kötüye doğru bir yön olduğunu ve eğitim aracılığıyla da bu gücün iyiye yöneltilebileceğini savunmuştur. Onun toplumsal yapı ve düzenlemelere dair fikirlerini oluşturduğu Devlet ütopyasının Aydınlanma Dönemi'nin düşünürlerine kaynaklık ettiği görülmüştür. Aydınlanma felsefesine de yansıyan Platon'un iyi ideası ve eşitlik kavramı dönemin toplumsal düzen ile ilgili fikirlerinin oluşmasında yol gösterici olmuştur. Platon felsefesinde iyyinin ne olduğunu sorgularken tam olarak bilemeyeceğimizi de ileri sürmüştür. Bilimin konusu olarak da iyi ideasını kabul etmiştir.

Karl Raimund Popper, Platon'un aradığını şu ifadelerle açıklamıştır: “Platon'un aradığı kanaat değil bilgiydi; değişmeyen bir dünyanın salt akıl bilgisi fakat aynı zamanda bu değişen dünyayı ve özellikle bu değişen toplumu araştırmakta kullanılabilecek bilgi; siyasal değişimin bilgisiydi” (Demirdöven, 1999:78). Kratylos diyalogunda Platon, Sokrates'in ağzından, Herakleitos'un her şey akmakta olduğunu, hiçbir şeyin kalıcı olmadığını ve aynı nehre iki kere girilemeyeceğini öne sürdüğünü bildirmektedir (İnal, 2010:58).

Platon “Devlet”te muhafızların sonunda evrensel iyyinin bilgisine götürecek olan bilim eğitime dönük bir taslak hazırlamıştır (Burnet, 2008:181). Ütopyasının esasında hem içten hem de dıştan yeni düzen etrafında şekillenen bu yeni düzene paralel olarak da insanın ele alındığı görüşü vardır. Platon oluşturduğu felsefesinde, siyasal düşüncesinde ahlaka da önemli bir vurgu yaparak bir toplum modeli düşlemiştir. Böylece siyasetin ve inan ruhunun arındırılacağını düşünmüştür. Platon toplumsal ve siyasal anlamda “ideal” devleti tabiata dönmekle elde edilecek ilkel devlete dönüşte bulmuştur. Bu devlette Platon'un felsefesinde siyasal değişimler durdurulmuştur. Platon değişimin kötülüklerinden ve uğradığı bozulmadan arınmış devleti iyi ve mükemmel devlet olarak kabul etmiştir. Platon sadece devlet anlayışında değil genel olan tüm felsefesinde çürüme, değişme ve bozulma olarak nitelendirdiği şeylere karşılık çürümeyen, mükemmel ve değişmeyen şeylerin de olduğunu söylemiştir.

Aydınlanmanın yeni yaşam biçiminin ve kültürünün genel nitelikleri şu şekilde sıralanabilir:

- 1.Din temelli açıklama sistemi, yerini akıl temelli açıklamalar ve temellendirmelere bırakmıştır.
- 2.İnsan ve kültür sorunları düşüncenin başlıca konusu olmuştur.
- 3.Metafizik düşünceler üretmek yerine, duyuma ve dengeye dayanan düşünceler hâkim olmaya başlamıştır.
- 4.Sosyal hayatı belirleyen, devlet, din ve toplum gibi kavramlar akıl tarafından yeniden yorumlanmak üzere felsefenin başlıca konuları arasında yer almıştır.
- 5.Belirli bir kesimin ve kilisenin egemenliğinden kurtarılan bilgi ve üretilen teorik tartışmalar toplumun geniş bir kesimi tarafından takip edilmeye başlanmış buna bağlı olarak toplumsal bilinç artmıştır (Uyanık, 2006:22).

Bu dönemin özelliği olarak doğal din anlayışıyla, hoşgörü dinin içine sindirilerek aklın uygun gördüğü arayışlara yönelme başlamıştır. Din alanında sorgulanmaz doktrinler reddedilerek rasyonel bir ahlakla bütünleşme gerçekleştirilmiştir. Bu hareket şüpheciliğin de başlangıcı olarak değerlendirilmiştir. Dünyanın düzenini belirleyen de mucizeler ve Tanrı'nın dokunuşları değil evrenin rasyonel ilkeleri olarak görülmüştür. Tüm bu oluşumlar Aydınlanma Dönemi'nde bilimsel açıklamalarla evrenin açıklanma ihtiyacının geliştiğini göstermiştir.

1.2.2. Aydınlanmanın Döneminin Düşünürlerle İlişkisi

Peter Gay, Aydınlanmayı temsil eden düşünürlerin üç kuşaktan oluştuğunu belirtir. Isaac Newton ve John Locke'un düşüncelerinin ön plana çıktığı ilk kuşak, Jean-Jacques Rousseau, David Hume, Denis Diderot, Étienne Bonnot de Condillac gibi aydınlanmaya perspektif kazandıran ikinci kuşak ve Immanuel Kant, Marquis de Condorcet gibi düşünürlerle aydınlanmanın kendi sınırına vardığı üçüncü kuşaktır (Dündar, 2007:37).

Thomas More adalet, demokrasi, eşitlik hakkındaki görüşleri, sınıf ayrımı olmaksızın insanlara tanınması gerektiğini düşündüğü hakları, özellikle mutluluk ve ilerleme hakkı üzerinde duruşuyla, bir hümanist olduğu kadar aydınlanmanın öncülerindendir (Cihangir, 2007:60). More'un Utopia'sında çocukların eğitimi ve öğretimini rahipler üstlenmiştir. Okulda çocuk ve gençlere bilim yerine daha çok fazilet ve ahlak öğretilmektedir (More, 1996:120).

Aklın peşinde koşarak ve onu her şeyin önüne koyarak hem Rönesans hem hümanizm hem de Reform akımlarının More'un düşünsel adımlarını atmasında önemli rol oynadığı görülmüştür. More akılla oluşturulan toplumu değerli görmüş ve kendi oluşturduğu ütopyası ile arzu ettiği ideal olarak değerlendirdiği toplumu kurmak istemiştir. Bu akıllıca kurduğu düzen içerisinde en değerli yere insanı koymuş ve onun mutluluğunu da eşitlik ilkesini temel alarak sağlamlaştırma çabasına girmiştir.

Thomas Hobbes'ta bilgiye temel akılla ulaşılır (Kömürçüoğlu, 2006:141). Hobbes'un felsefesinde doğa insanları eşit yaratmıştır fakat insanlar arasında ortak bir otorite olan devlet olmadığında doğa durumunda herkes birbiriyle savaş durumunda olur. Bu savaş hâlimden kurtulabilmesi için insanın doğasında var olan barış ve iyilik duygularını kullanması gerekir (Kalın,2007:12). Hobbes devletin toplumsal yaşamın varlığını devam ettirmesinde gerekli olduğunun altını çizmiştir. Bu gerekliliği de öncelikli olarak insanın insana zarar vermemesi için istediği görülmüştür. Toplumsal yaşamın sağlıklı bir şekilde devamlılığını sağlamasında da yurttaşlık kavramına yüklediği anlam önemli olmuştur. Çünkü ona göre tek tek bireylerin istekleri farklılık ve toplumsal düzende karmaşa yaratacağı için birlik ve bütünlüğün sağlanabilmesi için yurttaşlık kavramı oluşturulmalıdır.

René Descartes, belirli felsefi ve bilimsel incelemelere odaklanarak kendimizi sınırlandırdıktan sonra akıl gücümüzü kullanarak yanılgısız bir bilgiye ulaşabileceğimizi savunmuştur (Robinson, 2000:15). Dolayısıyla Descartes'e göre şüphe doğruluğundan asla şüphe edilmeyecek bir bilgiye ulaşınca kadar kullanılacak ulaştıktan sonra da terk edilecek bir araçtır (Descartes, 1998:93-94). Descartes için gerçeği arayanın yaşamında bir kez tüm nesnelerden gücü yettiği ölçüde kuşku duyması gerekmektedir (Descartes, 1991:90-91).

Felsefesinde bilgi felsefesine geniş bir yer ayıran Descartes'in katkıları ile bilgi felsefesi, felsefede bağımsız bir disiplin olarak değerlendirilme özelliğini kazanmıştır. Descartes bilginin değeri ve kaynağı üzerine düşünürken akli kullanmanın bizi kesin bilgiye kavuşturacağını göstermiştir. Bu yaklaşım aynı zamanda bilimsel bilginin temellerini de inşa etmiştir. Descartes'in felsefesinde akıl gerçeğe ulaşmada tek yol kabul edilirken şüphe de yöntemleştirilerek bu yolda araç olarak görülmüştür. Ancak Descartes'in vurgu yaptığı septiklerin şüpheciliği değil doğru bilgiye ulaşmadaki yöntemin şüpheciliği olmuştur. Çünkü Descartes mutlak ve doğru bilgiye varmayı amaç edinmiştir. Bu amaca ulaşmada da kuşkuculuğu zorunlu bir yöntem olarak kabul etmiştir. Felsefi düşüncede matematik yöntemini kabul etmesi de onu modern akılcı filozof kılmış, bu yöntemin kabul edilmesi de modern bilimlerin doğmasına zemin hazırlamıştır.

John Locke İngiliz Aydınlanmasını dolayısıyla Avrupa'daki aydınlanmayı başlatan düşünürdür. Düşünme özgürlüğünü ve eylemleri akla göre düzenleyerek, bu anlayışı en geniş ölçüde yayan ilk düşünür olduğundan, Locke XVIII. yüzyıl aydınlanmasının gerçek kurucusu sayılır (Kaya, 2006:42:43). John Locke "doğuştan ideler ve doğuştan önermeler öğretilerini yıkmayı zorunlu görerek" bilgilenmede deneycilik anlayışını savunmuştur (Locke, 1992:15).

Locke insan için sahip olduğu en değerli şeyin akli olduğunu savunarak kilisenin, okulun veya devletin yani o dönemde insan üzerinde oluşan tüm otoritelerin ve geleneğe bağlı diğer değerlerin üzerine de akli yerleştirmiştir. Aydınlanma düşüncesinde Locke'a en önemli yeri açan özgürlüğe verdiği değer, akıl süzgeci ile değerlendirme yapmayı öngörmesi ve hoşgörü kavramına yer vermesi olmuştur. Devletin bir unsuru olarak kavradığı hukuk kavramını da özgürlükleri güvence altına aldığı için değerli kılmıştır. Tanrı'nın mülkü olarak gördüğü insanın özgürlüğünü ise kendi malının kullanımında gerçek kılarken başkasının malına sahip olma fikrini engelleyecek şekilde anlamlandırmıştır. Locke'un görüşleri pragmatist eğitimin felsefi temellerine de kaynaklık etmiştir. Ona göre çocuğa sunulacak bilgiler onun sosyal yaşamda da varlığını ortaya koymasına katkıda bulunmalıdır. Böylece bireye fayda sağlayan, erdemli yetişmesini de destekleyen bilgileri edindirmeyi anlamlı bulmuştur. Tüm bu bilgilerden hareketle Locke, çocuğa öğrenme sürecinde aşırı bilgiler yüklemekten onun sahip olduğu merak duygusunu kullanarak ona eğitim vermeyi amaçlamıştır. Çocuğu yormadan onun psikolojisini önemseyerek eğitimle onu hayata hazır bir duruma getireceğimizi öne sürmüştür. Locke böylece bireylere eğitim yoluyla sunulan değerlerle nitelikli bir toplum oluşturma da sağlanabileceğini savunmuştur.

XVIII. yüzyıl Isaac Newton'un fiziğinden oldukça etkilenmiş ve sonraki felsefeler ile bilimsel araştırmalar için bilimle evreni anlama ve açıklamada yol gösterici olmuştur. Newton'u yükselten bilimsel öngörü basamağı sunduğu dünya görüşüyle şu şekilde gerçekleşmiştir:

Newton'un gerçekleştirdiği analizi yalnız matematik doğa biliminin yöntemi olarak görmekle kalmamakta, onda her türlü düşüncesin zorunlu aletini görmektedir (Hızır, 2007:23). XVIII. yüzyıl düşünürlerinin onun sisteminde etkilendikleri nokta "düzenlilik" (Okumuş, 2008:6). Newton'un doğa bilimlerindeki buluşları sadece doğa bilimlerine katkı sağlamamış, bilimde ilerlemenin yanı sıra yeni evren anlayışı üzerinden bilimle kendine güveni artırarak farklı düşüncelerin oluşumuna da fırsatlar vermiştir. Newton tüm bu çabaları ile aydınlanma düşüncesi ekseninden insanın

düşüncelerinin sınırını genişletmiştir. İnsanın evrenin işleyişine dair merak ettikleri ve aradığı cevaplar onu fiziksel bilime yaklaştırmıştır.

Fransız Aydınlanması düşünüldüğünde özellikle Ansiklopedi çevresinde toplanan düşünürlerin başlıcaları Jean le Rond d'Alembert, Denis Diderot, Andre G. Cabanis, Baron de La Brède et de Montesquieu, François-Marie Arouet de Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Claude Adrien Helvétius, ve Étienne Bonnot de Condillac'dır. Ancak Diderot ve ona yardım eden d'Alembert bu yapıttan giderek özgün bir yapıt ortaya koymayı amaçlıyordu. Ansiklopedi ileri düşünceleri savunan bir yapıt oldu ve siyasal bir ağırlık kazanırken kurulu düzenle sorunlu duruma geldi. Ansiklopedicilerin amacı zaten kurulu düzenle hesaplaşmak yani siyaset yapmaktır (Bıdak, 2011:3).

Montesquieu bir devlet teorikisi olarak Fransa'nın toplumsal ve politik durumunu tenkit eder. "Kanunların Ruhı" adlı ana eserinde İngiliz örneğine uygun düşecek şekilde modern bir devlet yasası düzeni için gerekli ilkeleri geliştirmeye çalışır (Aytaç, 2009:166). Montesquieu politik özgürlükle sınırsız özgürlüğe sınır getirmiştir. Toplumsal ve siyasal olgulara ilişkin araştırmaları, deney sonucu kesin yargılara ulaşma edimi onu aydınlanma düşüncesinin önemli aktörlerinden kılmıştır. Olguları tüm insanlar için geçerli olan tek bir doğa yasası ya da evrensel bir insan doğası yasasına indirgemekten öte anlama sürecinin gerçekleştirilmesinde kullanmıştır.

Voltaire'e gelince onun asıl amacı; insanları, ilahiyatın mitoslarından ve ruhbanın iktidarından kurtarmaktır (Tanilli, 2007:144). Onun "Ahlak ve Adaletler Üzerine Denemeler" adlı eserinde, Avrupa ve Çin uygarlıklarına dair bilgilere yer açısından önemlidir. Voltaire bu eserinde o zamana kadar yasaklanmış olan dinlerin bir mukayesesini de yapar (Kalın, 2007:24).

Voltaire'in özgürlük, eşitlik ve adalet kavramlarını insan için kazandırma çabaları aynı zamanda ulusal egemenlik için başlatılmış bir devrim olarak kabul edilmiştir. Felsefesinde sorguladıkları ve kendi bakış açısı ile oluşturduğu fikirlerle insan hakları düşüncesinin gelişmesine de öncülük etmiştir. Aydınlanma düşüncesinde diğer bir adımı dini düşünce ve inanç özgürlüğü sağlama yolunda Deizm ve Akıl Dini yaklaşımlarını kazandırmak olmuştur. Dini inançla değil rasyonel akıl ile temellendirdiği değişmez genel-geçer kanunlarla dünyayı anlamaya ve açıklamaya çalışmıştır. Dolayısıyla bireyin evren ve toplum ile kurduğu ilişkilerinde duygusallık değil rasyonellik egemen olmalıdır fikrini geliştirmiştir.

David Hume tüm metafizik öğeleri maddi dünyanın deneyiminden kesin bir çizgiyle ayırıp tüm bilginin malzemesine algıları koyarak, doğa bilimlerinin tümevarımsal yöntemine de kuşkuyla yaklaşmıştır (Eldere, 2008:23). Hume, felsefesiyle aydınlanmanın kırılsını temsil eden düşünür olarak görülmektedir. Fakat o, Aydınlanma Dönemi'nin henüz aklın hâkimiyeti altına girdiğine inanmamaktaydı. Bu tutum Aydınlanma Çağı için negatif bir tutum olarak görülse de o, hem felsefi hem ahlaki ile hem de politik görüşü ile çok konuşulmuştur (Işık, 2010:28).

Hume, felsefesiyle deneyci yaklaşım geliştirerek geleneksel bilgiye karşı itibarın sarsılmasına katkı sağlamıştır. Hume'un felsefesinin önünü açtığı fikir gelişimlerinin kazandırdıkları en çok John Stuart Mill ve Kant'ta görülmüştür. Uşçuluk karşısında geliştirdiği felsefesi, din olgusunun insanları yönelttiği boş inançları sorgulaması ile dönemin ve pek çok geleneksel düşüncelerinin ve yöntemlerinin kırılmasına katkıda bulunmuştur. Ayrıca somut olana yaptığı yönelimde ahlak

felsefesinde kavramlaştırdığı duygudaşlık ile hem toplumsal hem de her bireyin mutluluğunu öngören ahlak algısını oluşturmuştur.

Rousseau diğer Aydınlanma düşünürleri arasında “cumhuriyetçi talepleri açıkça dile getiren ilk düşünür olmaktadır”. Eşitlik ve hürriyet talepleri de dikkate alınırsa devrimi incelemekte, radikal demokrasi geleneğinin de tarihini başlatmaktadır (Çiğdem, 2009:48). Rousseau’nun çağının hiçbir şahsiyeti, ne devrimcilerin özgürlük, eşitlik ve kardeşlik ilkelerine gösterdiği bağlılığı onun kadar açık bir biçimde ifade etmiştir ne de savunmuştur (Şimşek, 2007:6). İnsanın varoluşunun anlamını özgürlük kavramı ile bütünleştirmiştir. Metafizik ve dinsel öğeleri anlamsızlaştırarak insan için özgürlüğü her şeyden önemli kılmıştır. Hiçbir otorite, değer ve öğretinin insanın özgürlüğünü kısıtlamasına izin vermemiştir. Özgürlük olgusunu toplumun aydınlanması için savunmuştur. Toplum teorisinde öngördüğü demokrasi ve eşitlik ilkeleri ile de özgürlüğü sağlamlaştırmaya çalışmış ve toplumsal aydınlanmanın öncü filozofu sayılmıştır.

Condillac’a göre bilginin kaynağı duyularımızdır. Dış dünyanın da deneyimlerle keşfedilebileceğini söyler (Kahveci, 2006:55-56). Dolayısıyla insan davranışlarında aklın etkisine vurgu yaptığı görülmüştür. Empirik felsefesinde tüm bilgilerin temelinde duyuların olduğu tezini temellendirmiştir. Duyu verilerine güvenerek gerçek bilgiye ulaşma yolunu göstermiştir. Condillac’ın duyumculuk bilgi teorisi aydınlanmanın materyalist düşüncesinin kökleri olarak kabul edilmiştir. Bu felsefesi ile insanı doğanın bir parçası olarak nitelendirdiği görüşünü de ortaya koymuştur.

Aklın özgür kullanımı gerçek anlamda Alman Aydınlanmasının önemli ismi olan Kant ile kendini bulur. İnsanlara eşit olarak dağıtılan akıl, Kant’ta özgür bir yargılama gücüdür. Yargılama gücünün özerkliği ise aydınlanma kavramı ile açıklanır (Işık, 2010:28). Kant olgudan hareket eden bir düşündürdür (Altuğ, 1989:13). O bize verili olan her şeyin empirik olarak, duyu yoluyla verili olduğunu kabul etmektedir (Tezcan, 2010:43).

Aydınlanmayı insanın ergin olmama durumu olarak adlandıran Kant bu durumdan çıktığı zaman özgürleşeceğini söyleyerek bu yaklaşımıyla aydınlanmayı başlattığı kabul edilmiştir. Kant’a göre bu cesaret ve güven gerektiren bir durumdur. İnsan aklının yaşam boyunca insanın karşılaşabileceği sorunları anlamada ve çözmede her ne kadar sınırlılıklar taşısa da aklın gücünü yeterli olarak değerlendirmiştir. Bu yaklaşımı vahyin bilgisine de ihtiyaç duymadığını göstermektedir. Çünkü Kant’a göre insanın yaşamında ergin olmasını engelleyen güçler onun düşünmesini de ortadan kaldırmaktadır. Ona göre düşünmesi engellenen insanın da tüm yaşam alanında özgürlüğüne kısıtlamalar vardır. Kant insanı denetleyip, yönlendiren bu güçleri insanın kendi aklına güven duyarak ortadan kaldıracabileceğine inanmıştır.

1.2.3. Aydınlanmanın Hümanizm ile İlişkisi

Hümanizm tanım olarak “insanın yaşama dünyasıyla kurduğu her bağlantıyı, ilişkiyi yine insan açısından temellendiren bir kavramdır”. Diğer bir ifadeyle “şeylerin dizgesi içinde insana özel bir konum veren varsayımlar dizisi” biçiminde de tanımlanan hümanizm, bu yönüyle bir ekol ya da bir grup doktrin olmaktan çok, dünyayı algılamaya dönük genel bir bakış açısı olmaktadır (Korucu, 2007;15-16). Hümanizm ile

Rönesans arasında bir ilişki kurularak bu dönemde yeni bir insan anlayışı üretilmiştir. Önceleri Eski Yunan ve Roma metinlerini toplayan kişilere yönelmiş daha sonra bilgili ve aydın olarak nitelendirilen kişilere yönelmiştir. Zamanla bir amaç üzerinden şekillenen bir insan ideali üzerinden ortaya konmuştur.

Kendi adıyla “humanitas” ilk kez Roma İmparatorluğu Dönemi’nde düşünüldü ve uğrunda çaba sarf edildi (Heidegger vd., 2002:45). Hümanizm, hümanist kavramları günümüzde çok farklı anlamlara sahip olmakla beraber, XV. yüzyıl İtalyası’nda “humanista” yani gramer, retorik, şiir, tarih ve ahlak felsefesi çalışmalarını ve bu alanda çalışan uzman grubu tanımlamak için kullanılmıştır. Bu kavramı Latinceye kazandıran da Cicero’dur (Akkuş, 2005:47). Tüm bu bakış açıları bize hümanizm düşüncesinin farklı tarihsel dönemlerde farklı anlam ve düşünsel aşamalardan geçtiğini göstermiştir. Ancak buradan hareketle değişmeyen Batı uygarlığının düşünsel temelini oluşturmada yaptığı etki olmuştur. Cicero’nun da altını çizerek ifade ettiği şekilde hümanizm genel eğitim içerisinde bir pedagojiyi değil merkezine insanı ve onun ihtiyaçlarını alarak şekillenen, hedeflerini de insanın ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik oluşturan yeni eğitimin bir parçası olarak ortaya çıkmıştır.

Diğer taraftan Antik Çağ’da hümanizm; bir zevk, bir düşünce tarzı olduğu kadar bir tapınma biçimidir aynı zamanda. Rönesans’ta ise kilise karşısında itibarını yitiren insanın bir başkaldırışı olarak şekillenmiştir. XX. yüzyılın başında ise yeni anlamlar yüklenmiştir hümanizme. Bu yüzyılda daha çok “insana ait olan her şeye tapma”, “insanı Tanrı yerine koyma”, insan merkezcilik”, “insan-tanrı” şeklinde hayat bulmuştur (Taylan, 2007:47).

Hümanizm felsefi anlamda “insanın neliğini” sorgulamasından yola çıkarak insanın yaşamını, doğa ile kurduğu ilişkisini, toplum içerisindeki varlığını yine insanı temel alarak anlamaya çalışmıştır. İnsanı anlama sürecinde ortaya koyduğu yaklaşımlarla da insanın dünyadaki mutluluğunu gerçeklik kabul etmiştir. Hümanizm insanı anlama çabasında onu yaratmaya açık bir varlık olarak görmüştür. Hümanist düşüncede insan düşünmeye başlayarak varoluşunu da başlatmıştır. Hümanist yaklaşımla insanın benliğinde var olan bütün iyimser yanların ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. İnsanın varoluşunu kuvvetlendiren ve onu yücelten değer olarak da özgürlük kavramı kabul edilmiştir. İnsanın özgürlüğünü sağlamak ve korumak temel kaygı olmakla birlikte, insanın sahip olduğu ve insanda geliştirilmeye çalışılan tüm değerlerde denge ve ölçü kurulmak istenmiştir.

Bu dönemde Orta Çağ boyunca süren kilise hâkimiyeti ve bunun insanları kul olarak gören, arka plana iten anlayışı aşılmaya başlanınca insan yeniden önem kazanmaya başlamıştır. Belirtilen anlayışın aşılması, “yitik insan tininin ve bilgeliğinin yeniden ortaya çıkarılması” ilkesi dâhilinde olmuştur (Yürek, 2005:22). Böylece Antik Yunan eserlerinin çevirisi üzerinden Antik felsefede insan için üretilen ve insanın benliğine atfedilen değerler tekrar ortaya çıkarılmıştır. Böylece Orta Çağ’ın skolastik düşüncesinin insan için değersiz yaklaşımlarını kırmaya başlamıştır. Bu durum bize Orta Çağ’da kul olarak görülen insanın birey olarak algılanmaya başladığını da göstermiştir.

Hümanist felsefenin hayatın değişik alanlarına yansımaları olan Rönesans ve Reform arasında çok yakın ve çoğu zaman iç içe geçmiş bir ilişkiler ağı vardır. Hümanizm, Rönesans ve Reform bir anlamda birbirini var eden veya birbirinin sebep ve

sonucu olan gelişme, değişme zincirinin iç içe geçmiş halkalarıdır. Elbette ki öncelik hümanizme aittir” (Taşdelen, 2006:71).

Hümanizmin kavram olarak ortaya çıkışı Roma Dönemi olarak kabul edilmiştir. Ancak pek çok kaynakta, sofistlerin görüşlerinde özellikle de Protagoras’ın fikirlerinde insanı her şeyin ölçüsü kabul eden felsefeciler ilk hümanistler olarak değerlendirilmiştir. Hümanist düşünürler insanın ne olduğunu belirmeye çalışmışlar ancak insanın ne olduğundan ziyade nasıl olması gerektiği arayışına dair felsefi arayışlar geliştirmişlerdir. Bu arayışa cevap olarak da yine insana dönerek düşüncelerine gerçeklik kazandırmışlardır.

Aydınlanma düşüncesi XVII. yüzyıl Fransı’nın sorunu oldu. Fransız aydınlanması düşünüldüğünde özellikle ansiklopedi çevresinde toplanan düşünürlerin başlıcaları Jean le Rond d’Alembert, Denis Diderot, Andre G. Cabanis, Baron de La Brède et de Montesquieu, Marie Arouet de Voltaire, Jean-Jacques Rousseau, Claude Adrien Helvétius ve Étienne Bonnot de Condillac’dır. Ansiklopedi yazarları İngiliz Chambers’ın Encyclopaedia’sını Fransızcaya çevirme işini yüklenmişlerdi. Ancak işin başında Diderot ve ona yardım eden d’Alembert bu yapıttan giderek özgün bir yapıt ortaya koymayı amaçlıyordu. Aydınlanma düşüncesinin en önemli isimleri tartışmasız Montesquieu, Voltaire ve Rousseau’dur. Rousseau’yu aydınlanma’nın başkışisi saymak hiç de yanlış olmaz (Bıdak, 2011:3).

Diderot’un dünya üzerine yayılmış olan dağınık bilgiyi toplamak ve onun genel sistemini açıklamak amacıyla oluşturduğu ansiklopedi girişimi de XVIII. yüzyıl hümanist düşüncesini oluşturan fenomenlerden biri olarak kabul edilmiştir. Burada üretileni değerli yapan ve o döneme ait kılan insan aklına duyulan güvenle bilgilerin birleştirilmesi ve işlenmesi olmuştur. Hümanist düşüncenin oluşum ve gelişim sürecine baktığımızda Antik Yunan uygarlığının düşünürlerinin yazılı felsefeleri ve edebiyat alanında üretilenlerin kaynaklık ettiği görülmektedir. Böylece hümanizm akımı Rönesans’ın bilimsel ve sanatsal oluşumlarında ve ilerlemesinde de beslenme kaynağı olmuştur.

Rönesans hümanizminin en önemli isimlerinden Erasmus, insanın özgürlüğe ulaşmasının yollarını sorgulayarak, yenilikçi düşünceleriyle Luther’in de ilgisini çekmiştir. Erasmus’un “Deliliğe Övgü”sü baştan sona retoriksel bir söz oyunu olarak dönemin Avrupası’ndaki siyasal, toplumsal ve dinsel çarpıklıklara sanatsal bir başkaldırıdır (Erasmus, 2009:20). Erasmus, “hayvan, hayvan olarak doğar; insan, insan olarak doğmaz; oluşturulur” (Yılmaz, 2010:21) der. Orta Çağ eğitim tarzına karşı çıkarak kilise kurumlarını, dogmalarını ve gelenekleri eleştirir (Küken, 1996:136). Bu noktada Erasmus için eğitim insanileşme sürecinde insana gelişimi için katkı sağlayan en temel etken olarak yorumlanmıştır. Bu insanileşme süreci ancak dayatma ile yüklenen fikirlerin sorgulanması ve bu sorgulama süzgecinden geçirilmeden kabul edilmemesiyle anlam kazanmıştır. Delilik olarak atfettiği insana zincir takan her türlü fikrin reddi Erasmus için aslında insanı özgürlüğe götüren bir sıfat olarak adlandırılmıştır.

Hümanist düşünürlerin ortak özelliği insanı bilgisizlik ve dogmatizmden uzak tutarak ona yükledikleri, onun özüne dair anlamlarla yeniden onu tanımaya ve anlamaya çalışmış olmalarıdır. Böylece karanlık çağların da insan algısına ve insanın eğitimle ilişkisine dair olumsuz etkisini reddederek insan için yeni gerçeklikler oluşturmaya çalışmışlardır.

Hümanist psikoloji üzerinden insana dair farklı yaklaşım geliştiren Abraham Maslow'un temel varsayımları şöyledir:

1. Her bireyin biyolojik temele dayanan, değişmez bir içsel doğası vardır,
2. Her birey, bir bölümü kendine özgü, bir bölümü de tüm insanlarla ortak içsel doğaya sahiptir,
3. İçsel doğa, temelde kötü olmaktan ziyade nötrdür,
4. İçsel doğanın bilimsel açıdan incelenmesi ve keşfedilmesi mümkündür,
5. Bu nötr yapının iyiye doğru gitmesi için çalışılmalıdır,
6. Bu temel yapı, reddedildiği veya baskı altına alındığı zaman insan sağlığı zarar görür,
7. İçsel doğayı açığa çıkaran ve onu besleyen deneyimler önemlidir. Bu deneyimler, öz saygı ve öz güvenle yakından alakalıdır (Düzgüner, 2008:107).

Hümanist psikoloji insanı önce kendisi için birey olarak değerli kılmış sonra toplum içinde birey olarak değerini yükseltmiştir. Böylece doğa ile ilişkisinde de insanı dünyanın en değerli varlığı olarak göstermiştir. İnsanın varlığını ortaya koymasında ona anlam katan bilinç yetisi de onun evrendeki değerini yüceltmıştır. Tüm bu kabulleri ile hümanizm eğitim algısında da insanın kendine özgü ilgi, beceri, yetenek, arzu ve istekleri ile dinamik bir varlık olarak gelişebileceğini söylemiştir. Hümanizm insanın özünün değiştirilebilir ve eğitilebilir olduğunu ileri sürerek eğitime dair insan odaklı ideolojisini de oluşturmuştur. Hümanist eğitim yöntem olarak Antik Çağ metinlerini incelemekle birlikte asıl varlığını bu yöntemle incelediği metinler üzerinden insana dair ortaya koyduğu tanımlamalar ve hedeflerle belirlemiştir. Bu çeviriler dünyayı akıl yoluyla kavrama edimini de başlatmıştır.

XX. yüzyılın sonunda daha eşitlikçi, liberal ve eleştirel bir şekil aldığı görülen hümanist eğitime dair en özlü sözlerden birini Pier Paolo Vergerio sözleriyle şu şekilde özetlemiştir: “Sahip olduğumuz ve uyguladığımız erdemi ve bilgeliği içeren çalışmaları; insanın yeteneklerini, aklını eğiten ve geliştiren eğitimi içermektedir” (Aloni, 2006:60).

Hümanist psikolojinin eğitim ile kurduğu ilişkide dikkati çeken en önemli özelliği insanı eğitim öznesi olarak kabul etmesidir. Bu kabul ile bireyin öğrenci rolünde de insan olarak biricikliği fark edilmektedir. Hümanist psikoloji temelinde eğitim algısında insana dair bilinç ve insancıl olma kavramları önemli olmuştur. Bu iki özellik eğitim sürecinde insanı duygu, iletişim ve kişisel değerler eksenin de donatmaya çalışmıştır. Çünkü insan organizması gelişme ve yenilenme, ilerleme özelliklerine sahip olarak değerlendirmiştir. Bu değerlendirme bireye de kendini eğitimin öğrenen öznesi olarak hissettirmiş böylece kişi de insanca potansiyelini gelişime açmıştır.

Hümanist eğitim felsefesinde, öğretme ediminden önce insanın ruh sağlığını korumayı ve bireyde olumlu benlik geliştirerek eğitimi gerçekleştirmeyi amaçlamıştır. Eğitim sürecinde olumlu benlik geliştirme algısı da öğrenciyi merkez konumuna yerleştirmiştir. Bunun yolunu da bireyle öncelikli olarak sağlıklı ilişki kurmada yani tüm eğitim yöntem ve uygulamalarında baskı ve otoriter tutumdan uzaklaşarak gerçekleştirmede bulmuştur. Bu kabulü öğrenmeyi mekanik bir olgu olarak yorumlamadığını da göstermektedir. Çünkü bu yolla öğrencinin davranışlarının kontrol altına alınması isteminden çok onu özgürleştirme arzusu yer almaktadır.

1.3. NATÜRALİZM VE EĞİTİM

1.3.1. Natüralizm

Natüralizm doğanın tüm gerçeklik olduğu düşüncesinden hareket eder. Doğanın kendisi insanları, insan doğasını ve tüm varlıkları içeren bunları açıklayan bütünsel bir sistemdir. Natüralizm devinim hâlinde olan maddenin yalın bir düzen içinde olduğunu ileri sürer, özellikle eski Yunan'da materyalist olan pek çok natüralist, gerçekliğin doğaüstü düzeni olduğu anlayışını reddetmiştir (Guttek, 2006:75). Bütün gerçekler gibi zihin de doğada mevcuttur. Bilgi gözlenebilen gerçeklere ilişkin verilere dayanır (Saraç, 2004:32).

Natüralist felsefe üzerine kurulu eğitim yaklaşımına baktığımızda “doğa” ve “doğal olan” natüralist eğitimde yaklaşımın hedeflerini sonuca götüren kelimeleri olmuştur. İnsana gelişim evrelerine uygun eğitim vermek natüralist eğitimin en temel kaygısıdır. Zihinsel gelişim ön planda tutulmamış, çocuğun ihtiyaçlarına ve hazır oluşuna kıymet veren bir çocukluk dönemi oluşturulmuştur. Dolayısıyla müfredat öğrenci merkeze alınarak düzenlenmiştir. Öğrenme sürecinde bilgi, öğrencinin hazır olarak bulacağı değil keşfederek ulaşacağı bir yerdedir.

Natüralistler çeşitli düşünceler ileri sürmüşlerdir; söz gelimi Jean Jacques Rousseau'nun insan doğasına ilişkin düşünceleri, romantik görüşle Aydınlanma Dönemi'nin rasyonalist bakış açısı arasında gidip gelir. Eğitim yönteminde Rousseau'nun düşüncelerinden yararlanan Johann Heinrich Pestalozzi düşüncelerinde doğaüstü Tanrı inancına yer verir (Guttek, 2006:75-76). Natüralizmin pragmatizm felsefe akımının, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık eğitim akımının özelliklerinden birçoğunu taşıdığını görmekteyiz (Çağlayan, 2007:76).

Natüralizm eğitim ile ilişkisini kişiye yüklediği anlam ve değerlerle kişinin gelişiminin doğal olmasını sağlayarak kurmuştur. Bu süreçte insanın eğitimine ilişkin amaç ve hedefler de doğa fenomenine uygun kılınmıştır. Çünkü natüralist eğitim yaklaşımında çocuğun öğrenme süreci doğada bulunması ile gerçeklik kazanmıştır. Natüralist felsefeden beslenmiş natüralist eğitimcinin eğitimin öznesi olarak çocuğa yaklaşımının ve ondan beklentilerinin önceliğini de çocuğun zihinsel yeterliliklerini geliştirmek oluşturmamıştır. Eğitimcinin beklentisi, çocuğun doğası, kendi öznel varlığı ile ihtiyaçları, ilgi ve yetenekleri üzerinden gelişme sağlamak üzerine kurulmuştur. Eğitim alanındaki tüm uygulamalar da çocuk üzerinde bu beklentiler yönünde planlanmıştır. Genel anlamda incelendiğinde natüralist eğitim görüşünün içerdiği özellikler şu şekildedir:

- 1.Bilgi a posterioridir çünkü güçsüz doğarız,
- 2.Eğitimi ya doğadan ya eşyadan ya da insanlardan elde ederiz,
- 3.Kişi, doğal ortamda öğrenebileceklerini ilgi ve yeteneğine göre seçecektir,
- 4.Müfredat, öğrenci merkeze alınarak düzenlenmelidir,
- 5.Öğrenci hazır bilgiye konmamalı, bilgiyi keşfederek öğrenmelidir,
- 6.İnsanın eğitimi insana uygun olmalıdır, başka bir varlığa göre değil,
- 7.İşimiz çocuğa bir şeyler öğretmek değil; ona doğru, aydınlık fikirler vermektir (Dündar, 2007:44).

Natüralist felsefede: “İnsan doğuştan iyidir çünkü Yaradan’ın elinden çıktığında her şey iyidir, insanın elinde her şey bozulur. Toplum insanı bozar, onun istenmedik davranışlar göstermesine neden olur. Doğuşta neyimiz yoksa, büyüyünce neye ihtiyaç duyacaksak, bunu bize eğitim verir. Bu eğitimi ya doğadan ya insanlardan ya da eşyadan elde ederiz. Bu gelişmeyi nasıl kullanacağımızı bize insanlar öğretir. İnsan, bu üç tür eğitimcinin elinde biçim alır”. İşte bu üç tür eğitimci aynı hedefleri gerçekleştirirse, çocuk iyi yetişir (Sönmez, 2009:107).

Natüralist eğitim teorisi toplumun yapaylığına karşın, eğitimde doğal yöntemleri oluşturmayı amaçlamıştır. Aynı zamanda natüralistler doğa tanımlamalarında antropolojik açıdan insan kavramını da ele almışlardır. İnsanın hazır oluşuna uygun biçimde kendi kendine gelişen, özgür ve orjinal bir insan doğası var etmesi onun antropolojik karakterini oluşturmuştur. Bu karakterin gelişiminde zihinsel gelişim değil; çocuğun ihtiyaçları, doğası, ilgi ve merakları temel öncelikler olmuştur. Bu süreç aynı zamanda faydacılık kaygısıyla şekillenmiştir.

Rousseau’nun eğitimle ilişkisini başlatan natüralist felsefesi, içini doldurduğu eğitim algısında da öğrencinin doğal olgunlaşmasını sağlamayı, bu olgunluğu arttırmayı ve sahip olacağı bu olgunluğu göstermesine yardım etmeyi hedeflemiştir. Bu yaklaşımla Rousseau insanı toplum tarafından değil doğa tarafından yaratılmış kabul ederek, sürekli değişen ve olgunlaşan bir varlık olarak görmüştür. Ona göre bu değişme ve olgunlaşma sürecinde insan bilimsel yöntemi kullanarak doğanın yasalarını oluşturan bilgiyi sonradan kazanmıştır. Natüralist felsefeden beslenen bu eğitim sürecinde insan gelişimi için doğadan gizli bu değerleri çıkarmalıdır. Rousseau’ya göre doğa, bilgi ve insana dair bu değerlendirmeler insanın doğaya uygun yaşamasını sağlayarak da aynı zamanda onu ahlaklı kılmıştır.

Bu felsefi kabullerin tümü natüralist felsefe ile şekillenen eğitimin şeklini belirlemiştir. Natüralist eğitimin içeriğini oluşturan temel algı ise “eğitimi yaşama hazırlık için bir süreç değil onu yaşamın ta kendisi olarak algılamak olmuştur. Bu yaşamın merkezini de öğrenci oluşturmuştur. Bu felsefeden hareketle Rousseau insanın duygularının özgülleşmesini sağlayan pedagojiyi oluşturmuştur.

1.3.2. Jean-Jacques Rousseau’da Natüralist Eğitimin Amacı

Natüralist eğitim yaklaşımında Rousseau’nun eğitim amacı çocuğun tabiatını olduğu gibi ele almaktır (Tozlu, 2003:161). Onun felsefesi “iyi insan” temeli üzerine kurulmuştur diyebiliriz. Rousseau’ya göre insanlar doğuştan iyidirler ve erdemlilik ilkesi onların ruhlarında doğuştan vardır. Bu ilkeyi toplumun bozduğunu savunarak burada Thomas Hobbes’un ünlü önermesine karşı çıkmaktadır (Çanak, 1972:3). İyi insanın özünü uygarlığın bozduğunu belirterek uygarlıktaki ilerlemenin ahlaki ilerlemeyi sağlamadığını savunmuştur. Dolayısıyla natüralist felsefesi içerisinde Rousseau doğal insanı medeni insandan daha üstün kabul ettiğini de ortaya koymuştur. Uygarlaşmanın bireyin ve toplumun doğasındaki iyi niyeti kötüye çevirmesi, aynı zamanda toplumsal eşitsizliklerin kaynağı olarak da uygarlaşma düşüncesini kabul ettiğini göstermektedir.

Kant’tan önce Rousseau, “ahlaklılığın özünü, yapmış olduğumuz eylemin sonucunda değil; motifinde, yani niyetimizde bulur”. Bu edimleri de, insan doğasını biçimlendiren ana özellik olan “acıma ya da merhamet duygusuna dayandırır”

(Rousseau, 2009:10). Felsefesinde doğal insan kendisi için her şeydir; sayısal birliktir, mutlak bütünlüktür ancak kendisiyle ya da diğerleriyle ilişkisi vardır (Rousseau, 2009: 8). Rousseau'nun tanımladığı doğayı taklit etmek ve ona bağlanmak insanı özgürlüğe götürecektir çünkü çocuğun gelişiminde doğadan başka iyilik kaynağının olmadığını ileri sürmüştür. Çocuğa karşı bu kabulü, öğrenci rolündeki çocuğu da bir yetişkin olarak değil, bir çocuk olarak değerlendirerek onun ihtiyaçlarını duyumsayarak bir eğitim yaklaşımı geliştirmesini sağlamıştır. Buradan hareketle çocuğun yetiştirme hızını da “süreksiz” olarak görerek pedagojide bir gelişimi oluşturmuştur. Rousseau'nun eğitim ile ilgili görüşleri eğitime radikal bir yaklaşım olarak değerlendirilerek eğitimde yeni bir dönemin başlangıcı olarak kabul edilmiştir. Onun toplumsal yapı içerisinde bireyselliği öne çıkararak ama aynı zamanda toplumsal sorunları önemseyerek eleştirel pedagoji anlayışına ve ilerlemeci eğitim yaklaşımına temel ortam oluşturmuştur.

Çocuğun gelişiminde ona tanınan her özgürlük aynı zamanda Rousseau'ya göre onun gelişerek olgunlaşmasını ve kendi kendinin adım atmasını sağlayacaktır. Eğitim yaklaşımındaki en temel amacı, çocuğa hareket serbestliği sağlamak böylece çocuğun davranışlarını kendisinin yönetmesine kaynaklık etmektir. Çünkü davranışlarını kendisi yönetebilen bir çocuk eğitim sürecinde özgürlüğün kendisine kazandırdıkları ile kararlarını kendisi verecek, yaparak yaşayarak öğrenecek, davranışlarının olumlu ve olumsuz sonuçları ile kendisi baş başa kalmış olacaktır. Tüm bu deneyimleri sonucunda Rousseau'ya göre çocuğun zihinsel gelişimi de oluşacaktır.

Çocuğa ağır programlar yükleme yerine önce onun duygu dünyasının gelişmesini istemektedir. Bunun en iyi yerinin doğa olduğunu savunur. Ayrıca çocuğun söz yerine, nesnelerle doğrudan doğruya karşılaştırılarak eğitilmesi gerektiğini savunur. Rousseau'nun eğitim amacını etkileyen temel görüşleri şunlardır:

- 1.Doğa, insanı iyi yaratmış; toplum kötü yapmıştır,
- 2.Doğa, insanı özgür yaratmış; toplum mutsuz yapmıştır,
- 3.Doğa, insanı özgür yaratmış; toplum köle yapmıştır (Saraç, 2004:34).

Eğitim sürecinde Rousseau, çocuğun her şeyden önce çocuk olduğunun unutulmadan değerlendirilmesini ve ondan beklenen sorumlulukların bu yönde olmasını istemiştir. Çocuğu bilgi ile doldurup onun akıllı atfedilmesinden ziyade çocuğun bedenini, duyu organlarını, duygusal gelişimini ve ahlaki değerlerini dolayısıyla da maneviyatını kuvvetlendirmeyi değerli görmüştür.

Eğitim amacını dile getirirken, özellikle iki farklı tutumdan yani bağışlayıcılık ve baskıcı tutumun aşırılığından kaçınılması gerektiğini söylemiştir. Çünkü her iki yaklaşım da çocuğun doğasına ters etkiye bulunup gelişimini olumsuz etkilemektedir. Eğitimdeki amacımız çocuğa özgürlük kazandırmak olmalıdır. Oysa bu iki aşırı tutumdan katı olanı çocuğa köle gibi yetiştirilmesi, bağışlayıcı olan tutum ise tiran olarak yetiştirilmesi yönünde etkiye bulunmaktadır. Çocuğun hür ve mükemmel bir şahsiyet sahibi olmasını için “eğitimde zaman harcamak” esastır (Tozlu, 1989:75). Rousseau'ya göre doğa, insanlar ve eşya birleşerek eğitimi sağlamıştır. Eğitimi, çocuğu çok özenli bir şekilde işlemek ve onun güzel taraflarını ortaya çıkarmak olarak yorumladığı için bir sanat olarak değerlendirmiş de diyebiliriz. Çocuğun büyürken yaşadığı her tecrübe çocukta araştırma yaptırarak doğanın varlığını ortaya koymuştur. Rousseau için kitapların yerini yaşanan tecrübeler daha öğretici bir işleve sahip olarak almıştır.

Diğer taraftan Rousseau, çocukların eğitiminde müsamahayı ve hürriyeti savunarak “çocuk ne emri bilmeli ne de itaati, hiç kimsenin hatta babanın bile, faydalı olmayan bir şeyi çocuğa emretmeye hakkı yoktur, çocukların hareketlerine karışılmamalı” demektedir (Gezer, 2007:150). Birey devlet gibi dışsal bir otoriteden ya da dayatma sonucu içselleştirilmiş bir otoriteden bağımsız olarak kendi eylemlerinin denetimini elinde tutmalıdır (Korkmaz, 2005:13). Eğitimi bireyin doğal olgunlaşmasını arttırma süreci olarak yorumlarken Rousseau, öğretmenin de bu olgunlaşma sürecini çocuk üzerinde baskıya fırsat vermeden gerçekleştirmesinin önemine dikkat çekmiştir. Bu şekildeki bir öğretmen tutumunun çocuğu yaparak-yaşayarak öğrenmesinde özgürleştireceğine inanmıştır. Rousseau öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkide çocuğun ceza ve ödülü öğretmenden değil doğanın içerisinde davranışlarının sonucu olarak aldığını ileri sürmüştür.

Rousseau çocuğu doğaya göre ve bütün yapay etkilerden uzak yetiştirmek, öğretimi, skolastik eğitim yerine yeni dünya eğitiminin hükmü altına koymak isterken; diğerleri kitaba, ezbere, disiplinli okula hücum ediyordu. Okula hücum ederken aslında skolastiğe ve dogmatizme hücum ediyordu. Fakat onun yerine Fransız ihtilalinde ifadesini bulacak olan yeni eğitimin bayrağını açıyordu. Yani özgürlük ve demokrasi eğitimin yeni etki alanlarıydı ve bütün değerler onun altında toplanmış olarak öğretim üzerine baskı yapıyordu (Akdağ, 2006:35). Yeni eğitim idealinde Rousseau entelektüalizmi ve entelektüel eğitimi reddetmiştir. Bu reddedişin temeline de, yükselen kültür ve medeniyetle bozulan ahlaki saflığı koymuştur. Ona göre daha önceleri kaba ama tabii olan ahlak, modern toplumun değerleri ile yapaylaşarak bozulmuştur. Ama insan aynı zamanda sahip olduğu ahlaki donatılarla toplumsal birlik ve düzenlemeye de etkide bulunmuş olacaktır.

Mitzenheim’a göre Rousseau’nun bireyci eğitimi şu ana görevleri yüklenmiştir:

- 1.Eğitimin ilk görevi, doğanın gelişim yoluna engel olarak çıkan her şeyi ortadan kaldırmaya çalışmaktır.
- 2.Eğitimde geleneksel baskı yöntemi terk edilmelidir.
- 3.Çocuk, daha küçük yaşlardan itibaren belirli bir meslek için değil; bir insan olarak yetiştirilmelidir.
- 4.Eğitim çocuğun her gelişim kademesine uygun düşecek biçimde düzenlenmelidir.
- 5.Eğitim yalnızca çocuğun aklına hitap etmemelidir, ona deneyim ve yaşantılar da kazandırılmalıdır.
- 6.İnsan her yönüyle; duygusal, zihinsel ve sosyal yetenekleri bir bütün olarak geliştirilmelidir (Akdağ, 2006:36).

Yukarıda belirtilen esaslara göre, Rousseau’nun çocukluk bilincinde temel vurgu; çocuk gelişiminin organik ihtiyaçlarıyla toplumsal yaşamın gerekleri arasında bir harmoni oluşturması gerekliliği olmuştur. Bu gereklilikte Rousseau entelektüel ve sosyal disipline yer vermemiştir. Çünkü natüralizmin doğasında soyut düşünmeye ve tinsel bir maddeciliğe karşı duruş vardır. Rousseau pedagojik sistemini de bu yaklaşımları temel alarak oluşturmuştur.

Çocuğun eğitiminde disiplin anlayışında katı disiplini reddeden söylemiyle Rousseau eğitim sürecinde çocuğun tamamen serbest bırakılmasını isteyerek döneminin

birçok eğitimcisiinden farklı kabul edilen çocuğa ilişkin yaklaşımlar geliştirmiştir. Rousseau, çocuğa eğitimle yüklenen rolden ziyade onun birey olarak değerlendirilmesini öngörmüş ve bu duruşu onu toplumcu ve disiplinci anlayışa karşı ilk hürriyetçi karşı duruş sergileyen eğitimci filozof kılmıştır. Eğitimin baskıcı işlevinin çocuğun doğasını bozarak, çocukluğunu yaşamayı engellediğini savunmuştur. Dolayısıyla Rousseau çocukluğunu yaşayamayan bireyin öğrenci rolünde kabul edilmesini çocuğa karşı yapılmış büyük bir haksızlık niteliğinde değerlendirmiştir. Onun çocukta gerçekleştirilmesini istediği bir iç disiplin geliştirmek olmuştur. Bu iç disiplin anlayışında çocuk dışarıdan bir otorite baskısı ile değil, sınırlarının ne olduğunu bilerek hem kendi özgürlüğünü korumuş hem de başkalarının özgürlük alanlarını tanımış olacaktır.

Rousseau için önemli olan çocuğun kendi akıl yürütme gücünü kullanarak değerlendirme yapabileceği çağdan önce herhangi bir ahlaki durumdan kaçınmaktı. Bu Rousseau'nun "negatif eğitim" diye adlandırdığı şeyin önemli bir yönüydü. Bu durum da hiçbir ahlaki öğretinin olmaması anlamına geliyordu. Negatif eğitimin ikinci kısmı sözel bilgidan kaçınmaktı (Spring, 2010:29). Bu iki ilkeden harekette eğitim aracılığıyla kötülüklerin ortaya çıkmasının engellenmesi düşünülmüştür. Rousseau buradaki negatif kavramı ile eğitimden bir kopuş değil çocuğa karşı tüm negatif etkide bulunan dış etmenleri kastetmiştir. Aynı zamanda negatif eğitim kavramı Rousseau'da yeni gerçek hâlinin bir ifadesi olmuştur.

Ona göre çocuk için en önemli olan ilk eğitimi ona verecek annedir. Bununla birlikte annelerin durumları babaların durumlarından daha kesin, görevleri daha zahmetli, sorumlulukları ailenin iyi düzeni için daha önemli, genellikle çocuklara karşı duygusal bağılıkları daha çoktur (Rousseau, 2009:719). Rousseau öğrenciye yol gösteren kişi olarak, ona neyi düşüneceğini değil, nasıl düşüneceğini öğreten rehber rolüyle öğretmeni kabul etmiştir. Bu rolüyle öğretmen aynı zamanda öğrencinin karşılaştığı problemleri kendisinin çözmesine yardım eden kişi olarak görülmüştür. Bu felsefeden hareketle Rousseau insanın duygularının özgürleşmesini sağlayan pedagojiyi oluşturmuştur. Özneliği, yalınlığı, özgürlüğü ortaya çıkaracak usçuluğun karşısında romantizmi benimseyen Rousseau için onun öğretmeni; çocuğun sahip olduğu düşünsel yanlarını bozmadan, disiplini otoriteye dönüştürmeden çocuğa öncülük eden bir karakterde olmuştur.

Rousseau'ya göre eğitimcinin hiçbir adımı çocuğun tabii gelişimini bozmamalıdır. Bu bağlamda çocuğun psikolojik ve fizyolojik tabiatının tanınarak eğitimin ona uygun biçimde düzenlenmesini öne sürmüştür. Ancak bu yolla eğitici, çocuğun kendisini bulmasına destek vermiş olacaktır. Öğretmen aynı zamanda çocukta ahlakla ilgili duyguların gelişmesine toplumsal değerlerden bahsederek değil bu duyguların oluşumuna kendisi örnek oluşturarak destek vermelidir.

Öğretmene karşı geliştirdiği yaklaşımında Rousseau'nun öğretmeninde sahip olmasını istediği özellikleri de şu şekildedir: Her şeyden önce eğitimcinin iyi bir eğitimden geçmesi gerekir. Genç olmalıdır, bundan dolayı çocuğu daha iyi anlayacaktır. Çocuğa kendisini sevdiren saydırmasını bilmelidir, yani kişilik sahibi olmalıdır. Çocuğu kısa zamanda tanıyacak kadar duyarlı olması gerekir. Çocuğa hâkim olmalıdır. Sade bir dil ile konuşmalıdır. Anlamaktan fazla iş görmeli, işleri örnek ile göstermelidir. Çünkü çocuk kendisine söylenenleri unutulabilir fakat yapılanları asla unutmaz. Bu nedenle eğitimci kendi eylemlerine dikkat etmelidir. Eğer öğrenci eğiticinin güçsüzlüğünü fark

ederse ki çocuklar böyle durumlara fazla hassastır, gözlerinden hiçbir şey kaçmaz, eğitimci bütün otoritesini yitirir (Çanak, 1972:15).

Yukarıdaki açıklamalardan hareketle Rousseau'nun biraz sonra bahsedeceğimiz "Emile"de de örneklediği öğretmen modeli, çocuğa doğayla çatışma değil; uyum ilişkilerini geliştirmesinde yol gösterici olmuştur. Öğretmenin çocuğa belli belirsiz şekilde ifade edebileceğimiz rehberlik işlevinde ise en belirleyici olan öğrencileri keşif yöntemine yönlendirmiş olması olmuştur.

1.3.2.1. Jean-Jacques Rousseau'da Eğitimin Temel İlkeleri

Rousseau'da eğitimin temel ilkeleri şunlardır: "Eşitlik", "Özgürlük", "Eğitimde Tabiata Dönüş", "Deney", "Toplumsal Yaşayışın Bireylere Yüklediği İlkeler". Bu ilkelerin anlamları şu şekildedir:

1.Eşitlik: Düşünen bir insan için halk sınıfları, farklı insan grupları olamaz. İnsanlar tabii olarak yaradılıştan eşittirler. Halbuki toplumda bu tabii yaradılışa aykırı farklı tabakalar vardır (Oktay, 1966:14).

Rousseau eşitsizliğin ortaya çıkışını sanatların ortaya çıkmasına, zenginlerin çoğalmasına, lüks yaşam ve lükse dayalı zevklerin artmasına bağlamıştır. Rousseau bunlardan kaynaklanan eşitsizlik durumunu doğanın kendisinde olmadığı için yapay olarak değerlendirmiştir. Eğitimle çocuğa adalet, yardım, başkasının içinde bulunduğu zor durumu kendisini onun yerine koyarak anlama gibi değerler öğretilerek, bu yolla doğanın sunduğu eşitliğin devam ettirilebileceğini savunmuştur. Örneğin Rousseau "Emile"de insanların meslek farklılıklarından dolayı toplumsal yaşamlarında birbirleri arasında farklılık görülmemesi gerektiğini açıklamıştır. Çünkü onun için dünyadaki bütün kötülükleri başlatan eşitsizlik kavramı olmuştur.

Yaş, sağlık, zekâ vb. bakımlardan Rousseau doğal eşitsizliğe değil; yetkisi uzlamsal olan ayrıcalıklardan doğma eşitsizliğe karşı çıkar. Kötülüğü ortadan kaldırmak için sadece uygarlığı bir yana bırakmak gereklidir. Uygar toplumun ve ondan toplumsal eşitsizliklerin kökeni özel mülkiyette bulunabilir. Bir toprak parçasını çeviren ilk insan, kendisinin 'bu benim' dediğini düşündü". Ona göre halkı buna inanacak kadar saf dil sayan ilk insan, uygar toplumun kurucusudur (Russell, 2004:270).

2.Özgürlük: Çocuğu geliştirirken ona bol bol özgürlüğü tattırmak ve mümkün olduğu kadar başkalarına bağlı olmamasına çalışılmalıdır. Böylece çocuk her şeye kendi imkânları dahilinde sahip olmaya çalışacak, karşıt bir durumla karşılaşınca üzülmecektir (Oktay, 1966:15). Kant'ın da dediği gibi çocuk başkalarına zarar vermeme koşuluyla kendi özgürlüğünü yaşamalıdır. Ancak bu şekilde çocuk vücuduna sahip çıkarak, istediği gibi kullanarak varoluşunu yaşayabilir (Maboçoğlu, 1990:40). Bu özgürlük dışsal veya içselleştirilmiş otoriteden bağımsız, kişinin kendi inançları ve eylemleri üzerindeki denetimini vurgular. Bu durumda eğitimin özgür olabilmesi için ön koşul devlet gibi bir dışsal otoriteden ya da dayatım sonucu oluşan içselleştirilmiş bir otoriteden bağımsız olabilmektir (Akdağ, 2006:35).

Yalnızca eğitim algısında değil, insana dair diğer tüm alanlar da özgürlüğe yüksek anlam yüklemiş bir düşünür olan Rousseau, özgürlüğü insan olmakla bir tutmuştur. O, eğitim sürecinde özgürlüğün kaynağının ve kendini ortaya koyuşunun yetişkinlerde ve çocuklarda farklı bir süreçte gerçekleştiğini ileri sürmüştür. Çünkü ona

göre yetişkinlerde zihinsel gelişim tamamlanmıştır ve bu etken bedensel etkenle de birleşerek özgür davranışı gerçek kılmıştır. Çocukların zihinsel gelişimi ise yetişkinlerin olgunluğunda olmadığı için onların özgürlüğü var olan koşullara bağlı hareket serbestliğinde mümkün olmuştur. Bu açıklama da çocukta zamanla gelişen zihnin diğer faktörlerle oluşturduğu bütünde özgürlüğün gerçekleştiğini göstermiştir.

Çocuğa sunduğu bu özgürlük alanı ile Rousseau, onu tabiatın kucağına bırakmayı ifade etmiştir. Çocuğun tabiatın içinde deneyim yaşarken yaralanmalarının ve çekeceği acıların bir önemi olmamıştır. Deneyimlerin sonucunda elde edilen fayda ve varılan mutluluğun çekilen acıları unutturmuş olacağını ileri sürmüştür. Bu sürecin sonunda çocuğun elde ettiği kazanımlar; özgürlüğü tatmanın mutluluğu, özgürlüğün kazandırdığı güç, deneyimle arttırdığı bilgisi, başkalarına duyduğu ihtiyacının azalması, ve kendi üzerinde geliştirdiği hakimiyet olarak kabul edilmiştir. Özgürlüğün kazanımları olan yalınlık ve öznellik de akılcılığın değerini düşürerek duyuların çocuğa kazandırdıklarını kıymetli kılmıştır. Bu özgürlük alanında, başkalarının yardımı tümünden reddedilmiştir. Fakat çocuğun sahip olduğu özgürlük, isteklerini yapmada bir sınırsızlığın ifadesi değil, kendisi ve eşyaların yasası arasında kurduğu hâkimiyet olarak değerlendirilmiştir. Söz konusu edilen özgürlük davranış alanında aşırı serbestlikten ziyade bir dengedir.

3.Eğitimde Tabiata Dönüş: Toplumlar her şeyi bozuyor ve bütün kötülüklerin kaynağı oluyordu. O halde çocuk topluma bırakılamaz (Oktay, 1966:15). Rousseau'ya göre çocuk tabii hâlin içinde çok iyi bir şekilde incelenip tanındıktan sonra eğitim aracılığıyla geliştirilecektir. Böylece çocuğun ilgi, yetenek, duygu ve tutkularının tanınmış olacağını ve onun üzerinden tanımlanacak eğitimin de ancak bu süreçten sonra çocuğa uygun olarak geliştirilebileceğini savunmuştur. Rousseau'nun çocuğa yönelttiği bu eğitim algısında, çocuğun davranışlarına karşı verilen birebir bir ceza yoktur. Ancak çocuğun doğanın içinden bir ceza ile olumsuz davranışının sonucu ile baş başa bırakılma olarak karşılaşması sağlanmalıdır. Çocuğa sunulan bu özgürlük alanında çocuk duyularını da kullanarak bilgi edinmelidir.

4. Deney: Biz doğal eğitimi yaparken deneyi en başta tutacağız, kitap yığınları ve teoriler arasında kalan bir öğrenci dünyaya yetersiz bakacaktır. Oysa önemli olan fenomenlerdir; kitaplar, teoriler, statik ve canlılığını yitirmişlerdir (Oktay, 1966:17).

Rousseau çocuğun bilgi edinme sürecinde deneylerle hayata hazırlandığını savunmuştur. Çünkü o, deneyimlere dayalı bilginin ezbere dayanmadığı için çocuğa yaşantısı ile ilgili ilişkiler kurdurarak, onu yaşamın sıkıntıları ile baş etme yolunda geliştirdiğini ileri sürmüştür. Bu noktada çocuğun karşısındaki öğretmenin ağzından çıkan bilgisinden ziyade çocukta deneyim oluşturan bilgiyi kıymetli görmüştür. Öğrenme sürecinde çocuğa sunulan bu deneyim alanı onun yaşayarak öğrenmesine olanak verdiği için sahip olduğu bilgiyi de kalıcı kılmıştır.

5. Toplu Hâlde Yaşamının Bize Yüklediği Ödevler: Toplumsal yaşama her şeyden önce işbölümü, yardımlaşma, hak, hukuk esasına dayanır. İnsanların yaşamaları da birbirlerine duydukları ihtiyaçtan ileri gelir. Uygarlıkların ilerlemesi kişilerin sosyal yaşantılarını genişletmiş, bunun kaçınılmaz bir sonucu olarak yaşam düzeyi yükselmiştir. Ona göre her kişinin yeteneği ve becerisi ayrı ayrıdır. Bu durumda her insanın kendi ihtiyaçlarını kendisinin karşılaması imkansızdır (Çanak, 1972:14). Rousseau, "İnsanlar Arasındaki Eşitsizliğin Kaynağı" isimli eserinde, insanı doğal durumdan başlayarak toplumsallaşmasına kadar ele almıştır. Bunu yaparken insanın

vahşi olduğu ilk hâllerini açıkça gözler önüne sermiş ve insanın şu an yaşadığı toplumdaki etkilerden arınık olarak ihtiyaçlarını anlamaya çalışmıştır (Er, 2009:46).

İnsana ait gördüğü bu özelliklerinden dolayı Rousseau yardımlaşmayı insanlar arasında kaçınılmaz görmüştür. Bu durum kişilerin sahip oldukları yetenek ve geliştirdikleri becerilere göre görevler almalarını gerektirmiştir. Rousseau'ya göre bu durum gençlere deneye başvurularak izah edilmelidir. Rousseau gençlerin meslek seçiminde zevkten ziyade yarar ilkesine göre karar vermelerini önemli bulmuştur.

Öğrenciler bir değeri olmayan zihinsel eğitim konuları ile uğraşmak yerine örneğin, jimnastik yapmak türünde sürelerini değerlendirmiş olsalar en azından bu sayede vücutları daha zinde olur (Küken, 1996:142). Rousseau için buradaki amaç çocuğa ileride unutulacağı olarak kabul ettiği bilgileri öğretmek değil yapmaları gerekeni sunmak olmuştur. Rousseau henüz okuma-yazma bilmeyen çocuğa bilgiler verilmesini de pedagojik bulmamıştır. Çocuğu gelişim özellikleri gözlemlenerek ihtiyaçlarının belirlenmesine ve eğitimin de bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik düzenlenmesine inanmıştır.

Rousseau'ya göre insanlar doğal durumda sadece ihtiyaçlarını karşılamaya ve korunmaya yönelik yaşamlarında özgürce yaşarken toplumsallaşmaya başladıkça özgürlüğü de tehlike altına girmiştir. Bu tehlikeyi ortadan kaldırmak için Rousseau insanların özgürlüğünü koruyarak, sözleşmeye dayalı politik bütünlüğü ifade eden bir birlik öngörmüştür. Bu birliğin yelpazesinde devlet herkesi koruyarak, herkesin eşit hak ve özgürlüklere sahip olmasını sağlamıştır.

Toplum Sözleşmesi'nin önemi Rousseau'ya göre, insanların kendi kendilerini idare etmeleri sürecinde ortaya çıkan siyasi otoritenin meşru temelini belirlemeye çalışmasında ve insanların genel irade yoluyla bir ortaklığa girmelerinin koşullarını ortaya koymasında aranmalıdır (Şimşek, 2007:44). Toplum sözleşmesiyle doğal serbest hareket edebilme özgürlüklerini yitirirler bile, sözleşme sayesinde sivil özgürlük ve sahip olduğu şeylerin iyiliğini elde ederler (Kalın, 2007:48). İnsanın ilk uyacağı yasa varlığını korumak, yapacağı ilk şey de, kendine borçlu olduğu özeni göstermektir (Rousseau, 1999:15).

“Toplum Sözleşmesi” adlı eserinde Rousseau, kültür ve medeniyetin ürettiği kültürleri; halk hâkimiyeti, eşitlik ve hürriyetle mümkün olduğunca azaltarak, hukuki esaslara dayalı bir toplum yapısı idealize etmiştir. Bu noktada eğitimi de toplumsal düzenliliği sağlamada araç olarak kurgulamıştır. Böylece yozlaşmanın da önlenebileceğini dile getirmiştir. Rousseau toplum sözleşmesiyle halk egemenliğini geliştirmiştir.

Rousseau yönetimde üç özellik tanır: yasacı, egemen varlık ve hükümettir. Egemen varlık halk üyelerinin birliğidir. Hükümet yurttaşlarla egemen varlığın karşılıklı ilişkilerini sağlamak amacıyla kurulmuş, gerek yasaları yürütmek gerekse politik ve toplumsal özgürlükleri sürdürmekle görevli, aracı bir bütünlüktür. Yasama gücü halkın elindedir ondan başkasının da olamaz (Hakyemez, 2006: 64-65). Temel toplumsal çelişkiyi birey ile toplum arasında gören Rousseau, bireyin şahsi çıkarı ile toplumun ortak yararının uzlaştırılmasını hedefler (Silier, t.y:141).

Bu görüşleri Rousseau'yu, Fransız devrimini hazırlayan yazarlar arasına yerleştirmiştir. Çünkü Rousseau'nun eğitim yaklaşımı kültür, devlet ve toplum ütopyaları ile eğitim reformundan çok daha fazlasını “yeni insanı” bezeyen felsefeleri

oluşturma yolunu açmıştır. Rousseau'nun kurguladığı yeni insan, mutlak özgür insandır ve bu özgürlük doğada vardır. Bu yüzden eğitim öncelikli olarak doğal ve özgür olmalıdır. Bu yapıya uygun yurttaşlar yetiştirmelidir. Yeni insan, XVIII. yüzyılın akılla kurgulanmaya başlanan modern toplumuna karşı, doğa ve özgürlük ile varlığını oluşturmaktadır.

Rousseau yurttaş kavramı ile kişilerin birbirlerine yakınlaşmasını kastetmiştir. Toplumsal olgu içinde insandan soyutlamalar yaparak doğal olan olgulara inmek istemiş ve böylece eşitsizliğin geldiği noktaya da vurgu yaparak eşitlikçi bir düzen kurmayı hedeflemiştir. Rousseau için insanın taklit yetisi de doğal olana yakınlaşmada ona yardım eden özelliklerinden biri olarak kabul edilmiştir.

İşte bu ortak edim bir yandan bireyleri halk adı altında ortaklaştırırken, bir yandan da kamusal genel iradeye eşit olan ilke olarak egemenlik fikrini ve bu iradenin sahibini yani egemeni ortaya çıkarır. Halk, bu sayede hem egemenliğinin kaynağı hem de ona tabi olmayı bağlamında nesneyi de ortaya çıkar (Coşkun, 2007:22). “Toplum Sözleşmesi” adlı eserinde Rousseau, kültür ve medeniyetin ürettiği kültürleri; halk hakimiyeti, eşitlik ve hürriyetle mümkün olduğunca azaltarak, hukuki esaslara dayalı bir toplum yapısı idealize etmiştir. Bu noktada eğitimi de toplumsal düzenliliği sağlamada araç olarak kurgulamıştır. Böylece yozlaşmanın da önlenebileceğini dile getirmiştir. Rousseau toplum sözleşmesiyle halk egemenliğini geliştirmiştir.

Toplumsal Sözleşme'den çıkan ilke, toplumun her üyesinin kişiliğinin ve mülkiyetinin tüm üyelerin kolektif gücü ile korumaya alınmış olmasıdır. Bu her bireyin, kadın ya da erkek olsun, iradesinin toplumun genel iradesine göre belirlenmesi demektir (Gutek, 2006:78). Rousseaucu söylemin hedefi, sivil toplumlarda evrensel bir özneye ulaşan bireyin karşısına, doğal insanı çıkararak topluma unutturulan belleğini yeniden kazandırmaktır (Rousseau, 2009:12).

“Toplum Sözleşmesi” ile Rousseau insanların doğadan geldikleri hâli gibi özgür ama aynı zamanda toplum içindeki diğer insanlarla birleşerek kendi buyruklarında yaşamalarını kurgulamıştır. Burada kişi kendini topluma bağlamakla aynı zamanda kendini kimseye bağlanmamış kılar. Çünkü kişi kendini bütünüyle topluma bağladığında kimsenin çıkarını sağlamayan herkes için bir ve eşit sonuçlar oluşur. Böylece bir kişi için tanınan haklar diğerleri için de aynı kalır. Rousseau yeni toplumsal düzeninde insanların doğal ahlakı ile kanunların hak ve hakseverlik ilkeleri arasında bir denge kurmak istemiştir. Yine bu toplumsal düzende baskıcı değil, hürriyetçi hukuk düzenini öngörmüştür. Rousseau toplumsal yaşayışın insana getirdiği olumsuzlukları anlatırken bu yaşayışı reddedip doğal yaşama dönmenin de artık imkânsız olduğunu fark etmiştir. Onun istediği toplum içinde de insanların aynı hak ve görevlere sahip olarak yine özgür, eşit ve mutlu yaşamlarını kurmaları olmuştur.

Toplumsal bağlamda Rousseau için kişinin insancıl potansiyelinin gerçekleşmesi eğitimle olur. Bu nedenle eğitim ancak toplumun reformuna yönelik olduğunda başarılı olabilir. Rousseau da Johann Heinrich Pestalozzi de eğitimin sunduğu yinleme olanağı nedeniyle toplumsal ilerlemeye, devrimden daha büyük katkısı olabileceğine inanmaktadır (Yalçın, 2006:65). Rousseau'nun “yeni insan” felsefesinden hareket ederek eğitim yaklaşımında çocuğa birey olarak yüklediği anlam ve verdiği öncelikler kendisinden sonra gelen pek çok eğitimciyi de etkilemiştir. XIX. ve XX. yüzyılın başında kabul edebileceğimiz bu düşünürler özellikle Rousseau'nun çocuğu birey olarak kabul etmesi ve eğitim sürecinde de bu kabul üzerinden çocuk için

önem ve önceliklerini belirlemesini geleneksel eğitimde fikir olarak bir kırılma noktası kabul etmişlerdir. Bu düşünürler geleneksel eğitimin çocuğa yaklaşımını, ondan beklentilerini eleştirmeye başlamışlardır. Geleneksel eğitime yönelttikleri eleştirileri ve yeni eğitimden beklentileri şu şekilde olmuştur:

Bu eğitimcilere göre geleneksel eğitim çocuğu makine durumuna sokmaktadır. Yine o eğitim çocuğun kendiliğindenliğini, doğallığını bozmaktadır. Rousseau'nun bu yandaşlarına göre öğretmen çocuk için fırsatlar yaratmalıdır ve çocuk bu fırsatlardan yararlanarak yaşına göre gözlemler yapmalıdır, belleğini çalıştırmalıdır, isteklerini göstermelidir. Çocuk, şeyleri ve olayları nasıl görüyorsa, nasıl algılıyorsa; bunları anlatarak, resim yaparak ortaya koymalı ve yaratıcı yeteneklerini geliştirmelidir. (Ergun, 1995:42). Çocuklara var olan bilgiyi ya da fikirleri aktarmaya çalışmaktan çok onların kendilerini ifade etmesine izin vermek öğretmenin görevi olmalıdır (Rodgers ve Thompson, 2007:18).

1.3.2.2. Jean-Jacques Rousseau'nun Eğitim Yaklaşımında “Emile”nin Analizi

Jean-Jacques Rousseau, “Emile”de akılcılığın ifratlarına karşı duyguculuğu, yapay toplumculuğa karşı bireyciliği, baskı sistemine karşı hürriyeti savunmuştur. Bu eserinde ilk defa yapma bir zihin öğretiminin sakatlıklarını göstererek ona karşı her türlü yapay baskıdan kurtulmuş çocuğun spontané gelişmesine en büyük methiyesini yapmıştır (Ülken, 1968:94). Rousseau “İtiraf” eserinde de duygulara vurgu yaparak tüm insanların birbirinden ayrılan yanları ile her birinin diğerinden farklı ve değerli olduğuna dikkat çekmiştir (Rousseau, 1991:3).

Rousseau, Emile’de çocuğun eğitimini belli gelişim özelliklerini kapsayan dönemlere göre temellendirip bölümler hâlinde ele almıştır. Her dönemde çocuğun gelişim özellikleri bilişsel, duygusal ve sosyal alanda farklılık göstermiş olsa da çocuk doğumdan ölümüne kadar çevresiyle etkileşim içerisinde öğrenme sürecini gerçekleştirmiştir. Bu sürecin bütününde çocuğu özgürleştirmek ve meraklarını harekete geçirmek Rousseau’nun pedagojisinin bütününe hakim olan eğitim amacı olmuştur.

İleride Jean Piaget’in bilimsel temelle oluşturacağı çocuk gelişim evrelerini, ilk defa Rousseau açık bir biçimde belirtir. Başlangıçtan ilk çocukluk çağına kadar olan evre, çocukluğun ikinci evresi, ilk gençlik “insanın gerçek yapısının oluştuğu” buluş evresi ve “hayata giriş” olan gençlik evresidir (Bal, 1991:22). Bu gelişim evrelerini yaşa dayalı olarak şöyle belirler: Doğumdan 5 yaşına kadar bebeklik, 5-12 yaş arası çocukluk, 12-15 yaş arası erken gençlik, 15-18 yaş arasındaki dönem ise genç yetişkinlik çağıdır (Gutek, 2006:79).

Beş yaşına kadar olan dönemde Rousseau çocuğa dışarıdan hiçbir uygulama kullanılmadan kendi hareket ve keşif alanında harekette bulunmasına izin verilmesini istemiştir. Tecrübenin öğrenmedeki etkisini çok önemli gören Rousseau için çocuk bu dönemde de kurallarla boğulmadan sadece ihtiyaçlarına göre düzenlemeler yapılarak eğitilmelidir. Bu dönemde onunla konuşulmasını önemli görmüştür. Bu dönem çocuğun keşif dönemi olduğu için dokunmasına, yorulmasına uzaktan izlenerek izin verilmesini ancak anne-baba olarak bakıcı rolünde değil, ihtiyaç duyduğunda yanında olup güven vererek onun izlenmesi gerektiğini söylemiştir.

İnsan gelişiminin 5-12 yaş arasındaki ikinci döneminde fiziksel gelişim hızlanır, çocuk kendi başına bazı şeyleri yapar hâle gelir ve kendisini koruma içgüdü

gelişir. Natüralist eğitimciler Pestalozzi ve Francis Parker tarafından ele alınarak geliştirilmiştir (Gutek, 2006:80). Rousseau bu yaşlardaki eğitim ilkesini “Ben Emile”ime mantık ve felsefesini anlayamacağı hiçbir şeyi öğretmemeyi bir terbiye prensibi olarak belirledim” (Rousseau, 2005:158) şeklinde ifadesinde bu sorumluluğu çocuğun ileriki yaşlarına yüklediğini ifade etmiştir. Bu dönemde bireysel özellikler belirmeye ve önemsenmeye başlamıştır. Çocuğun ilgi ve merak duyduğu, kendisinin öğrenmek istedikleri öğrenme alanında yer almıştır. Bu dönemde kitaplar ve çocuğa karşı tüm otoriteler onun uzağında tutularak, çocuğun öğrenme sürecine uzaktan bakma durumu temel alınmıştır. Bu uzaklık onun ahlak, din, sanat gibi kendi varlığını ortaya koyduktan ve kendini iyice tanıdıktan sonra kararlar vereceği alanların özgür karar aşamasını oluşturulmuştur.

12-15 yaş arasındaki üçüncü evrede Emile; objelerin işlevlerini, faydalarını ve bunlar arasındaki ilişkileri öğrenmeye başlar. Doğal çevrenin ve fenomenlerin gözlemiyle duyu algılaması ve duyular derece derece düşünceye dönüşür. Bu dönemin sonuna doğru Emile’de bilgi kazanma yetisi oluşur (Gutek, 2006:80). Emile’in her gelişim evresinde görüldüğü gibi “İnsan doğal durumda dayanışma içinde, bağımsız ve kendine yeterli bir hayat sürer. Eğitim insanın doğasına uygun olarak gerçekleştirilerek bu koşulların sürekliliğini sağlamalıdır” (Marshall, 2003:190). Çocuğun kendisinin değerlendirmelerde, çıkarımlarda bulunabileceği bu dönemde eğitim alanlarına ilişkin konular sunulmuştur. Çocuk becerilerinin gelişmesi için ezbere değil, deneye dayalı olarak gözlemleyeceği bilgilere yönlendirilmiştir. Rousseau faydalı olarak değerlendirilen her bilginin çocuğa öğretilmesini gerekli görmemiştir. Bu dönem çocuğun duygularının yanında düşünme yetisi de kullanarak muhakemede bulunduğu dönem olarak algılanmıştır. Rousseau bu süreçte çocuğun hatalar yapmasına izin verilerek doğruları kendisinin bulmasına fırsat oluşturulmasını istemiştir. Ancak bu yolla çocukta yük oluşturan bilgiden ziyade onda deneyimlerle elde ettiği kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşeceğini savunmuştur.

15 yaşından 18 yaşına kadar süren gençlik çağında Emile, artık sosyal ilişkiler dünyasına girmeye hazırdır; öğretmenine her türlü soruyu sorabildiği cinsel eğitimin etkisiyle cinsellik olgusunun da farkına varmaya başlar. Sevgi duygusu ile beslenen Emile’in düşkün, zayıf insanlara yaklaşımı çok insancıldır (Gutek, 2006:81). Böylece Rousseau, okul öncesi eğitimde günümüzde yaygın bir şekilde kabul gören, çocuğun ihtiyaçlarına uygun çocuk merkezli eğitim yaklaşımının öncülerinden biri olmuştur (Kalıpçı, 2008:11).

Rousseau, Emile’de ortaya koyduğu üzere “insanın kendi için eğitilmesi” düşüncesini savunmuştur. Öncelikli olarak çocuğun ruhsal gelişimini sağlayacak ve sağlamlayacak konulara özen gösterilmeye başlanmıştır. Burada amaç çocuğun sağlam bir iç dünyasının gelişmesini sağlamak olmuştur. Ahlakla ilintili konuların bilgisi verilerek kendine dair değerleri oluşturmaya yine uzaktan bir duruşla fırsatlar verilmelidir. Ona göre kendi ahlaksal değerlerini oluşturan çocuk toplumsal değerlerin oluşmasına da katkı sağlayacaktır.

Gelişimin bundan sonraki döneminde 18 ile 20 yaş arasında olan Emile, ilk sevgi duygusundan kaynaklanan iyilik ve adalet değerlerinin ve moral ilişkilerin farkına varır; artık bu duyguları akli ile aydınlatmaktadır. Emile toplumsal hayata girerek edebiyat, resim ve müziğe ilişkin estetik duygusunu da geliştirir. Evlenir. Emile ve Sophie birlikte doğanın ilkelerine göre eğitim gören Emile gibi çocuklar yetiştirmeyi

planlar (Gutek, 2006:81). Çocuklara zamanından önce yetenek kazandırılmasının aksi bir etki oluşturacağını düşünen Rousseau, aynı biçimde ahlaki hayatla ilgili ilkelerin de çocuklara doğrudan kazandırılmaya çalışılmasına karşı çıkar. Yetişkin, çocuğa söyledikleriyle değil de yaptıklarıyla örnek olur (Durakoğlu, 2010:38). Emile'in bu yaşlarını kapsayan dönem onun duygularını, iç dünyasını beslemeye yönelik olan eğitimine ayrılmıştır. Bu eğitim döneminde toplumsal ve ahlaki değerler hissettirilmeye başlanmıştır. Rousseau çocukluk döneminin aşamalar hâlinde ifade ettiği her döneminde, çocuğun öğrenmesi istenilen davranışları söylemlerle değil, bizzat ona örnek olunarak kazandırılmasının önemini ortaya koymuştur. Bu düşüncesiyle o, ahlaki ilkelerini duygusal sezgilere dayandırmıştır. Duygusal sezgiler insan doğasında doğal yanı temsil ettiği için Rousseau'nun pedagojisinde önemli bir yer kaplamıştır.

1.3.3. Johann Heinrich Pestalozzi'de Natüralist Eğitim

İnsanın kuyudan su çekebilmesi için nasıl bir ipe ihtiyacı varsa çevresindeki dünya ile bağlantı kurabilmesi için de duyulara ihtiyacı vardır. Duyular olmadan süje ile obje arasındaki bağlantıyı kuramayız, duyular bu bağlantıyı kurmada araçtır (Keklik, 1996:196). Johann Heinrich Pestalozzi de her türlü eğitimin duyusal izlenimlere dayandığını ve bunlar yardımıyla çocuğun potansiyel özelliklerinin gelişeceğini ifade eder. Pestalozzi'nin yaptığı çalışmalar, doğa ile eğitim tecrübeleri arasındaki uyumu gösterir (Kalıpçı, 2008:11).

Pestalozzi, Jean-Jacques Rousseau'nun düşüncelerinden etkilenmiş; diğer natüralistlerin de etkisiyle Pestalozzi'nin eğitim alanında ileri sürdüğü görüşler XX. yüzyılın yeni eğitim görüşlerinin temellendiği reform pedagojisi akımlarının düşünsel alt yapısını oluşturmuştur. Pestalozzi toplumu doğa, insanı doğanın bir parçası kabul ederek eğitim sürecinde çocuğu yetiştirirken doğa yasalarına uyum sağlamak gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu yaklaşım aynı zamanda Pestalozzi'nin tıpkı Rousseau gibi eğitimin yönünü belirlemede çocuğun doğal yetenekleri ve bireysel istekleri doğrultusunda hareket etmeye verdiği önemi de göstermektedir. Pestalozzi, natüralist teoride ahlaki eğitimin önemine vurgu yaparak çevrenin insanı şekillendirdiğini kabul etmiş ancak insanın da çevre faktörlerini değiştirme gücüne sahip olduğunun altını çizmiştir. O, natüralist teoride karşı durduğu bu yaklaşımı ile bireyin sosyal ahlak ve iyi davranışları tabiattan değil, eğitiminden sorumlu ebeveyn ve öğretmenlerin disiplininin elde edeceğini savunmuştur.

Sosyo-ekonomik dezavantaja sahip çocukların eğitimi ile ilgilenmiş olan Pestalozzi, bu çocuklar için okul açmıştır (Toran, 2011:12-13). Pestalozzi'nin okullarını ziyaret eden ve onun düşüncelerini olgunlaştıran Alman eğitimci Friedrich Wilhelm Fröbel, eğitimin öncelikle özgürlüğün elde edilmesini amaçlaması gerektiğini savunmuştur. Bu düşüncelerini hayata geçiren Fröbel "Çocuk Bahçesi" adı altında eğitim tarihinin ilk anaokullarını kurmuştur. Onun açmış olduğu "Çocuk Bahçeleri"nden esinlenen İtalyan eğitimci Maria Montessori de "Çocuk Evleri" adı altında okul öncesi eğitim kurumları açmıştır (Durakoğlu, 2010:1). Pestalozzi, Fröbel ve Montessori'nin eğitim yaklaşımının ortak noktası, eğitim sürecinde çocuğa hareket özgürlüğü vermenin önemine dikkat çekmeleri olmuştur. Bu, Pestalozzi ve diğer özgürlükçü eğitimcilerin okullarında duyu eğitimi yöntemi olarak nitelendirilmiştir. Bu okullarda eğitim ortamı çocuğun ortamla etkileşime geçebileceği biçimde

düzenlenmiştir. Çünkü Pestalozzi çocuğun doğasında var olan keşif merakının ona sunulan ezber bilgiden çok daha fazla bilgiye kavuşturacağına inanmıştır.

Pestalozzi'nin çocukluğunda İsviçre'deki okullarda çocuklara kişiliklerini kaybedecek biçimde bilgiler ezberletiliyordu. Dünyanın birçok yerinde olduğu gibi İsviçre'deki okullarda da çocukların serbest hareket etmesine, çalışmasına ve düşünmesine imkân verilmiyordu. Bu tür okulların egemen olduğu bir dönemde Aydınlanma Devri'ni açan yazarların eserlerini okuyan ve özellikle Rousseau'nun "Emile" adlı kitabının büyüleyici etkisi altında kalan Pestalozzi kendisine yeni bir ülkü edindi (Rufer, 1990: 8).

Diğer taraftan o, fenalıkların kaynağını araştırmış, tersine dönen ve bilinçsiz işleyen ekonomik düzenin bunlara birinci derecede sebep olduğunu bulup çıkarmıştır (Tonguç, 2011:11). Eğitim alanında yaptığı çalışmalarında yoksul çocukların eğitime özel bir önem vermesiyle sosyal eğitimci olarak nitelendirilen Pestalozzi, eğitim ülküsünde çocukları yalnızca zihinsel yönden geliştirmeyi düşünmemiştir. Çocuğun özünde var olan iyi davranışları ve yetenekleri ortaya çıkararak geliştirmeyi amaç edinmiştir. Eğitim yaklaşımını geliştirmeden önce felsefi açıdan insanın varlığı üzerinde durmuş, insanı hayvansal, ahlaksal ve toplumsal tutumları üzerinden değerlendirerek eğitim ile ilişkisini kurmuştur. Bu yaklaşım Pestalozzi'nin insanın varlığına bütünsel yaklaşarak eğitim sürecinde de toplumsal, ahlaksal, kültürel ve duygusal gereksinimlere vurgu yaptığını göstermektedir.

Natüralist eğitimin öncülerinden olan Pestalozzi'de eğitimin hayat bulduğu üç önemli esas kuvvet olan düşünmek, hissetmek, yapmak, şu manalarda anlam buluyordu: Kafanın, kalbin ve elin kuvvetleri. İnsan eğitiminin amaçları bu üç noktada toplanıyordu. Zihnin, kalbin ve elin eğitilmesi eğitimin esasını teşkil ediyordu (Rufer, 1962:9). Pestalozzi, çok yönlü gelişimi dayandırdığı esaslarla insanın becerilerini daha kuvvetli bir şekilde geliştirmeyi arzulamıştır. Tüm bu ilkeler ışığında gelişimi öne çıkarırken insanın sahip olduğu ve ruhsal anlamda derinliklerinde kabul ettiği varoluşsal özelliklerini kaybetmemesinin önemini de belirtmiştir. Eğitimin temel amacı olarak bu yönde gelişimi sağlamayı kabul etmiştir. O, insanın varoluşunu belirlerken de evrenden ayrı tutmayan bir eğitimcidir. İnsanın kendi içindeki özünü öne çıkararak eğitimi de bu yönde gelişimi sağlamaya destek veren bir süreç olarak görmüştür.

Burada materyalizmin ve natüralizmin karşıtı duruşlar görebiliriz. Ancak holistik yaklaşımda maneviyat temelli eğitim, çocuklar üzerinde dini olgulardan hareket etmek anlamında yorumlanmamıştır. Bu maneviyat temelli yaklaşım, çocuğun ruhsal yapısının özenle sahip olduğu duyguları geliştirmek anlamında kullanılmıştır. Bu yolla çocuk, kendisinin derin yönlerini tanımış ve ortaya çıkarmış olacaktır. Pestalozzi, çocuğun ruhsal gelişiminin sevgiyle beslenerek sağlanacağına inanmıştır. Çocuğun ihtiyacı olan sevginin de öncelikli olarak belirli bilgilerle bezenmiş ders ortamından ziyade aile ortamı niteliğinde, çocuk için sevgi ve ilgi ile dolu bir ortamda oluşabileceğini savunmuştur. Pestalozzi, çocuklar için oluşturulan sevgiye dayalı bir ortamda çocukların kardeşlik duygularının gelişeceğini ve ahlaki duygularının uyanacağını kabul etmiştir. Ahlaki duyguların gelişimi dini duygulara dayandırılmıştır.

Eğitimle ilgili Pestalozzi'nin en önemli amacı, bireyin özüne dair değerler ve kazanımlar oluşturmak olmuştur. Bu amaç, Pestalozzi'ye göre teorik bilgilerle sunulan eğitimden çok, duyguların gelişimine yatırım yapan ve çocukların maneviyatını geliştiren eğitim şekliyle gerçekleşmiş olacaktır. Bunu sağlamanın en önemli yolunun

çocuklarda güvene dayalı ilişki kurmak olduğunu vurgulamıştır. Pestalozzi çocuğa bilgi verilerek gerçekleştirilecek gelişimin yanında, onun yeteneklerinin geliştirilmesine destek vermeyi de önemli görmüştür. Bu gelişimin gerçekleşmesinde dini duyguların geliştirilmesini gerekli görmüştür çünkü ona göre bu yöndeki gelişme aynı zamanda ahlaki gelişime de destek vermiş olacaktır. Ahlak kavramının insanın temel ihtiyaçlarından kaynaklandığını ileri sürmüştür. İnsanın ahlak üzerinden geliştirdiği duygularını ailesi, toplumdaki diğer insanlar ve Tanrı ile paylaşarak güçlendirdiğini savunmuştur. Pestalozzi için ahlaki eğilimler bireyin toplumla bağlarını da kuvvetlendirerek onun yapıcı eylemler gerçekleştirmelerini sağlamıştır.

Onun düşüncesinde insan Tanrı'nın yarattığıdır. Ahlaki, zihni ve fiziki güçlerin tüm tohumlarıyla dünyaya gelir. Onun bu güçleri, bütünlüğü içerisinde ve tabii vasıtalarla geliştirilmelidir. Burada açık eğitimsel metot somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğrudur (Tozlu, 2003:151). Pestalozzi'de düşünmek, hissetmek ve yapmak, kafanın; kalbin ve elin kuvvetlenmesini sağlayarak insan eğitiminin temel amacını oluşturmuştur. Eğitim sağladığı değerlerle toplumun yüceleceğini dile getirmiştir. Her insanın özünde iyiliğe yatkınlık olduğunu ve eğitimin, insanın bu yönünü ortaya çıkarmasını sağlayarak aynı zamanda onun kişiliğini geliştirmesine kaynaklık ettiğini dile getirmiştir. Ona göre öğrenmede verimliliğin sağlanması için bilgi kademeli olarak çocuğa sunulmalıdır.

Pestalozzi için çocuk bir bütündür. Geleneksel eğitim ve öğretim bunun farkında değildir. Bu konuda ancak anneler derin bir görüşe sahiptir. Eğitim ve öğretim, çocuğu yeteneklerine uygun olarak her yönden geliştirmelidir. Biz, çocukları ancak onların neye yetili olduğunu ve güçlerinin ne olduğunu bildiğimiz zaman en iyi tarzda eğitebiliriz (Gutek, 2006:255). Pestalozzi, eğitim hedefinde çocuğun varlığını sadece geleceğe dönük hazırlama kaygısıyla hareket etmenin, bilginin içinde yaşanan süreçte yaşantı haline gelmesini engelleyeceğini düşünmüştür. Bu nedenle onun eğitim ile ilgili görüşleri, holistik pedagoji olarak adlandırılarak bütüncül gelişmeyi hedefleyen eğitim reformlarının ifadesi olarak kabul edilmiştir.

Pestalozzi'nin düşüncesine göre öğrencileri elle yapılan işlerle beraber okumayı, hesap yapmayı, şarkı söylemeyi de öğreneceklerdi. Ona göre tensel işleri görmek halkın mesleğini teşkil ediyordu; bu işlerin eğitim çalışmalarının merkezi haline getirilmesi, söze dayanan bilginin bunlara bağlanması icap ediyordu (Rufer, 1962:7). Bu noktadan hareketle, iş eğitimine verdikleri önem bakımından Pestalozzi ile Dewey aynı çizgide yer alırlar. Dewey'e göre iş eğitimindeki amaç, ürünlerin ekonomik değerinden çok toplumsal kudret ve bilinci geliştirmesidir. Her ikisi de bilginin hayatın içinde yarar sağlayıcı çeşitli etkinliklerle sağlanabileceğine inanırlar (Bal, 1991: 25).

Dewey ve Pestalozzi'nin iş eğitiminde okulun amacı olarak özgür insan üretmeyi ortaya koydukları görülmüştür. Böylece okul olgusunu da toplumsallaşmanın temel aracı kabul etmişlerdir. İş eğitimi içerisinde doğrudan deneyim ve el becerilerine dayanan okulların çocuğun varlığını her yönden geliştireceğine inanmışlardır. Her iki düşünürün de eğitim algısında var olan bütüncül gelişme arzusu ile çocuğa aynı zamanda eğitimle özerklik sağlama amaçlamıştır.

Pestalozzi ezberlenen bilgiyi bilgi olarak kabul etmeyerek Orta Çağ'ın gelenek-görenek ve dinsel öğretilerinin çocukların eğitimine etkisini eleştirmiştir. Bu yaklaşımdan doğan okulu özgür öğrenme ortamları sunmadığı için fayda sağlamadığı yönünde değerlendirmiştir. Pestalozzi aynı zamanda bu yaklaşım içerisinde çocuğun

kişilik gelişiminin de tahrip edildiğini ileri sürmüş, bu tür okullarda katı disiplinli öğretmenlerin varlığı ile oluşan korku atmosferinin öğrencinin düşünme, tartışma, fikir üretme, yaratıcılığını kullanma gibi becerilerini sunmasına izin verilmediğine inandığı için, bu okulları değersiz kabul etmiştir.

Ayrıca, Pestalozzi'nin gözünde çocuk bir bütündür. Geleneksel eğitim ve öğretim bunun farkında değildir. Eğitim ve öğretim, çocuğun yeteneklerine uygun olarak her yönlü geliştirilmelidir. Biz çocukları ancak onların neye yetenekleri olduğunu bildiğimiz zaman en iyi tarzda eğitebiliriz. Bu üç kademedeki gerçekleşebilir (Sönmez, 2009:210).

1.Temel Eğitim: Bu, vücudun, zihnin ve kalbin esaslarını ilk çekirdek halinde uyandıracak vasıtaları kapsar.

2.Mesleki Eğitim: Bu eğitim, temel eğitim üzerine oturtulmuştur. Mesleki eğitim, vücut ve zihnin genel güçlerini, dış etkilemler yoluyla güçlendirecek, genişletecek ve bunları bireyin ve toplumun mesleki ihtiyaçları ile belirli bir senteze sokacak olan vasıtaları kapsar.

3.Ahlaki Eğitim: Bu eğitim, insanın kalbi ve duygusal yeteneklerini, “insan sevgisi” ile “iyimserliğe” götürecek şekilde güçlendirmek ve geliştirmek suretiyle, vatandaşlık eğitimi yönünden ihtiyaç duyulan “hakların kullanılması için” gerekli vasıtaları sağlar (Aytaç, 2009:256).

Pestalozzi'ye göre bu üç noktadan çocuğa vereceğimiz eğitim, çocuğun bedeninde toplanarak onun bir bütün olarak varlığının gelişmesini ortaya koymuş olacaktır. Bu noktada Pestalozzi aile ve sevginin çocuk ve gelişimine etkisine de dikkat çekmiştir. Hayatın içerisinde yaşanan deneyimlerin çocuğa etkisini fark ederek hayatın kendisini eğitim olarak görmüştür. Eğitim de çocuğun hayata uyumunu sağlamada ona en büyük gücünü sağlayan araç olarak kabul edilmiştir. Ona göre çocuk, eğitim alanında edindiği deneyimlerle işe alıştırılmaya çalışılmalıdır. Bir anlamda eğitimi doğal gelişime uygun bir şekilde çocuğu yönlendirmek olarak değerlendirmiştir.

1.4. PRAGMATİZM VE EĞİTİM

1.4.1. Pragmatizm

Immanuel Kant'a göre pragmatik antropoloji, pratik etiktir. Pragmatik ufuk, genel bilginin ahlakımızı etkilemek için uyarlanmasıdır (Peirce vd., 2004:50). Eski felsefelerin metafiziksel düşüncelerini kabul etmeyen Charles Sanders Peirce, William James, George Herbert Mead ve John Dewey felsefenin uygulamalı insan problemlerine ilişkin çözümlere gereksinimi olduğunu ileri sürmüşlerdir. Yaklaşımın temeli Heraklit'e kadar da dayanır (Gutek, 2006:91). Bununla birlikte Pragmatizm duyularımızla tecrübe edebileceğimiz tezine dayalı İngiliz ampirizmiyle ilgili bir felsefedir. William James ve Charles Sanders Peirce pragmatizme sistemli bir karakter kazandırdığı ve onun kapsamını genişlettiği için pragmatizmi felsefe tarihine akım olarak yerleştiren düşünür kabul edilmişlerdir. Pragmatizm felsefede utilitarizm ile ortak prensiplere sahip görülmekle birlikte, utilitarizmden ince bir çizgi ile ayrılarak farklı bir alanda yer kapladığı kabul edilmiştir. Pragmatik felsefede bilimsel yaklaşımın benimsenmesi ve dolayısıyla metafiziksel olguların değerini yitirmesi bu felsefenin gerçek ve doğru üzerine algısını da önceki felsefelerden ayrı kılmıştır. John Dewey'in pragmatizmde

isminin anılmasını sağlayan ise pragmatizmi sosyal alan, eğitim olgusu ve toplumsal alanla ilişkilendirmesi olmuştur. Pragmatizmin düşünürleri tarafından ortaya konan göreceli değerler, buna bağlı olarak gerçeğin sürekli değişir kabul edilmesi, eleştirel zekânın önemi gibi felsefi yaklaşımlar eğitim alanında pragmatizmle geliştirilen eğitim yaklaşımının temellerini oluşturmuştur.

Pragmatik felsefede mutlak ve sonlanmış olan bir durumdan bahsetmek imkansızdır her şey bir oluşum içindedir. Buna göre pragmatizmde değerler ve ahlak ilkeleri de görecelidir. Yani zamana, şartlara, topluma ve kültürlere göre değişebilirler (Yılmaz, 2009:30). Dolayısıyla bu akıma göre gerçekliğin özünü belirleyen de değişim olmuştur. Pragmatik felsefenin kabul ettiği değişim olgusu, bu felsefenin eğitim alanındaki amaçlarını oluşturmada da belirleyicidir. Çünkü bu felsefi algıda yaşam ve çevre koşullarının değişim içerisinde olması dolayısıyla insanı da bu değişime uyumlu hale getirme hedefi vardır. Pragmatik eğitim sürecinde de değişen toplumla birlikte değişen yaşantılara uyum sağlayabilmek için bireyi güçlü kılmak amaçlanmıştır.

Pragmatizme göre gerçek insana faydalı olandır. Bu akıma göre insan için en önemli olan şey, onun işine yarayan bilgidir. Demek ki insan dünyada kendisi için faydalı şeylerle uğraşmalıdır (Coşar, 2009:57-58). Hem iynin hem de doğrunun teorisi olarak kabul edilen pragmatizm, faydaya ulaşmada doğrunun ne olduğu üzerine düşünmüştür ve doğruyu bir keşfetme sürecinin içerisine yerleştirmiştir. Aynı zamanda felsefesinin bilgi ölçütünü belirlerken de, doğru olan her şeyi gerçek kabul etmiş ve bu süreçte de fayda ilkesini aramıştır. Pragmatizm ile gerçeklik olgusunda iyi ve kötü ayırımına gidilmiş ve bu ayırmda da fayda ilkesinin altı çizilerek, özel faydanın genel üzerinde bir fayda sağlaması temel alınmıştır.

Öte yandan pragmatizm temelde aktüel, eleştirel, radikal tecrübeciliğe odaklanır. Bu tecrübecilik, monizmi reddeder ve anti-mutlakçdır. Metafizikteki geleneksel anlayışları reddederek metafizikte de tecrübe ve deneyselliğe odaklanır (Dündar, 2007:97). Bu noktadan hareketle o, aynı zamanda deneyim felsefesinin içerisinde daha fazla eleştirel açılar barındıran bir uygulama olarak da yorumlanmıştır. Pragmatik felsefede teorilerin pratikteki işlerliği daha önemli görülmüştür. Bu amaç gözetildiği için işlevselcilik ile de ilişkilendirilen bir kuram olduğu görülmektedir. Pragmatik bakışın bildiğimizin değil, pratikte uygulayabildiklerimizin bilgimizi şekillendirdiği ve sonuca götürdüğü inancı ile hem felsefe hem eğitim alanında klasik yaklaşımlardan ayrıldığı kabul edilmiştir.

XX. yüzyıla ve gelişen Amerikan toplumuna bu akım uygun düşüyordu. Gerçeğin değiştiği, değerlerin göreceliği, insanın biyolojik ve sosyolojik bir varlık olarak sürekli geliştiği, yaşama tarzı olarak demokrasinin önemli olduğu şeklinde temel görüşlere sahip olan bu yeni felsefe; farklı kültürlerden gelmiş ve bir arada yaşamak zorundaki insanların, kolayca benimseyebilecekleri bir felsefeydi (Bal, 1991:40).

William James'e göre gerçekliği bilmenin tek yolu, duyu deneyimidir (Anlı, 2008:42). O, gerçekten tatbik edildiğinde felsefeyi, insanın ilgi ve ideallerinin en seçkin bir ifadesi, varlığımız ile ilgili somut tecrübi durumların bir yansıması olarak düşünür. Bu yüzden James şahısları; gayeleri başarıma peşinde dinamik ve hayati merkezler olarak tasavvur eder (Türer, 1997:18). Dolayısıyla James'e göre felsefenin hareket noktası bir "kökten tecrübecilik" dir (Ülken, 2010:119).

Pragmatizmin her şeyin ölçüsü olarak insanı kabul etmesi bu felsefeyi doğası gereği insancıl kılmıştır. Bu bakış açısıyla yaşantıların oluşması da insan organizması

ile çevresi arasında geliştirdiği ilişki ve etkileşimin bir ürünü olarak görülmüştür. Gerçekliğin de bu yaşantılar üzerinden geliştiği kabul edilmiştir. Bu felsefede doğruluk anlayışı doğrudan deneyim alanına ait kabul edildiği için gerçekliğe ulaşmada duyu deneyimlerine başvurulması gerekli görülmüştür. Bir doğruluk iddiası, öngörülen bir sonuca ulaşıyorsa doğrulanmış kabul edilerek bu felsefenin faydacı kabulünü oluşturmada belirleyici bir etken olmuştur. Bu gerekliliğin altını en belirgin çizen kişi olarak William James kabul edilmiştir. Duyusal bilgi ve deneyimlenen bilgi dışında gerçekliğin bilgisinin kabul edilmeyişi bu felsefenin bilgi ölçütünün sınırlarını çizmiştir. Pragmatizmde deneyim ön plana çıkarıldığı için empirizmle ilişkilendirilmiştir.

1.4.2. Pragmatizm ve John Dewey

John Dewey'e göre Pragmatizm bir yaşama biçimidir, bizi doğruya götüren bir metottur. Fakat bu metot sadece bir metot olarak kalmayıp gerçeğe yönelmelidir (Acarkan, 1968:3). Dewey burada metodun işlerliğine dikkat çekmiştir. Metodun işlerlik değerini de pratik uygulamayla eş değer görmüştür. Bu noktadan hareketle Dewey'in felsefesi pratik temelli gelişmiştir. Çünkü onun felsefe ile sorgulamak ve ulaşmak istediği hakikatler değil, işe yarayan yöntemler olmuştur. Yöntemleri sorgulama sürecinde de geleneksel bulguları reddederek evrimselcilik ile hareket etmiştir.

Metafizik konulardan ziyade Dewey, epistemolojik problemlerle ilgilenmiştir. Diğer Pragmatistler gibi Dewey'e göre de bilmek deneysel bir olgu olup yöntem olarak bilimsel araştırma yöntemi kullanılmalıdır (Gutek, 2006:105). Burada Dewey'in bilimin evrene ve insana sunacağı sonuca yüklediği anlam onun görüşünü klasik görüşlerden farklı kılmıştır. Çünkü Dewey bilimsel araştırmanın merkezine toplumsal bakışı yerleştirmiştir. Bu bakış açısı fizik bilimlerini laboratuvar sınırlarından çıkararak toplumsal düzleme yerleştirmiştir. Bu düzlemde, bilimsel bakışta toplumsal sorunlara çözüm arayışının olmasını gerekli görmüştür. Böylece felsefe, ilim ve yaşantıları birbiri ile etkileşim içerisinde kabul etmiştir.

Dewey, Charles Darwin'in biyolojik evrim ve doğanın oluş teorisiinden öylesine etkilenmiştir ki, sanki gerçeği yeni keşfetmiş gibi dört elle sarılmış ve bütün düşüncelerini bu teori üzerine temellendirmeye çalışmıştır (Bakır, 2007:11). Georg Wilhelm Friedrich Hegel'in etkisiyle diyalektik düşünceyi kazanmış kabul edilen Dewey, onun mutlak tın görüşünü bilimsel zekâ işleyişine dönüştürmüştür. Hegel evrimci biyolojinin etkisiyle de doğayı insan zihninden ayıran bilgi anlayışına karşı çıkarak insana doğayı değiştirip dönüştürme yetisini yakıştırmıştır. Dewey'in ortaya koyduğu bilgilerden hareketle pragmatik felsefe ön yargıları olmayan bir felsefe olarak değerlendirilebilir. Pragmatik felsefecilerin dilinde gerçek; uygulanabilir, denenilen ve felsefeye temel karakterini veren bir özellik olarak dile getirebileceğimiz, insan problemlerine ilişkin çözümlemeler üretebilen özelliğiyle de gerçek olarak kabul edilir.

Her bir deneyim Dewey'e göre kendi başına canlı, berrak ve "heyecan verici" olabilir ancak diğer deneyimlerden kopuk olduğu zaman bu durum suni olarak dağınık, bütünlüğü olmayan ve savruk alışkanlıklar doğurur (Dewey, 2007:31). Dewey için eğitim ve öğretimde deneyime yer vermek öğrenci aktifliğini sağlayarak etkin öğrenmenin de önemli bir ilkesi olarak kabul edilmiştir. Bilgiyi yorumlayarak yapılandırma sürecinde anlamlı hâle getirmeye dikkat çekmiştir. Ancak bu yolla öğrenilecek bilginin yaşamın içerisinde bir değere sahip olacağına inanmıştır. Öğrenme

ortamlarında zihinsel faaliyetlerle iş yapma etkinliklerinin bir arada sağlanarak öğrenciye bu tür deneyim alanlarının yaşatılmasının etkisine vurgu yapmıştır.

Düşünceyi pratik problemlere yöneltme çabası kendisini başta felsefenin metafizik, epistemoloji, mantık, etik ve estetik alanlarında daha sonra ise bilim felsefesi, eğitim felsefesi ve nihayet politika konularında yazmaya yönlendirmiştir. Döneminin sosyal ve politik problemlerine ve kamusal meselelerine kayıtsız kalmayan Dewey, bu alanlarda dile getirdiği görüşleriyle pragmatizmi neredeyse sistemli bir politik düşünce hâline getirmiştir (Eker, 2007:67). Bu adımları onu, Amerikan pragmatizminin en uç noktasını oluşturan düşünür olarak ilan etmiştir. Entelektüel bir olgu olarak felsefenin altını çizmiş ve bu olguyu toplum ve kültür içerisinde sorgulayan, otorite kabul ettiği entelektüellerin rollerini belirlemeye yönlendirmiştir. Bu süreçte Dewey eleştirel aklın altını çizerek yöntem olarak bu tavra duyduğu güveni ortaya koymuştur.

Felsefi düşüncesi bilimin mevcut değer yargılarından kısaca bilim insanının bizden nasıl bir hareket istediğini sormakla başlar. Şu hâlde dünya karşısında alınması gereken iş ve hareket düşüncesi olan felsefe sisteminin varsayımına dayalı ve kuru bir inanç hâlinde kalmaması için bir taraftan geçmişe ait deneyimi araştırması, yani uygulanagelen eğitim yöntemlerini denetlemesi, diğer taraftan da değerler hakkındaki düşüncesinin iş ve yaşam tarzında etkili olmasını sağlaması gerekir (Dewey, 2008:1).

Felsefenin ulaşacağı sonuçlardan Dewey'in beklentisi metafiziksel karakterli değildir. Onun felsefenin insan ve evrene dair ulaşacağı sonuçlardan beklentisi hem bireysel hem de toplumsal gelişmelere fayda sağlayacak düşünsel temeller oluşturmak olmuştur. Bu anlama sürecinde felsefeyi evrene ve yaşantılara dair anlamlar oluşturmada teori üretme süreci olarak değil, pratik sorunlara cevaplar bulabilme çabası olarak yorumlamıştır. Felsefeye yüklediği bu anlamlarla, düşünme de sosyal ve kültürel alanlara yöneliktir. Burada insanı ve toplumu etkileyen olguları belirleme düşünmenin amacı olmuştur.

William James, bireyin kendi realitesini yaratmaya hakkı olduğunu kabul ederken, Dewey ve Pierce'e göre, gerçeğin verileri esas itibarıyla bilim adamları tarafından saptanır. Gerçeğin temeli olarak değişiklik kabul edince, yaptığımız işlerde kullandığımız yöntemleri devamlı olarak değiştirmek üzere hazırlamamız gerekir (Çağlayan, 2007:44).

Dewey'in ortaya koyduğu bilgilerden hareketle pragmatik felsefe ön yargıları olmayan bir felsefe olarak değerlendirilebilir. Pragmatik felsefecilerin dilinde gerçek; uygulanabilir, denenen ve insan problemlerine ilişkin çözümlemeler üretebilen özelliğiyle gerçek olarak kabul edilir. Bu kabul aynı zamanda pragmatik felsefeye temel karakterini kazandırmıştır. Felsefenin özünde deneyim vardır. Bilgi de insan deneyiminin içerisine yerleştirilmiştir. Dewey de bu felsefenin etkisinde oluşturduğu görüşünde bireyselliğin geliştirilerek insanın değişen koşullara uyumunu böylece de kendisini yeniden üretebilen bir varlık olarak ortaya koyabilmesini hedeflemiştir.

1.4.3. Pragmatizm ve Eğitim

Pragmatizme göre gerçek, sürekli değişmedir. Hiçbir gerçek aynı kalmaz. Bu nedenle eğitim, değişmeyi sağlayacak nitelikte olmalıdır (Çağlayan, 2007:53).

Pragmatist görüşte gerçeğin temel hareket noktası değişim kabul edildiği için, yaşantımızın tüm alanlarında da bu değişime hem bireysel hem de toplumsal anlamda uyum sağlama kaygısını da taşımalıyız. Bu değişim süreçlerine uyum sağlarken kullanılan yöntemlerin de değiştirilmesi esas alınmıştır. Bu yaklaşım eğitim alanında da varlığını ortaya koymuştur. Eğitimin amaçları ve araçları kişileri yeni yaşam süreçlerine hazırlamak için açık ve esnek yapıda geliştirilmiştir. Pragmatizm ilkesinden hareket etmek aynı zamanda ön kabul olarak bireysel anlamda özel kabul edilen yararın genel yararla uyuşmasını belirtmiştir. Eğitim ve öğretim alanında da bu görüş geçerli kılınmıştır. Bu alanlarda özel yararın genel yarara uyumu gözetilmiştir. İnsanı doğal bir organizma kabul eden pragmatist eğitim yaklaşımçılarına göre de eğitim; insanı bir mekanizma değil, karmaşık bir yapı olarak algılayarak onun bütüncül gelişimini amaçlamıştır.

Pragmatist eğitimde, her insan için her düzeyde eğitim olmalıdır. Konular yaşamdan seçilmeli, kuram ve uygulama birlikte yapılmalıdır. Planlamada öncelik kurama, fakat derslerde ise kuramdan çok uygulamaya ağırlık verilmelidir (Kaya, 2007:65). Kuramdan çok uygulamaya verilen önem pragmatist eğitimin temel karakteristiğini oluşturmuştur. Bu eğitim teorisinde bilgi yaşama uyum sağlama aracı olarak görülmüştür. Öğrenme ve yaşamak arasına sınır getirilmeden eğitim sürecinde öğrenme işlevselleştirilerek anlamlı kılınmaya çalışılmıştır.

Dewey'e göre dünya, karşısında alınması gereken iş ve hareket düşüncesi olan felsefe sisteminin varsayıma dayalı ve kuru bir inanç halinde kalmaması için bir taraftan geçmişe ait deneyimi araştırması, yani uygulana gelen eğitim yöntemlerini denetlemesi, diğer taraftan da değerler hakkındaki düşüncesinin iş ve yaşam tarzında etkili olmasını sağlaması gerekir (Dewey, 2008:1). O, eğitim ve kişisel deneyim arasındaki organik bağın ya da başka bir deyişle yeni eğitim felsefesinin bir tür görgül ve deneysel felsefeye bağlı olduğu ilkesini ileri sürer. (Dewey, 2007:30). Pragmatist felsefeden hareketle Dewey eğitim sürecinde toplumun değerlerini ve sorunlarını iyi bilen, eleştirel yaklaşımlar geliştirerek aynı zamanda bu sorunları çözümlemeye çalışan bireylerin yetiştirilmesini hedeflemiştir. Bu hedefi gerçekleştirirken de belli bir dünya görüşü kazanmış insanı üretmenin de adımını atmıştır. Bu hedefini tecrübe ve deneylerle anlamlandırmıştır. Bu yaklaşımı ile Dewey eğitim teorisine; sosyal düzene, bireye ve siyasal olgulara uygun bir biçim kazandırmak istemiştir.

Eğitim tarihinde bu görüşleri ile Dewey, Pragmatizmin deneyci ya da diğer anlamıyla faydacı felsefi oluşumları sağlayarak, pragmatik eğitim yaklaşımına öncülük yapan isim olarak gösterilmektedir. Görüşleri XX. yüzyıl boyunca farklı eğitim akımlarında ama aynı ortak amaçları gerçekleştirmek üzere yorumlanmıştır. Tüm bu farklı akımların diğer bir ortak paydası olarak geleneksel eğitime karşı ilerlemeci bir duruş sergilemeleri kabul edilmiştir. Ancak Dewey yeni bir toplumsal düzenin mevcut ihtiyacına uyarlanmış yeni bir eğitim hareketi meydana getirmeye çalışanlara bir noktaya dikkat çekerek seslenmiştir. Dikkat çektiği nokta, tüm "izim"leri dışta bırakarak temel hareket noktasının "eğitim" kavramının kendisi olması gerekliliği yönünde olmuştur. Ayrıca burada akım olarak Progressivizmi de dışarıda bırakmıştır. Böyle bir duruşla tepki hareketi oluşturma kaygısından uzaklaşarak eğitimin gerçek ihtiyaç ve sorunları belirlenmiş olacaktır. Çünkü Dewey eğitimi insanoğlunun elindeki en güçlü bilimsel yöntem olarak yorumlamıştır.

Eğitimin temeline deneyimleri yerleştirmekle birlikte Dewey, deneyimleri değerlendirme noktasında sınır getirmemiz gerektiğini de belirtmiştir. Eğitim alanında deneyimle ilgili ulaştığı en kıymetli sonuç, bugün elde ettiğimiz doğrulara güvenerek yaşamak zorunda olduğumuz ama diğer taraftan ilerleyen zamanda ona yanlış demeye de hazır olmamız gerektiğidir. Böylece Dewey tecrübeyi değerlendirirken o zamanın sınırlarında var olmamız gerektiğini vurgulamıştır. Burada dikkat noktası, sunulan bir fikrin doğruluğunun bir olay ve bir süreç ekseninde kabul ediliyor olmasıdır.

Diğer taraftan Dewey'in felsefesinde özgürlük mevcut kültüre göre şekil alır. Yani özgürlük kendisinden ne anlaşıldığına bağlı olarak mevcut kültürel öğelere göre bir anlama sokulabilir (Dewey, 1987:26). Dewey “Özgürlük ve Kültür” adlı kitabında “insanların birleşip bir arada yaşamaları için gerekli ilişkileri belirten birtakım karmaşık koşullar ifadesini kısaca ‘kültür’ kelimesinde bulur” (Acarkan, 1968:13). Burada ifade edilen kültür kelimesinin içine sahip olduğu inançlar, çıkarlar ve insan uğraşlarını koyarak; kültürü, insanın yaşantılarına ve dolayısıyla topluma şekil verdiği için önemli kılmıştır. Her fırsatta da kaygısının, eğitimle insanı gelecekteki yaşantılarına hazırlamak olduğunu dile getirmiştir. Bu amaç içinde kültürün eğitimdeki yerini önemli bir yere koymuştur. Diğer taraftan da Dewey eğitim alanında toplumsal denetim sorununu özgürlüğün doğası ile ilişkilendirerek özgürlüğün düşünsel boyutuna dikkatleri çekmiştir. Düşünce özgürlüğünü önemini yitirmeyecek tek özgürlük olarak nitelendirmiştir.

Dewey'in bu yaklaşımları ile en temel amacı özdenetim kavramının anlamını ve değerini ortaya koymak olmuştur. Bu amaçta Dewey için eğitimin en önemli hedefi, öğrenciler üzerinde bir öz denetim yaratılması görülmüştür. Ancak ona göre bu çok hassas bir süreçtir. Dışsal bir denetim biçimini dışarıda bırakırken tamamen kontrolsüz kalmak ya da kişinin üzerinde hiçbir yetisinin olmadığı güçler tarafından yönetilme sonucunu getirmemek önemlidir. Yoksa Dewey'in tabiriyle elde edilen bu özgürlük, hayali bir özgürlük olacaktır. Dewey'e göre eğitim bu yaklaşımlarla; kişiye, belli bir gelişme süresini tecrübe ve deneylerle tamamlama, içinde bulunduğu toplumda aktif ve olumlu davranışlarda bulunma niteliğini kazandıracaktır.

Ayrıca Dewey'in ortaya koyduğu iş okulunun çocuk merkezli modeli ise bilimsel soyutlamanın istem ve koşulları için yeterli bir modeldir. Bu model belli bir ilkeye göre çalışma varsayımlarını, olayların gözlemlenmesini ve düzenini, olgu ve süreçlerin çözümlenmesini, soyut ve somut biçimde genellemeleri içermektedir. Çünkü model; okul pratiğinin benzer olay, süreç ve olgularını biçimlendirmek, onları iyileştirmek ve olgunlaştırmak; öğelerden hangilerinin sabit, hangilerinin ikinci sıradan ve geçici olduğunu saptamak için bir araçtır (Szaniawski, 1980:69).

Eğitim felsefesi ile ilgili yaptığı açıklamalardan Dewey'in, Jean-Jacques Rousseau'nun doğacı yaklaşımıyla da ters düştüğünü söyleyebiliriz. Çünkü Dewey insanın, uygarlaşmış toplumda kendi problemini çözmede gerekli araçları bulabileceğini kabul etmiştir. Pragmatist felsefeden hareketle, toplumun değerlerini ve sorunlarını iyi bilen eleştirel yaklaşımlar geliştirerek aynı zamanda bu sorunları çözümlemeye çalışan insanı üretmenin temel aracı olarak “eğitim”i görmüştür. Bu süreci de tecrübe ve deneylerle anlamlandırmıştır.

Dewey için okul çocuğun hayat yuvası olmalıdır. Çünkü ona göre aktiflik hayatın ana karakteristiğini teşkil etmektedir. Eski okullarda okul mobilyaları bile öğrencileri pasif öğrenmeye mahkûm etmekteydi. O ise yeni okulda eski sınıf sistemini

kaldırıp öğretimin laboratuvar, kütüphane, oyun alanları, atölye hatta mutfak gibi yerlerde yapılmasını öngörmektedir (Kar, 2008:18). Bilgi her birey için başka anlamlar ifade ettiği için her birey kendi yapısına ve ihtiyaçlarına göre bilgi edinerek kendini oluşturur. Dewey bu eğitimin yöntemini problem çözme olarak belirler (Öztürk, 2008:85).

Bu görüşlerinin ışığında Dewey çocuğa tüm eğitim yöntem ve uygulamalarında kendi değerinin verilmesini sağlamaya çalışmıştır. Bu görüşleri eğitim alanında da yeni eğitim görüşlerini oluşturmuştur. Geleneksel eğitim görüşlerinde sahip olunan tutumun tersine, eğitimi yaşam süreçlerine hazırlık sağlamada en önemli etkenlerden biri olarak değerlendirmiştir. Bu değerlendirmede eğitimi bireyi işleyici bir olgu olarak değil de yaşamın ta kendisi olarak kabul etmiştir. Böyle bir gerçeklikte dünyanın insanlara etki ediş süreçlerini önemsemiştir. Dewey gerçeğin oluşumunda insanın çevresi ile etkileşimini de temel almıştır. Eleştirel düşünmenin gerçekleşmesine uygun ortam ve yöntemler sunmuştur. Eğitim alanında da öğretmen doğruları sunarak kabul ettiren değil, sadece rehberlik eden işleve sahiptir. Bu yaklaşımlar da Dewey'in eğitime demokratik bir karakter çizme çabalarını göstermektedir.

1.5. VAROLUŞÇULUK VE EĞİTİM

1.5.1. Varoluş Felsefesi

“Varlık” kelimesinin en zengin ve derin anlamına Arapçada rastlamaktayız. Bu sözcük bu dildeki “Ve-ce-de” fiilinden gelmektedir. Sözcüğün sözlük anlamı ise “bulmak”tır (Bayraklı, 1999:91). Varoluşçuluğun sözlük anlamına bakacak olursak: Osmanlıca mevcudiyetçilik, Fransızca existentialisme, Almanca existenzialismus, İngilizce existentialism, İtalyanca essistenzialismo kelimeleriyle ifade edilen, insanın varoluşuyla doğal nesnelere özgü varlık türü arasındaki karşıtlığı büyük bir güçle vurgulayan, iradesi ve bilinci olan insanların irade ve bilinçten yoksun nesneler dünyasına fırlatılmış olduğunu öne süren felsefe okulunun ismidir (Cevizci, 1997:698). “Bu felsefenin kurucu ve savunucuları ise Søren Aabye Kierkegaard, Martin Heidegger, Gabriel Marcel, Karl Theodor Jaspers, Nikolai Alexandrovich Berdyaev, Jean-Paul Sartre, Albert Camus ve Carlton William Barrett”tir (Sönmez, 2009: 120).

Geleneksel felsefe akımlarına karşın, varoluşçu felsefenin özünde bulunan “öznellik”, “bireysellik” ve “tutku” gibi değerler; “nesnellik”, “evrensellik”, “us” gibi değerleri arka plana itmiştir. Varoluşçu felsefe, öz felsefesine bir tepki olarak “varoluşun bir dizgeye indirgenemeyeceği” önermesini bilgi kuramı anlayışının merkezine oturtmuştur (Mounier, 2007:9). Varoluşçu felsefe, bireyin kendine yabancılaşmasını engellemek ister çünkü bu felsefede yabancılaşma bireye ait değerlerin de yok edilmesi anlamında değerlendirilmiştir. Bu felsefede öznellik son derece önemlidir. Çünkü bu felsefi algıda insanı insan yapan, diğer insanlarla ilişkisinde de koruyan özelliğin içerisinde sahip olduklarıdır. Bireyin sahip olduğu bu değerler onu diğer bireylerden ayırırken bireyin toplum içinde kaybolmasını engellemektedir. Birey, tüm ilişkilerinde kabul ettikleri ve karşı çıktıkları ile kendi kendini belirler. Bireyin tüm kabullerinin sorumluluğu bu felsefede kendine ait görülmüştür. Bireyin varoluşuna karşı bu yaklaşım, onu yaşamın içerisindeki problemleriyle ilgili kıldırılmıştır. Böylece var oluşunun anlamını insan yine kendinde bulmuş olmakta kendi yaptıklarıyla varoluşunu oluşturmaktadır.

Sanayi Devrimi'nden bu yana süregelen ve XX. yüzyılda doruk noktasına çıkan insanın önce çevreye sonra topluma ve en sonunda da kendisine yabancılaşması olgusunun yarattığı bunalımlar için çıkış noktaları aramak, varoluşçuluk felsefesini oluşturmuştur (Taylan, 2007:57). Barrett varoluşçuluğu oldukça ümitsiz soğuk savaş yıllarında ortaya çıkmış, yeni ve yaratıcı sayılabilecek en iyi hareket olarak kabul etmiştir (Barrett, 2003:14).

I. ve II. Dünya Savaşı sonrası sosyal, siyasal, ideolojik, ekonomik olgular üzerindeki değişim, dönüşüm ve beraberinde yaşanan sorunlar insanlığın içinde bulunduğu durumu değiştirmiştir. XX. yüzyıl bireysel varoluşa önem veren felsefesi ile bu dönemin insan hayatındaki yıkıcı etkilerini, yalnızlığını anlamaya ve sorgulamaya çalışmıştır. Modern toplumsal yapıda bireyin, toplumun içerisinde başkaları ile yaşarken aynı zamanda yalnız kaldığı da görülmüştür. Dolayısıyla bu felsefede toplumsallaşma ihtiyacı bireyi aynı zamanda yalnızlaştırmıştır. XX. yüzyıl felsefecileri, toplumsallığın içerisinde bireyin metalaştırılarak kaybolmuşluk hâline dikkat çekmişlerdir. Çünkü varoluş felsefesinde modern dönemin bilimsel ve toplumsal ilerleme hedefi, insanın öznel bütünlüğüne gölge düşürmesi ile eleştirilmiştir. Ayrıca bu felsefede, rasyonel akıl ve ilerleme hedefi ile bireylerin özgürlüğünün zedelendiği fark edilmiştir. Varoluşçular bu yüzyılı, modernleşmenin insana sunduğu mucizeler yüzyılı değil, insanı kendine yabancılaştıran yaşam pratiklerini ve değerlerini getiren bir yüzyıl olarak algılamışlardır. Yabancılaşma, insanın kendi doğasından uzaklaşarak nesnel doğrularla ve soyut kavramlarla tanımlanarak öznelliğinin ötelenmesi anlamında yorumlanmıştır.

Diğer taraftan özellikle İkinci Dünya Savaşı ve insanların kolektif mücadeleden ziyade birbirleriyle başlattıkları mücadele, bu felsefenin oluşumuna ortam hazırlamıştır. Bu felsefe dizgeleştirici felsefeleri genelleştirilmiş düşünceye dayandığı için eleştirmiştir. Buradan hareketle varoluşçu felsefe evrenselleştirme edimine karşı durmuştur. Varoluşçular diğer felsefelerin tüm insanların aynı değerlere dayalı yaşamalarını beklemesini doğru bulmamışlardır. Bunun nedeni olarak da insanların yaşam değerlerini oluşturmada diğer insanların ya da başka herhangi bir şeyin belirli olamayacağı gerçeğini ileri sürmüşlerdir. Onun yerine felsefenin ilgi alanını insan sorunlarına yönlendirmişlerdir. İnsana ve yaşama dair konulardan oluşan ilgi alanını korku, sıkıntı, kaygı gibi dizgeleştirici felsefenin irdelemediği konulardan seçmişlerdir. Varoluşçu felsefeciler varlığın özden önce geldiğini kabul ettikleri için bilimlerin varoluşun özünden hareket etmeleri yaklaşımıyla çelişki oluşturmuşlardır. Bilimlerin özden hareket etmeleri, insanı aklın sınırları içerisinde anlamalarını ifade ederken varoluşçular bu yaklaşımı insanı anlamada yetersiz kabul ederek insanı kendi sınırları içerisinde anlamaya yönelmişlerdir.

Varoluşsal çözümlemesinde Kierkegaard, insanı kendi sınırları içerisinde, araçsız bir sezile kavramaya uğraşmıştır (Hızır, 2007:71). Sıkıntı, yalnızlık, kader gibi kavramların çözümlenmesine dayanan bu felsefe; Tanrı karşısındaki insan, zaman ve sonsuzluk metafiziğine varır (Keller, 2006:107). Özgür seçimleri ile insanın kendi özünü belirlediğini vurgulayarak varoluşçuluğun kurucusu kabul edilmiştir. Kendini gerçekleştirme süreci olarak yorumladığı varoluşun inanç temeli üzerinden gerçekleştirileceğini belirtmiştir. Kierkegaard buradan hareketle Tanrı'ya yönelişe vurgu yaparak varoluşu teoloji ile ilişkilendirmiştir.

Ona göre var olan her şey sürekli bir oluş içindedir (Durakoğlu, 2007:3). Sartre'ın deyimiyle Kierkegaard'a göre varoluş, içsel yaşamımızın ortaya çıkışı olarak

dile getirilmiştir (Göka, 1997:84). Kierkegaard insanı kendi varoluşuna, kendi öznelliğine yabancılaştıran şeyin, spekülâtif felsefenin yanlış bir doğrultuya saparak kendisine gerekli müdahaleyi yapmadığını, bilimin veya bilimsel bilginin cisimleştirdiği nesnellik ideali olduğu inancındadır (Karakaya, 2010:56). Felsefi görüşünde somut ve öznel insan yaşamına yönelerek dizgesel felsefenin bu düşünce etkinliğine yer vermemesi yönünü eleştirmiştir. Felsefenin bireyin gerçek yaşamına ve bu yaşamla ilgili değerlerine yönelmesi gerektiğini vurgulamıştır. İnsanın yaşama dair sorunlarını irdelemiş ve bu süreçte varoluşunun akıl dışılığına dikkat çekmiştir.

İnsanın dünyada ve yaşamda nasıl bir yer tuttuğunu ona göre kimse bilemez (Kiraz, 2011:38). Kierkegaard'ın varlığı oluş fikrine dayandırması insanı varoluşçuluk felsefesinde değişken bir varlık olarak gördüğünü göstermiştir. Bireyle başlatıp yine bireyle bitirdiği felsefesinde gerçek olarak öznelliği kabul etmiştir. Bu noktadan hareketle varoluşu evrensel bir fikre öncüllere ya da sistemlere değil bireyin kendi sorumluluğunda gerçekleştirdiği davranış ve seçimlere dayandırmıştır. İnsana yaklaşımında seçme edimini özgürlükle eşdeğer tutmuştur. İnsanı sıradan bir varlık olarak görmediği için onu tanımada duyulara yer vermemesi yönüyle bilimleri insanı açıklamada yetersiz kabul etmiştir. İnsanın günahkârlık, kaygı ve umutsuzluk duygularıyla içselleştirme yaparak yaşadıkça, kendi benliğini oluşturmasını varoluş süreci olarak ortaya koymuştur. İnsanın yabancılaşma sorunu ile karşılaştığı belirsizlik hâlinin onu Tanrı'ya yaklaştırdığını vurgulayarak varoluşa sezgi ve inanç üzerinden bir yaklaşım getirmiştir.

Albert Camus'ye gelince o, insanın yaşama bağlanışında dünyanın bütün düşkünlüklerinden daha güçlü bir şey olduğunu söyler. Ona göre bedenin yargısı, aklın yargısından hiç de aşağı değildir (Oruç, 2007:115). Porphyre ise varoluşu var olmaya karar verdiği anda yaşadığı acılarla anlamlandırmıştır (Russell, 1964:6). Camus felsefesinde “varoluşun anlamı” ve “saçma” kavramı üzerinden hareketle insani özellikleri anlamaya çalışmıştır. Camus'ya göre modern toplumun diğer bireylere ve kendine uzaklaşan bireyi, içinde olduğu yabancılaşma halinden dolayı “saçma” duygusuna ulaşmıştır. Çünkü Camus'a göre bilimsel yasalarla evreni açıklamaya çalışmak, insanın yaşantısı içerisindeki anlamını kavramada yetersiz kalmaktadır. Bu noktada Camus, bilimin evreni açıklarken yaşamın anlamını açıklamada boşluk yarattığına ve bu boşluk durumunun insanı yaşama dair cevaplayamadığı sorularla baş başa bıraktığına dikkat çekmiştir.

Karl Theodor Jaspers “dünyevi varlık”a hiç güvenilemeyeceği meselesi üzerinde ısrarla durmaktadır. Ne bilim, ne teknoloji, ne de zaman zaman duyduğumuz haz, ölüm, acı, mücadele ve şansa boyun eğme gibi kaçınılmaz durumlar karşısında duyduğumuz duyguyu giderebilir (Bayraklı, 1996:24). Dolayısıyla Jaspers felsefesinde, insanın öznelliğine yönelerek insan eylemlerinin açıklanmasında aklın başarısını sorgulamıştır. İnsanı yaşantısı içerisinde somut eylemlerinden öte varoluşsal bir varlık olarak ele almıştır. Jaspers felsefesini bilmekten öte insan yaşantısını anlamlandırma arzusu ile oluşturmuştur. Bu noktada varoluş aydınlanması ile insanın dünya içinde varlık halinden kurtulabileceğine dikkat çekmiştir. Bu yaklaşım aynı zamanda felsefi düşünmeyi elde tutarak insanı unutulmuş hâlden kurtarma çabası olarak yorumlanabilir.

Diğer önemli bir varoluşçu düşünür de Martin Heidegger'dir. O insanı varlığa atılmış, varlığa terk edilmiş insan olarak tanımlar. İnsan “hiç” içine düşmüş bir

“nelik”tir (Hühnerfeld, 2010:75). Ona göre “varlığın anlamı” olgusu ancak anlayan varlık olduğu sürece olanaklı olabilir. Anlayan varlık ise “Dasein”e sahiptir. Varlık gerçekliğin anlamını verir. Dasein de diğer varlıklar gibi önümüzde hazır nesne olarak ontik gerçekliktir (Karakaya, 2010:84). Heidegger modern bilimi metafiziğin son hâli olarak yorumlamıştır. Bu yorum aynı zamanda modernliğe bir eleştiri olarak değerlendirilebilir. O modern toplumla insanın nesneleştirilmesi probleminin doğmasına dikkat çekmiştir. Bu eleştiri modernitenin akılcılık ve rasyonalizm ideallerine de karşı bir sorgulamayı kapsamaktadır. Çünkü Heidegger insanın bilimsel idealler doğrultusunda ilerlerken yaşantısı içinde kendine, kültürel değerlerine dair ürettiği değerleri anlamsızlaştırdığını savunmuştur. Böylece anlam yitimi özneye de etki ederek öznenin kazandığı değeri azaltmaktadır. Burada özne kavramının nitelik olarak değişip bireyselleştiği görülmektedir. Evrenselleşme bu noktada önemli bir etkidir. Bu değişim ve dönüşümler dünyayı, özne-insan tarafından kurgulanmış bir hâle sokmuştur. İnsanın dünyaya egemen olma kaygısı aynı zamanda özne metafiziğine yol açmıştır. Buradan hareketle Heidegger varlığı temele alan bir felsefe geliştirmiştir. Felsefesinin temelinde “insan nedir?” sorusundan hareket edip varoluşun sınırlarını “Dasein” ile belirleyerek cevaplamıştır.

Soyutluk, varoluşçu felsefecilerin analizinde tüm insanları ortak bir yaşama yönlendirmiştir. Bu yöneliş, insanın bireysel otantik varoluşunu öteleyip herkes için geçerli olanın arayışı amacıyla ilerlemiştir. Böylece tek bireyin yaşam değeri bütün insanlığın önemi kaygısı içerisinde kaybolmuştur. Bu durum, insanın varoluşunda önemli olanın öznellik değil nesnel doğrular olduğu ilkesini doğurmuştur. Oysa varoluşçular, insanın kendi benliğini oluşturmada taşıdığı duygular ile anlaşılabilirliğini ileri sürmüşlerdir.

Varoluşçuluğu simgeleyen temel düşünce şudur: Toplumun ya da insan toplulukları karşısında bireyin biricikliği ve özgürlüğü ön planda gelir, tüm insanlar var olma ve kendilerini tanımlama sorumluluğunu taşırlar (Kaya, 2007:67). Her insan kendisinden ve kendi değer yargılarından sorumludur (Fidan ve Erden, 1998:105). Bu yargı da varoluşçuların genel anlamda insanlığın değil bireyin kendi yaşamı üzerindeki egemenliğinde var olmasını istediklerini göstermiştir. Bireyin egemenlik hakkı, bireyi seçimleri sonucunda bütün insanlık karşısında sorumlu kılmıştır. Çünkü bu felsefede filozoflara göre insan hem özgürlüğe hem de sorumluluğa mahkum olarak görülmüştür. Bireyin değeri insanlığın içinde değil, özgün varlığında aranmıştır. Bireyin özgür varlığına yapılan vurgu, onun diğer insanlara karşı sorumluluğunu ortadan kaldırmamıştır. Varoluşçular insanın varoluşunun özünden önce geldiği yargısı ile insanın öznelliğini, birey olarak varlığını önemli görmüşlerdir. İrade ve bilince sahip olma özelliğinden dolayı bireyin varlığını belirlenmiş bir yapı olarak görmemişler, bu kabulün beraberinde değişmezlik getireceğine inanmışlardır. Korku ve umutsuzluk yabancılaşmaya neden olmuştur. Özgür ve bilinçli insan eylemlerinin belirleyiciliği nedensellik ilkesinden üstün kabul edilmiştir. Bilinçli olması insanı diğer insanlardan ayırmıştır.

I. ve II. Dünya Savaşı sonrası insanlık adına azalan, kaybolan değerler “ben”in kişisel varoluşuna ve öznel bütünlüğüne bir tehdit olarak yorumlanmıştır. Bu noktada varoluş felsefesi, bireyin kendi değerini oluşturabilmesi, anlayabilmesi üzerine düşünmüştür. Bu noktadan hareketle varoluşçu felsefe, endüstri devrimi sonrası modernizmle oluşan kitle toplumuna eleştiriler yöneltmiştir. Modernizm insanın ekonomik, sosyal ve siyasi ilişkilerini değiştirdiği gibi toplumsal değerlerini de

değiştirip dönüştürmüştür. Rasyonel akıl kavramından hareket edilerek insanın özgürlüğü kitle kültürü içerisinde erimeye başlamıştır. Çünkü modernizmin rasyonel akıldan hareketi, bireyin insani değerlerini üreterek ve koruyarak değil metalaştırarak ilerlemektedir. Oysa varoluşçu felsefede bireyin biricikliği ve özgürlüğü maddi dünyada sahip olabileceği her şeyden daha kıymetli görülmüştür. Varoluşçu felsefenin insana dair bu kabulü kitle toplumunun içinde bireyi diğer bireylerle aynı kabul etmeyecek kadar değerli gördüğünü de göstermiştir. Ancak kitle toplumunun içerisinde varoluşçuluğun öngördüğü bireyselliğin korunması imkânsız bir hâl almıştır.

1.5.2. Varoluş Felsefesi ve Jean-Paul Sartre

Bu felsefi akımda ve Sartre’da değişim, oluşum ve ilerleme göz ardı edilerek insanın özünün varoluşundan önce geldiği fikri geleneksel felsefenin etrafında odaklanan temel konulardan biri olmuştur. İnsanın doğasının önceden belirlenen bir öz üzerine kurulduğunu ve bu özün değişmez olduğunu savunan bu düşünce ile insan arka planda kalmıştır (Manav, 2010:17). Sartre, varlığı iki kategoriye ayırır. Bunlar: “Kendi Başına Varlık” ve “Kendisi İçin Varlık”tır (Magill, 1992:84). Sartre’ın felsefesinde problem alanını “Kendisi İçin Varlık” kategorisi oluşturmuştur. Bu kategorileştirmede kendisi için varlığı öznel olan, kendinde varlığı ise öznel olmayan biçimde tanımlamıştır. İnsanın varlığını seçemediğini ancak varoluşunu seçerek özgürce onu gerçekleştirdiğini ortaya koymuştur. Diğer bir ifade ile insanın seçimlerinin varoluşunu oluşturduğunu belirtmiştir.

Felsefesinde Sartre insanı şu şekilde tanımlanmıştır: İnsan, Tanrı tarafından belirlenmiş bir öze sahip değildir ve kendi özünü kendi yaratmak zorundadır. Bu da demektir ki insan önce vardır sonra kendi istediği gibi olur (Çelebi, 2008:49). İnsanın bağlanacağı hiçbir objektif ve manevi değer, ona dışarıdan zorla kabul ettirilecek hiçbir ahlak ve inanç mevcut olmadığından, insan için ancak aksiyonda varlık vardır. Varoluş da insan hareketlerinin toplamından ibarettir; herkesin yaşarken hayata, daha doğrusu kendi hayatına bir anlam vermesidir (Kayra, 2009:50). Sartre’ın bu duruşu onu varoluşçuluğun ateist tarafındaki filozof kılmıştır. Bu durum teist görüşten hareket eden Kierkegaard ile farklı noktalardan hareket ederek varoluşu temellendirdiklerini göstermektedir. İnsanın nasıl olması gerektiğine bizzat kendisinin özgür bilinciyle karar verdiğini belirterek insanın sonradan olduğu her şey için kendisini sorumlu göstermiştir.

Sartre’ın felsefesinde önemli bir yer tutan özgürlük, insan bilincidir. Özgürlük bilince eşit olup insanın özünü tanımlar: Özgürlük adını verdiğimiz şeyi, insan gerçekliğinin varlığından ayırmak mümkün değildir (Kılıç, 2006:39). Sartre için varlık yaratılmamıştır, hiçbir sebebe dayandırılmayacağı için de gereksiz, fazla ve saçmadır. Bu durum ile karşı karşıya gelme, insanda bir irkilme ve tikslenme hali meydana getirir. Sartre’ın felsefesinde bu, bulantı halidir (Sartre, 2002:32). Sartre felsefesinde varlığı, nesnenin ve bilinçli olan insanın varlığı olarak iki biçimde ele almıştır: Nesnenin varlığı olarak tanımladığı kavram kendinde varlık, bilinçli olan insanın varlığı olarak kabul ettiği kavramı da kendisi için varlık olarak adlandırmıştır. Sartre bu yolla bilincin nesneden farkını kanıtlamak istemiştir. İnsanın kayıtsız şartsız özgür olması, onun felsefesinde ulaşmak istediği temel arzusu olmuştur. Özgürlüğü insanın bilinci olarak yorumlamıştır. İnsanın dünyaya bırakılmış, fırlatılmış olması durumu; seçim yapma ve karar verme yetisi ile aynı zamanda bireyin özgürlüğünü de ilan etmiştir. Dolayısıyla özgürlük ve sorumluluk, insan yaşantısında paralel olarak ilerleyen iki değer kabul

edilmiştir. Sartre’de özgürlük anlayışı bencillik ya da sorumsuzluk ifadesi değil, tam tersine bireyin yaşamla ilgili kararlarda bu kararların sonucuyla ilgili sorumlulukların üstlenmesinde omuzlarına daha çok yük bindiren, kendisi için kendisinin doğru olanı bulmasıdır. Bu durum kişiyi dünyada yalnız ve her kararından sorumlu kılmaktadır.

Özgürlük kuramı, kendisi için varlığın, yani insanın çözümlemesi üzerine dayanır (Özkan, 2009:34). Özgür insan yabancılaşmaları aşarak bütünleşmiş insan yani kişidir. (Akatlı, 2007:131). Sartre “Özgürlüğe mahkûm olan insan, omuzlarına bütün dünyanın yükünü taşır, dünyadan ve kendisinden bir var olma biçimi olarak sorumludur” (Delacampagne, 2010:229). Sartre insanın özünü kendisi var eder kabul ederek insanın kendisini ne isterse o yaptığını ifade etmiştir ve bu süreçte insanın iradesiyle seçimleri en önemli belirleyicidir. Bunun dışında bir belirleyiciyi kabul etmeyerek insanın özgürlüğünü de tüm eylemlerinin sorumluluğunu insana yükleyerek var etmiştir. Sahip olduğu özgürlükle insan sürekli seçimler yapan ve kendi değerlerini kendisi oluşturan bir varlık olarak algılanmıştır. İnsana ait olan mutlak özgürlük insana dair bir tanımlama getirilmesini de engellemiştir. Çünkü Sartre insana getirilen bir tanımlamanın ona sınırlar da getireceğini ileri sürmüştür. Bireysel özgürlük kavramıyla birlikte Sartre sosyal anlamda da özgürlüğe eğilerek Marksizm’in etkilerini de ortaya koymuştur.

Sartre varlığı sadece özgür olabilme özelliğine sahip olarak değerlendirmemiş, özgürlüğünü zorunluluk kabul etmiştir. Varlığa temel olan başka bir varlığın var olduğunu kabul etmemiştir. Özgürlüğü insanın bir özelliği olarak değil, onun bizzat kendisi olarak yorumlayarak insanı ya tümüyle özgür ya da hiç olmadığı şeklinde kabul etmiştir. Özgürlük ve sosyal varoluşu özdeşleştiren Sartre, özgürlük kavramını ontolojik boyutta gerçekleştirilebilir görmüştür. Ayrıca o eserlerinde de insanın özgür olmamayı seçemeyeceğinin altını çizerek insanı özgürlüğe mahkûm bir varlık olarak tanımlamıştır.

Diğer taraftan o, bilinci varlığa bağlamakta ve oluşumuzu ona dayandırmaktadır. Sartre’a göre varlığa bağlı olarak doğan bilinç, hem kendisi olmak hem de kendisinden kurtulmak yani bir diğer varlığa geçmek ister (Tansel, 2006:33). Onun ifadesinde insan yaşamazdan önce hayat bir şey değildir, ona bir anlam kazandırmak ancak size vergidir. Onu anlamlı kılan sizsiniz (Sartre, 1997:89). Bilinç ve seçmeyi özdeş kabul ederek aynı zamanda bilinci bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Bu kabulü, bilinci kendisi varlık olmayana ait kılmıştır. Bilinci kendi kendinin hiçliği olarak değerlendirerek, kendi dışında olanı ortaya çıkarmada kaynak kabul etmiştir. Kendinde varlığın bilinci olmadığı için özgürlüğü de olmadığını söyleyerek özgürlüğü bilince sahip olan insana ait görmüştür. Bu yaklaşımları bilinci açıklamadan dünya ile insan arasındaki ilişkinin açıklanamayacağını göstermiştir.

Sartre’ın ahlakla ilgili görüşüne gelince onun ahlak görüşü, klasik ahlak nazariyelerinde rastladığımız ideal bir insan tipini reddeder. Aksine hiçbir mücerret kavramın yer bulamayacağı bu felsefede, her insan kendi “yapma” hareketiyle baş başa bırakılmakta ve tam bir tayin edilmemişlik durumu içinde “hür seçim” gücünün ortaya koyacağı, objektif ve universal herhangi bir kritere bağlı olmayan değerlere yönelir (Gürsoy, 1991:90). Sartre insanı özgür bir bilinçle eylemlerine yön veren bir varlık olarak kabul etmiş böylece onu sorumluluk sahibi kılmıştır. Bilinç ve seçmeyi özdeş kabul ederek aynı zamanda bilinci bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Bu kabulü, bilinci kendisi varlık olmayana ait kılmıştır. Bilinci kendi kendinin hiçliği olarak değerlendirerek kendi dışında olanı ortaya çıkarmada kaynak kabul etmiştir. Kendinde

varlığın bilinci olmadığı için özgürlüğü de olmadığını söyleyerek özgürlüğü bilince sahip olan insana ait görmüştür. Bu yaklaşımları bilinci açıklamadan dünya ile insan arasındaki ilişkinin açıklanamayacağını göstermiştir.

Sartre'ın ahlak öğretisinin temeli dolayısıyla ateizminin temel fikri özgürlüktür. Bireyin kararlarından kendisini sorumlu kılması, bireyin kim olduğundan da kimseyi sorumlu kılamayacağını göstermektedir. Bu noktada insanın özgür olması Tanrı'nın da var olmamasıdır. Tanrı'nın yokluğu birey için aynı zamanda terk edilmişlik hâlidir. Çünkü Sartre'ın felsefesinde Tanrı kendinde kendisi için varlık olarak tanımlanmıştır. Fakat Tanrı'nın varlığının kabul edilmemesi insanı umutsuzluk durumuna da götürür. Sartre, Ahlak Felsefesi'nin kesin değerler öne sürmesini kötü niyetin bir ifadesi olarak kabul etmiştir. Çünkü Sartre verili değerlerle hareket etmenin insanın özgürlüğüne gölge düşüreceğini savunmuştur. O, bireyin yaşantısında kesinliğe dayalı değerlere ulaşamayacağına inanmıştır. Ona göre ahlaki eylem, kesin değerler kullanmadan yani kötü niyete düşmeden yaşamaktır. Dolayısıyla insanın dünyada kendinde varlık olarak nesneleştirilmesini kabul etmemiştir. Ona göre bu kaderciliğin bir ifadesidir ve kadercilik sorumluluğu paylaşmak için kendinden farklı bir dayanak aramaktır.

Kısaca Sartre felsefesiyle, varoluşçu eğitim yaklaşımında yer alacak insan topluluklarının ve toplumun karşısına bireyin biricikliğini ve özgürlüğünü koyan görüşlerin temelini atmıştır. O da diğer varoluşçular gibi evrenselliği arayan felsefi sistemlere karşı olmuştur. Bu noktada faydacı felsefe de ötelenmiş durumdadır. Çünkü insanın yapıp etmelerine karar veren otoriteye dönüşmüş akıl değil, insanın özgünlüğünü ortaya koymasını sağlayan özgürlük önemli kabul edilmiştir. İnsanın tanımında vardığı nokta da insanı mekanik ya da psikolojik determinizm yerine bir belirsizliğe dayandırmıştır.

1.5.3. Varoluşçuluk ve Eğitim

Varoluşçu felsefenin eğitim ile kurduğu ilişkiye baktığımızda varoluşçu eğitimin tanımına dair kesin ve sınırları belli bir ifade bütününden ziyade düşünürlerin kendi fikirleri ile ortaya koydukları tanımlamalardan bir bütüne ulaşmaktayız. Varoluşçu eğitimi tanımlarken Van Cleve Morris şöyle bir çerçeve çizmektedir:

“Eğitim öğrenen kişide yoğun bir bilinç düzeyi oluşturabilmelidir”. Bu çerçevedeki bir eğitimde de bireylerin özgürce, her zaman kendilerini merkeze alarak yaratıcı olarak seçimde bulunmaları kabul edilmelidir. Morris'e göre insan için en uygun eğitim, kadın ve erkek kişilerde yaşadıkları dünyada biricik özne olduklarına ilişkin “varoluşsal bir bilinç” oluşturan eğitimidir (Kaya, 2007:66-67). Varoluşçu görüşte bir eğitime duyulan ihtiyacın sebeplerine baktığımızda da endüstri devriminin birey ve toplum üzerinde etkili olduğu değişimle dönüşümlere ulaşmaktayız. Endüstri Devrimi sonuçları itibarıyla toplumsal sahaya etkide bulunarak gelenek-görenekler, inançlar ve değerleri değiştirmiştir. Değişen toplumsal olgular içerisinde birey, yaşantısının anlamını sorgulamaya başlamıştır. Bu devrimin varoluşçu eğitimi doğuran ilk dönüştürücü etkisi şu şekilde belirtilebilir:

Endüstri Devrimi, mükemmel bir üretim ve kitle tüketimini kolaylaştırıcı yeni mekanik sistemler üretmiştir. Bu sistemler hem belirli bir standarttır hem de parçaları değiştirilebilir niteliktedir. Makine parçalarının değiştirilebilmesi düşüncesi mantığı,

zamanla bireyleri kapsamına almıştır (Dündar, 2007:65). Eleştirel düşünce değerlendirmekte, seçmekte, ayrımlar üretmekte ve anlam konusunda bir seçim yapmaktadır. Kitleler ise hiçbir seçim yapmayıp hiçbir ayırım üretmedikleri gibi tam tersine aldırmazlık üretmektedirler aracın büyüleyiciliğini mesajın eleştirel yanına tercih etmektedirler (Baudrillard, 1999:28).

Endüstri Devrimi'nin toplumsal yapıda ve iş bölümünde bireyler arasında değiştirip dönüştürdüğü üretim ilişkileri varoluşçu eğitim yaklaşımında eleştirilerin temelini oluşturmuştur. Bu eğitim yaklaşımında Endüstri Devrimi'nin insanı makineleştirdiği noktasının altı çizilerek insanı merkeze alan bir felsefe temelinde eğitim yaklaşımı geliştirilmiştir. Okul da bu noktada endüstri toplumunun ihtiyaçlarını üretmek için insan yetiştirmede araçsallaştırılmış kabul edilmiştir. Çünkü varoluşçuların okuldan beklentisi kitle toplumunun devamlılığını sağlaması değil, mümkün olduğunca bireyin özgürce varoluşunu sağlamasına fırsatlar sunması olmuştur. Bu eğitim yaklaşımında bireylerin deneyleri ve tecrübeleri, öğrenme sürecinde okul çatısında bireyleri aktör kılan süreçler olarak uygulandığında anlamlı kabul edilmiştir. Endüstri toplumunun eğitim algısı ise bu özgürlüğü tamamen atlayarak kendi beklentisinde insan yetiştirme üzerinde konumlanmıştır. Bu beklentinin temelinde de bireysel ihtiyaçlar değil kitlesel ihtiyaçlar üzerinden hareket edilmiştir. Böyle bir toplumda bireyleri fark ettiren, bireysel anlam ve değerle ürettikleri değil; sistem içindeki işlevleri ile kitlesel üretim ve tüketime sağladıklarıdır. İnsanın bir ideolojiye cevap verme sonucunu gerçekleştirmesi de eleştirilerek bu oluşumları üretmede bireyleri işlevsel olarak yetiştiren okul kurumuna karşı çıkmıştır.

Endüstriyel ilerleme ve bilim tarafından yaratılan modern teknolojik toplumu karakterize eden nitelik, onun problemlerin çözümünde ve doğruların temellendirilmesinde bilime çok fazla önem vermesidir (Gutek, 2006:132). Varoluşçu yaklaşımda ise pragmatizmin bilimsel yöntemle duyduğu sonsuz güvene karşı çıkılarak insanın anlamlı bir grup etkileşimine katılabilme yetisi üzerinde durulur(Dündar, 2007:64). Bu görüş varoluşçu eğitim yaklaşımının pozitivizmle birlikte bilimciliğe gösterdikleri tepkinin yönlendiricisi olmuştur. Çünkü varoluşçu epistemolojide altı çizilen evrensel doğrularla şekillenen soyut kurallar değil; insanın tüm seçim ve eylemlerindeki özgürlüğüdür. Varoluşçu felsefeden beslenen eğitim yaklaşımında da insan, kendisine doğru olarak sunulmuş bilgileri kabul ederek değil kendi sorduğu sorularla, ulaştığı bilgilerle yola çıkmış kabul edilmiştir. Bu şekilde bir yaklaşımla kişinin bireyselliğini ortaya koyacağına inanılmıştır.

Varoluşçu eğitimcilerin eğitimde, insana dair gerçekleri rasyonel sınırlar içerisinde değerlendiren klasik görüşten ve insanı doğasından gelen şekliyle iyi ve mükemmel kabul eden romantik görüşten ayrılan bir çizgide yer aldığı görülmüştür. Varoluşçu eğitimcilerin bu iki eğitim yaklaşımının da kabul ettiği insan algısından farklı olarak alternatif görüşleri şu şekildedir:

Varoluşçulukta bilgi sezgiseldir (Ulusoy, 2009:57). Bu ifadede varoluşçu yaklaşım bilginin kesin ve objektifliğinin üzerine bireyi koymuştur. Bilginin karşısında öğretmen ise sahip olunacak bilginin kaynak noktası değildir. Yüklendiği anlam, ondan model olma ve taklit nesnesi olma özelliklerini dışarıda bırakmasını istemiştir. Varoluşçu yaklaşımda öğretmenin varlığını en anlamlı kılan şey, öğrencinin kendini tanıma sürecinde, öğrencinin bir adım gerisinde durarak yaptığı kaynaklıktır. Çünkü bu eğitim yaklaşımında öğrenci, bilgiye ulaşmak için yol gösterici bir otorite olarak

öğretmenin rehberliğine değil sezgilerine güvenmelidir. Öğrencinin ancak bu yolla yaratıcılığını ortaya koyacağına inanılır. Bu noktalardan hareketle varoluşçu felsefe, bireyin ahlaksal ve duygusal değerlerine zihinsel yetilerinden daha çok değer vermiştir. Kişiye ad koyan tanımlamalarla ifadelendirilmiş tüm ölçme-değerlendirmeleri, test ve notları reddetmişlerdir. Bu yönüyle varoluşçu felsefenin hümanist psikolojiyi beslediği de kabul edilmiştir.

John Holt çocuğun özgürlüğünün varoluşçu eğitimin okullarındaki uygulamalarda anlama yeteneğini geliştirme biçiminde ortaya çıkacağını ileri sürer; onun kuramları, ilkokul öğretmeni olarak kendi deneyimlerinin bir sonucu biçiminde ortaya çıkmıştır. Ona göre çocuklar; zeki, enerjik, parlak zekâlı, öğrenmeye açık ve isteklidirler (Gutek, 2006:145). Holt, varoluşçulukla beslediği eğitim görüşünü açık eğitim ifadesi ile temellendirerek geleneksel eğitimin ilkelerine karşıt uygulamalar ileri sürmüştür. Holt'un istediği açık eğitimde eğitimin içindeki okulun, yönetimin ya da öğretmenin öğrenciye karşı herhangi bir zorlaması yoktur. Çünkü zorlama ve sınırlamalar öğrencinin öğrenim sürecinde ilgilerini, seçimlerini özgürce ve kendi sorumluluğu içerisinde gerçekleştirmesine engel olan yaklaşımlar olarak kabul edilmiştir. Oysa bu eğitim yaklaşımına göre eğitimcinin öğrenciye attığı her adım onun kendi benliğini oluşturma sürecinin her zaman bir adım gerisinde olmalıdır. Onun bu görüşü, eğitimci ve öğrenci ilişkisinde eksik bir adım atıldığının ifadesi değil; çocuğun kişiselliğine verdiği değerin ve çocuğa güveninin bir ifadesi olarak değerlendirilebilir.

Holt'un burada kurguladığı; gerçek hayattan kopuk olmayan, öz yönetimli, maksatlı, anlamlı bir yaşam ve çalışma şekline katkı sağlayan öğretim pratikleri olmuştur. Onun eğitim tanımı, birinin kişiye verdiği veya yaptığı bir şey olmaktan öte kişinin kendisi için aldığı bir şey olarak varoluşçularla ortak yaklaşımda birleşmiştir. Çünkü tıpkı varoluşçular gibi o da birilerinin diğerleri için doğru ve iyi olanın ne olduğuna karar verilmesinin, kalıba sokma ve şekillendirmenin ötesinde bir şey olmadığını düşünmüştür.

Holt'a göre önemli olan ne diyeceğine, duyacağına, okuyacağına, düşüneceğine veya hayal edeceğine karar verecek olan kişinin dışarıdan bir güç olmaması; meydana getirenin kendisi olması durumu, bu eylemi değerli kılar. Eylemlerinin merkezinde kişinin kendisi yer almalıdır; aynı zamanda eylemlerini kendisi planlamalı, yönetmeli ve değerlendirmelidir. Bu süreçte otoriteye dönüşen tüm güçler dışarıda kalmalıdır. İnsan eylemleri dışarıdan yönetilirse eylemler kişiye aidiyetini yitirip onun bir parçasını yansıtmayacağından reddedilmelidir. Ona göre, öğrenme deneyimlerimizin tümünün bizim için bir katkısı vardır. Bu noktada öğrenme ve yapma ayrı değil, iç içe ve birlikte birbirini karşılayan süreçler olarak değerlendirilir.

Burada diğer bir eğitimci de Illich'tir. O, okulun bilgiyi yöneten, beceriyi ortaya çıkaran bir unsur olmasından ziyade manipülasyon aracı haline geldiğini ortaya koymaya çalışır (Yıldırım, 2010:170). Okul modern proletaryanın dünyevi ve dini olarak teknolojik çağın fakirlerine boş hayaller sunmaktadır. Ulus devlet, onu kendi ihtiyaçlarına göre yapılandırarak sırayla alınan diplomalara göre basamaklı bir müfredata uydurmuştur (Hern, 2008:47).

Illich'e göre zorunlu eğitimin toplumu kutuplara ayırması bir yana, uluslar arası bir kast sistemi gereğince dünya halkları arasında sınıflaşmaya da neden olur (Illich, 2006:23). Illich öğretmen-öğrenci ilişkisini modern insanlığın kitlesel bir tüketim toplumuna köle edilmesinin belkemiği olarak görür. İnsanların okulda

öğrendiklerinin eğitimcinin yargısına güvenmek ve kendi yargısından kuşku duymak olduğunu söyler (Spring, 2010:43). Michael W. Apple'a göre de sanayi toplumu ile birlikte okulların işlevi, fabrikayı andırmaya başlamıştır (Şahin, 2007:938). Illich de varoluşçu felsefeden beslenerek değerlerin kurumlaşmasını eleştirmiştir. Çünkü ona göre bu durum fiziksel kirlenmeye, çatışmaları tetikleyen toplumsal kutuplaşmaya ve ruhsal zayıflığa yol açmaktadır. Ona göre insanlar, toplumsal düzen tarafından hayatlarını yöneten, gelişmeleri için nelerin gerekli olduğuna karar veren, dünya görüşlerini şekillendiren okul ve hastanelere bağımlı kılınmaktadırlar. Bu noktada kurumsal fayda önemsendiği için varoluşçuluğun var etmek istediği kişisel özgürlük ötelenmiş olmaktadır.

İKİNCİ BÖLÜM
ALTERNATİF EĞİTİM FELSEFELERİNİN OLUŞUMUNA ETKİ EDEN
ÇAĞDAŞ EĞİTİM AKIMLARI

2.1. İLERLEMECİLİK VE EĞİTİM

İlerlemecilik, pragmatik felsefeye dayanır ve onun eğitime uygulanması olarak kabul edilir. Bu felsefeyi hazırlayan ve savunanlar: Herakleitos, Protagoras, Gorgias, Prodikos, Hippias, Francis Bacon, Auguste Comte, Charles Peirce, William James, John Dewey'dir (Sönmez, 2009:92). İlerlemecilik geleneksel eğitimin biçimciliğine, sözelciliğine ve baskıcılığına bir tepki olarak Amerikan eğitiminde ortaya çıkmıştır (Gutek, 2006:322).

İlerlemeci Eğitim Felsefesi'nin temel amacı, bireyin öğrenme süreci ve bu süreçle geliştirdiği yaşam koşullarındaki iyileştirmeleri düzenlemek olmuştur. Bu amaç çerçevesinde İlerlemeci yaklaşım özellikle John Dewey'in etkisiyle öğrenme sürecinde çocuğa aktiflik gösterebileceği faaliyet alanlarının sunulmasını hedeflemiştir. Çünkü Dewey ve bu akımın diğer temsilcileri çocuğun tabiatında öğrenme, keşfetme, büyüme ve gelişme becerilerinin olduğuna inanmıştır. Eğitim alanında da okul ve öğretmenin rolü bu becerilerin ortaya çıkmasına, güçlenmesine rehberlik etmek olmuştur. Ayrıca bu eğitim yaklaşımı, öğretmen ile ebeveynlerin öğrenme ortamlarında ve süreçlerinde çocuğa müdahaleyi doğal gelişime zarar verebilir endişesiyle reddetmiştir.

İlerlemeci Felsefe'nin temelinde güçlü bir demokrasi inancı bulunmaktadır. Dewey'e göre demokrasi ve eğitim kavramlarını bir arada düşünmek gerekmektedir. Çünkü okullar, demokratik bir toplumda yaşamak için gerekli becerilerin ve araçların öğrenilip uygulandığı minyatür toplumlardır (Kaya, 2007:74). Dewey'in demokrasi ile eğitim arasında kurduğu ilişkide demokratik yapının iki alanda etkisi vurgulanmıştır: Birincisi demokrasinin özünü oluşturan özgürlük ve eşitlik kavramlarının eğitim sürecinde bireylere kazandırılmasıdır; diğeri de eğitim yapılan ortamda, eğitimin belirlediği uygulamalarda başka bir ifadeyle eğitimin içeriğine dair her alanda demokratik tutum geliştirilmesi olmuştur. İlerlemeci eğitimde demokrasi kavramı, hem siyasal hem de epistemolojik bir kavram olarak yorumlanmıştır. Ayrıca Dewey demokrasiyi bilginin kaynağını belirlemede bir yöntem olarak kabul etmiştir. Bu yöntem ışığında bilgi, bireyin bizzat gerçekleştirdiği eylemlerinde deneyimleri sonucu ulaştığı sonuçlar olarak ortaya konmuştur.

Dewey'e göre eğitimciler yeni bilgilere ve çevredeki değişmelere uyum sağlamalıdır çünkü eğitimcilerin bu yönde politika ve söylemlerini belirlemeleri gerekecektir. İlerlemeci Eğitim, pragmatik yaklaşımın felsefi yaklaşımlarını temele almıştır. Fakat pragmatizmin eğitime uygulanmasını sağlayan pragmatik felsefeciler değil geleneksel eğitimi katı yönleri ile eleştiren eğitimciler olmuştur. Pragmatik felsefedeki eğitimciler de gerçeğin esası olarak değişmeyi eğitim uygulamalarına yansıtmış ve eğitimin sürekli bir gelişim içinde olduğunu öne sürmüşlerdir.

İlerlemeci yaklaşımın ortaya çıkış koşullarına baktığımızda 1840'lar ile 1910 arasında endüstri çağı, Amerikan kültürünü sarsmıştır. Bu yıllar "Manifest Destiny", "İç savaş" ve de "Gilded Age" yıllarıydı. Toplum giderek bilime, teknolojiye, profesyonellik ve bürokrasiye yöneldi. Devlet okulları, yerleşik kurumlar hâline geldi ve bu eğitime sadece birkaç alternatif bulunabiliyordu (Miller, 2006:28).

John Dewey gibi Parker da en doğru, en anlamlı öğrenmenin pasif okuma ve ezber yerine, amaçlı aktiviteler ile gerçekleşeceğini savundu. Okullara çocukların yapıcı grup projelerine katılmalarını; böylece toplumun ihtiyaçlarını, mesleklerini öğrenmelerini sağlayacak deneysel topluluklar olmaları için çağrıda bulundu (Miller, 2006:29). Bu yaklaşımlar bireysel farklılıkların temel alındığı, bu anlayışla bireyin ilgi

ve yeteneklerinden hareket edildiği bir eğitim algısının özellikleri olarak dile getirilmiştir. Öğrenciyi geleneksel eğitimdeki pasif konumundan çıkarmak da yaklaşımın hedeflerinden birini oluşturmuştur. Öğrenme süreci ve öğrenme ortamına dair çocuk dışındaki her şey ikincil durumdadır. İlerlemeci Eğitim, çocuğa doğru kabul edilmiş bilgilerle öğretmeyi verimli kabul etmemiştir. Çocuğun kendi deneyimleriyle ve bilimsel yöntemlerle çerçevelenen faaliyet alanlarında öğrenmesi etkin öğrenme olarak görülmüştür.

Dewey eğitim sürecinde toplumun değerlerini ve sorunlarını iyi bilen bireyler yetiştirilmesini hedeflemiştir. Dewey'e göre bu niteliğe sahip bireyler eleştirel becerileriyle çözümler üretme yoluna da gidebilecektir. Bu özelliklere sahip bireyleri "ideal insan" olarak nitelendirmiştir. Dewey, ideal insan üzerinden aktif aynı zamanda da duyarlı bir toplum inşa etmeyi amaçlamıştır. Endüstri toplumunun eğitim aracılığıyla toplumsal bölünmelere neden olduğunu düşünerek bu bölünmeyi kaldırmak için adımlar atmıştır. Bu amaç için attığı adımlardan birisi de okul üzerinden olmuştur. O, eğitim ile demokratik topluma ulaşmayı arzu ettiğinden ortak bir okul anlayışını temellendirmiştir.

Ayrıca Dewey, bilimsel ve rasyonel prensiplerden hareket ederek sosyal, kültürel ve siyasal problemlerin çözülebileceğine inanmıştır. Çünkü o insan doğasında gizli olan çeşitli ilgi, yetenek ve becerilerin eğitim vasıtasıyla ortaya çıkarılıp birey ve toplum için faydalı bir yönde geliştirilebileceğine inanmıştır. Bu inanç da eğitimde çocuk odaklı yaklaşım ile şekillenmiştir. Onun çocuk temelli eğitim görüşleri pek çok eğitimci tarafından fazla romantik bulunarak bu tür bir tutum ile Amerika'nın materyalizm ve bireyselci ilerlemesi ile baş edemeyeceğini düşünülmüştür. Amerika'nın toplumsal sorunlarının çözümünde Deweyci yaklaşım yetersiz kabul edilmişse de bugün pek çok işbirlikçi öğrenimi ortaya koyan okullarda Dewey'in eğitim felsefesi esin kaynağı kabul edilmiştir.

Diğer taraftan Dewey'de günümüzün bilim ve ahlakında olduğu gibi bireyi toplumsal görevlerine, tözsel ve güncel olanı göreceli ve geçici olana indirgeme gibi Hegelci eğilime benzer bir eğilim bulunmaktadır (Russell, 2004:438). Dewey felsefesinde geleneksel doğruluk kuramını eleştirerek geleneksel felsefenin statik kabulünü reddetmiştir. Çünkü ona göre gerçeklik eksiksiz ve ebedi değildir. Ona göre belirleyici olan değişimdir. Bireyin yaşantısında da değişim olgusu kaçınılmazdır. Dewey iyi bir toplum yaratmanın ipuçlarını değişim ve değişime uyum sağlama becerisi üzerinden ortaya koymuştur. Eğitim, değişime hazırlık sağlamak için deneyimler oluşturan böylece gerçek yaşama hazırlık sağlayan bir işleve sahip görülmüştür.

Modern toplumda Dewey'e göre fertler bireysel başarılarıyla değil ait olduğu kurumlarla değerlendirilecektir. Örneğin; diğerlerinden çok daha iyi ve hızlı okuyabilen insanlar tehlikelidirler çünkü çok fazla şey bilmektedirler. Bu, onları toplumda güç ve konum sahibi yapar. Öyle ki bu sayede uzmanlara danışmaksızın bildikleri şeylere dahi ulaşmanın yollarını bulurlar (Hern, 2008:78). Dewey felsefi yaklaşımı ve eğitime dair sahip olduğu görüşleriyle birey-toplum-okul ilişkisinin bir bütünlük oluşturmamasını istemiştir. Çünkü o, bu bütünlüğün sağlanarak gerçek yaşam için bütüncül bir gelişmenin sağlanacağına inanmıştır. Bu bütünlüğün birey ve toplum için sağlanmasında demokratik ortam ile etkileşim ortamları yaratılmasının belirleyici olduğunu vurgulamıştır. Bu tutumlar ışığında yaşantıların yeniden inşası olarak nitelendirdiği eğitimin birey ve toplum için faydalı bir karakterde oluşabileceğine inanmıştır.

2.1.1. Projenin Tanımı ve Proje Tabanlı Öğrenmede Proje Yöntemi

Proje daha fazla bilgi edinebilmek istenen bir konu hakkında derinlemesine araştırma yapmak ve sonuçta bir ürün ortaya koymaktır. Projeler hayatta yaşanan problemlerin temelini araştırılıp öğrenilmesi için zihinsel olarak ortaya çıkarılan bir bütünsel plan olmaktadır (Çakallıoğlu, 2008:18). Sönmez'e göre ise proje tekniği, bir sorunun çözümünü kurgulama, planlama, uygulama ve sonucu gözleyip sunma olarak tanımlanmaktadır. (Sönmez, 2009:121).

Öğrenme sürecinde bir ürün olarak yer alan projenin, öğrencinin elinde şekillenerek, araştırma faaliyetini, problem çözme becerisini, öğrendiklerini gerçek yaşamla bağdaştırma etkinliğini oluşturmada ona kaynaklık ettiği görülmektedir. Proje yönteminde öğrenci, bizzat yaparak-yaşayarak katılım sağladığı öğrenme ortamlarında geleneksel eğitim ortamından farklı olarak etkin bir rol aldığını göstermektedir. Böylece bilgi yalnızca ezberlenen, aktarılan, tekrarlanan bir olgu olmaktan çıkıp hayatta yaşanılabilir problemlerin çözümlenmesinde insan zihninde dokunulabilir ve faydalanılabilir bir yapıya dönüşmektedir.

Projelerin temel amacı, öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına yardım etmek ve onları başkalarıyla işbirliği içerisinde çalışmak için motive etmektir. Projeler ile ilgili olarak öğretmen açısından en zor olan kısım, öğretmenin sahip olduğu kontrolü öğrencilere dağıtması veya paylaşmasıdır. Diğer taraftan öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarını ve öğrenmek için enerji dolu olmalarını görmek, proje çalışmalarının en güçlü olan tarafıdır (Seloni, 2005:55).

Öğrenme ortamında çocuğu öğrenme süreci ile ilgili sorumlu kılmak, ona hem projenin oluşturulma aşamasında hem de değerlendirme aşamasında sorumluluklar yüklemeyi ifade etmektedir. Öğrenme etkinliğinde aktif yer almak, etkinliğin sonuç ve değerlendirmesinde sorumluluk hissedebilmek öğrencinin projede özgün ürünler ortaya koyabilmesi için ilgi ve motivasyonunu oluşturmada ona güç oluşturmaktadır. Proje çalışmasında alınan sorumluluklar karar verme süreçlerinde, seçim yapılacak durumlarda, isteklerin peşinden gidilmesinde öğrenciye aktiflik kazandıracak ortamları hazırlamaktadır. Çocuk elinde şekil verdiği proje tasarımlarında araştırmacı yanını ortaya koyarak problem çözme becerilerini de geliştirmektedir. Proje uygulamaları ile çocuğa araştırma fırsatı sunmak onun hem öğreneceği konuda ilgi duymasını sağlamada hem merakını gidermede önemli bir etken olmaktadır. Araştırma süreçleri sonucunda kazanılması hedeflenen problem çözme, öğrendiklerini kullanma, bağımsız ve eleştirel düşünme becerilerinin gerçek yaşamla ilintili problemlerin çözüm arayışlarında da bireye fayda sağlayabileceği düşünülmektedir.

Diğer taraftan proje yönteminde, öğrenci bir konu hakkında yapmış olduğu araştırma sonucunda bir ürün ortaya koymaktadır. Öğrencinin seçmiş olduğu konu hakkındaki araştırması ve buna ilişkin oluşturduğu ürün sınıfta öğretim sürecine dâhil edilmemektedir. Yöntem daha çok ev ödevi niteliğindedir (Sert ve Çıbık, 2006). Öğrenme ortamlarında Proje yöntemi öğrenciyi aktif kılmada etkin bir yöntem olarak yer almıştır. Okul ortamında pek çok ders konusunun işlenme sürecinde öğrencinin öğrenme sorumluluğunu genişletmiştir. Sınıf yaşam alanının dışında ele alınıp üretilen proje öğrenciyi tek bir disiplin üzerine çalışmaya yönlendirmiştir. Bu tür bir öğrenme sürecinde proje öğrencinin okulda ve bireysel yaşam alanında öğrendiklerini birbirinden

ayırarak bir metot olarak ortaya konmaktadır. Bu metot ile erişilen bilgide süreç değil sonuç öğrenmenin niteliğini belirlemektedir.

Bilindiği gibi proje tabanlı öğrenme yönteminde üzerinde çalışılmakta olan konu disiplinler arası bir çalışma ile sınıf yaşantısına dâhil edilerek süreç ön plana çıkarılmaktadır. Proje Tabanlı Öğrenme yöntemi tasarlanana ürün hâline getirmeyi ifade eder (Erdem, 2002). Proje Tabanlı Öğrenme, öğrencilerin genellikle grup hâlinde, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde aktif öğrenen, araştıran, gözleyen, bilgiye ulaşan ve elde ettiği bilgilerin analizini yaparak farklı problemlerin çözümünde kullanmasını amaçlayan bir öğrenme yöntemidir (Karaçalı, 2005:22). Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımında proje, gerçek hayatta karşılaşılabilecek problemlerin tasarımı şeklinde ortaya konduğu bir niteliğe sahip kılınmıştır. Projenin, sahip olduğu bu nitelik öğrenciyi öğrenme ortamlarında disiplinler arası faaliyetlere ve işbirliği yapmaya yönlendirerek onu okulun bütünleyici bir parçası hâline getirmiştir. Bu aşamalara sahip olan proje öğrenmede araştırmaya yönlendirici bir metot olarak yer almaktan öte, öğrenene vermiş olduğu güven duygusuyla özerk ve tasarımcı bireyler yetiştirilmesinde bir öğrenme yöntemine dönüşmektedir.

Bu öğrenme etkinliği psikoloji alanındaki bilişsel, eğitim alanındaki yapılandırmacı yaklaşımlardan beslenerek eğitim hareketinin içerisinde amacı ve hedefi belli olan öğrenci merkezli bir öğrenme yöntemine dönüşmüştür. Çocuğun ihtiyaç ve ilgilerinden hareket ederek onu eğitim ortamında yeniden yapılandırma isteği birçok eğitim hareketinin içerisinde yeni öğretim yöntemleri ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Yeni eğitim hareketlerinin içerisinde öğretme ve öğrenme süreçlerinde çocuğa etkin bir rol verme amacını sağlamak için üretilen yöntemlerden biri olarak proje metodu geliştirilmiştir.

Ayrıca projeye dayalı öğretimin, öğrencilerin gerçek yaşamdan bir problem durumu üzerinde çözüm üretmek veya bir ürün ortaya koymak amacıyla bilgiye ulaştıkları, özgün ve yeni ürünler yarattıkları, gerekli ve gereksiz bilgiyi birbirinden ayırdıkları, elde ettikleri bilgileri projelerine dönük kullandıkları ve bu süreçte gerçek yaşamdan roller üstlendikleri bir yapıya sahip olduğu görülmektedir (Yıldırım, 2011:22). Projeye Dayalı Öğrenme yönteminde proje geleneksel eğitim ortamlarında ezberlenen bilginin güvenilirliğini de sarsmıştır. Proje, öğrenme sürecinde araştırmaya fırsat verdiği, kazanılan bilgiye uygulama alanı sunduğu için öğrenciyi gereksiz bilgiden uzaklaştırmıştır. Öğrenci gerçek hayatta kullanabileceği bilgiyi de projelerle tanıyıp bulmuştur. Proje elde edilen bilginin bir bütün haline getirilmesine, sunulabilmesine ve bu süreçte öğrencinin kendi bilgilerini kurmasına fırsatlar sunmuştur. Bu şekilde bir öğrenme sürecinde bilgi sadece sınıf ortamında aktarılan yapıda değil proje içerisinde, projenin etrafında öğrencinin keşfetmesine sunulan bir yapıya dönüşmüştür.

Dewey'in "yaparak-öğrenme" düşüncesi ve "sorun çözme yöntemi" ile William Heard Kilpatrick'in görüşlerine dayandırılmakla birlikte, Bruner'in "buluş yoluyla öğrenme" ve Thelen'in "grup araştırma" proje yöntemiyle ilişkilendirilmiştir (Ersoy, 2007:20-21).

Kilpatrick yaptığı çalışmaların sonucunda dört farklı tipte proje tanımlamıştır. Birinci tip projeler "yapıcının projesi" olarak adlandırılmaktadır. Bu tipte, dışarıdan empoze edilen fikirler yoluyla üretim sağlanmaktadır. İkinci tip proje "müşteri projesi"dir. Bunun amacı estetik deneyimleri kullanarak hoşça vakit geçirmektir. Üçüncü tip olarak tanımlanan "problem projesi" belli bir problemi çözmek ya da bazı

zihinsel güçlükleri gidermek için tasarlanan tiptir. Üçüncü tip projelerde asıl amaç bir problemi çözmek iken, birinci tip projelerde, yalnızca tesadüfi olarak ortaya çıkan problemlerin çözümü söz konusudur. Dördüncü tip proje ise belli derecede beceriyi ya da bilgiyi elde etme için tasarlanan projelerdir. Bir okuma parçasını idare edebilme, değişiklikler ve eklemeler yapma gibi üst düzeyde bilgi ve beceri gerektiren yetileri kapsamaktadır (Keskin, 2011:6-7).

Şuandaki okul ve toplum ilişkisini birbirinden kopuk iki ayrı yapı olarak değerlendiren Kilpatrick, düşünce ve davranışı da zaman ve mekanda birbirinden tamamen ayrı iki geçeklik olarak görüldüğünü söyler. Şu anda okulun bir bina içine hapsedilmiş bir yapı olduğunu düşünür. Ona göre okulla toplum arasındaki bu farklılık sadece fiziksel değil içsel bir farklılığı da içerir (Kilpatrick, 1952:406). Geleneksel öğrenme sınıflarının içerisinde proje temeline dayanan müfredatlar geliştiren Kilpatrick yaptığı proje tanımlamalarında bu yöntemi eğitimsel, toplumsal ve ruhsal açılardan zengin öğrenme alanı oluşturmada değerlendirmenin önemini de ortaya koymuştur. Kilpatrick'ın kurmak istediği öğrenme ortamında projeler ile çocukların yaşadıkları dünyayı en iyi şekilde tanımalarını ve anlamlandırmalarını istemiştir. Projelerin gerçekçi yapısı öğrenciyi öğrenme ortamında yapıcı bir araştırmaya sürüklemektedir. Kilpatrick de yapıcı bir biçimde öğrenme sürecinde bulunan çocuğun öğrendikleriyle zihnini sürekli yeniden yapılandıracağına inanmıştır. Yaşamda işe yarayan bilgilere de projelerle ulaşılabileceğine işaret eden Kilpatrick, projenin sadece eğitimsel bir etkinlik olarak kalmaması gerektiğine de vurgu yapmıştır.

2.1.2. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Nedir?

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın temel özellikleri incelendiğinde Pragmatizm felsefesi ve İlerlemeciliğin eğitim akımına uygun bir yapıya sahip olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı, öğretimde yeni yaklaşımlardan biri olan Yapılandırmacılıkla ile yakından ilişkilidir (Yurtluk, 2005:69).

Pragmatizmin eğitimde çıkış noktası konu değil çocuktur. Çocuğun tüm yaşamı bir bütün olduğundan eğitim yaşama hazırlıktan öte yaşamın kendisidir. Bu görüşü benimseyen eğitim anlayışında bireysel özellikler ve çocuğun etkin katılımı önemlidir (Demirel, 2009:20). Pragmatik felsefenin sahip olduğu ilkeler içerisinde tecrübe ve deneye dayandırma, gerçekliğin göreliliği, her şeyde sürekli değişimin kabul edilmesi felsefenin eğitim anlayışını düzenlemesinde de temel etken kabul edilmiştir. Pragmatik bakışın insana ve insanın sahip olduğu potansiyele verdiği önem yeni eğitim yaklaşımları içerisinde bu potansiyelini ortaya koyabileceği yöntemlere kaynaklık etmiştir. Pragmatik felsefe bu ilkeler ışığında eğitim anlayışını değişim ve gelişmelere göre düzenlemiştir. Yaşamda karşılaşılabilecek problemlere çözüm yolları açabilecek bilgi ve düşünce biçimleri geliştirebilmek pragmatik felsefenin ilerleme alanında yer almıştır. Öğrencilerin yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problemleri Proje Tabanlı Öğrenme yönteminde senaryolar şeklinde karşılarına çıkarmak bir açıdan Proje Tabanlı Öğrenme yöntemi ile pragmatizmin ilişkisini de bize sunmaktadır.

Pragmatizme göre değişim gerçekliğin özüdür. Eğitimin özü, topluma, dış dünyaya ya da iyiliğin, hakikatin ve güzelliğin mutlak değişmez standartlarına uyum sağlama değil, aksine deneyimlerin sürekli yeniden yapılandırıldığı bir süreçtir. İlerlemecilik, bilginin soyut olarak elde edilmesine ve bilginin öğretmen tarafından öğrencilere aktarılmasına karşı çıktığı için, öğrencinin öğrenme sürecine bizzat

katılarak, problem çözerek ve projeler geliştirerek öğrenmesi gerektiğini öne sürer. Buna göre öğretmenin görevi bilgi aktarmak değil, öğrenciyi yönlendirmek değil, aksine öğrenme ortamına hazırlamak ve yol göstermektir (Yılmaz, 2009:37). İlerlemeciliğin eğitim hedeflerinde hareket ettiği bu noktalar öncelikle geleneksel eğitim yöntemlerine karşı duruşun da bir ifadesi olmuştur. Değişimi gerçekliğin özü kabul eden ilerlemecilik eğitim aracılığı ile de öğrencinin yaşamdaki değişimlere uyum sağlayarak topluma ve yaşadığı çevreye etkin bir biçimde katılmasını amaçlamıştır. İlerlemecilik yaşam alanlarında karşılaşılabilecek tüm tecrübeleri okul ortamına taşımayı denemiştir. Böylece okul yaşama hazırlık değil yaşamın kendisini içeren bir olgu olarak kabul edilmiş ve böyle bir okulun içerisine de uygulama alanları inşa edilmiştir. Ezber yoluyla kitap üzerinden kazanılan bilgiden ziyade deney yapılarak, bilimsel yönetime başvuruyla kazanılan bilgi değerli görülmüştür. Bu aşamada Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nda da gerçek yaşamda karşılaştığımız problemlerin işbirliği içerisinde ve yorumlanarak değerlendirilmesi ilerlemecilik ile ilişkisini de göstermektedir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, bireylerin kendi deneyimleri ve düşünceleri sonucunda kendi bilgilerini oluşturmaları, yapılandırmaları, yorumlamaları ve geliştirmeleri anlayışına dayanmakta bireylerin yeni bilgileri var olan bilgileriyle bütünleştirmeleri sürecini içermektedir. (Özel, 2011:45). Eğer yeni bilgi önceden var olan yapıyla çelişmiyor ve öğrenci yeni bilgi ile öncekiler arasında ilişkiler oluşturabiliyorsa, bu yeni bilgi var olan zihinsel yapı içinde uygun bir yere eklenerek öğrencinin zihinsel yapısının bir parçası hâline getirilebilir. Böylece, başlangıçta ham hâlde olan işlenmemiş olan bilgi özümseyen ve içselleştirilmiş olarak anlamlı bilgiye dönüştürülür (Çakallıoğlu, 2008:34).

Yapılandırmacılık, pragmatizm ve ilerlemeciliğin eğitim anlayışlarında olduğu gibi eğitimde ezber bilgiyi değersiz kabul etmiştir. Öncelikle yapılandırmacılıkta öğrenciye bilgiyi dolaysız yoldan elde etme yolları gösterilmiş böylece öğrenmede etkin bir rol alması amaçlanmıştır. Bu süreçte önceden sahip olunan bilgi ile yeniden edinilen bilginin uyumu, etkileşimi ve yorumlanması sonucu yeniden bir yapılanmanın doğması söz konusudur. Bilginin kazanılmasına yönelik bu tutum aynı zamanda bilginin nesnellikten öte, keşfedilmeyen ancak yorumlanarak yeniden oluşturulmaya çalışılan bir yapıda algılandığını da göstermiştir. Bilginin insan zihninde ortaya çıkarılmayı bekleyen bir süreçte değil bireyin kendisinin oluşturulmaya çalıştığı bir sentez, etkileşim, yorum sürecinde şekillendiğini kabul etmek bireyin bilgiye pasif algılamaya değil etkin bir yapılandırma etkinliği ile ulaştığını kabul ettiğimizi de göstermektedir. Yapılandırmacı eğitim ortamında bilgiyi inşa eden etkinlikler çoklu zekâ uygulamalarıyla desteklenmiş böylece bilginin hatırlamaya yönelik değil problem çözmeye yönelik etkin kullanımı öne çıkarılmaya çalışılmıştır.

Bu yaklaşımın temel noktası konu alanıyla ilgili ve diğer alanlarla bağlantı kurulabilecek bir problem/senaryo çerçevesinde öğrenen merkezli öğrenme ve küçük gruplarla birlikte öğrenmedir. Öğrenen gerçek problemlerin çözümüne yönelik ders senaryoları içerisinde ağırlıklı olarak, düşünme, problem çözme, yaratıcılık, bilgiye erişim, işleme, yeniden harmanlama, sorgulama, uzlaşma gibi etkinlikler yapar ve hem bireysel hem de ekip çalışması için zaman ayırır (Yurtluk, 2003:10). Yapılandırmacı anlayışın yeni oluşumlara açık olması mutlak, gerçek ve değişmez bir dünyayı kabul etmediğini de göstermektedir. Eğitim alanında yapılandırmacı anlayış etrafında bilgiler zihinde biriktirilerek değil öncekileri ile birleştirilerek, senteze ulaştırılarak diyalektik

düşünme biçiminden de faydalanılarak yeni oluşumlar şeklinde oluşturulmuştur. Bu şekildeki bir anlayış eğitim ortamlarının Davranış Psikolojisi'nin verileriyle düzenlenmesini de reddetmektedir. Çünkü mutlak değil uyarlanabilir bilgi üzerinden öğrenmelerin etkin gerçekleşeceğini kabul etmişlerdir. Bilginin sadece bireysel algılanışı değil sınıf ortamında diğer bireylerle etkileşim içerisinde, işbirliğinde, fikir paylaşımları ile meydana geldiği yeni oluşum biçimi de önemli kabul edilmiştir.

Yapılandırmacılık bilim ve teknolojik gelişmelerle bilginin hem artış hızını hem de akış hızını yakalayarak etkin ve anlamlı yapılandırmalarla öğrenme sürecinde geleneksel bakış açısından farklı metotlar kullanmaktadır. Yapılandırmacı anlayışın eğitim hedefleri Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımının da hedefleri örtüşmektedir. Proje Tabanlı Öğrenme yöntemi de Yapılandırmacılıkta olduğu gibi bilgiyi aktararak iletmekten öte araştırma ve sorgulamaya açmıştır. Proje Tabanlı Öğrenme yaklaşımında da hazır bilgileri kullanmak yerine düşünme becerisini geliştirebilmek eğitim amaçları içersindedir. Böyle bir anlayışa paralel olarak öğretmende öğrenme ortamında bilgiyi sunan bir pozisyonda değil öğrenenlerin öğrenme çabalarını destekleyen bu süreçte onları anlamaya, tanımaya çalışan bir rehber durumunda konumlandırılmıştır.

Proje yönteminin ortaya çıkışında öğrenmeyle ilgili ruh bilimsel gelişmelerin de katkısı olmuştur. Öğrenmede ilgilerin oynadığı rol anlaşıldıktan sonra her şeyden önce öğrencilerde ilgi uyandırıcı bir ortamın yaratılması büyük bir önem kazanmaya başlamıştı. Kilpatrick'in savunduğu bu yöntemle Edward Lee Thorndike'in o yıllarda yaygın olarak benimsenen öğrenme yasaları arasında sıkı bir bağlantı görülür (Oğuzkan, 1985:95:96).

Öte yandan Vygotsky'de birey, dış dünyada insanlar arasında geçen etkileşimleri izleyerek ve diğerleri ile etkileşime girerek kendi gelişimlerine katkı sağlar (Yeşilyaprak, 2008:20). Vygotsky, anlam yaratmada yetişkinler kadar akranların etkisini de vurgulamaktadır. Çocuklar yetişkinlerin anlamlarını ve etkinliklerini akran işbirliğiyle öğrenmektedir. Bu nedenle öğretmenler, öğrenenlerin programı geliştirmedeki katkılarını göz ardı etmemelidir (Yurdakul, 45-46).

Öğrenmeyi tek başına gerçekleştirilen bir etkinlik olarak değil diğer insanlarla etkileşim süreci şeklinde tanımlayan Vygotsky, bu süreçte dilin önemine dikkat çekmiş ve dilin temel işlevi olarak iletişimi kabul etmiştir. Bu noktada dil sadece bir ifade aracı değil aynı zamanda bir düşünme aracı olarak ele alınmıştır. Öğrenmeyi anlama olarak ifade eden Vygotsky, çocuğun dili içselleştirerek kültürel gelişim ile birlikte etkin bir öğrenme sürecine sahip olabileceğini ortaya koymuştur. Bu yaklaşımı ile dilin bilişsel gelişim üzerinde çok önemli kabul ettiği etkisine dikkat çekmiştir. Çocuğun bilişsel gelişiminde doğal çizgi ile birlikte kültürel bir çizgiye de işaret ederek zihnimizin sadece bireysel olarak yaptığımız keşiflerle değil çevrenin bize etkide bulunduğu bilgi ve kavramlarla geliştiğini kabul etmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı içerisinde Vygotsky öğrenmede bireyin gelişiminin yanı sıra sosyal ve kültürel dokunun etkisini dile getirmiştir. Dil ve biliş arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışarak dilin kavramlar yoluyla düşünmeyi düzenlediğini belirtmiştir. Kavramların oluşma sürecini dilden bağımsız görmeyerek etkileşim alanlarının etkisiyle anlamının temellendirileceğini ileri sürmüştür. Ona göre kavram öğrenme alanı da her çocukta farklı kabul edilmiştir.

Friedrich Fröbel, William James, Granville Stanley Hall, Francis Wayland Parker, John Dewey and William Heard Kilpatrick çocukların eğitiminde yeni bir yönelime ihtiyaç olduğunu söyleyerek Proje tabanlı öğrenme kavramının içini dolduran,

ona sahip olduğu özellikleri ve nitelikleri kazandıran düşünürler olarak kabul edilmişlerdir (Çiftçi ve Sünbül, t.y.).

Dewey'e göre, çocuklar ve gençler okulda ne kadar iyi ve mutlu yaşarlar ise yetişkinlik hayatı için o derece mükemmel hazırlanmış olurlar. Bu nedenle eğitim öğretim etkinliklerinde çocukların ve gençlerin o andaki ihtiyaç ve ilgileri ile amaçları daima göz önünde tutulmalıdır. Bugünkü sorunları çözmek için gösterecekleri çaba, onları ileride karşılaşacakları sorunların çözümü için de hazırlıklı kılmaya yardım eder. Dewey, ayrıca toplumsal amaçlara göre yaşamının önemi üzerinde de duruyor ve öğretimin anlamlı ve amaçlı etkinlikler çevresinde düzenlenip yürütülmesini savunuyordu (Oğuzkan, 1985:95).

Eğitime dair geliştirdiği yaklaşımları ile ilerlemecilik akımının içerisinde kabul edilmekle birlikte yalnız bir eğitim kuramı olarak kalmayıp bilgi kuramı şeklinde ilerleyen Dewey'in kuramı "oluşturmacılık" olarak adlandırılmıştır. Dewey eğitim anlayışında birey ve toplum arasında denge kurma amacını gerçekleştirmeye çalışmıştır. Modern toplumun ihtiyaçlarına göre eğitim anlayışını düzenleyerek bilgi toplumunun oluşumda da eğitimin işlevini ortaya koymuştur. Pragmatist felsefenin eğitim esaslarında ortaya konmuş olan öğrenci merkezli eğitim anlayışının Dewey'in de eğitim anlayışının temel karakteri olduğu görülmektedir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile Dewey öğrencinin eğitim-öğretim etkinliklerine aktif katılım göstermesini dile getirmiştir. Öğrenme etkinliklerini çocuğu yaşama hazırlama amacı üzerinden düzenlemiş, bu amaç için Proje Tabanlı Öğrenme'ye dayalı müfredatın temel alındığı laboratuvar okullarını geliştirmiştir. Dewey laboratuvar okulu içerisinde ne düşünüleceğini değil nasıl düşünüleceğini öğretmenin önemli olduğunu vurgulamıştır. Okula uyum sağlayan çocuğun yaşama da uyum sağlama becerisinin kuvvetleneceğine inanmış bu inancı üzerinden de okul içerisinde gerçekleşen öğrenme aktivitelerinin düzenlenmesinde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarının merkeze alınması gerektiği fikrini temellendirmiştir.

Dewey pratik karakterli kabul edilen felsefesi ile bilginin değerini insana fayda sağlaması yönü ile ölçmüştür. Bu şekildeki bir bilgi anlayışı içerisinde bilgi her birey için farklı bir anlam ve değere sahip görüldüğü için her bireyin ihtiyacı doğrultusunda bilgiye yönelmesi gerçekleşmiş olacaktır. Dewey bilgi edinme sürecinde problem çözme kabiliyetinin de bu yolla geliştirileceğini ortaya koymuştur. Çünkü O öğrenmeyi aynı zamanda bir sorun çözme işi olarak tanımlamıştır. Eğitime dair bu yaklaşımları ile de Dewey'in proje yönteminin gelişmesine katkı sağladığı görülmektedir. Uygulamış olduğu öğrenme metodları ile deneyim temelli bir eğitim inşa etmeye çalışmış ve deneyim temelli eğitim anlayışında da bilgiyi eğitimin ereği değil yalnızca aracı olarak nitelendirmiştir.

1918'te ilk uygulayıcısı olarak tanınan Kilpatrick proje yöntemini yeni bir metod olarak kabul etmeyip, projenin gerçek yaşam biçiminden örnekler olduğunu savunmaktadır. Önceleri bu yöntem günlük hayatta oluşan problemleri çeşitli teknikler kullanarak çözüme ulaştırmak için geliştirilmiştir. Proje yöntemi fen ve el sanatları öğretmenleri tarafından tarım ve ev ekonomisinde kullanılmıştır. 1940'lı yıllara doğru proje çeşitleri artmıştır. XX. yüzyıl da yaratıcı öğrenmenin oluşmasına taban olacak şekilde geliştirilmiş ve kullanılmaya başlanmıştır (Şahin ve Öztürk, 2009). Kilpatrick, proje yöntemiyle okullarda zeki, sorumluluğunu bilen ve kişilikli bireyler

yetiştirilmesini sağlayacak öğrenme ortamlarının gerçekleştirilebileceğini savunmuştur (Ersoy, 2007:20).

Kilpatrick Proje yöntemi ile pasif bir şekilde sınıfta aktarılan bilgi ile öğrenmeyi değil bireyin bilgiye ulaşmak için kendisinin çaba gösterdiği bir öğrenmeyi gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Proje yönteminde bilginin elde edilme sürecinden sonra bireyin kendine özgü farklı anlamlar yükleyerek yeniden yapılandırması gerçekleştirilir. Kilpatrick de bilginin özümsemesi için Proje yöntemi ile problem çözme, eleştirel düşünme, değerlendirme, yaratıcılık kazanma becerilerinin geliştirilmesini hedeflemiştir. Proje metodu ile eğitime kazandırdığı kabul edilen yeni yaklaşımında Dewey'in bilgi kuramının ve Thorndike'in öğrenme psikolojisinin etkileri görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı Proje yönteminde Kilpatrick çocuğun doğuştan sahip olduğu özelliklerini ve dış çevreden edindiği tecrübeleri etrafında geliştirebilmeyi hedeflemiştir. Çocuğun kendi gelişimini tamamlamasında öğretmen desteği olmadan kendisinin yaptığı projelerin önemine dikkat çekmiştir. Kilpatrick'ın proje yönteminde projenin yürütülme sorumluluğunu tamamen öğrenciye vermiş olması onun aynı zamanda Dewey'in proje yönteminden farklılığını da ortaya koymaktadır. Çocuğun projeler aracılığı ile baş ettiği problemlerin gerçek yaşamda karşılaşacağı problemlerin çözümünde ona hazırlık sağlayacağına inanmıştır. Bu noktadan hareketle Kilpatrick'ın toplumun temelini de projelere dayandırdığı görülmektedir. Toplum içerisinde karşılaşılan problemler projeler şeklinde öğrencinin karşılaştığı problemlere dönüştürülmüştür. Kilpatrick okulda projeler aracılığıyla öğrencinin problemlerle karşılaşması sonucu edineceği deneyimin bilgiye dönüşerek baş etmenin yollarını da öğreteceği görüşüne ulaşmıştır. Projelerle ulaşmak istediği bu hedefler Kilpatrick'ın proje sisteminin Dewey'in problem çözme yaklaşımının esaslarına dayandığı da görülmektedir.

2.1.3. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Genel Özellikleri

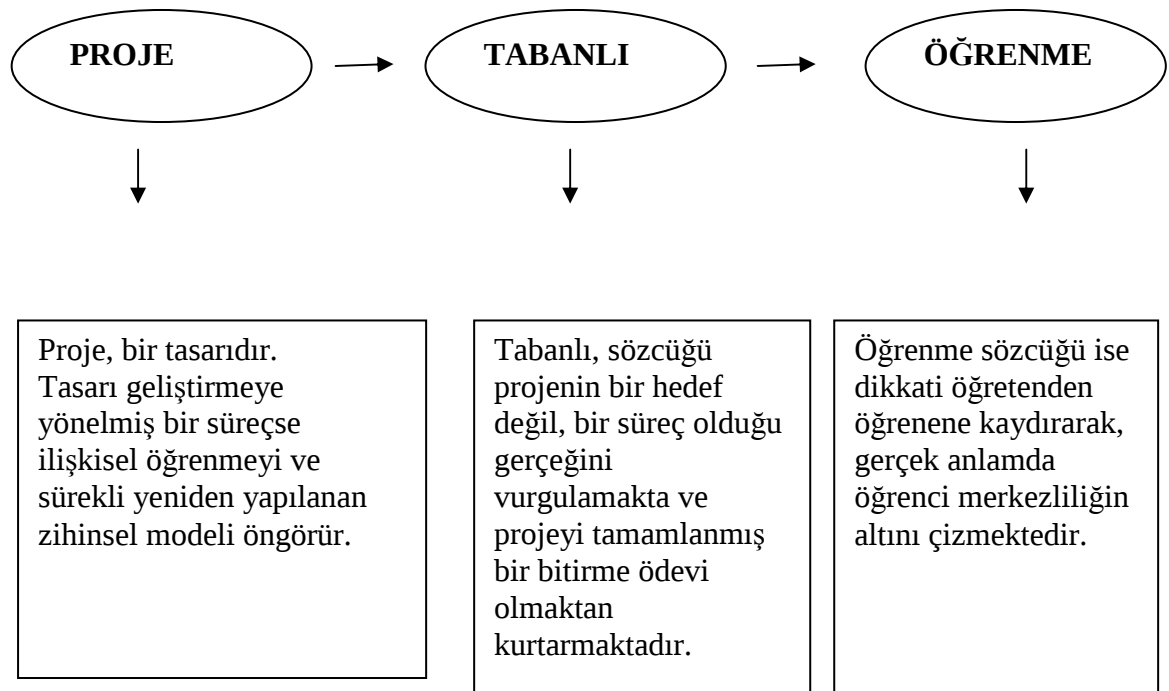
Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı araştırma, bilgi elde etme ve bu bilgileri anlamlı bütünler hâline getirerek bir ürün ortaya koyma görevlerini içerir. Öğrencilerin kendilerine özgü bir biçimde çalışmalarına ve kendi bilgilerini kurmalarına izin verir. Gerçekçi ürünlerle en son noktaya ulaşmalarını sağlar (Özcan, 2007:18). Öğrenci merkezli eğitim yaklaşımı olan Proje Tabanlı Öğrenme öğrencilere bilgi toplama, birleştirme, tartışma yapma ve bilgi analizi yeteneklerinin gelişmesinde yardımcı olur (Baran, 2011:16).

Eğitim ortamlarında öğrencilerin farklı öğrenme stratejileri geliştirip çağın gerektirdiği değişimi yakalayabilmeleri bireysel ve toplumsal gelişimin sağlanabilmesi açısından önemlidir. Bu hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için eğitim hareketi içerisinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı da yenilikçi öğrenme düşüncesinin önemli bir adımı olarak atılmıştır. Öğrenme-öğretme ortamlarının merkezine öğrenciyi yerleştiren bu yaklaşım yeni eğitim yaklaşımlarının yanı sıra aynı zamanda yeni bilgi kuramının da habercisi olmuştur. Bu yaklaşımın en önemli amacı projelerle yaşattığı deneyimler üzerinden öğrencinin bilgiyi bizzat kendisinin yaşantıları ile yapılandırmasına fırsat sunmaktır. Öğrenenlerin kendi bilgilerini kurma etkinliği yaklaşımın yaparak öğrenme hedefine de dikkat çekmektedir. Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın geliştirdiği hedefler yaklaşımın, yeni eğitim paradigması ile bilgiyi elinde tutan, geleceğin ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde yoğuran modern topluma ulaşma çabasını da

göstermektedir. Bu süreç içerisinde sahip olunacak yeni bilgi, yeni toplum ve yeni bir geleceği anlayabilmek için yeni eğitimin Proje Eğitim Yaklaşımı'nın öğrenmeye sürecine yüklediği anlamı da kavramak gerekmektedir.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nda ürün olarak ortaya konan projeden ziyade bu ürüne ulaşırken geçilen sürecin öğrenene kattığı yaşantılar, değerlendirmeler daha önemli değerlendirilmiştir. Şekil 2.1'de Proje Yaklaşımı'nın sahip olduğu kavramların niteliği belirtilmiştir:

Şekil 2.1: Proje Tabanlı Öğrenme Şematiği



Kaynak: Karaçalı, 2011:23.

Projelendirme bir vizyon gerektirir. Başka bir deyişle, daha başlangıç aşamasında süreci ve bitişi bütün boyutlarıyla görebilmeyi gerektirir (Yurtluk, 2005:68). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın kavramları projelerin eğitim uygulamalarındaki işlerliği ve öğrencinin öğrenme süreci içerisindeki aktifliği ile ilgili ipuçlarını vermektedir. Bu noktada elde edilen bilgilerin somutlaştırılıp bir ürün şeklinde ortaya konması aynı zamanda bu bilgileri yaşamda nasıl kullanacağımızın deneyimini de yaşatmaktadır. Proje sürecinde sorumluluğun öğrenene verilmesi öğrenme deneyimleri yaşayan bireyin bilimsel düşünme becerilerini geliştirerek gerçek yaşamda karşılaştığı problemleri çözüme götürmesini desteklemektedir. Öğrenme sürecinin bu şekilde

gerçekleştiği bir yaklaşımda öğrenen kendi bilgisini organize ederek, kendi yaşantıları yoluyla da sentezlemiş ve yaptığı denemelerle de özümsemiş olmaktadır.

Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı'nın özellikleri şu şekildedir:

1.Öğrencilerin kendileri için bilgilerini oluşturmalarına fırsat vererek, öğrenmelerini zenginleştirebilir, geliştirebilir. Derinlemesine araştırma yapmalarına imkân vererek bilgilerin önemleri hakkında düşünmelerini sağlar. Kendilerine göre kritik olan bilgileri değerlendirmelerini sağlar ve materyal oluşturma sürecinde de öğrenciyi aktif kılar.

2.Öğrencilerin aktif olmaları, derinlemesine çalışmaları, bir şeyler üretmeleri için ilgilerini çeken bir yaklaşımdır.

3.Öğrencilere öğrenmeye katılmaları ve bilgilerini göstermeleri için farklı yollar önerir.

4. Farklı zekâ türlerine uyarlanabilir.

5.Öğrencilere kendi öğrenme stilleriyle öğrenme imkânı verebilir. Tek başına okuyarak ve gözden geçirerek öğrenci veya grupta okuyarak, tartışarak öğrenmeler gibi.

6.Aynı zamanda öğrenciler belirli bir şekilde her zaman yaptıklarının dışında, değişik yollar gösterir. Yaparak öğrenmelerini sağlar.

7.Öğrencilerin ailelerine, öğrencilerin performanslarıyla ilgili değişiklikler hakkında anlamlı bilgiler verir (Demirhan, 2002).

Proje Tabanlı Öğrenme, sınıf etkinliklerinin bir modelidir. Klasik sınıf ortamından, modern sınıf ortamına bir geçiş sağlar. Bir dersin diğer derslerden kopuk olduğu sınıf ortamından uzak, kısa pratiklerden oluşan, öğretmen merkezli öğrenme yerine, uzun vadelerle yapılan öğrenme etkinliklerinin disiplinler arası bağların kurulduğu öğrenci merkezli, yapılan çalışmaları gerçek dünya konuları ile bütünleştirici bir öğrenme savunur. Öğrenenlere farklı dersler arasında bağ kurarak öğrenme için fırsatlar sunar (Memişoğlu, 2001:41). Proje Tabanlı Öğrenme, okulda ve okul dışında öğrencilerin birbirleriyle iyi ilişkiler kurmalarını sağlayabilecek bir yapıya sahiptir (Demirel, 2001:238). Öğrencilerin aktif olmaları, öğrenmeye katılma sürecinde farklı yollar kullanmaları, farklı zekâ türleri üzerinden farklı öğrenme stillerine bağlı değerlendirilmeleri yeni eğitimin yeni bir okul olgusu geliştirdiğini de göstermiştir. Yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde gelişen yeni okul öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak öğrencilerin de bu ilgilerin peşinden gitmeleri için özgürlük sağlama amacını ortaya koymuştur. Öğretmen kurulunun ders ve konuları öğrenci ihtiyaçlarına göre belirleyen tutumları proje yönteminin uygulandığı okulların demokratik yapılı oluşumlar olarak konumlandıkları görülmektedir. Ders ve konu seçiminde öğrencinin ilgisine başvurulurken projelerin seçilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecinde de öğrencinin katılımına yer verilmiştir. Bu şekildeki demokratik ilişkilerin yer aldığı eğitim ortamında üretilen projeler de bir iş ve eser niteliğinde ortaya konmakta ve değer bulmaktadır.

Proje Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel Öğrenme Yaklaşımı Tablo 2.1'de karşılaştırılmıştır:

Tablo 2.1: Proje Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Modelinin Karşılaştırılması

Geleneksel Öğretim Modeli	Proje Tabanlı Öğretim Modeli
Tasarımlamak, problemleri ve çözümünü tanımlamak önemlidir.	Tasarı öğrenciyle birlikte yapılır. Tek çözüm yoktur, çalışmaya başladığında birden fazla çözüm yolu bulunabilir.
İçeriğe geniş yer verilir ve içerik için çok zaman harcanır.	İçerik değil derinlemesine anlama önemlidir. Bir konu hakkında derinlemesine bilgi edinilir.
Bilgi düzeyi ön plandadır.	Prensip, genel kavram ve düşünceleri kavramak ön plandadır.
Öğretmenlerin sınıf içerisinde güçlü bir yapısı vardır (Ast-üst ilişkisi. Öğreten öğretmen)	Öğrencilerle birlikte öğrenen, onlarla birlikte araştıran ve sorgulayan öğretmen modeli. Öğrenen öğretmen.
Bütün cevapları bilen öğretmen, tek doğruya yönelim, ulaşılması beklenen doğru cevap vardır.	Öğrenciler cevapları bulmak için araştırma yaparlar; öğretmenler cevapları sabitleştiremez, çalışmalarla birlikte cevaplar değişim gösterir.
Öğrenciler öğretmenin öğrettiği bilgileri alan bireylerdir. Çoğunlukla sınıfta pasiftirler.	Katılımcı sınıf düzeni; öğrenciler etkinlikleri bizzat yapan bireylerdir.
Basit sınıf organizasyonu; bir öğretmen yirmi-yirmi beş öğrenci.	Karmaşık organizasyon; öğretmen ve öğrenciler birlikte öğrenirler (öğrenenler vardır).
Belli bir disipline odaklanma hakimdir.	Disiplinler arası etkileşim hakimdir.
Ürün önemlidir.	Ürün ve süreç birlikte önemlidir.
Standartlaştırma önemlidir.	Yeteneklerin gerçek göstergesi, gerçek yaşam dönütüdür.
Öğretmenin değerlendirmesi vardır.	Çözümüne yönelik sabırlı çalışmalar sonunda birlikte karar verme.
Uzun dönemli hedefler; başarılı performans gösteren, testlerde başarılı olan birey.	Uzun dönemli hedefler; hayat boyu öğrenen, özerklik kazanmış, problem çözebile birey.

Kaynak: Demirel, 2009:255.

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi proje tabanlı öğrenme bireyin hayat boyu öğrenen ve karşılaştığı problemleri çözebilen özerk bireyler olarak yetişmesini hedeflemektedir. Bu bağlamda belirli bir içeriğin öğrenciye aktarılması yerine derinlemesine anlama ve bir konu üzerinde derinlemesine bilgi edinilmesi yaklaşımını benimsemektedir (Demirel, 2009:256). Eğitim anlayışı açısından geleneksel yöntemin, öncelikli olarak öğrenme-öğretme sürecinde öğretmen kontrolüne ve otoritesine dayanan bir karaktere sahip olduğu görülmüştür. Proje Yaklaşımı'nda ise öğretmenin de öğrenci ile birlikte öğrenen konumunda, denetleyen ve yönetenden ziyade yol gösteren durumunda olduğu görülmüştür. Proje yaklaşımında sahip olunan hedefler içerisinde değişim ve bu değişime uyum sağlama becerisi, problemleri çözebilme, araştırma yapma ve araştırma sonucunda elde edilen bulguları problem çözmede kullanabilme ve

hem araştırma hem değerlendirme aşamasında süreci yapılandırma yer almaktadır. Yaklaşımın sahip olduğu bu hedefler bilimsel yöntemin süreç bilgilerini ifade etmekle birlikte bireyin yaşama dair problemlerini tanıma, anlamlandırma ve çözüme ulaştırma becerilerinin de bilgilerini ifade etmektedir. Çünkü yeni eğitim anlayışında değişen bilgi kuramı ile sadece bilgili insan yetiştirmek değil aynı zamanda bilgiyi kendi yaşantıları ile değişim ve gelişime uyum sağlamak için yapılandıran bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Bu noktada geleneksel eğitim yaklaşımları, öğrenme metotları ve stratejileri ile yetersiz kalmaktadır. Proje yöntemi de öğrenmeye yüklediği yeni anlamlarla hem eğitim sisteminin hem de okulun en değerli öznesi olarak öğrenciyi kabul ettiğini ortaya koymuştur.

2.2. YENİDEN KURMACILIK VE EĞİTİM

Toplumsal Yeniden Yapılanmacılık geçmişin sosyal değer ve olgularına ayna görevi gören Tutucu, Essensialist ve Perennialist kuramlara şiddetle karşı çıkar (Guttek, 2006:338). İlerlemeciliğin devamı olan bu akımın dayandığı felsefe, Pragmatizmdir. John Dewey, Isaac Bergson, Barold Rugg, George S. Counts, Theodore Brameld bu akımın temsilcileri arasındadır (Sönmez, 2009:103).

Eğitim akımları içerisindeki yerine baktığımızda Yeniden kurmacı yaklaşım son gelişen eğitim akımı olarak tanımlanmıştır. Akımın sahip olduğu toplumsal, ekonomik, politik, kültürel farkındalıklar akımın temel karakterini oluşturmuştur. Yeniden Kurmacı yaklaşım sahip olduğu karakteriyle toplumsal yapıya atfedilen kitle toplumunun sahip olduğu değerler üzerinden gelişmiştir. Bu değerler kitle toplumunun hem ürettiği hem de tükettiği değerler olarak akımın inceleme, yorumlama ve eleştirme alanında yer almıştır. Bu noktadan hareket ettikleri için Yeniden Kurmacı Eğitim Yaklaşımı'nın düşünürleri İlerlemeci görüşün toplumsal değişme sürecinde kültürel engelleri zayıf bulmasını eleştirmişlerdir.

Amerika'da meydana gelen ekonomik kriz, sosyal bunalımlar ve teknolojik gelişmelerle birlikte insan varlığını tehdit eder hâle gelen durumlar İlerlemeciliğin amaçsız ya da işlevini yerine getiremez olarak anlaşılmasına yol açmış ve ona bir tepki olarak yeniden kurmacılığın oluşumu hazırlanmıştır (Bakır, 2007:47). Bu yeni oluşumlu eğitim anlayışında, çatışan değerlerin toplumların uyumunu bozduğu düşünülerek demokratik değerlerin eğitim aracılığıyla yaşamın yeniden kurulmasında kullanılması hedeflenmiştir. Buradan hareketle hiçbir bilginin mutlak kabul edilmeyerek, kişilerin düşüncelerini değiştirerek toplumsal sahanın düzeltileceğine dikkat çekilmiştir. Okullar da toplumsal değişme ve gelişmenin sağlanmasında araçsallaştırılmıştır. Dolayısıyla yeni bir sosyal düzen amacı da ortaya konmuştur.

Yeniden Kurmacılık'ta önemli olan amaçlardır. Eğitimin görevi toplumu sürekli yeniden şekillendirmek ve düzenlemektir. Toplumu değiştirmede temel sorumluluk okuldadır. Sınıf ortamı demokratik olmalıdır. Uygulamaya ağırlık verilmelidir. Eğitim ortamında ceza kesinlikle kullanılmamalıdır (Kaya, 2007:82). Bu eğitim yaklaşımında eğitim bir değişim ve denge aracıdır (Ergün, 1998:83).

Eğitimin değişim ve denge unsuru olarak görülmesi değişen ve yeniden oluşan değerleri anlamada ve bu değerlere ayak uydurmada eğitime görevler yüklemiştir. Bu eğitim yaklaşımında uygulama alanına yönelik tüm öneriler, toplumsal yapı içerisinde var olan bireyleri belirli bir amaç etrafında toplayacak şekilde sunulmuştur. Çünkü

yaklaşımın temelindeki en nihai hedef, sonuca karşı hazır olma ve baş etme yollarını önceden ortaya koymaktır. Baş etme yolları bireylerin birbirinin karşısında olmasından ziyade bir arada olmalarıyla güçlenir. Bu noktada, rekabetin yerine işbirliğinin öne çıkarıldığı görülür. Bu yaklaşım okulların içine de girmiştir. Yeniden kurmacı yaklaşımda bireyci ve rekabetçi anlayışlara karşı toplumcu ve işbirlikçi anlayış temel alınmıştır. Bununla bireyler üzerinde bir bilinç geliştirerek başarılabileceği düşünülmüştür.

Yeniden Kurmacılara göre eğitimsel ilerlemeci görüşün üç önemli eksiği bulunmaktadır. Bu eksikler şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Bir amacın olmaması,
2. Bireyciliğin gereksiz olarak abartılması,
3. Toplumsal değişimin önünde bulunan kültürel engellerin hafife alınmasıdır (Üstün, 2002:115).

George S. Counts'a göre çok uzun zamandır eğitim makineleştirilip modern toplumdaki sosyal ve ekonomik problemler eğitimde ihmal edilmiştir. Halkın emrinde olan eğitimcilere, vatandaşların yetilerini olabildiğince mükemmelleştirme görevi yüklenmiştir (Gutek, 2006: 343-344). Amerikalıların eğitim ile öğretim arasındaki farkları yeterince bilmediklerini, okulu bir süreç olarak tanımlayıp öğretimi de tüm problemlere her zaman en iyi çözüm olarak gördüklerini ileri sürmüştür (Kıdır, 2004:5). Bir eğitimci olarak Sosyal Yeniden Yapılanma kuramını, toplumsal kuramının içine katarak yaşama geçirme fırsatı bulan Counts; bu adımı kitle toplumu hâline gelmiş yeni toplumsal yapıyı eleştirerek atmıştır. Hızlı değişim sürecinin kriz şeklini almasının nedeni olarak; eğitim sistemlerinin bireyleri hem düşünsel hem davranışsal boyutta bu krizin sosyal ve kültürel değişiklikleriyle baş etmesi yönünde yetiştirmemesinde görmüştür. Bu süreçle baş etmede bireyin elindeki en güçlü yanı da yaratıcı zekâsıdır. Her ne kadar Amerikan toplumuna uyarlanması ile anlatılsa da Counts'un yaklaşımları kendisinin de bir eğitimci olarak uygulama alanı yaratması yönüyle önemlidir. Yeniden oluşturulacak kültürel mirasın içinde de teknoloji ve demokratik ahlak önemli gelişim ayağı kabul edilmiştir.

Tüm bu oluşumları üretme sürecinde en temel amaç, topluma gerçek bir demokrasiyi yerleştirerek toplumsal yapıyı yeniden düzenlemek olmuştur. Bu amaç, açık seçik bir sosyal reform hareketi geliştirme amacını da doğurmuştur. Tüm bu görüşlerin özgürce savunulduğu bir ortam hayali de kurulmuştur. Bu hayali gerçekleştirecek olan da demokrasi kavramı olmuştur. Çünkü bu yaklaşımda çatışan değerlerden kurtulma, insanlığın devamı için önemli görülmüştür. Bu beklentiler, bilimsel yöntemi ve eleştirel düşünmeyi demokratik bir yaşam biçimi içerisinde, yaşamı yeniden kurma üzerine şekillenmiştir. Bu sürecin sonunda yine toplumsal düzene ulaşma isteği vardır ve bu istek yine bu süreçte kişilerin düşünceleri değiştirilerek gerçekleşecektir.

Yeniden Yapılanmacı yaklaşımda okul; bilgi, değerler ve yetenekleri öğretmek çocukları bir grup yaşamına hazırlamak için kurulmuş olan özel bir sosyal kurumdur. (Gutek, 2006: 347-348). Bu eğitim yaklaşımında okul içerisinde öğrenme süreçlerinde problem çözme deneyimi çok önemli yer kaplamıştır. Burada okulun anlamı, yeni bir toplumsal gelişmeye imkân verecek biçimde geleceğe dönük olabilmesinde yükselir. Bu noktada modern toplumun yarattığı krizleri, toplum adına teşhis ederek hafifletmek

görevi okullara yüklenmiştir. Okulun temel öznesi, öğretmen ise değişim ve reformun temsilcisi olarak da atfedilir. Öğrencilerin problemlerin farkına varmasını sağlaması da diğer bir önemli görevidir. Sahip olduğu tüm yetilerle okul, Yeniden Yapılanmacı yaklaşımın temel amacı olan toplumsal değişimin sorumluluğunu yüklenmiş bir yapıdır. Eğitimin davranış bilimlerinin bulgularına dayanarak, toplumu yeniden inşa edeceği inancını da okulun içinde yeşertmektedir. Bu amaç, bireyin karşısında okula toplumsal bir kaygı yüklemektedir. Yaklaşımın felsefi yanını dolduran da bu kaygı olmuştur. Tüm bu hedeflerin sağlanmasında da demokrasiye ihtiyaç duyulmuştur.

2.3. POLİTEKNİK EĞİTİM

Politeknik Eğitim, Diyalektik Materyalizme dayanır ve onun eğitime uygulanmasıdır. Bu felsefeyi hazırlayan ve savunanlar: Çarvaka Okulu, Herakleitos, Anaksagoras, Leukuppos, Empodokles, Demokritos, Epikuros, Van Chung, Thomas Hobbes, Gassendi, La Mettrie, Helvetius, Paul Henri Thiry Holbach, Ludwig Feuerbach, Karl Marx, Friedrich Engels, Vladimir Ilyich Lenin vb.dir. Politeknik Eğitimi savunan ve uygulayanlar ise: Robert Seidel, Heinrich Schulze, Paul Ostreich, Nadezhda Konstantinovna, Pavel Petrovitch Blonski ve Anton S. Makarenko'dur (Sönmez, 2009:109). Politeknik eğitim, endüstrileşme için eğitim ve sosyalizasyon için eğitim olmak üzere iki temel ilkeye dayanıyordu. Bu ilkelere dayalı olarak eğitim, çalışma hayatı ve komünist toplumun meydana getirilmesi için bağdaştırılmaya çalışılıyordu (Erdoğan, 2006:85).

Yukarıdaki paragrafta belirtilen İlk Çağ filozofları, felsefi yaklaşımlarını oluştururken yeryüzünün maddesel temellerini bilime bağlamaya çalışmışlardır. Maddesel temel ve bilim ile kurdukları ilişki de politeknik bilgi akımına kaynaklık etmiştir. Doğayı ve doğa yasalarını anlamaya çalışmaları bilimsel düşünceye öncülük ederek bilimin adım adım ilerlemesini sağlamıştır. Bu düşünürlerin politeknik bilgi akımına etki eden diğer bir adımları da insanın evrim sonucu özgürleşeceği savı ile temellenmiştir. Diğer taraftan da evrim sürecinde doğadan doğa dışı düşüncelerin ayıklanması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Felsefi tarihini ilk çağın maddeci filozoflarına kadar götürdüğümüz Politeknik Eğitim, Rönesansla birlikte ortaya çıkan ütopyacı sosyalistlerin görüşleriyle de şekillenmiştir. Sosyalist düşünürler, diyalektik materyalist yaklaşımı daha ileri götürerek eğitim sürecinde insanın tüm yönlü gelişimini istemişlerdir.

Sosyalizm adı altında toplanan görüşler, mülkiyet ortaklığına dayalı olarak tasarladıkları yeni bir "ideal" toplum içerisinde, "ideal" bir eğitim sistemini teklif ederler (Aytaç, 2009:277). Ütopikler, ideal bir toplum oluşturmak için siyasal bir düzenleme veya bir devrimden ziyade eğitime dayanmaktadırlar. Ütopik açıdan eğitim şu üç başlık altında analiz edilmelidir:

1.İkna Edici Propaganda Olarak Eğitim: Bir halk hareketi yaratmak üzere ikna etme yolu olarak planlanan eğitim, ütopya unsurlardan hareketle popüler bir hareket olarak tasarlanır.

2.Toplumsallaşma Olarak Eğitim: Ütopik değerlendirmeye göre modern endüstri toplumundaki yabancılaşma olgusu, bireysel ve sosyal çözülmenin bir nedenidir.

3.Öğretim İşi Olarak Eğitim: Özellikle Robert Owen ve başka Ütopik düşünürler gençlerin kurumlar ve okullardaki eğitimlerine büyük önem vermişler, çocuğun yeni toplumun oluşumunda bir anahtar olduğunu düşünmüşlerdir (Gutek, 2006:250).

Politeknik Eğitim Yaklaşımı'nda da pedagoji bilimi için diyalektik temel metodolojik yöntemdir. İnsanı, tek bir bütün olan eğitim ve öğretim sürecinin şu ya da bu yönüne, bütünü gözden kaçırarak bir şekilde yaklaşımdan korur. Vladimir İ. Lenin de, bütün yönleri ele almanın hiçbir zaman tam olarak yerine getirilemeyeceğini belirtmekte fakat böyle bir yaklaşımın bizi, yanılma ve donup kalmadan koruyacağını söylemektedir (Lenin, 1977:43).

Ütopycı sosyalistler insanın harmonik bir biçimde tüm yönlü gelişimini istemişlerdir. Marx tüm yönlü gelişimi politeknik eğitimin içinde ve üretimle eğitimi birleştirerek gerçekleştirmeyi hedeflemiştir. Marx, işi üretim sürecine soktuğumuzda, zihinsel ve kol gücü arasındaki ayrımı ortadan kaldırarak çok yönlü gelişmeyi sağlayacağımızı ortaya koymuştur. Buradaki iş devrimci-dönüştürücü bir güce sahip olduğu için piyasaya değil, topluma yakın görülmüştür. Dolayısıyla işin tüketimdeki karşılığı değil, toplumsal yapı içerisindeki etkisi belirleyici olmuştur. Bu noktada eğitim ve üretim iç içe gerçekleşen tek bir oluşum halinde algılanmıştır. Böylece Marx, üretimin kolektif niteliğini artırma kaygısını ortaya koymuştur. Bu nitelik O'na göre bireyin üretim yeteneklerinin geliştirilmesi ve uygulamalı eğitime yer verilmesiyle artırılmış olacaktır.

Politeknik eğitimi anlamak için eğitime ve bilgiye yönelik bakışı ile materyalist yaklaşıma başvurduğumuzda bu eğitime biçim veren felsefi temellere ulaşmış oluyoruz. Bu görüş ışığında özellikle Marx'ta değişim kaynağı olarak çelişki algılanmıştır. Çünkü bu yaklaşıma göre doğal olaylardaki akış bitip tükenmediği için bilgi ve bilinç alanı olarak niteleyebileceğimiz eğitimde de gelişmeler bitmemiştir. Bu noktada bilgi ve bilinç öğelerine yaklaşımda; öznenin değişken rolünü ortaya koyan diyalektik maddecilik ile mutlak bilgi ve bilincin varlığını ortaya koyan idealizme bir karşı duruş gösterilmiştir.

Marx gerçek dünyayı ya da bütün somutluğu evrensel ilkedden türeten Georg Wilhelm Friedrich Hegel'in idealist felsefesine karşı koyarken, dayandığı maddeciliğin ifadesini ilk önceleri Ludwig Andreas Feuerbach'ın maddeci felsefesinde buluyordu. Fransız mekanist maddeciliğinin etkisini taşıyan Feuerbach'a göre, doğayı ve doğanın parçası olan insanı ve toplumu yaratan Hegel felsefesindeki evrensel ilke değildir; tersine evrensel ilke, doğa tarafından ya da doğadaki insanlar tarafından yaratılmıştır. Marx, Hegel'in görüşünü eleştirirken Feuerbach'ın bu maddeci görüşünden yararlanmış fakat bu görüşün de eksikliğini ve gerçeği açıklamadaki yetersizliği ortaya koymuştu (Ergun, 1982:145).

Çalışanlar ve çatışanlar arasındaki ikiliği ortadan kaldıracağını düşündüğü için Marx, kuram ve uygulamaların birleştirilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Politeknik eğitimde uygulama ile "üretim", kuram ile "bilgi" ve "bilinç" kastedilmiştir. Bu eğitim yaklaşımında uygulama ile teori arasındaki ilişki aynı zamanda, hayatın ve üretimin esaslarının bilimsel şekilde kavranışına dayandırılmıştır. Politeknik yaklaşım; bilimsel kavrayış sürecinde eğitimi bedensel, zihinsel ve estetik olmak üzere üç ayak üzerine oturtmuştur. Üretim ortamlarında teori ile uygulama arasındaki denge de eğitimdeki verimliliği belirlemiştir. Marx aşırı uzmanlaşma ve yabancılaşmayı aşmış bir üretim

olması gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre bu yolla tek boyutlu iş bölümünün esiri olmayan, aynı zamanda tek bir uzmanlık alanının içinde körelmeyecek; tüm yeti ve yetenekleri gelişmiş bireyler yetiştirilmiş olacaktır. Bu noktada politeknik eğitim endüstriyel üretim artışını, insan emeğinin verimliliğini ve genel refah düzeyindeki artışı simgelemiştir.

Marx göre insan çok yönlü bir varlıktır. İnsanın kendi kendine kavuşması, ancak tüm yönlü özüne kavuşmakla mümkündür. Kapitalist sistemlerde bu hususun gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Çünkü kuram ve uygulamanın birleştirilmesiyle, çalışanlar ile çalıştıranlar arasındaki ikilik de ortadan kalkacağı için buna izin verilmez. O hâlde onlara göre bütün ikiliklerin ortadan kalkacağı, insanların her yönlü geliştirileceği uygun ortam, yeni toplum düzeni; geleceğin sosyalist sistemi olacaktır. Komünizmde eğitim niteliği değiştirilmekte, egemen sınıfın denetiminden kurtarılmaktadır. Eğitimin maddi üretimle birleştirilmesi Marx ve Engels'in temel tezidir (Tezcan, 1993: 19).

Emeğin yabancılaştırılması ortadan kaldırıldığında Marx'a göre, ürettiği şeyler çocukta, gerçek bir dönüştürücü güç hâlini almış olacaktır. Böylece okul ile sanayi arasında toplumsal değil de, bireyci şekilde kurulan ilişki de kırılmış olacaktır. Eğitim sonucu gerçekleşen üretimin toplumsal yararı da, eğitimden kaynaklı yabancılaşmayı azaltacaktır. Bu süreçte sömürünün ortadan kalkması için, hem üretim araçlarının hem de bilginin toplumsallaştırılması öngörülmüştür. Eğitim bu noktada, insanın üretim sürecine toplumsal biçimde katılıp sonunda da emeğinin ürününe sahip olmasını sağlayacak bir araç olarak nitelendirilmiştir. Böylece insanın çok yönlü gelişmesi sağlanarak onun doğaya egemen olma, değiştirme, üretimde bulunma amaçları gerçekleştirilmiş olacaktır.

Marxizm, üretim biçimi ve üretim ilişkileri açısından yalnızca sosyoloji değil, aynı zamanda diyalektiktir. Bilimsel pedagoji, diyalektik yöntemi öğrenmelidir (Blonski, 2003:111). Materyalizmde belirli bir pratik ve belirli hedefler temelinde elde edilen bilgi, insanların eylemleriyle etkileşim içindedir, dışsal ve içsel gerçekliğin biçimlendirilmesinde pay sahibidir ama hakikate uygun bir yaşam için modeller değil bunun araçlarını sunar (Horkheimer, 2005: 24). Politeknik eğitim yaklaşımı da Marxizmi temele alarak geliştirdiği sosyal pedagojisinde okulun hayatın içerisinde konumlanması için çaba göstermiştir. Bu çaba ile ders yöntemlerinde pek çok değişiklik yoluna gidilmiştir. Örneğin; ezber ve kitabın ön planda tutulmaması okulu dış çevre ve üretim alanlarına yaklaştırmıştır. Bu tavırdan anlaşılacağı üzere kapitalist okul anlayışı reddedilerek öğrencinin bireysel iradesini kullanmasına fırsat veren öğretim yöntemleri benimsenmiştir.

Okul, öğrencilerin üretim üzerine ilgilerini ve üretimin mümkün olan en yüksek düzeye yükseltilmesi isteğini arttıracaktır. Diğer yandan fabrika yetiştirme okulu öğrenciye; fabrika ve işyerlerinde emeğin örgütlenmesini tanıtacak ve bu yüzden nereden olursa olsun, bireysel ve kolektif emekle karşılaşacaktır. Bu yaklaşım öğrenciye, yarın gereksizliği ispatlanabilecek dar bir meslek vermiyor; tersine geniş politeknik eğitim, fabrikaya deneyimsiz bir yardımcı, engelleyici bir işçi olarak değil; sadece kısa süreli uzmanlaşma kursu olması gereken olgun ve usta bir işçi olması için gereken çalışma alışkanlığı veriyor (Krupskaya, 1979:213).

Bu felsefelerden beslenen Politeknik eğitim, zihinsel, bedensel ve estetik yanlara vurgu yaparak çocuk için çok yönlü gelişimi istemiştir. Gelişimin merkezine de

öğretmen ya da öğrenciyi değil “çalışan insanı” koyan bir eğitim yaklaşımı olarak karşımıza çıkmıştır. Politeknik yaklaşım, öğrenciyi kazandırdığı kolektif çalışma alışkanlığıyla onun üretimin gerektirdiği tüm becerileri kazanarak toplumun ve üretimin bir parçası olmasını amaçlamıştır. Politeknik eğitim yaklaşımında okul da çocuğu hayata yaklaştırma kaygısıyla bilgi ve becerileri kitaplarda değil; atölyelerde, meslek okullarında, fabrikalarda, iş yerlerinde saklamıştır. Ancak çalışan insanın ürettiği iş imgesel kalıpların “İş Okulu Akımı” değil; öğrenciyi üretim sürecinin bir parçası kılan, hem çocukta hem de toplumda gerçek bir dönüştürücü dinamik olmuştur. Eğitim alanına tüm yansımaları ile politeknik yaklaşım sahip olduğu pedagojide sınıfsal yapıyı üreterek toplumsal bölünme ve çatışmalara neden olduğunu düşündüğü geleneksel eğitime karşı sosyalist bir duruş sergilemiştir. Sosyalist duruş ile de toplum içerisinde geleneksel sınıfın yerini iş cemaatleri almıştır.

2.3.1. Karl Marx ve Politeknik Eğitim

Düşünmenin yolu üstüne Aristoteles’ten başlayıp Descartes, Leibniz ve Kant’tan geçerek Hegel’e kadar büyük bir uğraş verilmiştir. Marx bilimsel çalışmaları boyunca, Hegel’in mantığını derinleştirmiş ve “diyalektik yöntemin” hazırlanışını sürdürmüştür. Bu anlamda “materyalist diyalektik” yöntem, Marxizmin asıl ve en özgün yanıdır (Tanilli, 2009:47). Batı Avrupa’da Sanayi Devrimi’nin doğurduğu iktisadi ve sosyal sonuçların nedenleri ile kaçınılmaz gelişmelerini araştıran Marx ve Engels, bu araştırmalarından, sonunda yepyeni bir dünya görüşü ortaya çıkardılar. Marx ve Engels’in ortaya koydukları yenedünya görüşüne “diyalektik maddecilik” adı verilir. (Tanilli, 2006:178-179). Marx ve Engels’in düşünceleri eğitim alanında bilgi sürecine uygun ders içeriklerinin belirlenmesine etki etmiştir. Bu etki üzerinden okulun politik işlev geliştirmesi amaçlanmıştır. Böylece sosyalist okulun politeknik özelliği geliştirilmiştir. Marx’ın katkılarıyla materyalist diyalektik, bilimsel bir yöntem olarak Politeknik Eğitim Okulları’nın içinde yer almıştır.

Marx ve Friedrich Engels bu metodu diyalektik olan nesnel doğadan çıkardılar (Politzer, 2003:41). Diyalektik materyalist görüşü benimseyenlerin yöntemi, kendi dışına çıkmak, aşkın değerlere yönelmek vb. şöyle dursun, tam tersine; kendine dönmek, bilinçlenmek ve bilinçlendirmektir (Akathı, 2007:124-125).

Marx, kendisine aydınlanmayı başlangıç olarak almıştır. Aydınlanma tarihi onun için bir dönüşümün bir aşamasıdır (Karaismailoğlu, 2006:17). Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi’nin neden olduğu toplumsal yapıdaki değişim ve dönüşümler pek çok toplum bilimci tarafından da marxizmin kuramıyla da temellendirilerek irdelenmiştir. Marx da bu iki toplumsal olguyu değişim ve dönüşüm noktası olarak kabul etmiştir. Bu düşünce ekseninden yola çıkarak Marxizm, kuramıyla ideolojik, politik, ekonomik ve kültürel yapıda etkide bulunmak isteyen bir sistem olarak kabul edilmiştir.

Marxizm “modern” toplumla, büyük sanayi ve sanayi proletaryası ile ortaya çıkmıştır; bu modern dünyayı, onun çelişme ve sorunlarını dile getiren ve onlara akılcı çözümler öneren bir dünya görüşü olarak kendisini sunmaktadır (Tanilli, 2009). Bu dünya görüşünde Marx, Proletarya’nın çeşitli gelişme aşamalarından geçerek daha doğusuyla burjuvaziye karşı savaşımı başlattığını belirtmiştir (Marx ve Engels, 1976:37). Marxizm sahip olduğu bu dünya görüşünde toplumsal yapılarda dönüştürme etkisinde bulunmak istemiştir. Marx için bu dönüştürmeyi gerektiren iki olgu belirleyici olmuştur. Birincisi kapitalist sistem üzerinden emeğin sömürülmesi diğeri de insanın

var olan sistemlerle yabancılaşmasıdır. Ona göre bu süreç emeğin sömürsünü de gerçekleştirmiştir.

Hem çağdaş liberalizm hem de marxist sosyalizm olası geleceklerin en iyisi olarak, kendileri tarafından arzulanan şeylerin, astronomide duyulan ihtiyaca benzer bir şekilde mutlaka fark edileceğini varsaymışlardır (Gasset, 2003:42).

Üretim ilişkileri üzerinden temellenen bu toplumsal ilişkiler sonucunda Marx iki sınıfı temel almıştır. Ancak bu onun iki sınıflı bir toplumsal yapı kabul etmesi olarak düşünülmemelidir. Çünkü temel aldığı iki sınıf tarih sahnesinde aktör kabul ettiği iki sınıftır. Bu iki sınıfı sermaye sahibi yani üretim araçlarının sahibi olan burjuva sınıfı ve emeğini satan proletarya sınıfı olarak adlandırmıştır. Bu sınıflardan proletaryayı değişimin öncüsü kabul ederek değişimle de sosyalizmi yani komünizme giden yolu tarif etmiştir.

Diğer taraftan Marx'ın toplumsal hedefini anlamak için toplumsal çözümlemesine baktığımızda şu şekilde yaklaşımda bulunmuştur: Alt yapı-üst yapı tanımlamasında, tarihsel determinizmden bahsederek ekonomiyi alt yapı ile açıklar. Her medeniyetin, ekonomisi, politikası, yasaları, dini, eğitimi birbirine bağlıdır. Her biri diğerine dayanır ve her birinin oluş nedeni de ötekine bağlıdır. Bütün bu etmenler içinde ise, Marx'a göre, ekonomi en önemlisidir, temel etmendir (Atasever, 2010:129).

Alt yapının üst yapıyı belirlediği görüşü Marx'ın temel tezi bulunmuştur. Bu sınıfsal belirlemenin bir mücadeleyi başlattığını da ileri sürmüştür. Toplumsal yapının çözümlemesi için de Marx sınıf olgusundan hareket edilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çünkü tarihsel değişimde sınıfı bir dinamik olarak kabul etmiştir. Böylece tarihsel yorumlamasında onun ilkel komünel toplumlar dışında tüm toplumsal yapılarda sınıflı yapının olduğunu göstermiştir. Bu sınıfları da köle- efendi, serf-senyör, işçi-işveren olarak örneklendirmiştir. Tüm bu ilişkilerin üzerinde proletarya ve burjuva sınıfının egemenlik ve bağımlılık şeklinde kendilerini gerçekleştirdiğini vurgulamıştır. Çünkü bu ilişkilerin mülkiyet ve kontrol olguları oluşturduğuna dikkat çekmiştir. Marx özellikle mücadele kavramı üzerinde durmuştur. Mücadelenin başlamasının temeline de kapitalist sistemin dünya sistemi olma dayatmasını yerleştirmiştir. Bu durum sınıf mücadelesini başlatmıştır. Çünkü Marx'a göre burada bir çıkar çatışması durumu oluşmuştur. Çatışmanın da belirleyicisi olarak kâr güdüsünü kabul etmiştir. Bu durumu kapitalizmin dönüştürücülüğünün kaçınılmaz etkisi olarak da tanımlamıştır. Marx'ın kuramının bu kabuller üzerinden şekillendiği söylenebilir. Bu kuramda, sınıf mücadelesiyle, kapitalizmin insana armağan ettiği yabancılaşma olgusunun ortadan kaldırılıp insanın bütünsel olarak varoluşunu gerçekleştirme mücadelesini de başlatma amacı vardır.

İnsanların düşüncelerinin yaklaşımlarının ve bilincinin oluşmasında Marx, “her şeyden önce” maddi faaliyeti ve maddi ilişkileri görmektedir (Köseoğlu, 2006:26). (Turgut, 2010:112). Farklı üretim ilişkileri temelinde şekillenen ilkel komünel toplum, köleci toplum, feodal toplum ve kapitalist toplum insanlık tarihinin farklı aşamalarının bir örneğidir. Toplumun değişmesi temelinde üretim biçiminin ve üretim ilişkilerinin değişimi yatmaktadır (Kurt, 2009:71). Marx bu üretici güçlerin proletaryanın mücadelesiyle, sosyalizmin etkisiyle önünün açılacağına inanmıştır. Marx'ta bu inancın sonucunu da sınıfsız toplum yapısı oluşturmuştur. Bu toplumsal yapıya ulaşma amacını, bir yıkım niteliğindeki devrim olgusuyla kurgulamıştır. Marxist kuramda, örgütlenme ve bilinçlenme öngörülmüştür. Bu bilinç olgusu Marx'ın kendinde sınıf ve kendisi için sınıf algısında belirleyici rol üstlenmiştir. Bilinç kendi için sınıf oluşturarak, sınıf

savaşlarının tarihinde bu tarihi değiştirecek özne olarak proletaryayı kılmıştır. Örgütlülük ve mücadele kavramlarını da bilinç kavramının karakterine yerleştirmiştir. Bu perspektiften bakıldığında tarihte itici güç olarak sınıf mücadelelerinin sahnesi tarihsel materyalizm değerlendirmesine de götürür.

Marx'a göre eğitim deyince şu üç şeyi anlamalıyız:

Birincisi: Zihni eğitim,

İkincisi: Beden eğitimi; jimnastik okullarında ve askeri temrinler yoluyla verildiği şekliyle,

Üçüncüsü: Politeknik eğitim; bu öyle bir eğitimidir ki bütün üretim süreçlerinin genel bilimsel ilkelerini öğretecek ve aynı zamanda da çocukları ve gençleri pratik çalışmalara sokacak, her türlü işlerde yararlanılacak temel aletlerin kullanılmasını öğretecektir (Aytaç, 2009:283).

Politeknik eğitim algısında Marx, birey üzerinden toplumsal bir bilinçlendirmeyi geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu bilinçlendirmenin karakterini de materyalist felsefe ile belirlemiştir. Böylece politeknik eğitim ile Marx, üretim ve eğitim arasında bir ilişki kurarak toplumsal üretimin artırılması için çaba göstermiştir. Eğitime dair bu ifadesi Politeknik eğitimin de formülü olarak kabul edilmiştir. Marx'ın formülünde insanların hem zihni hem bedeni çalışmasına eğitim ile alan açılması hedeflenmiştir. Bu yaklaşım aynı zamanda sosyalist eğitim olarak ifade edilmiştir. Sosyalist tavır ile de burjuva toplumunun çıkarlarını meşrulaştırdığı kabul edilen tüm eğitim uygulamaları eleştirilmiştir. En büyük eleştiriye de geleneksel okulun sınıfsal yapıyı belirginleştirmesi amacına yöneltilmiştir.

2.4. HOLİSTİK EĞİTİM

2.4.1. Holistik Kavramı

Bu yaklaşımda sıklıkla karşılaşılabilecek kavramlardan biri olan “sipirit” kelimesi, Latince “spiritumdan” gelir. Materyalist olmayan, görünmeyen köken anlamlarını taşır. Holistik ise eski Yunan “holos” kelimesinden gelir. Açılımında bütünlük anlamını barındırır. Gerçeği anlamak, gerçekle bütünleşmek anlamlarına gelir. Böylece holistik, bir parçalanma, bölünme değil, gerçeğin özüne giriştir (Dündar, 2007:119).

Holistik kavramının anlamına dair bütüncül ifadesini kullanmak dünyayı basit ve durağan değil, karmaşık ve hareketli bir yapıda ele almayı ifade etmektedir. Kelime anlamında böyle bir ifadeye sahip holistik bakış düşünce geleneğinde insanı ruh, akıl ve bedenden oluşan bir bütünlük hâlinde tanımlayarak ele almıştır. Bütüncül anlayış içerisinde tinsellik ve beden de birlikte etkileşim içerisinde gelişebilen bir yapıda değerlendirilmiştir. Kendi doğallığı içerisinde bu şekilde beden-ruh etkileşimiyle gelişen insan varlığında da ruhsal bir boyut olduğu düşünce temellendirilmiştir.

Holism, Aristo'nun metafizik kuramında “bütün, parçalarının toplamından daha fazlasıdır” şeklinde özetlenmiştir. İndirgemeci yaklaşım, holismin genellikle tam zıddı olarak görülür. Jan Smuts holismi: "Doğadaki bütünselliği oluşturmayı amaçlayan bir eğilim olarak görür" (Yaylacı, 2010:13). Arıtan'ın ifadesinde aynı bütünün parçalarını belirten “her şey” yargısı tasavvuf felsefesinde Mevlana ve Yunus Emre'nin “Teklik Yasası”na dayandırılmıştır. Holistik “tam kayıt” ya da “eksiksiz mesaj” anlamına gelen

“hologram” kelimesinden türetilmiştir. Evrende var olan bütün birimler arasında bir ilişki, bir iletişim ve bir etkileşim olduğunu dile getirir, her şey bir bütündür (Arıtan, 2003:15). Bütünselliği oluşturan bir eğilim olarak nitelendirildiğinde holistik bakış pek çok anlam katmanında kabul ettiği insanı yaşayan dünya ile pek çok ilişkisi, etkileşimi, bağı bulunan karmaşık yapıya sahip bir canlı olarak kabul etmiştir. Bu bakış içerisinde insan doğası bütünsellik ve sağlıklı bir duygusal gelişim ihtiyacını taşımaktadır. İnsan doğasında bütünselliği tamamlayan diğer bir özellik de insanın varlığının ruhsal bir boyut taşıdığı düşüncesi olmuştur. Yaşamdaki diğer tüm nesne, düşünce, canlılar da kabul edildiği gibi insan da hem kendi içinde bütünlük içerisinde hem de etkileşimde bulunduğu bütünlüğün bir parçası şeklinde anlamlandırılmıştır.

Rudolf Joseph Lorenz Steiner’in ilgileri manevi ve bilimsel düzlemleri kesiştirmiştir. O bu iki anlayış ve deneyim formlarını bir araya entegre etmek istemiş ve de “antroposofi”yi temellendirmiştir (Kalıpçı, 2003:33). Antropokozmik görüşte, nesne öznen kopartılamaz. İlim tahsilinin amacı ise dünyayı manipüle etmek değil, insanlığımızı kemale erdirmek için hem dünyayı hem de kendilerimizi anlamaktır (Chittick, 2007:143). Steiner insana ait bilgi anlamında anlamlandırdığı antroposofiyi ruh bilimsel araştırmalarının düşünsel kaynağı olarak kullanmıştır. İnsanın varoluşunda yaşamını kendi kişisel ruhunun bir ruhsal yolculuğu olarak kabul ettiği görülmektedir. Bu yolculuk içerisinde değerlendirilen insan içgüdü, hayal gücü ve ruhsal kapasitesiyle geliştirilmek istenmiştir. Steiner’ın insan doğasının en derin duyarlılıkları olarak kabul ettiği yönlerini de eğitim anlayışında geliştirmenin esaslarını açıklamıştır. Bu şekildeki bir düşünsel yapı ile Steiner eğitimde akıl, ruh ve kalp unsurlarını içeren bütüncül bir gelişmeyi istediğini ifade etmiştir.

İnsanın bütünselliği, ikilem yaratacak biçimde hem içkin hem de aşkındır. İçkinlik, Webster sözlüğünde “yaratılışından gelen bir gerçeklik alanı içinde kalma ve iş görme” diye açıklanır. Bütünselliği benimseyen bireylerin, kendi doğalarında bulunan bütünselliği gerçekleştirmeleri gerekir. Bunun anlamı, kişisel benlik duygusuna ait farkındalığı artırmak, doyum veren bir işte ustalaşmak ve karşılıklı kişisel ilişkilerde olgunlaşmak demektir, yani insanın kendini tüm gelişim düzeylerinde geliştirmesi. Aşkınlık kelimesi de “yükselmek veya sınırların ötesine geçmek, üstünlük açısından geçmek (Wiedemann, 2002:20).

İnsanın bütünselliğini hem aşkın hem içkin yapıda kabul etmek bütünsel evrendeki tüm gerçekliklerin ve olguların ilişkilerini ve bağlantılarını, etkileşimlerini anlamaya çalışan bir dünya görüşünün de ifadesidir. İnsan doğasına ve yaşamına bütüncü yaklaşım geliştirmek onun karşılaştığı ayrı ayrı problemleri çözmek yerine olay ve olgulara anlam kazandıran daha geniş ve kapsamlı bakmayı işaret etmiştir. Bu bakış açısına göre insan sahip olduğu bir meslek ya da birey olarak yaşamda sahip olduğu herhangi bir nitelik ile değil pek çok anlam katmanında yer alarak yaşayan dünyada sahip olduğu pek çok bağlantı içerisinde karmaşık bir yapıda ele alınmıştır. Bireye tüm canlı toplumun bir üyesi olarak yer açan bütüncül yaklaşım bireyin doğada sahip olduğu bu yerin farkındalığını ortaya artırma arzusunu da hem düşünsel temelinde hem de eğitim ile kurduğu ilişkide ortaya koymuştur. Çünkü böyle bir anlayışta hem bireysel hem de toplumsal problemlerin bütünsellik korunamadığında ortaya çıkan parçalanmalardan kaynaklandığı kabul edilmiştir.

Doğal bütünsellik temelinde insanı ele alan Roy Eugene Davis’e göre her canın bir özü yani gerçek ben’imiz, daima saf şuur olarak bireyselleşir. Bunu unutmamız gerekiyor çünkü bu, kendini zihin ve vücut yoluyla ifade eden ruhsal varlıklar

olduğumuz anlamına da gelir. Bizler, işte bu nedenle hiçbir zaman zihinsel veya maddesel durumların veya koşulların çaresiz ürünleriymişiz gibi düşünmemeli, inanmamalı, hissetmemeli veya davranmamalıyız (Davis, 1999:15).

İnsan doğasını doğal bütünsellik temelinde kabul eden anlayış insanın varoluşunu da bağımsız kabul etmiştir. İnsanı bilimsel bilgiyle anlamaya ve tanımaya çalışmaktan öte tinsel bilgiyle anlamlandırmaya çalışmıştır. Bu noktada insanın duygusal gelişimine dair tanımlamalar önemli görülmüştür. İnsanın beden ve zihinle birlikte duygusal gelişimi onu yaşamdaki hem bireysel konumunda hem de ilişkiler ve etkileşimlerle şekillendirdiği toplumsal yaşamında doyuma ulaştıracaktır. Çünkü bu anlayışta insan yaşamında insani, toplumsal, ekolojik, ruhani bütünlük eksilirse gelişimin de tamamlanamayacağı ifade edilmiştir.

XVIII. ve XIX. yüzyıllarda pozitif bilimlerdeki, bilhassa fizik, kimya ve biyolojideki gelişmeler, metafizik bir varlık olarak görülen insanı makamından ayırarak, tabiata yani fizik âleme indirdiği kanaatine kapılarak onu, sıradan bir canlı olarak kabul etme yoluna gitmiştir (Uludağ, 1996:235). Avrupa tininin egemen olduğu her yerde gereksinimlerin en yükseklerinin, çalışmanın en yükseklerinin, kapitalin en yükseklerinin, verimin en yükseklerinin, gücün en yükseklerinin, dış doğa dönüşümünün en yükseklerinin, ilişkilerin ve değiş tokuşların en yükseklerinin belirdiği görülür (Valéry, 1996:64)

Bilimsel ilerleme ve materyalist anlayışa sahip modern toplumun tüketim hedefi, insan doğasında bütüncül gelişmeyi hedefleyen düşünürler tarafından eleştirilmiştir. Bu yaklaşıma sahip düşünürler modern toplum bireyinin sahip olduğu değerlerin metalaştırılmasını insanın özüne dair bir saldırı olarak nitelendirmişlerdir. İlerleme hedefi insan aklına vurgu yaparak insanın sahip olduğu iyilik, erdem, güven gibi duyguları sarsmıştır. Bütüncül anlayış insanın maneviyatına ilişkin bu değerlerin toplumsal değişim ve dönüşüm hedefi içerisinde yok olmaması adına bilimsel bilginin yanı sıra insani bilginin, tinsel bilginin ve sanatın insanı kuşatmasını istemiştir.

Kant'ın erdem öğretisinin temellerine baktığımızda da insanın kendine karşı görevlerinin başında kendini bilme görevi gelir. İnsan iyi mi kötü mü bunu bilmek durumundadır, yüreğinin derinliklerine inebilmek en büyük bilgelik ya da böyle bir bilgeliğin temelidir. Kendi bilincinde olmanın da bir gereği budur (Kant, 2005:172). Hegel'e göre "tin kendisine ilişkin bilgisine göre kendini üretir, gerçek kılar. Aynı zamanda kendisine ilişkin bilgisinin gerçekleşmesini sağlar. Her şey tinin kendisine ilişkin bilincine bağlıdır Eğer tin kendisinin özgür olduğunu biliyorsa, bu onu bilmemesinden çok farklıdır. Çünkü bilmiyorsa köledir" (Hegel, 2003:60-61).

Hegel'in ontolojisinde tin, metafizik dünya idesinin özgül gelişiminin bir ifadesi olmuştur. Onun felsefi düşüncesinde bireylerin kendi kendilerine ilişkin bir şekilde özgül bir bilince ulaşmaları yer almıştır. Hegel'de "kendini hissetme" hissetmenin en çok doyuma ulaşmış ve tamamlanmış şekli olarak kabul edilmiştir. Böylece Hegel bilincin kendisini özgür bir ben olarak ortaya koyacağını ifade etmiştir. Bu düşünce aynı zamanda insanın tin olarak kendine döndüğünü niteleyen bir ifadedir. Bütüncül yaklaşımın felsefi düşüncesinde de sahip olduğu gibi kendini bilmek insan için çok önemli bir niteliksel gelişmedir. Bu felsefi düşüncede akıl yoluyla varlığın özüne inilebileceği görüşü vardır.

2.4.2. Holistik Eğitim

Bütünsel eğitim ve öğrenmeye yönelik dünyada yükselen son düşünce holistik yaklaşım olarak bilinmektedir. Eğitimde açılımları çoğunlukla değer eğitimi ve yöneticilik üzerine olan bu yaklaşım, 1980’lerde Kanadalı bilgin John P. Miller’in “Bütünsel Müfredat” adlı eserini yayımlamasıyla literatüre girmiştir (Şimşek, 2008:6). İtalya’da Maria Montessori, Almanya’da Rudolf Steiner, Hindistan’da Jiddu Krishnamurti, ABD’de John Dewey, İspanya’da Francisco Ferrer ve İngiltere’de Alexander Sutherland Neill, okul eğitimi, öğretim ve öğrenme hakkındaki temel varsayımlara meydan okuyan pratik metotlar ve radikal teorileri ile bu bütünsel eğitim içinde değerlendirilebilir (Miller, 2005: 36,40).

Holistik insan eğitiminin anlamını dolduran bütünsel gelişme yaklaşımı ile insanın ruh, beden ve akıl uyumunu ifade eden bir gelişme hedeflenmiştir. Öğretme yerine öğrenme etkinliğine vurgu yapılarak eğitim alanında insanı bireysel özellikleri, farklılıkları ile ele almanın önemi ortaya konmuştur. Eğitim yaklaşımında bütüncül düşüncenin hakimiyeti insan ve evreni algılama sürecinde parçalar ve bütün arasında bir gerilime işaret ederek, parçalara önem veren yapının mekanistik ve indirgemeci, bütüne kıymet veren yapının ise holistik olarak ifade edildiğini göstermektedir. Buradan hareketle, holistik anlayış ile insanı anlama ve anlamlandırma sürecinde bilimsel düşüncenin nesnel olana, davranışçı yaklaşımın da parçalanmış olana yönelmesine bir eleştiri getirilmiştir.

Bütüncül düşünce biçimi ile parçalanmış bir evren ve varlık anlayışının yerine temelinde birlik ve özünde maneviyat olma konusundan başlayarak, bütüncül perspektif bütün fenomenlerin bölünmesi ve birbirine muhalefeti yerine, birbirini tamamlayıcılığını vurgulamakta dünyada güçlerin dinamik dengesinin savunan düşüncenin modern bilim ve eğitimin sıkıntılarına yeni bir soluk getireceği düşünülmektedir (Uludağ, 2009:114). Aydınlanma hareketi hatta daha öncesinden itibaren kendi kaderini kendi yazmaya kalkan insanın, kendi düşüncesi ve eliyle geliştirdiği bilim ve teknoloji için nesne olması, eğitimin ve eğitim bilimselerinin de bu alanda ortaya çıkan gelişmelere ayak uydurması, eğitime olan güveni sarsmıştır (Uludağ, 2004:34).

Aydınlanma ile başlayan bilim ve bilimsel düşüncenin ilerleme hedefi holistik dünya görüşüne sahip eğitimciler tarafından evren ve insanın uyumunu bozduğu yönünde eleştirilmiştir. Bu düşünürler, pozitif bilimin metafiziği dışlayıp, varlık sahasını parçalayarak akla güven ve doğaya hakim olma edimi içerisinde insanın varoluşunu ötelediğine dikkat çekmişlerdir. Modern düşüncenin insanlık için gelişme ve ilerleme hedefi üzerinden insana ve evrene dair tüm alanları bilimsel yöntemlerle anlamaya ve açıklamaya çalışması insanı tanımlamada yetersiz kabul edilmiştir. Buradan hareketle holistik yaklaşım insanı biyolojik ve psikolojik olarak sahip olduğu iki yönünün bir uyum ve bütünlük içerisinde geliştirilmesi amaçlayan eğitim anlayışını geliştirmiştir.

Holistik eğitim anlayışı içerisinde çocukların yalnızca iyi eğitimli vatandaşlar ya da ekonomik sistemin üretken katılımcıları olmak için eğitilmeleri yerine, maneviyat, doğal çevreye saygı ve bir sosyal adalet duygusunun beslenmesiyle de uğraşılmasını öngörür (Şimşek, 2008:6). Bu eğitim anlayışında çocuğun kişiliğinin tüm yönlü beslenerek çevresiyle ve diğer bireylerle uyum içerisinde yaşayacağı düşüncesi ortaya konmuştur. Bilgi çağının bilimsel ve teknolojik gelişmelerin etkisiyle toplumsal ve

kültürel alanda meydana getirdiği değişim ve dönüşümlerin aynı zamanda modern dünyanın parçalanmışlığının bir ifadesi olarak kabul edilmesi pozitivist öğretim yöntemlerine de güvenin azaldığını göstermiştir. Bu durum modernitenin eğitim paradigmasını sarsıp çocuğu özgürlükçü ve bütüncül gelişme üzerinden değerlendiren holistik eğitim yaklaşımını temellendirmiştir.

Endüstri çağına karşı Amerika’da ortaya çıkan ilk hareket 1830 ve 1840’ların Transendantal hareketidir. Avrupalı romantizm, dini hümanizm ve üniteryan guru William Ellery Channing’den etkilenmiş ve çoğu başarılı akademisyenler olan bu bir grup genç erkek ve kadın duygusal ve ruhsal bütünlük arıyordu. Amos Bronson Alcott, eğitimde transendantal yaklaşımı bütünüyle ifade etmiş ve uygulamıştır. Pestalozzi’ye benzer şekilde bütün insanların içlerinde Tanrısal bir şey taşıdığına inanan Alcott’a göre eğitimin “Kitabından veya sisteminden ziyade çocuğa bakarak ne yapılacağını belirlemesi gerekir. Ona göre çocuk kitaptır” (Miller, 2006:28).

Alcott’un “çocuk kitaptır” yaklaşımı şu anda da öğrenimde özgürlük ve işbirliğini önemseyen pek çok alternatif yapıdaki okullara ilham vermiştir. Bu noktadan hareketle bu oluşuma sahip okullar, çocuklara sağladıkları gözlem ortamlarından hareketle kendi kitaplarını da yazma ortamı sunmuştur. Alcott özellikle kızları üzerinde yaptığı gözlemlerini doğadan aldığı bilgilerle, akıl ve bilinç ile birleştirerek günlükler şeklinde sistematize etmiştir. Çocuk üzerinden bütüncül bir şekilde gözlem yapması çocuğun ihtiyaçlarını da bütüncül olarak fark edebilmesini sağlamıştır. Eğitim ile çocuğun hem zihinsel hem de ahlaksal gelişimine destek verilerek bütüncül bir gelişimin sağlanabileceğini vurgulamıştır. Çocuğun gelişimine dair önemli kabul edilen bu noktalardan hareket eden okullarda, çocukların bizzat edindikleri gözlemlerini kullanarak kendi kitaplarını yazma ortamı da sunmuştur. Alcott bütüncül bir yaklaşımla uygulanan eğitimde iş görecekte nitelikte ve ölçüde bilgi verilmesinden ziyade insan doğasının bütüncül ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik bilginin sunulmasını vurgulamıştır.

Karşılaştırmalı olarak incelendiğinde mekanistik olmakla eleştirilen modern eğitim paradigması ile holistik eğitim paradigması arasındaki farklar şu şekilde sıralanabilir:

Tablo 2.2: Mekanistik ve Holistik Eğitimin Karşılaştırılması

Mekanistik Eğitim	Holistik Eğitim
Rehber metafor:19. yy makinesi	21. yy network organizasyonları
Birkaç disiplinle ilgili	Disiplinlerarası geçiş
Bilgide parçalılık	Bilgide bütünleşme
Sistemik	Holistik
Deneyssel-analitik	Deneyssel-analitik-holistik
Düşünmenin gelişimi	Zekanın gelişimi
Bilimsel-doğmatik	Seküler-tinsel
Azaltma, küçültme	İntegral, bütünleştirme
Öğretim odaklı	Öğrenme odaklı
Statik, önceden hazırlanan müfredat	Açık, dinamik müfredat
Disipline odaklı müfredat	Soruya odaklı müfredat
Sadece bilime odaklanma	İnsan bilgisine odaklanma
Davranışta yüzeysel değişim	Farkındalıkta derin değişim
Akademik disiplin	Araştırma tabanlı
Bürokratik organizasyon	Öğrenme komiteleri
Mekanistik psikoloji	Sonsuzluk psikolojisi
Basitleştirme paradigması	Komplekslik paradigması
Yağmacı bilinç	Ekolojik bilinç
Newton, Descartes, Bacon'un mekanistik bilimi	Bohm, Prigogine, Priram'in cuttingedge bilimi

Kaynak: Dünder, 2008:126.

Bu noktada dikkati çeken, holistik bakış açısının öncelikli olarak Tanrısal insan ruhuna duyulan güvenden hareketle geliştirilmesi olmuştur. Bu bakış açısıyla doğal yapıyı sarsacak tüm toplumsal oluşumlara eleştiriyle bakılmıştır. Böylece holistik yaklaşım duygusal, ruhsal yapıda bütünlük arayan düşünürleri ve eğitimcileri etrafında toplamıştır. Holistik yaklaşım etrafındaki herkes en merkeze, en yükseğe “çocuğu” koymuştur. Eğitim alanında da bu yaklaşım çocuğun varlığının tümünü önemseyerek ilerlemişlerdir. Klasik eğitim anlayışına karşı reform pedagojisi olarak adlandırılan bu yaklaşım mekanistik eğitim olarak adlandırılan modern düşüncenin eğitim anlayışını, pozitif öğretim yöntemleriyle beden, ruh ve zihni bütüncül bir nitelikte kavrayamadığı yönünde eleştirmiştir.

2.4.3. Rudolf Joseph Steiner ve Holistik Eğitim

Holistik dünya görüşünü benimseyen Steiner’a göre, her türlü beşerî düşünselliğin en önemli konusu, insanı kendi ayakları üzerinde duran özgür kişilik olarak kabul etmek olmalıdır. Çünkü Steiner’ın felsefi düşüncesinde “ben” kavramı tarafından tespit edilen dünyanın yapısı “ben” kavramı dışında değil, bizzat bu “ben” kavramı tarafından belirlenir (Steiner, 2001:66-75).

Steiner “antroposofi” olarak adlandırdığı harekete insanlığın bilgeliği demiştir. Onun çalışmasındaki en önemli iki konu tinsellik aşırı tüketimin kritiğidir. O, materyalist dünyanın, modern mantalitenin yükselişe geçirdiği evrenin anlamsızlaşmasının radikal kritiğini yapar. Ona göre biz insanlar, içsel gelişimimizle, ruhsal sağlığımızla, kendimizle, doğayla ve diğer insanlarla olan ilişkilerimizdeki uyumu yakalamalıyız (Dündar, 2007:123). Steiner, Antroposofi akımıyla desteklediği dünya görüşünde XX. yüzyılın Alman ve Avusturya toplumlarının düşünce hayatına etkide bulunarak eğitim amaçlarını da bu düşünce eksenini etrafında düzenlemiştir. Antroposofiyi bir dünya görüşü olarak tin biliminden beslenerek geliştirmiştir. Tin biliminden hareketle insan doğasında tinsel olan yanı, evren içerisinde tinsel olana katmak isteyen bir bilinç geliştirerek felsefi düşüncesini şekillendirmiştir. Bu felsefi görüşte insanın yüce benliği tarafından ürettiğine inanılan bilgi bir inanç öğretisinden ziyade bir dünya görüşü ekseninden değerlendirilmiştir.

Steiner holistik dünya görüşüne dayalı alternatif eğitim hareketini 1919 yılında Almanya’nın Stuttgart kentinde başlatmıştır. Onun odaklandığı konu sadece çocukların entelektüel gelişimi değil, tüm insanlığın gelişimi ve eğitimsel uygulamalara sızan mekanist, materyalist, tüketici ve parçalanmış gidişatı engellemek olmuştur (Kalıpçı, 2008:33). Antroposofi, Yunanca insan anlamına gelen “antrophos” ve bilme, bilgelik anlamına gelen “sophia” kelimelerinden türetilmiştir ve bu yönüyle “insan olmanın bilgeliği”, “insan olma bilinci” anlamına gelmektedir (Hesapçıoğlu vd.,1999:31). Steiner’ın eğitim anlayışını geliştirirken felsefi düşüncede geliştirdiği antroposofi kavramıyla birlikte, yüksek bir insani ve toplumsal duyarlılık içerisinde yaşadığı dönemin sosyo-politik durumundan da etkilendiği görülmüştür. Avusturya’da yaşanan ekonomik kriz ve dönemin komünist, kapitalist, demokratik temelli yaşanan çeşitli toplumsal hareketleri onun toplumsal ve insan antropolojisi üzerinde geliştirdiği çözümlemelerinde etkili olarak yeni bir felsefi temelli eğitim öğretisi geliştirmesine neden olmuştur. Bu öğretiyi üzerinden geliştirdiği eğitim metotlarında bilimsel metotlara çok az yer verildiği görülmüştür.

Steiner Antroposofi temelli pedagojisini endüstri toplumunun sahip olduğu materyalist değerlere karşı insancıl değerlerin korunması gerektiğini savunarak

oluşturmuştur. Ona göre endüstri toplumunda insana ve topluma dair tüm değerlerin meta hâline getirilmesi insanı tinsel doğasından uzaklaştırmıştır. Bu uzaklaşma Steirner'a göre bireylerin, yaşamı tüm yönleri ile duyumsayarak yaşamalarını engellemiştir. Eğitimin de bu gerçekler üzerinden şekillenmesini eleştirmiştir. Bu gerçeklerin eğitime entelektüel ve politik yönde etki ederek toplumsal yapıya da bu etkileşimin verdiği biçim ile yön vermesini eleştirmiştir. Eğitimin içerisine sinen bu yöndeki bir yaklaşımın bireyi kendi duygu, düşünce ve davranışlarından uzaklaştırarak gerçeğin bütün olarak kavramasını engellediğini ortaya koymuştur.

Modern bireyler, ona göre ne olmaları gerektiğine ilişkin imgelerle çevrelenmiş bir dünya nedeniyle asla kendilerini bulamıyorlardı. Onun düşüncesinde insan bir düşünce, bir idealdir; insanın bu idealle ilişkisi, bir çocuğun bir yetişkinle ilişkisinden çok, tahtaya tebeşirle çizilmiş bir noktanın düşüncedeki noktayla ilişkisine benzetilmiştir. Ona göre bir idealin hem olanaklılığı hem ahlaki yükümlülüğü düşünce ile formüle edilebilecekleri için varlık kazanır. Hâkim kurumların düşüncesi, bir toplumun ahlaki yükümlülüğü hâline gelir (Spring, 2010:35).

Steirner, endüstri toplumunun oluşumlarından çocuğu korumaya çalışmıştır. Modern dünyanın manipülasyonlarına dikkat çekerek, değişim ve dönüşüm süreci içinde insana dair materyalist yorum ve oluşumlara karşı durmuştur. Çünkü Steirner birey ve eğitimin içersindeki çocuk için en değerli şeyin bireysel irade olduğunu savunmuştur. Bireysel iradenin özgürlük için temel şart olduğunu vurgulamıştır. Buradaki özgürlüğün kendi kendine sahip olma anlamında tinsel bir özgürlük olduğunu ifade etmiştir. Bireylerin özgür iradeye sahip olmadığında toplumsal kuruluşların otoritesi altında bireysel varlığını ortaya koyamayacağına inanmıştır. Bu özgür anlayışını Steirner öğretmen ve öğrenci arasında gelişen ilişkide de öne çıkarmıştır. Hegel'in ontolojisinden etkilendiği görülen Stiner'ın felsefesi yorumlandığında tin olarak insanı, özü gereği kendine dönen bir varlık olarak ortaya koyduğu görülmüştür. Steirner eğitim alanında da insanı bu yönüyle ele almıştır.

Steirner'e göre, toplum canlı bir organizmadır. İnsan gibi ve bütünsel birlik olarak ele alınmalıdır. Toplumsal organizmanın üçlü bir yapısı vardır:

1. Tinsel ve kültürel yaşam: Tinsel kültürel yaşam ancak özgürlük ilkesi mutlak geçerli olursa insana yaraşır biçimde gelişebilir. Bu alanda bireysel insiyatif geçerlidir.
2. Hukuk ve devlet yaşamı: Yasal ve devlet yaşamı ancak sınırsız demokrasi ile insana yaraşır biçimde gelişir, burada eşitlik, bireysel yetenek potansiyelinden bağımsız hukuk ve devlet önünde eşitlik geçerlidir.
3. Ekonomik yaşam: Ekonomik yaşam, insani ihtiyaçların düzenlenmesine yarar. İnsan başkalarının yeteneklerinden bağımlıdır. İhtiyaçların tatmini, burada kardeşlik temelinde gerçekleşmelidir (Onur,2006).

Holistik dünya görüşü üzerinden geliştirdiği pedagojisinde Steirner, antropoloji temelinden hareketle bireyi kavramış, eğitim-öğretim ortamında da bireysel ve toplumsal ihtiyaçları karşılamaya yönelik düzenlemeler geliştirmiştir. Okul ortamında insanın yaşamını ve kendisini özgür kılabilmek için dogmatik bir anlayıştan sıyrılarak bireysel gerçekleştirme ve karşılaşma alanları geliştirmiştir. Bu tutumu aynı zamanda eğitim ortamında tinsel güçlerin faaliyete geçmesinden oluşan bir özgüleşim sürecini düşlediğinin de ifadesidir. Dolayısıyla Steirner'ın öğretisinde kültürü kritik ederek metafizik olgulara yer açtığı ve bu anlayışla canlı bir toplumun üyesi kabul ettiği bireyin evrendeki yeri hakkında farkındalığını artırma çabası içinde olduğu görülmektedir.

Böyle bir çaba aynı zamanda insanın eğitim aracılığıyla duygusal ve ruhsal yaşamını geliştirmeye yönelik algılanmaktadır.

Steiner'ın eğitimin amacı benlik bilincinin oluşturulmasıdır. Benlik kavramı, kalıtım ve çevre ile birlikte insanın varoluşunu belirleyen üç kavramdan biridir. Benlik, insanın öğrenen, çabalayan, düşünen, güdülenen, yaratıcı, buluşçu, özgüvenli, etkin ve daha pek çok özelliğe sahip yönüdür (Kotaman, 2007:179). Eğitim sürecinde insanı tanımlayan benlik kavramının, bireyin doğasıyla ve çevresiyle uyum içerisinde gelişmesine olanak tanımak için özenle anlaşılması gerektiğini eğitimin temel amacı olarak ortaya koymuştur. Bu amaç gerçekleştirildiğinde Steiner'a göre çocuğun gerçek doğası da özgürlüğe kavuşturulmuş olacaktır. Ona göre çocuğun, yaratılıştan sahip kabul edildiği potansiyel becerilerin en üst düzeye ulaşması için böyle bir özgürlüğün sunulmasına ihtiyacı vardır. Steiner da çocuğun doğasına ve gelişimine ilişkin özgürlük bilincinin eğitim metotları içerisinde çocuğa sunulması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim yaklaşımında çocuğun özbenliğine karşı geliştirilen bu tutum, klasik eğitim metotlarından farklı olarak özgün bir anlayış içerisinde eğitim metodunu sanata dönüştürmeyi amaçlamıştır. Bu amaç ekseninde çocuk yalnızca fiziksel ve zihinsel özellikleri ile değil sosyal, duygusal, ruhsal, ahlaki yönlerden de uyum içerisinde gelişmeye ihtiyaç duyan bir varlık olarak algılanmıştır. Böyle bir gelişim süreci de gözleme, keşif ve deneyim alanlarının oluşturulmasına fırsatlar sunan eğitim ortamlarında mümkün görülmüştür. Steiner'ın eğitim anlayışı sahip olduğu hedefleri ile bir reform pedagojisi niteliğinde değerlendirilmiştir.

2.5. POSTMODERNİZM VE EĞİTİM

2.5.1. Postmodernizm

Postmodernizm, XX. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkan bir sanat akımıdır. Daha sonra felsefe ve sosyolojide, bilimde ve politikada da yer almıştır. Bu yaklaşımın habercileri ve kurucuları Friedrich Wilhelm Nietzsche, Martin Heidegger, Jacques Derrida, Michel Foucault, Richard Trigg, Ludwig Wittgenstein, Paul Feyerabend, Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard sayılabilir (Sönmez, 2009:130).

Tarihsel olarak bakıldığında, Fredric Jameson'un ileri sürdüğü gibi; postmodernizm, askeri ve iktisadi Amerikan hakimiyeti akımının üst-yapısal ifadesi ya da en azından Avrupa merkeziliğinin sonu olarak da görülebilir (Jameson vd.,1990:10).

“Sonrası, Ötesi” anlamlarına gelen “post” eki ile oluşturulan “postmodern” kelimesi modern olarak tanımlanan dönemin aşıldığını ifade eden bir anlama sahiptir (Özdemir, 2010:27). Postmodernizmin, kesin ve sınırları çizilmiş bir tanıma sahip olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte postmodernizm modernizmden apayrı bir dönemden ziyade, modernizm ile kurduğu ilişkisi bağlamında tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu ilişkide postmodernizm için modernizmden bir kopuş nitelemesinden farklı, bir devam ediş nitelemesi kullanılmıştır. Çünkü postmodernizmin kaynağı da modernizmin etkisi ve eleştirileri ile oluşmuş kabul edilmiştir. Postmodernizm, modernizmle kurduğu ilişkide modernizmden bağımsız bir dönem kurmamış, modernizmi aşmaya çalışarak çok çeşitli alanlarda yeni ifadelerle yer açmıştır. Böylece postmodernizmin sınırları yine modernizmin içinde ancak modernizmin sınırlarını zorladığı yerde görülmüştür.

Edith Wyschogrod’a göre postmodernizm bir biçimde parçalanmayı amaçladığı bir birliği vurgulamaktadır. Diğer biçimde yorumlandığında ise farklılıkçı ve sirayet edici niyetini sürdüren; birliği ve mevcudiyeti yeniden devreye sokmaktan kaçınan ve farka başvuran bir yapıdadır (Wyschogrod, 2002:323).

Postmodernizmin tanımı ve kökenleri ile ilgili pek çok farklı söylem geliştirildiği görülmektedir. Bu söylemlerde postmodernizm ile ilgili pek çok farklı ilişkilendirilmeler yapılmış olsa da postmodernizm için ortak söylemde hem sosyal hem de kültürel anlamda yeni durumların bir ifadesi yorumunda bulunulmuştur. Tarihsel köken olarak da İkinci Dünya Savaşı sonrası çoklu ve karmaşık toplumsal yeni durumların anlamlandırılmasında ihtiyaç duyulan bir düşünce akımı olmuştur. Postmodernizm, modernizmin toplumsal değişim ve dönüşüm süreçlerinde ürettiği oluşumların ifadesinde başvurulmuş düşünsel süreç olarak ortaya çıkmıştır. Modernizmin kendi üretti sonuçların yine kendini aştığı düşünülmüştür. Postmodernizme ihtiyaç duyulan nokta, modernizmin evrensel akıl ile genelgeçer kuralları temel alarak her durumu açıklamaya çalışması olmuştur. Burada modernizme eleştiri getirilerek genelgeçer bir yaklaşımla her durumun anlaşılamayacağı anlatılmak istenmiştir. Çünkü postmodernizm insanın düşünsel ve yaşamsal alanına dair tüm durumlara özel bir anlam arayışı ile yaklaşmıştır. Bu noktada modernizmin genelden, kitleden hareket eden gidişini postmodernizm özele ve bireye çevirerek merkeze insanı yerleştirmiştir. Bu özgürlükçü bir toplum oluşumuna, toplum içerisinde faaliyetlerde bulunan bireye özgür alanlar oluşturulmasına da gidişin bir ifadesi olmuştur. Böylece postmodernizm ile modernizmin sarsılmaz kabul ettiği temellerine de eleştirel bir yöneliş geliştirmiştir.

Modernizm söz konusu olduğunda Nietzsche için ilk post-düşünür diyebiliriz. Nietzsche merkezi kontrol ve hiyerarşi tabanlı düzene, anarşist ve merkezi kontrolün kalkması gibi görüşleri ile yaklaşmıştır (Esenoğlu, 2010:14). Nietzsche kendi felsefi tavrıyla, metafizikte temellenen “kendinde şey”, “öz”, “töz” gibi modernizme özgü kavramların sonunu getirmiş ama bunlardan daha önemlisi hakikatin keşif değil, bir icat olduğu gerçeğini ortaya koyarak felsefede postmodernizmin imkânını ortaya koymuştur (Küsmüş, 2010:37). Nietzsche felsefesinde ontolojik, epistemolojik, etik algısıyla postmodernizme düşünsel öncülüğü başlatmış düşünür olarak kabul edilmiştir. Tanrı’nın hâkimiyeti yerine, bireyin kendisinin hâkimiyetini temel alarak bireyin kendisinin gerçeklikleri oluşturmasını kabul etmiştir. Modernitenin aklının insana fayda sağlama amacını eleştirmiştir. Modernizmin yeni dünya hedeflerinin teorik temellerini de sorgulayarak, temel aydınlanmacı olguları sorunsallaştırmıştır. Modernizmin, felsefesinin dilin hâkimiyeti ile insanı parçalayarak yaratıcılığını zedelemekten de öte yok ettiğini ileri sürmüştür. Modernizme karşı düşünsel irdellemeleri ile postmodern felsefenin olumsuzluk vurgusunu oluşturan düşünür olarak ifadelendirilmiştir. Nietzsche’yi postmodern felsefede özgünleştiren adımı modernizme eleştirel değil, onun düşünsel ilerleyişine yıkıcı bir adımla yaklaşmasında görülmüştür.

Aydınlanma geleneğinin insanlara vaat ettiği büyük umutlar, içeriği ne olursa olsun artık inandırıcılık özelliğini kaybetmeye başlamış ve insanlığı toptan kurtarmayı vadeden yaklaşımlara olan güven yitirilmiştir (Demir, 1996:18). Postmodernizm, modernizmin toplumsal ilerleme ve özgürleşme hedefi ile hareket ederek toplumsal yaşama dilediği gibi şekil verme yaklaşımını eleştirmiştir. Ancak bu eleştirilerin belli bir ideoloji ya da öğreti etrafında değil sadece durumları anlamlandırma kaygısı ile olduğu kabul edilmiştir. Modernizmin rasyonellik, evrensellik, özgürlük gibi amaçlarla aldığı yol eleştirilmiştir. Bu yolculukta modernizmin insana

kazandırdıklarından öte kaybettirdikleri, teorik temelleri irdelenerek anlaşılmaya çalışılmıştır. Modernizmin insanlık için çözmeyi hedeflediği sorunları çözmemesi, tüm olgularının sorunsallaştırılarak düşünsel zeminde ele alınmasını hazırlamıştır. Postmodernizm, modernizmin hem devamı niteliğinde hem de onu aşarak ideolojik kalıplara karşı duruşu niteleyen bir yeni bir duruş olarak kabul edilmiştir. Bu duruş bilgiye karşı da katılık ve tek düzelik algısını yıkarak hoşgörüyü getirmeyi arzulamıştır. Bilimde bilinmezlik ve rastlantısallık da belirsizlik, metafizik, geçicilik, yüzeysellik gibi değerlere yer açmıştır. Böylece postmodernizm; modernizmin akıl, rasyonellik, objektiflik, mantık, gerçeklik, bilgi, bilim, doğruluk, evrensellik, pozitivizm, hiyerarşi, realizm vb. kavramlarını kendi felsefeleri içerisinde eritme çabası olarak da yorumlanmıştır.

Kapitalist çalışmanın mantığı insan toplumsallığının tüm biçimlerini kuşattığı için toplum, farklı türden emeklerin bir toplamı olarak değerlendirilebilir. Burada önemli olan emeğin kapitalizm içinde aldığı bazı biçimleri incelemektir. Başka bir deyişle, değeri sömürüsü veya baskınlığın oranını ölçen bir yatırım aracı olarak değil; bir toplumsal ilişki olarak ele almamız gerekiyor (MacLaren vd., 2006:115).

Lyotard'ın postmodernliğinin uzlaşmaz, Nietzscheci, şimdiki zamanlarla seyrek bir birlikte varoluşu harekete geçiren, sistematik olmayan bir "güncellik" ya da diğer postmodernitelerden herhangi birinin geçmişin reddedilişi, geçmişin toptan unutulmaya terk edilmesine işaret ettiğini düşünmek yanlıştır (Jameson, 2004:10). Lyotard modernizmin ilerleme felsefesiyle meşrulaştırdığı akılcılık ve evrenselcilik tutumunu sorgulamıştır. Bilim ve teknolojinin insanı ileriye götürmeyerek insana verdiği zararlarla modernizmin kendisinin ilerleme göstermesini eleştirmiştir. Lyotard modernizmin modern bilim anlayışında mutlakçı tutumunu, akılcılığını çoğulculuk ve çeşitlilikle yer değiştirmiştir. Buradan hareketle Lyotard aydınlanmanın eksik yanları olarak gördüğü evrenselleştirici ve genelleştirici yaklaşımının sınırlar getirdiğini ileri sürmüştür. Böylece modernizmin ile ilgili başlattığı insanın özgürlük algısını yazın ve sanat alanına çekmek istemiştir.

Postmodernizmde esas olan; çoğulculuk, yerellik, farklılık, çeşitlilik ve küçük anlatılardır (Kurt, 2009:93). Çünkü tüm bu alanlar postmodernizmin, mutlak değerler anlayışı yerine yoruma açık seçeneklerle yüzleşmek ve geçerliği kendi bütünlüğü, özerkliği içinde anlamaya çalışmak özelliklerinin bir ürünü olarak yeni yapılarıyla karşımıza çıkmaktadır (Çolak, 2008:12). Postmodernizmin düşünsel gelişimine bakıldığında bu süreçte gerçeklik kavramı ile hayal kavramı arasında bir bulanıklık durumunun gerçekleştiği şeklinde yorumlara ulaşılmıştır. Sanat ve bilim bu durumun en yoğun yansıdığı alanlar olmuştur. Modernizmden postmodernizme akış sürecinde pek çok sorgulama ve bu sorgulamalara verilen cevaplar değişmiştir. Postmodernizm, yöntem üzerine kabul edilen tek ve evrensel gerçekliği insanlığın ilerleyişine özellikle bilgiye giden yolda köreltmeler getireceği için reddetmiştir. Tüm bu yeni algıların üzerinde yeni bir toplum da yükselmiştir. Bu yeni oluşum, sanayi toplumu ve bilgi toplumu olarak adlandırılır. Bu algılayış sürecinde, evrensel bilgi ve yüksek kültür ile kitle kültürü arasındaki ayrımın da keskinliğini yitirdiği görülmeye başlanmıştır.

2.5.2. Postmodernist Eğitim

Postmodernizm üzerine tartışmalar felsefe, ahlak, sanat, kültür, bilgi, sosyoloji, tarih, teoloji, antropoloji, psikoloji, dil bilim alanlarında sarsıntılar yarattığı için postmodernizm kavramı eğitimi de yakından ilgilendirmiştir. Çünkü bilgi ve kültür insanı yetiştirmede eğitimin elindeki en etkin oluşumlardır.

Postmodernizmin etki ettiği süreçte öğretim ilke ve yöntemleri tamamen boyut değiştirmiş, bir sunum aracına dönüşmüştür. Lyotard bu noktada didaktiği geleneksel hafıza ve bilgisayar veri bankalarını öğrencilerin sunumuna verilen zekâ terminallerine bağlayan makinelere devretmektedir. Bu süreçte pedagoji zarar görmemektedir. Burada öğretmenlerin yerini makineler almıştır (Dündar, 2007:114-115).

Postmodernizmde dilin felsefesinde ve anlam teorisinde takınılan pragmatik tavır, iki önemli epistemolojik pozisyon olarak dikkat noktası hâline gelmiştir. Bu bağlamda epistemolojinin sorgulanması bilime ve bilgiye farklı yaklaşımların oluşumunu sağlamıştır. Postmodernistler, nesnellik düşüncesini reddetmişlerdir. Katı bir nesnelliği savunduğu için pozitivizmi de eleştirerek, bu bağlamda nesnelliği güç ya da iktidar için kullanılan bir araç olarak yorumlamışlardır. Bu bakış açısıyla değerlerden ve ideolojilerden bağımsız olmayı, yansız ve tarafsız duruşu ilke edinen eğitim bilim öngörülür. Postmodernizme göre her kişi eğitim durumlarını kendisi düzenlemelidir. Eğitim ortamında esnek bir yaklaşım kullanılmalıdır. Herkes kendi etiğine, değerlerine, anlayışına, öğrenme stiline göre eğitim durumunu işe koşabilir (Sönmez, 2009:134).

Postmodernistler evrensel bir benlik ya da insan imgesini reddetmişlerdir. Farklılıkların vurgulanması eğitim bilimsel açıdan hoşgörüyü ötekini anlamaya bir kapı aralasa da ortak öğelerin tümünden yadsınması hem insanlardaki ortak öğeleri saptayıp bunlardan hareketle insan davranışlarını istendik yönde değiştirmeye yönelik eğitim bilime hem de insanları belli bir anlayışta, ortak insani özelliklerde birleştirmeye ve insanlık duyarlılığı oluşturmaya engel oluşturmaktadır (Aydın, 2006:17).

Postmodern yaklaşımda öğretimin hedefi, bilgiyi araç kullanarak toplumsal yapıya hizmet etmek olarak görülmemiştir. Bu hedef toplumsal, ekonomik güçleri, her türlü yapıyı, sistemi anlayanın, eleştirel bir tutumla çözümlemenin zeminini oluşturmak şeklinde ortaya konmuştur. Postmodernistler gerçeklik ve doğruluğu kültür, dilsel yapı ve özneye etkileşim içerisinde tanımlarlar. Bu noktada gerçeklik keşfedilen değil yaratılan bir kavram olarak algılanmıştır. Çünkü gerçekliğin kavranışında “belirsizlik” imgesi belirleyici olmuştur. Buradan hareketle postmodernizm eğitim algısında, nesnel bilgiyi reddettiği için, nesnel verileri temel alan eğitim bilimi de reddetmiştir.

Postmodernist eğitim felsefesi büyük ölçüde bireyselleşmeyi ön plana çıkarırken diğer taraftan ise küreselleşmenin öne çıkardığı bazı değerleri ise desteklemektedir (Fırıncı, 2006:256). Eğitim alanında da aydınlanmış, vatandaşlık bilincine sahip insanlar yetiştirmek; savaşları önlemek gibi “soylu amaçlar” giderek gözden düşüyorlar. İdeallerin yerini, iyi bir meslek ya da beceri edinme özlemi alıyor. Bir yandan da, modern meşruluk anlatılarının kopmaz bir parçası olan ansiklopedilerin, her şeyi yerli yerine oturtan bütüncül anlatılarında küçümsenmeyecek gedikler açılıyor. Üniversitelerde “feodal” disiplin ayrımları yavaş yavaş ortadan kalkıyorlar. Daha genelde, örneğin; cahillikten suçluluk duyan ya da utananlar pek çıkmıyor artık (Jameson vd.,1990:25).

Postmodernizmle birlikte eğitilmiş insana yüklenen anlam değişmiştir. Eğitilmiş insan okuma yazma becerileri ve okuldan edindikleri ile sistemli bir biçimde genel-geçer bilgileri yüklenmiş kişi olarak değil, bilgisayar ve kitle iletişim araçlarını kullanarak bilgiyi yakalayan kişi olarak tanımlanmıştır. Okulun niteliklerine bireyin temel becerilerini sağlaması için dikkat çekilmiştir. Bireyin yetenekleri ile okulun içerisinde gelişimi hedeflenmiştir. Eğitim olgularının oluşumunda da modernist yöntemlerin tersi yönde gelişen olgulara yer verilmiştir. Kitlesele değil, kişisel yaklaşımlar değerli görülmüştür. Bu yaklaşımda öğretimde çoğulculuğa fırsatlar oluşturulmuştur. Ayrıca tüm öğrenme ortamlarında ve süreçlerinde esnek bakış açılarıyla öğrencinin merkezde olarak hâkimiyet oluşturmaya izin verilmiştir. Okullar içerisindeki uygulamalarda çocuğa farklı deneyimler yaşatmak, grup çalışmalarına yönlendirmek, projelerle çocuğun yaratıcılık yönünü geliştirmek amaçlanmıştır. Bu uygulamalarda yer alan çocuğun herkes gibi düşünmeyip farklı üretimlerde bulunacağı beklenmiştir.

Hesapçioğlu Postmodernizmin eğitime ilişkin sonuçlarını şu şekilde özetlemektedir:

- 1.Yetişkinlerin yetki ve bilgi önceliği pedagojik olarak yok oluyor,
- 2.Modern enformasyon teknolojisi sayesinde öğrenim süreçleri büyük oranda bireysel öğretmenin sunuş tekeline bağimsızlaşıyor,
- 3.Eğitim biliminin, “öğrenileni daha sonra yaşamda kullanmak için” mantığı gittikçe geçersizleşiyor,
- 4.İtaat, XIX. yüzyıla kadar okullarda istenen ve aktarılan bir değerd. Postmodernizm ise kişisel yok etmemekte fakat genel olarak ona ihtiyacı olmamaktadır. İtaat bu nedenle artık kamusal bir eğitim aracı değil,
- 5.Kadın, erkek kategorileştirmesi artık anlamını kaybediyor. Okul eğitimi yoluyla artık bir cinsiyet rolü eğitimi yapılamıyor. Birlikte eğitim artık bir kural hâline geldi (Hesapçioğlu, 2001:64-65).

Eğitimle uygulamalara başlamada, okullardaki bilgi işçiliği ve bilgiyi yorumlama çalışmalarında öğrencilerin yorumlamaya katılmaları gerektiği iddia edilir. Öğrenme belirli yaş ve okullarda sınırlanmıyor, hayat boyu gönüllülüğe dayalı hâle geliyor (Karakaya, 2003, 38-39). Postmodernizmin eğitim bilim ve eğitim felsefesi açısından faydalı olabilecek iki savından birisi, gerçeklik imgesine eleştirel bakış; diğeri ise farklı ve yaratıcı düşüncelerin eğitim sürecinde yer alması gerektiği fikri olmuştur. Değişen bilgiyi yakalamak için hizmet içi eğitime de yer verilmiştir. Eğitim sürecinde çocuğun bireyselliği duyumsanmakla birlikte öğretim uygulamalarında hem tek başına, hem grupta yaşayabileceği deneyimlere fırsatlar oluşturulmuştur. Çocuk için oluşturulan bu uygulamalarla geleceğin üretim ortamlarına uyum sağlayacak bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Geleceğin kalıcı olmayan organizasyonlar oluşturacağı düşünülerek bu değişim ve üretim sürecine katılabilmeleri için bireylere eğitim ortamları sunulmak istenmiştir.

2.6. SANAT EĞİTİMİ AKIMI

Sanat eğitimi, sanat uğraşısında bulunan kişide ve sanat eseriyle karşılaşp onu değerlendirende harekete geçen tüm zihinsel yeti ve süreçleri, duygu, algılama, imgeleme, düşünme, anma ve çağrışım gibi güçleri eğitmektir (Balamir, 1999:14). Sanat eğitimi, bireyi tüm ruhsal ve bedensel eğitimi bütünlüğü içinde estetik kaygı, düşünce ve görüşlerin geliştirilmesini, yetenek ve yaratıcılık gücünün oluşturulmasını, sanatsal değerlere hoşgörü ile yaklaşma çabasını esas alır (Artut, 2002: 98). XIX. yüzyıldan itibaren Sanat Eğitim Akımı yalnızca güzel sanatlar eğitiminin içerisinde yer alan bir kavram olarak değil, tüm eğitim alanlarına etkide bulunan bir kavram olarak eğitim ile ilişki kurmuştur. Bu durum sanat eğitiminin sadece bir disipline ait estetik bakış temeli üzerinden gelişen eğitim anlayışı değil de eğitimin bütününe hâkim olması ve üretkenliği geliştirmesi hedeflenen bir eğitim akımı niteliğinde düzenlendiğini göstermektedir.

Sanat eğitiminin amaç ve gerekliliğinin özünde insan ruhunun yüceltilmesi, insanın özgürleşmesi bireylerin ruhsal gereksinimlerinin doyurulması, dengeli, çağdaş, duyarlı bir toplum yaratılması çabası güdülür (Arkut, 2002:105). Sanat eğitiminin önemi yapısındaki yaratıcılık ögesinde yatmaktadır (Etiye, 2001:26). Yaratıcılık ögesi pek çok düşünür, sanatçı ve eğitimci tarafından özgün üretkenliğin de kaynağı kabul edilmiştir. İnsan hem bilişsel hem duygusal bir varlık olarak çift yönlü ihtiyaçlarını ortaya koymaktadır. Sanat olgusu insanın hem duygusal yönünün tanınmasında hem de bu manevi kişiliğinin beslenmesinde ve geliştirilmesinde etkili olan bir çaba olmuştur. Sanat eğitimi ile de bireye taklit düşüncesinden uzaklaşıp, yaratıcı ve üretken düşünme yetisi kazandırılmak istenmiştir.

Bir yandan sanat eğitimi, XX. yüzyılın başından bu yana kavramsal ve genel anlamda, sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan, okul içi ve okul dışı yaratıcı sanatsal eğitimi tanımlamaktadır. Dar anlamda ise okullarda, sınıflardaki ve ilgili bölümlerdeki bu alana ilişkin olarak verilen dersleri tanımlar (San, 2003:17). Zihinsel etkinlik olan matematik, bilim ve benzeri disiplinlerin yanı sıra; edebiyat, müzik, resim gibi derslerle sanat ve güzellik duygusunun geliştirilmesi amaçlanmıştır (Taşdelen, 2006:265).

Sanat eğitimi ile öncelikli olarak bireyin bütünsel gelişimini sağlamak amaçlanmıştır. Bütünsel gelişimin bir ucunda bireyin zihinsel, bir ucunda bedensel bir ucunda da duygusal gelişimi yer almıştır. Antik Çağ'dan bu yana da eğitimle ilgili pek çok düşünürün ifadelerinde bütüncül gelişimin önemini bulmaktayız. Çünkü insan sadece fiziksel bir varlık değil, duyu ve algılamaları ile duygusal bir varlık olarak da tanımlanmıştır. İnsan bu yönlerini ifade edebildiği, ortaya koyabildiği ölçüde kendini tanıyabilecektir. Kendini tanıyabilmenin, ifade edebilmenin en etkin yollarından biri olarak da sanat kabul edilmiştir. Sahip olunan duygu, düşünce, yetenekler sanat vasıtası ile hem bireysel hem de toplumsal anlamda yapıcı ve yaratıcı etkinlerin oluşturmaya fırsat verici niteliktedir.

Diğer taraftan Sanat eğitimi akımı, XIX. yüzyıl başlarında Avrupa'daki kültür çöküşüne, insanın kendine yabancılaşmasına karşı bir önlem, bir eğitim akımı olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Teknoloji ve endüstrinin insan yaşamına getirmiş olduğu tekdüzelik ve kültürel yozlaşma gibi insanlık için tehlike oluşturan sorunlara bir çözüm olarak düşünülen "Sanat Eğitimi Hareketi" Almanya'da ortaya çıkar, gelişir ve bir çok ülkenin genel eğitimine etki eder (Boduroğlu, 2010:13). Genel eğitimi de etkileyen bir

akımdır (Etike, 2000:27). Etike'ye göre güzeli, özgünü, estetik olanı düşünmek, aramak, bulmak, yeni ve özgün olarak; uyuma, bütünlüğe ulaşmaya çalışmak gibi düşün ve eylemleri içeren sanatsal çabalar bireylerde bir tavır, tutum, alışkanlık olarak yerleştiğinde insanlığı daha güzel bir dünyaya götürecektir (Ayaydın, 2010:23).

Sanayi Devrimi'nin sonucu olarak gelişen modern dönemde değişen üretim ilişkileri ve toplumsal iş bölümü toplumsal değişim dönüşümlerin de belirleyicisi olmuştur. Bu dönem oluşturduğu üretim ve toplumsal ilişkileri ile bireyin kendine ve topluma yabancılaşmasının da sebeplerini oluşturmuştur. Çünkü modern dönem "Aydınlanma" kavramlarının da üretildiği bir dönem olmuştur. Aydınlanmaya dair ilerleme, evrensellik, bilimsel kesinlik gibi olgular toplumsal gelişme vaadiyle aslında pek çok kültürel olgunun da metalaşmasına neden olmuştur. Bu değişimler insanın kendine yabancılaşma sürecini de doğurmuştur. Sanat Eğitim Akımı da temel olarak bu yabancılaşma sürecinden insanı kurtarmak amacı ile Güzel Sanatlar aracılığıyla eğitimde reformlar gerçekleştirmiştir. Diğer bir adımı da Sanat Eğitim Akımı resim ve el işi derslerinde reformlar gerçekleştirmek istemiş en son noktada da bu iki hedefi birleştirmiştir.

Sanat eğitimi akımının eğitim reformları üzerindeki etkileri çok çeşitli yönlerde ve konularda olmuştur. Bunları, belli başlı olarak şu noktalarda özetlemek mümkündür:

1.Bir bütün olarak okul üzerindeki etkileri: Metodik saplantılar pahasına da olsa dersin kendisi, bir sanat seviyesine, zaman zaman psikolojik uygunluğundan daha üstün tutanlar oldu. Öğretmenden, sanatkâr bir şahsiyete sahip olması talep edildi ve bu sebepten dolayı da 1920'lerden itibaren öğretmen yetiştirme işinde, güzel sanatlara önem vermeye başlandı.

2.Belirli dersler üzerindeki etkileri: Sanat Eğitimi Akımı'nın etkisiyle tarih dersinde, öğretmenin duygu yönü ağır basacak ve tarihi olayları çok iyi aktüalize edebilecek bir konferansçı şeklinde getirilmesi sağlanmak istendi (Aytaç, 1981:19).

Böylece örgün ve yaygın eğitim kurumları sanat eğitimi üzerinden bilinçli algı geliştirecek, görsel düşünme becerilerini zenginleştirecek bireyler yetiştirmeyi hedeflemişlerdir. Bu eğitim akımı okul üzerindeki etkileri ile yeni düzenlemelerin oluşturulmasını sağlamıştır. Bu düzenlemelerde çocuğun yaşantı alanlarına vurgu yapmak belirleyici olmuştur. Derslerin oluşturulmasında da ifade oluşturmaya önem verilmiştir. Özellikle çocuğa uygun kitaplar belirlenirken önemli eserlerin seçimine yönlendirmeler yapılmıştır. Ders ortamlarında kültürel konulara daha geniş yer vermeye başlanmıştır. Bu konularla ilişkilendirme yapılarak müze, seyahat gibi uygulamalarla çocukta kültürel algının gelişmesine vurgu yapılmıştır. Tüm bu uygulamalarla amaç, bilgiye ulaşmak ve tüketmek kadar bilgiyi üretmenin de değerli olduğu bilincini geliştirmek olmuştur. Bu üretimin gerçekleşebilmesi için de temel hedef insanı merkeze almak dolayısıyla yaratıcı, eleştirel düşünme becerilerine sahip, insanlarla ve çevresi ile barışık bireyler yetiştirmek olmuştur.

2.7. ÇOCUKTAN HAREKET EĞİTİM AKIMI

Çocuktan hareket eğitim akımı; çağdaş eğitim Reformları akımlarının ilk dönemine damgasını vuran eğitim anlayışıdır. Ellen Key, Ludwig Gurlitt, Berthold Otto, Bremenli reformculardan Heinrich Scharmann, Fritz Gansberg, Maria Montessori, Helen Parkhurst, Carleton Washburn ve Peter Petersen başlıca temsilcileridir

(Küçüköğlu, t.y.). Çocuktan hareket akımı eğitimin amaç ve içeriği konusunda geleneksel anlayışa göre büyük çapta değişiklikler yapmıştır. Zira geleneksel eğitim yaklaşımları amaç ve içeriği objektif değerler, yetişkinler, toplum, dış çevre gibi unsurlar ile belirlerken bu, yeni düşünce ve eğitsel faaliyet alanında belirleyici unsur olmamaktadır (Uludağ, 2004:41).

Çocuktan hareket eğitim akımı çocuğa doğru açılan, çocuğun ihtiyaçlarının hüküm süreceği yeni bir çağın en etkili reform hareketi olarak kabul edilmiştir. Bu akımda en büyük vurgu çocuğun bireysel varlığının tanınmasına yapılmıştır. Bireysel varlığın içerisinde öncelikli olarak çocuğun özgürlüğü, bireysel ilgi ve yetenekleri yer almıştır. Bu akımın felsefi dayanağını çocuğun özgürlüğünü merkeze alan düşünceler oluşturmakla birlikte bu dayanak Jean-Jacques Rousseau'nun Natüralist felsefesine kadar götürülmüştür. Çocuğu merkeze almak ve onun özgürlüğünü önemsemek aslında çocuk için geleneksel eğitim modelindeki çocuk algısından çok daha farklı anlamlarla yüklü bir algı oluşturmayı da ifade ediyor. Bu eğitim akımında öncelikli olarak çocuğu bilgi küpü hâline getirmekten ziyade onun bireysel özelliklerini tanımak eğitim alanında çok önemli bir yer kaplamıştır. Bu noktadan hareketle en temel felsefi kaygıları Rousseau'nun felsefesinde de olduğu gibi çocuktaki iyiyi keşfetmek olmuştur. Tüm müfredat programları, öğretmenin rolü, eğitim uygulamaları, okulun karakteri bu ihtiyacı karşılamak üzere şekillenmiştir.

Çocuktan hareket eğitim akımının yeni okul modelinde öncelikli olarak müfredat geleneksel öğretimde olduğu gibi çocuklara dışarıdan belirlenerek sunulmamıştır. Bu akımda amaç tabii öğretim ilkesinden hareket etmek olduğu için dışarıdan sunulan, özgür ve demokratik olmayan tüm uygulama ve yöntemler reddedilmiştir. Geleneksel anlayışın çocuk için öğrenilecek konuları çok önemsemesi bu akımda eleştirilip bu bilgilerin öğrenilmesi çocuğun kişilik gelişiminin önüne koyulmamıştır. Yeni okul anlayışında öğretmenin rolü de hürriyet ilkesi etrafında şekillenmiştir. Öğretmenin öğretme yöntemlerinde esnekliği söz konusudur. Sınıf ortamında öğretmen merkezli atmosferden öte çocuğun aktifliği yaratılmaya çalışılmıştır. Öğrenci merkezli sınıf ortamında da geleneksel eğitimin toplu öğretim uygulamasından farklı olarak bütün çocuklarda aynı gelişimin gerçekleşmesi beklenmez. Çocuğun tüm okul ortamında yaparak yaşayarak, kendi faaliyetleri sonucu öğrenmesine fırsatlar oluşturulmuştur. Her çocuğun zihinsel, fiziksel ve psiko-sosyal yanları birbirinden farklı kabul edilerek, bu kabuller sonucunda da tek tip bireylerden öte farklılıklarını ortaya çıkararak gelişen bireyler yetiştirmek hedeflenmiştir. Tüm bu oluşumları sağlamanın yolu olarak da eğitimde demokratik anlayışlar oluşturulmuştur.

Bu akımdan hareket eden eğitimcilerin modern eğitimcilerde çocuğa ilişkin geliştirmelerini istediklere ilkeler şunlardır:

- 1.Çocuğun ferdi özelliklerini anlamak,
- 2.Ona saygı duymak,
- 3.Ondaki iyiyi keşfetmek,
- 4.Onun içinde bulunduğu ve sürekli değişimden geçtiği gelişme sürecinde uygun davranmak zorundadır (Ergün, 2008).

Bu eğitim akımının ortaya koyduğu ilkelerinden, çocuğu öznel bir varlık olarak kabul edip çocuk için uygulanacak eğitimin her aşamasında bu öznelliği hatırlamak akımın diğer tüm felsefelerinin de içine işlemiştir. Bu öznelliği kabul ederken de çocuğu

yetişkinlerin fizyolojik ve ruhsal gelişiminden farklı olarak algılayıp tüm öğretim yöntemlerinde bu kabulden hareket edilmesi en temel çıkış noktası olmuştur. Bu akımdan hareketle, oyunun da çocukluk olgusunun öznel varlığını koruyarak gelişmesinde önemi vurgulanmıştır. Çocuğun yeteneklerini ortaya çıkarması, geliştirmesi sürecinde, bireysel özellikleri ve tüm olarak kişiliği saygıyla karşılanmalı ve buna uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır. Bu yaklaşımlar çocuğa karşı baskı ve sınırlamaların kaldırıldığı, çocuğun hak ve özgürlüklerinin duyumsandığı eğitimbilimin oluşumunu desteklemiştir.

2.7.1. Çocuktan Hareket Akımı'na Uygun Alternatif Okul Modelleri

2.7.1.1. John Dewey'in Laboratuvar Okul Örneği

John Dewey, Chicago Üniversitesinde kurduğu “Laboratuvar Okulu”nu 1896’dan 1904 yılına kadar yönetmiştir. Laboratuvar Okulu test edilmiş eğitim teorileri doğrultusunda oluşturulmuş deneysel bir okuldur. Dewey bu okulu şöyle tanımlamıştır: Bu kavramın altında yatan anlam, okulun bir laboratuvar olmasıdır. Nasıl ki biyoloji, fizik ve kimya laboratuvarlarında bu alanlara ilişkin çalışmalar yapıyorsa, burada da eğitim üzerine çalışılır. O laboratuvar okulunu embriyonik toplum olarak tanımlamıştır (Kalıpçı, 2008:18-19).

Embriyonik toplum benzetmesiyle Dewey sosyal bir olgu niteliğinde ele aldığı eğitimin içerisinde okulu küçük bir toplum olarak kabul ettiğini ifade etmiştir. Aynı zamanda bu tanım okul ortamının aile ortamına ve gerçek yaşama yakın kurgulandığını da göstermektedir. Bu ifade Dewey’in eğitim ortamında toplum ve okul arasındaki ilişkilere ve etkileşimlere yer verdiğinin de göstergesidir. Buradan hareketle Dewey okulun sahip olduğu yapılanmanın topluma uygun olması gerektiği görüşünü savunmuştur. Okulun, toplumsal yapıya ve gerçek yaşama uygunluğu sayesinde de eğitim, yaşam, okul ve toplum arasındaki bütünlüğün gerçekleşeceğine inanmıştır.

Dewey’in laboratuvar okulunda dört yaşından on dört yaşına kadar devam eden çocuklara grup olarak çalışma olanağı sağlanarak oyun, araştırma, doğa araştırması ve kendini ifade gibi aktivitelerin yer aldığı bir aktif öğretim yöntemi uygulanmıştır. Dewey’e göre okul, gençlerin kültür kazanımı için kurulmuş özel bir çevredir. Sosyal ve seçici bir kurum olan okul, kültürü aktarırken çağdaş gereksinimleri göz önünde bulundurur. Dewey’e göre okulun üç temel işlevi şunlardır: Kültürel mirası 1. Sadeleştirme 2. Daraltmak 3. Dengelemektir (Gutek, 2006:111). İnsana şekil veren değerler, inançlar ve uğraşlar olarak kabul ettiği kültürü toplumun biçimlendirilmesinde ve devamlılığının sağlanmasında önemli bir olgu olarak görmüştür. Dewey kültürel öğelerin öğrenilmesini okulun temel bir işlevi olarak kabul etmiştir. Ona göre okul aktif bir öğrenme ortamı içerisinde öğrenciye hem merak hem keşfetmenin heyecanını yaşatarak öğrencilerin kültürel öğeleri tanımlarını, anlamalarını ve üretmelerini sağlayabilir. Dewey için kültürel öğeler hem bireysel gelişimi hem de toplumsal ilerlemeyi sağlama yolunda eğitim olgusunun sahip olduğu temel değerler olarak görülmüştür. Bu değerlerin de yaşayan bir sosyal olgu olarak nitelendirilen okulun içerisinde yaşatılarak verilmesi hedeflenmiştir.

Okullar, Dewey’in eğitim anlayışında bireylere hayatın diğer tüm alanlarında karşılaşacakları problemleri durumlarda etkin çözümler geliştirmelerini sağlayacak düşünme yöntem ve alışkanlığını kazandırmalıdır. Dewey bu amaç doğrultusunda

geliştirmiş olduğu eğitim teorisi çerçevesinde bireylerin kendi başlarına problem çözme inisiyatifi geliştirebilecekleri bir müfredat programı hazırlamıştır (Eker, 2007:154). Eğitim aracılığıyla bireylere problem çöze becerisinin kazandırılması Dewey’de laboratuvar okulunun gerçekleştirilme amacını oluşturmuştur. Bu okul yaklaşımında probleme dayalı öğrenme yaklaşımının daha sonra da Proje Tabanlı Öğrenme metoduna kaynaklık ettiği görülmüştür. Dewey geliştirdiği eğitim uygulamalarıyla geleneksel okulun tüm niteliklerini sorgulamış yeni eğitim paradigmalarını barındıran yeni okul anlayışını oluşturmuştur. Yeni okulun geleneksel anlayışı sarsan yanı aktif katılıma fırsat sunarak hayatta süregelen yaparak-yaşayarak öğrenme ilkesini okulun yapısına da taşıması olmuştur. Yapararak-yaşayarak öğrenme ilkesi geleneksel anlayışın hayata hazırlık hedefini yıkararak okulları bizzat hayatın kendisini yansıtan tecrübelerle doldurmuştur. Böylece bu eğitim anlayışıyla laboratuvar okulun içinde pratik değeri olan konularla yaşamdan izlere rastlayan birey gerçek hayatta karşılaştığı problemlerin çözümünde de daha başarılı olacaktır.

Dewey’in Laboratuvar Okulu çalışması Fröbel’in “eğitim çocukların yaşamı ve ilgileri doğrultusunda olmalı” görüşüyle benzerlik taşır. Fröbel ve Dewey sınıflarda Proje Temelli müfredatı kullanarak çocukların yaşamlarını direk olarak etkilemektedirler. Dewey’in Laboratuvar Okulları, çocuk merkezli aktiviteler, seçenekler, proje yaklaşımı ve serbest oyunlar yoluyla yaşam hazırlığına işaret eder (Çiftçi, 2006: 32). Bu görüşleriyle Dewey, eğitimde okul yaşamının, öğrenci bireyselliğinin ve sosyal sorunların önemini vurgulayan en önemli isimlerden biridir (Ersoy, 2007: 20). Okula, bireyselliğe, sosyal sorunlara verdiği önem Dewey’in toplumun merkezine okulu, eğitimin merkezine de öğrenciyi yerleştirdiğini göstermektedir. Onun eğitim yaklaşımında eğitimin elindeki en önemli değer ve toplumun önemli yapı taşı birey kabul edilmiştir. Eğitim uygulamalarında birey merkezli hareket etmiş ancak birey ve toplumun bütünleşmesi için eğitimi işlevselleştirerek toplumsal uyumu da göz ardı etmediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte toplumsal uyum sürecinde toplumsal kurumların en değerli parçası olarak okulu kabul ettiğini göstermiştir.

Diğer açıdan baktığımızda Dewey’in laboratuvar okulundaki çalışması kısmen çocuklara nasıl düşünüleceğini öğretmeye odaklanmıştır. Çocukların doğal araştırma yeteneklerini, daha iyi problem çözücü, araştırmacı ve iyi bir düşünen olabilecekleri pratik durumlara kanalize etmeye çalışmıştır. Dewey, bu pratik yaklaşımda çocuklarda düşünmeye erken yaşlarda başlanması gerektiğini savunuyor. Bu görüş, çocukları düşünmeye ve erken çocukluk yaşlarındaki problemleri çözmeye yardımcı, bağımsız ve pratik proje konularının kullanımını destekler (Çiftçi ve Sünbül, 2005). Proje Tabanlı düşünme ve öğrenme Dewey’in eğitim öğretisinde önemli bir yer oluşturmuştur. Dewey yapılandırmacı anlayışa dayandığı eğitim görüşünde bireyi yaşamın içinde var olan problemlerin çözümüne yaklaştırmakla deneyim alanları oluşturmakla gerçekleşeceğine inanmıştır. Okul içerisindeki projeler gerçek problemlerin küçük deneyimler şeklinde bir araya sunulmasının bir ifadesidir. Projeler aynı zamanda öğrenciyi araştırmaya ve sosyal etkileşim içerisinde problem durumlarına çözümler bulmaya yönlendirerek etkin öğrenmenin de gerçekleşmesini sağlayan bir metot olarak kabul edilmiştir. Dewey’in okul tanımındaki laboratuvar nitelemesi de onun öğrenciyi araştırma ve düşünmeye iterek öğrenme konularını, yaşayarak içinde olmasını hayal ettiğini göstermektedir. Bu anlayış laboratuvar okulun içerisinde aktarılan ve kitap üzerinden okunarak edinilen bilginin de yer almadığının işaretidir.

Dewey'nin sisteminde, okulda her olay, çocuğun kendi hareket ve etkinliklerine konu olarak aldığı bütüncü sorunlar karakteri esas tutularak açıklanmaktadır. Birbirinden farklı olan okulsal disiplinler ve uygulamalar, ayrı ayrı saatlerde öğretilmelidir. Böylece öğretim sadece bir program sorunu değil, okul yaşamının değiştirilmesi sorunudur (Dündar, 2007:137). Kısacası Dewey eğitimin, bireysel ve toplumsal amaçlara ulaşmak için, bireyin gerçek hayat deneyimlerinden yola çıkılarak kurgulanması gerektiğini ifade eder (Dewey, 1996:112). Dewey'in okul programına dair sahip olduğu bu görüş de okulu sadece bir bilgi edinme yeri olarak kabul etmediğini göstermektedir. Laboratuvar, okulun gerçekleştirme amacında da ortaya koyduğu gibi okul sahip olduğu konu içerikleri, öğrenciye sunacağı etkinlik alanları ve farklı disiplinlerin bir araya getirilmesi ile öğrenciyi sorun çözme becerisinde kuvvetlendirmelidir. Dewey sahip olduğu bu eğitim ilkesi içerisinde problem çözme becerisini aynı zamanda okulun içerisinde iş ilkesi şeklinde de gerçekleştirmiştir. Bu anlayış aynı zamanda laboratuvar okulun müfredat programı, disiplin anlayışı, etkinlik alanları ile okul yapısında bir bütünlük oluşturulmaya çalışıldığının da ifadesidir. Bütünsel okul yapısında da soyut bilgiler yine okul içerisinde somut yaşam deneyimlerine dönüştürülmeye çalışılmıştır.

Toplum deyince o, demokratik toplumu anlamaktadır (Dewey, 1938:129). Eğitim, demokrasinin temel karakteri olan özgürlüğü kendi içinde yasayarak gerçekleştirecek bir araçtır. Başka bir deyişle eğitim hem özgür olmalı hem de bu sayede genel bir özgürlüğü sağlamalıdır (Dewey, 1987:41). Demokratik eğitim felsefesiyle şekillenen eğitim modelinde Dewey, sadece siyasal anlamda bir özgürlük değil bireyin diğer tüm yaşam ve düşünce alanlarında sahip olmasını istediği özgürlüğü ifade etmiştir. Buradan hareketle demokratik eğitim teorisinin temelini de öğrenci merkezli eğitim anlayışı oluşturmuştur. Demokratik ortamda özgürlük alanına sahip olan bireylerin öğrenme ortamlarına aktif katılımı sağlanarak etkin bir öğrenmenin gerçekleşeceğine inanmıştır. Dewey demokratik anlayışla şekillenen eğitimle birey ve toplum arasında düzen ve uyumun sağlanacağına ve böylece toplumsal ilerlemenin gerçekleşeceğine inanmıştır. Bu anlayış demokratik toplumun bilimsel toplumu gerçekleştireceğinin de ifadesidir.

Diğer bir ifadeyle Dewey'in pragmatik felsefesiyle şekillenen demokratik eğitim teorisinde insanın ne kadar bireyselleşirse o kadar özgürleşeceğini savunmuştur. Bu tutumu demokratik toplumlarda bireysel farklılıklara önem verilmesiyle ilerleme ve gelişmenin sağlanacağına inancını da göstermektedir. Dewey'e göre modern toplumun yeni eğitim anlayışını geleneksel eğitim anlayışında ayıran temel özellik de yeni eğitimde bireysel yeteneklere, ihtiyaçlara, ilgilere, farklılıklara verilen önem olmuştur.

Eğitimle Dewey'e göre deneyimin yeniden inşası ve bunun da gelecekteki tecrübelerle yansıtılması sağlanır. Eğitimin hedefi olan gelişme zihinsel olup bu gelişme davranışlara yansır. Öğrenenin davranışı doğrudan sonuçlarla tecrübeler arasındaki ilişkilerin farkına varması sağlanır (Gutek, 2006:120). Deneyimi eğitimin yöntemi olarak ele alan Dewey, bu yaklaşımı ile yapılandırmacı eğitim anlayışının etkilerini de yansıtmıştır. Bireylerin bilgiyi deneyim yoluyla kendine göre ele alıp yorumlaması bilgi kuramının da pratik alanda yaşanan deneyimlerden hareketle temellendirildiğini göstermiştir. Dewey yapılandırmacılığa dayandırdığı eğitim anlayışında işlevselliği olan bilgiyi değerli kabul ettiğini de göstermiştir. Pragmatik felsefesinde deneyimle ilişkili olan bilgi gerçek yaşam koşulları ile de ilişkili olacağından faydaya da sahip olacaktır.

Böylece Dewey bilgilerin soyut hâlden çıkarılıp faal hâlde yaparak öğrenme biçiminde kalıcı ve etkin öğrenmeyi sağlayacağını belirtmiş olmaktadır.

2.7.1.2. Maria Montessori Eğitim Modeli Örneği

Maria Montessori Eğitimi 1907’de ilk kadın doktoru unvanına sahip olan Dr. Maria Montessori tarafından İtalya’da oluşturulmuştur. Montessori’nin felsefesinde Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi ve Friedrich Wilhelm August Fröbel’in görüşleri bulunmaktadır (Derelioğlu ve Dinçer, 2005:38). Montessori yöntemi, felsefi ve psikolojik kavramlar ve pedagojik tekniklerin birliğinden oluşmuştur (Poyraz ve Dere, 2001:145).

Montessori, Rousseau’nun insan doğuştan iyidir düşüncesini kabul etmiştir. Eğitimin milli amaçlar uğruna kullanılmasını şiddetli bir şekilde eleştirerek anarşist felsefeden beslendiğini de ortaya koymaktadır (Korkmaz, 2005:210). Felsefesinin temeli; çocuğun ileride olacağı kişiyi, potansiyel olarak içinde taşıdığı düşüncesidir. Çocuğun bedensel, entelektüel ve duygusal potansiyeline tam anlamıyla ulaşması için özgürlüğe ihtiyacı vardır. Ama bu özgürlük, düzen ve disiplin yoluyla erişilecek bir özgürlük olmalıdır (Beken, 2009:14).

Eğitim modeli yeni eğitim hareketi içerisinde teorilerini felsefesinden hareketle şekillendirdiği uygulamaları ile özgün bir yer edinmiş model olarak kabul edilmiştir. Çocuk üzerinden hareket ederek geleneksel eğitimin çocuk algısına karşı çocuğun özgürlüğünü savunmuştur. Bu savunmayla paralel olarak eğitim amaçlarının millileştirilmesine karşı da yönelttiği eleştirilerle anarşist felsefeden beslenen bir eğitim modeli olarak yorumlanmıştır. Rousseau’nun natüralist felsefesinden etkilenerek insanın doğasına karşı olumlu tutumlar çerçevesinde felsefesini ortaya koymuştur. Oluşturduğu eğitim felsefesinde de XIX. yüzyıl eğitim akımlarının bir parçası olarak diğer akımlarla ortak olarak eğitimin merkezine çocuğu yerleştirmiştir. Eğitime getirdiği Reformlar da bu tutum üzerinden şekillenmiştir.

Montessori’nin eğitim görüşlerinin temellinde Rousseau’nun etkileri Montessori’nin görülmekle birlikte Bertrand Russell ile de paralel görüşler geliştirdiği görülmüştür. Montessori ve Russell’ın çocuğun gelişimine dair yetişkinden bekledikleri, çocuğu öncelikli olarak öznel bir kişilikte kavramak olmuştur. Eğitim sürecinde yetişkinin çocuğun gelişimine katkısı da bu özneliği bozmadan onun kendisini gerçekleştirmesine fırsatlar oluşturmaktır. Russell’ın çocuk için şu şekilde belirttiği görüşleri çocuğun gelişimine dair beklentisini ortaya koymaktadır:

Russell’a göre, çocuğa gelişim düzeyinde ve yeteneklerine uygun beceriler verilebilirse, kendisini ifade etmesi, kendisini gerçekleştirmesi, hem çevresiyle hem de kendisiyle uyumu sağlanmış olacaktır (Russell, 1984:70-71). Russell eğitimin amacına özgürlük ilkesini yerleştirerek eğitim metot ve uygulamalarına özgünlük katmıştır. Kişilik eğitimi ve zihinsel eğitim şeklinde temellendirdiği eğitim anlayışında tek başına bilginin katacaklarını yetersiz bulmuştur. Bilgi ile birlikte çocuğa eğitim aracılığıyla değerlerin de öğretilerek bütüncül bir gelişmenin sağlanacağını belirtmiştir.

Eğitim anlayışını Montessori, çocukların ileride ortaya çıkacak olan tüm özelliklerinin aslında onlarda zaten var olduğu temeline dayandırır. Bir çocuğun fiziksel, zihinsel ve ruhsal potansiyelinin tam anlamıyla gelişebilmesi için mutlaka o çocuğun özgürlüğünün olması gerekir (Aydın, 2006:61). Ona göre yaşamın tümünü

kapsayacak ve değiştirecek bir eğitim sisteminin gerekliliği söz konusudur. Bu çerçevede Montessori okullarında çocuğun görevi, kendinden, içinde yaşadığı çevreyle uyumlu, zamanına, yerine ve kültürüne uygun bir insan yaratmaktır (Dündar, 2007:188). Montessori'nin pedagojisi çocuğu bütünü ile gören ve ona kıymet veren bir metottur. Onun sundukları çocuğun en iyi şekilde gelişmesi için tüm ihtiyaçlarını kapsar. Bu pedagojinin temel hedefi çocuğa doğuşundan itibaren ruhsal ve bedensel ergenliğine kadar her alanda yardım sunmaktır (Wilbrandt, 2009:148).

Onun pedagojisinin etkin bir eğitim metodu olarak uygulamalarını genişletmesinde gözlem metodunu kullanması etkili görölmüştür. Bu yöntem çocuğun ruhsal, ahlaki, bilişsel ve sosyal gelişimi için veriler toplamada kullanılmıştır. Çünkü Montessori metodunda çocuğun gelişim evrelerinin belirlenmesi ve bunun da bilimsel bilgiye başvurularak yapılması önemsenmiştir. Bu yöntemlerle çocuğun hiçbir gelişim özelliği kaçırlmadan keşfedilip özgürleştirilmesi amaçlanmıştır. Bu keşfe dayalı özgürleştirme sürecinde de çocuğun özgürlük alanı sınırlarla belirlenerek başıboşluk anlamından uzaklaştırılmıştır. Çünkü bu metodun özgürlük anlayışında kimsenin özgürlüğü bir başkasının özgürlüğünü daraltma sınırına dayandırılmamıştır. Sınıf içi uygulamalarda da bu özgürlük alanının sınırları çok belirgin bir şekilde çizilerek aslında özgürlüğün sınırlar koyularak genişletildiği vurgulanmıştır.

Kendi deyimiyle; bireysel duygu ve düşüncelerin, ön yargısız bir şekilde kabul edildiği bir dünyadan bahsetmek ütopya gibi gelebilir. Fakat hem fiziksel hem de zihinsel olarak sağlıklı bireylerin yetişmesi isteniyorsa tüm insanların bunu kabul etmesi ve bireysel düşüncelere saygı duyması gerekir (Erben, 2005:12). Montessori'ye, yetişkin kendini çocuğun yaratıcısı olarak bilir. Yetişkin, çocuğun hareketlerini kendisinin çocukla olan ilişkileri açısından iyi ya da kötü diye yargılar; yetişkin kendini yargılamaz, çocuğa örnek model olabilecek tek varlık olarak kendini görmektedir (Montessori, 1975:24-25).

Montessori eğitim yaklaşımını özgünleştiren yaklaşımın bir eğitim ilkesi olarak da çocuğun hem biyolojik hem de sosyal gelişimine destek vermeyi amaçlaması kabul edilmiştir. Montessori biyolojik gelişimi evrelere ayırarak detaylı bir şekilde çocuğun yaşına uygun gelişim aşamalarını da belirlemiştir. Her aşamada gelişmesi gerekli becerileri belirleyerek bu becerilerin gelişmesine sınıf ortamında uygun alanlar ve fırsatlar oluşturmuştur. Aslında bu yaklaşımda çocuğun başarısı öğrenip öğrenmedikleri ile değil beceri geliştirmesiyle değerlendirilerek, hiçbir çocuk başarısız olarak nitelendirilmemiştir. Bu değerlendirmelerin gelişmesi Montessori'nin tıp alanındaki bilgilerinin eğitim alanındaki yorumları olarak da değerlendirilebilir. Bu sonuçlara ulaşmadan önce her çocuğun öğrenme becerisine sahip olduğunu eğitimcilerin ise sadece bu sürece rehberlik ettiklerini kabul etmiştir. Burada geleneksel eğitimin çocuğa bilgi yükleme ve bu görevi de öğretmen yönetimine bırakma anlayışına da karşı duruşu ifade etmektedir.

Düşünülecek olursa "çocukluk çağının" insan yaşamının ayrı bir dönemi olduğunu keşfetmek ve söylemek bile, çocuğun "yetişkinin küçük bir modeli" sayıldığı tarihler için ne kadar büyük bir yenilikti. O dönemlerde çizilmiş, genellikle soylulara ait çocuk resimlerinde çocukların giysilerinin bile yetişkinlerle aynı model olduğu görülebilir (Öngören, 2008:28). Montessori'ye göre çocuk evrenseldir. Bütün çağlarda var olmuştur ve zamanın sonuna dek var olacaktır. Tarih Öncesi çocuğu, Orta çağ çocuğu diye bir şey yoktur. Gerçeekte tek bir çocuk vardır: Bütün çağların, bütün ırkların

çocuğu, kültürün temel tarihi kuşaktan kuşağa aktaran ve barışın yolunu açandır (Kalıpçı, 2008:26).

Montessori'nin gerçekleştirdiği tüm eğitim uygulamaları en temelde sahip olduğu çocukluk algısı ile şekillenmiştir. Ona göre çocukluk olgusunun kavranışı eğitim biliminde oluşturulacak pedagojinin de sağlam niteliğini oluşturmada en gerekli adım olmuştur. Çünkü Montessori'ye göre çocukluk olgusunu kavramak çocuğun sosyal birey olarak çevre için hazırlanmasında ipuçlarını eğitim bilime sunmaktadır. Çocukluk olgusuna yapılan vurgu aynı zamanda eğitim bilimin psikoloji ile arasındaki bağı da kurmuştur. Bu bağı kurabilmek çocuğun bireyselliğini de kavramayı sağlamıştır. Tüm bu yaklaşımlarda Montessori metoduyla, eğitim bilime zihinsel gelişimin kişilik gelişimi için önemli olduğu ilkesi kazandırılmıştır. Çocuğun kişilik gelişimi için çocuk eğitim ortamlarında ve eğitim uygulamalarında eğitimcilerden ve ebeveynlerden uzaklaştırılarak, özgürlük alanında becerileri ile baş başa bırakılmıştır. Bu gelişim Montessori yönteminde bağımsız faaliyet alanları ile pekiştirilmiştir. Sonuçta çocukta ulaşılan noktaya da bağımsız kişilik gelişimi denilmiştir ve bu eğitim yaklaşımında gerçekleştirilmek istenen en büyük hedef de bu olmuştur.

2.8. KIR YURDU EĞİTİM AKIMI

Kır Eğitim Yurdu Akımı XIX. yüzyılın son çeyreğinde büyük bir güçle ortaya çıkmaktadır. Bu akım çağın büyük şehir kültürüne, yani onların deyimiyle asfalt kültürüne ve özellikle de entelektüalizme bir tepki olarak ortaya çıkıp tabiatla bağlılık içerisinde hayatın yenileştirilmesi hedef edinilmiştir. Kamu okullarına karşıt olarak Kır Eğitim Yurtları, gençliğin yapısına uygun birer cemaat yuvaları olmak ve gençliğe uygun düşen birer hayat üslubu geliştirmek istemektedirler. Bu sebeptendir ki bilgi kazandırma işi ikinci plana itilip buna karşılık, karakter şekillendirme anlamında olmak üzere eğitim ön plana geçirilmektedir. Gençlerin yurtlarda, işliklerde, tarlalarda ve tabiatın kucağındaki müşterek hayatı esas olarak alınmaktadır (Aytaç, 1981:65). Bu akımın öncü isimleri olarak Vittorino Da Feltre, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Johann Wolfgang von Goethe, John B. Basedow, Christian Gotthilf Salzmann ve Johann Gottlieb Fichte gösterilmektedir (Dündar, 2007:56).

John Locke eğitimde izlenmesi gereken yaşam tarzının ipuçlarını sunarak Kır Eğitim Yurdu Akımı'nın etkilendiği düşünürler içerisinde yer almıştır. Locke'un eğitim görüşlerinde şu vurgulara ulaşmaktayız:

Locke öğrenme sürecinde çocuklar için ulaşılması beklenen amaçlar konusunda çocukların kesinlikle zorlanmamalarının, istekle başladıkları bir işi onlar bıkmadan son verilmesinin doğru olduğunu düşünür. Bunun tersi bir uygulama çocukların kendilerini özgür hissetmemelerine ve dolayısıyla ilgili süreçten sıkılıp kopmamalarına neden olacaktır (Locke, 2004:84).

Kır Eğitim Yurdu Akımı'nın felsefesinde bilgi donatımından önce bireyde ahlaki değerlerin geliştirilmesi önemsenmiştir. Locke'un Eğitim Felsefesi'nde de eğitimde en temel amaç erdemli olma, aklın rehberliğinde yaşama, sosyal yaşam konusunda gelişme sağlama olarak ortaya konmuştur. Bu süreçlerde de çocuğun sosyal çevresinin etkisine vurgu yapılmıştır. Locke bedensel eğitimin kişilik eğitimine de destek vereceğine inanmıştır. Bu gelişim için de zor şartlara alışma deneyiminin gerekli olduğunu öne sürmüştür. Locke çocuğun kişilik gelişiminde erdem, cömertlik, ifade

becerisi gibi özelliklerin geliştirilmesi gerektiğini aksi takdir de ona kazandırılacak bilgi aktarımının bütünsel bir gelişme sağlamada anlamsız olacağını belirtmiştir. Bu özellikler arasına Locke tıpkı Rousseau gibi “doğaya saygılı olma” davranışını kazandırma isteğini de yerleştirmiştir. Çünkü bilgi yüklü olan çocukların bu kazanımları edinmediğinde hem doğal hem de beşeri çevreye zarar vermeme bilincini de geliştiremeyeceklerini dile getirmiştir. Locke çocuğun aldığı eğitimin hayatına yönelik karşılaştığı zorluklarla baş etme yolunda beceri kazandırması gerekliliğini ortaya koymuştur. Tüm bu amaçlardan hareketle Locke nitelikli bir toplum oluşturmak istemiştir.

Kır Eğitim Yurdu olarak ifade edilen ve XIX. yüzyılın sonlarında ortaya çıkarak Avrupa’da özellikle İngiltere ve Almanya’da yeni okul kimliği ile felsefesine uygulama alanı kuran yeni eğitim akımı eğitim alanında pek çok değişim ve dönüşüm için çaba göstermiştir. Bu çabalar ile var olan okulun uyguladığı sistemleri kabul etmeyerek reform niteliğinde yeni uygulamalar geliştirmiştir. Yeni okulun içerisine çocuğu yoracak soyut ve çocuk için yaşamında fazlalık oluşturacak bilgileri sokmak istememişlerdir. Çünkü amaçları çocuğu zihniyet ve davranış olarak nitelikli geliştirerek çocuğa bir dünya görüşü kazandırmak olmuştur. Bu amaçlarla şekillenen okulun içerisinde de işe uygun yetiştirme uygulamaları yer almıştır. Okula dair geliştirilen yeni yaklaşımlarla oluşan okulun şekli de gençlik yurdu niteliğinde oluşturulmuştur. Bu uygulamalarla karakter kazandırma çocuğun eğitimdeki yerini belirlemiştir. Okul içerisinde öğretmen ve öğrencinin ilişkisinin geleneksel eğitimin otoriter karakterinden farklı olarak güvene dayalı olmasının, öğrencinin gelişiminde daha büyük adımlar attıracağı ortaya konmuştur.

Bu yeni eğitim akımı XIX. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa’da, özellikle Hermann Lietz’in çalışmalarıyla yaygınlık kazanmıştır. Lietz, eğitim uygulamalarında teoriyle ortaya koyduğu görüşlerini, uygulamalarla kuvvetlendirerek pratikte de somutlaştırmıştır. Onun tespitlerinde Kır Eğitim Yurtları şu özelliklere sahiptir:

- 1.Gençlerde eğitimciler arasındaki ilişkilerin dostça ve arkadaşça olması,
- 2.Mümkün olduğu ölçüde herkesi gelişimlerine kendi ferdiye ve istidatlarına en uygun düşen bir yöne yöneltmek,
- 3.Her gencin, bir yandan içinde yer aldığı gelişim kademesinde, diğer yandan da kendi milletinin içinde yer aldığı çağın ihtiyaçlarına uygun düşmek üzere iş ile hayatı dengeli bir senteze sokması (Aytaç, 1981:69).

Leitz, eğitim alanında belirlediği ilkelerle gençlerin özel yeteneklerini geliştirip mesleklerini de milli bir görev olarak algılayarak, mesleğinin gereklerini yerine getirmede yönlendirici olacağını düşünmüştür. Buradan, kültürel eğitime çok önem verdiği görülmektedir.

Eğitim alanında şehir kültürünün doğurduğunu düşündükleri entelektüalizme eleştirel bir duruşla, Rousseau’nun natüralist eğitim yaklaşımında olduğu gibi bir doğaya dönüş beklentisi olduğu görülmüştür. Ancak buradaki amaç eğitim ile tabiata uygun bir bireysellik geliştirmek değil, ahlaki değer fikirlerini özümsemiş bireyler yetiştirmek olmuştur. Bu özelliklere sahip okulun büyük şehir okullarından farklı özellikte olduğu da görülmektedir.

2.9. İŞ EĞİTİMİ AKIMI

Öğretim ve eğitimde ön plana alınması gereken vasıtalardan biri iştir. İş, belli amaçlara bağlı etkinliklerdir (Kanad, 1977:99). İş insanın manevi hayatı ve rasyonel düşüncesi yanında onun özünü belirleyen önemli bir unsurdur. Buna rağmen “iş”in bir eğitim ilkesi olarak kabul edilmesi ancak çok sonraları olmuştur. Bunun sebebi, kültür tarihi gelişimleri yoluyla açıklanabilir (Aytaç, 1981:81).

William P. Ficker’in “İş Esaslarına Uygun Öğretim İlkeleri” eserinde ifade ettiği üzere “iş esasları” terimi de sadece el işi becerisi manasında alınmamıştır. Her türlü zihin etkinlikleri bu kavram içerisine alınmıştır (Bahşi, 2005:67). Eğitimde iş ilkesinden hareket, zihin etkinliklerinin, yaparak ve yaşayarak öğrenme süreci ile soyut bilgilerden öte kalıcı bilgilerle gerçekleşmesi gerektiği düşüncesi üzerinden temellenmiştir. Bu noktada iş üzerinden üretim temelli bir eğitim anlayışı doğmuştur. İş ilkesi ile bilginin kaynağı olarak yaşantı ve buna bağlı olarak ortaya çıkan deneyimleri temel alma anlayışı gelişmiştir. Bu anlayış eğitim ortamlarını üretim ile birleştirerek bu yolla bireysel gelişim ve toplumsal değişim hedefini gerçekleştirmek istemiştir.

İş yoluyla eğitim açıkçası üç özellikten doğmuştur: Gerekliklik, zorluk ve güzellik. Eğer okullarda ve evlerde bu üç özellik birlikte ele alınsaydı, belki de iş yoluyla eğitim konusunu ortaya getirmeye bile gerek olmazdı fakat işin dışında ya da iş olmadan eğitim olamaz çünkü tüm karmaşıklığı ve çeşitliliğiyle iş olmadan hiç kimse eğitilemez (Suhomlinski, 1986:124).

İş Eğitimi kuramının gelişiminde geleneksel okul uygulamalarının çocuğu hayata karşı hazırlamada verdiği desteğin tek yönlü ve yetersiz bulunması etkili olmuştur. Geleneksel okul içerisinde teorik bilgilerden hareketle zihinsel gelişime akademik başarı için eğitim alanı oluşturmak bu akımın temsilcileri için çocuğun bütüncül gelişiminde eksik görülmüştür. Çünkü bu eksiklik ezber yöntemiyle ve kitap bilgileriyle kapanamayacak niteliktedir. Bu eksikliğin giderilmesi öncelikli olarak çocuğa aktiflik alanı oluşturmakla sağlanacaktır. Aktiflik alanında da çocuğun kendiliğinden faaliyet geliştirmesine iş ile öğrenme olanak sağlayacaktır. Bu noktada iş çocuğun verimli bir eğitim sürecinin en temel aracı kabul edilmiştir. Bu akımda iş eğitimin aracı kabul etmek iş okulu ile üretim okulu arasındaki iş algısının farklılığını ortaya koymuştur. Çünkü üretim okulunda iş eğitimin bir aracı olarak değil amacı olarak kabul edilmiştir.

İş eğitimi kuram ve uygulamalarını içeren derslerin eğitim programlarına girmesinin başlıca nedeni, birçok eğitimcinin, el işlerinin de en az matematik ve öteki dersler kadar çocuğun gelişmesine katkıda bulunduğu görüşünü paylaşmalarıdır. Bu tür uygulama çalışmaları çocuğu bir mesleğe hazırlamaktan çok, onu bütün ve çok yönlü olarak geliştirmeye yöneliktir (Yalçın, 2006:74). Bu kuramda çocuğun kendi başına faal bir şekilde eğitim ortamında bulunması onu ezbercilikten uzaklaştıran uğraşlar içerisinde olduğunu da göstermiştir. Bu aynı zamanda öğrenilen bilgi ve becerilerin daha hatırlanır ve uygulanabilir nitelikte korunarak çocuk için bir kazanım oluşturduğunun da bir göstergesidir. Konuların sosyal, politik ve mesleki gereklerden seçilmesi çocuğu bilgi ile yüklemekten öte yaşam deneyimlerine hazırlama sürecinin de bir adımı olmuştur.

Diğer taraftan iş eğitimi akımında iş, çocuğu mesleğe hazırlama niteliğinde olmalıdır ve hazırlık süreci iş alanı ile bir kamu görevi olarak görülerek okul içerisine koyulmalıdır. Bu okul içerisindeki el işi uygulamaları, yaparak ve yaşayarak

öğrenmenin de küçük deneyimlerini oluşturmuştur. Ancak bunun yanında zihni işlemler de yok sayılmamıştır. Bu akımın vurgu yapmak istediği nokta, tek başına zihni işlemlerle çocuk için yeterli gelişimin sağlanamayacağı bununla birlikte hem zihni hem el işi faaliyetlerinin birleştirilmesi gerekliliği olmuştur. Bu alanlara örnek olarak da İş Eğitimi Akımında laboratuvar, atölye, özel çalışma salonları gösterilmiştir.

Bir başka boyutuyla iş eğitim akımı, bedensel iş ile zihinsel iş arasındaki ayrımı yaratıcı olmayan dogmatik öğretim kadar zararlı görmüştür. Bu noktada zihinsel faaliyet sadece düşünme olarak değerlendirilmemiştir. Düşüncenin önüne bir amaç konulduğunda ve bu amaca ulaşmak için emek harcadığında ancak düşünme iş olarak nitelendirilmiştir. Burada insan zihni sadece düşünceyi değil aynı zamanda insanın tüm duyularını harekete geçirip kontrol edebilen bir güç olarak belirtilmiştir.

İşin tarihsel süreçlerde toplumsal yapıda yüklendiği anlamına baktığımızda öncelikli olarak Antik Yunan'da kölelere yüklenen bununla birlikte diğer insanların uzağına düşmüş bir kavram olduğunu görülmüştür. Tarım alanındaki uğraşları ile toplumsal varlıklarını geliştiren Romalılar ise işi aynı zamanda medeniyetleri özdeşleştirmişlerdir. Hristiyanlıkta ise iş beşeri anlamında yükün bir ifadesi olmuştur. Orta Çağ'a gelindiğinde iş pozitif bir olgu olarak kabul edilmiştir. Rönesans, zanaatların da geliştiği bir dönem olarak yaratıcılığın iş ile ön plana çıktığı bir dönem olmuştur. Endüstri Devrimi ile birlikte de insanın hem bireysel hem de toplumsal yerini oluşturma da işi temel pozitif olgu yaptığı görülmüştür. Sonuç olarak iş kavramı Rönesans'tan sonra eğitim ile etkileşimde bulunarak bir eğitim ilkesi niteliğini kazanmıştır.

George Kerschensteiner "çocuktan hareket" ilkesinden yola çıkarak, iş okulu üzerinden devlet vatandaşlığı eğitimine ulaştı. Kerschensteiner'a göre İlköğretimlerin görevleri; meslek seçimine yardım etmek, mesleki çalışmayı ahlakileştirmek, sosyal düzeni ahlakileştirmekti. Bu sebeple her okul için işlikler, bahçeler, mutfaklar, dikiş odaları, laboratuvarlar, istedi. İş Okulu=El İş+Zihin İşi idi (Kar, 2008:17). İş okulu için öğretmen temini ve yetiştirilmesi teknik kolejlerdekinden o kadar da farklı değildir. Genel konuları okutacak kimseler normal diplomaya ve pedagojik formasyona sahip bulunacaklardır (Jones, 1956:19).

Johann Heinrich Pestalozzi de her türlü eğitimin duyuşal izlenimlere dayandığını ve bunlar yardımıyla çocuğun potansiyel özelliklerinin gelişeceğini ifade eder. Pestalozzi'nin eğitim anlayışını elin, kafanın ve kalbin eğitimi şeklinde ifade edebiliriz (Kalıpçı, 2008:12). Eğitim anlayışında çocuğun güç ve yeteneklerinin gelişmesine önem vermiş ve çocuğun tanınması için sadece eğitim ortamında ele almanın yetersizliğine dikkat çekmiştir. Onun insanın varlığına dair sorduğu sorular ve verdiği cevaplar onu hem duyuşal hem toplumsal hem de ahlaksal açıdan bir bütün olarak ele aldığını ortaya koymuştur. Eğitim uygulamalarında da bu bütünlüğü geliştirecek uygulamalara yer vererek çocuğun her yönden geliştirilmesine yönelmiştir. Eğitimde anlayışında geleneksel eğitimin çocuğun özünü, var olan yetilerini anlamada yetersiz kaldığını ve eğitimde asıl amacın bireyin doğal ve ahlaki yetilerini geliştirmek olduğunu belirterek eğitimin bireysel temellerine dikkat çekmiştir. Ancak Pestalozzi'nin eğitim alanındaki en önemli özgünlüğü iş içinden eğitim ilkesini geliştirerek toplumsal değişim ve dönüşümün sağlanacağı düşüncesine kaynaklık etmesi olmuştur.

Pestalozzi'nin düşüncesine göre öğrencileri elle yapılan işlerle beraber okumayı, hesap yapmayı, şarkı söylemeyi de öğreneceklerdi. Bu suretle işle eğitimi birleştirmek problemi ele alınarak pedagoji alanında reforma girişiyordu. O, aile

ocağında ve köy iş hayatının içinde çocuğa verilen iş eğitimi ile okul eğitimi birleştirmek istiyordu (Rufer, 1962:7). Pestalozzi maddi olmaktan ziyade fikri ve ruhi kuvvetleri uyandırmak ve bu alanda gerekli temrinleri yapmak olarak eğitim ve öğretimin gayesini belirtmiştir (Pestalozzi, 1957:422). Pestalozzi iş ilkesinden hareket ederek eğitim vasıtası ile çocuğun mesleğe hazırlanmasına vurgu yapmıştır. Bu vurgusunda eğitimin çocuğun istek ve yetenekleri üzerinden ve bu yeteneklerin yönlendirdiği yolda çocuğa destek vermesini istemiştir. Bu yolda da işin insanı güçlü yapacağına inanmıştır. Çünkü o insanın eğitim sürecinde iş deneyimi ile yapabileceklerini ve yapamayacaklarını fark edip hayatının tüm alanında daha kararlı ve faydalı adımlar atacağına inanmıştır. Pestalozzi kafa, kalp ve el üzerinden eğitimin verilmesi isteği ile beden ve ruhun bütün gelişimine dikkat çekmiştir. Ancak bu bütünsel eğitim ile bireyde sağlıklı bir düşünme, hissetme ve eylemde bulunma yani üretme faaliyetinin gelişeceğine inanmıştır.

John Dewey de bilgi ve uygulama hakkında yeni bir felsefe oluşturarak ilgi, düzen, yöntem, ders, konu, oyun ve işe, programa, özetle okul programını bu felsefesi ile uygulamıştır (Dewey, 2008:1). Dewey, öğrenmeyi aktivitenin karşısına koyar, öğrenmeyi dilin karşısına koyan teorilerin yanlışlığına inanır (Acarkan, 1968:9). Uyguladığı kuram ve deneylerle işi eğitimin temel ilkesi kılmıştır. Öğrenmede aktiflik ilkesi de Dewey'in proje tabanlı öğrenme yaklaşımına da kaynaklık eden Probleme Dayalı Öğrenme anlayışının da bir parçası olmuştur. Eğitim anlayışında üretkenliği, gerçek yaşantılarla etkileşimi ve bu etkileşim sonucu yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi tanımlamıştır.

İş Eğitimi'ne verdikleri önem bakımından Pestalozzi ve Dewey aynı çizgidedir. Dewey için iş eğitiminde amaç, ürünlerin ekonomik değerinden çok, toplumsal kudret ve bilinci gelişmesidir. Her ikisi de bilginin hayatın içinde yarar sağlayıcı çeşitli etkinliklerle sağlanabileceğine inanırlar. Dewey'in pragmatizminin izlerini Pestalozzi'nin işe hayata önem veren eğitim anlayışında bulmak mümkündür (Bal, 1991:25). Dewey'in okul ve iş yaşamı arasında organik bağlantı çocuğun ev ve doğal çevresiyle de aynı şekilde olmalıdır. Okulun fonksiyonu bu bağlantıları özgürleştirmek, aydınlatmak ve bilince vardırmasıdır (Bakır, 2007:61).

Dewey iş olgusunu hem okul ile birey, hem birey ile toplum, hem de okul ile yaşam arasındaki bağı kurmada temel dinamik kabul etmiştir. Çünkü Dewey eğitim ile kazanılan bilgilerin deneyimler yaşarken fayda sağlaması gerekliliğine inanmıştır. Okulu da hem doğal hem de sosyal çevrenin içerisine yerleştirmiştir. Dewey bu yolla okulun içerisinde yaşananların gerçek yaşam deneyimlerinden farklı olmaması gerekliliğini vurgulamıştır. Dewey bilginin hazır hâlde bulunmadığını bu nedenle de öğrenmenin aktiflik ilkesi ile yapılandırma ve yorumlama süreciyle gerçekleşebileceğini belirtmiştir. Bu süreçte bilimsellik ilkesini vurgulamış ancak kazanılan bilgileri sorun çözebildiği ölçüde değerli görmüştür.

2.10. KOLEKTİF EĞİTİM AKIMI

Kolektivizm, tek yanlı individüalizme tepki olarak ortaya çıkmıştır. XX. yüzyıldaki modern görüntüde nasyonel sosyalizm, faşizm, komünizm gibi şekillerle karşımıza çıkmıştır; "okul, kolektif olmalıdır" (Aytaç, 1981:131). Nadejda Krupskaya, Lunaçarski, Pinkeviç, Pistrak, Blonski, Lepenski Soroka-Rosinski ve Satsuki'lerin katkılarıyla kolektif eğitim kuramı oluşmuştur. Bunların hepsi de kolektifi, kişinin tüm

yönleriyle gelişmesini sağlayan en önemli araç olarak görmüştür (Suhomliski, 2003:157).

İlk Çağlardan beri insanoğlunun birlikte yaşama ve çalışma eğiliminde olduğunu kabul edersek, buradaki en temel ihtiyacın hayatta kalma, güvende olma olduğu bir gerçektir. Bir arada yaşıyor olmanın ve bunun sağladığı güvenliğe sahip olmanın getirdiği en önemli kaygı; ait olma, ait görünme ve kabul edilmedir. İyi ve anlamlı bir yaşam talebi türlü biçim ve nedenlerle başka insanlarla birlikte işbirliği yapma zorunluluğunu getirmiştir. Bu da kolektif hareket olarak tanımlanmaktadır (Terkol, 2008:28).

Bu tanımlamadan hareketle kolektif kavramının tekilliği, homojen ve birleşik olanı ortak olana yansıttığı görülmüştür. Kolektif hareket bireysel çabalardan ziyade işbirliğine vurgu yapan bir yapı olmuştur. Kolektif yapı tarihsel süreç içerisinde insana ve topluma dair pek çok alanda, XIX. yüzyıl eğitim Reformları ile birlikte de eğitim alanında bir akım karakteri şeklinde yer almıştır. Eğitimin içerisinde kolektif hareket bir amaç etrafında ortak bir bilinç geliştirerek ve ortak direnç göstererek adım atmayı ifade etmiştir. Burada anahtar kavram ortak amaç ve ortak bilinç olmuştur. Bireysel bir kimlikten öte gruba ait görünme çabası görülmüştür. Yaşamın diğer insanlarla birlikte bir işbirliği yapmayı gerektirdiği fikri üzerinden ortak bilinç oluşturulmuştur. Eğitim içerisinde de başarının bu bilinç ile ortak değerler oluşturularak gerçekleşeceğine inanılmıştır. Bu noktadan hareketle kolektif hareket belli bir insan grubunun kendi üzerine oluşturduğu bilinç ve duygu ortaklığı üzerinden hareket etmiştir. Bu süreç de topluluk için bir bellek geliştirme sürecini oluşturmuştur.

Kolektif hareketin eğitim içerisindeki yerine baktığımızda suçlu çocuklar için geliştirilen kolektif eğitim normal çocuklara da uygulanmaya başlanmıştır. Sovyet okullarını şekillendiren kolektif eğitim şu esaslara dayandırılmalıdır:

1.Okul, öncelikle politik eğitim yeridir.

2.Okul, bir iş eğitimi yeridir.

3.Okul, bir karakter eğitimi yeridir (Ergün, 2008). Kolektif Eğitim “sınıfsız toplum” kurmaya çalışmaktadır. Kolektif insanı eğiten şeydir ve Anton Semenovici Makarenko’ya göre şu özellikleri taşımalıdır:

1.Kolektif sürü olmayıp belirli amaç şuuruna göre kurulmuş olan aktif bir organ oluşudur.

2.Sosyal canlı bir organizmadır.

3.Kolektif insanın önünde genel kolektif amaç yer alır.

4.Devamlılığı olan bir varlıktır.

5.Kolektif bir geleneğe sahiptir.

6.Kolektif tek tip davranışlarla birbirine bağlı olan işçilerin teşkil ettiği serbest bir gruptur (Ergün, 2008).

Çocukların bir amaca ulaştıktan ya da herhangi bir işi yaptıktan sonra onların daha değerli insanlar olacaklarına ve yaşamlarının daha ilginç bir duruma geleceğine inandırılmaları gereklidir. Başardıkları işin tüm sonucu olarak kolektif tarafından duyulan ahlaki doyum ve gurur duygusu olmalıdır (Suhomlinski, 1986:177).

Kolektif eğitim bilincinde tek tek bireylerden hareket etmek yerine toplumcu amaçlarla hareket etme istenmiştir. Bu bilinçte siyasal eğitim de gelişmiştir. Kişinin gelişmesi kolektifin gelişmesi ile ilişkilendirilmiştir. Bireyler arasında etkileşim geliştirmek için okul çağında bunu sağlayacak olanaklar oluşturulmuştur. Birey kendi düşüncelerini, inançlarını, zihinsel ilgilerini kolektif ile paylaşarak ortak ilkeler oluşturma bilinci geliştirmiştir. Bireysel kazanımlardan öte bütüne fayda sağlayan kazanımlar hedeflenmiştir.

Devrimci pedagoji ile eğitimde kolektif bilinç geliştirmenin önemine vurgu yapan Michel Huteau ve Jacques Lautrey'in eğitimin amacına dair görüşleri ise şu şekildedir: Devrimci pedagoji; çocuk ve yetişkinlerin kişiliğini temelden geliştirmeli, sorumluluk sahibi, kendini kolektif topluma adanmış enternasyonalist dayanışma görevini yerine getirmeye hazır kişiler yaratmalıdır. 1. Uluslararası Eğitim ve Kültür Kongresi bildirisinde şu sözler yer alır: Eğitimin başta gelen görevi, öyle bir insan, öyle bir halk yaratmak olmalıdır ki, bu yeni insan, bu yeni halk, bir yandan geçmişin kalıntılarını üstünden silkip atarken, bir yandan da yüksek bireysel ve toplumsal yaşam koşullarını bilinçli bir şekilde yaratma yetisine sahip olsun (Huteau ve Lautrey, 1979:16).

Devrimci pedagojide öğrenimin bütünleşme sürecine vurgu yapılarak bu sürecin de üretken çalışmayla gerçekleştirilebileceği dile getirilmiştir. Bu pedagojide üretken çalışma yeni üretim biçimi içerisinde kurgulanmıştır. Yeni üretim biçimi ile de Marx'ın Politeknik Eğitim yaklaşımında vurguladığı gibi aşırı uzmanlaşma ve yabancılaşmayı aşmış, kolektif ölçüde niteliği artırılmış bir üretim biçimi amaçlanmıştır. Yeni üretim biçimi ile yeni toplumsal düzen hedeflenmiş bu yeni toplumsal düzen de kolektif bilinç oluşturularak sosyalizm ve komünizminle gerçekleştirilmek istenmiştir.

Diğer taraftan kolektifin kültürel ve duygusal alanı ile bireyinkiler karşılıklı etkileşimle şekillenir. Birey kolektiften çok şey öğrenir fakat aynı zamanda hiçbir kolektif, üyeleri zengin iç kaynaklara ve çok çeşitli ilgilere sahip değilse başarıya ulaşamaz (Suhomlinski, 1986:187).

Lepenski Soroka Rosinski "İş Okulu"nu temeline koyduğu pedagojik anlayış, yalnızca ders ve üretimin organik bağlılığını amaçlamaz; aynı zamanda en geniş anlamda Marx'ın politeknik eğitim görüşünün gerçekleştirilmesini, tüm okul sisteminin politeknik karakterini, okul ve yaşamın sıkıca birbirlerine bağlanmalarını da amaçlar (Blonski, 2003:20). Bu eğitim akımının temelinde kolektif bir şuur oluşturma amacı görülmüştür. Davranışların temeline de bu bakış yerleşmiştir. Ancak kolektif şuur oluşturmaya çalışılırken öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkide eleştiri ve azarlama yoktur. Bireyin karşısında toplumcu bir yaklaşımdır. Öğrenci başkası için bir şeyler yapması ile değerlendirilir. Diğer niteliği olarak siyasal eğitim karakteri dikkat çekicidir. Eğitim alanında kolektif ilke oluşturma yolunda Blonski'nin çabalarının yanında esas anlamda bu akımın eğitim değerlerini oluşturan kişi olarak Anton S. Makarenko gösterilmiştir. Onun eğitim üzerinden çabaları Sosyalizmi ve Komünizmi geliştirme olarak yorumlanmıştır. Bu çabaların ekseninde okul sınıfsız bir toplum içerisinde kolektif bir yapı olarak oluşturulmak istenmiştir. Bu okulun duvarları ise politik, iş eğitimi ve karakter eğitimi ile örülmek istenmiştir.

2.11. ÖZGÜRLÜKÇÜ EĞİTİM

2.11.1. Özgürlüğün Anlamı

Bilinen tarihte ilk olarak özgürlük bilinci Yunanlılarda oluşmuştur (Dündar, 2007:60). Antik Yunan site devletlerinden biri olan Atina’da yasal ve siyasi haklar, özgürlükler nüfusun belli bir kesimini oluşturan yurttaşlarla sınırlandırılarak belli bir sınıf içerisinde kalmıştır (Akgün, 2009:8-9). İnsanın kendi eylemlerine yön verme çabası özgürlük kavramının düşünce tarihi içerisinde insana dair en çok sorgulanan değerlerden biri olduğunu göstermiştir. İnsanın doğaya karşı mücadelesinde ortaya konan özgürlük arayışı daha sonra insanın insana karşı mücadelesini yönlendirmiştir. İnsanın özgürleşmesi problemi hem felsefi düşüncede hem de siyasal düşüncede yer alarak kavramın anlamını felsefi düşüncede yer alan insan kavramışı ve siyaset felsefesinde temellendirilme biçimi belirlemiştir.

Georg Wilhelm Friedrich Hegel’in görüşünde ise Hristiyanlığın etkisi ile insan olarak insanın özgür olduğunun bilinçli bilgisine ilk varanlar “Germanik” halklar olmuştur. Ama bu ilkenin daha baştan beri Hristiyanlıkta tanınmış olmasına karşın, bundan onun hemen yasalarda, hükümet ve politik örgütler ile kurumlarda anlatım bulduğu sonucu çıkmaz. Tinin özgürlüğünün iç bilincinin kendine belirtik nesnelleşme vermesi gerekiyordu ve burada Hegel, Germanik denilen halklara bir öncülük rolü yüklemiştir (Copleston, 1985:87).

Özgürlük kavramı insanın var olduğu ilk tarihsel süreçten bu yana insana, varoluşunu ortaya koyma ve tanımlama çabasında kaynaklık etmiştir. Daha sonra özgürlük kavramı insanın doğa ile mücadelesinde diğer insanlarla ilişkilerinde ve siyasal oluşumlarda kendisi için güç oluşturduğu bir olgu olmuştur. Özgürlüğün anlamı, niteliği, sınırları pek çok düşünürün tanımlamalarında insan için farklı yerde başlayıp farklı bir yerde bitmiştir. Ancak özgürlüğün tanımında ahlak özgürlüğünü irade özgürlüğü ile özdeşleştirmek ve insan iradesinin özgür olup olmadığıyla ilgili soru dizgesi oluşturmak düşünürlerin ortak adımları olmuştur. Dolayısıyla özgürlük kavramı bir taraftan insan için bir mücadele amacı oluştururken diğer taraftan da yaşama dair tüm mücadele alanlarında insana güç kaynağı oluşturmuştur.

Özgürlükçü eğitim yaklaşımlarının etkilendiği özgürlük kavramını düşünürlerin yaklaşımları ile tanımladığımızda Jean-Jacques Rousseau özgürlük için şu ifadede bulunmuştur: “Hiç kimse başka birinin iradesine tabii olacağı, davranışlarından dolayı başka biri tarafından sorumlu tutulacağı, başkalarına hesap vereceği bir ortama doğmaz” (Şimşek, 2007:46). Rousseau özgürlük kavramına ilişkin yaklaşımında “İnsanın hayatı boyunca kurumlar tarafından esir edildiği” (Rousseau, 2009:10) düşüncesine sahip olmuştur.

Bir özgürlük düşünürü olarak nitelendirilen Rousseau, bireysel ve toplumsal anlamda özgürlüğün kaynağını öncelikle doğal yaşamda aramış ancak doğal olana dönüşün artık mümkün olamayacağını da anlamıştır. Rousseau ortaya koyduğu bu nedenden dolayı da özgürlük alanını bir toplum sözleşmesiyle sağlamak istemiştir. Rousseau özgürlük olmazsa bireylerin ahlaki davranış geliştiremeyeceğinin de inanmıştır. Bireysel özgürlüğün politik anlamda feda edilemeyeceğini bu anlamda da bireyin kendini yaşaması gerektiğini öne sürmüştür. Rousseau ancak bu şekilde bireyin kendini var edeceğini vurgulamıştır. Bütünsel anlamda Rousseau özgürlüğe yüklediği anlamı metafizik ve dinsel öğelerden de uzaklaştırarak oluşturmuştur.

Thomas Hobbes'un özgürlük yaklaşımına göre ise herkesin her şeye hakkı vardır; bir insan başkaları da aynı şekilde düşünüyorsa, barışı ve kendini korumak istediğinde, her şey üzerindeki bu hakkını bırakmalı ve başkalarına karşı ancak kendisine karşı onlara tanıyacağı oranda özgürlükle yetinmelidir (Hobbes, 2007:99). Doğal durumdaki özgürlüğü bir karmaşa durumu olarak nitelendiren Hobbes gerçek anlamda özgürlük için mutlak bir otoriteye ihtiyaç duyduğunu ifade etmiştir. Mutlak iktidar devleti ile sağlanan güvenin doğal durumdaki savaş hâlini de sonlandıracağına inanmıştır. Dolayısıyla anarşiyi ortadan kaldırarak gücü mutlak monarşi ile bütünleştirmiştir.

Immanuel Kant çok güçlü bir duygu olarak yorumladığı özgürlüğü, soylu bir anlamla donatmak için aklın buyruklarına dayandırmıştır (Kant, 2009:33-34). Akıl, isteme söz konusu olduğu öyle birtakım yasalara ulaşır ki bunlara uyma zorunluluğu da yine akıl aracılığıyla ortaya onur ve dışsal bir belirlenim olmaksızın insan, bu zorunluluğun altında eylemlerini gerçekleştirir (Saygın, 2010:80). Aklını kullanmak insanın özgürlüğünü gösteren bir eylemdir (Kant, 2006:121).

Özgürlük üzerine söyledikleri Kant'ın, özgürlüğü akılcı bir temel üzerine oturtmaya çalıştığını göstermektedir. Kant'a göre insan kendi iradesinin yasasına uyarak özgürleşen bir varlıktır. Bu özelliği ile de insanın özgürlüğünü gerçekleştirmesini insanın kendi deneyimine değil içinden gelen bilgi olarak kabul ettiği buyrukla gerçekleştirdiğini ifade etmeye çalışmıştır. Özgürlük anlayışını anlayabilmek için insan eylemlerini ahlakla nasıl ilişkilendirdiğini de anlamak gerekmektedir. Kant, mutluluğu değişken ve öznel kabul ettiği için insanın eylemlerinin amacını mutluluğa yönlendirmemiştir. Evrensel bir ahlak yasası üzerine dayandırmıştır. Burada eylemin niteliğini iyiye isteme niyeti ile oluşturarak belli koşullara bağlı kılmamıştır. Bu yaklaşım ahlaki davranışın iyi niteliğini taşıyabilmesi için insanın özgür bir iradeye sahip olması sonucuna götürmektedir. Kant da evrensel ahlak yasasını belirlerken öncelikli olarak iyi ve kötünün ne olduğunu, yapılması ve yapılmaması gereken davranışları belirlemiştir. Belirlediği davranışlarda ödev niteliğini oluşturmuştur. Bu belirleme Kant'da tüm insanlar için ortak ve değişmeyen bir sisteme dönüşmüştür. Kant eylemin ahlaki değerini ise eylemin sonucunda değil düşüncede aramıştır. Özgürlüğün anlamını oluştururken ahlak yasasını bir koşula bağlamayarak, her koşulda geçerli kabul etmiştir. Kant insanı akıl yetisine sahip olma özelliğinden dolayı ahlak dışı olan davranışları yapamaz kabul etmiştir.

"Özgürlük teorik aklın bütün diğer ideleri içinde imkanı a priori olarak bilinen tek idedir" diyen Kant "a priori bilginin deneyden ve tün duyu izlenimlerinden bağımsız olduğunu söylemiştir" (Kant, 1993:38). Onun özgürlük anlayışında insanın sahip olduğu özgürlüğün davranışlarının sonucundan da sorumlu olmayı getirdiğini görmekteyiz. Bununla birlikte ahlak kavramı da Kant'da özgürlük ve bilinç kavramı üzerinden ilişki geliştirerek oluşturulmuştur. Kant ahlak yasasıyla kişinin özgürlüğünü bilmesini sağlamak istemiştir. Burada o bilinç kavramının belirleyiciliğine inanmıştır. Bilinç kavramına sahip olan insanın da ahlak yasasına uyma sürecinde zorlama değil ödev bilinci etkili olmaktadır. Dolayısıyla Kant oluşan davranışın ahlaki anlamda değer taşımasında önemli gördüğü bir noktanın altını çizmiştir. Davranışın ödevden dolayı değil ödevde uygun yapılması ahlaki anlamını oluşturur.

Kant'ın felsefesinde nedenselliğin, doğa bilimlerinde, bir doğa yasası olarak tam bir geçerliği vardır. Nedensellik yasasının duyular dünyası alanındaki geçerliği

genel ve zorunludur. Özgürlüğün nedenselliği kendi içinden, yapısından gelen bir belirlemeden yoksun olamaz (Çadircı, 2006:67). Kant insanın eylemlerini temellendirmede ahlaki nitelik kazanacak ve düzen sağlayacak yasaların varlığına ulaşma isteğini vurgulamıştır. Bu isteğine de evrende doğa yasalarının oluşumundan etkilenecek ulaşmıştır. Bu noktada insanın varlığına ait gördüğü iki yön ile nedensellik ve özgürlük çatışmasını çözmeye yönelik çıkarımlarda bulunmuştur. Bu doğrultuda insanın birinci yönü olarak duyularıyla bir varlık olmasını ve diğer yönüyle de düşünsel tarafıyla bir varlık olmasını temel almıştır. İnsanın duyularını kullanarak doğadaki nedensellik olgusuna, düşünsel yönüyle de özgürlüğünü taşıyan bir varlık olmasına anlamlandırmada bulunmuştur. Bu anlamlandırma sürecinde insana dair iki yönün yine insan üzerinde kurduğu diyalektik ilişkiyle nedensellik ve özgürlük çatışmasını konsensüse ulaştırmıştır.

2.11.2. Özgürlükçü Eğitim Yaklaşımı

Özgürlükçü eğitim teorisinde özgürlük kavramı kendi kendine sahip olma anlamı ile vurgulanmıştır. Bu eğitim yaklaşımında kendi kendine sahip olma niteliğindeki özgürlük bireyin yasa önündeki politik özgürlüğünün ifadesi değil, tinin özgürlüğünün bir ifadesi olarak ele alınmıştır. Bu ifadelerle işaret edilen kişinin kendi inanç ve eylemlerinin hâkimiyetidir. Hâkimiyet kavramı ile belirtilen de insanın eylemde bulunurken kendisini merkeze alarak eylemlerinin hem belirleyicisi hem de uygulayıcısı olmasıdır.

Özgürlüğün temele alındığı eğitim algısında Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Alexander Sutherland Neill, Lev Nikolayeviç Tolstoy, Francisco Ferrer, Poul Goodman, Ivan Illich, John Holt görüşlerinde öğrenme sürecinin özelliklerini irdelemek gerekmektedir. Kant insanı tabiatıdan yana ahlaki bir varlık değil de eğitilmesi gereken bir varlık olarak görerek insanın gerçek varlığını eğitimle oluşturacağına inanmıştır. Bu inançlarla şekillendirdiği eğitime dair ifadesi şu şekildedir: “Eğitim, insana kazandırılması gereken en büyük ve aynı zamanda da en zor şeydir de. Çocuklar, yalnızca içinde yer aldıkları zaman için değil; mümkün olduğu kadar insan neslinin gelecekteki daha iyi bir durumuna, insanlık fikrine ve bunun tüm gereklerine göre eğitilmelidir. Kant’ın eğitim görüşlerinde şu iki yön, birbirine bağlı olarak geliştirilmek istenir: Bireysel eğitim ve insanlık eğitimi” (Aytaç, 2009:228).

Kant felsefesinde, insana dair irdelediği bu kavramlarla insanın neliğini anlamaya çalışmış ve sonuçta da insanı eğitim sürecinde çok yönlü bir varlık olarak algılamıştır. Yeteneklerin insana doğuştan hazır verilmediği belirterek onları ortaya çıkarma ve geliştirme sorumluluğunu noktasında eğitimin gerekliliğini ortaya koymuştur. İnsana eğitim aracılığıyla kendini iyi ya da kötü yapmak ahlaki seçimini yüklemiştir. Eğitime dair belirlediği disiplinleştirme, kültürleştirme, medenileştirme, ahlakileştirme amaçlarını da birey üzerinden ortaya koyarak insanlık için bir sonuca ulaşmak istemiştir. Yalnızca çocuktan hareket etmenin ahlaki düzeni oluşturmada yetersiz olacağını vurgulamıştır. Çünkü Kant eğitimle bireyden yola çıkarak insanlık için iyi olana ulaşmak istemiştir.

Eğitimden disiplin, öğrenme ve belli bir form kazanmayı anlayan Kant’a göre insanda imkânlar, birer öz olarak bulunmakla beraber bu imkânlar kullanılmaya hazır hâlde değildir (Al, 2009:59). Kant eğitimin amaçlarını şu şekilde oluşturmuştur:

1.İnsanı disiplinleştirmeli: Çocukların bedenini eğitirken, aynı zamanda onların toplum için uygun hâle gelmelerini de dikkate almalıyız (Kant, 2009:83).

2.İnsanı kültürleştirmeli: Kültür, kendi içerisinde öğretmek ve yol göstermeyi kapsar.

3.İnsanı medenileştirmeli: Eğitim, insana belirli toplumsal bilgiler, görgüler ve davranışlar kazandırmalıdır.

4.İnsanı ahlakileştirmeli: İnsan yalnızca çeşitli beceriler ve bilgileri kazanmakla kalmamalı, ayrıca öyle bir zihniyet kazanmalıdır ki bu sayede daima iyi amaçlara yönelebilmüş olsun (Aytaç, 2009:228).

Görüldüğü üzere eğitimin amaçlarını ifade ederken Kant, disiplin geliştirme ile bir düzen oluşturabilmeyi hedeflemiştir. Disiplin oluşturma hem bireysel anlamda hem de toplumsal yaşamda düzene zarar verilmesini önleyeceğini düşünmüştür. Kant disiplin olgusunu eğitim olgusunun önünde eğitimden daha öncelikli bir yerde görmüştür. Çocuğa disiplin becerisini kazandırırken öğretmen ve ebeveynin çocukla arasında kurduğu ilişkide çocuğu ahlaki davranışa ulaştırmayı istemiştir. Bu ilişkiyi oluştururken kurallardan yararlanılabileceğini ve kuralların çocuğun davranışlarındaki sınırları belirlemede yardım edeceğini söyleyerek ahlaki davranışa götüren yaklaşımın da ipuçlarını vermiştir. Kant eğitimin kültürleştirme amacıyla ise insana beceriler kazandırmayı istemiştir. Bireyin kazandığı becerilerle çeşitli alanlarda uğraşılarda bulunarak hem kendisine hem de insanlık adına gelişim sağlayacağına inanmıştır. Medenileştirme hedefinde de özgürleşme kavramını açıklayarak insanın aklını kullanabilme yetisine dikkat çekmiştir. Bu yetiyi kullanabilme becerisine de eğitim olgusunun fırsat verdiğini savunmuştur. Ahlakileştirme amacıyla da öncelikle insanı diğer canlılardan farklı kılan düşünme yetisi ile değerlendirmiştir. Düşünme yetisini kullanarak, iyi amaçlar etrafında toplanan davranışın insan ve insanlık için ahlaki nitelik taşıyacağı sonucuna ulaşmıştır.

Bu alanda çağdaş eğitimcilerden biri Francisco Ferrer'dir. O, kitlesel devlet okulu eğitimine ve bu eğitimin XIX. yüzyılın yeni sanayi ekonomileri için iyi eğitilmiş ve iyi denetlenen işçiler üretmedeki rolüne eğilmiştir. Bir diğeri de Ivan Illich'dir. O, okul eğitimiyle toplumsal sistem arasındaki ilişkiye yönelik eleştiricilerin son temsilcilerinden biridir (Spring, 2010:11). Burada şunu da belirtmeliyiz: Catherine Baker da, Illich'in eğitim görüşleri ile paralel olarak çocuk için özgürlüğü gelecekle özdeşleştirmiştir (Baker, 2006:88). Illich okuldaki yapının modern toplumun ürettiği bir şekil alarak, kitlesel tüketim amacı için çocuğu yoğurduğunu ileri sürmüştür. Çünkü ona göre eğitim olgusundan fayda sağlamada en temel kaygı kişisel yararlığa hizmet etmek olmalıdır. Buradan hareketle o, modern toplumda okul kurumunun kendi devamlılığını sağlama mantığı üzerinden bilgi ve öğrenme süreçlerini oluşturmasını eleştirmiştir. Dolayısıyla eğitim süreci içerisinde çocuktan hizmet etmesi değil yaratıcılığını göstermesi beklenmelidir. Kısaca Illich, modern toplumsal yapının içerisinde kitlesel tüketim amacına yapılan hizmetten dolayı bireysel yeteneklerin ortaya çıkması için özgür ortamların oluşturulmadığına ve bunların da toplumsal yapıyı olumsuz etkilediğine dikkat çekmiştir.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Eğitimin, birey ile toplum arasındaki ilişkiyi kurmada en güçlü bağlardan birisi olduğunu öncelikle belirtmemiz gerekiyor. Onun amacı Antik Çağ'dan bu yana, yüzyıldan yüzyıla, toplumdan topluma, “insanı algılama biçimimize” göre değişme göstermektedir. Bu değişimi belirlemede toplumsal, siyasal ve ekonomik değişiklikler de belirleyici olmaktadır. Eğitimin anlamı da nasıl şekillenmesi gerektiği de eğitime ait okul, öğretmen, öğrenci, öğrenme biçimleri, müfredat programları vb. kavramlara yüklediğimiz felsefi, toplumsal ve siyasal değerlerle biçimlenmektedir.

İlkel toplumdan uygar topluma geçiş sürecinde ve medeni toplumda “insanın neliği” probleminden hareket etmek insanı “eğitimin neliği” problemi ile yüzleştirmiştir. Dolayısıyla çocuğun eğitim problemi insanlık tarihi kadar eski olan bu süreçte bir tarafta bireyselliğin diğer tarafta da toplumsallığın epistemolojisi üzerinden biçim almıştır. Bu açıdan eğitim olgusuna baktığımızda onun ya toplumcu ya da bireysel paradigmalar ile işlevselleştiği görülmektedir. Toplumcu paradigmaların toplumsal düzen, değişim ve dönüşüm için kaynaklık ettiği görülürken, bireysel paradigmalar toplumun düzenlenmesi için öncelikle bireyin yeteri kadar anlaşılması ve geliştirilmesi gerektiği tezini geliştirmiştir. Bu, araştırmaya temel teşkil eden çocuğu özgürleştirerek eğitime felsefi alternatifler sunan eğitim paradigmalarının irdelenmesi olmuştur. Sanayi Devrimi'nden sonra yaşanan toplumsal değişim ve dönüşümler sonucu beliren sosyal yapıyı düzenleyecek ve devamını getirecek bireyler yetiştirilmek istenmiştir. Geleneksel eğitim bu toplum hedefini gerçekleştirmek için öğrenci kimliğini, okul yapısını, okul ve toplum ilişkisini düzenlerken çocuğu özgürleştirmek yerine, biçimlendirmek amacını geliştirmiştir. Bu eğitim anlayışında bilginin biçimi de belirlenen sosyal, ekonomik ve siyasal amaca hizmet etmek yönünde değiştirilmiştir. Geleneksel eğitime alternatif felsefi yaklaşımlar, toplum ve eğitim arasındaki bu yönde geliştirilen ilişkiye eleştiriler getirerek eğitim anlayışında bireyi merkeze alan eğitim yöntemleri geliştirmişlerdir.

Çalışmamızda yer alan geleneksel eğitime alternatif felsefi yaklaşımların oluşumunda bu sürecin gelişmesini sağlayan düşünce hareketleri ve eğitim akımlarına ulaşmaktayız. Eğitime alternatif felsefeler Aydınlanma Çağı düşünürlerinden Isaac Newton, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, David Hume, Denis Diderot, Etienne Bunnott de Condillac, Immanuel Kant, Marquis de Condorcet'in katkılarıyla düşünsel temellerini geliştirmiştir. Alternatif eğitim felsefeleri Jean-Jacques Rousseau'nun ve Johann Heinrich Pestalozzi'nin natüralist eğitim görüşü, pragmatist eğitim yaklaşımı ile John Dewey'in katkıları, varoluşçu eğitim yaklaşımı, çağdaş eğitim akımları olarak ilerlemecilik eğitim akımı, yeniden kurmacılık eğitim akımı, politeknik eğitim akımı, holistik eğitim akımı, çocuktan hareket eğitim akımı, kır yurdu eğitim akımı, iş eğitimi akımı, kolektif eğitim akımı ve özgürlükçü eğitim akımı üzerinden de eğitim yaklaşımı temellerini oluşturmuştur.

Bu alanda önemli yer tutan Jean-Jacques Rousseau'nun eğitimde özgürlükçü görüşlerin savunulduğu XIX. yüzyılın yeni eğitim paradigmasının oluşmasına kaynaklık ettiği görülmüştür. Onun eğitim felsefesinde insan kendi için eğitilmelidir (Rousseau, 2003:12). Kendisi, eğitim anlayışında çocuğu kendi varlığı içinde zihinsel ve duygusal yapısı özellikleri, ilgi ve yetenekleri ile değerli kabul edip, diğer yünden onu “yetişkinlerden farklı algılamak gerektiği” fikrini ortaya atmıştır. Dönemi içerisinde çok radikal değerlendirilen “Emile”ide sunduğu çocukluk gelişime dair yakın gözlemleri,

pek çok eğitim felsefesinde, çocuğu değerli kılan pedagojilerin yer bulmasına kaynaklık etmiştir. Yine bu dönemde eğitime yönelik oluşturulan felsefi açılımlar, XIX. yüzyılda da ortaya çıkan yeni eğitim yaklaşımlarının ve XX. yüzyılın pedagojik Reform oluşumlarının temelini atmıştır.

Bu araştırmanın hareket noktası, “insanın neliği?” sorusunu eğitim algılarında; epistemolojik, ontolojik ve aksiyolojik felsefe disiplinleri içeriğinde sorgulayan eğitimi, felsefi yaklaşımları anlamaktır. Felsefi düşüncede insanı, eğitim algısında da çocuğu görme biçimi birleşerek eğitim felsefesinde yeni pedagojik yaklaşımlar şekillendirmektedir. Bu çalışmada da ele alınan eğitime; felsefi yaklaşımlar, eğitim tarihinde çocukluk, öğrenme, öğrenme biçimleri, okul, öğretmen, disiplin gibi eğitim olgularına radikal bakış açısıyla yaklaşarak eğitim algılarında ana akım, eğitime alternatif fikirlerin gerekliliğini savunan felsefi fikirlerini oluşturmuşlardır. Eğitim olgusunu alternatif fikirlerle beslemek; eğitim politikalarında özgürlükçü, başkaldıran, eleştirel, faydacı, ilerlemeci pedagojiler ile bilinç düzeyi geliştirme etkinliği olarak yorumlanabilir.

İnsan doğası maddi ve manevi özellikleriyle bütüncül gelişmeye ihtiyaç duyan bir varlıktır. Eğitim felsefeleri de eğitim algılarında bütüncül yaklaşım ile insan doğasının ihtiyaçlarına karşılık vermelidir. Alternatif eğitim felsefeleri de ana akım eğitimde göz ardı edilen insan doğasının ihtiyacına yönelik bilinç düzeyi oluşturmalıdır. Farklı felsefi yaklaşımlar ile eğitime alternatifler geliştiren bu anlayış “eğitimde tek bir en iyi yol yoktur” ilkesini kırarak, eğitim sorunlarına farklı bakış açıları ile yaklaşım farklı uygulamalara dayanan çeşitli çözüm yolları üretmede yaratıcı bilinç geliştirmeyi sağlayabilir. Bu araştırmada; felsefi temellerine yer verilen eğitime alternatif yaklaşımlar, bir bütün üzerinden değerlendirildiğinde tüm yaklaşımların eğitim algılarında bir diploma kazanmak, meslek edinmek, zihinsel potansiyeli ortaya çıkarmak kaygısından ziyade bu felsefelerin, hayatın kendisi için, deneyimler üzerinden ve hayatın içerisinde öğrenmeyi, hayata hazırlanmayı teşvik eden felsefeler olduğunu görürüz.

Farklı felsefeler üzerinden birey ve eğitim arasındaki ilişkiyi kurmak, insan doğasında fark edilmeyi bekleyen insan ruhunun organik ihtiyaçlarını anlamaya ışık tutacaktır. Eğitim olgusuna alternatif felsefeler geliştirmenin faydalarından biri de eğitim sorunlarına düşünce çeşitliliği ile felsefi derinlik kazandırarak yaklaşmayı sağlaması olacaktır. Bu tür yaklaşım, toplumsal yapıyı şekillendiren eğitim politikalarının geliştirilmesinde farklı görüşlere zemin hazırlaması açısından önemlidir.

Sonuç olarak, eğitim olgusuna farklı felsefi yaklaşımlar geliştirirken Dewey’in de belirttiği gibi “ilerlemecilik” gibi bir “izm”in bile dâhil olduğu eğitimle ilgili bir grup “izm”lerle değil de sadece “eğitim” kavramının kendisine dayalı olarak düşünmek önemlidir (Dewey, 2007:13). Alternatif felsefeler ile düşünürken amaç eğitim problemine dikkat çekmek ve farklı felsefi yaklaşımlarla bu problemlere eğitim uygulama ve metotları açısından farklı çeşitlilikte çözümler üretmektir. Geleneksel eğitim ve öğretim sistemi çocuğun tanınmasında ve anlaşılmasında yetersiz kalmakta ve onu özgürleştirmekten öte onun için neyin en iyi olduğuna önceden sisteminin kendisi karar vermektedir. Bu yaklaşım ile geleneksel eğitim tek tip bireyler yetiştirerek onları hayata hazırlama kaygısı ile hayatın içerisinde yakalanacak gerçek yaşam tecrübelerinden uzaklaştırmaktadır. Eğitimin felsefi temelini geliştirmek ve farklı

yöntemlerle uygulamalarına çeşitlilik sunmak gerekir. Çünkü bu durum günümüz toplumunda çocukluk olgusunu iyileştirmeye yönelik uygulamalara kaynaklık edecektir.

KAYNAKÇA

- ACARKAN, Zuhale, (1968), "John Dewey'de Eğitim Felsefesi", Yayınlanmamış Bitirme Tezi, **İstanbul Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- AKDAĞ, Bülent, (2006), "**Alternatif Eğitim Modelleri**" <http://bulentakdag.blogspot.com/2008/07/alternatif-eitim-modelleri.html> (31.07.2008).
- AKDAĞ, Bülent, (2006), "Alternatif Eğitim Modelleri", **Zil ve Teneffüs Dergisi**, Yıl: 1, Sayı: 6, Ankara, ss: 34-43.
- AKDENİZ, Ratip Ozan, (2007), "Herder ve Hegel'de Aydınlanma Felsefesinin Politik İdeali", Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi SBE**, Ankara.
- AKGÜN, Elif, (2009), "Özgürlük Kavramının Felsefe Tarihindeki Gelişimi", Yüksek Lisans Tezi, **Akdeniz Üniversitesi SBE**, Antalya.
- AKSAKAL, Hasan, (2010), "Aydınlanma Çağında "Karanlık" Yüzyıla Politik Romantizm ve Modernite Eleştirileri", Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- AL, Nihat, (2009), "Immanuel Kant'ın Eleştiri Felsefesinde İnsan Sorunu", Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- ALONI, Nimrod, (2006), "Hümanist Eğitim", Yüksel, Yeşilbağ, (Çev.), **Zil ve Teneffüs; Eleştirel Pedagoji Dergisi**, Yıl: 1, Sayı: 6, İstanbul, ss: 59-61,
- ALTUĞ, Taylan, (1989), **Kant Estetiği**, Pagel Yayınları, İstanbul.
- ANLI, Ömer Faruk, (2008), "Richard Rorty'de Pragmatizm-Realizm Uyumunu", Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi SBE**, Ankara.
- ARITAN, Aydın ve EDİGE, Bihir, (2003), **Hayatın Holistik Açından Yorumlanması**, Artan Yayınevi, 1. Baskı, İstanbul.
- ARİSTOTELES, (2008), **Eğitim Üzerine**, Ahmet, Aydoğan, (Çev.), Say Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- ARTUR, Kasım, (2002), **Sanat Eğitimi Kuram ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, İstanbul.
- ATASEVER, Abdullah, (2010), "Milli Mücadele Döneminde Sosyalizm", Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi SBE**, Konya.
- Atatürkçü Düşünce Işığında Eğitim Politikamız, **Cumhuriyet**, (Ocak 2000).
- AYAYDIN, Abdullah, (2010), "Günümüz Görsel Sanatlar Eğitiminde Denetim Sorunları ve Çözüm Önerileri, **II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiri Kitabı**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, 23-25 Haziran 2010, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- AYDIN, İlayet, (2006), **Alternatif Okullar**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- AYDIN, Kamil, (2011), "Eğitim Fakültelerinde Okutulan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Ders İçeriklerinin Öğretmen, Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", Doktora Tezi, **Fırat Üniversitesi SBE**, Elazığ.

- AYDOĞAN, Kibar Evren Bolat (2010), “Sanat Eğitimi ve Sanat Eleştirisi: Türkiye’de Görülen Sancılar Öğrenci Yetiştirme Kurumu Örneği”, Doktora Tezi, **Anadolu Üniversitesi, EBE**, Eskişehir.
- AYTAÇ, Kemal, (1981), **Çağdaş Eğitim Akımları**, Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları, Ankara.
- AYTAÇ, Kemal, (2009), **Avrupa Eğitim Tarihi: Genel Bir Bakış**, Doğu Batı Yayınları, Ankara.
- BAHŞİ, Ekrem, (2005), “Eğitim ve Siyaset Alanındaki Çalışmalarıyla Hıfzırrahman Raşit Öymen”, Yüksek Lisan Tezi, **İstanbul Üniversitesi AİİTE**, İstanbul.
- BAKER, Catherine, (2006), **Zorunlu Eğitime Hayır**, Ayşegül, Sönmezay, (Çev.), Ayrıntı Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- BAKIR, Kemal (2007), “John Dewey ve Demokratik Eğitim”, Yüksek Lisans Tezi, **Atatürk Üniversitesi SBE**, Erzurum.
- BAL, Hüseyin, (1991), **1924 Raporu’nun Türk Eğitim Sistemine Etkileri ve Dewey’in Eğitim Felsefesi**, Kor Yayınları, Ankara.
- BARAN, Medine, MASKAN, A.Kadir, (2009), “Proje Tabanlı Öğrenme modelinin Fizik Öğretmenliği İkinci Sınıf Öğrencilerinin Elektrostatiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:12 s:41-52 [www.dicle.edu.tr/suryayin/zgegitimder/ .../12_04_Bar%20an%20Maskan.pdf](http://www.dicle.edu.tr/suryayin/zgegitimder/.../12_04_Bar%20an%20Maskan.pdf) (15.12.2011)
- BARAN, Medine, (2011), “Teknoloji ve Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Destekli Düşünme Yolculuğu Tekniğinin Lise 11. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Başarılarına ve Akademik Benlik Tasarımlarına Etkisi”, Doktora Tezi, **Dicle Üniversitesi FBE**, Diyarbakır.
- BARRETT, William, (2003), **İrrasyonel İnsan**, Salih, Özer, (Çev.), Hece Yayınları, 1. Baskı, Ankara.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem, (1994), **“Eğitim Psikolojisi”**, Gül Yayınları, Ankara.
- BAYHAN, Pınar ve Saniye Bencik, (2008), “Erken Çocukluk Dönemi Programlarından Waldorf Yaklaşımına Genel Bir Bakış”, **Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 26, Konya, s. 24.
- BAYRAKLI, Bayraktar, (1996), “Varoluşçu Metafizik ve Eğitim”, **Din Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi**, Yıl: 1996, Sayı: 3, İstanbul, ss: 24.
- BEKEN, Selver, (2009), “Montessori Yönteminin Etkinliklerinin 5-6 Yaş Çocuklarının Becerilerinin Gelişimine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, **Adnan Menderes Üniversitesi SBE**, Aydın.
- BENDER, Merih Tekin, (2004), “Platon Felsefesinde Eğitim ve Yaratıcılık”, **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, Yıl: 4, Sayı: 14, Ankara, ss: 70.
- BIDAK, Ali Rıza, (2011), “Aydınlanma-Kemalizm-Modern Cumhuriyet”, Yüksek Lisans Tezi, **Atılım Üniversitesi, SBE**, Ankara.
- BLONSKİ, Pavel P., (2003), **İşokulu: Eğitim Sorunlarının Çözüm Yöntemi Olarak Marksizm**, Tahsin, Yılmaz, (Çev.), Sorun Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.

- BODUROĞLU, Semavat Karabıyıkoglu, (2010), “Türk Sanat Eğitiminin Tarihsel Gelişimi ve Bauhaus Ekolünün Türk Sanat Eğitimine Yansımaları”, Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi SBE**, Ankara.
- BOZKURT, Nejat, (2002), **Felsefeyle Yaşamak Felsefe İncelemeleri**, Yorum Yayınevi, İstanbul.
- BURNET, John, (2008), **Zorunlu Eğitime Hayır**, Ahmet, Aydoğan, (Çev.), Say Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- CAHOONE, Lawrence, (2001), **Modernliğin Çıkması**, Ahmet, Demirhan-Erol, Çatalbaş, (Çev.), İnsan Yayınları, İstanbul.
- CELKAN, Hikmet Yıldırım, (1989), **Ziya Gökalp’in Eğitim Sosyolojisi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- CEVİZCİ, Ahmet, (1997), **Felsefe Sözlüğü**, Ekin Yayınları, Ankara.
- CHITTICK, C. William, (2007), **Kozmos’taki Tek Hakikat**, Çolakoğlu, Ömer, (Çev.), Sufi Kitap, 1. Baskı, İstanbul
- CIHANGİR, Melek (2007), “İngiliz Aydınlanmasının Düşünsel ve Dinsel Kökenleri”, Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi SBE**, Ankara.
- COPLESTON, Frederich, (1985), **Felsefe Tarihi Cilt VII, Çağdaş Felsefe Bölüm Ic, Hegel**, Aziz, Yardımlı, (Çev.), İdea Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul.
- COŞKUN, Abdulvahap, (2007), “Ulus-Devletin Dönüşümü ve Meşruluk Sorunu”, Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi SBE**, Ankara.
- ÇADIRCI, Müzeyyen, (2006), “Immanuel Kant’ta Bilgi-İman İlişkisi”, Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi SBE**, Bursa.
- ÇAĞLAYAN, Semiha, (2007), “Türk Eğitim Sistemi Üzerine Etkisi Olan Felsefi Akımlar”, Yüksek Lisans Tezi, **Cumhuriyet Üniversitesi SBE**, Sivas.
- ÇAKALOĞLU, Sıdika Nazan, (2004), “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Fen Bilgisi Öğretiminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, **Çukurova Üniversitesi SBE**, Adana.
- ÇANAK, Lütfi, (1972), “J.J. Rousseau’da Eğitim Sorunu”, Bitirme Tezi, **İstanbul Üniversitesi Felsefe Tarihi Kürsüsü**, İstanbul.
- ÇELEBİ, Ayşin, (2006), “Kant Felsefesinde İnsan”, Yüksek Lisans Tezi, **Pamukkale Üniversitesi SBE**, Denizli.
- ÇELEBİ, Vedat, (2008), “Kierkegaard ve J.P.Sartre’in Varoluşçuluk Anlayışlarının Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, **Pamukkale Üniversitesi SBE**, Denizli.
- ÇELİKEL, Bülent, (2006), “Gazali’nin Eğitim Görüşü”, Doktora Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi SBE**, İzmir.
- ÇETİN, İsmail, (1995), **John Locke’da Tanrı Anlayışı**, Vadi Yayınları, Ankara.
- ÇIBIK, Ayşe Sert, (2006), “Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Fen Bilgisi Dersinde Öğrencilerin Mantıksal Düşünme Becerilerine ve Tutumlarına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, **Çukurova Üniversitesi SBE**, Adana

- ÇİFTÇİ, Sabahattin ve SÜNBÜL, Ali Murat, (2005) “Proje Tabanlı Öğrenme Düşüncesinin Oluşumu ve Gelişimi”, **I. Ulusal Fen ve Teknoloji Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu**, Ankara, <http://tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/g/g16.pdf> (25.02.2011)
- ÇİFTÇİ, Sabahattin, (2006), “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişilerine Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi”, Doktora Tezi, **Selçuk Üniversitesi SBE**, Konya.
- ÇİĞDEM, Ahmet, (2009), **Aydınlanma Düşüncesi**, Ağaç Yayıncılık, İstanbul.
- ÇOLAK, Betül, (2008), “Postmodernizm Bağlamında Michel Foucault’un Ahlak Anlayışı”, Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi SBE**, Ankara.
- ÇOLAK, Işıl Ekin, (2008), “Modernleşme, Nötralizasyon ve Mekan: Modernleşme Süreçlerinin Nötralizasyon Bağlamında 19. Yüzyıl Mekan Örnekleri Üzerinden İncelenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, **Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi FBE**, İstanbul.
- DAGOGNET, François, (2007), **Büyük Filozoflar ve Felsefeleri**, Zeynep, Durukal, (Çev.), Yapı Kredi Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- DELAMCAMPAGNE, Christian, (2010), **20. Yüzyıl Felsefe Tarihi**, Devrim, Çetinkaya, (Çev.), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- DEMİR, Zeki, (1997), **Modern ve Postmodern**, İz Yayınları, İstanbul.
- DEMİR, Zekiye, (1996), “Modern ve Postmodern Feminist Akımlar”, Yüksek Lisans Tezi, **Kırıkkale Üniversitesi SBE**, Kırıkkale.
- DEMİRDÖVEN, İsmail Hakkı, (1991), “Model Kavramı ve Karl R. Popper’in Platon Eleştirisi”, Doktora Tezi, **Hacettepe Üniversitesi SBE**, Ankara.
- DEMİREL, Ozan, (2009), **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem Akademi, 12. Baskı, Ankara.
- DEMİREL, Ö. Başbay, A., UYANGÖR, N., BIYIKLI, C. (2001), “Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Öğrenme Sürecine ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi”, **X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 7-8 Haziran, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu.
- DEMİRHAN, Canay, (2002), “Program Geliştirmede Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”, Yüksek Lisans Tezi, **Hacettepe Üniversitesi SBE**, Ankara.
- DERELİOĞLU, Yasemin ve Duygu, Dinçer, (2008), “Montessori Eğitimi ile Waldorf Eğitimine Yönelik Bir Karşılaştırma”, **I. Uluslararası Alternatif Eğitim Sempozyumu Darphane-i Amire**, 26-27 Kasım 2005, Nobel Yayın, 1. Basım, Ankara.
- DESCARTES, Rene, (1991), **Felsefenin İlkeleri**, Mesut, Akın, (Çev.), Say Yayınları, 5. Baskı, İstanbul.
- DESCARTES, Rene, (1998), **İlk Felsefe Üzerine Meditasyonlar**, Aziz, Yardımlı, (Çev.), İdea Yayınevi, 2. Baskı, İstanbul.

- DEWEY, John, (1987), **Özgürlük ve Kültür**, Vedat, Günyol, (Çev.), Remzi Kitabevi, 1. Baskı, İstanbul.
- DEWEY, John, (1996), **Demokrasi ve Eğitim**, Tahsin, Yılmaz, (Çev.), Ege Üniversitesi Yayınları, İzmir.
- DEWEY, John, (2007), **Deneyim ve Eğitim**, Odtü Geliştirme Vakfı Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara.
- DEWEY, John, (2008), **Okul ve Toplum**, H. Avni, Başman, (Çev.), Pegem Akademi Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara.
- DİLMAÇ, Oğuz, (2009), “16. ve 17. Yüzyıllar Arasında Avrupa’da Akademik Düzeyde Sanat Eğitiminin Oluşumu ve Türkiye’deki Sanat Eğitimine Katkıları”, Doktora Tezi, **Atatürk Üniversitesi SBE**, Erzurum.
- DURAKOĞLU, Abdullah, (2007), “Kierkegaard’ta İnsan ve Varoluş Problemi”, Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi SBE**, Ankara.
- DURAKOĞLU, Abdullah, (2010), “Maria Montessori’ye Göre Çocuğun Doğası ve Eğitimi”, Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi EBE**, Ankara.
- DÜNDAR, Selma, (2007), “Alternatif Eğitimin Felsefi Temelleri ve Alternatif Okullardaki Uygulamalar”, Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi EBE**, İstanbul.
- DÜZGÜNER, Sevde, (2008), “Din’e Psikolojik Yaklaşımda Değişimin Dinamikleri”, Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi SBE**, Konya.
- EKER, Semih, (2007), “John Dewey’in Pragmatik Politik Düşüncesi ve Politikada Pratik Meşruiyet Sorunu”, Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi SBE**, Bursa.
- ELDERE, Serap, (2008), “Hume ve Kant’ta Nedensellik”, Yüksek Lisans Tezi, **Muğla Üniversitesi SBE**, Muğla.
- ER, Name, (2009), “J.J. Rousseau ve John Stuart Mill’de Özgürlük Problemi”, Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi SBE**, Ankara.
- ERASMUS, Desiderius, (2009), **Deliliğe Övgü**, Dürüşken, Çiğdem, (Çev.), Kabalcı Yayınevi, 1.Baskı, İstanbul.
- ERBEN, Saime, (2005), “Montessori Materyalleri’nin Zihinsel Engelli Çocukların Alıcı Dil Gelişiminden Görsel Algı Düzeyine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi SBE**, Konya.
- ERDEM, Özlem C., (2010), “Immanuel Kant ve Wilhelm Dilthey’da Akıl Kavramı”, Yüksek Lisans Tezi, **Maltepe Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- ERDOĞAN, Yılmaz, (2006), **Çağdaş Eğitim Sistemleri**, Sistem Yayınları, İstanbul.
- ERGUN, Doğan, (1982), **Sosyoloji ve Tarih: Sosyolojide Yöntem Sorunu**, Der Yayınları, İstanbul.
- ERGUN, Doğan, (1995), **Sosyoloji ve Eğitim: Türkiye’de Eğitimin Niteliği Nedir, Nasıl Olmalıdır?**, İlke Kitabevi Yayınları, Ankara.
- ERGÜN, Mustafa, (1998), **Eğitim Felsefesi**, Ocak Yayınları, Ankara.

- ERGÜN, Mustafa, Çağdaş Eğitim Akımları İş Eğitimi Akımı-2 “**Üretim Okulu**”, www.egitim.aku.edu.tr/cea04tde2.ppt, (10.11.2011).
- ERKAL, Seyit N., (2001), **Alternatif Düşünceler Sözlüğü**, İnsan Yayınları, İstanbul.
- ERSOY, Ali, (2007), **İlköğretim Beşinci Sınıfta Teknoloji Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Uygulamaları**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- ESENOĞLU, Erkan, (2010), “Marcel Duchamp ve 20.YY. Sanatına Postmodern Yaklaşım”, Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi GSE**, Eskişehir.
- FİDAN, Nurettin, (1993), **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Alkım Yayıncılık, İstanbul.
- FİDAN, Nurettin, (2012), **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Pegem Akademi, Ankara.
- FİDAN, Nurettin ve Münire, ERDEN, (1998), **Eğitime Giriş**, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, İstanbul.
- GEZER, İbrahim, (2007), **Nasıl Bir Eğitim: Eğitimde Alternatif Arayışlar**, Bakış Yayınları, İstanbul.
- GÖKA, Erol, (1997), **Varoluşun Psikiyatrisi**, Vadi Yayınları, Konya.
- GUTEK, Gerald L, (2006), **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımları**, Nesrin, Kale, (Çev.), Ütopya Yayınevi, Ankara.
- GÜDÜK, Demirci Nuray, (2007), “Platon’un Eğitim Anlayışı”, Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi SBE**, Konya.
- GÜRSOY, Kenan, (1991), **J. P. Sartre Ateizminin Doğurduğu Problemler**, Akçağ Basım Yayın, Ankara.
- GÜVENÇ, Bozkurt, (2005), **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara.
- HAKYEMEZ, Ayşe Deniz, (2006), “Tebaadan Yurttaş Geçiş: Hobbes, Locke ve Rousseau’da Toplum Sözleşmesi Kuramları”, Yüksek Lisans Tezi **İstanbul Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- HANÇERLİOĞLU, Orhan, (1982), **Felsefe Sözlüğü**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- HEGEL, G.W.F, (2003), **Tarihte Akıl**, Önay, Sözer, (Çev.), 2. Baskı, İstanbul.
- HERN, Matt, (2008), **Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılması**, Eylem Çağdaş, Babaoğlu, (Çev.), Kalkedon Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- HESAPÇIOĞLU, Muhsin, (2001), “Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları”, **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi Sempozyumu**, Ekim 2001, İstanbul.
- HIZIR, Nusret, (2007), **Felsefe Yazıları**, Çağdaş Yayınları, İstanbul.
- HOBBES, Thomas, (2007), **Leviathan veya Bir Din, Dünya Devletinin İçeriği, Biçimi ve Kudreti**, Mustafa, Lim, (Çev.), Yapı Kredi Kültür Sanat Yayınları, 6. Baskı, İstanbul.
- HORKHEIMER, Max, (2005), **Geleneksel ve Eleştirel Kuram**, Mustafa, Tüzel, (Çev.), Yapı Kredi Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.

- HUHNERFELD, Paul, (2010), **Heidegger: Bir Filozof Bir Alman**, Doğan, Özlem, (Çev.), Gündoğan Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- HUTEAU, Michel ve Jacques, Lautrey, (1979), **Üretken Çalışmayla Öğrenimin Bütünleşme Örneği: Küba’da Eğitim**, Ragıp Ö., Çengelli, (Çev.), Gözlem Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- ILLICH, Ivan, (2006), **Okulsuz Toplum**, Celal, Öner, (Çev.), Roman Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- İŞİK, Canan, (2010), “Modern Aklın Postmodern Eleştirisi”, Yüksek Lisans Tezi, **Muğla Üniversitesi SBE**, Muğla.
- İNAL, Gülay Yılmaz, (2010), “Herakleitos’un Doğa Anlayışı”, Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi SBE**, Muğla.
- JAMESON, Fredrich, (2004), **Biricik Modernite: Şimdinin Ontolojisi Üzerine İnceleme**, Oğuz, Sami, (Çev.), Epos Yayınları, 1.Baskı, Ankara.
- JAMESON, Fredrich, Jean François, Lyotard ve Jürgen, Habermas, (1990), **Postmodernizm**, Necmi, Zeka, (Der.), Kıyı Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- JONES, M.C, (1956), **“Büyük Britanya’da Sanat Eğitimi ve Öğretimi**, İlhan, Özdil, (Çev.), Ankara Maarif Basımevi, 1.Baskı, Ankara.
- KAHVECİ, Zehra, (2006), “E. B. Condillac’ın Bilgi Anlayışı”, Yüksek Lisans Tez, **Gazi Üniversitesi SBE**, Ankara.
- KALIN, Fethullah, (2007), “Fransız Aydınlanması ve Voltaire’de Dini Düşünce ve İnanç Hürriyeti”, Yüksek Lisans Tezi, **Atatürk Üniversitesi SBE**, Erzurum.
- KALIPÇI, Sevil, (2008), “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarında Benimsedikleri Eğitimsel Yaklaşımları Belirleme”, Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- KANAD, Fikret, (1977), **Kısaltılmış Pedagoji**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- KANT, Immanuel, (1993), **Arı Usun Eleştirisi**, Aziz, Yardımlı, (Çev.), İdea Yayınları, İstanbul.
- KANT, Immanuel, (2006), **Dünya Yurttaşlığı Amacına Yönelik Genel Bir Tarih Düşüncesi**, Nutku, Uluğ, (Çev.), Doğu-Batı Yayınları, Ankara.
- KANT, Immanuel, (2009), **Eğitim Üzerine: Ruhun Eğitimi-Ahlakın Eğitimi-Pratik Eğitim**, Ahmet, Aydoğan, (Çev.), Say Yayınları,1. Baskı, İstanbul.
- KAR, Tuğçem, (2008), “Bir Eğitim Modeli Olarak Köy Enstitülerinde Müzik Eğitiminin İncelenmesi ve Şarkı Dağarcığının Kullanılabilirliği”, Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi EBE**, İstanbul.
- KARAÇALLI, Saide, (2011), “İlköğretim 4. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi SBE**, Burdur.
- KARAİSMAİLOĞLU, Fulya Özkaya, (2006), “Sosyal Teoride İktidar Tartışmaları Marks, Nietzsche, Weber”, Yüksek Lisans Tezi, **Uludağ Üniversitesi SBE**, Bursa.

- KARAKAYA, Şerafettin, (2003), **Modernizm Postmodernizm ve Öğretmen Çalışma Kültürü**, Nobel Yayınları, Ankara.
- KARAKAYA, Talip, (2010), **Jean-Paul Sartre ve Varoluşçuluk**, Bizim Büro Baskı, Ankara.
- KARAKAYA, Talip, (2010), **Sartre Felsefesinde Varlık Sorunu**, Bizim Büro Baskı, Ankara.
- KAYA, Sedat, (2007), “İlk ve Ortaöğretim Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarına Karşı Eğilimlerinin Değerlendirilmesi”, Yüksek Lisans Tezi, **Yedi Tepe Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- KAYIRAN, Turan, (2009), “Çoklu Zeka Kuramı Destekli Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, **Çukurova Üniversitesi SBE**, Adana
- KAYRA, Berna, (2009), “Jean Paul Sartre’ın Özgürlük Anlayışı”, Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- KEKLİK, Nihat, (1996), **Türk İslam Felsefesi Açısından Felsefenin İlkeleri**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, Ankara.
- KELLER, Willer, (2006), **İnsan Doğası**, Akın, Kanat, (Çev.), İlya Yayınevi, 3. Baskı, İzmir.
- KESKİN, Hamdi (1957), “Trogen Pestakozzi Çocuklar Köyü Hakkında Rapor”, **İlköğretim Dergisi**, Sayı: 422, Cilt: 22, Ankara, s:422.
- KICIR, Kezban, (2004), “Eğitimde Yeniden Yapılandırıcılık”, Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi EBE**, İstanbul.
- KILIÇ, Sinan, (2006), “Jean Paule Sartre’ın Felsefesinde Öteki Kavramı”,Yüksek Lisans Tezi, **Akdeniz ÜniversitesiSBE**, Antalya.
- KILPATRICK, William, Heard,(1952), **Source Book in the Philosophy of Education**, The Macmillan Campoany, Twelfth Printing, New York.
- KORKMAZ, Hamiyet Eylem, (2005), “Montessori Metodu ve Montessori Okulları: Türkiye’de Montessori Okullarının Yönetim ve Finansman Bakımından İncelenmesi”,Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi EBE**, İstanbul.
- KOTOMAN, Hüseyin, (2009), “Rudolf Stenier ve Waldrof Okulu”, **Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:VI, Sayı:I, s:171 http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VI/haziran/2009_h_kotaman.pdf (01.11.2011)
- KÖSEOĞLU, Özde Nalan, (2010), “Sınıf Siyasetinden Kimlik Siyasetine Özne”, Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- KRUPSKAYA, Nadezhda K., (1979), **Eğitim Üzerine**, Yorum Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- KURT, Ceylan, (2009), “Kant’ın Etik Görüşünde Özgürlük Kavramının Yeri”, Yüksek Lisans, **Mersin Üniversitesi SBE**, Mersin.
- KURT, Yaman Ayşegül, (2009), “Adorno ve Horkheimer’in Kültür Entitüsü”, Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi SBE**, İstanbul.

- KÜÇÜKOĞLU, Adnan, (?), “**Çocuktan Hareket Akımı ve Bazı Demokratik İdealler**”, acikarsiv.atauni.edu.tr/browse/590/737.doc, (10.09.2011).
- KÜKEN, Gülnihal, (1996), **Platon, J.J. Rousseau ve B.Russel**, Alfa Yayınları, İstanbul.
- KÜSMÜŞ, Metin, (2010), “Michel Foucault’un Felsefesinde Modern Dünya Düzeninde İnsan Kavramı”, Yüksek Lisans Tezi, **Mersin Üniversitesi SBE**, Mersin.
- LENIN, Vladimir İ., (1977), **Eğitim Politikası ve Pedagoji Üzerine**, Zülfü, Dicleli, (Çev.), Konuk Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- LOCKE, John, (1992), **İnsan Anlığı Üzerine Bir Deneme**, Vehbi, Hacıkadıroğlu, (Çev.), Ara Yayıncılık, 1. Baskı, İstanbul.
- LOCKE, John, (2004), “**Eğitim Üzerine Düşünceler**”, Hakan, Zengin, (Çev.), Kültür Yayınları, Morpa Yayınları, 2. Baskı, Ankara.
- MABOÇOĞLU, Mehmet, (1990), “J. J. Rousseau’nun Eğitim Felsefesi (Emile’nin Bir Analizi)”, Yüksek Lisan Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi SBE**, İzmir.
- MABOÇOĞLU, Mehmet, (1995), “B. Russel’in Eitim Felsefesi’nin Bir Analizi”, Doktora Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi SBE**, İzmir.
- MAGILL, Frank, (1992), **Egzistansiyalist Felsefenin Beş Klasığı**, Vahap, Mutal, (Çev.), Dergah Yayınları, İstanbul.
- MANAV, Faruk, (2010), “Soren Kierkegaard ve J.P.Sartre’in Varoluşçuluk Anlayışının Karşılaştırılması”, Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi EBE**, Ankara.
- MARX, Karl ve ENGELS, Friedrich, (1976), **Komünist Manifesto**, Süleyman, Arslan, (Çev.), Bilim ve Sosyalizm Yayınları, Ankara.
- MEMİŞOĞLU, Hatice, (2001), “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı”, Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi EBE**, Ankara.
- MILLER, Ron, (2006), “Alternatif Eğitim Modelleri”, Onur, Tekinturhan, (Çev.), **Zil ve Teneffüs Dergisi**, Yıl: 1, Sayı: 6, Ankara, ss: 27-31.
- MONTESORI, Maria, (1975), **Çocuk Eğitimi**, Güler, Yücel, (Çev.), Sander Yayınları, İstanbul.
- MORE, Thomas, (1996), **Utopia**, Gönül, Derin, (Çev.), Düşünen Adam Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- MOUNINER, Emmanuel, (2007), Varoluş Felsefesine Giriş, (Çev.), Serdar Rıfat, Kiroğlu, Say Yayınları, İstanbul.
- OĞUZKAN, A. Ferhan, (1985) **Orta Dereceli Okullarda Öğretim (Amaç, İlke, Yöntem ve Teknikleri)** Ankara.
- OKTAY, Ayla vd., (2007), **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- OKTAY, Gülşen, (1966), “Jean-Jacques Rousseau’da Eğitim Problemi”, Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- OKUMUŞ, Ercil, (2008), “On Sekizinci Yüzyılda Deizm ve Voltaire”, Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi SBE**, İstanbul.

- ORUÇ, Arif, (2007), “Yaşamın Anlamı ve Eğitim Sorunsalı”, Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi EBE**, Ankara.
- ÖNEN, Fatma, MERTOĞLU, Hatice, SAKA, Mehpare, GÜRDAL, Ayla, (2010)” Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Proje ve Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bilgilerine ve Proje Yapma Yeterliklerine Etkisi”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 11,ss.137-158, http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt11Sayi1/JKEF_11_1_2010_137-158.pdf (19.12.2011)
- ÖNGGÖREN, Sema (2008), “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 4-5 Yaş Grubu Çocuklarına Geometrik Şekil Kavramını Kazandırmada Montessori Eğitim Yönteminin Etkililiği”, Yüksek Lisan Tezi, **Selçuk Üniversitesi SBE**, Konya.
- ÖZCAN, Rukiye, (2007), “Alg Biyoteknolojisinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Akademik Başarı, Tutum ve Görüşlerine Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi SBE**, Ankara
- ÖZDEMİR, Soner, (2010), “Çağdaş Heykelde Tasarım Süreci”, Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir Anadolu Üniversitesi GSE**, Eskişehir.
- ÖZEL, Tekin Rabia, (2011), “İlköğretim İngilizce Dersi Öğretim Programlarının Uygulanmasında Karşılaşılan Güçlüklerin Belirlenmesi”, Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi EBE**, Ankara.
- ÖZKAN, Şükrü Mehmet, (2009), “Ateizmin Temeli Olarak Özgürlük ‘J.P. Sartre’ın Yaklaşımı”, Yüksek Lisans Tezi, **Marmara Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- ÖZTÜRK, Murat, (2008), “John Dewey’in Eğitim Felsefesi”, Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- PEIRCE, Charles Sanders, ALPASLAN, Doğan ve BÜLENT, Genç, TÜRER, Celal (Çev.), Üniversite Kitabevi Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- PESTALOZZİ, Trojen (1957), “Trojen Çocuklar Köyü Hakkında Rapor”, KESKİN, Hamdi (Çev.), **İlköğretim Dergisi**, Yıl:1957, Sayı:422, Cilt:22, ss:5-7.
- PLATON, (1997), **Euthydemos**, Halil Vehbi, Eral, (Çev.), Meb Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- PLATON, (1998), **Devlet Adamı**, Behice, Boran ve Mehmet, Karasan, (Çev.), Cumhuriyet Yayınları, İstanbul.
- PLATON, (1999), **Mektuplar**, İrfan, Şahinbaş, (Çev.), Cumhuriyet Yayınları, İstanbul.
- PLATON, (2001), **Protagoras**, Nurettin. Ş, Kösemihal, (Çev.), Sosyal Yayınları, İstanbul.
- PLATON, (2010), **Devlet**, Yılmaz, Yaşar, (Çev.), Karanfil Yayınları, İstanbul.
- POSTMAN, Neil, (1995), **Çocukluğun Yokoluşu**, Kemal, İnal, (Çev.), İmge Kitabevi, 1. Baskı, Ankara.
- POYRAZ, Hatice ve Hale, Dere, (2001), **Okulöncesi Eğitiminin İlke ve Yöntemleri**, Anı Yayınları, Ankara.
- ROBINSON, Dave, (2000), **Nietzsche ve Postmodernizm**, , Kaan H., Ökten, (Çev.), Everest Yayınları, 1.Baskı, İstanbul.

- RODGERS, Nigel ve Mel Thompson, (2007), **Sıradışı Filozoflar**, Nur, Küçük, (Çev.), İthaki Yayınları, 2. Baskı, İstanbul.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, (1991), **İtiraflar I**, Güntekin, Reşat Nuri, (Çev.), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, (1999), **Toplum Sözleşmesi**, Vedat, Günyol, (Çev.), Adam Yayınları, 7. Baskı, İstanbul.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, (2005), **Emile “Bir Çocuk Büyüyor”**, Ülkü, Akagündüz, (Çev.), Selis Kitaplar, İstanbul.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, (2009), **Bilimler ve Sanatlar Üzerine Söylev (Eleştirilere Yanıtlar)**, Yerguz, İsmail, (Çev.), Say Yayınları, 1. Baskı İstanbul.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, (2009), **Emile ya da Eğitim Üzerine**, İsmail, Yerguz, (Çev.), Say Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques, (2009), **Emile**, Yaşar, Avunç, (Çev.) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- RUFER, Alfred, (1962), **Pestalozzi ve Devrim**, İsmail Hakkı, Tonguç-Fuat Gündüzalp-Rauf İnan, (Çev.), İmece Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- RUFER, Alfred, (1990). **Pestalozzi Fransız Devrimi ve Helvetik**, Saadet Özkan, (Çev.), Cem Yayınevi, İstanbul.
- RUSSELL, Bertrand, (1964), **Varoluşçuluğun Bunalımı**, Türkan Araz, (Çev.), Ataç Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- RUSSELL, Bertrand, (1984), **Eğitim Üzerine**, Nail, Bezel, (Çev.), Onur Basımevi, İstanbul.
- RUSSELL, Bertrand, (2004), **Batı Felsefesi Tarihi I**, Muammer, Sencer, (Çev.), Say Yayınları, 4. Baskı, İstanbul.
- RUSSELL, Bertrand, (2004), **Batı Felsefesi Tarihi III**, Muammer, Sencer, (Çev.), Say Yayınları, 4. Baskı, İstanbul.
- SABANCILAR, Duygu, (2007), “Türkiye’de Sanat Eğitimi Algılamaları”, Yüksek Lisans Tezi, **Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi SBE**, Çanakkale.
- SAN, İnci, (2003), **Sanat Eğitimi Kuramları**, Ütopya Yayınları, Ankara.
- SARAÇ, Yasemin Sözer, (2004), “Jean Jacques Rousseau’dan Eğitim Üzerine”, **Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, Yıl: 2004, Sayı: 15, İzmir, ss: 17.
- SARTRE, Jean-Paul, (1997), **Varoluşçuluk Bir Hümanizmdir**, Çev. Asım Bezirci, İstanbul, Say Yayınları.
- SARTRE, Jean Paule, (2002), **Varoluşçuluk**, Asım, Bezirci, (Çev.), Say Yayınları, İstanbul.
- SARTRE, Jean-Paule, (2009), **Varlık ve Hiçlik: Fenomenolojik Ontoloji Denemesi**, Ilgaz, Turhan ve Çankaya, Eksen Gaye, (Çev.), 2.Baskı, İstanbul.
- SARTRE, Jean-Paule, (2010), **Sözcükler**, Selahattin, Hilav, (Çev.), Can Yayınları, 5. Baskı, İstanbul.

- SAYGIN, Alkım, (2010), “Kant ve Levinas Etiğinde Özgürlük Kavramı Üzerine”, Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi SBE**, Ankara.
- SİLİER, Yıldız , (?), “Marks ve Rousseau: Eşitlik ve Özgürlük, **Doğu-Batı Düşünce Dergisi**, Kasım-Aralık Ocak 2010-2011, Yıl: 14, Sayı: 55, Ankara, s: 141.
- SÖNMEZ, Veysel, (2009), **Eğitim Felsefesi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SÖNMEZ, Veysel, (2009), **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- SPRING, Joel, (2010), **Özgür Eğitim**, Ayşen, Emekçi, (Çev.), Ayrıntı Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- STEINER, Rudolf, (2001), **Gerçek ve Bilim (Özgürlükçü Felsefeye Giriş)**, Kanat, Akın,(çev.), İlya Basım ve Yayıncılık, 1. Basım, İzmir.
- SUHOMLINSKI, Vasili, (1986), **Eğitim Üzerine**, Sorun Yayınları, 1. Baskı, Ankara.
- SUHOMLINSKI, Vasili, (2003), **Eğitim Üzerine**, Ali, Özdoğulu, (Çev.), Sorun Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- SZANIŁAWSKI, IGNACY, (1980), **Okulun Toplumsal İşlevi**, Tahsin, Yılmaz, (Çev.), Sorun Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- ŞAHİN, Abdurrahman (2007), “Eğitim Programlarının Demokratikleşmesine Vurulan Bir Kelepçe Olarak Sistem Yaklaşımı: Ne İçin ve Kim İçin Sistem Yaklaşımı?”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, Mayıs 2006, Yıl:?, Sayı:2, s:938, İstanbul.
- ŞAHİN, Melek, ÖZTÜRK, Şafak, (2009), “**Fen ve Teknoloji Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) Yönteminin Yeri ve Önemi**”, International Jornual of Educational Resarchers, www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/240.pdf (21.01.2012)
- ŞİMŞEK, Ahmet, (2008), “Tarih Derslerinde Bütünsel Öğrenme:Gestaltçı Yaklaşımdan Holistik Yaklaşım Bir Bakış Denemesi”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, cilt:5, sayı:2 [www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/download/.../301\(11.03.2011\)](http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/download/.../301(11.03.2011))
- ŞİŞMAN, Mehmet, (2007), **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- TANİLLİ, Server, (1992), **Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?**, Say Yayınları, İstanbul.
- TANİLLİ, Server, (2006), **Uygarlık Tarihi**, Alkım Yayınevi, Yirmi İkinci Baskı, İstanbul.
- TANİLLİ, Server, (2007), **Voltaire ve Aydınlanma**, Alkım Yayınları, İstanbul.
- TANSEL, Arife, (2006), “Jean Paul Sartre’ın Felsefesinde “Özgürlük, Sorumluluk ve Yabancılaşma” Kavramları”, Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi SBE**, Ankara.
- TAŞDELEN, Vefa, (2006), “Eğitim Hermeneutiği Sorunsalı Üzerine Bir Araştırma”, Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi EBE**, Ankara.
- TAYLAN, Ayşe, (2007), “Yeni Ufuklar Dergisi Üzerine Bir İnceleme”, Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi SBE**, Ankara.

- TERKOL, Güneş, (2008), “Günümüz Sanatında Kolektif Üretim Biçimleri”, Yüksek Lisans Tezi, **Yıldız Teknik Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- TEZCAN, Fatimatuzzehra, (2010), “Kant’ta Bilgimizin Kaynağı Eleştirisi ve Temellendirilmesi”, Yüksek Lisan Tezi, **Marmara Üniversitesi SBE**, İstanbul.
- TEZCAN, Mahmut, (1993), **Eğitim Sosyolojisinde Çağdaş Kuramlar ve Türkiye**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara.
- TİTİZ, M. Tınaz, (2000), **Okulda Yeni Eğitim**, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- TONGUÇ, İ. Hakkı, (2011), **Pestalozzi Çocuklar Köyü**, İsmail Hakkı Tonguç Belgeliği Vakfı Yayınları, Ankara.
- TORAN, Mehmet, (2011), “Montessori Yönteminin Çocukların Kavram Edinimi, Sosyal Uyumları ve Küçük Kas Motor Becerileri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi”, Doktora Tezi, **Gazi Üniversitesi EBE**, Ankara.
- TOZLU, Necmettin, (1989), **İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun Eğitim Sistemi Bir İnceleme**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- TOZLU, Necmettin, (2003), **Eğitim Felsefesi Üzerine Makaleler**, Elis Yayınları, Ankara.
- TOZLU, Necmettin, (2003), **İnsandan Devlete Eğitim**, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara.
- TURGUT, Müge (2010), “Neoliberal İktisat Politikalarının Kriz Oluşumuna Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, **Dokuz Eylül Üniversitesi SBE**, İzmir.
- ULUDAĞ, Zekeriya,(1996), **Şehbenderzade Filibeli Ahmet Hilmi ve Spiritüalizm**, Akçağ Yayıncılık, 1. Baskı, Ankara.
- ULUDAĞ, Zekeriya, (2004), **Modernizm Sürecinde Antipedagoji ve Kritik**, Değişim Yayınları, İstanbul.
- ULUSOY, Aysun, (2009), “Eğitim Olgusunun Kültürlere Göre Biçim Alışları ve Olgunun Özelliğinin Felsefi Dayanakları”, Yüksek Lisans Tezi, **Cumhuriyet Üniversitesi SBE**, Sivas.
- UYANIK, Necip, (2006), “Aydınlanma Felsefesinde İlerleme Düşüncesi ve Etkileri”, Yüksek Lisans Tezi, **Dicle Üniversitesi SBE**, Diyarbakır.
- UYSAL, Enver, (2004), “Eğitim’e Felsefi Antropoloji Çerçevesinde Kavramsal Bir Yaklaşım”, **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt :VIII/2,ss:81-99,Sivas,<http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/941.pdf> (24.05.2011)
- TUNCEL, Gül, (2004), “Öğretmenlerin Kendi Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine”, **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:10, <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/kkefd/article/view/3962/3785> (23.04.2012)
- TÜRER, Celal, (1997), “William James’in Ahlak Anlayışı”, Doktora Tezi, **Erciyes Üniversitesi SBE**, Kayseri.
- ÜLKEN, Hilmi Ziya, (2010), **Genel Felsefe Dersleri**, Ülken Yayınları, İstanbul.

- ÜSTÜN, Ahmet vd., (2002), **Eğitim Üzerine**, Ütopyaya Eğitim Dizisi Yayınları, Ankara.
- VALERY, Paul, (1996). “Tinsel Kiriz”, **Afa Felsefe Yazıları Ansiklopedisi**, Afa Yayıncılık, c.12, İstanbul, ss:9-49.
- VURAL, Birol, (2004), **“Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zeka”**, Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- VYGOTSKY, Lev S., (1985), **Düşünce ve Dil**, Semih, Korg, (Çev.), 1. Baskı, Ankara.
- VYGOTSKY, Lev . S., (1933), **“Play and its role in the Mental Development of the Child”**, www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1933/play.htm (15.02.2004).
- WILBRANDT, Çakıroğlu Emel, (2009), **Maria Montessori Yöntemiyle: Çocuk Eğitimi Sanatı**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- WYSCHOGRD, Edith, (2002), **Azizler ve Postmodernizm**, Ahmet, Demirhan, (Çev.), İnsan Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- YALÇIN, Recep, (2006), “İsmail Hakkı Baltacıoğlu’nun Türk Eğitim Sistemi Üzerine Görüşleri”, Yüksek Lisans Tezi, **Yedi Tepe Üniversitesi AİİTE**, İstanbul.
- YAVUZER, Haluk, (1984), **Çocuk Psikolojisi**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- YAYLACI, Özlem Altınkaya, (2010), “Fen Bilgibi Öğretmen Adaylarının Bilimin Bütüncül (Holistik) Yapısını Algılamaları Üzerine Bir Araştırma: Elektrik Enerjisi Örneği”, Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi EBE**, Ankara.
- YEŞİLYAPRAK, Binnur, (2008), “Eğitim ve Öğretimde Yeni Pradigmalar”, **Eğitim ve Öğretimde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu**, Genel Kurmay Başkanlığı Harp Akademileri Komutanlığı Stratejik Araştırma Enstitüsü, Harp Akademileri Basımevi, 03-04 Nisan 2008, İstanbul, ss.1-8.
- YILDIRIM, Adem, (2010), **Ivan Illich ve Paulo Freire’in Eğitim Anlayışı Üzerine**, Anı Yayınları, Ankara.
- YILDIRIM, Hakan, (2011), “Probleme Dayalı Öğrenme ve Proje Tabanlı Öğrenme Yöntemlerinin İlköğretim Öğrencilerinin Başarılına ve Tutumlarına Etkisi”, Yüksek Lisans Tezi, **Selçuk Üniversitesi, EBE**, Konya.
- YILMAZ, Kürşad, (2009), **Eğitim Bilimine Giriş**, Pegem Akademi, Ankara.
- YILMAZ, Kürşad, (2010), “Değer Kazandırma Merkezi Olarak Okul”, **Yaşadıkça Eğitim Dergisi**, Yıl: 2010, Sayı: 108, İstanbul, ss :21.
- YURTLUK, Makbule, (2005), “Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitim”, **Eğitimde Yeni Yönelimler**. DEMİREL, Özcan, (ed.), Pegem Akademi, Ankara, ss.68-81.
- YÜREK, Hasan, (2005), “Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Modernizmin Yeri”, **Mersin Üniversitesi SBE**, Mersin.

DİZİN

A

Alternatif, i, ii, v, 1, 2, 109, 110, 112, 116, 117, 118, 121
 Alternatif eğitim, 109, 110
 Antroposofi, 81, 82
 Aydınlanma, v, 9, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 37, 74, 78, 79, 84, 90, 109, 112, 114, 115, 124, 125
 Aydınlanma çağı, 20

B

Bireysel, 5, 8, 50, 82, 91, 102, 103, 105, 106

Ç

Çocuktan Hareket, viii, 2, 90, 92, 120

D

Deneyim, 116
 Dewey, vii, 1, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 56, 57, 63, 68, 78, 92, 93, 94, 101, 110, 113

E

Eleştirel Pedagoji, 112

F

Fröbel, 1, 37, 63, 93

H

Holistik, viii, x, 2, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 112, 124, 126
 Holistik eğitim, 79
 Hümanist Eğitim, 112
 Hümanizm, vii, 8, 22, 23, 24

I

Illich, 1, 54, 106, 107, 126

İ

İlerlemecilik, viii, 2, 56, 61
 İş Okulu, 73, 100, 103

K

Kant, 1, 11, 15, 18, 21, 78, 105, 106, 107, 109, 112, 114, 117, 123
 Kır Eğitim Yurdu, 97, 98
 Kolektif, 102, 103, 124
 Kolektif eğitim, 103

L

Locke, 19, 97, 98, 109, 117

M

Marx, viii, 1, 70, 71, 72, 73, 74, 75

N

Natüralist Eğitim, vii, 26, 36
 Natüralizm, vii, 25

Ö

Özgürlükçü eğitim, 104, 106

P

Pestalozzi, 1, 25, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 95, 100, 101, 122, 124
 Platon, 7, 10, 16, 17, 113, 115, 120
 Politeknik Eğitim, viii, 2, 70, 71, 73, 103
 Postmodernizm, viii, 83, 84, 85, 87, 88, 115, 118, 119, 122, 125
 Pragmatizm, vii, 40, 41, 43, 60, 61, 112
 Proje, viii, x, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 93, 113, 114, 115, 117, 119, 121, 124, 126
 Proje Tabanlı, viii, x, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 93, 113, 114, 115, 117, 119, 121, 124, 126
 Proje tabanlı öğrenme, 63

R

Rousseau, 1, 2, 9, 12, 18, 20, 21, 23, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 95, 97, 98, 104, 105, 106, 109, 116, 120, 123
 Russell, 12, 30, 48, 57, 95

S

Sanat Eğitimi, viii, 89, 90, 112, 113,
114, 116, 118, 123
Steiner, viii, 1, 76, 78, 81, 82, 83

Ü

Üretim Okulu, 117

V

Varoluşçuluk, viii, 52, 114, 119, 120,
123

Y

Yeni Eğitim, 124
Yeniden Kurmacılık, viii, 2, 68, 69